

THEORIE UND FORSCHUNG PÄDAGOGIK

Barbara Weber, Bernhard Stalla,
Petra Merkel-Trinkwalder (Hrsg.)

Phänomenologische Dimensionen der Bildungsanthropologie



Interdisziplinäre Forschungsbeiträge im Fokus
ethischer Verantwortlichkeit

S. RODERER VERLAG, REGENSBURG

B. Weber / B. Stalla / P. Merkel-Trinkwalder (Hrsg.)
Phänomenologische Dimensionen der Bildungsanthropologie

Barbara Weber, Bernhard Stalla, Petra Merkel-Trinkwalder
(Hrsg.)

Phänomenologische Dimensionen
der Bildungsanthropologie

Interdisziplinäre Forschungsbeiträge im Fokus
ethischer Verantwortlichkeit

S. Roderer Verlag, Regensburg 2005

Bibliografische Informationen Der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliographie, detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.ddb.de> abrufbar

ISBN 3-89783-485-5

Umschlagbild: Kristall II, anne ross (Privatbesitz)

© Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

2005 S. Roderer Verlag, Regensburg

Inhaltsverzeichnis

| | Seite |
|--|-------|
| Prolog | 9 |
| A. Philosophische Perspektiven menschlicher Bildung | |
| BARBARA WEBER..... | 11 |
| Begegnung im Augenblick: Dialogphilosophische Ansätze zu den Chiasmen der Lebenswege von Kind und Pädagogen bei Schaeffler, Buber, Rosenzweig und Arendt. | |
| KONRAD BUNDSCHUH..... | 26 |
| Zeit und Eigenzeit unter besonderer Berücksichtigung des Lebens und Erlebens – eine Reflexion aus heilpädagogischer Sicht. | |
| KARLFRIEDRICH HERB..... | 38 |
| Die Wiederentdeckung der Körpers. Sartre und Merleau-Ponty über konkrete Intersubjektivität. | |
| BERNHARD STALLA..... | 54 |
| »Wege des Menschen in der Schule des Lebens« Elementare Erziehung und universale Bildung als Ziel von Johann Amos Comenius (1592-1670) zur anthropologischen Förderung und pädagogischen Begleitung des Lebensweges von Kindern. | |
| EVA STEINHERR..... | 69 |
| Bertold Brechts Gedicht „Die Maske des Bösen“ im Rahmen des Ethikunterrichts: Philosophische Überlegungen zu einem Gespräch mit Zweitklässlern. | |
| B. Konzepte für leibsinnliche Bildungsprozesse | |
| PETRA MERKEL-TRINKWALDER..... | 83 |
| Öffnung des pädagogischen Blicks für leibsinnliche Qualitäten menschlicher Lernprozesse als Voraussetzung für eine ganzheitlich orientierte Gestaltung der Bildungswege. | |
| WILMA AIGNER..... | 101 |
| Das Körpergespräch in der erzieherischen Interaktion. | |

| | |
|--|-----|
| ELVIRA KLANG..... | 113 |
| Emotionale Intelligenz und Achtung. | |
| CLAUDIA KLEINDIENST..... | 127 |
| Facetten von Kindheit heute im Spannungsfeld von PISA und sozialen Bildungsaufgaben-Blicke durch das „Kaleidoskop der Menschenbildung“. | |
| HADUMOTH R. SCHOLPP..... | 143 |
| Sehförderung und Seherziehung im visuellen Zeitalter. | |
| INGEBORG SCHULER..... | 157 |
| Das große Welttheater (Calderón de la Barca) als Weg zur Persönlichkeits- bildung: | |
| C. Sinnvolle Förderung von Grundschulkindern aus psycholo- gischer und pädagogischer Sicht | |
| CHRISTINE KANIAK-URBAN..... | 168 |
| Schwimmwesten für die Stürme des Schullebens. Von der Notwendigkeit und den Möglichkeiten, emotionales Wachstum von Kindern in der Grundschule zu fördern. | |
| STEPHANIE BERNER | 186 |
| Kann „Emotionale Intelligenz“ ein Qualitätskriterium für Professionalität im Lehrberuf sein? | |
| HILDEGARD M. HOFFMANN..... | 201 |
| Der Erziehungsauftrag der Grundschule: Gedanken zu einer Realisierung über den Weg der Beziehung. | |
| KARIN NIERLICH | 220 |
| Die Gestaltung einer konstruktiven Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule. | |
| WILMA SCHÖNAUER-SCHNEIDER..... | 228 |
| Akzeptanz und Toleranz: Voraussetzungen für die Integration sprachauffälliger Kinder in die Grundschule. | |
| CHRISTA HELLMEIER..... | 237 |
| (Für's) Leben lernen – symboldidaktische Exempla aus der Grundschule. | |

| | |
|---|------------|
| DOROTTYA RERRICH..... | 248 |
| „Für Kinder kann nichts schön genug sein!“ Möglichkeiten rhythmisch musikalisch poetischer Förderung legasthener Kinder. | |
| D. Lebensweltorientiertes Lernen aus dem Fächerspektrum der Grundschule | |
| GYONG-SOON KIM | 254 |
| Bildanschauung mit Hilfe mehrperspektivischer Kategorien. | |
| GABRIELE GIEN..... | 266 |
| „An der Schwelle des Lebens“ – Entwicklung von Metaphernkompetenz im Kontext des vernetzten Denkens. | |
| JOHANNA DICHTL..... | 285 |
| „Vernetztes Denken“ im Religionsunterricht. | |
| KLAUS HIRTH..... | 299 |
| Die Notwendigkeit einer naturnahen Pädagogik und ihre schul- didaktischen Umsetzungsmöglichkeiten. | |
| WALTRAUD SCHREIBER..... | 311 |
| Historisches Lernen und Lebenswelt. | |
| Epilog..... | 324 |
| Autorenverzeichnis..... | 327 |



**Prof. Dr. Maria-Anna Bäuml-Roßnagl
zum 60. Geburtstag**

Prolog

„Wie Kinder und Jugendliche heute leben, was sie erleben und wie sie lernen, hat für ihre eigene Zukunft und die Zukunft unserer Gesellschaften grundlegende Bedeutung. [...]

Dazu ist allerdings ein Blick hinter die Kulissen unserer gesellschaftlichen Realität notwendig und auch der Mut zum Durchbrechen der eingeschliffenen Routine des Bescheidwissens - für Theoretiker und Forscher gilt das ebenso wie für die Berufsausübung und die alltägliche Lebensführung.

Denn die von Menschen und ihrer Machtgier heraufbeschworene globale Lebenskrise in der Natur - und Menschenwelt kann nur durch eine grundsätzliche Umorientierung im Denken und Handeln bewältigt werden.“ (Maria-Anna Bäuml-Roßnagl)¹

Die Frage nach einer ethisch verantwortlichen und aktuell sinnvollen Bildungsanthropologie steht spätestens seit den PISA-Studien im Mittelpunkt interdisziplinärer Bildungsdebatten. Interdisziplinäre Forschung wird zwar heute vielfach gefordert, jedoch allzu selten gefördert.

Der vorliegende Sammelband ist eine Geste des Dankes zum 60. Geburtstag von Frau Prof. Dr. Bäuml-Roßnagl, die seit 1983 an Ihrer Professur für Grundschuldidaktik an der LMU München die rare und kostbare Möglichkeit für eine solche ethisch reflektierte Forschung im interdisziplinären Austausch bietet. Die lebendigen und gesellschaftskritischen Seminare, darin die Studenten nicht nur wissenschaftlich, sondern auch im Sinne der menschlichen Verantwortlichkeit agieren, denken, gefordert werden und sich gegenseitig inspirieren, sind die Quelle für die zahlreichen methodisch fundierten und interdisziplinär verankerten Dissertationen, die Frau Universitätsprofessor Dr. Maria-Anna Bäuml-Roßnagl im Kontext Ihrer Lehre und Forschung an der Ludwig-Maximilians-Universität München betreut hat. Ihre soziologisch engagierten und an Persönlichkeitsentwicklung orientierten Untersuchungen werden am humanistischen Paradigma gemessen; neues entsteht im Hinblick auf seine gesellschaftliche Notwendigkeit – oft der Zeit im bangen Ahnen um Jahre voraus.

Um diesen interdisziplinären Diskurs über ethische Verantwortlichkeit bildungsanthropologischer Forschung auf breiter Ebene anzuregen, enthält der vorliegende Sammelband sowohl philosophische, pädagogische und psychologische Ansätze aus der zeitgemäßen Bildungstheorie als auch handlungsorientierte Beiträge aus der pädagogischen Praxis. Mit Rücksicht auf die Komplexität menschlichen Lehrens

¹ Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Prolog. In: Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna (Hrsg.) Hochschulscript 2002 Interdisziplinäres Doktorandenkolloquium Prof.Dr.Maria-Anna Bäuml-Roßnagl Ludwig-Maximilians-Universität München Fakultät für Psychologie und Pädagogik. München, 2002, Seite III-IV. Online-Publikation: Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna (Hrsg.) Pädagogisches Handeln aus ethischer Sicht. München, 2002 <http://www.paed.uni-muenchen.de/~baeuml-rossnagl/Hochschulscript%202002-Morin.pdf>

und Lernens, steht die Frage nach dem Existential erzieherischer Begegnung im Mittelpunkt des Interesses.

Die Mehrdimensionalität menschlicher Bildung im Kontext lebensweltlicher Bedingtheiten wird durch vier essentielle Forschungsbereiche erhellt:

Das erste Kapitel beleuchtet den Sinn sozialen Daseins sowie das Wesentliche der erzieherischen Begegnung aus dialogphilosophischer, phänomenologischer und bildungsanthropologischer Sicht. Es geht um das Paradox, Kindern einerseits Orientierung auf ihrem Lebensweg zu bieten, aber andererseits ihren frei gewählten und originären Weg in die Zukunft, anzuerkennen.

Das Bewusstsein für die leib-sinnlichen Dimensionen des Menschen werden im zweiten Kapitel eröffnet. Ziel ist die Schärfung des pädagogischen Blicks für die Leibgebundenheit menschlicher Lern- und Erziehungsprozesse, insbesondere respektive der aktuellen Sozialisation von Kindern heute.

Im dritten Kapitel werden die vielfachen Förderungsmöglichkeiten von Kindern auf pädagogischer und psychologischer Ebene untersucht. Erziehung und Bildung sind miteinander verwoben. Wenn darüber nachgedacht werden soll, wie Kinder ihre Fähigkeiten optimal entwickeln können, darf ein Nachdenken über Erziehung nicht ausgeklammert werden – insbesondere im Hinblick auf eine Kultivierung der Gefühlswelt und der Menschlichkeit.

Das letzte Kapitel gibt schließlich einen handlungsorientierten Einblick in das lebensweltorientierte Lehren und Lernen in den verschiedenen Fächern. Als praktische Anregung werden fachdidaktische Vorschläge insbesondere für die Bereiche Kunsterziehung, Deutschunterricht, Religionserziehung, Tierpädagogik und Geschichtsunterricht entwickelt.

Die Zusammenschau all dieser Arbeiten aus Theorie und Praxis möchte der vielfachen Forderung nach einer interdisziplinären Forschung Rechnung tragen – zusammen bilden sie ein modernes „Kaleidoskop“ aktueller Menschenbildung hinsichtlich ethischer Verantwortlichkeit, welches gleichsam einzelne Facetten ganzheitlicher Menschenbildung in den Blick nimmt. Vor der Komplexität menschlichen Lebens und Lernens dürfen wir nicht zurückschrecken, sondern seine Achtung ist wesentliche Aufgabe wissenschaftlichen Forschens und menschlichen Handelns.

Die Herausgeber bedanken sich besonders bei allen Autoren für die Mitwirkung bei dieser Festschrift und die Unterstützung für die Drucklegung. Herrn Georg Paulus danken wir für die sorgsame Betreuung bei der Herstellung des Buches.

Die Herausgeber

A. Philosophische Perspektiven menschlicher Bildung

BARBARA WEBER

Begegnung im Augenblick:

Dialogphilosophische Ansätze zu den Chiasmen der Lebenswege
von Kind und Pädagogen
bei Schaeffler, Buber, Rosenzweig und Arendt.

Menschen wandern als singuläre Punkte auf Vertikalen zwischen Leben und Tod. Sie spinnen dünne Fäden zum Abwesenden, bis sie selbst unter der Last der Notwendigkeit verblässen. Doch jedes Kind bringt einen Anfang und eine neue Möglichkeit in diese Welt.

Barbara Weber

1. Problemstellung

Die folgenden Seiten sind der Versuch einer Phänomenologie der Lebenswege – dem einsamen Weg, dem gemeinsamen Weg und dem spirituellen Weg (also den Pfaden jenseits des Begehbaren). Ein solches Sichtbarmachen der Verbindungsstrukturen und Chiasmen soll neue Aspekte und Möglichkeiten des menschlichen In-der-Welt-Seins aufzeigen.

Heutzutage wird die originäre Rolle des Pädagogen als Führer auf dem Lebensweg oft in Frage gestellt. Denn die entgegengesetzten Auffassungen über das Kind, einerseits als „vernunftloses Mängelwesen“, andererseits als ins Ideal übersteigertes Leitstern, haben beide ausgedient. Eine Alternative bietet die phänomenologische Forschung, welche das Kind in seiner Gleichwertigkeit und Verschiedenartigkeit ex aequo wahrnimmt und dadurch seine Fremdheit des Zur-Welt-Seins auf wertschätzende Weise anerkennt. Eine solche Haltung verändert die traditionelle Rolle des Pädagogen als Wegführer: Erwachsene werden stattdessen vertrauensvolle *Weggefährten* bzw. gemeinsam mit dem Kind, *Pfad-finder* auf einem Weg, den beide nicht kennen und nun neu beschreiten.

Auch wenn als Reaktion auf die PISA-Studien Forderungen nach mehr Zielstrebigkeit und Leistungsorientierung laut geworden sind, so plädieren die folgenden Seiten dafür, trotz der brisanten Situation, eine „menschengerechte“ Lern- und Lebensqualität als Existenziale der Erziehung nicht aus den Augen zu verlieren. Nur eine Lernkultur, die auf gegenseitige Wertschätzung und menschliche Begegnung ausgerichtet ist, kann in einer Zeit des steten Wechsels relevanter Lerninhalte (wie z. B. im Bereich Computer und Technik), Kinder für

ihre Welt emotional-empathisch begeistern, um ihnen auf solche Weise ein effizientes und langfristig sinnvolles Erlernen und Erleben ihrer Welt zu ermöglichen.

Die Begegnung auf dem Lebensweg zwischen Erwachsenen und Kindern ist ein wechselseitiges Geben und Nehmen der Zukunft sowie ein Verbinden und Entbinden mit bzw. von der Vergangenheit. Es ist jene essentielle Begegnung zwischen Ich und Du, die zum Erhalt sowie zur Weiterentwicklung kulturellen Erbes beitragen und letztlich zum menschlich Wesentlichen des gemeinsamen Seins führen kann.

2. Der Lebensweg

2.1 Der eigene Weg: individuelle Bewegung

*Wer die Glockenschläge der Uhr zählt,
berechnet die Stille.
Nach jedem Schlag steht ein Schatten.
Und weiter hinten die Null.*

*Aber davor ist jener, der mitzählt
und kleine Pausen der Stille hinzufügt.
Und wenn er auch aufhörte, die Schläge zu zählen,
könnte er die andere Zählung nicht aufhalten.*

Roberto Juarroz

Der Lebensweg als Dauer ist eine Ausdehnung im überindividuellen Zeitgefüge und gießt sich der Länge nach in jenes Kontinuum, das wir als Beständigkeit erleben. Doch wo besteht die Möglichkeit für Zielstrebigkeit oder willentliche Bestimmung während dieses Lebensweges? Denn als Nomade auf dem Strahl der Zeit bahnt der Mensch seinen Weg eher tastend durch das Labyrinth der Möglichkeitsstrukturen. Schaeffler untersucht u.a. dieses alte Problem in seinem 1963 erschienenen Werk zur Geschichtszeit (Schaeffler 1963). Seine Gedanken sollen im folgenden kurz dargelegt werden.

In der Geschichte der Philosophie wurde immer wieder auf den Zusammenhang von „freiem Entschluss“ und „Realität des Jetzt“ aufmerksam gemacht.¹ Das Jetzt ist jener singuläre Punkt, der im Aufflackern zwischen „Nochnicht“ und „Nichtmehr“ schon seinen Abschied sucht. Nun ist es eben jener Absprung im Moment der Entscheidung, währenddessen ein Mensch sich – jenseits der Debatten um Determiniertheit – als frei erlebt und handelt. Denn in diesem unveräußerlichen Seinsakt tritt er aus der Dauer des Zeitstroms in eine individuelle Zeitlichkeit hinein.

¹ Vgl. zur Geschichte des Problems Schaeffler 1963

Diese Brüche im Kontinuum des Lebensweges, darin Freiheit und Entscheidung möglich werden, sind gekennzeichnet von „[...] Selbstverfügung, Selbstgenügsamkeit und geschehnisüberlegene[r] Ruhe“ (Schaeffler 1963, S. 461). Der Mensch ist also, laut Schaeffler, nicht festgelegt auf ein sich in der Zeit erstreckendes Reagieren, sondern kausale Zusammenhänge werden erkannt und durch die Aktionsfähigkeit überstiegen. Eine solche Zeitlichkeit ist jedoch nur insofern geschichtlich, als ein Mensch in einem solchen freien Seinsvollzug wahrlich handelt. „Diese spezifische Zeitlichkeit des freien Wesens ist es, die ‚Geschichtlichkeit‘ heißt.“ (Schaeffler 1963, S. 4). So Schaeffler zur Möglichkeit der Freiheit innerhalb seiner Theorie zur Geschichtszeit.

Die Kehrseite eines so verstandenen Handelns ist jedoch, dass alles aus der Zukunft Empfangene (*emanatio*), welches durch die Tat in diese Welt gedrungen ist (*vivicatio*), sofort von der unabänderlichen Dichte der Vergangenheit absorbiert und in der Unwiderruflichkeit des Geschehenen festgehalten wird. Und obgleich die Konsequenzen der Taten selbst für den Täter oft unabsehbar bleiben, ist die Verantwortung für den freien Seinsakt unvertretbar und unveräußerlich. Welche Möglichkeit haben wir außer Weltflucht oder Weltverfallenheit?¹ Aufgrund der bisherigen Überlegungen bleibt nur das Wagnis, sich der eigenen Unzulänglichkeit hinzugeben und in jedem Augenblick erneut ein Leben in eine ungewisse Zukunft auszuwerfen, allein der guten Absicht des Moments vertrauend.² Wir betreten nun den Zwischenbereich der Begegnung und werden sehen, dass ein solcher Seinsakt nie autark ist – weder von fremden Seinsvollzügen noch vom überindividuellen Seinsgefüge.

2.2 Gemeinsame Wegstrecke: zwischenindividuelle Begegnung

*Sich aus allen Sprachen zurückziehen..
Die Wörter wiederfinden
in ihrem Zustand eines Vogels im Fluge,
Küsse, die vor jenen Lippen fliehen,
wandeln auf eigenen Pfaden,
um andere Lippen zu finden.
Und obwohl es nicht möglich ist,
die Nacktheit der Ursprünge zu erreichen,
in den Wörtern etwas so Offenes und Freies wiedererlangen*

² „Der Weltflüchtige erstrebt eine utopische Außerweltlichkeit seiner Individualität, und sein Lebensvollzug beschränkt sich auf Akte der reinen Selbstverfangenheit [...] Der Weltverfallene bestätigt sich nur noch als innerweltlich handelndes und leidendes Wesen, und sein Lebenslauf erschöpft sich im Stiften und Erleiden von Wirkverhältnissen.“ (Schaeffler 1963, S. 487)

³ Rosenzweig, dessen Gedanken im Zusammenhang mit dem überindividuellen Weg relevant werden, sagt hierzu: „Gott ist frei zur Tat. Der Mensch ist frei zum Willen. [...] Gut sein bedeutet bei Gott das Gute tun, beim Menschen, das Gute wollen. (Rosenzweig 1976, S. 71f.)

wie die Blöße der Haare.

*Und wenn alle Wörter
ein weiteres Mal wieder Anfänge sind,
wird auch der Mensch von neuem beginnen.*

Und vielleicht beginnt alles von neuem.
Roberto Juarroz

Wieder berufend auf Schaeffler, kann gesagt werden, dass insofern sich Lebenswege kreuzen oder ein Stück weit gemeinsam begangen werden, sich Möglichkeitsfelder überschneiden bzw. eigene und fremde Seinsakte verschiedener Menschen ineinander greifen.³ Es entsteht eine Interdependenz.

Wie erscheint uns Zeitlichkeit nun im gemeinsamen Leben? Die einfache Sekunde oder Stunde vergeht. Doch im unvergänglichen Heute rituell-kultischer Gesten wiegen sich Vergehen und Wiederangehen zugleich. Rosenzweig, der den ewigen Kreis des kultischen Rituals betrachtete, merkt an, dass im alltäglichen, allwöchentlichen, alljährlichen Kreise kultischer Gebete oder Feste der Augenblick der „Stunde“ (*nunc stans*) bzw. die Zeit überhaupt aufnahmebereit werden für die Ewigkeit – Ewigkeit wird Zeit (vgl. Rosenzweig 1976, S. 323f.).

*In einem Augenblick nur
eingefangen
wie Lichtstrahl der Ewigkeit
liegt das Leben
gänzlich umschlossen! –
Und von Augenblick zu Augenblicke
erneut sich's beständig!*
Lothar Weichert

Diese Verflechtung der Wege in der rituellen oder (heute vielleicht passender) kulturellen Wiederkehr oder auch im Kreis der Jahreszeiten und den Vorgängen der Natur kann jedoch die Illusion erwecken, Begegnungsmuster seien kreisförmig und hielten uns in einem Kontinuum festgefahrener Zeitzyklen gefangen. Gehen wir jedoch nicht von einer kreisförmigen Zeit, also einem beinahe unterschiedslosem Werden und Vergehen natürlicher Prozesse⁴, sondern von einer linearen Zeit, d.h. von der Einmaligkeit und Unvorhersehbarkeit eines jeden

⁴ Diese wechselseitig umgreifenden Räume der Möglichkeit werden durch den Seinsakt des Menschen eröffnet und umschließen gleichzeitig Möglichkeitsfelder anderer Menschen (vgl. Schaeffler 1963, S. 430).

⁵ Das zyklische Weltbild, wie es z. B. in der indischen Mythologie durch die Ablösung verschiedener *yugas* deutlich wird, ist *eine* Weise menschlichen Zeiterlebens. Besonders in Kulturen oder bei Menschengruppen, die stark in die Abläufe der Natur eingebunden sind, wird die individuelle Erlebnisweise linearer Zeitlichkeit durch die natürlichen Kreisläufe überlagert.

Lebensweges aus, dann bringt jeder Mensch einen Neuanfang in diese Welt (vgl. Arendt 1967).⁵ Bar jeder Geschichte ist der erste Schrei ein freier Seinsakt, mit dem sämtliche Möglichkeitsräume mit einem Male vor ihm ausbrechen.

Doch insofern es wahr ist, dass dieses große Geschenk des Neuanfangs, das jeder Mensch in die Welt trägt⁶, mit jedem Schritt kleiner und die Verzweigung der Lebenswege auswegsloser werden, wie wäre es denn wohl möglich nur eine Tat zu vollbringen angesichts der Hilflosigkeit ob ihrer Konsequenzen und der ontologischen Dichte in der Vergangenheit?⁷

H. Arendt sieht einen Ausweg in der Möglichkeit der Vergebung und der Aussicht auf Versprechen, sie sagt:

„Das Heilmittel gegen Unwiderruflichkeit – dagegen, dass man Getanes nicht rückgängig machen kann, obwohl man nicht wusste, und nicht wissen konnte, was man tat – liegt in der menschlichen Fähigkeit, zu verzeihen. Und das Heilmittel gegen Unabsehbarkeit – und damit gegen die chaotische Ungewissheit alles Zukünftigen – liegt in dem Vermögen, Versprechen zu geben und zu halten.“
(Arendt 1967, S. 301)

Der Mensch ist in eine Freiheit gesetzt, die er selbst nicht gewählt hat,⁸ doch in dem primordialen Verwiesensein auf die soziale Situation,⁹ ist ihm eine Verantwortung für den Anderen im Antwortgeben mitgeliefert,¹⁰ die gegenseitig verbindet und entbindet.¹¹

Es ergibt sich bisher also folgendes Bild des menschlich verwiesenen Lebensweges: Im freien Seinsakt tritt der Mensch aus der zwischenindividuellen Zeit heraus und handelt. Unfähig die Folgen dieses Seinsaktes vorherzusehen, geschieht ein Wunder, ähnlich der Geburt: im Zwischenbereich der Begegnung (*en face*), dort wo sich Möglichkeitsräume vielfach überschneiden, wird eine Antwort hörbar. Dieses Verzeihen übernimmt, was wir selbst nicht tragen können – die Faktizität

⁶ Sicherlich vermögen wir nicht zu beweisen, in welcher Zeitform wir leben bzw. welche die „wahre“ Zeitform sei, doch sehen wir, dass Zeiterleben unterschiedliche Qualitäten haben kann und uns einmal mehr als kreisförmig, einmal mehr als Linie, als Spirale oder als Welle erscheint. Die Art, in welcher Art von Zeit wir uns erleben, beeinflusst maßgeblich unser Handeln und das Selbstverständnis unseres In-der-Welt-Seins.

⁷ Dieses Geschenk des Neubeginns und die damit verbundene Hoffnung findet sich z. B. in der Passionsgeschichte durch die Geburt Christi. Der Leidensweg beginnt, wenn das Geschenk verweigert wird.

⁸ Vgl. weiter oben zur unabänderlichen Ewigkeit des Gewesenen: eine Faktizität ist nicht rückgängig zu machen.

⁹ „Tatsächlich sind wir eine Freiheit, die wählt, aber wir wählen nicht, frei zu sein: wir sind zur Freiheit verurteilt [...] Das ist die Faktizität der Freiheit“ (Sartre 1952, S. 838)

¹⁰ Vgl. zur primordialen Intersubjektivität Merleau-Ponty 1966, S. 397ff.

¹¹ Vgl. zur Beziehung von Antwort und Verantwortung Waldenfels 1992

¹² Vgl. Arendts weiter oben aufgezeigte These des Verzeihens und Versprechens

der Vergangenheit. Dadurch wird in uns Raum für etwas ebenso ungeheuerliches: ein Versprechen für die Zukunft.

*Ein fallendes Blatt
verfängt sich in einem mittleren Zweig
und bekommt dort die Gestalt
eines kleinen Nestes*

*Allein ein unterbrochener Sturz
kann sich biegen wie eine Wohnstätte oder Zuflucht,
um einen anderen Sturz aufzuhalten.*

*Wenn die Götter existierten,
könnte allein ein Gott, der gefallen wär',
den Menschen halten.*

*Wie allein ein Mensch, der fällt,
einen Gott halten könnte.*

Roberto Juarroz

Vielleicht, um diesen Gedanken weiter auszuführen, ist die Schöpfung nicht unvollkommen. Vielleicht ist sie nur so zerbrechlich und gewagt, dass wir, um nicht zu fallen, uns gegenseitig halten müssen. Genauso wie wir in der Begegnung, die reine Idee des Du's erblicken müssen, wodurch allein sie sichtbar wird in dieser Welt. Und nur indem wir uns gegenseitig halten und erkennen, ist es möglich, dass wir beide uns (und stellvertretend die Welt) in diesem Sein halten.¹²

2.3 Der ewige Weg: überindividuelles Gefüge

Obgleich in diesem Zusammenhang die umfassende Thematik der Struktur der Geschichtszeit nicht Thema sein kann, sollen nichtsdestotrotz die Gedanken Schaefflers ein letztes Mal aufgenommen werden, um zumindest die Struktur des überindividuellen Gefüges zu erleuchten.

Er sagt: „Die Zeit ist das Worin der Zeitlichkeit als ein überindividuelles Beziehungsgefüge möglicher zwischenindividueller Begegnungen.“ (Schaeffler 1963, S. 5)

Das Sondersein im Augenblick ist nie isoliert, sondern seine Unvertretbarkeit ist je schon in die überindividuell bedeutsame Seinsgegenwart der Welt eingeordnet. Diese überindividuelle Seinsgegenwart ist im Gefüge der Zeit, worin sich alle

¹³ Vielleicht als Anregung gilt folgendes Zitat von Schaeffler: „Begegnung ist Ereignis im Jetzt; und alle Stetigkeit und Verlässlichkeit des begegnenden Seienden ist nur darin zugänglich, dass das Sein dieses Seienden Schritt hält mit dem Lauf des menschlichen Lebens, sich miterstreckt längs der Erstreckung des Daseins und so das Wieder-Begegnen ermöglicht.“ (Schaeffler 1963, S. 1)

Seinsakte und Begegnungen ereignen. Für Schaeffler gehört jene Überindividualität der Zeit nicht zu den Folgen, sondern ist Voraussetzung für die zwischenindividuellen Bedingungsrelationen, die durch das Bild sich überschneidender Möglichkeitsfelder dargestellt wurden (vgl. Schaeffler 1963, S. 432).¹³

Inwiefern ist nun aber jenes überindividuelle Gefüge bedeutsam? Und wie steht es zum Selbstsein des Seienden? Schaeffler sagt:

„Man könnte – in einem übertragenen Sinne – von einer ‚Verwaltung‘ der überindividuell bedeutsamen Seinsgegenwart durch das Selbstsein wechselnder Seiender sprechen. In diesem Bilde erschiene der Zusammenhang des Seins der Seienden als ein Zusammenhang der Tradition im wörtlichen Sinne: beruht er doch auf Übernahme und Übergabe im Augenblick und auf der umfassenden Kontinuität seiner bewahrten Gegenwart des Seins im umgreifenden Ganzen einer Zeitdauer.“ (Schaeffler 1963, S. 433)

Es bedarf also der steten Erneuerung und Übergabe im Augenblick, um die Dauer der Seinsgegenwart zu wahren. Das heißt jedoch nicht, dass stets dasselbe Seiende sei. Vielmehr bereiten Menschen in der Überschneidung der Möglichkeitsräume Nischen vor, in denen das Transzendente als immanentes Sein in Erscheinung treten kann. Es ist die gemeinsam zustande gebrachte Einrichtung eines Ortes für die innerweltliche Gegenwart des transzendenten Seins vor Geist und Existenz.

„Erst durch die Vermittlung zwischen Transzendenz und Weltsituation erfüllt das Seiende, was ihm vom transzendenten Sein her übertragen worden ist; erst hierdurch erreicht das Seiende die volle Korrespondenz von Seinsempfang und Selbstvollzug.“ (Schaeffler 1963, S. 441)

In der Verbindung der Gedanken Arendts und jenen Schaefflers ergibt sich folgendes Bild: In der Vor- und Nachbereitung solcher Höhlungen für transzendentes Sein lösen Generationen einander ab. In ihrer Begegnung überreichen die Erwachsenen den Bestand der Welt als Tradition, als Gabe.¹⁴ Andererseits entbinden uns die Kinder durch ihren Neuanfang von der Last der Vergangenheit. Der ewige Kreis vom Werden und Vergehen desselben wird durchbrochen und

¹⁴ Für Schaeffler ist die Überindividualität der Zeit auch Bedingung für den zwischenindividuellen substanziellen Kausalnexus. Da dieser für die vorliegende Argumentation nicht maßgeblich ist, wurde er nicht explizit ausgelegt.

¹⁵ Natürlich geschieht diese Übergabe nicht auf einmal, sondern durch die Überschneidung der Lebenswege wird eine Tradition über eine lange Dauer hinweg weitergegeben. D.h. im Erziehungs- und Sozialisationsprozess gewöhnen sich Kinder in die bestehende Lebensgemeinschaft mitsamt ihrer Gebräuche ein. Hilfreich erscheint dabei die materielle Welt, denn ihren Gegenständen haften kulturelle Geschichten an (vgl. zum Appellcharakter der Dinge Merleau-Ponty 1966, S. 399ff.). Arendt bezeichnet diese substantielle Welt als Werk des Homo faber, der eine Welt von Bestand schafft, welche die Endlichkeit einzelner Menschenleben überdauert und dadurch zum Träger des kulturell-sichtbaren Daseins wird. Dadurch müssen Kinder nicht immer wieder eine neue Welt erschaffen, sondern können in eine bereits bestehende eintreten. Es entsteht das Gefühl von Kontinuität und die Möglichkeit zu einer wenigstens „menschlichen“ Art von Ewigkeit (vgl. Arendt 1967, S. 161ff.).

macht dem Bild einer sich empor schraubenden Spirale Platz. Die kurze Wegstrecke, die beide zusammen begehen, ist eine gemeinsame Ausrichtung, denn der ganze Weg ist ewiger Weg oder Weg zum Ewigen.

Der Begriff der Tradition und der Übernahme der Seinsgegenwart der Welt suggeriert jedoch das Aufrechterhalten einer statischen Realitätsgestalt oder Wahrheit, die der Erfahrung gesellschaftlichen Wandels (insbesondere in unserer Zeit) nicht gerecht wird. In der Erweiterung des Gesagten durch Rosenzweig soll schließlich die Morphogenese des Weges sichtbar werden.

Rosenzweig sagt: „Es handelt [...] sich um einen gemeinsamen Weg und dessen Ewigkeit, also nicht um eine gemeinsame Gestalt, ein gemeinsames Ergebnis, ein gemeinsames Dasein, sondern um ein gemeinsames Geben, gemeinsames Tun, gemeinsames Werden. [...] Jede dieser Gemeinsamkeiten erfordert ja eine bestimmte Gerichtetheit der Seele; ohne solche Gerichtetheit wird sich die Seele nicht auf den Weg machen. Das ewige Leben ist ein Übergreifendes, in dem der Einzelne mitlebt, wie er hineingeboren ist. Am ewigen Weg teilzunehmen, muss er sich selbst als Einzelner entschließen und bereiten.“ (Rosenzweig 1976, S. 392f.)

Auf diesem Weg geht es also nicht darum, die *eine* Wahrheit zu finden oder die *eine* Haltung zu bewahren, denn die Kinder kommen aus einer Gegenwart, die uns fremd ist und führen in eine Zukunft, die wir nicht kennen. Erwachsene haben zwar den gesamten Bestand der Welt zu bieten, doch können sie auf diesem *neuen* Weg nur Weg-Gefährten sein, welche Antwort geben an ein fremdes Dasein. In diesem Übertreten in eine neue Zukunft fließt auch Seiendes in die Vergessenheit zurück (*remanatio*) und ermöglicht dadurch wieder Neues (*emanatio, vivicatio*).¹⁵ Unfähig an diesem Zeitvektor Halt zu finden, erblicken und halten Menschen sich gegenseitig entlang dieses Kontinuums, wodurch allein Transzendentes im Sein ermöglicht wird.

Hinter diesem Bild der Wandlung und Dynamik des gemeinsamen Weges verbirgt sich bei Rosenzweig ein dynamisches Verständnis von Wahrheit. „Der Mensch und Gott sind schon, die Welt wird.“ (Rosenzweig 1976, S. 244). Das bedeutet, Gott ist der Weltanfang bzw. das Vergangene, während der Mensch Weltmittag ist als Seiender. Die Welt selbst aber ist Werdendes und zukünftiges Reich. Gott hat

¹⁶ In der indischen Mythologie gilt der Gott Shiva als Weltzerstörer und Endzeitbringer. Der Indologe Zimmer schreibt über den Hintergrund des Shiva-Kultes: „Der Tod verwaltet das Gesetz der Zeit [und ist der] von ihr eingesetzte Gott aller Dinge.“ (Zimmer 1991, S. 23) Es stellt sich die Frage, warum dieser Gott verehrt wird, da ihm solche – im westlichen Denken – „angsterregenden“ Attribute zugeschrieben werden. Die Kehrseite dieser Zerstörung ist – und hier kommt das zyklische Verständnis von Zeit in Indien zum Tragen – die Vorbereitung und Raumschaffung einer neuen Welt. Shiva trägt also (ganz ähnlich wie Vishnu) gütige und „grausame“ Aspekte zugleich in sich. Er gleicht dem wachenden Sein, der Welten erschafft und zerstört. Doch im Unterschied zum träumend-passiven Vishnu ist Shiva aktiver Aspekt der Göttlichkeit und wird daher vorwiegend tanzend, mit sämtlichen Möglichkeiten spielend dargestellt (vgl. Zimmer 1991).

die Welt zwar geschaffen, doch bedeutet dies nicht notwendigerweise, dass sie auch für den Menschen schon fertig ist (vgl. Rosenzweig 1976, S. 132). Vielmehr strömt die Welt aus der bereits vollendeten Schöpfung hervor und erstet von Augenblick zu Augenblick neu. Geliebt und offenbart durch den Menschen, wird sie zum erlösten Reich als Weltgewordenes.

„Die Offenbarung ist der Seele das Erlebnis einer Gegenwart, die auf dem Dasein der Vergangenheit ruht, doch nicht in der Vergangenheit haust.“ (Rosenzweig 1976, S. 174)

Die immerwährende Geburt aus dem Grunde ist Offenbarung der Schöpfung für den Menschen. Wahrheit ist stet und ewig nur für Gott (als Schöpfung); für den Menschen bekennt sie sich jedoch in der Zeitigung der Welt und seiner Geschichte. Die Offenbarung in diesem Augenblick der Gegenwart liegt zwischen dem langen immerwährenden Gewesen der Vergangenheit und dem ewigen Kommen der Zukunft. Sie bedeutet im Sinne Rosenzweigs, das Wunder göttlicher Vorsehung sichtbar machen (vgl. Rosenzweig 1976, S. 345).¹⁶

Welche Ausrichtung kann es auf dem menschlichen Weg geben? Und wo beginnt das ewige Reich? Die Erlösung geschieht durch die Liebe des Menschen.

Der Sinn der Worte Jesu „Liebe deinen Nächsten wie dich selbst“ ist nicht, dass der Mensch aufhören soll sich zu unterscheiden, sondern „[...] aus dem unendlichen Chaos der Welt soll ihm ein Nächster, sein Nächster, vor die Seele gestellt werden, und von diesem zu-nächsten wird ihm gesagt: er ist wie du. ‚Wie du‘, also nicht ‚du‘. Du bleibst Du und sollst es bleiben. Aber er soll dir nicht ein Er bleiben und also für dein Du bloß ein Es, sondern er ist wie Du, wie dein Du, ein Du wie Du, ein Ich, - Seele. [...] Denn was ist die Erlösung sonst als dies, dass das Ich zum Er Du sagen lernt?“ (Rosenzweig 1976, S. 267 und S. 305)

Durch diese Liebe wird die Welt zur Ewigkeit erlöst, weil sie zum Nächsten des Menschen wird. Der fluide Wahrheitsbegriff bedeutet u. a., dass selbst dasjenige nicht ewig ist, was allzeit erneuert wird, sondern nur jenes, was ewig kommt: nämlich, das Reich. Weder die Sache noch die Tat, sondern erst die geliebte Welt (Tat-Sache) wird vor dem Rückfall ins Nichts bewahrt (vgl. Rosenzweig 1976, S. 270). Schließlich wird das Empfangene aus der Zukunft lebendig in der menschlichen Gegenwart, um seine Ewigkeit in der Faktizität der Vergangenheit zu finden.

¹⁷ Im neoplatonischen Sinne ist dieses Bild vielleicht dem Hervorheben der in der Materie innewohnenden Formen vergleichbar, sprich: Die Idee (d. i. die Schöpfung) ist bereits im Stoff, sie ist nur zu entdecken und hervorzubringen. Vielleicht lässt sich hier auch eine Analogie zur Badewannen-Metapher von Leonardo da Vinci ziehen.

Die Schöpfung Gottes¹⁷ wird dem Menschen in der Zeitigung der Geschichte offenbart – und dieses fortwährende neu In-die-Welt-Strömen der Schöpfung ist nur möglich durch die stete Ankunft des Reiches. Und wie könnte diese Ankunft wohl vollkommener geschehen als durch jeden Neuanfang eines Kindes und durch das Verzeihen des Nächsten, der, entdeckt und geliebt, aus der Anonymität des Er in die Erhabenheit des Du emporgehoben wird?

3. Lebenswege der Gegenwart: der Pädagoge als Weggefährte

„Jeder muss seinen Weg gehen und hat nur auf seinem Wege Zugang zum geistigen Leben. Aber kein Weg ist der ausschließlich gültige.“

Hans Kohn über Martin Buber

Überträgt man dieses Bild der Lebenswege auf unsere Gegenwart, so ergeben sich besonders für das Selbstverständnis des Pädagogen zunächst Probleme. Wörtlich der „Führer des Kindes“, welcher begleitet auf dem Weg nach Hause, erweisen sich Pädagogen heutzutage, angesichts des rasanten Fortschritts und Wandels der Lebenssituationen,¹⁸ gewissermaßen selbst als „Weg-Unkundige“. Daher bietet die hilflose Aufrechterhaltung von überlieferten Wertparadigmen und dem traditionellen Autoritätsgefüge in der Schule, Familie und Gesellschaft längst nicht mehr genügend Schutz. Diese Auflösung sozialer Strukturen erschwert die vormals natürlich und parallel laufende Selbst-Bildung enorm.

„Der Prozess der Selbst-Bildung ist nicht mehr als quasi-natürliche Entwicklung zu verstehen. In einer von verschiedenen Wertorientierungen und sozialer Problematik geprägten Gesellschaft vollzieht sich dieser Prozess unter erschwerten Bedingungen. Selbstentfaltung und Selbstbildung des heranwachsenden Menschen gelingen nur, wenn genügend Anregung, Unterstützung und Förderung sowie auch Schutz durch Menschen geschieht – das ist die zentrale Aufgabe von Schulbildung und Erziehung.“ (Bäuml-Roßnagl 2002, S. 2 und 3)

Daher ist es keine Lösung, die Kinder aus Resignation sich selbst zu überlassen bzw. sie als die „neuen Wegweiser der Zukunft“ alleine ins Ungewisse ziehen zu lassen.¹⁹

¹⁸ Schöpfung könnte in diesem Zusammenhang im weiteren Sinne als platonische Idee bezeichnet werden, insofern sie ewig und göttlich sowie als Faktizität der Vergangenheit sogar unveränderlich ist.

¹⁹ „Die Gegenwart der Kinder ist nicht mehr die Vergangenheit der Erwachsenen und die Gegenwart der Erwachsenen nicht die Zukunft der Kinder.“ (Honig u. a. 1999, S. 19)

²⁰ Vgl. dazu Bäuml-Roßnagl: „Es wäre ein Missverständnis, wenn Erwachsene und Pädagogen ihr Selbstverständnis nur ‚von den Kindern her‘ bestimmen wollten (wie das eine wohlgemeinte, aber kurzsichtige ‚Kinderorientierung‘ oft nahe legt!). Gerade in einer Zeit der ‚post-antiautoritären Pädagogik‘ wird deutlich, wie sehr Kinder auch leiden, wenn sie mit Erwachsenen aufwachsen, die selber noch nicht erwachsen sind und im pädagogischen Bezug

Um das „tatsächliche“ Kind als Pädagoge zu erreichen (und nicht nur sein idealisiertes oder konstruiertes Abbild), ist eine ernsthafte Auseinandersetzung mit der realen kindlichen Sozialisation unumgänglich geworden (vgl. Bäuml-Roßnagl 2002, S. 3f). Eine ethische Haltung muss gefunden werden, welche die existentiellen und aktuellen Begebenheiten gleichermaßen berücksichtigt, um somit sowohl das Geschenk, welches Kinder in die Welt bringen, anzunehmen, als auch die Notwendigkeit der Fürsorge nicht zu übersehen. Letztlich ist es die Frage, in welcher Weise Pädagogen Kindern heutzutage überhaupt noch begegnen können. Früher wurde das Kind von der Warte des Erwachsenen aus als noch unselbständig, defizitär, entwicklungs- und hilfebedürftig angesehen. Das kindliche Verhalten und Fragen war befremdlich, beunruhigend oder wurde zur bloßen Vorform der Vernunft degradiert. Als Reaktion versuchte man diesen „Mangel“ des Kindes zu bearbeiten und auszumerzen. Daraufhin folgte die Gegenpendelbewegung hin zur Vergötterung des Kindes.²⁰ Durch Assimilation des erwachsenen Zur-Welt-Seins an die kindliche Erlebnisweise versuchte man, die Differenz und Fremdheit des Kindes auszulöschen (vgl. Meyer-Drawe, Waldenfels 1988). Wurde also vorher versucht, das Kind an den Erwachsenen anzugleichen, so wollte man nun den Erwachsenen an das Kind angleichen. Als Gegenzug zu dieser An- bzw. Enteignung der Fremdheit des Kindes, entwickelte sich in der phänomenologischen Forschungsrichtung ein alternatives Bild des Kindes. In dieser Forschungsrichtung wird der leib-sinnlich, mystische Weltbezug als originäres In-der-Welt-Sein des Menschen ernst genommen. Das Kind behält seine Verschiedenartigkeit zum Erwachsenen, ohne in seiner Wertigkeit zum Mängelwesen herabgesetzt zu werden (vgl. Lippitz 1999, S. 75ff). Als anthropologisch relevante Konsequenz folgt daraus, dass das Kindsein genauso zum Menschsein gehört, wie alle anderen Lebensalter. Daher darf sein Sein-zur-Welt gerade unter dem Aspekt des philosophischen Fragens nach dem Sinn und „zukünftigen Lebensweg“ nicht aus einer ernsthaften Auseinandersetzung ausgeschlossen werden.

„In einem solchen Miteinander erfahren wir Menschen auch Sinn – von uns und von den Dingen der Welt. Und das meint – gerade in unserer Zeit – auch Ent-Täuschungen und Unvermögen bei der Interpretation und Deutung der Welt ertragen zu lernen, gerade für Erwachsene. In der Weltdeutung und Sinnerfassung sind uns die Kinder oftmals voraus.“ (Bäuml-Roßnagl 1990, S. 483)

Eine solche Sichtweise eröffnet einen Pluralismus der Weltzugänge zwischen den Generationen, die während ihrer Begegnung auf dem gemeinsamen Lebensweg sich gegenseitig weisen. Das Selbstverständnis des Pädagogen als „neutraler“ Führer ist somit nicht mehr haltbar. Heute müssen Pädagogen innehalten und sich

keine Erwachsenen-Perspektive vertreten wollen (oder können?)“ (Bäuml-Roßnagl 1990, S. 483).

²¹ Vgl. zum Thema verschiedener Bilder des Kindes Ullrich 2000, S. 684f.

umwenden. Sie werden feststellen, dass die Kinder ihnen nicht mehr „folgen“, wenn sie ohne Rücksicht auf ihre existentiellen Bedürfnisse im Alleingang voranschreiten. Vorschnelle Reaktionen nach dem ersten und zweiten Schock der PISA-Studie drängen auf Bildungseffektivität und einem Mehr an Wissen. Diese Zielstrebigkeit und kognitive Leistungsorientierung wird sich angesichts der nicht zu bewältigenden Menge an Information und dem ständigen Wandel an aktuell relevantem Wissen bald als Irrweg herausstellen.²¹

„Eine einseitig ausgelegte Bildungseffektivität [...] ist für eine ganzheitliche Schulqualitätsentwicklung ebenso schädlich wie ein isolierter Blick auf kognitionslastige Kompetenzvermittlung in unserer sogenannten Informations- und Wissensgesellschaft. Wenn das ‚Denken mit dem Bauch‘ und die leib-sinnlichen Leistungsqualitäten des menschlichen Handlungsvermögens nicht ebenso sorgfältig entwickelt werden, ist eine lebenslange Nachhaltigkeit von Lernen auch für die effektive Arbeits- und Wirtschaftswelt nicht gewährleistet (Bäumel-Roßnagl 2002, S. 6).²²

Lebens- und Lernwege sind durch die Auflösung sozialer Strukturen und der Explosion von Information zu einem proteischen Labyrinth geworden. Der gemeinsame Weg von Kind und Pädagogen kann angesichts wachsender Weltentfremdung und emotionaler Abgeklärtheit kein zielstrebiges Weg sein. Vielmehr sind Lehren und Lernen ein verschlungenes und verzweigtes gegenseitiges sich

²² Vgl. hierzu den Begriff des Panmnemismus: durch die Verfügbarkeit aller Information kommt es zur Desorientierung in Anbetracht eines Überschusses an Wissen (vgl. Esposito 2002, S. 344ff.). Da aber Wissen erst in der Erinnerung real wird, ist eine Selektion unvermeidlich. Es gilt der Luxus der Knappheit an Information (vgl. Boulevardzeitungen wie Bild, tz etc.) und etwas überspitzt gesagt, ist das Nicht-Wissen der Ausgleich zum Überschuss an unbrauchbarem Wissen und führt zum „Aufstand der Dummen“, da Vergessen für Wissen unerlässlich geworden ist. Als eine weitere Folge des Überschusses an virtueller Information kommt es zur chronischen Desinformation, da der einzelne von einer Informationswelle überrollt wird, die ohne entsprechendes Grundwissen nicht zu bewältigen ist. Da außerdem Information keine materielle Qualität mehr hat (wie Bücher o.ä.), stimmt „Schein und Sein“ nicht mehr überein und qualitativ minderwertige Information sieht genauso aus wie qualitativ hochwertige. Soziales Vergessen erhält man also nicht durch die Löschung von Informationen, sondern durch ihre Vervielfältigung. Die wirkliche Welt wird, wie bei Borges, überlagert und die Landkarte wird zum Land selbst (vgl. Esposito 2002, S. 358).

Doch gerade um einem solchen „Mangel an Wissen durch Überschuss“ entgegenzuwirken, muss sich unsere Gesellschaft auf eine kulturell fundierte Bildung beziehen, damit alle Bürger befähigt werden, zu entscheiden, welche Information wertvoll und welche minderwertig ist bzw. um sich auf themenspezifische und qualitativ hochwertige Quellen auch außerhalb des Computers berufen zu können. Oft ist nicht die Menge an Information entscheidend, sondern die Qualität an Wissen. Für diese Qualität ist ein emotionaler Bezug zu den Lerninhalten unerlässlich.

²³ Greenspan bezeichnet die Emotionen als die Architekten des Geistes, da sie die zunächst gleich erscheinende Informationsfülle strukturieren und in eine für den Menschen sinnvolle Ordnung bringen. „Der wichtigste Architekt des Geistes ist daher nicht die kognitive Stimulierung, es sind vielmehr Emotionen.“ (Greenspan 1999, S. 13)

Bedeuten und Zeigen der Welt, wodurch ein verlässliches Band des Mitgefühls zwischen Mensch und Welt geknüpft wird. Denn Mitgefühl ohne Wissen mag zwar dumm sein, aber Wissen ohne Mitgefühl ist gefährlich!

„Bildung ist [daher] kein vom menschlich-sinnenhaften Tun isolierbares, objektives ‚Gut‘, das wie eine ‚Ware‘ transferiert werden könnte. Bildung ist vielmehr ein lebendiges Geschehen zwischen Menschen und ihrer Mit- und Umwelt in einem lebenslangen Bildungsprozess.“ (Bäumler-Roßnagl 1999, S. 5)

Auf diesem Lebensweg kann der Pädagoge nur Weg-geführte sein, der jedoch nicht vorausschreitet, sondern mit dem Kind zusammen neue Pfade findet.

Ausgehend von der Frage, in welcher Haltung Pädagogen den Kindern in einer Zeit, die zwischen Orientierungslosigkeit und Bildungseffizienz pendelt, noch begegnen können, konzentriert sich die Antwort auf den Schlüsselbegriff der „Begegnung“ überhaupt. Im Zusammenhang des ewigen Weges wurde bereits in das Neue Denken²³ Rosenzweigs eingeführt. Es soll nun durch die Theorien Bubers bezüglich der pädagogischen Beziehung weiter vertieft und auf die aktuelle Situation bezogen werden. Denn obgleich dieses Denken bereits Mitte des letzten Jahrhunderts entstanden ist, gewinnt es mit jeder Generation mehr Aktualität.

Für Buber ist das Ich und Du²⁴, das Du-Sagen zu Gott und zum Menschen-Du die tiefste und einfachste Lebenswirklichkeit, welche die Unterschiedenheit zwischen Selbem und Anderen bestehen lässt und aufhebt zugleich. In dieser Zwiesprache, worin uns auch das Göttliche im Anders-Sein des Du gegenübertritt²⁵, wird des Menschen Gabe zur Aufgabe:

„Gott ist, aber sein Sein ist ein ewiger Auftrag an den Menschen, das Seiende im Werdenden durchzusetzen. Auf Gottes Seite steht geschrieben: ‚Das Seiende ist‘; auf der Menschen Seite lautet dasselbe Wort: das Seiende ist zu bewirken.“ (Kohn über Buber S. 223).²⁶

Dieses konkrete und zeitgebundene Geschehen ist ein dialogischer Vorgang, bei dem nicht von vornherein klar ist, was der andere antwortet oder sagt. Wahrheit ist Korrelation und wechselseitiges Aufeinanderbezogenheit von Ich und Du und Es, von Gott und Mensch und Welt (vgl. Kohn über Buber S. 229).

Erziehung spielt sich nun, wie jede ernsthafte Begegnung, an der Kreuzung jener dreier Lebenswege ab, die innerhalb dieses Artikels aufgezeichnet wurden, also des einsamen, des gemeinsamen und des überindividuellen Lebensweges. Die Frage stellt sich, wie angesichts der existentiellen Situation des Menschen dieses Neue

²⁴ Das Neue Denken war eine philosophisch-jüdische Denkrichtung, die Anfang bis Mitte des letzten Jahrhunderts im Umkreis von Rosenzweig und Buber entstanden ist.

²⁵ Das bedeutendste Werk Bubers zu dieser Theorie ist „Ich und Du“, auf welches ich mich inhaltlich hauptsächlich beziehen werde.

²⁶ Vgl. hier die Epiphanie im Antlitz des Anderen bei Lévinas (1961)

Denken der Begegnung in der pädagogischen Situation lebendig werden kann. So antwortet Buber: „Auf die Ganzheit des Zöglings wirkt nur die Ganzheit des Erziehers wahrhaft ein, seine ganze unwillkürliche Existenz.“ (Buber 1953, S. 65) Da aber der Pädagoge selbst den Weg nicht mehr weiß, so muss er dem Schüler in dieser Situation zwischen Antwort und Verantwortung trotz aller inneren Hilfslosigkeit und Unsicherheit gegenüberreten. Doch gerade die Unmöglichkeit, sich auf diese erzieherische Situation vorzubereiten, macht sie so kostbar, weil der Erzieher dadurch aus der Sicherheit des abgeschlossenen Ich herausgerissen wird, um so auf die Einmaligkeit des Kindes zu antworten. Durch dieses Gegenüberreten eines wahrhaft lebendigen Menschen tritt die Idee oder reine Essenz des Kindes ganz in Erscheinung. Buber selbst sagt: „Pädagogisch fruchtbar ist nicht die pädagogische Absicht, sondern die pädagogische Begegnung.“ (Buber 1953, S. 85) In diesem begegnendem Blick ist kein Vergleich mehr, sondern der lebendige Mensch hört mit dem inneren Ohr des absoluten Bezogeneins auf jenes Du, das immer unvergleichlich bleibt. Und manchmal in einer solch gänzlichen Hinwendung kann es geschehen, dass sich ein heller Ort wie ein seltenes Zimmer öffnet, darin der Mensch im Du sein Ich empfängt. Eine solche unvorbereitete Begegnung beeinflusst das Kind oft mehr als sämtliche geplanten pädagogischen Absichten. Am Horizont einer solchen fragilen Situation der Unsicherheit und des Nichtwissens steigen die Möglichkeiten zu verzeihen und zu versprechen wie Hoffnungsträger aus dem Dunkel. Nur sie vermögen uns von jener Faktizität des Geschehenen zu entbinden und ermöglichen so, die Unbeflecktheit der Begegnung immer neu zu beleben.

Erwachsene *verbinden* die Kinder mit der Vergangenheit durch Weitergabe einer Tradition, Kinder *entbinden* die Erwachsenen von dieser Vergangenheit durch ihren Neuanfang und werfen Netze der Hoffnung in die Zukunft. Diese Achtung vor dem Neuen und Wertschätzung des Gewesenen hält in der Begegnung zwischen Ich und Du beide auf ihrem ewigen Weg, der letztlich ein Weg zum Ewigen ist.

Im Lebensschiff „Schule“ halten „humane Pädagogen [...] die Achtung vor dem Kind als freieitliche Person immer aufrecht – auch dann, wenn dieses Kind andere Wege geht, seine eigenen Wege geht – und auch dann, wenn die leibbedürftige Lernfähigkeit des Kindes die intellektuell gesetzten Lernprinzipien über Bord wirft.“ (Bäuml-Roßnagl 1996, S. 189)

Literatur:

Arendt, Hannah: Vita activa oder Vom tätigen Leben. München: 1967.

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Eine neue Schule zur Jahrtausendwende? Leit motive für eine zeitgerechte anthropologische Grundlegung der Schulbildung. In: Pädagogische Welt 1990, H. 11, S. 482-485.

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Sinnliches Lernen. In: Heckt, Dietlinde und Uwe Sandfuchs (Hrsg.): Grundschule von A bis Z. Braunschweig: 1996.

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Bildungs-Balance zwischen Sinn und den Sinnen. In: Jugendnachrichten. Zeitschrift des bayerischen Jugendringes. 1999, H. 9; S. 5-6.

- Bäuml-Roßnagl**, Maria-Anna: Qualitäten des Menschlichen als Faktoren von Schulqualität. Vortrag im Rahmen der MLLV Münchener Fachtagung am 27.4.2002. Online-Veröffentlichung. <http://www.paed.uni-muenchen.de/~baeuml-rossnagl/Schulqualitaet.pdf>
- Buber**, Martin: Rede über Charaktererziehung. In: Reden über Erziehung. Gerlingen: 1953.
- Buber**, Martin: Ich und Du. Heidelberg: 11. Aufl. 1983.
- Esposito**, Elena: Soziales Vergessen. Formen und Medien des Gedächtnisses der Gesellschaft. Frankfurt am Main: 2002.
- Greenspan**, S. I.: Die bedrohte Intelligenz. Die Bedeutung der Emotionen für unsere geistige Entwicklung. München: 1999.
- Honig**, Michael-Sebastian, **Andreas Lange** und **Hans Rudolf Leu**: Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim; München: 1999.
- Kohn**, Hans: Martin Buber. Sein Werk und seine Zeit. Wiesbaden: 1961.
- Lévinas**, Emmanuel: Totalität und Unendlichkeit. Versuch über die Exteriorität. Freiburg, München: 1961.
- Lippitz**, Wilfried: Selbständige Kinder im Kontext ihrer Lebenswelten. Phänomenologisch-pädagogische und sozialwissenschaftliche Interpretationen. In: Seibert, Norbert: Kindliche Lebenswelten. Eine mehrperspektivische Annäherung. Bad Heilbrunn: 1999.
- Merleau-Ponty**, Maurice: Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin: 1966.
- Meyer-Drawe**, Käte, **Waldenfels**, Bernhard: Das Kind als Fremder. Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 64, 1988, 3, S. 271-187.
- Rosenzweig**, Franz: Der Stern der Erlösung. Frankfurt am Main: 1976.
- Sartre**, Jean-Paul: Das Sein und das Nichts. Versuch einer phänomenologischen Ontologie. Reinbek bei Hamburg: 1952.
- Schaeffler**, Richard: Die Struktur der Geschichtszeit. Frankfurt am Main: 1963.
- Ullrich**, Heiner: Das Kind in der pädagogischen Kindheitsforschung. In: Pädagogische Rundschau, Frankfurt, H. 54, 2000, S. 683-701.
- Waldenfels**, Bernhard: Antwort und Verantwortung. In: Fauser, P., H. Luther und K. Meyer-Drawe (1992): Verantwortung. Friedrich Jahresheft X 1992.
- Zimmer**, Heinrich: Indische Mythen und Symbole. Schlüssel zur Formenwelt des Göttlichen: Vishnu, Shiva und das Rad der Wiedergeburten. München: 4. Auflage 1991.

KONRAD BUNDSCHUH

Zeit und Eigenzeit unter besonderer Berücksichtigung des Lebens und Erlebens – eine Reflexion aus heilpädagogischer Sicht

Das Thema „Zeit“ spielt in allen Teilbereichen der modernen Gesellschaft eine wichtige Rolle. Wir Menschen stehen in vielen Situationen unter Zeitdruck oder erleben dies zumindest so. Vor allem mit Hilfe der Technik versucht der Mensch dem Problem der Zeitknappheit zu begegnen. Die Bemühungen gehen in Richtung Verlängerung der Lebenszeit, bessere Nutzung vorhandener Zeit und Optimierung von Ressourcen. Dabei ist die Durchdringung unseres biologischen und psychischen Lebens durch die Zeit nur die eine Seite der Medaille. Unser Dasein als ein „In – der – Welt – sein“¹ entfaltet sich – und dies ist die andere Seite - in der Zeit. Die Sprache des Geistes, unser Verhalten und ganz allgemein unsere Persönlichkeit entwickeln sich im dialogischen, interaktionalen Austausch mit der sozialen Um- und Mitwelt. Als grundlegend erweist es sich dabei, dass das in der Zeit Erlebte nicht beliebig zwischen Personen austauschbar ist, sondern als „Realität für mich“, nur für die eigene Person, gilt. Es ist das von Innen Bekannte, mit der Konsequenz, dass es für das Erleben in der Zeit nur einen wirklichen Zeugen gibt, den Erlebenden selbst. Wenn wir im sonder- und heilpädagogischem Kontext von „Beziehung“, „Beziehung herstellen“, „Bedürfnisse wahrnehmen“, „Kommunikation“, von „gemeinsamem Handeln“ und auch „Lernen“ oder „Aneignen“ sprechen, haben wir, gerade vor dem Hintergrund einer person-orientierten Pädagogik der gemeinsamen Daseinsgestaltung das eben Gesagte zugrunde zu legen. Der Beachtung des Subjekts an sich, des Erlebens und Verhaltens in der Zeit, emotionalen Prozesse im tiefen und weiten Sinne kommt daher eine fundamentale Bedeutung zu. Da die dem persönlichen Leben zugrunde liegende (Eigen-) Zeit im Wesentlichen durch emotionale Prozesse des Erlebens und auch durch Verhalten bestimmt wird, die wiederum in hohem Maße aus unmittelbarer Erfahrung hervorgehen, wird nachfolgend unter besonderer Berücksichtigung geisteswissenschaftlichen Denkens und unter Einbezug der aktuellen neuropsychologischen und -biologischen Forschung, die Bedeutung des Erlebens im Hinblick auf den sonder- und heilpädagogischen Bereich reflektiert.

¹ Heidegger, M.: Sein und Zeit. Tübingen, 14. Aufl. 1977

Erleben und Verhalten – eine geisteswissenschaftliche Analyse

„Lehre vom Erleben und Verhalten des Menschen in der Welt“ - so lautet in Deutschland eine verbreitete Antwort auf die Frage, welches der Gegenstand der Psychologie sei. Mit dem Begriffspaar Erleben - Verhalten klingen Entsprechungen an, wie: innen und außen, subjektiv und objektiv, geisteswissenschaftlich und naturwissenschaftlich, Selbstbeobachtung und Fremdbeobachtung. Schon aus diesen Entsprechungen ist zu entnehmen, dass es sich bei „Erleben“ und „Verhalten“ nicht um alternative, sondern um komplementäre Begriffe handelt, die es zu verstehen und hinsichtlich ihres Stellenwertes im Kontext vorliegender Überlegungen zu analysieren gilt.

Das Wort „erleben“ taucht in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts in der Dichtersprache auf. Bei Goethe findet sich sowohl das Zeitwort „erleben“ als auch das substantivierte Partizip das „Erlebte“; auch die Wortform „miterleben“ gebraucht er.

Die verbale Form „erleben“ verweist auf den psychischen Akt, den psychischen Vorgang in seiner unmittelbaren Aktualität. In diese Bedeutungsrichtung zeigt auch die Rede: Das möchte ich noch erleben, das heißt, ich möchte noch am Leben sein, wenn dies und dies geschieht. Demgegenüber wird durch die Wortbildung „das Erlebte“ der Inhalt des Erlebens anvisiert, „der bleibende Gehalt dessen, was erlebt wird“. „Dieser Inhalt ist wie ein Ertrag oder Ergebnis, das aus dem Vorübergehenden des Erlebens Dauer, Gewicht und Bedeutsamkeit gewonnen hat“². Wir haben demnach zu unterscheiden: Das Erleben als vorübergehendes, unmittelbares Ereignis und das Erlebte als dauerhaftes, bedeutsames Ergebnis.

In der Psychologie hat sich der Terminus „Erleben“ eingebürgert. Er bezeichnet einen bestimmten Aspekt des psychologischen Gegenstandes. Erleben im verbalen, prozessualen (erleben) und im substantivischen, gestalthaften (Erlebtes, Erlebnis) Modus sind in ihm zusammengeschlossen.

Um das Erleben als einen vom Bewusstsein und Verhalten abhebbaren Aspekt sichtbar werden zu lassen, müssen wir einige spezifische Merkmale herausarbeiten. Ein Charakteristikum ist sicherlich die „Dauer“. Dauer heißt nicht nur, dass das Leben in ständigem Flusse ist, sondern dass es auch immer weiter wächst, dass nichts verloren geht, dass es sich immer erneuert, sich also nicht gleichsinnig wiederholt³ – im Positiven wie im Negativen. Zeitlichkeit gehört in die Kategorie des strömenden Lebens; sie ist dem Rationalen eher wesensfremd. Heidegger⁴

² Gadamer, H.-G.: Wahrheit und Methode. Tübingen 1960, 4. Aufl. 1975, S.57

³ vgl. Bergson, H.: Einführung in die Metaphysik. Jena 1909

⁴ vgl. Heidegger, M.: a.a.O.

unterscheidet drei „Ekstasen“ der Zeitlichkeit: Zukunft, Gegenwart und Gewesenheit. Zeitlichkeit wird zur Geschichtlichkeit, fasst man ihre spezifisch menschliche Ausprägung ins Auge. Zeitliche Wesen sind alle lebendigen Wesen, der Mensch allein ist ein geschichtliches Wesen.

Von Dilthey wird diese Wende in der Lebensphilosophie zuerst vollzogen, sie durchbricht den Damm binnerhafter Innenschau, führt aus der Enge des Eigenerlebens heraus und überhöht das Individuelle ins Überindividuelle, Allgemeinmenschliche: „Was der Mensch sei, das erfährt er ja nicht nur durch Gefühle über sich, auch nicht durch psychologische Experimente, sondern durch die Geschichte“⁵. Es ist die anthropologische Aussage der Menschheitsgeschichte, die hier im Blickpunkt steht.

Aktuell beschäftigt uns die Frage nach dem Menschenbild, nach dem Beginn menschlichen Lebens, nach dem Verständnis des Neugeborenen, des Kindes etwa mit schwerer mehrfacher Behinderung. Es beschäftigt uns die Frage nach dem Menschenbild im Zusammenhang mit der Möglichkeit des Klonens, der Präimplantationsdiagnostik, auch im Kontext der Frage nach der Tötung des Neugeborenen mit schwerster Behinderung unter dem Aspekt des Präferenzutilitarismus P. Singers. Aber – weiter gedacht – auch die Frage nach dem Nächsten, den es treffen könnte: alte Menschen mit schwerer Behinderung, Aids-Kranke usw.

Kehren wir wieder zu den Gedanken über Leben und Erleben zurück. Die Grundbewegung des Lebens, dieses Auf und Ab, dieses Steigen und Fallen⁶ ist auch als ein Schicksal menschlichen Erlebens zu verstehen. Erlebnisse entwickeln sich, bestimmen für längere oder kürzere Zeit unser Verhalten und Handeln und machen anderen Platz. „Jeder psychische Zustand“, schreibt Dilthey, „ist zu einer gegebenen Zeit in mir aufgetreten und wird in einer gegebenen Zeit wieder verschwinden. Er hat einen Verlauf: Anfang, Mitte und Ende“⁷. Aber das entschwundene Erlebnis ist nicht ausgelöscht; es durchdringt Gegenwart und Zukunft. Der Mensch wird seine Vergangenheit nicht los: „... mag er noch so weit, noch so schnell laufen, die Kette läuft mit“⁸. Erleben trägt den Charakter der Unwiderruflichkeit. Es geht in die individuelle Lebensgeschichte, in die Biografie, ein. Wenn wir sagen, irgendeine psychische Erscheinung sei zum Erlebnis eines

⁵ Dilthey, W.: Gesammelte Schriften V, S. 180, VII, S. 279

⁶ vgl. Binswanger, L.: Grundformen und Erkenntnis menschlichen Daseins. München, 5. Aufl. 1973

⁷ Dilthey, W. a.a.O V, S. 200

⁸ Nietzsche, F.: Werke und Briefe. Historisch-kritische Gesamtausgabe. München 1938 – 1942, Bd. 71, S. 539

Menschen geworden, so bedeutet dies, dass sie in ihrer eigentümlichen und darum „unwiederholbaren Individualität“ als bestimmendes Moment in die individuelle Geschichte der Persönlichkeit einging und in ihr eine bestimmte Rolle spielte.

Zugleich mit Wilhelm Dilthey hat Sigmund Freud die lebensgeschichtliche Bedeutung des Erlebens und damit dessen geschichtlichen Charakter erkannt. Er hat insbesondere die fortwirkende Dynamik der ontogenetisch frühen Erlebnisse aufgezeigt.

Erleben erfüllt unsere Lebensgeschichte, sofern es immer den Index der Bedeutsamkeit für uns trägt. Erlebnisse sind zentral zur Person; sie sind „personnahe“ (William Stern) oder „kernnahe“ haben bereits Felix Krueger, Kurt Lewin, und Kurt Koffka gesagt. Auf das Moment der Bedeutsamkeit werden wir später zurückkommen. Hier wird es angeführt, weil es uns die lebensgeschichtliche Bedeutung des Erlebens verständlich machen soll.

Die Geschichtlichkeit des Erlebens hat in der herrschenden Schulpsychologie wenig Beachtung gefunden. Dafür um so mehr in der Tiefenpsychologie, die ihre Lebensnähe nicht zuletzt diesem zentralen Gedanken ihrer Theorie verdankt. Dilthey selbst hat den Zusammenhang von Leben und Erleben in erster Linie für die Geschichtswissenschaft, nicht für die Psychologie in Anspruch genommen. Hingegen waren die beiden anderen Merkmale des Erlebens, die Ganzheitlichkeit und die Unmittelbarkeit, als Prinzipien einer „neuen“ Psychologie gemeint, Prinzipien, die ausdrücklich gegen die zeitgenössische Bewusstseins - Psychologie ins Feld geführt wurden.

Die Bewegung vom Element zum Ganzen hat schon vor Dilthey begonnen. Wilhelm Wundt hatte bereits die Ganzheit in seinem Prinzip der schöpferischen Synthese anerkannt, wonach die psychischen Gebilde und Zusammenhänge mehr sind als die Summe ihrer Elemente.

Wir fragen also mit Bollnow⁹: „Wie verknüpfen sich die Erlebnisse zum Erlebnis-zusammenhang?“. Was die größeren Erlebniszusammenhänge und was auch den größten Erlebniszusammenhang, ein abgeschlossenes Leben, zu einem höheren Ganzen erhebt, ist wiederum die Bedeutung, ob man einen bestimmten Abschnitt des Lebens oder das ganze Leben betrachtet — sie sind wie die Einzelerlebnisse Bedeutungs- und Sinneinheiten. Von ihnen her empfängt das Einzelerlebnis Sinn und Bedeutung¹⁰.

⁹ Bollnow, O.F.: Dilthey. Stuttgart, 5. Aufl. 1955, S. 117

¹⁰ Dilthey, W.: a.a.O. GV VII, S. 140, 243, 253 f

Es ist ein „psychischer Zusammenhang in der Zeit, der den Lebensverlauf ausmacht“. Leben ist der Verlauf, der „in einem Strukturzusammenhang zu einem Ganzen verbunden ist, der in der Zeit beginnt und in ihr endet.“ Der Lebenslauf wird als ein Vorrücken der Gegenwart beschrieben: das Gegenwärtige wird immerfort Vergangenheit, das Zukünftige immerfort Gegenwart. „So ist die Gegenwart von Vergangenheit erfüllt und trägt die Zukunft in sich“¹¹. Das Leben in seinem zeitlichen Verlauf ist demnach die übergreifende Ganzheit, seine Glieder sind die einzelnen Erlebniseinheiten.

Erleben im Kontext Behinderung

In die ganzheitliche Betrachtung von Kindern mit Beeinträchtigungen werden hier die Bereiche Erleben und Verhalten einbezogen. Aber kann man Erleben und Verhalten als reine Polaritäten oder Alternativen sehen?

Eine Schulklasse, Gruppen von Menschen, einzelne Kinder, die in ihrem Erlebnisbereich berührt sind (z.B. die Nachricht über einen unvermuteten Wandertag, ein Geschenk, ein Besuch, Sportfans im Zusammenhang mit einem Wettkampf, einem Fußballspiel, Olympische Spiele) zeigen Freude und Begeisterung weder nur innerlich im Erleben, noch nur im äußerlich sichtbaren Verhalten, vielmehr lassen sich beide Bereiche überhaupt nicht streng voneinander trennen.

Bei Kindern mit einer Behinderung weiß man manchmal gar nicht so recht, wodurch Erleben und Verhalten hervorgerufen werden, durch die Beziehung zwischen den Kommunikationspartnern – wie etwa Lehrer, Erzieher, Mitschüler und Kind - oder durch eine Situation wie z. B. ein Spiel, ein Buch, ein Spielzeug, ein berührendes Ereignis schlechthin. Hierbei scheint die Bedürfnislage des Kindes hinsichtlich der Sensibilität, also dessen, was tatsächlich anspricht, eine wesentliche Rolle zu spielen. Emotionen oder Gefühle stellen so etwas wie erlebtes und gelebtes Leben dar, lassen sich willentlich und verstandesmäßig nur bis zu einem gewissen Grade beeinflussen. Die positive oder negative Gefühlslage entscheidet häufig, wie eine Situation wahrgenommen und eingeschätzt wird.

Bei den Begriffen „Erleben“ und „Verhalten“ handelt es sich somit nicht um Alternativen, sondern um komplementäre Begriffe. Im Handlungsbereich können Erleben und Verhalten zumeist nur als aufeinander einwirkende, sich verzahnende Prozesse gesehen werden.

Die traditionelle Literatur über Kinder mit Behinderungen^{12, 13, 14} enthält häufig auch Aussagen über beeinträchtigte Emotionalität und Affektivität dieser Kinder –

¹¹ Dilthey, W. a.a.O. GV.VI, S. 313, VII, S. 72

¹² Bach, H.: Geistigbehinderte unter pädagogischem Aspekt. In: Deutscher Bildungsrat: Sonderpädagogik 3. Stuttgart 1974, S. 56f

in überwiegend negativer Form zwischen „apathisch“ und „aggressiv“ - ohne diese jedoch näher zu erläutern und zu begründen. Unterscheiden sich Kinder und Jugendliche mit einer Behinderung überhaupt hinsichtlich ihrer Emotionalität und Erlebnisfähigkeit von „Nichtbehinderten“? Im Hinblick auf Kinder mit einer Behinderung können solche Fragen bezüglich Verhalten, Erleben und damit Leben mit Behinderungen von Außenstehenden gestellt und reflektiert werden, wobei die subjektive Befindlichkeit jedes Einzelnen von einer Behinderung Betroffenen berücksichtigt werden muss. Pauschale Aussagen über emotionale Prozesse implizieren auch die Gefahr der Vorurteilsbildung, insofern werden hier zunächst nur einige Fragen aufgeworfen ¹⁵:

- Erweisen sich Kinder mit Behinderungen über den Gefühlsbereich besonders ansprechbar?
- Erleben Kinder mit Behinderungen eher in den extremen Polen Lust - Unlust oder bewegen sich die Gefühle im Zwischenbereich?
- Sind Kinder mit Behinderungen, speziell Kinder mit geistiger Behinderung empfindlicher als Nichtbehinderte?
- Erleben Kinder mit Behinderungen vorwiegend „leibnahe“ Gefühle (Vitalgefühle) oder auch so genannte „höhere Gefühle“?
- Erweisen sie sich in ihrer Gefühlslage im Vergleich zu Nichtbehinderten als stabiler bzw. labiler?
- Sind sie stärker als Nichtbehinderte von ihren Gefühlen abhängig?
- Wie ist die Grundstimmung von Kindern mit Behinderungen: eher fröhlich oder traurig, gelassen oder angespannt?

Wir wissen es nicht genau! Vielleicht trifft eines zu: Sie sind sehr sensibel, auch wenn wir dies von außen her oft nicht wahrnehmen können.

Weitere Fragen können bezüglich Selbstwertgefühl, Steuerung der Gefühle, Wahrnehmung, Bewusstmachung und Ausdrücken von Gefühlen gestellt werden. Möglicherweise könnte die Erforschung solcher Fragestellungen zu einer veränderten Sichtweise von Menschen mit einer Behinderung in besonderen Situationen führen, neue Aspekte der Erziehung und Förderung ergeben. Fragen dieser Art erweisen sich für alle Kinder mit Behinderungen - auch wenn sie letztlich nicht rein wissenschaftlich, gänzlich systematisch erforschbar sind - als bedeutsam, weil emotionale Bedingungen für Lernprozesse speziell, allgemein für die Persönlichkeitsentfaltung von größter Relevanz sind. Insofern erscheint es sinnvoll, dass der Bereich Erleben hier thematisiert wird.

¹³ Bach, H. u.a. (Hrsg): Sonderpädagogik im Grundriß. Berlin, 5. Aufl. 1978, 13. Aufl. 1989, S. 93.

¹⁴ Kanter, G.: Lernbehinderungen, Lernbehinderte, deren Erziehung und Rehabilitation. In: Deutscher Bildungsrat: Sonderpädagogik 3. Stuttgart 1974, S. 162, 180ff.

¹⁵ Bundschuh, K.: Emotionalität, Lernen und Verhalten. Bad Heilbrunn 2003, S. 38ff

Im Erleben drückt sich Individuelles, Persönliches aus, die Geschichte bzw. Lebensgeschichte ist involviert. Subjektive, emotionale, ganzheitliche, organische, dynamische Anteile von Denk- und Handlungsprozessen spielen eine Rolle im Gegensatz zum objektiven, rationalen, elementaristischen, mechanistischen, statischen Vorgang. Durch die Art und Weise des Erlebens erhält das Wahrgenommene erst eine Bedeutung, einen Sinn. Das in die Handlung involvierte Erleben stellt eine Verbindung zwischen außen und innen, zwischen Objekt und Subjekt dar. Die Welt erhält eine Bedeutung, sie wird gerade dann für das Kind interessant - vielleicht auch fatal etwa bei traumatisierender Erfahrung - wenn der Erlebnisbereich angesprochen ist. Das noch so intensive Bemühen um Zuschreibung einer vermeintlich „objektiven Bedeutung“ von außen etwa durch den Lehrer wird erst dann zum inneren Prozess der Wahrnehmung, d.h. der kognitiven Verarbeitung, wenn der jeweilige Sinn für das Subjekt entsteht, und dieser kann sich von der Intension des Lehrers deutlich unterscheiden. Zum Leben und Erleben gehören vor allem drei Momente¹⁶:

a) Die Zeitlichkeit als etwas Grundlegendes

Dabei ist nicht die physikalische Zeit gemeint, die gleichmäßig dahinfließt, sondern die psychologische Zeit im unterschiedlichen Sinne, die bald rasch vergeht, so dass wir nicht mehr wissen, „wie die Zeit verfliegen ist“, bald so langsam, dass „eine Minute zur Ewigkeit wird“. Diese Zeit ist auch qualitativ verschieden: Bald erfüllt, bald leer, usw. Bei hospitalisierten Kindern¹⁷ gab es in der frühen Kindheit eine „Zeit der Leere“ im extrem negativen Sinne, eine Zeit ohne lebenswichtige Reize und Wahrnehmungsprozesse, eine Zeit ohne feste menschliche Beziehung, Bindung und Geborgenheit, eine Zeit der Behinderung existenziell notwendiger elementarer Bedürfnisbefriedigung, eine Zeit des Zusammenbruchs des Erziehungsfeldes zwischen hilflosem Kind und pseudosozialer, mehr technischer, denn liebender „sozialer Umwelt“. Vielleicht ist dies auch die Ausgangssituation des Kindes mit autistischen Zügen, möglicherweise hat es - trotz mehr oder weniger starken Bemühens der Eltern - diese oder eine „Zeit“ sozialer, zwischenmenschlicher Beziehung in seiner subjektiven Empfindung und Wahrnehmung - aus welchen Gründen auch immer - nicht positiv „erlebt“.

Im Zusammenhang mit Paul Moor meint Zeitlichkeit auch, dass wir mit dem Bewusstsein der transzendentalen Gerichtetheit, mit dem Blick auf eine Zeit leben, die andere Maßstäbe setzt, als die in der wir leben. Aber das Gefühl für diese Gerichtetheit bedarf einer Basis, einer Grundlegung, einer Verankerung, eines „Haltes“ im zwischenmenschlichen Bereich der Geborgenheit, des Angenommen-

¹⁶ Bundschuh, K.: Heilpädagogische Psychologie. München, 3. Aufl. 2002, S.77-82

¹⁷ vgl. Spitz/Bowlby

seins, der Liebe schlechthin. Wer dies nicht erleben durfte, läuft Gefahr, sein Leben im Zustand des psychischen Todes zu verbringen.

b) Die Ganzheitlichkeit

Das Ganzheitsprinzip hat entschieden Dilthey postuliert und klar mit dem Erleben verbunden. Bereits das einzelne Erlebnis ist ein gegliedertes Ganzes. Der Tod eines geliebten Menschen ist mit Schmerz, mit der Wahrnehmung und Vorstellung von Schmerz verbunden, mit dem Erlebnis von „Schmerz“. Ähnlich ergeht es uns im Zusammenhang mit Freude, Freisein von Schmerz, sich leicht fühlen. Gerade der Mensch mit einer Behinderung empfindet häufig ganzheitlich. Menschen mit einer körperlichen Behinderung nehmen manchmal ihren Körper als hinderlich wahr. Geist und die Gefühlswelt lassen sich nicht trennen. Insofern ist es wichtig, dass für das Kind mit einer Behinderung „Lebenszusammenhänge“ von außen, direkt über die Sinne und die Wahrnehmung, ganzheitlich, lebensnah, lebensbedeutsam und damit sinnvoll erfahren und erfahrbar werden.

c) Die Unmittelbarkeit

Die Unmittelbarkeit - das dritte Merkmal des Erlebens - ist im Unterschied zur Zeitlichkeit und Ganzheitlichkeit jenes Merkmal, in dem sich das Erleben am deutlichsten zeigt.

In der angelsächsischen Literatur wird dieses Merkmal des Erlebens durch Ausdrücke wie immediate, personal, subjective, experience erfasst. Das Merkmal Unmittelbarkeit gliedert sich in drei Bedeutungsvarianten auf:

- Unmittelbar bedeutet ursprünglich, natürlich, „noch nicht begrifflich bearbeitet“. Kinder mit Behinderungen, insbesondere mit geistiger Behinderung erfahren und erleben häufig ursprünglicher und natürlicher als Menschen ohne Behinderung. Sie benötigen keine Definitionen, keine Theorien, sie erleben, handeln und denken sehr oft direkt bezogen auf eine Situation oder eine Sache. Unmittelbar, in der hier gemeinten Bedeutung, steht im Gegensatz zu den „künstlichen“, abstrakten Produkten einer rationalen Analyse, ist weit entfernt von Hypothesen, Theorien und Systemen die „gedacht“ sind.
- Unmittelbar bedeutet selbsterlebt, selbsterfahren im Unterschied zu solchen Vorstellungen, denen das Selbsterlebte fehlt, das erschlossen, gemutmaßt, eingebildet ist. Das Erlebte ist immer das Selbsterlebte¹⁸. Das Erleben gilt als „Realität für mich“, für die eigene Person, es ist das von innen Bekannte, das Innerliche, das Verborgene. Vor allem die Vertreter des Konstruktivismus (von Glasersfeld, Maturana, von Foerster) gehen davon aus, dass jeder Mensch sich seine eigene Welt schafft, Gestalter seiner Welt ist – und hierbei spielt die Emotionalität eine bedeutsame Rolle. Insofern

¹⁸ vgl. Gadamer, H.-G.: a.a.O. S. 57

impliziert auch über Menschen mit einer Behinderung zu sprechen die Gefahr, sie zum Objekt zu machen, ihre verbalen und nonverbalen Mitteilungen falsch zu interpretieren und zu verstehen; der „Nichtbehinderte“ hat das Problem „Behinderung“ an sich selbst nie erfahren und erlebt. Für das Erleben gibt es nur einen Zeugen, den Erlebenden selbst, auch wenn das Geschehen noch so viele beobachtet haben. Niemand kann in den Anderen direkt hineinschauen, insofern heißt auch über „Behinderung“ zu sprechen in der Regel nicht unmittelbar, sondern nur mittelbar zu sprechen.

-Unmittelbar meint direkt emotional. Damit ist der hauptsächliche „Inhalt“ unmittelbaren Erlebens genannt: „Ein Bündel von Trieben und Gefühlen, das ist das Zentrum unserer seelischen Struktur. In den Gefühlen, Stimmungen, Bedürfnissen, Leidenschaften, Volitionen dokumentiert sich der ganzheitliche Erlebniszusammenhang in erster Linie“¹⁹.

Erleben und Verhalten aus neuropsychologischer Perspektive

Was bisher in Bezug auf Dauer, Zeitlichkeit, Ganzheitlichkeit und Unmittelbarkeit primär unter geisteswissenschaftlichem Aspekt ausgeführt wurde, findet seine Entsprechung auch in den Naturwissenschaften. Unter neuropsychologischem Aspekt betrachtet steuern Prozesse der Wahrnehmung und des Gedächtnisinhaltes auch unser Leben und Erleben²⁰. Umweltereignisse lösen in den Sinnesorganen neuroelektrische und -chemische Aktivitäten von Nervenzellen aus, in denen verschiedene Merkmale von Umweltereignissen ganz unterschiedlich ‚codiert‘ werden. Die subjektiv empfundenen Bilder, Töne, Gerüche usw. entstehen als Wahrnehmungsinhalte im Gehirn im Rahmen eines sehr komplizierten Konstruktionsprozesses. Die Aufnahme und Verarbeitung vollzieht sich aber nur nach dem Grundsatz, dass das verarbeitet wird, was in irgendeiner Weise für den einzelnen Menschen bedeutsam, d.h. verhaltensrelevant ist²¹.

Eine entscheidende Rolle bei der Wahrnehmung spielt das Gedächtnis. Die über die Sinnesorgane in das Gehirn eintreffenden Informationen sind häufig unzusammenhängend und vieldeutig und müssen nach gehirninternen Kriterien zu bedeutungshaften Wahrnehmungen zusammengesetzt werden. Dies geschieht zu einem gewissen Teil nach fest verdrahteten Prinzipien, zum größeren Teil aber nach dem Prinzip von Versuch und Irrtum unter Berücksichtigung von Kohärenz, Konsistenz, Plausibilität und der Übereinstimmung mit früheren Erfahrungen. „Wahrnehmung ist also nicht nur stets konstruktiv, sondern auch in wesentlichem

¹⁹ Dilthey, W.: a.a.O. Bd. V, S. 206

²⁰ Bundschuh, K.: Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik. München/Basel, 6. Aufl. 2005, S. 266ff.

²¹ Roth, 2000, S. 153-157

Maße selbststabilisierend: Die Welt wird im allgemeinen so gesehen, wie sie der Vorerfahrung entsprechend aussehen müsste. Nur bei stärkeren Abweichungen kommt es zu einer Neu-Justierung der Konstruktionskriterien und Erwartungen“²².

Das meiste davon geschieht in unserem Gehirn im limbischen System unbewusst und vollzieht sich in den ersten Lebensjahren. Es legt den Rahmen fest, in dem wir als Jugendliche und Erwachsene die Welt erleben²³. Vorerfahrungen ermöglichen Menschen innerhalb einer unübersichtlichen, wandelbaren Um- und Mitwelt Ordnungszusammenhänge zu entdecken; diese Prozesse führen zu einer Bewertung aktueller Erfahrung im Lichte vergangener Erfahrung. „Das limbische System ist dasjenige System in unserem Gehirn, das unter Anleitung unserer bewussten und insbesondere unbewussten Erfahrung unsere Wahrnehmung, unser Denken und vor allem unser Handeln beeinflusst und steuert“²⁴.

Dies bedeutet, dass die ‚Letztentscheidung‘ über das Ausführen von Willkürhandlungen – oder ein wesentlicher Teil davon – in Gehirnzentren vor sich geht, die dem Bewusstsein unzugänglich sind, nämlich in den Basalkernen und dem limbischen System unter Zuhilfenahme des emotionalen und kognitiven Gedächtnisses. Diese Tatsache mag unser Selbstverständnis beleidigen, denn unser denkendes, fühlendes und planendes Ich ist Produkt des assoziativen, besonders des präfrontalen Cortex und fühlt sich als Verursacher unserer Willkürhandlungen als ‚Herr im Hause‘. Diese Sicht ist jedoch aus biologischer Sicht höchst sinnvoll, denn sie sorgt dafür, dass alles, was das bewusstseinsfähige Gehirn, speziell die assoziativen Hirnrindenareale planen, mit dem limbischen Erfahrungsgedächtnis übereinstimmen muss, um in die Tat umgesetzt zu werden.

Trotz komplizierten Zusammenwirkens von Bewusstsein und weitgehend unbewusst arbeitenden Gehirnzentren bleibt die Tatsache, dass das limbische System das letzte Wort hat. Diese Dominanz ‚limbischer‘, emotionaler Vernunft über die corticale Vernunft ist biologisch sinnvoll, denn sie sorgt zumindest im Prinzip dafür, dass wir dasjenige tun, was sich in unserer gesamten Erfahrung bewährt hat, und das lassen, was sich nicht bewährt hat. Gefühle sind sozusagen diese Gesamterfahrung in konzentrierter Form; diese könnte in entsprechenden Details niemals bewusst repräsentiert werden. „Der für uns oft leidvolle Widerstreit zwischen Verstand und Gefühlen wird von unserer biologischen Natur – an sich gefühllos – in Kauf genommen“²⁵.

²² Roth 2000, S. 156

²³ Bundschuh, K.: a.a.O. 2003, S. 63-84

²⁴ ebd. S. 157

²⁵ ebd. S. 166

Ausblick

Wir können davon ausgehen, dass menschliches Verhalten wesentlich durch emotionale Prozesse und Erleben bestimmt ist, die wiederum in hohem Maße aus unmittelbarer Erfahrung hervorgehen, Erfahrungen, die schon sehr früh, im pränatalen Stadium beginnen und sich in – mehr oder weniger - dichter Entwicklung mit zunehmendem Alter ergeben. Dass sich Verhaltenssteuerungen im Wesentlichen auf unbewusst ablaufende Bewertungsprozesse zurückführen lassen, hat hinsichtlich einer verstehenden Sonder- und Heilpädagogik auch forschungsmethodische Konsequenzen. Wir haben es gerade im sonder- und heilpädagogischem Arbeitsfeld verstärkt mit offensichtlich ungünstigen Umfeldeinflüssen zu tun wie Armut, Heim- und Krankenhausaufenthalten, mit Hospitalismus und Deprivation, mit verunsicherten Erziehungspersonen im Kontext Behinderungen und Verhaltensauffälligkeiten. Es gibt zahlreiche Einflüsse, die sich negativ auf die Emotional- und damit Lern- und Sozialentwicklung von Kindern auswirken können. Wir wissen aber immer noch zu wenig darüber, wie sich frühe Erfahrungen im Hinblick auf die Entstehung zum Beispiel von Autismus, selbstverletzendem Verhalten auswirken. Ganzheitlichkeit, Verstehen, Erleben, zwischenmenschliche Beziehung, Befähigung zum Erleben und Gestalten seiner selbst und der Welt sind Schlüsselworte im Erziehungsgeschehen von Kindern. Heilpädagogische Psychologie sowie Heilpädagogik an sich haben diesen Fragen nach der Emotionalität und dem Erleben in Forschung und Lehre bisher zu wenig Beachtung geschenkt, obgleich hier wichtige, möglicherweise neue Sichtweisen bezüglich Verstehen und Erziehung von Kindern mit Behinderungen zu erwarten sind.

Literatur

- Aggleton, J.P.:** The Amygdala: Neurobiological Aspects of Emotion, Memory and Mental Dysfunction. Wiley-Liss, New York, Chichester 1992
- Bach, H.:** Geistigbehinderte unter pädagogischem Aspekt. In: Deutscher Bildungsrat: Sonderpädagogik 3, Stuttgart 1974, 17-115
- Bach, H. u.a. (Hrsg.):** Sonderpädagogik im Grundriß. Berlin, 5. Aufl. 1978, 13. Aufl. 1989
- Bergson, H.:** Einführung in die Metaphysik. Jena 1909
- Binswanger, L.:** Grundformen und Erkenntnis menschlichen Daseins. München, 5. Aufl. 1973
- Bollnow, O.F.:** Existenzphilosophie. Stuttgart, 5. Aufl. 1955
- Bowlby, J.:** Maternal care and mental health. WHO. Monogr., No. 2, Genf 1951
- Bundschuh, K. (Hrsg.):** Wahrnehmen – Verstehen – Handeln. Perspektiven für die Sonder- und Heilpädagogik im 21. Jahrhundert. Bad Heilbrunn 2000
- Bundschuh, K.:** Heilpädagogische Psychologie. München, 3. Aufl. 2002
- Bundschuh, K.:** Emotionalität, Lernen und Verhalten. Bad Heilbrunn 2003
- Bundschuh, K.:** Emotionen/Emotionalität. In: Bundschuh, K. et. al. (Hrsg.): Wörterbuch Heilpädagogik. Bad Heilbrunn, 3. Aufl. 2005, 60-68

- Bundschuh, K.:** Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik.
- Dilthey, W.:** Gesammelte Schriften. Stuttgart, 3. Aufl. 1961
- Gadamer, H.-G.:** Wahrheit und Methode. Tübingen 1960, 4. Aufl. 1975
- Heidegger, M.:** Sein und Zeit. Tübingen, 14. Aufl. 1977
- Kanter, G.:** Lernbehinderungen, Lernbehinderte, deren Erziehung und Rehabilitation. In: Deutscher Bildungsrat: Sonderpädagogik 3. Stuttgart 1974, 117 – 234
- LeDoux, J.:** Emotion and the amygdala. In: Aggleton, J.P: The Amygdala. Neurobiological Aspects of Emotion, Memory, and Mental Dysfunctions. New York 1992, 339-352
- LeDoux, J.:** Das Netz der Gefühle. Wie Emotionen entstehen. München, Wien 1998
- Nietzsche, F.:** Werke und Briefe. Historisch-kritische Gesamtausgabe. München 1938 - 1942
- Roth, G.:** Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen. Frankfurt, 4. Aufl. 2000
- Roth, G.:** Das Verhältnis von Wahrnehmen, Denken und Handeln aus neurobiologischer Sicht. In: Bundschuh, K. (Hrsg.): Wahrnehmen – Verstehen – Handeln. Perspektiven für die Sonder- und Heilpädagogik im 21. Jahrhundert. Bad Heilbrunn 2000, 153 –167
- Spitz, R. A.:** Hospitalism. Psychoanalytic study of the child 1 (1945), 53-54 und 2 (1946), 113-117

KARLFRIEDRICH HERB

Die Wiederentdeckung des Körpers. Sartre und Merleau-Ponty über konkrete Intersubjektivität¹

1. Einleitung

Angesichts der Vielzahl der Philosophien verwundert es, dass es in der Geschichte der Philosophie so wenige Denkerinnen und Denker gibt, die ihr Augenmerk dem Körper geschenkt und in den Mittelpunkt philosophischer Reflexion gestellt haben. So unzweifelhaft der Mensch ein körperliches Wesen ist, so wenig attraktiv schien er als solcher als Objekt philosophischer Neugier zu sein. Verglichen mit dem Sein, der Wahrheit, dem Absoluten, und sogar dem absoluten Nichts, war dem Körper eher ein theoretisches Schattendasein beschieden. Doch wenn auch nicht ausdrücklich, so enthält doch jede Philosophie eine Philosophie des Körpers.

Dies gilt bereits für die platonischen Philosophie. So steht für den frühen Platon das Verhältnis von Seele und Körper unter dem Diktat eines dichotomen Denkens: sterblicher Körper und unsterbliche Seele sind unvermittelte Gegensätze. Der Körper erscheint als Kerker. Mit seinen Affekten und Begierden bindet er die Seele und verhindert dadurch wahre Erkenntnis (hier: Ideenerkenntnis). Authentisches Wissen von den Ideen ist daher nur einer Seele möglich, die sich von den Fesseln des Körperlichen befreit. „Trennung vom Körper“ heißt daher das Erkenntnisprogramm des frühen Platon im *Phaidon*. Es verlangt den Abschied von der natürlichen Lebenswelt, ja stellt die natürliche Beziehung des Menschen zu seinem Körper unter Verdacht. Nicht nur der Bauch des Philosophen wird suspekt, sondern der Körper als solcher.

Die Versuchung liegt nahe, Platon mit solchen Vorstellungen zu den definitiven und unbelehrbaren *Verächtern des Leibes* zu zählen, mit denen Nietzsche die Philosophiegeschichte übervölkert sah. Oder eröffnet Platons Werk nicht doch auch eine Perspektive, die Körper und Sinnlichkeit in einem anderen, günstigeren Licht erscheinen lassen. Eine solche Perspektive könnte allerdings nur in Konkurrenz zu der definitiven Position des *Phaidon* entdeckt werden. Sie müsste dessen körperfeindlichen Prämissen in Klammer setzen. Für wie dominant man auch immer Platons Abwertung des Körperlichen im Namen der Idee und der reinen Erkenntnis halten mag, die Problematik des Konflikts zwischen Seelenfrieden und Sinnenglück ist auch bei Platon spürbar. So fragt er im *Philebos*.

„Ob einer von uns ein Leben erwählen möchte von der Art, dass er zwar Einsicht und Vernunft und Wissen und ein allumfassendes Gedächtnis hätte, aber dabei von Lust und

¹ Frau Prof. Dr. Maria-Anna Bäuml-Roßnagl in dankbarer Erinnerung an die gemeinsamen Münchner Seminare. Für Frau Dr. Barbara Weber als Dank für die anregenden Diskurse und Gespräche.

andererseits auch von Schmerz nicht die geringste Empfindung hätte, sondern in bezug auf alles Derartige völlig gefühllos wäre.“²

Die Antwort lautet nein. Das Ideal philosophischer Lebensführung liegt hier nicht in der Ausschaltung jeglicher Sinnlichkeit. Sicher, der Körper definiert das menschliche Leben nur zu einem Teil, das entscheidende Wort spricht die Seele. Indes wählt die Seele den Körper, schafft ihn, gestaltet ihn gemäß ihren Prinzipien, aber gibt ihn nicht auf. Sie verleiht dem Körper ihre Gestalt.

„Meiner Meinung nach nämlich steht es nicht so, dass ein tüchtiger Leib durch diese seine Tüchtigkeit auch die Seele gut macht, sondern umgekehrt, dass eine rechtschaffene Seele durch ihre Tüchtigkeit dem Leibe die denkbar beste Ausbildung gibt.“³

Trotzdem verstehen auch die weiteren bekannten klassischen Definitionen in der Geschichte der Philosophie den Menschen als *zoon politikon*, *zoon logon echon*, als *animal sociale et rationale*. Das heißt, der Mensch ist primär ein Wesen, das sich durch eine ausgezeichnete Form der Sozialität und einen exklusiven Zugang zur Vernunft bestimmt. Das *cogito* selbst wird jedoch körperlos gedacht: denn den Körper hat es schließlich auch mit anderen Lebewesen gemein.

Bei aller Kontingenz ist jedoch der Körper auf seine Weise eine Art *Unvordenkliches*, die Theorie der Körper als ein unvollendetes und zugleich unaufgebbares Projekt des Denkens. Eine Theorie des Bewusstseins erfordert eine Theorie des Körpers, wie diese eine Theorie des Bewusstseins verlangt, wenn nicht sogar voraussetzt.

„Toute philosophie du corps est inévitablement liée à une métaphysique précise, que constitue ses prémisses nécessaires.“⁴

Nietzsches lautstarkes Unbehagen an einer philosophischen Kultur, die sich mit dem Verschweigen des Körpers gewissermaßen ihre eigenen Grundlagen verbirgt, ist schließlich nicht folgenlos geblieben und hat in den philosophischen Entwürfen dieses Jahrhunderts ein vielfältiges Echo gefunden – in den Theorien konkreter Subjektivität, die die Naturseite des Menschen nun zu ihrer eigenen Zuständigkeit erklärten ebenso wie in den Versuchen einer neuen philosophischen Anthropologie. Zudenken ist dabei zum einen an die Theorien von Jean-Paul Sartre und Maurice Merleau-Ponty.

Wohingegen bei Platon das *cogito* körperlos gedacht wurde, der Körper an sich jedoch geschätzt wird, so könnte man sagen, dass Sartre versucht, diese Einseitigkeit des körperlosen *cogitos* zu überwinden. Allerdings machen seine

² Platon, *Philebos*. 403 a

³ Platon, *Politeia*. In: *Sämtliche Werke*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, 1994, S. 403

⁴ Bruaire, C.: *Philosophie du corps*. Paris: Éd. du Seuil, 1968

Analysen den Körper schließlich zum Gefängnis der Seele. Die leiblich-verletzliche Existenz des Menschen ist ein permanentes Scheitern an der Wirklichkeit.

Auch Merleau-Ponty setzt den Körper ins Zentrum seiner phänomenologischen Analysen. Dabei sieht er die Begegnung mit dem Anderen weit weniger pessimistisch. Vielmehr wird der Körper Vehikel in die Welt und grundlegende Voraussetzung für die Begegnung mit Anderen überhaupt.

2. Körper und Welt

2.1 Der Körper als Ding unter Dingen bei Sartre

„Subjektsein heißt Körpersein“: So könnte man formelhaft die erste ontologische Dimension des Körpers benennen und damit das sartre'sche *J'existe mon corps* übersetzen.

„Der Leib [ist ...] eine notwendige Auszeichnung des Für-sich: er ist keineswegs das Produkt eines willkürlichen Beschlusses eines Demiurgen, und keineswegs auch ist die Verbindung von Leib und Seele das zufällige Zusammenkommen zweier grundverschiedener Substanzen; es ist es eine notwendige Folge der Natur des Für-sich, dass es Leib ist, d. h. dass sein nichtender Selbstentzug dem Sein gegenüber sich in der Weise einer Bindung an die Welt vollzieht.“⁵

Sartres Philosophie steht also für einen radikalen Verzicht auf Transzendenz und den methodischen Willen, die Mitwelt nicht vom reflexiven *cogito*, sondern vom Körper des Menschen her zu denken. Die Mitwelt, das In-der-Welt-Sein mit Anderen, ist für Sartre ein unmittelbares Moment der *condition humaine*. D.h. der Einzelne muss nicht erst im Verlauf der Meditation aus der ursprünglichen Einsamkeit des *cogito* erlöst werden.

In gewissem Sinne ist Sartre ein existentialistischer Cartesianer: denn auch er will die Philosophie des Bewusstseins mit der Reflexion auf das *cogito* beginnen. *Il faut en partir – Damit muss man beginnen* heißt es in *Das Sein und das Nichts* gleich mehrfach⁶. Allerdings hat das Sartresche *cogito* nicht jene abstrakte, fleischlose Gestalt, die ihm Descartes verleiht, wenn er es als reine *res cogitans* bestimmt und von seinem schwer erkennbaren Körper und dem fernen Anderen isoliert. Sartre sucht den archimedischen Punkt seiner Philosophie nicht in den leibfernen Reflexionen des *cogito*, sondern im *cogito préflexif*, einem *cogito* mit Haut und Haaren. Während Descartes letztlich den Gott bemühen muss, um dem *cogito* die Existenz der Außenwelt zu versichern, ist das Subjekt bei Sartre von Anfang beim Anderen. Dass der Einzelne immer schon in einer Mitwelt lebt, dafür bürgt bei Sartre gewissermaßen der Begriff des Bewusstseins selbst. Bewusstsein ist für ihn immer intentional, Bewusstsein von etwas, was nicht es selbst ist. Die ersten Gedanken

⁵ Sartre, J.-P.: *Das Sein und das Nichts. Versuch einer phänomenologischen Ontologie*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag, 1998, S. 405 f.

⁶ Sartre, J.-P. a.a.O. S, 116, 127 f.

des Bewusstseins – denken wir an Descartes *Meditationen* – gelten nicht ihm selbst, sein erster Inhalt ist nicht die Selbstreflexion, sondern die Welt.

Dieser Bezug des Bewusstseins auf sein Anderes hat für Sartre geradezu ursprüngliche Qualität. Das In-der-Welt-Sein – Sartre übersetzt den Heideggerschen Begriff mit *être-dans-le-monde* – ist immer schon ein *Mitten-in-der-Welt-Sein* (*être-au-milieu-du-monde*). Das Bewusstsein ist niemals weltfern und weltfremd – es gehört als menschliches Bewusstsein durch den Körper ganz in diese Welt. Körpersein und Welthaben sind für Sartre die unmittelbarsten Bestimmungen des Menschen. Beide Bestimmungen müssen in einem Atemzug genannt werden. Weil der Mensch ein Körper ist, hat er Welt. *Weltoffenheit* gehört zum Menschsein, zur *réalité humaine*, wie es bei Sartre immer wieder heißt, unmittelbar dazu. Diese Unmittelbarkeit im Verhältnis von Mensch, Welt und Mitwelt bringt Sartre in seiner Kategorialanalyse des Körpers auf drei knappe Formeln. Sie benennen die drei *ontologischen Dimensionen des Körpers*:

„J'existe mon corps. Ich existiere meinen Leib.; das ist seine erste Seinsdimension. Mein Leib wird von Anderen gebraucht und erkannt: das ist seine zweite Dimension [...] Ich existiere für mich als vom Anderen Erkannter – insbesondere gerade auch in meiner Faktizität. Ich existiere für mich als vom Anderen als Leib Erkannter. Das ist die dritte Dimension meines Leibes.“⁷

Der Leib ist also welterschließend und ursächlich dafür, dass das Subjekt eine Welt hat. Man fühlt sich an Husserls Rede vom Leib als Nullpunkt erinnert, wenn Sartre den Körper als den Standpunkt bestimmt, der mit der raum-zeitlichen Existenz der Person zusammenfällt und auf den hin die Dinge der Welt geordnet sind. Freilich will Sartre hier die naheliegende Vorstellung umkehren, womöglich, um mit einem Streich alle Verdächtigungen des Solipsismus loszuwerden. Denn schließlich gibt Sartre vor, dass der Leib letzten Endes nur von der gegenständlichen Welt her erfahrbar werde. Nicht der Leib führt zur Ordnung der Dinge, sondern die Gebrauchsgegenstände vermitteln die Wahrnehmung des weltzugewandten Leibes. Der Verdacht des Solipsismus wird auch hier somit im Ansatz erstickt.

„Anstatt dass der Leib für uns das Erste und Dingenthüllende wäre, zeigen uns umgekehrt die Zeugdinge in ihrem ursprünglichen Erscheinen ihren Leib an. Der Leib ist kein Projektionsschirm zwischen den Dingen und uns: was er manifestiert, ist lediglich die Individualität und die Zufälligkeit unseres ursprünglichen Bezuges zu den Zeugdingen.“⁸

Der Leib wird von den Dingen selbst zum Orientierungspunkt gemacht. Er ist « *centre de référence total qu'indiquent les choses.* » Also ein vollständiges Referenzzentrum, welche die Dinge anzeigen.

⁷ Sartre, J.-P. : a.a.O. S. , 454

⁸ Sartre, J.-P. : a.a.O. S. 598

Sartre will also das Subjekt vom ersten Augenblick an als leibhaftes Subjekt denken. Das bringt ihn in Konflikt mit seinem phänomenologischen Lehrmeister Husserl. Er sieht in Husserls Versuch, der philosophischen Wissensbegründung – einem reinen Ich mit transzendentaler Subjektivität – eine sichere Grundlage zu geben, das Ende der Bewusstseinsphilosophie. Ein transzendentales Ich bedeutet für Sartre den *Tod des Bewusstseins*. Letztlich will Sartre mit der Phänomenologie den Weg gehen, vor dem Husserl immer gewarnt hat. Er gibt der *ontologie phénoménologique* eine anthropologische Wendung. Sartres phänomenologische Reduktion sucht Bewusstsein dort, wo er es allein anzutreffen glaubt, in der Welt, in der „konkreten, frei auf die Welt ausgerichteten menschlichen Existenz“⁹. Diese Flucht vor der vermeintlichen Reinheit des Bewusstseins in den Alltag konkreter Lebensverhältnisse gibt Sartres Philosophie ihre eigentümliche Note. Atmosphärisch bewegt sich seine Philosophie weder in der Abgeschlossenheit der Wesensschau ewiger Werte noch findet sie sich ein vor dem heimeligen Kamin Schwarzwälder Bauernhäuser.. Der philosophische Erfahrungshorizont ist die moderne Großstadt mit ihrer rastlosen Alltagskultur. Immer wieder sind es Szenen und Orte dieses Alltags, die Sartres Reflexionen auf die Momente konkreter Subjektivität in Gang setzen: die Metro, das Cafe, der Park als Szene, die Gesten eines Kellners, die Neugier des Eifersüchtigen, die Versuchung des erotischen Abenteurers sind die Sujets, die den Stoff für das philosophische Drama in das *Sein und das Nichts* bilden.

Die Grundbegriffe, unter denen Sartre die speziellen Körperverhältnisse abhandelt, zeugen auf ihre Weise von existentiellm Widerwillen gegenüber dem eigenen und fremden Körper. Die Ablehnung des Körpers erfolgt hier jedoch nicht mehr im Namen des reinen Denkens, sondern im Namen des Körpers selbst. Das Aufblühen und Welken des Körpers, das zuviel des Fleisches, das Rot auf der Wange der Kellnerin, all das wird zum Ekel. Es hat keine Daseinsberechtigung. Wo Sartre nach den *konkreten Verbindungen mit Anderen* sucht, wird die phänomenologische Bestandsaufnahme automatisch zur Pathologie. Den ursprünglichen Einstellungen zum anderen: Liebe, Sprache, Masochismus, Gleichgültigkeit, Begierde, Hass, Sadismus ist bereits das Gesetz des Scheiterns eingeschrieben.

Wen wundert es, dass unter solchen Vorzeichen auch die von göttlichen Vorbildern befreite Liebe nur in die Aporie führt. *Die Freiheit*, lautet Sartre wenig vergnügliche Aussicht auf Intimität, *will durch eine Freiheit geliebt werden, aber sie will nicht, dass die Freiheit frei sei*¹⁰. Damit wird es am Ende auch für Sartre fast unmöglich, das zum Körper gewordene *cogito* in einer gelungenen Beziehung zu denken.

⁹ Hammer, F. Leib und Geschlecht. Bonn: Bouvier, 1974, S.131

¹⁰ Sarte, J.-P. a.a.O., S. 880

2.2 Der Körper als Vehikel zur Welt bei Merleau-Ponty

Wie schon Sartre, formuliert auch Merleau-Ponty die Grundprinzipien seiner Philosophie in kritischer Auseinandersetzung mit dem Erbe des Cartesianismus. Wie Sartre ist auch er überzeugt, dass die Theorie der Subjektivität ihren Anfang nicht mit dem reflexiven *cogito* nehmen kann. Husserls methodischer Anspruch, zu den Sachen zurückzukehren, muss also in anderer Weise eingelöst werden. „Revenir aux choses mêmes, c'est revenir à ce monde avant la connaissance dont la connaissance parle toujours.“ Also „Zurückkehren zu den Sachen selbst bedeutet zurückkehren zu dieser Welt vor der Erkenntnis, von der die Erkenntnis immer spricht.“¹¹

Merleau-Pontys phänomenologische Reduktion findet statt jenseits des idealistischen Rückgangs auf das setzende Bewusstsein. Das Wissen von der Welt soll nicht auf dem Weg einer Analyse des Bewusstseins gewonnen werden. Nicht die Reflexion auf die subjektseigenen Bedingungen der Welterkenntnis bildet den Anfang, sondern die sorgfältige Beschreibung dessen, was sich zeigt. „Le réel est à décrire, et non pas à construire ou à constituer.“¹²

Merleau-Ponty versucht den wahren Sinn vom Sein des Menschen über den Begriff der Wahrnehmung zu entziffern. Mit diesem Begriff tritt der Körper ins Zentrum der Philosophie. So bildet denn auch die Theorie des Körpers den ersten, grundlegenden Teil der *Phänomenologie der Wahrnehmung*.

Freilich bleibt Merleau-Pontys Interesse, ungeachtet der Abwendung von der Problematik der Weltkonstitution durch das Bewusstsein, ein erkenntnistheoretisches. Statt des einsamen reflexiven *cogito* wird der Mensch als sinnliches Subjekt, als wahrnehmender Körper in den Blick genommen. Das leibliche Ich wird zum Subjekt der Erkenntnis. Auch dessen Ansatz lässt sich in diesem Anfang eine Umkehrung der Cartesianischen Meditationen erkennen: Nicht der Körper wird vom Bewusstsein her gedacht, sondern das Bewusstsein als Körper. Der cartesianische Abgrund zwischen Geist und Materie, *res extensa* und *res cogitans* wird damit erst gar nicht aufgetan. Merleau-Pontys Philosophie der Endlichkeit kämpft gegen den Dualismus. Bewusstsein und Körper sind eines.

„Die Einheit von Leib und Seele ist nicht eine willkürlich angeordnete äußerliche Verbindung zwischen ‚Subjekt‘ und ‚Objekt‘. Sie vollzieht sich vielmehr von Augenblick zu Augenblick in der Bewegung der Existenz.“¹³

Daher steht außer Frage, dass das *cogito* als Leib gedacht werden muss. Der Leib wird zum neuen und eigentümlichen Subjekt der Intentionalität. Die neue Formel

¹¹ Merleau-Ponty, M.: *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: Walter de Gruyter & Co. Verlag, 1966, S. 381

¹² Merleau-Ponty, M.: *Phénoménologie de la perception*. Paris: Librairie Gallimard, 1961, S. 399

¹³ Merleau-Ponty, M.: a.a. O. 1966, S. 114

dieser Intentionalität kann folglich nicht mehr *cogito, je pense* heißen, *je peux – ich kann* heißt für Merleau-Ponty die neue Formel für den leibvermittelten Zugang zur Welt. Denn das Bewusstsein ist an erster Stelle nicht Denken, sondern vermitteltes Können. Die Bewegungen des Leibes verlaufen als *intentionnalité originale*, ohne der Vorleistung von kognitiver Vorstellungen zu bedürfen. Man fühlt sich an Nietzsches Lob der *großen Vernunft des Leibes* erinnert, wenn Merleau-Ponty von einem *Verstehen* des Leibes spricht, einem „Wissen, das in den Händen liegt“¹⁴

Wie aber erlebt das *sujet incarné* die Welt mit der ihr eigenen Bedeutung? Schon Husserl hatte den Leib als Wahrnehmungsorgan und Orientierungszentrum konkreter Welterfahrung verstanden. Das Subjekt bedient sich der Beweglichkeit und Verfügbarkeit des Leibes, um sich die Welt erlebnismäßig zu erschließen. Merleau-Ponty nimmt diesen Gedanken auf und vertieft ihn. Der Leib wird zum Aktionszentrum der je privaten Welt, er ist *centre d'actions vitales*. Dies bedeutet nicht nur, dass der Leib über das Vermögen der Eigenbeweglichkeit verfügt, sondern der Welt gewissermaßen eine private Topologie verleiht. Jedes leibvermittelte Handeln ist stets begleitet vom Bewusstsein des Standpunktes, den wir jeweils einnehmen. Wir haben ein Wahrnehmungsfeld und das unterschwellige Bewusstsein des Standpunktes, durch das wir das Wahrgenommene mit uns als leiblich Handelnden in Beziehung setzen. Wie immer wir die Dinge der Welt wahrnehmen – immer müssen wir uns, wenn auch nicht ausdrücklich, unserer Umgebung bewusst sein als des Raumes, durch den wir gehen, in dem wir handeln, als ein Netz von Dingen, auf die wir einwirken. Wahrnehmung im Raum ist keineswegs bloß rezeptiv, passive Anpassung der Welt an unsere Sinnesorgane. Durch das Erlebnis der belebten Räumlichkeit wird ein *Lebensraum* geschaffen: Das bloße Nebeneinander der Dinge im Raum erhält durch das leibvermittelte Handeln eine eigene Ordnung, verwandelt den Gegenstandsraum in einen existentiellen Situationsraum (*spatialité de position – spatialité de situation*). Der bewegliche Leib ist selbstverständlich alles andere als das reine Ich des transzendentalen Bewusstseins. Er ist vielmehr, ebenso wie bei Sartre, kontingent und verletzlich.

Den Zugang zum leibhaftigen *Bewusstsein* sucht Merleau-Ponty also durch Rückgang auf die ursprüngliche Erfahrung von Welt. Aber was heißt nun Erfahrung? Sie ist unvermittelte Weltgegenwart des erkennenden Subjekts über den Körper. „*La conscience est l'être à la chose par l'intermédiaire du corps.*“ „Bewusstsein ist Sein beim Ding durch das Mittel des Leibes“¹⁵. „Gegenwart ohne Abstand“ oder auch „unmittelbarer Austausch“ sind Begriffe, mit denen Merleau-Ponty die ursprüngliche Beziehung des Menschen zur Welt bestimmt.

Dass der Mensch über seinen Körper eine Welt hat, gilt Merleau-Ponty als Vorbedingung jeder Reflexion. Wer über die Bedingungen der Welterschließung und Welterkenntnis philosophieren will, hat diesem Faktum Rechnung zu tragen.

¹⁴ vgl. Merleau-Ponty, M.: a.a.O.1966

¹⁵ Merleau-Ponty, M.: a.a. O. 1966, S. 167f.

Bevor die Welt vom Bewusstsein aus gedacht werden kann, muss sie – dem leibhaftigen Subjekt – gegeben sein. Im Anschluss an Husserlsche Begriffe sieht Merleau-Ponty in dieser Welthabe eine Art *Urdoxa*. Der erste Artikel dieses Urglaubens versichert dem Subjekt seine Welthaftigkeit. *Il y a des choses, c'est-à-dire un monde.*¹⁶

Nimmt man die ursprüngliche Beziehung von wahrnehmenden Leib und anwesender Welt in ihrer wechselseitigen Verwiesenheit in den Blick, so erübrigt sich der Rückgang auf den Cartesianischen Zweifel und seine theologische Überwindung.

„Trotz all unserer kritischen Erziehung ist und bleibt das Wahrgenommene diesseits jeden Zweifels wie auch jeden Beweises [...] Wenn eine jede Wahrnehmung immer noch ‚durchgestrichen‘ werden und alsdann den Illusionen zugerechnet werden kann, so macht sie doch, also verschwindend, immer nur einer anderen, sie berichtigenden Wahrnehmung Platz. Jedes Ding mag wohl nachträglich als ungewiss erscheinen, doch zumindest ist uns gewiss, dass es Dinge gibt, d. h. eine Welt. Sich fragen, ob die Welt wirklich ist, heißt selber nicht verstehen, was man sagt, da die Welt eben nicht eine Summe von Dingen ist, deren jedes immer noch in Zweifel gezogen werden kann, sondern das unerschöpfliche Reservoir, aus dem alle Dinge entnommen sind.“¹⁷

Merleau-Ponty will mit den Ressentiments idealistischer Bewusstseinsphilosophie brechen, den *Ideen* vom Ich und von der Welt die Alltäglichkeit der Erfahrung des leibhaftigen Ich in der Welt entgegensetzen. Das Subjekt muss geerdet, aus seinen transzendentalen Zurüstungen befreit werden. Kurz: Es muss als Leib in der Welt gedacht werden.

Die leibvermittelte Weltoffenheit, die Merleau-Ponty ins Zentrum seiner Theorie der Wahrnehmung stellt, bestimmt auch den ontologischen Charakter des Seins des Menschen. Seine Verfasstheit ist mehr als das *In-Welt-Sein* – *être-dans-le monde* von dem Heidegger und Sartre reden. Menschliches Existieren heißt vielmehr *Zur-Welt-Sein* (*être-au-monde*). Die kategoriale Analyse des Zur-Welt-Seins führt zu einer Selbstexplikation des Subjekts als leibliches Wesen. Leiblichkeit wird dabei zum Konstituens der Subjektivität, nicht zum bloßen Anhängsel eines körperjenseitigen Bewusstseins der Seele. Was der Leib lehrt, liegt vor jeder reflexiven Weltkenntnis und bildet vielmehr deren Voraussetzung. Mit anderen Worten: Der über die Sinnesorgane vermittelte Weltkontakt ist älter als jedes Denken und damit zugleich das Fundament jedes Wissens. *„Tout le savoir s’installe dans les horizons ouverts par la perception.“¹⁸*

Leibvermittelte Wahrnehmung steht am Anfang jeder Erkenntnis, sie ist gewissermaßen Urform jeder Erkenntnis, (*connaissance originnaire*). Freilich steht die Wahrnehmung für Merleau-Ponty nicht einer indifferenten, in sich geschlossenen

¹⁶ Merleau-Ponty, M.: a.a. O. 1961, S. 396

¹⁷ Merleau-Ponty, M.: a.a. O. 1966, S. 396

¹⁸ vgl. Merleau-Ponty, M.: a.a. O. 1966

Objektwelt gegenüber. Der Kontakt des Menschen mit der Welt folgt nicht dem positivistischen Schema von Reiz und Reaktion. Die Wahrnehmung entdeckt sich vielmehr als lebendige Vermittlung zwischen der Welt des Subjekts und der Welt der Objekte: die Welt durchzieht kein scharfer Riss zwischen *en-soi* und *pour-soi* wie noch bei Sartre. Freilich verbindet beide die Kritik an den Erkenntnistheorien des Cartesianschen Musters, die mit einem isolierten Subjekt beginnen und im Anschluss die Frage stellen, wie dieses reine Subjekt der Erkenntnis mit der Welt der Gegenstände in Beziehung gebracht werden kann. Besteht der primäre Zugang zur Welt in der Wahrnehmung, so ist die Klippe des Solipsismus nicht mehr zu nehmen. Was ich wahrnehme, ist eine Welt, in die ich immer schon verstrickt bin, die mich umgibt, deren Teil ich bin, in der ich als Leib situiert bin. Situiert-Sein, Verstrickt-Sein, zur Welt-Sein, das ist die *condition humaine* des Subjekts als eines leiblich Handelnden. Während Husserl dem reinen Ich mit der transzendentalen Subjektivität einen außerweltliche Ort verschaffen möchte, ist das Leibsubjekt bei Merleau-Ponty ganz und gar von dieser Welt. Es ist mit Haut und Haar im Stoff dieser Welt verwoben. Es genießt eine permanente Mitgliedschaft unter den Dingen der Welt. Es betrachtet und versteht die Welt aus der Binnenperspektive. Man kann mit Blick auf die Spätphilosophie Merleau-Ponty sogar von einer Art Fleischwerdung des Subjekts reden. In *L'visible et l'invisible* wird die Konkretheit der Subjektivität vom Körperlichen zum Fleischlichen gesteigert. Für das Subjekt als Monade oder reine Innerlichkeit ohne Bezug zur Welt ist unter solchen Voraussetzungen kein Platz. Die Welt dringt bis in das Innerstes des Subjekts ein, das Subjekt ist in der Welt verwurzelt, „weil unablässlich, wie Wellen, die am Strande ein Wrack umspülen, die Welt die Subjektivität überströmt und umgibt.“¹⁹

Sosehr der Zugang zur Welt über den Leib des Einzelnen geschieht, also in der Besonderheit der Situietheit jedes Leibsubjekts liegt, so entdeckt Merleau-Ponty in der Intentionalität des leiblichen Zur-Welt-Seins auch ein Moment des Allgemeinen. Durch den Leib enthält unser Leben die Form der Allgemeinheit. Als leibliches Subjekt besitze ich *allgemeine Intentionen*, die nicht meiner Besonderheit entstammen, sondern einen tieferen Ursprung haben und allen psycho-physischen Subjekten zu eigen sind, die eine ähnliche sinnliche Organisation besitzen.

Sind wir oder haben wir aber einen Körper? Merleau-Pontys Antwort auf die Frage nach dem spezifischen Verhältnis von Subjekt und Körper ergibt sich geradezu zwangsweise. Ihr Verhältnis kann nicht in der Kategorie des Habens oder der bloß äußerlichen Behausung verstanden werden. Husserl hatte, bei allem Bewusstsein der Bedeutung der Leiblichkeit für das konkrete Subjekt, noch einmal das Körperhaben als prominente Form des Subjektseins verstanden. Merleau-Ponty ergreift mit Nietzsche und Sartre die Partei derjenigen, die Subjektivität als Körpersein auslegen. „Leib bin ich ganz und gar und nichts anderes“ hatte Nietzsche Affront gegen den Idealismus des Bewusstseins gelautet. „J'existe mon

¹⁹ Merleau-Ponty, M.: a.a. O. 1966, S. 240, 244

corps“ – so bestimmt Sartre die erste ontologische Dimension des Körpers. Sie wird von Merleau-Ponty nachhaltig bestätigt. „Je ne suis pas devant mon corps, je suis dans mon corps, ou plutôt je suis mon corps.“²⁰ Es scheint, dass Merleau-Ponty diese Einheit von Leib und Subjekt nicht nur für den *corps propre* geltend machen will, sondern auch für die ontologische Dimension des fremden Körpers gilt. Damit musste er allerdings den Vorgaben Sartres widersprechen.

3. Soziale Dimensionen des Leibseins

3.1 Die Körper im Widerstreit bei Sartre

Die Mitwelt der Körper ist eine Welt des Antagonismus, sie wird also durch den Blick erschlossen. Der Blick ist die prominente Form, in der sich die Körper begegnen. Die Begegnung mit dem Anderen ist für mein Erleben des Körpers von existentieller Bedeutung. Nur durch den Anderen, weiß ich, wer ich als Körper bin. „Es sieht so aus, als erfülle der Andere für uns eine Funktion, die wir selbst nicht erfüllen können und doch erfüllen sollten; uns zu sehen, wie wir sind.“²¹

Doch so unerlässlich der Blick des anderen auf meinen Körper auch sein mag und mir Wahrheiten bietet, zu denen ich ohne den anderen nie gelangen kann, so führt dieser fremde Blick mit letzter Konsequenz zum *Tod meiner Möglichkeiten*. Auf welche Weise geschieht dies?

Der Blick ist der unmittelbare und fundierende Bezug des Ichs zum Anderen. Ich kann ihn jederzeit erfahren, alle Augenblicke sieht mich der Andere an. Freilich ist es nicht das Auge als Sinnesorgan, welches mich in die Abhängigkeit des Anderen bringt. Das Auge ist nur vorzüglicher Träger des Blicks. Aber auch ein raschelnder Vorhang, das Knacken eines Astes oder der hallende Schritt können die Situation des Erblickwerdens schaffen, sie offenbaren das Ich in seiner grundsätzlichen Verletzlichkeit und entlarven es in seiner Unaufrichtigkeit.

Was aber passiert mit dem Körper im Blick des Anderen, d.h. wenn zwei „Körper“ sich begegnen?

Sartre zeigt, dass der Andere für die Identität des Selbst von geradezu tragischer Bedeutung ist. Der Blick des Anderen ist konstitutiv für das Subjekt, und, wie sich sofort zeigt, zutiefst ambivalent. In dem der Andere meinen Körper erblickt, verleiht er meinen Für-sich-Sein den Charakter von Faktizität. So ursprünglich der über den Körper vermittelte Bezug zum Andern ist, so bedrohlich ist er zugleich.

„Der Schock, den die Begegnung mit dem Anderen hervorruft, besteht darin, dass diese Begegnung mir die Nichtigkeit der Existenz meines Körpers enthüllt, indem dieser für den Anderen äußerlich, wie ein An-sich ist. So gibt sich mein Leib nicht einfach als das reine und bloße Erlebte, sondern dieses Erlebte setzt sich in und durch die zufällige und absolute Tatsache

²⁰ vgl. Merleau-Ponty, M.: a.a. O. 1961

²¹ Sartre, J.-P. a.a.O. S. 457

*des Anderen nach außen in einem sich mir entziehenden Fluchtpunkt fort. Der für mich bestimmende Seinsgrund meines Körpers ist dieses ständige ‚Außen‘ meines intimsten ‚Innen‘.*²²

Der Andere ist somit sofort im Spiel, wenn es um meine Bestimmung als Mensch geht. Sein Blick ermöglicht und gefährdet in einem meine Selbstbestimmung als *Für-sich-Sein*.

Doch so wie das Ich durch die Vergegenständlichung des anderen Körpers zur Gefahr werden muss, wird auch das Ich durch die Existenz des Anderen in seinem Für-sich-Sein bedroht.

*„Ich bin, jenseits aller Erkenntnis, die ich haben kann, jenes Ich, das ein anderer erkennt. Und dieses Ich, das ich bin, bin ich in einer Welt, die der Andere mir entfremdet hat, denn der Blick des anderen umfasst mein Sein und, in Wechselwirkung dazu, die Wände, die Tür, das Schloss, all diese Zeug-Dinge, in deren Mitte ich bin, wenden dem Anderen eine Seite zu, die mir grundsätzlich entgeht. So bin ich mein ego für den Anderen inmitten einer Welt, die in Richtung auf den Anderen abfließt.“*²³

Der Blick des Anderen führt dazu, dass mir die Welt genommen wird, sie mir unter den Finger zerrinnt. Der Blick des Anderen wird zum Skandal in meiner Welt, ich kann in meiner Welt weder ohne noch mit ihm leben.

Vergegenständlichung lautet also das verhängnisvolle Schicksal, das dem gemeinschaftlichen Leben der Körper unvermeidlich droht. Und die radikalste Interpretation dieser Lebenswelt, in der das Sehen des Anderen zunächst ein Gesehen-werden durch den Anderen ist, hat der „Schriftsteller Sartre,“ in seinen Dramen und Theaterstücken geliefert. Die Hölle, in der sich die drei Protagonisten des Dramas *Huis clos, Geschlossene Gesellschaft* befinden, ist eine Welt ohne Spiegel. Um sich selbst zu sehen und zu erkennen, muss jeder den Umweg über den Blick des anderen nehmen. Die Selbsterkenntnis liegt im wimperlosen, niemals geschlossenen Auge des Anderen. Sartres Hölle bedarf keines Fegefeuers, das biblische jüngste Gericht findet bei ihm Tag für Tag statt. Es ist der unabdingbare, unvermeidliche und unerbittliche Blick, der auf dem Anderen ruht, ihn auf die Situation fixiert, ihm Vergangenheit und Zukunft raubt, ihn in seiner Unaufrichtigkeit entlarvt. Die Hölle, das ist die Demaskierung ohne Schlupfwinkel, sie macht das Angeblicktwerden – und damit das Leben als solches zur Qual. „Die Hölle, das sind die Anderen.“ (*L'enfer c'est les autres.*) So jedenfalls lautet die bittere Quintessenz, mit der Sartre als Dramatiker die philosophische Lehre der Mitwelt in *Sein und das Nichts* übersetzt und in bedrückenden Bildern vor Augen stellt. Es liegt in der Logik der Beraubung durch den Blick, dass im Tod des Subjekts der endgültige Sieg des Anderen über mich besiegelt wird. Totsein heißt für Sartre, dem Blick des Anderen endgültig ausgeliefert zu sein.

²² Sartre, J.-P.: a.a.O. S. 402

²³ Sartre, J.-P.: a.a.O. S. 348

Doch letztlich führen Sartre Reflexionen immer wieder über den Körper auf das *cogito* als Ausgangspunkt zurück. Wie Sartre den Abgrund schließt, den Descartes zwischen *res cogitans* und *res extensa* gelassen hatte, so nimmt er auch den Begriff des Anderen in den Begriff des *cogito* selbst hinein. Die soziale Existenz des *cogito* braucht nicht nachträglich konstruiert werden, sie ist mit dem Ich unmittelbar gegeben. Man muss nur konsequent genug die Momente des *cogito* zu analysieren, um den Anderen als eigene Möglichkeit und Wirklichkeit des Ich zu entdecken. „au plus profond de moi-même je dois trouver [...] autrui lui-même comme n'étant pas moi.“ („In der Tiefe meiner selbst muss ich den anderen selbst finden, als den, der ich nicht bin.“)²⁴ Die Negativität des Anderen als Nicht-Ich markiert hier zunächst nur den ontologischen Status, es zeigt sich allerdings schnell, dass die Negativität gleichsam anthropologische Qualität gewinnt. Zwar gilt auch für Sartre, wie schon für Fichte und Hegel, dass das einzelne Bewusstsein nur dann zum Bewusstsein seiner selbst, also zu Selbstbewusstsein gelangen kann, wenn es sich im anderen Subjekt als ein derartiges Subjekt erkennen vermag. Wir haben aber gesehen, dass die Beziehung des Ichs zum Anderen bei Sartre von vorneherein eine konflikträchtige Gestalt annimmt. Dieser antagonistische Charakter der Intersubjektivität findet sich auch im Verhältnis der sich begegnenden Körper wieder. Es überrascht zu sehen, dass Sartres Analysen der Mitwelt dem Körper des Anderen immer wieder bloßen Dingcharakter verleihen. Es scheint, als habe er sich bei der Wahrnehmung des fremden Körpers gerade den medizinischen Blick angeeignet, den er in den Romanen Flauberts am Werk sieht. Eine kühle klinische Perspektive, bei der sich der Blick an der Oberfläche des Fremden festsaugt. Das Sartresche Subjekt ist Körper – *j'existe mon corps* – und es lebt in ursprünglicher Gemeinschaft mit anderen Körpern. Sartre radikalisiert den Cartesianischen Beginn der modernen Philosophie mit der ersten Person, indem er sie von Anfang an im Singular und Plural konjugiert. Zugleich raubt er der Reinheit der Descartesschen *cogitationes* die Unschuld. Misstrauen und Skepsis werden nun philosophisch produktiv. Sartres Zweifel gilt nicht mehr der Zuverlässigkeit der Sinneneindrücke und der Realität der Außenwelt, sondern der Authentizität des Menschen selbst. Der Begriff der *mauvaise foi*, der *Unaufrichtigkeit* wird dadurch zur zentralen Bestimmung des Miteinanders.

3.2 Die Körper im Zwiegespräch bei Merleau-Ponty

Eine Eigentümlichkeit der Sartreschen Körperphilosophie besteht darin, dass er in der Analyse der Wahrnehmung des fremden Körpers den Körper der Anderen auf seine Dinglichkeit und Zweckdienlichkeit reduzieren will. Die Subjektivität, wie sie für den eigenen Körper charakteristisch ist, geht im Umgang mit dem fremden Körper verloren. Merleau-Ponty ist offensichtlich nicht bereit die zwischenmenschlicher Kommunikation ähnlich scheitern zu lassen. Das Gesehen-werden

²⁴ vgl. Sartre, J.-P.: a.a.O. S. 405

hat nicht die Bedeutung einer Verwandlung des Für-sich in ein An-sich, die der Beraubung von Subjektivität gleicht.

Denn Sartres Ausführungen über die Nichtung des Subjekts durch den Blick behalten nur insofern Recht, als wir uns

*„[...] zurückziehen in den Grund unseres denkenden Wesens, uns beide verwandeln in dessen unmenschlichen Blick, und jeder in seinem Tun sich nicht aufgenommen und verstanden, sondern beobachtet fühlt wie ein Insekt.“*²⁵

Und der Blick ist auch nur dann unangenehm, wenn er uns an Stelle einer Kommunikation trifft. Doch sobald wir interagieren, überschneiden sich unsere Wahrnehmungen und bilden ein einziges Erfahrungsfeld. *„Die transzendente Subjektivität ist enthüllt, sich selbst und den Anderen, und insofern und in diesem Sinne ist sie Intersubjektivität.“*²⁶ Die Nichttransparenz meiner eigenen Leiblichkeit als Erscheinung für andere ist Voraussetzung für Begegnung überhaupt. Wir haben ein Gesicht zur Welt, das uns selbst fremd bleibt. In dieser Fremdheit des eigenen Leibes ist die Möglichkeit zur Überschneidung zweier Welten gegeben – als primordiale Intersubjektivität.

Zwar gibt es auch für Merleau-Ponty den „objektivierenden Blick“, jedoch sieht der Mensch mit diesem Blick nicht dasjenige des Anderen, „das ich begehre“.

*„Scham und Schamlosigkeit haben [...] ihren Ort in einer Dialektik von Ich und Anderem, die die von Herr und Knecht ist: insofern ich einen Leib habe, kann ich unter dem Blick des Anderen zum bloßen Gegenstand herabsinken und nicht mehr als Person für ihn zählen, oder aber ich kann im Gegenteil zu seinem Herrn werden und ihn meinerseits anblicken, doch diese Herrschaft ist eine trügerische, da im gleichen Augenblick, in dem die Begierde des Anderen meinen Wert anerkennt, dieser Andere nicht mehr die Person ist, von der ich anerkannt werden wollte, sondern nur mehr ein seiner Freiheit beraubtes fasziniertes Wesen, das insofern für mich selber nicht mehr zählt. Dass ich einen Leib habe, sagt also, dass ich als Gegenstand gesehen werden kann und suche, als Subjekt gesehen zu werden, dass der Andere mein Herr oder mein Sklave sein kann, so dass als Schamlosigkeit nichts anderes als die Dialektik der Vielheit der Bewusstsein ausdrücken und in der Tat metaphysische Bedeutung haben. [...] Was man zu besitzen sucht, ist also nicht ein Körper, sondern ein von Bewusstsein beseelter Leib; [...]“; den man liebt*²⁷

Der objektivierende Blick des Anderen tötet gleichsam genau den Aspekt meiner selbst, den der Andere begehrt. Ähnlich dem Kind das die freie Buntheit des Schmetterlings begehrt. Doch ergriffen mit der unvorsichtigen Hand nur mehr die tote Hülle besitzt.

²⁵ Merleau-Ponty, M.: a.a. O. 1966, S. 413

²⁶ Merleau-Ponty, M.: a.a. O. 1966, S. 413

²⁷ Merleau-Ponty, M.: a.a. O. 1966, S. 199f

Im Gegensatz zu Sartre ist der Andere für Merleau-Ponty die Ergänzung meines Blickes auf die Welt. Ähnlich der leichten Differenz des Blickwinkel unserer beiden Augen entsteht durch jene Überkreuzung eine Tiefendimension. Diesen Kreuzungspunkt der Perspektiven nennt Merleau-Ponty den Chiasmus zwischen mir und dem Anderen.

*„Zwischen meinem Bewusstsein und meinem Leib, so wie ich ihn erlebe, zwischen diesem meinem phänomenalen Leib und dem des Anderen, so wie ich ihn von außen sehe, herrscht ein inneres Verhältnis, welches den Anderen als die Vollendung des Systems erscheinen lässt.“*²⁸

Die Evidenz des Anderen erscheint mir jedoch erst dadurch, *„dass ich mir selbst nicht transparent bin und auch meine Subjektivität stets ihren Leib nach sich zieht.“*²⁹ Das heißt, der Chiasmus ist erst dadurch möglich, als ich selbst einen blinden Fleck habe. Dies ist der Körper, wie er dem Anderen erscheint. Jedoch wäre es vereinfacht zu sagen, das Für-sich gehöre dem Selbst und der Körper-für-Andere sei fremd.

*„Strukturen des Für-Andere-Seins [haben] bereits Dimensionen des Für-sich-Seins [...]. Der Andere-als-Gegenstand ist nur eine unaufrichtige Modalität des Anderen, so wie die absolute Subjektivität nur ein abstrakter Begriff von mir selbst ist.“*³⁰

Bei Sartre wird dem anderen sein Geheimnis geraubt. Merleau-Ponty hilft, das Geheimnis zu hegen. Merleau-Ponty bringt das Erscheinen des Anderen die je eigene Welt nicht zum Verschwinden oder zum Ausbluten. Doch scheint auch bei ihm der Weg zum anderen Körper kein unmittelbarer und direkter Weg zu sein. Es sind die Dinge der Welt, durch die der Körper des Anderen für mich ins Spiel kommt und zum Mitmensch wird. Die Mitwelt der Anderen wird über die Dinge der Welt erschlossen.

*„Die Anderen brauche ich nicht erst anderswo zu suchen: ich finde sie innerhalb meiner Erfahrung, sie bewohnen die Nischen, die das enthalten, was mir verborgen, ihnen aber sichtbar ist.“*³¹

Anstelle der unmittelbaren Wahrnehmung des Anderen als gleichwertiges Körperlich soll sich der Andere in seiner Leiblichkeit über das Verhalten zur Welt entdecken. Das Ich scheint damit leichter zu den Dingen als zum anderen Ich zu finden. Seine erste Bewegung verläuft in die Richtung der äußeren Objekte, nicht der Subjekte. In der Reflexion auf sich selbst scheint der *mouvement vers le monde* das Erste zu sein. Führt diese Bewegung das leibliche *cogito* letztlich in eine Welt ohne

²⁸ Merleau-Ponty, M.: a.a. O. 1966, S. 404

²⁹ Merleau-Ponty, M.: a.a. O. 1966, S. 404

³⁰ Merleau-Ponty, M.: a.a. O. 1966, S. 508 u. 509

³¹ Merleau-Ponty, M.: a.a. O. 1966, S. 166

den Anderen? Sicher ist, dass Merleau-Ponty in der Kommunikation zwischen den leiblichen Handelnden eine letzte Transparenz für unerreichbar hält – sie ist allerdings nicht einmal in der reflexiven Begegnung mit dem eigenen Ich möglich. Damit wird er wohl recht haben. Vielleicht ist es auch ganz gut so.

*

Bei aller Kontroverse über den Leib steht fest: Die Philosophie kann nicht, wie im Deutsche Idealismus, als Theorie des Bewusstseins beginnen, sie muss im Konkretum der leiblichen Existenz des Menschen ihren Anfang nehmen. Statt auf dem sandigen und trockenen Boden der Vernunft soll die Philosophie in der Erfahrung des Leibes ihr neues Fundament erhalten. Unter solchen Voraussetzungen muss der Ausgang vom *cogito* als methodischer *faux pas* gelten. Der Leib besitzt erkenntnistheoretischen Vorrang.

*„Das Phänomen des Leibes ist das reichere, deutlichere, fassbarere Phänomen: methodisch voranzustellen, ohne etwas auszumachen über seine letzte Bedeutung.“*³²

Gerade für eine zeitgemäße und philosophisch reflektierte Pädagogik reichen die klassischen Definitionen in der Geschichte der Philosophie, die den Menschen als leibfernes Vernunftwesen verstehen, nicht auf.

*„Die Welt ist ihm [dem Menschen] leiblich-organisch vermittelt und kann deshalb nicht ‚nur‘ denkerisch oder ‚nur‘ physiologisch erkundet werden. [...] Der menschliche Leib und seine sinnlich-organischen Vollzüge sind eher zu beschreiben als ‚Weltknotenpunkte‘, in dem sich Welt und menschliches Ich ineinander umsetzen in einem ständigen Lebensaustausch.“*³³

Dieser Prozessgedanke des leiblichen Engagiertseins in der Welt sollte als Ausgangspunkt für eine moderne pädagogische Anthropologie gedacht werden.

Literatur:

- Bäuml-Roßnagl**, M.-A.: Zur Anthropologie der Sinne nach Hugo Kükelhaus. In: Zacharias, Wolfgang (1994): Sinnenreich. Vom Sinn einer Bildung der Sinne als kultur-ästhetisches Projekt. Hagen: Kulturpolitische Gesellschaft e. V., 1994
- Bruaire**, C.: Philosophie du corps. Paris: Éd. du Seuil, 1968
- Hammer**, F. Leib und Geschlecht. Bonn: Bouvier, 1974
- Merleau-Ponty**, M.: Phénoménologie de la perception. Paris : Librairie Gallimard, 1961

³² Hammer, F. Leib und Geschlecht. Bonn: Bouvier, 1974. S. 13

³³ Bäuml-Roßnagl, M.-A.: Zur Anthropologie der Sinne nach Hugo Kükelhaus. In: Zacharias, Wolfgang (1994): Sinnenreich. Vom Sinn einer Bildung der Sinne als kultur-ästhetisches Projekt. Hagen: Kulturpolitische Gesellschaft e. V., 1994, S. 271

- Merleau-Ponty, M.:** *Le Visible et l'Invisible*, Editions Gallimard, 1964
- Merleau-Ponty, M.:** *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: Walter de Gruyter & Co. Verlag, 1966
- Platon,** *Philebos*. In: *Sämtliche Werke*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, 1994
- Platon,** *Politeia*. In: *Sämtliche Werke*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, 1994
- Sartre, J.-P.:** *Das Sein und das Nichts. Versuch einer phänomenologischen Ontologie*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag, 1998

BERNHARD STALLA

»Wege des Menschen in der Schule des Lebens«

Elementare Erziehung und universale Bildung als Ziel von Johann
Amos Comenius (1592-1670)

zur anthropologischen Förderung und pädagogischen Begleitung des
Lebensweges von Kindern.

„Wie für das ganze Menschengeschlecht die Welt eine Schule ist, vom Anbeginn der Zeit bis zu ihrem Ende, so ist auch für jeden einzelnen Menschen sein ganzes Leben eine Schule, von der Wiege bis zur Bahre. (...) Jedes Lebensalter ist zum Lernen bestimmt, und keinen anderen Sinn hat alles Menschenleben und alles Streben. Ja nicht einmal der Tod setzt dem menschlichen Leben eine Grenze oder auch die Welt selber. Jeder, der als Mensch geboren ist, muß über dies alles hinaus in die Ewigkeit hinübergehen, wie in eine himmlische Academie. Alles, was vorbergeht, ist also nur ein Weg, eine Vorbereitung, eine Werkstatt – eine niedere Schule.“¹

1. Intentionen

Ausgehend von den pädagogischen Ideen des Johann Amos Comenius (* 28.März 1592 Nivnice bei Ungarisch Brod in Mähren † 15.November 1670 Amsterdam/Niederlande) als erster Begründer einer lebensnahen, ganzheitlichen und universalen Primarschulerziehung als elementare Erziehung in Schulstufen und Klassen, sowie des grundlegenden Unterrichts in der Grundschule, sollen unter dem Impuls »Wege des Menschen in der Schule des Lebens«² Überlegungen von Johann Amos Comenius zur anthropologisch-interdisziplinären Förderung und pädagogischen Begleitung des Lebensweges von Kindern und Jugendlichen vorgestellt werden. Ähnlich wie in den Naturwissenschaften werden auch in der Geistes- und Kulturwissenschaft im geschichtlichen Kontext Thesen aufgestellt, Theoreme entwickelt, Annahmen gutgeheißen oder verworfen, so dass eine Beschäftigung mit historischen Quellen nicht nur die Fortschritte der Erkenntnis berücksichtigt, sondern auch zeitlich abgeschlossene Gedankengänge neu bedenken kann. Comenius kennzeichnet das Erziehungsziel innerhalb seiner „Schola pueritiae“ Schule des Knabenalters, die auf die „Schola infantia“ Schule

¹ Comenius, Johann Amos: PAMPAEDIA. Lateinischer Text und deutsche Übersetzung. Nach der Handschrift hrsg. von Tschizewskij, Dimitrij in Gemeinschaft mit Geissler, Heinrich und Schaller, Klaus. Heidelberg: Quelle & Meyer Zweite durchgesehene und verbesserte Auflage 1965, Seite 117-119.

² Der Weg des Menschen in der Schule des Lebens: Vgl. dazu auch: Buber, Martin: Der Weg des Menschen nach der chassidischen Lehre. Gütersloh: Lambert Schneider/Gütersloher Verlagshaus Sonderausgabe der 14.Auflage [2001], 2003.

der frühen Kindheit aufbaut, indem er den Blick auf den gesamten Lebensweg des Menschen richtet und dabei bereits den Grund legt für ein Lernen aus der Vergangenheit, in der Gegenwart, für die Zukunft, wie aus folgendem Zitat ersichtlich wird.

„Überhaupt müssen die Kinder in der 3. und 4.Klasse gelehrt werden, auf das Vergangene zu schauen, das Gegenwärtige zu gestalten (regere) und das Zukünftige zu bedenken – das alles stufenweise sich steigernd. Ein Baum streckt ja auch vom ersten Keimen an die Wurzeln in die Tiefe und Zweige in die Höhe, und zwar in gleichem Verhältnis. Je länger er lebt und je tiefer er seine Wurzeln senkt, um so höher streckt er seine Äste über sich hinaus. Daraus kann man folgern, daß im Kinde dies beides verborgen noch beieinander wohnt wie in einem Kern, beim Knaben aber schon dessen Wachstum beginnt. Wenn er erst einmal imstande ist, sich an das Geschehen eines, zweier oder dreier Tage zu erinnern und es aufzuzählen, soll er auch lernen, den gleichen Zeitraum im voraus zu überschauen. Ein Reifender erinnert sich mehrerer Jahre; darum soll er auch nach ebenso vielen Jahren, die vor ihm liegen, Ausschau halten. Er soll beizeiten darüber nachdenken, was er künftig tun soll und wie er jetzt seine Zeit zu verbringen habe. Wer sich schließlich zurückzuerinnern vermag bis in die Zeiten, da er noch in der Wiege lag, blicke vor bis in die Ewigkeit und bereite sich auf sie vor.“³

Die Wurzeln der Vergangenheit, als Quellen der Zukunft, die in einem „Lernen aus der Vergangenheit, in der Gegenwart, für die Zukunft“⁴ grundgelegt werden sollen, beinhalten nicht eine unkritische Übernahme von historischem Wissen als Maßstab für die Bewältigung von gegenwärtigen Lebenssituationen, sondern sie stellen im vorsichtigen Umgang mit den weiterführenden Ideen vergangener Generationen einen Versuch dar, das Erfahrungswissen von Menschen zu bewahren und weiterzugeben. Die Aussagekraft der Schriften und die Dynamik der Ideen von Johann Amos Comenius ist noch nicht erschöpft, manche grundsätzlichen Überlegungen können auch die Wege von Menschen in der gegenwärtigen Zeit begleiten und voranbringen. Mit den Aussagen von Comenius zur „Schule des Lebens“ und zum menschlichen Weg des Lebens begründet sich elementare Erziehung und basale Bildung als lebenslanges, universales, ganzheitliches Lernen.

2. Wege der Erkenntnis

Johann Amos Comenius begründet die Wege der Erkenntnis für den Menschen und erklärt die Stellung, die Aufgaben und die Ziele in dem menschlichen Auftrag

³ Comenius, Johann Amos: PAMPAEDIA a.a.O., 301.

⁴ Zur Kennzeichnung der Intentionen des pädagogischen Auftrags als Sinnspruch „Lernen aus der Vergangenheit in der Gegenwart für die Zukunft!“ begründet von Bernhard Stalla im internationalen Bildungskontext englisch „Learning from the past, in the present, to the future“, italienisch: „Studiare la storia, il presente, per il futuro!“ ungarisch „Tanulni a múltból a jelenben a jövőért!“

zur Nachfolge Gottes und die damit verbundene Verantwortung für die Welt und die gesamte Schöpfung.

„Es ist schon dargelegt worden, daß der Mensch auf diese Welt wie in eine Schule gesandt wurde, damit er hier zum Ebenbild Gottes gestaltet und auf diese Weise für jenes Leben, das auf unser irdisches Dasein folgt, vorbereitet werde. Dem Menschen wurden nämlich drei Wohnstätten zugewiesen: der Mutterleib, die Erde und der Himmel, oder, wer ihn unglücklicherweise verfehlt, der Abgrund der ewigen Finsternis. Aus der ersten Wohnung gelangt man durch die Geburt in die zweite, aus der zweiten durch den Tod in die dritte. Dort bleibt man in alle Ewigkeit. Wer nun im Mutterleibe, jener ersten Werkstatt, nicht alle Glieder erhalten hat oder wenn sie unvollkommen oder abartig ausgebildet sind, für den gibt es auf dieser Welt keine Gelegenheit mehr, den Schaden zu beseitigen. Er wird sie sein Leben lang vermissen oder zur Meisterung seines Daseins mißgestaltet mit sich herumtragen. Ebenso ist der Seele nicht zu helfen, wenn sie nicht in der Zeit, da sie den Körper bewohnt, zum Bild Gottes geformt wurde. Die Gesellschaft mit Gott ist dann für immer verloren. Es geht also um eine äußerst wichtige Sache. Der Tod, der auf unsere Kinder, wie auf uns selbst lauert, rafft seine Beute unvermutet hinweg. Wie gefährlich ist es da, die innere Gestaltung des Menschen zu versäumen oder hinauszuschieben! Zwar glauben wir, daß die göttliche Barmherzigkeit über das Heil des Menschen wacht, auch wenn die menschliche Fürsorge schlummert. Dennoch kann eine solche Schlafseligkeit des Menschen keine Entschuldigung für das sein, was er versäumte, obwohl er es tun sollte.“⁵

Johann Amos Comenius vertraut den Kindern und Jugendlichen und versteht ihre Förderung und die Anforderung an sie, als positiven Weg in die Zukunft. Mit einer elementaren Erziehung und universalen Bildung aller Begabungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten heranwachsender Menschen, sieht Comenius die Möglichkeit zu einer Verbesserung der Lebensbedingungen und zu einem gegenseitigen Verständnis und Zusammenleben in Frieden. Als grundlegende pädagogische Aufgabe, versteht daher Comenius die Bemühungen Wegweiser zu sein, weichenstellende Lebensentscheidungen durch Beratung und Begleitung zu unterstützen und damit Kindern und Jugendlichen im Sinne der Intention „Wenn die Kinder klein sind, gib ihnen Wurzeln, wenn die Kinder größer werden, verleihe ihnen Flügel!“ zu fördern. „Wer in seinem Leben so viel zu erlernen, zu erforschen und zu vollbringen hat, der muß beizeiten seine Sinne erschließen. Es ist aber nicht nur die Menge, sondern auch die Mannigfaltigkeit der Aufgaben, die uns zur Eile nötigt. Wie es für einen, der einen unbekanntem Weg begeht (besonders wenn er vor vielen Kreuzwegen steht), sehr wichtig ist, daß ihm gleich beim ersten Schritt die wahre Richtung gewiesen wird, denn ein Irrtum könnte sich höchst schädlich

⁵ Komensky, Jan Amos: INFORMATORIUM DER MUTTERSCHUL. Leipzig: Philipp Reclam jun. 1987, Seite 126-127.

erweisen und ihn gerade in die entgegengesetzte Richtung führen, ebenso darf auch der Mensch am Anfang des Lebens nicht im Stich gelassen werden.“⁶

Frau Maria-Anna Bäuml-Roßnagl kennzeichnet den Weg von den Sinnen zum Sinn als wichtiger Erziehungsauftrag für die Vermittlung von ganzheitlichen Erfahrungen an die Kinder und als Weg, um mit allen Sinnen den wirklichen Bildungssinn zu finden.

„Eine wichtige pädagogische Aufgabe ist es heute, mit den Kindern gemeinsam den Weg von den Sinnen zum Sinn zu geben. 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 Vernunft 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? (...)

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.“⁷

3. Die „Schulklassen“ der Schule des Lebens und die Wege der Erziehung

Johann Amos Comenius versteht die „Schule des Lebens“ als ein lebenslanges Lernen des Menschen durch die Erfahrungen, die er auf seinem Lebensweg erhält und durch das Wissen, das er aus der Begegnungen mit den Mitmenschen und der Welt erhält. Da es für ihn notwendig ist, für das ganze Leben des Menschen einen Standpunkt und Grund anzubieten, von dem aus die Wege der Erziehung möglich werden, beschreibt Comenius bereits für die Anfänge der Erziehung des neugeborenen Kindes durch die Mutter und für die Fortführung der Erziehung heranwachsender Kinder in Mutterschule und Kindergarten die Weitergabe des Wissens der Welt in ganzheitlicher Form. Die Schule des Lebens beginnt von Geburt an und beinhaltet „die einleitende Klasse, die Neugeborenen“ als Anfangspunkte.

⁶ Komensky, Jan Amos: INFORMATORIUM DER MUTTERSCHUL. Leipzig: Philipp Reclam jun. 1987, Seite 127-128.

⁷ Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Leben mit Sinnen und Sinn in der heutigen Erlebniswelt. Wege in eine zeitgerechte pädagogische Soziologie. Regensburg: S. Roderer 1990, Seite 66-67.

„I. Die einleitende Klasse, die Neugeborenen

Vergleiche über diese Mutterschule in der großen Didaktik! Vor allem sind die Neugeborenen, die Neulinge auf dieser Welt sind, zum Dienst Gottes zu weihen. Kirchen, die zur Ehre Gottes erbaut werden, werden sofort danach Gott geweiht, nicht erst dann, wenn sie alt und zerfallen sind. Ähnlich müssen auch die Menschen, die zu Tempeln Gottes bestimmt sind, Gott übergeben werden, bevor sie eigentlich zu leben beginnen, damit sie wissen, was ihnen aufgegeben ist, nämlich nicht für Weltliches bestimmt zu sein. Wie ist das aber einzurichten? Durch das Gebet, die Taufe und durch eine gute Erziehung von der ersten und frühesten Kindheit an.“⁸

Eine zentrale Stufe innerhalb der menschlichen Entwicklung besteht für Comenius in der „Klasse an der Mutterbrust oder der Säuglinge“ für die er bereits prägende Wirkungen für die Beziehungen der Säuglinge zur Welt erkennt.

„II. Die Klasse an der Mutterbrust oder der Säuglinge

I. Die Neugeborenen müssen zuerst ernährt werden, weil sie, sich selber überlassen, zugrunde gingen. Aber sie dürfen nicht nur mit Muttermilch gestillt werden, die nur dem körperlichen Wachstum dient, sondern auch mit der Milch göttlicher Gnade, damit auch die Ausformungen des Inneren einsetze. Weil aber die Macht oder der Fleiß des Menschen nicht so weit reicht, werden Vater, Mutter, Ammen, Pfleger, Verwandte und die ganze Kirche darum bitten, daß der im Inneren wirkende göttliche Geist das Neugeborene zu einem Gefäß der Gnade zubereite. Aber den Zwei-, Drei- und noch mehr den Vierjährigen kann Wissen über Gott, über sich selbst, über Leben und Tod, durch den der Mensch aus diesem Leben in ein anderes eintritt, eingepflanzt werden, damit sie ihrer Fassungskraft gemäß zu erfahren beginnen, warum sie hier sind und was sie tun sollen.“⁹

In den pädagogischen Schriften des Johann Amos Comenius wird sehr großer Wert auf die sprachliche Bildung gelegt, da sich für den Menschen damit die Welt erschließen lässt, deshalb kennt er in der kindlichen Erziehung auch die „Klasse des Plapperns und der ersten Schritte“ und bestimmt ihre wesentlichen Zusammenhänge.

„III. Die Klasse des Plapperns und der ersten Schritte

Auch die Kinder sollen wir die Worte unter der Führung der Dinge lehren, das heißt, wir lehren sie zugleich Wissen und Sprechen. Hierbei wird der Ausspruch Salomos bekräftigt: Denn die Weisheit öffnete der Stummen Mund und machte der Unmündigen Zunge beredt (Weisheit 10,21). Das wird erreicht, wenn man ihnen nichts nennt, bevor man es ihnen gezeigt hat. Die Kinderpflegerinnen sollen das Sprechen so lehren, wie es im Paradies geschah. (...) Diese Sache vollziehe sich auf folgende Weise; 1. Die Mütter müssen den Grund legen, indem sie sich während der Schwangerschaft vor Untätigkeit hüten. 2. Die Kinderpflegerinnen sollen auf dieser Grundlage weiterbauen, indem sie bei der Wartung der Kinder etwas vorsingen und sie auf verschiedene Weise erfreuen. Dadurch werden frisches Blut und Lebensgeister geweckt. 3. Sobald

⁸ Komensky, a.a.O., Seite 129-130.

⁹ Komensky, a.a.O., Seite 130.

die Kleinstkinder aufzustehen und zu laufen beginnen, soll man ihnen Bewegung und vielgestaltige Anwendung der Gliedmaßen erlauben. Nichts zu tun, das heißt in Untätigkeit zu verharren, darf man ihnen nie gestatten. Lieber sollen sie spielen und rennen, damit sie sich daran gewöhnen, stets in Bewegung zu bleiben. Erst ein tätiges Leben ist das wahre Leben.“¹⁰

Innerhalb einer eigenen „Klasse des Wahrnehmens“ bestimmt Comenius die Bedeutung der Ausformung der Sinne und den sinnhaften Umgang in der Welt zusammen mit der Sprache als Grundlegung von Erkenntnis für den Menschen.

„IV. Die Klasse des Wahrnehmens

1. In diesem Alter sind die kleinen Kinder Neulinge auf der Welt. Sie haben in sich keinerlei Eindrücke, weder gute noch schlechte. Diese müssen in sie erst noch hineingetragen werden. Ist das aber auf eine andere Art als durch das Tor der Sinne möglich? Denn der Mensch als vernünftiges Geschöpf entnimmt ohne den Einfluß des Willens nichts. Dieser jedoch entscheidet nichts ohne seine Ratgeber, ohne Vernunft und Einsicht. Aber im Verstande ist nichts, was nicht zuvor in den Sinnen war. Somit nehme bei der Bildung des Geistes vor allem die Sorge um die Sinnesorgane und deren Bewahrung die erste Stelle ein. Die größte Vorsicht ist erforderlich, daß die Kinder durch die Sinne weder Nichtiges, Falsches, Mißgestaltetes noch Gottloses aufnehmen, das lange haften bliebe, vielleicht ein Leben lang. 2. Für die Kinder ist Einsicht in subtile Dinge, selbst wenn es die Besten wären, noch nicht angebracht. Sie kennen nämlich auch die groben Unterschiede zwischen den Dingen noch nicht. Darum sollen sie nicht mit Feinheiten beschäftigt werden, sondern nur im Erkennen der Grundzüge der Dinge. Erst danach geht man dann allmählich zu zahlreichen und merklichen Unterschieden über. 3. Ähnlich soll auch die Sprache mit dem bloßen Lallen beginnen und über das Plappern zum Sprechen fortschreiten, und das immer unter Führung des eigenen Sehens und des eigenen Tastens. Wir können den Kindern die Dinge nicht erklären, ohne sie ihnen selbst vor Augen zu führen. Denn solange sie noch keine Merkmale von den Dingen abstrahiert und in ihren Geist eingepägt haben, können sie auch nicht merken, wie beim bloßen Hören des Namens eine Vorstellung von der Sache zustande kommt. Kindern Dinge zu erklären, ist daher keine leichte Angelegenheit. Dagegen ist es leicht, die Dinge unmittelbar vorzuführen, sie zu erläutern und schließlich zu benennen. Anders ausgedrückt: da wir mit ihnen noch nicht sprechen können, so möge die Natur selber sprechen und sich ihren Augen und Ohren, ihren Zungen und Händen einprägen. 4. Es wird für diese kleinen Kinder lebenslänglich von Vorteil sein, wenn sie ihre Sinne an die Dinge heften. Denn auf diese Weise gewöhnen sie sich daran, nur einer gewissen Wahrheit zuzustimmen und in allem dem eigenen Urteil zu vertrauen. Diese Art, Wissen zu erwerben, ist am vollkommensten und allein richtig.“¹¹

Für Comenius bedeutsam ist die Formung und Gestaltung der guten Lebensführung, die in der Erziehung von Kindern und Jugendlichen grundgelegt werden soll. Durch die anthropologische Bestimmung des

¹⁰ Komensky, a.a.O., Seite 131-132.

¹¹ Komensky, a.a.O., Seite 133-134.

Menschen als Ebenbild Gottes, versteht er auch religiöse Erziehung als Einführung in den Glauben, Verkündigung der göttlichen Offenbarung und als Beispiel zur Nachfolge Gottes durch den Menschen und richtet daran die Lebensführung am sittlich Guten aus.

„V. Die Klasse der Sitten und der Frömmigkeit

1. Um zur Sittlichkeit zu erziehen, ist es Zeit, sobald die Kinder anfangen, etwas zu begehren, zu verschmähen oder etwas zu fürchten, auch wenn sie noch nicht sprechen können. Lehrsatz: Es ist also ein schädlicher Fehler, wenn man den Eigensinn des bereits plappernden und laufenden Kindes entschuldigt und sagt: Es versteht es noch nicht! Der Apostel Paulus warnte, die Kinder zum Zorn zu reizen (Eph. 6,4). Aber warum? Eben damit sie sich nicht gewöhnen, zornig zu werden, denn später würden sie sich nur schwer von dieser Gewohnheit trennen. Die Wurzeln aller Dinge und aller Handlungen werden nämlich schon im frühesten Alter im Menschen herausgebildet. Was sich auch immer entwickelt, geschieht durch Tätigkeit. 2. Es gibt drei Verfahren, die Kinder zur Sittlichkeit zu erziehen: Beispiele, Unterweisung, Zucht. Zu den Beispielen: 1. Lehren heißt führen. Es führt aber der, der voranschreitet. Niemand wird lehren können, der nicht ständig durch Beispiel vorangeht, d.h. wenn er nicht immer nur etwas befiehlt, was er selbst nicht tut. Deshalb dürfen wir 2. nicht zulassen, daß jemand Gelegenheit findet, Schlechtes zu lernen (sei es mit Absicht oder zufällig). 3. Es reicht aber nicht aus, schlechte Beispiele zu beseitigen, Gute müssen vorhanden sein. Wir wollen ehrbar wandeln vor jedermann, spricht der Apostel. Das gilt besonders für das Verhalten vor unschuldigen Kindern. Wehe dem, der ihnen ein Ärgernis bietet! – Denn wenn auch die bösen Beispiele ferngehalten sind, die guten aber fehlen, dann werden die Kinder in einer Lage, die beides ermöglicht, beides tun. Auf ihrem Wege in der Welt werden sie bald auf schlechte Beispiele stoßen, durch die sie verdorben werden. Damit dies aber nicht geschieht, müssen wir die Kleinen so lange sorgfältig zum Guten anleiten, bis sie innerlich gefestigt ihren Weg beschreiten.“¹²

Als erste gemeinsame Schule benennt Comenius die Klasse des Mutterschoßes als Vorbereitung auf die öffentliche Schulerziehung. Vom vierten bis zum sechsten Lebensjahr versteht er die Schulung der Sinne und die Förderung von Wahrnehmung, Konzentration und gemeinsamen Lernen in der Form einer privaten, nachbarschaftlichen Bildungseinrichtung, gewissermaßen der Vorläufer der Idee des „Kindergartens“ die bei Friedrich Fröbel 1782-1852 in die Tat umgesetzt und verwirklicht wurde.

„VI. Die Klasse des Mutterschoßes als erste, wirklich gemeinsame Schule

Diese Klasse ist gewissermaßen halböffentlich. In ihr sollen sich die Kinder daran gewöhnen, miteinander umzugehen, zu spielen, zu singen, zu rechnen, sich in guten Sitten und in Frömmigkeit zu üben sowie die Sinne und das Gedächtnis ... schulen. Das alles sollen sie unter der Aufsicht ehrenhafter Frauen tun, bei denen solche Zusammenkünfte der Kinder aus der Nachbarschaft eingerichtet werden. Die Unkosten einer solchen Schule werden von denen

¹² Komensky, a.a.O., Seite 136-137.

getragen, die auf diese Weise ihre Kleinen vom vierten bis ungefähr sechsten Lebensjahr auf milde Art auf die öffentliche Schule vorbereitet wissen wollen.“¹³

Als Grundsätze für den Weg des Menschen in der „Schule des Lebens“ benennt Johann Amos Comenius vier wegweisende Richtlinien, die dazu beitragen sollen, die universale Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen zu verwirklichen.

„Das mag an dieser Stelle über die Vervollkommnung der Kinder zum Lobe Gottes genügen. Bevor wir diese Schule verlassen, wollen wir Erwachsene die nützlichsten Ermahnungen zusammenfassen, die zweifellos dazu beitragen, dem Verderben der Menschen, der Familien und der Reiche Einhalt zu gebieten:

I. Grundsatz: Die Vernachlässigung der Erziehung führt zum Verderben der Menschen, der Familien und Reiche sowie der ganzen Welt.

II. Grundsatz: Die häuslichen Mißstände führen später zu große Mühsal in den Schulen, in den Kirchen und in den Staaten.

III. Grundsatz: Diejenigen, auf welche die anderen ihre Hoffnung setzen, müssen besonders umsichtig erzogen werden, zum Beispiel die Söhne der Adligen und Fürsten.

Grundsatz IV: Grundlage einer guten Erziehung ist es, verstehen zu lernen, wodurch sich der Mensch vom Tier, der Gute vom Bösen, der Gelehrte vom Ungelehrten, der Weise vom Toren und wodurch sich schließlich dieses Leben vom künftigen und der zur Glückseligkeit führende Weg von dem unterscheidet, der ins Verderben führt.“¹⁴

Der Weg des Menschen in der Schule des Lebens ist ein umfassender, das ganze Leben begleitender Prozess. In dieser Abhandlung können daher nur die Grundlagen und ersten Anfangsgründe dargestellt werden, weil sie als Ausgangspunkte für den menschlichen Lebensweg von entscheidender Bedeutung sind. Zur Kennzeichnung der gesamten Bildungsidee bei Johann Amos Comenius soll abschließend an dieser Stelle die Betrachtung seiner Ideen und seines pädagogischen Wirkens durch den Münchener Universitätspädagogen Aloys Fischer zitiert werden.

„Als Comenius für den Gedanken der öffentlichen allgemeinen Schule eintrat, leitete ihn eine bestimmte Idee von Volksbildung, und zwar eine wesentlich humanistische. Obwohl selbst Gelehrter, hat er als religiöser Mensch die Anschauung, daß nur ein Weg, der durch alte Sprachen und gelehrte Studien, zur Menschenbildung führe, als falsch und mit ihrer Tendenz zur Exklusivität gefährlich erkannt, als den Keim des Zerfalls des einen Volkes in die zwei Schichten der allein Gebildeten und der Ungebildeten, und hat sich mit aller Entschiedenheit dazu bekannt, daß die Erziehung aller Volksgenossen im Ziel dieselbe sein müsse, ihre Bildung zu Menschen, wie verschieden auch die Wege sein mögen. Er war davon überzeugt, daß dieses Endziel auch ohne Latein, philologische Gelehrsamkeit und mathematische Wissenschaften erreicht werden kann, daß demgemäß bei einer Bildung aller Volksgenossen zu Menschen die

¹³ Komensky, a.a.O., Seite 139-140.

¹⁴ Komensky, a.a.O., Seite 141-142.

Unterschiede der Berufe und Beschäftigungen sekundär werden, nicht den Kern der Bildung ausmachen. So reichhaltig sein Lehrplan an Unterrichtsgegenständen ist, so leicht man dabei im einzelnen auch einen Seitenblick auf die praktische, ständische, berufliche Nützlichkeit der betreffenden Kenntnisse und Fertigkeiten wird nachweisen können, so bestimmend ist schließlich doch der Gedanke der Menschenbildung, nicht der Standes-, der Fach-, der Berufsbildung für seine Idee der Volkserziehung. Schulen sind ihm ergastula humanitatis, Stätten der Erziehung des Menschen zum Menschen, und zwar jedes Menschen, nicht nur der Abkömmlinge privilegierter Stände, des weiblichen Menschen ebensogut wie des männlichen. Man hat durchaus richtig erkannt, daß darin gegen die Vergangenheit vor ihm und vielleicht auch gegen die Praxis seiner Tage eine Absage liegt, eine Absage an das Prinzip der reinen Standeserziehung, das, wenn es Schulen für seine Zwecke errichtete, diese ständisch zuschnitt und vielfach sogar im Hintergrund von dem Glauben lebte, nicht jeder könne, nicht jeder solle zum Menschen gezogen und erzogen werden, sondern nur der Herr, der Gelehrte, der Nachkömmling einer Familie aus der geschichtlich führenden Schicht oder Klasse.¹⁵

4. Die „Schule der Lebens“ und das „Labyrinth der Welt“ als Erfahrungsräume für Grundschul Kinder

In einem Modellprojekt, das als grundschulspezifisch unterrichtsbegleitendes Team-Teaching in selbstverantworteter Konzeption und inhaltlich-organisatorischer Durchführung von Herrn Dr. Bernhard Stalla, in schulischer Zusammenarbeit mit Frau Konrektorin Christine Wackenreuther in der Klasse 3c der Grund- und Teilhauptschule Adolf-Rasp-Schule Kolbermoor vom 15. bis 19. Oktober 2001 durchgeführt wurde, war es möglich, Grundschulkindern die Zusammenhänge des Sinnbilds „Labyrinth“ zu vermitteln, und die grundlegende Intention, die Vermittlung der Ideen in der Schrift von Johann Amos Comenius „Das Labyrinth der Welt und Paradies des Herzens“ eingebettet in die didaktische und methodische Aufbereitung des Textes, der Zusammenhänge von pädagogischer Idee und schulischer Praxisrealisierung überzeugend an die Schüler und Schülerinnen der dritten Jahrgangsstufe weiterzugeben.

Die Projektwoche „Labyrinth der Welt als Erlebnis und Erfahrungsraum für Grundschul Kinder“ wies folgende Lernziele gemäß dem bayerischen Lehrplan auf:

„Interkulturelle Erziehung – Miteinander und voneinander lernen

Die Vereinigung Europas und eine weltweit zunehmende Migration bringen in der Schule Kinder unterschiedlicher Herkunft zusammen. Die besondere Aufgabe der Grundschule besteht dabei in der Entwicklung der Erkenntnis, dass Menschen und Kulturen in gleichberechtigter Weise nebeneinander und miteinander leben, dass man voneinander lernen kann und sich so gegenseitig bereichert.“¹⁶

¹⁵ Fischer, Aloys: Die Humanisierung der Berufsschule. In: Aloys Fischer Leben und Werk. Band 2: Arbeiten zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft und Berufserziehung. Hrsg. von Kreitmair, Karl unter Mitarbeit von Josef Dolch. München: Bayerischer Schulbuch-Verlag (1950b), Seite 334-335.

¹⁶ Lehrplan für die bayerische Grundschule, 2000, 16

Das Labyrinth als Sinnbild der Tradition des klassischen abendländischen Bildungskanon ist kein explizites Unterrichtsthema, das im Lehrplan der bayerischen Grundschulen erwähnt wird, gerade aber durch seine Möglichkeiten interdisziplinärer unterrichtsübergreifender Förderung der Persönlichkeit des Kindes, des gegenseitigen sozialen Lernens und der inhaltlichen Lernmöglichkeiten für die Fächer der Grundschule, Deutsch, Mathematik, Heimat- und Sachkunde (HSK) sowie Religionslehre, Ethik, Sport und Kunsterziehung, beansprucht das Thema „Labyrinth der Welt als Erlebnis und Erfahrungsraum für Grundschul Kinder“ die Position eines Schlüsselthemas für den gesicherten Erwerb von lebenskundlichem Wissen und kindgerechten Lebenserfahrungen im Unterricht der Grundschule.

Als Feinziele wurden für die Unterrichtswoche „Das Labyrinth der Welt als Erfahrungsraum für Grundschul Kinder“ festgelegt:

- Vermittlung von Geschichte, Wesen und inhaltlichen Zusammenhängen des „Labyrinths“
- Vermittlung von inhaltlichen Ideen der Beschäftigung mit dem Gesamtthema „Labyrinth der Welt“ im Deutschunterricht der 3. Jahrgangsstufe des Grundschulunterrichts durch die mündliche und schriftliche Sprachbetrachtung eines kindgerechten und sachgemäßen Textabschnittes aus dem Buch von Johann Amos Comenius „Das Labyrinth der Welt und Paradies des Herzens“
- Vermittlung mathematischer Gesetzmäßigkeiten und von Grundkenntnissen zum zeichnerischen Nachvollzug des Labyrinthfeld
- Gestaltung von spielerischen Übungen und eines Bänder-Reigentanzes auf dem Labyrinthfeld in der Turnhalle zum sinnlich-geistig-körperlichen Nachvollzug eines „Lernen mit allen Sinnen“ und spielerischer Erfahrung des ganzheitlichen Erlebnisses „Labyrinth“
- Gestaltung einer Exkursion durch die Klassenlehrerin zum Erlebnis des Naturkundemuseums Bruckmühl als Weg zur Erfahrung von Natur als Kraft des Lebens mit dem Schwerpunkt „Heimische Vogelarten“ und Besichtigung des integrierten Naturschutzgebietes als Unterrichtstag mit dem Schwerpunkt Heimat und Sachkunde und Bezügen zum Labyrinth als Sinnbild natürlichen Lebens.
- Gestaltung eines Labyrinthfeldes auf einem Karton und Verzierung der Labyrinthgänge mit den natürlichen Materialien Holz, Getreidekörner, Steinchen, Muscheln, Schneckenhäuser etc. als Aufgabenstellung des Kunsterziehungsunterrichts der Grundschule.

Die Reflexion der Unterrichtswoche „Das Labyrinth der Welt als Erfahrungsraum für Grundschul Kinder“ soll durch Beschreibung der pädagogischen Prozesse und

schulischen Unterrichtsabläufe eine Verbindung zum Thema „Der Lebensweg des Kindes als Schlüssel zum Verständnis des grundlegenden Erziehungsauftrages der Grundschule“ ermöglichen.

Mit den Kindern der Klasse 3c der Adolf-Rasp-Schule wurde in guter Zusammenarbeit mit der Klassenlehrerin Frau Konrektorin Christiane Wackendreuther das von Herrn Dr. Stalla selbständig konzipierte Unterrichtsprojekt „Das Labyrinth der Welt als Erlebnis und Erfahrungsraum für Grundschul Kinder“ vom 15. bis 19. Oktober 2001 durchgeführt. Die Konzeption lag der Grund- und Teilhauptschule Kolbermoor als schriftliches Exposee seit Anfang September 2002 vor, die Durchführung des unterrichtsbegleitenden wissenschaftlichen Praxisprojektes durch Herrn Dr. Bernhard Stalla wurde vom Direktorium der Adolf-Rasp-Schule genehmigt und durch die Bereitstellung von Arbeitsmaterialien, Kopiermöglichkeiten, Nutzung der Bereitstellungen im Lehrerzimmer und persönliche Betreuung sehr gefördert.

Mit den Kindern wurde einführend das Labyrinth als Sinnbild für menschliches Leben erarbeitet. Erstaunlich waren dabei das Vorwissen der Kinder, das von praktischen Erfahrungen mit Labyrinth wie zum Beispiel Besuche mit den Eltern von verschiedenen Labyrinth, wie zum Beispiel das Mais-Labyrinth bei Stuttgart das von zwei Schülern mit den Eltern besucht worden war oder persönlichen Erlebnissen mit dem Thema Labyrinth, wie zum Beispiel das Spiel mit einem Wäscheleinen-Leintuch-Labyrinth von Mutter und Tochter, von dem ein Mädchen berichtete, reichte. Die Schüler waren sehr interessiert an dieser Unterrichtsthematik, dies zeigte sich auch dadurch, dass sie immer wieder von eigenen Labyrinth Erfahrungen berichteten und vor allem auch Materialien, wie ein Zeitschriftenheft mit farbigen Labyrinthfotos und ein Schülerlexikon mit dem Fachbegriff Labyrinth von zuhause in die Schule mitbrachten und den anderen Schülern und Schülerinnen dadurch zur Verfügung stellten. Innerhalb des Mathematikunterrichts wurde mit Bleistift und Rechenblock nach den Vorgaben an der Unterrichtstafel die zeichnerische Strukturierung eines Sieben-Gänge-Labyrinths erfolgreich gelöst. Dabei müssen die Punkte und Linien einer Grundstruktur mit einem gleichschenkligen Kreuz in der Mitte des Rechenblattes und vier Punkte in den Achsen des Kreuzes, die jeweils von zwei Kästchenlinien eingerahmt sind, von einer Seite zur anderen Schritt für Schritt miteinander verbunden werden. Die Schüler lösten diese nicht einfache Aufgabe mit Bravour und Begeisterung. Mit den Schülern wurde im Deutschunterricht das Leben und Wirken des Comenius besprochen. Anhand von Overheadfolien entnommen aus dem Buch Lessing, Margit und Kinder der Kindertagesstätte Brüdergemeine: Das Leben des Johann Amos Comenius in Bildern, 1994, Titelblatt: Das Leben des Comenius in Bildern, Seite 23 Emblem „Alles fließe von selbst ohne Zwang“ Schulklasse und Comenius, das Rohr=Strafstock zerbrechend, 33 Comenius mit Schreibfeder und Titelblätter seiner Werke, 38 Labyrinthfeld, 39

Handzeichnung des Comenius „Das Labyrinth der Welt“, 69 Ideen des Comenius mit den Kindern zusammen besprochen. Ein kindgerecht und sachgemäß ausgewählter Textausschnitt aus dem Buch des Theologen und Pädagogen Johann Amos Comenius „Das Labyrinth der Welt und Paradies des Herzens“ sprachlich erarbeitet und im mündlichen Sprachunterricht der Grundschule behandelt. Zur Förderung des deutschen Sprachverständnisses wurde der Text aus der deutschen Übersetzung von 1908, des tschechischen Urtextes aus dem Jahr 1623, für Kinder inhaltlich und thematisch aufbereitet, es handelte sich um einen leicht verständlichen Textausschnitt des 5. Kapitels „Der Pilger überblickt von einem hohen Turm die Welt“, mit der Beschreibung des Marktplatzes als Mitte des menschlichen Labyrinths. Der Text wurde als Arbeitsblatt verteilt und gemeinsam miteinander gelesen.

Im Heimat und Sachkundeunterricht (HSK) wurden in einer eigenen Unterrichtsstunde die Nachfragen der Kinder zur Bedeutung des Labyrinths geklärt und die Unterschiede von Labyrinth und Irrgarten im Unterrichtsgespräch besprochen und an der Tafel als Unterrichtsergebnis festgehalten sowie in einem anschließendem zweiten Unterrichtsschritt auf einem Arbeitsblatt festgehalten. Die Begriffe Labyrinth und Irrgarten und die begrifflichen Zuordnungen Labyrinth: Mitte, feste Form, rund, dreieckig, viereckig, sowie Irrgarten: Linien, unregelmäßige Form, Wege ohne Ziel, Verirren ist möglich wurden von den Kindern anhand von Bildvorlagen selbständig festgestellt. Im Sportunterricht wurden nach Aufwärmübungen zur Bildung von Labyrinthwegen und gegenseitigen spielerischen Übungen zur Erfahrung von Kreis und Spirale, das von Herrn Dr. Stalla mit Hilfe von Bändern, Turnseilen und Absperrkegeln auf dem Boden aufgelegte Labyrinthfeld durch Gehen, Schreiten und Laufen von den Mädchen und Jungen erlebt und erkundet. In einem zweiten Unterrichtsschritt des Sportunterrichts wurde ein Bänderreigentanz an einem Stab eingeübt und schließlich von allen Kindern auf dem Labyrinthfeld ausgeführt, unter musikalischer Begleitung durch eine CD mit Instrumentalmusik einer Hirtenpolka der Fraunhofer Saitenmusik. Bei einer Exkursion in das Naturkundemuseum Bruckmühl konnten die Kinder von Herrn Peschel, dem fast neunzigjährigen Museumsleiter, die Grundlagen seiner naturkundlichen Sammlungen und seiner beruflichen Tätigkeit als Tierpräparator, Fotograf und Vogelschutzwart erfahren. Bezogen auf das Labyrinth der Welt als Erlebnis und Erfahrungsraum für Kinder wurde den Kindern sehr einfühlsam und sachgerecht die Hintergründe des Vogelschutzes und der Tierkunde in Bezug auf die heimische Vogelwelt anhand der Präparaten von Tieren, die durch Krankheit oder Verkehrsunfälle, aber nicht durch Jagd in das Naturkundemuseum gelangten, nähergebracht und auch die Wirklinien der Zugvögel dargestellt. Die Erklärungen wurden unterstützt durch die Betrachtung der Landschaftswelt und der Tierspuren im dem Naturkundemuseum angegliederten Naturschutzgelände entlang der Mangfall in Bruckmühl.

Im Kunstunterricht wurde abschließend ein Labyrinthfeld auf einem Karton aufgezeichnet und die Wege und Gänge des Labyrinths mit Hilfe von natürlichen Materialien wie Hölzchen, Steinen, Getreidekörner, Muscheln etc. schön gestaltet und auf dem Karton aufgeklebt. Die Kunstobjekte wurden von jedem Kind zum Abschluss der Unterrichtswoche „Das Labyrinth der Welt als Erlebnis und Erfahrungsraum für Grundschulkinder“ mit nach Hause gebracht.

Mit den Fürbitten des Johann Amos Comenius zum Segen von Kindern und Jugendlichen, die er als Zukunftsträger beim Aufbau einer neuen, besseren und friedvolleren Welt ansieht und für die Sorge um ihren menschlichen Verstand, guten Willen und gebildete Weisheit betet, sollen die Bezüge dieses Beitrags zusammengefasst werden.

„Kurzes Gebet der Heranreifenden. O heiliger Gott, durchdringe mich mit dem Wissen um deine Güte! Sättige mich mit dem Anblick deiner Weisheit! Unterstütze mich mit deiner hilfreichen Hand! Schenke allen die Gabe, die Schönheit deines göttlichen Wesens zu schildern, auf daß alles verblasse, was nicht du bist, unser Gott. Verleihe uns einen offenen Sinn, ein leichtes Verständnis, ein waches Gedächtnis! Gib Eifer im Wollen und Kraft im Handeln, gib Gelingen allem, was glücklich begonnen wurde, und Stetigkeit im Fortschreiten – auf daß deine Hand mich überall begleite, wohin ich mich wende, und dein Segen mir folge, bis du mich mit den vielen, die dir gehören, zu dir führst. Amen.“¹⁷

Literatur:

- Bäuml-Roßnagl**, Maria- Anna (Hrsg.) Sachunterricht. Bildungsprinzipien in Geschichte und Gegenwart. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 3. neubearbeitete und mit didaktischen Cartoons angereicherte Auflage 1995. (Studentexte zur Grundschulpädagogik und -didaktik Hrsg. von Rabenstein, Rainer).[1. Sachunterricht als Realienunterricht Seite 146.].
- Bäuml-Roßnagl**, Maria- Anna: Die Grundschule. Gestern - Heute - Morgen. Hochschulmanuskript. München: LMU 3.Auflage 1996. (Münchner Studienhefte zur Grundschuldidaktik. Hrsg. von Prof.Dr.Maria-Anna Bäuml-Roßnagl). [Comenius Seite 2].
- Candolini**, Gernot::Das geheimnisvolle Labyrinth. Mythos und Geschichte eines Menschensymbols. Augsburg: Pattloch 1999.
- Candolini**, Gernot: Im Labyrinth sich selbst entdecken. Freiburg, Basel, Wien: Herder 2001.
- Comenius**, Johann Amos: Das Labyrinth der Welt & Das Paradies des Herzens. Luzern: C.J. Bucher 1970.
- Comenius**, Johann Amos: Große Didaktik. Übersetzt und herausgegeben von Flitner, Andreas. Düsseldorf und München: Helmut Küpper 1.Auflage 1954. 2.Auflage 1960. 3.Auflage 1966.
- Dieterich**, Veit Jakobus: Johann Amos Comenius mit Selbstzeugnissen und Bild-dokumenten. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1991.

¹⁷ Comenius, Johann Amos: Pampaedia a.a.O. Kapitel XI: Die Schule der Reifezeit, Seite 341.

- Golz**, Reinhard/Korthaase, Werner/Schäfer, Erich (Hrsg.) Comenius und unsere Zeit. Geschichtliches, Bedenkenswertes und Bibliographisches. Baltmannsweiler: Schneider 1996.
- Halbfas**, Hubertus: Symbolverständnis Labyrinth, Baum und Berg. In: Halbfas, Hubertus (Hrsg.) Religionsbuch für das vierte Schuljahr. Düsseldorf: Patmos. Zürich: Benziger 1986, Seite 5-7, 87-92.
- Halbfas**, Hubertus: Symbolverständnis Labyrinth, Baum und Berg. Das Labyrinth In: Halbfas, Hubertus: Religionsunterricht in der Grundschule Lehrerhandbuch 4. Düsseldorf: Patmos 1. Auflage 1986, Seite 496-517.
- Kern**, Hermann: Labyrinth. Erscheinungsformen und Deutungen 5000 Jahre Gegenwart eines Urbilds. München: Prestel 2. durchgesehene und erw. Auflage 1983.
- Lessing**, Margit: Das Leben des Johann Amos Comenius in Bildern. Von Margit Lessing und Kindern der Kindertagesstätte Brüdergemeinde. Berlin: Edition Hentrich 1994.
- Linde**, Jan Marinus van Die Welt hat Zukunft. Johann Amos Comenius über die Reform von Schule, Kirche und Staat. Übersetzt und bearbeitet von Meier, Peter. Basel/Kassel: Friedrich Reinhardt 1992.
- Michel**, Gerhard und Beer, Jürgen (Hrsg.) Johann Amos Comenius. Leben, Werk und Wirken. Autobiographische Texte und Notizen. Ausgewählt, übersetzt, eingeleitet und herausgegeben von Michel, Gerhard und Beer, Jürgen. Sankt Augustin: Academia 1. Auflage 1992. (Schriften zur Comeniusforschung Hrsg. von Schaller, Klaus Band 21).
- Michel**, Gerhard (Hrsg.) Comenius-Bibliographie. Deutschsprachige Titel 1870-1999. Sankt Augustin: Academia 1. Auflage 2000. (Schriften zur Comeniusforschung Begründet von Schaller, Klaus. Hrsg. von Michel, Gerhard Band 27).
- Schaller**, Klaus: Labyrinth der Welt und Lusthaus des Herzens Johann Amos Comenius (1592-1670) Bochum: Universität Bochum 1992 (Bochumer Universitätsreden Band 169).
- Schaller**, Klaus: Einige Bemerkungen zu den ersten deutschen Übersetzungen von Komenskys »Unum necessarium« »Centrum securitatis« und »Labyrinth der Welt«. In: Schaller, Klaus (Hrsg.) Zwanzig Jahre Comeniusforschung in Bochum. Gesammelte Beiträge. Sankt Augustin: Academia Verlag Richarz 1990, Seite 122-127.
- Schaller**, Klaus: E LABYRINTHIS EXITUS IN PLANUM Komenskys Selbstkritik gegenüber seinen didaktischen Erfindungen und sein Einsatz für die göttlichen Offenbarungen. In: Schaller, Klaus (Hrsg.) Zwanzig Jahre Comeniusforschung in Bochum. Gesammelte Beiträge. Sankt Augustin: Academia Verlag Richarz 1990, Seite 167-178.
- Tschizewskij**, Dimitrij: Das Labyrinth der Welt und Paradies des Herzens des Jan Amos Comenius. Die Thematik und die Quellen des Werkes. In: Tschizewskij, Dimitrij: Kleinere Schriften II: Bohemica. München: Wilhelm Fink [1972], Seite 92-139. (Forum Slavicum Hrsg. von Tschizewskij, Dimitrij Band 13, II-1972).
- Tschizewskij**, Dimitrij: Nachtrag: Bemerkungen zur „Verfremdung“ und zur „negativen Allegorie“ In: Tschizewskij, Dimitrij: Kleinere Schriften II: Bohemica. München: Wilhelm Fink [1972], Seite 140-144. (Forum Slavicum Hrsg. von Tschizewskij, Dimitrij Band 13, II-1972).
- Tschizewskij**, Dimitrij: Das „Labyrinth der Welt und das Paradies des Herzens“ des J. A. Comenius. Einige Stilanalysen. In: Tschizewskij, Dimitrij: Kleinere Schriften II: Bohemica. München: Wilhelm Fink [1972], Seite 145-176. (Forum Slavicum Hrsg. von Tschizewskij, Dimitrij Band 13, II-1972).
- Stalla**, Bernhard: Das Labyrinth der Welt. Einführung in die philosophische Weisheit und pädagogische Ordnung der Schrift „Das Labyrinth der Welt und das Paradies des

Herzens“ von Johann Amos Comenius (1592-1670). Regensburg: S. Roderer 2004. 381 Seiten, mit 35 schwarz-weißen Abbildungen.

Stalla, Bernhard: Die Pädagogische Ordnung des Johann Amos Comenius. In: Die Gestalt. Vierteljahrszeitschrift für bildnerische Erziehung. St. Ottilien: EOS 59. Jahrgang 1997, Heft 4/Oktober-Dezember, S. 93-95.

Stalla, Bernhard: Utopia, Sonnenstaat und das Labyrinth der Welt. Literarisch-pädagogische Analyse der Utopien von Morus, Campanella und Comenius. In: Pädagogische Welt. Zeitschrift für Unterricht und Erziehung Donauwörth: Ludwig Auer 49. Jahrgang Heft 8, August 1995, Seite 367-370.

Uher, Boris: Jan Amos Komensky Comenius – Lehrer der Völker. Eine Erzählung über sein Leben. Basel: Friedrich Reinhardt 1991.

Abbildung:

Johann Amos Comenius aus Mähren im 50. Lebensalter 1642. Kupferstich von G. Glouer in der Erstausgabe Comenius, Johann Amos: A Reformation of Schools. London, 1642.

EVA STEINHERR

**Bertold Brechts Gedicht „Die Maske des Bösen“
im Rahmen des Ethikunterrichts:
Philosophische Überlegungen zu einem
Gespräch mit Zweitklässlern**



1. Vorbemerkung

Das Sprechen mit Kindern über ethische Probleme ist eine Herausforderung: Man muss ihre Äußerungen wirklich ernst nehmen, sie verstehen wollen und Antworten geben, die nicht vorschnell sind, sondern zur Vertiefung des weiteren Gespräches und seines Themas führen. In diesem Aufsatz möchte ich zeigen, dass derjenige, der sich darum bemüht, unvermittelt auch in einem Dialog steht, in dem die großen Themen der Philosophiegeschichte anklingen, und in dem etwa Platon oder Kant zu Gesprächspartnern werden.

2. Warum Gespräche über Gedichte?

Kindliche Äußerungen können einen Zauber und eine Ernsthaftigkeit haben, die unverhofft eigentümlich berühren. „Ein wunderbares Zeichen dafür, dass der Mensch als solcher ursprünglich philosophiert, sind die Fragen der Kinder. Gar nicht selten hört man aus Kindermund, was dem Sinne nach unmittelbar in die Tiefe des Philosophierens geht.“¹, bemerkte der Philosoph Karl Jaspers.

Gerade Gedichte bieten einen guten Ansatzpunkt für philosophische Gespräche mit Kindern, da hier der Gedanke nicht als bloßes Abstraktum, sondern in konkreter bildlicher Gestalt erscheint.

Im freien Klassengespräch über Gedichte wird meiner Erfahrung nach **in der Regel** eine Tiefe erreicht, die immer wieder überrascht. Kindern kommt eine Unbefangenheit zugute, mit der sie das Gelesene geradezu meditieren - „eine

¹ Karl Jaspers, S. 34 f

Genialität, die im Erwachsenwerden verloren geht“¹. Ihre Gedanken bleiben oft nahe am sprachlichen Bild, sie neigen nicht wie mancher Erwachsene zu vorschnellen Verallgemeinerungen, die den Eindruck von Konventionalität vermitteln.

Es ist dabei wichtig, dass die Schüler das Gespräch als eine ernsthafte geistige Anforderung verstehen und dass eine gewisse Konzentration erreicht wird. Unsachgemäße Zwischenrufe, die etwa Heiterkeit auslösen, stören den Prozess der gemeinsamen Texterschließung durch die Gruppe, indem Bemerkungen von einzelnen aufgenommen und um neue Verstehensnuancen bereichert werden. Das große Erzähl- und Erkenntnisbedürfnis von Kindern und ihre Freude darüber, Aufmerksamkeit und Bestärkung durch ihre Zuhörer zu finden, lässt sie Erstaunliches formulieren.

Auffallend für mich ist auch, dass nicht unbedingt die Beiträge der „Klassenbesten“ aufhorchen lassen, obwohl deren Fähigkeit zur Konzentration auf fremde Gedanken, ihre Offenheit für Neues und ihre sprachliche Gewandtheit einem Verstehen und Weiterdenken durchaus zuträglich sind. Kinder mit „sozialen Auffälligkeiten“ fühlen sich besonders oft durch ein Gedicht angesprochen, in ihren Schwierigkeiten ernst genommen, sie haben vielleicht schon Erfahrungen gemacht, die andere Gleichaltrige nicht haben, und überraschen daher nicht selten mit originellen und verständigen Antworten. Das Gespräch über ein Gedicht dient demnach der Selbst- und der Weltreflexion und kann therapeutisch wirken.

3. Beispiel eines Gesprächs

Das Gedicht²:

Die Maske des Bösen

*An meiner Wand hängt ein japanisches Holzwerk
Maske eines bösen Dämons, bemalt mit Goldlack.
Mitfühlend sehe ich
Die geschwollenen Stirnadern, andeutend
Wie anstrengend es ist, böse zu sein.*
Bertold Brecht

Den Kindern fällt zunächst einmal auf: Die Maske, von der im Gedicht die Rede ist, ist keine Faschingsmaske. Es ist eine „dem Bösen nachgemachte“ Maske. Sie soll dem Betrachter zeigen, was das ist, das Böse, und was es für einen Menschen heißt, böse zu sein.

¹ ebd., S. 34 f

² Bertold Brecht, Gesammelte Gedichte, S. 850

„Man kann richtig sehen, wie anstrengend es ist, böse zu sein.“

(Valentin, 8 Jahre)

Warum ist es denn anstrengend, böse zu sein?³ Die Kinder kreisen bei ihren Antworten überraschenderweise immer wieder um den Begriff „Dämon“.

„Der Mensch will nicht böse sein, sondern er wird vom Dämon übernommen.“

(Martin, 8 Jahre)

Die Schüler versuchen zu erklären, was ein Dämon denn sei. Als ein anderes Wort für „Dämon“ finden sie „Geist“. Und dieser beherrschende Geist oder Dämon solle im Gedicht das Böse selbst sein. Auf dem „Übernommen-werden“ durch einen Dämon insistiert Martin noch mehrmals. Er will damit ausdrücken, dass das Böse den Menschen **beherrscht**; das Böse hat etwas Zwingendes, Dämonisches, man kann nicht mehr anders. Martin fühlt: „Böse sein“ wird hier von Brecht nicht als eine eigene geistige Haltung dargestellt, die der Mensch frei einnehmen kann, sondern als ein Unterliegen gegenüber einer „fremden Macht“. Die Kinder denken nun darüber nach, welche Gefühle die „Maske des Bösen“ auslöst. Zwei Empfindungen kommen nach ihrer Meinung im Gedicht zum Ausdruck: neben dem Erschrecken vor dem Bösen auch **das Mitleid**:

„Man muss Mitleid mit dem Bösen haben, weil er das Gute gar nicht kennt. Eigentlich will der Mensch ja das Gute.“

(Martin, 8 Jahre)

„Der Böse tut nicht nur den anderen, sondern zugleich sich selber weh.

Auch, weil er allein bleibt.“ (Annette, 8 Jahre)

Die Kinder verstehen: Das Böse wird deswegen als „anstrengend“ charakterisiert, weil es nicht das dem Menschen eigentlich Gemäße ist. Das Böse ist das „Unmenschliche“ auch in dem Sinne, dass der Mensch hier „gegen seine menschliche Natur“ handelt, die im Streben nach dem Guten liegt.

³ Das Anstrengende des Bösen im Gegensatz zur Leichtigkeit des Guten wird von Brecht in ganz ähnlichen Worten etwa auch in „Der gute Mensch von Sezuan“ thematisiert:

„Den Mitmenschen zu treten
Ist es nicht anstrengend? Die Stirnader
Schwillt ihnen an, vor Mühe, gierig zu sein.
Natürlich ausgestreckt
Gibt eine Hand und empfängt mit gleicher Leichtigkeit. Nur
Gierig zupackend muß sie sich anstrengen. Ach
Welche Verführung zu schenken! Wie angenehm
Ist es doch, freundlich zu sein! Ein gutes Wort
Entschlüpft wie ein wohliger Seufzer.

(Bertold Brecht, Der gute Mensch von Sezuan, , S. 627)

4. Reflexion

4.1 „Man muss Mitleid mit dem Bösen haben, weil er das Gute gar nicht kennt.“ (Martin, 8 Jahre)

Neben dem Erschrecken vor dem Bösen nennen die Kinder das Mitleid mit dem Bösen als zweite, spätere Empfindung, die das Gedicht bei ihnen auslöst. Hier haben sie eine erstaunlich gute Intuition für ein zentrales Anliegen des Dichters: Erschrecken als spontaner Affekt, Mitleid dagegen als reflektierte Haltung gegenüber dem böse handelnden Menschen wird von Brecht nämlich öfters thematisiert:

*„Wenn ich sein schlaues Lachen sah, bekam ich Furcht, aber
Wenn ich seine löchrigen Schube sah, liebte ich ihn sehr.“⁴*

Als Kommunist ist Brecht geneigt, eher die „Verhältnisse“, in denen ein Mensch lebt, zu beschuldigen, als den Menschen selbst:

*„Zeiget ihr mir der Armen Schlechtigkeit
So zeig ich euch der schlechten Armen Leid.
Verkommenheit, voreiliges Gerücht!
Sei widerlegt durch ihr elend Gesicht!“⁵*

Zum „Mitleid mit dem Bösen (...), weil er das Gute gar nicht kennt“ (Martin, 8 Jahre) sind die Kinder im Gespräch ganz im Sinne des Autors schnell bereit. Damit nähmen sie – jedenfalls nach Brecht – keineswegs eine nur „kindlich-vorläufige“ Haltung ein, die auf Unkenntnis einer wirklich schlimmen Erfahrung mit dem Bösen beruhte.

Doch stellt sich jetzt natürlich dem Lehrenden selbst die Frage: Ist Mitleid als grundsätzliche Haltung gegenüber allem Bösen wirklich angebracht? Sollte man die Kinder in ihrer Regung bestärken? Oder vermittelt man hier fahrlässig eine verharmlosende Sichtweise des Bösen, eine Sichtweise, die die Kinder auf ihrem Weg zum Erwachsenwerden notgedrungen verlieren werden? Damit wäre es dann auch um die Haltung des Mitleids geschehen. Es zeigt sich schnell: Will der Lehrer das Gespräch mit den Schülern ernst nehmen, so ist auch er zu einer ernsthaften philosophischen Reflexion über das Thema, hier das Böse, gezwungen.

4.2 „Menon: Du scheinst recht zu haben, Sokrates, und niemand will das Böse.“

Die Kinder zeigen im Gespräch über das Gedicht Gespür für einen Gedanken, der immer wieder auftaucht, wenn über das Böse nachgedacht wird: Es ist die Idee,

⁴ ebd., S. 625

⁵ Brecht, Bertold: Die heilige Johanna der Schlachthöfe, S.282

der Mensch könne im Grunde nur das Gute wollen, nicht aber das Böse. Wenn er dennoch das Böse tut, so beruhe das auf „Irrtum“ oder „Ungeschicklichkeit“:

„Bosheit ist bloß eine Art Ungeschicklichkeit. Wenn jemand ein Lied singt oder eine Maschine baut oder Reis pflanzt, das ist eigentlich eine Freundlichkeit.“⁶

Diese These, das Böse selbst könne nicht eigentlich vom Menschen gewollt sein, nur das Gute, wird schon in der Antike von Sokrates vertreten:

„Offenbar also begehren jene, welche es nicht erkennen, schon nicht mehr das Böse; sondern das vielmehr, was sie für gut halten, es ist aber eben böse, so dass die, welche das Böse nicht erkennen, sondern glauben, es sei Gutes, offenbar das Gute begehren.“⁷

Nach Sokrates würde Böses also nicht getan werden, besäße es nicht den Anschein des Guten.

Das Böse wird in Verwechslung mit dem Guten getan. Böses Tun beruht demnach auf Irrtum, auf Unkenntnis des wirklich Guten.

Wenn dem so wäre, so wäre nicht nur Mitleid mit dem Irrenden, Ungeschicklichen angebracht, sondern es fände auch pädagogisches Bemühen, Ethik-Unterricht einen echten Ansatzpunkt: falsche Vorstellungen vom Guten, die ein Mensch hat, wären Teil der „Verhältnisse“, des „gesellschaftlichen Seins“ (Marx), in dem er lebt, und diese (auf eher kognitivem Wege) zu beseitigen, würde einen Versuch lohnen - „darum zieht Sokrates die jungen Leute in sein mahnend-erweckendes (...) Gespräch“⁸

„Wüsstet wir also das Gute, täten wir es auch. Das ergibt den zweiten bekannten Sokrates-Satz: Tugend ist lehrbar.“⁹

4.3 Welcher Lern-“Gegenstand“ ist denn „das Gute“?

Aber kann man denn lernen, sich auf das Gute zu verstehen? Entspricht dies wirklich unserer Erfahrung nicht nur mit anderen, sondern auch mit uns selbst? Gegen einen „aufklärerischen Bildungsoptimismus“, der sich etwa auf Sokrates beruft, bestand und besteht Unbehagen.

Einem solchen Ethik-Ansatz wurde und wird widersprochen: Ihn trifft der „Vorwurf (...) eines kraftlosen Rationalismus.“¹⁰

Woher rührt das Unbehagen? Daher, dass wir intuitiv merken, dass das Gute kein (Lern-)“Gegenstand“ ist wie jeder andere. Zum einen ist keinem Menschen das Gute völlig fremd, wie ihm dies bei anderen Gegenständen durchaus möglich ist. Um vieles kann der Mensch entweder wissen oder nicht wissen. Das Gute aber kann ihm kein völlig

⁶ ders., Der gute Mensch von Sezuan, S. 609

⁷ Platon, Dialog Menon, S. 18

⁸ Jörg Splett, Denken vor Gott, S. 132

⁹ ebd., S. 127

¹⁰ ebd., S.132

Unbekanntes sein. Zum anderen aber ist das Gute keine Sache, über die man einmal erschöpfend Bescheid wissen könnte. Mit dem Guten kommt man an kein Ende, theoretisch nicht, hier gab und gibt es Irrtümer, aber vor allem auch praktisch nicht. Den Ansprüchen des Guten zu genügen, ist schwierig:

„Seit zweitausend Jahren geht dieses Geschrei, es gehe nicht weiter mit der Welt, so wie sie ist. Niemand auf ihr könne gut bleiben.“¹¹

Beides, dass man einerseits schon immer um das Gute weiß und andererseits, dass man nicht leicht zureichend theoretisch und praktisch erfasst, was das ist, das Gute, gibt Hinweis auf die Art der Besonderheit dieses (Lern)“Gegenstandes“: Sie besteht darin, dass das Gute eigentlich gar kein Gegenstand ist. Ein Gegenstand ist nämlich etwas Begrenztes, das Gute aber ist etwas (geistig) Unbegrenztes, eine Idee oder ein Ideal.

a. Das Gute, das man schon immer weiß und tut

Mensch-Sein heißt, Sinnvolles verwirklichen zu wollen. Dieser Wunsch nach dem Guten ist dem Menschen angeboren.

Das ist auch der Gedanke, auf den die Kinder im Gespräch spontan gekommen sind:

„Eigentlich will der Mensch ja das Gute.“ (Martin, 8 Jahre)

In der Philosophiegeschichte lässt sich Kant als Beispiel nennen. Er sah im moralisch Guten die Bestimmung des Menschen: Die Fähigkeit dazu ist seine “Anlage“, und gehört zu seiner Natur als Mensch.¹²

So ist das Gute nicht außerhalb des Menschen wie andere Gegenstände seines Nachdenkens, sondern schon immer mit Beginn seiner Existenz in ihm vorhanden (als Gewissen). Der Mensch weiß schon immer “irgendwie“ um das Gute, auch wenn er unklare, nur anfängliche Vorstellungen davon besitzt, sich irren kann usw.

b. Das Gute, das man nicht zureichend weiß und tut

Den Ansprüchen des Guten zu genügen, ist nicht leicht. Dies erfahren wir oft im Nachhinein, wenn wir merken, dass wir etwas hätten besser machen können, dass wir nicht aufmerksam genug waren, dass wir unsere eigenen Vorsätze nicht erfüllt haben.

Außerdem ist damit aber gemeint, dass die Ansprüche oft sehr hoch, schwer erfüllbar sind, große Opfer fordern. Im Ernstfall stehen ganz eminente persönliche Lebensinteressen und verantwortliches Tun gegeneinander. Das war Sokrates in seinem Eintreten für die Wahrheit bewusst. Dieses Eintreten für die Wahrheit war für ihn kein rein theoretischer Akt, sondern erfüllte ihn so, war so sehr er selbst,

¹¹ Bertold Brecht, Der gute Mensch von Sezuan, S. 596

¹² vgl. Immanuel Kant, S. 672 ff.; vgl. dazu auch Josef Schmidt, S. 794

dass er für sie bewusst den Giftbecher nahm.

„In der Tat stellt Lebenserhaltung das Gesetz des Bios dar. Demgegenüber lassen Menschsein und Sittlichkeit sich (...) dadurch bestimmen, dass hier der Grundsatz gilt: 'Das Leben ist der Güter höchstes nicht'. (F. Schiller, (...)) Schlussworte der Braut von Messina) Es wird nämlich aus einem Sinn gelebt; und dies nur so, dass es auf diesen hin und für ihn gelebt wird; was nur dort wirklich geschieht, wo es im Ernstfall auch für ihn dahingegeben würde.“¹³

Das Gute ist also kein Gegenstand des Lehrens und Lernens unter anderen; es ist ein unbegrenzter (Lern-)“Gegenstand“, der eine besondere Weise der Erkenntnis verlangt. Sein wirkliches Erfassen ist nichts „nur Kognitives“, die „Wissensvermittlung“ geschieht nicht nur über „Lehrsätze“. Sie geht viel tiefer: Das Verstehen geschieht mit unserer ganzen Existenz, im Denken, Fühlen und Handeln.

Je mehr die Einsicht „aus vollem Herzen kommt“, umso weniger klafft zwischen Einsicht und Umsetzung ein Spalt, umso eher tun wir das, was wir wissen.¹⁴

4.4 Wie „lernt“ ein Mensch, gut zu sein?

Das Gute, so könnte man denken, braucht man gar nicht zu lernen, wenn man doch eine angeborene Vorstellung davon besitzt.

Jeder weiß aber, dass sich diese „Idee“ im Laufe des Lebens immer weiter erhellen oder aber auch verdunkeln kann, bis zur Möglichkeit seiner völligen Entstellung.

Dies geschieht in der Auseinandersetzung mit den je konkreten sozialen „Verhältnissen“, in denen der einzelne Mensch sich eben vorfindet.

Diese Relation zwischen dem Menschen und seiner Situation kann nun verschieden gesehen werden:

a. In der marxistischen Weltsicht wird erkannt, dass das menschliche Denken und Handeln von den „Umständen“ geformt wird:

„Es ist nicht das Bewusstsein der Menschen, das ihr Sein, sondern umgekehrt ihr gesellschaftliches Sein, das ihr Bewusstsein bestimmt.“¹⁵

Das Menschenbild, dem hier Ausdruck verliehen wird, ist ein eher passives. Doch scheint diese Sichtweise einseitig.

¹³ Jörg Splett, Denken vor Gott, S.134

¹⁴ Dass Sokrates selbst mit dem Einsatz seines Lebens vorgelebt hat, wovon er sprach, ist ein Hinweis darauf, dass „Sokratische Vernünftigkeit“ nicht rationalistisch missverstanden werden darf.

¹⁵ Karl Marx, S. 9

b. Es entspricht wohl mehr der Erfahrung, dem Menschen eine aktivere Rolle beizumessen: Dann wäre er seinem Umfeld nicht ganz ausgeliefert. Die Situationen, und darin vor allem die Menschen, mit denen er umgeht, würden ihn zu einer Antwort herausfordern, und in dieser ist er nicht ganz festgelegt.

Das Menschenbild des jüdisch-christlichen Denkens ist das des antwortenden Menschen:

„Will man der Wahrheit aufrichtig die Ehre geben, dann muss man bekennen, schicksalhaft nicht an Drähten gezogen, sondern angerufen zu sein und antworten zu sollen. Dem Ruf zu antworten aber bedeutet erst in zweiter Linie, ihm Folge zuleisten. Zunächst und zuerst heißt dieser Stimme zu entsprechen: sie als solche (in ihrem Schweigen) selber zu hören und ihr selbst zu erwidern.“¹⁶

Lebensgeschichte ist damit Beziehungsgeschichte oder **Dialog**, den der Mensch als eine von zwei Seiten mitgestaltet:

Die antike Vorstellung vom Guten erfährt in der jüdisch-christlichen Weltsicht des Dialogs also eine Erweiterung: das Gute ist nicht nur angeborene Idee im Menschen, sondern **eröffnet** sich ihm konkret in seiner Lebensgeschichte. Damit ist auch etwas Neues über den Menschen gesagt: Er muss sich nochmals grundlegend – und im Laufe des Lebens immer wiederkehrend – dem Guten öffnen, das ihn unverhofft ansprechen kann.

So kann der Mensch auf seinem Lebensweg plötzlich ganz betroffen sein, weil ihm überraschend auf einmal aufgehen kann, was das Gute „in seiner ganzen wirklichen Fülle“ ist. Er kann den Eindruck haben, dies zuvor eigentlich nie richtig gewusst zu haben.

Die Dialektik des Guten als schon angeborenes und dennoch sich neu eröffnendes Wissen kann mit religiösem Wortschatz ausgedrückt werden: Der Theologe Henri de Lubac zum Beispiel spricht über die Bestimmung des Menschen als „Bild und Gleichnis Gottes“.

„Am Anfang der Bibel heißt es, der Mensch sei als ‘Bild und Gleichnis Gottes’ geschaffen. (...) Das Gleichnis geht über das Bild hinaus. Gleichnis Gottes werden wir, wenn wir an Gottes Sein selbst Anteil haben. (...) dadurch werden wir gut. (...)“

Die Teilhabe am Sein Gottes aber ist nicht etwas, was wir uns selbst erwerben könnten. Sie kann uns nur von Gott geschenkt werden, und er schenkt sie uns auch, und zwar ‘einfach so’. Das ist es, was man ‘Gnade’ nennt. Wir sind also auf Gott hin angelegt, so dass das Verlangen nach einem unmittelbaren Kontakt mit ihm in unser Wesen eingeschrieben ist. Aber er selbst muss uns entgegenkommen (...)“¹⁷

Dass der Mensch fähig ist, sich diesem „Entgegenkommen“ des Guten bewusst zu verweigern, sprengt den Rahmen der antiken Sicht des in die Irre gehenden Menschen. Es ist eine Erkenntnis des jüdisch-christlichen Denkens, das den Menschen in einem bisher nie da gewesenen Maße als freies Geistwesen sieht, dem

¹⁶ Jörg Splett, Denken vor Gott, S. 146

¹⁷ Gerd Haeffner, Henri de Lubac, S. 295

nicht nur das Gute bis zur Heiligkeit, sondern eben auch die Möglichkeit zum abgrundtief Bösen offen steht.

So wird eine an die Antike anknüpfende Vorstellung vom Bösen, die in der (auch christlichen) Moderne (also nicht nur in Brechtscher Tradition!) weiter besteht, als nicht umfassend genug, als letztlich doch das Phänomen verharmlosend kritisiert.¹⁸ Das innerste, angeborene Ideal des Guten erscheint damit in einem neuen Licht: Es ist nicht mehr einfach naturgegeben, sondern der Mensch tritt auch zu ihm **noch einmal in eine Beziehung**, verhält sich zu ihm, kann zu ihm „ja“ oder „nein“ sagen.

„Sokrates, hieß es (in der Tradition, Anm.d.Verf.) (...), bedenke wohl nicht das Grund-Ja als solches“¹⁹

Eine solche Möglichkeit freier Hinneigung muss man annehmen, will man das, ‚pure‘ selbstverschließende Nein, wie es etwa Fjodor M. Dostojewski (...) artikuliert hat²⁰ nicht leugnen und so das Böse verharmlosen. Denn es scheint doch eine eigene Attraktion zu haben, so dass es um seiner selbst willen getan werden kann. Einer kann dem anderen Schaden zufügen und dabei wissen, dass er selbst davon gar nichts hat, ja sogar bewusst erhebliche Nachteile für sich selbst dabei in Kauf nehmen.

So sieht etwa Kant, der ja, wie schon erwähnt, im moralisch Guten die Bestimmung des Menschen sieht²¹, auch dessen Möglichkeit zum radikal Bösen.²²

¹⁸ Jörg Splett setzt kritisch bei der verkürzenden antiken Sichtweise von Liebe an: Seither wird sie als Verlangen und Sehnsucht beschrieben. „Ihr Glück ist die Erfahrung des Einswerdens von Getrenntem.“ (Jörg Splett, *Leben als Mit-Sein*, S. 100) Dies sei jedoch nicht ihr Wesentliches, das nicht im Streben „nach einer Erfüllung und Ergänzung für sich, für das eigene Ich, sondern (...) im Verlangen nach einer entsprechenden eigenen *Antwort* auf einen Anruf“ (ebd., S. 102) liege. „Im Ernst *personalen* Bezugs jedoch geht es nicht mehr um Ausgriff und Absichten auf jemanden, sondern darum, sich ergreifen und ansprechen zu lassen.“ (ebd., S. 109) Nur so wird das Gegenüber in seiner Würde wirklich ernst genommen und Liebe selbstvergessen, uneigennützig: „Damit zeigt sich als Kern der Liebe statt des Strebens das Sich-Anvertrauen, statt des Wollens Sich-Verlassen, in der Höchstform als Ekstase: Hingerissenheit“. (ebd., S. 103) So ist nicht der Wille zum Eins-werden die letzte Bestimmung der Liebe, „sondern im Eins-sein will jeder dem anderen und dessen Eigensein dienen.“ (ebd., S. 117) Entsprechend ist das Böse nicht nur als ein Irrtum über das eigene Wollen, sondern im Kern als schuldhaftes Verfehlung gegenüber dem Anderen zu sehen.

¹⁹ Jörg Splett, *Denken vor Gott*, S. 144

²⁰ ebd., S. 145

²¹ siehe Anm. 13

²² vgl. Immanuel Kant, S. 685; vgl. auch Jörg Splett, *Leben als Mit-sein*, S. 94: Jörg Splett weist hier darauf hin, dass Kant sich für diese Ansicht vom „Wurzelbösen“ im Menschen den entrüsteten Tadel Goethes eingehandelt hat: Es habe „Kant seinen philosophischen Mantel, nachdem er ein langes Menschenleben gebraucht hat, ihn von mancherlei sudelhaften Vorurteilen zu reinigen, freventlich mit dem Schandfleck des radikal Bösen beschlabbert, damit

Was ergibt sich damit für das „Lernen“ des Guten?

Der (Lern-)„Gegenstand“ des Guten ist nicht einfach da, sondern er muss sich einem eröffnen. Wenn man ihn nicht in den Blick bekommt, so kann sich das menschliche Streben nach Sinn pervertieren. Lehrende, und das sind alle Menschen, mit denen gute Erfahrungen gemacht werden können, sind ungemein wichtig, denn aus sich selbst heraus und angesichts des Schlechten kann sich ein Mensch womöglich kaum „herausarbeiten“.

Auch Kinder führen hier schon „Kämpfe“ mit sich und äußern sich über diese Erfahrungen:

„Ich will das eigentlich gar nicht, aber mein Gehirn will es so.“

(Simon, 7 Jahre)

Sie ahnen sicher etwas von der Dialektik des Sich-nicht-einlassen (-könnens? -wollens?) auf eine Einladung des Guten, das dann ein So-gut-wie-nicht-kennen desselben zur Folge hat:

„Man muss Mitleid mit dem Bösen haben, weil er das Gute gar nicht kennt. Eigentlich will der Mensch ja das Gute.“

(Martin, 8 Jahre)

Die Kinder sprechen vom „Kennen“ und „Wollen“ des Guten fast synonym und haben damit recht: denn der (Lern-)„Gegenstand“ des Guten spricht nicht nur kognitiv an, sondern wird im Denken, Fühlen und Wollen zugleich erfasst. Es geht um ein umfassendes Sinnverstehen, und dieses betrifft die ganze individuelle, leibgeistige Existenz. Hier handelt es sich also nicht bloß um eine rational begreifbare Lehre, sondern um etwas, das persönlichen Einsatz fordert. Deswegen sind derartige Einsichten auch zwischenmenschlich nur bedingt mitteilbar. Für Lebenserfahrung aller Art gilt also: „sie ist im strengen Sinn weder lehrbar noch lernbar.“²³

Vom „Lernenden“ (der eigentlich keiner ist) braucht es dennoch eine Aktivität, die dem Sich-Eröffnen des Guten entspricht; sonst kommt kein Dialog zustande. Die „Lernaktivität“ ist vielleicht eher eine konzentrierte Aufmerksamkeitshaltung denn eine Anstrengung (mit purer „Anstrengung“ kann man ja auch zum Bösen gelangen, nach Brecht). Zur Aufmerksamkeit erziehen zu wollen ist also ein sinnvolles Lehr-Prinzip.

4.5 Ist der Mensch für sein Tun verantwortlich?

Sieht man den Menschen als aktiven Mitgestalter eines Dialogs an, so gesteht man ihm auch Verantwortung für das Geschehen zu. Den Verantwortlichen bemitleidet

doch auch Christen herbeigelockt werden, den Saum zu küssen.“ (Goethe an das Ehepaar Herder am 7. 6. 1793, Hamburger Ausgabe der Briefe II, 1964, S. 166)

²³ Gerd Haeffner, Erfahrung – Lebenserfahrung – religiöse Erfahrung, S. 170

man aber nicht für seine Fehler, sondern zieht ihn zur Rechenschaft.

Bei genauerer Betrachtung ist dieses Verhältnis aber doch nicht so einfach:

Ein Dialog misslingt, wenn einer der beiden Partner nicht präsent ist. So ist vorstellbar, dass das Gute sich dem Menschen nicht oder nur unzureichend eröffnet, oder dass der Angesprochene von seiner individuellen Ausstattung her nicht in der Lage ist, sich betreffen zu lassen und zu antworten. Es ist schwierig zu beurteilen, woher eine böse Tat stammt: Handeln wider besseren Wissens? Selbst-Ablenkung von einem „unguten Gefühl“, damit es nicht Bewusstsein wird? Oder Unfähigkeit zur Einsicht und Irrtum?

Doch, so könnte man dem entgegensetzen, ist es ja kein ganz Unbekanntes, was sich dem Menschen da in vielerlei Gestalten auf seinem Lebensweg eröffnen kann. Er hat ja schon eine angeborene Grundtendenz, eine Ahnung vom Sinn, vom Guten, fühlt den Mangel seines Ausbleibens und kann sich mehr oder weniger auf die Suche nach ihm begeben oder sich verweigern. Insbesondere der Anblick eines (leidenden) Menschen ist eine Aufforderung von so großer Unmittelbarkeit, dass alle „Verbauungen“ des Gewissens oft durchdrungen werden: Daher verhilft in Mark Twains „Huckleberry Finns Abenteuer“ Huck dem weggelaufenen schwarzen Sklaven Jim zur Flucht, obwohl ihm dies starke moralische Skrupel bereitet:

„Wenn er daran denkt, wie sie ‚geredet, gesungen und gelacht hatten‘, wie Jim ‚sich freute, als ich aus dem Nebel zurückkam, (...) wie er mich immer ‚mein Herzchen‘ nannte und mich streichelte und alles für mich tat, was er sich nur ausdenken konnte, und wie gut er immer war, (...) und wie dankbar (...) und wie er sagte, ich wäre der beste Freund, den der alte Jim jemals auf der Welt gehabt hätte, und der einzige, den er jetzt noch hätte‘, kann er ihn nicht verraten:

„Ich dachte ‚ne Minute lang nach, hielt sozusagen den Atem an und sagte mir dann: ‚Na schön, dann komm ich eben in die Hölle!‘ und zerriß das Papier.“²⁴

Zweifellos zeigen sich beim Menschen erstaunliche geistige Möglichkeiten, alle Widrigkeiten zu übersteigen und sich einen Weg zum Guten zu bahnen. Zum Menschsein gehört, verantwortungs- und schuldfähig zu sein. Doch bei der Beurteilung einer konkreten Tat auf der Ebene der Empirie ist eine letztgültige Feststellung schwierig, inwieweit ein Mensch seine Möglichkeiten in diesem Einzelfall ausgeschlagen hat. Wenn uns schon unsere eigenen Motive oft dunkel bleiben, um wie viel mehr ist uns das Verhalten von anderen eine black box.

4.6 „Der Böse tut nicht nur den anderen, sondern zugleich sich selber weh. Auch, weil er allein bleibt.“ (Annette, 8 Jahre)

Ist Mitgefühl mit dem böse Handelnden angebracht? Man kann Mitgefühl nicht nur für das Opfer, sondern bis zu einem gewissen Grad auch für den Täter haben, da im Einzelfall die Stärke der Verstrickung in Irrtum schwer zu beurteilen ist. Nicht Rührseligkeit ist gemeint und erst Recht nicht eine Verharmlosung von

²⁴ Mark Twain, S. 383 f.

Schuld, sondern eine reflektierte Haltung, die sich der komplexen Bedingungen menschlichen Handelns bewusst bleibt. Es ist jedoch sogar noch möglich, mit dem bewusst und schuldhaft böse Handelnden Mitleid zu haben, und zwar deshalb, weil das Böse als ein Misslingen angesehen werden kann, das in jedem Fall zu bedauern ist. Licht auf dieses Misslingen ist gut mit Hilfe idealistischen Denkens zu werfen²⁵: Hier wurde der Ursprung des Bösen im Konflikt zwischen Besonderheit und Allgemeinheit gesehen. Der Böse sieht sein Wohlergehen als das Höchste an, obwohl er sich reflektierend als Teil einer Gemeinschaft weiß und ihm das Wohl aller am Herzen liegen müsste.²⁶ Indem er sich so aus der Gemeinschaft ausschließt, bleibt er in seiner Lebensführung hinter einem Anspruch zurück, den er mit seinem menschlichen Geist gleichzeitig genau erkennt. Man könnte sagen, er ist nicht ganz der Mensch, der er sein könnte. Er verletzt sein Menschsein, und dies ist sein Misslingen. Erstaunlicherweise sind die Kinder sensibel für dieses Misslingen: Sie assoziieren das böse Tun mit schmerzvoller Einsamkeit:

„Der Böse tut nicht nur den anderen, sondern zugleich sich selber weh. Auch, weil er allein bleibt.“

(Annette, 8 Jahre)

Richtig verstandenes Mitgefühl ist keine passive Haltung gegenüber ethisch misslungenem Verhalten, sondern versucht durchaus, den „böse Handelnden“ doch noch zur Vernunft zu bringen, ohne Vermutungen darüber anstellen zu müssen, wie bewusst ihm das Falsche zum Zeitpunkt seiner Tat war. Kinder haben dafür ein Empfinden und nennen aus eigener Erfahrung Beispiele, wie einem „Täter“ Einsicht in die Verletzung seines und der anderen Menschsein vermittelt werden könnte. Solche Überzeugungsversuche widersprechen dem Mitleid nicht, sondern geschehen auf seinem „Boden“, denn jemand, der hier nicht Ruhe gibt, „leidet“ nicht, dass sein „fehlendes“ Gegenüber sich aus der Menschen-gemeinschaft selbst ausschließt. (Diese Selbst-Verabschiedung lässt er nicht einfach „mitleidlos“ zu.)²⁷

²⁵ vgl. dazu die Darstellung Kants, Fichtes, Schellings und Hegel zum Problem des „Bösen“ bei Josef Schmidt

²⁶ Zur Verdeutlichung ein prägnanter Satz Josef Schmidts zur Sicht des Bösen bei Fichte: „Das Vermögen und die höhere Bestimmung zur Reflexion steht einer Naturtendenz entgegen, die sich als Selbsterhaltungstrieb dieser Reflexion widersetzt.“ (Josef Schmidt, S. 800)

²⁷ Bemühungen, dem Fehlenden zur Einsicht in sein Versagen zu verhelfen, zielen letztlich darauf ab, Reue zu bewirken und so Verzeihung zu ermöglichen. In diesem Zusammenhang weist Jörg Splett auf die geradezu gegensätzlichen Bedeutungen zweier Verben hin, die im alltäglichen Sprachgebrauch oft vermischt werden, nämlich „entschuldigen“ und „verzeihen“: Widrige Umstände können ein Versäumnis entschuldigen (z.B. das kranke Kind wird in der Schule entschuldigt), ist dieses aber schuldhaft, kann es nur verziehen werden (fürs Schule schwänzen finden Eltern keine Entschuldigungen, doch dem reuigen Kind können sie verzeihen) Entschuldigt wird der, der es nicht war; verziehen dem, der es war. (vgl. Jörg Splett, *Leben als Mit-Sein*, S. 97)

5. Schlussbemerkung

Die in diesem Aufsatz angeführten Kinderaussagen geben einen guten Eindruck davon, wie Menschen, die noch gar nicht lange auf der Welt sind, für diese schon ein tiefes Empfinden und Verstehen haben können. Zeugnisse ernsthaften kindlichen Nachdenkens werden aber leicht überhört, reflektiert der Lehrende nicht auch selbst zentrale ethische Themen mit Hilfe von Stimmen aus der Philosophiegeschichte. Dies wurde hier anhand der kindlichen Äußerungen versucht. Eine solche Klärung bietet wiederum einen Ansatzpunkt für die Fortführung des Gesprächs in der Klasse.

In stetem Widerstand gegen eine „sinnes- und sinnverarmte Gegenwartskultur“²⁸ und einer entsprechenden didaktischen Landschaft, die die vieldimensionale Wirklichkeit auf die Summe einzelner fachwissenschaftlicher Objektbestimmungen reduziert, geht Bäuml-Roßnagl lebenslang den Weg einer eigenen Bildungstheorie, in dem das leib-geistige Subjekt den Mittelpunkt bildet, das seine Lebenswelt zu deuten und verantwortungsvoll zu gestalten sucht. Ihren Gedanken nachfolgen heißt zugleich, von ihr bestärkt zu werden in einer freien persönlichen Suche nach Möglichkeiten, Kinder in ihren „icherweiternden und sinner-schließenden Aktivitäten“²⁹ zu unterstützen. Dass Bäuml-Roßnagls Ansatz nicht nur die Kinder, sondern auch den Lehrer zu einem sinnvollen, beglückenden Tun leitet, weiß ich aus eigener Erfahrung.

Literatur:

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Heimat- und Sachkunde 1981 in Bayern. Der Versuch einer wertorientierten Neugestaltung des Sachunterrichts in der Grundschule, in: Pädagogische Welt 7/ 1982

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: „Wieviel Erde braucht der Mensch?“ Lebensphänomene auch inmitten unserer sinnes- und sinnverarmten Gegenwartskultur wieder wahrnehmen lernen, in: Grundschule 5/ 1991

Brecht, Bertold: Gesammelte Gedichte, Band 3, Frankfurt a. M. 1967.

Brecht, Bertold: Die Stücke von Bertold Brecht in einem Band, Frankfurt a. M., 4. Aufl. 1982

Haeffner, Gerd: Henri de Lubac, in: Stimmen der Zeit, Heft 5, Mai 1997

Haeffner, Gerd: Erfahrung – Lebenserfahrung – religiöse Erfahrung. Versuch einer Begriffsklärung, in: Theologie und Philosophie, Heft 2, 2003

Jaspers, Karl: Was ist Philosophie? Ein Lesebuch, München, 2. Aufl. 1982

Kant, Immanuel: Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft,

²⁸ Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: „Wieviel Erde braucht der Mensch?“ Lebensphänomene auch inmitten unserer sinnes- und sinnverarmten Gegenwartskultur wieder wahrnehmen lernen. In: Grundschule 5/1991 S.12-14

²⁹ Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Heimat- und Sachkunde 1981 in Bayern. Der Versuch einer wertorientierten Neugestaltung des Sachunterrichts in der Grundschule. In: Pädagogische Welt 7/ 1982, S. 390-397 (S.396)

in: Weischedel, Wilhelm (Hrsg.): Werkausgabe in zwölf Bänden. Frankfurt a. M., 10.Aufl. 1988 Band VIII

Marx, Karl: Zur Kritik der polit. Ökonomie. Erstes Heft, Vorwort, MEW, Bd.13, 1859

Platon: Dialog Menon, in: Sämtliche Werke, Bd. 2 , Hamburg 1986

Schmidt, Josef: Das Problem des „Bösen“ in der Philosophie des deutschen Idealismus, in: Revista Portuguesa de Filosofia, 57, 2001

Splett, Jörg: Leben als Mit-Sein. Vom trinitarisch Menschlichen, Frankfurt a. M. 1990

Splett, Jörg: Denken vor Gott. Philosophie als Wahrheits - Liebe, Frankfurt a. M. 1996.

Twain, Mark: Huckleberry Finns Abenteuer, in: Werke in drei Bänden, München – Wien 1971

B. Konzepte für leibsinnliche Bildungsprozesse

PETRA MERKEL-TRINKWALDER

Öffnung des pädagogischen Blicks für leibsinnliche Qualitäten menschlicher Lernprozesse als Voraussetzung für eine ganzheitlich orientierte Gestaltung der Bildungswege.

1. Problemstellung

Die folgenden leibphänomenologisch orientierten Reflexionen intendieren eine Schärfung des pädagogischen Blicks für die Leibgebundenheit menschlicher Lern- und Erziehungsprozesse.

*„Des Menschen Herz braucht Bilder –
des Menschen Geist braucht den Leib“*
(Bäuml-Roßnagl, 2000a, S. 5)

„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 Herzentiefe in Kindern und Lebradressaten 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 Erziehungssepoche“ (Bäuml-Roßnagl, 2000a, S. 5, Erstausgabe 1990).

Dieses schon 1990 formulierte Plädoyer der Bildungsexpertin Prof. Dr. Maria-Anna Bäuml-Roßnagl für die Anerkennung des menschlichen Leibes als „pädagogisches Bildungsgut“ (Bäuml-Roßnagl, 2000a, S. 5) erhält aktuelle Brisanz durch die 2001 öffentlich geführte Diskussion um die Ergebnisse der PISA-Studie. Die PISA-Debatte fordert dazu auf, sich kritisch mit den Erfordernissen einer zeitgemäßen Erfassung bildungsintentionaler Leistungsdimensionen auseinanderzusetzen.

„Dazu ist auf neue Weise ein Bildungsverständnis für eine ganzheitliche Lernkultur wissenschaftlich zu erarbeiten und gesellschaftlich bewusst zu machen“ (Bäuml-Roßnagl, 2002b, S. 4).

Ein zentraler Mosaikstein hierfür ist die Thematisierung sozialer Interaktionen als Bedingung menschlichen Lernens im Sinne von „Bildung als intersubjektives Geschehen – Schulqualität durch Sozialkompetenz“ (Bäuml-Roßnagl, 2002a, S. 8). In diesen erziehungswissenschaftlichen Kontext ist auch der folgende Beitrag einzuordnen: ausgehend von der Leiblichkeit als anthropologischem Existential zeigt sich, dass subjektive Sinnbildungsprozesse immer auch ein „soziologisches Phänomen“ (Bäuml-Roßnagl, 2000a, S. 38) sind. Aus leibanthropologischer Perspektive ist die mitmenschliche Begegnung eine existentielle Kategorie, „...“, weil sie *der Ort und Moment* ist, in der menschliche Entwicklung geschieht“ (Veil, 2001, S. 227).

Eine Blickerweiterung für die leibsinlichen Qualitäten eines Lernens im sozialen Miteinander könnte dann zugleich ein Schlüssel für die Ausbildung einer *spezifischen pädagogischen Empathie* (vgl. Harten, 1997, S. 11) sein, die die Differenz im Erwachsenen-Kind-Verhältnis wertschätzend anerkennt. Die pädagogische Aufmerksamkeit auf den lebendigen Lernprozess der Kinder zu lenken, impliziert eine erzieherische Haltung des Erwachsenen, die primär bezogen ist auf die leibgebundenen Sinnbildungsprozesse des Kindes, d. h. „die eigene Produktion wird unterbrochen, die eigene Lebenszeit nicht der Produktion oder sich selbst gewidmet, sondern dem Lernen des Kindes“ (Scholz, 2002, S. 11f.). Mit diesem Blickwechsel vom Ergebnis des Lernens auf den Prozess¹ wird Lernen nicht mehr ausschließlich aus der Perspektive des Lehrenden verstanden (vgl. Scholz, 2002, S. 1), sondern als *kultureller Vorgang* (vgl. Scholz, 2002; vgl. Westphal, 2001b) beschrieben, in dem sich die Erwachsenen- und Kindperspektive wechselseitig durchdringen. In diesen konkret gelebten zwischenleiblichen „Differenzfeldern“ (Westphal, 2001a, S. 545) sind dann auch die erzieherischen Möglichkeiten verortet, pädagogische Hilfen zur individuellen Lebenswegfindung des heranwachsenden Kindes im Sinne einer „**menschen-sinnnahen Lebensführung**“ (Bäuml-Roßnagl, 2000a, S. 24) zu geben.

2. Leiblichkeit als Basis sozialintegrativer Lernprozesse

„Die konkrete Dimension unserer Leiblichkeit ist Basis und Intention unserer *zwischenmenschlichen Gesten und Handlungen*.“

¹ vgl. hierzu auch die Ausführungen Meyer-Drawes zum phänomenologischen Lernbegriff (Meyer-Drawe, 1982a, 1982b, 1996).

Geben und Nehmen, Erfahren und Erfahrenwerden sind die Pole des leiblich-sinnlichen Lebensaustausches“ (Bäuml-Roßnagl, 1997, S. 198)

Die Leiblichkeit ist ein anthropologisches Existential. Sie bezeichnet ein ursprüngliches Grundverhältnis des Menschen zur Welt. Durch unseren Leib sind wir schon vor jedem Denken mit den Welt dingen und den anderen Menschen verbunden, er vermittelt ein „partizipierendes Weltverhältnis“ (Fuchs, 2000, S. 21).

„Seelisch sind wir bei den Dingen und Menschen...fühlen uns angezogen oder abgestoßen ... Das Organ, das Medium und der ‚Resonanzkörper‘ dieser Teilnahme und Teilhabe aber ist der Leib“ (Fuchs, 2000, S. 21).

Merleau-Ponty bringt diesen *medialen Charakter* (vgl. Waldenfels, 1967, S. 354) mit den Worten - der Leib als „das Vehikel des Zur-Welt-seins“ (Merleau-Ponty, 1966, S. 106) - zum Ausdruck. Dieses leibliche Verhältnis der Teilhabe verweist auf die menschliche Fähigkeit, sich von physiognomischen Gestalten ansprechen zu lassen. Vor allem für die Gesten und Handlungen des Mitmenschen, für die *konkreten Strukturen der Physiognomie anderer Personen* (vgl. Boer, 1978, S. 62), besitzt der menschliche Leib eine erhöhte spezifische Sensitivität. Der Mensch steht der Welt nicht gegenüber, sondern er ist wesensmäßig bestimmt durch ein „Teilsein der Wirklichkeit“ (Begemann, 2000, S. 286). Begemann verwendet für diese Form des leiblichen Teilseins auch die Metapher des „Hindurchtönens“ (Begemann, 2000, S. 301), über das „Medium Leib“ ist der Mensch spezifisch für die Resonanzen seiner Mitwelt geöffnet.¹ Er tritt nicht erst in eine Beziehung zur

¹ vgl. hierzu die Ausführungen Peter Sloterdijks zum medialen Charakter des menschlichen Daseins. Im Dialog mit Hans-Jürgen Heinrichs zum „Zwischenwelt-Denken“ erläutert Peter Sloterdijk sein Konzept der „ausgewählten Hohlheit“ des Menschen:

Frage (Heinrichs): „.....Jede Geburt, sagen Sie, ist eine Chance zu einem Weltaufgang, ja, inzwischen rühmen Sie sogar mit einem gewissen erkenntnisträchtigen Pathos, wie ich meine, die ‚ausgewählte Hohlheit‘ des Menschen und sprechen von seiner ‚Eignung, ein Kanal für Einblasungen zu sein‘. Könnten Sie das noch etwas näher erläutern“ (Sloterdijk / Heinrichs, 2001, S. 148).

Antwort (Sloterdijk): „.....Die Provokation beim Gebrauch des Bildes der Blase besteht darin, sich eine vage Kugel mit zwei und mehr Brennpunkten vorzustellen, so daß wir von Anfang an, durch das Denkbild selbst, die zentristische Ideologie hinter uns lassen. Der Gewinn aus diesem Neuanatz ist beträchtlich: Wir haben kein primäres oder absolutes Zentrum mehr, das sich zu einer Umwelt verhält, sondern Pole, die sich gegenseitig anstrahlen, durchdringen, auf Abstand halten und evozieren. Die Um-Welt ist hier durch die In-Welt oder Mit-Welt ersetzt. In der In-Welt sind Resonanzen bestimmend. Sie beruhen auf Akten des Sich-ins-Leben-Rufens und des Selber-zum-Leben-Erwachens durch das Angesprochensein, und genau das ist es, was ich mit der bizarren Formulierung, die Sie zitiert haben, zu charakterisieren versuche: ausgewählte Hohlheit Wenn man etwas ins Hohle hineinbläst, entsteht eine Schwingung, aus dieser wiederum entstehen Sprache, Beseeltheit, Intentionalität, Ko-Subjektivität (meine Hervorhebungen!)“ (Sloterdijk / Heinrichs, 2001, S. 151f.).

Welt, sondern ist schon immer leiblich-sinnlich mit dieser verwoben: die menschliche Existenz² ist „etwas Konkretes und Beziehungsreiches“ (Waldenfels, 2000, S. 144). Aus Sicht einer anthropologisch orientierten Didaktik erscheint dieser existentielle Modus der Teilhabe als Fundament menschlichen Lebens und eben deshalb als Bedingung des Lernens (vgl. Begemann, 2000, S. 285ff.).

Die leibphänomenologische Sichtweise auf das Erziehungsgeschehen ermöglicht Lernen als leibsinlichen und beziehungsreichen, also relationalen, Prozess wahrzunehmen. In konkreten Lernsituationen vermittelt der Leib zugleich Sach-Selbst- und Sozialerfahrungen (vgl. Bäuml-Roßnagl, 1990, S. 484). Entgegen der cartesianischen³ Trennung von Subjekt und Objekt, Körper und Geist, Gefühl und Ratio, Autonomie und Determinismus, Ego und Alter ermöglicht der Ausgang vom menschlichen Leib, „die Sozialität anders zu denken als mit Hilfe von Dichotomien und Substanzen“ (Coenen, 1985, S. 218). Soziale Interaktionen werden im phänomenologischen Modell nicht als dyadische (Ich – Du), sondern als „trinarische Struktur“ (Lippitz, 1986, S. 264) beschrieben, d. h. als Zusammenwirken vielfältiger Bezüge zur Sache, zum Mitmenschen und zum eigenen Selbst. Erfahrungen mit unseren leiblichen Organen wie z. B. den Händen, den Füßen ...sind „Grundelemente der **Welterfahrung** und ebenso auch der **Icherfahrung**“ (Bäuml-Roßnagl, 2000a, S. 32):

„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“ (Bäuml-Roßnagl, 1997, S. 199).

Diese leiblich vermittelten Ding-, Sozial- und Selbsterfahrungen bilden im Sinne eines „*Fühl-Denkens*“⁴ (Bäuml-Roßnagl, 1991, S. 38) das Fundament geistiger Akte des Menschen.⁵ Nicht nur die Hand, sondern ebenso auch andere „leibliche

² Waldenfels bezieht sich hier explizit auf den Existenzbegriff bei Merleau-Ponty (vgl. Waldenfels, 2000, S. 144).

³ Zur Kritik am kartesischen Paradigma vgl. die Ausführungen von Morin, 2001, S. 30ff.. „Das kartesische Paradigma trennt Subjekt und Objekt, mit eigener Sphäre für jedes, Philosophie und reflexive Erforschung hier, Wissenschaft und die objektive Recherche dort. Diese Trennung durchquert das gesamte Universum: ...“ (Morin, 2001, S. 32).

⁴ „*Ergänzend zum Verstandesdenken*, das der neuzeitliche Mensch ja perfekt eingeübt hat, muß wieder das *Fühl-Denken* treten. Im Bildungsgeschehen sind die *organologische* Verwirklichung des Menschen und die *organologische* Deutung von Mensch und Welt heute gefordert“ (Bäuml-Roßnagl, 1991, S. 38).

⁵ vgl. hierzu auch die bildungsdidaktisch hoch bedeutsamen Ausführungen des amerikanischen Verhaltensforschers und Kinderpsychiaters Stanley I. Greenspan in seinem Grundlagenwerk

Phänomene“ (Waldenfels, 1994, S. 480) wie das Auge, der Mund, das Ohr, die Stimme ermöglichen ein Berühren der Mitwelt wie auch ein Berührtwerden. Waldenfels spricht diesbezüglich auch von „Registern, in die das Geschehen von Anspruch und Antwort auf verschiedene Weise eingezeichnet ist“ (Waldenfels, 1994, S. 480) oder anders ausgedrückt, die jeweils „das Grundthema Ich-und-das-*Anderé*“ (Straus, zitiert in Waldenfels, 1994, S. 480) schon in sich tragen und vielfältig thematisieren.

2.1 Sinnespädagogische Dimensionen eines Lernens im sozialen Miteinander

Über die leiblichen Organe sind wir in besonderer Weise auf die Welt und die anderen Mitmenschen hin geöffnet.

Auge, Hand, Gesicht, Stimme ... „sind konkrete Embleme, in denen die Leiblichkeit sich wie in einem Wirbel zusammenzieht. Ich bin ‚ganz Ohr‘, ich lebe in der Stimme, im Blick, in der Hand,“ (Waldenfels, 2000, S. 378).

Der Mensch als ganze Person offenbart sich in der Art und Weise seines Blickens, des Hantierens mit den Dingen oder in der Prosodik seiner Stimme.

Auf der nächsten Seite verdeutlichen ausgewählte Textstellen aus der phänomenologischen Literatur bildungsintentionale Dimensionen der konkreten „*Embleme des Leibes*“ (Waldenfels, 2000, S. 378; mit Bezug auf Merleau-Ponty):

Blick:

„Die BlickEinstellungen zeigen, wie der Blick ... indirekt weltliche Dinge und Ereignisse sichtbar macht in Gestalt dessen, worauf der fremde Blick auf verschiedene Weise antwortet.... Im abschätzigen, unterwürfigen oder mißtrauischen Blick begegnet mir der verschiedenartige Gegenblick des Anderen, mit dem er auf Andere antwortet“ (Waldenfels, 1994, S. 504).

„Die bedrohte Intelligenz. Die Bedeutung der Emotionen für unsere geistige Entwicklung“. Mit Bezug auf seine eigene forschungsorientierte und therapeutische Arbeit sowie auf Ergebnisse der neurologischen Forschung beschreibt Greenspan eindrucksvoll, wie eng und untrennbar Emotion und Kognition bei menschlichen Lernprozessen von frühester Kindheit an zusammenwirken. „Nach unseren Beobachtungen zur Entwicklung des Kindes besteht die vielleicht entscheidende Rolle der Emotionen jedoch darin, viele der wichtigsten Funktionen des Geistes hervorzurufen, zu organisieren und aufeinander abzustimmen. Intellekt, schulische Fähigkeiten, Selbstgefühl, Bewußtsein und Moral haben nämlich gemeinsame Ursprünge in unseren frühesten und fortlaufenden emotionalen Erfahrungen. Die Emotionen sind, so unwahrscheinlich es auch klingen mag, die Architekten der vielfältigsten kognitiven Operationen während unserer gesamten Lebenszeit“ (Greenspan, 1999, S. 21).

⁶ siehe auch die Symbolik des „*leiblichen Fächers*“ in Abbildung 1.



Gestik:

„Gerade in unserer Gestik als unserer leiblichen Selbst-Artikulation überschreiten wir stets unsere Privatheit“ (Meyer-Drawe, 1984, S. 204).



Mimik (Gesichtsausdruck):

„Ein Gesichtsfeld schließt ein anderes Gesichtsfeld nicht in gleicher Weise aus wie ein absoluter Bewußtseinsakt – zum Beispiel ein Entschluß – einen anderen ausschließt, nein, es tendiert sogar von selbst dazu, sich zu vervielfältigen, weil es die Öffnung ist, durch die ich als Leib der Welt ‚ausgesetzt‘ bin, ...“ (Merleau-Ponty, 1993, S. 153).



Bewegungsart: ! Körperhaltung:

„Jedes Erlebnis und jede Erfahrung im Leben eines Kindes hat ein Bewegungs- und Leib-/ Körpergefühlsäquivalent, Stimmungen und Gefühle wie Angst oder Freude lassen sich durch entsprechende Bewegungen oder Körperhaltungen auslösen. Im Muskeltonus und in der Körperhaltung ist das entsprechende Gefühl aufbewahrt“ (Seewald, 1992, S. 526).



Sprechweise (Stimme):

„...die Sprechweise eines Freundes am Telefon gibt ihn uns selbst, als wenn er ganz da wäre in jener Art, wie er uns anredet und sich verabschiedet, wie er seine Sätze beginnt und beendet, wie er durch Unausgesprochenes hindurch etwas zu verstehen gibt“ (Merleau-Ponty, 1984, S. 72).

Es kennzeichnet leibsinliche Erfahrungsweisen, sei es die Bewegung mit dem ganzen Leib, das Tun mit der Hand oder das Abtasten der Dinge mit dem Blick⁷, dass sie „intersubjektiv strukturiert“ (Lippitz, 1982, S. 125) sind. Lippitz bezeichnet diesen „die subjektive Binnensphäre überschreitenden Charakter“ (Lippitz, 1982, S. 126) als zentrales anthropologisches Strukturmerkmal der leiblich-sinnlichen Wahrnehmung. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, inwiefern das Menschenkind für die Entfaltung seiner Identität, für die Findung seines individuellen Lebensweges, leiblich auf ein *Lernen vom Anderen* (vgl. Meyer-Drawe, 1996, S. 85-98) verwiesen ist.⁸ Gerade die phänomenologische Analyse der leibsinlichen Struktur der subjektiven Existenz macht den *Menschen als „Beziehungswesen“* (Fraas, 1995, S. 38) sichtbar und stellt damit eine *Korrektur individualistischer Identitätskonzepte* (Begemann, 2000, S. 292) dar.

„Das mißbrauchte Schlagwort von der Selbstverwirklichung muß von seinem sozial-dialogischen Aspekt her neu gefüllt werden“ (Fraas, 1995, S. 38).

⁷ „Der Blick, so sagten wir, hüllt die sichtbaren Dinge ein, er tastet sie ab und vermählt sich mit ihnen“ (Merleau-Ponty, 1994, S. 175).

⁸ vgl. hierzu auch die relationale Perspektive in der aktuellen Kindheitsforschung, die von einer „identitätsbildenden leiblichen Verwiesenheit von Kindern auf ihre Eltern“ (Honig, 1996, S. 215) ausgeht.

Selbstwerdung als Ziel der Persönlichkeitsentwicklung ist ein Lernprozess, der relational und eingebunden in den *Kontext persönlicher Lebenswelten der Kinder*⁹ (vgl. Lippitz, 1999b, S. 65) verläuft.

2.2 Qualitäten eines Lernens als intersubjektiver Prozess¹⁰

Folgende Ausführungen dienen der Offenlegung der eigenen Qualität sozialer Interaktionen für pädagogische Lern- und Erziehungsprozesse. Das Verstehen der „konstitutiven Bedeutung des Sozialen“ (Meyer-Drawe, 1996, S. 94) erfordert eine Auffassung von Interaktion, wie sie Merleau-Ponty im Rahmen seiner Leibphänomenologie zum Ausdruck bringt:

„In der **Erfahrung des Dialogs** konstituiert sich zwischen mir und dem Anderen ein gemeinsamer Boden, mein Denken und seines bilden ein einziges **Geflecht**, meine Worte wie die meines Gesprächspartners sind hervorgerufen je durch den Stand der Diskussion und zeichnen sich in ein **gemeinsames Tun** ein, dessen Schöpfer keiner von uns beiden ist. Das ergibt ein **Sein zu zweien**, und der Andere ist hier nicht mehr für mich ein bloßes Verhalten in meinem transzendentalen Felde, noch übrigens in dem seinen, sondern in vollkommener Gegenseitigkeit sind wir für einander Mitwirkende, **unser beider Perspektiven gleiten ineinander über**, wir koexistieren durch ein und dieselbe Welt hindurch. Im gegenwärtigen Dialog **werde ich von mir selbst befreit**, die Gedanken des Anderen sind durchaus die seinigen, die nicht ich etwa hervorbringe, wiewohl ich sie schon in statu nascendi erfasse, ja ihnen vorweg bin; und Einwände meines Gesprächspartners **entreißen mir sogar Gedanken**, von denen ich nicht wußte, daß ich sie hatte, so daß also der Andere ebenso sehr mir zu denken gibt wie ich ihm Gedanken zuschreibe (meine Hervorhebungen!)“ (Merleau-Ponty, 1966, S. 406).

Soziale Interaktionen kommen hier als ein aktiv und zugleich passives Beziehungsgeschehen in den Blick, in dem sich die Lebenswege der Agierenden für bestimmte Zeit überkreuzen. Dabei sind es nicht nur Rede und Antwort, die sich verflechten, sondern im Sinne eines „Körpergesprächs“ (Waldenfels, 1994, S. 477) gleiten im *leibnahen, direkten Tun* (vgl. Bäuml-Roßnagl, 2000a, S. 24) die Blicke ineinander über, verzahnen sich Gesten, Körperbewegungen und stimmliche Äußerungen. Nicht im denkerischen Zugang des Pädagogen zum Kind, sondern im konkreten Miteinanderhandeln, in dem die breite Vielfalt der leiblichen Organe beteiligt ist, eröffnet sich ein „Raum für eine *Zwischenleiblichkeit* und für eine *Zwischenwelt*, in der Eigenes und Fremdes sich verflechten, verknäueln, ineinander-

⁹ Carle macht die sozialökologische Perspektive, die das Kind nicht isoliert, sondern im Austausch mit seinen Lebensbereichen betrachtet, fruchtbar für diagnostische Handlungsprozesse. Mit Rekurs auf das Konzept der „Kind-Umfeld-Diagnose“ betont Carle, „daß erfolgreiche Entwicklungsförderung nicht beim Kind alleine ansetzen darf, sondern die Systeme, in denen das Kind lebt, mitfördern muß“ (Carle, 1997, S. 714).

¹⁰ Meyer-Drawe spricht von Lernen als einem „intersubjektiven Vollzug“ (Meyer-Drawe, 1996, S. 95).

greifen, ohne sich also zu decken, aber auch ohne sich völlig voneinander zu lösen“ (Waldenfels, 1994, S. 477). Es existiert in diesen leibsinlichen Akten des Überkreuzens, im Chiasma von sehend-sichtbar, berührend-berührt, artikulierend-gehört ..., eine besondere mitmenschliche Beziehungsqualität: die „Fernnähe“ (Plessner, in Waldenfels, 1994, S. 506).

Vermittelt über einen konkreten Handlungskontext, der zum sinnlichen Tun auffordert, begegnen wir dem anderen Menschen nicht kognitiv frontal, sondern *lateral*, d. h. indirekt im Medium der auf eine expressive Dingwelt¹¹ gerichteten leiblichen Ausdrucksbewegungen. Die eigene Qualität dieses Sozialbezugs ist bestimmt durch den fungierenden Charakter, d. h. es geht nicht um eine thematisierte Sozialität im Sinne eines expliziten Verstehens des Anderen (vgl. Coenen, 1985, S. 206f.), sondern um einen eher im Verborgenen ablaufenden Prozess¹² der gegenseitigen Annäherung:

„Zuerst kommt also die gemeinsame Praxis; danach die Entdeckung, daß wir in diesem Tun auch einander näher gekommen sind“ (Coenen, 1985, S. 206f.).

Die auf die Dinge zielenden Gebärden des Erwachsenen und des Kindes überkreuzen sich, bilden ein Geflecht: aufgrund der „Mehrdeutigkeit von Leibesbewegungen“ (Coenen, 1987, S. 44) wird eine Form mitmenschlicher Nähe möglich, in der die Erziehenden die Ferne, d. h. die Fremdheit und Einzigartigkeit des Kindes, spüren können.

„Die Nähen zwischen der Kinder- und der Erwachsenenwelt ergeben sich nicht im Erkennen und Wissen, sondern in der Verzweiflung und im Genießen. In der expressiven Welt gibt es laterale Verflechtungen von Kind und Erwachsenem, die Verständigung ermöglichen, ohne die Frage nach dem authentischen Verstehen aufkommen zu lassen ... Zwischen den Dingen, auf die meine Gesten zielen, und denen, auf die die Gesten des Kindes zielen, breitet sich eine gemeinsame Welt aus, die die Frage danach, ob wir diese gemeinsame Welt auch in der gleichen Weise wahrnehmen, zweitrangig werden läßt“ (Meyer-Drawe / Waldenfels, 1988, S. 285).

¹¹ vgl. Meyer-Drawes Plädoyer für die Bildungsbedeutsamkeit einer evozierenden Dingwelt (Meyer-Drawe, 1999, S. 329ff.): „Das Andere im Bildungsprozeß kann nur in den Blick kommen, wenn die Gegenüberstellung von Mensch und Welt unterlaufen und ihre Verwicklung für die Theorie zurückgewonnen wird. Die Dinge werden dann nicht zu Herrschern über ihren Sinn, aber auch nicht nur zu bloßen Empfängern unserer intellektuellen Erfindungen. Sie evozieren unser Wahrnehmen, Sprechen, Handeln und Denken“ (Meyer-Drawe, 1999, S. 332).

¹² bzgl. einer prozessorientierten Sichtweise auf soziale Phänomene, vgl. auch die online-Publikation zur Thematik „Sozialkompetenz als Prozessziel von Sachunterricht“ (Bäumler-Roßnagl, 2003).

In dieser Gleichzeitigkeit von Nähe und Ferne in der intersubjektiven Begegnung erschließt sich eine „spezifische Gestalt *pädagogischer Ethik*“ (Harten, 1997, S. 8), die ein „pädagogisches Verstehen zwischen Aneignung und Enteignung“ (Meyer-Drawe/Waldenfels, 1988, S. 284ff.) ermöglicht. Das Kind wird dann weder aus Sicht der Erwachsenenlogik auf ein Defizitwesen im Sinne eines „Noch-nicht“ reduziert noch als Verlängerung des Erwachsenen-Ich in die Zukunft betrachtet, indem es als Projektionsfläche der eigenen nicht erfüllten Erwachsenenwünsche instrumentalisiert wird (vgl. Harten, 1997, S. 10f.).

Nicht im bloßen Informieren über die Dinge der Welt, sondern im lebendigen, leibnahen, gemeinsamen Tun mit den Kindern liegen die Wurzeln einer „menschen-sinnnahen Lebensführung“ (vgl. Bäuml-Roßnagl, 2000a, S. 24), die den Kern einer pädagogischen Ethik bilden sollte. Denn ein menschlich-sinnvolles Wissen bedarf der persönlichen Interpretation und Wertung, die gerade in dieser „mittleren Zone des leiblichen Austausch“ (Waldenfels, 1994, S. 481) vermittelt werden; eben dann, wenn das Kind konkret und situativ erlebt, worauf der Blick, die Gestik oder die stimmliche Äußerung der erwachsenen Bezugsperson wertschätzend, kritisch, staunend oder ablehnend antwortet. Waldenfels verdeutlicht dies am Beispiel des Blicks: „ich sehe, worauf der Blick des Anderen antwortet, in seinem Blick begegnet mir die Welt neu“ (Waldenfels, 2000, S. 387). Im unmittelbaren Beiwohnen der leiblichen Resonanzen anderer Menschen werden Weltdeutungen und Werte transparent und emotional erfahrbar.

Das Besondere an diesem *Lernen vom Anderen* (vgl. Meyer-Drawe, 1996, S. 85-98), welches sich sinnlich und konkret in den gelebten zwischenmenschlichen Begegnungen vollzieht, ist die elementare Erfahrung der Entfremdung meiner Selbst in der Spiegelung durch den anderen Leib. Hierbei bezieht sich das Verhältnis der Spiegelung nicht nur auf den anderen Menschen, sondern, wie Meyer-Drawe betont, auch auf das Verhältnis zu den Dingen:

„Die Stärke des Ich besteht darin zu erkennen, daß es sich in den Anderen und dem Anderen spiegelt, und daß es nur dadurch ein Selbst als spezifische Gestalt dieser Differenzen sein kann“ (Meyer-Drawe, 1993a, S. 204).

Paradoxerweise liegt nicht „in der souveränen Sphäre der Eigenheit“ (Meyer-Drawe, 1993a, S. 204), sondern im *Weggezogenwerden vom Eigenen* (vgl. Kapust, 1998, S. 282) die Chance für persönliches Lernen und Wachstum.

„Ich werde in solchen sozialen Erfahrungen zu einem Ich ..., indem im Innersten meiner Welt- und Selbstbezüge Fremdbezüge wirksam werden“ (Lippitz, 2001, S. 15).

Im Miteinander-Tun nehme ich leibsinnlich den fremden Blick, die fremde Gestik, Mimik oder Stimme des anderen Menschen wahr, die meine Intentionen durchkreuzen und mich in diesem Augenblick, auf eine mir nicht verfügbare neuartige

Weise, zu einer persönlichen Stellungnahme, d. h. zu einer existentiellen Lernbewegung auffordern. Diese selbstbildenden Fremderfahrungen können im Umgang mit dem Computer bzw. Fernseher nicht vermittelt werden.

„Der Andere, das fremde Antlitz, der Blick, der mich betrifft, durchbricht mein Können. Der fremde Blick bedeutet nicht nochmals eine Erweiterung meiner eigenen Möglichkeiten, wie das z. B. bei Computern bewerkstelligt wird. Man kann Computer rundschalten und so die Funktionen des Anderen in das Eigene miteinbauen. Die Fremdheit des Anderen ist indessen genau das, was meine Möglichkeiten durchbricht in dem Sinne, daß meine Möglichkeiten durch den Anderen in Frage gestellt werden“ (Waldenfels, 2000, S. 392).

Durch den Anderen werde ich aus meiner Selbstbezogenheit befreit und zu einer „kreativen Antwort“ herausgefordert, „in der wir geben, was wir nicht haben“ (Waldenfels, 1995, S. 620). Merleau-Ponty beschreibt in der oben zitierten Textstelle diese besondere Art der Entgegnung als „...Gedanken, von denen ich nicht wußte, daß ich sie hatte, ...“ (Merleau-Ponty, 1966, S. 406). Waldenfels hat in seinen Studien diese eigene Qualität in der Begegnung des Fremden als eine „Form der Responsivität“¹³ (Waldenfels, 1995, S. 620) ausführlich dargelegt: „das Antworten erscheint als die Art und Weise, wie wir auf das Fremde eingehen, ohne es durch Aneignung aufzuheben“ (Waldenfels, 1994, S. 15). Gerade im Zeitalter der multimedialen Kommunikationstechnik ist eine Rückbesinnung auf diese „Resonanzfunktion des gemeinsamen Sprechens und Handelns“ (Meyer-Drawe, 1988, S. 249) ethisch und pädagogisch höchst bedeutsam, da sie das Fundament für die Achtung vor dem Anderen im Sinne einer mitmenschlichen Ethik bildet und zugleich den einzelnen Menschen vor Isolation und persönlicher Vereinsamung bewahrt, die eine existentielle Bedrohung für den individuellen Lebensweg darstellen.

„Die Hilfe, die wir dem anderen bieten können, der droht, sich im Wirbel seines leiblichen Doppelspiels zu verlieren und von seiner Mitwelt zu isolieren¹⁴, gründet darin, daß wir nicht nur seine Antworten respektvoll auslegen, sondern daß wir ihn zu Resonanzen provozieren, die uns Wege zu ihm wenn nicht allererst öffnen, so doch erleichtern“ (Meyer-Drawe, 1988, S. 249).

¹³ vgl. dazu die Ausführungen von Waldenfels in seinem grundlegenden Werk „Antwortregister“, 1994.

¹⁴ Resonanzverlust für eine sinnliche Mitwelt und soziale Isolation bieten auch eine Interpretationsfolie für die traumatischen Ereignisse von Erfurt. In dem Gespräch „Kinder der Kälte“ im Bayerischen Rundfunk vom 29.04.02, drei Tage nach dem Amoklauf, geht der Psychoanalytiker und Pädagoge Kurt Singer auf problematische Selbsterfahrungen ein, die als Vorläufer eine so entsetzliche Tat mitbedingen, er nennt: schwere soziale Kränkung, persönliche Vereinsamung, entwertetes Selbstwertgefühl sowie institutionelle Demütigung (vgl. Singer, 2002, Transkription v. Bäuml-Roßnagl).

Aus leibphänomenologischer Sicht auf das Erziehungsgeschehen zeigt sich pädagogische Verantwortung als jeweils konkret gelebte Form des Antwortens auf die Lebensäußerungen des Kindes.

„Das antwortende Subjekt übernimmt in seinen Antworten auf die Anderen und auf das Andere Verantwortung, indem es sie zur Darstellung bringt“ (Meyer-Drawe, 1990, S. 155).

Eine Gebärde der erwachsenen Bezugsperson kann die Welt für das Kind lebendig und bedeutungsreich machen, ebenso wirkungsvoll können eine Geste, ein objektivierender Blick¹⁵ des Anderen den vertrauten Raum zunichte machen (vgl. Laing, in Meyer-Drawe, 1996, S. 96). Im zwischenleiblichen Ausdrucksgeschehen verhilft der Erwachsene dem Kind zur Darstellung seiner selbst „als antwortendes Ich“ (Meyer-Drawe, 1990, S. 154). Bildsamkeit ist somit keine in der Person des einzelnen Kindes liegende Eigenschaft, sondern vielmehr das Ergebnis eines zwischenleiblichen responsiven Erziehungsgeschehens: „sie zeigt sich nur als Antwort auf Herausforderungen, als Ergebnis pädagogischer Beziehungen und Erwartungen ebenso wie kultureller Angebote und Aufgaben“ (Lenzen, in Westphal, 2001a, S. 544).

3. Leibphänomenologische „Blickschulung“¹⁶ als Basis pädagogischer Empathie

„Die Wahrnehmungswelt der Lehrerinnen und Lehrer in modernen Schulen und auch das ganze Spektrum ihrer professionellen Aktivitäten, das Arbeiten im Rahmen vorstrukturierter Curricula mit konturierten Zielbestimmungen und Kontrollmechanismen ..., läßt wenig Raum für den unbefangenen Umgang mit pädagogischen Phänomenen wie dem Gesichtsausdruck oder dem Bewegungshabitus eines Kindes, dem Ton der Rede, den atmosphärischen Stimmungen im Klassenzimmer oder in der Schule oder gar den verborgenen Geheimnissen kindlichen Seelenlebens“ (Kiersch, 2000, S. 68).

Im Zuge der PISA-Bildungsdebatte wird vielfach eine verbesserte diagnostische Kompetenz und soziale Wahrnehmungsfähigkeit in der Professionalisierung der Lehrpersonen proklamiert.¹⁷ Es stellt sich hier die Frage, woraufhin der Blick des

¹⁵ vgl. zum objektivierenden Blick: „Als kalter, musternder, abweisender, verachtender oder feindlicher Blick verhindert er gerade die Verschmelzung, wirft vielmehr den Angeblickten auf den eigenen Leib zurück, wirkt distanzierend und einengend“ (Fuchs, 2000, S. 284).

¹⁶ Die Verwendung des Ausdrucks „Blickschulung“ erfolgt hier mit Bezug auf Bernhard Waldenfels (vgl. Waldenfels, 1988, S. 149). „Phänomenologie wird hier im weitesten Sinne als **„Blickschulung“** – um einen Ausdruck von Bernhard Waldenfels zu übernehmen...- verstanden. Sie dechiffriert nicht eine Wirklichkeit, die nicht für sich selbst sprechen kann, sondern sie ist bemüht, den Sinn der unterschiedlichen Erfahrungen, die wir machen, von ihnen selbst her zu entwickeln (meine Hervorhebung!).“ (Meyer-Drawe, 1993b, S. 28).

¹⁷ vgl. hierzu auch den Beitrag von J. Rubner in der Süddeutschen Zeitung vom 7. Mai 2002 mit der Überschrift „Das schiefe Dreieck. Zwischen Eltern, Lehrern und Schülern stimmt häufig

Pädagogen überhaupt geschult werden soll, hinsichtlich welcher Phänomene soll die pädagogische Wahrnehmungsfähigkeit¹⁸ verbessert werden. Waldenfels macht in seinen leibphilosophischen Gedankengängen darauf aufmerksam, dass dem Blicken selbst eine ethische Dimension inhärent ist.

„Das Ethos beginnt auf der Ebene der Sinne“ (Waldenfels, 2000, S. 389).

Wenn wir über die Schulung des diagnostischen Blicks im Sinne eines *spezifisch pädagogischen Expertenwissens* (vgl. Jaumann-Graumann/Köhnlein, 2000, S. 13) reden, geht es eben nicht um „bloße Deskription im neutralen Sinne“ (Waldenfels, 2000, S. 388), sondern immer auch um eine „spezifische Gestalt *pädagogischer Ethik*“ (Harten, 1997, S. 8).

„Lehrerinnen und Lehrer sind einem pädagogischen Ethos verpflichtete Spezialisten für schulisches Lehren und Lernen, das auf Bildung gerichtet ist“ (Jaumann-Graumann/Köhnlein, 2000, S. 13).

Eine Verbesserung der diagnostischen Kompetenzen des Lehrers bedarf der Fundierung in der pädagogischen Empathie, ansonsten droht die Gefahr eines *reduktionistischen Wahrnehmungsstils* (vgl. Kiersch, 2000, S. 70).

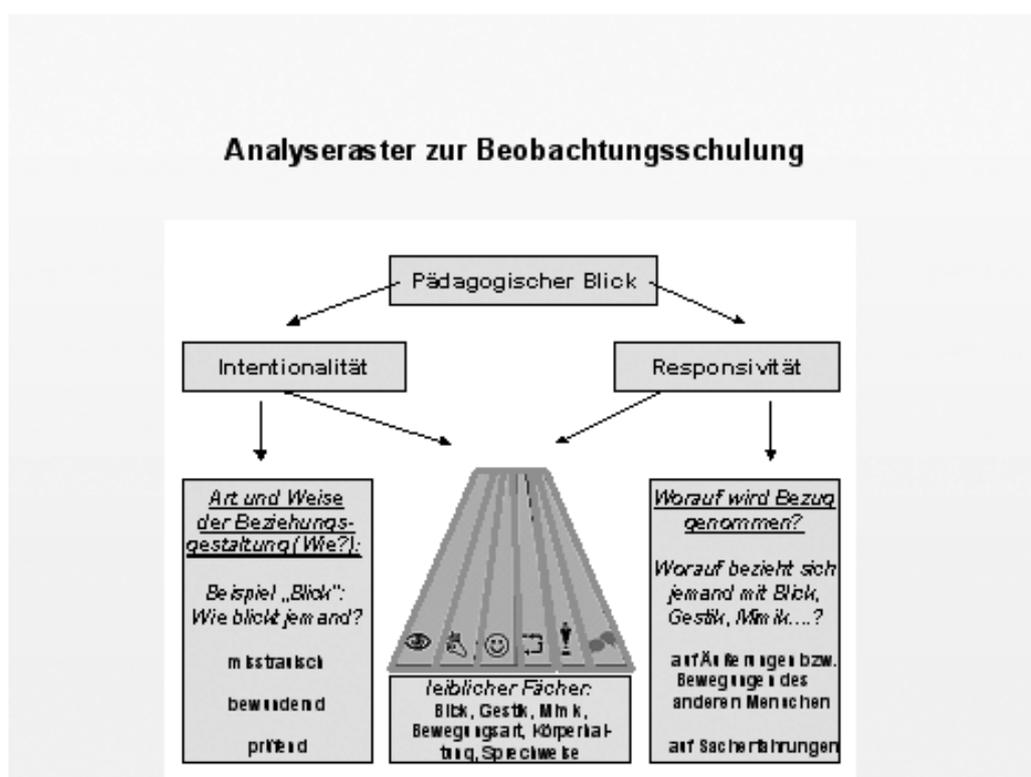
„Pädagogische Empathie beinhaltet die Anerkennung einer grundlegenden Differenz zwischen Kind und Erwachsenem ... Kinder und Erwachsene haben unterschiedliche Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsstrukturen; der Umgang mit Kindern fordert deswegen von Erwachsenen eine erweiterte, differenzierte Form des Verstehens, der ein erweiterter Begriff von Sozialität entspricht“ (Harten, 1997, S. 104).

Anknüpfend an die vorausgehenden anthropologischen Überlegungen zu einer leiblichen Sozialität könnte eine Schulung des pädagogischen Blicks für die „leibliche Physiognomie“ (Kiersch, 2000, S. 74) kindlicher Lern- und Lebensprozesse einen wichtigen Beitrag für die Ausbildung einer so beschriebenen pädagogischen „Empathiekompetenz“ (Kiersch, 2000, S. 75) leisten. Folgendes Analyseraster stellt einen Versuch in der aufgezeigten Richtung dar, indem

die Beziehung nicht, was auch an einer mangelhaften Ausbildung liegt“. Mit Mangel ist in diesem Kontext ein Defizit in der pädagogischen Diagnosefähigkeit gemeint (vgl. Rubner, SZ, 7.05.2002, S. 12). In diesem Beitrag wird auch der Erziehungs-wissenschaftler Dieter Lenzen zitiert: „Dabei muss der Lehrer wie ein Arzt den Eltern erklären, an was ihr Kind krankt. Die Eltern wiederum müssen ihren Blick schärfen und auch den Kontakt zur Schule suchen“ (Lenzen, zitiert in Rubner, SZ, 7.05.2002, S. 12).

¹⁸ Stadter zeigt anhand der Beobachtung eines Kindergesichts, der videodokumentierten Analyse von Beziehungsabläufen in der Klasse, der Betrachtung von Kinderzeichnungen und –schriften verschiedene Medien für die Schulung der sozialen Wahrnehmungsfähigkeit auf (vgl. Meißner/Stadter, 1995, S. 229ff.).

ausgehend vom *leiblichen Fächer* der pädagogische Blick für vorreflexive Beziehungstifter in sozialen Lernfeldern geöffnet werden soll. Dabei geht es um die Ausbildung einer Sensitivität für die besondere Qualität leibsinlicher Beziehungsprozesse, nämlich die intentionale und responsive Struktur zwischenleiblicher Artikulationen. Während das Moment der Intentionalität¹⁹ besagt, dass schon die Art und Weise des Blickens, des Hantierens mit den Dingen etc. „einen Sinn in sich trägt“ (Waldenfels, 1980 S. 149) und diesen offenbart, schärft der Aspekt der *Responsivität* (Waldenfels) den Blick für eine expressive Mitwelt (andere Menschen und die Dinge), die zu bildenden Ausdrucksbewegungen wie Sprechen, Handeln, Zeigen, Hinblicken etc. auffordert. (Abbildung 1)²⁰



In der Erweiterung des pädagogischen Blicks für die sinnkonstitutiven Leistungen des *leiblichen Fächers* liegt die Möglichkeit für ein Verstehen kindlicher Artikulationen, da Sprache und Denken der Kinder noch vielmehr als beim Erwachsenen an den Leib rückgebunden sind (vgl. Scholz, 1994, S. 51f.).

¹⁹ „Intentionalität meint nicht etwas, was ich tun oder lassen kann, sondern Intentionalität bezieht sich auf die Art und Weise, wie ich etwas tue, etwas sage, erfahre“ (Waldenfels, 2000, S. 367).

²⁰ „Kinder sind keine defizienten Erwachsenen, sondern sie sind qualitativ und ‚eigensinnig‘ anders als Erwachsene“ (Lippitz, 1999a, S. 244).

Kinder „erfahren ihren Leib als ein noch vorgegenständliches, auf die Welt ausgreifendes und durch ihren Aufforderungscharakter motiviertes ‚Organ‘ des Tuns und Könnens, wenn sie sich mit Kopf, Herz und Hand in die Auseinandersetzung mit der Welt verstricken“ (Lippitz, 1990, S. 71).

Allerdings zeigt ein leibanthropologisch dimensionierter Blick auf das Lernen der Kinder auch Grenzen des Fremdverstehens auf, denn der leibliche Ausdruck ist opak, mehrdeutig und kontingent (vgl. Coenen, 1987, S. 48; vgl. Meyer-Drawe, 1984, S. 19). Hierin liegt das Ethos einer leibgebundenen Wahrnehmungsschulung, da sie allererst auf die Eigenständigkeit und Andersartigkeit²¹ kindlicher Sinnstiftungsprozesse aufmerksam macht. Gleichzeitig stellt sie ein Korrektiv des „isolierten Blicks auf kognitionslastige Kompetenzvermittlung“ dar, indem sie den diagnostischen Blick für die „leib-sinnlichen Leistungs-qualitäten des menschlichen Handlungsvermögens“ (Bäuml-Roßnagl, 2002a, S. 6) öffnet.

„Emotionen, Leiblichkeit sind dann nicht als defizitäre Modi von Rationalität, sondern als deren Basis zu begreifen“ (Westphal, 2001b, S. 17).

Um Kinder bei der Gestaltung ihres individuellen Lern- und Lebensweges zu unterstützen, bedarf es eines von „intersubjektiver Hochachtung getragenen Lebensstils der Erwachsenen“ (Bäuml-Roßnagl, 2000b, S. 7), der die Kinder als eigenständige Personen wahrnimmt.

*„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 (meine Hervorhebungen!)“ (Bäuml-Roßnagl, 2000a, S. 79).*

Literatur:

- Bäuml-Roßnagl, M.-A.** (1990). Eine neue Schule zur Jahrtausendwende? Leitmotive für eine zeitgerechte anthropologische Grundlegung der Schulbildung. Pädagogische Welt, 11. (S. 482-485, 500).
- Bäuml-Roßnagl, M.-A.** (1991). Tasten mit Auge-Hand-Fuß als „Fühl“-Erkennen. In R. Lauterbach / W. Köhnlein / K. Spreckelsen / H.F. Bauer (Hrsg.), Wie Kinder erkennen. Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts; 1. Beiträge des Arbeitskreises Sachunterricht in der GDCP. (S. 34-49). Kiel: IPN.

- Bäuml-Roßnagl, M.-A.** (1997). Sinnennahe Bildungswege als aktuelle Bildungsaufgabe. In G. Biewer / P. Reinhartz (Hrsg.), *Pädagogik des Ästhetischen*. (S. 188-203). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bäuml-Roßnagl, M.-A.** (2000a). Leben mit Sinnen und Sinn in der heutigen Lebenswelt. Wege in eine zeitgerechte pädagogische Soziologie. Online-Publikation. (S. 1-89). Online in Internet: <http://www.paed.uni-muenchen.de/baeuml/>: [Stand 3/08/02]. Erstausgabe (1990). Regensburg: Roderer.
- Bäuml-Roßnagl, M.-A.** (2000b). Kindheitsforschung und pädagogische Lebenshermeneutik mit christlichem Blick oder „Wenn ihr nicht werdet wie die Kinder“... (Mt 18,6). Manuskript zum Kongressbericht Professorenforum 2000: Die Programmierung des kindlichen Gehirns. (S. 1-17). Online in Internet: <http://www.paed.uni-muenchen.de/~baeuml-rossnagl/Kindheitsforschung>: [Stand 10/08/01].
- Bäuml-Roßnagl, M.-A.** (2002a). Qualitäten des Menschlichen als Faktoren von Schulqualität. (S. 1-10). Online in Internet: <http://www.paed.uni-muenchen.de/~baeuml/Schulqualitaet>: [Stand 25.07.02], erschienen 2002 in: Bayerische Schule. Zeitschrift des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbandes, 55. (S. 27-30).
- Bäuml-Roßnagl, M.-A.** (2002b). PISA und die Konsequenzen für zukünftige Bildungskonzepte - aus meiner Perspektive zur Grundschulbildung. (S. 1-5). Online in Internet: <http://www.paed.uni-muenchen.de/~baeuml/PISAhomepage.htm>: [Stand 22/08/02].
- Bäuml-Roßnagl, M.-A.** (2003). Sozialkompetenz durch Sachunterricht. Teampublikation als Ergebnis einer Lehrveranstaltung (Hochschulsript). Online-publikation (ISSN 1612-3034) unter: www.widerstreit-sachunterricht.de
- Begemann, E.** (2000). Lernen verstehen – Verstehen lernen. Zeitgemäße Einsichten für Lehrer und Eltern. Frankfurt a. Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Wien: Lang.
- Boer, K.** (1978). Maurice Merleau-Ponty – Die Entwicklung seines Strukturdenkens. Bonn: Bouvier.
- Carle, U.** (1997). Kind-Umfeld-Diagnose zwischen schulischem Handwerkszeug und qualitativem Forschungsverfahren. In B. Friebertshäuser / A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. (S. 711-730). Weinheim, München: Juventa.
- Coenen, H.** (1985). Leiblichkeit und Sozialität. Ein Grundproblem der phänomenologischen Soziologie. In H. Petzold (Hrsg.), *Leiblichkeit: philosophische, gesellschaftliche und therapeutische Perspektiven*. (S. 197-228). Paderborn: Junfermann.
- Coenen, H.** (1987). Improvisierte Kontexte. Bewegung und Wahrnehmung in Interaktionen tauber Kinder. In W. Lippitz / K. Meyer-Drawe (Hrsg.), *Kind und Welt: Phänomenologische Studien zur Pädagogik*. (2. durchgesehene Auflage). (S. 39-61). Frankfurt a. Main.: Athenäum.
- Fraas, H.-J.** (1995). Religion im Prozeß der Persönlichkeitsentwicklung bei Kindern heute. *Religionspädagogische Beiträge*, 35. (S. 33-42). Leitershofen, 16.-19.09.1994.
- Fuchs, T.** (2000). Leib, Raum, Person: Entwurf einer phänomenologischen Anthropologie. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Greenspan, Stanley I.** (1999). Die bedrohte Intelligenz: die Bedeutung der Emotionen für unsere geistige Entwicklung. München: Bertelsmann.
- Harten, H.-C.** (1997). Kreativität, Utopie und Erziehung. Grundlagen einer erziehungswissenschaftlichen Theorie sozialen Wandels. Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Herkert, P.** (1987). Das Chiasma: Zur Problematik von Sprache, Bewußtsein und Unbewußtem bei Maurice Merleau-Ponty. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Honig, M.-S.** (1996). Wem gehört das Kind? Kindheit als generationale Ordnung. In E. Liebau / C. Wulf (Hrsg.), *Generation. Versuche über eine pädagogisch-anthropologische Grundbedingung.* (S. 201-221). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Jaumann-Graumann, O. / Köhnlein, W.** (2000). Einleitung: Lehrerprofessionalität und Lehrerprofession. In O. Jaumann-Graumann / W. Köhnlein (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung.* (S. 11-23). Bad Heilbrunn / Obb.: Klinkhardt.
- Kapust, A.** (1998). Ethische Re-vision durch verkehrte Augen. Überlegungen im Umkreis von E. Levinas und M. Merleau-Ponty. In B. Waldenfels / I. Därmann (Hrsg.), *Der Anspruch des Anderen. Perspektiven phänomenologischer Ethik.* (S. 271-290). München: Fink.
- Kiersch, J.** (2000). Wirkung durch Empathie. Über Cassirer, Dilthey, Steiner und die vergessene Schlüsselkompetenz der Einfühlung. *Bildung und Erziehung*, 53. (S. 65-78).
- Kuckuk, K. / Merkel-Trinkwalder, P. / Tjaden, K.** (2004). Lernen im sozialen Miteinander: Eine Beobachtungsstudie am Beginn der Grundschulzeit „knüpfen – verknüpfen“. Eine Filmproduktion der Einrichtung -Unterrichtsmitschau und didaktische Forschung- Department für Pädagogik und Rehabilitation der LMU München.
- Lippitz, W.** (1982). Tastwahrnehmungen in der Grundschule. Grundschüler erfahren anthropologische Strukturen der Wahrnehmung. In W. Lippitz / K. Meyer-Drawe (Hrsg.), *Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens – didaktische Konsequenzen.* (S. 108-136). Königstein/Ts.: Scriptor.
- Lippitz, W.** (1986). Selbstverwirklichung durch Kooperation. In K. Adam (Hrsg.), *Kongreß Junge Kulturwissenschaft und Praxis: Kreativität und Leistung – Wege und Irrwege der Selbstverwirklichung: Referate und Diskussionsbeiträge. Veröffentlichungen der Hanns Martin Schleyer-Stiftung, Bd. 20.* (S. 263-267). Köln: Bachem.
- Lippitz, W.** (1990). Der Leib (Kommentar). In W. Lippitz / Ch. Rittelmeyer (Hrsg.), *Phänomene des Kinderlebens. Beispiele und methodische Probleme einer pädagogischen Phänomenologie.* (2. Auflage). (S. 71-77). Bad Heilbrunn / Obb.: Klinkhardt.
- Lippitz, W.** (1999a). Aspekte einer phänomenologisch orientierten pädagogisch-anthropologischen Erforschung von Kindern. Anmerkungen zur aktuellen These der Kindheitsforschung: „Das Kind als sozialer Akteur“. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 75. (S. 238-247).
- Lippitz, W.** (1999b). Selbständige Kinder im Kontext ihrer Lebenswelten: Phänomenologisch-pädagogische und sozialwissenschaftliche Interpretationen. In N. Seibert (Hrsg.), *Kindliche Lebenswelten: Eine mehrperspektivische Annäherung.* (S. 65-102). Bad Heilbrunn / Obb.: Klinkhardt.
- Lippitz, W.** (2001). „Und jetzt habt ihr eine Lehrerin gekriegt mit einem so komplizierten Namen...“ Fremderfahrungen im Widerstreit professioneller wissenschaftlicher Deutungen. *Online Zeitschrift Grundschulforschung*, Ausgabe Juni 2001. (S. 1-22).
- Lippitz, W. / Meyer-Drawe, K.** (1982). Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens – didaktische Konsequenzen. Königstein/Ts.: Scriptor.
- Meißner, M. / Stadter, E.A.** (1995). *Kinder lernen leben. Beziehungslernen in der Grundschule.* München: Ehrenwirth.

- Merkel, P.** (2003). Lernen als relationales Phänomen: leibanthropologische Theoreme und Entwicklung von relationalen Beobachtungsdimensionen zur Schuleingangsdiagnostik. Regensburg: Roderer.
- Merleau-Ponty, M.** (1966). Phänomenologie der Wahrnehmung. Übersetzt von R. Boehm. Berlin: Walter de Gruyter.
- Merleau-Ponty, M.** (1984). Das Auge und der Geist. Übersetzt von H.W. Arndt. Hamburg: Felix Meiner.
- Merleau-Ponty, M.** (1993). Die Prosa der Welt. Übersetzt von R. Giuliani. (2. Auflage). München: Fink.
- Merleau-Ponty, M.** (1994). Das Sichtbare und das Unsichtbare. Übersetzt von R. Giuliani und B. Waldenfels. (2. Auflage). München: Fink.
- Meyer-Drawe, K.** (1982a). Lernen als Umlernen. Zur Negativität des Lernprozesses. In W. Lippitz / K. Meyer-Drawe (Hrsg.), Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens – didaktische Konsequenzen. (S. 19-45). Königstein/Ts.: Scriptor.
- Meyer-Drawe, K.** (1982b). Phänomenologische Bemerkungen zum Problem menschlichen Lernens. Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 58. (S. 510-524).
- Meyer-Drawe, K.** (1984). Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität. München: Fink.
- Meyer-Drawe, K.** (1988). Unerwartete Antworten. Leibphänomenologische Anmerkungen zur Rationalität kindlicher Lebensformen. Acta Paedopsychiatrica, 51. (S. 245-251).
- Meyer-Drawe, K.** (1990). Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. München: Kirchheim.
- Meyer-Drawe, K.** (1993a). Das Ich im Spiegel des Nicht-Ich. Bildung und Erziehung, 46. (S. 195-205).
- Meyer-Drawe, K.** (1993b). Der Beitrag einer Phänomenologie der Intersubjektivität zu Konzeptionen integrativen Unterrichts. In P. Gehrman / B. Hüwe (Hrsg.), Forschungsprofile der Integration von Behinderten: Bochumer Symposium 1992. (S. 28-33). Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.
- Meyer-Drawe, K.** (1996). Vom anderen lernen. Phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik. In M. Borrelli / J. Ruhloff (Hrsg.), Deutsche Gegenwartspädagogik. Bd.2. (S. 85-98). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Meyer-Drawe, K.** (1999). Herausforderung durch die Dinge: Das Andere im Bildungsprozeß. Zeitschrift für Pädagogik, 45. (S. 329-336).
- Meyer-Drawe, K. / Waldenfels, B.** (1988). Das Kind als Fremder. Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 64. (S. 271-287).
- Morin, E.** (2001). Die sieben Fundamente des Wissens für eine Erziehung der Zukunft. Hamburg: Krämer.
- Müller, W.** (1975). Etre-au-monde: Grundlinien einer philosophischen Anthropologie bei Maurice Merleau-Ponty. Bonn: Bouvier.
- Peters, M.** (1996). Blick, Wort, Berührung. Differenzen als ästhetisches Potential in der Rezeption plastischer Werke von Arp, Maillol, F.E. Walther. München: Fink.
- Petzold, H.G.** (1993). Integrative Therapie: Modelle, Theorien und Methoden für eine schulenübergreifende Psychotherapie. Bd. II/1 (Klinische Philosophie). Bd. II/2 (Klinische Theorie). Bd. II/3 (Klinische Praxeologie). Paderborn: Junfermann.

- Rubner, J.** (2002). Das schiefe Dreieck. Zwischen Eltern, Lehrern und Schülern stimmt häufig die Beziehung nicht, was auch an einer mangelhaften Ausbildung liegt. Süddeutsche Zeitung Nr. 105 (7. Mai, S. 12).
- Scholz, G.** (1994). Die Konstruktion des Kindes. Über Kinder und Kindheit. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Scholz, G.** (2002). Lernen als kommunikative Haltung: Überlegungen zu einem erziehungswissenschaftlichen Lernbegriff. Online Zeitschrift Grundschulforschung. Ausgabe Juli 2002. (S. 1-14).
- Seewald, J.** (1992). Leib und Symbol: Ein sinnverstehender Zugang zur kindlichen Entwicklung. München: Fink.
- Singer, K.** (2002). Kinder der Kälte. Gespräch im Bayerischen Rundfunk vom 29.04.2002.
- Sloterdijk, P. / Heinrichs, H.-J.** (2001). Die Sonne und der Tod. Dialogische Untersuchungen. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Veil, C.** (2001). Kampf oder Dialog? Könnte das vom Kommunikations-Verständnis abhängen? Pädagogische Rundschau, 55. (S. 219-233).
- Waldenfels, B.** (1967). Das Problem der Leiblichkeit bei Merleau-Ponty. Philosophisches Jahrbuch, 75. (S. 347-365).
- Waldenfels, B.** (1980). Der Spielraum des Verhaltens. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Waldenfels, B.** (1988). Phänomenologie in Deutschland: Geschichte und Aktualität. Husserl Studies 5. (S. 143-167).
- Waldenfels, B.** (1994). Antwortregister. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Waldenfels, B.** (1995). Das Eigene und das Fremde. Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 43. (S. 611-620).
- Waldenfels, B.** (2000). Das leibliche Selbst: Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Westphal, K.** (2001a). Bildung als Antwortgeschehen. Pädagogische Rundschau, 55. (S. 543-552).
- Westphal, K.** (2001b). Kulturelle Perspektiven in der Erziehungswissenschaft und ihre Praxis – Sinnstiftungsprozesse in pädagogischen Inszenierungen. Online Zeitschrift Grundschulforschung. Ausgabe Juni 2001. (S. 1-22).

WILMA AIGNER

Das Körpergespräch in der erzieherischen Interaktion

Das Grundanliegen dieser Ausführungen ist, die Körpersprache aus einer anderen, erweiterten Perspektive zu reflektieren wie dies in der neueren Literatur zum Themenbereich, vor allem auf dem pädagogischen Sektor, praktiziert wird. Den Ausgangspunkt nimmt dieser Aufsatz von einem Fallbeispiel, wobei diese Fallstudie nicht sezierend interpretiert werden soll, um daraus Handlungsstrategien und -muster für den pädagogischen Alltag abzuleiten. Im Folgenden möchten wir anhand von Beispielen aus der konkreten Unterrichtspraxis versuchen, eine Revision der Körpersprache zu entwickeln, die es einem Erzieher bzw. Lehrer ermöglicht, einen sinnverstehenden Zugang zum Kind zu finden, der über eine bloß registrierende Beobachtung hinausgeht, nicht das Wirklichkeitsbegründende sucht, sondern eine Möglichkeit zu einem Körpergespräch eröffnet, in dem einander ‚Fremde‘¹ sich besser verstehen lernen. In diesem Ansatz wird die Beunruhigung, die Verunsicherung, die das (nichtverbale) Verhalten des Kindes auslösen kann, als das eigentlich fruchtbare und produktive Moment (vgl. Copei 1950) im Erziehungs- und Unterrichtsprozess ausgewiesen.

1. Eine Annäherung an den Themenbereich

Sicherlich gibt es in jeder Klasse einen potentiellen „Störer“, nennen wir ihn Paul. Die folgende Situation hat sich in einer Vertretungsstunde ereignet:²

„Paul ist beschäftigt eine schon saubere Seitentafel während des Unterrichts unaufgefordert zu wischen. Einige Schüler monieren diese Handlung sofort lautstark, fordern Sanktionen für diese Regelüberschreitung. Der Unterricht ist tatsächlich gestört. Ich als Lehrkraft möchte soeben auf dieselbe zurechtweisende Art diese Störung unterbinden. --- Die langsamen und monotonen Bewegungen von Paul beim Putzen der Tafel wirken auf mich in der Situation in einer seltsamen Art und Weise und lassen mich stocken. „Was machst du da?“, frage ich ihn. „Ich glaube, du brauchst Bewegung, um weiter mitarbeiten zu können! Komm doch mal her zu mir!“ Paul zeigt eine erschrockene Mimik, die Augen sind geweitet und der Blick ist starr auf mich gerichtet, seine Körperhaltung ist geduckt, so als ob er Sanktionen erwarten würde. Er bewegt sich langsam auf mich zu. Ich gebe ihm den Auftrag die Quiz-Karten für den Unterricht zuzuschneiden. Zu diesem Zweck muß er unbeaufsichtigt in den Schneiderraum gehen. Erst bei genauerer Erklärung des Auftrags und nach dem Hinweis, sich bei diesem Gang nicht zu verletzen, schöpft er Vertrauen –

¹ Vgl. hierzu Meyer-Drawe, K./ Waldenfels, B.: Das Kind als Fremder. In: Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik 64 (1988) 3, 271-287 und Bäuml-Roßnagl 2000

² Diese Fallstudie basiert auf einer Erzählung von Frau Birgit Streidl, Schulpsychologin und Grundschullehrerin.

seine Gesichtszüge entspannen sich, er lächelt. Die Klasse verhält sich beobachtend und am Geschehen äußerst interessiert. Der Arbeitsauftrag wird ohne Aufhebens erledigt, danach arbeitet Paul eine Unterrichtseinheit ohne jegliche Störung in seinem Heft und in Gruppenarbeit. Bei der üblichen Unterrichtsrückschau („Was nimmst du heute aus diesem Unterricht mit?“) brachte der ansonsten cool wirkende Paul im Stuhlkreis folgendes ein: „... dass Sie mir das Vertrauen entgegengebracht haben alleine in den Schneiderraum zu gehen und die Karten zuschneiden haben lassen.“

Paul zeigt in dieser Situation eine Vielfalt von Verhaltensweisen, verbaler und vor allem nonverbaler Art und teilt über seinen leiblichen Ausdruck viel über sich, seine Einstellung zur aktuellen Situation bzw. den an der Situation beteiligten Personen, seine momentane Befindlichkeit und Gefühlslage mit. Diese Verhaltensweisen des Schülers wirken auf den Lehrer oftmals irritierend, verunsichernd und als scheinbarer Angriff auf die eigene Person. Möchte man einen sinnverstehenden Zugang zu diesem oft nicht verstehbaren, scheinbar provozierenden, weil nicht situationsadäquaten Verhalten und damit einen Zugang zum Kind finden, so reicht es nicht aus, Erklärungen und registrierende Interpretationen für spezifische Verhaltensweisen zu finden; vielmehr geht es um ein grundlegendes Verstehen, das sich in der konkreten Auseinandersetzung mit der Person des Kindes in seiner Ganzheit und Situiertheit in einer konkreten Lebenswelt vollzieht. Im nicht-verbalen Verhalten des Kindes manifestieren sich lebensgeschichtlich gewachsene Seinsentwürfe, die eine Antwort auf die konkrete Situation darstellen. Diese gleichsam symptomatische Sprache des Kindes gilt es responsiv aufzunehmen, um einen sinnverstehenden Zugang zum Kind finden zu können. Was heißt das nun? Um uns schrittweise dieser These zu nähern, möchte ich zunächst Grundzüge einer Revision der Körpersprache konturieren, die die Grundlage für die weiteren Überlegungen darstellt.

2. Die Körpersprache des Kindes als Antwort und An-Spruch

Meyer-Drawe beschreibt das Kind in einer ihrer Publikationen als einen Fremden in der Nähe, an den ich auf eigentümliche Weise nicht heranreiche, auch wenn ich mit ihm in gemeinsame Verweisungsbezüge verwickelt bin; eine gemeinsame Wahrnehmungswelt, die nicht dieselbe ist, verbindet uns miteinander und gleichzeitig trennt sie uns voneinander (vgl. Meyer-Drawe 1988). Im Verhalten des Kindes, vor allem auch in der Körpersprache des Kindes, sind – wie das oben beschriebene Beispiel zu verdeutlichen versucht – eine Vielfalt an schöpferischen Ausdrucksmöglichkeiten gelegen, die für mich als Erzieher oder Lehrer oftmals unverständlich scheinen, mich beunruhigen, in meinem Selbstverständnis irritieren und mit (heraus-) fordern.

Blickwendung:

Von der Körpersprache zum Körpergespräch durch die Verleiblichung der Körpersprache.

Der Mensch ist weder reiner Geist noch reine Materie, vielmehr sind diese in der Leiblichkeit des Menschen ambigüös³ verflochten. Im konkreten Lebensvollzug sind Dualismen wie Geist und Natur, Seele und Körper, Innen und Außen aufgehoben. Der Mensch ist qua Leib über ein Netz intentionaler Fäden vor jeder Reflexion verbunden mit der Welt und dem Anderen. Diese fungierende, unhintergehbare Sozialität geht jeglicher expliziten Thematisierung und Reflexion voraus. Aufgrund dieser intentionalen Struktur des Leibes stellt jegliches Verhalten, im Besonderen die Körpersprache, eine Antwort auf die Situation dar, in die das Subjekt verwickelt ist, die individuell gestaltet wird.

Das nachfolgende Beispiel soll die Antwortstruktur, die im nichtverbalen Verhalten gelegen ist verdeutlichen:⁴

Gültekin, ein kleiner türkischer Junge im Alter von 6 Jahren, setzt sich im Verlauf einer Vormittagsstunde unaufgefordert und ganz spontan auf den in der Mitte des Klassenzimmers liegenden Teppich und schließt die Augen. Ich beobachte ihn, mir ist nicht klar, was dieses Verhalten bedeuten soll. Das gleiche Verhaltensmuster wiederholt sich am darauf folgenden Tag mehrmals. Da ich sein Verhalten nicht einordnen kann, frage ich ihn nach Schluß, warum er sich immer wieder auf den Boden setzt. Er sagt zu mir: „Dort ist die Sonne. Und in der Türkei gibt es jeden Tag Sonne.“

Der Sonnenstrahl, der durch das Fenster auf den in der Mitte liegenden Teppich fällt, das Gesamt der konkreten Situation fordern bei Gültekin diese lebensgeschichtlich, lebensweltlich fundierte Verhaltensantwort auf die gegebene Situation heraus. Gültekin ist ansonsten ein recht unruhiger Schüler. Er fühlt sich in Deutschland nicht wohl und hat großes Heimweh nach der Türkei. Die „Antwort“ von Gültekin, die über sein (nichtverbales) Verhalten auf die Ebene des Sichtbaren gehoben wird und die Verhaltenserwartungen an einen Schüler in einer Unterrichtssituation (d.h. Aufmerksamkeit für meinen Unterrichtsverlauf mit entsprechendem Verhalten) divergieren in dieser Situation; für den Lehrer/ die Lehrerin ist dieses Verhalten nicht einzuordnen, es ist irritierend und herausfordernd. Unreflektierte Sanktionen oder Zurechtweisungen würden mir das

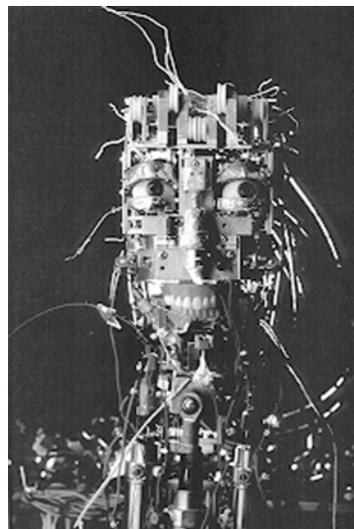
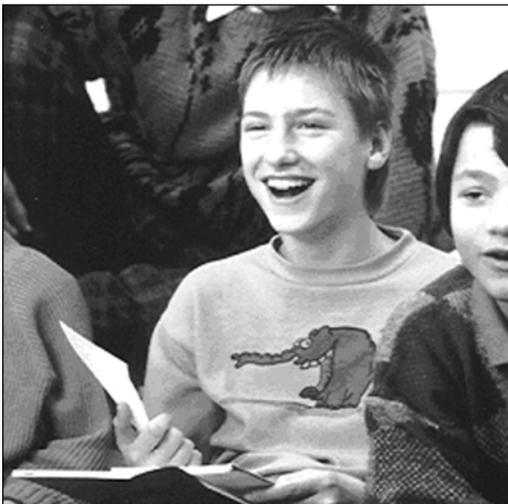
³ Der Begriff der Ambiguität als Bezeichnung zur Erhellung des Geheimnisses menschlicher Existenz lässt sich nur schwer übersetzen (vgl. hierzu Plügge, H.: Der Mensch und sein Leib, Tübingen 1967, 66f.). Merleau-Ponty versucht mit diesem Begriff, in *einem* Wort die „unauflösbare Verschlungenheit von (einerseits) leiblichem Vorgang, d.h. seiner Rolle der Vermittlung, die phänomenal das Wesen des Leiblichen ausmachen und (andererseits) dem Gegenständlichem im Leib, für das Ineinanderverwobensein von *Aktion* und *Stofflichem*“ auszudrücken (Plügge 1967, 67)

⁴ Dieses Beispiel basiert auf einer Schilderung von Frau Ludowika Blank, Schulpsychologin und Grundschullehrerin

Verhalten nicht verstehbar machen, das Kind bliebe mir fremd, ein Störfaktor, der meinen Unterricht blockiert.

Die unterschiedlichen Antworten auf die gegebene Situation, die sich als individuelle Sinnstiftungen auf den Partner, die dingliche Welt und das eigene Selbst beziehen, halten die Interaktion, das Mit-Einander von Lehrer und Schüler in Bewegung. In der Körpersprache, der Mimik, Gestik, Körperhaltung usw. als leibliche Register sind Antwort und An-Spruch gelegen, die über das bloß Sichtbare hinausgehen und ihrerseits wiederum zu einer Antwort herausfordern. Das menschliche Gesicht beispielsweise als das ‚Entgegentretende‘ (griechisch) trägt ein ‚mehr‘ in sich, einen Überschuss, über das rein Sicht- und Sagbare hinausgehend (vgl. Lévinas 1993), aus dem eine ‚appellative‘ Differenz entspringt, die mich anrührt, beunruhigt, herausfordert, vielleicht auch befremdet und irritiert (Waldenfels 1994, 2000). Dieser symbolische Überschuss, der im (körpersprachlichen) Verhalten gelegen ist, hält die Interaktion (zwischen Lehrer und Schüler) in Bewegung und stellt das dynamische Moment in der (erzieherischen) Interaktion dar. Ich werde vom Verhalten des anderen angerührt und herausgefordert zu einer Antwort. Dieser Ansatz begreift die Körpersprache nicht als reine Datenquelle, als Materiallager, das über Prozesse der Urteilsbildung dechiffrierbar ist, übersetzbar in ein anderes Symbolsystem und beim Anderen eine Wirkung im Sinne eines Outputs hervorruft. Gestik und Mimik sind nicht angemessen zu erfassen als nachträgliche Zeichen für ein inneres Empfinden, sie sind in gewisser Weise dieses Empfinden selbst. So kann der körpersprachliche Ausdruck nicht – wie dies in der Robotik versucht wird (vgl. u.a. Moravec 1993, 2000) – programmiert werden. Der Grund für das Scheitern dieser Bemühungen ist kein technischer, sondern vielmehr darin begründet, dass die Körpersprache Ausdruck ‚der gesamten Existenz und nicht als deren äußere Begleiterscheinung zu betrachten ist, weil sie in ihm sich realisiert. (vgl. Meyer-Drawe 1984, 152 beziehungsweise auf Merleau-Ponty 1974, 198).

Nachfolgende Abbildungen versuchen diesen Sachverhalt zu verdeutlichen



Die Freude ist nicht zu fassen als hinter ein den Gesten verborgenes psychisches Faktum. Ich sehe vielmehr die Freude der Gebärde an: Sie lässt nicht lediglich den Keim an Freude, sie ist die Freude (sinngemäß nach Merleau-Ponty 1974, 218f.).

In der Körpersprache fallen Ausdruck und Ausgedrücktes zusammen, so dass die Person keinen privilegierten Zugang zu ihrem Inneren, der eigenen Befindlichkeit hat; vielmehr ist der Leib als Bedeutungsträger das ständige Außen meines intimsten Innen. In der Körpersprache entäußert der Andere seine ganze Subjektivität. Der Leib ist demnach nicht primär eigener Leib, sondern Medium zwischenmenschlicher Begegnung, bei der sich die leibhaft Begegnenden wechselseitig spüren und berühren. Im täglichen Miteinander ist mir der andere in der Erfahrung meiner selbst immer schon voraus. Wir sind nicht in der Lage unseren lebendigen Ausdruck wahrzunehmen und einzufangen, weil wir unser Gesicht beispielsweise nicht direkt wahrnehmen können. Wir bräuchten Hilfsmittel, z. B. einen Spiegel, um unser Gesicht in einer direkten und ausdrücklichen Zuwendung visuell wahrnehmen zu können. Wir erfahren uns also im Miteinander stets vom anderen her. Im körpersprachlichen Verhalten gibt der andere etwas zu sehen und wird so zur Instanz, in deren Anblick ich mich bewege (Waldenfels 2000, 365).

Erziehung vollzieht sich demnach in einem Wirkungsfeld von individuell psychischen und physischen Dispositionen von Lehrer und Schüler, die sich in einem je spezifischen und individuellen Erfahrungshorizont begründen und auf der jeweiligen Lebensgeschichte der Personen basieren (vgl. Pfeffer In: Eberwein 1987, 104). Im nichtverbalen Verhalten begegnen Lehrer und Schüler sich in ihrer ganzen Subjektivität, ihrem lebensgeschichtlich gewachsenen So-Sein, in ihrer individuellen Hinordnung und ihren Antwortmöglichkeiten auf die Welt/Situation. Im erzieherischen Mit-Einander werden die individuellen Antwortmöglichkeiten in der Körpersprache auf die Ebene des Sichtbaren gehoben. Trotz der vorgängigen Gegebenheit einer gemeinsamen Welt sind Lehrer und Schüler einander dennoch fremd. Angesichts der Problematik dieser These, bezeichnet Pfeffer

„[...] Erziehung als den fast paradoxen Versuch, bei dem einander rätselhaft, unerklärliche, kaum verstehbare Menschen sich begegnen und diese von beiden Seiten, v.a. jedoch vom Erzieher her, durchgehalten wird, um anfanghaft Verstehensmöglichkeiten und den Austausch von Sinnstiftungen zu finden“ (Pfeffer 1987, 118).

Das unterrichtliche und erzieherische Geschehen vollzieht sich innerhalb eines gemeinsamen Orientierungsfeldes, in dem wir unser Tun und Reden fortlaufend modifizierend aufeinander abstimmen. Kommunikation innerhalb des erzieherischen Feldes entfaltet so als triadisch strukturierte Verständigung ein Feld offen begrenzter Möglichkeiten, einen Spielraum der Verständigung (vgl. Meyer-Drawe

1988, 417). Aufgabe des Erziehers ist, dem in der Körpersprache gelegenen An-Spruch des Kindes Gehör zu schenken und sich von einem scheinbar un-sinnigen Verhalten die Anfrage und den Vorschlag, den mir das Kind in der Situation unterbreitet, anrühren zu lassen, um mit Gegenvorschlägen einen Dialog mit dem Kind zu eröffnen. Erinnern wir uns an das Beispiele von Paul oder von Gültekin, die diesen Sachverhalt sehr gut verdeutlichen. Paul zeigt ebenso wie Gültekin ein auf den ersten Blick nicht einordenbares, scheinbar unsinniges Verhalten, indem beispielsweise eine leere Tafel gewischt wird. Ein bloßes Unterbinden des nicht unterrichtskonformen Verhaltens geht an dem vorbei, was mit dem An-Spruch, der auch in dieser Verhaltensweise gelegen ist, gemeint ist. Paul und Gültekin eröffnen mit ihrem Verhalten einen Dialog, sie ‚fordert‘ die Lehrerin heraus, auf den Vorschlag zu antworten, einen Gegenvorschlag zu unterbreiten. Hier finden wir Situationen konkreter Inter-Subjektivität, die nur von beiden Beteiligten gemeistert werden können und nur dann gelingen, wenn keine vordefinierten und von vornherein festgelegten Reglementierungen eingesetzt werden. Die Lehrerinnen waren in der Lage, den im gezeigten Verhalten gelegenen An-Spruch von Seiten Pauls und Gültekings responsiv aufzunehmen und so einen Dialog zu eröffnen, in dem etwas Neues entsteht, in dem sich Bildung vollziehen kann. In der Wahrnehmung des Kindes, seiner Körpersprache geht es folglich nicht um die Entzifferung von Zeichen, die für ein Bezeichnetes stehen, nicht um das Wirklichkeitsbegründende, sondern um das Aufsuchen einer responsiven Antwort auf den An-spruch, der im nicht-verbale Verhalten des Kindes gelegen ist.

3. Erziehung zwischen den Polen von Verstehen und Verständigung

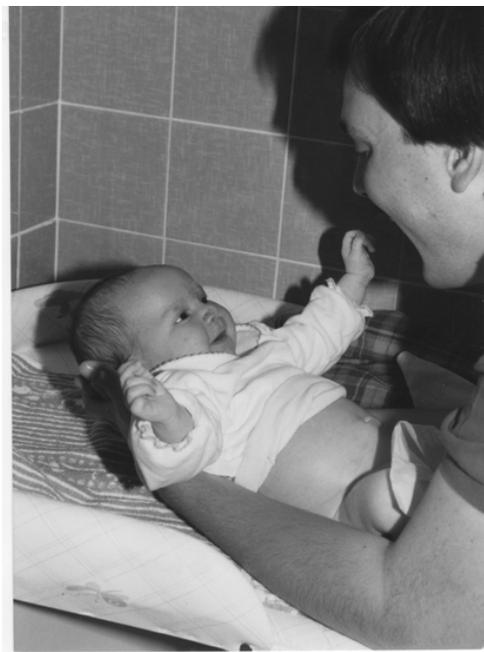
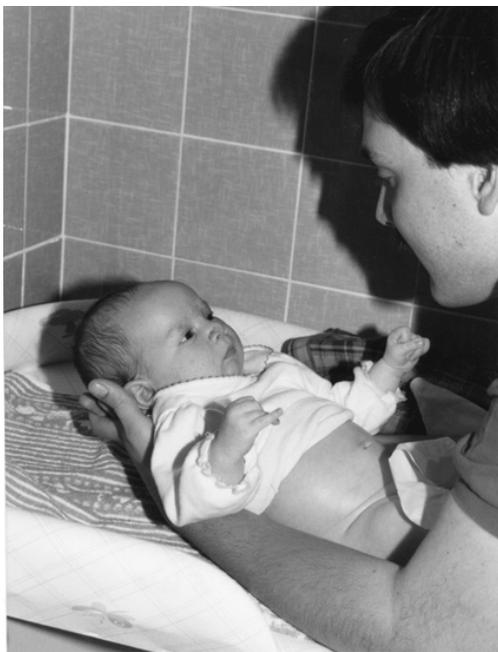
Zu fragen ist, wie der die Erziehung fundierende sinnverstehende Zugang zum Kind eröffnet werden kann. Es ginge am Eigentlichen vorbei, würde man eine Handlungsanleitung formulieren, die gleichsam das Kind zu einem gläsernen Objekt machte. Es kann nur darum gehen die Möglichkeiten zu eruieren und zu reflektieren, die einen Raum für ein Körpergespräch zulassen und das Kind in seiner Dichte und Opazität (Undurchdringlichkeit) anerkennen.

3.1 Das Antworten auf den An-spruch des Kindes als fragile Beziehungsstruktur

„Das Gesicht des Anderen ist nicht nur das, was ich von ihm sehe, aber es ist ebenso wenig ein Urteil, das ich über es fälle. Im ersten Fall, wenn ich also behaupten würde, das Gesicht des Anderen setze sich aus physikalischen Reizen zusammen, die wiederum die Physiologie meiner Sinne in Bewegung setzt, kann ich den Wechsel der Bedeutung nicht erklären. Wenn ich – wie im zweiten Fall – aber sage, daß ich die isolierten Reize durch ein Urteil verknüpfe, verfehle ich die Erfahrung, daß ich den Anderen unmittelbar in seiner Situation wahrnehme. Die Verabsolutierung intellektuellen Urteilens ordnet der Sinneswahrnehmung einen minderen Rang im Sinne eines bloßen Materiallagers zu. Sie überschüttet sozusagen die Sinneswahrnehmung mit einem Sinn, der nicht von mir selbst herrührt. Umgekehrt

entleert eine empirische Interpretation der Wahrnehmung die isolierten Erscheinungen vollständig ihres Zusammenhangs.“ (MEYER-DRAWE 1983, 17).

Dieses Zitat von Meyer-Drawe verdeutlicht die Problematik des Fremdverstehens auf anschauliche Weise. Die Antwort auf das (körpersprachliche) Verhalten stellt die allgemeine responsive Struktur unseres Verhaltens dar, die auf die konkrete Situation antwortet, in der der Mensch durch die intentionale Struktur seines Leibes engagiert und verstrickt ist, bevor das Denken in einer unaufhebbaren Nachträglichkeit Ordnungen stiftet (vgl. Meyer-Drawe 1988). Das Antworten auf den An-Spruch des Anderen ist nicht die Initiative eines Einzelnen, „der sich auf der Seite des Richtigen weiß, sondern „eine fragile Beziehungsstruktur, die die Form einer engagierten Passivität angesichts der Andersheit des Anderen annimmt.“ (Meyer-Drawe 1992, 16)⁵ Die Aktintentionalität i.S. der Leistung eines aktiven Bewusstseins wird durch eine fungierende und passive Intentionalität unterlaufen, „die etwas meint, ohne daß jemand etwas ins Auge fällt“ (Waldenfels 1994, 472). Dies eröffnet den Raum für ein Körpergespräch, in dem sich der eigene Leib gleichsam blindlings auf einen anderen, fremden Leib bezieht (Merleau-Ponty 1974, 188) und der eigene Leib im anderen auf wundersame Weise eine Fortsetzung erlebt. Die nachfolgende Abbildung, die ein Körpergespräch zwischen Erwachsenen und Baby dokumentiert, hält diesen Sachverhalt fest.



⁵ Mit dem Begriff der Passivität ist nicht die Untätigkeit oder Antriebslosigkeit gemeint, sondern die Tatsache, dass angesichts des anderen Menschen das Bewusstsein seine erste Stelle verliert, seine Funktion als Initiator aller geistigen Bewegungen. (Wenzler, in: Lévinas 1989 nach Meyer-Drawe 1992, 16)

Diese Abbildung verdeutlicht, dass die Direktheit dieser Form der Kommunikation, die unabhängig von jedem Lebensalter vorhanden ist, keiner bewussten Analyse der Bewegungen des Anderen und keiner bewussten Bewegungsantwort bedarf. Im Körpergespräch tritt mir eine Gebärde entgegen wie eine Frage, „sie verweist mich auf bestimmte sinnliche Stellen in der Welt hin und fordert mich auf (m`invite), ihr dorthin zu folgen“ (Merleau-Ponty 1974). Aus dieser primären Erfahrung von Koexistenz mit einem Anderen in einer inter-subjektiven Welt ist ein wechselseitiger Verständigungszusammenhang zwischen uns möglich und aus demselben Grund kann ich das nichtverbale Verhalten des Anderen sinnadäquat deuten (vgl. Bollweg 1980). In der Kommunikation des Leibes mit der Welt bzw. mit dem Anderen wirken nicht die Gesetze des konstituierenden Bewusstseins. Das Verstehen des Kindes tritt in erster Linie als eine fungierende, nicht als eine thematische Intentionalität, d.h. Bezugnahme auf den Anderen auf, die die Welt befragt (vgl. Merleau-Ponty 1974). Im Mittelpunkt steht dabei nicht vordergründig die Frage: „Wie kann ich den Anderen verstehen?“, sondern: „Welches ist die Aufgabe, die wir zusammen haben und jetzt in unserer Welt zu erfüllen haben?“ Hierin wird deutlich, dass zunächst die gemeinsame Praxis, die gemeinsame Gestaltung von Situationen im Vordergrund steht und erst danach die Entdeckung, „daß wir in diesem Tun auch einander näher gekommen sind“ (Coenen, 1985, 206). Verstehen stellt einen kontinuierlichen Prozess dar, weniger ein in einem bestimmten Augenblick auftretendes Ereignis oder Geschehen. Verstehen ist demnach kein rein geistiger Vorgang, sondern beinhaltet auch einen „werktätigen“ Charakter (Coenen 1985, 207). „Da, wo das präreflexive Einvernehmen endet, setzt die bewusste Verständigung ein“ (Seewald 2000, 54, Waldenfels 1980, 205-222).

„Verstehen und Verständigung markieren die Pole, zwischen denen sich der kommunikative Prozeß in seiner Abnungssicherheit wie auch seiner Störanfälligkeit entfaltet“ (Seewald 2000, 52).

In der (erzieherischen) Interaktion bleibt immer ein Rest Fremde und Dichte existent, die der Leib nicht zu durchdringen vermag. Das mir begegnende Gesicht impliziert stets eine gewisse Unnahbarkeit und Unantastbarkeit, d.h. das fremde Antlitz bedeutet eine leibhafte Abwesenheit, etwas, das sich mir entzieht. Diese Verborgenheit des Anderen muss ausgehalten und die Fremdheit akzeptiert werden (vgl. Meyer-Drawe 1984, 153).

3.2 Die Unvorhersehbarkeit und Dynamik pädagogischen Handelns:

Die Beunruhigung als fruchtbares Moment in der erzieherischen Interaktion Festzuhalten bleibt, dass im pädagogischen Handeln neben der inhaltlich-diskursiven Dimension/ Vermittlungsebene ein Verständnis als Antworten

enthalten ist, „das über das Sagen und Tun hinausgeht, das auswandert und Zugänge verschafft, zu denen beide sich nicht fähig wissen und nicht fähig waren.

„Es ist ein gegenseitiges Folgen auf Wegen, die jedem unbekannt sind und den ihr gestisches, mimisches, sprachliches Tun, angefeuert durch den Anderen, gerade erst füreinander bahnt“
(Stinkes 1999, 6).

In der konkreten erzieherischen Interaktion werden je füreinander Ordnungsmuster, Erwartungen, Erfahrungsstrukturen gesprengt, indem mit Überschüssen und Mangel konfrontiert wird, die sich nicht in eine Erwartung fügen. Was das gemeinsame Tun ein unauflösbares Drama sein lässt, ist diese Differenz, die unauflösbar jeder sozialen Beziehung zugrunde liegt und ihr Handeln zu einem „Zwischenereignis“ (Waldenfels 1994) werden lässt. Es entsteht hierbei ein schöpferisches Ereignis, das sich einem intersubjektiv geteilten, präreflexiven Lebenszusammenhang verdankt. Eine Annäherung an das befremdende Verhalten des Kindes ist nur möglich durch die Vergegenwärtigung unseres leiblichen Zur-Welt-Seins und der vorbewussten und unbewussten Struktur unseres Verhaltens, die auf Appelle der Situation antworten, ohne vom Denken zentriert zu werden (vgl. Meyer-Drawe 1988). Dies ist ein Vorgang, der nicht mechanistisch und automatisch abläuft. Wirkliches Antworten bedeutet Resonanz, die den Weg zum Kind öffnet bzw. erleichtert. Der produktive Impuls liegt demnach im Prozess zwischenmenschlicher Interaktion.

Das pädagogische Handeln steht im Widerspruch, einerseits etwas initiieren zu müssen, das im Grunde unmöglich ist zu initiieren und erst in der gemeinsam geteilten Situation als Drittes im Sinne von Bildung entsteht. Das eingangs beschriebene Beispiel verdeutlicht diesen Sachverhalt. Im Folgen auf den Anspruch von Paul, durch die Vermeidung von vorschnellen Reglementierungen und Sanktionen hat diese Lehrerin in der konkreten inter-subjektiven Erfahrung den Raum gelassen für die Entstehung von etwas neuem, wie dies in der Abschlussrunde von Seiten des Schülers zum Ausdruck kommt. Im Unterricht muss Raum gegeben werden, damit zwischen Lehrer und Schüler Bildungssituationen entstehen können. Dies widerspricht dem Anspruch an den Lehrer seine Stunden starr und kleinschrittig zu planen, zu organisieren und Bildungssituationen zu initiieren, die nicht zu initiieren sind, sondern entstehen und sich entfalten müssen im konkreten Mit-Einander. Sind die Rollen in der erzieherischen Interaktion von vorne herein bestimmt und eindeutig festgelegt wird der Spielraum verschüttet, der ein schöpferisches Ereignis, ein Neues entstehen lässt (vgl. Stinkes 1999, 6). Jede Nötigung des Schülers verschließt ihm ein Handeln und eine Möglichkeit auf seinem Bildungsweg voranzuschreiten.

4. Zusammenfassung

- *Responsivität als pädagogische Haltung*

Um das Kind verstehen zu lernen ist es notwendig, sich durch die kindlichen Abweichungen in der Gestaltung von Situationen verunsichern zu lassen. Die Expressivität im Verhalten des Kindes gilt es responsiv aufzunehmen. Notwendig ist das Aufsuchen der responsiven Struktur im Verhalten des Kindes auch in „unerwarteten Antworten“ (Meyer-Drawe 1988), ohne schon vorher festgelegte Bedeutungen in das Verhalten hineinzulegen. Die Phänomene, die im nichtverbalen Verhalten in Erscheinung treten, dürfen nicht als Chiffren behandelt werden, die ihre wahre Bedeutung erst nach einem umständlichen Prozess der Dechiffrierung enthüllen (Meyer-Drawe 1988). „Responsivität, die den Anspruch des Fremden als Fremden im Antworten wahrhaft und aufrechterhält, speist sich ... aus einer Beunruhigung, die von einem Nicht-etwas und Nicht-jemand ausgeht“ (Waldenfels 1994, 478).

- *Bedeutung der heteronomen Erfahrung*

Die Heteronomie der Erfahrung impliziert die Wahrung des Fremden und dessen Anspruch. Man antwortet auf den Anspruch des Kindes und nicht primär auf ein ‚Was‘ oder ‚Wozu‘ (Waldenfels 1994, 478-481). Die Heteronome Erfahrung stellt eine (pädagogische) Haltung dar, deren Bewegung zum anderen Menschen hin nicht in der Identifizierung endet, sondern in der Enttäuschung, da alle Versuche, das Reale zu erfassen, scheitern (Lévinas 1983 zit. nach Stinkes 1996). In der erzieherischen Interaktion geht es nicht um die Explizierung des Wahrheitbegründenden, sondern um die Schaffung von gemeinsamen Erfahrungsräumen, die ein Verstehen und die Verständigung mit dem Kind ermöglichen. Der bloß registrierende Blick entgleitet das, was ich eigentlich zu ergründen versuche.⁶ Es geht darum, das Kind in seiner Hinordnung zur Welt, in seinem individuellen Zur-Welt-Sein verstehen zu lernen. Im Antworten auf den Anspruch des Kindes wird kein definierter und umgrenzter Leib unterschieden, d.h. der Modus der Leiblichkeit ist nicht der substantielle Leib, nicht der Leib als Funktionsträger. In der erzieherischen Interaktion antworten keine geschlossenen Funktionsträger aufeinander, es geht folglich nicht darum, den anderen genau im Zentrum seines Seins zu erreichen, ihn zum gläsernen Objekt zu machen und damit zu erkennen und zu erklären. Die leibliche Antwort wahrhaft den Anspruch des Fremden und sie speist sich aus der

⁶ vgl. hierzu auch Bäuml-Roßnagl 1991 und 1990; „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 (Weizsäcker 1947)‘“ (Bäuml-Roßnagl 1990, 32).

Beunruhigung, die von einem „Nicht-etwas“ und „Nicht-jemand“ ausgeht (Stinkes 1996, 45f.).

- *Achtung und Achtsamkeit als konstitutive Momente der erzieherischen Interaktion*
Achtung verbindet sich mit einer Aufmerksamkeit, die das Augenmerk auf etwas richtet, etwas beachtet, acht gibt und sich vor etwas in acht nimmt, also Vorsicht walten lässt. Die emphatische Form der Achtung, die nicht belastet ist durch den Willensmoment der Zuwendung (wie dies in der Descartes'schen Tradition gegeben ist), die Achtsamkeit schenke ich einer Person, wenn ich sie mit einem Blick würdige oder mein Ohr leihe. Diese Achtsamkeit hat etwas zu tun mit Rücksicht, mit Respekt, mit Rücksichtnahme auf das, was uns angeht. Diese Form der Achtung „entstammt jener Verzögerung, jenem Aufschub, jener Inhibition, die den direkten Zugriff unterbricht, um anderes zur Sprache kommen zu lassen.“ (Waldenfels 2000, 537). Diese Form der Achtung macht das zentrale Moment der „responsio“ aus. Die Aufmerksamkeit geht hier in eine Achtsamkeit und Achtung über. Achtung weist eine innere Beziehung zum Moment der Beachtung auf, d.h. indem wir den Blick hinwenden oder Hinhören, bringen wir dem Anderen Achtung entgegen. Hier handelt es sich nicht mehr um ein bloßes fokussieren, „sondern Achtsamkeit wird zur Achtsamkeit, die man fremden Ansprüchen entgegenbringt und mit der man auf die Abwesenheit des Anderen antwortet“ (Waldenfels 2000, 392).

Literatur:

- Aigner, W.:** Nichtverbal-leibliches Verhalten in der erzieherischen Interaktion. Theoretische Grundlagenreflexionen zu einer anthropologische verantwortbaren Deutung nichtverbal-leiblicher Phänomene. Frankfurt a. M. 2002
- Bäuml-Roßnagl, M.-A.:** Sinnennahe Bildungswege als aktuelle Bildungsaufgabe. In: Biewer, G./ Reinhartz, Petra (Hrsg.): Pädagogik der Ästhetik. Bad Heilbrunn 1997, 188-204
- Bäuml-Roßnagl, M.-A.:** Leben mit Sinnen und Sinn in der heutigen Lebenswelt. Wege in eine zeitgerechte pädagogische Soziologie. Regensburg 1990
- Bollweg, B.:** Hermeneutik der Körpersprache. Paderborn 1980
- Coenen, H.L.M.:** Leiblichkeit und Sozialität. Ein Grundproblem der phänomenologischen Soziologie. In: Petzold, H. (Hrsg.): Leiblichkeit. Philosophische, gesellschaftliche und therapeutische Perspektiven. Paderborn 1985, 197-228
- Copei, F.:** Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess. Heidelberg 1950
- Ellgring, H.:** Nonverbale Kommunikation. Einführung und Überblick. In: Rosenbusch, H.S./ Schoben, O. (Hrsg.): Körpersprache in der schulischen Erziehung. Baltmannsweiler 1995, 9-53
- Fabian, R.:** Kontingenz und Sinngeneris. Zum Problem von Entfremdung und Geschichte bei Maurice Merleau-Ponty. Münster 1973
- Haneberg, B.:** Leib und Identität. Die Bedeutung der Leiblichkeit für die Bildung der sozialen Identität. Würzburg 1995
- Lévinas, E.:** Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie. Freiburg, München 1993
- Mattner, D.:** Zur Hermeneutik der Körpersprache. In: Lotzmann, G. (Hrsg.): Körpersprache:

Diagnostik und Therapie von Sprach-, Sprech- und Stimmstörungen. München, Basel 1993, 14-25

Mattner, D./ Gerspach, M.: Heilpädagogische Anthropologie. Stuttgart, Berlin, Köln 1997

Merleau-Ponty, M.: Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin 1974

Meyer-Drawe, K.: Menschen im Spiegel ihrer Maschinen. München 1996

Meyer-Drawe, K.: Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität. München 1984

Meyer-Drawe, K.: Bedeutung des zwischenleiblichen Verhaltens für die pädagogische Reflexion von Koexistenz. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. 56 (1982), 447-462

Meyer-Drawe, K.: Spielraum der Kommunikation. Zu einer phänomenologischen Konzeption inter-subjektiver Erfahrung. In: Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik. 59 (1983), 403-418

Meyer-Drawe, K.: Der Leib als vorpersonale und vorreflexive Dimension menschlichen Handelns und Wissens – Strukturskizzen kindlicher Milieuwelten. In: Schneider, G.: Ästhetische Erziehung in der Grundschule: Argumente für ein fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip. Weinheim u.a. 1988, 125-141

Meyer-Drawe, K.: Unerwartete Antworten. Leibphänomenologische Anmerkungen zur Rationalität kindlicher Lebensformen. In: Acta Paedopsychiatrica 51 (1988), 245-251

Meyer-Drawe, K. u. B. Waldenfels: Das Kind als Fremder. In: Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik 64 (1988) 3, 271-287

Moravec, H.: Die Roboter werden uns überholen. In: Spektrum der Wissenschaft Spezial. (2000) 1, 72-79

Moravec, H.: Geist ohne Körper – Visionen von einer reinen Intelligenz. In: KAISER, G./ Matejovski, D./ Fedrowitz, J. (Hrsg.): Kultur und Technik im 21. Jahrhundert. Frankfurt a.M., New York 1993, 81-90

Pfeffer, W.: Förderung schwer geistig Behinderter. Eine Grundlegung. Würzburg 1988

Pfeffer, W.: Fremdverstehen auf der präreflexiven Ebene erzieherischer Interaktion. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Fremdverstehen sozialer Randgruppen. Ethnographische Feldforschung in der Sonder- und Sozialpädagogik. Grundfragen, Methoden, Anwendungsbeispiele. Berlin 1987, 104-123

Seewald, J.: Leib und Symbol. Ein sinnverstehender Zugang zur kindlichen Entwicklung. München 2000

Stinkes, U.: Fragmente zum Körpergespräch – Annäherung an eine heteronome Erfahrung. In: Behinderte (1996) 5, 41-48

Stinkes, U.: Auf der Suche nach einem veränderten Bildungsbegriff. In: Behinderte (1999) 3,

Waldenfels, B.: Antwort auf das Fremde. Grundzüge einer responsiven Phänomenologie. In: Waldenfels, B./ Därmann, I. (Hrsg.): Der Anspruch des Anderen: Perspektiven phänomenologischer Ethik. München 1998, 35-50

Waldenfels, B.: Verstehen und Verständigung. Zur Sozialphilosophie von A. Schütz. In: Grathoff, R./ Sprondel, W. (Hrsg.): Alfred Schütz und die Idee des Alltags in den Sozialwissenschaften. 1977

Waldenfels, B.: Antwortregister. Frankfurt a.M. 1994

Waldenfels, B.: Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes. Frankfurt a. M. 2000

ELVIRA A. KLANG

Emotionale Intelligenz und Achtung

Das obige Thema steht in direktem Zusammenhang damit, dass der Beitrag Teil einer Reihe ist, die das Wirken von Frau Professor Bäuml-Roßnagl anlässlich ihres sechzigsten Geburtstages ehren soll.

Frau Professor Bäuml-Roßnagl, deren Schülerin ich sein konnte, verkörpert ein besonders hohes Maß an Emotionaler Intelligenz. Sie ist nicht nur eine hervorragende Professorin, die um die Menschenbildung bemüht ist, sondern selbst eine Person von großer Menschlichkeit und großem Herzen.

Stets begegnet sie der Person vor sich ganzheitlich und deren Gedanken und Gefühle betreffend aufmerksam, achtsam, einfühlsam und mitfühlend.

1. Emotionale Intelligenz in der Kritik: Vorwurf der fehlenden ethischen Implikation

Unter Emotionaler Intelligenz wird oftmals primär die Fähigkeit verstanden, „die emotionalen Signale anderer zu deuten“. Dabei, so GREENSPAN/BENDERLY, wird nicht berücksichtigt, „wozu diese Fähigkeit genutzt wird, ob dazu, sich in einen besorgten Freund hineinzusetzen, eine Forschungsgruppe zu motivieren oder jemanden übers Ohr zu hauen.“ (vgl. 1999, 237f.)

Dem Begriff „Emotionale Intelligenz“ werden somit fehlende „ethische Implikationen“ (KASTNER, 1996, 7) vorgeworfen.

Bei dieser verengten Sichtweise steht der Begriff der Emotionalen Intelligenz in keinem Zusammenhang mit der Achtung vor dem Anderen.

Der vorliegende Beitrag stellt sich die Aufgabe, den Zusammenhang zwischen Emotionaler Intelligenz und Achtung aufzuzeigen und zu erhellen.

Zunächst findet eine eigene Klärung der Begriffe "Achtung" und "Emotionale Intelligenz" statt. (vgl. 1)

Danach wird die Selbstachtung (vgl. 2) und vor allem die Achtung vor dem Anderen (vgl. 3) betrachtet und der Zusammenhang zur Emotionalen Intelligenz hergestellt.

Die schulpädagogischen Konsequenzen für eine durch Achtung und Emotionale Intelligenz geprägte Erziehung werden aufgezeigt (vgl. 4).

An einem praktischen Unterrichtsbeispiel aus dem amerikanischen curricularen Modell Self-Science, das sich die Vermittlung Emotionaler Intelligenz zum Ziel setzt, wird eine Übung beschrieben, die der Steigerung der Selbstachtung dienen soll (vgl. 5).

2 Eigene Begriffsklärung

2.1 Achtung

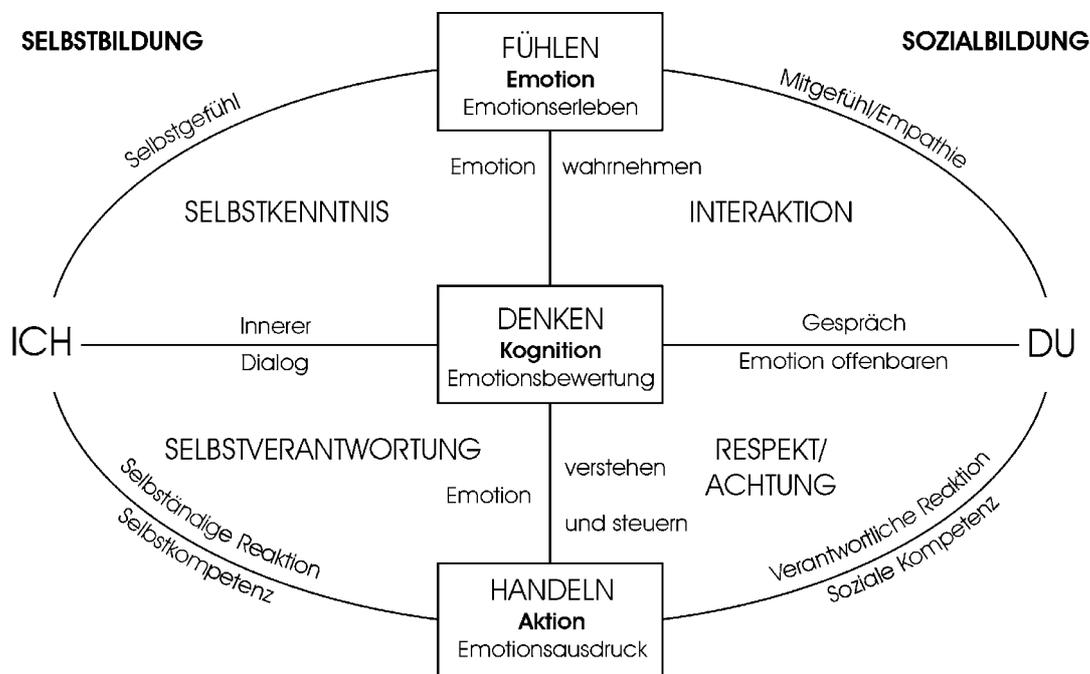
Achtung ist im Sinne des Verfassers eine Haltung, die durch den verantwortungs- und respektvollen Umgang mit der eigenen Person und der Person des Anderen geprägt ist.

2.2 Emotionale Intelligenz

Emotionale Intelligenz ist im Sinne des Verfassers die Fähigkeit, Emotionen zu erleben und wahrzunehmen, sowie über die erlebten und wahrgenommenen Gefühle und ihre Gründe im inneren Dialog und/oder im Gespräch mit Anderen zu reflektieren.

Emotionale Intelligenz bedeutet darüber hinaus, eigene Gefühle und deren Motive und die der Anderen zu erkennen, zu verstehen, diese zu artikulieren und zu teilen. Des Weiteren gehört zur Emotionalen Intelligenz die Fähigkeit, selbständig auf die eigenen Emotionen zu antworten, d.h. angemessen zu reagieren (auch in Bezug auf Lernen) und angemessen und verantwortlich mit den Gefühlen Anderer umzugehen.

Eine Grafik veranschaulicht die verschiedenen Facetten von Emotionaler Intelligenz im obigen Sinne:



(vgl. KLANG, 2003, 71ff.)

Emotionale Intelligenz ist im Verständnis des Verfassers demnach nicht alleine, die Emotionen Anderer zu verstehen und schon gar nicht, Andere zu manipulieren.

Unter Emotionaler Intelligenz wird verstanden, die eigenen Emotionen und Handlungsmotive und die der Anderen zu erkennen und zu verstehen mit dem Ziel, verantwortungsbewusst und achtsam sich selbst und Anderen gegenüber mit dieser Kenntnis umzugehen.

Somit ist die Achtung integraler Bestandteil von Emotionaler Intelligenz i. S. d. Verfassers.

3. Emotionale Intelligenz und Selbstachtung

3.1 Notwendigkeit aus heutiger Sicht

Im Gegensatz zu früher, wo der Einzelne seinen Halt meist noch aus einer Gruppenzugehörigkeit bezog, muss er diesen heute im eigenen Selbst finden:

Wir müssen „unsere Sinnorientierung in uns selbst finden, aus uns selbst entwickeln“. (HORSTER, 1992, 27)

Der Einzelne muss, um dies erreichen zu können, aus psychologischer Sicht „Zugang zu den eigenen wirklichen Bedürfnissen und Gefühlen“ haben, und „die Möglichkeit sie zu artikulieren“. Dies ist für ihn einerseits lebensnotwendig, wird aber auch andererseits „durch das Leben in mehrfachen verschiedenen Wertsystemen enorm erschwert“ (A. MILLER, 1995, 97f.).

Das Sich-bewusst-werden und Artikulieren der eigenen Gefühle und Bedürfnisse, der eigenen Persönlichkeit ist integraler Bestandteil Emotionaler Intelligenz. Emotional intelligent ist jemand mit der Fähigkeit, einen festen Halt im eigenen Selbst zu erlangen, da er die Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit gelernt hat. Diese Fähigkeit wird konkret erlangt durch ein Nachdenken über die eigenen Gefühle, Wünsche, Vorstellungen, Handlungen und Motive.¹

3.2 Bedeutsamkeit des achtsamen Umgangs mit Gefühlen

Emotionale Intelligenz bedeutet, die eigenen Gefühle zu erkennen und auch negative Emotionen, wie beispielsweise „Wut“, „Angst“ usw., zuzulassen. Solche Emotionen gehören zum Menschsein dazu. Wichtig ist allerdings, dass der Mensch lernt, sich selbst und Anderen gegenüber achtsam und verantwortungsbewusst mit diesen Emotionen umzugehen. (vgl. auch 4.3)

Die Psychologin ALICE MILLER beschreibt, wie Kinder ihre Gefühle oftmals von klein auf nicht zeigen dürfen. Vielmehr dient ein Kind oftmals dazu, dass es

¹ vgl. auch Unterrichtsbeispiel in Kapitel 5 der vorliegenden Arbeit

den Eltern gut geht.² Aus diesem Grund darf es nicht wütend oder traurig sein und erlebt somit solche Gefühle nicht, da sie nicht angenommen werden. (1995) Für MILLER besteht

„die größte Grausamkeit, die man den Kindern zufügt (...) wohl darin, daß sie ihren Zorn und Schmerz nicht artikulieren dürfen, ohne Gefahr zu laufen, die Liebe und Zuwendung der Eltern zu verlieren.“ (1996, 128)

Auch KÖSEL weist darauf hin, dass in unserer Kultur die Äußerung von Grundgefühlen wie Trauer, Wut und Freude nicht zugelassen wird. Diese werden in einer „gefühlfeindlichen Tradition“ (ZIMMER, 1988, 12), „schon Kindern durch Beschämungsrituale verleidet.“ (KÖSEL, 1997, 107)

Das Nichtausdrücken-Dürfen negativer Gefühle findet seinen Ausdruck oft in selbstdestruktiver Weise. So beschreibt KURT SINGER das Nägelkauen als Symptom für eine unbewusst gegen sich selbst gerichtete Wut von Kindern, die ihre Aggressionen nicht nach außen richten können. Er will darauf aufmerksam machen, „daß Aggression zur gesunden Entwicklung von Kindern und Jugendlichen gehört.“ (1988, 103 ff.)

GREENSPAN/WIEDER betonen, dass Aggression ein natürlich menschlicher Impuls ist, den Kinder empfinden, ob es die Bezugspersonen wollen oder nicht. Ziel von Erziehung sollte es sein, dem Kind zu helfen, seine Aggression durch Worte auszudrücken und nicht lediglich im Verhalten auszuleben. (vgl. 1998, 215) (vgl. KLANG, 2003, 88f.)

Festzuhalten bleibt demnach, dass es notwendig ist, die eigenen Gefühle und Motive klar zu erkennen, um dann verantwortungsvoll und achtsam sich selbst und Anderen gegenüber mit dieser Kenntnis umzugehen.

4. Emotionale Intelligenz und Achtung vor dem Anderen

4.1 Einseitige und gegenseitige Achtung

In der Entwicklung des Kindes sollte zunächst die Achtung der Eltern gegenüber dem Kind stehen. Hier ist die Achtung quasi zuallererst eine einseitige Achtung der Eltern den körperlichen, geistigen und seelischen Bedürfnissen des Kindes gegenüber. Hierdurch erfährt das Kind Selbstachtung, die sich dann zu Achtung gegenüber dem Anderen entwickelt.

MILLER, die den Begriff "Respekt" anstelle von "Achtung" verwendet, sagt hierzu:

"Wenn eine Mutter sich selbst und ihr Kind vom ersten Tag seines Lebens an respektieren kann, braucht sie dem Kind niemals »Respekt beibringen«, es wird gar nicht anders können, als sich und den anderen Menschen ernst zu nehmen" (1995, 10).

² Zur Abhängigkeit der Kinder von den Eltern und deren Gefühlen, und zwar auch noch im Erwachsenenalter (in Bezug auf Emotionen, Überzeugungen, Entscheidungen und Verhaltensweisen), vgl. auch FORWARD, 1990.

Auch GREENSPAN/BENDERLY betonen, dass der Mensch Empathie und Mitgefühl daraus erlernt, wie er selbst behandelt wurde. (vgl. 1999, 158)

Selbstachtung und Achtung vor dem Anderen bedingen einander. Nur wenn ich erfahre, dass ich geachtet werde, lerne ich Andere zu achten, wobei Selbstachtung alleine aber nicht ausreicht.

Für EMANUEL LÉVINAS, der das Menschsein vom Anderen her begründet, wird dem Anderen stets ein Vorschuss gewährt. LÉVINAS geht über das "wie du mir, so ich dir" hinaus. Vielmehr sollte ich den Anfang machen, indem ich immer den Anderen zuerst achte, ohne dabei auf Entgegnung zu spekulieren. (vgl. 1995) (vgl. 3.3)

Achtung gegenüber dem Anderen ist nur durch Autonomie denkbar. Nur in Selbstbestimmung kann ich mich zur Achtung gegenüber Anderen entscheiden und verantwortlich handeln. Diese Entscheidungsfähigkeit und damit Verantwortlichkeit zeichnet den Menschen aus.

In Bezug auf den Umgang mit den eigenen Gefühlen ist diese Entscheidungsfähigkeit und Verantwortlichkeit Bestandteil der Emotionalen Intelligenz. Ein emotional intelligenter Mensch kann über seine Gefühle reflektieren und unter verschiedenen Handlungsalternativen auswählen. Er reagiert verantwortungsvoll und achtsam sich selbst und Anderen gegenüber.

4.2 Achtung als Antwort auf den Anderen

LÉVINAS, der in seinen Schriften nach dem Wesen des Menschen fragt, vertritt eine Ethik vom Anderen her. Er geht davon aus, dass ein Appell bzw. ein Imperativ vom anderen Menschen ausgeht, genauer von der Tatsache, dass der Andere verwundbar und sterblich ist. Diese Aufforderung bzw. dieser Befehl geht vom nackten Antlitz des Anderen aus und lautet: Du darfst mich nicht verwunden, du darfst mich nicht töten.³ Der Mensch muss auf diese Verletzbarkeit bzw. Verwundbarkeit antworten. *„Ich bin ihm verantwortlich - und ich bin für ihn verantwortlich“*. (WENZLER in LÉVINAS, 1989, X)

Dieses Ansprechen wird unmittelbar in der Begegnung mit dem Anderen erlebt. Der Impuls zum moralischen Handeln geht vom Anderen aus.

Der Ansatz der Evolutionären Ethik geht davon aus, dass Moral allgemein und die Achtung vor dem Anderen im Besonderen genetisch disponiert, sozio-biologisch bedingt ist. Zum Zwecke der "Gesamtfitness" hält sich der Mensch (und auch bestimmte Tiere) an bestimmte moralische Prinzipien.

³ In diesem Zusammenhang ist auch eine Kriegsführung zu betrachten, bei der das Angesicht des "Feindes" nicht mehr zu sehen ist. Wenn der Mensch jedoch einem Anderen gegenüber steht und diesen ansieht, und ihn sehen kann, so geht von ihm die Forderung aus: Töte mich nicht! Das Sich-Stellen dieser Forderung wird durch die Mittel der modernen Kriegsführung umgangen.

Zu den drei Grundgesetzen der sozietären Moral zählt DEHNER Gerechtigkeit, Zuverlässigkeit und Wahrhaftigkeit. Die drei spezifisch menschlichen Grundgesetze, die "Grundbedingungen der humanen Moral" sind ihm zufolge Empathie - Mitmenschlichkeit, Reflexion - Entscheidungsfähigkeit und Soziale Verantwortung. (1998, 55ff.)

Emotionale Intelligenz beinhaltet diese von DEHNER angesprochenen Grundbedingungen bzw. Fähigkeiten, nämlich das Einfühlen in den Anderen und sich selbst, die Reflexion hierüber und die Entscheidung für eine bestimmte Handlung, die in sozialer Verantwortung übernommen wird. (vgl. 1.2)

4.3 Die Achtung vor dem Fremden

Achtung zeigt sich dadurch, wie ich mit dem Menschen umgehe, der mir fremd ist. In diesem Kontext ist die Diskussion um Integration zu erwähnen, und damit die Frage, ob der körperlich und/oder geistig Andersartige mit der Einrichtung von "Sonderschulen"⁴ geachtet wird.

Gerade denen, die am Rande unserer Gesellschaft stehen wie etwa Obdachlosen wird meist wenig Achtung entgegen gebracht. Die Achtung fängt schon dort an, wo ich einem Obdachlosen in die Augen schaue und anlächle.⁵

Achtung zeigt sich auch im Umgang mit dem Fremden überhaupt. Lässt man beispielsweise dem Anderen mit dem man gleichzeitig vor einer Tür steht den Vortritt? Grüßt man die Menschen, denen man begegnet, mit denen man im Laufe des Tages etwas zu tun hat, auch wenn sie einem fremd sind, oder wartet man bis diese zuerst grüßen?

KLAUS DEHNER spricht vom evolutionstheoretischen Standpunkt aus in seinem Kapitel "Moral und die Fremden" (1998, 62-65) von einer evolutionär bedingten "Außengruppenaggression", die entstand, da andere menschliche Sozietäten die größte Gefahr für das Überleben der eigenen Sozietät darstellten, und der wir bis heute "mit Unverständnis und Erschrecken gegenüberstehen". (ders., 63)

Abgrenzung und Trennung sind DEHNER zufolge evolutionär bedingt und das Kultivieren der „Emotion durch grenzüberschreitende Erfahrungen und vielfältige ethische Reflexion“ notwendig.⁶ (ders., 64)

Auch in der Schul- und Unterrichtssituation begegne ich Menschen, die mir fremd sind. Ein Vermitteln Emotionaler Intelligenz im Unterricht bedeutet, dass

⁴ Die heutige Bezeichnung für "Sonderschule" lautet "Förderschule".

⁵ Obdachlose erfahren in unserer Gesellschaft wenig Achtung, wie ein Betroffener in der Zeitschrift BISS 7-8/99 berichtet:

"Oft sehen Menschen auf mich herab, nur weil ich keine Wohnung und keine Arbeit habe. Sie denken, sie wären etwas Besseres." (BISS, 12)

⁶ DEHNER betont auch die politische Herausforderung von Integration. Er sieht es als "politische Aufgabe von höchster Priorität" an, dass Integration sowohl auf ökonomischer als auch auf internationaler Ebene hergestellt bzw. erhalten wird. (1998, 64)

gemeinsame emotionale Erfahrungen gemacht werden, die artikuliert und über die reflektiert werden kann mit dem Ziel, die eigene Emotionen und die der Anderen zu erhellen. Kinder erhalten, indem sie mit anderen über ihre Gefühle sprechen, Zugang zum Verständnis der Anderen und deren Motive. Dadurch wird eine moralische Haltung geprägt, die den Anderen als gleichberechtigt akzeptiert und ihn in seiner Andersartigkeit respektiert.

Oft werden dabei Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede festgestellt. Die gemeinsame Erfahrung und Reflexion fördert das Verständnis für den Anderen, d.h. für den Fremden und Andersartigen und führt zu mehr Empathie und Achtung. Der Andere wird in seiner Einmaligkeit gesehen und geachtet bzw. wird der Fremde in seiner Individualität besser verstanden und respektiert.

So ist es möglich, dass Freude am Anderssein des Anderen (vgl. V. HENTIG, 1985, 66) entsteht.

5. Schulpädagogische Konsequenzen

„Wenn Schulbildung menschenbildend wirken will, muß sie den Menschen selbst als 'Medium' des Bildungsgeschehens und auch als Ziel des Bildungsanliegens ernst nehmen“.

(BÄUML-ROBNAGL, 1997, 195)

5.1 Achtung vor den Fragen der Kinder

Achtung vor den Gedanken und Gefühlen der Schüler heißt, auf deren ganz individuellen Fragen, die sich jeder Unterrichtsplanung entziehen, einzugehen.

Schon die Reformpädagogik stand unter dem Primat der Achtung vor den Fragen der Kinder (beispielsweise PETER PETERSEN, BERTHOLD OTTO, JOHANNES KRETSCHMANN, HERMANN NOHL).

Oft wird den schwierigen (Sinn-)Fragen (mit moralischer Dimension) in der Schule keine Achtung geschenkt. Es sind die Fragen, auf die auch der Lehrer womöglich keine endgültige Antwort zu geben weiß.⁷ Hier müssen Lehrer und Kinder gemeinsam nachdenken und miteinander reflektieren und damit die Gedanken und Gefühle des Anderen im gegenseitigen Austausch achten. (vgl. auch 4.2)

Auch die Sachfragen der Schüler können vom Lehrer achtungsvoll oder achtlos behandelt werden. Bei einem achtungsvollen Umgang geht der Lehrer auf die Fragen des Kindes ein, er gesteht ein eventuelles Nichtwissen und findet sich bereit, alleine oder mit dem Kind/den Kindern eine Antwort zu finden. Bei einem achtlosen Umgang vertröstet er und missachtet die Fragen mit Worten wie: Dafür bist du noch zu jung, das kommt erst später dran, das spielt jetzt keine Rolle, musst du immer dazwischen reden, usw.

⁷ Unter dem Primat, diese Fragen der Kinder zu achten, steht das Philosophieren mit Kindern (vgl. beispielsweise FREESE, 1994; HORSTER, 1992; SCHREIER 1993)

Kein Mensch ist Allwissend. Aus diesem Grund sollte auch in der Schule nicht die Illusion eines allwissenden Lehrers aufgebaut werden. Vielmehr sollte der Lehrer den Kindern zeigen, dass auch er in vielen Dingen ein Fragender und Suchender ist. Nur so wird auch die Forderung nach lebenslangem Lernen als Zielsetzung nicht ad absurdum geführt.

5.2 Der Lehrer und die Schüler im Beziehungskontext: Gegenseitige Achtung

Den Anderen zu achten lernt das Kind zuallererst von seinen Eltern und der Schüler nicht zuletzt durch das Verhalten des Lehrers.

Der Lehrer muss dem Schüler in Bezug auf Achtung stets einen Vorschub geben, d.h. der Lehrer achtet den Schüler von vornherein ohne Vorbedingung.

Achtung lernt das Kind nicht durch Belehrung, sondern zuallererst durch den tag-täglichen Umgang mit anderen Menschen. So erlebt es die Art, wie Eltern mit den Nachbarn, dem Partner, dem Haustier, usw. umgehen und reden.⁸ Bei den Lehrern erleben Kinder den Umgang mit dem Hausmeister, der Putzfrau, den Kollegen, und natürlich mit ihnen den Schülern.⁹

Wichtig ist, dass dieses Vorbild-Sein nicht als Einbahnstrasse betrachtet wird. Auch der Schüler bzw. das Kind kann dem Erwachsenen, dem Lehrer ein Vorbild sein. Auch der Lehrer kann stets vom Schüler lernen.

Dies unterstreicht auch die Kinderphilosophie, so etwa HANS-LUDWIG FREESE, der betont, dass der Erwachsene, wenn er sich wirklich auf ein Philosophieren mit Kindern einlässt, die Gelegenheit erhält, „ein tieferes und klareres Problemverständnis und möglicherweise neue Einsichten zu gewinnen.“ (FREESE, 1994, 12)

Die Achtung vor dem Kind und dem Kindsein und somit vor dem Eigenwert des Anderen in seiner Andersartigkeit und Individualität spielt beim Philosophieren mit Kindern eine besondere Rolle.

BÄUML-ROßNAGL betont für die Erziehungssituation allgemein:

„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

⁸ Achtung zeigt sich auch in der Sprachkultur. Im Umgang mit ausländischen Mitbürgern weist LUCHTENBERG darauf hin, dass durch einen unreflektierten Umgang mit Sprache Diskriminierungsformen entstehen. (vgl. 1985, 90ff.)

⁹ KURT SINGER berichtet in seinem Buch "Die Würde des Schülers ist antastbar" von gegenwärtigen "kinderfeindlichen Schulumständen", von würdelosem Umgang, von Demütigung, Überforderung und Bloßstellung. Er betont, dass dies zwar "Einzelfälle" sind, diese jedoch das Lernen vieler Kinder stören. Er spricht auch von den unpädagogischen staatlichen Zwängen, denen Lehrer zu folgen haben, und die Kinder unter Druck setzen. SINGER plädiert einen achtungsvollen Umgang mit Kindern und Jugendlichen und fordert Eltern und Lehrer auf, mit Zivilcourage für demokratische Verhältnisse und eine neue Ethik des Zusammenlebens einzutreten. (1998)

als Erwachsener zu sehen und so viel als möglich im Erwachsenenleben davon zu bewahren.“ (Bäumler-Roßnagl, M.-A., 1990, 85)

KARL GERHARD PÖPPEL hebt hervor, dass der Mensch neben allen faktischen Differenzen Lehrer und Schüler zugleich ist (1978, 37) und HELMUT SCHREIER schreibt in Bezug auf das gegenseitige Lernen:

„So, wie Kinder von den überlegenen Kenntnissen der Erwachsenen profitieren können, von der Genauigkeit und der Weite des Informationsstandes, können umgekehrt auch Erwachsene aus der Diskussion mit Kindern einen Gewinn haben, indem sie sich anstecken lassen von ihrer Neugier, ihrer Fähigkeit zu staunen und ihrer Sensibilität für Widersprüche, die man zu übersehen sich angewöhnt hat“ (Schreier, H., 1993, 55f.)

Hier ist eine Beziehungsqualität LehrerIn-Kind angesprochen, die nicht durch Macht und Hierarchie, sondern durch gegenseitige Achtung und Toleranz gekennzeichnet ist. Solch eine Beziehung ist geprägt durch gegenseitiges aktives Hin- und Zuhören, durch Ausreden lassen und tatsächliches Antworten auf den Gegenüber.¹⁰ ROBERT COLES berichtet im Zusammenhang mit moralischer Intelligenz von einem Erlebnis, dass er mit seinem Sohn machte und berichtet:

„Ich hatte erfahren, daß «Lehrer» und «Schüler» die Rollen tauschen können, daß das Erlernen von Moral ein lebenslanges Wechselspiel ist. Von Erziehung im klassisch-didaktischen Sinn kann also keine Rede sein.“ (Coles, R., 1997, 22)

Auch die Tatsache, wie der Lehrer mit dem Fehlermachen umgeht, beinhaltet eine Chance zu Achtung. Die Frage ist, ob der Lehrer seine Fehler und die Fehler der Schüler achtet, in dem er sie in ihrer wertvollen Funktion wahrnimmt, nämlich in der, dass man aus Fehlern lernen kann.¹¹ KURT SINGER spricht hierbei vom "Fehler als Freund" (1998, 54ff.)

Des weiteren lernen Kinder voneinander, was eine große Chance von Schule und Unterricht überhaupt ist. Schon PIAGET fand in seinen Studien zum moralischen Urteil von Kindern heraus, dass beispielsweise das Gerechtigkeitsgefühl von Kindern zwar von Erwachsenen verstärkt werden kann, dessen Entwicklung jedoch in erster Linie nur der gegenseitigen Achtung und Solidarität der Kinder untereinander bedarf (vgl. PIAGET in DEHNER, 1998, 56).

¹⁰ Diese Haltung ist geprägt durch ein humanistisches Menschenbild, bei dem es um die gelebte Gleichwertigkeit des menschlichen Lebens geht, d.h. um den gegenseitigen Respekt und um die Achtung vor der Eigenart und dem Eigenwert des Anderen, nicht nur in der LehrerIn-Kind-Beziehung, sondern in menschlichen Beziehungen insgesamt. (vgl. hierzu auch 3.3)

¹¹ KANIAK-URBAN versucht Kindern, die bei Leistungsversagen in Krisen geraten, in ihrer psychologischen Betreuungsarbeit durch eine kognitive Umstrukturierung eine Neubewertung von Fehlern zu ermöglichen. Sie gibt den Kindern dabei den Spruch an die Hand: „Aus Fehlern wird man klug, drum ist einer nicht genug!“ (1995, 187)

5.3 Wertschätzend Grenzen setzen: Achtung vor den Gefühlen des Kindes

Achtung vor dem Kind bedeutet nicht, ihm keine Grenzen zu setzen, wie dies etwa die antiautoritäre Erziehungsbewegung getan hat, und was zu einer Überforderung der Kinder und Erwachsenen/Lehrer führte.

Wichtig in unserem Zusammenhang ist jedoch die Frage, wie der Lehrer mit missachtendem Verhalten von Schülern umgeht, d.h. wie er damit umgeht, dass ein Kind ein Anderes verbal oder physisch verletzt. Hier hilft der Ansatz von KANIAK-URBAN, die vom wertschätzenden Grenzsetzen spricht.

Dies bedeutet, dass der Lehrer die Gefühle des Kindes, und zwar auch die gesellschaftlich wenig anerkannten, wie Wut, Zorn, usw. wertschätzt bzw. achtet, und damit dem Kind selbst in seiner Person Achtung bzw. Wertschätzung entgegenbringt, seinem Verhalten jedoch Grenzen setzt. Gemeinsam mit dem Kind werden bei KANIAK-URBAN Wege gesucht, wie dieses mit seiner Wut, seinem Ärger, seinem Zorn auf eine Art und Weise umgehen kann, die Andere nicht verletzt.

„Die pädagogische Formel lautet: Ich darf alle Gefühle fühlen, aber nicht handeln wie ich will!“ (KANIAK-URBAN, CH. 1995, 83)

5.4 Achtung und Emotionale Intelligenz in der Gemeinschaft erfahrbar machen

Emotionale Intelligenz und Achtung können nicht durch Belehrung an Andere weitergegeben werden. Vielmehr kann nur durch die Praxis des miteinander Umgehens ein Vermitteln von Achtung und Emotionaler Intelligenz stattfinden. Dies bedeutet, dass die Kinder Erfahrungen sammeln, wie man die eigenen Gefühle und Gedanken und die der Anderen achtet. KLAUS DEHNER fordert als Maßnahmen für eine Moralerziehung:

"Lassen Sie Ihre Kinder gemeinsames Handeln aktiv erfahren", "Sehen Sie zu, daß Ihr Kinder Verantwortung in der Gemeinschaft übernehmen", "Initiieren Sie mit Ihren Kindern Diskussionen über Themen mit moralischem Bezug". (1998, 123)¹² DEWEY und DURKHEIM betonen, dass Moralerziehung "nicht schulmeisternd" sein darf, sondern dass eine praxisorientierte Moralerziehung durch "Etablierung von Gemeinschaften in der Schule" stattfinden sollte. (NACH DEHNER, 1998, 122)¹³

¹² In diesen Zusammenhang ist auch der Kommunitarismus in Amerika einzuordnen, dem es um die Rekonstruktion von Gemeinschaft geht, in der Verantwortung erlebbar ist. Diese Bewegung reagiert auf die Tatsache, dass in unserer heutigen Wohlstandsgesellschaft Menschen immer seltener die Erfahrung von Gemeinschaft und Zusammenhalt, von gemeinsamem Handeln, gemeinsam etwas unternehmen, usw. machen. (vgl. ETZIONI, 1995)

¹³ In diesen Zusammenhang lässt sich auch der Schulversuch der "Just Community" ("Gerechte Schulgemeinde") nach KOHLBERG einordnen.

BÄUML-ROßNAGL setzt sich für eine Schule ein, die „bewusst stärker zu einem sozialen und ethischen Erfahrungsraum“ wird. (2002, 298)

Dieser Erfahrungsraum wird bei der Vermittlung Emotionaler Intelligenz geschaffen, wo Kinder gemeinsame Erfahrungen und Übungen machen, die dann reflektiert und geklärt werden. (vgl. 5)

6. Unterrichtsbeispiel aus Self-Science

In dem curricularen Modell „Self-Science“ ist die gegenseitige Achtung¹⁴ ein wichtiger Bestandteil. Dies gilt auch für die Beziehung zwischen Lehrern und Schülern.¹⁵ In den einzelnen Unterrichtseinheiten geht es darum, Gefühle in der Gruppe zu erleben und zu erfahren, diese Erfahrungen zu artikulieren und im Gespräch zu bearbeiten, um dann verschiedene Handlungsalternativen zu besprechen und auszuprobieren. Insgesamt unterteilt sich das curriculare Modell in 10 Ziele. Ziel 6 ist dabei das "Fördern von Selbst-Achtung durch Bewusstsein und Akzeptieren der eigenen Stärken". Affektiver Wachstum soll erreicht werden, indem der Schüler positiver über sich selbst denkt und sich positiver fühlt, sich selbst mag, über sich lachen kann, eigenen Stolz auszudrücken vermag und persönliche Stärken und Schwächen genauer beschreiben kann. (vgl. KLANG, 2003, 302)

Im Folgenden wird kurz eine Übung, und zwar das "Stolz-Zeilen-Experiment" vorgestellt. Diese dient dazu, eigene Stärken zu erkennen und damit die Selbstachtung zu steigern:

Der Lehrer bittet die Schüler sich beginnend mit der Zeile "Ich bin stolz auf..." über ein bestimmtes Thema zu äußern. Dies kann etwas aus dem Bereich Schule, Sport oder Freizeitaktivität sein oder sich auf etwas beziehen, das der Schüler für die Eltern/einen Freund/für sich selbst getan hat.

Nach dem jeder Schüler eine solche "Stolz-Zeile" geäußert hat, wobei die Schüler wie bei jeder Übung die Möglichkeit zu passen haben, schließen sich Diskussionsfragen an, die lauten:

- „1. *Wie hast du dich gefühlt als du deine Stolz-Zeile gesagt hast?*
2. *Gab es etwas, was du sagen wolltest, aber zurückgehalten hast? Was?* " (vgl. ders., 306)

¹⁴ Im Sinne der Achtung gehört es zu den Grundregeln von „Self-Science“, dass die Schüler weder im noch außerhalb des Unterrichts sogenannte Totschlagäußerungen („killer statements“) machen. Totschlagäußerungen sind Äußerungen, die die eigene Person oder Andere verletzen oder erniedrigen. „Du bist dumm“ ist ein Beispiel hierfür. Die Kinder lernen, solche Äußerungen zu erkennen und sich gegenseitig darauf aufmerksam zu machen, wenn sie benutzt werden. (vgl. KLANG, 2003, 231)

¹⁵ In diesem Zusammenhang besteht die Gefahr der Notengebung in der Institution Schule darin, dass das Kind nicht nur den Wert seiner Leistung, sondern auch den Wert seiner Person benotet sieht. Dies kann den persönlichen Wachstum behindern oder sogar verhindern.

Ziel ist es, dass der Schüler sich damit auseinandersetzt, wie er mit dem Gefühl des Stolzes im allgemeinen umgeht. Der Schüler kann in der Gruppe darüber reflektieren, ob es ihm leicht- oder schwergefallen ist, eigene Erfolge anzuerkennen und zu verbalisieren und was die Gründe hierfür sind. Im Austausch mit den Anderen erfährt er, dass es Anderen ähnlich bzw. anders geht. Er wird dafür sensibilisiert, auf seine eigenen Erfolge zu achten und seine Stärken zu erkennen. Thematisiert werden kann auch, dass es in unserer Gesellschaft oft als unangemessen gilt, öffentlich stolz auf etwas zu sein, da dies im Gegensatz zu der Tugend der Bescheidenheit steht. Herausgearbeitet werden kann, wie das Angeben und Andere klein machen im Gegensatz dazu steht, auszudrücken, dass man über etwas stolz ist, was man selbst getan bzw. geleistet hat.

7. Abschließende Stellungnahme

Emotionale und soziale Fähigkeiten sind neben kognitiven Fertigkeiten für das Leben und Lernen des Kindes von Bedeutung. Nur durch diese Fähigkeiten ist eine Qualitätsverbesserung von Schulbildung möglich. (vgl. KLANG, 2003, 164ff.) Der Mensch mit seinen Gedanken und Gefühlen muss wieder in den Mittelpunkt von Erziehung gerückt werden.

Durch die Vermittlung Emotionaler Intelligenz soll erreicht werden, dass sich die Schüler mit eigenen Gefühlen, Motiven und Gedanken, sowie denen der Anderen auseinandersetzen. Damit werden die emotionalen Bedingungen für die Leistungsfähigkeit von Kindern grundgelegt.

Die Achtung vor dem Anderen und der achtsame Umgang mit sich selbst ist Bestandteil Emotionaler Intelligenz. Durch eine Achtung der eigenen Gedanken und Gefühle und der des Anderen findet eine Schulbildung statt, die im Sinne BÄUML-ROßNAGLS menschenbildend wirkt und die Qualität von Schulbildung erhöht:

„Eine einseitig ausgelegte Bildungseffektivität (vgl. dazu viele vorschnelle bildungsstrategische bzw. bildungspolitische Reaktionen auf die OECD-PISA-Studie) ist für eine ganzheitliche Schulqualitätsentwicklung ebenso schädlich wie ein isolierter Blick auf kognitionslastige Kompetenzvermittlung in unserer so genannten Informations- und Wissensgesellschaft. Wenn das 'Denken mit dem Bauch' und die leiblich-sinnlichen Leistungsqualitäten des menschlichen Handlungsvermögens nicht ebenso sorgfältig entwickelt werden, ist eine lebenslange Nachhaltigkeit von Lernen auch für die effektive Arbeits- und Wirtschaftswelt nicht gewährleistet.“ (2002, 297)

Literatur:

Bäumli-Roßnagl, MARIA-ANNA (1990): *Leben mit Sinnen und Sinn in der heutigen Erlebniswelt. Wege in eine zeitgerechte pädagogische Soziologie.* Regensburg: S. Roderer Verlag.

- Bäumli-Roßnagl**, MARIA-ANNA (1997): Sinnennahe Bildungswege als aktuelle Bildungsaufgabe. In: Biewer, Gottfried/Reinhartz, Petra (Hg.): Pädagogik des Ästhetischen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bäumli-Roßnagl**, MARIA-ANNA (2002): Qualitäten des Menschlichen als Faktor von Schulqualität. Vortrag von Maria-Anna Bäumli-Roßnagl bei der Fachtagung des MLLV am 27. April 2002. In: Bayerische Schule 9/2002, S. 27-30.
- BISS**: Bürger in sozialen Schwierigkeiten. 7-8/1999, S. 12-13.
- Coles**, Robert (1997): Moralische Intelligenz oder Kinder brauchen Werte. Berlin: Rowohlt Verlag.
- Dehner**, Klaus (1998): Lust an Moral. Die natürliche Sehnsucht nach Werten. Darmstadt: Primus Verlag.
- Etizoni**, Amitai (1995): Die Entdeckung des Gemeinwesens. Ansprüche, Verantwortlichkeiten und das Programm des Kommunitarismus. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Forward**, Susan (1990): Endlich erwachsen werden. In: Psychologie heute 9/1990, S. 26-31.
- Freese**, Hans-Ludwig (1994): Kinder sind Philosophen. Weinheim; Berlin: Quadriga Verlag.
- Greenspan**, Stanley I./**Benderly**, Beryl Lieff (1999): Die bedrohte Intelligenz. Die Bedeutung der Emotion für unsere geistige Entwicklung. Aus dem amerikanischen Englisch von Friedrich Griese. München: Bertelsmann.
- Greenspan**, Stanley I./**Wieder**, Serena with **Simons**, Robin (1998): The Child with Special Needs. Encouraging Intellectual and Emotional Growth. Reading, Massachusetts: Perseus Books.
- Hentig**, Hartmut von (1985): Die Menschen stärken, die Sachen klären. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung. Stuttgart: Reclam (8072 [2]).
- Horster**, Detlef (1992): Philosophieren mit Kindern. Opladen: Leske + Budrich.
- Kaniak-Urban**, Christine (1995): "Das seelische Immunsystem stärken". Theoretische Grundlagen und pragmatische Intentionen einer ressourcenorientierten Persönlichkeitsentwicklung zur Bewältigung von belastenden Life-Event-Situationen. Psychologische Beratung in der Grundschule. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kastner**, Michal (1996): "Sozialkompetenz". Keine Zeit mehr für hierarchische Spielereien. Vortrag anlässlich des Personalforums 1996 der Süddeutschen Zeitung in Berlin, Hamburg, Hannover, Köln, Düsseldorf, München, Frankfurt und Stuttgart.
- Klang**, Elvira Anette (2003): Emotionale Intelligenz und Self-Science. Eine curriculare Herausforderung für die Verbesserung von Schulqualität. Regensburg: S. Roderer Verlag.
- Kösel**, Edmund (1997): Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur Subjektiven Didaktik. Elztal-Dallau: Laub, 3. Auflage.
- Lévinas**, Emmanuel (1995): Zwischen uns. Versuche über das Denken an den Anderen. München; Wien: Carl Hanser Verlag.
- Lévinas**, Emmanuel (1989): Humanismus des anderen Menschen. Hamburg: Meiner.
- Luchtenberg**, Sigrid (1985): Sprache und Diskriminierung. Beispiele aus der Arbeit mit ausländischen Kindern und Jugendlichen. In: Die Deutsche Schule, Heft 2/1985, S. 90-100.
- Miller**, Alice (1995): Das Drama des begabten Kindes und die Suche nach dem wahren Selbst. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- Miller**, Alice (1996): Am Anfang war Erziehung. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- Pöppel**, Karl Gerhard (Hg.) (1978): Das Bild des Menschen in der Wissenschaft. In: Hildesheimer Beiträge zu den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Studien - Texte - Entwürfe, Band 27. Hildesheim: Georg Olms Verlag.

- Schreier**, Helmut (1993): Himmel, Erde und ich: Geschichten zum Nachdenken über den Sinn des Lebens, den Wert der Dinge und die Erkenntnis der Welt. Heinsberg: Agentur Dieck.
- Singer**, Kurt (1988): Lehrer-Schüler-Konflikte gewaltfrei regeln. "Erziehungsschwierigkeiten" und Unterrichtsstörungen als Beziehungs-Schwierigkeiten bearbeiten. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Singer**, Kurt (1998): Die Würde des Menschen ist antastbar. Vom Alltag in unseren Schulen - und wie wir ihn verändern können. Reinbeck: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.
- Speck**, Otto (1996): Erziehung und Achtung vor dem Anderen. Zur moralischen Dimension der Erziehung. München; Basel: E. Reinhardt.
- Zimmer**, Dieter E. (1988): Die Vernunft der Gefühle. Ursprung, Natur und Sinn der menschlichen Emotion. München, Zürich: Piper, 3. Auflage.

CLAUDIA KLEINDIENST

Facetten von Kindheit heute im Spannungsfeld von PISA und sozialen Bildungsaufgaben

- Blicke durch das "Kaleidoskop der Menschenbildung"-

Werfen wir einen Blick durch ein Kaleidoskop, sehen wir Farben und Formen, die sich je nach Bewegung zu immer neuen Mustern zusammenschließen. Wir erfreuen uns an der Schönheit, an dem Unerwarteten.

Die achtjährige Ninetta sieht

„lauter Edelsteine und Blumen“. Sie sagt, „wenn ich traurig bin, gucke ich da durch... Es sind immer die gleichen Steine, aber das Muster ändert sich...das sind geometrische Muster ... Es ist immer eine Überraschung wie es weitergeht. Es ist schön.“

Kinder sehen nicht nur Formen, sondern geben ihnen Inhalte und sie spüren, dass sie selbst Gestalter dieser Erfahrungen sind, indem sie das Kaleidoskop bewegen und gleichzeitig das Gesehene mit ihren Ideen füllen.

Schauen wir nun durch ein **“Kaleidoskop der Menschenbildung” (Bäumli-Roßnagl)**, welches das Kind in seinen Welt- und Bildungsbezügen zeigt, mit seinen Fragen, seinem Können und Wissen und seiner Kreativität, so werden wir sehen, dass sich auch hier je nach Bewegung immer neue Farbkombinationen und Muster komponieren und auch "Edelsteine" sichtbar werden können.

Die Bewegung des Kaleidoskops und die ständige Umgestaltung und Neuinterpretation des entstandenen Bildes, soll an dieser Stelle den Blick auf Schule und das Leben der Kinder in seinen sozialen Relationen lenken. Die immerwährende Vernetzung dieser Facetten wird durch die vom Betrachter ausgelöste Deutung des Gesehenen deutlich. Beim Sehen durch das Kaleidoskop bestimmen kognitive und affektive Momente gleichermaßen das Handeln und die Interpretation des Gesehenen,

„wobei das kognitive (eher quantifizierende) System nach Ciompi die Konturen formt (Zeichnungen, Formen) ... , das (eher qualifizierende) Emotionssystem dem Bild die Farben gibt.“¹

Im Allgemeinen zeigt ein Kaleidoskop das Schöne (kalos = "schön", eidos = "Gestalt", skopein = "betrachten"). Wenn wir durch das Kaleidoskop der

¹ Oerter, Rolf: Psychologie des Spiels. Ein handlungstheoretischer Ansatz. München 1993, S. 263

Bildungsrealität blicken, sehen wir auch Konstellationen, die nicht “schön” sind. Diese Konstellationen bringen unser pädagogisches Handeln in Bewegung. Vielleicht kann ein Weiterdrehen des Kaleidoskops, nach kurzem analytischem Verweilen ein neues Bild entwerfen, in dem Chancen der Menschenbildung in unseren Schulen liegen.

1. Kinder heute im Spannungsfeld von PISA und sozialen Bildungsaufgaben einer Schule für morgen

Kinder stehen heute im Spannungsfeld verschiedener Dimensionen, die einen Anspruch an Schule in ihrem Bildungswert stellen. Diese Bezüge sind es, die in der bildungspolitischen Diskussion, immer schon und heute ganz aktuell, Spannungen aufwerfen. Auf einer Seite steht Pisa mit den aufgedeckten Defiziten der Leistungsfähigkeit von Kindern und Schule. Den Kontrapunkt bilden pädagogische Konzepte, die persönlichkeitsbildende und soziale Bildungsaufgaben im Kontext von Wissen und Können formulieren. Dazwischen steht das Kind mit seinen Sinnbezügen, Fragen und Bildungsanliegen.

Kinder und Pädagogen befinden sich in einem bewegten Austausch zwischen den vernetzten Bezugspunkten **Kommunikation, Sozialisation, Ethik und den Fragen nach Wissen und Können**. Die Facetten der grundlegenden Forderungen, die an Bildung gestellt werden, ähneln sich seit Beginn des pädagogischen Fragens. Sie erscheinen jedoch immer wieder in aktuellen, neuen Sinnbezügen und veränderten Gewichtungen. Die Zeit hat unser Kaleidoskop gedreht und wir müssen die neu entstandenen Formen neu interpretieren und vernetzen.

Dabei sollten wir bedenken, dass von bildungspolitischer Seite häufig eine konträre Sinnentnahme und Reaktion auf das “was wichtig ist” stattfindet. Konträr zu dem, was große Teile der pädagogischen Forschung formulieren. Wie können wir es schaffen hier einen bewegten Prozess zwischen allen Facetten herzustellen, die Vernetzungen zu knüpfen, um Menschenbildung so anzubahnen, dass sie nicht eine von sozialem Sinn entleerte Handlungskompetenz darstellt?

„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.“²

Kinder und PISA im Spannungsfeld von Bildungsfragen

Die Bildungspolitik steht im Kontext von PISA unter der Schockreaktion, nicht Erster im internationalen Leistungsvergleich zu sein. Möglichst schnell müssen die hierfür scheinbar verantwortlichen Ursachen beseitigt werden. Es werden

² Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Leben mit Sinnen und Sinn in der heutigen Lebenswelt. Regensburg 1990, S. 74

Konzepte entwickelt, die oft am Kind vorbei gedacht werden. Daher soll **hier der erste Blick den Kindern** gelten – sie werden in der öffentlichen Diskussion um Leistungsstandards oft genug übergangen, sind gemeinsam mit den Eltern und den Lehrern die “PISA-Versager”. Die Kinder bilden den Mittelpunkt unseres Kaleidoskops, sie müssen wir schützen vor überstürzten und einseitigen Veränderungen im Bildungssystem. Die Öffentlichkeit neigt immer mehr dazu, das Kind in seinem Eigenrecht zu übergehen: In der PISA-Debatte geht es um den Erwerb von Schlüsselqualifikationen, die eine Wissensgesellschaft braucht. In der Rentenfrage geht es darum, dass der “Mengenanteil an Kindern” für unseren gesicherten Wohlstand zu gering ist – dass eine Gesellschaft ohne Kinder jedoch nicht nur überaltert, sondern sozial verarmt ist, wird nicht ausgesprochen.

Die Welt hat sich weiterbewegt und damit hat sich Kindheit weiterentwickelt. Kinder sind in den letzten zehn Jahren in **neue Beziehungsnetze** eingetreten: In den **Medien** erlebte Gewalt und Katastrophen werden in den Darstellungen immer direkter, **Mobbing** ist quotenbringend. Kinder telefonieren mit **Handys**, gehen ins **Internet** und kaufen bei **e-bay**. Gleichzeitig wird das soziale private Gefüge zunehmend bedroht bis hin zu **Arbeitslosigkeit** oder **Trennung der Eltern**, Kinder besuchen **Entspannungsgruppen** und bekommen **“Ritalin”**.³

Auf **diese** Dimensionen müssen wir als Pädagogen reagieren. Wir müssen Kinder kompetent machen für ein schnelllebiges Leben, für das sich immer weniger Aussagen über Zukunft und Wertorientierungen treffen lassen. Es liegt nahe, den Erwerb von Schlüsselqualifikationen zu fordern, die jede “Tür der Zukunft” öffnen. Wir sollten aber keinesfalls, wie es im Kontext von PISA geschieht, hier den schulischen Schwerpunkt einseitig im naturwissenschaftlich-mathematischen Bereich festmachen und unreflektierte schulorganisatorische Konsequenzen ziehen. Das schnelle Entstehen neuer Facetten der Lebenswelt macht es notwendig, soziale Kompetenzen, ethisch fundiertes Reflektieren und Handeln sorgfältig grundzulegen. Schlüsselqualifikationen dürfen daher nicht sinnentleert und inhaltsleer erworben werden, sonst wird ein verantwortungsbewusstes, sozial, ethisch und sachlich reflektiertes Handeln unmöglich.

Diese Bildungsaufgabe liegt vor uns, wenn in einer EMNID Umfrage aus dem Jahr 1995 über 50% der befragten jungen Deutschen auf die Frage “Warum sind sie auf der Welt?” die hedonistische Antwort geben “Ich möchte das Leben genießen.” Nur jeder Neunte meint “Ich bin auf der Welt, um Gutes zu tun.”⁴ Was fehlt, ist eine “vernünftige Vermittlung zwischen dem eigenen und dem Glück anderer.”⁵

³ vgl. dazu Thimm, Katja/Blech, Jörg: Kinder mit Knacks. In: Spiegel Special: Lernen zum Erfolg. 3/2002, S. 114ff

⁴ vgl. dazu Bastian, Hans Günther: Kinder optimal fördern – mit Musik. Mainz 2001, S. 28

⁵ Fischer, Peter: Einführung in die Ethik. München 2003, S. 22

Schulwirklichkeit und PISA – eine konfliktreiche Beziehung?

In diesem Kontext soll als Kontrapunkt der Blick nun auf die **PISA-Debatte** gelenkt werden, die in ihrer Dominanz für Bildungsplanungen nicht nachlässt. Kritisch und plakativ möchte ich hier die Frage stellen: **PISA-Schock = Sputnik-Schock?** Parallelen in der öffentlichen Diskussion und Reaktion lassen sich nicht leugnen. Die Leistungserhebungen, die PISA seit 2000 getroffen hat, fokussieren sich in ihrer Interpretation auf den mangelnden Erwerb und Umgang mit naturwissenschaftlichen Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen, und infolgedessen auf einen Mangel an weltwirtschaftlich relevanten Könnensformen. Dieses dem “Standort Deutschland” ausgestellte Leistungsdefizit führt in unserer wirtschaftlichen Lage (Arbeitslosigkeit, zu wenig hochqualifizierte Arbeitskräfte) zu Ängsten und hektischen Reaktionen in der Frage nach organisatorischen und inhaltlichen Neustrukturierungen von Schule. Übersehen wird hier, dass Schule, Bildung und die Kinder nicht auf “einem Bein stehen” können. Es entsteht dann eine Schieflage, die weitreichende Probleme aufreißt, weil soziale Bildungsaufgaben, die nur punktuell in den Fokus der Öffentlichkeit treten (man denke an Erfurt) und nicht so augenfällig in ihrer Bedeutung für den Wettlauf um den ersten Platz sind, an den Rand gedrängt werden.

„Gründlich zu prüfen ist die zentrale Problematik: Wie sind die ‚Qualitäten des Menschlichen‘ in unserer leistungsorientierten Schule zu sichern und aufrecht zu erhalten? Können die objektiven Kriterien einer standardisierten Leistungsmessungs-Strategie – wie die Pisa-Erhebung im OECD-Vergleich dieses intendiert – ein reelles Spiegelbild von Schulqualität spiegeln?“⁶

Betrachten wir kritisch die **Schulwirklichkeit im Kontext von PISA**, so wird offenbar, dass vielerorts eine Bildungshektik entstanden ist, der die Lehrer und Kinder standhalten müssen. Können die geforderten Leistungsstandards erfüllt werden? Der kognitive Leistungsdruck wird stärker, die Forderungen an den Übertritt weiter verschärft. Die “Übertrittspanik” nimmt in den dritten und vierten Klassen stetig zu, Ängste entwickeln sich, Leistung um der Leistung, nicht um der Sache willen, ist gefordert. Wie sonst kann die Angst von Eltern gewertet werden, das Musische werde zu zentral, wenn ein Lehrer dafür Sorge trägt, dass der Unterricht in den musischen Fächern wenigstens gemäß der Stundentafel stattfindet? „In vielen deutschen Schulen gelten gerade Musik- und Kunstunterricht als verschiebbare Masse.“⁷ Auch die Einschulung mit oft fast sieben Jahren wird von den Eltern mit der Versagensangst vor dem Übertritt begründet. Eine kritische Frage sei erlaubt: Würden tatsächlich so viel mehr Eltern ihre

⁶ Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Qualitäten des Menschlichen als Faktoren von Schulqualität. online- Publikation 2002, S. 1

⁷ Beyer, Susanne/Voigt, Claudia: Kultur-Ruck für die Kleinen. in: Spiegel Special: Lernen fürs Leben 3/2004, S. 50

Kinder auf das Gymnasium schicken, wenn es diese Note nicht gäbe? Wenn ja, muss sich auch die Bildungspolitik fragen lassen, warum das so ist.

In diesem Kontext ist auch auf die Frage der **Ganztagschule**⁸ zu reflektieren. Diese wird hektisch installiert, bevor alle Dimensionen mit Blick auf das Kind und die tatsächliche Schulwirklichkeit abgewogen sind. Die Vorteile überwiegen nicht. Nachteile dieses Schulkonzeptes sind augenfällig: Echte Ruhe- und Erfahrungszonen für Kinder, ein Kinderzimmer, ein Garten, ein Spielplatz mit frei gewählten Kommunikationspartnern bieten Freiheit - sie fehlen in der Ganztagschule. Ein Lehrer kann nicht für dreißig Kinder "Mama oder Papa oder Oma" sein und die Erlebnisse und die Sachfragen des Schultages auffangen. Das muss trotzdem zu Hause geschehen. Bürden wir Kindern eine Lebenswelt auf, vor der wir Erwachsenen mit Jogging und Entspannungstechniken fliehen – eine Ganztags-Arbeitswelt?

Exkurs – Eine Pädagogik für das Jahr 2000

So erfreulich es ist, dass PISA das öffentliche Interesse auf Bildungs- und Schulfragen gelenkt hat, um so dringender ist es, dieses Interesse zu nutzen, und zu einer "Reform", die alle "Steinchen des Kaleidoskops" in ihren wechselnden Bezügen sieht, aufzubrechen. Und hierbei sollte man die **"Pädagogik auf dem Weg ins Jahr 2000"** (Bäuml-Roßnagl) im Fokus des Interesses bewahren:

Veränderungen in unserer Schullandschaft sind fraglos notwendig, und sie werden seit vielen Jahren gefordert. **"Leben mit Sinnen und Sinn"** (Bäuml-Roßnagl) war eine zentrale Maxime einer Pädagogik auf dem Weg ins Jahr 2000.

„Eine wichtige pädagogische Aufgabe ist es heute, mit den Kindern gemeinsam den Weg von den Sinnen zum Sinn zu gehen... Der Siegeszug der technologischen, von den realen Dingen abstrahierenden Vernunft 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.“⁹

Der Ausgangspunkt des kindlichen Lernens ist demnach die leibsinliche Erfahrung als Grundlage jeglichen Denkens und Handelns. Die Kinder in ihren lebensweltlichen Bezügen werden in ihrer Ganzheit ernst genommen, damit ein sinnvoller Austausch zwischen Kind und Sache stattfinden kann. Die Einlösung dieser wichtigen Bildungsmaximen setzt mit der üblichen Verspätung an verschiedenen Stellen ein, der 2000er Lehrplan für die Grundschulen in Bayern hat

⁸ Exkurs: Ist das G8 nötig, um die Überalterung der Schüler zu verhindern? Sollten wir nicht für eine frühere Einschulung plädieren, zwischen fünf und sechs Jahren, statt mit sieben Jahren. Das "gesparte" Jahr könnte später einen stärker inhaltsgebundenen und ethisch reflektierten Erwerb von Schlüsselqualifikationen ermöglichen.

⁹ Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Leben mit Sinnen und Sinn in der heutigen Lebenswelt. S. 66

Grundideen aufgegriffen. Bevor nun endlich offiziell dieser Weg gegangen wird, der Kind und Sache, Wissen und Können einschließt, emotional-soziale und fachlich-handelnde Kompetenzen gleichermaßen entwickelt, sehen wir uns in der Gefahr, diese Erkenntnisse über Bord zu werfen, um oberflächlich und kurzfristig einen Wettlauf der Leistungsstandards zu gewinnen, der auf Kosten der ganzheitlichen Bildung geht.

Soziale Bildung für Kinder in der Wissensgesellschaft

Die realen Lebensbezüge der Kinder zeigen uns, dass Bildungskonzepte sich heute zusätzlich verstärkt **sozialen Bildungsaufgaben** stellen müssen. Erziehungsaufgaben werden durch die Phänomene der zunehmenden Gewalt von jungen Menschen, durch die Bandenbildung, durch Mobbing in Grundschulen und das erneute Drogenproblem aufgeworfen. Diesen Negativ-Phänomenen kann nur sinnvoll und handlungskompetent begegnet werden, wenn Kinder, Eltern und Lehrer über entsprechende ganzheitlich grundlegende Wahrnehmungs- und soziale Handlungskompetenzen verfügen.

„Ein Bildungssystem, das auf seiner ‚Erfolgsliste‘ kaum ein Bemühen um die Anerkennung sozialer und emotionaler Kompetenzen erkennen lässt – muss es nicht mitverantwortlich gemacht werden für die wahrhaft übersteigerten ‚Anerkennungstaten‘ von Jugendlichen, die in einer einseitig kognitiv gewerteten Schulbildung keine Sinnstruktur für ihr Lernen empfinden können. ... (Es d.V.) ist ein Mehr an Schul-ZEIT für den Dialog zwischen Lehrkräften und Schülern einzuräumen.“¹⁰

Wollen wir Menschen bilden, gehört es dazu, die Fähigkeit zu sozialem Verhalten, zu Bewegungen zwischen Ich und Du, aufzubauen, denn es

„zeigt sich besonders deutlich, dass sich das Verständnis von sich selbst und von anderen wechselseitig bedingen.“

In diesen dialogischen Beziehungen sind die Grundlagen gelegt für ein emotional und rational reflektiertes Handeln. Soziales Verhalten setzt die Wahrnehmung des Anderen voraus.

Eine Pädagogik, die “ganzheitlich” denkt, ist offen für die Ängste und Tatsachen, die PISA aufgeworfen hat. Sie wird die Arbeit an diesen Phänomenen jedoch nicht einseitig, sondern multiperspektivisch angehen. Diese Pädagogik nimmt auch andere gesellschaftlich relevante Themenkomplexe wahr und gewichtet den kindlich handelnden Zugang zu Mitwelt und Umwelt neu, durch die verstärkte Sorge um den Kompetenzerwerb im Bereich des sozialen Miteinanders.

„Denn ‘eine einseitige Bildungseffektivität...ist für eine ganzheitliche Schulqualitätsentwicklung ebenso schädlich, wie ein isolierter Blick auf kognitionslastige Kompetenzvermittlung in unserer sogenannten Informations- und Wissensgesellschaft. Wenn das ‚Denken mit dem Bauch‘ und die leibsinlichen

¹⁰ Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Qualitäten des Menschlichen als Faktoren von Schulqualität. online-Publikation 2002, S. 4

Leistungsqualitäten des menschlichen Handlungsvermögens nicht ebenso sorgfältig entwickelt werden, ist eine lebenslange Nachhaltigkeit von Lernen auch für die effektive Arbeits- und Wirtschaftswelt nicht gewährleistet.“¹¹

Drehen wir das Kaleidoskop ein wenig weiter und stellen Facetten, die in der Weltwirtschaft und im internationalen Leistungsvergleich bisher irrelevant schienen in den Fokus der pädagogischen Aufmerksamkeit. Wir müssen am Rande liegende “Edelsteine” erkennen und sie als solche nutzen.

2. Lebensfragen und Weltwissen von Kindern in ihrer Relevanz für Schulbildung und Persönlichkeitsentwicklung – das Hören als Kaleidoskop des kindlichen Zur-Welt-Seins

Wir haben die Dialogfähigkeit und die Wahrnehmungsbereitschaft als wesentliche Aufgabe für Bildung benannt. Gemeint ist ebenso die Hinwendung zu den Sachen im handelnden Tun wie die Hinwendung zum Mitmenschen. Es geht um die Wahrnehmung des Du, um in diesem Austausch die eigene Persönlichkeit zu bilden und ethisch verträgliche Handlungskompetenzen zu entwickeln.

Die Art der Hinwendung ist (fast) immer eine hörende, entweder ganz konkret oder im übertragenden Sinn. Und genau aus diesem Dialog heraus muss auch pädagogische Forschung und Bildungspolitik stattfinden, denn “das erzieherische Verhältnis ist ein rein dialogisches.”¹²

„Die Grundhaltung der Offenheit, Achtung und Respekt vor dem Anderen – und sei er auch der ‚Kleine‘, ‚Geringe‘ – der Verzicht auf Eigenmacht und Selbstherrlichkeit sind die Grundhaltungen eines christlich geprägten Erziehungsverhältnisses. In der Verwirklichung dieser interaktiven Grundhaltungen gibt es kein ‚pädagogisches Gefälle‘ vom Erwachsenen zum Kind hin, sondern ... nur ein balancierend-gerechtes Miteinander.“¹³

Facetten kindlichen Weltwissens

Kinder verfügen über diese **dialogische Einstellung** zu ihrer Umwelt und Mitwelt. In Clustern haben Viertklässler ihr **“Kaleidoskop des Hörens”** entwickelt. Sie haben einige “Kristalle” ihrer Hörerfahrungen, Hörwünsche, Hörinteressen aufgeschrieben und führen uns damit vor, wie vernetzt und originär ihr Weltwissen sein kann. Wir erfahren dabei, wie wichtig es ist, Kinder in ihrem Reflektieren und Hinterfragen ernst zu nehmen.

Helena, 10 Jahre:

„Die Ohren können sehr wichtig sein, zum Beispiel, wenn irgendwo Gefahr ist. Die Ohren können manchmal das leiseste Geräusch hören. Sie hören Schallwellen. Die Ohren können alle Töne und

¹¹ Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Qualitäten des Menschlichen. online: Paed.uni-muenchen.de/baeuml-rossnagl/Kindheitsforschung, S. 6

¹² Buber, Martin: Reden über Erziehung. Heidelberg 1995, S. 40

¹³ Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Kindheitsforschung und pädagogische Lebens-Hermeneutik mit christlichem Blick. online - Publikation 2000, S. 5

Klänge wahrnehmen. Man kann Zuhören und einfach mal so hören, was geschieht. Wenn jemand um Hilfe ruft, können wir es hören und ihm helfen. Manchmal will man nicht so gerne etwas hören, zum Beispiel, wenn etwas Trauriges geschehen ist. Ich höre nicht so gerne, wenn Krieg oder andere nicht so schöne Sachen geschehen sind. Ich höre gerne Musik, die Natur und meine Familie.“

Anna, ebenfalls 10 Jahre:

„Es gibt zwei Arten von Hören: Hören und so tun als ob. Mir gefällt die erste Art besser. Ich höre nicht gerne zu, wenn jemand weint. Wenn jemand um Hilfe ruft, und man hört weg, dann ist man einer, der nur Gutes hören will. Man muss die Ohren auch für Trauriges öffnen. Die Ohren können einen warnen. Ich höre gerne Musik, auch Vögel und lausche gerne einer schönen Geschichte. Manchmal denke ich darüber nach, ob Taube das Hören vermissen. Das Zuhören mit Herz finde ich eines der wichtigsten Dinge im Leben.“

Die beiden Mädchen haben ein “Kaleidoskop des Hörens” entfaltet, das uns zeigt, welche Sinndimensionen im Hören enthalten sind und wie multidimensional die Wahrnehmungs- und Kommunikationsfähigkeiten von Kindern sein können:

- *Zeit haben, Zuneigung empfinden und erfahren und ehrlich sein* = Das Hören mit Herz
- *das leiseste Geräusch hören* = tägliche Gebrauchsfunktion des Ohres
- *Ohren können einen warnen* = lebenswichtige Wahrnehmungsfähigkeit
- *Ohren nehmen Schallwellen wahr* = physiologisch-physikalische Komponente
- *Weinen, Trauriges, Krieg (Streit) hören müssen* = Konfrontation mit emotional unangenehmen Dingen, die “nahe gehen”
- *Musik hören, Vögel hören* = Schönes hören
- *Einfach mal so hören, was geschieht* = Hören um des Hörens willen
- *Nur so tun, als ob man zuhört* = die Gefahr des Überhörtwerdens
- *Nicht hinhören, weil man nur Gutes hören will* = Überhören
- *Ich höre zu* = Hören als Zuwendung zum Anderen, eintreten in den Dialog
- *Vermissen taube Menschen das Hören?* = der Wert des Hörens
- *Jemand ruft um Hilfe, ich höre ihn und helfe* = Empathiefähigkeit, ethisch motivierte Handlungsbereitschaft

Es ist verblüffend, wie Kinder ohne Vorbesprechung derart viele “Edelsteine des Hörens” im Kaleidoskop entdecken. Dass sogar die ethisch-kommunikative Sinnkomponente des Hörens erschlossen wird, zeigt, wie multiperspektivisch kindliches Sinnwissen sein kann. Andere Kinder wiederum erfahren ihr Hören verkürzt: Sie “hören” Weckerklingeln, Handys, Quietschen, Presslufthammer und Düsenjäger. Sie haben Defizite in der Wahrnehmung des Anderen und in einem positiven Weltzugang. Die Zusammenschau der kindlichen Erfahrungs- und Deutungswelten verlangt von uns Pädagogen, weiterzugehen:

Wir müssen die Wahrnehmung des Anderen in konkreten Relationen für Kinder erfahrbar machen. Dabei ist nicht nur der kommunikative Austausch gemeint, sondern eine tatsächliche, auch emotional reflektierte Reaktion auf das Gegenüber.

Daneben hat der sinngeladene Erwerb von Fachwissen zu treten. Es wird jedoch noch eine weitere Erziehungsaufgabe deutlich, die den notwendigen Austausch zwischen Kind und Erwachsenem zeigt: Es ist wichtig, mit Kindern gemeinsam Verarbeitungsstrategien zu entwickeln, die ihnen den Umgang mit schlechten Nachrichten erleichtern (zum Beispiel nach den Bildern vom 11. September oder der Flutkatastrophe).

„Selbstentfaltung und Selbstbildung des heranwachsenden Menschen gelingen nur, wenn genügend Anregung, Unterstützung und Förderung sowie auch Schutz durch Mitmenschen geschieht – das ist die zentrale Aufgabe von Schulbildung und Erziehung.“¹⁴

Lebenswerte für eine verantwortliche Lebens-Welt-Gestaltung hörend entdecken

Wir könnten hier ein Nadelöhr finden, durch das wir einen Zugang zur Anbahnung sozialer Kompetenz finden können. Die Ohren der Kinder sind offen. Durch Hörwahrnehmungen vom ästhetischen Erleben, bis hin zur hörenden Zuwendung zum Du und zum Austausch mit diesem Du, eröffnen sich „Schlüsselqualifikationen“ einer sozialen Erziehung, wie - Ich-Stärke – Offenheit - Empathiefähigkeit.

„Es ist ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, dass im Hören Erfahrungsmöglichkeiten liegen, die durch die Wahrnehmung des Lebens seine lebenswerte und verantwortungsvolle Gestaltung ermöglichen.“¹⁵

Neben unsere vielfach vernetzte reale Welt, ist eine Welt des Internets und aus unsichtbaren Handy-Signalen getreten. Wir müssen den Kindern helfen, ihren Platz in diesem Lebensnetz zu finden, das nicht nur virtuell gelebt werden kann, sondern auch ganz real im direkten Kontakt zwischen dir und mir, im fluktuierenden Austausch zwischen den Menschen und ihrer Umwelt. Hierbei finden sich verschiedene Kreise der Kommunikation, die sich in ständiger Bewegung befinden:

Zum einen der dialektische Kreislauf von emotio und ratio, den der handelnde Mensch immer wieder durchfließt und in dem er Momente der Ganzheit erschließen kann. Zum anderen der Kreislauf zwischen der Wahrnehmung eines Gegenübers und einer daraus resultierenden ethisch, sozial und sachlich reflektierten Handlungsfähigkeit.

„... erkennen heißt für uns ..., unsere, jeder die seine, Relation zum Seienden wahrhaft und verantwortlich erfüllen, indem wir all seine Erscheinung getreulich, weltoffen, geistoffen mit unseren Kräften empfangen und unserem Sosein einverleiben; so entsteht und besteht lebendige Wahrheit.“¹⁶

¹⁴ Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Qualitäten des Menschlichen als Faktoren von Schulqualität. online-Publikation 2002, S. 3

¹⁵ Kleindienst, Claudia: Ganzheitliches Hören als Lebenswert. München 1994, S. 345

3. Musikerziehung oder Erziehung mit Musik als Chance für soziale Erfahrungsmöglichkeiten und Grundlegung von sozialer Kompetenz

Beginnen wir wieder mit einem Bild aus der Schulwirklichkeit. *Im Klassenzimmer einer vierten Klasse stehen Computer und Klavier nebeneinander. In der Vorviertelstunde haben die Kinder die freie Wahl der Beschäftigung. Was bedeutet es, wenn jeden morgen etwa 7 Kinder um das Klavier versammelt sind, meistens wird es von den Buben okkupiert, und zuhören, wie Mitschüler ihre aktuellen Klavierstücke präsentieren? Es wird vorgespielt, zugehört, ausprobiert und den Klassenkameraden, die keinen Klavierunterricht haben, der Flohwalzer beigebracht, der möglichst vierhändig gespielt wird. Der Computer bleibt aus.*

Was verbindet die Kinder am Klavier, was bedeutet es für das Klassenklima, wenn der Schultag mit Musik beginnt? Die Kinder haben Freude am Musizieren und Zuhören, sie sind in einen kommunikativen Austausch integriert, in dem es um das Interesse am Tun des Anderen geht. Es geht um das Vorführen des eigenen Könnens, um das Kennenlernen von etwas Neuem, um die Kommunikation im Voneinander-Lernen. Ein idealtypischer Fall von Schule?

- Kinder sind selbstbewusst und präsentieren ihr Können
- Kinder hören einander zu und respektieren den Anderen
- Kinder erleben Gemeinschaft
- Kinder verhalten sich kommunikativ und lernen miteinander
- Kinder sind kreativ und erfahren sich selbst als schöpferisch

Dieses musische Netzwerk, das sich vor uns entfaltet, regt Überlegungen zum Standort musikalischen Unterrichtens an.

Intellekt fördern mit Musik

Die Musikpädagogik betont in letzter Zeit verstärkt ihre Relevanz für schulisches Lernen und spricht sich für eine **“optimale Förderung der Kinder mit Musik”** (Bastian) ¹⁷ aus. Es werden eindeutig kognitionsfördernde Effekte durch Musizieren festgestellt. Eine Langzeitstudie zur Musikerziehung (Bastian 2002)¹⁸ in “musikbetonten Grundschulen” zeigt auch, dass erweiterter Musikunterricht nicht zwingend zu Lasten anderer Fächer geht. Durch die Betonung dieser intelligenzfördernden Komponente ist Musikunterricht “salonfähig” geworden - Kinder lernen zu üben, lernen Probleme zu lösen ... Bildungspolitiker erkennen den Nutzen dieses Unterrichtsfaches (auch im Kontext von PISA) und erhalten es

¹⁶ Buber, Martin: Reden über Erziehung. Heidelberg 1995, S. 42

¹⁷ Schon in den sechziger Jahren gab es Forschungen zum Zusammenhang von Musik und Steigerung der schulischen Leistungsfähigkeit, in denen auch positive Korrelationen festgestellt wurden, vgl. dazu in: Bruhn, H. u.a.: Musikpsychologie, Hamburg 1993, S. 363

¹⁸ Bastian, Hans-Günther: a.a.O., S. 93ff

im Fächerkanon.¹⁹ Gerne wird dabei die ganzheitliche Bedeutsamkeit des Umgangs mit Musik zugunsten intelligenzfördernder Instrumentalisierungen übergegangen. Musikunterricht in Schulen darf aber nicht nur bedeuten “üben-üben-üben” oder Musik zu rezipieren und instrumentenkundliches und musiktheoretisches Wissen anzuhäufen.

**Musik ist “mehr”- sie entwirft bunte Formen in unserem Kaleidoskop:
*Ästhetische Erziehung und Menschenbildung im Umgang mit Musik?***

Musik kann “den Weg zum Kopf durch das Herz öffnen” (Schiller) - heute würden wir von “emotionaler Intelligenz” sprechen (Daniel Goleman). Unsere Bildungsaufgaben verlangen aber nicht nur den Weg zum Kopf, sondern vielfach auch den “Weg zum Herzen” Anna: “das Zuhören mit Herz finde ich eines der wichtigsten Dinge im Leben.”

Ästhetische Erziehung und Bildung im Zusammenklang mit **Menschenbildung** zu sehen, ist nicht neu. Schon die griechische Ethoslehre sah Musik und Persönlichkeitsentwicklung in enger Korrelation. Ethische und gesellschaftspolitische Inhalte wurden miteinander verbunden.²⁰ In der musikalischen Bewegung befindet sich das Kind in einem Austausch zwischen Hören und Handeln. Das Hören ist nie nur ein rezipierendes Hören, sondern bewirkt den Entwurf von Ideen.

„Musikalisches Handeln ist ein transaktionaler Prozess zwischen Person und Umwelt. Zwei dialektische Begriffspaare können ihn näher beschreiben: Aneignung und Vergegenständlichung sowie Subjektivierung und Objektivierung.“²¹

Musikalisches Handeln als Spiegel des hörenden Zur-Welt-Seins

Musikerfahrung und **musikalisches Handeln** geschieht mit dem **Sinnesorgan Ohr**, unserem Organ des kommunikativen Zur-Welt-Seins. Es lässt die Kinder offen an der Welt teilhaben und macht die Wahrnehmung von Zwischentönen möglich – so ist der Dialog mit dem Gegenüber möglich. Das bedeutet für den Musikunterricht und einen “musikbetonten Unterricht”, dass ein Weg “**von den Sinnen zum Sinn**” (**Bäuml-Roßnagl**) exemplarisch gegangen werden kann.

Musik als “Hörfach” (Bastian) intendiert durch den Stellenwert des bewussten Hörens seine **kommunikative und soziale Komponente**. Diese ist zum einen in der hörenden Wahrnehmung eines Gegenübers enthalten, zum anderen auch im gemeinsamen musikalischen Handeln, das immer nach der Musik innewohnenden

¹⁹ Aufgrund dieser Studie wurde in einigen Bundesländern die Studententafel für Musik nicht reduziert, vgl. dazu Bastian, Hans-Günther: Kinder optimal fördern - mit Musik. Mainz 2001, S. 12

²⁰ Kritisch erinnert werden muss jedoch auch an die negativen Folgen des propagandistischen Einsatzes von Musik.

²¹ Oerter, Rolf in: Bruhn, H./Oerter, R. u.a.(Hg.): a.a.O., S. 254

Gesetzmäßigkeiten verläuft. Soll das gemeinsame Tun gelingen, müssen sich die Beteiligten an die Regeln von Rhythmus, Notenfolge... halten. Dann erleben sie das Aufgehen im gemeinsamen Tun. "Musik ist die sozialste aller Künste"²² und das führen uns die Kinder am Klavier vor.

„Die besten Erfolge stellen sich ein, wenn das Konkurrenzdenken ausgeschaltet ist und das musikalische Handeln auf dem Hintergrund von Kommunikation und Zusammenarbeit geschieht.“²³

Oerter sieht dann Chancen, dass Musik "als expressives Modell für zukünftiges gesellschaftliches Handeln gelten" kann.²⁴

Im gemeinsamen Singen, Musizieren und Musikhören liegen, durch die ihm immanenten Grundregeln, ästhetische und soziale Erfahrungsmöglichkeiten:

- **Gemeinsames Gestalten**, das heißt Mitmachen, Freude haben, sich als Teil einer Gemeinschaft erleben
- **Auf den Anderen hören**, das heißt, den Anderen in seinem Tun wahrnehmen, Empathiefähigkeit entwickeln
- **Hören, was man selber kann**, das heißt, die Erfahrung des Könnens machen, Ich-Stärke entwickeln
- **Sich selber zurücknehmen, nicht immer der Erste sein wollen**, das heißt, Gemeinschaftsgefühl entwickeln, Rücksicht nehmen lernen
- **Sich an den Rhythmus halten und mitmachen können**, das heißt, Regeln wahrnehmen und einhalten
- **Sich etwas Neues aneignen**, das heißt, fachlicher Kompetenzerwerb wie Notenlesen, Instrumente spielen, Werkkenntnis
- **Den eigenen Ausdruck, die eigene Gestaltung sinnvoll in das Ganze einbringen**, Selbstkompetenz erfahren und zum gemeinsamen Erfolg beitragen
- **Kreativ sein, etwas immer irgendwie Neues und Schönes hervorbringen, etwas schaffen**, das heißt, Zufriedenheit und positives Selbstwertgefühl durch eigenes Gestalten erfahren

Musikalische Bildung und Schulwirklichkeit

„Musik ist von ihren Potentialen her stets ratio, motio und emotio in einem Aneignungs- und Interpretationsprozess; sie verbürgt geradezu idealiter mit ihren immanenten Qualitäten auch emanente Wirkungen, die der gesamten Persönlichkeitsentwicklung zugute kommen können.“²⁵

²² Bastian, Hans-Günther: a.a.O., S. 66

²³ Bruhn, H./Oerter, R. u.a. (Hg.): a.a.O., S. 364

²⁴ Oerter, Rolf: Psychologie des Spiels. München 1993, S. 296

²⁵ Bastian, H.-G.: a.a.O., S. 91

Diese Lebensbedeutsamkeit von musikalischem Erleben ist aber leider im Bewusstsein nicht musisch-kreativer Menschen nicht zwingend präsent. Viele Eltern sehen Musik in der Schule als gestohlene Lernzeit für den “Übertritt”, und übersehen dabei auch die entspannende und motivierende Seite von Musik.

„Schon die Eltern der Kinder von heute haben in den siebziger und achtziger Jahren oft keine ausreichende musische Bildung erfahren – und neigen deshalb dazu, den Wert der kulturellen Erfahrung gering zu schätzen.“²⁶

Musische Bildung kann nicht in außerschulische Bereiche abgedrängt werden, zumal die Musikschulen bei weitem nicht ausreichend Plätze anbieten können, und unter ihren eigenen Organisationsstrukturen leiden. Der Umgang mit Musik sollte akzeptierter Teil des Schulunterrichtes sein, auch wenn keine übertrittsrelevanten Zensuren gegeben werden. Musik im Bildungskanon ist auch insofern lebensweltbedeutsam, da die Freizeit von Kindern und Jugendlichen stark musikgeprägt ist. Musik mit ihren Interpreten stellt eine wesentliche “Sozialisationsinstanz”²⁷ dar. Es ergeben sich daher zusätzliche Aufgaben für den Musikunterricht: Erfahrungen der Kinder müssen aufgegriffen werden und in ihrer Sinnhaftigkeit gemeinsam überprüft werden, wobei auch in der Freude am Musikhören Sinn liegt. Musikunterricht kann aber auch Erfahrungsstrukturen durch musikalische Angebote erweitern.

Wenn die Musik den Schulumorgen begleiten soll, ist es für Nicht-Fachlehrer wichtig, die “Angst” vor dem Musikunterricht zu verlieren (schließlich werden auch andere Fächer von Nicht-Fachlehrern motivierend und “richtig” unterrichtet): Musikunterricht bedeutet in der Schulrealität natürlich immer auch Lautstärke und braucht daher Gelassenheit und das Bewusstsein um die Regelmäßigkeit der Musik. Kinder können mit Musik zur Ruhe (zurück)finden. Wir müssen uns Zeit nehmen für Musik (die oft durch schulorganisatorische Dinge gestohlen wird). Lehrer brauchen funktionierende Unterrichtsmaterialien, die für den didaktisch geschulten aber musikalischen “Laien” gemacht sind. Der **Motivation der Kinder** können wir gewiss sein – und das ist eine wesentliche Grundlage funktionierenden Unterrichts.

Vergegenwärtigen wir uns noch einmal unseren heutigen pädagogischen Standort zwischen PISA und einer ganzheitlichen Menschenbildung: Es sind sozial-ethische Kompetenzen für ein kommunikatives Zusammenleben anzubahnen, denn erst dann werden naturwissenschaftliche Schlüsselkompetenzen in Anbindung an Wissensstrukturen sinnvoll; sowohl für das Kind in seinem Welt- und Selbst-

²⁶ Beyer, Susanne/Voigt, Claudia: Kultur-Ruck für die Kleinen. in: Spiegel Special 3/2004, S. 50

²⁷ Im Wesentlichen ist der oft massive Einfluss der Rock- und Popmusik zu nennen, der in gewissen Ausprägungen für die Identitätsbildung kritisch beschrieben wird (häufig aggressive, destruktive musikalische Strukturen) vgl. dazu Bruhn, H. u.a. (Hg.): Handbuch der Musikpsychologie. Hamburg 1993, S. 374

verständnis, als auch in der Außenwirkung im Sinne eines verantwortungs-geleiteten Handelns.

Wir erkennen, dass in der aktiven Begegnung mit Musik als ästhetischer Komponente soziale, kommunikative und moralische Kompetenzen erworben werden können. Daher ist bei Pädagogen und Eltern das Bewusstsein aufzubauen, dass auch die musischen Fächer "wertvoll" sind, da sie das Leben der Kinder emotional und sozial bereichern.

„Haben wir uns ... dem Genuß echter Schönheit dahingegeben, so sind wir in einem solchen Augenblick unsrer leidenden und tätigen Kräfte in gleichem Maß Meister, und mit gleicher Leichtigkeit werden wir uns zum Ernst und zum Spiele, zur Ruhe und zur Bewegung, zur Nachgiebigkeit und zum Widerstand, zum abstrakten Denken und zur Anschauung wenden.“²⁸

Das Musische bietet so die wertvolle Grundlage für eine rational und emotional reflektierte Handlungsfähigkeit. Durch aufmerksames Hören von selbstgemachter oder rezipierter Musik, durch das freie Gestalten oder Gestalten in Regelbezügen sind musikalische Erfahrungen und grundlegende Lebenserfahrungen möglich.

Musik ist ein wichtiger Edelstein in unserem **“Kaleidoskop der Menschenbildung” (Bäumli-Roßnagl)**, wenn es uns um den Aufbau der eigenen Identität geht. Sie gibt der Persönlichkeitsentwicklung auch durch ihr Maß an Emotionalität breiten Raum und ist daher nicht zu unterschätzen.²⁹

Nicht zuletzt die der Musik innewohnende Bewegung ist es, die unser schul- und bildungspolitisches Denken braucht – wir müssen den Mut haben, die Künste als Chance für eine sinnvolle und soziale Zukunftsgestaltung zu begreifen.

„Musik ist Bewegung, die sich in Tönen Gestalt sucht und gibt. Als Bewegung aber ist sie Dynamik, Kraft, lebendiger Widerspruch, der eine Auflösung verlangt. Sie ist das Auseinandertreten der Gegensätze bis zur Zerrissenheit – doch sie ist ebenso der sich schließende Kreis. Sie ist der Aufbruch aus dem Bekannten und Gewohnten – aber sie ist zugleich auch die Rückkehr. Niemals jedoch kehrt sie einfach zum Anfang zurück – immer erreicht sie dabei etwas völlig Neues und stößt uns eine Tür ins Unbekannte und Unerwartete auf.“³⁰

4. Ausblick

Jede Bewegung bewirkt im Kaleidoskop eine andere Anordnung der vorhandenen Farben. Sie treten in unerwarteten und neuen Kombinationen vor unser Auge und wir erweitern das Gesehene durch unsere Erfahrungen und Ideen, je nach der Resonanz, die die Farbigekeit in uns weckt. Die Konfrontation mit dem Unerwarteten gestaltet unser pädagogisches Handeln, wir müssen daher auf augenfällige, in immer neuen Beziehungen auftretende, Konflikte reagieren.

²⁸ Schiller, Friedrich von: Über die ästhetische Erziehung des Menschen. Stuttgart 2004, S. 86

²⁹ vgl. dazu, Müller-Heuser, Franz in: Bastian, Hans-Günther: a.a.O., S.7

³⁰ Kleindienst, Uwe: Trompete und Klavier. Fono 2000, FCD 20003, Begleitheft S. 3

„Eine lebendige Lernkultur kann sich nur dann entfalten, wenn bei allen Beteiligten – insbesondere bei den Lehrenden (und Bildungspolitikern, d.V.) – Kopf, Herz und Hand – Wissen, Gefühl und Handlungskompetenz – im Einklang mit einer gemeinsamen Vision ausgebildet werden.“³¹

Diese gemeinsame Vision können wir auch im Kaleidoskop erblicken. Bekannte Begriffe und Phänomene, neu formuliert und neu vernetzt, zeigen die Bewegung, in der wir uns befinden. Die (Edel-)Steine bleiben die gleichen, denn die Vision ist die, eines rational-emotional-sozial gebildeten Menschen.

Der Blick durch das reale optische Kaleidoskop ist “schön”.

„Die Schönheit kann man sagen, ist überall gesetzt, wo Licht und Materie, Ideales und Reales sich berühren. Die Schönheit ist weder bloß das ... Ideale (dies = Wahrheit) noch das bloß Reale (dies im Handeln), also ist sie nur die vollkommene Durchdringung oder Ineinsbildung beider. Wir nennen zum Beispiel schön eine Gestalt, in deren Entwurf die Natur mit der größten Freiheit und der erhabensten Besonnenheit, jedoch immer in den Formen, den Grenzen ... und (der, d.V.) Gesetzmäßigkeit gespielt zu haben scheint.“³²

Durch die Bewegung unseres Kaleidoskops entstehen immer neue Bilder, überraschende Farbkombinationen und Muster. Zuvor in der Peripherie liegende Kristalle stehen plötzlich im Mittelpunkt und in neuen Relationen. Es sollte ein Ziel unseres pädagogischen Handelns sein, diese Bewegungen wahrzunehmen und die Kristalle so zu verknüpfen, dass auch sinngefährdende Konstellationen durch Anbahnung von Sinnbezügen und der “Vision des Schönen” eine Chance haben sich aufzulösen - in eine neue Überraschung.

Literatur:

Bäumli-Roßnagl, Maria-Anna: Leben mit Sinnen und Sinn in der heutigen Lebenswelt. Regensburg 1990.

Bäumli-Roßnagl, Maria-Anna: Kindheitsforschung und pädagogische Lebens-Hermeneutik mit christlichem Blick oder “Wenn ihr nicht werdet wie die Kinder...” (Mt 18,6). Online-Publikation 2000.

Bäumli-Roßnagl, Maria-Anna: Qualitäten des Menschlichen als Faktoren von Schulqualität. Online-Publikation 2002.

Bastian, Hans Günther: Kinder optimal fördern mit Musik. Mainz 2001.

Beck-Neckermann, Johannes: Handbuch der musikalischen Früherziehung. Freiburg 2002.

Bernstein, Leonard: Freude an der Musik. Hamburg 1976.

Beyer, Susanne/Voigt, Claudia: Kultur-Ruck für die Kleinen. in: Spiegel Special: Lernen fürs Leben. 3/2004, S. 48-51.

³¹ Arnold, Rolf: Wandel der Lernkulturen. Darmstadt 1998, S. 117, zit. nach Bäumli-Roßnagl, M.-A.: Qualitäten des Menschlichen. a.a.O., S. 6

³² Schelling, Friedrich Wilhelm: Philosophie der Kunst. in: Hauskeller, Michael: Was das Schöne sei. München 1994, S. 296

- Bölsche**, Jochen: Pfuscher am Kind. in: Spiegel Special: Lernen zum Erfolg. 3/2002, S. 6-21.
- Bruhn**, H./**Oerter**, R./**Rösing**, H. (Hg.): Musikpsychologie. Hamburg 1993.
- Buber**, Martin: Reden über Erziehung. Heidelberg 1995/8.
- Deutsches PISA-Konsortium** (Hg.): PISA 2000. Opladen 2001.
- Elschenbroich**, Donata: Weltwissen der Siebenjährigen. München 2002.
- Ernst**, Anselm: Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht. Mainz 1999.
- Fischer**, Peter: Einführung in die Ethik. München 2003.
- Goleman**, Daniel: Emotionale Intelligenz. München 1996.
- Hauskeller**, Michael: Was das Schöne sei. München 1994.
- Huber**, Herbert/**Zehetmair**, Hans/**Zöpfl**, Helmut: Ethik in der Schule. München 1993.
- Kleindienst**, Claudia: Ganzheitliches Hören als Lebenswert. München 1994.
- Kleindienst**, Uwe: Trompete und Klavier. Fono 2000, FCD 20003.
- Oerter**, Rolf: Psychologie des Spiels. Ein handlungstheoretischer Ansatz. München 1993.
- Postman**, Neil: Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung. München 1997.
- Schiller**, Friedrich von: Über die ästhetische Erziehung des Menschen. Stuttgart 2004.
- Spitzer**, Manfred: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg 2003.
- Stern**, Elsbeth: Grenzen der Lernforschung. in: Spiegel Special: Lernen fürs Leben. 3/2004, S. 36/37.
- Thimm**, Katja/Blech, Jörg: Kinder mit Knacks. in: Spiegel Special: Lernen zum Erfolg. 3/2002, S. 114-121.
- Vester**, Frederic: Unsere Welt – ein vernetztes System. München 2002/11.

HADUMOTH RADEGUNDIS SCHOLPP

Sehförderung und Seherziehung im visuellen Zeitalter

1. Einführung

„Unser Auge umfaßt eine ganze Welt. Das Auge bildet Welt, eröffnet Horizonte, vermittelt Einsicht, schenkt uns Weltanschauung.“

(Schipperges, H.: Welt des Auges. Freiburg 1978, 7)

Sehen und Sehenkönnen sind in unserem visuellen Zeitalter mehr denn je von Bedeutung. Etwa 80% unserer Wahrnehmungen finden über das Sehen statt, und auch die Schule steuert die Lern- und Bildungsprozesse neben der Sprache bevorzugt über den visuellen Kanal¹.

Dennoch wird im elementaren schulbezogenen Bereich und auch in den weiterführenden Schulen dem Sehprozess, dem Sehvermögen, den Sehbedingungen und den Sehförderungsmaßnahmen nicht ausreichend Beachtung geschenkt. Das Sehen-Können wird – mit Ausnahme in der Sehgeschädigtenpädagogik – in der Pädagogik und Didaktik vorausgesetzt. Gerade aber infolge der zunehmenden Visualisierung unserer Lebenswelt und im Zusammenhang mit der Bildungsdebatte sollte das *Phänomen Sehen* als Medium menschlicher Bildungsprozesse in seiner ganzen Breite thematisiert werden.²

2. Was bedeutet „Sehen“?

Beim menschlichen Sehen handelt es sich um ein komplexes Phänomen. ‚Auge‘ steht für sehen und ‚sehen‘ steht für Auge. *Die* Definition ‚sehen‘ gibt es nicht. ‚Sehen‘ hat eine Vielzahl von Bedeutungen, von welchen an dieser Stelle eine Auswahl folgt.

In der ***Sprachwissenschaft*** bedeutet nach dem etymologischen Wörterbuch Duden die indogermanische Wurzel sek^u, auf welcher das Verb ‚sehen‘ beruht, „(mit den Augen) verfolgen“³, und in der Brockhaus-Enzyklopädie lautet die Erklärung für sehen: „ahd. sehan, eigtl. ‚mit den Augen verfolgen“⁴.

¹ Appelhans/Krebs, 1995³, 7

² Da gerade bei diesem Thema Visualisierungen sinnvoll hätten eingesetzt werden können, ist es bedauerlich, dass wegen der gemeinsamen Veröffentlichung als Vorgabe die Beschränkung auf eine Grafik/Abbildung besteht.

³ Duden, Bd. 7, 1989, 662 f.

⁴ Brockhaus-Enzyklopädie, Bd. 20, 1993¹⁹, 61

‚Sehen‘ bedeutet an erster Stelle nach Duden „mit dem Auge wahrnehmen, erfassen“⁵, womit gleichzeitig das Auge als das Sehorgan einbezogen ist, und nach dem Deutschen Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm (1905) „in eigentlicher bedeutung das wahrnehmen mit den augen oder auch die kraft des sehens bezeichnend“⁶. An zweiter Stelle der Bedeutungserklärung folgt nach dieser Quelle „freiere anwendung in der bedeutung geistigen wahrnehmens, des erkennens, einsehens [.] erklärt sich leicht von der thätigkeit des wichtigsten sinnes aus: [...], accipere oculis et animo“⁷. Als weitere Bedeutungsaspekte folgen „das Auge als Spiegel der Seele“⁸ sowie sehen als „angesehen werden“⁹.

In der **Philosophie** gilt nach Konersmann in Ritter/Gründer¹⁰ für die begriffliche Definition des Sehens, dass Verlauf und Ausbreitung der wechselhaften Bedeutungsgeschichte des Sehens den Rahmen einer strengen Begriffs- oder Disziplinengeschichte sprengen. Bedeutungsgeschichtliche Leitlinien sowie die Genealogie der Sehtheorien erhellen hier die ‚archetypische Ubiquität‘ des Sehens. Auf diese archetypische Ubiquität deuten die zahlreichen im Feld der ‚Verba videndi‘ verwurzelten Begriffe der Erkenntnis, der Wahrnehmung und des Wissens. Dem Autor zufolge liegt es nahe, dem Sehen den Status einer ‚absoluten Metapher‘ im Sinne H. Blumenbergs zuzuerkennen, die – theoretisch – einer offenen Welt Struktur gibt und darin – pragmatisch – Einstellungen und Orientierungen anbietet¹¹.

Im Rahmen einer **philosophisch-anthropologischen Erklärung** des Sehens sieht Bäuml-Roßnagl das Auge als Sinnbild für die ganze Lebensfülle¹². Das Sehen ermöglicht den Aufbau eines Weltbildes. In allen alten Kulturen wird das Auge als Lichtorgan mit der Sonne verglichen und gilt seit Jahrtausenden als Attribut des Göttlichen. In der Bibel ist das Auge Metapher für Gott selbst. Das menschliche Bedürfnis nach Visualisierung, das Schauen und die Anschauung, äußeres und inneres Sehen, das Blickphänomen, der sittliche Charakter des Sehprozesses¹³ sowie das Auge als Organ der Erkenntnis sind für die anthropologische Bedeutung des Sehens kennzeichnend.

Die **Biologie** erklärt das menschliche Linsenauge als ein sehr hoch entwickeltes Lichtsinnesorgan, wobei der Lichtsinn¹⁴ als das Vermögen verstanden wird, auf elektromagnetische Schwingungen bestimmter Wellenlängen zu reagieren.

⁵ Duden, Bd. 10, 1985, 577

⁶ Grimmsches Wörterbuch von 1905, Bd. 10/1, 130

⁷ ebd., 131

⁸ ebd., 133

⁹ ebd., 135

¹⁰ Konersmann, in: Ritter/Gründer (Hrsg.), Bd. 9, 1995, 121

¹¹ Blumenberg, 1960, 7-142

¹² Bäuml-Roßnagl, o. J., 1 u. 1990 (b)

¹³ Kükelhaus, 1988⁶, 46

¹⁴ Vogel/Angermann, Bd. 2, 2002¹⁰, 345

Anatomie und Physiologie, Phylo- und Ontogenese, Prävention, Genetik sowie Verbindungen zu Fachbereichen wie Physik und Medizin fallen in den biologischen Bereich. Die Physiologie des Sehens untersucht nach Benesch¹⁵ den körperlichen Wahrnehmungsapparat vom Auge zur Sehrinde im Gehirn.

Wie Benesch¹⁶ zusammenfasst, konzentriert sich die **Physik des Sehens** auf die Funktionen des Lichts. Die Fragestellungen der Optik verfolgen die Bedingungen von der Reizquelle bis zum Sinnesorgan. Im Zusammenhang mit dem menschlichen Sehen werden Linsen und Brennweite, Sammel- und Zerstreuungslinsen sowie Abbildungsfehler erklärt.

Die **begriffliche Erklärung des Sehens in der Medizin** enthält den diagnostischen Blick (erkennenden Blick). Die *Ophthalmologie* befasst sich mit Sehen und Gesundheit, mit dem gesunden und dem kranken Auge. Physiologie und Pathologie, Prävention und Therapie sowie Verflechtungen zur Gesamtmedizin gehören hier-zu. Ein zentraler Begriff in der Ophthalmologie ist der Visus: das Sehen, der Gesichtssinn, die Sehschärfe¹⁷.

Das Interesse der **Psychologie des Sehens** gilt der Entstehung des Wahrnehmungsbildes und den Bedingungen der Wahrnehmungsentwicklung¹⁸. Visuelle Wahrnehmung (ein aktiver Erkenntnisprozess), Wahrnehmungsförderung sowie Fragen nach dem Bewusstsein (Verbindung zur Neurophysiologie) sind Forschungsgegenstände dieses Bereichs.

In der **Bildenden Kunst**, u. a. in den Formen und Farben der *Malerei*, kommt das anthropologische Bedürfnis des Menschen nach Visualisierung (bildlicher Darstellung) in besonderer Weise zum Ausdruck, wobei Kunst nicht nur das Sichtbare darstellt. Sehen und Erkennen bringen neue Formen, neue Sichtweisen hervor¹⁹. Die Visualisierung in der Kunst vermittelt sich als Kommunikation, Ethik sowie Ästhetik, letztere durch die Philosophie der Griechen als Wissenschaft der sinnlichen Erkenntnis bzw. im kantischen Sinne (transzendente Ästhetik) in erkenntnisleitender Bedeutung²⁰.

In der **Pädagogik** bedeutet ‚Sehen‘ derzeit hauptsächlich: Sinnesorgan Auge (Biologie), Sehen und Licht (Physik/Optik), Medienerziehung, Kunsterziehung (auch: Bilderwelt der Medien, vgl. LP 2000²¹), Visualisierung, visuelle Wahrnehmung und *visueller* Lerntyp sowie visuelle Wahrnehmungsförderung, Unterrichtsprinzip der Anschauung (Comenius; innere und äußere Anschauung; Print- und Digitalmedien), soziales Sehen (Religion/Ethik: Menschenbild, Blick auf Behinderte). Im Bereich der *Sonderpädagogik* befasst sich die Sehge-

¹⁵ Benesch, Bd. 1, 1994⁴, 91

¹⁶ ebd., 91

¹⁷ Pschyrembel, 1994²⁵⁷, 1641

¹⁸ Benesch, ebd., 91

¹⁹ Tunner, 1999, 153

²⁰ nach Krawitz, 1992, 342

²¹ Lehrplan für die bayer. Grundschule, 1.-4. Jgst., München, Aufl. 2000

schädigtenpädagogik mit dem gestörten Sehen. Spezielle therapeutische Maßnahmen (auch *visuelle* Wahrnehmungsförderung) zur Sehverbesserung und zur Verbesserung des Lernens oder aber zur Kompensation werden hier eingesetzt²².

3. Visuelle Zeitenwende – Visuelles Zeitalter

Schon immer sind Bilder und Visualisierungen Ausdrucksformen menschlichen Seins, wie in der ägyptischen Hieroglyphik, in den Wandmalereien von Lascaux oder dem Teppich von Bayeux – einem frühen Beispiel der Verbindung von Wort und Bild – sichtbar wird, und das anthropologische Bedürfnis nach Visualisierung lässt sich bis zur heutigen Verwendung von Piktogrammen und Bilderschriften nachvollziehen. Das Bild ist als Träger von Informationen älter als die Schrift.

Kunstgeschichte und Malerei gelten als *die* Bereiche, deren Gegenstände Bilder sind, obwohl „die Geschichte der Bilder etwas Umfassenderes, Mächtigeres war als die Geschichte der Kunst“, wie der ‚Bildwissenschaftler‘ Andy Warburg demonstriert²³. *Was hat sich nun geändert, dass man von einem „Visuellen Zeitalter“ sprechen kann?* Brachte man Bilder in der Vergangenheit hauptsächlich mit der Malerei in Verbindung, so sind sie heute wegen ihres weit umfassenderen Sinnes Gegenstand der Geistes- und Naturwissenschaften²⁴. So zeigen sie sich nach Boehm²⁵ in Form von Instrumenten der Erkenntnis (z. B. Aufnahmen des Hubble-Teleskops). Fächer wie Visuelle Kommunikation, Design, Informatik, Kommunikations- und Informationswissenschaften, Medienwissenschaften, Statistik, Medizin, Psychologie, Kunstwissenschaft, Erziehungswissenschaft sowie Biologie sind mit Beiträgen im Forschungsbericht ‚Visuelle Zeitenwende?‘ der Körber-Stiftung vertreten²⁶. Somit verdeutlicht der Slogan ‚Visuelle Zeitenwende‘ einen tiefgreifenden Wandel der Wirklichkeit und ihrer Wahrnehmung²⁷.

Die Formel des ‚iconic turn‘ wurde von Gottfried Boehm geprägt, welcher in seinem Buch ‚Die Wiederkehr der Bilder‘ (1994) in der Simulation ebenso eine Form von Ikonoklasmus sah wie in der Medienindustrie²⁸. Nach der These des jüdischen Philosophen Moses Mendelssohn (1729-1786), der sich die Entwicklung der Schriftzeichen als einen Prozess wachsender Abstraktion vom Bilde zum Buchstaben vorstellte, müsste man sogar „die These vom ‚iconic turn‘ als einen ‚iconic

²² siehe u. a. in: Appelhans/Krebs, 1995³

²³ Sauerländer, nach Burda, in: Maar/Burda (Hrsg.), 2004², 9

²⁴ vgl. auch Burda, in: Maar/Burda (Hrsg.), 2004², 9-13; Randow, in: Körber-Stiftung (Hrsg.) 1996/97, 5-6

²⁵ vgl. Boehm, in: Maar/Burda (Hrsg.), 2004², 29

²⁶ Körber-Stiftung (Hrsg.), 1996/97, 62

²⁷ vgl. Randow, in: Körber-Stiftung (Hrsg.), 1996/97, 5

²⁸ nach Bredekamp, in: Maar/Burda (Hrsg.), 2004², 16

return' verstehen: vom Bild zum Buchstaben und von den Buchstaben zurück zu den Bildern²⁹.

Der Visualisierung kommt im Zeitalter der visuellen Zeitenwende immer größere Bedeutung zu³⁰. Der Begriff ‚Visualisierung‘ ist nach Brockhaus³¹ die Bezeichnung für bildliche Formulierung und Kommunikation und zwar für die Aufbereitung von Information vor allem mit bildlichen Mitteln wie auch für visuelle Wahrnehmung. Die technische Machbarkeit als kulturell bestimmender Faktor beeinflusst die Formen und die Entwicklung der Visualisierung: Erfindung von Buchdruck, Fotografie, Film, Fernsehen, Entwicklung der Video- und Computertechnik. Wie von Konersmann in Ritter/Gründer³² erläutert wird, veränderte die in der Mitte des 19. Jh. einsetzende Technisierung des Bildes sowohl die Wahrnehmung (Aufnahme) als auch die Darstellung (Wiedergabe), „indem sie spektakulär veränderte Sehwelten entstehen ließ“. Das Erstellen von Karten und Diagrammen gehört zu den Möglichkeiten der elektronischen Bildverarbeitung, um komplexe Aussagen, u. a. in Astronomie, Meteorologie, Geographie und Statistik, übersichtlich darzustellen. Die Visualisierung dient nicht mehr nur als Zusatzinformation oder als Illustration, sondern sie drückt komplexe Inhalte mit eigenen Mitteln aus³³.

Kamper und Wulf³⁴ sprechen von einer Blickwende: das Sehen formt sich entsprechend den historisch-gesellschaftlichen und kulturellen Bedingungen aus. Die aktuelle Situation kennzeichnen die Autoren durch zwei Entwicklungen: das distanzierte, überwachende, kontrollierende Sehen einerseits (Mikroskop, Fernrohr, Waffensysteme, Überwachungssysteme; vgl. S. T. Coleridge: ‚despotism of the eye‘) und andererseits – als Gegenbewegung – den ‚gefäßigen‘ Blick, der gierig die Welt verschlingt (Fotografie, Film, Fernsehen, Video; vgl. Lacan: ‚Appetit des Auges‘).

Der Begriff ‚Visualisierung‘ ist somit vielschichtig: Visualisierung zeigt sich als anthropologisches Bedürfnis sowie als ästhetisches Grundprinzip, meint auch den Bereich der Imagination bzw. der inneren Bilder. Darüber hinaus gibt es visuelle Medien (Digitalisierung unterschiedlicher Informationen, Filme, Grafiken,

²⁹ Assmann, in: Maar/Burda (Hrsg.), 2004², 305 f.

³⁰ siehe auch Grafik „Visuelle Zeitenwende – visuelles Zeitalter“, Scholpp, 2004, in: www.hadumoth-scholpp.de (Sehen, Themenbereiche zum Sehen, Ergänzende Visualisierungen zur Dissertation, 6)

³¹ Brockhaus-Enzyklopädie, Bd. 23, 1994¹⁹, 380 ff.

³² Konersmann, in: Ritter/Gründer (Hrsg.), Bd. 9, 1995, 129

³³ Brockhaus-Enzyklopädie, Bd. 23, 1994¹⁹, 380 ff.

³⁴ Kamper und Wulf, in: Kamper/Wulf (Hrsg.), 1984, 12 f.

Computersimulationen), informative Bilder, Visualisierungstechniken (Mind-Mapping, Hypertext) sowie visualisierte Schrift (Bildschriften)³⁵.

4. Pädagogisches, didaktisches, therapeutisches Handeln – pädagogisch- didaktisch-therapeutischer Blick

Vor dem Hintergrund des visuellen Zeitalters und der Vielschichtigkeit des Sehens ergeben sich verschiedene Formen von Maßnahmen für die Schule: pädagogisches, didaktisches und therapeutisches Handeln (siehe Tab. 1).

|  pädagogisch-didaktisch-therapeutischer Blick  |
|--|
| <p style="text-align: center;"><i>pädagogisches Handeln</i></p> <p>Sozialanthropologisches Sehen Sehen und Gesehenwerden, Einfühlung, Verständnis, unvoreingenommene vorurteilsfreie Interaktion im Sinne eines humanen Menschenbildes</p> <p>Gesundheitsfürsorge im Unterricht und bei der Elternarbeit biophysiological Aufklärung über Sehprozess und Augengesundheit, Prävention (Verhinderung von Sehschäden, Unfallverhütung, Erste Hilfe)</p> |
| <p style="text-align: center;"><i>didaktisches Handeln</i></p> <p>„Augenfreundliche Schule“ Lichtverhältnisse, Farbgestaltung, Gestaltung der Schülerarbeitsplätze einschließlich derjenigen am Computer, „Augentraining“ (vgl. auch in Scholpp, 2004, 275-297 u. 443-469)</p> <p>Visuelle Wahrnehmungsförderung (z. B. beim Lesen u. Schreiben, Bildende Kunst) visuelle Diskrimination, Figur-Grund-Unterscheidung, Formkonstanz, visuelles Sequenzieren, räumliche Wahrnehmung u.a.</p> <p>Sinnliches Lernen – Unterrichtsprinzip der Anschauung äußere und innere Anschauung</p> |

³⁵ vgl. auch Bäuml-Roßnagl, Visualisierungsseminare I und II: Visualisierung als didaktisches Prinzip. LMU München; WS 1998/99 u. WS 1999/2000, s. a. www.hadumoth-scholpp.de (Sehen, Themenbereiche zum Sehen, Ergänzende Visualisierungen zur Dissertation, 3-5)

didaktisches Handeln

Visualisierung als didaktisches Prinzip

Visualisierungstechniken, Visualisierungen i. S. v. Imaginationen u. als Grafiken/Schaubilder, Kriterien für die Gestaltung informierender Bilder, Förderung der Bildkompetenz, Lerntypen (visuell), „visual literacy“ (Bildlesekompetenz, vgl. Weidenmann, z. B. 1990, 1994)

Didaktische Medien für das Sehen

z. B. Arbeitsmaterialien und audio-visuelle Medien

therapeutisches Handeln

Visuelle Wahrnehmungsförderung

als Unterrichtsprinzip und/oder als visuelle Förderung (Trainingsprogramm oder in spielerischer Form)

Psychologische Intervention

Blick auf den Menschen, Vermeidung/Auflösung von stigmatisierenden Zuordnungen

Allgemein sehförderliche Maßnahmen für sehbeeinträchtigte Schüler

z. B. optimale Sitzplatzauswahl durch die Schüler, zusätzliche Bewegungsmöglichkeit und Zeit für Lesen, Schreiben u. a.

Spezielle Maßnahmen entsprechend der Art und des Grades der Sehbeeinträchtigung

Optimierung von Unterrichtsmaterial, Lichtverhältnissen, Sehhilfen u. a.

Sehbehindertenspezifische Adaptationen

intentional, fachspezifische Arbeitsweisen, methodisch-prozessual, medial

Tab. 1 (Eigenentwurf)

5. Bereiche schulischer Sehförderung und Seherziehung

Dem Sehvermögen, den Sehbedingungen und der Sehförderung sollte bei allen Lernenden mit Hilfe pädagogischer, didaktischer und therapeutischer Maßnahmen, d. h. mit Hilfe des pädagogisch-didaktisch-therapeutischen Blicks des Lehrers, auf verschiedenen Ebenen eine hohe Priorität eingeräumt werden. Erläuterungen dazu finden auf zwei exemplarisch ausgewählten Ebenen statt.

5.1 Anthropologische Ebene

„Die Welt schauen und anschauen und sich so eine Welt-Anschauung bilden ist das Lebenswerk des Menschen. [...] Gerade in unserer Zeit der ‚schnellen‘ Bilder

ist es eine lebensnotwendige Aufgabe, die von vielen Menschen neu gelernt werden muss, [...]“³⁶.

Medienerziehung ist ein wichtiger Teil einer Seherziehung, jedoch: „Medienpädagogik darf sich nicht nur verstehen als Erziehung, die zu den Medien führt – sie soll auch über die Medien hinausführen. [...] Die Medien sind nämlich nicht nur, wie ihr Name sagt, Mittler der Welt. Sie können auch zum Gegenteil werden, zu Sperren zur Welt, wenn sie unsere Wahrnehmung verbauen“³⁷. Medienerziehung umschließt Bildkompetenz ebenso wie eine ethische Diskussion. Angesichts eines „Anschwellens des visuellen Bizeps“ als sozialanthropologisches Faktum, angesichts der Visualisierungsmodi als Faktoren der Wertevermittlung, angesichts der Rolle von Bildern/Metaphern auch für die Visualisierung des Nicht-Sichtbaren sowie angesichts der visuellen Repräsentation der Wirklichkeit als kulturethisches Problem fordert Bäuml-Roßnagl die „Visualisierung als didaktisches Problem für eine mehrdimensionale Werteerziehung“³⁸.

Die Bedeutung des menschlichen Blicks (Merleau-Ponty: Chiasmus des Sehens³⁹; Sartre: Schauer des Erblicktseins⁴⁰) vermittelt sich dem Schüler durch das wechselseitig sich bedingende Sehen und Gesehenwerden (Blickkommunikation, Bestärkung seiner Identität). Sehen als Bewegung der Zuwendung ist damit zugleich auch eine Abwendung von Anderem, auch Jonas⁴¹ spricht von der „Wahl des Sehens“.

Fächerübergreifender Unterricht (z. B. Bäuml-Roßnagl⁴²) kann dem Kind die weite Bedeutung des Sehens erschließen: das Auge als Spiegel der Seele (Sprachorgan des Gefühls/Novalis⁴³; Spiegel für seelische Störungen, vgl. Maguire⁴⁴, Schultz-Zehden⁴⁵); äußeres und inneres Sehen (Vorstellungswelten, Imaginationen); Sehen als Freude und Erkenntnis; das Auge als Sinnbild für die ganze Lebensfülle.

³⁶ Bäuml-Roßnagl, o. J., 1

³⁷ Doelker, in: Kükelhaus, 1986, 6

³⁸ Bäuml-Roßnagl: Visualisierung als didaktisches Problem für eine mehrdimensionale Wert(e)erziehung. Vortrag 2.12.2004, LMU München

³⁹ Merleau-Ponty, 1984 (orig. 1960)

⁴⁰ nach Schroeder/Geyer, 1999

⁴¹ Jonas, 1973, 210 f.

⁴² Bäuml-Roßnagl (Hrsg.), 1992, 1993 („ganzheitlich-fächerübergreifende“ Themeneinheiten, auch zum Sehen) u. Bäuml-Roßnagl, 1997, S. 2-4

⁴³ nach Schultz-Zehden, 1995, 18

⁴⁴ vgl. Maguire, 1996, 29

⁴⁵ vgl. Schultz-Zehden, 1995

5.2 Gesundheitlich-medizinische Ebene

Auch für normalsichtige Schüler/-innen spielt gutes Sehen bzw. Sehen-Können im Unterricht eine große Rolle. Um dies zu erleichtern, können didaktische Maßnahmen wie z. B. ‚eine augenfreundliche Schule‘ eingesetzt werden. Durch den vermehrten Einsatz digitaler Medien werden Augen und Sehvermögen zusätzlich belastet. Eine Studie aus Japan belegt Gefahren für die Augen der Kinder⁴⁶, arbeitsmedizinische Richtlinien müssen die besonderen Bedingungen in der Schule berücksichtigen. Vorbeugung und Prävention einschließlich der Unfallverhütung sind ebenfalls angezeigt.

Nach Meinung von Pöppel⁴⁷ werden die „optischen“ Landkarten auf dem Bildschirm mit Blick auf die physiologische Leitungsfähigkeit der Netzhaut sub-optimal präsentiert, was den Aufbau „geistiger“ Landkarten erschwert. Lesen als Grundbedingung für die Aufnahme von Wissen bleibt demnach laut Pöppel auch beim Einsatz digitaler Medien die wichtigste Kulturtechnik.

Des Weiteren kommen bis zu 20% der Kinder mit eingeschränkten Sehfunktionen in die Regelschule⁴⁸. Geringe visuelle Einschränkungen führen bereits zu Leistungsbeeinträchtigungen, was entsprechend der jeweiligen Sehstörung unterschiedliche therapeutische Maßnahmen erfordert. Zudem verschlechtert sich laut Scholl⁴⁹, Goodrich⁵⁰ und Harmon⁵¹ bei vielen Kindern im Verlauf der Schulzeit – auch durch schulisch bedingte Sehbedingungen – das Sehvermögen. So treten vermehrt Brechungsanomalien wie Myopie auf. Venzl⁵² verweist in einer Untersuchung u. a. auf Sehprobleme von Schülern durch unzureichende bzw. fehlende Sehhilfen.

Wie Kükelhaus verdeutlicht, ist das Sehen durch die sog. *energetische* Sehbahn (die *optische* Sehbahn baut sich als sekundäre darauf auf) primär ein hormonsteuerndes Geschehen: „Nicht das Auge sieht: der Mensch sieht“⁵³. Fehlsteuerungen bei der Lichtgestaltung (Hollwich⁵⁴, Kükelhaus⁵⁵) wie auch bei der Farbgestaltung

⁴⁶ <http://ergo.human.cornell.edu/IEA2000/saito.pdf>

⁴⁷ nach Bremekamp, www.tma-bensberg.de/multimedia/materialien/txt/art_bre.html

⁴⁸ siehe z. B. Schoeler, unter z. B. www.ph-heidelberg.de/wp/schoeler

⁴⁹ Scholl, 1996, 17 ff.

⁵⁰ Goodrich, 1990³, 214 ff.

⁵¹ Harmon, in: Goodrich, ebd., 214 f.

⁵² Venzl, 1988, 12

⁵³ Kükelhaus, 1986, 86

⁵⁴ Hollwich, 1988¹¹, 2

⁵⁵ Kükelhaus, 1986, 86 u. 1988⁶, 16 ff.

(Kükelhaus⁵⁶, Frieling⁵⁷) bewirken somit Schäden nicht nur am Auge, sondern am ganzen Menschen.

6. Ausblick

Vor diesem Hintergrund stellt sich der Schule die Aufgabe, das Sehen im engeren wie im weiteren Sinn zu thematisieren, was bei den Lehrenden ein auf einer interdisziplinären Basis beruhendes Grundlagenwissen voraussetzt. Erst so kann eine fundierte Handlungskompetenz für pädagogische, didaktische und therapeutische Maßnahmen erworben werden. Nur wer um die Komplexität des Sehphänomens weiß, kann es angemessen in den schulisch-unterrichtlich-therapeutischen Kontext einbetten⁵⁸. Dies erfordert zudem eine fächerübergreifende Vorgehensweise, was eine Revision bzw. Ergänzung der Lehrpläne beinhaltet.

Der pädagogische Blick sieht den Menschen als Ganzes; pädagogischer Erzieherblick heißt „Sehen, verstehen, einfühlen“. Beim didaktischen Blick geht es darum, das Sehen zu ermöglichen; Sehen heißt Sehen-Können! Der therapeutische Blick gilt dem beeinträchtigten Sehen; gegebenenfalls sind Fachleute heranzuziehen⁵⁹. Auch die Integration Grundschule/Sonderschule ist über die Inhalte möglich.

Den Schülern und Schülerinnen lässt sich somit ein Verständnis vom menschlichen Sehen vermitteln, welches das Wissen über das bio-physiologische Sehvermögen ebenso umfasst wie z. B. Bild- und Bildlesekompetenz oder Visualisierungstechniken sowie den weiten Blick – den Blick auf den Mitmenschen, den Blick auf die Welt – ermöglicht. (Überblick: siehe Abb. 1)

Eine so verstandene Sehförderung und Seherziehung beinhaltet vielfältige Möglichkeiten und Wege, welche in unserem visuellen Zeitalter und im Zusammenhang mit der derzeitigen Bildungsdebatte zu Erfolgen führen können. „Im Anschauen, Schauen und in unserer Weltanschauung finden wir in einer Folge und Fülle von Bildern den Sinn des Lebens.“ (Bäumel-Rosnagl⁶⁰)

⁵⁶ Kükelhaus, 1988⁶, 16 ff.

⁵⁷ Frieling, z. B. 1988, 1989³

⁵⁸ vgl. Scholpp, 2004, 519

⁵⁹ vgl. Scholpp, 2004, 515-517

⁶⁰ Bäumel-Rosnagl, o. J., 1

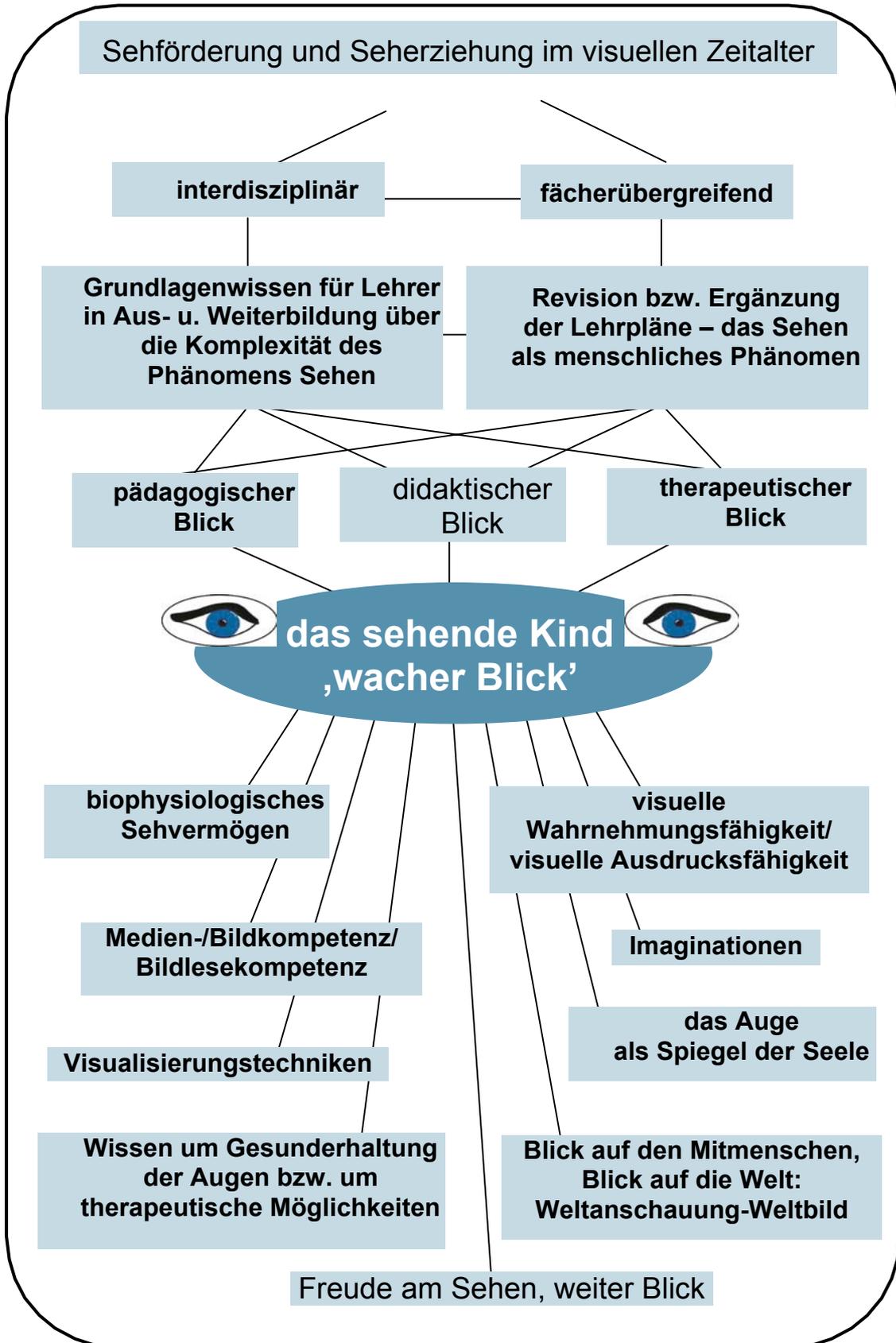


Abb. 1 (Eigenentwurf)

Literatur (einschl. Internet):

- Appelhans, Peter/Krebs, Helga:** Kinder und Jugendliche mit Sehschwierigkeiten in der Schule. Heidelberg: Ed. Schindele 1995³
- Assmann, Jan:** Die Frühzeit des Bildes – Der altägyptische *iconic turn*. In: Maar, Ch./ Burda, H. (Hrsg.): *Iconic Turn. Die neue Macht der Bilder*. Köln: DuMont 2004², 304-322
- Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna:** Leben mit Sinnen und Sinn in der heutigen Lebenswelt. Wege in eine zeitgerechte pädagogische Soziologie. Regensburg: Roderer 1990 (a)
- Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna:** Das Auge als Organ und Sinnbild für die ganze Lebensfülle. Expedition Lernen. Vortragsmanuskript Gasteig. München 1990 (b)
- Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna (Hrsg.):** Leben in unserer Welt. Heimat- und Sachunterricht 3. Jgst Donauwörth: Auer 1992 (Schülerband) und 1993 (Lehrerband und Elternmagazin)
- Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna:** Zur Anthropologie der Sinne nach Hugo Kükelhaus. In: Zacharias, W.: „Sinnenreich“. Vom Sinn einer Bildung der Sinne als kulturell-ästhetisches Projekt. Hagen/Essen: Klartext-Verl. 1994
- Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna:** Leit-Thesen zur Fächerintegration. In: Bäuml-Roßnagl, M.-A. (Hrsg.): Münchner Hochschulmanuskript Grundschuldidaktik. Fächerintegrative Projektstudien. München 1997, 2-4
- Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna:** Visualisierung als didaktisches Prinzip I u. II: LMU München, WS 1998/99 u. WS 1999/2000
- Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna:** Netzwerk des Lichts. Unveröff. Skript o. J.
- Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna:** Visualisierung als didaktisches Problem für eine mehrdimensionale Wert(e)erziehung. Vortrag 2.12.2004. LMU – Interdisziplinäre Vorlesungsreihe im WS 04/05: Sprache, Text und Bild als Medien der Wert(e)erziehung
- Bayer. Staatsministerium f. Unterricht, Kultus, Wissenschaft u. Kunst:** Lehrplan für die bayerische Grundschule. 1.-4. Jgst. München, Aufl. 2000
- Benesch, Hellmuth:** dtv-Atlas zur Psychologie, Bd. 1. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1994⁴
- Blumenberg, Hans:** Paradigmen zu einer Metaphorologie. In: *Archiv für Begriffsgeschichte*, Bd. 6. Bonn 1960, S. 7-142
- Boehm, Gottfried:** Jenseits der Sprache? Anmerkungen zur Logik der Bilder. In: Maar, Ch./ Burda, H. (Hrsg.): *Iconic Turn. Die neue Macht der Bilder*. Köln: DuMont 2004², 28-43
- Bredenkamp, Horst:** Drehmomente – Merkmale und Ansprüche des *iconic turn*. In: Maar, Ch./Burda, H. (Hrsg.): *Iconic Turn. Die neue Macht der Bilder*. Köln: DuMont 2004², 15-26
- Bremekamp, Elisabeth:** www.tma-bensberg.de/multimedia/materialien/txt/art_bre.html
- Brockhaus-Enzyklopädie:** Bd. 20. Mannheim: Brockhaus 1993¹⁹
- Brockhaus-Enzyklopädie:** Bd. 23. Mannheim: Brockhaus 1994¹⁹, 380 ff.
- Burda, Hubert:** »Iconic turn weitergedreht« – Die neue Macht der Bilder. In: Maar, Ch./Burda, H. (Hrsg.): *Iconic Turn. Die neue Macht der Bilder*. Köln: DuMont 2004², 9-13
- Deutsches Wörterbuch von Jacob u. Wilhelm Grimm:** Zehnten Bandes erste Abtheilung. Leipzig: Hirzel 1905
- Doelker, Christian:** Einleitung zu Kükelhaus, H.: Hören und Sehen in Tätigkeit. Zug: Klett & Balmer 1986, 5-10
- Duden „Etymologie“:** Der Duden, Bd. 7., Hrsg. v. Wiss. Rat d. Dudenredaktion: G. Drosdowski. Mannheim; Wien; Zürich: Dudenverlag 1989²
- Duden „Das Bedeutungswörterbuch“:** Der Duden, Bd. 10. Hrsg. u. bearb. v. W. Müller. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag 1985²

- Frieling**, Heinrich: Mensch und Farbe. München: Heyne 1988
- Frieling**, Heinrich: Farbe am Arbeitsplatz. (Hrsg. Bayer. Staatsminist. f. Arbeit u. Sozialordnung). München: Max Schick 1989³
- Goodrich**, Janet: Natürlich besser sehen. Freiburg i. Br.: Verlag für Angewandte Kinesiologie 1990³
- Grimmsches Wörterbuch**: siehe: Deutsches Wörterbuch v. Jacob u. Wilhelm Grimm
- Hollwich**, Fritz: Augenheilkunde. Stuttgart; New York: Thieme 1988¹¹
- Jonas**, Hans: Der Adel des Sehens. Eine Untersuchung zur Phänomenologie der Sinne. In: Jonas, H.: Organismus und Freiheit. Ansatz zu einer philosophischen Biologie. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1973, 198-225
- Kamper**, Dietmar/**Wulf**, Christoph: Blickwende. Die Sinne des Körpers im Konkurs der Geschichte. In: Kamper, D./Wulf, Ch. (Hrsg.): Das Schwinden der Sinne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1984, 9-17
- Klett**, Martin: Prävention von Sehstörungen im Kindesalter als gemeinsame Aufgabe für den öffentlichen Gesundheitsdienst und die niedergelassene Ärzteschaft. In: Klett, M./Kraus-Mackiw, E. (Hrsg.): Visuelle Orientierung. Stuttgart; New York: Thieme 1989, 1-4
- Körper-Stiftung** (Hrsg.): Visuelle Zeitenwende? Bilder – Technik – Reflexionen. Die Ergebnisse. Deutscher Studienpreis. Hamburg: Dingwort-Druck 1996/97
- Konersmann**, Ralf: Sehen. In: Ritter, J./Gründer, K. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 9. Basel: Schwabe 1995, 121-149
- Krawitz**, Rudi: Pädagogik statt Therapie: vom Sinn individualpädagogischen Sehens, Denkens und Handelns. Mainz, Habil.Schr. 1992. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt 1992
- Kükelhaus**, Hugo: Hören und Sehen in Tätigkeit. Zug: Klett & Balmer 1986
- Kükelhaus**, Hugo: Unmenschliche Architektur. Von der Tierfabrik zur Lernanstalt. Köln: Gaia 1988⁶
- Maguire**, Anne: Vom Sinn der kranken Sinne. München: Knaur 1996
- Merleau-Ponty**, Maurice: Das Auge und der Geist. Hrsg. u. übers. v. Arndt, W., Hamburg: Meiner 1984 (orig. 1960)
- Pschyrembel**, Willibald (Hrsg.): Klinisches Wörterbuch. Berlin; New York: de Gruyter 1994²⁵⁷
- Randow**, Gero v.: Auf der Suche nach einer visuellen Zeitenwende. In: Körper-Stiftung (Hrsg.): Hamburg 1996/97, 5-6
- Saito**, Susumu et al.: <http://ergo.human.cornell.edu/IEA2000/saito.pdf>
- Sauerländer**, Willibald: *Iconic turn?* Eine Bitte um Ikonoklasmus. In: Maar, Ch./ Burda, H. (Hrsg.): Iconic Turn. Die neue Macht der Bilder. Köln: DuMont 2004², S. 407-426
- Schipperges**, Heinrich: Welt des Auges. Zur Theorie des Sehens und Kunst des Schauens. Freiburg i. Br.: Herder 1978
- Schoeler**, Hermann: www.ph-heidelberg.de/wp/schoeler
- Scholl**, Lisette: Das Augenübungsbuch. Besser sehen ohne Brille – eine ganzheitliche Therapie. Reinbek bei Hamburg: Rowolth TB 1996
- Scholpp**, Hadumoth R.: Das Sehen als Medium menschlicher Bildungsprozesse. Eine Untersuchung zu pädagogischen, didaktischen und therapeutischen Dimensionen des Sehens mit Schwerpunkt im elementaren Bildungsbereich. Diss., München, 2001. München: Utz 2004
- Scholpp**, Hadumoth R.: www.hadumoth-scholpp.de (Sehen, Themenbereiche zum Sehen, Ergänzende Visualisierungen zur Dissertation 1-6)

- Schroeder, Claus/Geyer, Andreas:** Weltbilder. Der Augenblick des Schauders. Jean Paul Sartres Reflexionen über den menschlichen Blick (Bayer. Rundfunk., Skript zur Sendung 12.4.1999 u. 14.4.1999)
- Schultz-Zehden, Wolfgang:** Das Auge – Spiegel der Seele. Neue Wege zur Ganzheitstherapie. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1995
- Tunner, Wolfgang:** Psychologie der Kunst. Vom Sehen zur sinnlichen Erkenntnis. Wien; New York: Springer 1999
- Venzl, Reto:** Die augenfreundliche Schule. Frankfurt a. M.: Haag-Herchen 1988
- Vogel, Günter/Angermann, Hartmut:** dtv-Atlas zur Biologie, Bd. 2. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 2002¹⁰
- Weidenmann, Bernd:** Wissenserwerb in Bildern – Forschung für eine visuelle Lernkultur. In: Unterrichtswissenschaft 18. Jhrg. (1990), 1, 62-66
- Weidenmann, Bernd:** Informierende Bilder. In: Weidenmann, B. (Hrsg.), Wissenserwerb mit Bildern. Instruktionale Bilder in Printmedien, Film/Video u. Computerprogr. Bern; Göttingen; Toronto; Seattle: H. Huber 1994, 9-58

INGEBORG THERESIA SCHULER

Das große Welttheater (Calderón de la Barca) als Weg zur Persönlichkeitsbildung

1. Der spielerische Weg zu Erkenntnis, (Lebens-)Kompetenz und Persönlichkeit

Spielerisches Lernen mit Grundschulkindern im Zeitalter des Computers – eine vielversprechende Lernmethode oder Zeitverschwendung nach PISA? Für M.-A. Bäuml-Roßnagl ist der „gegenwärtige Lernprozess“ bedeutsamer als „zukunftsorientierte Lernerfolge“. Sie sieht für Schule und Kultur im Hinblick auf die „Lebensdienlichkeit eine analoge Aufgabe: die Offenheit des Beziehungsgeschehens zwischen Mensch und Mensch, Mensch und Wirklichkeit immer neu zu thematisieren.“¹

1.1 Spiel und Persönlichkeitsentwicklung aus psychologischer Perspektive

Aus psychologischer Sicht wird dem Spiel für das Kind einhellig eine zentrale Stellung zugesprochen.

„Als eines der Hauptmerkmale echten Spiels gilt, dass das Spiel Sinn und Zweck in sich selbst trägt. ... Durch ‚reines Spielen‘ wird eine echte Wirklichkeit erzeugt, die zum Erfahrungsschatz der Spielenden gehört. Und diese Spielwirklichkeit ist nicht weniger wirklich als andere Wirklichkeiten des Lebens.“^{2 3}

Kinder halten sich beim Spiel in einem geistigen Freiraum auf, in welchem sie frei von Sanktionen agieren können; sie dürfen im Spiel z. B. geizig sein und Abfall auf die Erde werfen. H. Mogel spricht von einem „... Verhaltensspielraum, innerhalb dessen die individuelle Selbstentfaltung und Selbstgestaltung ungestörter gewährleistet ist, als es im sonstigen Leben der Fall wäre.“⁴

„Was aber die Erfahrungen im Spiel anbelangt, so sind sie allesamt funktional wirksam, d.h. sie beeinflussen den weiteren Gang der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung in allen Funktionsbereichen: Emotionen, Kognitionen, Motivationen, Erleben, Verhalten und Handeln, individuelle Verhaltensregulation und Handlungsplanung.“⁵

¹ Bäuml-Roßnagl, M.-A., 1992, 8/9

² Mogel, H., 1994, 3

³ Vgl. Wirklichkeit in der Transkriptionsfassung „Theaterstück der Welt“

⁴ Mogel, H., 1994, 33

⁵ Mogel, H., 1994, 33

Der Entwicklungspsychologe R. Oerter bezieht sich auf Winnicott und Schäfer, wenn er dem Spiel eine Mittlerfunktion zwischen „innerer und äußerer Realität“⁶ zuschreibt, wodurch sich eine gemeinsame, neue Ebene bildet. Durch das Spiel vollzieht sich eine Veränderung, sowohl bei den spielenden Kindern als auch beim Umfeld⁷; von Oerter als „neu geschaffene Realität“ bezeichnet.⁸

„Sie mag vorübergehend sein, aber sie hinterlässt eine neue Erfahrungsgrundlage für das Selbst, die für die Weiterentwicklung bedeutsam werden kann und die aktuelle Problemlage meistern hilft. Die vermittelnde Funktion des Spiels besteht also darin, dass es einerseits Handlungsfeld für das Selbst als Akteur und Bewusstseinsinstanz ist, andererseits dieses Selbst verändert.“⁹

Nach H. Mogel ist Rollenspiel „eine konventionelle Bezeichnung für Spielaktivitäten, die eine Nachahmung oder Nachgestaltung typischer Handlungen der Erwachsenenwelt enthalten“¹⁰. Für die Persönlichkeit ist es so bedeutsam, da „... der Schwerpunkt der Entwicklungsförderung beim Rollenspiel ganz wesentlich im psychodynamischen Bereich liegt, insbesondere in der aktiv-vergnüglichen Kompensation der (für das Kind) ewigen Distanz zum Erwachsenen.“¹¹ Einen weiteren Bedeutungsaspekt des Rollenspiels sieht Mogel darin, dass sich das Kind ohne erzieherische Einwirkung der Erwachsenen Werte und Normen aneignet, die als allgemein verbindlich gelten¹² (vgl. Umweltbewusstsein durch die Frage „Der Welt“ an einen Spieler: „Wie gehst du denn mit mir um?“)¹³

1.2 Theaterspiel in der Schule

Theater umfasst nach H. Rischbieter „Spieler und Zuschauer. Der Spieler stellt vor Zuschauern fiktive Figuren und Handlungen dar. Er setzt dazu seine eigenen körperlichen, psychischen, intellektuellen Eigenarten und Fähigkeiten ein und kann sich einer Anzahl von Ausdrucksmitteln bedienen ...“¹⁴. Theaterspiel an der Grundschule wird allgemein als ‚Darstellendes Spiel‘ bezeichnet. Es findet häufig

im Rahmen einer Arbeitsgemeinschaft ‚Schulspiel‘ statt, umfasst „alle Formen des darstellenden Spiels“ und „versucht alle Arten zu verwirklichen bzw. einzusetzen

⁶ Winnicott, 1973/Schäfer, 1989, zit. nach Oerter, R., 1993, 1997, 272

⁷ Zu Oerter, „Veränderung beim Umfeld“, die Aussage einer Schülermutter nach der Uraufführung der Transkriptionsfassung: „Das Theaterstück war auch etwas für uns Erwachsene. Was uns die Spieler sagen wollten, ist angekommen.“ (05/97)

⁸ Oerter, R., 1993, 1997, 272

⁹ Oerter, R., 1993, 1997, 272

¹⁰ Mogel, H., 1994, 58

¹¹ Mogel, H., 1994, 58

¹² Mogel, H., 1994

¹³ Transkriptionsfassung, 05/97

¹⁴ Rischbieter, H., 1983, 1273

...“.¹⁵ „Es will ... nach dramaturgischen Grundsätzen (Theatergesetzen) vorgehen: es will gestalterisch-ästhetischen Ansprüchen genügen.“¹⁶

1.3 Berücksichtigung von Spiel und Persönlichkeitsentwicklung im Lehrplan der Grundschule

Welche Optionen bietet der Lehrplan der Grundschule, um Spiel und Persönlichkeitsentwicklung im Unterricht zu berücksichtigen? Im Lehrplan 2000 wird das Kind als „neugierig Fragender und Suchender, als wissbegierig Lernender und Forschender“ gesehen und gleichzeitig „... auch als Kind mit Anrecht auf sein Kindsein, sein Spielen und Träumen.“¹⁷ Spiel kann im Unterricht oder im Rahmen des vorgesehenen Freiraums eingeplant werden, der zur „Vertiefung der Bildungs- und Erziehungsarbeit“¹⁸ genutzt werden soll. Darüber hinaus ist die Grundschule gemäß Lehrplan nicht nur „Lernort“, sondern auch „Lebensraum“. Eine klassenübergreifende Arbeitsgemeinschaft „Theater“ kann einen Beitrag zur Schulkultur leisten und die Schüler lehren, „Verantwortung zu übernehmen und gemeinsame Entscheidungen zu treffen.“¹⁹ (Auch die zuschauenden Schulkinder nahmen sich nach eigenen Aussagen die Bitte „Der Erde“ zu Herzen, keinen Abfall auf den Boden zu werfen)²⁰ Die vorgehende Lehrplanaussage vernetzt Spiel und Persönlichkeitsbildung. Laut Lehrplan wird es als vorrangige Aufgabe der Grundschule betrachtet, „... alle Schüler in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen.“²¹

„Die Grundschule leistet einen wesentlichen Beitrag zu ihrer weiteren Entwicklung. Sie berücksichtigt Gegenwart und Zukunft des Kindes gleichermaßen; insbesondere wird dem Recht auf Kind-sein-Dürfen ein angemessener Raum gewährt. In einer Atmosphäre des Vertrauens, der Anerkennung und der Lebensfreude sollen die Kinder Selbstwertgefühl, Eigenverantwortung und eine bejahende Lebenseinstellung aufbauen und lernen, die eigene Person und die Person des Anderen anzunehmen.“²²

Weiterhin soll es hinsichtlich der Persönlichkeitsentwicklung laut Lehrplan angestrebt werden, bei Kindern Selbstakzeptanz, Selbstkritik und die Überwindung der eigenen Schwächen anzubahnen.²³ Die Möglichkeit dazu bietet Theaterschulung mit den Welttheater-Inhalten.

¹⁵ Folger, W., 1990, 4

¹⁶ Folger, W., 1990, 4

¹⁷ Lehrplan für die bayerische Grundschule, 2000, 3

¹⁸ Lehrplan für die bayerische Grundschule, München, 2000, 13

¹⁹ Lehrplan für die bayerische Grundschule, München, 2000, 11

²⁰ Aussage eines Nicht-Theaterspielers ein Jahr nach der Uraufführung

²¹ Lehrplan für die bayerische Grundschule, 2000, 7

²² Lehrplan für die bayerische Grundschule, 2000, 7

²³ Lehrplan für die bayerische Grundschule, 2000

2. „Das große Welttheater“ von Calderón de la Barca als Handlungsfeld im Kontext „Persönlichkeitsbildung“

Was ist über die Person des Dichters bekannt, zu dessen Schöpfungen „Das große Welttheater“ zählt?

2.1 Zur Biografie des Dichters Don Pedro Calderón de la Barca

Zum Leben Pedro Calderóns²⁴ (1600–1681) existieren nur wenige Quellen. Calderón wird in eine alte asturische Adelsfamilie hineingeboren, sein Vater besitzt eine Schreibstube in Madrid.²⁵ Von 1608 bis 1613 erhält Calderón eine Schulbildung bei den Jesuiten in Madrid;²⁶ an der Universität von Alcalá de Henares studiert er „Logik und Rhetorik“²⁷ und beginnt später ein Studium in Salamanca.²⁸ Bereits im Alter von 15 Jahren ist Calderón als Vollwaise auf sich selbst gestellt.²⁹ Als er mit ca. 20 Jahren die Universität verlässt, hat er als Dichter bereits einen Namen. 1625 wird er Offizier.³⁰ Philipp IV. erteilt ihm den Auftrag, für die Hofbühne Festspiele zu verfassen³¹ und spricht ihm 1636 „das Ritterkleid von Santjago“ zu.³² 1642 quittiert Calderón aus gesundheitlichen Gründen seinen Dienst beim Militär.³³ 1651 erhält der Dichter die Priesterweihe³⁴ und übernimmt ab 1653 in Madrid das Amt des Hofkaplans. Von den Amtspflichten eines Seelsorgers freigestellt, wird Calderón beauftragt, jedes Jahr ein Auto sacramental für Madrid zu verfassen.³⁵

2.2 Calderóns Autos sacramentales³⁶, allegorische Mysterienspiele zum Fronleichnamfest

„Auto sacramental“ ist die von „acto=Handlung“ abgeleitete Bezeichnung für ein „Geistliches Spiel aus Spanien in einem Akt.“ Unter „auto“ wurden bis zum 16. Jahrhundert unterschiedliche, kurze Stücke (z.B. Weihnachtsspiele) verstanden. Später reduzierte sich die Bedeutung von „Auto sacramental“ auf Stücke mit religiösem Inhalt, bestehend aus einem Akt und aufgeführt am Fronleichnamstag (z. B.

²⁴ Die biographischen Angaben wurden aus vielen Werken über Calderón zusammengetragen.

²⁵ Gregor, J., 1937

²⁶ Reichenberger, K./R. (Hrsg.), Band III, 1981

²⁷ Reichenberger, K./R. (Hrsg.), Band III, 1981, 716

²⁸ Reichenberger, K./R. (Hrsg.), Band III, 1981 und Souiller, D., 1992

²⁹ Reichenberger, K./R. (Hrsg.), Band III, 1981

³⁰ Günthner, E., Bd. 1, 1888

³¹ Günthner, E., Bd. 1, 1888

³² Günthner, E., Bd. 1, 1888, 8

³³ Gerstinger, H., 1977

³⁴ Valbuena Briones, A. J., in: Reichenberger, K./T. (Hrsg., II, 1991)

³⁵ K./R.: Reichenberger, K./R. (Hrsg., Band III, 1981)

³⁶ In deutschsprachigen Werken ist sowohl die Schreibweise „auto sacramental“ als auch „Auto sacramental“ gebräuchlich.

in Toledo etwa ab 1511 üblich).³⁷ Während sich die spätmittelalterlichen Bibel-spiele in Europa an Inhalte aus dem Alten und Neuen Testament hielten, bezogen sich die Themen des spanischen Auto sacramentals auf die Bereiche Philosophie und Mythologie, auf historische Begebenheiten, Legenden, versinnbildlichte Darstellungen und Themen mit Gegenwartsbezug. Auf möglichst einprägsame Weise sollten, im Anschluss an die „Corpus-Christi-Prozession“, auf Wagen („carros“) die Lehrsätze der Eucharistie dargestellt werden.³⁸

Die von Calderón geprägte Form des Auto sacramentals entwickelte sich vom „Mysterienspiel“ (abgeleitet vom griechischen „mysterion“ – „Glaubensgeheimnis“), einem mittelalterlichen, geistlichen Spiel,³⁹ zum Drama weiter, in dem die Spanier zu dieser Zeit mit spielerischer Leidenschaft religiöse Inhalte auf die Bühne brachten. Wie bei geistlichen Aufführungen im Mittelalter Tradition, nutzte Calderón allegorische Figuren⁴⁰, wie „Das Gute“ und „Das Böse“, um die Zuschauer in leicht verständlicher Art zu einem Leben nach den Gesetzen Gottes zu führen.⁴¹

„Wenn Gott menschliche Gestalt annimmt, kann er dies als Gnade, Liebe, Weisheit, menschliche Natur, - Wille, Verstand, fünf Sinne, Buße, Sünde, Wollust, Fürst der Finsternis; sie treten um den Menschen her, zu dem sie von je her gehören.“⁴²

Als Held der Autos sacramentales gilt nach Kommerell der Mensch: „... seine Lebensdauer umspannt Zeit und Ewigkeit, denn auch vor seiner Erschaffung ist er in gewisser Weise vorhanden, nämlich in der Idee Gottes ...“⁴³.

2.3 „El grand teatro del mundo“, „Das große Welttheater“⁴⁴ von Pedro Calderón de la Barca als Meisterwerk eines Auto sacramentals

Der Begriff „Welttheater“ (lat. „Theatrum mundi“) ist in unterschiedlicher Bedeutung gebräuchlich. Ich beziehe mich auf die Aussage H. Rischbieters, der darunter eine „... mittelalterliche und barocke Vorstellung vom Treiben der Welt und Leben der Menschen als einem großen, vorüberziehenden Schauspiel, von Gott inszeniert, wobei jeder einzelne die ihm vom Inszenator auferlegte Rolle zu spielen hat ...“⁴⁵,

³⁷ Sucher, C. B., 1995, 38

³⁸ Sucher, C. B., 1995, 38-39

³⁹ Rischbieter, H. (Hrsg.), 1983, 939

⁴⁰ Unter „Allegorie“ wird nach Rischbieter ein „bildlicher Ausdruck“ verstanden, die „bildliche Darstellung eines Abstraktums, im Theater die Darstellung von Begriffen, Ideen oder moralischen Kategorien durch im Spiel auftretende Figuren ...“, wie z. B. „Die Sorge“ im zweiten Teil von Goethes Faust. (Rischbieter, H., Hrsg., 1983, 34)

⁴¹ Kommerell, M. (Hrsg.): Schalk, F., 1974 und Sucher, C. B., 1995

⁴² Kommerell, M., Hrsg.: Schalk, F., 1974, 157

⁴³ Kommerell, M., Hrsg.: Schalk, F., 1974, 156

⁴⁴ Calderón de la Barca, P., 1988, 1996

⁴⁵ Rischbieter, H. (Hrsg.), 1983, 1294

versteht. Die Uraufführung von Calderóns bekanntestem Auto sacramental „El gran teatro del mundo“ erfolgt nach Harenberg am Fronleichnamfest 1675 in Sevilla.⁴⁶ Als Rollenfiguren treten auf der Bühne „Welt“ in Erscheinung:

| | |
|----------------------|-----------------------|
| Der Schöpfer | Die Schönheit |
| Die Welt | Der Reiche |
| Der König | Der Bauer |
| Die Weisheit | Der Arme |
| Das Gesetz der Gnade | Ein Kind |
| Eine Stimme | Gefolge ⁴⁷ |

Nach dem Wunsch des Schöpfers soll die Welt zur Bühne werden, auf der die Menschen die Rolle spielen, die ihnen vom Meister zugedacht wurde. Für die Spielzeit werden sie entsprechend ausgestattet; die Dauer ihres Auftritts ist den Spielern nicht bekannt. Das „Gesetz der Gnade“ mit seiner Botschaft: „Tue recht – Gott über euch“⁴⁸ soll als Orientierungshilfe dienen. Der Schöpfer verfolgt das Spiel mit. Zum Prüfstein wird das Verhalten gegenüber dem Bettler, dessen Stellungnahme für das Schicksal der Spieler (Menschen) nach dem Spiel (Tod) entscheidend ist.⁴⁹

**3. „Das große Welttheater“ von Pedro Calderón de la Barca aus dem Jahr 1675 als Handlungsfeld für Erkenntnis, (Lebens-)Kompetenz und Persönlichkeitsentwicklung von Grundschulkindern
Welche Überlegungen führten in diesem Kontext zur Auswahl des Jahrhunderte alten Welttheater-Gedankens von Calderón?**

3.1 Zur Auswahl von Calderóns „Welttheater“

Die Idee, Calderóns bekanntestes Auto sacramental „Das große Welttheater“, als Ausgangspunkt zu wählen, um durch Theater-Spielen-Lernen bei Grundschulkindern die Persönlichkeitsbildung zu fördern, entstand während einer Diskussion mit Prof. Dr. M.-A. Bäuml-Roßnagl.

3.2 Aspekte zur Eignung des Welttheater-Inhalts

Einige Aspekte ließen das „Welttheater“ von Calderón als geeignet erscheinen, um beim Prozess des Theater-Spielen-Lernens mit Grundschulkindern die Entfaltung der Persönlichkeit zu unterstützen: Schulkinder mit Verhaltensauffälligkeiten, Leistungsschwächen oder häuslichen Problemen haben erfahrungsgemäß innerhalb

⁴⁶ Harenberg, B. (Hrsg.), 1997

⁴⁷ Calderón de la Barca, P., 1988, 1996, 4-5

⁴⁸ Pedro Calderón de la Barca, Nachdichtung von Eichendorff, J., von, 1846, 1971, 23

⁴⁹ Calderón de la Barca, P., übersetzt und herausgegeben: Poppenberg, G., 1988, 1996

der Klassengemeinschaft einen schwereren Stand. Das Bewusstsein, dass Gott im „Welttheater“ jeden Menschen bewusst ins Leben ruft (Kommerell spricht vom Vorhandensein „in der Idee Gottes“⁵⁰), vermag die Selbstakzeptanz zu stärken. Durch das Verkörpern einzelner Rollen wird das Bewusstsein dafür geweckt, dass es (für den Schöpfer) nicht von Belang ist, wie angesehen die Rolle (eines Schülers innerhalb der Klassengemeinschaft) ist, wenn die Rolle nach besten Kräften erfüllt und Mitgefühl gegenüber Schwächeren (bei Calderón „Der Bettler“) gezeigt wird. (vgl. Pt. 1.1, Oerter, „Mittlerfunktion des Spiels“). Das Vertrauen in die eigene Lebenskompetenz kann wachsen, da „Das Gesetz der Gnade“ mit der Maxime „Tue recht – Gott über euch“⁵¹ den Spielern (Menschen) Sicherheit bietet. Der Umweltgedanke wird ins Bewusstsein gerückt, da die Spieler angeregt werden, gegenüber „Der Welt“ (Bühne), als einem Teil der Schöpfung, Behutsamkeit zu entwickeln. Auch die Angst vor Versagen, im Grundschullehrplan durch eine neue Sichtweise des Fehlers einbezogen, erfährt eine Abschwächung, wenn klar wird, dass Fehler, die Calderóns Rollenfiguren unterlaufen, selbst vor dem Schöpfer des Universums entschuldbar sind, falls sie als solche eingestanden werden.⁵² Das Spielen des Bettlers, der beim Schöpfer für die Geizigen um Nachsicht bittet, lässt sich mit einer Reflexion über Verzeihen und die eigene Friedensbereitschaft vernetzen.

4. Neu-Inszenierung zu Calderón „Das große Welttheater“ und die Entstehung einer Transkriptionsfassung.

Wie kann Schülern im Alter von acht bis zehn Jahren ein mittelalterliches Auto sacramental auf kindgemäße Weise nahe gebracht werden?

4.1 Erste Begegnung mit dem Dichter Calderón

Die Grundschulkinder der Neigungsgruppe Schulspiel erhalten nach einer Phase der Interaktions- und Improvisationsspiele zunächst Informationen über Calderóns Kindheit. Die Spieler setzen ihre eigene Lebenssituation in Beziehung zu jener des Kindes Pedro Calderón. Nun folgt eine meditative Zeitreise in das Jahr 1660, die Betrachtung von Calderóns Portrait⁵³ und eine Klärung des Begriffes „Auto sacramental“.⁵⁴

4.2 Schwerpunkte im Prozess des Theater-Spielen-Lernens

Wie die folgende Übersicht verdeutlicht, wird den Schülern durch das Erlernen des Theater-Spielens und das „Erspielen“ des Welttheater-Inhalts die Gelegenheit gegeben, Kompetenz und Persönlichkeit entwickeln.

⁵⁰ Kommerell, M., Hrsg.: Schalk, F., 1974, 156

⁵¹ Calderón de la Barca, P., Nachdichtung von Eichendorff, J., von, 1846, 1971, 23

⁵² Calderón de la Barca, P., Nachdichtung von Eichendorff, J., von, 1846, 1971, 23

⁵³ vgl. Schuler, I. T., 1999, 90, Abb. 5

⁵⁴ Schuler, I. T., 1999, 158

Theater-Spielen-Lernen und Persönlichkeitsbildung

| Ganzheitlicher Zugang zum Welttheater-Inhalt | Theaterschulung | Soziales Lernen in der Spielgruppe |
|---|--|---|
| „Begegnung“ mit dem Kind Pedro Calderón | Körpersprache und Mimik | Empathie und Rollentausch |
| Betrachten des Portraits von Calderón | Bewegung/Auftritt zu Musik | |
| Improvisierende Erschließung der Original-Rollenfiguren | | |
| Malen der Wunschrollenfigur | Bühnensprache | Gemeinsames Herstellen von Requisiten |
| Fantasiereisen | Einsatz von Requisiten | Gemeinsames Gestalten des Bühnenbildes |
| Meditative Besinnung | | |
| Die „Welt“ malen und einen Brief an sie verfassen | Bühnenpräsenz | Umgang mit eigenen Schwächen und jenen der Mitspieler ⁵⁵ |
| Tanz | | |
| Einsatz von Requisiten | | |
| Ergänzen zeitgemäßer Rollenfiguren | | |
| Gemeinsames Entwickeln des Rollentextes | | |
| Rollenbesetzung in Absprache mit Spielgruppe und Spielleitung | | |
| Erlernen des Rollentextes | Gemeinsames Gestalten des Bühnenbildes | |
| | Umgang mit Lampenfieber | |
| Selbstkritische Wahl einer Rollenfigur | Ensembleschulung | |
| | Umgang mit Pannen und Imponderabilien | |

Abbildung : Schuler, I. T. (2005)⁵⁶

Ausgehend von Calderóns Originalfassung, schließen sich die improvisierte Darstellung der Original-Figuren, Empathieübungen und häufiger Rollentausch an. Die Spieler fühlen sich z. B. in die Rolle des Bauern ein, der über viel Arbeit klagt, und äußern ihrerseits Klagen über zu viele Hausaufgaben. Mit sichtlicher Spielfreude werden „Der Bauer“ und „Der Reiche“ verkörpert. Die Gelegenheit, sich im Schonraum ungestraft von der faulen oder geizigen Seite zu zeigen, wird begeistert genutzt (vgl. Pt. 1.1, Mogel). Die genannte Darstellung regt zur Auseinander-

⁵⁵ Vgl. Pt. 1.3: Lehrplanforderung nach Übernahme von Verantwortung und Förderung der Persönlichkeitsbildung

⁵⁶ Abb.: Theater-Spielen-Lernen in Vernetzung mit sozialem Lernen und Persönlichkeitsbildung; Grafik: Schuler, I. T., 2005

setzung mit Geiz und Armut an und relativiert bald die ablehnende Haltung gegenüber dem „Bettler“⁵⁷ (vgl. Pt. 1.1, Oerter, „neugeschaffene Realität“).

4.3 Entstehung der Transkriptionsfassung „Theaterstück der Welt“

Welche Rollen würde der Dichter Calderón in seinem „Welttheater“ in der heutigen Zeit besetzen? Nach intensiven Diskussionen einigt sich die Gruppe auf zeitgemäße Rollenfiguren, wie z. B. den Manager, der in die Neufassung des Welttheaters integriert wird. Der Dialog zwischen dem Straßenkind und dem Schulkind bringt erneut eine Reflexion über leidige Pflichten (Hausaufgaben) in Gang (vgl. Erwerb von Arbeitstugenden). Statt des Bauern nehmen die Spieler die zeitgemäßere Figur des Straßenkehrers auf und lassen ihn „Die Erde“ säubern. Diese dankt ihm und bahnt damit sogar bei zuschauenden Kindern ein stärkeres Umweltbewusstsein an (vgl. Pt. 1.1, Mogel).

An einzelnen Passagen des Handlungsverlaufs in Calderóns Welttheater üben die Spieler Kritik (z. B. an der Rolle des Reichen). Neu aufgenommen wird deswegen ein Rollentausch zwischen dem Reichen und dem Bettler. Auf diese Weise soll der Reiche nach Ansicht der Spieler die Armut und den Geiz der Mitmenschen am eigenen Leib spüren. Nach dem erneuten Rollentausch führt dies zu einer veränderten Haltung des Reichen gegenüber den Bettlern (vgl. soziales Lernen durch Spiel).

5. Beispiele für Entwicklungsprozesse innerhalb der Spielgruppe

Prozesse der Selbstbehauptung innerhalb der Gruppe sind ersichtlich, als es um die Besetzung der begehrten Rolle des Königs geht. Zunehmend werden jedoch auch unerwünschte Rollen (z. B. der Bettler) übernommen und von den Darstellern mit sichtlicher Spielfreude verkörpert. Mit Darstellern, die ihren Rollentext nicht rechtzeitig lernen und somit das Vorankommen des gesamten Ensembles verzögern; setzt sich die Spielgruppe so lange im Gespräch auseinander, bis die Gruppe auf die Zuverlässigkeit aller Mitglieder bauen kann (vgl. Pt. 5, Bezug zur Lehrplanaussage, „Verantwortung übernehmen“). Überraschend zeigen sich bei manchen Spielern unerwartete, schauspielerische Fähigkeiten; dies führt zu einer Aufwertung der Stellung innerhalb der Schulklasse. Durch die Sprechschulung erscheint die Selbstsicherheit beim Gedichtvortrag innerhalb des jeweiligen Klassenverbands größer.⁵⁸ Die Interaktion mit den Zuschauern und deren positives Feedback stärken das Selbstbewusstsein der Darsteller erheblich.

⁵⁷ Schuler, I. T., 1999, 165

⁵⁸ Die Persönlichkeitsentwicklung einzelner Spieler kann in diesem Rahmen nicht diskutiert werden.

6. Resümee

Der Prozess des Theater-Spielen-Lernens erweist sich als äußerst geeigneter Weg zu Kompetenz, Erkenntnis und Persönlichkeit. Die Lehrplanforderungen nach „Eigenaktivität“ und „Betrachtung aus unterschiedlichen Perspektiven“ zur Anbahnung vernetzten Denkens, werden ebenso erfüllt wie das „Recht auf Kind-sein-Dürfen“.⁵⁹ Calderóns „Welttheater“-Gedanken aus dem Mittelalter lassen sich mit der heutigen Lern- und Entwicklungspsychologie und der Didaktik zu einem „höchst förderlichen Lebensspiel“ vernetzen, „wenn die spielenden Kinder pädagogisch sinnvoll begleitet und die psycho-sozialen Spielbedingungen fachkundig geschaffen werden.“⁶⁰ In Bezug auf das Körper- und Gesundheitsbewusstsein, die Selbst- und Sachkompetenz, die Sozialkompetenz, die Aggressionssteuerung und die Friedensbefähigung war bei den beteiligten Kindern eine deutliche Entwicklung zu beobachten – und ganz nebenbei – durch den Auftritt der allegorischen Figur „Welt“ eine starke Sensibilisierung von Spielern und zuschauenden Kindern gegenüber der Umwelt (vgl. Bäuml-Roßnagl: „Wir haben die Erde nur geborgt“)⁶¹. Durch Theaterschulung und Entwicklung der Transkriptionsfassung wuchs die Achtsamkeit der Kinder gegenüber der eigenen Rolle und jener der Mitmenschen im „Spiel des Lebens“ (vgl. E. Goffman⁶²). M.-A. Bäuml-Roßnagl schreibt: „Sich ‚im Gleichgewicht halten‘ oder wieder ‚Gleichgewicht gewinnen‘ fordert uns das Leben im konkret-körperlichen, aber auch im übertragen-geistigen Sinne immer wieder ab.“⁶³ Das „Welttheater“-Spiel ist ein äußerst wirksamer Weg, Grundschulkindern die Möglichkeit zur Entfaltung der eigenen Persönlichkeit zu geben und ihnen zu helfen, sich im Zeitalter der Reizüberflutung, im Sinne M.-A. Bäuml-Roßnagls, leichter wieder ins Gleichgewicht zu bringen. Wie Persönlichkeitsentfaltung, anhaltende Einsatzbereitschaft und unübersehbare Spielfreude der einzelnen Spieler eindrucksvoll belegten, besteht die weit zurückreichende Tradition des Spiels in der Schule zu Recht⁶⁴ und seine Wirkung kann nicht hoch genug eingeschätzt werden.⁶⁵

Literatur:

Bäuml-Roßnagl, M.-A.: „Wir haben die Erde nur geborgt“, Grundschulmag. 5/1990

Bäuml-Roßnagl, M.-A.: Eine neue Schule zur Jahrtausendwende? In: PW 11/90

Bäuml-Roßnagl, M.-A. (Hrsg.): Lebenswerte (in einer neuen) Schulkultur, 1992

Calderón de la Barca, P.: Das große Welttheater. Nachd.: Eichendorff, J., 1846, 1971

Calderón de la Barca, P.: El gran teatro del mundo. Das große Welttheater. Übersetzt und herausgegeben: Poppenberg, G. Stuttgart, 1988, 1996

Depta, M.: Pedro Calderón de la Barca, Leipzig, 1925

Folger, W.: Schulspiel – ein pädagogischer Auftrag – eine alte Aufgabe neu gestellt. In: Mühlendorfer, A./Folger, W.: Sommertheater. Band I, Wolf, Regensburg, 1990

Gerstinger, H.: Calderón. München, 1977

⁵⁹ Lehrplan für die bayerische Grundschule, 2000, 7, 9

⁶⁰ Schuler, I. T., 1999, 464

⁶¹ Bäuml-Roßnagl, M.-A., Grundschulmagazin 5/1990, 4

⁶² Goffman, E., 1997

⁶³ Bäuml-Roßnagl, M.-A., in: PW 11/90, 485

⁶⁴ Folger, W., 1990

⁶⁵ Mogel, H., 1994

- Goffman, E.:** Wir alle spielen Theater. Piper, 6. Auflage, 1997
- Gregor, J.:** Das spanische Welttheater. Wien, 1937
- Günthner, E.:** Calderon und seine Werke. Bd. 1: Calderon-Literatur. Leben des Dichters. Religiöse, symbolische, mythologische und Ritterschauspiele, Freiburg, 1888
- Harenberg, B. (Hrsg.):** Harenberg Schauspielführer, Dortmund, 1997
- Kommerell, M.:** Die Kunst Calderons. Hrsg.: Schalk, F., 2. Auflage, Frankf./Main, 1974
- Maiß:** Lehrplan für die bayerische Grundschule, München, 2000
- Mogel, H.:** Psychologie des Kinderspiels, 2. Auflage, Springer, Berlin, 1991, 1994
- Mühldorfer, A./Folger, W.:** Sommertheater. Schulspiel konkret, Band 1, Wolf, 1990
- Oerter, R.:** Psychologie des Spiels. 2. Auflage, Beltz, Weinheim, 1993, 1997
- Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.):** Entwicklungspsychologie, 3. Auflage, 1982, 1995
- Pérez Pastor, C. Don:** DOC. P. LA BIOGR. DE D. P. CALD. DE LA BARCA, 1905
- Reichenberger, K./R. (Hrsg.):** Bibliogr. Handb. der Calderón-Forschung, Band III, 1981
- Rischbieter, H. (Hrsg.):** Theater-Lexikon, Zürich/Schwäbisch Hall, 1983
- Schuler, I. T.:** Zur Bedeutung des Theater-Spielens für die Persönlichkeitsentfaltung von Grundschulkindern. Eine exemplarische Projektstudie zu Pedro Calderón de la Barca „Das große Welttheater“, München, 1999
- Souiller, D.:** Calderón de la Barca et le grand théâtre du monde. Paris, 1992
- Sucher, B.:** Theaterlexikon, München, 1995
- Sullivan, H. W.:** Calderón in the German lands and the Low Countries: his reception and influence, 1654 -1980, London, 1983
- Valbuena Briones, A. J.:** Pedro Calderón de la Barca, 1600-1681, in: Reichenberger, K./T. (Hrsg.): Spanische Autoren aus sieben Jahrh., Goldenes Zeitalter II, 1991

C. Sinnvolle Förderung von Grundschulkindern aus psychologischer und pädagogischer Sicht

CHRISTINE KANIAK-URBAN

Schwimmwesten für die Stürme des Schullebens.

Von der Notwendigkeit und den Möglichkeiten, emotionales
Wachstum von Kindern
in der Grundschule zu fördern

1. Hintergrund und Ziel des Textes

Erlebnisorientierter Unterricht – ein dringlicher Erziehungsauftrag

Das Thema Gewalt und Aggression begleitet von dem der Unruhe und der geringen Aufmerksamkeitsspanne von Schülern belastet das Erziehungs- und Unterrichtshandeln des Lehrers in der Grundschule und ist in letzter Zeit immer mehr in den Mittelpunkt der öffentlichen und wissenschaftlichen Diskussion gerückt. Unter den angesprochenen Problemen leiden Lehrer¹ und Kinder gleichermaßen.

Durch eine Kindergeneration, die von ihren zuweilen hilflosen Eltern nicht mehr wohlerzogen in die Schule geschickt wird, damit sie dort belehrt werde, die vielmehr häufig der emotionalen Entwicklungshilfe bedarf, damit Belehrung stattfinden kann, sind Lehrer in ihrer Erziehungskompetenz gefordert. Das pädagogische Standardrepertoire, mit dem Studierende der Lehrämter an den Hochschulen und Universitäten ausgestattet werden, bietet wenig theoretisches oder praktisches Wissen, was die Beziehungsgestaltung, die Konfliktlösung und vor allem die Resonanz der eigenen Gefühlswelt betrifft. Die in der letzten Dekade immer wieder angesprochene und von den Verantwortlichen auch eingeforderte Werteerziehung^{2, 3} richtet sich vornehmlich an die Kognition der Kinder und ist aus diesem Grund wenig erfolgreich. Intervention, aber vor allem auch präventives Handeln im Sinne primärer Prävention der Schule wird jedoch immer dringlicher.

¹ Der Einfachheit halber verwende ich die männliche Form. Mit dem Begriff Lehrer zum Beispiel sind immer auch Lehrerinnen gemeint, mit dem Begriff Schüler auch Schülerinnen usw.

² Jäger, R.S.: Wertewandel und Werteerziehung, Zentrum für empirische und pädagogische Forschung, Universität Koblenz-Landau, 2004

³ Liebau, E.: Brauchen wir neue pädagogische Werte?, Pädagogik, 7-8, 1994

Verlage und Medien haben die Not erkannt und bieten Interventionsprogramme zur Behebung der emotionalen Defizite der Schüler und zur Schaffung eines pädagogischen Klimas in der Grundschule^{4,5,6}. Auf Ziele und Inhalte einer Auswahl solcher Konzepte und Unterrichtsmaterialien wird an anderer Stelle eingegangen. Die angesprochenen Programme bieten oft hervorragend ausgearbeitete Lerninhalte und Materialien, es wird jedoch nicht immer deutlich, auf welcher theoretischen Folie Prävention und Intervention fußen und wie die Person des Lehrers mit ihrer individuellen und beruflichen Sozialisationsgeschichte in das Training einbezogen werden kann. Die Frage nach erforderlichen Lehrerkompetenzen bei der Durchführung eines Erlebnis orientierten Unterrichts bleibt weitgehend unbeantwortet.

In diesem Beitrag werde ich mich auf die Suche nach handlungsleitenden Theorien aus der Psychologie machen und dabei sowohl wichtige Befunde aus der Emotionspsychologie vorstellen wie auch den in der Pädagogik vertrauten personenzentrierten Ansatz als Basistheorie für emotionales Wachstum von Kindern diskutieren. Ein wichtiger Aspekt in dieser Auseinandersetzung ist die Haltung des Lehrers, aus der heraus er Erlebnis orientierten Unterricht erteilt. Es wird festgestellt, dass der personenzentrierte Ansatz durch diesen neuen Aspekt eine Art „Come-Back“ in der Pädagogik erfährt. Auf diesem theoretischen Hintergrund möchte ich Ziele und Inhalte von Sozialtrainings diskutieren und aufzeigen, was durch die Durchführung solcher pädagogischer Programme geleistet werden kann. Zum Abschluss soll ein eigenes Modell für die Konzeption eines individuellen Interventionsprogramms in Grundschulklassen angeboten werden mit praktischen Beispielen, wie die in der Schule häufig vernachlässigte Selbstkompetenz von Kindern in Grundschulklassen gestärkt werden kann. Aus diesem Praxisteil ist die Überschrift des Beitrages als Leitziel erwachsen: Wenn ich in meiner Selbstkompetenz als Kind anerkannt und gestärkt bin, habe ich mir, metaphorisch gesprochen, „Schwimmwesten“ erworben, mit den Ambivalenzen im Schulleben fertig zu werden und vielleicht auch daran zu wachsen.

2. Die Bedeutung der emotionalen Kompetenz für die Entwicklung

Wer sich als Lehrer auf den Weg macht, Interventionsprogramme zum emotionalen Wachstum von Kindern Theorie geleitet zu unterrichten, stößt auf die Befunde der Emotionspsychologie. Dieser Wissenschaftszweig hat sich in den

⁴ Achtsamkeit und Anerkennung, Gewaltprävention in der Grundschule, Bundeszentrale für gesundheitlich Bildung

⁵ Fit und stark für's Leben, Klett, Stuttgart, 1999

⁶ Klasse 2000, Lions Club

letzten zwanzig Jahren zu einem wichtigen Forschungsgebiet in der Psychologie entwickelt, das auch in die Entwicklungspsychologie Einzug gehalten hat⁷

Der Begriff der emotionalen Kompetenz

Schon vom ersten Tag an beginnen Säuglinge zu lernen, die eigenen Gefühle und die von anderen zu erkennen und damit umzugehen. Bei Schuleintritt erwarten wir, dass Kinder das Entwicklungsstadium der Impulsivität überwunden haben, und dass sie ihre Gefühle, angemessen der Situation, steuern können. Nicht mehr den eigenen Gefühlen und Impulsen ausgeliefert zu sein, diese nicht mehr „zu sein“, sondern sie „zu haben“⁸, ist ein wichtiges Merkmal von Schulfähigkeit.

Positive Auswirkungen emotional kompetenten Verhaltens zeigen sich in der Schule am augenfälligsten im sozialen Miteinander, denn emotionale und soziale Kompetenz sind eng miteinander verbunden. Sozial kompetente Kinder können ihre Emotionen angemessen ausdrücken und werden dadurch für andere Kinder „begreifbar“. Sie können sich altersadäquat in andere Menschen einfühlen, weil sie deren Gefühle rasch erkennen. Zusammenfassend könnte man sagen, diese Kinder verfügen über ein differenziertes Emotionsverständnis und Gefühlsrepertoire, und sie kennen Strategien der Emotionsregulation, allen voran solche, mit denen sie sich in Erregungszuständen selbst beruhigen^{8,9}. Ihr sozialer Status in der Klasse ist meist hoch. Wer dagegen seinen Ärger nicht steuern kann, wird von seinen Mitschülern abgelehnt und gerät in der Klassengruppe oft in eine Außenseiterrolle. Wer in Angst auslösenden Situationen sich nicht selbst ermutigen kann, wird sich vom Klassenverband zurückziehen, noch dazu er in Leistungssituationen versagt. Solche emotionalen Lernprozesse bei Kindern anzuregen, gehört zum Alltag in einer schulpsychologischen Beratungsstelle. Schulerfolg hängt nicht nur von der kognitiven Entwicklung, sondern in hohem Maße auch von der emotionalen Kompetenz eines Kindes ab.

Aber auch die kognitive Entwicklung selbst wird vom emotionalen Wachstum gefördert, sowohl die Fähigkeit zu analytischem Denken¹⁰ wie auch die der Verbalität¹¹. Aus diesem Grund erzielen Kinder mit einem differenzierten Repertoire an emotionalen Fähigkeiten mit hoher Wahrscheinlichkeit bereits in den ersten Schuljahren bessere schulische Leistungen als Kinder mit emotionalen

⁷ Petermann, F., Widebusch, S.: Emotionale Kompetenz bei Kindern, Hogrefe, Göttingen 2003

⁸ Kegan, R.: Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben., Kindt, München, 1994

⁹ Salisch von, M.: Wenn Kinder sich ärgern, Emotionsregulierung in der Entwicklung, Hogrefe, Göttingen, 2002

¹⁰ Greenspan, S.J., Die bedrohte Intelligenz: Die Bedeutung der Emotionen für unsere geistige Entwicklung, Goldmann, München, 2001

¹¹ Izard, C. u.a.: Emotion knowledge as predictor of social behavior and academic competence in children at risk, Psychological Science 12, 2001

Defiziten. Diese Befunde kann ich durch Erfahrung bestätigen. Ich selbst habe im Rahmen meiner schulpsychologischen Tätigkeit viele lernbehinderte Kinder gefördert, nicht durch Aufgaben zentrierte Übungsbehandlung, sondern durch emotionsfokussiertes Spielen. Dabei lernten die Kinder nicht nur ihr Verhalten angemessen zu steuern, viele von ihnen wechselten auf die Regelschule, und in standardisierten Testverfahren ließ sich der Entwicklungserfolg überprüfen.

Wenn man die Forschungsergebnisse zum emotionalen Wachstum von Kindern zusammenfasst, dann kann man sagen, dass emotional kompetente Kinder eher in der Lage sind, ein gesünderes und glücklicheres Leben zu führen als ihre Altersgleichen mit emotionalen Defiziten. Die Gründe sind unschwer zu benennen. Die glücklicheren Kinder haben selten mit negativen Emotionen zu kämpfen, können befriedigendere Beziehungen zu anderen Menschen eingehen und bringen alle Fähigkeiten mit, um später auch beruflich erfolgreich zu sein.

Konzepte emotionaler Kompetenz

Bereits vor Schuleintritt schreitet die emotionale Entwicklung von Kindern voran und befähigt sie, soziale Situationen zu bewältigen. Im Prozess der Einschulung ist der Kontakt mit dem Kindergarten wichtig, weil die Erzieherinnen wichtige Informationen zur emotionalen Kompetenz von Kindern geben können.

Vergleicht man die Konzepte zur emotionalen Kompetenz¹², ¹³, so enthalten diese vornehmlich emotionale Schlüsselfertigkeiten, die Voraussetzung dafür sind, mit anderen Menschen zu interagieren. Ob durch Mimik, Gestik oder mit Worten, in diesem Austausch geht es stets um ein Zweifaches:

[1] Emotionale Botschaften müssen empfangen und angemessen decodiert werden:

Der ist jetzt richtig sauer.

Am liebsten wäre sie davongelaufen.

[2] Die eigenen Gefühle müssen situations- und sozial angemessen offenbart werden:

„Da freu' ich mich riesig, dass du an meinen Geburtstag gedacht hast!“

„Ich könnt' vor Wut platzen!“

¹² Saarni, C.: Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In: Salisch von, M. (Hg.), Emotionale Kompetenz entwickeln, Grundlagen in Kindheit und Jugend, Kohlhammer, Stuttgart 2002

¹³ Denham, S.A.: Emotional development in young children, Guilford, New York, 1998

Diese Fertigkeiten haben zur Voraussetzung:

- das bewusste Erleben, Identifizieren und Benennen von Gefühlen bei mir und via Einfühlung bei anderen;
- die Bewältigung und Steuerung positiver und negativer Emotionen: Welche emotionalen Erlebnisse will ich abschwächen oder zurückhalten? Wichtig für diesen Kompetenzbereich sind Strategien zur Selbstberuhigung, die Kindern explizit gelehrt werden können.

EINFÜHLUNG

Empfangen

Ausdrücken

emotionaler Botschaften

STEUERUNG

von

EMOTIONEN

Die zunehmende Differenzierung der emotionalen Kompetenz bezieht sich also auf die Bereiche: Emotionswissen, Emotionsvokabular und die intra- wie interpsychische Emotionsregulation. Alle die genannten Fertigkeiten beeinflussen einander und bestimmen die Qualität von Selbstoffenbarung und Einfühlung.

3. Der personenzentrierte Ansatz als Basistheorie für die Förderung emotionaler Wachstumsprozesse

Stellenwert des personenzentrierten Ansatzes für die Entwicklung der emotionalen Kompetenz

Wenn man als Kindertherapeutin der non-direktiven Schule die Inhalte der Konzepte zur Entwicklung und Förderung emotionaler Kompetenz von Kindern studiert, dann decken sich diese in vielfacher Weise mit den Zielen, die man in Therapieprozessen für einzelne Kinder aufstellt. Der personenzentrierte Ansatz, wie er in der Persönlichkeitstheorie von C. Rogers vorgestellt wurde ¹⁴, erhält durch die Notwendigkeit der Förderung emotionaler Kompetenz bei Kindern in der Schule heute als Basistheorie einen neuen Stellenwert.

Bereits in der Mitte des letzten Jahrhunderts machte V. Axline die Maxime von C. Rogers für die Kindertherapie fruchtbar¹⁵. Seit dieser Zeit arbeiten Kindertherapeuten auf dem Hintergrund von Theorie und Methode der genannten

¹⁴ Rogers, C.: Entwicklung der Persönlichkeit, Klett Cotta, Stuttgart, 2004, 14. Auflage

¹⁵ Axline, V.M.: Kinderspieltherapie im nicht-direktiven Verfahren, Reinhard, München, 2002 (Original 1947)

psychologischen Schule einerseits mit dem Ziel der Entwicklungsförderung, andererseits aber auch zur Heilung von Störungsbildern¹⁶. Durch Befunde der Forschung zur Entwicklung emotionaler Kompetenz bei Kindern, vornehmlich die über die familialen Einflüsse und die Erziehungskompetenz von Eltern¹⁷ rückt die Arbeit von Kindertherapeuten der gemeinten psychologischen Schule ins Zentrum der Aufmerksamkeit.

Sensitives Elternverhalten

Von der Notwendigkeit, Befunde zur Entwicklung emotionaler Kompetenz aus der Eltern-Kind Interaktion in der Pädagogik zu berücksichtigen

Förderliches Erziehungshandeln von Eltern zur emotionalen Entwicklung ihrer Kinder zeichnet sich exakt durch die Variablen aus, die C. Rogers als Bedingung erforscht hat, um sowohl bei Erwachsenen wie bei Kindern eine entwicklungsförderliche Lebenswelt bereitzustellen und stagnierender Persönlichkeitsentwicklung wieder zum Fließen zu verhelfen: vorurteilsfreie Wertschätzung und Empathie durch Verbalisieren emotionaler Erlebnisinhalte. Auch in der Zweiersituation des therapeutischen Settings erfahren Kinder im Therapeuten nicht nur ein Modell für das Identifizieren und Ausdrücken von Emotionen; im Spiegel dieser nicht urteilenden erwachsenen Bezugsperson erleben sie vielmehr auch eine achtsame Anleitung zur Selbstexploration und zum Selbsta Ausdruck. Neuere Studien zur Förderung der emotionalen Sensitivität von Kindern in der Schule beziehen sich aus diesem Grunde explizit auf die psychologische Schule von C. Rogers und integrieren Ansätze zur Erforschung der emotionalen Intelligenz wie solche der emotionalen Kompetenz bei Kindern¹⁸.

Auf dieselbe Weise wie ein Therapeut baut auch ein Pädagoge, der die Gefühle eines Kindes aufzugreifen weiß, diese annimmt und präzisiert, nicht nur eine Beziehungsbrücke zum Kind, sondern er regt auch Selbstakzeptanz und Selbstexploration an und fördert das emotionale Wissen in allen seinen Facetten. Die emotionale Kompetenz bei Kindern zu fördern ist ein Thema, das Eltern wie Lehrer gleichermaßen interessiert. Seminare zum Thema „Mit Kindern reden“ können an Schulen Eltern wie Lehrer in gemeinsamem Tun vereinen und beleben die Schulkultur in sinnvollerer Weise als gemeinsame Bastelnachmittage.

¹⁶ Weinberger, S.: Kindern spielend helfen, Eine personenzentrierte Lern- und Praxisanleitung, Beltz, Weinheim und Basel, 2001

¹⁷ Petermann, F., Wiedebusch, S.: Emotionale Kompetenz bei Kindern, Hogrefe, Göttingen, 2003

¹⁸ Bieg, S., Behr, M.: Wahrnehmen und Erleben von Gefühlen – ein Ansatzpunkt für die schulische Förderung, Gesprächspsychotherapie und Personenzentrierte Beratung, 33. Jahrgang, 4/2002

Sensitives Lehrerverhalten

Von der Notwendigkeit einer situationsangemessenen Handlungsveränderung bei der Durchführung von Erlebnis orientiertem Unterricht

Was für den Einfluss von elterlicher Erziehungskompetenz auf die Anregung emotionalen Wachstums bei Kindern gilt, kann als Modell auch für das Lehrerhandeln dienen. Allerdings gilt es in der Schule die Besonderheiten der Rahmenbedingungen zu berücksichtigen.

Generationen von Grundschullehrern haben in ihrem Pädagogikstudium die Kernvariablen des personenzentrierten Ansatzes von C. Rogers: Authentizität, vorurteilsfreie Wertschätzung und Empathie, als grundlegende Bedingung für die Beziehungsgestaltung im Klassenzimmer kennen gelernt^{19, 20}. Da diese subjektiv personenzentrierte Haltung jedoch kollidiert mit der objektiv didaktischen Haltung, welcher der Lehrer in den meisten Unterrichts- und Erziehungssituationen einnehmen muss, „verlernen“ Lehrer im Laufe ihrer beruflichen Sozialisation das erworbene Wissen über den Aufbau einer helfenden Beziehung im pädagogischen Raum, noch dazu sie dieses Wissen als wenig hilfreich erfahren, um kurzfristig mit den Disziplinschwierigkeiten in der aktuellen Situation fertig zu werden. Wenn Lehrer nicht zu den pädagogischen Naturtalenten gehören, was ihre soziale Kompetenz betrifft, zeigen sie sich mit wachsender Berufserfahrung zwar als professionelle Didaktik Experten, jedoch oft hilflos in ihrer beziehungs-förderlichen Handlungskompetenz, eine Diskrepanz, auf die Autoren seit vielen Jahren aufmerksam machen²¹.

Worin unterscheidet sich eine didaktisch objektive von einer personenzentriert subjektiven Haltung?

Im Unterricht vermittelt der Lehrer das objektive Wissen unserer Kultur: Es gibt objektive Lernziele, die vorgeschrieben sind, und es gibt in mündlichen oder schriftlichen Kontrollen eine Beurteilung, ob oder wie weit der Schüler das Unterrichtsziel erreicht hat. Dasselbe Handlungs- und Handlungsmuster gilt auch für die sozialen Regeln, die der Lehrer zusammen mit den Kindern aufstellt, und auf deren Einhaltung er bestehen muss, soll ein effektiver Unterricht und ein förderliches soziales Miteinander gewährleistet sein. Nimmt der Lehrer eine objektiv didaktische Haltung ein, dann geht es um

- objektive Lernziele kognitiver oder sozialer Art,

¹⁹ Tausch, R., Tausch, A.: Erziehungspsychologie, Hogrefe, Göttingen, 1991, 10. Auflage

²⁰ Wagner, A.C.: Schülerzentrierter Unterricht, Urban und Schwarzenberg, München, 1976

²¹ Combe, A.: Der Verlust der Balance, Pädagogik, 7-8, 1996

- ein Urteil, ein Richtig oder Falsch im Bezug zum Lernziel.

Um völlig andere Ziele geht es bei der personenzentrierten Haltung und dem auf dieser Folie vollzogenem Handeln. Hier herrschen die Variablen aus der Persönlichkeitstheorie von C. Rogers, insbesondere vorurteilsfreie Wertschätzung und Empathie durch Verbalisieren emotionaler Erlebnisinhalte, wie auch in kompetentem Elternverhalten erforscht. Gießen wir diese Voraussetzungen in die „Sprache des Unterrichts“, dann geht es um

- subjektive Lernziele kognitiver oder sozialer Art
z.B. die sprachliche Symbolisierung von Erleben beim Kind
- das Verstehen des innerpsychischen Bezugsrahmens des Kindes
z.B. seine Gefühle, seine Absichten, seine Gedanken usw.

Beide Lehrerhaltungen haben ihre Berechtigung im Klassenzimmer. Es gehört zur Professionalität des Lehrers sie situationsangemessen in pädagogisch und didaktisches Handlungswissen umzusetzen. Weder im Einzelgespräch mit dem Kind, noch bei Konfliktlösungen mit der Klasse oder der Moderation zur Streit-schlichtung ebenso wie bei der Durchführung eines Erlebnis orientierten Unterrichts, ist die objektiv didaktische Haltung angebracht.

An dieser Stelle muss auf ein häufig geäußertes Missverständnis von Lehrern aufmerksam gemacht werden. Das bedingungslose Annehmen dessen, was das Kind im Augenblick an Gefühl und Handlung präsentiert, bedeutet nicht, dass der Erzieher alles gut heißen muss, was das Kind an Verhalten zeigt. Im Erziehungsgeschäft, das gilt zu Hause und in der Schule gleichermaßen, geht es unter dem Leitziel: Ich will dich verstehen! nach der Akzeptanz und der Verbalisierung des emotionalen Geschehens meist um die Verpflichtung auf die soziale Norm und schließlich um eine Lösungshilfe. Von Bedeutung für die Beziehungsgestaltung jedoch ist der erste Schritt. In Kindersprache heißt das: „Du darfst alle Gefühle (alle Absichten, alle Wünsche und Gedanken) haben, aber du darfst nicht handeln; wie du willst!“

Gelingt eine solche auf die pädagogische Situation bezogene Haltungsveränderung nicht, werden z.B. Interventionsprogramme zur Förderung der emotionalen Kompetenz von Kindern aus einer objektiv-didaktischen Haltung heraus unterrichtet, erfährt der Gefühlsausdruck eines Kindes, repräsentiert in Sprache oder auch durch kreative Medien, eine Beurteilung, dann kann das verheerende seelische Verletzungen zur Folge haben. Erfahrungsorientierter Unterricht zielt immer auf die Subjektivität des Kindes. Ein Urteil des Lehrers trifft nicht die kognitive Leistung oder die Verhaltensnorm, sondern die Person des Kindes in

seinem So-Sein. Ein subjektives Lernziel meint eine Verhaltensäußerung des Kindes in Kongruenz mit dem eigenen Erleben und bedarf vorurteilsfreier Wertschätzung, nicht eines Urteils.

4. Ziele, Inhalte und Grenzen von Erlebnis orientiertem Unterricht in der Grundschule

Was Sozialtrainings anbieten

Ein Blick auf die Inhalte einer Auswahl an Interventionsprogrammen zur Förderung der emotionalen Kompetenz von Grundschulern zeigt, dass die Autoren unterschiedliche Schwerpunkte setzen. Entweder der Fokus liegt auf der Verringerung aggressiven Handelns von Kindern²² und²³, oder unter dem Leitziel der Gesundheitsförderung geht es vorrangig um die Anregung von die Psyche stärkenden Selbstbewertungsprozessen²⁴ und²⁵. Wieder andere Forschungsvorhaben und Materialien legen den Schwerpunkt auf den achtsamen Umgang mit Emotionen²⁶. Auf die Inhalte von Streitschlichterprogrammen einzugehen, erübrigt sich, da diese entwicklungspsychologisch begründbar nur in weiterführenden Schulen mit Erfolg eingesetzt werden können.

Wenn auch sowohl Ziele wie Inhalte des angebotenen Unterrichtsmaterials voneinander abweichen, so finden sich Anregungen zum Aufbau eines differenzierteren Emotionswissens doch in fast allen Angeboten. Es werden vornehmlich Übungen zum Erkennen von Gefühlen bei anderen Menschen anhand von Pantomimen oder Bildern vorgestellt (Wie fühlt sich Claudia?). Aber auch die Verankerung von emotionalem Erleben im eigenen Körper kann anhand der Materialien besprochen werden (Woher weiß die Claudia, dass sie wütend ist? Wie spürt sie diese Wut im Körper?). Da Emotionen anschaulicher auf der Symbolbene angesprochen werden können, habe ich gute Erfahrungen mit Metaphernarbeit gemacht (Meine Wut ist wie ... ein Vulkan, der gleich ausbricht ... ein heißer Lavastrom... ein Topf mit kochendem Wasser, der gleich überläuft...).

²² Achtsamkeit und Anerkennung, Gewaltprävention in der Grundschule, Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung

²³ Cierpka, M. (Hg.): Faustlos – ein Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Handeln

²⁴ Fit und stark für's Leben, Klett, Stuttgart, 1999

²⁵ Krause, Ch. u.a.: Selbstwert stärken – Gesundheit fördern, Unterrichtsvorschläge für das 3. und 4. Schuljahr, Auer, Donauwörth, 2001

²⁶ Bieg, S., Behr, M.: Wahrnehmen und Erleben von Gefühlen – ein Ansatzpunkt für die schulische Förderung, Gesprächspsychotherapie und Personenzentrierte Beratung, 33. Jahrgang, 4/2002

Wichtig zum Thema Gefühle sind auch alle Übungen zur Steuerung von Emotionen. Dabei können von den Kindern bereits praktizierte Bewältigungsformen gesammelt werden (Wenn ich traurig bin, ... höre ich Musik...spiele mit meinem Hasen...) und neue können angeboten werden (Einführung von Stop-Signalen bei hoher Erregung, die Vorstellung von „Wutarbeit“, bei der niemand verletzt wird, die Selbstwert schützende Uminterpretation von Erregung: Ich hab' heute zu viel Power! statt: Ich bin ein Zappelphilipp und eine Nervensäge!).

Alle Förderprogramme zum Aufbau emotionaler Kompetenz bei Kindern bieten reichlich Materialien, die in einer besonderen und als solcher auch gekennzeichneten Stunde im Erlebnis orientierten Unterricht eingesetzt werden können. Geübte Lehrer können natürlich Bausteine solcher Programme auch in ihren regulären Unterricht integrieren, jedoch gelingt das Verstellen des „Hebels im Kopf“, die als notwendig beschriebene Haltungsveränderung des Lehrers problemloser, wenn für das Sozialtraining eine besondere Stunde reserviert wird.

Ein Rahmenmodell zur Konzeption eines individuellen Förderprogramms

Die angebotenen Interventionsprogramme sind alle mit dem Mangel behaftet, dass sie die individuelle Klassensituation zu wenig beachten. Während in der einen Kindergruppe das Aushandeln fester Regeln und die Durchführung von Konfliktmanagement im Vordergrund steht, mag es in einer anderen vorrangig um die Anregung von Selbstexploration gehen. Bei der Durchführung von Erlebnisorientiertem Unterricht habe ich aus diesem Grund nach einer Diagnosephase, welche ihre Daten mittels Unterrichtsbeobachtung und Gesprächen mit dem Klassenleiter erhob, jeweils ein auf die besondere Klassen- gruppe bezogenes Programm entworfen. Ein solches individuelles Programm kann selbstverständlich Übungen aus bereits bestehenden Angeboten der Verlage entnehmen, es kann diese jedoch theoretisch einordnen, und es können subjektive Lernziele Theorie bezogen erstellt werden.

Das Konzept fußt auf den beiden Bereichen:

Förderung der Selbstkompetenz und Förderung der Sozialkompetenz, wobei je nach Zusammensetzung und Dynamik der Klassengruppe einmal mehr der eine oder der andere Bereich in den Brennpunkt der Konzeption rückt.

FÖRDERUNG DER EMOTIONALEN KOMPETENZ

SELBSTKOMPETENZ ————— SOZIALKOMPETENZ

- | | |
|-----------------------------------|----------------------------------|
| > Erhöhung emotionaler Sicherheit | > Empathie und Selbstoffenbarung |
| > Selbstakzeptanz und Selbstliebe | > Konfliktlösung |
| > Umgang mit Gefühlen | |

In Übungen zur Stärkung der Selbstkompetenz wird jedes Kind in der Klasse angeleitet, den Kontakt zur eigenen Gefühlswelt zu intensivieren und dieser Ausdruck zu verleihen. Es geht um die Erhöhung der emotionalen Sicherheit jedes Kindes in der Klasse und wie dieses besondere Kind seine Geborgenheitsgefühle beleben kann. Will ich Selbstliebe und Selbstakzeptanz zum Fließen bringen, dann muss die Einmaligkeit jedes Schulkindes und müssen seine Ressourcen zum Thema werden (siehe auch Abschnitt 5). Selbstverständlich können auch Wege zur Erregungssteuerung nur subjektiv gelehrt werden, weil „jedes Kind Experte nur für sich selbst sein kann“. Erst im zweiten Bereich, dem der Sozialkompetenz, geht es dann um beziehungsstiftende Strategien: Empathie, Selbstoffenbarung und Konfliktlösung.

Was Sozialtrainings in der Schule leisten

Natürlich können Sozialtrainings nicht die Vulnerabilitätsfaktoren eines Kindes: temperamentsbedingte Vulnerabilität, Entwicklungs- und/oder Verhaltensstörung²⁷, heilen, aber sie tragen zu einem freundlich responsivem Sozialklima in der Klasse bei, das die emotionale Sicherheit für alle Kinder erhöht, und dass es gefährdeten Kindern erschwert, in den Sog einer sozialen Abwärtsspirale von destruktiven Verhaltensweisen und Zurückweisung zu geraten. Aggressive, aber auch ängstliche Kinder finden in einer solchen Klassenatmosphäre seltener Situationen vor, in denen ihr Erregungspotenzial steigt. Sie erleben ihre Lehrer und ihre Klassenkameraden einfühlsamer und verständnisvoller, was ihnen die Interaktion mit anderen Menschen in der Lebenswelt Schule erleichtert.

5. Die Stärkung der Selbstkompetenz durch die Befriedigung von Basisbedürfnissen

Die Entwicklung emotionaler Kompetenz in der Schule hat bereits ein stabiles Selbstgefühl zur Voraussetzung, das einhergeht mit einem erfüllten Basisgefühl von Sicherheit und Selbstliebe. Viele Kinder in unseren Grundschulen jedoch sind aufgrund ihrer Lebensumstände unsicher gebunden²⁸. Sie darben in ihren Grundbedürfnissen nach Sicherheit, Zugehörigkeit und auch nach selbstbewusster Autonomie, die nur auf dem Boden einer sicheren Bindung gedeihen kann²⁹,³⁰(7 und 23). Aufgrund der Stress geprägten Lebensgestaltung ihrer Eltern werden viele

²⁷ Petermann, F., Wiedebusch, S.: Emotionale Kompetenz bei Kindern, Hogrefe, Göttingen, 2003

²⁸ Grossmann, K. u. Grossmann, K. (Hg.): Bindung und menschliche Entwicklung, Klett Cotta, Stuttgart, 2003

²⁹ Kegan, R.: Die Entwicklungsstufen des Selbst, Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben, Kindt, München, 1994

³⁰ Maslow, A.: Motivation und Persönlichkeit, Rowohlt, Reinbeck, 1999

Kinder zu wenig „gesehen und gehört“. Sollen diese Kinder sich gesund entwickeln, müssen sie früh lernen, ihr Bedürfnis nach Sicherheit und ihr Entwicklungsmotiv nach Selbstliebe auch aus anderen als den häuslichen Quellen zu nähren. Die vorgestellten Programme für Schulen jedoch bieten kaum Entwicklungshilfe solcher Art an. Aus diesem Grund möchte ich drei Übungen zur Stärkung der Selbstkompetenz von Kindern anbieten, die an den Basisbedürfnissen ansetzen. Die Übungen stammen in ihrem theoretischen Konzept aus der Gestalttherapie mit Kindern und der Gestaltpädagogik oder auch der ressourcenorientierten Hypnotherapie, und ich habe sie für den Unterricht in Grundschulklassen entsprechend verändert. Von den Kindern, die ich dergestalt unterrichtete, wurden alle drei Inhalte als ihre „Lieblings-Übungen“ bezeichnet, von manchen Kindern auch als die Unterrichtsinhalte, die sie zu Schuljahresende am lebhaftesten erinnerten.

Drei ausgewählte Übungen

[1] Mein sicherer Ort

Eine Anleitung zur Stärkung von Selbst-Geborgenheit und Selbst-Beruhigung

Vorgespräch

Einleitend werden mit den Kindern Situationen besprochen, in denen sie sich nicht wohl fühlen, und zu deren Bewältigung sie viel Kraft (Power) brauchen. Diese Kraft „cool zu bleiben“ kann mir „mein sicherer Ort“ geben. Der Begriff der Angst ist problematisch, weil Kinder diesen als schwächend erleben und unter einem solchen Aspekt nur wenig geneigt sind, sich vor der gesamten Klassengruppe zu offenbaren.

Phantasiereise (siehe Anhang I)

Es folgt die Phantasiereise, wobei die Induktion kindgemäß in Anlehnung an das Entspannungsverfahren nach Jacobson verfasst ist, welches auf den beiden Säulen Spannung und Entspannung ruht. In der Vorstellung wird ein Ort aufgesucht, den das Kind kennt bzw. einmal gekannt hat, oder es wird ein solcher gedanklich konstruiert und mit Objekten bestückt, die dem Kind wohl tun. Am Ende wird „das gute Gefühl“ geankert, damit das Kind das beruhigende Gefühl in Not-situationen oder, wenn es von negativen Gefühlen überschwemmt wird, hervorrufen kann.

Ausdruck durch kreative Medien

Der sichere Ort wird gemalt, und die Bilder werden unter der Eingangsformel: „Mein sicherer Ort ist...“ in einem Blitzlicht der Klasse vorgestellt. Dazu ist zuweilen nicht mehr als ein Satz notwendig. Natürlich kann ein Photo des Kindes auf den guten Ort geklebt werden. Da es sich um ein sehr intimes Thema handelt, muss das Kind zustimmen, ob sein Bild im Klassenzimmer aufgehängt werden darf. Achtsamkeit des Lehrers ist bei allen gefühlshen Übungen oberstes Gebot.

[2] Eine Lieblingsgeschichte für Claudia, Peter, Susanne...

Von der Klassengruppe gesehen und gehört werden

„Lieblings“-Liste erstellen

Die folgende Übung verdanke ich S. Mrochen, der sie in einem Seminar zum Thema Hypnotherapie mit Kindern vorgestellt hat. Ich habe diese Übung für die Durchführung in einer Klassengruppe adaptiert. Am Beginn des Schuljahres wird von jedem Kind eine Liste mit Objekten erstellt, die das Kind bevorzugt (siehe Anhang II). Mit dem Begriff Objekt sind nach psychoanalytischer Schule Gegenstände und Menschen gemeint, hier aber auch bevorzugte Handlungen.

Eine Geschichte konstruieren

Der Lehrer sammelt die Liste ein und bringt sie jedes Mal zum Sozialtraining mit. Jede Stunde beginnt dann mit zwei Geschichten, die der Lehrer aus den Objekten konstruiert, welche zwei der Kinder genannt haben. Das können sehr einfache Erzählungen sein, wichtig ist nur, dass möglichst alle vom Kind genannten Objekte darin vorkommen. Die Klasse errät anschließend, um welches Kind es sich handelt. Meist folgt ein kurzes Gespräch, woran die Mitschüler das Kind erkannt haben.

Das Beispiel einer solchen „Lieblings-Geschichte“ findet sich im Anhang II.

Ich bin kostbar

Eine Übung zum Anregen von Selbstliebe und Selbstakzeptanz

Gespräch über die „Einmaligkeit“ eines jeden Menschen

Die Übung wird eingeleitet durch ein Gespräch mit den Kindern, in welchem die Botschaft übermittelt wird: Die Welt ist ein wenig reicher, weil es mich gibt. Jeder Mensch ist einmalig, nicht nur in seinem Aussehen, sondern auch in seinen Fähigkeiten.

„Auf mich stolz sein“ ein wichtiges Erziehungsziel

Kindern wird oft gesagt, dass man sich nicht selbst lobt, dass man nicht „eingebildet“ sein darf. Der Urgrund jeder Kritikfähigkeit aber ist die Selbstachtung. Auf mich selbst stolz sein dürfen, ist deshalb ein wichtiges Erziehungsziel.

Die Klassengruppe nimmt im Sitzkreis Platz. In die Mitte dieses Kreises wird ein Stuhl gestellt, auf dem jedes Kind der Klasse der Reihe nach Platz nimmt. Rechts und links dahinter kommen zwei weitere Stühle für zwei Kinder, die das Vertrauen des Protagonisten genießen, der diese beiden Kinder selbst wählt. Da viele Schüler es nicht wagen, Positives über sich selbst zu äußern, weil sie sich vor dem Hohn

der anderen fürchten, agieren diese beiden Kinder als jeweils ein „Hilfs-Ich“, welches das Ich des im Zentrum sitzenden Kindes unterstützt.

Jedes Kind, das an der Reihe ist, vollendet den folgenden Satz: „Ich bin kostbar, weil...“. Dabei äußern Kinder sehr einfach oft auch sehr konkrete Eigenschaften: „Ich bin kostbar, weil ich so blaue Augen habe..., weil ich gut malen kann, ... weil ich anderen Kindern gern helfe...“.

Ein kurzer Erfahrungsbericht

Als ich diese Übung zum ersten Mal in einer vierten Klasse anleitete, nahm ich mir vor, das Ritual auf drei Sitzungen aufzuteilen. Es legte sich aber jedes Mal ein großer Ernst über die Klasse, die Kinder verhielten sich aufmerksam und in Ruhe traten nach und nach alle Schüler in den Kreis, um selbst oder assistiert von ihren „Hilfs-Ichs“ die Kostbarkeit zu benennen, welche die Welt durch ihr Wesen erfährt.

Literatur:

- Achtsamkeit und Anerkennung, Gewaltprävention in der Grundschule,
Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung
- Axline, V.M.:** Kinderspieltherapie im nicht-direktiven Verfahren, Reinhard,
München, 2002 (Original 1947)
- Bieg, S., Behr, M.:** Wahrnehmen und Erleben von Gefühlen – ein Ansatzpunkt für
die schulische Förderung, Gesprächspsychotherapie und Personzentrierte Beratung, 33.
Jahrgang, 4/2002
- Cierpka, M. (Hg.):** Faustlos – ein Curriculum zur Prävention von aggressivem und
gewaltbereitem Handeln
- Combe, A.:** Der Verlust der Balance, Pädagogik, 7-8, 1996
- Denham, S.A.:** Emotional development in young children, Guilford, New York,
1998
- Fit und stark für's Leben, Klett, Stuttgart, 1999
- Greenspan, S.J.,** Die bedrohte Intelligenz: Die Bedeutung der Emotionen für unsere
geistige Entwicklung, Goldmann, München, 2001
- Grossmann, K. u. Grossmann, K. (Hg.):** Bindung und menschliche Entwicklung,
Klett Cotta, Stuttgart, 2003
- Izard, C. u.a.:** Emotion knowledge as predictor of social behavior and academic
competence in children at risk, Psychological Science 12, 2001
- Jäger, R.S.:** Wertewandel und Werteerziehung, Zentrum für empirische und
pädagogische Forschung, Universität Koblenz-Landau, 2004
- Kegan, R.:** Die Entwicklungsstufen des Selbst, Fortschritte und Krisen im
menschlichen Leben, Kindt, München, 1994
Klasse 2000, Lions Club
- Krause, Ch. u.a.:** Selbstwert stärken – Gesundheit fördern, Unterrichtsvorschläge für
das 3. und 4. Schuljahr, Auer, Donauwörth, 2001
- Liebau, E.:** Brauchen wir neue pädagogische Werte?, Pädagogik, 7-8, 1994
- Maslow, A.:** Motivation und Persönlichkeit, Rowohlt, Reinbeck, 1999

- Petermann, F., Wiedebusch, S.:** Emotionale Kompetenz bei Kindern, Hogrefe, Göttingen, 2003
- Rogers, C.:** Entwicklung der Persönlichkeit, Klett Cotta, Stuttgart, 2004, 14. Auflage
- Saarni, C.:** Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In: Salisch von, M. (Hg.), Emotionale Kompetenz entwickeln, Grundlagen in Kindheit und Jugend, Kohlhammer, Stuttgart 2002
- Salisch von, M.:** Wenn Kinder sich ärgern, Emotionsregulierung in der Entwicklung, Hogrefe, Göttingen, 2002
- Tausch, R., Tausch, A.:** Erziehungspsychologie, Hogrefe, Göttingen, 1991, 10. Auflage
- Wagner, A.C.:** Schülerzentrierter Unterricht, Urban und Schwarzenberg, München, 1976
- Weinberger, S.:** Kindern spielend helfen, Eine personenzentrierte Lern- und Praxisanleitung, Beltz, Weinheim und Basel, 2001

Anhang I:

Mein sicherer Ort

Die Aufmerksamkeit einsammeln

Mache ein Smiley auf deinen rechten oder linken Daumennagel und stelle dir vor, dass da dieses Smiley dich anschaut. Und es kann spannend sein, ob du seinen Mund in deiner Vorstellung verändern kannst, so dass dieses Smiley dich anlächelt.

Und jetzt strecke beide Arme nach vorne und schau dir dein Smiley an. Drücke die Arme fest durch und halte die Spannung, kneife die Augen ein wenig zu, bis auf einem deiner beiden Daumennägel eine Leinwand erscheint, auf der Filme laufen.

Während du noch überlegst, was da für ein Film laufen wird, lässt die Spannung in deinen Armen nach, und langsam, in deinem Tempo, senken sich deine Arme, bis deine Hände sich auf deinen Oberschenkeln ausruhen.

Und ich weiß nicht, ob sich mit den Armen auch deine Augenlider gesenkt haben, bis sie einen Vorhang vor deine Augen gezogen haben, damit du besser nach innen schauen kannst.

Mein sicherer Ort

Es kann sein, dass du schon jetzt das Bild eines wunderguten Ortes siehst, eines sicheren Ortes, den nur du kennst. Das kann ein Ort sein, den es wirklich gibt, den es einmal für dich gegeben hat oder den du dir selbst ausdenkst.

Pause

Sieh dich um an deinem sicheren Ort, an dem du Kraft tankst.

- *Ist dein Ort draußen oder drinnen? Im Freien oder in einem Raum?*
- *Welche Tageszeit ist jetzt? Ist es Tag oder Nacht? Morgens oder Dämmerung?*
- *Wie ist das Wetter? Ist es warm oder kalt?*

*Vielleicht dringen **Gerüche** an deine Nase? Riechst du den Duft von Blumen, eines Menschen, den du sehr magst? Einem Tier? Deinem Lieblingsessen?*

*Vielleicht gibt es da **Geräusche**? Dringen Stimmen an dein Ohr? Sagt jemand etwas zu dir? Hörst du Musik, gibt es die Laute der Natur? Oder ist es einfach still?*

***Bist du allein** an deinem sicheren Ort oder sind **andere Menschen bei dir**? Vielleicht ist da ein besonderer Mensch? Ein Tier? Oder gar eine Zauberfigur?*

Pause

Und jetzt möchte ich, dass du dir erlaubst, die ganze Kraft und Sicherheit zu spüren, die dieser Ort für dich aussendet. Wenn du möchtest, schließe die Kraft in deine Krafthand ein und schließe langsam die Finger zur Faust.

Orientierung im Hier und Jetzt

Du weißt, du kannst diesen Ort immer wieder aufsuchen und dir Kraft holen. Alles wird sehr lebendig vor deine Augen treten, wenn du wieder hierher zurückkommst, einen tiefen Atemzug nimmst und deine Augen öffnest.

Anhang II:

Eine „Lieblings-Liste“ erstellen
Lieblingsliste für _____

Was ich mag

Mein „Lieblings-Gewand“

Was ich am liebsten anziehe

Meine Lieblingsfarbe

Meine Lieblingsblume oder Lieblingspflanze

Mein Lieblingsort

Wo ich mich am liebsten aufhalte

**Eine Person aus einem Buch oder einem Film oder aus dem Sport,
die ich bewundere**

Freizeitbeschäftigung: Spiel oder Sport

Was ich am liebsten tue

Einen Wunsch

Was ich mir von Herzen wünsche

Die Liste kann selbstverständlich verändert werden: z.B. Lieblingsessen etc.

Eine „Lieblings-Geschichte“ konstruieren

Claudias „Lieblings-Liste“ enthielt die folgenden Objekte:

Schlaghose und rotes T-Shirt - gold und rot – Leopard – reiten – kleine Katze

Es war einmal ein Mädchen, vielleicht war's auch ein Junge, das/der ging in die dritte Klasse in die Grundschule in E. zu Frau L. (Lehrerin).

Eines Tages saß das Kind in seiner geliebten Schlaghose und seinem roten T-Shirt in seinem Zimmer. Dieses Zimmer war voll mit den Farben gold und rot. Und ich weiß nicht, ob das Zimmer rote Wände mit goldenen Sternen hatte, oder ob es rot-weiß gestreift war oder vielleicht golden mit roten Tupfen, in jedem Fall sah es sehr weihnachtlich aus mit den Lieblingsfarben dieses Kindes.

Und neben dem Kind stand ein großer Leopard und leckte ihm die Hand, vielleicht war es auch die Backe. Der Leopard war sehr zärtlich zu dem Kind. Beide aber unterhielten sich angeregt, denn das Mädchen oder der Junge konnte die Sprache des Leoparden verstehen. Wahrscheinlich haben sie sich darüber unterhalten, dass sie hinaus reiten wollten in den Dezembertag, denn sie öffneten leise die Türe und schlichen nach draußen. Dort setzte sich das Kind auf den Leoparden, und gemeinsam ritten sie zur Schule.

Das Kind und der Leopard waren beide sehr glücklich, so glücklich, wie Kinder halt sind, wenn sie einen Menschen oder ein Tier bei sich haben, das sie sehr mögen. Aber eigentlich waren die beiden nicht zu zweit glücklich, sondern zu dritt, denn auf dem Schoß trug das Kind achtsam eine kleine Katze, diese war sein größter Wunsch.

Als das Kind aufwachte aus seinem Traum, da wusste es, dass es die schönen Bilder immer wieder sich ins Gedächtnis rufen konnte, weil sie nur ihm allein gehörten.

**„WIE EIN FELS IN DER BRANDUNG,
WENN DIE WASSERMASSEN HERANFLUTEN, DIE STÜRME TOBEN
UND AN SEINEM LEBENSHAUS RÜTTELN“ (Mt 7,27)**

STEPHANIE BERNER

**Kann „Emotionale Intelligenz“ ein Qualitätskriterium für
Professionalität im Lehrberuf sein?**

1. Einleitender Einblick

Das Gehirn scheint das komplexeste Gebilde zu sein, das es gibt – sogar - und das mag anmaßend klingen, das komplexeste Gebilde im gesamten Universum. Alles, was den Menschen ausmacht, beruht auf diesen rund 1300 Gramm Eiweiß: die entscheidenden Vorgänge finden in der nur zwei Millimeter dünnen Schicht der Großhirnrinde statt (vgl. RÖTHLEIN, 2002). Dazu einige einleitende Gedanken:

„(...) hat also die Evolution die Komponenten unseres Gehirns gefördert, die mit lustvollen und freudigen Erfahrungen zusammenhängen, während die mit Aggressionen und Wut verknüpften Komponenten unterentwickelt blieben“ (vgl. ECCLES, 1989 in RÖTHLEIN, 2002, 155).

„Wie uns die Welt erscheint, hängt daher immer auch von uns selber ab. Es gibt keine reine, objektive, d.h. von der menschlichen Subjektivität unabhängige Erkenntnis der Welt“ (BANKI/ROTHER, 1979, 12ff)

„Die Dichotomisierung von Rationalität und Emotionalität basiert auf oberflächlicher Beobachtung und führt in der Wissenschaft oft ungerecht-fertigerweise dazu, Gefühle als (zu vernachlässigende) Randerscheinungen zu interpretieren.“ (DABLER, 1999, 13)

1.1 Überblick über Emotion und Gefühl

Emotionen sind angeboren und entstehen im entwicklungsgeschichtlich ältesten Teil des Gehirns, dem limbischen System. Der präfrontale Kortex, der die Emotionen reguliert, ist auch an der motorischen Planung beteiligt, der so genannten Sequenzierung des Verhaltens und koordiniert komplexe Fähigkeiten der Persönlichkeit wie die Realitätsprüfung und das Urteilsvermögen. Die Lateralität des Gehirns wirkt sich auch bei Emotionen aus: die linke Hemisphäre ist für positive Emotionen zuständig, die rechte Hemisphäre: für negative. Die Amygdala, ein Teil des limbischen Systems, dient als Gedächtnisfilter, als direkter Auslöser von Emotionen, und ist verantwortlich für die Änderung von Puls- und Atemfrequenz, Durchblutung, Ausschüttung von Adrenalin etc. und für Flight- or-Fight- Reaktion.

Emotionen haben eine Stärke (viel - wenig) und eine Valenz (gut - schlecht bzw. positiv - negativ), lassen sich auf mindestens 2 Dimensionen beschreiben. Sie haben einen kognitiven, qualitativ-gefühlsmäßigen und körperlichen Aspekt, bei dem sich wiederum (Ausdrucks-) Bewegung und Effekte des unwillkürlichen (autonomen) Nervensystems (einschließlich Hormonsystem) unterscheiden lassen (vgl. SPITZER, 2004, 157).

Emotionen selbst können nicht vernommen werden, aber als innerlich, definierbar, benennbares Gefühl gelingt die Wahrnehmung, nämlich als körperliche Reaktion. Häufig tritt dieselbe Verhaltensweise in der Folge der Emotion zu tage. Zusammenfassend kann man feststellen, dass Emotionen nicht direkt beeinflussbar sind, jedoch der Umgang mit den durch Emotionen ausgelösten Gefühlen. Im Mechanismus der Emotion hat jedes Gefühl seine eigenen Repertoires, die in Momenten heftiger Emotion in den Vordergrund treten. Dabei werden Erinnerungen und Handlungsoptionen neu geordnet.

„Emotionen sind die Grundlage der Gefühle, darauf kann man erst Einfluss nehmen, wenn sie unser Bewusstsein durchbrochen, in höhere Denkprozesse vorgedrungen sind. Und dann wiederum nehmen sie Einfluss auf unsere basale Lebensregulation.“ (vgl. DAMASIO, 2002, 73)

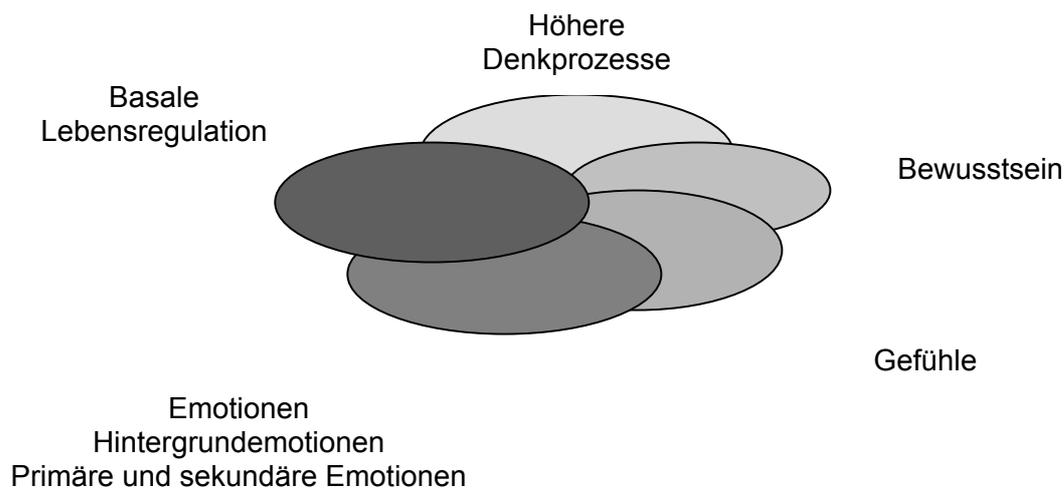


Abbildung 1 Ebene der Lebensregulation (nach DAMASIO, 2002, 73)

Ausgelöst werden können Gefühle durch Personen, Situationen, Orte, Erinnerungen, aber auch Kognitionen/ Gedanken sind als Auslöser, bzw. als Bewertung der individuellen Emotion, Objekt gerichtet (Freude beim Erblicken einer Person) möglich. Selbst bei der sachlichsten Information, die man mit anderen austauscht, reagieren die neuralen Monitore für emotionale Zwischentöne auf unzählige stumme Hinweise – Tonfall der Stimme, Wortwahl, Feinheiten in der Körperhaltung, der Gestik, des Timings.

Die Eingebundenheit des Selbst in seine Umwelt - seine „Ökoazität“ (BOTTENBERG, 1996) wird offenkundig durch die emotionale Relevanz von Dingen, Personen, Vorgängen, die nicht Teil des Organismus sind,

aber über Identifikation durch das Ich den Status der Selbstrelevanz gewinnen. Gefühle bilden eine wichtige Basis der Welteinbindung des menschlichen Erlebens. Gefühlserleben ist gekennzeichnet durch „Bedeutsamkeit“ bzw. „Nichtgleichgültigkeit“ (KRÜGER, 1928), die auch als „Selbstbetroffenheit“ (ULICH, 1982) oder „Ich-Involviertheit“ (BOTTEBERG, 1972) bezeichnet werden kann. Obwohl Gefühlserleben nicht unmittelbar beobachtbar ist und folglich als „privater Besitzstand“ der Person gilt, bindet es diese doch in die Welt ein, indem es sie in einer ursprünglichen, primären Weise über sich und die Welt orientiert (vgl. REVERS, 1986).

Dabei haben Emotionen unterschiedliche Funktionen:

- *als Motivation und Erregung: Ansporn zum Handeln, Verhalten auf Ziele hingerichtet, Rückmeldung, spiegeln inneren Konflikt bei unvernünftigen Reaktionen wider*
- *als soziale Funktion: Steuerungen von Interaktionen, nonverbale Kommunikation, Gesprächsverhalten.*

Auf die Frage, ob Emotionen angeboren sind, antworten die Wissenschaftler unterschiedlich: „Interkulturell universelle Reaktion z.B. Angst auf laute Geräusche“ (vgl. TOMKINS, 1963); „ähnliches Repertoire an Gestik, Mimik“ (vgl. CAMRAS, 1992); „Basisemotionen als universelle Emotionen erkennbar am Gesichtsausdruck wie Fröhlichkeit, Überraschung, Wut, Ekel, Furcht, Traurigkeit, Verachtung“ (vgl. EKMAN/FRIESEN, 1978). Grundsätzlich kann man zusammenfassen, dass sie universell unabhängig von Kultur, Rasse, Geschlecht und Erziehung sind, dabei auf ein gemeinsames genetisches Erbe zurückgreifen, aber sich in der Ausprägung an unterschiedlichen kulturellen Standards und sozialen Normen orientieren.

1.2 Überblickkonstrukt „Emotionale Intelligenz“

GOLEMAN, STERNBERG und BARON sind als Vertreter dieses Ansatzes zu nennen. Dabei sehen besonders SALOVEY und MAYER „Emotionale Intelligenz“ als Teilmenge der „Sozialen Intelligenz“ mit folgenden Dimensionen: *eigene Emotionen wertschätzen und ausdrücken; Emotionen regulieren, Emotionen zur Motivation Planung und zum Erfolg im eigenen Leben nutzen* (vgl. SALOVEY/MAYER, 1990, 189):

„We define emotional intelligence as the subset of social intelligence that involves the ability to monitor one's own and others' feelings and emotions, to discriminate among them to use this information to guide one's thinking and actions.“

Bei GOLEMAN findet man neben dem Begriff der „emotionalen Intelligenz“ auch den Begriff der „emotionalen und sozialen Kompetenz“ (GOLEMAN, 1999, 7) bzw. „Fähigkeiten des Herzens“ (GOLEMAN, 1999, 8), und er spricht vom „emotionalen Alphabet“ (GOLEMAN, 1999, 8) und wie auch STEINER von „emotionalen Fähigkeiten“ (STEINER, 2001, 12).

Nach GOLEMAN umschließt das Konstrukt „*Emotionale Intelligenz*“ folgende Teilbereiche: „*Selbstwahrnehmung*“ (Emotionen erkennen und benennen können), „*Selbstregulierung*“ (Emotionen handhaben können, Eskalationen stoppen, positive Gefühle fördern), „*Motivation*“ (Emotionen in die Tat umsetzen, Selbstbeherrschung, Impulsunterdrückung), „*Empathie*“ (Selbstvertrauen und sich einfühlen können in andere, Abstimmung) und „*Beziehungsfähigkeit*“ (Umgang mit sozialen Beziehungen, Analysefähigkeit) (vgl. GOLEMAN, 1999; Abbildung 2).

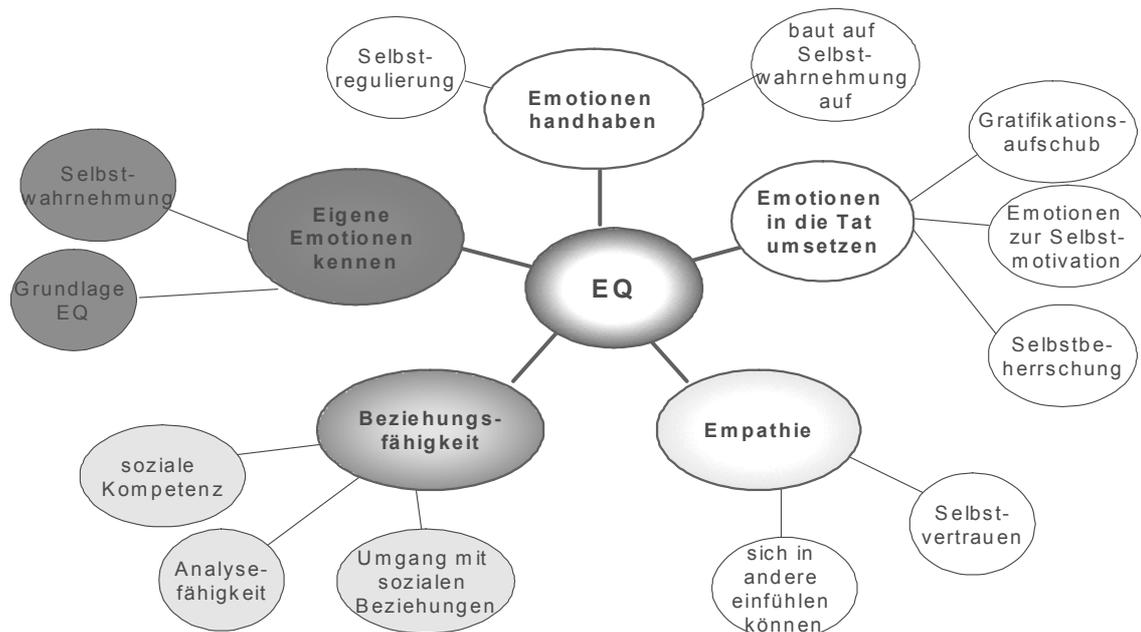


Abbildung 2 Überblick über Konstrukt „Emotionale Intelligenz“ nach GOLEMAN, 1999

„*Emotionale Intelligenz*“ schließt die Fähigkeit ein, sowohl mit den eigenen Emotionen, Vorstellungen und Eigenheiten, als auch mit denen anderer, bewusst, sensibel und erfolgreich umzugehen. Sie befähigt, mit dem umfassenden Wissen über sich selbst und andere, leichter Zugang zu unterschiedlichen Menschen zu finden. Von der „*Emotionalen Intelligenz*“ hängt es ab, wie gut die persönlichen Fähigkeiten, auch das rationale Potential, genutzt und entfaltet werden können. Intrapersonale und interpersonale Intelligenz sind wesentliche Bestandteile der „*Emotionalen Intelligenz*“. Die interpersonale Intelligenz ist der Schlüssel zu den Einstellungen, Motiven und Verhaltensweisen der anderen. Sie schließt die Fähigkeit ein, bedeutsame Unterschiede zwischen den Menschen zu erkennen, zu verstehen und zu berücksichtigen. Dadurch können zwischenmenschliche Kontakte flexibel, differenziert und befriedigend gestaltet und Gruppenprozesse gesteuert

werden. Die Selbstsicherheit in Beziehungen und Gruppen wächst, wenn man authentisch und dadurch glaubwürdig, auftritt, durch das Vertrauen und die Akzeptanz der Anderen. Sie geraten weniger in Widerspruch zwischen eigene Persönlichkeitsmerkmale und den Anforderungen aus der Umwelt.

Persönliche Anschauungen, bedeutsame Erfahrungen, formen und prägen die Anschauungen über sich selbst, die Welt und andere Menschen. Sie bilden den steuernden Kern der Persönlichkeit. Entscheidungen sind immer von dieser persönlichen Anschauung geprägt. Sie bestimmen die Qualität der Zusammenarbeit, des Wirkens und des Lebens und können entscheidend limitieren oder befreien:

„Gefühle motivieren und begleiten unser Handeln im Alltag. Sie haben eine zentrale Signalfunktion in sozialen Interaktionen für den anderen wie für den Fühlenden selbst. Gefühle orientieren den Menschen über seine Befindlichkeit in Situationen“ (PETZOLD, 1995, 9).

BOTTENBERG spricht mit der Integration von Gefühl ins Handeln das „Aufgefordertsein im Gefühl“ an, d.h. der Mensch reagiert im Handeln auf sich selbst, und Handeln wird damit zum Ausdruck des eigenen Gefühls. (BOTTENBERG in PETZOLD 1995, 40).

2. Qualität und Professionalität im Lehrberuf

Durch den neuen bayerischen Lehrplan für die Grundschule entsteht eine neue Forderung an den Lehrer, denn er erhebt explizit eine besondere Anforderung an die Professionalität der Lehrkräfte:

„Zunehmend selbständiger und selbstverantwortlicher Lernender, Lernen ist Unterrichtsgegenstand als Grundlage für lebenslanges Lernen, Individualisierung von Schule und Lernen, inhaltlich und organisatorisch, methodische Vielfalt in Unterrichtsverfahren und Unterrichtsformen, neue Medien und Einsatzmöglichkeiten im Unterricht und neue Denkansätze aus den Fachdidaktiken“ (vgl. Lehrplan, 2000, 3).

Für die Lehrerprofessionalität im Medium der Lehrerarbeit, ist also nicht nur Qualifizierung, sondern auch Subjektwerdung notwendig (vgl. BAUER, 1998).

Die Persönlichkeit der Lehrkräfte rücken in den Mittelpunkt des Bildungsgeschehens und des öffentlichen Interesses.

ULICH hebt hervor, dass die Professionalität der Lehrer „keineswegs auf rein wissenschaftlicher Qualifikation“ beruht, sondern „mindestens gleichwertig soziale und persönliche Kompetenzen erfordert, die in der gegenwärtigen Ausbildung entschieden zu kurz kommen.“ (ULICH, 1996, 81).

„Eine moderne, von vorneherein begrenzte pädagogische Professionalität hat keineswegs, wie vielfach abwehrend befürchtet wird, Gleichgültigkeit gegenüber dem Schüler zur Folge. Im Gegenteil gehören dazu ein hinreichendes Verständnis seiner sozialen und emotionalen Situation, Rücksichtnahme auf erkennbare Schwierigkeiten, Zuwendung, Rat, Ermutigung,

Unterstützung und Hilfe, aber unter Aufrechterhaltung professionell begründeter Distanz und daraus resultierender Beschränkung der Einwirkung.“ (GIESECKE, 1997, 291)

Über das, was Professionalität ausmacht und Kompetenz ist, gibt es verschiedene Ansätze und lange Listen. Die meisten beginnen damit:

„eine gute Lehrkraft (...)“: kann Ursachen erkennen und benennen, kann eigene Grenzen erkennen, hat Frustrationstoleranz, ist geübt im Umgang mit Zorn und mit Stress, verfügt über demokratische Umgangsformen und identifiziert sich ganz mit ihrer Berufsrolle, fühlt sich wohl und ist zufrieden.

Die geforderten Kompetenzen lassen sich mit Stichpunkten beschreiben: *„biographische Kompetenz, Methodenkompetenz, Selbstkompetenz (Abgrenzungsfähigkeit / Stabilität), Fachkompetenz, Sozialkompetenz“*.

Professionalisierung der Alltagsarbeit, Bewältigung von schwierigen Situationen und Wahrung der „Distanz“ zum Schutz vor „Überforderung“ gelingt durch verantwortlichen und selbständigen Umgang mit eigenen Gefühlen und denen der anderen. Dieses Verständnis ist der Schnittpunkt intra- und interpersonaler Intelligenz im Verständnis der Selbst- und Sozialbildung. Aus diesem Ansatz heraus müssen in der Lehreraus- und Weiterbildung Wege gefunden werden, die Belastungsfaktoren aufzeigen und Möglichkeiten der Auswege aufzeigen.

Wenn man von Qualität spricht, meint man allgemein Anforderung und Eigenschaften bzw. in der wörtlichen Bedeutung „*qualitas*“ Beschaffenheit.

Schulqualität kann sich, je nach unterschiedlichem Fokus, kennzeichnen durch: *„Wertschätzung des Lernens, klar strukturierter Unterricht, schülerzentrierte Atmosphäre, eher Lob als Tadel, Schülermitsprache, geringe Fluktuation im Team, enge Zusammenarbeit im Team“* (vgl. RUTTER, 1979); *„Orientierung an allen bekannten Standards, hohe Kompetenzwertschätzung, klare Regeln. Schülermitsprache, Team, Zusammenarbeit, Schulleben, SchilF, Elternarbeit“* (vgl. FEND, 1998); *„Lehren und Lernen, Lebensraum Klasse und Schule, Schulmanagement, Professionalität, Schulpartnerschaft“* (vgl. HAIDER, 1999); *„lernfördernder Unterricht als Voraussetzung für lebenslanges Lernen: Gefühle anregen und sich entwickeln lassen“* (vgl. SPECK, 2004).

Die Qualitätsagentur in Bayern wurde zur Festlegung von Merkmalen von Schulqualität im Rahmen von Schulprofil, Schulkultur, Zusammenarbeit Team/ Fachbereiche, Schulleitung/Management, und der Arbeit in der jeweiligen Klasse beauftragt (vgl. QUALITÄTSAGENTUR 2003).

Professionelle Grundschularbeit ist dadurch gekennzeichnet, dass großer Wert auf Eigenaktivität und Lebenstüchtigkeit, auf das Vermitteln von Kulturtechniken und Aufbauen von Lebenswissen, auf Gefühle anregen und sich entwickeln lassen, auf Schulkultur und Gemeinschaft erleben und gestalten und auf Verantworten von Lebensbestimmung gelegt wird.

Die vorausgesetzten Erfordernisse wie Entwicklung der Persönlichkeit, Bildung und Erziehung, Wertorientierung, Verwirklichung des Lehrplans, kindorientierter Unterrichtsablauf durch Unterrichtsplanung in Methoden und Prinzipien und

transparente, angemessene Leistungsbeurteilung sind nach der DIN ISO 8402 Bedingungen, die es zu erfüllen gilt.

Das ganze Bedingungsgeflecht wird durch die Sozialfigur der Lehrkraft beeinflusst, besonders durch: persönliche Einstellung, Vorstellung von Bildung und Unterricht, Leistung, Berufsfeldvorstellungen, Berufszufriedenheit, Lehrerpersönlichkeit, schulisches Leben und Schulprofil.

WEBER sagt hierzu:

„Eine verantwortliche, mündige Lebensführung erfordert Ich-Identität und Ichstärke. Sie umfassen außer ihren unverzichtbaren rationalen Komponenten auch emotionale Momente, z. B. eine (...) emotionale Stabilität, insbesondere ein sicheres und gehobenes Selbstgefühl, aber auch Einfühlungsfähigkeit in die Interaktionspartner (Empathie), die Fähigkeit zum Aushalten von Widersprüchen und Konflikten sowie zum Ertragen des Aufschubs bzw. der Versorgung von Bedürfniserfüllungen (Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz).“ (in OERTER/WEBER (Hrsg.), 1975, 106)

Ein mögliches Qualitätskriterium entspringt aus der Vernetzung von „*Emotionaler Intelligenz*“ und Professionalität im Lehrberuf, dabei entsteht ein Spannungsbogen.

2.1 Lehrkräfte im Spannungsbogen „*Emotionaler Intelligenz*“

Die Entwicklung einer professionellen Lehrerpersönlichkeit kann nur im vernetzten System von Selbstverantwortung für das eigene Leben - auf sich selbst und die Kinder achten, den eigenen Weg gehen, Erfahrungen machen und reflektieren - entstehen.

Dazu müssen unterschiedliche Einflüsse Beachtung finden: „*Lebensgeschichte des Lehrers*“ (SINGER, 1977), „*Erfahrungen die man selbst gemacht hat sind bedeutsam für das spätere Verhalten*“ (NICKEL, 1978), „*Einfluss der erlebten Familie*“ (COMBE, 1983), „*Bild vom Lehrer als Einflussfaktor auf eigenes Verhalten*“ („LEHRERIMAGO“, BRÜCK, 1979).

Nach DAMASIO können als Ergebnis wirkungsvoller Lernmechanismen wie der Konditionierung Emotionen aller Schattierungen dazu beitragen, homöostatische Regulation und Überlebenswerte mit Ereignissen und Objekten in der individuellen autobiographischen Erfahrung zu verknüpfen (DAMASIO, 2002, 72).

„*Es hat seinen biologischen Sinn, dass starke Gefühle ins Bewusstsein dringen.*“ Je besser Menschen sich an ein Gefühl erinnern können, umso besser können sie das nächste Mal entscheiden. Je stärker die emotionale Erfahrung, um so besser können die somatischen Marker aus der Vergangenheit zu Rate gezogen werden. (MAYER in GEO, 11/2000, 5).

Die berufsbiographische Perspektive spielt eine maßgebliche Rolle, da berufliche Einbrüche, kritische Lebensereignisse, krisenhafte Erfahrungen sich sowohl positiv, aber auch negativ stabilisierend oder labilisierend auf das Lehrerethos auswirken können:

„Denn die Biographie ist letzten Endes nichts anderes als die temporale Explikation der Person: Im Leben, das da abläuft, im Dasein, das da abrollt, expliziert sich die Person, entfaltet sie sich wird sie aufgerollt wie ein Teppich, der erst dann sein unverwechselbares Muster enthüllt.“ (FRANKL, 1999, 215)

Ein weiterer Aspekt von Professionalität im Lehrerberuf ist ein vorrangiges berufsbiographisches Entwicklungsproblem, das hier nicht weiter diskutiert werden soll.

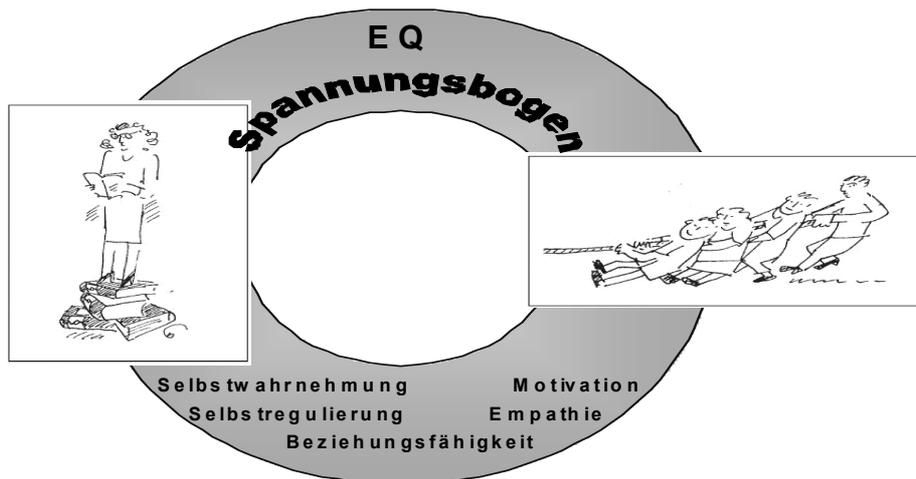


Abbildung 3 Lehrkräfte im Spannungsbogen „Emotionaler Intelligenz“

Das Konstrukt „Emotionale Intelligenz“ gewinnt im Sinne eines Qualitätskriteriums an Bedeutung für die Schule:¹

- Emotionale Selbstwahrnehmung: besseres Erkennen und Benennen von eigenen Gefühlen, Verständnis von Ursachen, Erkennen des Unterschieds zwischen Gefühlen und Taten
- Umgang mit Gefühlen: mehr positive Ansichten über sich selbst, weniger Aggressionen, weniger Unterrichtsstörungen, besserer Umgang mit verbalen Streitigkeiten
- Gefühle produktiv nutzen: weniger impulsiv, mehr Selbstbeherrschung, bessere Aufmerksamkeit und Konzentration
- Empathie – deuten von Gefühlen: besser imstande sein, sich in andere hineinzuversetzen, anderen besser zuhören können
- Umgang mit Beziehungen: besseres Lösen von Konflikten und Problemen, Beilegen von Streitigkeiten, kommunikationsfähiger, offener gegenüber anderen werden

¹ Verschiedene Programm/Projekte in amerikanischen Schulen: W.T. GRANT Consortium Präventionsprogramme Förderung der Sozialkompetenz 1992; Self Science Curriculum. The Subject is me. (STONE/ DILLEHUNT, 1978); Child development project. (SCHAPS/ BATTISTICH, 1991); Paths. Fast Track Project, (GREENBERG, 1992); Seattle social development project (HAWKINS, 1991); Yale – New Haven Social Competence Promotion Program (WEISSBERG, 1990); Resolving Conflict Creatively Program (LANTIERI, 1990); The Improving Social Awareness – Social Problem Solving Project (ELIAS et al., 1991). (vgl. GOLEMAN, 1999, 377 ff)

Als „kompetent“ und „professionell“ gilt dabei, und diese Anforderung kann im Sinne der „*Emotionalen Intelligenz*“ interpretiert werden, eine Lehrkraft

- *der es gelingt, in einer Situation die Gegebenheiten gut zu erfassen,*
- *die in der Lage ist, die Gesamtheit der Eindrücke und Informationen zu interpretieren und gleichzeitig offen bleiben kann für andere Deutungsansätze,*
- *die es schafft, ihre Rolle im aktuellen Kontext biographisch und selbstreflexiv wahrzunehmen und zu bejahen,*
- *die fähig ist, ihr Verständnis zu kommunizieren und sich mit anderen abzustimmen,*
- *die situativ schlüssig Handlungsalternativen entwickelt und entscheiden kann,*
- *die die Folgen ihres Handelns im Zusammenhang mit ihrer Situationswahrnehmung und Deutung, ihrer Rollen- und Kommunikationsgestaltung, ihrer Handlungsauswahl und Ausführung reflektieren kann,*
- *die in der Lage ist, das eigene Wahrnehmen und Handeln als situativ und subjektiv begrenzt zu erkennen und sich über Sinn und Zweck des eigenen Handelns, der Wirkung und dessen Wirkung auf das Umfeld bewusst wird und reflektiert.*

KRAPP konstatiert in der Explikation „*Basic human needs*“, dass Kompetenzerfahrung, soziale Eingebundenheit und Selbstbestimmung zum subjektiven Wohlbefinden führen und zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen können. Dabei sind diese an Bedürfnisse gekoppelt, die wiederum aus Erfahrungen und Erlebnisqualität entspringen. Das subjektive Erleben und frühe schulische Erfahrung zeigen dabei maßgeblichen Einfluss auf das emotionale Erleben (vgl. KRAPP/Ryan, 2002).

Immer wieder gehen Schlagworte wie Burnout, Stress und frühe Verrentung von Lehrkräften² durch die Presse: Belastung durch psychomentele und soziale Beanspruchung (vgl. MÜLLER-LIMMROTH, 1980, BLLV, 10-2001); 52% aller Dienstunfähigkeitsgutachten lauteten auf psychosomatische Beschwerden (vgl. WEBER/WELTLE/LEDERER, 2001, BLLV, 6-2001), öffentliche Abwertung des Lehrberufes wird als belastend empfunden (vgl. SCHAARSCHMIDT/FISCHER, 2001, BLLV, 10-2001).

2.2 Konflikte als emotionale Verlusterfahrung

Da Konfliktsituationen mit hoher Affektbeteiligung einhergehen, ist das für das Wohlbefinden bedeutend, als ob man „*Scheinwerfer auf die Selbstaufmerksamkeit*“ auf die inneren Gefühle richtet. (vgl. STORCH in MEYER, 1991, 173)

Der Lehrberuf ist ein stark belastender Beruf, das ist eine unumstrittene Tatsache, die nicht nur subjektiv von den einzelnen Lehrkräften erfahren wird, sondern Niederschlag in vielfältigen Studien findet (vgl. SCHAARSCHMIDT, WEBER, Statistisches Bundesamt, BLLV, 10-2001).

² Lehrkräfte gehen mit durchschnittlich 54 Jahren in Rente (vgl. BLLV. 6-2001).

Dazu kommen vielfältige Belastungsfaktoren, denen der Lehrer gegenübersteht: hohe Klassenstärken, wachsender Anteil verhaltensauffälliger Schüler, steigende Unterrichtsverpflichtung, ungünstige Altersstruktur, allgemeine Erziehungsdefizite in den Familien, übersteigerte Erwartungshaltung an Lehrer, Mangel an Instrumenten frühzeitiger Diagnostik und Prävention und nicht zuletzt ein stark abnehmendes Sozialprestige des Lehrberufes. Diese Phänomene reduzieren die Berufszufriedenheit der Lehrer nicht unwesentlich. Die Folge sind bedrohliche Deformationen, die nicht selten zu psychischen und psychosomatischen Störungen führen.

Spannungen, Ärger, Enttäuschung, Stress sowie Ängste werden von vielen als belastende Situationen erlebt. Zu dem kommt noch, dass sich viele durch den Umgang mit verhaltensschwierigen Schülern, bei Lärm und Chaos in der Schulklasse überfordert fühlen (vgl. TAUSCH in MEYER, 1991).

Stresssituationen sind Folgen dieser biologischen Mechanismen, die durch die Wahrnehmung von scheinbar existenzieller Bedrohung ausgelöst werden, dadurch kommt es zu einer Freisetzung von Stresshormonen - steigert wiederum das Erregungsniveau des limbischen Systems bzw. das Aktionspotential der Zellen. Durch sich überlagernde Reaktionen kommt es zu einem Absinken der Toleranzschwelle.

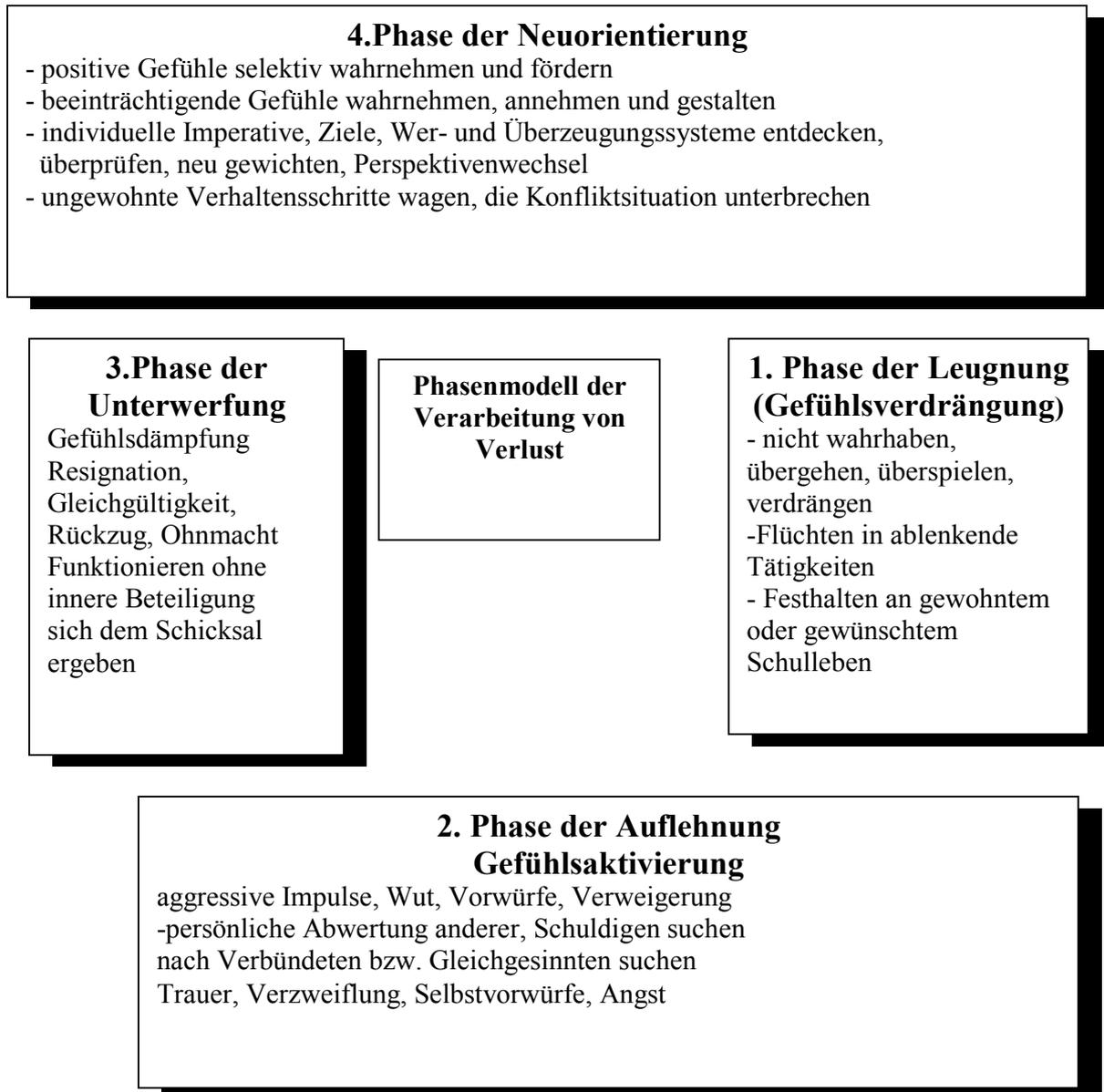
Stresssituationen sind gefühlsmäßige Empfindungen im Zusammenhang mit Einschränkungen, Überforderungen durch innere oder äußere Reize, Enttäuschungen oder Verlusten. Stress ist die Reaktion des Organismus auf äußere und/oder innere Reize, die als bedrohlich wahrgenommen oder bewertet werden und somit das Wohlbefinden einschränken (vgl. TAUSCH in MEYER, 1991)³.

Neben den genannten Stressfaktoren gibt es weitere wesentliche Ursachen, die in ihrer Konsequenz zu permanenter Belastung führen (vgl. Abbildung 4).

Verschiedene Menschen in einer gleichen Situation haben recht unterschiedliche Gefühle: manche mögen mit lebhaften Schülern beisammen sein, andere wiederum empfinden das als Belastung. Der Zeitfaktor spielt dabei eine nicht zu unterschätzende Rolle, denn ist man gut aufgelegt, bleibt man insgesamt belastbarer und empfindet vieles nicht als Schwierigkeit.

³ Es gibt verschiedene Stressbeeinträchtigungen: kürzere Beeinträchtigung: nur wenige Minuten Effekte summieren sich auf.; 1-2 Stunden andauernde: „Ich fühle mich in der Klasse überfordert“; längere Dauer: fortlaufende Schwierigkeiten mit Schülern oder Klasse oder Kollegen; leichte bis mittlere Dauerbelastung: chronischer Stress, Anspannung bildet den Hintergrund des Erlebens; starke Dauerbelastung: Lebensereignisse und seelische Krisen (vgl. TAUSCH in MEYER, 1991, 62).

Abbildung 4 Phasenmodell der Verarbeitung von Verlust (vgl. STORCH, 1991, 172).



Daraus lässt sich nach TAUSCH der Schluss ziehen

„Es hängt also entscheidend von uns ab, welche Gefühle wir empfinden. Gewiß ist auch die Situation bedeutsam. Aber wie wir uns fühlen, in welchem Ausmaß wir etwa betroffen sind, das hängt von uns ab.“ (vgl. TAUSCH in MEYER, 1991, 63f)⁴

⁴ TAUSCH präsentiert dabei folgende Denkanstöße:

„Was in uns ist entscheidend? Wie wir die Umwelt bewertend einschätzen, welche Gedanken wir haben, das beeinflusst eindeutig unsere Gefühle. Woher kommt es, da wir so unterschiedlich wahrnehmen und bewerten? Wie wir uns selbst bewerten? In welchem Ausmaß haben wir Hilfsquellen? Welche Bewältigungsform haben wir gelernt? Welche Bewertungen

Die Bewertungen-Gedanken-Auffassungen beeinflussen den gesamten Organismus, denn dabei wird das sympathische Nervensystem aktiviert. Als Folge nimmt der Muskeltonus zu, Puls und Blutdruck werden erhöht, es folgen Hormonausschüttungen z.B. Adrenalin, die Atmung wird flacher und schneller. (vgl. TAUSCH in MEYER, 1991, 64)

Grundsätzlich impliziert der Ansatz „*Emotionale Intelligenz*“ aus einer integrierenden Perspektive die Balance zwischen Emotion, Kognition und Erlebnisempfindungen, „*die orientierende, motivierende, vitalisierende Bedeutung der Gefühle zu achten, ohne die strukturierende, reflektierende, kontrollierende Funktion rationaler Überlegungen (...) außer Kraft zu setzen*“ (vgl. GÖPPEL, 1999, 580).

Es erscheint folgerichtig, „*Emotionale Intelligenz*“ als Kettfaden des Unterrichtsprozesseppichs zu erkennen, denn damit wird Lebensqualität und Schulqualität im Sinne der Humanisierung von Schule verbessert, wenn nicht nur das Kind als denkende, fühlende und handelnde Person in den Mittelpunkt rückt, sondern alle am Unterrichtsprozess beteiligten Menschen. Dabei bleiben Emotion und Kognition im ganzheitlichen Verständnis untrennbar. Dieses Lernen, Schwierigkeiten, Enttäuschungen und Belastungen des Lebens angemessen zu bewältigen, ist eine Gemeinsamkeit von Erwachsenen und Kindern gleichermaßen. Beide haben mit Ängsten zu kämpfen, erfahren Enttäuschungen, Verluste und Gefühle von Ohnmacht und Resignation, hier entspringt die Notwendigkeit des Lernens förderlichen Umgangs mit Gefühlen.

3. Notwendigkeit des Lernens förderlichen Umgangs mit Gefühlen

Lehrer sind Menschen, die fühlen, spüren und empfinden, dadurch ein Gestimmt-Sein und Befinden erfahren, das sie wiederum durch emotionale Mimikry mit den Schülern teilen (vgl. SPONSEL, 2002). Schule bleibt ein sozial-ethischer Erfahrungsraum, denn im Sinne der politischen Grundbildung werden bereits in der Grundschule soziale Lernprozesse initiiert und damit unverzichtbare Werte menschlichen Zusammenlebens erfahrbar gemacht, dabei darf „*Emotionale Intelligenz*“ kein „*Nebenbei*“ von Schulqualität sein (vgl. BÄUML-ROßNAGL, 1997). Zunehmend wird emotionale Sensibilität zur Gestaltung der individuellen Lebensstruktur notwendig, denn die Alternative wäre ein verelendeter Intellekt, ein Steuerruder, auf das in der sich schnell und so komplex verändernden Gegenwart kein Verlass mehr ist (vgl. GREENSPAN, 1999).

Hier kann das Konstrukt „*Emotionale Intelligenz*“ als Qualitätskriterium greifen – z.B. in der Wahrnehmung und in der Steuerung der Gefühle:

über uns selbst übernehmen wir von anderen Menschen?“ (vgl. TAUSCH in MEYER, 1991, 63).

- *Umdeuten der Situation: neuen Rahmen und Erklärungszusammenhang schaffen und Entspannungsübungen wie Yoga, Atemtraining*
- *Ablenken: auf andere Gedanken bringen z.B. durch körperliche Bewegung und Stressabbau* (vgl. MEYER, 1991)

HART, BINDER und CORRIERE konstatieren:

„In unserer Kultur blicken Eingeweihte herablassend auf das Gefühl und ziehen das Denken vor. (...) Wir sind nicht deshalb höher entwickelte Lebewesen, weil wir denken können, sondern, weil wir nicht-mechanistisch denken – mit anderen Worten, weil wir intuitiv, fühlend und ausdrucksvoll zu denken vermögen.“ (HART, BINDER, CORRIERE, 1983, 366).

Um „*Wie ein Fels in der Brandung, wenn die Wassermassen heranfluten, die Stürme toben und an mein Lebenshaus rütteln*“, Gefühlsqualitäten im „*Scheinwerfer der Selbstaufmerksamkeit*“ im sozialen Kontext reziprok synchronisierend zur Stabilisierung innerpsychischer Balance wie Freude, Ruhe, Selbstsicherheit und Ermutigung zu spüren, ist es notwendig „*Emotionale Intelligenz*“ als Qualitätskriterium von Professionalität im Lehrberuf zu verwirklichen.

LITERATUR:

- BÄUML-ROBNAGL, M.-A** (1997). Emotionale Intelligenz (EQ) als Geschäftemacherei. Das Dumme an der Emotionalen Intelligenz. Hyperlink vom 31.08.2004. <http://www.psychotherapie.de/psychotherapie/mythen/01101901>.
- BANKI, F. / ROTHE, F. K.** (1979) Wege der pädagogischen Forschung. Bad Heilbrunn/Obb., Verlag Klinkhardt.
- BAUER, K.-O.** (1998) Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 44 (1998) 3, S.343-359
- BOTTENBERG, E.H.** (1972) Emotionspsychologie, München
- BOTTENBERG, E. H.** (1996) Eine Einführung in die Sozialpsychologie. Regensburg, Verlag Roderer.
- BOTTENBERG, E. H. / DABLER, H.** (1997) Wege in die Psychologie des Gefühls. Annäherung an Kreativität und Ökologie. Regensburg, Verlag S. Roderer.
- BRÜCK, H.** (1979) Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler. Zur Problematik verbliebener Kindlichkeit in der Unterrichtsarbeit des Lehrers, ein Modell. Reinbek
- CAMRAS ET AL.** (1998) Untersuchung zur Universalität von Emotionen: Sind die Gesichtsausdrücke in der Säuglingszeit auf der ganzen Welt gleich? In: Entwicklungspsychologie (Teil 2). WS 1999/2000: Entwicklung. - einzelner Funktionsbereiche. - Sozialisation und Persönlichkeitsentwicklung. http://www.psy.de/downloads/doc/entwpsy2_ws9900_stapf.doc
- COMBE, A./ HELSPER, W.** (1996) Pädagogische Professionalität – Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main
- DAMASIO, A. R.** (2002) Ich fühle, also bin ich. Die Entschlüsselung des Bewusstseins.3. Auflage, München, Verlag List.
- DABLER, H.** (1999) Emotion und pädagogische Professionalität. Die Bedeutung des Umgangs mit Gefühlen für sozialpädagogische Berufe. Braunschweig, elektronische Publikation.

- EKMAN, P. FRIESEN, W.V.** (1978) Investigator's guide. Facial Action Coding System. Palo Alto
- EKMAN, P.** (1988) Gesichtsausdruck und Gefühle. Paderborn, Verlag Jungfermann.
- FEND, H.** (1998) Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen. Schulprofile und Lehrerleistung. Weinheim, München, Juventa-Verlag.
- FRANKL, V.** (1999) Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn. 11. Auflage, Piper München, Zürich.
- GIESECKE, H.** (1997) Die pädagogische Beziehung: pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes. Weinheim, München, Juventa-Verlag.
- GÖPPEL, R. (Hrsg.)/FRÖHLICH, V. (1999)** Paradoxien des Ich. In: Der Lehrer als Therapeut? Neue Sammlung, 39. Jg. 4/1999, S. 563-582 31.
- GOLEMAN, D.** (1999) Emotionale Intelligenz. 12. Auflage, München, dtv.
- GREENSPAN, S. / BENDERLY, B. L.** (1999) Die bedrohte Intelligenz. Die Bedeutung der Emotion für unsere geistige Entwicklung. Aus dem amerikanischen Englisch von Friedrich Griese, München, Verlag Bertelsmann.
- HAIDER, G.** (1999) Die fünf Qualitätsbereiche. HYPERLINK <http://www.qis.at>, BMUK, Wien.
- HART, J. / BINDER, J. / CORRIERE, R.** (1983) Lebendiges Fühlen, Frankfurt.
- KRAPP, A. / RYAN, R.** (2002) Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogischen-psychologischen Interessentheorie. In: Jerusalem, M./Hopf, D. (Hrsg.) Zeitschrift für Pädagogik (Beiheft 44).
- KRÜGER, F** (1928) Das Wesen der Gefühle. Leipzig.
- MAYER** IN GEO 11/2000,5
- MEYER, E. (Hrsg.)** (1991) Burnout und Streß. Praxismodelle zur Bewältigung. Schneider Verlag Hohengehren
- NICKEL, H.** (1978) Psychologie des Lehrerverhaltens. München, Basel, Ernst Reinhardt Verlag.
- OERTER, R. / WEBER, E.** (Hrsg.) (1975) Der Aspekt des emotionalen in Unterricht und Erziehung. Donauwörth, Ludwig Auer Verlag.
- PETZOLD, H.** (1995) Die Wiederentdeckung des Gefühls. Paderborn
- REVERS, J. W.** (1986) Jenseits von Freiheit und Würde? Psychologie im Dienste der Abschaffung des Menschen.
- RÖTHLEIN, B.** (2002) Sinne, Gedanken, Gefühle. Unser Gehirn wird entschlüsselt. München, Verlag dtv.
- RUTTER, M. et al.** (1979) Englische Studie Fünfzehntausend Stunden aus dem Jahre 1979. 15000 Hours. Secondary School and their effects on Children. O Books: London.
- SALOVEY, P. / MAYER, J. D.** (1989-90) Emotional Intelligence. In: Imagination, Cognition and Personality 3, Bd.9.
- SINGER, K.** (1988) Lehrer-Schüler-Konflikte gewaltfrei regeln. "Erziehungsschwierigkeiten" und Unterrichtsstörungen als Beziehungsschwierigkeiten bearbeiten. Weinheim und Basel, Beltz Verlag.
- STEINER, C.** (2001) Emotionale Kompetenz. In: Zusammenarbeit mit PAUL PERRY. München, Verlag dtv.
- SPECK (2004)** in APEL, H. Fördern und Fordern in „Verlässliche Grundschule“. Unter http://www.nibis.ni.schule.de/-infosos/foe_fo_vgs.htm am 22.08.2004 S. 1

- SPONSEL, R.** (DAS) Gefühle als Grundelemente des Psychischen. Ein Reader aus:
KELLER J.A. (1981) Grundlagen der Motivation. IG-GIPT. Erlangen:
<http://www.sgipt.org/gibt/allpsy/fuehl/reader/keller.html>.
- SPITZER, M.** (2004) in: Lernen: Wie das Wissen in den Kopf kommt. Unter
http://www.geo.de/GEO/wissenschaft_natur/2004_09_GEO_lernen/index.html vom
27.09.2004 S. 1.
- THOMKINS, S.** (1963) Affect, Conscousness. vol. 1, New York: Springer.
- ULICH, D.** (1982) Das Gefühl. München
- ULICH, K.** (1996) Beruf Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte,
Zufriedenheit. Weinheim, Basel, Beltz Verlag.

HILDEGARD M. HOFFMANN

Der Erziehungsauftrag der Grundschule: Gedanken zu einer Realisierung über den Weg der Beziehung

1. Erziehung in der Grundschule **1.1 Der persönliche Bezug zur Thematik**

„Erziehung ist 'jenes auf Vertrauen gründende, interpersonale Geschehen, bei dem verantwortliche Personen noch nicht verantwortlichen unter deren aktiver Mitwirkung im Sinne der Vermittlungs-Aufgabe kompetent helfen, gegenwärtig und zukünftig in Eigenständigkeit mit Anderen zu leben und bestimmte sozio-kulturell und persönlich bedingte Ziele zu erreichen, was schließlich zu Mündigkeit, Verantwortlichkeit und Bildung führen soll“ (Danner, 1987 in: Hoffmann, 1999, S. 111).

Mit Hilfe dieser Definition von "Erziehung", formuliert von H. Danner, gelang es mir im Rahmen meiner Dissertation mich einer komplexen Thematik zu nähern. Prägnant, alles Entscheidende einschließend und doch offen für kontroverse Stellungnahmen diente mir diese Umschreibung als roter Faden bei den Reflexionen zum Phänomen der "familialen Erziehung heute", "ermutigte" dazu, den für mich persönlich immer mehr ins Zentrum rückenden Grundgedanken der "Beziehung" im Kontext von "Erziehung" zu entwickeln (vgl. dazu Hoffmann, 1999).

Aus der Schulpraxis kommend, in Wissenschaft und Theorie nach Zusammenhängen, Erklärungen und Hilfestellungen suchend, kehrte ich nach Abschluss meiner Promotion an die Grundschule zurück. Die darauf folgenden Jahre in der Schulpraxis sowie die Arbeit mit Studierenden für das Lehramt an Grundschulen ermöglichten es mir, meine theoretischen Überlegungen und Ausführungen sowohl zur familialen Erziehung heute als auch zur Notwendigkeit des Dialoges zwischen Familie und Grundschule im Sinne der Erziehungs-partnerschaft zu prüfen und meine pädagogische Arbeit danach auszurichten.

Sensibilisiert durch die jahrelange Beschäftigung mit dem Metier familiale Erziehung reflektierte ich sehr bewusst das eigene Handeln in der schulische Erziehung. Die vielfältigen Facetten, die Mosaiksteine im schulischen Alltag, die das erzieherische Wirken bestimmen, ausmachen oder zum "Erfolg" führen soll(t)en, veranlassten mich zum Nachdenken darüber, was nun das "Eigentliche" des Erzieherischen in einer Grundschule sei, die Kinder auf ihrem Lebensweg, der oft genug durch unwegsames Gelände führt, (mit)begleitet.

Auf welche Weise wird in der Grundschule erzogen? Gibt es dazu einen Konsens? Und: Wie gelingt ein Zusammenspiel von Erziehung und Unterricht?

In diesem Kontext rückte der Begriff des "Sozialen Lernens", der auf der Verknüpfung und untrennbaren Verbindung von Lernen und Erziehung im Unterricht der Grundschule basiert sowie die praktische Umsetzung in den Mittelpunkt meiner pädagogischen Zielsetzungen.

1.2 Erziehung und (Grund-) Schule - ein in der Öffentlichkeit (wieder) aktuelles Thema

Erziehung - der Begriff fällt oft, gerade auch in jüngster Zeit:

Hilflose Eltern, sich überfordert fühlende Pädagogen, nach Tugenden und Werten rufende Arbeitgeberverbände, Benimm-Unterricht fordernde Bildungsminister etc. verlangen nach "Erziehung".¹

Und: Die PISA-Erhebung war für Deutschland ein Schock. Die Begriffe Bildung, Schulleistung und Erziehung sind in aller Munde.

Welche Zusammenhänge gibt es?

Könnte man sich eine PISA-Erhebung auch zur Feststellung von Ergebnissen in Sachen "Erziehung" vorstellen?

Wie, wenn überhaupt könnte man den Erfolg von "Erziehung" messen?

Wie würde unser Land abschneiden?

Erziehung und Bildung sind miteinander verwoben. Wenn darüber nachgedacht werden soll, wie die Leistungen der Kinder zu optimieren sind, darf ein Nachdenken über Erziehung nicht ausgeklammert werden.

Eine Reflexion über schulische Erziehung bzw. über die Erziehung in der Grundschule, der ersten und gemeinsamen Schule der Kinder, einer Schulart, die Kinder in einer prägenden und prägsamen Entwicklungsstufe begleitet, in der zudem Pädagogen im Klassenlehrerprinzip zeitmäßig relativ intensiven Kontakt mit den Kindern und auch deren Eltern haben können, ist notwendig.

Kinder, die in unserer komplexen Lebenswelt aufwachsen, in sie hineinwachsen sollen und in ihrer Persönlichkeitsentwicklung entsprechend kompetent unterstützt werden müssen, brauchen Erwachsene, Eltern, Lehrer etc., die sich der verantwortungsvollen Aufgabe bewusst sind und sich gemeinsam um diese Kinder bemühen. Unterschiedlichste Stressoren erschweren es heute den Familien und den Eltern, ihren Part am Erziehungsprozess zu erfüllen (vgl. dazu Hoffmann, 1999, S. 117ff, 146ff). Die Schule muss bzw. müsste "einspringen". Dass dies bei angespannter Haushaltslage und den Folgen wie: zu große Klassen, zu hohe Unterrichtsverpflichtungen, zu wenig Zeit und (Fach-)Personal um Kinder mit Problemen zu betreuen und zu fördern etc. zu einer hohen Belastung bzw. vielfach zur Überforderung der Lehrkräfte führt, ist nachvollziehbar.

¹ vgl. dazu z.B. G. Weitzenbürger: "Ein moralisches Angebot", SZ vom 19. Juli 2004, S. 11 und A. Rehr: "Höflichkeit ist eine Zier", Psychologie heute", Febr. 04, S. 38ff

1.3 Der Erziehungsauftrag der Grundschule - Grundlagen bzw. Leitlinien des Lehrplans für die Grundschule in Bayern

1.3.1 „Bildung und Erziehung als Auftrag der Grundschule“ (Teil I,1)

„Die Grundschule hat den Auftrag, alle Schüler in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen. Es geht dabei vor allem darum, Wissenserwerb zu ermöglichen, Verstehen anzubahnen, Interessen zu entwickeln, soziale Verhaltensweisen sowie musische und praktische Fähigkeiten zu fördern und Werthaltungen aufzubauen.“

- Die Grundschule spiegelt als Einrichtung der Gesellschaft deren Vielfalt und Veränderungen wider
- Sie legt die Basis, um das kulturelle Erbe zu bewahren und weiterzuführen
- Ihre Unterrichts- und Erziehungsarbeit basiert auf dem Bild von Mensch und Gesellschaft, das verankert ist im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland, der Verfassung des Freistaates Bayern, dem Bayerischen Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen, den Leitsätzen für Unterricht und Erziehung nach den gemeinsamen Grundsätzen der christlichen Bekenntnisse

Es sind explizit fünf Aspekte genannt und erläutert:

- "Entwicklung der Persönlichkeit" (Berücksichtigung von Gegenwart und Zukunft des Kindes gleichermaßen; das Recht auf Kind-sein-Dürfen; Aufbau von Selbstwertgefühl, Eigenverantwortung und einer bejahenden Lebenseinstellung in einer Atmosphäre des Vertrauens, der Anerkennung und der Lebensfreude; Annahme der eigenen Person und der Person des Anderen; Erwerb von Kenntnissen und Entwicklung von Kreativität, Einfühlungsvermögen, Initiative, Flexibilität; Förderung des sozialen Lernens als Fundament für das Zusammenleben in einer demokratischen Gesellschaft ...)
- - "Grundlegende Bildung" (Zugang zu Natur, Kultur, Zivilisation, Technik und gesellschaftlicher Wirklichkeit über ausgewählte Inhalte; Erlernen elementarer Kulturtechniken; Pflege und Förderung der Kommunikationsfähigkeit; Schaffen der Grundlagen für ästhetisches Empfinden; Anwendung von Lernstrategien und Förderung des Denkens in Zusammenhängen; Medienerziehung, Freizeiterziehung, Gesundheits-, Verkehrs- und Sicherheitserziehung, Umwelterziehung; Begegnung mit einer Fremdsprache als Beitrag zur interkulturellen Erziehung ...)
- - "Wertorientierung" (Anbahnung freiheitlich-demokratischer, religiöser, sittlicher und sozialer Werthaltungen als Beitrag zur eigenen Standortbestimmung und Befähigung zu Aufgeschlossenheit und Toleranz gegenüber anderen Wertvorstellungen ...)

- - "Lehrerpersönlichkeit" (Klassenlehrerprinzip mit Blick auf eine kontinuierliche Bildungs- und Erziehungsarbeit und einen verlässlichen pädagogischen Bezug; Verantwortung für Erziehung und Unterricht aller in der Klasse tätigen Lehrer; Engagement für die Schüler, soziale Aufgeschlossenheit, unterstützende Grundeinstellung, Geduld und Gelassenheit; Vorbildwirkung und Führungskompetenz des Lehrers ...)
- "Die Grundschule im Bildungssystem" (Eigenständiger Bildungsauftrag der Grundschule mit Blick auf späteres Lernen; Beratung zur Erleichterung der Übertrittsentscheidung ...)

1.3.2 „Zusammenarbeit mit den Eltern“ (Teil I, 1.3 / 3.3)

„Die Verantwortung für die Erziehung ihrer Kinder liegt vorrangig bei den Eltern. Die Erfahrung, dass Erziehung in der Schule an Grenzen stoßen kann, entpflichtet den Lehrer jedoch nicht davon, den Erziehungsauftrag anzunehmen. Die Abstimmung zwischen Eltern und Schule kann dazu ebenso einen wichtigen Beitrag leisten wie die Zusammenarbeit und die gegenseitige Unterstützung der Lehrkräfte an einer Schule“ (Teil I, 1.3).

Unter dem Stichwort "Grundschule als gemeinsame pädagogische Aufgabe" wird u.a. die enge Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten als wichtige Voraussetzung für eine anerkannte und erfolgreiche Schule gesehen. Partnerschaftlicher Umgang, regelmäßige Gespräche, gegenseitige Wertschätzung, Beteiligung am Schulleben, konstruktive Einbindung der Erziehungsberechtigten beim Entwickeln und Aktualisieren des Schulprogramms dienen der Kooperation, dem gegenseitigen Vertrauen und der Identifikation mit der Schule (vgl. Teil I, 3.3).

Sich Gedanken zu machen über eine Realisierung des Erziehungsauftrages der Grundschule ist eine wichtige Aufgabe im Zuge von Schulentwicklung, von Profilbildung und Intensivierung der pädagogischen Qualität von Schule. Zunächst gilt es, den gegenseitigen Austausch über den Begriff und das Verständnis von "Erziehung" im Kollegenkreis zu initiieren. In einem nächsten Schritt könnte der Dialog mit den Eltern ermöglicht werden. Es sollte das Spezifische, aber auch das Grundlegende und das aufeinander Bezogenen von schulischer und familialer Erziehung überlegt werden im Sinne einer zukunftsfähigen Entwicklung und persönlichkeitsfördernden Begleitung der Kinder (vgl. Hoffmann, 1999, S. 429ff). Den Begriff der "Beziehung" hierbei in den Mittelpunkt zu stellen, wird im folgenden versucht.

2. Erziehung und die Bedeutsamkeit von Beziehung

2.1 Erziehen heißt: kompetent helfen

Wenn der Erzieher "global gesagt, selbst sich in Leben und Welt nicht auskennt, wenn er nicht die Kindlichkeit als solche erkennen kann, wenn er nichts vom richtigen erzieherischen Handeln weiß, wenn er auch nicht fähig ist, Vertrauen zu geben und zu wecken, dann ist er nur eine schlechte Hilfe für das Kind. Mit 'Kompetenz' ist also gemeint, daß der Erzieher bestimmte Vermögen, auch Mächtigkeit mitbringen oder entfalten muß, um erziehen zu können" (Danner, 1987, S. 81).

2.1.1 Was sollte der Erzieher "mitbringen"?

Zum einen erwächst Erziehungs-Kompetenz aus dem "Vermögen", der "Mächtigkeit", aus Komponenten, die junge Menschen mitbringen sollten, die sich für den Beruf des Lehrers und damit Erziehers entscheiden. Diese Kompetenz ist weder mess- noch abfragbar. Der Berufswunsch nicht weniger StudentInnen der Lehrämter ist erklärbar aus positiven Erfahrungen mit Kinder- und Jugendarbeit. Er wird (neben dem Interesse an den studierten Fächern) begründet mit der Freude am "Umgehen" mit Kindern und Jugendlichen, der Neugier auf das Miteinander, dem Gefühl, persönlich etwas "mitzubringen", was einem das Unterrichten (und auch Erziehen?) gelingen lassen wird. Erfahrungen im Rahmen der Praktika sind für die meisten angehenden Pädagogen eine zusätzliche Bestätigung für eine richtige Studienwahl. Eine wirkliche Vorahnung auf das weite und herausfordernde Aufgabenfeld des Erzieherischen können Praktika in ihrer jetzigen Form nur sehr bedingt geben. Wenn sich in jüngster Zeit kritische Stimmen häufen und von "praxisferner Ausbildung" sprechen, wird im Grunde weniger an einen Mangel an didaktischem Rüstzeug gedacht als vielmehr an die unzulängliche Vorbereitung auf die "Kinder", auf Erziehungsaufgaben, was natürlich auch einschließt: auf die Probleme der Kinder, auf Verhaltensauffälligkeiten, auf das erzieherische Zusammenwirken Elternhaus - Schule (vgl. dazu auch Havers, 2004; Herrmann, 2002).

Erziehungs-Kompetenz hat neben den wichtigen grundlegenden persönlichkeitsbedingten Faktoren natürlich auch mit dem Wissen um das Erzieherische in einem sehr umfangreichen vernetzten Sinne zu tun, einem Wissen, das man sich aneignen muss.

StudentInnen der Lehrämter werden in ihrem Studium neben einer breit angelegten Berücksichtigung der Fachwissenschaften und -didaktik auch auf ihre pädagogischen Aufgaben vorbereitet. Neben vielfältigen Möglichkeiten, Praxis zu erleben und Unterricht selbst zu gestalten, muss auch das breite Theoriewissen und insbesondere das Einbeziehen neuester wissenschaftlicher Befunde aus Pädagogik und Psychologie einen zentralen Raum in der universitären Bildung einnehmen. Ausgestattet mit diesem Wissensfundament kann es in der 2. Phase

der Ausbildung und insbesondere auch in der 3. Phase der beruflichen Fort- und Weiterbildung gelingen, Handlungswissen aufzubauen bzw. zu aktualisieren und im ständigen Austauschprozess von Theorie, neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen und Praxiserprobung aktuelle Herausforderungen des Berufsalltags zu meistern. Dabei sollten neben Fort- und Weiterbildungsangeboten aus den Bereichen Didaktik und Unterrichtsgestaltung verstärkt Themeninhalte aus Psychologie und Pädagogik im Kontext neuester wissenschaftlicher Befunde berücksichtigt werden.

Erziehungskompetenz kann nie losgelöst von der Person des Erziehenden gesehen werden:

- Wie äußert sich die Prägung durch verinnerlichte Erziehungsmuster?
- Wie integriert / verarbeitet der Erzieher seine eigene Erfahrung aus Kindheit und Jugend, seine eigenen Erfahrungen in den Erziehungsinstanzen Familie und Schule?
- Wie entwickelt(e) sich die Persönlichkeit des Erziehenden weiter?
- Hat der Erziehende genügend personale Ressourcen um entsprechend gefordertes erzieherisches Engagement über das gesamte Berufsleben hinweg mit sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen und damit einer sich immer auch verändernden Kindheit aufrechtzuerhalten?

G. Dietrich (1985, S. 69) versteht unter dem "persönlichen Kapital des Erziehers" Komponenten wie:

„Liebe, Verständnis, Konsequenz, Beharrlichkeit, förderliche Aktivität, stabile Persönlichkeitsverfassung, Flexibilität, Respekt vor der Individualität des Kindes, angemessene Strenge, Kompetenz zur Bewältigung unterschiedlichster Lebensaufgaben - vor allem aber und immer wieder: Liebe und Vorbildhaftigkeit.“

Viel wurde und wird über das Burnout-Syndrom gerade auch in pädagogischen Berufsfeldern gesprochen, frühpensionierte (oft "ausgebrannte") Lehrkräfte werden als Kostenfaktor beklagt. Es sind überwiegend die hohen Anforderungen rund um das "Erzieherische", die Pädagogen "persönlich" viel abverlangen und die sie in ihrem Beruf oft unzufrieden, ratlos, verzweifelt machen.

Neben der oben genannten Notwendigkeit von Fort- und Weiterbildung im Feld von Didaktik und Pädagogik muss an zusätzliche Maßnahmen gedacht werden, an Maßnahmen, die die "Person" des Erziehers stärken, unterstützen und wachsen lassen, um den Anforderungen des Berufsalltags kompetent begegnen zu können. Zu denken ist an ein fürsorgliches, konstruktives Miteinander im Kollegium, an die unterstützende Funktion von Schulleitern und Schulräten, ausgestattet mit der inzwischen immer wichtiger werdenden Qualifikation zur Menschenführung. Zu denken ist an Supervision und Pädagogische Gesprächsgruppen als Erfahrungsraum für das Bearbeiten von Konflikten etc. (vgl. dazu auch Singer, 1996, S. 138-192).

In Berufen, in denen der Umgang mit Menschen im Vordergrund steht, allen voran in erzieherischen Berufen sind Chance und Risiko des Einbringens der eigenen Persönlichkeit besonders groß. Die Prägung durch verinnerlichte Erziehungsmuster, nicht verarbeitete Kränkungen aus dem eigenen Schulleben, der eigenen Kindheit brechen oft unbewusst gerade in angespannten stressreichen Situationen auf. Persönliche Gesinnungen und Verhaltensmuster - nicht immer reflektiert - prägen das erzieherische Handeln.

2.1.2 Erziehung und emotionale Kompetenz

„Person-Sein an sich sowie ein zwischenmenschliches Verhältnis wie das der Erziehung - unabhängig davon in welcher Form sie geschieht - ist immer von mehr oder weniger stark ausgeprägten Emotionen getragen und beeinflusst. Gelingende Erziehung setzt emotionale Zuwendung voraus“ (Hoffmann, 1999, S. 154)

"Emotionale Kompetenz" im umfassenden Sinne ist für den Beruf des Lehrers und Erziehers unabdingbar. Nicht nur Gefühlsbildung und Gefühlserziehung, bezogen auf Unterricht und Didaktik, auf die Berücksichtigung der ganzheitlichen Dimension des Lernens und Erlebens, sind damit gemeint. "Emotionale Kompetenz" ist gefragt im täglichen Miteinander, im Zusammensein mit den Kindern, die mit einer so breiten Palette von Emotionen und Emotionalität in ihrer "Lebenswelt Schule" agieren und reagieren - natürlich auch beeinflusst von ihrer außerschulischen / familialen Lebenswelt und der Art und Weise wie sie dort "emotionale Fundierung" erfahren (vgl. dazu Hoffmann, 1999, S. 158ff). (Zur Bedeutsamkeit von emotionaler Intelligenz im Kontext der auch für den Lehrer relevanten Aufgabe des "Führens" vgl. Goleman, 2004, S. 172 ff).

D. Goleman (1996, S. 65f) gliedert "emotionale Intelligenz" in Anlehnung an Salovey (1990) in fünf Fähigkeitsbereiche (vgl. dazu Hoffmann, 1999, S. 162ff).

- Die eigenen Emotionen kennen
- Emotionen handhaben
- Emotionen in die Tat umsetzen
- Empathie
- Umgang mit Beziehungen (Kommunikation / Konfliktfähigkeit / Klima)

2.1.2.1 Die eigenen Emotionen kennen

Die Fähigkeit der Selbstwahrnehmung, das (Er)kennen der eigenen Gefühlswelt und der gefühlsmäßigen Reaktionen, das Bewusstmachen der eigenen Emotionen (z.B. Zorn, Freude) - dies sind Voraussetzungen dafür, Emotionen kontrollieren, handhaben zu können.

Das Erziehen und Unterrichten von Kindern wird sicher viele positive Emotionen auslösen, viele Momente der Freude und des Vergnügens schaffen gelöste und

heitere Gefühle und Stimmungen. Es gibt aber im Lehr- und Erziehungsberuf oft genug auch Konflikte zu lösen, Situationen zu meistern, die negative Emotionen begünstigen oder hervorrufen.

2.1.2.2 Die Emotionen handhaben

Das Handhaben von Emotionen kann für die Person des Erziehenden folgendes umschließen:

- Das Reflektieren und Sprechen über seine Gefühle (mit den Schülern, auch mit Kollegen, auch mit Außenstehenden)
- Das Zulassen von Gefühlen
- Das ehrliche Ausdrücken von Gefühlen
- Das Handhaben von Gefühlen im Sinne der Selbstkontrolle
- Das Finden von Möglichkeiten, emotional belastende Situationen zu erkennen und zu entschärfen bzw. zu umgehen
- Das Suchen nach Strategien, um positive Emotionen wiederzubeleben
- Bewusstes Wahrnehmen und Ausdrücken positiver Gefühle wie Freude und Glück

2.1.2.3 Emotionen in die Tat umsetzen

Wie können Emotionen bzw. emotionale Kompetenz in den Dienst der Aufgabe "Erziehung" gestellt werden, wie können sie in die Tat umgesetzt werden? Es ist Aufgabe der Schule, im Rahmen des Unterrichts und außerschulischer Aktivitäten Kindern Erlebnisse und Erfahrungen zu ermöglichen, die Gemütsbildung im weitesten Sinne unterstützen. Darüber hinaus sind Kinder sehr stark auf emotionale Zuwendung angewiesen, was primär auf entsprechende Bedürfnis-befriedigung im Elternhaus hoffen lässt, aber im entsprechenden Rahmen auch im schulischen Umfeld seinen Platz hat.

Schule muss den Kindern ein Stück Gefühlserziehung mitgeben, was sowohl die Vorbildwirkung und Anregung bezüglich des Handhabens von Gefühlen, das Eingehen auf Gefühle und das Anbahnen und Einüben von Empathie betrifft - Emotionen in die Tat umsetzen - als auch das Ermöglichen der emotional geprägten Art und Weise von Weltaneignung (vgl. Hoffmann, 1999, S. 176). Viele positive Impulse sind in den letzten Jahren im Kontext von "Streitschlichter-Programmen", Gewaltprävention etc. in die pädagogische Arbeit der Schulen eingegangen. Kindern wird vermittelt, ihre Art des Reagierens und Handelns auch in Verbindung mit ihren Emotionen zu verstehen und damit eine konstruktive Konfliktlösung zu finden. Emotionale Fundierung geschieht in vielen kleinen Schritten, insbesondere auch im täglichen Miteinander im Klassenzimmer, unter der einfühlsamen Mitwirkung eines emotional kompetenten Erziehers.

2.1.2.4 Empathie

Empathie - ein Sich-Hineinversetzen in andere, Anteilnahme und Mitgefühl - dies setzt Sensibilität für den anderen voraus, Achtung des Anderen, Toleranz, Anerkennung von Unterschieden. Die Zusammensetzung der Schulklassen in unserer heutigen Lebenswelt ist weniger von Homogenität als vielmehr von Pluralität geprägt. Aus unterschiedlichen Ländern und Kulturkreisen stammend, mit unterschiedlichsten familialen Hintergründen und in sich oft unterscheidenden außerschulischen Lebenswelten aufwachsend, sollen Kinder in ihrer Schulklasse gemeinsam lernen, Freundschaften knüpfen, gut miteinander auskommen.

Einfühlsames Umgehen mit Kindern kann bedeuten (vgl. dazu auch Hoffmann, 1999, S. 188ff):

- sich zu erinnern, wie man selbst als Kind, als Schüler gefühlt hat, welche Lehrerreaktion man sich in bestimmten Situationen gewünscht hätte
- nicht nur darüber nachzudenken, welche Bedeutung ein Konflikt für die eigene Person hat, sondern die Bedeutung auch aus der Sicht des Kindes / des Schülers zu reflektieren
- sich der familialen / außerschulischen Lebenswelt des Kindes / des Schülers bewusst werden (dies setzt entsprechende Informationen voraus, die wiederum in einem vertrauensvollen Lehrer-Schüler-Verhältnis bzw. Eltern- Lehrer-Kontakt gewonnen werden müssen), denn nur so können Störungen, die nicht selten auch zu massiven Belastungen im Unterrichtsalltag werden können entsprechend beurteilt werden
- auf Befindlichkeiten aufmerksam zu werden und zu reagieren, die verbal (noch) nicht geäußert werden (z. B. auch Gefühle aus nonverbalen Zeichen wie Körperhaltung, Klang der Stimme, Gesichtsausdruck etc. abzulesen)
- sich den Kindern zuzuwenden, die nicht "laut" auf innere Bedürfnisse / Nöte aufmerksam machen, aber der empathischen Zuwendung des Erziehers besonders bedürfen
- Kindern / Schülern das für ihr Aufwachsen wichtige Gefühl der emotionalen Nähe und des Verstandenwerdens zu vermitteln (woraus sich eine konstruktive "Verhandlungsbasis" ergibt)
- den Kindern / Schülern entsprechend ihrem Entwicklungsstand einfühlsames Umgehen mit Anderen (auch über die Klassengrenze hinaus) zu ermöglichen und sie unter der Voraussetzung entsprechender Vorbildwirkung dafür zu sensibilisieren

2.1.2.5 Umgang mit Beziehungen (Kommunikation / Konfliktfähigkeit / Klima)

Schulische "Erziehung", die auf der "Beziehung" zwischen Schüler und Lehrer basiert, ist in besonderem Maß auf Kompetenzen des Erziehenden angewiesen, die eine für alle Beteiligten befriedigende Gestaltung des Miteinander ermöglichen, Kompetenzen im Umgang mit Beziehungen.

2.1.2.5.1 Kommunikation

Der Umgang mit Beziehungen ist ohne Kommunikation (verbal / nonverbal) nicht denkbar. "Erziehungsprozesse vollziehen sich immer als zwischenmenschliche Prozesse. (...) Die leibliche Präsenz eines Menschen mit anderen Menschen konstituiert erst Erziehung. Das, was sich zwischen den Menschen hierbei vollzieht, nennen wir Kommunikation. Erziehung geschieht somit in und durch Kommunikation" (Tschamler, 1985, S. 33).

- Worüber wird gesprochen? - über Unterrichtsinhalte, über Erlebnisse der Kinder und auch der Lehrer, über positive und negative Gefühle und Empfindungen, über gemeinsame Vorhaben ...
- Wie wird gesprochen? - verbal und nonverbal; nicht verletzend und mit Rücksicht aufeinander; unter Einhaltung von in der Klasse gemeinsam festgelegten Gesprächsregeln ...
- Wann wird gesprochen? - möglichst oft, nicht aber in den auch wichtigen Phasen stiller Arbeit; im Rahmen der Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Freiarbeit etc. um sich gegenseitig auszutauschen, zu unterstützen und zu helfen; im Klassengespräch, besonders auch im Erzählkreis (vgl. hierzu Meißner, Stadter, 1995, S. 89f); bei vielen auch außerunterrichtlichen Gelegenheiten im so wichtigen Austausch zwischen Lehrer und einzelner Schüler / der Klasse...

"Wehre dich nicht mit Fäusten, sondern mit Worten!" - Dieser Satz ist unbefriedigend. Auch Worte können verletzen, nicht nur Schimpfwörter und massivere Beleidigungen, sondern auch subtile Mitteilungen, verstärkt verletzend durch Betonung, Klang der Stimme, Mimik und Gestik. Kinder dafür sensibel zu machen setzt wiederum hohe Sensibilität der Lehrperson voraus, ein ständiges Reflektieren und eine Achtsam-Sein für kindliche Reaktionen falls doch eine Verletzung geschehen ist, ein kompetentes Umgehen mit destruktiver Aggression.

2.1.2.5.2 Konfliktfähigkeit

Beziehungen, insbesondere Schüler-Schüler-Beziehungen, aber auch Lehrer-Schüler-Beziehungen können und müssen nicht ohne Konflikte auskommen, entscheidend ist die Art des Umgehens mit Konflikten, die Konfliktfähigkeit. Gibt es zu viele und zu große Konflikte, kann dies das Schulleben sehr belasten. Schulpsychologen, Schulsozialarbeiter etc. einzubinden, ist ein Beweis für Erziehungskompetenz und nicht Ausdruck des Scheiterns. Probleme im Klassenzimmer sollten weder ignoriert, noch verharmlost, noch mit autoritären Mitteln "gelöst" werden.

Für die Aufgabe des Erziehens sind folgende Beziehungsfertigkeiten hilfreich (vgl. dazu auch Hoffmann, 1999, S. 201):

- Aktiv zuhören: Sich auf die Sichtweise des anderen einlassen; wiederholen was der andere gesagt hat, um zu überprüfen ob man richtig verstanden hat
- Über sich selbst und für sich sprechen: Ich-Botschaften formulieren; Anschuldigungen, die von Schülern oft als Herabsetzung oder Beleidigung empfunden werden und nicht selten negative Reaktionen in Gang setzen, können so vermieden werden
- Sich mit den eigenen Unzulänglichkeiten und denen der anderen auseinandersetzen: Toleranz üben und Toleranz einfordern, bei einem Sicherheit gebenden Ordnungsrahmen und Verhaltenskodex Zugeständnisse machen und Zugeständnisse einfordern, die Freiheiten ermöglichen, die für den einzelnen notwendig sind und gleichzeitig von den anderen respektiert werden können - eine nicht immer gelingende Gratwanderung, die vom Erzieher "angeführt" werden muss. Gleichzeitig ist diese Beziehungsfertigkeit so wichtig für das Gelingen des Miteinanders und das Wohlfühlen in einer großen Gruppe
- Feedback in respektvoller Weise geben: Unzählige Male wird im Laufe eines Unterrichtsvormittages in schriftlicher oder mündlicher Form Feedback gegeben. Dies gerade im Falle der Kritik immer auf emphatischem Weg geschehen zu lassen bedarf angesichts vielfältig stressreicher Situationen im Schulalltag enormer Reflexionsarbeit und ständiger Bewusstmachung der inneren Einstellungen von Seiten des Lehrers. Aber: Nicht wenige Menschen leiden noch als Erwachsene unter den Kränkungen, die ihnen Lehrer und Erzieher (oft sogar un"bewusst") zugefügt haben. Feedback wird im Rahmen moderner Unterrichtsformen und Elementen zur Förderung der sozialen Kompetenz vermehrt von Kindern an ihre Mitschüler gegeben (z.B. Schreibkonferenzen, Präsentation von Gruppenarbeiten etc., Referate ...) - dies auf respektvolle Weise zu tun ist ein wichtiger Baustein im Rahmen des sozialen Lernens und setzt entsprechende Vorbildwirkung voraus
- Probleme und Konflikte konstruktiv lösen: Auf der Basis von Empathie sollten Konfliktsituationen mit dem Willen zur Klärung und Versöhnung gekoppelt sein. Und: Eine Konfliktlösung ist dann konstruktiv, wenn sich alle Beteiligten hinterher erleichtert und wohl fühlen. Unter diesem Blickwinkel ist die Sinnhaftigkeit von "Strafen", von schriftlichen Zusatzaufgaben, Nachsitzen, Verweisen etc. zu überdenken.

Vertreter von Berufsgruppen, die mit vielen verschiedenartigen Schnittstellen "Mensch/Mensch" (im Lehrberuf z. B. Lehrer/Schüler, Lehrer/Schülereltern, Lehrer/Kollegen, Lehrer/Schulleiter, Lehrer/Schulrat, Lehrer/Schulpsychologe etc.) zu tun haben, Vertreter von Berufsgruppen, von denen entsprechende

Netzwerkkompetenz eingefordert wird, sollten - und dies ist als Chance zum inneren Wachstum zu sehen - immer auch ihre Konfliktfähigkeit reflektieren und gegebenenfalls optimieren. Dass in Stresssituationen bisweilen zu wenig professionell oder kompetent gehandelt oder (re)agiert wird, hängt oft mit verinnerlichten Verhaltensmustern zusammen, denen erst in der jeweiligen Lebensgeschichte nachgespürt werden muss.

2.1.2.5.3 Klassenklima

Die Art und Weise der Kommunikation, der Grad der Konfliktfähigkeit verbunden mit der persönlichen, auch durch ein pädagogisches Selbstverständnis begründete respektvolle Einstellung gegenüber dem Kind schafft ein Klassenklima, das wiederum positive bzw. auch negative Effekte auf die Persönlichkeitsentwicklung, das Wohlfühlen und das Lernen im weitesten Sinne hat.²

Das Klassenklima wird in nicht unerheblichem Maß von der Lehrperson geprägt. Durch ihr Agieren und Reagieren im Schulalltag, bei Konflikten und bei fröhlichen Anlässen ist eine emotionale Basis geschaffen. Ist diese Basis positiv-emotional und anregend, kann sie von der Klasse oder zumindest einem großen Teil der Kinder aufgegriffen werden. Abhängig von gruppenspezifischen Prozessen ist eine so "gestimmte" Klasse durchaus in der Lage, schwierige Kinder "mitzutragen" bzw. der Lehrperson, die für die anspruchsvolle und fordernde Aufgabe des Unterrichts und Erziehens vielfältige Ressourcen braucht, motivationsschaffende Kraftquelle zu sein.

Neurowissenschaftler wie M. Spitzer, die sich u.a. mit der Erforschung emotionaler Prozesse beim Lernen beschäftigen, weisen nach, dass in einer offenen und freundlichen (Unterrichts-)atmosphäre sehr viel effektiver gelernt werden kann (vgl. dazu Spitzer, 2002).

2.2 Erziehung - ein auf Vertrauen gründendes, interpersonales Geschehen

Bezüglich des sehr weiten Bereichsfeldes "Erziehung" geht es sowohl in der Praxis als auch im wissenschaftlichen Diskurs unter anderem um die Eingrenzung des Begriffes (vgl. dazu auch Hoffmann, 1999, S. 208ff).

Die erzieherischen Einflüsse, die auf unsere Schüler wirken, ließen sich kurz so umschreiben bzw. vom verwendeten Erziehungsbegriff abhängig folgendermaßen abgrenzen:

- Funktionale Erziehung (nicht nur von Menschen ausgeübt, sondern beeinflusst von der gesamten Umwelt, den "heimlichen Miterziehern") kontra intentionale Erziehung (im Sinne des zwischenmenschlichen Geschehens)

² Als "übergeordnete Ebene" wäre das Schulklima zu nennen, geprägt von der Summe der Mosaiksteine, die die einzelnen Klassen, die Lehrkräfte, die Schulleitung, die Eltern(vertretung) etc. zum Gelingen des Miteinander in der Schulfamilie beisteuern.

- Erziehung, die in voller Absicht und ganz bewusst geschieht kontra Erziehung, die durch das Miteinander von Lehrer und Schüler(n), Eltern und Kind(ern) etc. ganz unbewusst und vielfach unbeachtet abläuft

Lehrpersonen müssen sich dessen bewusst sein, dass ihr erzieherischer Einfluss begrenzt ist:

- Kinder waren bereits vor ihrer Einschulung in einer sehr prägenden Entwicklungsphase mit positiven wie auch weniger positiven erzieherischen Einflüssen in anderen Erziehungsinstitutionen umgeben (Elternhaus und Familie, Kinderkrippe, Kindergarten, Vorschule etc.)
- Kinder erfahren begleitend zur momentanen schulischen Erziehung in (nicht nur zeitlich ausgeprägterem Maß) familiäre Erziehung bzw. oft zusätzlich "außerschulische" Erziehung in Hort, Nachmittagsbetreuung etc.
- Kinder erfahren "Erziehung" auch durch Gleichaltrige, in der Peergroup, durch die Einflüsse "heimlicher Miterzieher" (Begriff der funktionalen Erziehung)
- Kinder erfahren schulische Erziehung durch verschiedene Erzieher (Fachlehrkräfte; Wechsel der Klassenlehrer spätestens nach zwei Schuljahren)

Diese Begrenzungen und Beschränkungen des erzieherischen Einflusses berücksichtigend ist "Erziehung" im Sinne der hier verwendeten Umschreibung dann möglich, wenn auch ein Vertrauensverhältnis zwischen Lehrer und Schüler(n) besteht.

A. Flitner (1996, S. 142f) drückt es so aus:

„Das Erzieherische ist immer persönlich oder existentiell. Es geht darin stets um einmalige Menschen in einmaligen Lebensumständen und Zeitverhältnissen, die miteinander leben, die einander begegnen, sich verstehen und auch verfehlen, die aneinander Ansprüche stellen und sich gegenseitig beeinflussen. Insofern ist auch richtig, daß die menschlich-persönliche Beziehung das wichtigste, das Umgreifende ist, in das die besondere Aufgabe der Erziehung eingelagert ist. Das haben die großen Pädagogen seit Pestalozzi schon gewußt und - als Antwort auf die psychotechnische Versuchung, die wir in Äußerungen der Philanthropisten schon antrafen - formuliert. Und sie haben es mit großen Worten gesagt, daß dies, wie wir sind, wie wir uns erfahren und einander annehmen, unser Umgang, unser Vertrauen, unsere Liebe zueinander die Voraussetzungen für alles das bilden, was Erziehung sein soll. Diese 'großen Worte' sind nicht immer passend und verständlich geblieben, sie nutzen sich ab und müssen wieder neu-formuliert werden.“

Ein Vertrauensverhältnis Lehrer-Schüler kann sich in einer positiv-emotionalen Atmosphäre bilden, mit einer Lehrerpersönlichkeit, die den Kindern ein "Vertrauen" ermöglicht, die Verlässlichkeit, Einschätzbarkeit und empathisches

Verständnis und Echtheit (vgl. dazu Singer, 196, S. 145ff) zeigt, die wiederum den Kindern auch in Form der Ermutigung Vertrauen schenkt, ihnen Handlungsspielräume gewährt und so ihr Selbstvertrauen wachsen lässt. Kinder brauchen für ihr Aufwachsen dringend Erwachsene, denen sie vertrauen können (und die umgekehrt auch in sie Vertrauen setzen, ihnen etwas "zutrauen"). In tendenziell kleiner werdenden Familien mit oft wenigen vertrauensvollen Sozialkontakten ist die Anforderung an institutionelle Erzieher, Benachteiligungen aufzufangen und Ansprechpartner bei Problemen zu sein, gestiegen.

Erziehung in der Grundschule verstanden als "interpersonales Geschehen" schließt ein, dass auf Kinder erzieherische Einflüsse von nicht nur einer, sondern von unterschiedlichen Lehrpersonen wirken. Das Klassenlehrerprinzip mit der Koppelung 1/2 und 3/4 voraussetzend, sind zusätzlich Fachlehrkräfte, Vertretungen etc. mit der schulischen Erziehung betraut. Wenngleich Kinder es "lernen" können oder auch sollen, dass Menschen in ihrer Persönlichkeit, ihren Einstellungen, ihrer Grenzsetzung, ihrer Belastbarkeit usw. unterschiedlich sind (Analogie zur familialen Erziehung), wird trotzdem deutlich, dass ein Dialog darüber, wie man "Erziehung" in der jeweiligen Schule verstehen möchte hilfreich ist. Ein von dieser Gesprächsbasis im Kollegium aus sich entwickelnder Gedanke eines Schulethos kann eine Kooperation Elternhaus-Schule in Erziehungsfragen auf den Weg bringen.

2.3 Erziehung - verantwortliche Personen helfen noch nicht Verantwortlichen unter deren aktiver Mitwirkung

Lehrer tragen Verantwortung für Unterricht und Erziehung. Während das "Unterrichtliche", die Arbeit mit Lernzielen, Inhaltsbereichen und Methoden konkret fassbar ist, auch in gewisser Weise die verantwortliche Arbeit mit den Forderungen des Lehrplans überprüfbar ist, kann dies von der Verantwortung für Erziehung so nicht gesagt werden. Lernziele für "Erziehung" existieren nicht, wenngleich Bildung und Erziehung als Auftrag der Grundschule ausdrücklich auch im Lehrplan der Grundschule benannt werden.

Die "Verantwortlichkeit für Erziehung" wird vor allem dann zum Thema, wenn insbesondere von Seiten der Öffentlichkeit über vermeintliche Defizite geklagt wird und Schulen entsprechende Versäumnisse nachgesagt werden.

Familie und Grundschule stehen mit dem Schuleintritt des Kindes in gemeinsamer Erziehungsverantwortung. Die Notwendigkeit eines Dialoges darüber was als das "Gemeinsame" der Erziehungsaufgabe gelten kann, auf welches Ziel hin man Kinder begleiten möchte, welchen Beitrag dazu Schule und Familie leisten können und welchen Beitrag zu leisten ihnen jeweils nicht möglich ist, in welcher Form man sich gegenseitig in der Erziehungsaufgabe unterstützen kann und muss, wird dringlicher (vgl. Hoffmann, 1999).

„Sich für jemanden 'verantwortlich' zu fühlen, heißt fähig und bereit sein zu 'antworten'“ (Fromm, 1980, S. 38).

"Antwort-Geben" schließt aus, wegzuschauen, Kindern Freiheiten zu geben mit denen umzugehen sie noch nicht in der Lage sind, Enthaltensamkeit gegenüber aller Einmischung zu üben. Wenn es Erziehenden gelingt, trotz des sehr bewussten "Sich-Zurück-Nehmens" Sensibilität zu entwickeln für die Notwendigkeit, "in Beziehung zu treten" und damit Orientierung und Verbundenheit zu vermitteln ist "aktive Mithilfe" des "noch nicht verantwortlichen" Kindes auf den Weg gebracht. "Antwort-Geben" schließt aus, physische oder psychische Gewalt anzuwenden, insbesondere auch deren subtilere Erscheinungsformen zuzulassen, die weniger leicht bewusst oder als solche auch im Kontext von Schule erkannt werden wie Ablehnung, Entwertung, zynische Herabsetzung, identitätszerstörende Kritik, Sündenbockzuweisung, Benachteiligung, Drohung, Ängstigung, Einschüchterung, Isolierung.

Martin Wagenschein spricht mit Zusammenhang mit der Schule Paul Geheeb's, der Odenwaldschule, vom Begriff "unautoritär": Der Unterricht war

„in die alles Leben und Treiben durchdringende erzieherische Atmosphäre ganz einbezogen. Die Art wie wir miteinander umgingen, war nicht 'antiautoritär' aber unautoritär, machtfrei und angstfrei, beiderseits gerichtet auf Achtung“ (Wagenschein, 2002, S. 38)

„Aus dem Autonomieprinzip, das die Verantwortung und Selbstverpflichtung des Einzelnen beinhaltet, folgert das Prinzip der Achtung gegenüber dem Anderen. Wenn ich mich in die Verpflichtung gegenüber dem anderen einbinden will, muß ich auf ihn bzw. auf das, wofür ich Verantwortung trage, achten und seinen Wert schätzen“ (Speck, 1996, S. 79)

Dem Erziehenden fällt die Aufgabe und Verantwortung zu, eine Atmosphäre zu schaffen, in der das Prinzip der gegenseitigen Achtung praktiziert wird, was entsprechende Vorbildwirkung bzw. ehrliches Umgehen mit eigenem möglichen Fehlverhalten in Stresssituationen einschließt.

Ein Antwort-Geben im Kontext des Erzieherischen schließt auch Gegenwirkung ein - unter aktiver Mitwirkung des zu Erziehenden. Gegenwirkung ist, so A. Flitner (1996, S. 105), erzieherisch nur brauchbar, "wenn sie in Mitwirkung, in die Hilfe zum Bessermachen, zur Selbstkorrektur eingebettet ist." Von großer Bedeutung und immer auch eine Gratwanderung die ständiges Reflektieren erforderlich macht ist:

Wann setze ich Grenzen?

Wie setze ich Grenzen?

Warum setze ich Grenzen?

Welche Grenzen setze ich?

Gemeinsam im Klassengespräch über die Sinnhaftigkeit von Regeln nachzudenken, Regeln für das Zusammenleben aufzustellen, über eventuelle Nichteinhaltung und Konsequenzen sich Gedanken zu machen ist ein wichtiger Baustein im Kontext des sozialen Lernens.³

Erziehung als ein Verhältnis, bei dem verantwortliche Personen noch nicht verantwortlichen unter deren aktiver Mitwirkung helfen ist vorrangig zwar in eine Richtung gehend, das Phänomen der wechselseitigen Hilfe ist immer auch mit zu bedenken.

„Viel hängt davon ab, ob wir jede Situation mit Kindern neu erleben können, ob wir lernen, besonders Krisenmomente als eine willkommene Gelegenheit zum Wachsen anzunehmen, oder sie mit einem Netz von Sicherheitsmaßnahmen unschädlich machen. Jede kleine oder große Krise lässt uns zwei Wege offen: den der Selbstverteidigung, der uns zum Erhöhen der Trennwände und Schließen der Sinne zwingt, und den 'langen Weg' über die Öffnung des Gefühls, der Sinne, der inneren Vorstellungen und des Verständnisses“ (Wild, 2002, S. 229)

[Und:] „An jedem Tag sollten wir in der Lage sein, die Schätze einzusammeln, die die Kinder hinterlassen haben: nicht nur schön beschriebene Aufsatzhefte und gemalte Bilder, sondern vor allem ein neues Verständnis über ihre Wirklichkeit. An jedem Tag sollten wir an uns selbst feine Veränderungen wahrnehmen, die durch die Einwirkung der Kinder zustande gekommen sind“ (Wild, 1992, S. 231)

2.4 Erziehung - Hilfe im Sinne der Vermittlungsaufgabe mit festen Zielen für Gegenwart und Zukunft

H. Danner umschreibt Erziehung u.a. als ein

„Helfen im Sinne der Vermittlungsaufgabe“, um „gegenwärtig und zukünftig in Eigenständigkeit mit Anderen zu leben und bestimmte sozio-kulturell und persönlich bedingte Ziele zu erreichen, was schließlich zu Mündigkeit, Verantwortlichkeit und Bildung führen soll“ (Danner, 1987, S. 81)

[Damit ist auch die Verbindung von Unterricht und Erziehung verdeutlicht:] „Unterricht ist als dialogische Interaktion aber immer erziehender Unterricht“ (Glötzl, 2000, S. 31 in: Maras et al., 2003, S. 48)

Der Begriff "Soziales Lernen" in seinen verschiedenen Facetten ist zugleich Hilfestellung im Sinne konkreter Umsetzungsmöglichkeiten:

Soziales Lernen:

- Kinder lernen innerhalb einer Gruppe, der Klassengemeinschaft, erfahren sich nicht nur als Individuum, sondern auch als Teil eines Ganzen

³ Zur Bedeutung von Grenzsetzung vgl. auch Hoffmann, 1999, S. 310ff; Wild, 2002, S. 56.

- Kinder lernen, mit anderen zu agieren, zu arbeiten, gemeinsam etwas anzupacken, gemeinsam ein Ziel zu haben
- Kinder lernen, Verantwortlichkeit für sich selbst zu entwickeln und ihrer Entwicklung gemäß Verantwortung anderen gegenüber zu tragen
- Kinder lernen, mit Konflikten konstruktiv umzugehen, sie lernen Rücksicht zu nehmen, Toleranz zu üben, Regeln als notwendig anzusehen, entsprechende Regeln aufzustellen und sich an Regeln zu halten
- Kinder lernen, sich mit ihrer Persönlichkeit einzubringen, mit ihren Stärken und Schwächen und dem Potential der Entwicklung und des Wandels
- Kinder lernen in der Klassengemeinschaft über die Klassengemeinschaft hinaus. Sie erfahren das Eingebundensein in die Gemeinschaften "Schule", "Gemeinde", "Land" und die Bedeutung des Mit- und Füreinanders in der "Einen Welt".⁴

„In der Auseinandersetzung mit den ihn umgebenden Personen, Objekten und Vorgängen baut der Einzelne ein Verhältnis zur Welt auf; dadurch vollzieht sich ein Bildungsprozess. Schule leistet deshalb, wenn sie der Erfüllung des Erziehungsauftrags nachkommt, auch einen Beitrag zur Bildung des Einzelnen. Aus diesem Zusammenhang von Bildung und Erziehung lässt sich ein umfassender Begriff von Erziehungsauftrag definieren: Er ist zu verstehen als Auftrag (an die Schule), dem Kind Hilfe zu geben, 'zu persönlicher Entwicklung für eine noch unmündige Person durch eine erwachsene Person' (Apel 1990, S. 62)“ (Maras et al., 2003, S. 47f).

Beim Erziehen und dem entsprechendem Beziehungsgeschehen geht es immer auch um Haltung und Verhalten. Dies bezieht sich auf die Aufgabe, sich mit dem Wertekodex auseinander zu setzen, der Pluralität der Werte, der normativen Disparität der Lebenswelten und der normativen Diskontinuität der Werte. Aufgabe von Schule und Elternhaus wird es in unserer heutigen Lebenswelt verstärkt sein,

„sich auf einen toleranzstiftenden und Beliebigkeit eingrenzenden dialogischen Suchprozeß einzulassen und, da Pflicht- und Akzeptanzwerte an Bedeutung verlieren bzw. verloren haben, den Prozeß der Integration von Werten in die Selbstverwirklichungsvorstellungen zu gestalten“ (Hoffmann, 1999, S. 347).

„Die Entfaltung der kindlichen Persönlichkeit zur Eigenständigkeit und Mündigkeit erfordert das hohe Engagement des Erziehers. Das Kind braucht Hilfe, um zur Eigenständigkeit zu finden. Diese entfaltet sich keineswegs 'von selbst', sie ist das Ergebnis von 'Beziehung'“ (Meißner / Stadter, 1995, S. 195).

⁴ Zu Ausführungen im Kontext des Begriffes Soziales Lernen vgl. auch die Grundlagen und Leitlinien im Lehrplan für die Grundschule in Bayern: Gemeinsam Lernen, Teil I, 2.5; Soziales Lernen und grundlegende politische Bildung, Teil II

Die Aufgabe des Erziehens ist (in unserer Zeit) komplex und herausfordernd, aber auch sinngebend und bereichernd. Wenn sich Familie und Schule aufeinander einlassen, trägt dies zum Gelingen bei.

„Eine 'neue Schulkultur' verwirklicht sich in einem lebendigen Prozess zwischen allen an der Schule Beteiligten. Die persönliche Lebensgestaltung und die gesellschaftliche Lebensqualität begründen und bedingen einander. (...) Nur geteiltes und mitgeteiltes Leben schafft eine menschenwürdige Lebenskultur“ (Bäuml-Roßnagl, 1992, S. 13).

„Primäre Erziehung in der Familie und sekundäre Erziehung in der (Grund-)Schule sind eng aufeinander bezogen, stehen in Wechselwirkung zueinander, sind jeweils vom gesellschaftlichen Wandel beeinflusst, von lebensweltlichen Herausforderungen und Neuorientierungen oft irritiert“ (Hoffmann, 1999, S. 434f).

Wir sollten den Lebensweg des Kindes gemeinsam begleiten. Wir brauchen den Dialog.

Literatur:

- Apel, H.J.** (1990). Schulpädagogik. Eine Grundlegung. Köln - Wien: Böhlau.
- Bäuml-Roßnagl, M.A.** (1992). (Hrsg.). Lebenswerte (in einer neuen) Schulkultur. Braunschweig: Westermann.
- Danner, H.** (1987). Ermutigung - Ein Prinzip pädagogischen Handelns. In W. Lippitz / K. Meyer-Drawe (Hrsg.), Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik. (2. durchgesehene Auflage). (S. 75-100). Frankfurt a.M.: Athenäum.
- Flitner, A.** (1996). Konrad, sprach die Frau Mama. Über Erziehung und Nicht-Erziehung. (8. Aufl.). München: Piper.
- Fromm, E.** (1980). Die Kunst des Liebens. (Neu übersetzte Ausgabe). Frankfurt a. M.: Ullstein.
- Glötzl, H.** (2000). Prinzipien effektiven Unterrichts. Handbuch für die Erziehungs- und Unterrichtspraxis. Band 1. Stuttgart: Klett.
- Goleman, D.** (1996). Emotionale Intelligenz. München: Carl Hanser.
- Goleman, D.** (2004). Emotionale Intelligenz - zum Führen unerlässlich. In Harvard Businessmanager, Manager. Was gute Führungskräfte ausmacht. Frankfurt: Redline Wirtschaft.
- Havers, N.** (2004). Forschungen zur Effektivität des Lehramtsstudiums. (S. 15-18). Bayerische Schule, 4 - 2004.
- Herrmann, U.** (2002). Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Empirische Befunde und praktische Vorschläge. Weinheim: Beltz.
- Hoffmann, H.** (1999). Familiäre Erziehung heute als Netzwerk von Beziehungsfaktoren. Ein Plädoyer für den Dialog zwischen Familie und Grundschule. Regensburg: Roderer.
- Hornung, V.** (1996). Lehrersein heißt auch immer wieder Abschiednehmen. In Rösner, E. et al. (Hrsg.), Lehreralltag - Alltagslehrer. (S. 202-204). Weinheim: Beltz.
- Lehrplan** für die Grundschule in Bayern. Jahrgangsstufen 1 mit 4. Textausgabe. 2. Aufl. 2000 . Kronach: Link.
- Maras, R. / Ametsbichler, J. / Eckert-Kalthoff, B.** (2003). Handbuch für die Unterrichtsgestaltung in der Grundschule. Donauwörth: Auer.

- Meißner, M. / Stadter, E.A.** (1995). Kinder lernen leben. Beziehungslernen in der Grundschule. München: Ehrenwirth.
- Rehrl, A.** (2004). Höflichkeit ist eine Zier. Psychologie heute, 31. Jahrgang, Heft 2, S. 38 - 42.
- Salovey, P. / Mayer, J. D.** (1990). Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality, 9. (S. 185-211).
- Singer, K.** (1996). Lehrer-Schüler-Konflikte gewaltfrei regeln. "Erziehungsschwierigkeiten" und Unterrichtsstörungen als Beziehungs-Schwierigkeiten bearbeiten. (5. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Speck, O.** (1996). Erziehung und Achtung vor dem Anderen. Zur moralischen Dimension der Erziehung. München: Reinhardt.
- Spitzer, M.** (2002). Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Tschamler, H.** (1985). Die Situation und ihre Bedeutung für die Erziehung. In K.R. Mühlbauer / H. Tschamler / P. Paulig / M. Müller-Wieland, Erziehung zwischen Anspruch und Wirklichkeit. (S. 29-63). Oettingen: Meiners.
- Wagenschein, M.** (2002). Erinnerungen für morgen. Eine pädagogische Autobiographie. Weinheim: Beltz.
- Weitzenbürger, G.** (2004). Ein moralisches Angebot. Gute Manieren sind wieder Thema an den Schulen, das Saarland hat als erstes Bundesland Benimm-Unterricht eingeführt. Süddeutsche Zeitung Nr. 164 v. 19. Juli 2004, S. 11.
- Wild, R.** (1992). Erziehung zum Sein. Erfahrungsbericht einer aktiven Schule. (6. aktualisierte Auflage). Heidelberg: Arbor.
- Wild, R.** (2002). Mit Kindern leben lernen. Sein zum Erziehen. Weinheim: Beltz.

KARIN NIERLICH

Die Gestaltung einer konstruktiven Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule

1. Elternabende und andere Kontaktmöglichkeiten

Eltern erhoffen sich von der Schule Ihres Kindes die bestmögliche Förderung. Diese ist jedoch ohne die Einbeziehung der Erziehungsberechtigten nicht möglich. Für die Abstimmung in den wichtigsten Erziehungsfragen und die Herstellung eines Konsens` zwischen Elternhaus und Schule gibt es im schulischen Bereich eine Fülle von Möglichkeiten.

2. Gründe für die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule

Schulkinder müssen sich in zwei verschiedenen Welten zurechtfinden: in Elternhaus und Schule. Bestehen Spannungen zwischen diesen, verunsichert das die Kinder. Spüren sie aber, dass die Kommunikation zwischen Eltern und Lehrern funktioniert, fühlen sie sich wichtig genommen.

Elternarbeit ist ein geeignetes, ja notwendiges Mittel, dieses positive Klima zwischen Erziehungs- und Bildungsinstanz herzustellen.

Schulkinder müssen sich in zwei verschiedenen Welten zurechtfinden: in Elternhaus und Schule. Bestehen Spannungen zwischen diesen, verunsichert das die Kinder.

2.1 Pädagogische Gründe

Die Erziehung zum Wohl des Kindes sollte das gemeinsame Ziel von Elternhaus und Schule sein.

So wird die Kontinuität in der Erziehung gewährleistet, besonders auf der Ebene der Wertorientierung, z. B. in der Einstellung zum Mitmenschen, zur Umwelt und vor allem zur Leistung im Wettbewerb mit anderen..

Zusätzlich wird eine gerechtere Beurteilung des Kindes durch die Berücksichtigung außerschulischer Faktoren ermöglicht.

2.2 Pragmatische und obligatorische Gründe

Aktive Elternarbeit macht Schule transparent und hält die Eltern über die erzieherische und inhaltliche Schularbeit auf dem „Laufenden“. Elternarbeit ist verpflichtend!

3. Möglichkeiten der Zusammenarbeit

Die Zusammenarbeit mit den Eltern erfolgt auf den Ebenen der Beratung, Bildung, Information, Mitsprache und Verantwortung. Dabei ist die gemeinsame Basis die Kooperation, die erst durch Kommunikation möglich gemacht wird.

3.1 Elternabend

Ein lästiger Termin? Nein! Er bietet für Eltern und Lehrkräfte die Chance, eine gemeinsame Linie für den Schüler zu finden. Dieser Abend ist ein wichtiges Mittel zur Verständigung zwischen Elternhaus und Schule. Der Elternabend ist die gängigste Form der Elternarbeit. Dazu können Themen sowohl von der Lehrkraft als auch von den Eltern vorgeschlagen werden. Die Eltern lernen nicht nur die Lehrkraft, sondern auch andere Erziehungsberechtigte besser kennen.

Die Eltern sollten sich wirklich eingeladen und damit, in dieser für sie möglicherweise ungewohnten Situation, angenommen fühlen. Dafür ist eine gute Planung erforderlich.

Die Eltern sollten sich wirklich eingeladen und damit, in dieser für sie möglicherweise ungewohnten Situation, angenommen fühlen. Dafür ist eine gute Planung erforderlich.

Eine gute Vorbereitung ist alles. Das Einladungsschreiben könnte mit einem Platz für entsprechende Rückmeldungen versehen werden. Das Thema des Elternabend sollte immer von allgemeinem Interesse sein. Wenn die Themenstellung nur ein Kind betrifft, ist es am besten, auf die Sprechstunde zu verweisen. Eltern müssen das Gefühl haben, dass es sich lohnt zu kommen bzw. dass sie etwas versäumen würden, wenn sie fern blieben.

Häufig haben die Eltern noch kleine Kinder zuhause. Deshalb sollte der Elternabend erst ab 20.00 Uhr beginnen. Auch der geplante Schlusspunkt sollte zu Beginn mitgeteilt werden, z.B. 22.00 Uhr.

Je nach Thema sollte er diese max. zwei Stunden nicht überschreiten. Auch Eltern haben meist schon einen anstrengenden Arbeitstag hinter sich!

Eine persönliche Vorstellung der Lehrkraft ist selbstverständlich. Wählen Sie eine demokratische Sitzordnung, z. B. einen Sitzkreis.

3.2 Der erste gemeinsame Elternabend

Beim ersten Mal ist eine gemeinsame Schulbegehung empfehlenswert: Sekretariat, Hausmeister, Lehrerzimmer, Fachräume, Sprechzimmer, Turnhalle usw. Hier zeigt sich die Schule als professionell geführte Einrichtung und gibt den Eltern Verhaltenssicherheit im Umgang mit dieser Institution. Eltern können sich dadurch ein besseres Bild von der Schule machen, wenn ihr Kind etwas davon erzählt.

Eine weitere Möglichkeit wäre das Zeigen eines Videofilms über die Klasse, damit die Eltern die Klasse vor sich sehen. Ein Videorecorder kann ggf. bei der Kreisbildstelle ausgeliehen werden. (Wichtig: jedes Kind muss zu sehen sein, denn

alle Eltern wollen ihr Kind sehen). Natürlich ist dies kein Instrument für tiefgreifende Analysen, max. 15 bis 20 Minuten sollten genügen.

Eine Pause ist angebracht, um den Eltern Gelegenheit zu geben, miteinander in Kontakt zu kommen.

3.3 Aspekte der organisatorischen und inhaltlichen Gestaltung

Es hat sich bewährt, wenn ein Erziehungsberechtigter Protokoll führt (gut für die anwesenden, aber auch für die abwesenden Eltern, denn dadurch werden Vereinbarungen schriftlich fixiert).

Damit die Zeit, die sich Eltern und Lehrer für diese Treffen nehmen, nicht vergeudet ist, gibt es einige „goldene Regeln“:

- Ein roter Faden muss erkennbar sein.
- Probleme sollten lösungsorientiert diskutiert werden: konkret ausdrücken, keine Verallgemeinerungen, sondern Lösungen suchen.
- Bleiben Sie sachlich und machen Sie keine Schuldzuweisungen. Dies erspart unnötigen Ärger.
- Führen Sie konstruktive Gespräche und zeigen Sie Ihr Vertrauen.
- Zum Schluss planen Sie ausreichend Zeit für Fragen ein.

Wenn Eltern spüren, dass Lehrkräfte ihr Mitdenken und Mitwirken schätzen und wenn Lehrkräfte spüren, dass Eltern ihnen guten Willen und Einsatzbereitschaft unterstellen, sind die Weichen für eine Partnerschaft bei der Erziehung der Schüler gut gestellt.

3.4 Elternsprechtag

Der Elternsprechtag ist besonders für berufstätige Eltern gedacht, die die regelmäßige Sprechstunde – in der Regel vormittags – nicht wahrnehmen können. Wartezeiten lassen sich durch Vorgaben von Zeiträumen vermeiden bzw. Eltern geben Zeitwünsche an.

Elterngespräche finden stets auf der Basis von gleichwertiger Anerkennung statt. Mit Hilfe einfühlsamer Redewendungen können Aggressionen, Angst oder Misstrauen abgebaut werden. Dazu gehört auch das richtige Zuhören. Zeigen Sie, dass Sie zuhören wollen! Fragen Sie! Behalten Sie Ihre Ausgeglichenheit und vermeiden Sie rechthaberisches Dozieren!

Elterngespräche finden stets auf der Basis von gleichwertiger Anerkennung statt. Mit Hilfe einfühlsamer Redewendungen können Aggressionen, Angst oder Misstrauen abgebaut werden.

3.5 Elternsprechstunde

Nutzen Sie die Möglichkeit einer gezielten Einladung der Eltern. Bitten Sie um die vorherige Ankündigung des Elternbesuchs. So entstehen keine Wartezeiten und eine gezielte Gesprächsvorbereitung ist für alle Beteiligten möglich.

Beachten Sie grundlegende Gesprächsregeln und sehen Sie darin eine Möglichkeit einer intensiven Beratung bzw. Information.

Am Ende jeden Elterngesprächs, besonders bei Problemgesprächen, ist es sinnvoll, die Gesprächsinhalte noch einmal zusammenzufassen und die gefundenen Lösungsmöglichkeiten zu wiederholen. So erhalten die Eltern das Gefühl, ernst genommen worden zu sein und konkrete Hilfe angeboten zu bekommen.

Wichtig ist das gegenseitiges Gespräch: Wer besser informiert ist, versteht auch mehr. So können die Eltern Anteil nehmen am Schulalltag und fühlen sich und ihr Kind ernst genommen. Der Klassenelternsprecher sammelt und koordiniert Wünsche und Anregungen der Eltern. Anliegen gelangen so an die richtige Adresse – nämlich an Sie.

Elternarbeit kann die Lehrerschaft entlasten: durch die Mithilfe bei Projekten, z. B. einer Gesundheitswoche, oder beim Vorbereiten von Vorträgen zu brennenden Themen, z.B. zu Legasthenie, Lernen lernen oder sexuellem Missbrauch.

Das Gespräch hilft in „ruhigen Zeiten“ sich kennen zu lernen. Wenn dann Probleme entstehen, sind diese viel leichter zu lösen.

Gespräche zwischen Tür und Angel sind nicht empfehlenswert. Zu einer vernünftigen Beratung gehören Zeit und Ruhe. Kommt ein Elternteil unangemeldet vor dem Unterricht, so ist lediglich kurz das konkrete Anliegen zu besprechen. Für eine ausführliche Gesprächsmöglichkeit ist gemeinsam ein Termin festzulegen.

3.6 Elternbrief

Der Elternbrief ist eine regelmäßige Informationsquelle für alle Eltern. Eine ansprechende äußere Form und Gestaltung ist notwendig (einfache Sprache, interessant, kurz und prägnant, gegliedert, persönlich).

Mögliche Inhalte wären: Aktivitäten in der Klasse bzw. in der Schule, erzieherische Anregung zu diversen Themen, Tipps und allgemeine Hinweise für die Schularbeit, Termine für Eltern und dergleichen.

3.7 Elternfragebogen

Der Elternfragebogen sollte auf jeden Fall freiwillig sein.

Mögliche Themen wären: Leseverhalten, Hausaufgaben, Ernährung, zu viel Fernsehkonsum, Freizeitverhalten.

3.8 Unterrichtsbesuche durch die Eltern oder: „Tag der offenen Tür“

Ein professionell agierendes Lehrerkollegium legt gerne einen Tag fest, um sich bei der Arbeit zusehen zu lassen. Eltern erleben auf diese Weise Unterrichtsformen, Kenntnisstand, Haltung der Schüler, besonders aber die schulische Arbeit ihrer Kinder.

Unterrichtsbesuche durch die Eltern dienen als Möglichkeit der Überwindung der affektiven Distanz zur Schule. Auf eine mögliche Besonderheit muss hingewiesen werden: Es kann eine gewisse Unterrichtsstörung eintreten und sensible Schüler arbeiten nicht ganz unbefangen, wenn sich Gäste im Klassenzimmer aufhalten. Gerade deswegen werden keine „Schaustunden“ gezeigt, sondern alltäglicher Unterricht. Oft wird der „Tag der offenen Tür“ auch zu einem projektorientierten Thema gestaltet, an dem in locker verbundener Form alle Klassen der Schule beteiligt sind.

Als Problem ist zu sehen, wenn berufstätige Eltern nicht daran teilnehmen können. Deshalb sollte dieser Tag ausnahmsweise auf einen Samstag gelegt werden. Es hat sich bewährt, eine abschließende gemeinsame Aussprache über die Eindrücke herbeiführen.

Ein professionell agierendes Lehrerkollegium legt gerne einen Tag fest, um sich bei der Arbeit zusehen zu lassen. Eltern erleben auf diese Weise Unterrichtsformen, Kenntnisstand, Haltung der Schüler, besonders aber die schulische Arbeit ihrer Kinder.

3.9 Elternstammtisch

Der Elternstammtisch ist eine Zusammenkunft von Eltern und Lehrkraft in Ergänzung zum Elternabend in einer neutralen Atmosphäre. In einem gemütlichen Rahmen und geselliger Runde können allgemein interessante Aspekte zu Erziehung und Unterricht und pädagogische Problemkreise angesprochen werden.

3.10 Telefonkontakte

Sie stellen eine Möglichkeit dar, auch zu außerschulischen Zeiten einfach und unkonventionell Kontakt aufnehmen zu können. Kurzfristig sind Rückfragen/Anfragen möglich. Um gegenseitige Störungen zu vermeiden, sind Absprachen über einen angenehmen Zeitpunkt und passenden Zeitrahmen zu treffen.

3.11 Hausbesuche

Hausbesuche dürfen nicht als unzulässiges Eindringen in den Privatbereich der Familie empfunden werden. Nur in einzelnen, in besonders gelagerten Fällen, sind Hausbesuche zu empfehlen, z. B. bei längerer Krankheit des Kindes.

Auf jeden Fall sollte die Lehrkraft vorab bei den Erziehungsberechtigten anfragen bzw. sich anmelden. Der Hausbesuch ist nur dann eine empfehlenswerte Form der Elternarbeit, wenn andere Kontaktmöglichkeiten nicht das beabsichtigte Ergebnis herbeiführen könnten.

Der Hausbesuch ist nur dann eine empfehlenswerte Form der Elternarbeit, wenn andere Kontaktmöglichkeiten nicht das beabsichtigte Ergebnis herbeiführen könnten.

3.12 Schul- und Klassenfeste oder -feiern

Anlässe zum Kirchenjahr oder Brauchtum, z. B. Ostern, Erntedank-, Advents-, Nikolaus-, Weihnachtsfeiern, sind ideale Kontaktmöglichkeiten mit den Eltern. Auch sonstige Klassenveranstaltungen fördern die Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus, z. B. gemeinsame Ausflüge, ein Abschiedsfest oder Schulveranstaltungen, z. B. Schulfest, Sommerfest, Theaterfest.

Dabei ist eine aktive Teilnahme der Eltern möglich z. B. die Besorgung von Getränken und Speisen, das Herrichten und Aufräumen, die Übernahme eines Programmpunkts, die Betreuung einer Gruppe von Kindern.

Die Eltern werden aus der passiven Zuschauerrolle in die eines aktiven Mitgestalter geholt. Als Mitverantwortliche sind sie mitverantwortlich und tragen wesentlich zum Gelingen jeder Veranstaltung bei.

3.13 Zusammenarbeit mit den gewählten Elternvertretern

Ein laufender Kontakt und gegenseitige Information lassen Spannungen nicht aufkommen. Mindestens einmal im Jahr sollten sich alle Lehrkräfte und gewählten Elternvertreter/Elternbeirat treffen.

Bei dieser Gelegenheit sollte auf Möglichkeiten und Grenzen elterlicher Mitarbeit in der Schule eingegangen werden (siehe Zusammenfassung und Grenzen).

3.14 Kontaktheft

Eltern erhalten über das Kontaktheft die Möglichkeit, der Lehrkraft kurze Mitteilungen aufzuschreiben, z. B. „Mein Kind hat das Teilen mit Rest noch nicht verstanden“. Die Lehrkraft kann Schulorganisatorisches mitteilen, Aufforderungen aussprechen oder Information geben, z. B. „Ihr Sohn kam heute 10 Minuten zu spät in den Unterricht“.

Das Heft ist auch eine Hilfe für die Kinder, wenn sie negative Reaktionen zu Hause fürchten. So sind Informationen nützlich, z. B. „Ihr Sohn ist in der Pause hingefallen, deswegen ist die Kleidung verschmutzt“, damit der Schüler keinen Ärger wegen einer dreckigen Hose bekam.

3.15 Weitere Ideen: Gelegenheiten des Helfens und des Einbezugs der Eltern

Informierte, einbezogene Eltern sind konstruktive und mitarbeitersfreudige Eltern. Sie zeigen große Bereitschaft, das schulische Lehren und Lernen zu unterstützen und mitzuhelfen. Beispielsweise stehen Mütter gern als sog. Lesemuttis zur Verfügung, indem sie teilweise bereits vor Unterrichtsbeginn mit den Erstklässlern das Lesen üben. Erziehungsberechtigte sind aufgrund ihrer Fachkenntnisse, Ausbildung oder Hobbys wichtige Spezialisten und bereichern den Unterricht, wenn sie als Referenten oder Interviewpartner zur Verfügung stehen.

Ein weiterer Tipp: Fertigen Sie mit den Schülern Arbeiten für die Eltern an, nicht nur für den Muttertag, sondern auch für den Vatertag und zu anderen

Gelegenheiten, z. B. ein Gedicht oder ein Schülertext in Schönschrift oder auf dem Computer gefertigt. Wir sollten den Eltern immer wieder Anlässe bieten, stolz auf ihre Kinder zu sein.

Informierte, einbezogene Eltern sind konstruktive und mitarbeitsfreudige Eltern. Sie zeigen große Bereitschaft, das schulische Lehren und Lernen zu unterstützen und mitzuhelfen.

4. Zusammenfassung und Grenzen

Das größte Hindernis zwischen Lehrkraft und Eltern ist ein vorauseilendes Misstrauen, das auf Unsicherheit, mangelnder Kenntnis voneinander oder organisatorischen Problemen beruhen kann. Nicht wenige Eltern haben die Befürchtung, ihr Engagement in Schulangelegenheiten und ihr persönlicher Einsatz für die Kinder- und Elterninteressen könnte als unerwünschte Einmischung aufgefasst werden. Dazu trägt bei, dass für manche Eltern Schule als öffentliche Einrichtung immer noch den Charakter einer Behörde hat, die man ungern und daher nur aus unumgänglichen Anlässen aufsucht. Alte, längst vergessen geglaubte Verletzungen aus eigenen Schulzeiten wirken oft jahrzehntelang nach.

Ein Grund für zurückhaltende Elternarbeit mag wohl sein, dass sich Lehrkräfte für die Elternarbeit nicht hinreichend ausgebildet fühlen und dadurch im Umgang mit Erziehungsberechtigten verunsichert sind. Immer wieder kommt es vor, dass Lehrkräfte die Bedeutung der Elternarbeit nicht hoch genug einschätzen. Nicht alle nehmen sich ausreichend Zeit für die Kooperation mit Eltern. Dies gilt speziell für die besonders hoch motivierten Eltern der Erstklässler.

Lehrkräfte sehen die Kinder unter einem anderen Blickwinkel als deren Eltern. Tauschen wir also unsere Erfahrungen aus! Wenn der Dialog schon besteht, können anfallende Probleme rechtzeitig angegangen werden. Elternmitarbeit ist nicht als Kontrolle gedacht, sondern als Mittel, um das Verständnis der beiden Bereiche füreinander zu fördern.

Kraft für die langfristige Gestaltung von Zusammenarbeit gewinnt eine Lehrkraft, die sich bewusst ist, dass Verständnis nicht als Voraussetzung unterstellt werden darf und dass Kooperation zu Meinungsverschiedenheiten führen kann.

Wir müssen uns bewusst werden, dass Konflikte oft positive Energien zur Gestaltung von Zusammenarbeit freisetzen.

5. Schlussgedanken

Kooperation mit Eltern ist eine immens wichtige Aufgabe. Sie kann nicht nebenbei geleistet und darf schon gar nicht als verlorene Zeit angesehen werden. Die gelungene Mitarbeit der Eltern bereichert das gesamte Schulleben und trägt dazu bei, dass sich alle Beteiligten mit der Schule identifizieren und sich in ihr wohlfühlen.

„Schulleben“, das diesen Namen verdient, kann nur aus dem regelmäßigen Miteinander von Eltern und Schule erwachsen.

Literatur:

- Aurin**, Kurt: Gemeinsam Schule machen, Schüler, Lehrer, Eltern, - ist Konsens möglich?
Stuttgart 1994
- Dusolt**, Hans: Elternarbeit für Erzieher, Lehrer, Sozial- und Heilpädagogen, München 1993
- Frech-Becker**, Cornelia: Fördern heißt Fordern, Die heimliche Sehnsucht der Schüler nach Drill, Frankfurt a.M. 1995
- Gerner**, Elke: Auch wenn's manchmal schwierig ist!, in: Grundschulmagazin 9/2000, S. 15-16
- Giesecke**, Hermann: „Wozu ist die Schule da?“, Die neue Rolle von Eltern und Lehrern.
Stuttgart 1996
- Gürtler**, Claudia u.a.: Thema Schule, Tatsachen – Tipps – Trends, Zürich 1994
- Hösl-Kulike**, Cornelia: Schule aus Elternsicht, Fallstudien über das Verständnis von Schule und Kooperation mit ihr, Frankfurt a. M. 1994
- Kalwitzke**, Sabine: Unser Kind kommt in die Schule, München 1996
- Markova**, Dawna/**Powell**, Anne, R.: Hausaufgaben ohne Stress, Berlin 2000
- Quinten**, Roland: So helfe ich meinem Kind in der Schule, Probleme optimal bewältigen – Schulstress vermeiden – den Schulalltag erfolgreich meistern, Niederhausen/Ts. 1999
- Kowalczyk**, Walter/**Ottich**, Klaus: Guten Abend: Elternabend!, Anregungen für den kreativen Elternabend, Lichtenau 1996
- Nitsch**, Cornelia/**von Schelling**, Cornelia: Schule – ohne Bauchweh, Was Eltern, Schüler und Lehrer wissen sollten über Hausaufgaben, Zensuren, Prüfungsangst, Leistungsdruck,..., München 1997
- Reichgeld**, Manfred: Elternabend – gemeinsam geht es besser, München 1994

WILMA SCHÖNAUER-SCHNEIDER

Akzeptanz und Toleranz: Voraussetzungen für die Integration sprachauffälliger Kinder in die Grundschule

„Es ist normal, verschieden zu sein“ (Weizsäcker)

1. Akzeptanz und Toleranz unter integrativem Aspekt

Der Begriff der Integration wird in sehr unterschiedlichen Zusammenhängen verwendet. Er stammt ursprünglich aus dem Lateinischen: „integrare“ – Wiederherstellen eines Ganzen¹. Die Übertragung dieses Ganzheitsgedankens auf die Gesellschaft würde bedeuten, „...daß diese erst dann vollständig ist (...), wenn auch jene einbezogen sind, die am Rande stehen, welche durch irgendwelche Beeinträchtigungen nicht die „Normalität“ erfüllen, nicht das gewünschte Verhalten und nützliche Leistungen für sich und die Gesellschaft erbringen“². Bei der Sichtweise und Interpretation von „Normalität“ spielt die Fähigkeit zur Akzeptanz und Toleranz von Schwächen und Störungen eine wichtige Rolle.

Bereits in der Bibel ist viel von Armen, Schwachen und Behinderten zu lesen, vielfach in Form von Gleichnissen. So werden Akzeptanz und Toleranz, Nachsichtigkeit, Duldung, Weitherzigkeit³ als menschliche Eigenschaften, auch im Zusammenhang mit Kindern immer wieder herausgestellt. Auf die Frage, wer der Größte sei, sagt Jesus: „Will einer Erster sein, so sei er Letzter von allen ...“ und er bringt ein kleines Kind in die Mitte mit den Worten:

„Wer ein solches Kind um meinetwillen aufnimmt, der nimmt mich auf; wer aber mich aufnimmt, der nimmt nicht nur mich auf, sondern den, der mich gesandt hat“ (Mk 9,37)

Jesus kehrt den Begriff der Normalität gleichsam um und stellt ein Kind – als eines der schwächsten Glieder der Gesellschaft – in den Vordergrund. Diese positive Einstellung gegenüber Schwachen ist in integrativen Zusammenhängen auf Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf übertragbar, d.h. Akzeptanz und Toleranz von abweichender Normalität sowohl bei Lehrkräften als auch bei Schülern. Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf fühlen sich erst dann in einer Klasse integriert, wenn sie von ihren Mitschülern und Lehrkräften Wertschätzung und Anerkennung erfahren. Wie verändert sich jedoch das Selbstwertgefühl und

¹ Duden 1990

² Kasztantowicz 1982, 11

³ vgl. auch Duden 1990

die Integration in die Grundschulklasse, „wenn ein Junge wegen seiner Sprachstörung sich nicht traut, den Mund aufzumachen und das zu sagen, was er weiß oder wenn ein Mädchen wegen ihres etwas eigenartigen Ganges Angst davor hat, an die Tafel gerufen zu werden? Die Vorstellung, was die Mitschülerinnen und Mitschüler über `ihren Wackelhintern` sagen könnten, ist erheblich beängstigender als die Sorge, den Leistungsanforderungen nicht zu genügen“⁴. Hänseleien und Unverständnis bei den „normalen“ Mitschülern gegenüber Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind immer wieder zu finden und wirken sich negativ auf die emotionale Befindlichkeit der betroffenen Kinder aus.

Die Verschiedenheit der Schüler in integrativen Zusammenhängen bietet aber auch die Möglichkeit für alle Schüler, einen akzeptierenden Umgang mit „Verschieden zu sein“ und Behinderungen zu erlernen. In kooperativen Unterrichtssituationen können nach empirischen Untersuchungen⁵ bei einigen Kindern Wahrnehmungsveränderungen in Bezug auf Akzeptanz und Toleranz erlebt werden. Es wurde herausgefunden, dass in kooperativen Schulsituationen „aus der Veränderung des kommunikativen Repertoires auf eine Verringerung der interaktiven Distanz geschlossen werden [kann], und einzelne Akte sprechen dafür, dass sich Toleranz anbahnt, wobei es immer wieder Beispiele gibt, die gegenseitige Akzeptanz erkennen lassen“⁶.

Man könnte daraus folgern, dass integrative und kooperative Schulformen einerseits ein höheres Maß an Toleranz und Akzeptanz bei Lehrkräften und Schülern für ein erfolgreiches Zusammen-Lernen erfordern, andererseits durch die Erfahrung von abweichender Normalität die Toleranz und Akzeptanz erhöhen und somit mögliche Labeling-Effekte für Kinder mit Förderbedarf vermindert werden können.

2. Integration sprachauffälliger Kinder in die Grundschule – Vernetzung von Grundschule und Schule zur Sprachförderung

Das Ziel, sprachauffällige Kinder möglichst früh in die normale Gesellschaft bzw. Schule zu integrieren, ist in Fachkreisen unumstritten, nicht aber der Weg hin zu diesem Ziel⁷. Während radikale Verfechter der „totalen Integration“ behaupten „Integration ist unteilbar“, ist festzustellen, „daß mehr und mehr Fachkollegen, nicht nur in Deutschland, zu der Überzeugung kommen, daß Kinder und Jugendliche mit Behinderungen ein gestuftes System pädagogischer Förderung brauchen“⁸. In Bayern wird derzeit versucht, sprachauffällige Kinder v.a. in Kooperationsklassen oder im Rahmen des klassischen Mobilen Sonder-

⁴ Schöler 2002, 13

⁵ u.a. Sucharowski 1997

⁶ Sucharowski 1997, 51

⁷ Kroppenbergs 2000

⁸ Mischker & Ortmann 1999, 4

pädagogischen Dienstes (MSD) in die Grundschule zu integrieren. Am Beispiel der Kooperationsklassen wird im Folgenden versucht, mögliche Vernetzungen von Grundschule und Schule zur Sprachförderung aufzuzeigen. Im deutschsprachigen Raum wird der Begriff der „Kooperationsklasse“ sehr vielfältig und z. T. widersprüchlich verwendet. In Bayern ist eine Kooperationsklasse

„[...] eine Klasse einer Volksschule, die eine Gruppe von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf aufnimmt. Dabei darf der Förderbedarf der einzelnen Schüler weder qualitativ noch quantitativ so hoch sein, dass ausschließlich eine Beschulung in einer Förderschule in Betracht kommt, d.h. die Schüler müssen die Anforderungen der Art. 21 Abs.1 und 41 Abs. 1 BayEUG für die Unterrichtung und Förderung an der Volksschule im Wesentlichen erfüllen. Kooperationsklassen können insbesondere eingerichtet werden, wenn eine Gruppe von Schülern einer Förderschule in die Volksschule zurückgeführt werden soll und ein noch bestehender sonderpädagogischer Förderbedarf mit Unterstützung durch die Mobilen Sonderpädagogischen Dienste kompensiert werden kann“⁹

Das Konzept der Kooperationsklassen wurde mittlerweile auch auf sprachauffällige Kinder in der 1. Jahrgangsstufe ausgeweitet. Die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf nehmen in Kooperationsklassen am gemeinsamen stundenplanmäßigen Unterricht nach den Richtlinien des Grundschullehrplans teil und erhalten zusätzliche Fördermaßnahmen im gemeinsamen Unterricht oder in der Kleingruppe durch eine Sonderschullehrkraft, im Einzelfall ersatzweise zum regulären Unterricht. Die Förderung durch den MSD dient als Integrationshilfe und soll degressiv im Laufe von zwei Jahren allmählich auslaufen.

Der Vorteil dieser Zusammenfassung von Schülern mit leichtem sonderpädagogischem Förderbedarf in einer Grundschulklasse liegt u.a. im gebündelten und damit meist effektiveren Einsatz der Mobilen Sonderpädagogischen Dienste. Im Mittelpunkt der Kooperationsklassen steht die Arbeit der Lehrkräfte im Team, d.h. die intensive Zusammenarbeit der Grundschullehrerin und der Sprachheillehrerin (auf Grund des hohen Frauenanteils wird der weibliche Begriff verwendet). Es soll gleichsam eine Vernetzung der grundschulspezifischen und sprachheilpädagogischen Kompetenzen stattfinden, d.h. ein Austausch und eine Verknüpfung in beide Richtungen (vgl. Abb.). Die Sprachheillehrerin bringt ihre spezifisch sprachheilpädagogische Fachlichkeit in die Grundschule mit ein und erprobt dort in und mit der Grundschule die Transfermöglichkeit und die je nach Standort und systemischen Gegebenheiten unterschiedliche Praxistauglichkeit der Methoden und Konzepte. Auf Seiten der Grundschule findet hier eine Öffnung für neue Konzepte und für spezifische Fördermaßnahmen bei Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf statt. Im Gegenzug erhält die Sprachheillehrerin in Kooperationsklassen Einblick, wie die Grundschullehrerin das Lernen in großen Gruppen und mit leistungsstarken Schülern organisiert. Sie lernt

⁹ Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, 2

dadurch die grundschulspezifische „Normalität“ und das erwartete Leistungsniveau besser kennen, denn durch die Arbeit der Sprachheillehrerin mit meist leistungsschwächeren Kindern verschiebt sich die Einschätzung von Normalität häufig nach unten. Die Sprachheillehrerin lernt durch die Arbeit in der Grundschule auch besser einzuschätzen, welche Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf den jeweiligen Anforderungen der Grundschule gewachsen sind und erfolgreich integriert werden können.

Findet gemeinsamer Unterricht (*team teaching*) mit zwei Lehrkräften innerhalb der Klasse statt, so verändert sich die gewohnte Lehrerrolle als Einzelkämpfer. Die Grundschullehrerin muss akzeptieren, dass eine zweite Lehrkraft in ihrem Unterricht dabei ist, die evtl. bei den Schülern besser ankommen und ihren Unterricht kritisieren könnte. Die Sprachheillehrerin muss sich zumindest anfangs einer Stützlehrertätigkeit öffnen, da sie als zweite Lehrkraft zur „erfahrenen“ Klassenlehrkraft hinzukommt und dadurch eher helfende, fördernde Funktion ausübt. Entscheidend für ein erfolgreiches Gelingen der Teamarbeit und der Vernetzung von Grundschule und Schule zur Sprachförderung sind die gegenseitige Akzeptanz der kooperierenden Lehrkräfte und die Toleranz eventuell verschiedener Einstellungen, Methoden oder Unterrichtsstile.

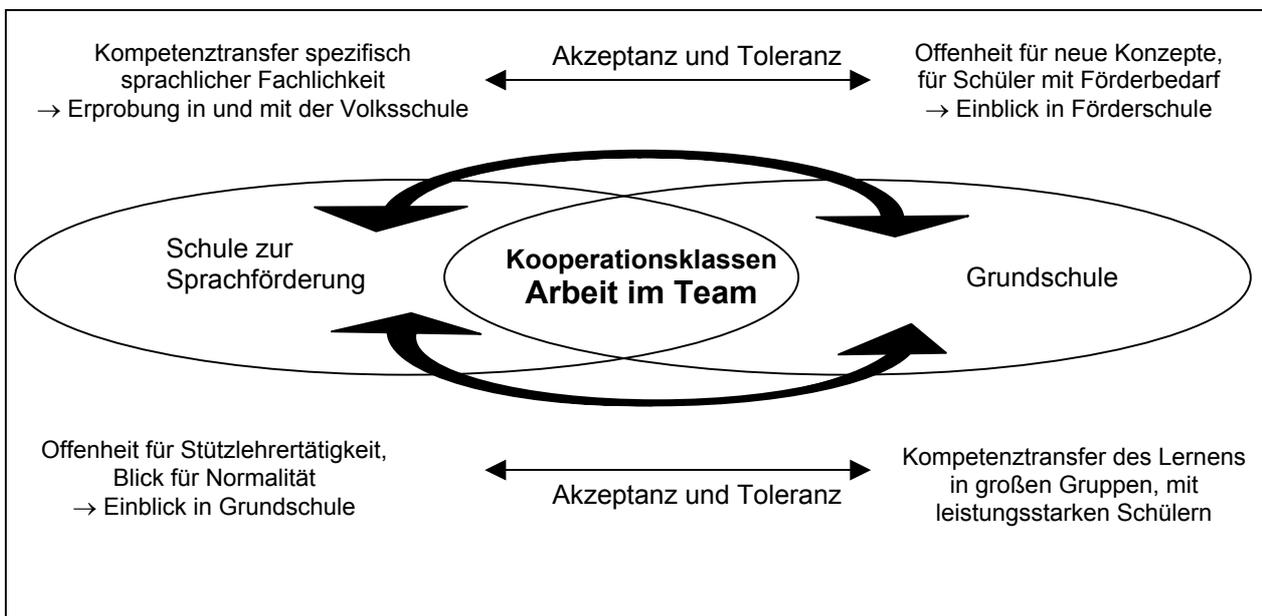


Abb. : Vernetzung von Schule zur Sprachförderung und Grundschule (nach SCHNEIDER 2004)

3. Konsequenzen für den Unterricht aus sprachheilpädagogischer Sicht

Ein wichtiger Baustein für die Vernetzung von Grundschule und Schule zur Sprachförderung ist, wie oben beschrieben, der Kompetenztransfer spezifisch sprachheilpädagogischer Fachlichkeit in die Grundschule. Schüler mit sprachlichem Förderbedarf brauchen die gezielte Unterstützung bei der Weiterentwicklung sprachlicher Strukturen im Unterricht durch das Schaffen einer

sprachfördernden Umgebung und den bewussten Einsatz der Lehrersprache. Eine sprachfördernde Umgebung ermöglicht sprachauffälligen Kindern eine erfolgreiche Kommunikation. Sie „vermeidet, negativen Reaktionen auf sprachliche Unzulänglichkeiten ausgesetzt zu sein und vermittelt das Gefühl, dass alle Kommunikationsversuche ernst genommen und akzeptiert werden“¹⁰. Diese Akzeptanz von normsprachlich abweichenden Äußerungen spielt eine wichtige Rolle und zielt auf den Erhalt der Kommunikationsfreude und das Wecken der Mitteilungsbereitschaft. Um Erfolgserlebnisse in der Kommunikation zu ermöglichen, brauchen sprachauffällige Kinder bei der Darstellung von Sinnzusammenhängen oder eigenen Meinungen Hilfen, z.B. eine Vorstrukturierung durch sprachliche Impulse, vorgegebene Satzanfänge oder eine schriftliche bzw. bildliche Fixierung von Fachbegriffen.

Das bedeutendste Element eines sprachfördernden Unterrichts ist die Lehrersprache. Die Lehrerin – in Kooperationsklassen vorrangig die Sprachheillehrerin – setzt ihre Sprache gezielt als therapeutisches Mittel ein und ermöglicht durch ihr sprachliches Vorbild das Lernen am Modell für die Schüler¹¹, aber auch für die Grundschullehrerin, und zwar wie sie mit ihrer Lehrersprache sprachauffällige Kinder unterstützen kann. Wesentliche Merkmale einer kommunikativen und förderlichen Lehrersprache fasst Anton zusammen: „Blickkontakt, aktives Zuhören, gehobene Umgangssprache, klare, einfache Satzstrukturen, einfacher altersgerechter Wortschatz, weicher Stimmeinsatz, Verzicht auf `Lehrerecho`, Verzicht auf Mehrfachaufforderungen, Verzicht auf Mehrfachfragen, Impulstechnik, handlungsbegleitendes Sprechen“¹². Daneben sind eine klare, lautreine und deutliche Artikulation, sowie der Einsatz prosodischer und nonverbaler Hinweisreize (z.B. Betonen wichtiger Wörter, Einsatz von Mimik und Gestik, bewusster Einsatz von Sprechpausen) und die Antlitzgerichtetheit (Erkennen des Mundbildes) beim Sprechen für sprachauffällige Kinder von großer Bedeutung. Ständiges Hin- und Herlaufen der Lehrerin verhindert den Blickkontakt und kann zu Irritationen und sprachlichem Nichtverstehen führen¹³. Viele sprachauffällige Schüler haben auch Schwierigkeiten im Sprachverständnis und können so dem Unterrichtsvormittag mit seinen meist hohen sprachlichen Anforderungen in der Grundschule nur schwer folgen. Diese sprachliche Überforderung kann zu Verhaltensauffälligkeiten führen. Für Schüler mit Sprachverständnisproblemen und Aufmerksamkeitsstörungen ist es deshalb wichtig, eindeutige nonverbale und akustische Signale zur Strukturierung und Unterstützung einzusetzen, denn sprachverständnisgestörte Kinder haben in der Regel Probleme, sich auf Sprache zu konzentrieren, während sie gleichzeitig noch mit

¹⁰ Mayer 2003, 12

¹¹ Troßbach-Neuner 1997

¹² Anton 1998, 17

¹³ Schmitt & Weiß 2004

einer Handlung beschäftigt sind. Handlungen können durch visuelle Symbole (z.B. Ohr für Zuhören) oder akustische Signale (Glocke als Zeichen zum Zuhören) unterbrochen werden, um anschließend die Aufmerksamkeit und das genaue Zuhören der Kinder durch Blickkontakt und Fokussierung auf eine Aufgabe – z.B. das Zuhören – zu sichern.

Arbeitsaufträge sollten möglichst in kurzen, einfachen Sätzen erteilt werden und von mehreren Kindern, insbesondere von denjenigen mit Sprachverständnisproblemen, wiederholt werden. Dabei ist durch gezielte Rückfragen (*wann, wie viel, wohin...*) genau zu überprüfen, ob das Kind den Inhalt verstanden hat. Bei mangelndem Verständnis gilt grundsätzlich, dass das Gesagte nochmals wiederholt wird, gegebenenfalls mit noch deutlicherer Betonung und Gliederung und in vereinfachter Form. Kontraproduktiv erweist sich das Anbieten immer neuer, zusätzlicher Informationen, wenn das Kind die Vorinformationen bereits nicht erfasst hat¹⁴. Eine zusätzliche Unterstützung für sprachverständnisgestörte Kinder ist die Visualisierung von Anweisungen und Handlungsschritten durch Bild- oder Wortkarten.

Die hier angesprochenen Elemente eines sprachfördernden Unterrichts können unter Anleitung teilweise von der Grundschullehrerin übernommen werden, wenn eine gegenseitige Akzeptanz der jeweiligen Kompetenzen vorhanden ist. Eine spezifisch sprachliche Diagnostik und gezielte Sprachförderung oder –therapie sind in der Grundschule meiner Meinung nach jedoch nur durch den Einsatz von spezifisch sprachheilpädagogisch ausgebildeten Sonderschullehrerinnen durchführbar und nicht im Sinne eines Kompetenztransfers übertragbar. Dies würde eine Überforderung für die Grundschule darstellen. Für den fachlichen Austausch ist zudem die Anbindung der Sprachheillehrerin an eine Schule zur Sprachförderung bzw. ein sonderpädagogisches Förderzentrum nötig.

4. Praktische Umsetzung sprachheilpädagogischer Maßnahmen im Religionsunterricht

Um sprachauffälligen Schülern das Verstehen und somit die Akzeptanz und Integration innerhalb der Klasse zu erleichtern, können Texte sprachlich verändert, d.h. vereinfacht oder elementarisiert werden. In gemeinsamen Beratungen kann die Sprachheillehrerin hierfür Impulse geben, beispielsweise die Verwendung einfacher, kurzer Hauptsätze anstelle von komplexen Nebensatzgefügen. Denn sprachauffällige Kinder haben häufig Schwierigkeiten, grammatikalisch komplexe Strukturen zu verstehen, v.a. wenn die sprachliche Reihenfolge nicht der Handlungsreihenfolge entspricht, wie z.B. in Passivsätzen oder Nebensatzkonstruktionen mit „bevor...“.

Viele Texte sind im Imperfekt geschrieben. Unregelmäßige Verbformen, wie „sprach“ oder „lief“ werden im bayerischen Sprachraum kaum verwendet und sind sprachauffälligen Kindern nicht bekannt und verständlich. Es wird hier fast

¹⁴ Baur & Endres 1999

ausschließlich im Perfekt oder im Präsens erzählt. Diese bekannten Zeitformen, v.a. das Präsens, erleichtern das Verstehen außerordentlich.

Anstelle von Pronomen, die nicht eindeutig auf eine Person zu beziehen sind, oder häufig wechselnden Bezeichnungen sollten besser die Eigennamen oder dieselben Bezeichnungen wiederholt genannt werden, um Klarheit und Struktur anstelle von Verwirrung zu schaffen. Schwierige, d.h. seltene und unbekannte Begriffe, müssen entweder geklärt werden oder sind durch einfachere zu ersetzen.

Auch die indirekte Rede birgt grammatikalische Schwierigkeiten und ist in Form einer wörtlichen Rede leichter zu verstehen.

Am Beispiel von Ausschnitten einer biblischen Erzählung (Mk 10, 46-52: Blindenheilung des Bartimäus) werden nun einige Kriterien zur Vereinfachung veranschaulicht:

| Bibeltext nach Einheitsübersetzung | Elementarisiertes Text |
|--|---|
| <p>Sie kamen nach Jericho.</p> <p>Als er mit seinen Jüngern und einer großen Menschenmenge Jericho wieder verließ, saß an der Straße ein blinder Bettler, Bartimäus, der Sohn des Timäus.</p> <p>Sobald er hörte, dass es Jesus von Nazaret war, rief er laut: Sohn Davids, Jesus, hab Erbarmen mit mir! Viele wurden ärgerlich und befahlen ihm zu schweigen. Er aber schrie noch viel lauter: Sohn Davids, hab Erbarmen mit mir! Jesus blieb stehen und sagte: Ruft ihn her!</p> <p>Sie riefen den Blinden und sagten zu ihm: Hab nur Mut, steh auf, er ruft dich. Da warf er seinen Mantel weg, sprang auf und lief auf Jesus zu.</p> <p>Und Jesus fragte ihn: Was soll ich dir tun? Der Blinde antwortete: Rabbuni, ich möchte wieder sehen können.</p> | <p>Jesus wandert mit seinen Jüngern durch das Land. Eines Tages kommen sie in die Stadt Jericho. → <i>Gegenwart anstelle von 1. Vergangenheit</i></p> <p>In dieser Stadt wohnt auch Bartimäus. Bartimäus ist blind. → <i>einfache, kurze Hauptsätze anstelle von komplexen Satzgefügen</i></p> <p>(...) Da ruft Bartimäus laut: „Jesus hilf mir. Jesus, Sohn Davids, hilf mir.“ Die Leute in seiner Nähe drehen sich verärgert um: „Schrei nicht so. Sei still. Lass Jesus in Ruhe. Jesus kann sich nicht um jeden blinden Bettler kümmern.“ Bartimäus aber schreit noch lauter: „Jesus, hilf mir!“ → <i>Wörtliche Rede</i></p> <p>Die Leute gehen zu Bartimäus und sagen: „Steh auf und geh zu Jesus. Er ruft dich“. (...)</p> <p>Jesus fragt: Bartimäus, was soll ich für dich tun? Bartimäus ruft: „Jesus, ich möchte wieder sehen können“</p> |

| | |
|--|--|
| <p>Da sagte Jesus zu ihm: Geh! Dein Glaube hat dir geholfen. Im gleichen Augenblick konnte er wieder sehen und er folgte Jesus auf seinem Weg.</p> | <p>→ <i>Verwenden der Eigennamen, Verändern schwieriger Begriffe</i> (...)</p> |
|--|--|

5. Ausblick

Die kurze Abhandlung soll Einblick in die Möglichkeiten einer Vernetzung von Grundschule und Schule zur Sprachförderung geben, die sprachauffälligen Kindern die Integration in die Grundschule erleichtern können. Stimmt jedoch die Beziehungsebene zwischen den beiden Lehrkräften sowie unter den Schülern nicht, kann dieses soziale Moment das Kooperationsmodell zum Scheitern bringen. Vor allem die zwischenmenschlichen Fähigkeiten der Akzeptanz und Toleranz sollten deshalb in zukünftigen empirischen Forschungen und in der Unterrichtspraxis mehr Beachtung finden.

Literatur:

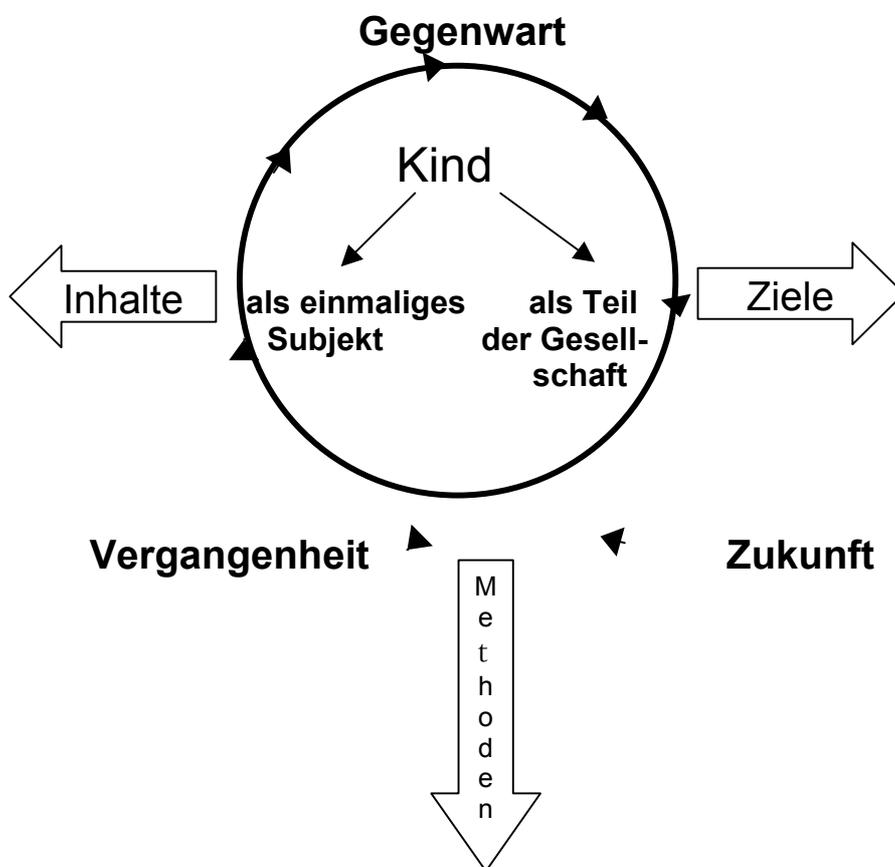
- Anton, N.** (1998): Diagnosegeleiteter Unterricht. In: Anton, N. (Hrsg.). Sprechstunde, Diagnosegeleiteter Unterricht und Sprachförderung, 11–20. Würzburg: edition bentheim.
- Baur, S. & Endres, R.** (1999): Kindliche Sprachverständnisstörungen. Der Umgang im Alltag und in spezifischen Fördersituationen. Die Sprachheilarbeit 44, 6, 318–328.
- Bayerisches Staatsministerium** für Unterricht und Kultus (2003): Einrichtung bzw. Genehmigung von Außenklassen und Kooperationsklassen. München.
- Duden** (1990): Das Fremdwörterbuch. Bibliographisches Institut und Brockhaus AG: Mannheim.
- Kasztantowicz, U.** (Hrsg.) (1982): Wege aus der Isolation. Konzepte und Analysen der Integration Behinderter in Dänemark, Norwegen, Italien und Frankreich. Heidelberg.
- Kroppenber, D.** (2000): Gemeinsames Leben und Lernen von Menschen mit und ohne Sprachbehinderung (Das Jahrtausend der Integration). In: Frühwirth, I. & Meixner, F. (Hrsg.): Sprachheilpädagogik und Integration, 105–117. Wien: Verlag Jugend & Volk GmbH.
- Mayer, A.** (2003): Möglichkeiten der Sprach- und Kommunikationsförderung im Unterricht mit sprachentwicklungsgestörten Kindern. Die Sprachheilarbeit 48, 1, 11–20.
- Myschker, N. & Ortman, M.** (Hrsg.) (1999): Integrative Schulpädagogik. Grundlagen, Theorie und Praxis. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Schmitt, K. & Weiß, P.** (2004): Sprach- und Kommunikationsverhalten der Lehrkraft als Mittel unterrichtsimmanenter Sprach- und Kommunikationsförderung. In: M. Grohnfeldt: Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie, Bd. 5. 167–179. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Schneider, W.** (2004): Schulische Kooperation – ein Weg zur Integration? Berlin: Edition Marhold.
- Schöler, J.** (2002): Leistungsförderung und Gewaltprävention – Grundlagen integrativer Erziehung. In: GEW Reader Integration. München.

- Sucharowski, W.** (1997): Soziales Lernen – entwickelt sich soziale Kompetenz? Analysen der Bedingungen bei gemeinsamem Unterricht im Schulversuch. In: H. Eberhardt & B. Schor: Integration durch Kooperation. Bericht zur Fachtagung über den Schulversuch, 31–52. Donauwörth: Auer-Verlag.
- Troßbach-Neuner, E.** (1997): Schwerpunkte der Unterrichtsarbeit bei Kindern mit Förderbedarf im Bereich der Sprache. Zeitschrift für Heilpädagogik 5, 184–189.

CHRISTA HELLMEIER

(Für's) Leben lernen - symboldidaktische Exempla aus der Grundschule

1. (Für's) Leben lernen als Aufgabe einer anthropologisch orientierten Pädagogik



Im Mittelpunkt einer anthropologisch orientierten Pädagogik steht das Kind als Subjekt und Teil der Gesellschaft. Kontinuität und Wandel kennzeichnen den individuellen Lebenslauf des Kindes. Das Lebensganze und jede einzelne Lebensphase wirken aufeinander ein und bedingen sich gegenseitig. Anthropologisch orientierte Pädagogik muss den ganzen Menschen, seine individuelle Biographie, im Blick haben: die Gegenwart des Kindes (Lebensbewältigung), seine Zukunft

(Lebensplanung) und auch die Vergangenheit (Lebensrückblick).¹

Eine Balance von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft der Kinder als Bildungsaufgabe ernst zu nehmen, gestaltet sich in unserer Zeit besonders schwierig, da heute die

„Gegenwart der Kinder ... nicht mehr die Vergangenheit der Erwachsenen und die Gegenwart der Erwachsenen nicht die Zukunft der Kinder“² ist.

2. Wandlung – als Handlungsparadigma einer anthropologisch orientierten Pädagogik

Wandlung und insbesondere eine enorme Wandlungsgeschwindigkeit gelten als Kennzeichen unserer Zeit.³ So ist auch der Lebensweg von Grundschulkindern heute weit mehr als in früherer Zeit geprägt durch Veränderung, Krisen, Ungewissheit, Unsicherheit. >Wandlung< als pädagogisch-didaktisches Paradigma betont die permanenten Veränderungen im Leben des Menschen, die sowohl eine anthropologische Tatsache, als auch ein besonderes Merkmal unserer Zeit sind. Mit diesen Veränderungen zurechtzukommen, den immer neuen Aufgaben gewachsen zu sein, ist Bildungs- und Erziehungsziel einer anthropologisch orientierten Pädagogik. Es gilt, die individuelle Persönlichkeit der Kinder zu stärken, um sie auf die Wandlungsanforderungen des Lebens vorzubereiten. „Du bist einmalig“⁴ kann als leitendes Erziehungsmotto für die Zukunft dienen.

Zukunft birgt Ungewissheiten, denen sich der Einzelne stellen muss. Auf diese Tatsache sollte eine auf die Zukunft gerichtete Schulbildung vorbereiten. Es müssen „strategische Prinzipien“ gelehrt werden „zur Bewältigung des Unerwarteten und Ungewissen“⁵. Der allzu selbstverständliche Zusammenhang von positiver Entwicklung der Kinder und Kontinuität im Lebenslauf kann nicht mehr hingenommen werden, denn gerade auch Irrtümer, Konflikte und Krisen ermöglichen positive Entwicklungsschübe.⁶

Für Kinder in Krisen hat sich das Selbstbild oder ihre Lebenswelt in einem wichtigen Aspekt grundlegend verändert. Sie brauchen einfühlsame und

¹ vgl. Staudinger/Baltes 1996, S.66ff (Weisheitsforschung) und zyklische Modelle des Lebenslaufes wie zum Beispiel Tournier 1992, Die Jahreszeiten des Lebens oder Erikson 1995, Der vollständige Lebenszyklus, oder Guardini 1996, Die Lebensalter

² Honig 1999, S.19

³ vgl. z.B. van den Berg 1960, S.168ff oder Negt 1998, S.5ff

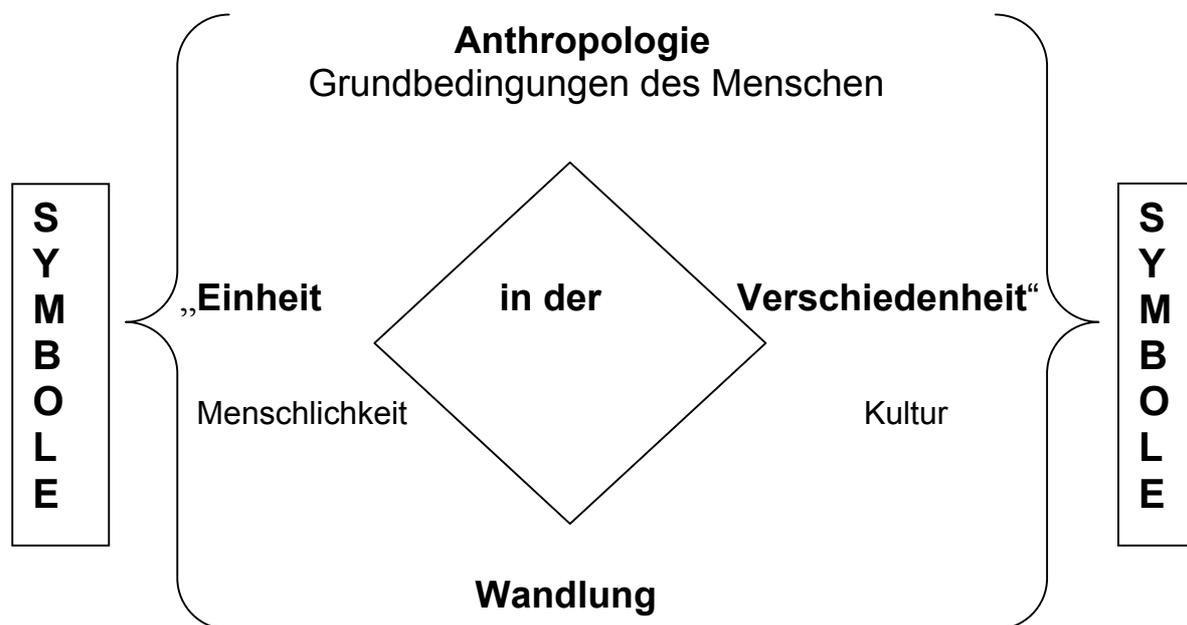
⁴ Bäuml-Roßnagl 1990, S.171

⁵ Bäuml-Roßnagl 2002, S.7, vgl. auch Morin 2001, S.19: „Das Studium der großen unerwarteten Ereignisse und Unfälle unseres Jahrhunderts zeigt, der Mensch muß sich auf das UNERWARTETE vorbereiten ... Wir sollten strategische Prinzipien lehren, die es erlauben den Zufällen, dem Unerwarteten und Ungewissen zu begegnen und ihre Entwicklung aufgrund unterwegs gewonnener Informationen zu verändern.“

⁶ vgl. z.B. Hacker 1991, S.11

kompetente Begleitung durch nahestehende Erwachsene, damit sie wieder Zuversicht und Hoffnung für ihr Lebensprojekt fassen können.⁷ Verantwortlich handelnde Erzieher müssen einen Beitrag dazu leisten, dass Kinder Sicherheit und Vertrauen in den eigenen Lebensweg gewinnen. Ihre Fragen nach dem Woher und Wohin, nach Orientierung und Sinn müssen auch in der Schule Gehör finden. Kinder brauchen Wegbegleitung - mehr denn je auch von der Grundschule.⁸

3. Symbole als Mittel der Sinn- und Weltklärung



Symbole sind Abbilder von Grundbedingungen des Menschlichen, menschlicher Probleme, Entwicklungen und Lebensfragen. Sie drücken menschliche Probleme, Entwicklungen und Lebensfragen aus und sind Träger weisheitsbezogenen Wissens. Symbole stiften Kontinuität in der Diskontinuität der Zeiten, denn sie sind zeit- und zum Teil auch kulturübergreifend verständlich. Kinder haben ein natürliches Bedürfnis nach Selbstsymbolen. Der Umgang mit Symbolen fördert ihre Selbstwahrnehmung und ihr Selbstverständnis. In der Schule entstehen so leistungsfreie Räume, die Selbsterfahrung, kreativen Ausdruck und Persönlichkeits-

⁷ vgl. Kaniak-Urban 1999, S.163ff, „In der schulpsychologischen Beratung selbst fällt mir auf, dass Kinder zunehmend mehr durch Veränderungen in ihrer Lebenssituation in eine Krise geraten, aus der sie weder allein noch mit Hilfe ihrer Familie herausfinden. Diese Krise wird zwar in der Schule öffentlich, von dieser selbst aber ist wenig Unterstützung zu erwarten“ (Kaniak-Urban 1995, S.11).

⁸ So bezeichnet Honig die Grundschulausbildung als „institutionelle Einrichtung zur Stabilisierung moderner Kindheit“ (Honig 1999, S. 146).

bildung ermöglichen.⁹ Wenn Lehrer und Eltern sich gemeinsam mit den Kindern auf Symbole einlassen, werden eigene Erfahrungshorizonte erweitert und wird ein lebenslanger Bildungsprozess im Austausch zwischen Erwachsenem und Kind unterstützt. Elementare Symbole wie zum Beispiel Farben¹⁰ und Grundformen¹¹ regen in einer Zeit der viel beklagten Orientierungslosigkeit die Erfahrung von Sinn und Halt gebenden universellen Lebensgesetzmäßigkeiten, von Grundmustern des Lebens, an. Sie können wichtige Bestandteile einer integrierenden und sinnorientierten Lernweise in der Schule sein.

4. Symboldidaktische Exempla aus dem Grundschulunterricht

4.1 Erkennen, Beschreiben und Darstellen von Gefühlen mit Farben und Formen

Die Ursymbole Kreis, Quadrat, Dreieck, Kreuz, Spirale sind Grundformen des Lebens. Sie spiegeln Lebensweisen, Lebensstile und Einstellungen zum Leben als Ganzem wider.

Farben wecken Gefühle und Erinnerungen. Ihre symbolische Wirkung haben Kinder selbst schon oft intuitiv erfahren. Sie können die Wirkungen und Stimmungen der verschiedenen Farben sehr gut ausdrücken.

Nach intensiver Vorarbeit mit einem Lied über Gefühle¹², pantomimischer Darstellung, spielerischer Erarbeitung der Körpersprache und der zu den Gefühlen gehörenden Geräuschen folgen eine Verbalisationsphase (Was tust du, wenn du fröhlich bist?) und das Sammeln verschiedenster Adjektive, die Gefühle ausdrücken. Diese werden in positive und negative Gefühle geordnet. Gefühle werden mit dem Körper und der Stimme dargestellt und Situationen erzählt, in denen die Kinder diese Gefühle selbst schon erlebt haben. Nun werden Farben und Grundformen den verschiedenen Gefühlen zugeordnet. Die Kinder entscheiden selbst, welches Gefühl sie mit Wasserfarben darstellen möchten. Nur Farben und Formen dienen als Ausdrucksmittel. Abschließend folgt eine Phase des kreativen Schreibens (Elfchen zum Bild).

Hier, einige Beispiele von Kinderarbeiten, die mich sehr beeindruckt haben. Die Bilder zeugen von großem intuitivem Wissen, das weder im Unterrichtsgespräch noch bei Elterngesprächen jemals so deutlich zu äußern gewagt wurde.

Zuerst Gedicht und Bild eines in der Klasse sehr beliebten, meist gut gelaunten, kontaktfreudigen Schülers. Er wählt das Gefühl „fröhlich“ und malt um einen Mittelpunkt angeordnete Kreise.

⁹ vgl. Biehl 1989, S.40ff oder Seewald 1992, S.487ff

¹⁰ vgl. Riedel 1983 und Beer 1998, S.7ff

¹¹ vgl. Riedel 1985 oder Kast 1999, auch Biesinger 1995

¹² Wenn du fröhlich bist; in: Kolibri Musikbuch 3/4, 2002, S.17

fröhlich
glücklich Spaß
toll rund geschlossen
Ich bin im Kreis.
schön

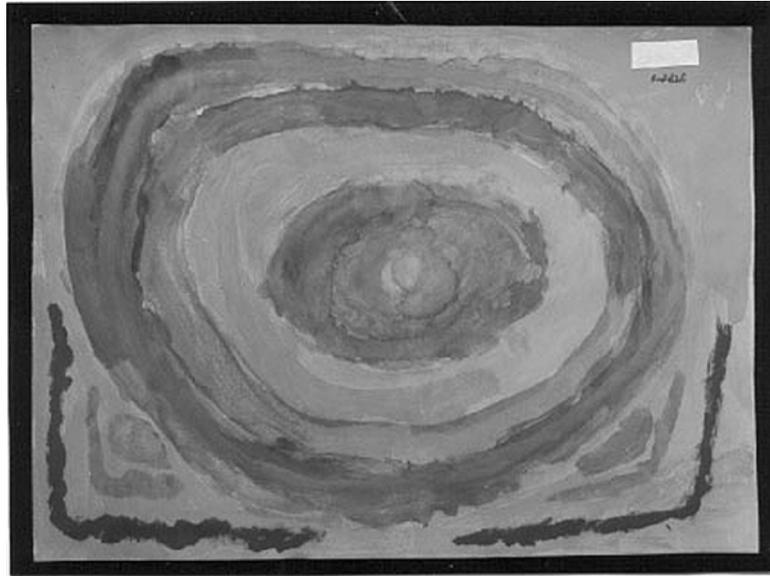


Abb. 1: Bild eines Schülers zum Gefühl „Fröhlich“ mit Kreise um einen Mittelpunkt

Als nächstes das Bild eines Schülers, der langsam und gründlich arbeitet, aber oft überfordert wirkt. Er reagiert dann mit Kopfschmerz, Bauchweh, Weinen. Sein Bild zum Gefühl „müde“ zeigt verschlungene, verwischte Pfade mit wenig Konturen und wirkt blass und farblos.



Abb. 2: Bild eines Schülers zum Gefühl „Müde“ mit verschlungenen, verwischten Pfaden

müde
Bett Schlaf
Ich gähne oft.
gelb und orange Farbe
schläfrig

Im Gegensatz dazu ein Schüler, der sehr auffälliges Verhalten zeigt, immer wieder in Konflikte verwickelt ist, im wahrsten Sinne des Wortes permanent „aneckt“. Er wählt das Gefühl „wütend“ und malt Dreiecke, die sich nur mit den Spitzen berühren.

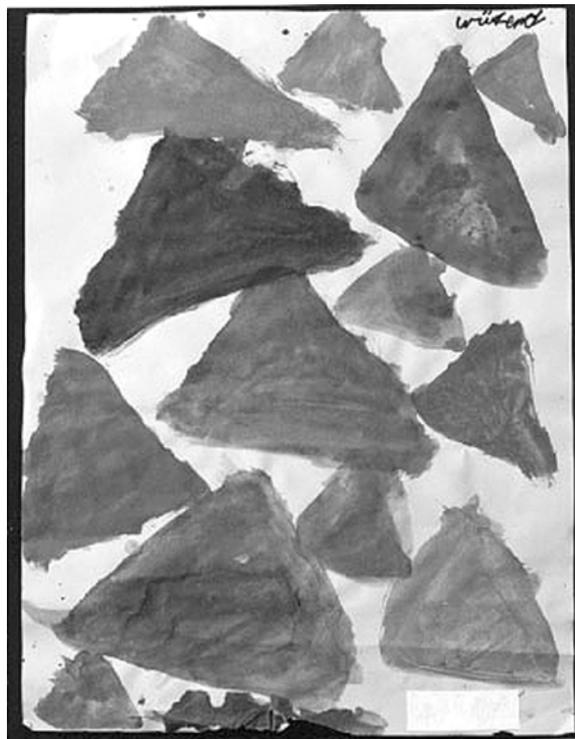


Abb. 3: Schüler wählt das Gefühl „wütend“ und malt Dreiecke, deren Spitzen sich berühren

wütend
dunkel spitz
eckig farblos traurig
Ich finde es prima.
böse

Ein türkischer Schüler, der mehrmals von handgreiflichen Auseinandersetzungen aus der Großfamilie und dem privaten Umfeld berichtet und dementsprechend Konflikte in der Schule oft mit dem Faustrecht lösen möchte, wählt das Gefühl „böse“. Er malt schwarze Schatten auf einem bunten Hintergrund.



Abb. 4: Bild eines Schülers zum Gefühl „böse“. Er malt schwarze Schatten auf einem bunten Hintergrund.

böse
ist immer
blau lila braun
Ich hasse das Gefühl.
dunkel
Nacht

4.2 Gestaltung von Mandalas als Ausgangssituation für persönlich bedeutsames Lernen

Mandalas erschließen sich in ihrer elementaren anthropologischen Dimension auch schon Kindern als Elemente der Sinndeutung und Lebenshermeneutik. Sie können eine Verbindung herstellen zwischen innerer und äußerer Welt und werden so zum Spiegel persönlicher Erlebniswelten.¹³ Mandalas können für Kinder persönliche Bedeutung gewinnen, wenn sie bei der individuellen Gestaltung und Betrachtung als Symbole des Lebensweges erkannt werden.

Aus einer Auswahl verschiedener Vorlagen dürfen die Kinder das Mandala aussuchen, welches am besten zu ihnen passt. Dann beginnt die Gestaltung, bei der konzentrierte Stille herrscht, die auch durch meditative Musik unterstützt werden kann. Nach Abschluss der Malarbeit schließt sich eine Phase des freien, kreativen Schreibens an.¹⁴ Hier, einige eindrucksvolle Auszüge aus Schülerarbeiten einer vierten Klasse, die das persönliche Erleben und Erfahren von Lebenssituationen der Kinder widerspiegeln.

¹³ vgl. Meili-Schneebeli 1997, S.17ff

¹⁴ „Wenn du dein Mandala genau betrachtest, merkst du, dass es etwas über dich und über dein Leben erzählt ...“

Mein Mandala erzählt ...

Er (der Stern) war ziemlich alleine in dem großen weiten Universum, er wäre beinahe grau geworden vor Einsamkeit. Es gibt im Universum eine gute, bunte und ehrliche Seite, eine wo es immer hell ist. Aber es gibt auch eine dunkle Seite, zu der der Stern beinahe dazugehörte. Er konnte sich noch retten, indem er in den Brunnen der Farben gesprungen ist. Als er wieder hinauskam ... wurde er ein wunderschönes Mandala. Aber wenn man richtig hineinschaut ins Mandala, ist es immer noch ein Stern. (Mädchen, 10 Jahre)

Mein Mandala erzählt, ...

dass ich die Pflanzen und die Tierwelt sehr mag und dass ich sehr schlecht rumzukriegen bin. Ich bin frei wie eine Biene oder ein Klee. Es zeigt mir, dass ich weich bin aber auch hart ... Es ist schön saftig und hell mein Bild, weil die Natur für mich ein Weltwunder ist ... Es ist schön über die Welt zu reden und alles zu verstehen, was man sieht. Ich will auch ein Teil der Erde sein ... und ich will mehr aus meinem Leben machen ... Es ist schön, dieses Bild inspiriert mich.

(Mädchen, 10 Jahre)

Mein Mandala erzählt, ...

dass wenn du immer jemanden ärgerst, und es dir Spaß macht, musst du immer drinnen bleiben und es sagt noch, wenn du dich endlich benehmen würdest, wärst du nicht so. Du bist so dunkel, so böse. Du solltest friedlicher sein. Sei offener und lüge nicht mehr so viel. Höre mehr auf deine Mutter und mach, was sie sagt. Wenn du das tust, was man dir sagt, wirst du zwar ein bisschen leiden, aber du wirst das kriegen, was du dir am meisten wünschst ... Bitte mach, was ich dir sage und du wirst dich nie wieder plagen müssen ... Bitte höre auf mich.

(Junge, 10 Jahre)

Mein Mandala erzählt, ...

dass es traurig und verloren ist ... (Junge 10 Jahre)

Mein Mandala erzählt, ...

mir ist langweilig. Es erzählt mir, dass ich nicht fröhlich bin, dass es mir nicht sehr gut geht. (Junge, 10 Jahre)

Mein Mandala erzählt mir, ...

dass ich etwas besonderes bin. Es sagt mir, dass ich mal Winter und mal Sommer, mal Tag und mal Nacht habe. Die Farben sagen es ... Mein Mandala hat klein angefangen, genauso wie ich. Dann wurde es immer größer und bunter. Es wuchs und wuchs, genauso wie ich. Als es beendet war, fing es an, mir von seinem und meinem Leben zu erzählen. Mein Mandala sagte mir, dass ich mal gute und mal schlechte Tage haben werde ... Ich glaube meinem Mandala, denn ich habe es

gestaltet, und es vertraut nur mir. Dank meines Mandalas habe ich herausgefunden, dass der Winter und der Sommer, der Tag und die Nacht immer in meinem Herzen sein wird. (Mädchen, 10 Jahre)

5. Zusammenfassende Reflexion

Die Beispiele zeigen auf, wie durch die Arbeit mit Symbolen Unterrichtssituationen entstehen, die den Kindern ermöglichen, sich original-menschlich und philosophisch zu äußern. Selbst Kinder mit sehr eingeschränkten sprachlichen Möglichkeiten wachsen über sich hinaus. Die Reflexion ermöglicht den Kindern, sich selbst besser zu verstehen. Mitschüler und Lehrer lernen die Probleme kennen und Verhaltensweisen verstehen. Der Unterricht ist doppelsinnig angelegt: Bewegung von außen nach innen und von innen nach außen werden spannungsreich verbunden.¹⁵

Ich möchte mit diesen Beispielen Erwachsenen Mut machen, die Kinder nicht durch „Kindertümelei“ zu unterschätzen und solche Erfahrungen in der Schule zu ermöglichen. Von der intuitiven Erkenntnis- und Ausdrucksfähigkeit der Kinder können wir Erwachsenen viel über die Perspektive der Kinder¹⁶ lernen. Auf der Suche nach Identität und Lebenssinn werden Erwachsene und Kinder von elementaren Ursymbolen gleichermaßen angesprochen, denn wir alle sind mit ähnlichen Lebensthemen konfrontiert.

Es wird oft beklagt und in der Praxis täglich festgestellt, dass Schule von heute oft nicht mehr zu den Kindern von heute passt. Eine neue Passung muss angestrebt werden, was meiner Meinung nach nicht allein durch Methoden der Individualisierung von Unterricht erreicht wird. Ohne die gelungene Koordination von Denken, Fühlen und Wollen¹⁷ kann nicht effektiv gelernt werden. Ein neuer Lernbegriff im Sinne einer Koordination von unterrichtlichen und therapeutischen Aufgaben tut Not.

Wenn ich mit meinen Schülern, die aus sehr schwierigen familiären Situationen und mit unterschiedlichsten Problemen beladen Montag morgens in die Schule kommen, auf diese Art und Weise arbeite, kann ich sehr viel von ihnen, über sie, aber auch über mich lernen. Immer wenn ein Kind sich im Gespräch oder im Bild und Text mir gegenüber öffnet, bin ich beeindruckt von der Weisheit und Reife, die aus vielen Äußerungen sprechen. Mein ganz besonderer Dank gilt Frau Prof. Bäuml-Roßnagl, die mich auf diesen Weg und auf diesem Weg führte. Ihr gelingt

¹⁵ vgl. auch Ribke 1995, S.145

¹⁶ vgl. Fölling-Albers 1992, S.49ff

¹⁷ vgl. Staudinger/Baltes 1996, S.58

es hervorragend, ihre Visionen für Erziehung und Unterricht in der Grundschule auch in universitären Lehrveranstaltungen zu verwirklichen. Hier konnte ich das Erziehungsmotto „Du bist einmalig“ selbst erfahren und (für's) Leben lernen.

Literatur:

- Bäumli-Roßnagl** Maria-Anna, Gott auf dem Weg zum Menschen im Licht der Dinge. Gotteserfahrung durch Dingerfahrung nach Hugo Kükelhaus. in: Paul Imhof: Gottes Nähe. Echter Würzburg 1990
- Bäumli-Roßnagl** Maria-Anna, Schulentwicklung durch Selbstentwicklung. unveröffentlichtes Manuskript zum Vortrag auf der MLLV Fachtagung am 27. 4. 2002
- Bäumli-Roßnagl** Maria-Anna, Sinnliches Lernen. Schulkultur. in: Grundschule von A bis Z, Heckt D./Sandfuchs U. (Hg.), Westermann, Braunschweig 1993
- Beer** Ulrich, Was Farben uns verraten. Myg-Verlag, München Landsberg 1998 (3. Auflage)
- van den Berg** Jan Hendrik, Metabletica. Über die Wandlung des Menschen. Grundlinien einer historischen Psychologie. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1960
- Biehl** Peter, Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg. Neukirchen-Vliyn 1989
- Biesinger** Albert, **Braun** Gerhard, Gott in Farben sehen. Die symbolische und religiöse Bedeutung der Farben. Kösel, München 1995
- Erikson** Erik H., Der vollständige Lebenszyklus. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1995 (3. Auflage)
- Fölling-Albers** Maria, Schulkinder heute. Auswirkungen veränderter Kindheit auf Unterricht und Schulleben. Beltz, Weinheim, Basel 1992
- Guardini** Romano, Die Lebensalter. Grünewald, Mainz 1996 (7. TB Auflage)
- Hacker** Hartmut, Unterrichtsgrundsatz Beständigkeit. Überlegungen zur Forderung nach Kontinuität in der Grundschule. in: Grundschule 1991/4, S.10-12
- Hellmeier** Christa, Wandlung als pädagogisch-didaktisches Handlungsparadigma, aufgezeigt an symboldidaktischen Exempla zum Grundschulunterricht mit besonderer Berücksichtigung musikdidaktischer Aspekte. Dissertation LMU München, Herbert Utz Verlag, München, 2003
- Honig** Michael-Sebastian, **Lange** Andreas, **Leu** Hans Rudolf (Hg.), Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Juventa, Weinheim und München 1999
- Kaniak-Urban** Christine, Das seelische Immunsystem stärken. Peter Lang, Frankfurt a. M. 1995
- Kaniak-Urban** Christine, Jedes Kind hat seine Stärken. Typgerecht erziehen, seelische Nöte erkennen, Kompetenzen fördern. Kösel, München 1999
- Kast** Verena, Die Dynamik der Symbole. Grundlagen zur Jungschen Psychotherapie. DTV, München 1999 (3. Auflage)
- Kolibri** Musikbuch 3/4 Bayern, Schroedel Verlag 2002
- Meili-Schneebeli** Erika, Kinderbilder – innere und äußere Wirklichkeit. Bildhafte Prozesse in Entwicklung, Lebenswelt und Psychotherapie des Kindes. Dissertation Universität Zürich 1997
- Morin** Edgar, Die sieben Fundamente des Wissens für eine Erziehung der Zukunft. Krämer, Hamburg 2001
- Negt** Oskar, Wer bin ich. Identitätsfindung in der Schule. in: Schulmagazin 5 bis 10, 1998/12, S.5ff
- Oaklander** Violet, Gestalttherapie mit Kindern und Jugendlichen. Klett-Cotta, Stuttgart 1981

- Ribke** Juliane, Elementare Musikpädagogik. Persönlichkeitsbildung als musikerzieherisches Konzept. ConBrio, Regensburg 1995
- Riedel** Ingrid, Farben. Kreuz, Stuttgart 1983
- Riedel** Ingrid, Formen. Kreis, Kreuz, Dreieck, Quadrat, Spirale. Kreuz, Stuttgart 1985
- Seewald** Jürgen, Leib und Symbol. Ein sinnverstehender Zugang zur kindlichen Entwicklung. München 1992
- Staudinger** Ursula M, **Baltes** Paul B., Weisheit als Gegenstand psychologischer Forschung. in: Psychologische Rundschau, 1996/47, S.57-77, Hogrefe, Göttingen
- Tournier** Paul, Die Jahreszeiten unseres Lebens. Entfaltung und Erfüllung. Gerd Mohn, Gütersloh 1992 (6. Auflage)

DOROTTYA RERRICH

„Für Kinder kann nichts schön genug sein!“
Möglichkeiten rhythmisch musikalisch poetisch Förderung
legasthener Kinder

*Ein Blütenblatt,
das zurückkehrt an seinen Zweig?*

-
Ein Schmetterling!

Moritake

*On the temple bell
Settles – and is sleeping –
A butterfly.*

Buson

Die Zeiten sind härter geworden – also wieder liebloser gegenüber Kindern? Kinder leiden noch viel feiner und intensiver an der Not und Gewalt in der Welt. Wird Krieg wieder - mit unvorstellbaren Anteilen „öffentlicher“ Mittel (d.h. meist Steuergeldern von Bürgern und Bürgerinnen in (Zivil)Gesellschaften)... - auf dem Planeten Erde normalisiert? Und das, obwohl sich die Menschheit seit etwa 60 Jahren in der sog. Endzeit (G. Anders) nuklearer Waffen befindet. Wie kommt die Menschheitsfamilie zu einem Wirtschaftsfrieden und zu einer Gerechtigkeit, der und die z.B. allein die nachhaltige Ernährung der 740 Millionen Hungernden in der Welt sicherstellt? Seit Jahrzehnten liegen Erkenntnisse vor, dass das genannte Problem – und nicht nur dieses - lösbar ist.

Der so schöne weißblühende Kirschbaum in unserer Nachbarschaft war heute weitgehend wie „braun gebrannt“, nach (nur) wenigen Tagen Blüte. Zum Maibeginn das Ergebnis wochenlang anhaltenden, kalten Regens - und dann plötzlicher, sommerlich anmutender Hitze? Die Trauer um diesen so schönen Kirschbaum befreit mich, meine Ideen in einem kinderfreundlichen Tempo und wie mit Schmetterlingsflügeln, im Patchwork meines Frauen-Berufsalltags, zu notieren.

Es ist derzeit „Beautiful Women´s Month“ – ein Grund mehr, Frau Prof. Dr. Bäuml-Roßnagl zu feiern. Wie beflügelnd die Fülle ihrer Vorlesungen und Seminare, ihrer Bücher und Artikel sowie ihrer Diplom- und Dissertationsbegleitungen zum Wohl von Kindern (und Erwachsenen) inzwischen in Deutschland und anderswo wirken! Wie viel Kinderfreundlichkeit, Schönheit, Farbenvielfalt und Frohsinn sie in die Universität gebracht hat und bringt!

Kein Wunder, dass sie „aus der Reihe tanzt“ im Universitätsbetrieb. Nicht nur, dass sie zu den - bislang...! - so wenigen Hochschulprofessorinnen in Deutschland

zählt. Soweit ich es verstanden habe, ist ihr sehr wichtig, dass „es keine „fertig gemalten Bilder“ in unserem Welt- und Menschenbild (gibt)! Jeder Mensch hat zeitlebens seine ihm eigen-geschenkte Freiheit, mit der er sein Lebens- und Weltbild gleichsam „mitmalen“ kann.“ (Bäuml-Roßnagl 1991, Bd. II, 4) Ihr behutsames, alles Normative vermeidende Herangehen ist, so denke ich, aus der Lebenserfahrung als Frau im Umgang mit Kindern gewachsen.

„Für Kinder kann nichts schön genug sein!“ ist ein Satz, den Frau Prof. Dr. Maria-Anna Bäuml-Roßnagl in einem ihrer Hauptseminare einmal sagte – und der für mich die Quintessenz ihres Schaffens ausdrückt.

Ihre Bücher, die den zunehmend gefährdeten Lebenswelten von Kindern, Familien und Fachleuten durch eine christlich orientierte Bildung, mit einer sinn(en)nahen Lebensführung und einer sinnlichen Umweltpädagogik, hoffnungsvolle, begeisternde und inspirierende Wege aufzeigen, stärken den Freiheitssinn (nicht nur) der Kinder in einer Demokratie.

Denn die Förderung der schöpferischen Wahrnehmung von Kindern durch eine „sinnen-volle und damit sinnvolle Pädagogik“ (Bäuml-Roßnagl), in der u.a. ihre musikalische Schwingungsfähigkeit und gleichzeitig ihre künstlerische Entfaltung liebevoll gefördert wird, bildet bereits in frühen Jahren die eigenständige Urteilsfähigkeit der Kinder heran.¹ Sie schützt auch ihre psychischen Dispositionen dazu und ihre Ausdruckskraft.

Kinder, die meist so quicklebendig im Frühling ihres Lebens stehen, erkennen schon als Erstklässler, dass sich Menschen und Sachen dadurch unterscheiden, dass erstere *„atmen, reden, spielen, Freunde haben, sich bewegen können, singen, laufen, sehen, hören“* können und *„Gefühle, Herz haben“* (Bäuml-Roßnagl 2004, 42)

Mit einem legasthenen Schulkind einen therapeutischen Übungsweg zu gehen, dass es wieder *„in der ureigenen Atemschwingung ruht“* (M. Langen), wie ich das seit mehr als 10 Jahren tue, bedarf manchmal wochenlanger Luftballon-Übungs-spiele, Schreibbewegungstherapie-Übungen, aber auch des Schwingens lustiger Wörter auf dem Tamburin oder Glockenspiel, des rhythmischen Schreitens und Schwingens, mit Armen und Beinen, von Wörtern, die musikalisch gehört, erlebt und sprechschreibend geschrieben werden.² Rollenspiele zur Ermutigung, die eigene Stimme in der Klasse einzubringen, trotz Unsicherheiten Fragen an Lehrkräfte zu stellen, mutig einen „aufrechten Gang“ (Keupp 1997) zu üben,

¹ vgl. z.B. Hegel & Kant, sowie Schiller (leider jeweils verkürzt um die göttliche Dimension) in Marcuse 1957, dort besonders das Kapitel über die ästhetische Dimension

² vgl. Reuter-Liehr, 1992 (& 2002) und Renk, (nach 2000), sowie Rerrich, 2004, 1998

werden eingesetzt. Die Kinder erfahren aber auch lachend Bewegungsfreiheit im Klassenzimmer und ihr schöpferisches Gestalten eröffnet bei mir wieder den Blick für's Ursprüngliche.³

Damit ein legasthenisches Kind allmählich wieder in der eigenen Atemschwingung ruht, bedarf es vor allem: regelmäßig wiederholter Atem- und Sprechübungen an Buchstaben und Silben - und dann des Erlesens und Horchens auf Gedichte und ihre gesammelte, lebendige Wiedergabe (vgl. Rerrich 2004).⁴ Als Gemeindepsychologin und Frau in der Zivilgesellschaft, geht es mir auch um eine Selbstverständlichkeit angstfreien, respektvollen, friedlichen öffentlichen Sprechens für Mädchen und Jungen, wie es in angelsächsischen Ländern in langjährigen demokratischen Traditionen manchmal ab der 1. Klasse Grundschule geübt wird.

Zusammengefasst: Rhythmisch lösen sich so die legasthenen Kinder, mit denen ich therapeutisch arbeite, allmählich aus Druck, Angst- und Leistungsverengung und finden „in und durch die Sprache“ wieder mehr „zu einer Einheit von Körper, Geist und Seele“ (M. Langen).

Auch solche Rhythmik ist sinnenhaftes Lernen und ganzheitliches Erfahren von Harmonie (Bäuml-Roßnagl 1991, I., 9ff.). Auf besondere Weise wird hier die auditive Wahrnehmung geschult und sinnlich lebendiges und belebendes Sprechen geschult; Hörphänomene werden „erlebnismäßig-emotional“ erfasst (Bäuml-Roßnagl 1991, I, 45). Die Kinder können sich, hörend und sprechend, mit ihrem Leib in Bewegung erfahren (ebd. 81).

Mit der Rhythmik, vom griechischen Ursprungswort „*rheein*“, das „fließen“ und „strömen“ bedeutet, verlässt (frau und man) „den festen Boden jeder erzieherischen Tradition und (begibt) sich buchstäblich in das bisher unbetretene Reich des Fließenden, Dynamischen.“ (Feudel 1965, 13). Mit Rhythmik wird „ein völlig neuer Bildungsweg beschritten, ein Weg der geistig-künstlerischen Entwicklung ... bei dem der Körper als Träger des Geistigen und Spiegel des Seelischen angerufen (wird) und ins Spiel (tritt).“ (Feudel 1965, 11)⁵

Frau Prof. Dr. Bäuml-Roßnagl plädiert, mit anderen namhaften Bildungstheoretikern und Bildungstheoretikerinnen (wie etwa Edgar Morin im Auftrag der UNESCO (vgl. dazu Bäuml-Roßnagl 2002) „für eine universelle Ausrichtung eines

³ vgl. Bäuml-Roßnagl, aber auch u.a. B. Weber, in dieser Festschrift

⁴ Es wird selbstverständlich auch am Lesen von Prosa- oder Sachtexten gearbeitet, sowie am Schreiben kleiner Geschichten oder Aufsätzen. Wie hier vorgegangen wird, würde in diesem Rahmen zu weit führen.

⁵ vgl. auch Bergmann, 1999 zu Tanz und Ausdrucksübungen mit Kindern nach Geschichten, Begriffen, Gedichten, aber auch Bildern

zukunftsfähigen menschlichen Sachverstehens“, die stets die „sinnlich-leiblichen und emotional-ethischen Dimensionen der menschlichen Sacherkenntnis“ (Bäuml-Roßnagl 2004, 45) in einem ganzheitlichen Verhältnis zu den Sozialkompetenzen nicht vernachlässigen: „Lernen als soziale Erfahrung legt bei den Kindern das Verständnis für die Intersubjektivität als Grundmodus menschlicher Existenz“ (ebd. 47). Frau Prof. Dr. Maria-Anna Bäuml-Roßnagl hebt hervor, welche „bildungsanthropologische Bedeutung“ es habe, „den Kindern den globalen Aspekt ihrer Handlungen – das Wir – klarzumachen und ihr Verantwortungsgefühl, ihr Ich, zu fördern“ (ebd. 45).

Dennoch betont sie die Wichtigkeit einer „Grundhaltung des Seinlassens und Leben-lassens“ (was man mitunter von den Kindern lerne). Vielleicht besteht in unserer Wandlungszeit die Chance darin, dass jede und jeder mehr kreatives Bewusstsein dafür entwickelt, global zu denken und lokal zu handeln. Inspiriert durch Frau Prof. Dr. Bäuml-Roßnagls Veröffentlichungen und ihr Wesen kann sich ein lebensfreundlicheres, sinn(en)volles und sozialeres Selbstentfaltungsprinzip mit Kindern (und Erwachsenen) in und um Schulen fortsetzen – mitunter mit der Leichtigkeit des „Flügelchlags eines Schmetterlings“, die aber sprichwörtlich an einem anderen Erdteil geradezu „einen Orkan auslösen“ kann...

Wenn sich dazu die Erkenntnis gesellt, dass in der Zivilgesellschaft die Stimme jeder und jedes Einzelnen zählt,

„die Erkenntnis, dass die sogenannte Ohnmacht des einzelnen eine Illusion ist, und zwar die gefährlichste, die ein Mensch überhaupt haben kann. Die gefährlichste ist leider in diesem Fall zugleich die am weitesten verbreitete und allgemein anerkannte. Fast in allen Lebenszusammenhängen wird die Aussage akzeptiert: „Als einzelne oder als einzelner kann ich doch gar nichts tun.“ (Weizenbaum, in: Wendt/ Klug (Hg.) 2001, 133)⁶

⁶ Prof. Dr. Joseph Weizenbaum, inzwischen emeritierter Professor des Massachusetts Institute of Technology (M.I.T.), der Technischen Hochschule neben Harvard in Cambridge/Boston, Mass., war einer der Mitentwickler der Computer. Später wurde er einer der führenden Kritiker der Computer-Vermarktung und deren Weiterentwicklung für militärische Zwecke (mit Nebenprodukten „für“ Kinder!) in „unvernünftigen Gesellschaften“ (Weizenbaum). – 2003 hat Weizenbaum in München eindringlich zu bedenken gegeben, dass enorme Summen (mit Wartung) verschwendet würden für die die neue (grund)schulische PC-Vermittlung, während sensible Entwicklungsphasen von Grundschulkindern anderweitig ungefordert blieben. Weizenbaum schlug vor, statt der PCs, vielmehr für jede Klasse **ein Klavier** zu kaufen! (Weizenbaum, 2003)

Joseph Weizenbaum musste als Kind einer jüdischen Familie mit 13 Jahren im Nationalsozialismus aus Deutschland in die USA emigrieren (vgl. auch Weizenbaum, 1978, 1988, 1992 & Wendt & Klug (Hg.) 2001).

– und wenn die Erkenntnis mutig umgesetzt wird, dass in der Zivilgesellschaft die Stimme jeder und jedes Einzelnen zählt, reicht - nach etwa 100 Jahren gewaltfreier Aktivistinnen und Aktivistinnen, sowie nach heutigen wissenschaftlichen Erkenntnissen – die Sanftmut von Schmetterlingsflügeln aus, dass mit Gottes Hilfe eines Tages für alle Kinder dieser Welt das Leben überhaupt und Bildungsansätze nicht schön genug werden können. Denn:
Ist Leben nicht Schwingung?⁷

*Viele kleinen Leute, in vielen kleinen Orten, die viele kleine Dinge tun,
können das Gesicht der Welt verändern.*

Afrikanisches Sprichwort

Literatur:

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Wie die Kinder leben lernen. Band 1 & 2. Donauwörth: Auer Verlag, 1991.

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Glauben heute für morgen lernen. Wie christliche Erziehung in unserer heutigen Lebenswelt geschehen kann. In: PW, 12, 1991.

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Zur Anthropologie der Sinne nach Hugo Kükelhaus. In: Sinnenreich 1994.

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Hochschulsript 2002. Interdisziplinäres Doktorandenkolloquium. Edgar Morin: Die sieben Säulen der Erziehung für die Zukunft. Interpretationsansätze zu Edgar Morin. (UNESCO 2001, Hamburg): Die sieben Fundamente des Wissens für eine Erziehung der Zukunft.

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna und Studierende für das Lehramt an Grundschulen/Sonderschulen: Teampublikation als Ergebnis einer Lehrveranstaltung. Sozialkompetenz als Prozessziel von Sachunterricht. WS 2002/2003. Kontaktadresse: baeuml-rossnagl@lrz.uni-muenchen.de

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Sachunterrichtliche Bildungsprozesse im Spannungsfeld von Ich-Sache-Wir. In: Kaiser/Pech (Hg.) 2004.

Bergmann, Brigitte: Tanz mit mir Sonne, Wind und Regen. Bewegung, Ausdruck, Tanz auf der Grundlage der Montessori-Pädagogik. München: Don Bosco Verlag, 1999.

Cramer, Annette: Kinder fördern durch Sprechen und Singen. Entwicklung von Selbstbewusstsein und Persönlichkeit mit Atem, Bewegung und lebendigem Stimmklang. München: Südwest Verlag, 1996, 2. Auflage.

Feudel, Elfriede: Durchbruch zum Rhythmischen in der Erziehung. Stuttgart: Klett, 1965.

Keupp, Heiner: Ermutigung zum aufrechten Gang. Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie, 1997. (Vgl. zu Ermutigungsansätzen auch Stark, Wolfgang, 1996)

Keupp Heiner: Krisen des Aufwachsens als Verlust einbettender Kulturen und der sozialen Ozonschicht. In: Gemeindepsychologie Rundbrief, Bd. 9, 1, 2003.

Keupp, Heiner & Rerrich, Dodó (Hg.): Psychosoziale Praxis. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. München u.a.: Urban & Schwarzenberg, 1982.

⁷ Ein Satz von Hugo Kükelhaus. Dass dessen „Erfahrungsfeld der Sinne“ als Ausstellung im Luitpoldpark in München sinn-lich erlebbar war, ist Frau Prof. Dr. Maria-Anna Bäuml-Roßnagl (und Anderen) zu verdanken.

- Renk**, Gunter J.: Lese-Rechtschreibschwäche – was tun? Praxisanleitung für die Lehrerfortbildung. Dillingen o.J. (nach 2000).
- Rerrich**, Dorotya: Zur Stimme finden. Regensburg: edition reimann, 1998.
- Rerrich**, Dorotya: Atem-, Stimmbildung und dramatische Sprechkunst nach Prof. Margret Langen – eine andere Möglichkeit, um legasthene Kinder zum Lesen und Rechtschreiben zu befähigen. Regensburg: edition reimann, 2004 (zu beziehen über die Autorin, rerrich@t-online.de).
- Reuter-Liehr**, Carola: Lautgetreue Rechtschreibförderung. Bochum: Verlag Dr. Dieter Winkler, 1992.
- Stark**, Wolfgang: Empowerment. Neue Handlungskompetenzen in der psychosozialen Praxis. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag, 1996.
- Weizenbaum**, Joseph: Die Macht der Computer und die Ohnmacht der Vernunft. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1978.
- Weizenbaum**, Joseph: Kurs auf den Eisberg. Die Verantwortung des Einzelnen und die Diktatur der Technik. München, Zürich: Piper Verlag, 1988.
- Weizenbaum**, Joseph: Die digitalisierte Gesellschaft. pro und contra. Vortrag am 27.05.2003 im Künstlerhaus, München. Unautorisierte Mitschrift der Verfasserin (vgl. auch Rerrich, 2004, S. 24).
- Wendt**, Gunna & Klug, Franz (Hg.): Joseph Weizenbaum Computermacht und Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 2001.
- www.thehungersite.com**

D. Lebensweltorientiertes Lernen aus dem Fächerspektrum der Grundschule

GYONG-SOON KIM

Bildanschauung mit Hilfe mehrperspektivischer Kategorien

1. Bild als Vermittlungsmedium des strukturierten Wissens

Die Kinder leben heute in der Bilderwelt, denken aber auch in Bildern und bilden aus den Bildern eine Weltvorstellung aus. Sie bilden die Welt aber nicht nur aus Bildern, sondern auch im Netz der Sprache. Diese zwei Komponenten sind ein Bildungsmaterial von heute. Die Schulen haben sehr lang Begriffe mit Sachen vermittelt und erkannten die Bilder als ein wichtiges Medium für die Vermittlung des strukturierten Begriffs im 17. Jahrhundert. Die Kategorienbildung geht auf die Zeit von J. A. Comenius zurück. Seitdem gewann das Bild an Bedeutung. Denn die Bilder haben den Vorteil, mehrere Sachverhalte des Begriffs einheitlich und strukturell auf einer Fläche zu vermitteln und betrachten zu können. Dies trug zur gegenständlichen Begriffsbildung bei. Im 20. Jahrhundert wurden die Bilder als Träger des Wissens interessant und die Bilder bei Gunter Otto im interdisziplinären Bezugssystem des Wissens gesehen (G. Otto, 1974), das mehrere Perspektiven des Wissens reflektiert. Mein folgender Versuch auf Grund der Theorie der Kategorienbildung sucht die grundlegenden Kategorien, die bei der Bildanalyse notwendig sind, aus dem Bild und blickt auf die fächerübergreifende Didaktik. Er zielt darauf ab, die Netzwege des begrifflichen Denkens aus den anschaulichen Bilderfluten zu finden und in der visuellen Bilderwelt den Ausgleich zu erhalten. Mein Aufsatz versteht mit dem Begriff „Bilder“ sowohl die Bilder der nicht nur ästhetischen Anregungspotenz der Sinne, als auch die der sachlichen Informationen, die visuell gemacht sind.

2. Übung der Kategorienbildung

Die Abbildung 1 ist ein Kupferstich von Albrecht Dürer¹. Der Kupferstich erzielt die Kontrastwirkung des Lichts in Schwarz und Weiß und gewinnt dadurch die eingehende Betrachtung der dargestellten Gegenstände.

Das Werk wurde im Jahr 1514 geschaffen. Sein Datum steht auf dem berühmten magischen Quadrat von Dürer an der Wand. Es ist gegenständlich dargestellt und enthält viele symbolische Bildgegenstände. Diese Merkmale zeigen sich als hoch anspruchsvolles Modell zur Erweckung der intellektuellen Aufmerksamkeit und

¹ Albrecht Dürer, Das Gesamtwerk, Directmedia Publishing GmbH, CD-Rom, Berlin 2000

Kategorienbildung in der Grundschule und im Gymnasium. Das Bild lässt sich also fächerübergreifend behandeln, z.B. im Bereich der Kunst, Deutsch, Mathematik und Werkerziehung etc.



Abb.1 Albrecht Dürer, Die Melancholie, 1514,

Das Werk stellt viele Sachen über- und nebeneinander dar, und darin sitzen ein großer und kleiner Engel. Die Schüler werden am Anfang wenig Mut haben, das Bild zu verstehen, denn die dargestellten Sachen scheinen ihnen sehr kompliziert und fordern von ihnen viele Überlegungen. Der Lehrer kann sich den Schülern in der Anfangsphase des Unterrichts mit folgender Fragestellung annähern. „Was steht im Bild?“ „Da sind vier Nageln, ein langes Holzstück mit Löchern, eine große scharfe Säge etc.“ „Warum hat der Maler diese vielen Dingen darstellen wollen?“ Diese Fragestellungen sind notwendig, aber sie sollen mit didaktischen Strategien organisiert werden, denn die Diskussion fordert viel Zeit und soll mit strukturierten Perspektiven und Kategorien vorgetragen werden. Die Schüler wissen die Dinge aus ihrer Lebenserfahrung, haben aber keine wissenschaftliche Methode, die Dinge in Kategorien zu sehen. Die Aufgabe des Lehrers liegt im Suchen der Mehrperspektivität und in der Bildung deren Kategorien. Demzufolge trägt er die Fragestellungen auf einem DIN A4-Papier zusammen, um damit die Schüler in die Bildanalyse zu einzuleiten. Zumal das Bild ja ein strukturiertes Sachwissen enthält, hat der Unterricht damit das Ziel, den Kindern die Strukturen des Bildes zu erschließen und vermitteln. Die Vermittlungsstrategie spielt hier eine zentrale Rolle, um das Ziel des Unterrichts zu erreichen.

Das Bild soll zuerst in DIN A4 kopiert, den Kindern übergeben und in Worte umgesetzt werden. Die Schüler legen also ein transparentes Papier auf das Bild

und schreiben anstelle des Bildgegenstands den Begriff, z.B. lange Säge, großer Engel, kleiner Engel usw. Dafür soll der Lehrer den Schülern die Internetseite angeben und sie zu den folgenden Fragen selber die passende Antwort suchen lassen.

Dann gibt der Lehrer zur Hausaufgabe den Kindern die bereits aufgestellten Kategorien wie die folgenden vier Gesichtspunkte. Dann werden die Schüler zu Hause mit Hilfe der Gesichtspunkte das Werk im Internet sehen und auf die Fragen die passende Antwort überlegen.

- Schlage im Wörterbuch nach und schreibe die Bedeutung des lateinischen Schilds „Melancholie“ nieder.
- Wer ist der Künstler Dürer, wann und wo ist er geboren? Kannst Du ihn mir vorstellen? Kennst Du andere Werke von ihm? Nenne mindestens zwei Werke von ihm, die Dir interessant scheinen. Schreibe den Grund auf, warum es Dir gefällt.
- Mit welchem Material ist das Werk gemacht?
- Überlege und schreibe Deine Meinung nach den Fragen in der Tabelle 1 auf.

Tabelle 1. Kategorienbildung des Bildes

| Kategorie | Kategorisierung | Auslegen |
|-----------------------------|--|--|
| Belebte und unbelebte Natur | Unterscheide die Gegenstände nach belebter und unbelebter Natur: Wie verhalten sich Tier und Pflanzen? Beschreibe ob sie jung oder alt sind / stehen oder sitzen und wohin ihr Blick gerichtet ist. Gehören die Engeln zu Menschen oder zum Naturwesen? Sind sie belebte oder unbelebte Wesen? Schreibe und begründe Deine Meinung. | Warum, Funktion, Ursprung, Zweck. (Gemeinsam lösen) |
| Werkzeug und Funktion | Welche Dinge gehören zum Bauen, Hantieren, Messen, zur Zeitmessung, zur Wissenschaft der Geometrie? Wofür benutzt man die Gegenstände? | |
| Symbolbedeutung | Warum schreibt Dürer „melancholia“ im Werk? Welche Beziehung haben sie mit „Melancholie“ und mit Dürer? Was machen die Engeln? Warum hat Dürer die Dinge dargestellt? | |

| | | |
|--|---|--|
| <p>Bildnerische Elemente und Ordnung der Objekte</p> | <p>Woher kommt das Licht im Werk? Hat das Licht unterschiedliche Stärke? Welche Funktion hat das Licht im Bild? Wo ist hell und dunkel? Teile das Bild in Waagrecht und Senkrecht in vier Bereiche und nenne die Dinge im jeweiligem Bereich, die oben und unten, links und rechts und vorne und hinten angeordnet sind. Beschreibe die Haltung der Engel und ihre Wirkung: z.B. Blickrichtung, Hände, Sitzform, Arm</p> | |
| <p>Beziehung zu unserer Lebenswelt</p> | <p>Der kleine Engel ist von vielen Dingen umgeben und schreibt in versunkener Haltung etwas nieder. Wofür interessiert er sich? Kannst Du die Dinge nennen und sagen, wofür die Dinge dem Kind nützlich sind? Man erkennt das Interessenfeld des anderen an den Dingen, die bei ihm sind. Welche Dinge hast Du, die zeigen, wer Du bist, und deine Vorstellungswelt vermitteln? Wenn Du keine Dinge hast, was könntest Du bei Dir haben und warum? Wie möchtest Du dich bezeichnen? Zu welchem Temperament von vier Temperamenten gehörst Du? Bekommst Du Schwermut? Wenn ja, wann bekommst Du Schwermut, wie verhältst Du dich dabei?</p> | |

- Unterscheide der dargestellten Gegenstände in ähnlichen und differente Klassen, z.B. Du kannst, wie in der folgenden Tabelle gezeigt, das Werk sehen und Kategorien bilden.
- Stelle die Beziehungen im Mind-Map dar: Durchsichtiges Nachkonstruieren der obigen gesamten Kategorien in Mind-Map auf dem großen Tapetenpapier.

3. Der Zusammenhang von Mehrperspektivität und Kategorien

Die Bilder sind keine lineare Texte und nicht Sprache, sondern sie sind in erster Linie Bilder. Man will trotzdem über das Bild sprechen und seine Bildsprache suchen. Man kann aber nicht den roten Faden finden, wenn man nicht weiß, wo der Hauptgegenstand steht oder überhaupt das Hauptthema zu finden ist. Was im Bild entsteht, das ist alles räumlich, farblich oder proportional oder symbolisch für sich da. Es ist verortet. Bilder lassen also gut mit dem Satz sagen, z.B. „da sind an der Wand eine Sanduhr, eine Waage, eine Glocke neben dem magischen Quadrat

usw.“ Diese Nennungen sind Identifikationen mit den Gegenständen und die Merkmale der „Melancholie“ (Abb.1). Sie machen das Werk aus. Viele einzelne Informationen sind räumlich dargestellt. Man bekommt dennoch wenig Verständnis darüber, auch wenn je einzelner Gegenstand im Bild klar zu erkennen ist. Es ist noch schwerer, wenn es um die ikonologischen Bilder geht.

Die Dinge im Bild stellen sich also in verschiedenen Perspektiven dar und lassen sich in sprachlichen und symbolischen Kategorien sehen, wie es im obigem Kapitel versucht wurde (Kim, Gyong-Soon¹, 2004). Hier sollten nun die Frage nach den Gegenständen an sich, die Frage nach Raumverteilung und die Frage nach Symbolen usw. gesucht und gelöst werden. Diese sind Perspektiven und gelten aber auch als Kategorien, die aber in die eingehenden Attribute von der „Melancholie“ zu kategorisieren sind. Diese Perspektiven als Kategorien lassen sich mit Hilfe des Mind-Maps strukturell ordnen.

4. Das Bild als Spezialbegriff

Die Notwendigkeit zur Kategorisierung der anschaulichen Dinge ist sehr wichtig. Und ich sehe sie im Hinblick auf Bruners „vorsprachliche Begriffe“ als Problem für das Verstehen.¹ Nach Bruners Auffassung wird die Begriffsbildung so verstanden, dass es sich beim farbigen Blockspielen von jüngeren Kindern um eine Art des Begriffsspiels handelt, auch wenn sie noch nicht Sprache beherrschen.² Aber ich sehe das Problem anders. Die Kinder können zwar eine Art von Klassifikation spielen, aber nicht die sprachlichen Begriffe ‚anwenden‘. Das gilt beim Erwachsenenalter gleich. Jedes Spiel bleibt als Spiel dabei, obwohl das Spiel bei den Kindern mit farbigen Blöcken eine Art der Kategorisierung der symbolischen Begriffe ist. Ich denke, dass man die Klassifikation mit den Blockspielzeugen ziemlich einfach erhält, weil die Formen der Blöcke auf die einfachen geometrischen Formen beschränkt sind.

Sieht aber das gegenständliche Lernmaterial so wie Abbildung 1 aus, so nimmt man die Sachen nicht so wie eindeutiges Blockspielzeug an, mit dem das Kind die symbolische Regel findet, und findet schwer die kategorische Zusammenhänge. Die Schüler werden durch die gefüllten, symbolischen Bildgegenstände gestört und äußern subjektive Vermutungen.³ Die Gegenstände scheinen ihnen zueinander beziehungslos und rätselhaft. Man braucht sicherlich dafür eine Hinführung, den sachlich verfassten Text und die Erklärungen. Nach meiner Anfrage brauchten die Studenten bei der Bildanalyse von der Abb.1 eine Einführung in die Fragestellungen. Dabei erwiesen sich die Perspektiven von 1 bis 6 im obigen Kapitel „Übung der Kategorienbildung“ sehr hilfreich. Im Bezug darauf können

¹ W. Edelmann, Lernpsychologie, Braunschweig 1996, 5. Aufl., S. 188

² ebd.

³ Vgl. L.J. Issing, Wissenserwerb mit bildlichen Analogien, in: B. Weidenmann, Wissenserwerb mit Bildern, Bern 1993, S. 165-167

wir die Gesichtspunkte von 1 bis 6 im vorausgegangenen Kapitel als die Kategorien betrachten, die ich mit der Perspektive analog meine. Wenn man das Bild in sprachlichen Strukturen hierarchisieren will, kommt das Bild „die Melancholie“ an sich zur obersten Stelle. Das Bild als spezifischer Oberbegriff lässt sich in anderen Ausdruck und Symbol oder in dreidimensionalen Bild umsetzen, z.B. „der Geist von Dürer“ oder „Melancholie“. Der Begriff vom Bild ist also nicht allgemein gültig für die anderen Begriffe, sondern er ist ein spezifischer (Kim, Gyong-Soon 1, 2004). Und der Oberbegriff hat mehrere Kategorien, die die Informationen des Bildes in ihm strukturell vermitteln.

5. Der Umfang der Kategorienbildung

Die sechs Gesichtspunkte im Kapitel 2 sind eine Art von Begriffsbildung bzw. Kategorienbildung. Sie sind grundsätzliche Perspektiven, die je nach dem Werktyp daran angewendet werden können. Sie sind fächerübergreifend mit dem Mind-Mapping gut organisierbar. Darüber wird später im folgenden Kapitel 6 diskutiert werden.

In wissenschaftlichen Fächern ziehen einfache formale Attribute für die Begriffsbildung vor. Zum Beispiel in der Abbildung 1 ordnet man die Ziege oder die Schafe dem Säugetier und der belebten Natur zu. Davon ausgehend kann man nicht weiter kategorisieren. Aber auch die zwei menschlichen Figuren können nicht dem Tier und Menschen zugeordnet werden, weil sie wegen der Flügel des Engels keine Identifikation mit der allgemeinen menschlichen Gestalt haben. Hier gelten kritische Attribute für die Kategorisierung wichtig. Ähnlichkeit und Differenz werden zum kritischen Sehen angewendet. Und das alltäglich geläufig vorkommende Werturteil fällt dabei aus.

Im Kunstunterricht demgegenüber ist aber die Frage nach dem Sinn und Kontext wichtig. Man fragt nach der bestimmten kunstgeschichtlichen, bildnerischen Kategorie und dem Künstler. Ikonologisch sind z.B. die menschlichen und geometrischen Figuren und die Schrift „Melancolia“ interpretiert. Man betrachtet das Werk nach den bestimmten Kategorien, die für das Fach notwendig sind.

Hier sieht man also zwischen den Fächern die unterschiedlichen Perspektiven, die man einmal in einen Zusammenhang bringen soll. Wenn wir z.B. Dürers Bild als fächerübergreifend behandeln, werden wir die fachspezifischen Werturteil anerkennen. Dies gilt für die Begriffsbildung gleichermaßen. Edelmann spricht von der Subjektivität der Begriffsbildung. Er unterscheidet die Subjektivität der Begriffsbildung in vier Gesichtspunkten:⁴

- relative Willkürlichkeit der Begriffsbildung
- Wertbegriffe
- die zwei Komponenten eines Begriffs
- individuelle Begriffe und konventionelle Begriffsbildung.

⁴ W. Edelmann, ebd. S. 192

psychologische Befunde. Das Wahrig Wörterbuch erklärt „Melancholie“ als Schwermut, Trübsinn, grundlose Traurigkeit, Weltschmerz. Die Melancholie bedeutet eigentlich „Schwarzgalligkeit“; melas „schwarz“ + chole „Galle“. Diese Bedeutung hilft für die Interpretation des Schildes „melancolia“ und des gesamten Zusammenhangs des Bildes. Und die Erklärung bringt viele Deutungen hervor, und diese können je nach dem Betrachter willkürlich und relativ kategorisiert werden. Der Kluster „Melancholie“ in Abbildung 2 gilt hier für Kernbegriff bzw. Oberbegriff, der nur der Eigenschaft von Dürers Werk „der Melancholie“ entspricht und dementsprechende spezifische Attribute für das Verstehen braucht. Die Abbildung 2 ist ein Beispiel für die subjektive Kategorienbildung und lässt sich in verschiedenen Formen darstellen. Man kann bei der Hierarchisierung die Symbole und das Malen anwenden.

Die so wie Abbildung 2 dargestellte Kategorien lassen sich in Sätze bringen. Die Kategorie „Natur“ beispielsweise lässt sich so gesagt werden: „Die Natur aus dem Bild lässt zwar in zwei von dem Belebten und Unbelebten kritisch klassifiziert, aber die Engeln scheinen irgendwie zu der Klasse von Menschen zu gehören. So beziehe ich die Engeln zu der Klasse der Natur und nenne diese das Erfundene.“ Das Verfahren ist die Methode der Kategorisierung und die logische Vorgänge sind die der Definition bzw. Bedeutung, was aber auch bei der Begriffsbildung erforderlich ist (Kim, Gyong-Soon2, 2004).

6. Voraussetzung der Kategorienbildung mit Bildern

Bei dem Mind-Mapping stehen die Prämissen für die Kategorienbildung.⁶

- Das Bild gilt für den Oberbegriff und hat bestimmte Kategorien.
- Die Mehrperspektiven gelten hier für Kategorien.
- Die Kategorien sollen sich so wie möglich auf die mehreren Fächer reflektieren und diese aber fächerübergreifend vernetzen.
- Mindestens soll eine Kategorie oder zwei Kategorien auf der Suche nach kritischen Attributen sein, und die Benennung soll wenn möglich die folgenden Sachen berücksichtigen: Exaktheit, Entsprechung der Fachgruppen, Neutralität und Allgemeinheit, Einfachheit der Form, z.B. die Kategorie „Natur“ in der Abb. 2.
- Symbolsystem oder Zeichensystem wird die folgenden Gesichtspunkte berücksichtigen: Individualität des Symbolsystems, klare Verzweigung der Klassifikation, tiefere Erweiterungsmöglichkeit, Einfachheit der Symbole für die Verarbeitung der rekonstruierten Information, klaren Unterschied zwischen den Zeichen und mehreren Analysengegenständen, konsequente Anwendung der Symbole und Zeichen

⁶ Lyer, Hemalata, *Classificatory Structures*, Frankfurt a.M., 1995, Kptl. 2; Chr. Ladewig, *Grundlagen der Inhaltlichen Erschließung*, Berlin, Institut für Information und Dokumentation 1997

Der Kunstunterricht hat die folgenden grundsätzlichen Kategorien zu überlegen (siehe Tabelle 2). Die bildnerischen Elementen in gegenseitigen Klassen zu fassen, z.B. Raumausstattung: vorne und hinten, oben und unten, links und rechts, und in der Mitte etc; Farbauftrag: Zahl der Farbe, simultane Farbwirkung, Farbkontrast, harmonische Farbe; Licht: hell und dunkel; Linien: kurvig und gerade, ruhig und aktiv, schwach und stark etc; Material des Werks.

Zeit: Zeit des Künstlers, dessen Zeitgenossen etc; Beziehungen der Bildgegenstände zueinander.-Ikonologische Interpretation der Bildgegenstände und Funktion: z. B. Sanduhr: kurze Lebenszeit, Waage: genaues Messen, großer Engel: geistiges Porträt von Dürer, Schlüssel: Problemlösung etc. Bei der Bilderanalyse und dem Bildervergleich sollten die beiden Werke inhaltliche Gemeinsamkeit oder Gemeinsamkeit der Bildgegenstände haben, auch wenn ihre Epochen unterschiedlich sind.

Symbolbild/ Begriff

Bildung
der Kategorien

| Geschichte | Gestaltungsform und -material | Bildnerische Elemente | Symbolfunktion | Person | Verhältnis zur Realität |
|--|--|---|-------------------------------------|---|--|
| Ursprung, Entwicklungsart des Bildgegenstands, Künstler, Zeit des Künstlers u. dessen Zeitgenossen | 2- u. 3-Dimensionales Werkmaterial, Raum u. Flächen- teilung, Perspektive, Symmetrie, Prägnanz Inhaltsstruktur | Raumverhältnis: oben - unten, links – rechts, vorn – hinten; Farbe; Licht; Linien; Text; Wort; Zeichen; Musik | Funktion der Gegenstände und Symbol | Haltung von Geste, Kopf, Schulter, Arm, ihren Händen, Beinen; Blickrichtung; Kleidung; andere Attribute | Beziehung zu unserer Realität, Natur, Gesellschaft, Menschen und mir |

Interpretation: Warum, Funktion, Ursprung, Zweck

Tabelle 2. Grundelemente der Kategorienbildung im Kunstunterricht

„Person“ und „Verhältnis des Bildes mit der Realität“ gehören auch zu den notwendigen Kategorien. Darüber werden ihre Bedeutungen im folgenden Kapitel „der Wahl des Analysegegenstands“ erörtert.

Diese Kategorien gelten als der Grundstein für die Gestaltung des Mind-Maps und sind der Beitrag des Kunstunterrichts. Die Bildung der Kategorien hängt aber von der Art des Werks und aber auch von der Gewichtssetzung der interdisziplinären Fächer ab: z.B. bei dem Sachunterricht sind sie semiotisch in anderen Perspektiven vorzustellen.

7. Die Wahl des Analysegegenstands

Den Bildgegenstand zur Kategorienbildung kann man in drei Gesichtspunkten überlegen. Zum ersten braucht man nun einen Blick für die Wahl des Betrachtungswerks, in dem die menschliche Figur hauptsächlich dargestellt ist. Denn damit zielt man nicht nur auf die sachliche Kategorienbildung, sondern auch auf die Orientierung der Werte und Bildung der kindlichen Welt.⁷ Der kleine und große Engel sind da zur Reflektion des Kindes, das gerade die verschiedene Richtungen der Fächer erfährt und später wie der große Engel aufwächst. Das Bild ist aber auch für die Jugend geeignet, die gerade über die eigene innere Welt nachdenkt. Die lateinische Schrift „melancholia“ lässt sich auf die Haltung der jugendlichen Figuren gut beziehen. Diese Bezugsnahme ist willkürlich und individuell. Aber auch die reiche Dingwelt, die das Individuum eines Menschen vermittelt, und die Schwermut lassen sich gut auf die Situation der jugendlichen Schüler beziehen, die oft ihre un stabile emotionale Haltung zeigen. Derartige Bezugsgefüge sind sehr notwendig und sollten gezielt gesucht werden. Hier wirkt ästhetische Urteilskraft individuell und wird für die Kategorienbildung gefordert.

Zweitens ist der Gesichtspunkt bei der Bildauswahl erforderlich, dass der Bildgegenstand fächerübergreifend zu bearbeiten ist. Die Kategorienbildung aus dem Bild zielt darauf, die unklaren Gefühle möglichst in klarer Sprache auszudrücken und das Gegenständliche in die abstrakte Sprache und die Symbole umzusetzen und zu strukturieren. Die Abbildung 1 ist in dem Sinn beispielhaft, die Fächer Deutsch, Kunst, Mathematik in der Grundschule einzubeziehen. Und die alte Geschichte ist dadurch überbunden. Das Beispiel der Abbildung 2 zeigt, dass die konkreten Dinge zur abstrakten Begriffsbildung führen. Diese Vorgänge fordern vom anschaulichen Eindruck die Ausdruckskraft der sprachlichen Abstraktion, und diese kritische und subjektive Kategorien zu bilden. Diese Umsetzung fördert also die Urteilskraft und die Sinnsuchen. Die Kategorienbildung verleiht dem Werk ganzheitliches Auslegen. Die unterschiedlichen Perspektiven lassen sich fächerübergreifend beurteilen. Und ein inneres Bild des Begriffskategorie soll aufgebaut werden.⁸ Diese gelten für die

⁷ H. Aebli, Zwölf Grundformen des Lehrens, Stuttgart 1993, S. 104

⁸ H. Aebli, Zwölf Grundformen des Lehrens, 7. Aufl., Stuttgart 1993, S. 104-112

eigentlichen Lernziele, die der Lehrer mit der Betrachtung des Bildes im Unterricht anstrebt. So stellen die Schüler nach dem gründlichen Gespräch die Perspektiven aus Sachlogik, Gefühlssprache und Bewertung des analysierten Gegenstands im Mind-Map dar.

Drittens soll das Bild verbindbar mit der Realität der Kinder sein. Das Bild als ein Ausschnitt der geschichtlichen oder gesellschaftlichen Sache lässt sich mit der Realität des Kindes verknüpfen. Die Bildgegenstände in Abbildung 1 „der Melancholie“ sind zwar nicht reales Material, aber die Schüler können ähnliche Sachen immer noch in ihrer Umgebung finden. Sie haben sich z.T. in modernem Design entwickelt. Das Ziel mit dem geschichtlichen oder alltäglichen Bild besteht im Vorgang, dass die Schüler Zeit und Raum haben, um die Gegenstände des Bildes aus ihrer Funktion, Formen, und Entstehung, Menschen aus ihren Taten zu begreifen und sie mit der Realität der Schüler zu verbinden.

8. Fazit

Die Kinder sind heutzutage in der Schule auf den zwei Wegen zur Begriffsbildung und Bildung der Bilderwelt. Die Bilder sind nicht nur Bilder zum Betrachten, sondern sachliche Informationen. Der Aufsatz hat gezeigt, wie man mit dem Bild abstrakte Kategorien bilden kann. Beispielsweise wählte er ein sehr kompliziertes Bild, um es strukturell in den kategorischen Zusammenhang zu gliedern.

Man sieht das komplexe gegenständliche Bild durch die Kategorien und zieht davon die symbolische oder begriffliche Zweige. Die Kategorisierung ist im Sinne von relativ willkürlicher Strukturen gemeint. Sie impliziert sowohl klassische kritische als auch subjektive Begriffsbildung. D.h. man gewinnt bei der Kategorienbildung nicht nur deduktive Identifikation mit dem Ding und Begriff, die in den naturwissenschaftlichen Fachbereichen gefordert wird, sondern es ergibt sich auch induktive ästhetische Beurteilung oder Definition. So bilden sich die Kategorien sinnvoll. Wir benutzen die Begriffe im alltäglichen Leben flexibel nach der Situation, die in der Wissenschaft nicht möglich ist. Vor allem, sei es physikalisch oder abstrakt, löst das Bildmaterial viele emotionale Wahrnehmungen aus, die auf das ästhetische Urteil wirken. In dem Sinn ist die Kategorienbildung mit Bildern ganzheitlich und fördert die kindliche visuelle Welt zur Netzwelt.

Der Aufsatz zielt durch die Strukturierung des Bilds auf die ganzheitliche fächerübergreifende Kategorienbildung und deren Methode. Schließlich bildet man von den Bildern die spezifischen Begriffe. Man sieht nicht vorhandene Bilder, sondern die vernetzte Begriffskette oder Symbolkategorien.

Das Bild ist von der Anschauung abhängig, kann in der Tat leicht die komplexen Informationen vermitteln und hat eine eigene Macht, die das Denken oft lähmt. Aber die Strukturierung der visuellen Materialien hat gezeigt, dass die Dinge um die Kinder herum begrifflich zu fassen sind. Kant spricht von der Erkenntnis mit dem Gleichgewicht von Anschauung und Begriffen. Die Anschauung ohne Begriff

ergibt keine Erkenntnis und Denken ohne Anschauung ist dunkel, aber das Erkennen ergibt sich durch die Verbindung von beiden Komponenten.

Literatur:

- Aebli**, Hans, Zwölf Grundformen des Lehrens, Stuttgart 1993.
- Buzan**, Tony, Das Mind-map-Buch, 3. Aufl, Landsberg a.L. 1998.
- Dürer**, Albrecht, Das Gesamtwerk Directmedia Publishing GmbH, CD-Rom, Berlin 2000
- Dürer**, Albrecht, Die Melancholie, 1514, Kupferstich, aus der Webseite
<http://www.geocities.com/eleonoreweil/durerus/dde/index.html>.
- Edelmann**, Walter, Lernpsychologie, Braunschweig 5. Aufl. 1996.
- Einsiedler**, Wolfgang, Kategoriale Bildung im Sachunterricht der Grundschule, IfG-Institut für Grundschulforschung Universität-Erlangen-Nürnberg 1992.
- Issing**, Ludwig J., Wissenserwerb mit bildlichen Analogien, in: B. Weidenmann, Wissenserwerb mit Bildern, Bern 1993, S. 165-167.
- Kemp**, Wolfgang: "... einen wahrhaft bildenden Zeichenunterricht überall einzuführen". Zeichnen und Zeichenunterricht der Laien 1500 - 1870. Ein Handbuch, Frankfurt a.M., S. 287-291.
- Kim**, Gyong-Soon, Die Entwicklung und grundlegende Perspektive des integrativen Unterrichts in: Zeitschrift der Korea Art Education Association 16/2003, S. 69-106.
- Kim**, Gyong-Soon, Die Geschichte der Kategorienbildung und Kategorienbildung als Bildinterpretation I in: Zeitschrift der Korea Art Education Association 18-1/2004, S. 79-121
- Kim**, Gyong-Soon, Die Geschichte der Kategorienbildung und Kategorienbildung als Bildinterpretation I in: Zeitschrift der Korea Art Education Association 18-2/2004, S. 167-199
- Kormann**, Dieter, Anschauungsbegriff bei Comenius, Basedow und Hartwig im Blick auf die anschauungsbezogenen methodischen Anforderungen im heutigen Fach 'Kunst'. Frankfurt/Main: Peter Lang 1992.
- Klafki**, Wolfgang, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, 5. Aufl., Weinheim 1996, S. 143-161.
- Lyer**, Hemalata, Classificatory Structures, Frankfurt a.M., 1995, Kptl. 2.
- Ladewig**, Chr. : Grundlagen der inhaltlichen Erschließung, Berlin, Institut für Information und Dokumentation, 1997.
<http://www.bui.fh-hamburg.de/pers/ulrike.spree/klassprinz/klassprinz.htm>
- Otto**, Gunter, Didaktik der Ästhetischen Erziehung, Braunschweig 1974.
- Otto**, Gunter, Überlegungen zu einem Zeichenheft aus dem Jahr 1758 in: K&U, Heft 228/1998, ohne Seitenangabe.
- Weidenmann**, Bernd(Hrsg.), Wissenserwerb mit Bildern, Bern 1993.
- Wagner**, Hans, Begriff in: Handbuch philosophischer Begriffe Bd.1, München 1973.

GABRIELE GIEN

„An der Schwelle des Lebens“ – Entwicklung von Metaphernkompetenz im Kontext des vernetzten Denkens

*„Denken ist eine Kunst,
die der Mensch,
so wie alle anderen Künste,
sogar noch schwerer als diese,
erlernen muss.*

Jean Jacques Rousseau

1. Vorhaben

Vernetztes Denken ist als Schlagwort in aller Munde und findet im Unterricht besonders Anwendung in den sachorientierten Lernbereichen. In folgendem Beitrag soll gezeigt werden, dass vernetztes Denken auch seine Daseinsberechtigung im Deutschunterricht findet und vor allem beim Umgang mit dem sprachlichen Phänomen der Metapher zu neuen, ungewohnten Lernwegen führen kann.

2. Begriffliche Grundlegung

Vernetztes Denken basiert auf gedanklichen Netzwerken, die mannigfaltige Abhängigkeiten enthalten. Dörner versteht darunter

„ein Bündel von Fähigkeiten, und im Wesentlichen die Fähigkeit, sein ganz normales Denken, seinen gesunden Menschenverstand auf die Umstände der jeweiligen Situation einzustellen.“ (Dörner 1989, S. 309)

Ulrich und Probst sehen vernetztes Denken als ein integrierendes, zusammenfügendes Denken, das auf einem breiteren Horizont beruht, von größeren Zusammenhängen ausgeht und viele Einflussfaktoren berücksichtigt, das weniger isolierend und zerlegend ist als das übliche Vorgehen. (Ulrich/ Probst 1990, S. 11)

Brettschneider bezeichnet diese Art des Denkens als Systemdenken, das auf das Erkennen von Wechselwirkungen zwischen einer Vielzahl von Variablen zielt und den Versuch beinhaltet, gegenüber der Analyse von Einzelercheinungen einen Gesamtzusammenhang zu betonen. (Brettschneider 1997, S. 107)

Versucht man, die obigen Definitionen zu einer These zusammenzufassen, kann man vernetztes Denken als ein situationsbezogenes Denken verstehen, bei dem die

in einer bestimmten Denksituation relevanten Elemente zueinander in Relation gesetzt, integriert und zu einem Gesamtzusammenhang verflochten werden. (Vgl. auch: Möller 1999, S. 28)

Interessant ist nun ein Vergleich mit der Begrifflichkeit des metaphorischen Denkens. Im Eintrag des Oxford Dictionary heißt es:

„Metapher: die Redefigur, in der ein Name oder eine Kennzeichnung auf einen Gegenstand übertragen wird, der zwar verschieden, aber analog demjenigen ist, auf das er eigentlich anwendbar ist; der jeweilige Fall: ein metaphorischer Ausdruck“ (zit. bei Black 1996, S. 62).

Auch in Schischkoffs Philosophischem Wörterbuch erfährt man nicht mehr:

„Metapher (griech.), Übertragung, Bild: die Vertauschung eines gewöhnlichen Ausdrucks mit einem bildlichen, z.B. Schiff der Wüste; metaphorisch, in übertragenem Sinne, bildlich“ (Schischkoff 1991, S. 478).

Diese Bestimmungen der Lexika, die auf die Figurenlehre der klassischen Rhetorik zurückgehen, stellen eine ausgesprochen starke Verkürzung und Vereinfachung des Phänomens Metapher dar; sie verschweigen wesentliche theoretische Neubestimmungen und Erklärungen (v.a. aus dem 20. Jahrhundert).

Der Literaturwissenschaftler Kurz hat mit seiner Kritik an der aristotelischen Bestimmung zur Metapher gezeigt, dass die Metapher weit mehr ist als eine Übertragung, als eine rhetorische Figur, Ausdruck einer poetischen Sprache. Er hat schon einen sehr genauen Blick auf die vielfältigen Erscheinungsformen der Metapher (auch in der Alltagssprache) gerichtet und angedeutet, dass die Bedingungsanalyse dieses Phänomens über die Sprache selbst hinausreicht.

1980 veröffentlichte der Linguist George Lakoff zusammen mit dem Philosophen Mark Johnson ein Buch mit dem Titel 'Metaphors we live by' (deutsch 1998: „Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern“). In diesem Werk vertreten die beiden Autoren die Auffassung, dass Metaphern unser Alltagsleben durchdringen. Sie bilden nicht nur ein Fundament unserer Sprache, sondern metaphorische Äußerungen prägen auch unser Denken und Handeln (vgl. Lakoff/Johnson 1998, S. 11); und – umgekehrt: Unser Bewusstsein, die Art, wie wir über die Dinge nachdenken, wie wir wahrnehmen, wie wir Beziehungen erleben, all unsere Erfahrungen, Motive usw. wirken zurück auf unsere metaphorische Sprache.

3. Zusammenhang zwischen vernetztem und metaphorischem Denken

Sieht man Metaphern im Kontext des ästhetischen Erfahrungsraumes wird die Nähe zu vernetztem Denken deutlich.

3.1 Parallelität der Struktur ästhetischer Erfahrung, der Bildung von Metaphern und vernetztem Denken

Unter ästhetischer Erfahrung verstehe ich in Anlehnung an Kraemer, R.-D. und Spinner, K. H. ein Angebot zur Persönlichkeitsentfaltung,

„das alle Dimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten umschließt“ und den Kindern „die Sinne öffnet für eine intensive, verweilende Wahrnehmung“ (vgl. Kraemer, R.-D./ Spinner, K.H. 2002).

Zur ästhetischen Erfahrung (im Kontext schulischer Erfahrung verwende ich hier auch den Terminus „Bildung“) gehören fächerübergreifende Angebote, die eine gesamt sinnliche, auch synästhetische Wahrnehmung fördern, Staunen, Aufmerksamkeit und Imaginationskraft in besonderer Weise unterstützen und zur Beachtung des Besonderen führen, die aus dem Alltag hinaus zur Verfremdung und zum neuen Erleben von Ereignissen und Situationen führen. Anhand dieser Begrifflichkeiten sieht man schon die Nähe der Zielsetzungen des vernetzten Denken.

Metaphern zu einem Gegenstand kommen selten isoliert vor, sondern sie bilden ein Metaphernsystem, dessen Elemente einigermaßen kohärent sind. Metaphorische Konzepte sind notwendig selektiv, d.h. durch sie werden bestimmte Eigenschaften eines Objekts der Erfahrung hervorgehoben, andere werden verdeckt, weil sie mit dem metaphorischen Konzept nicht konsistent sind, strukturieren also die Wahrnehmung ähnlich wie beim vernetztem Denken.

„Jedes Metaphernsystem impliziert eine besondere Perspektive, unter der der Gegenstand gesehen wird. Bestimmte Aspekte werden ins Licht gerückt, andere werden verdunkelt.“ (Brünner, G.)¹

Der Blick auf ein Detail, eine bestimmte Perspektive wiederum löst Staunen aus, das ein Innehalten und intensives Aufnehmen dessen, wovon man überrascht ist, mit sich zieht. Dieser Aspekt bleibt in der Diskussion um die Förderung vernetzten Denkens noch zu wenig beachtet, gerade deshalb bildet die Beschäftigung mit Metaphern – (vor allem aus ästhetischer Perspektive) einen wichtigen, neuen Ansatz in der Diskussion.

Wie auch bei der Bildung von (nicht lexikalisierten) Metaphern umfasst die ästhetische Erfahrung die Komponenten der Zerlegung und des Arrangements. Eindrücke und Wahrnehmungen werden gegliedert und elementarisiert, um dann

¹ Brünner, G.: Metaphern für Sprache und Kommunikation in Alltag und Wissenschaft. In: Diskussion Deutsch 18/ 1987, S. 101 f.

die einzelnen Elemente zu neuen Arrangements zusammenzufügen. (Vgl. Duncker, L.)²

Duncker führt diese Komponenten auf die Verbindung ästhetischer Erfahrungen und symbolischer Umformungsprozesse zurück, die man auch mit dem strukturalistischen Begriff der „Bastelei“ oder „Bricollage“ (Schäfer, G.E.)³ beschreiben könnte. Eindrücke und Wahrnehmungen werden gegliedert und elementarisiert, um sie anschließend in neue Arrangements zusammenzufügen. Dabei entsteht ein Bild, das die Welt nicht so zeigt wie sie ist, sondern etwas als eine Vorstellung hervorbringt, was vorher nicht sichtbar und bewusst war. Es werden Dinge, Gegenstände und Situationen, die auf Alltagserfahrungen beruhen, aus ihrem ursprünglichen Kontext gelöst und in einen neuen Zusammenhang gestellt. Dadurch geschieht eine Art Umwandlung und es werden neue Bedeutungen gestiftet. Dabei treten Aspekte hervor, die in ihrem ursprünglichen Zusammenhang nicht zu erkennen waren. Auf diese Weise werden Prozesse des Assoziierens und Denkens ausgelöst.

Bereits Ivor Armstrong Richards greift in seiner Metapherntheorie den Aspekt der Wahrnehmung, der ja auch vernetztes Denken strukturiert, auf:

„Sprache ist notwendig metaphorisch; das heißt, sie hebt die vorher nicht wahrgenommene Beziehung der Dinge hervor und setzt ihre Wahrnehmung solange fort, bis Wörter sie repräsentieren.“ (Richards, I.A. 1996, S. 32)

3.2 Die Bedeutung der Imagination bei ästhetischen Erfahrungen und metaphorischen Prozessen im Kontext vernetzten Denkens

Nachdem gezeigt wurde, dass Aufmerksamkeit, das Wahrnehmen des Besonderen und das Moment der Irritation sowohl Grundelemente ästhetischer Erfahrungen als auch konstituierend für metaphorische Prozesse sind, soll nun die Bedeutung der Imagination bei ästhetischen Prozessen und bei der Rezeption und Produktion von Metaphern im Kontext vernetzten Denkens untersucht werden.

„Ästhetische Wahrnehmung überschreitet die sinnliche Wahrnehmung, weil sie unsere Vorstellungskraft anregt.(...) Ästhetische Imagination ist, auch wenn sie rein virtuellen Charakter zu haben scheint, verknüpft mit (erinnerten oder phantasierten) Sinneserfahrungen.“ (Kraemer, R.-D./Spinner, K.H., 2002, S. 11)

Wenn man versucht, Metaphern zu verstehen, so müssen Analogien zwischen Bildempfänger und Bildspender gefunden werden, um ihre Bedeutungsspektren

² vgl. Duncker, L.: Begriff und Struktur ästhetischer Erfahrung. In: Neuß, N.: Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Frankfurt a. M.: Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik e.V. Abt. Verlag 1999, S. 11

³ Schäfer, G.E.: Universen des Bastelns- Gebastelte Universen. In: Duncker, L./Schäfer, G.E./Maurer, F.(Hrsg.): Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Langenau/Ulm 1993, S. 17-32

einander anzunähern. Ebenso repräsentieren sie die ihnen eigentlich anhaftende Bedeutung.

In der Sprachtheorie Wittgensteins wird die gleichzeitig verlaufende Rezeption beider Repräsentationsformen mit dem Begriff „Sehen als“ („seeing as“) belegt. Etwas als etwas anderes zu sehen, heißt, Analogien zwischen dem einen und dem anderen Gegenstand herzustellen. Eben diese Analogien sind es, die einen Menschen überhaupt zum vernetzten Denken befähigen.

Daraus kann man folgern, dass die Metapher - vor allem bei Kindern - nach sinnlich erfahrbaren Verstehensprozessen wie sie Imagination, Phantasie und Erfahrung bereitstellen, verlangt.

3.3 Fragestellungen für den Unterricht

Die oben dargestellten Überlegungen haben natürlich Einfluss auf die Fragestellungen, die wir uns im Hinblick auf die Bedeutung vom Umgang mit Metaphern im Kontext der Entwicklung des vernetzten Denkens bei Kindern stellen müssen:

- Wenn die Entwicklung der ästhetischen Erfahrung der Entwicklung der metaphorischen Kompetenz als ein Baustein des vernetzten Denkens so ähnlich ist, könnte es nicht eine Forderung für den Unterricht sein, ästhetische Arrangements zu inszenieren, um metaphorisches und vernetztes Denken zu unterstützen?
- Wenn das Vorstellungsbild sowohl für die Konstituierung ästhetischer als auch für die Initiierung metaphorischer Prozesse im Kontext der Förderung vernetzten Denkens so wichtig ist, müsste man Wege finden, den Kindern Hilfen zu geben, ihr Vorstellungsdenken zu entwickeln und zu versprachlichen.
- Können diese inneren Bilder, die sich beim Vorstellungsbilden konstituieren, in Sprache „übersetzt“ werden oder müsste man andere Möglichkeiten bereithalten?
- Kann die Rezeption und Produktion von Metaphern durch gezielte Arrangements gefördert werden (z.B. Adressatenbezug/ „Kulisse“)?

In den folgenden Unterrichtsbeispielen steht die eigene Produktion von Metaphern im Vordergrund, da die Abhängigkeiten zwischen vernetztem, metaphorischem und ästhetischem Denken dort deutlicher zu sehen sind.

4 Konsequenzen für den Unterricht

4.1 Ästhetische „Arrangements“ zur Förderung metaphorischer Kompetenz

Folgt man den bisher angestellten Überlegungen, kann man behaupten, dass die Entwicklung metaphorischer Kompetenz ähnlich wie die Entwicklung ästhetischer Erfahrung abläuft. „Entwicklung“ deutet dabei auf die prozesshafte Komponente

hin, die auch Gudrun Schulz in ihren Untersuchungen zur metaphorischen Kompetenz bei Kindern betont:

„Der Umgang der Kinder mit Metaphorik...ist für sie ein Weg des Entdeckens und Vorstellens von Welten. Dieser Lernprozess verläuft äußerst produktiv und kreativ.“ (Schulz, G. 1996, S. 160)

Bei vielen Untersuchungen wird jedoch sehr punktuell versucht, nachzuweisen, ob ein Kind in der Lage ist, Metaphern zu verstehen oder nicht, indem man „kontrolliert“, ob das Kind eine Metapher paraphrasieren, Bild und Wort zuordnen kann, u.s.w.

Bislang schwer vernachlässigt wurden Beobachtungen, wie Kinder prozesshaft ihre metaphorische Kompetenz (rezeptiv und produktiv) entwickeln und wie man sie auf dem Weg fördern könnte.

Da meiner Ansicht nach besonders ästhetische Arrangements als fruchtbarer Boden zur Entwicklung der metaphorischen Kompetenz und zur Förderung vernetzten Denkens dienen, sollen jetzt exemplarische Fallbeispiele den Zusammenhang deutlich machen.

In den nächsten Kapiteln soll nun versucht werden, an Einzelbeispielen aus einer empirischen Untersuchung zur Produktion von Metaphern aufzuzeigen, wie besonders ästhetische Arrangements zur Rezeption und Produktion von Metaphern „reizen“.

4.2 Schreiben zu Bildern

Schreiben zu Bildern eröffnet Kindern und Erwachsenen einen ganzheitlichen Zugang zum Schreiben und zum generellen Umgang mit Bildern. Sehen ist nicht nur eine Sache des Auges, sondern immer auch die des Menschen in seiner Ganzheit. Sehen ist immer ein subjektiver, selektiver Vorgang, denn auf dem Weg von der Empfindung zur Wahrnehmung werden individuelle, emotionale Befindlichkeiten, Erinnerungen, Erfahrungen, Lern- und Denkprozesse in das Sehen mit einbezogen.

Schreiben zu Bildern ist ein elementares Element des vernetzten Denkens:

- es fördert die Wahrnehmungstätigkeit: beobachten, nachstellen, deuten, ausgestalten
- es fokussiert die Wahrnehmung, da durch das Schreiben die Aufmerksamkeit auf Details und Einzelaspekte gelegt wird, die ein intensives ästhetisches Erleben erst ermöglichen
- dadurch wird der Blick auf alltägliches Geschehen verändert
- es konfrontiert uns mit neuen, ungewohnten Situationen
- es fordert neue sprachliche Ausdrucksweisen heraus

Durch das notwendige „verlangsamte Sehen“ beim Schreiben wird der ästhetische Prozess intensiviert: Um die Vielfalt von Gefühlen, Assoziationen und Sichtweisen einzufangen, benötigt man den verweilenden Blick, der den Betrachter in einen

Dialog mit dem Bild treten lässt. Er bringt das Bild zum Sprechen, holt es aus dem Rahmen und überwindet in seiner Sprache die bestehende Kluft zwischen Alltag und Kunst.

4.2.1 Freies und kreatives Schreiben zu Bildern:

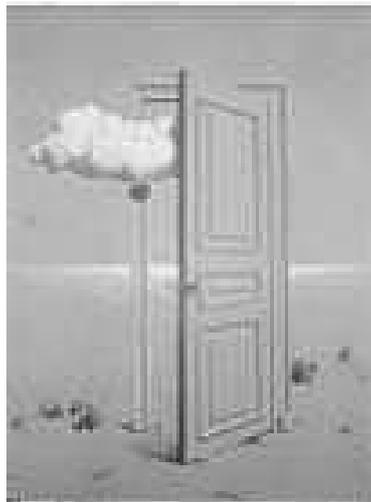
Situative Einbettung

Schüler der Klassen 1-6 (Probanden einer eigenen empirischen Untersuchung aus Schulen verschiedener Einzugsgebiete) hatten in ihrer Klasse eine Kartei mit verschiedenen Bildern, zu denen sie zweimal pro Woche frei schreiben konnten. Die Schreibzeit war auf maximal 30 Minuten beschränkt (daher nicht ganz frei), die Schüler konnten mit oder ohne Partner schreiben und hatten freie Bildauswahl. Die Bilder wurden sowohl mit als auch ohne Arbeitsaufträge angeboten, d.h., es konnten Beschreibungen, erzählende Texte, Gedichte, etc. geschrieben werden. Die Schüler wussten, dass die Arbeiten nicht zur Benotung oder Beurteilung verwertet wurden, auf Wunsch aber ausgestellt werden konnten.

Textbeispiele:

Zu jedem Bild werden exemplarisch Textbeispiele vorgestellt, die lediglich orthografisch berichtigt wurden. Die Bilder von Rene` Magritte eignen sich besonders, um metaphorisches Schreiben zu unterstützen, da er ganz deutlich zwischen dem abgebildeten Gegenstand als realen Gegenstand und dem Kunstwerk differenziert. Sein Manifest dazu war sein berühmtes Gemälde mit dem Bild einer Pfeife und der Inschrift: „Ceci n`est pas une pipe (Dies ist keine Pfeife)“.

Bild 1:



Magritte, R.: La Victoire (Der Sieg) – 1939

Aus: Magritte Kompakt. Belser Verlag Stuttgart 2002, S. 191

Text 1 (freier Text):

Ich würd das Bild **Tor zur Welt** nennen. Da ist vielleicht einer **an der Schwelle seines Lebens** und er weiß nicht, ob er mit seinen **Füßen auf dem Boden** bleiben soll oder **sich lösen** und **sein neues Glück suchen**. Der eine ist nicht zu sehen, aber vielleicht ist er ja die Wolke oder **sein Geist**, weil er sich irgendwie denkt, wie es wäre, so anders zu leben. Das Haus fehlt vielleicht deshalb, weil der Mann (komisch ich glaub, es ist ein Mann) gemerkt hat, dass es besser **ist Ballast abzuwerfen**, so wie beim Hans im Glück und frei zu sein. Schade, dass man den Mann nicht sieht.

(Ben, 3. Klasse)

Text 2 (freier Text):

Herr Zong hat sich ein Haus an seinem Lieblingssee gebaut. Es war ziemlich teuer. Als er endlich eingezogen war, gefiel es ihm sehr. Eines Morgens wacht er auf und er fühlt sich sehr **leicht und frei**, aber seine Füße fehlen, er ist eine Wolke geworden, aber was noch schlimmer ist: Sein Haus ist weg, nur noch die Türe steht. Er **blickt nicht mehr durch**, was ist passiert. Er blickt auf **den Spiegel im See** und entdeckt darin ein Gesicht, das lacht: Haha, du hast auf meinem Grund gebaut und nun gehörst du mir und meinem Reich. Da **durchzuckte ihn ein Geistesblitz** und er schlug die Türe zu. Da war das Haus wieder da, aber er konnte nie mehr raus gehen.

(Katja 3. Klasse)

Texte mit Schreibauftrag:

Bildbetrachtung mit meditativer Musik (kein Gespräch danach)

Schreibe ein Elfchen (Elf Wörter, angeordnet wie unten) oder Haiku (Dreizeiler, beruhend auf der Silbenzahl 5 – 7 – 5) zu dem Bild:

Text 3 (gebundener Text)

Türe

Eine Himmelspforte?

Öffne dein Herz!

Lass mich mit hinein!

Geschlossen

(Reisha, 2. Klasse – „hochbegabt“)

Text 4: gebundener Text:

auf **wolke sieben**

schweb ich durch die offene tür

frei für eine nacht.

(Julian, 4. Klasse)

Bild 2/3: eigene Bilder

Das Schreiben zu selbst gemalten Bildern ermöglicht den Kindern eine besonders intensive Auseinandersetzung mit Dingen und Problemen, die sie beschäftigen. Ist das Umsetzen in Bilder für die Kinder oft kein Problem, so kann man deutlich das Ringen um adäquate Worte mitverfolgen. Verdeutlicht sei dies an nachfolgenden Zeichnungen, die die Kinder zum Thema Nacht gemalt haben. Zu diesen Bildern sollten sie in zeitlichem Abstand Texte schreiben. Geschrieben wurde während der freien Arbeit, die Zeit war relativ offen, und es wurde den Kindern freigestellt, in welcher (lyrischen) Form, sie ihre Texte verfassen.

Zum Mond (Text 5)

Hell und gelb
Hoch oben **lächelt**

Der Mond

Über der schlafenden Stadt,
die **schwarz und träumend**
unter ihm liegt.

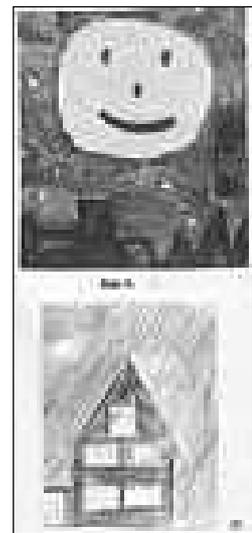
Nur ich

Hab mich **aus meinem Traum**

Davongestohlen

Und fliege im Heißluftballon,
um den Mond zu besuchen.

(Juliano, 6. Klasse)



Grausame Nacht (Text 6)

Ein schwarzer Mantel

Umhüllt die Ereignisse der Nacht.

Erwürgt den Streit, die Einsamkeit,
das Husten des ungeliebten Opas.

Das **kalte Licht** des Mondes

hat mein **Herz erstarrt,**

reglos lieg ich im Bett

und warte auf

den **gütigen Morgen.**

(Fabian, 5. Klasse)

4.2.2 Interpretation der Ergebnisse

Es ist sehr schwierig, das Produzieren von Metaphern bzw. die Entwicklung der Metaphernkompetenz zu überprüfen, da Kinder ja „nicht auf Kommando“ Metaphern schreiben. Vielmehr muss man beobachten, in welchen Kontexten und Situationen Kinder von sich aus besonders häufig metaphorische Ausdrücke verwenden.

Abhängigkeit der Ergebnisse von der Bildauswahl:

Beim freien und kreativen Schreiben zu Bildern, probierte ich Schreibaufgaben zu verschiedenen Bildsorten aus: Im Bereich der Kunstbilder Landschaftsmalerei aus verschiedenen Epochen, Historienbilder, Stilleben, Porträts und vor allem abstrakte und surrealistische Bilder.

Innerhalb dieser Gruppe erwiesen sich besonders abstrakte und surrealistische Bilder sowie „ungewöhnliche Porträtaufnahmen“ (z.B. stark verfremdet, sehr kubistisch,...) als geeignet. Das mag daran liegen, dass die ungewöhnliche Bildperspektive, die neue Kombination von Gegenständen oder der Blick auf etwas bis dahin nie Gekanntes zur Irritation und dem Bewusstsein, auch eine adäquate Sprache dafür finden zu müssen, führt.

„Wir wissen....., welche Kraft Bilder besitzen, um Sprache neu zu deuten.“ (Jens Thiele) ⁴

Landschaftsaufnahmen, Historienbilder und Gruppierungen von Menschen führen häufig zu einer bloßen Beschreibung des Bildes („Da ist ein Haus, ein Fluss und viele Berge“...).

Intensiv und offensichtlich für das Produzieren von Metaphern förderlich waren vor allem auch selbstgemalte Bilder zu Themen wie Nacht, Angst, Liebe, die emotional für die Kinder bedeutsam waren und bei denen sie die Möglichkeit hatten, sich über das Wort und /oder das Bild auszudrücken. Dadurch, dass beim Malen ja viele Dinge unbewusst auf das Blatt kommen, schafft das Formulieren in Sprache Distanz und offensichtlich das Bedürfnis, dem anderen sein Bild erklären zu müssen.

Abhängigkeit der Ergebnisse von den Schreibaufgaben:

Das Schreiben zu Bildern wurde mit verschiedenen Schreibaufgaben gefördert, die sich hauptsächlich dadurch unterschieden, dass die Kinder im Bereich des freien Schreibens, Textsorte, Textumfang und Textgestaltung selbst bestimmen konnten, beim kreativen Schreiben war die ungefähre Zeitdauer, aber vor allem die Schreibaufgabe vorgegeben.

Besonders die Begrenztheit der Form (z.B. Haiku, Elfchen) führt dazu, dass die Kinder die Form optimal füllen wollten und offensichtlich die Metapher geeignet erscheint in ihrer Komprimiertheit des Ausdrucks.

Besonders auffällig ist das Beispiel B1/T1, das eine Fülle metaphorischer Ausdrücke enthält. Zunächst die bewusst metaphorische Titelgebung, dessen lokale Konzeptorientierung sich auch in den anderen Metaphern des Textes wieder findet: an der Schwelle seines Lebens stehen, mit den Füßen auf dem Boden bleiben, *sich lösen*, Ballast abwerfen (um nach oben zu kommen).

⁴ Jens Thiele in einer Rezension zu dem von Verena Ballhaus illustrierten Goethe – Gedicht „Gefunden“, SZ vom Freitag, den 7.11.03, S. 18

Diese Einhaltung bzw. Häufung eines inhaltlichen Metaphernbereichs (mit großzügigen Grenzen) war bei vielen Kindern zu bemerken, so als ob sie erst einmal „die passende“ Sprache suchen müssten. Auch bei Text B1/T2 sind die Metaphern zum großen Teil aus einer Bildebene: „blickt nicht durch“, „Spiegel im See“ und „durchzuckte ihn ein Geistesblitz“ sind allesamt den „Lichterscheinungen“ zuzuordnen.

Für die Schreibaufgaben eignen sich besonders Aufgaben, die formale Vorgaben beinhalten, wie Elfchen, Rondell, Haiku „...oder einen (zumindest fiktiven) Adressatenbezug (Brief, Interpretation für, Museumstafel,...) haben, da offensichtlich die verkürzte, vorgegebene Form zum Spiel mit neuen Worten und zum „Zusammenfassen“ neuer Perspektiven reizt.

4.2.3 Freies und kreatives Schreiben in anderen ästhetischen Kontexten

Nachdem der Umgang mit Metaphern durch das Schreiben im Kontext von Bildern deutlich geworden ist, sollen noch einige andere ästhetisch bedeutsame Schreibanlässe, die die Produktion von Metaphern fördern, angeführt werden:

4.2.3.1 Schreiben zu und nach Musik

Im Unterschied zum Schreiben zu Bildern, sind bei der Musik (außer es handelt sich um Opern, Operetten) keine visuellen Bilder vorhanden, diese müssen erst durch imaginative Prozesse erzeugt werden, um dann „Kopfbilder“ in Sprache umsetzen zu können.

Mit Böttcher verstehe ich hier „Hören“ als ein einlassendes Hören, keines, das nur Hilfsfunktion hat, sondern die konzentrierte Hingabe, die auch entdeckende, sinnkonstituierende Wahrnehmung mit einschließt (Böttcher, I.)⁵.

Im Rahmen einer Untersuchung wurden drei Möglichkeiten ausprobiert:

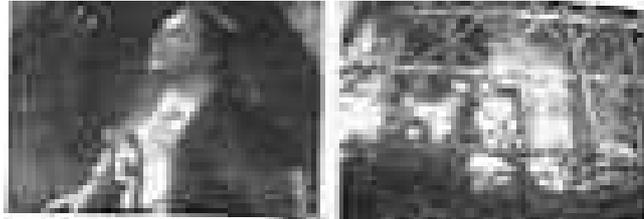
- a) Schreiben nach Programmmusik
- b) Schreiben zu meditativer Musik – mit und ohne Phantasie
- c) Schreiben zu Opernmusik

Hier soll nur die letzte Möglichkeit dargestellt werden.

Bei folgendem Unterrichtsversuch wurde die Oper „Il Barbiere di Siviglia“ von Rossini zunächst über die ausgezeichnete italienische Videoaufzeichnung von Giuseppe Morelli eingeführt. Dadurch, dass die Aufnahme in schwarz-weiß gefilmt ist und sehr viel mit Zoom gearbeitet wird (Gesichtsausdrücke sind z.B. genau erkennbar), ist dies ein sehr intensives Erlebnis, zumal sich das Hören mit dem Sehen verbindet. Vorgespielt wurde der Anfang des ersten Aktes, in dem man die wunderhübsche Rosina sieht, die von einem alten, eifersüchtigen Vormund

⁵ Böttcher, I.: Kreatives Schreiben. Berlin: Cornelsen Scriptor 1999, S. 105

gefangen gehalten wird und das Haus nicht verlassen darf. Eines Tages wird sie vom Balkon aus von einem hübschen Jüngling entdeckt, der sich sofort in sie verliebt. Er beschließt, ihr ein Ständchen unter dem Balkon zu singen, wird aber nach wenigen Minuten entdeckt und die Fensterläden der jungen Angebeteten werden schnell verriegelt.



*Screenshots aus dem ersten Akt:
Graf Lindorno singt seiner Angebeteten ein Ständchen.*

Rosina hat wenige Sekunden, bevor die Fensterläden ganz geschlossen werden. An dieser Stelle wurde abgebrochen und die Kinder, die wirklich mitfieberten, sollten überlegen, was der Jüngling oder Rosina wohl noch tun könnten, um zueinander zu kommen. Der Vorschlag, einen Brief zu schreiben und auf den Balkon hinauf-, bzw. hinunterzuwerfen, fand allgemeine Zustimmung. Die Lehrerin wies darauf hin, dass dieser Brief wahrscheinlich die einzige Chance sei, sich kennen zu lernen, also alles (was vorher in Musik ausgedrückt wurde) von diesem Brief abhängt. Die Schüler konnten sich nun aussuchen, ob sie einen Brief von Rosina an den jungen Grafen Lindorno schreiben wollten oder umgekehrt. Bis auf vier Kinder (von 28) schrieben alle den Brief von Lindorno an Rosina. Sie hatten Freiheit beim Gestalten des Briefes, d.h., er konnte mit Tusche, Feder oder mit Füller, aber auch mit anderen Schreibwerkzeugen oder auf dem Computer geschrieben werden. Da diese Briefe nicht nur vom Inhalt, sondern auch von der Schreibgestaltung her interessant sind, werden sie im Original abgebildet. (Die Texte wurden nicht mehr überarbeitet). Als Anmerkung wäre vielleicht noch wichtig zu erklären, dass die Kinder einige Wochen vorher bei einer Lehramtsanwärterin im Rahmen einer Zulassungsarbeit über ein mittelalterliches Projekt Minnegesänge kennen gelernt haben.



„Liebesbriefe“ (alle 4. Klasse)

4.2.3.2 Auswertung der Ergebnisse zum kreativen und freien Schreiben zu Musik

Wie wichtig der ästhetische Kontext beim Produzieren von Metaphern ist, sieht man deutlich an den Schreibprodukten zu Musik. Zu den „Briefen“ schrieb eine Lehrerin, die das Arrangement im Unterricht ausprobiert hat, folgendes:

.... noch nie habe ich bei meinen Schülern etwas Vergleichbares gelesen, sie schrieben mit Feuereifer in einer Sprache, die ich Ihnen nie zugetraut hätte. Vor allem die Jungs, von denen wir ja vermuteten, dass sie sich zieren würden, übertrafen sich mit ihren Liebeserklärungen, verzerrten ihre Briefe, verbrannten die Ecken und taten gerade so als ginge es um ihr eigenes Liebesglück.... (Lehrerin einer vierten Klasse)

Bei dieser Schreibaufgabe kamen in allen (vierten) Klassen überdurchschnittlich viele Metaphern und bildreiche Ausdrücke in den Briefen vor (neben einigen pragmatisch knapp gehaltenen Texten). Bei der Frage nach dem Warum, stoßen wir auf mehrere Argumentationen:

Zum einen war bereits das Hören und Sehen der Oper ein sehr intensives synästhetisches Erlebnis: Das, was später in Sprache umgesetzt werden sollte, nahm die Musik eindeutig schon vorweg und die gezoomten, gequälten Gesichter machten wohl nicht nur auf den erwachsenen Betrachter Eindruck. Zum anderen scheint der (wenn auch fiktive) Adressatenbezug immer wieder eine Rolle zu spielen, da man ja ein möglichst treffendes Wort für das zu vermittelnde Gefühl suchen muss, damit der andere genau versteht, was gemeint ist.

4.2.3.3 Die Bedeutung der ästhetischen Kulisse für die Produktion von Metaphern

Leider wurde bisher nicht empirisch untersucht, welche Bedeutung der Schreibrahmen, das ästhetische Arrangement, die Naturkulisse, u.s.w. für die Produktion und Rezeption von Metaphern haben. Da in meiner Untersuchung, das Hauptaugenmerk darauf lag, wann Kinder von sich aus Metaphern produzieren, soll auch hier die Produktion wieder im Vordergrund stehen. Stellt man sich so manche tristen Schulhäuser und noch tristeren Klassenzimmer mit schlecht projizierten Bildern vor, so mag es kaum verwundern, dass diese Arrangements nicht gerade zum Produzieren „des besonderen Gefühls, der besonderen Sprache“ anregen.

Nicht nur beim Schreiben zu Bildern, sondern überhaupt, wenn es um ästhetische, sinnliche Erfahrungen geht, ist es von größter Bedeutung, den Lernort Schule auch einmal zu verlassen und für natürliche Erfahrungen und wahrnehmbare ästhetische Arrangements Sorge zu tragen. (Vgl. auch: Gabriele Gien)⁶

⁶ Gabriele Gien: Lyrik im Cafe`. Zum Umgang mit lyrischen Texten an außerschulischen Lernorten. In: Köppert, Chr./ Metzger, K.: Entfaltung innerer Kräfte. Velber: Friedrich Verlag 2001, S.163 – 175

Unvergesslich wird mir der Tag sein, als wir mit Kindern einer dritten Klasse im Siebentischwald durch die herbstliche Nebellandschaft gingen (fast schwebten) ohne zu reden und die Kinder zunächst einige Herbstgedichte (gelesen von StudentInnen) jeweils hinter einem Baum hörten und dann eigene Nebelgedichte vor Ort schrieben, die sie auch dort vorlesen konnten. Außer dem Knirschen der Stiefel und dem Kratzen der Stifte war nichts zu hören, eigenartig andächtig waren die Stimmung und gerade zu unglaublich die Texte, die wahlweise nach formalen Vorgaben oder frei gestaltet werden konnten:

Text 1:

Nebelhexe

Schmeiß mich

In deinen Suppentopf

Und rühr in meinem

Herz

(Franzi, 3. Klasse)

Text 2:

Nebelpost

Eingehüllt in einen weißen

Schleier

Sitze ich unter dem Baum

Und warte auf einen Brief.

Er kommt nicht

Ich verhülle mich ganz

Und warte auf die nächste

Post

(Selina, 3. Klasse)

Die beiden Texte zeigen eine ungeheuere Intensität und Dichte, die beim Schreiben im Klassenzimmer so nicht erreicht wird. Der erste Text – ein appellatives Elfchen an die Nebelhexe - ist mit Metaphern gespickt (bzw. ist eine komplexe Metapher) und wirkt deshalb so fremd und ungewöhnlich. Der zweite Text greift die Schleier – Metapher auf und scheint vom Verfasser bewusst als Metapher eingesetzt zu sein, da sich das symbolische Verhüllen mit dem Nebelschleier ja im Text fortsetzt.

4.2.3.4 Ästhetik bei der Auswahl des Arbeitsmaterials

Auch im alltäglichen Unterrichtsgeschehen sollte man sich viel mehr Gedanken zu diesem Punkt machen. Sind schon die Klassenzimmer oft ästhetisch gesehen wenig reizvoll, sind es die Arbeitsmaterialien und Bücher noch weniger. Folgende Beispiele (danach braucht man nicht lange suchen) zeigen, dass diese Bilder, zu denen Gedichte verfasst werden sollen, nicht unbedingt nach metaphorischen Ausdrücken verlangen, ja nicht einmal die Vorstellungskraft der Kinder in Anspruch nehmen:



(beide AB aus: Fackelmann, J./ Patho, K.: Kreativer Umgang mit Texten.
Regensburg: Wolf 1997, S. 72)

Ich habe in jeweils drei Klassen (dritte Klasse) ein kleines Experiment gemacht: Die Kinder bekamen verschiedene Schreibaufgaben zu Märchenbildern, ein Mal kindlich bebildert, so wie wahrscheinlich die meisten Kinder das Märchen von klein auf kennen, und das andere Mal, in ästhetisch ungewöhnlicher Bebilderung. Ziel war es, festzustellen, ob man einen Unterschied im Gebrauch von metaphorischen Ausdrücken erkennen kann.

Ein Blick auf einige Einzelarbeiten verdeutlicht das Ergebnis:

Schreibaufgabe: Verfasse ein Elfchen zu einer Märchenfigur deiner Wahl!

Bild 1: Rotkäppchen



Traditionell
*Rot
Das Käppchen
Lieb das Mädchen
böse der böse Wolf*

Bild 2: Rotkäppchen



ungewöhnlich
*Rotkäppchen
maskenhaft bleich
mit eisernem Gesicht
erhört den Wolf nicht*

Mahlzeit

*Bring
Der Großmutter
Wein und Brot
Pass auf den Wolf*

Betrug

*Hagebuttengleich
schmiegt sich
die rote Kappe
um das versteinerte Gesicht*

Auf

*Oma
Mag gerne
Wein und Brot
Doch kommt der Wolf
tot*

Kindfrau

*Großmutter
Im Spiegel
Sieht sie angstvoll
Das Böse der Welt
Flucht*

Die Texte zu dem traditionell kindlich bebilderten Rotkäppchen enthielten kaum metaphorische Wendungen und waren von der Textebene her eher erzählend und das im Märchen intendierte klare gut böse Schema aufgreifend. Offensichtlich wurden die Kinder nicht zu neuen Sicht- und Denkweisen angeregt, die auch neue sprachliche Ausdrücke gefordert hätten.

Ganz anders die Ergebnisse zu dem Rotkäppchen, das sich vom Text kaum von der anderen Vorlage unterscheidet, aber durch die Bilder von Susanne Janssen, einen völlig neuen Zugang eröffnet, was sowohl die Perspektive als auch die Gestaltung der Figuren betrifft. Natürlich enthielten nicht alle Texte Metaphern, aber es wurde in fast allen Schreibprodukten versucht, eine nicht alltägliche Sprache zu finden. Die Beispiele zeigen, dass die Kinder probierten, die Bilder „zu deuten“. So haben viele Kinder „eine sexuelle Komponente“ in der Wolf-Mädchenbeziehung gespürt, was sich in Begriffen wie „Kindfrau“, „wollüstig“, „Betrug“ zeigt. Besonders eindrucksvoll finde ich den Text zur Großmutter, in dem ein Bildelement, nämlich ein (Auto-) Spiegel, den Anreiz zu metaphorischen Überlegungen gibt. Wie ein Nachgespräch zu dem Text zeigt, wurden hier bildhafte Elemente sehr genau in Beziehung gesetzt, was dann auch mit der Sprache versucht wurde.

5. Zusammenfassung

Der Zusammenhang zwischen der Entwicklung der metaphorischen und der ästhetischen Kompetenz im Kontext des vernetzten Denkens war Ausgangspunkt meiner Überlegungen. Dabei wurde versucht, aufzuzeigen, dass die Struktur ästhetischer Wahrnehmung viele Parallelen zur Struktur der Metaphernbildung aufweist, als wichtigstes gemeinsames Merkmal kristallisierte sich das Hervorheben

bislang nicht wahrgenommener Beziehungen zwischen den Dingen heraus, die Anmutungen und Gefühle zur Folge haben (bzw. haben können). Genau hier wurde die Nähe zum vernetzten Denken gesehen, das ja das Individuum auch befähigt, neue Strukturen wahrzunehmen und aufzubauen und so Beziehungen herzustellen. (Vgl. Möller 1999, S. 29 ff.)

Eine weitere Gemeinsamkeit zwischen den beiden Kompetenzen ist die Bedeutung des Vorstellungsdenkens, das bei ästhetischen, metaphorischen Prozessen und bei der Förderung des vernetzten Denkens eine gleichermaßen wichtige Rolle spielt und nicht nur das begrifflich – verbale Verstehen, sondern ganzheitliches Erleben fordert und fördert.

Diese theoretischen Überlegungen entsprachen dem Ergebnis meiner – hier nur in Ausschnitten repräsentierten - empirischen Untersuchungen. Beim Schreiben in „ästhetischen Kontexten“ war ein deutlicher und sprunghafter Anstieg bei der Produktion von Metaphern zu sehen. Aufgrund der Ergebnisse wurde eine zweite Untersuchung durchgeführt, deren Ziel es war, festzustellen, ob es bestimmte „Idealvoraussetzungen“ innerhalb dieser ästhetischen Arrangements gibt, die das Produzieren von Metaphern begünstigen.

Besonders geeignet ist das freie und kreative Schreiben zu Bildern, insbesondere, wenn es sich um Bilder handelt, die surrealistisch, abstrakt, rätselhaft oder „ungewöhnlich“ sind, da die neue Wahrnehmungsweise die Kinder offensichtlich zu neuen sprachlichen Umsetzungen herausfordert. Neben der Auswahl geeigneter Bilder waren auch formale Vorgaben beim Schreiben eine Hilfe, die die Produktion von Metaphern im Gegensatz zu den ganz frei gestellten Schreibaufgaben fördern. Elfchen, Haiku und Rondell scheinen aufgrund der rhythmisierten, verdichteten Sprache geradezu nach metaphorischen Wendungen zu verlangen.

Auch andere ästhetische Kontexte – wie das Schreiben zu Musik – wirken sich auf die metaphorische Kompetenz der Kinder aus. Besonders beeindruckend waren die Ergebnisse, wenn sich der Seh- mit dem Höreindruck zu einem synästhetischen Erleben verbinden (z.B. Liebesbriefe). Ein bisher wenig beachtetes Kriterium, um die metaphorische Kompetenz der Kinder zu entwickeln, ist die Schaffung einer geeigneten ästhetischen „Kulisse“. Hierbei kann es sich um natürliche Gegebenheiten (Nebel, Frühlingstag, Regen, etc.) oder arrangierte Kulissen handeln (ein ästhetisch gestaltetes Buch, ein außerschulischer Lernort, u.s.w.). Wichtig ist, dass es die Kinder „anmutet“ und es ihnen „die gewohnte Sprache verschlägt“, um eine neue Sprache zu finden. Genau diese Komplexität, die der Umgang mit Metaphern fordert, rückt das vernetzte Denken so sehr in die Nähe dieses sprachlichen Phänomens, was vor allem durch das Bilden von Analogien und das Strukturieren von systematischen Beziehungen aufgezeigt wurde.

Das Bewusstsein spiegelt sich im Wort wie die Sonne im Wassertropfen. Das Wort verhält sich zum Bewusstsein wie die kleine Welt zur großen, wie die lebende Zelle zum Organismus, wie das Atom zum Kosmos. Das sinnvolle Wort ist der Mikrokosmos des Bewusstseins.

(Lew S. Wygotski)

Literatur:

- Bertau, M.-C.:** Sprachspiel Metapher. Denkweisen und kommunikative Funktion einer rhetorischen Figur. Opladen 1996.
- Black, M. (1996):** Die Metapher (1954). In: Haverkamp (1996), S. 55-79.
- Böttcher, I.:** Kreatives Schreiben. Berlin: Cornelsen Scriptor 1999, S. 105
- Brettschneider, V.:** Die Bedeutung von Netzwerken für die Vermittlung von Zusammenhangswissen. Eine Teiluntersuchung zum Systemdenken als Erkenntnismethode. Frankfurt am Main 1997.
- Brünner, G.:** Metaphern für Sprache und Kommunikation in Alltag und Wissenschaft. In: Diskussion Deutsch 18/ 1987, S. 101 f.
- Dörner, D.:** Unser Denken: Katastrophal? In: Psychologie Heute. Heft 1/ 1989, S.47-55.
- Duncker, L.:** Ästhetische Alphabetisierung als Aufgabe der Elementarbildung. In: Grünewald, D. et. al. (Hrsg.): Ästhetische Erfahrung: Perspektiven ästhetischer Rationalität. (Festschrift für Gunter Otto) Velber 1997.
- Duncker, L.:** Begriff und Struktur ästhetischer Erfahrung. In: Neuß, N.: Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Frankfurt a. M.: Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik e.V. Abt. Verlag 1999, S. 11
- Gardner, H./Winner, E.:** The Development of Metaphoric Competence. Implications for Humanistic Disciplines. In: Sacks, Sheldon (Ed.): On Metaphor. Chicago 1978, S. 123-141.
- Fackelmann, J./ Patho, K.:** Kreativer Umgang mit Texten. Regensburg: Wolf 1997, S 72
- Gardner, H.:** Abschied vom IQ. Stuttgart 2001. (Originalausgabe: Frames of mind. The theory of multiple intelligences. New York 1983.)
- Gabriele Gien:** Lyrik im Cafe`. Zum Umgang mit lyrischen Texten an außerschulischen Lernorten. In: Köppert, Chr./ Metzger, K.: Entfaltung innerer Kräfte. Velber: Friedrich Verlag 2001, S.163 – 175
- Haverkamp, A. (Hrsg.):** Theorie der Metapher. 2., um ein Nachwort zur Neuauflage und einen bibliographischen Nachtrag ergänzte Aufl., Darmstadt 1996.
- Heinzel, F.:** Qualitative Interviews mit Kindern. In: Friebertshäuser/Prenzel (1997), S. 396-413.
- Kraemer, R.-D./ Spinner, K.H.:** Synästhetische Bildung in der Grundschule. In: Spinner, K.H. (Hrsg.): Synästhetische Bildung in der Grundschule. Donauwörth: Auer Verlag 2002, S. 9 – 15.
- Kurz, G.:** Metapher, Allegorie, Symbol. 3., bibliographisch ergänzte Aufl., Göttingen 1993.
- Lakoff, G./Johnson, M.:** Leben in Metaphern: Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern. 1. deutsche Aufl., Heidelberg 1998. Originalausgabe: Lakoff, George/Johnson, Mark: Metaphors we live by. Chicago and London 1980.
- Möller, D.:** Förderung vernetzten Denkens im Unterricht. Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung. Münster 1999.
- Richards, I.A.:** Die Metapher. In: Haverkamp, A.: Theorie der Metapher. 2., um ein Nachw. zur Neuaufl. und einen bibliogr. Nachtr. erg. Auflage. Darmstadt 1996, S.31-55.

- Schischkoff, K.:** Philosophisches Wörterbuch. Berlin 1991
- Schöffel, G.:** Denken in Metaphern: Zur Logik sprachlicher Bilder. Opladen 1987.
- Schulz, G.:** „Der Mond, der ist gestorben...“. In: Franz, K./ Gärtner, H.: Kinderlyrik zwischen Tradition und Moderne. Schneider Verlag, Hohengehren 1996, S. 148 - 165..
Bern/ Stuttgart 1990.
- Thiele, J.:** in einer Rezension zu dem von Verena Ballhaus illustrierten Goethe – Gedicht „Gefunden“, SZ vom Freitag, den 7.11.03, S. 18
- Ulrich, H./ Probst, G.J.B.:** Anleitung zum ganzheitlichen Denken und Handeln.
2.. Auflage
- Wygotski, L.:** Denken und Sprechen. Berlin 1964.

JOHANNA DICHTL

„Vernetztes Denken“ im Religionsunterricht

0. Einleitung

Immer wieder äußern Lehramtstudierende, am Ende ihres Studiums würden sie erst richtig studieren können. Im Rückblick werden ihnen offensichtlich die Zusammenhänge der einzelnen Teilgebiete bewusst und erst jetzt vermögen sie das erworbene Spezialwissen aus einzelnen Fachbereichen sinnvoll zu verbinden. Diese Sachlage spiegelt mit ziemlicher Sicherheit auch die Situation unserer Schüler wider. Effektives Lernen geschieht unter Berücksichtigung vielfältiger Zusammenhänge von Individuum, Inhalt, Methoden, Zielsetzung und Beziehungen. Unverbundenes Detailwissen hingegen vergessen die Schüler bald.

Die folgenden Ausführungen über „Vernetztes Denken“ soll den Studierenden ein didaktisches Netzwerk zeigen, das ihnen Anregung für die Gestaltung ihres Studiums sein kann und zugleich den Einstieg in den Beruf erleichtert.

Verschiedene Vernetzungen sind für den Religionsdidaktiker von Interesse. Ausgehend von Denkabläufen im menschlichen Gehirn, werden im Anschluss die Verknüpfungen fachwissenschaftlicher Inhalte, die für den Unterricht wichtig sind, in den Blick genommen. Die Einsicht in verschiedene Teilwissenschaften und ihr Ineinanderwirken erleichtert es, das Gesamte zu verstehen. Schließlich wird aus didaktischer Perspektive auch auf das Zusammenspiel von Inhalten, Schülern, Zielsetzung und Methoden im Religionsunterricht eingegangen. Die Studierenden sollen an einem konkreten Beispiel aus dem Religionsunterricht „vernetztes Denken“ nachvollziehen können.

1. „Vernetzungen“ in der Lernforschung und bei Lernprozessen

Religionsunterricht ist wie jedes andere Lehrfach in der Gefahr stofflastig und lebensfern zu sein. Nur eine tatsächliche Orientierung an den Schülern, d.h. wenn ihre individuellen Fähigkeiten wahrgenommen werden und auf die konkrete Lebenswelt der Schüler/innen eingegangen wird, ermöglicht einen ausgewogenen Unterricht. Ob der Bildungsauftrag erfüllt wird, hängt von der inneren Beteiligung der Schüler ab. Wenn der Unterricht die Schüler/innen nicht persönlich „angeht“, bleibt Schule eine Sonderwelt. Eine tatsächliche Schülerorientierung kann nur stattfinden, wenn die Schüler/innen aus ihrer subjektiven Perspektive deutend und interpretierend mit dem Unterrichtsstoff umgehen. „Die Forderung, Schülerinnen und Schüler als Subjekte ernst zu nehmen, ist daher zu konkretisieren als eine

explizite Wahrnehmung, Deutung und Entwicklungshilfe ihrer aktiven Auseinandersetzung mit der Welt.“¹ Es reicht nicht aus, Interessen, Fragen und Aspekte aus der Alltagswelt der Schüler nur als Einstieg für eine Unterrichtsstunde auszuwählen. Wer sich tatsächlich auf die religiösen Bedürfnisse der Schüler/innen, die in konkreten Lebenszusammenhängen auftauchen, bewusst einlässt, muss die Bedeutsamkeit des Denkens und Lernens im komplexen Netzwerk der realen Lebenswelt aber auch das spezifische Lernfeld Schule kennen und muss die Dichotomie von Schule und privater Lebenswelt überbrücken helfen. Dazu sind neben einer umfassenden Sach- und Fachkompetenz der Lehrenden ein gediegenes Wissen in den betreffenden Fachwissenschaften und in den Bezugswissenschaften, sowie überzeugende pädagogische Fähigkeiten nötig. Logischerweise haben sich Lehrer/innen mit den zahlreichen Aspekten des Lehrens und Lernens zu beschäftigen. Nur wer über Lernvorgänge Bescheid weiß, kann sie gezielt anregen und sinnvolles Lernen in der Schule unterstützen.

1.1 Biophysische Grundlagen

Denken ist eine allgemein menschliche, kann aber auch als ganz individuelle Fähigkeit betrachtet werden. Unser Gehirn ist ein faszinierendes Netzwerk, in dem etwa hundert Milliarden Nervenzellen arbeiten und eine Nervenzelle ist durch ca. 20 000 Kontakte mit anderen Nervenzellen verbunden.²

Sehr eindrucksvoll zeigen die Erklärungen des Hirnforschers Norbert Herschkowitz, dass Lernen als eine Verflechtung physischer Abläufe im Gehirn zu verstehen ist. Er stellt ein kompliziertes und faszinierendes Netzwerk vor, dessen sich Lehrer bewusst sein sollten. Nach Herschkowitz gelangen Sinneseindrücke als erstes an den Thalamus. Von dort wird die Information in der Amygdala und in der Hirnrinde aufgenommen. Die Amygdala löst Gefühle aus, die den Körper in den der Information entsprechenden Zustand versetzen.³ Die Tätigkeit unseres Gehirns ist also nicht rein geistiger Art, sondern zum ganz großen Teil auch ein biophysischer und biochemischer Vorgang, der nicht nur das Denken sondern auch die Stimmungen und Gefühle bestimmt. „Die Amygdala aktiviert vier weitere Strukturen im Gehirn, wobei die Vernetzung dieser Strukturen nicht nur durch direkte Nervenverbindungen erfolgt, sondern auch durch Hormone, die in der Blutbahn kreisen.“⁴ Jede Zelle, jeder Nerv, jedes Bakterium ist Teil eines Systems, in dem jedes Detail seinen Platz und seine Funktion hat. Hirnstamm und Rückenmark beeinflussen zusammen die inneren Organe, so dass Gefühle einen

¹ Hilger G./Ziebertz H.-G., Wer lernt? – Die Adressaten als Subjekte religiösen Lernens, in: Hilger G./Leimgruber S./ Ziebertz H.-G. (Hg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München, 2001, S. 153

² Herschkowitz N., Das vernetzte Gehirn. Seine lebenslange Entwicklung. Bern-Göttingen-Toronto-Seattle, 2002², S. 23

³ vgl., ders., a.a.O., S. 13

⁴ ders., a.a.O., S. 14

körperlichen Ausdruck finden, z. B. in Form von Freudentränen, Angstschweiß, Erröten usw.⁵. Lehrer/innen können ihren Schüler/innen nur gerecht werden, wenn sie sie als Subjekte wahrnehmen, also auch in ihrer momentanen psychischen und physischen Situation und Verfassung und den jeweiligen Zustand zu deuten vermögen. „Die Amygdala aktiviert schließlich auch den Hippocampus (...), der entscheidend ist für die Bildung von Erinnerungen.“⁶ Nur was tatsächlich verinnerlicht wird, kann er-innert werden, d.h. bewusst abgerufen werden. Deshalb ist es so wichtig, von rezeptivem Lernen Abstand zu nehmen und statt dessen entdeckendes, handelndes und sinnliches, sowie situationsbezogenes Lernen zu ermöglichen, da diese Lernformen die Reflexion erfordern und fördern.

„Die Hirnrinde ist in Spezialgebiete unterteilt. (...) Eine Region ermöglicht vorwiegend das Sehen und Erkennen, eine andere das Hören und Verstehen. Eine weitere Region registriert die Eindrücke des Tastsinns. (...) Spezialgebiete befassen sich mit dem Sprechen und Verstehen von Sprache.“ Und im sogenannten Stirnhirn „befinden sich übergeordnete Zentren, die das Ganze koordinieren und eine Rolle spielen beim Denken und Planen.“⁷

Sinnenunterstütztes Lernen in der Grund- und Förderschule ist das effektivste Lernen, da es in der Regel mit Gefühlen verbunden, oft selbstgesteuert und im Idealfall auch selbstverantwortet ist.

1.2 Denken, Fühlen und Handeln

Vernetztes Denken ist kein rein kognitiver Ablauf, sondern ein Zusammenspiel von sinnlichen also körperlichen, kognitiven und affektiven Vorgängen.

Ein Beispiel dazu: Ich erinnere mich an einen Unterrichtsgang in meiner Grundschulzeit. Wir besuchten eine „Lehmgrube“. Weil wir normalerweise das Abbaugelände nicht betreten durften, hatte die Situation für uns etwas Abenteuerliches. Der Lehrer machte uns auf die deutlich zu sehenden verschiedenen Erdschichten aufmerksam. Wir konnten sie an den Farbnuancen erkennen. Einer von uns entdeckte einen „Einschluss“. Das war Anlass genug, dass wir nun alle voller Eifer die Lösswand absuchten. Zu unserer Überraschung fanden wir mehrere deutliche pflanzliche und tierische Abdrücke aus früherer Zeit. Heute noch, nach fast 50 Jahren, erinnere ich mich an die Lust am Suchen und Entdecken und an die Freude, wenn wir einen entsprechenden Fund gemacht hatten. Ich erinnere mich so intensiv an die Situation, dass sogar der Erdgeruch, das Wetter, die Temperatur und die Stimmung wieder gegenwärtig sind.

Erinnern, etwas in unserem Innersten wieder entdecken, können wir nur, was sich in Kopf und Herz eingepägt, also in unserem Denken und Fühlen abgespielt hat. Am meisten beeindruckt das, bleibt wie ein Abdruck in uns, was durch sinnliches

⁵ vgl. ders., a.a.O. S. 14

⁶ ders., a.a.O., S. 14

⁷ ders., a.a.O., S. 15

Wahrnehmen ausgelöst oder unterstützt und von Gefühlen begleitet wird. Als Fazit lässt sich für den Unterricht feststellen, dass bei der Wahl des Weges entscheidend ist, ob den Schülern Kenntnisse so vermittelt werden können, dass sie mit ihrer Lebenswelt zu tun haben und die Kinder eigene Erfahrungen machen können. Diese sind meistens eng mit Emotionen verbunden. Entdeckendes Lernen kann nicht emotionsfrei ablaufen.

1.3 Sinnliche Erfahrungen

Vernetztes Denken ist kein künstliches Konstrukt der Lernforschung, sondern geschieht bei all unserem Wahrnehmen und Tun.

Alle sinnlichen Wahrnehmungen und Reize von außen, lösen in unserem Hirn Reaktionen aus. „Emotionen sind die körperliche Antwort auf Gedanken und Interaktionen des Individuums mit seiner Umwelt.“⁸ Es geschieht eine ständige Wechselwirkung zwischen dem Menschen und seiner Umwelt. Auch dem Laien ist einsichtig, dass jedes Individuum auf das, was von außen kommt, körperlich reagiert. Erschrecken erzeugt z. B. eine starke Adrenalinausschüttung und erhöht den Pulsschlag. Wir kennen die Ausdrücke:

„Eine Nachricht haut mich um“; „das geht an die Nieren“ oder „unter die Haut“; „das bedrückt mich“; „da bleibt einem die Luft weg“; oder im positiven Sinne „es hüpfert einem das Herz vor Freude“; „da lacht mein Herz“; „seine Augen leuchten und sein Herz schlägt höher“. Physische Einwirkungen verändern den psychischen Zustand und umgekehrt. Denken und Lernen geschieht nicht außerhalb des Körpers, hängt also mit der psychischen und physischen Verfassung des Individuums eng zusammen. Das Netzwerk, das sich hier andeutet, ist für die Lernfähigkeit des Kindes sehr entscheidend und kann von den Lehrenden bei der Planung und Durchführung des Unterrichts berücksichtigt werden.

Wenn unser Organismus in einer ständigen Wechselwirkung mit dem Verstand und den Gefühlen steht, können wir uns ausmalen, wie stark äußere Eindrücke, Reizüberflutung und Stress aber auch Stille und Entspannung auf die Lernfähigkeit einwirken und wie bedeutsam die Beschaffenheit der Lernsituation für die Schüler sein kann.

Wir unterrichten Menschen in ihrer Ganzheit, nicht nur den Verstand, folglich ist es selbstverständlich, neben individuell geeigneten Lernmöglichkeiten auch ein großes Spektrum von Lernanreizen zu bieten

1.4 Bewusst Denken intensivieren

Vernetztes Denken geschieht meist unbewusst, könnte aber gerade im Unterricht durch gezieltes Erzeugen entsprechender Lernsituationen sehr effektiv wirken.

Wahrnehmungen und sinnliche Eindrücke lösen in unserem Hirn eine immense Fülle von Verknüpfungen aus. Dabei sind gespeicherte Erfahrungen mitbestim-

⁸ ders., a.a.O., S. 22

ment für die Verhaltensfaktoren und damit für unsere Reaktionen. Eine simple handwerkliche Tätigkeit bündelt in unserem Hirn eine Vielzahl von Informationen und befähigt uns, je nach Erfahrungswerten und Wissen zu handeln und neue Erkenntnisse hinzuzufügen. Vernetztes Denken ist also auch der Rückgriff auf vorhandene Denkmuster und die Verbindung der bereits gespeicherten Informationen mit neu erworbenem Wissen. Lernen ist eben nicht einfach nur ein Übernehmen und Speichern von Wissen, womöglich auch noch irrelevanten Wissens, sondern bedarf der Reflexion und Anwendung, wenn es Bedeutung für das Leben insgesamt, auch außerhalb der Schule bekommen soll. Vernetztes Denken beugt rezeptivem Lernen vor, weil die Schüler eine Situation aktiv erfassen und selbst Wege der Problemlösung suchen. Sie entdecken eigenständig verschiedene Möglichkeiten, wägen ab, tauschen sich über die Folgen und Wirkung ihres Tuns aus und reflektieren so den Weg und das Ergebnis.

Für den Unterricht ergibt sich daraus die Forderung nach möglichst vielen verschiedenen Zugängen zu einem Wissensstoff und nach Lernen mit allen Sinnen. Weil sinnliches Erfassen und reales Handeln, das als Erfahrungswissen abgespeichert wird, bei ähnlichen und neuen Problemstellungen die Schüler/innen befähigt, selbst erprobte Wissen aufzurufen und einzusetzen, wirkt diese Art des Lernens in doppelter Hinsicht. Zum einen bewältigen die Schüler/innen auch komplexe Probleme ohne fremde Hilfe, weil jede neue Aufgabe einen Perspektivenwechsel herausfordert und damit eine Erweiterung des Wissens zur Folge hat und zum anderen wirken die Erfolgserlebnisse motivierend und regen zu eigenständigem Probieren und Suchen nach Lösungswegen an. Jeder Unterricht müsste so angeboten werden, dass die Schüler/innen ihre Fähigkeiten entdecken und erproben können. Damit würde „träges Wissen“⁹, das zum Ballast wird und zur Demotivation beiträgt, bewusst vermieden.

2. Die Religionsdidaktik in Grund- und Förderschulen ist Teil eines Netzwerkes Begleitwissenschaften, Fachwissenschaften und Fachdidaktiken

Trotz dieser Erkenntnis vollzieht sich das Lernen in der Schule immer noch im Rahmen von abgegrenzten Unterrichtsfächern.

Deshalb ist eine fächerübergreifende Zusammenarbeit erforderlich „Eine „neue Schulkultur“ verwirklicht sich in einem lebendigen Prozeß zwischen allen an der Schule Beteiligten“.¹⁰ Die natürlichste und motivierendste Form des Lernens ist die des realitätsnahen, erfahrungsorientierten Lernens. Sie verspricht mehr Chancen als lineares Lernen, wenn es darum geht, die reale Lebenswelt umfassend zu erkennen und in ihr zurechtzukommen. „Mit dem Hineinwachsen des Kindes

⁹ siehe: Renkl A., Träges Wissen, in: Psychologische Rundschau 47 (78-92)

¹⁰ Bäuml-Roßnagl A.-M., Lebenswerte (in einer neuen) Schulkultur, Braunschweig 1992, S. 13

in die sachliche und soziale Umwelt erwächst es schrittweise der eigenen, subjektiv begrenzten Lebenswelt.“¹¹

2.1 Das Netzwerk Religionsdidaktik

Auch wenn die Wichtigkeit der einzelnen Fachwissenschaften und ihrer Didaktiken unbestritten ist und an der Gleichberechtigung der Fachdidaktiken kein Zweifel besteht, ist die Forderung nach einer noch engeren Vernetzung von Forschung, Theoriebildung und Praxis vor allem im Bereich der Lehrerbildung dringend notwendig. Das strikte Nebeneinander der Fachdidaktiken lässt die Vorstellung entstehen, dass sie wenig oder nichts miteinander zu tun haben. Erst bei genauerem Hinsehen sind die zahlreichen Zusammenhänge und Übereinstimmungen mit anderen Didaktiken zu erkennen. Jeder Fachbereich hat spezifische Bedingungen zu berücksichtigen und zu erfüllen, dennoch ergeben sich viele gemeinsame Aspekte, die durch das Vernetzen einzelner Inhalte fächerübergreifendes Lernen ermöglichen. Ein Nebeneinander der einzelnen Unterrichtsfächer erschwert das Wahrnehmen der Vielfältigkeit der Lebenswelt. Die beiden Begriffe Religion und Didaktik verweisen zwar auf den fachwissenschaftlichen also theologischen und den fachdidaktischen Bereich, sagen aber nichts über die Bezugswissenschaften der Religionsdidaktik aus, ohne deren Beachtung wir keinen qualitativ anspruchsvollen Religionsunterricht anbieten könnten. Für einen gewinnbringenden Unterricht braucht der Religionslehrer ausreichende Kenntnisse in den Begleitwissenschaften Schulpädagogik, der Pädagogik, der Psychologie, und hier wiederum speziell in den Bereichen Entwicklungspsychologie, Lernpsychologie, Motivations- und Emotionspsychologie. Darüber hinaus sind z.B. Themen aus den Bereichen der Religionspsychologie, Religionssoziologie, Religionsphilosophie und Theologie bedeutsam.

Religionsdidaktik als religiöses Lehren und Lernen in der Schule wird hier vor allem als vernetztes oder auch vernetzendes Denken in der Planung und Durchführung des Religionsunterrichts verstanden.

Der Begriff Religionsdidaktik beinhaltet die beiden Hauptpunkte, mit denen sich diese Fachdidaktik beschäftigt, nämlich mit Religion und Didaktik. *Religion* bezeichnet also den Gegenstandsbereich in spezifischer Weise. Die Inhalte aus der Theologie finden sich in elementarer Form im Lehrplan wieder. Unter *Didaktik* sind Theorie und Praxis der Vermittlung religiöser Inhalte und des religiösen Lernens zu verstehen.

¹¹ dies., *Leben mit Sinnen und Sinn in der heutigen Lebenswelt. Wege in eine zeitgerecht pädagogische Soziologie*, Regensburg, 1990, S. 41, zitiert in: dies., *Wie die Kinder leben lernen*, Bd. 2, S. 107

Die Religionsdidaktik befasst sich zwar mit einem speziellen und eigenständigen Forschungsbereich und dementsprechend mit fachspezifischen Unterrichtsinhalten und Methoden, das bedeutet aber nicht, dass sie nicht offen wäre für den Dialog und das Zusammenwirken mit anderen Fächern.

2.1.1 Vernetzungen unter den Fachwissenschaften

Ein Beispiel soll zeigen, wie der Religionsunterricht in das Netzwerk der theologischen Fachwissenschaften einbezogen ist: Der Themenbereich 2.5.2 lautet: „In der Gemeinschaft der Kirche mit Jesus Christus leben“ Unterpunkt: „Taufsymbole im Kirchenraum“

Hier kommen die Bereiche Systematische Theologie, speziell Sakramentenlehre; Exegese, Liturgiewissenschaft, Handeln der Kirche im Taufritus; Kirchengeschichte; Tauftradition und Symbolbedeutung zum Tragen.

So werden schlichte Lehrplaninhalte bereits zu einer Herausforderung an den Didaktiker, bei der Analyse des Unterrichtsstoffes vernetzt zu denken.

2.1.2 Vernetzung mit den Fachdidaktiken

Die Themenfülle und die inhaltliche Vielfalt erfordern eine inhaltsadäquate und schülergerechte Vermittlung des Stoffes. Die theologischen Inhalte und die Zielvorgaben aus dem Lehrplan weisen noch eine sehr starke fachspezifische Orientierung auf. Das bedeutet, die Lehrer sind für eine schüleradäquate Aufbereitung verantwortlich.

Die konkrete Stundenvorbereitung und Durchführung im Fach Religion bietet zahlreiche Möglichkeiten fächerverbindender Ansätze. Vernetztes Denken und Arbeiten bedarf nicht nur entsprechender Methoden, sondern auch geeigneter Inhalte aus anderen Fächern zur Erweiterung und Vertiefung des Wissens. Ein neues, für die Schüler sehr anregendes Netzwerk entsteht durch fächerübergreifenden Unterricht. Religionslehre kann sehr gut mit Themen aus der Heimatkunde und Volkskunde (Dorfgeschichte, früheres Kloster, Kirche, Friedhof, Brauchtum), dem Fach Deutsch (Gedichte, Geschichten, Legenden, Erzählungen), aus der Kunsterziehung (Kunstabstrachtung in der Kirche oder im Museum - Bilder, Skulpturen, Symbole und Attribute, Ornamente, Farben und Formen), dem Fach Musik (das geistliche Liedgut, Orgelmusik, Lieder für Festzeiten - Advent/-Weihnachten), dem Sachkundeunterricht (Natursymbole - religiöse Symbole - Wasser, Licht, Feuer; Naturmeditation und mit dem Werkunterricht (Schattenspielfiguren, Krippenbau) verbunden werden.

3. „Vernetzung“ von Schülern, Inhalten, Zielen und Methoden

Ein ganz spezifisches Netzwerk ergibt sich für die Lehrer/innen bei der Planung und Durchführung des Unterrichts, wenn die Fragen nach dem für die Schüler/innen relevanten Inhalt, den Zielen und der Wahl der Methoden gestellt werden müssen.

3.1 Inhaltliche Orientierung an den Schülern

Nach welchen Gesichtspunkten werden Inhalte ausgewählt? Der Lehrplan für die Religionslehre impliziert die verschiedenen theologischen Gegenstände.¹² Die Schwerpunktsetzung liegt im Verantwortungsbereich der Lehrerin/des Lehrers und hängt von der konkreten Zusammensetzung einer Schulklasse ab. Die Inhalte müssen für die Schüler/innen tatsächlich relevant sein bzw. so dargeboten werden, dass sie Relevanz erlangen. Gerade im Religionsunterricht werden zahlreiche Themen angeboten, die mit Lebensfragen zu tun haben. Was die Schüler/innen aktuell beschäftigt, muss aufgegriffen werden, wenn der Religionsunterricht tatsächlich Lebenshilfe bieten soll. Im Unterricht darf deshalb nicht versäumt werden, von den Fragen, Problemen und Sorgen der Schüler auszugehen oder von aktuellen Ereignissen, die nachdenklich oder betroffen machen.

Für die Lehrenden ist es wichtig zu wissen:

- Welche religiöse Einstellung erleben die Kinder zu Hause?
- Erfolgte bisher eine religiöse Erziehung?
- Welches Gottesbild haben die einzelnen Kinder entwickelt?
- Welche religiösen Fragen bewegen sie?
- Welche religiöse Ausdrucksfähigkeit ist festzustellen? (Wortwahl, Umgang mit Symbolen und Gebetsformen)
- Welche Erfahrungen haben die Kinder mit der eigenen Konfession?
- Welches Wissen über die eigene Konfession ist vorhanden?
- Welche Erlebnisse hatten sie im Zusammenhang mit anderen Konfessionen und Religionen? (Freunde, Mitschüler, Wissen aus den Medien)

3.2 Zielsetzung in Verbindung mit Schülern und Inhalten

Eine besonders wichtige Rolle spielt die religiöse Ausgangssituation der Schüler für die Zielsetzung. Wenn der Religionsunterricht schülerorientiert ablaufen soll, können bei der Planung und Durchführung nicht einfach allgemeine Ziele verfolgt werden. Angesichts der Vielfalt der so unterschiedlichen Themenbereiche und der persönlichen religiösen Entwicklungssituation der Schüler, muss sich die Religionslehrerin/der Religionslehrer mit ganz konkreten, detaillierten Zielsetzungen beschäftigen. Die situationsbedingten Unterrichtsziele hängen von mehreren Aspekten ab und sollen deshalb so offen wie möglich sein; offen deshalb, weil an erster Stelle der Dialog im Unterricht steht, dessen Verlauf nicht zu sehr gesteuert werden darf und dessen Ergebnis nicht von vornherein feststeht.

Folgende Faktoren sind bei der Zielsetzung zu berücksichtigen:

- Alter und Entwicklungsstand der Schüler
- ihre persönlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten

¹² Zur Religionslehrerausbildung gehört die Aneignung eines fundierten theologisches Wissen.

- ihre religiösen Erfahrungen
- ihr themenbezogenes Wissen
- ihre Interessen und ihre Motivation
- die Einstellung zur Schule und zum Fach Religion
- die Empathiefähigkeit und das Verantwortungsbewusstsein
- das Selbstwertgefühl der einzelnen Kinder und die jeweilige Stellung in der Klasse
- ihre Fragen und Interessen
- die Relevanz des Inhalts für die Schüler/innen
- mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit

Um einseitige Zielsetzungen im Religionsunterricht zu vermeiden, muss der Religionsunterricht seinen Erziehungs- und Bildungsauftrag wahrnehmen. Dazu gehört, dass er den Schüler in spezifischer Weise bei der Entwicklung eines gesunden Selbstverständnisses und eines tragenden Gottes- und Weltbildes unterstützt. Die Urteilsfähigkeit, Selbstbestimmung und Mitverantwortung der Schüler soll gestärkt und der Wunsch nach Frieden und Gerechtigkeit in der Welt geweckt werden. Werthaltungen gehören zu den sozialen und kulturellen Persönlichkeitsmerkmalen. Durch den Religionsunterricht sollen die Schüler befähigt werden, soziale Verantwortung und Aufgaben in ihrer Lebenswelt zu übernehmen. Religionspädagogisches Handeln hat nämlich neben der erzieherischen immer auch eine ethische Dimension.

„(...): die kognitive Entwicklung des Kindes findet in der Entwicklung der moralischen Urteilsbildung ihre Entsprechung. Lebenswelt hat damit notwendigerweise über die kognitive Dimension hinaus eine moralische Seite, beide Ebenen verhalten sich interdependent zueinander. Eine Diskussion von Lebenswelt als zentraler Kategorie schulischen Lernens ohne die Einbeziehung der Moralität verkürzt die Aussagekraft der Kategorie Lebenswelt entscheidend.“¹³

3.3 Methoden als Verknüpfungspunkte

Erfahrungslernen wird durch das Zusammenwirken von Körper, Geist und Psyche intensiviert und unterstützt die Übertragung auf andere Situationen. Damit werden nicht nur einmalig Vernetzungen im Denken und Handeln hergestellt, sondern das gespeicherte und situationsbedingte erinnerte Wissen ergänzt das Netzwerk Denken und lässt neue Transfermöglichkeiten zu. Flexible Anwendungsmöglichkeiten ziehen Mehrperspektivität und Vielfalt in neuen Kontexten nach sich.

¹³ Leeb Th., Lernbereiche in der Grundschule. Entwicklung eines didaktischen Ansatzes auf der Grundlage einer Lebensweltanalyse und eines „offenen“ Lernbegriffes. Weinheim, 1995²

Im Religionsunterricht ergibt sich vernetztes Denken am besten, wenn die Verbindungen zu anderen Unterrichtsfächern gezielt genutzt werden.

Beispiel für Methode¹⁴ im Bibelunterricht, die fächerverbindendes Arbeiten ermöglichen:

Erschließung biblischer Texte mit sprachlichen Mitteln in Verbindung mit dem Fach Deutsch

- Erzählen (versch. Erzählformen)
- dialogische Bibelarbeit (Fragen an den Text richten)
- lesen (laut, leise, rhythmisiert, interpretierend, vortragend) - Stille - Meditation
- Text deuten (kontextuell, Lebenszusammenhänge herstellen)
- Gedichte, Gebete, Psalmen (interpretieren, nach zentralen Aussagen suchen, selbst verfassen)
- Begriffe und Symbole deuten
- Umsetzung des Textes in Körperausdruck (Spiel, Pantomime, Schattenspiel)

Biblische Texte mit künstlerischen Mitteln erarbeiten

- meditative Bildbetrachtung - Umsetzung in Farben
- Bilder lesen
- Photogeschichte (selbst herstellen)
- Symbole entschlüsseln (Farben, Formen, Körperausdruck, Gestik, Insignien)
- Deutung des Bildinhalts (Standbild, eine Geschichte entwickeln, Figuren zum Sprechen bringen)
- Gestalten der Geschichte (Malen, Zeichnen, Drucken, Töpfern, Weben)
- Arbeiten mit Papier
- Stile erkennen und in eigene Bilder umsetzen
- Kirchenräume erschließen (Ornamente, Muster, Malerei, Stuck, Raumeinteilung, liturgische Ausstattung,)

Texte erschließen durch Verwendung von mehrfach wirksamen Methoden

- Psalmen/Gedichte schreiben und kreativ gestalten
- Wandzeitung (Text verfassen und graphisch gestalten)
- Verfassen und Gestalten eines Gebetsheftes
- Haiku und andere Gedichtformen zu Bibeltexten
- mind-map
- Text kreativ gestalten (Schrift, Bild, Hörspiel)
- Psalmen zu Ende schreiben oder neue entwickeln

Texte in Musik umsetzen

- Liedtexte entschlüsseln

¹⁴ zahlreiche Hinweise finden sich in: Adam G./Lachmann R., (Hg.), Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht, 2 Bde., Göttingen, 2002

- Lied selbst zu Ende schreiben
- Liedtext vertonen
- Lied begleiten (mit verschiedenen Instrumenten gestalten)
- Musik/Lied in Farbe umsetzen
- singen und tanzen
- Tanz für Gottesdienst

Am Beispiel einer **Projektarbeit** mit Grundschulern werden verschiedene Methoden vorgestellt, die im Kontext mit den bisherigen Ausführungen, das Netzwerk des Religionsunterrichts verdeutlichen.

Im Rahmen eines Seminars, das interdisziplinär durchgeführt wurde, entstand ein Kirchenführer für eine Dorfkirche in der Nähe von München. Studierende für das Lehramt Grundschule, Realschule und Gymnasium waren an dem Projekt beteiligt. Der gute Abschluss der Arbeit und eine gelungene Präsentation in der Pfarrgemeinde motivierten eine Studentin zur Weiterführung des Projekts, diesmal mit Grundschulkindern, die zum größten Teil zu dieser Pfarrei gehörten.

Organisatorische, zeitliche, inhaltliche Planung

1. Kontaktaufnahme mit der Schule (Schulleitung und Kollegen) und der Pfarrei
2. Zeitliche Planung der Vorbereitung, der Durchführung und Präsentation (unter Berücksichtigung des Jahres- und Stundenplans)

Theologische Inhalte:

LP Der Anfang der Kirche in Jerusalem - Diakonie – Der Hl. Stephanus

Handlungsorientierte Umsetzung: Besuch der Kirche - Bildbetrachtung
Steinigung des Stephanus im Deckenfresko
(Hinweis auf Fresko-Technik)

LP Ein Fest der Versöhnung feiern: *Bußsakrament als wirksame Zusage der göttlichen Vergebung – Das Beichtgeheimnis*

Umsetzung: Die Legende des Hl. Johann Nepomuk (Skulptur)
Bedeutung der Kleidung und der Attribute

LP Gottes Geist schafft Leben: Wie sich in der Gemeinde fortgesetzt, was in der Urkirche begonnen wurde: z.B. Verkündigung, Taufe, Eucharistie, Diakonie

Umsetzung: Interview mit dem Pfarrer
Pfarraktivitäten – Gemeindeschaukasten (Gespräch darüber)
Befragen der Eltern und Großeltern zu ihren persönlichen Erlebnissen in der Pfarrgemeinde; Vorstellen der Ergebnisse in der Klasse;
Fotos von Taufen, Hochzeiten, Beerdigungen mitbringen;
Dienste und Aktivitäten in der Gemeinde heute;
Collage (Gemeinschaftsarbeit im Kunstunterricht)

Heimatkundliche Inhalte:

Geschichte des Heimatorte und der näheren Umgebung

Umsetzung: Kirchenbesuch – Gespräch mit Pfarrer, Mesner und älteren Gemeindemitgliedern;
Einsicht in das Matrikelbuch, Fotos aus dem Pfarrarchiv;

Verbindung mit Ortskirchengeschichte (Stifter)

Religionsunterricht:

Umsetzung: Die Glocken: Herstellung (Film), Funktion
Wann und warum läuten die Glocken?

Glocken besichtigen, Fragen an den Mesner

„Modell“ aus Pappe beschriften – Übernahme des Textes auf einer Glocke

Religion – Heimatgeschichte – Familiengeschichte:

Umsetzung: Wichtige Ereignisse im Heimatort und in der näheren Umgebung
Fotografieren, Zeichnen eines selbstgewählten Motivs
in Verbindung mit der Kirche: Christlichen Festen und Brauchtum, Befragen der Eltern und Großeltern
Glockenweihe, Kirchenrenovierung, Familienfeste: Taufen, Erstkommunion, Hochzeit;
Bestattung von Angehörigen im Familiengrab

Heimatkunde (Erdkunde): Einblick in den heimatlichen Raum

Umsetzung: Darstellung auf der Karte – Kartenzeichen
Kirche – Dorf/ Schule und Umgebung – Ortsteil
Kartenlesen (Plänen und Landkarten)
Dorfkirche und Nachbarskirchen:
Landkarte des Landkreises auf Styroporplatte;
wichtige Orte und Bauten mit Fähnchen markieren

Gemeinschaftsaufgabe - weitere Projektplanung:

Ausstellung planen – Gestaltung; Aufgabenverteilung;
Schüler helfen beim Aufbau des Projektergebnisses:
Anbringen von Hinweisschildern; Werbung
Auswählen der „Kirchenführer“

Kunsterziehung: LZ 5: Begegnung mit Kunstwerken

Bauwerke – unsere Dorfkirche:
Ausstattung/Gegenstände/Baustil
Bilder und Plastiken

- Umsetzung:*
- Zeichnen, Malen, Fotografieren
 - Materialbetrachtung (Information einholen)
 - LZ 2: Arbeiten mit selbstgefertigten Schablonen
 - LZ 3: Erproben verschiedener Möglichkeiten des Farbauftrags
 - Wir malen ein Fresko
 - Freskenmotive aus St. Stephanus nachzeichnen (Vorlage)
 - ein Freskenmaler erklärt, wie ein Fresko entsteht
 - eigene Versuche
 - Ausschnitte aus den Fresken der Kirche nachmalen (GA)

Textilarbeit/Werken: Werken mit Papier

- Herstellen eines einfachen Kirchenmodells aus festem Papier

Deutsch: Schriftlicher und mündlicher Sprachgebrauch:

- Interviews, Erzählen der Heiligenvita, Gespräche mit älteren Gemeindemitgliedern, Gelerntes in Briefform weitergeben (z.B. Heili-genlegende)
- Wesentliche Merkmale von Bilddetails (Gegenständen, Personen und Tieren beschreiben)
- Verfassen von Rätseln zu Heiligenfiguren, Lebensgeschichte von Heiligen mit Hilfe eines Sachbuches verfassen
- Beschreibungsrätsel zu Gegenständen in der Kirche
- Verwenden treffender Begriffe und Fachausdrücke
- Nachschlagen in Fachbüchern
- Begründungen für die ausgewählten Objekte
- Auskunft bei der Ausstellung übernehmen

Abschließender Kirchenbesuch – Meditative Elemente

Die Präsentation des Projektergebnisses erfolgte im Rahmen des Schulfestes. Der Besucherandrang war groß. Die Presse war schon während der Projektarbeit auf diese ungewöhnliche Form des Religionsunterrichts aufmerksam geworden und hatte breites Interesse geweckt.

Deshalb stellte der Bürgermeister die Halle im Eingangsbereich des Rathauses für eine weitere Ausstellung zur Verfügung. Und den Abschluss bildete eine Präsentation in der Pfarrgemeinde. Die Ausstellungseröffnung wurde ein Fest für alle.

Literatur:

Adam, G./Lachmann, R. (Hg.): Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht, 2 Bde., Göttingen, 2002

- Bäumli-Roßnagl, M.-A.:** Lebenswerte (in einer neuen) Schulkultur, Braunschweig 1992
- Bäumli-Roßnagl, M.-A.:** Leben mit Sinnen und Sinn in der heutigen Lebenswelt. Wege in eine zeitgerecht pädagogische Soziologie, Regensburg, 1990
- Herschkowitz, N.:** Das vernetzte Gehirn. Seine lebenslange Entwicklung. Bern-Göttingen-Toronto-Seattle, 2002
- Hilger, G./Ziebertz, H.-G.:** Wer lernt? – Die Adressaten als Subjekte religiösen Lernens, in: Hilger, G./Leimgruber, S/. Ziebertz, H.-G. (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München, 2001
- Leeb, Th.:** Lernbereiche in der Grundschule. Entwicklung eines didaktischen Ansatzes auf der Grundlage einer Lebensweltanalyse und eines „offenen“ Lernbegriffes. Weinheim, 1995
- Renkl, A.:** Träges Wissen, in: Psychologische Rundschau 47 (78-92)

KLAUS HIRTH

Die Notwendigkeit einer naturnahen Pädagogik und ihre schul - didaktischen Umsetzungsmöglichkeiten

Eine Zeit, die durch Arbeitslosigkeit, Stress, Medien und E-Kommers geprägt ist, lässt sehr wenig Zeit für die Beachtung der Kinder übrig. Daraus resultiert, dass die Kinder oft vereinsamt sind und nach anderen Interessen streben. Weiterhin werden den Kindern nicht selten von ihren Peergroups oder von den Medien falsche Tatsachen vorgespielt, die die Kinder oft in negativer Hinsicht beeinflussen, so dass sie in ihrer gesamten Persönlichkeitsentfaltung gehemmt werden. Sie haben kein ausgeprägtes Verantwortungsbewusstsein, keinen Mut mehr zur Selbständigkeit, keinen Sinn mehr für wahre Freundschaft und keine Achtung vor ihren Mitmenschen und Mitgeschöpfen. Diesen missgünstigen Umstand müssen wir Pädagogen und Lehrer erkennen und ansatzweise Lösungsmöglichkeiten zur Verbesserung anbieten.

1. Notwendigkeit einer naturnahen Pädagogik

Ein Ansatz dazu ist, die Kinder an die Natur heranzuführen und hier im speziellen Fall eine Beziehung zwischen Kind und Tier aufzubauen.

Eine ganzheitliche Erziehung und ein ganzheitliches Lernen wird durch den Umgang mit Tieren unterstützt, wie Reinhold Bergler konstatiert:

„Wir kennen heute nicht nur die Risikofaktoren, sondern wir wissen auch, welche Bedingungen erfüllt sein müssen, wenn Kinder gut lernen und sich als Menschen wünschenswert entwickeln sollen; alles, was geeignet ist, diese Bedingungen herbeizuführen und zu gewährleisten, sollte von Eltern veranlasst und gefördert werden. Schon an dieser Stelle soll deshalb nicht unerwähnt bleiben, dass Heimtiere – obwohl sie Eltern niemals „ersetzen“ können – eine wesentliche, wissenschaftlich nachweisbare und von den Kindern immer erwünschte „Erziehungshilfe“ sind: Heimtiere sind dabei hilfreich, zentrale Risikofaktoren der kindlichen Entwicklung wie Einsamkeit, Konflikte und Vernachlässigung durch die Eltern zu vermeiden; darüber hinaus fördern Heimtiere aber auch das Entstehen günstiger Rahmenbedingungen für das Lernen; sie fordern auf zu einer ungetriebenen Eroberung der Umwelt und fördern positive Erfahrungen und Erlebnisse. Erziehung muss wesentlich zur Entwicklung der Beziehungsfähigkeit, der sozialen Verantwortlichkeit, der Entwicklung der Gefühle beitragen“¹

Untermauert wird dieser Sachverhalt aufgrund einer Studie von Bergler, die er mit Ärzten, hinsichtlich der Heimtierhaltung eines Hundes, getätigt hat. Kinder lernen demnach hauptsächlich von Hunden:

¹ Bergler 1994, 11

- die Übernahme von Verantwortung für ein Lebewesen und damit Verantwortungsbewusstsein, Pflichtbewusstsein und Verantwortungsgefühl
- sich anzupassen, die Notwendigkeit Rücksicht zu nehmen, Bedürfnisse anderer wahr- und auch anzunehmen
- positiven Respekt und Sensibilität für die Mitgeschöpfe: Erkennen, dass andere auch Gefühle haben, dass die Tiere auch lebendige Geschöpfe sind, die sich freuen, die sich weh tun, die mitleiden. Aber auch, dass man mit Tieren nicht alles machen kann, was man will
- Die Entstehung freundschaftlicher Beziehungen und damit die Einübung von Sozial- und kooperativem Verhalten
- Umgang mit Schwächen: Hilfsbereitschaft und Toleranz
- Die Bedeutung der Bezugsperson
- Die Eingliederung in eine Gruppe mit Hilfe des Hundes
- Das Zeigen der eigenen Gefühle: im Umgang mit dem Heimtier im „Liebhaben“ und „Streicheln“ seine Gefühle zuzulassen, ohne sie zu verstecken
- Natürlichkeit und Naturverbundenheit: Das Tier bringt die Natürlichkeit und Naturverbundenheit, denn durch das Haustier wird uns der angeborene Instinkt gezeigt, der bei uns leider nicht mehr vorhanden ist, da wir zu wissenschaftlich sind²

Hieraus kumulieren die positiven Einflussfaktoren auf die kindliche Entwicklung, die durch das Halten eines Haustieres entstehen können. Weiterhin ist ersichtlich, dass durch den Umgang mit Tieren die Kinder in ihrer Ganzheitlichkeit berührt werden, wie auch Bergler konstatiert: „Worin diese Wirkungen letztlich begründet sind, haben unsere Kinderuntersuchungen gezeigt; weil Kinder ihre Heimtiere mit „Leib und Seele“ lieben.“³

Auch Dr. S. Thor (2001) beschreibt in seinem Artikel „Was können Kinder von Tieren lernen?“ verschiedene Aspekte, die für die kindliche Entwicklung sehr hohe Priorität aufweisen:

- Achtung vor der Natur
- Naturkontakt und seelische Entwicklung
- Tierkontakt und die Entwicklung zwischenmenschlicher Beziehungen
- Ein Freund der keine Bedingungen stellt
- Das Haustier stärkt die Selbstachtung
- Kommunikation ohne Worte
- Der Kreislauf des Lebens

² vgl. Bergler 1994, 58-59

³ Bergler 1994, 59

2. Aspekte des kindlichen Lernens im Umgang mit Tieren

2.1 Achtung vor der Natur

Vor allem für Großstadtkinder ist die Natur teilweise fremd, weil sie nur am Wochenende oder im Urlaub erlebt wird. Deshalb ist das Halten eines Haustieres eine Chance für die Kinder, die Natur täglich zu erfahren. Was es lieben- und kennen lernt, wird es später achten und respektieren. So entwickelt sich bereits im Kindesalter eine positive Einstellung zu den Mitgeschöpfen und zur Natur.

2.3 Naturkontakt und seelische Entwicklung

Das Erlernen von sozialen Grundeinstellungen ist nicht durch einen Umgang mit Stofftieren, Teppichen und asphaltierten Strassen gegeben, sondern durch eine Interaktion mit der Natur.

Deshalb braucht das Kind zum Spielen Wasser, Erde, Tiere und Pflanzen. Der Mensch kann seine seelischen Fähigkeiten nur entfalten und mit seinen inneren Triebgeschehen umgehen, wenn er die Freiheit besitzt die Natur mit ihren biologischen Prozessen zu erfahren und durch die Interaktion mit der Natur seine Neugier zu befriedigen.

2.4 Tierkontakt und die Entwicklung zwischenmenschlicher Beziehungen

Viele Untersuchungen haben bewiesen, dass Kinder, die die Möglichkeit hatten eine emotionale Beziehung zur Natur und eine freundschaftliche Verbindung zu Tieren zu entwickeln, als Erwachsene eher bereit sind, mit der Natur achtsam umzugehen. Kinder können durch das Spiel mit Tieren und in der Natur lernen, ihre Ängste zu überwinden und haben die Möglichkeit ihre reellen eigenen Grenzen zu erfahren. Die Entwicklung eines gesunden Selbstbewusstseins und das Gefühl von Verbundenheit mit den Tieren und der Natur fördert auch den respektvollen Umgang mit anderen Lebewesen. So ist das Spiel mit dem Tier und der Natur sehr wichtig für den Aufbau respektvoller und achtsamer zwischenmenschlicher Beziehungen.

2.5 Ein Freund, der keine Bedingungen stellt

Mit Hilfe eines Haustiers hat das Kind Kontakt zu einem Lebewesen, das ihm immer „zuhört“, alle Geheimnisse erfährt und das ihm Trost gibt ohne lange Erklärungen zu fordern oder Kritik an dem Kind zu üben. Bedingungslos geben Haustiere ihre Zuneigung, dadurch lernt das Kind die Bedürfnisse eines Tieres wahrzunehmen und eigene Wünsche auch einmal zurückzustecken und etwas von sich zu geben. Das Kind erfährt darin zu vertrauen aber auch Vertrauen entgegenzubringen. Sehr früh erkennt das Kind, dass ein Tier von ihm abhängig ist, was naturgemäß eine neue Erfahrung gegenüber der Erwachsenenwelt ist.

2.6 Das Haustier stärkt die Selbstachtung

Kinder die unter der Anleitung ihrer Eltern mit Tieren aufwachsen, lernen für ihr Leben. Sie entwickeln Verantwortungsgefühl und Pflichtbewusstsein, denn Tiere erfordern Regelmäßigkeit. Durch die Pflege eines Tieres erfährt das Kind ein Gefühl, dass es wichtig ist und wirklich gebraucht wird.

Kinder, die ein enges Verhältnis zu Tieren aufbauen, sind im Durchschnitt intelligenter und lernen auch leichter. Sie haben eine höhere Selbstachtung und es werden ihnen Grenzen aufgezeigt., wie folgendes Beispiel untermauert: Ein Kind, das sein Haustier durch zorniges Schimpfen am Halsband oder am Schwanz zieht, schüchtert das Tier ein. Dieses Tier wird sich entweder weigern, das Geforderte mit Freude zu lernen oder neigt zum aggressivem Verhalten.

Weiterhin sind Kinder, die in der Lage sind die Bedürfnisse von Tieren wahrzunehmen und zu respektieren, oft umgänglicher und neigen seltener zu depressivem oder aggressivem Verhalten. In der Regel können diese Kinder besser auf ihre Mitmenschen eingehen, sind toleranter und selbstbewusster.

2.7 Kommunikation ohne Worte

Eine Kontaktaufnahme zum Haustier findet bei kleinen Kinder vor allem über das Streicheln, Füttern, Berühren usw. statt. Diese Kommunikation im sogenannten nonverbalen Bereich spielt für das menschliche Sozialverhalten eine bedeutende Rolle, denn um etwas zu empfinden, Interesse oder Abneigung zu zeigen, oder die Stimmung und die Befindlichkeit des Gegenübers wahrzunehmen, ist das Erkennen und Deuten dieser Kommunikation sehr wichtig. So lernen Kinder besser und schneller Kontakte zu ihrer Umwelt herzustellen.

2.8 Der Kreislauf des Lebens

Für Kinder ist es von absoluter Wichtigkeit, den natürlichen Kreislauf (Geburt, Leben, Tod) des Lebens kennen zulernen. Durch die Anwesenheit eines Haustieres, dessen Lebenserwartung in der Regel kürzer als die des Menschen ist, wird das Kind für den Umgang mit Schmerz, Leid und Tod sensibilisiert. Das Kind erfährt die Endlichkeit des Lebens. Es leidet mit seinem Tierfreund, wenn es krank oder verletzt ist. Es lernt durch den Tod des Tieres, Abschied von einem Lebewesen zu nehmen und von ihm loszulassen. Für viele Kinder und auch Erwachsene ist der Tod des geliebten Haustiers nur schwer zu verarbeiten. Aber auch die Geburt einer ganzen Geschwisterkohorte winziger Kätzchen oder die Geburt eines Kälbchen auf einem Bauernhof gehören zum natürlichen Kreislauf von Leben und Tod.⁴

Resümierend hierzu muss man feststellen, dass Tiere für Kinder Spielkamerad, Gesprächspartner und Trostspender sind. Der junge Mensch übt sich im Umgang

⁴ vgl. Thor 2001, 1-4

mit Tieren in Verantwortung, Fürsorge, Rücksichtnahme, Freundschaft und lernt für sein Leben.

Deshalb ist es nicht nur Aufgabe der Eltern, sondern auch der Schule, Möglichkeiten zu schaffen, damit die Kinder eine Beziehung zu den Tieren aufbauen können.

Die Legitimation einer solchen Pädagogik wird durch den Artikel 131 der Bayerischen Verfassung untermauert in dem es heißt:

„(1) Die Schulen sollen nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch Herz und Charakter bilden.

(2) Oberste Bildungsziele sind Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor religiöser Überzeugung und vor der Würde des Menschen, Selbstbeherrschung, Verantwortungsgefühl und Verantwortungsfreudigkeit, Hilfsbereitschaft und Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne und Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt....“⁵

Um diesem Artikel 131 aus pädagogischer Sicht gerecht zu werden und um den Kindern ein positives Verhältnis zur Natur zu bereiten gibt es verschiedene Ansatzmöglichkeiten, wie sie von Frau Prof. Dr. M-A. Bäuml-Rossnagl angedeutet werden. Hierbei muss die Schule, wenn sie die Kinder auf ihre Zukunft in dieser Gesellschaft vorbereiten will, angesichts der veränderten Lebensbedingungen, neue Wege beschreiten, die sich von der gegenwärtigen Zeitsituation unterscheiden. Nämlich eine „Ganzheitliche Erziehung“ mit allen Sinnen und eine Interaktion mit der Natur⁶. Unter „Ganzheitlicher Erziehung“ versteht M-A. Bäuml-Rossnagl eine Erziehung von Geist, Leib und Seele zu einer Einheit⁷. Daraus resultiert aber auch ein ganzheitliches Lernen eine Wiederherstellung des Ganzen beim Menschen d.h. eine Erziehung von Lernen mit Kopf, Herz und Hand, aber auch Hinwenden zum Kind in seiner konkreten, es umgebenden Umwelt. Sie zielt auf die Einsicht, dass Dinge und Phänomene in einen großen Sinn- und Sachzusammenhang gebracht werden müssen, um sie begreifen zu können⁸.

Aus dem obersten Bildungs- und Verfassungsziel „Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt wecken...“ legitimiert sich ein Lifeskill zur Verbesserung der Beziehung Kind-Tier:

„Die Kinder sollen eine Beziehung zum Tier aufbauen können, um dadurch Tierliebe zu entwickeln und ein besseres Naturverständnis zu erlangen, d.h. sie sollen Tiere als Mitgeschöpfe mit allen Sinnen erleben und erfahren können. Dies muss sowohl im geistigen als auch körperlichen sowie emotionalen Bereich ermöglicht werden.“⁹

⁵ Verfassung des Freistaates Bayern, 71

⁶ vgl. Bäuml-Rossnagl 1992

⁷ vgl. Bäuml-Rossnagl 1990

⁸ vgl. Bäuml-Rossnagl 1993

⁹ Hirth 2001, 111

Um diese lifeskills weiter zu konkretisieren gibt es weiter zehn Grobziele, die da lauten:

„...soll das Kind:

- Tiere verstehen und kennen lernen
- Dem Tier Achtung und Respekt (Ehrfurcht) entgegenbringen
- Freundschaft mit Tieren schließen
- den Tieren Aufmerksamkeit und Zuneigung widmen
- den Tieren Vertrauen schenken
- das Verhalten von Tieren abschätzen können
- Ängstlichkeiten gegenüber gewissen Tierarten abbauen
- sich interaktiv mit Tieren beschäftigen
- sich in der Haustierhaltung auskennen
- ein Fehlverhalten gegenüber den Tieren vermeiden“¹⁰

Da Schulen meist nicht die Voraussetzungen haben ein Tier zu halten, sind sie auf den außerschulischen Lehr- und Lernort Zoo angewiesen. Wie nun die Lehrer pädagogisch-didaktisch ihren Unterricht im Zoo abhalten sollten, um die zehn Grobziele zu erfüllen, werden im Folgendem angeführt:

3. Didaktische Umsetzungsmöglichkeiten

- Tiere verstehen und kennen lernen

Verschiedene Tierarten, z.B. Säugetiere, Reptilien, Amphibien, Fische usw. kennen lernen mit Hilfe von Bildern, Filmen und wenn möglich durch Interaktion. Dabei jedem Kind ein Bild der Tierart geben, das es mit nach Hause nehmen kann.

Tiere aus Plastilin in der Gegenwart des Tieres modellieren lassen.

Betrachten und Beobachten des Tieres und auf besondere Verhaltensweisen hinweisen.

Welches Verhalten hat ein Tier, wenn man es streichelt, füttert etc. (im Streichelzoo).

Das Verhalten der Tiere bei Dunkelheit beobachten (Nachtzoowanderungen).

Die gleiche Art von Tieren mehrere Tage lang beobachten (Längsschnittstudie), auch in der Freizeit der Kinder (als Auftrag)

- Dem Tier Achtung und Respekt (Ehrfurcht) entgegenbringen

Den Kindern erklären, dass Tiere auch Lebewesen sind, die Schmerz und Leid empfinden. Diesen Sachverhalt in Diskussionen aufzeigen, dabei mit den Kindern über den Missbrauch von Tieren in Massentierhaltungen bzw. bei medizinischen Tierversuchen sprechen (Filme zeigen). Ebenfalls wäre es sinnvoll die Arbeit der

¹⁰ Hirth 2001, 112

Veterinär-Mediziner aufzuzeigen und auch darüber zu sprechen, wann es sinnvoll ist, ein Tier von seinem Leiden zu erlösen.

Erklären, warum wir als Mensch von unseren Mitgeschöpfen abhängig sind und inwiefern sie uns z.B. bei Krankheiten, Einsamkeit und Therapien unterstützen. Veranstaltungen mit Menschen, die auf ein Tier angewiesen sind, organisieren.

Die Schönheit und die Pracht einzelner Tierarten am Original (z.B. Raubkatzen, Elefanten usw.) aufzeigen und diskutieren, um dadurch eine gewisse Ehrfurcht vor unseren Mitgeschöpfen zu wecken.

- Freundschaft mit Tieren schließen

Aufzeigen, was die Bedeutung von Freundschaft zwischen Tier und Mensch ist und was daraus resultieren kann, z.B. bei der Treue eines Hundes gegenüber seinem Herrn. Möglichkeiten schaffen, dass die Kinder auch eventuell bei ihren geliebten Tier übernachten können.(z.B. Zoocamping) oder Kleintiere den Kindern zur Pflege und zur Betreuung überlassen. Auch die Übernahme von Patenschaften für Tiere regen das innige Verhältnis von Tier und Mensch an.

- Den Tieren Aufmerksamkeit und Zuneigung widmen

Sich interaktiv mit friedlichen Tieren beschäftigen, z.B. durch Streicheln, Spielen und Kommunizieren im Streichelzoo. Dabei die Kinder über die Verhaltensweisen und über die richtige Nahrungsaufnahme der Tiere informieren. Durch Zoocamping auch die Nähe zum Tier erleben lassen.

Dem Kind Verantwortung für ein Tier übertragen: z.B. einen wöchentlichen Pflegedienst für ein Schultier einrichten. Jeder in der Klasse sollte diesen Pflegedienst übernehmen und über Fehlverhalten und Verbesserungen soll in der Klasse diskutiert werden.

- Den Tieren Vertrauen schenken

Die Liebe und Treue eines Tieres gegenüber dem Menschen anhand von Beispielen herausarbeiten lassen: z.B. Beobachtung des Verhältnisses zwischen Tiere im Zoo und ihren Tierpflegern. Hier können auch Filme wie Lassie, Fury etc. beitragen, wenn anschließend ganz gezielt, über das Vertrauensverhältnis von Mensch und Tier hingewiesen wird.-In Stallungen bei harmlosen Tieren eine Art Abenteuerübernachtung ermöglichen.-(z.B. im Schullandheim, im Zoo, auf dem Bauernhof etc.). Durch die Pflege und das Spielen mit dem Tier auf die Zutraulichkeit des Tieres eingehen.

- Das Verhalten von Tieren abschätzen

Die natürlichen Feinde bestimmter Tierarten in Gruppengesprächen aufzeigen und die Tiere bei der Fütterung beobachten lassen: z.B. Fleischfresser-Pflanzenfresser, Schlange-Hase. Das Verhalten der Tiere in freier Wildbahn bei der Nahrungsaufnahme bildlich vorstellen, z.B. durch Tierfilme und durch die Beobachtung am

Original (z. B. Bienen, Frösche, Fische etc.). Erklärung von Droh-, Revier- und Sozialverhalten der Tiere anhand ausgewählter Beispiele, z.B. Löwe, Ameisenstaat, Bienenstaat, Paviane, Wölfe; dies entweder durch Beobachtungen im Zoo oder durch das Erzählen von Tiergeschichten. Familienverhalten, Gefahren und Schutz für Tiere mit dem Tierpfleger bzw. Zoopädagogen besprechen. Durch abendliche (auch tagsüber) Beobachtungen (z.B. im Zoo, Wald, Schullandheim etc.) sollen die Kinder das Verhalten der Tiere kennen lernen.

**- Ängstlichkeit gegenüber gewissen Tieren abbauen
(z.B. bei Spinnen, Käfern, Schlangen etc.)**

Spezielle Tierarten, z.B. Krabbler- und Kriechtiere studieren durch einen Terrariumsbesuch. Erläutern, dass das Erscheinungsbild und ihr Aussehen sekundär sind, aber dafür auf die Notwendigkeit dieser Tiere in der Natur, und deshalb auch für uns Menschen, aufmerksam machen (z.B. Spinne tötet Ungeziefer usw.) Bestimmte Hinweise auf die Nahrungsaufnahme und Beutejagd dieser Tiere hinweisen. Die Kinder auch auf die Fortbewegungsart dieser Tiere hinweisen und auch die Vorteile ihrer Haut bzw. Panzer erklären (z.B. einer glatten Haut bei der Schlange, Panzer eines Käfers). Dabei sollen sie am Modell (z.B. einer Schlange, Käfer etc.) die Haut berühren können und ihre Empfindungen ausdrücken. Vorhandene Präparate solcher Tierarten mit Mikroskop und Pinzette untersuchen lassen und auf die Mechanik ihres Fortbewegungsapparates hinweisen.

- Sich interaktiv mit Tieren beschäftigen

Die Kinder sollen durch Sinneswahrnehmungen (z.B. durch Beobachten, Hören, Streicheln und Riechen) die Tiere verstehen und dies soll zu jeder Zeit möglich sein, denn nur dadurch wird die Ganzheitlichkeit der Kinder gefördert. Verschiedene Laute der Tiere wahrnehmen (z.B. Aufzeichnungen mit einem Tonbandgerät im Zoo oder in der freien Natur machen). Versuchen mit Tieren zu spielen und den Tieren einen Namen geben, damit eine Kommunikation (verbal bzw. nonverbal) zu Stande kommt.

Die Tiere pflegen (z.B. die Mähne eines Pferdes kämmen usw.) und füttern (z.B. mit dem Hund bei der Nahrungsaufnahme sprechen usw.) lassen.

- Sich in der Haustierhaltung auskennen

Anhand von Beispielen das Leben der Tiere auf dem Land und in der Stadt erklären. Haustiere sollen im Zoo bzw. auf dem Bauernhof besucht werden (z.B. Kuh, Esel, Schwein, Hund etc.). Welche Versorgungsmöglichkeiten (vorher theoretisch ausarbeiten lassen) von Haustieren sind im Zoo vorhanden (z. B. Katze, Hund, Meerschweinchen, Hamster, Zwergkaninchen usw.). Welche Voraussetzungen sind hierzu nötig (z.B. Stallungen, Fütterung, Fellpflege)?

Aufzeigen der Pflichten und der Verantwortung gegenüber einem Haustier sowie die Abhängigkeit einer Familie von einem Haustier (z.B. Urlaubsplanung etc.) darstellen.

- Ein Fehlverhalten gegenüber den Tieren vermeiden

Falsche und übertriebene Tierliebe aufzeigen und die Folgen daraus diskutieren (z.B. Gespräche mit Tierärzten und Tierpflegern). Im Streichelzoo den Kindern deutlich machen, wie man sich gegenüber einem Tier richtig verhält. Durch Diskussionen mit dem Tierarzt und Tierpfleger aufzeigen, was die Folgen eines Fehlverhaltens gegenüber den Tieren bewirken (z.B. wenn ein Tier sinnlos gequält, gejagt und verhätschelt wird). Erklären, warum man einige Tierarten nicht anfassen und reizen sollte (z.B. Klapperschlangen, Skorpione, giftige Spinnen, Schmetterlinge etc.)¹¹

4. Abschließende Gedanken

Selbstverständlich könnte man diese angebotenen didaktischen Vorschläge im einzelnen noch verbessern und noch weitere Grobziele definieren, aber sie sollen nur als Anregung für die Lehrer gedacht sein. Wobei hier aus pädagogischer Sicht eine Interaktion zwischen Kind und Tier anzustreben ist, um bei den Kindern alle Sinne anzuregen.

Wenn man die Vorteile einer Kind-Tierbeziehung erkannt hat, ist jeder Pädagoge aufgefordert sich für diese Beziehung einzusetzen, denn dadurch werden die Kinder in ihrer Ganzheitlichkeit unterstützt. Deshalb soll es Pflicht und Aufgabe für jede Schule sein, sich mit diesem Lifeskill „Aufbau einer Kind-Tier-Beziehung“ intensiv zu befassen.

Doch leider wird in jüngster Zeit dieses Thema pädagogisch absolut verkehrt angegangen, wie das folgende Beispiel zeigen soll. In einer Ausgabe „Gesundheits-erziehung und Schule“ der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung in Köln (November 2002) unter dem Titel „Achtsamkeit und Anerkennung“ versucht man auf Seite 40 und Seite 41 den Wechsel von Perspektiven zu üben, indem man den Kindern zwei verschiedene Tiersprachen vermittelt.

So heißt es unter allgemeine Merkmale der Giraffensprache:

„Die Giraffensprache macht Kommunikation leichter und angenehmer. Sie versucht, keine Ängste und Unsicherheiten zu wecken. Sie ist geprägt vom Bemühen um einen achtsamen Umgang und vom Einfühlungsvermögen in andere und in sich selbst. Die Giraffensprache weist vor allem folgende Merkmale auf:

- *Die Giraffe zeigt, wie ihr zumute ist und was sie braucht. Sie hat in der Regel keine Angst vor ihren Gefühlen und Bedürfnissen und schämt sich nicht ihrer Gefühle. Sollte sie doch Angst haben, dann zeigt sie dies.*

¹¹ vgl. Hirth 2001, 214- 216

- *An ihrer Sprache fällt eine besondere Art von Ehrlichkeit auf. Sie sagt, was in ihr vorgeht. Sie kritisiert andere nicht pauschal und setzt sie nicht herab. Giraffen drücken sich so aus, dass niemand sich ängstigen oder sich gar bedroht fühlen muss.*
- *Die Giraffensprache geht davon aus, dass jeder Mensch seine Aktionen und Reaktionen frei wählen sollte. Dafür muss dann aber auch Verantwortung übernommen werden. Handlungen geschehen in dem Bewusstsein, man könnte auch anders entscheiden, ohne Angst oder Schuldgefühl...¹²*

Daraus erkennt man, dass bewusst vermittelt wird, dass das Mitgeschöpf Giraffe ein gutes, braves und anständiges Lebewesen ist.

Vergleicht man nun hierzu die allgemeinen Merkmale der Wolfssprache:

- *Die Wolfssprache gehört zu einer Welt, in der beurteilt wird, was gut und was schlecht ist, richtig oder falsch, normal oder unnormale. Sie lebt von Urteilen und Bewertungen und klassifiziert Menschen auf Grund ihres Verhaltens. Im Mittelpunkt steht die Frage: Wer hat Recht oder Unrecht?*
- *In der Wolfssprache wird die Verantwortung auf andere geschoben. Schuld an schwierigen Situationen haben andere, der Chef, der Lebenspartner, die Politiker, der Klassenkamerad. Häufig redet man sich auch mit Gesetzen, Anweisungen, Regeln und Vorschriften heraus. Man beruft sich dann auf die von oben, das heißt auf scheinbar unveränderbare Ordnungen.*
- *Mit der Wolfssprache geht das Denken einher, dass Menschen Strafe oder Belohnungen verdienen. In der Wolfssprache wird das Böse und Unnormale bestraft und das Gute und Normale belohnt¹³.*

Hieraus erkennt man, dass das Tier „Wolf“ als böses, gefühlloses, wütendes und berechnendes Lebewesen dargestellt wird. Diese Feststellung wird auch noch durch folgende Aussage untermauert:

„Wölfe stehen hier für Lebewesen, die nicht den Überblick wie die Giraffen haben und über ein so großes Herz verfügen. Wenn Wölfe wütend sind, dann schnappen sie zu, knurren andere an und verletzen sie in irgendeiner Weise. Wenn Wölfe Angst haben, dann verstecken sie ihre Gefühle und sagen nicht, wie es ihnen wirklich geht.

Eine Sprache, die mit Ängsten, Enttäuschungen, Wut und Verslossenheit einhergeht, wollen wir jetzt die Wolfssprache nennen...“¹⁴

Diese unwissende, künstlich geschaffene Bidirektionalität von Tierarten, ist aus pädagogischer Sicht absoluter Nonsens, die nur Leuten einfallen kann, die sich am runden Tisch zwar auskennen, aber von unseren Mitgeschöpfen keine Ahnung haben. Denn, dass der Wolf als böses, gefühlloses und wütendes Lebewesen dargestellt wird, ist absolut falsch, wie das Merkblatt der Schutzgemeinschaft

¹² Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, Köln, 40

¹³ Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, Köln, 39

¹⁴ Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, Köln, 41

Deutsches Wild mit seinem Artikel „Der Wolf ist Tier des Jahres 2003“ konstatiert:

„Die Existenz des kleinen Wolfsrudels in Deutschland ist von der Bevölkerung eher begrüßt als abgelehnt worden. Vor allem deswegen, weil das lange vorherrschende „Rotkäppchen“-Syndrom vom bösen, Menschen fressenden Wolf abgebaut werden konnte. In einer Erklärung des sächsischen Umweltministerium heißt es, die Rückkehr des Wolfes sei ‚ein Zeichen für eine intakte und unberührte Natur‘. Es wird darauf verwiesen, dass für Menschen keine Gefahr durch Wölfe besteht. In den letzten 50 Jahren ist kein Fall bekannt geworden, dass in Mitteleuropa ein Wolf einen Mensch getötet hätte.“¹⁵

Folglich sollten sich die verantwortlichen Pädagogen doch besser kausaler und intensiver mit unseren Mitgeschöpfen beschäftigen, damit solche groben Fehler, gerade in wissenschaftlichen Veröffentlichungen, nicht mehr passieren. Wenn sich schon die Erzieher nicht mit unseren Mitgeschöpfen auskennen, wie wollen sie dann unseren Kindern einen Aufbau einer Beziehung zu den Mitgeschöpfen anbieten?

Zusammenfassend kann man behaupten, dass eine naturnahe Erziehung und Bildung möglich ist, aber die hierfür verantwortlichen Pädagogen und Lehrer sollten sich vorher gründlichst über den Vorteil einer tiernahen Pädagogik informieren.

Zum Glück gibt es einige Pädagogen, die die Förderung einer naturnahen Erziehung in den Focus ihrer Arbeit rücken und selbst täglich Umgang mit Tieren haben. Hierbei sei Prof. Dr. M-A. Bäuml-Rosnagl erwähnt, die auch die Forderung nach ganzheitlichen Bildungszielen immer wieder verstärkt und versucht den Kindern die Natur mit allen Sinnen zu vermitteln.

Dem Autor dieses Artikels bleibt zu letzt nur ein Wunsch: „ Hoffentlich denken alle Verantwortlichen im Bildungs- und Erziehungsbereich so!“

Literatur:

Bäuml-Rosnagl, Maria-Anna: Didaktische Funktionen des Experiments im Sachunterricht der Grundschule. Eine Analyse des Realisationszusammenhanges zwischen den didaktischen Leitvorstellungen der Wissenschaftsorientierung, Schülerorientierung, Umweltorientierung und der experimentellen Lehr –Lern -Strategie (unter besonderen Berücksichtigung des nat. – wiss. Lernbereich) Diss.-Druck. Regensburg, 1977

Bäuml-Rosnagl, Maria-Anna: Sachunterricht in der Grundschule: naturwissenschaftlicher-technischer Lernbereich. München: Ehrenwirth, 1979

Bäuml-Rosnagl, Maria-Anna: Lebenswerte (in einer neuen) Schulkultur. Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag, 1992

Bäuml-Rosnagl, Maria-Anna: Was “ Sache” ist- die Fachwissenschaften liefern nur ein

¹⁵ Koep 2003, 3-4

Puzzle-Bild davon. Einsichten auf der Suche nach einem neuen Sachbegriff. In: Einsichten. Forschung an der LMU - München Nr. 1, 1993, S.19-22

Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit: Verfassung des Freistaates Bayern. Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. ADV - Augsburg Druck - und Verlagshaus GmbH, 1992

Bergler, R.: Warum Kinder Tiere brauchen. Freiburg, Basel, Wien: Herder, 1994

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. Gesundheitserziehung und Schule, Achtsamkeit und Anerkennung. Köln: Böhm, Mediendienst, 2002

Hirth, Klaus: Notwendigkeit und Möglichkeit der Vernetzung von Schule und Zoo zur Operationalisierung des lifeskills "Aufbau einer Kind-Tier-Beziehung" unter Berücksichtigung der Vorgaben der bayerischen Lehrpläne für die Grundschule (Diss.). München: Utz, 2001

Koep, W; Der Wolf ist Tier des Jahres 2003. In: Merkblatt der Schutzgemeinschaft, Deutsches Wild, Bonn, 2003

Thor, S; Was können Kinder von Tieren lernen?, 2001, Im Internet:
<http://www2.lifeline.de/yavivo/cooperationen/gesundheitsgesprach/00>.
S. 1-4 (02.08.2004)

WALTRAUD SCHREIBER

Historisches Lernen und Lebenswelt

„Lebenswelt“ gehört mit zu den Begriffen, die einem besonders leicht über die Lippen gehen. Jeder kennt den Begriff, viele verwenden ihn. So enthalten auch Überlegungen zur Optimierung von Geschichtsunterricht die Forderung, den Lebensweltbezug des historischen Lernens zu verstärken. Dabei kann „Lebenswelt“ sowohl auf die aktuelle Lebenswelt bezogen sein, häufig die der Schüler, als auch auf historische Lebenswelten.

Beginnt man aber darüber nachzudenken, was eigentlich mit „Lebenswelt der Schüler“ gemeint ist, stellt man fest, dass von der unterstellten Verständlichkeit des Begriffes „Lebenswelt“ wenig übrig bleibt. Kann man überhaupt von „der Lebenswelt“ bzw. „der Schüler“ sprechen oder gibt es nicht vielmehr so viele Lebenswelten wie Schüler? Lebt nicht sogar jeder einzelne Schüler in vielen verschiedenen Lebenswelten?

Zur „Individualisierung von Lebenswelt“ und damit zur Auflösung von „Lebenswelt“ in unterschiedlichste Lebenswelten scheint ein Gegenpol zu existieren: Mit „Lebenswelt“ können auch allgemeingültige Strukturmerkmale gemeint sein. Es sind nunmehr andere Fragen, die sich stellen: In welchem Verhältnis steht „Lebenswelt als Struktur“ zu den „individuellen Lebenswelten“? Gibt es neben der Lebenswelt noch andere Welten, die Welt der Wissenschaften zum Beispiel oder die Welt der Schule? Und: Sind die Welt der Wissenschaften für den Wissenschaftler, die Welt der Schule für den Schüler nicht immer zugleich auch deren Lebenswelt?

Solche Fragen verweisen auf die Notwendigkeit das Lebensweltverständnis zu klären. Hierfür Hilfen zu geben, ist das erste Ziel dieses Beitrags.

Das zweite Ziel ist, auf dieser Grundlage die beiden wichtigsten geschichtsunterrichtsspezifischen Verwendungsweisen von Lebenswelt näher in den Blick zu nehmen, also den Bezug auf die aktuelle Lebenswelt der Schüler und den Bezug auf vergangene Lebenswelten.

Zum dritten werden die Überlegungen auf das Leitziel des Geschichtsunterrichts bezogen, die historische Kompetenz der Schüler zu fördern.

1. Grundsätzliches zur „Lebenswelt“

Es gibt derzeit noch keine allgemein akzeptierte Lebenswelt-Theorie. Infolge dessen besteht auch über den Lebensweltbegriff keine Einigkeit, nicht innerhalb der Wissenschaften und erst recht nicht in Bezug auf außerwissenschaftliche

Verwendungen. Fellmann fasst diese Beobachtung in Worte und spricht von „Lebenswelt“ als „gelebtem Begriff“.¹

1.1 Überblick über zentrale Theorieansätze

Für die theoretische Beschäftigung mit Lebenswelt werden als relevant anerkannt und – zustimmend oder abgrenzend – diskutiert

- die Überlegungen des Philosophen Edmund Husserl (1859-1938). Ihm, dem Begründer der Phänomenologie, kommt unbestritten zu, den Lebensweltbegriff in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts, wenn nicht „erfunden“, so doch wissenschaftlich „salonfähig“ gemacht zu haben;²
- die philosophischen Weiterführungen der Husserlschen Auseinandersetzungen mit Lebenswelt. Namen wie Heidegger, Schapp, Rothacker³ wären zu nennen, mit derselben Berechtigung aber auch Merleau-Ponty, Gadamer oder Derrida, Ricoeur und Waldenfels;
- die Überlegungen des Soziologen Alfred Schütz⁴ (1899-1959) und anderer Vertreter einer phänomenologisch, sozialwissenschaftlich gewendeten Soziologie;
- die Überlegungen zu „Sprache und Lebenswelt“, wie sie u.a. in der Diskurstheorie von Bedeutung sind. Ausstrahlungskraft hatte vor allem Jürgen Habermas⁵ (*1929);
- die wissenschaftstheoretischen Überlegungen, die versuchen, die Aufbaubedingungen wissenschaftlicher Erkenntnis aus ihren lebensweltlichen

¹ Fellmann, F.: Gelebte Philosophien in Deutschland. Denkformen der Lebensweltphänomenologie und der kritischen Theorie, Freiburg u.a. 1983.

² Die Beschäftigung mit dem Husserlschen Lebensweltverständnis auf der Basis seines zum größten Teil posthum publizierten Werks („Husserliana“ Edmund Husserl. Gesammelte Werke. Aufgrund des Nachlasses veröffentlicht in Gemeinschaft mit den Husserl-Archiven in Köln und Freiburg/Br. vom Husserl-Archiv Leuven 1950ff.; vgl. speziell HUA, VI: Die Krisis der europäischen Wissenschaften und HUA XXIX, Ergänzungsband zu Krisis; Zur Fundierung des geschichtsdidaktischen Lebensweltbegriffes durch die Husserlsche Phänomenologie vgl. Schreiber, W.: Neuere geschichtsdidaktische Positionen und ihr Lebensweltbegriff. Versuch einer Präzisierung im Anschluss an die Phänomenologie Edmund Husserls, Bochum 1995.

³ Welter spricht im Hinblick auf diese drei Autoren vom „anthropologische Anschluss an Husserl“ (Welter, R.: Der Begriff der Lebenswelt. Theorien vorthoretischer Erfahrungswelt, München 1986, S. 116-158).

⁴ Schütz, A./Luckmann, T.: Strukturen der Lebenswelt. Bd. 1 und 2, Frankfurt/Main 1979 und 1984. Vgl. auch Welz, F.: Kritik der Lebenswelt. Eine soziologische Auseinandersetzung mit Edmund Husserl und Alfred Schütz, Opladen 1996.

⁵ Habermas, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 1 und 2, Frankfurt/Main 1981 und 1984; ders.: Handlungen, Sprechakte, sprachlich vermittelte Interaktion und Lebenswelt, in: ders.: Nachmetaphysisches Denken, Frankfurt/Main 1988.

Fundamenten aufzuklären.⁶ Für die Geschichtswissenschaft ist vor allem Jörn Rüsen⁷ anzuführen.

Der vorliegende Beitrag kann nicht der Ort sein, die Ansätze näher zu charakterisieren, nach Gemeinsamkeiten und Abgrenzungen zu suchen, sie zu systematisieren. Der Aufsatz geht vielmehr sehr bewusst einen Schritt zurück und gibt sich damit zufrieden, solche Merkmale von Lebenswelt zu umreißen, auf die Theorien häufig rekurrieren. Dabei wird weitgehend deskriptiv verfahren. Damit wird eine Methode genutzt, die für alle phänomenologischen Ansätze von Bedeutung ist.

Auch dieses Vorgehen hat notwendig unter dem mangelnden Konsens zu Begriff und Theorie von Lebenswelt zu leiden. Was für den Einen ein „Merkmal von Lebenswelt“ ist, kann für den Nächsten bereits Baustein einer „Theorie von Lebenswelt“ sein. Wieder andere würden lieber von einem Aspekt der Alltags-, Interessen-, Um-, Mit-, Lebensumwelt sprechen. Angesichts der gebotenen Kürze wird darauf verzichtet, näher auf solche Differenzen einzugehen. Streitpunkte werden jedoch kenntlich gemacht.

1.2 Merkmale der „Lebenswelt“⁸

Lebenswelt ist vorrangig durch ihre Selbstverständlichkeit charakterisiert. Sie ist einfach da, als Ganzes und mit ihr auch alle Selbstverständlichkeiten, die sie umfasst.

1.2.1 Einhellig geht man davon aus, dass Lebenswelt durch „Erfahrbarkeit“ gekennzeichnet ist. Dabei sind unterschiedliche Niveaus zu unterscheiden:

- Lebenswelt kann für die sinnlich erfahrbare, anschauliche Welt des konkreten, wirklichen, natürlichen Lebens stehen, für die Welt der Dinge und der Menschen, die die Dinge wahrnehmen, nutzen, benutzen.
- In einer Erweiterung können unter die „Erfahrbarkeit von Lebenswelt“ neben den „tatsächlichen“ auch alle „möglichen“ Erfahrungen subsumiert sein. Damit bezieht sich „Lebenswelt“ dezidiert auch auf vergangene und zukünftige Erfahrungen.
- Im weitesten Verständnis kann Lebenswelt für die Welt auch der komplexeren Erfahrungen stehen, die nur mittelbar auf das konkret

⁶ Gethmann, C. F.: Lebenswelt und Wissenschaft. Studien zum Verhältnis von Phänomenologie und Wissenschaftstheorie, Bonn 1991. Vgl. auch Ginev, D.: Die Mehrdimensionalität geisteswissenschaftlicher Erfahrung, Essen 1995.

⁷ Rüsen, J.: Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft, Göttingen 1983.

⁸ Vgl. hierzu: Schreiber, Positionen, 1996, Kapitel 2.5, S. 350-484. Dort ausführliche Literaturangaben.

Wahrnehmbare zurückgreifen. Damit kommen Kausalitäten, Alltagstheorien, erfahrungsgestützte und utopische Antizipationen, kommunikativ konstituierte Erfahrungen, auch logische und symbolische Gegenstände, Kunstwerke etc. ins Spiel.

- 1.2.2 Ein zweites Merkmal von Lebenswelt ist, dass sie nicht anders als subjektiv gegeben sein kann. „Jeder von uns hat seine Erscheinungen, und jedem gelten sie als das wirklich Seiende“, sagt z.B. Husserl, für dessen phänomenologische Beschäftigung mit Lebenswelt die subjektive Gegebenheitsweise von zentraler Bedeutung ist. In der Subjektivität ist der Plural von Lebenswelt begründet, die individuellen Lebenswelten. Jeder hat seine Welt mit ihren je eigenen Dingen.
- 1.2.3 Obwohl kaum jemand die subjektive Determinierung der Weltsicht in Frage stellt, wird gleichzeitig weitgehend akzeptiert, dass es die Lebenswelt auch als den „alles umspannenden Horizont“ gibt, als Welt, die von den verschiedenen Subjekten nur unterschiedlich aufgefasst wird. Die Möglichkeit, Lebenswelt als Singular, als Struktur zu verstehen, ist hierin grundgelegt. „Lebenswelt“ gehorcht einer invarianten Typik. Husserl verdeutlicht das im Bild von der „Gewohnheit“ der Lebenswelt und ihrer Dinge, „sich unter typisch ähnlichen Umständen ähnlich zu verhalten.“ Im Unterschied zu den, wie er sagt, objektivistischen Wissenschaften ist für die Lebenswelt aber eine eineindeutige, auf dauernde Gültigkeit ausgerichtete Bestimmbarkeit ausgeschlossen. Die Typik der Lebenswelt befindet sich „notwendig im Schwanken“, anders gesagt, die „Gewohnheiten“ der Lebenswelt, sich so und so zu verhalten, gelten immer nur mit Einschränkung. Sie gelten nur solange, bis neue Erfahrungen sie nicht widerlegen. Dieser konkrete - weil an die Erfahrung gebundene - Kausalstil ist ein Strukturmerkmal von Lebenswelt. Ein anderes Strukturmerkmal ist ihre Raumzeitlichkeit, die Gebundenheit der Erfahrung an Raum und Zeit; ein weiteres ihre Geschichtlichkeit, also ihr Eingebundensein in Kontinuität und Wandel.
- 1.2.4 Lebenswelt wird von fast allen auch als intersubjektiv geltende Welt aufgefasst. Das leitet sich aus der Erfahrung ab, dass „ich“ immer nur als einer unter vielen bin, dass „ich“ auf andere einwirken kann, wie andere auf mich, dass „wir“ gemeinsame Erfahrungen mit den Dingen der Welt machen, dass „wir“ uns aufeinander beziehen. Aus der Vergemeinschaftung von Erfahrung folgt, dass Menschen, die einer Gruppe zugehören, einander ähnlichere Erfahrungen machen, als Menschen, die z.B. in unterschiedlichen Räumen oder Zeiten leben. Die Konsequenz ist, dass neben „unserer“ Lebenswelt notwendig Lebenswelten anderer Gruppen stehen und Lebenswelten anderer Zeiten. Lebenswelt als Lebenswelt von Gruppen wird so erklärbar.

- 1.2.5 Im Kontext der Intersubjektivität von Lebenswelt ist auf zwei Aspekte hinzuweisen: Diskutiert wird zum einen die besondere Rolle der Sprache: In ihrem Medium, in Kommunikation erst werde der Einzelne Teil des intersubjektiv geprägten Ganzen. Nur angedeutet werden soll der zweite Aspekt: Die Intersubjektivität von Lebenswelt stellt für Phänomenologen ein herausgehobenes Problem dar. Sie ist nämlich nicht durch Selbstbeobachtung und -beschreibung zugänglich, sondern erst durch Einfühlung, also durch den „Schluss von mir auf alle“. Die Grenze der Empathiefähigkeit ist ein häufig diskutiertes und kaum zu lösendes Problem. Auch im Zusammenhang mit interkultureller Kommunikation wird es notwendig akut.
- 1.2.6 Wenig geklärt ist auch das Verhältnis von „Lebenswelt“ zu anderen Welten. Die Frage des Verhältnisses zwischen lebensweltlichem und wissenschaftlichem Umgang mit Problemstellungen spielt dabei eine Rolle. Grob gesprochen können zwei Positionen unterschieden werden. Einmal geht man davon aus, dass der wissenschaftliche und der lebensweltliche Zugriff strukturell=vergleichbar sind, dass sie sich also nur graduell unterscheiden, und dass dieser Unterschied speziell in der Ausdifferenzierung der Methodik des Umgangs begründet liegt. Die andere Sichtweise geht von grundsätzlichen Differenzen zwischen dem wissenschaftlichen und dem lebensweltlichen Umgang mit Problemen aus.
- Im ersten Fall sieht man wissenschaftliche Erkenntnis in der lebensweltlichen Erfahrung fundiert. Für die Ergebnisse der Wissenschaft ist die Lebenswelt dann auch das Bewährungsfeld. Dennoch bleibt ein Unterschied bestehen. Im Blick auf die Naturwissenschaften verdeutlicht Husserl: Die Wissenschaften idealisieren die Lebenswelt, indem sie das „Schwanken des Typischen“ ruhig stellen. Auf diese Weise können die Naturwissenschaften Vorhersagen treffen, die ein für allemal gültig sind. Die Wissenschaften stülpen der Lebenswelt damit ein „Ideenkleid“ über. Bezogen auf diese „Idealgestalt“ entsteht das wissenschaftliche Verständnis von Objektivität. Diese Objektivität kann für Lebenswelt als Ganzes keine Geltung beanspruchen. Banal gesprochen, für die Physik macht es keinen Unterschied, ob ein Stein oder ein Mensch aus dem Fenster fällt. Den lebensweltlichen Unterschied braucht man nicht näher zu erläutern. Dennoch: Auch der Mensch, der fällt, kann nicht verhindern, dass er, wie der Stein, auf dem Boden aufschlägt.

Wer den lebensweltlichen und den wissenschaftlichen Umgang mit Problemen nicht in Bezug setzt, nimmt unterschiedliche Logiken des wissenschaftlichen und des lebensweltlichen Handelns an. Weder wird ein Fundierungsverhältnis zwischen Lebenswelt und Wissenschaft vorausgesetzt, noch wird davon ausgegangen, dass Wissenschaft sich in der Lebenswelt zu bewähren habe, noch davon, dass Wissenschaft Lebenswelt erklären kann.

Wer die Forderung nach Lebensweltbezug schulischen Lernens aufstellt, müsste sich Gedanken über den Bezug zwischen wissenschaftlichem und lebensweltlichem Umgang mit den „Gegenständen“ gemacht haben.

Eine Konsequenz dieser Merkmalszuschreibungen ist, dass Lebenswelt im „natürlichen Leben“ als solche nicht „thematisch“ ist. Das heißt, dass man sie weder bewusst wahrnimmt, noch über sie spricht. Man kann auch sagen, dass Lebenswelt „vortheoretisch“ ist. Wenn eine (wissenschaftliche) Thematisierung von Lebenswelt versucht wird – und dazu zählt auch das darüber Nachdenken, ob und wie Lebenswelt zu einem Aspekt von Unterricht zu machen ist – kann dies erst durch ein Heraustreten aus ihren Selbstverständlichkeiten gelingen. Mit anderen Worten: Lebenswelt wird erst durch Reflexion bzw. Selbstreflexion bewusst. Ergebnis solcher Reflexionen sind auch die einleitend angesprochenen Lebenswelttheorien. Unentschieden ist, ob Lebenswelt, wenn sie durch eine reflexive Zuwendung sichtbar gemacht wird, überhaupt noch „Lebenswelt“ ist.

2. Geschichtsunterricht und Lebenswelt

Im zweiten Teil des Aufsatzes wird versucht, aus den Überlegungen zu Merkmalen von Lebenswelt Gewinn für den Geschichtsunterricht zu ziehen. Vorab geht es um die „aktuelle Lebenswelt der Schüler“ als Bezugspunkt für Geschichtsunterricht (2.1), dann steht die Beschäftigung mit „vergangenen Lebenswelten“ im Zentrum (2.2). Die Trennung ist idealtypisch; de facto hat man im lebensweltorientierten Geschichtsunterricht stets mit Beidem zu tun.

2.1 Die aktuelle(n) Lebenswelt(en) der Schüler als Bezugspunkt für den Geschichtsunterricht

Geht man von „Kind und Sache“ als den entscheidenden Größen für Unterricht aus und setzt zuerst einmal den Aspekt „Kind“ in den Mittelpunkt, dann verweist die Orientierung an der aktuellen Lebenswelt der Schüler auf die „subjektiven Erfahrungen“ derselben. Formulierungen wie „Die Kinder da abholen, wo sie stehen“, „*mea res agitur*“ oder „etwas in den Horizont der Schüler rücken“ stehen für die hohe Wertschätzung des Erfahrungsbezugs in Pädagogik und Didaktik.

2.1.1 Erfahrungen der Kinder und Geschichtsunterricht

Verstehe man „Lebenswelt der Schüler“ als die Welt, in der Kinder „konkrete, sinnliche Erfahrungen machen“ (vgl. 1.2.1, Fall 1), und wollte man sich auch im Geschichtsunterricht auf solche konkreten Erfahrungen der Kinder beziehen, so legte man sich Fesseln an, die für das historische Lernen geradezu fatal wären: Es liegt in der Natur der Sache, dass Geschichtsunterricht sich mit vergangenen Erfahrungen beschäftigt. Zwischen den konkreten, gegenwärtigen Erfahrungen der Schüler und den vergangenen Erfahrungen in anderen Zeiten bestehen

notwendig Differenzen: Dies gilt auch dann, wenn scheinbar dieselben Akte vollzogen werden. Essen, arbeiten, erschrecken, glücklich sein unterliegen unterschiedlichen äußeren⁹ und inneren¹⁰ Rahmenbedingungen. Selbst, wenn eigene Erfahrungen thematisiert werden, die Angst, die manche Migrantenkinder in Kriegssituationen erfahren haben, sind die vergangenen Erfahrungen nicht mehr aktualisierbar, nicht mehr identisch nachzuempfinden. Sie können nur noch re-konstruiert, erinnert werden.

Folglich gilt: Nutzt man unreflektiert konkrete Erfahrungen der Kinder als Zugang zu vergangenen Erfahrungen, besteht die Gefahr, historische Phänomene zu enthistorisieren und sie ihrer Alterität zu entkleiden. Ihr Verstehen wird erschwert, wenn die Auswirkung der verschiedenen Zeitebenen nicht mitbedacht wird.

Erst wenn man den Erfahrungsbegriff weitet und alle „möglichen“ Erfahrungen einschließt, also auch vergangene (vgl. 1.2.1, Fall 2), macht der Erfahrungs- und damit der Lebensweltbezug für den Geschichtsunterricht Sinn. Die tatsächlich gemachten Erfahrungen sind dann eine Teilmenge der möglichen. Es ist Aufgabe des Unterrichts, und zwar jedes lebensweltorientierten Unterrichts und nicht nur des Geschichtsunterrichts, bewusst zu machen, von welchen Bedingungsgefügen die jeweiligen Beispiele abhängt, welche Erfahrungen man tatsächlich selber machen kann.

Originäre Aufgabe des Geschichtsunterrichts ist es, bei diesen Überlegungen Zeitlichkeit („vergangen-gegenwärtig-zukünftig“) und Geschichtlichkeit mit zu berücksichtigen.¹¹ Mit „Geschichtlichkeit“ ist der Zusammenhang zwischen den Zeitdimensionen gemeint, der durch Kontinuität und Wandel bestimmt ist, durch den bewussten und unbewussten Bezug der Gegenwart und Zukunft auf den Erfahrungsschatz der Vergangenheit.

Will man gegenwärtige und vergangene Erfahrungen in Beziehung setzen, so ist es unerlässlich, den Kindern genügend Zeit zu lassen, um sich die Andersartigkeit der Rahmenbedingungen bewusst zu machen. Empirische Studien¹² belegen ebenso wie die Berichte vieler Lehrer, wie schwer Schülern Fremdverstehen und Empathie fallen kann. Umgekehrt kann ebenso nachgewiesen werden, dass Kinder und Jugendliche sehr wohl in der Lage sind, die Alterität bei ihren Beurteilungen einzukalkulieren. Vermutlich kann der lebensweltbezogene Zugang zur

⁹ Gemeint sind u.a. die epochenspezifischen Bedingungen.

¹⁰ Gemeint sind u. a. die Vorerfahrungen der handelnden Subjekte.

¹¹ Pandel, H. J.: Zur Genese narrativer Kompetenz. Empirische Untersuchungen bei Kindern und Jugendlichen, in: Borries, B. v./Pandel, H. J. (Hg.): Zur Genese historischer Denkformen. Qualitative und quantitative empirische Zugänge, Pfaffenweiler 1994, S. 99-121.

¹² Vgl. die Untersuchungen Bodo v. Borries' zum Geschichtsbewusstsein Jugendlicher, zuletzt ders.: Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht, Opladen 1999.

Vergangenheit durch bewusste didaktische Auswahlentscheidungen unterstützt werden:

- Eine – bislang ausschließlich durch die Unterrichtspraxis gestützte, aber noch nicht durch empirische Untersuchungen abgesicherte – These ist, dass Schülern der Zugang zur Vergangenheit erleichtert wird, wenn Kinder und Jugendliche die Subjekte der zu rekonstruierenden Erfahrungen sind. Bei Unterrichtseinheiten, die sich mit der Kindheit in anderen Zeiten und Räumen befassen, scheinen durch den Vergleich mit den eigenen Erfahrungen Unterschiede und Parallelen erkennbar zu werden. Das Interesse an Vergangenheit scheint erhöht zu sein, wenn Altersgenossen die Betroffenen sind. Möglicherweise werden dabei auch die Rahmenbedingungen des eigenen, gegenwärtigen Handelns bewusster.
- Wiederum vor allem über Unterrichtserfahrungen belegt ist die These, dass der Bezug auf konkrete, sinnliche Erfahrungen, die den Kindern in ihrer gegenwartsspezifischen Form, geläufig sind, der Zugang zur Vergangenheit erleichtert werden kann. Schreiben mit unterschiedlichen Schreibgeräten, der Umgang mit Krankheit, Spielen wären Beispiele. Die Alterität der Rahmenbedingungen darf dabei – wie bereits betont, allerdings nicht vernachlässigt werden. Dann aber scheint ein Reiz im Wiedererkennen zu liegen; in der Neugierde, wie andere Menschen zu anderen Zeiten mit „bekannten“ Erfahrungen umgegangen sind. Das eigene Tun kann als Spiegel für das vergangene dienen, das vergangene Leben kann der Spiegel sein, in dem einem die Besonderheiten des eigenen sichtbar werden.
- Durch historische Exkursionen erfolgt die Verortung von Geschichte im Lebensraum der Schüler. Vergangenes, das als Gebäude, als Unebenheit im Boden, als Straßenführung in die Gegenwart hineinragt, hilft Gewordensein zu erkennen oder Veränderung oder einen Ursprung-Haben. Die durch die Herkunft aus anderen Zeiten erklärable Andersartigkeit kann, wie es scheint, durch den lebensweltlichen, den regionalen Bezug leichter einsichtig gemacht werden: Die zeitbedingte Andersartigkeit wird augenfälliger, wenn der Raum konstant bleibt.
- Der Umgang mit Quellen, Gegenständen, Bildern, Texten aus der Zeit, an die man Fragen hat, kann ähnliche Wirkungen erzeugen. Die Quellen sind Brücken, die Re-Konstruktion erst möglich machen. In ihnen stecken Erfahrungen von Menschen, die herausgelöst werden können. Wählt man solche Erfahrungen aus, die Kindern noch zugänglich sind, bleiben die Hürden niedriger, als wenn man Erfahrungen auswählt, die ihnen fern und fremd sind (mittelalterliche Frömmigkeit, Kinderleben vor der „Erfindung der Kindheit“, die Bedrohung durch Bomben). Auf jeden Fall ist das Detektivische, das in jeder Annäherung an Vergangenes steckt, der

besondere Reiz der Geschichte. Ihn gilt es den Schülern zu ermöglichen. – Dies ist zugleich die besondere Form der Handlungsorientierung, die im Geschichtsunterricht möglich ist.

- Der Bezug auf komplexe, nur mittelbar sinnlich zu fundierende Erfahrungen (vgl. 1.2.1, Fall 3) muss besonders intensiv vorbereitet werden. Dass Menschen in andern Zeiten sich die Welt auf ganz andere Weise erklärt haben, dass „Hexe-Sein“ gedacht, dass diese Vorstellung aber auch überwunden werden konnte, ist etwas, was Schüler sich bewusst machen müssen, um ihren Vorfahren Gerechtigkeit zu Teil werden zu lassen. Die Schwierigkeiten, die dabei gemeistert werden müssen, haben einerseits mit dem noch nicht sehr umfangreichen Erfahrungsschatz der Kinder und Jugendlichen zu tun, andererseits damit, dass vergangene Bedeutungs-zuweisungen es erforderlich machen, eine Vielzahl von Rahmenbedingungen zu berücksichtigen.

Stellt man in einem zweiten Anlauf nicht mehr das „Kind“ und seine Erfahrungen, sondern die „Sache“, in unserem Falle die Geschichte, in den Mittelpunkt, so kann man fragen nach der Erklärungskraft von „Geschichte für die aktuelle Lebenswelt der Schüler.

2.1.2 Erklärungskraft von „Geschichte“ für die aktuelle Lebenswelt der Schüler

Diese Erklärungskraft liegt auch in der „invarianten Struktur von Lebenswelt“ begründet: So verfügt Geschichte deshalb über ein Erklärungspotential für aktuelle Lebenswelten, weil jede Lebenswelt als ganze, und jedes ihrer Phänomene, geworden und deshalb aus ihrer Entwicklung heraus besser verstehbar ist. Strukturell betrachtet geht es also um „Geschichtlichkeit als Merkmal von Lebenswelt“. Die Schüler sollen erkennen, dass die Beschäftigung mit Vergangenheit „Orientierung für Gegenwart und Zukunft“ bringen kann.

Eine Sonderform ist der situative Geschichtsunterricht: Er geht von gegenwärtigen Ereignissen und Situationen aus, und versucht sie durch Fragen an die Vergangenheit besser verstehbar zu machen. Brauchtum, Gedenktage sind ebenso Ansatzpunkte, wie Rathäuser oder Kirchen, die zwar ihre Funktion seit Jahrhunderten erhalten haben, sie aber dennoch immer wieder neu definieren oder Stadttürme, die heute als Cafe oder Museum eine ganz andere Funktion haben als in ihrer Gründerzeit. Jörn Rösen¹³ macht darauf aufmerksam, dass lebensweltlich die Notwendigkeit sich für die Zukunft orientieren zu müssen der wichtigste

¹³ Rösen, J.: Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens, Frankfurt 1990; ders.: Historische Sinnbildung durch Erzählen, in: Internationale Schulbuchforschung 18 (1996), S. 501-543, ders.: Kann gestern besser werden? – Essays zum Bedenken der Geschichte. Berlin 2003.

Auslöser für die Beschäftigung mit Vergangenheit ist: Durch den Rückgriff auf die Erfahrungen vergangener Generationen suchen gegenwärtige Menschen Handlungssicherheit zu gewinnen. Durch neue Fragen an die Vergangenheit werden neue Kontinuitätslinien zur Gegenwart und Zukunft geschlagen. Geschichte ist für Rösen deshalb „Sinnbildung über Zeiterfahrungen“. Als uns bewusst wurde, wie sehr unsere Umwelt bedroht ist, bekam Umweltgeschichte Konjunktur: Wie sind Menschen in anderen Zeiten mit der Natur, mit ihrer Umwelt umgegangen? Die zunehmende Überalterung der Gesellschaft lässt Fragen nach dem Umgang mit dem Altern und dem Alter in anderen Zeiten in den Raum treten. – An lebensweltlich relevanten Beispielen kann es gelingen, den Schülern diese lebensorientierende Bedeutung von Geschichte bewusst zu machen.

Lässt man die Überlegungen zu aktuelle(n) Lebenswelt(en) der Schüler als Bezugspunkt für den Geschichtsunterricht Revue passieren, so stellt man fest, dass platte Bezüge auf konkrete Erfahrungen der Schüler, die landläufig durchaus unter dem Etikett Lebensweltbezug firmieren, ersetzt werden können und müssen durch reflektierte Bezüge. Damit ist gemeint, die Alterität vergangener und gegenwärtiger Erfahrungen ebenso wahrzunehmen, wie die strukturelle Vergleichbarkeit zwischen den Zeitdimensionen.

2.2 Die Beschäftigung mit „vergangenen Lebenswelten“

Abschließend steht die Alterität der Vergangenheit im Zentrum: Die Frage, die sich stellt, ist, inwiefern der Lebensweltbezug die Schüler unterstützen kann, das Spezifische der Vergangenheiten zu erfassen, um somit auch zu „Orientierung in der Vergangenheit“ zu gelangen. In allen Unterrichtsphasen bieten sich Möglichkeiten zum an vergangenen Lebenswelten orientierten Lernen an:

Wenn Schüler sich – im Zuge des lehrplangemäß Vorgeschiedenen – bereits längere Zeit mit einer Epoche befasst haben, kann mit der Frage „Was war für die Menschen selbstverständlich?“ der Blick auf damalige Lebenswelten gelenkt werden. Die Epochenspezifika kommt in den Blick, wenn Männer- und Frauenrollen, wenn Geschlechterbezüge betrachtet werden, wenn nach Familienbeziehungen gefragt wird.

Die strukturgeschichtliche Beschäftigung mit Vergangenheit hat uns zahlreiche Beobachtungsfelder bewusst gemacht; denen mehr oder weniger deutlich erkennbar auch „invariante Strukturen von Lebenswelt“ zugrunde liegen: Herrschaft, Kultur, Wirtschaft, Gesellschaft, Alltag, Umwelt, auch aufgeschlüsselt z. B. nach jung und alt sein, nach Wohnen, Arbeiten und „nicht-Arbeiten“ („Freizeit“), nach Religion, Ausbildung, Musik, Kunst, Literatur, Technik, Mobilität, Kommunikation etc..

Im epochenspezifischen Querschnitt¹⁴ können die Lebenswelten verschiedener Schichten sichtbar werden (vgl. 1.2.4 Intersubjektivität von Lebenswelt); subjektive Erfahrungen von Zeitgenossen können aus Text- und Bildquellen entnommen werden (vgl. 1.2.2 „Subjektivität“). In unterschiedlich ansetzenden Längsschnitten können Lebenswelten und lebensweltliche Phänomene verglichen werden. Bezugspunkt kann, muss nicht die Gegenwart sein; verglichen werden können auch Epochen, die bereits im Geschichtsunterricht behandelt wurden. Kontinuität und Wandel, die „Geschichtlichkeit“ (vgl. 1.2.3) von Lebenswelt kommt so in den Blick.

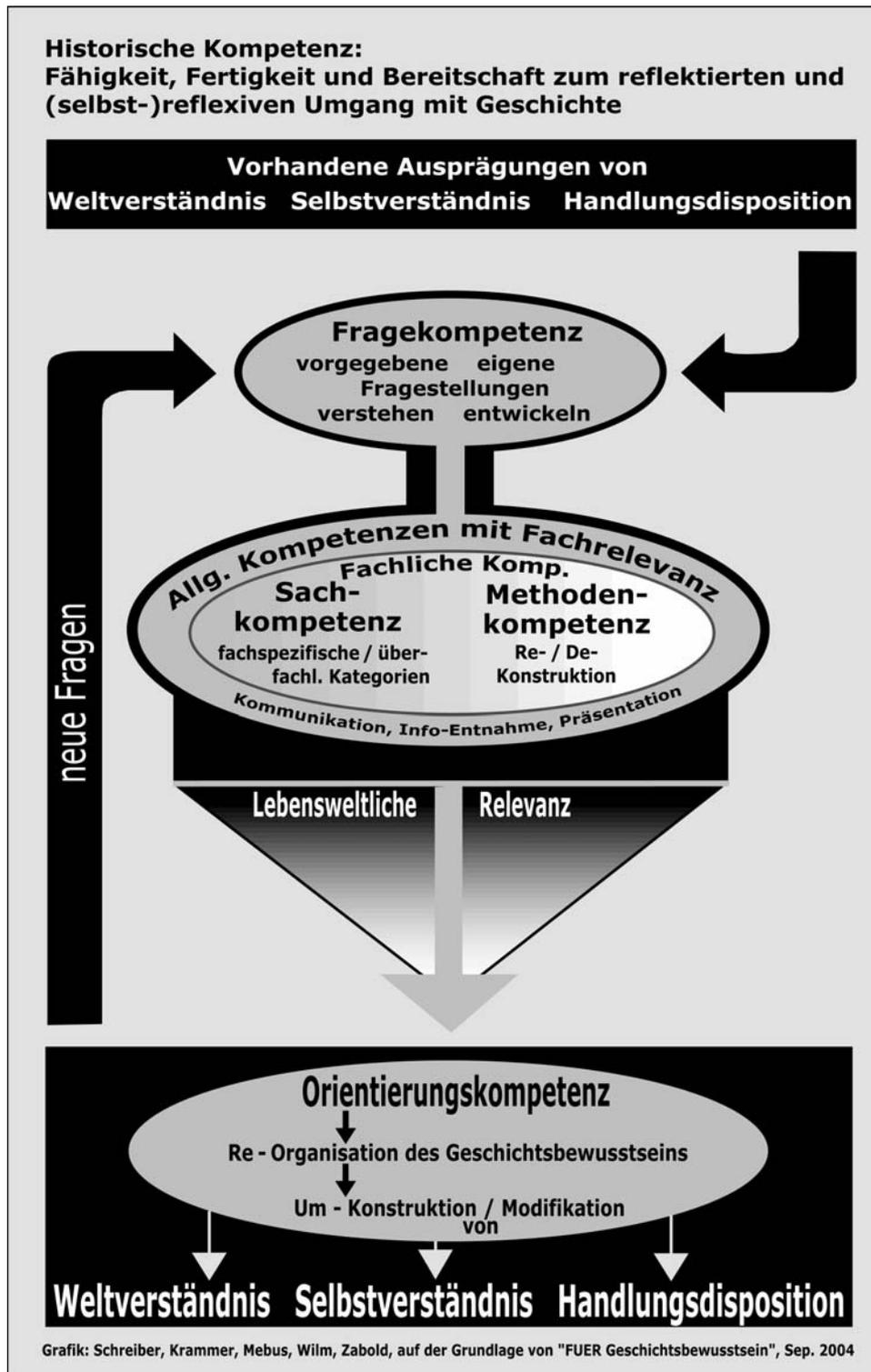
Wenn die „Alterität“ vergangener Lebenswelten im Zentrum des Interesses steht, sind die fremden Rahmenbedingungen besonders intensiv herauszuarbeiten, die vergleichbare Erfahrungen anderes konnotieren: „Unterhaltung“; „Krankheit“, „Hochzeit“, „Wohnen“, Religion. Das Vergleichbare (Kontinuität) und das Andere (Wandel) sollen auf diese Weise sichtbar werden, Erklärungsbedarf soll bewusst werden.

Wenn man Lebenswelt nicht mit „Alltag unterbürgerlicher Schichten“ identifiziert, sondern mit dem Selbstverständlichen im Leben von Menschen in bestimmten Räumen zu bestimmten Zeiten (vgl. 1), dann ergeben sich vielfältige Möglichkeiten, durch Lebensweltbezug einen Beitrag zu leisten, um die zentralen Aufgaben des Geschichtsunterrichts zu erfüllen, nämlich reflektiertes Geschichtsbewusstsein bei den Schülern anzubahnen und historische Kompetenzen¹⁵ zu entwickeln.

Das soll abschließend an einem Konzept zur Entwicklung historischer Kompetenzen verdeutlicht werden, an dem ich zusammen mit zahlreichen Kollegen seit einiger Zeit arbeite: Unterschieden werden Fragekompetenz, Methoden- und Sachkompetenz, Orientierungskompetenz. Eine Grafik verdeutlicht das zugrunde liegende Modell: Jeder Schüler verfügt über Geschichtsbewusstsein, das sich in einer je spezifischen Ausprägung von Weltverständnis, Selbstverständnis und Handlungsdispositionen manifestiert. Auf dieser Grundlage erfolgt die Förderung historischer Kompetenz:

¹⁴ Michler, A.: Längsschnitte – Heilmittel oder Ende des Geschichtsunterrichts? in Schreiber, W.: Vom Imperium Romanum zum Global Village. Globalisierungen im Spiegel der Geschichte, Neuried 2000, S.349-364.

¹⁵ Schreiber, W.: Entwicklung historischer Kompetenz – Das Geschichtsbewusstsein von Grundschulern fördern II, in: dies.: Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens, Neuried 2004, S. 47-112; dies.: Mit Geschichte umgehen lernen, De-Konstruktionskompetenz aufbauen, in: dies./Mebus, S. (Hg.): Durchblicken – Dekonstruktion von Schulbüchern. Eichstätt 2005, S. 6-16.



Mit Hilfe historischer Fragen wird die historische Dimension von Welt erschlossen, wobei Fragekompetenz nicht nur die Kompetenz umfasst, „selber Fragen an die Vergangenheit zu stellen“, sondern auch die Kompetenz, Fragestellungen anderer zu durchblicken: Der Lebensweltbezug erleichtert das Fragen, u.a. weil (strukturelle) Überschneidungen zwischen aktuellen und zu rekonstruierenden Lebenswelten bestehen (vgl. 1.2.3 „invariante Strukturen“),

weil die eigenen Erfahrungen herangezogen werden können, um Fragestellungen zu entwickeln oder weil Gegenwartsbezüge zum Fragen-Stellen motivieren.

„Methodenkompetenz“ schließt sowohl die Fähigkeit ein, Vergangenes selbst zu re-konstruieren, als auch die Geschichtsdarstellungen, die andere geliefert haben, zu analysieren. Lebensweltbezug als Erfahrungsbezug kann die Entwicklung beider Basisoperationen unterstützen. Wenn von Fragen, die sich bezogen auf die eigene Lebenswelt stellen, ausgegangen wird, können Schüler exemplarisch das Suchen nach Quellen (Heuristik), deren methodisch geregelte Erschließung (innere und äußere Quellenkritik), deren Interpretation und deren Einbinden in Antworten erlernen.¹⁶ Das De-Konstruieren fällt an erfahrungsnahen und lebensweltbezogenen Beispielen leichter als an komplexen, über konkrete Erfahrungen nicht zugänglichen. Hier können inne-wohnende Deutungen, Legitimationsformen und Sinnbildungsmuster leichter erfasst werden. Gerade an der Beschäftigung mit vergangenen Lebenswelten kann deutlich gemacht werden, dass die Bilder, die in der Gegenwart von der jeweiligen Vergangenheit präsentiert werden, nicht immer mit den empirischen Erfahrungen damaliger Menschen übereinstimmen

„Sachkompetenz“ umfasst Daten- und Faktenkenntnisse, ebenso wie die Beherrschung von strukturierenden Grundbegriffen. Diese Kategorien können für das „Verstehen und Erklären“ vergangener Lebenswelten ebenso hilfreich sein, wie für den Umgang mit der aktuellen. Die theoriebezogenen Kategorien erschließen den Umgang mit der historischen Dimension von Lebenswelt.

Im Hinblick auf die Förderung der „Kompetenz, Geschichte zur lebenspraktischen Orientierung nutzen zu können“ sind dem Unterricht oft enge Grenzen¹⁷ gesetzt. In der invarianten Struktur von Lebenswelt liegt aber die Möglichkeit historischer Orientierung begründet. Gerade an konkreten Erfahrungen aus vergangenen Lebenswelten können die Schüler lernen, dass Vergangenheit ein Spiegel sein kann, in dem die Gegenwart sich in ihrem Sosein (das sowohl Anderssein als auch Gewordensein ist) erkennen lässt.

Lebensweltbezug, das wollte der Beitrag darstellen, ist eine Möglichkeit, Schülern jeden Alters den Weg zur Vergangenheit und den Umgang mit Geschichte zu erleichtern.

¹⁶ Vgl. hierzu die zahlreichen lebensweltbezogenen Beispiele in Schreiber, W. (Hg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens. 2 Bde., Neuried 2004.

¹⁷ Dies gilt analog für alle andere handlungsorientierte Zielsetzungen, denen sich der Unterricht stellt.

EPILOG

Mit dem eminent humanistischen Anliegen, jene phänomenologischen Dimensionen einer aktuellen Bildungsanthropologie zu erhellen, welche im Focus ethischer Verantwortlichkeit für zukunftsfähige Bildungsprozesse bedeutsam sind, legt meine Doktorandenrunde mit dieser Teampublikation ein beachtenswertes Ergebnis für die Fachdiskussion vor. Der Handlungshorizont des eigenen pädagogischen Bemühens in Studium, Forschung, Berufspersonalität und Privatleben war gleichsam die "Interpretationsfolie" für die reflexive Vergegenwärtigung bei der Erarbeitung der einzelnen Dissertationsstudien. Deshalb spiegelt die Zusammenstellung der Beiträge in diesem zur Fachdebatte anregenden Sammelwerk die spezifische Intention der einzelnen Doktorandinnen und Doktoranden wieder - sowohl in der denkerischen Axiomatik wie auch in der handlungsbezogenen Exemplifizierung. Im argumentativen Pendeln zwischen der logischen Begründung und der empirischen Relevanz wurden die Rationalität und das Reale jeweils in subjektiver Bedeutsamkeit wahrgenommen und analysiert - die individuelle Freiheit des Denkens als hermeneutischer Prozess wurde von mir als betreuende "Doktormutter" durch Metastrukturen inhaltlich und forschungsmethodisch begleitet.

▪ interdisziplinär geführter Diskurs als "gaudium de veritate"

Forschung mit dem Ziel, komplexe Erkenntnisziele zu erhellen, bedarf einer menschenfreundlichen Hermeneutik und einer Didaktik des Verstehens - allerdings immer basierend auf einer soliden Kenntnis des strukturellen „Fonds“ wissenschaftlicher Inhalte. Der erfahrene Hochschullehrer muss in diesem Sinne versuchen, komplexe Wissenschaftsfelder und wissenschaftliche Forschungsstrategien gleichsam in prägnanten Nahaufnahmen zu präsentieren; diese "wissenschaftlichen Nahaufnahmen" sollten dem jungen Forscher einen nahen und initiierenden Blick auf die viel umfassenderen Konstituenten und Merkmale der "wissenschaftlichen Groß-Landschaft" ermöglichen.

„Vergessen wir auch nicht, dass die sog. 'Universalität der Wissenschaft' heute fragwürdiger ist denn je. Ihre Ganzheit als idealer Zieltypus ist ja zerbrochen, in die Pluralität der Spezialisierung untergegangen. Die Einheit als solche ist nur noch in der 'gewagten' Intersubjektivität, im Gespräch relevant, d. h. dadurch, dass der Einzelne den fragmentarischen Sektor von Wissenschaft, auf dem er arbeitet, interpersonal durch den Dialog verantwortet. Dieser Dialog bleibt aber unfruchtbar, wenn in ihm die Vielen, die sich begegnen, einander nicht von je ihrer kulturellen Herkunft her ernstnehmen.“¹

¹ Dieses Wissenschaftsverständnis habe ich im Diskurs mit meinem geschätzten philosophischen Doktorvater Ferdinand Ulrich handlungsleitend für meine wissenschaftliche Laufbahn erarbeitet; vgl. F. Ulrich (1999): *Leben in der Einheit von Leben und Tod*. Schriften

Eine kommunikationsfähige wissenschaftliche Konzeption zu entwickeln glückt nur in persönlich engagierter und fachinhaltlich konsequenter Entfaltung eines dynamischen Denkprozesses, was in zahlreichen Doktorandenkolloquien mit dem Autorenteam dieser Publikation höchst erfreulich geschah. Vielfältige Ergebnisse von Forschung und Praxisevaluation spiegeln dazu die einzelnen Beiträge wieder. Sie vergegenwärtigen auch den inter-disziplinär geführten Diskurs in exemplarischen Studien und erhellen angesichts der Beliebigkeit moderner Lebensführung jene humanen Ressourcen, welche eine phänomenologisch basierte Bildungsanthropologie aufklärt. Modellhaft wird ein ganzheitliches Bildungswissen entfaltet, das in der sorgsam Korrelation von Fachexpertise entwickelt wurde und den Diskurs anregt für zukunftsfähige Bildungskonzeptionen.²

▪ **Integration von Fachexpertise in ganzheitliches Bildungswissen**

Es sind wohl die fruchtbarsten Momente im universitären Bildungsgeschehen, wenn Wissenschaft auch zum Erlebnis wird, das nachhaltig „begeistert“, weil Kognition und Emotion einander bestärken. Die sorgsame Integration von Fachexpertise in ganzheitliches Bildungswissen durch die Korrelation von kognitiv-emotionalen und sozialen Dimensionen der menschlichen Persönlichkeit darf vor den Toren der Universität auch fortan nicht Halt machen. Intuition und Logik werden in Forschungsprozessen heute als beiderseits bedeutsam anerkannt. Das impliziert intensive Bemühungen um einen neuen, nicht einseitig analytisch festgemachten Rationalitätsbegriff und ist besonders für die pädagogische Forschung wesentlich. Menschenverständnis, Sacherkenntnis, Umweltklärung und Weltverstehen werden nicht durch bloßes Aneignen von Daten und Fakten aus der sog. "Wissenschaft" aufgebaut, sondern sind immer in der Auseinandersetzung von Menschen mit diesen Daten und Fakten und deren oft historisch bedingten Objektstrukturen gewonnen. Der elementare Implikationszusammenhang von wissenschaftlich methodisierter Erfahrung und subjektiver Alltagserfahrung ist theoretisch zu analysieren, aber praktisch unauflösbar. Die Vielfalt wissenschaftlich rationaler und anthropologisch sinnsuchender Denk- und Erscheinungsweisen des sog. Pädagogischen zu erhellen und ihren Theoriefundus weiterzuentfalten ist und

II, herausgegeben und eingeleitet von Martin Bieler und Stefan Oster. Freiburg/ Johannes Verlag Einsiedeln, S. 238 – 338

In vorbildlicher Weise habe ich die bildungskritische Reflexion zum Wissenschaftsverständnis mit Frau Prof. Dr. Karolina Fahn anregungsreich führen können, was meine hochschuldidaktischen Lehrjahren an der Universität Regensburg nachhaltig bereichert hat.

² In Vollversion sind zahlreiche Dissertationsstudien erschienen in der von mir herausgegebenen Reihe SCHRIFTEN ZUR INTERDISZIPLINÄREN BILDUNGSDIDAKTIK. München. UTZ-Verlag; www.utzverlag.de

bleibt eine problematische Aufgabe der Universität.³ Wenn sich Wissenschaft statt der Menschenwürde der Macht oder dem Kommerz oder einfach dem Erfolg verschreibt, fällt sie einer neuen Mythisierung zum Opfer und verfehlt sie ihren Sinn. Solange und insofern Menschen durch Computer und Roboter nicht voll ersetzbar sind, darf die Anbindung der wissenschaftlichen Wissensgenese an die *conditio humana* nicht verleugnet werden.

Angesichts der Beliebtheit moderner Fachdebatten zum Pädagogischen legen die Autorinnen und Autoren dieser Festschrift einen "lebensfrohen Kranz" humaner Alternativen zur Anregung für den wissenschaftlichen Diskurs vor, der die Licht- und Schattenseiten des menschlichen Daseins weithin phänomenologisch aufzeigt. Besonders für das Pädagogische gilt, dass die Wirklichkeit nicht nur der selbstbewusst handelnde, sondern immer auch der leidende Mensch ist. Jeder subjektive Eigensinn muss deshalb in der wissenschaftlichen Theoriebildung und alltäglichen Bildungspraxis freiheitlich verantwortet werden im Blick auf die Einmaligkeit menschlichen Lebens inmitten seiner geschichtlichen Bedingtheiten. In diesem Sinne bin ich als Hochschullehrerin eine wichtige Wegstrecke zusammen mit den Doktorandinnen und Doktoranden gegangen auf dem schmalen Pfad zwischen Intuition und Logik. Ihnen allen danke, dass sie nach vielen Jahren des Promotionsabschlusses die Bürde auf sich aufgenommen haben, einen Beitrag für diese Festschrift zu übernehmen; damit ermöglichen sie erneut die intersubjektive Reflexion zu einer humanen Bildungspraxis im Fokus der Theoriesuche. Ich wünsche, dass unser Bemühen um eine menschenwürdige Bildungskultur einen nachhaltigen Impuls erfährt durch die in dieser Festschrift vorgelegten Beiträge.

München, im April 2005

Maria-Anna Bäuml-Roßnagl

³ vgl. dazu das tragende Forschungsparadigma meiner Publikationen, einsehbar unter www.paed.uni-muenchen.de/~baeuml-rossnagl; eine argumentative Zusammenschau der einzelnen Begründungskontexte erfolgte in der Anthologie: Bäuml-Roßnagl M.-A. (2005): *Bildungsparameter aus soziologischer Perspektive*. Books on Demand (ISBN 3-8334-3314-0)

AUTORENVERZEICHNIS

DR. WILMA AIGNER

Geboren 1972 in Landau an der Isar. Studium der Sonderpädagogik an der LMU München. Von 1997 bis 2002 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Schulpädagogik (LMU München). 2001 Promotion im Bereich der Pädagogik zum Thema „Nichtverbal-leibliches Verhalten in der erzieherischen Interaktion. Theoretische Grundlagenreflexion zu einer anthropologisch verantwortbaren Deutung nichtverbal-leiblicher Phänomene“, unter der Leitung von Prof. Dr. Dr. Dr. Zöpfl sowie Frau Prof. Dr. Bäuml-Roßnagl als Korreferentin. Veröffentlichung 2002 bei Peter Lang. Derzeit Sonderschullehrerin am Sonderpädagogischen Förderzentrum in Landau/Isar und Lehrbeauftragte am Lehrstuhl für Schulpädagogik (LMU München).



DR. STEPHANIE URSULA BERNER

Geboren 1967 in München. 1995 erstes Staatsexamen Lehramt Grundschule, 1998 zweites Staatsexamen. 2005 Promotion im Bereich der Grundschuldidaktik an der LMU München über das Thema „'Emotionale Intelligenz' als Qualitätskriterium professioneller Grundschularbeit. Eine Analyse einzelner Faktoren aus dem Konstrukt ‚Emotionale Intelligenz‘ aus der Perspektive von Grundschul-lehrerinnen und Grundschullehrern“ unter der Leitung von Frau Prof. Dr. M.-A. Bäuml-Roßnagl. Seit 2000 als Grundschullehrerin in München tätig. Verheiratet, drei Kinder.



PROF. DR. KONRAD BUNDSCHUH

Prof. Dr. phil. Dr. phil. habil. Konrad Bundschuh, Allgemein- und Sonderpädagoge, Dipl.-Psychologe, Lehrer an Regel- und Sonderschulen. Promotion an der Universität Würzburg 1973 mit dem Thema „Der intelligente Schulversager“, 1984 Habilitation (Thema: Dimensionen der Förderdiagnostik bei Kindern mit Lern-, Verhaltens- und Entwicklungsproblemen) und Erteilung der Lehrbefugnis für das Fachgebiet Sonderpädagogik.. Lehrtätigkeit am Lehrstuhl Sonderpädagogik der Universität Würzburg von 1974 bis 1993 in den Fächern Sonderpädagogik, Lern- und Geistigbehindertenpädagogik sowie Heilpädagogische Psychologie. Seit 1993 Ordinarius und Inhaber des Lehrstuhls für Verhaltensgestörtenpädagogik u. Geistigbehindertenpädagogik am Institut für Präventions-, Integrations- und Rehabilitationsforschung der LMU München mit den Lehr- und Forschungsschwerpunkten soziale und emotionale sowie geistige Entwicklung und Lernen. Gastprofessur an der Universität Wien und Lehrauftrag an der Universität Basel.



DR. JOHANNA DICHTL



Studium Lehramt an Grundschulen. Berufliche Tätigkeit als Lehrerin. 1996 Promotion zum Dr. phil. an der LMU München mit einer Dissertation zum Thema: „Die religiöse Dimension im Kind“ unter der Leitung von Prof. Dr. M.-A. Bäuml-Roßnagl sowie Prof. Dr. A. Gleißner als Korreferenten. Seit 1997 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Religionspädagogik und -didaktik des Religionsunterrichts in der Fakultät für katholische Theologie an der LMU München.

DR. GABRIELE GIEN



Geboren 1962. Promotion unter der Leitung von Frau Prof. M.-A. Bäuml-Roßnagl an der LMU München über das Thema „Ganzheitlicher Umgang mit Kunstbildern“. Derzeit akademische Rätin am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in Augsburg. Arbeitsschwerpunkte: Ganzheitliche Lernprozesse, ästhetische Bildung, Kinder- und Jugendliteratur, kreatives Schreiben sowie empirische Untersuchungen zur Entwicklung metaphorischer Kompetenz.

DR. CHRISTA HELLMEIER



Geboren 1961 in Bingen am Rhein, 1985/87 erste und zweite Lehramtsprüfung, 2002 Promotion im Hauptfach Grundschuldidaktik bei Frau Prof. Dr. M.-A. Bäuml-Roßnagl mit den Nebenfächern Pädagogik und Musikdidaktik. Thema der Promotion: „Wandlung als pädagogisch-didaktisches Handlungsparadigma, aufgezeigt an symboldidaktischen Exempla zum Grundschulunterricht mit besonderer Berücksichtigung musik-didaktischer Aspekte“. Seither Grundschullehrerin in Neufahrn bei Freising. Interessenschwerpunkte: Persönlichkeitsbildung durch Symboldidaktik und Musik-Erziehung

PROF. DR. KARLFRIEDRICH HERB



Studium der Philosophie, vergleichenden Religionswissenschaften und Psychologie. 1986 Promotion zum Dr. phil. mit einer Arbeit über die Rechts- und Staatsphilosophie J.-J. Rousseaus. Es folgten Forschungsprojekte der DFG (Bonn/ München), der Thyssen-Stiftung (München/Paris), der Volkswagen-Stiftung (München) und des DAAD (Paris) sowie ein Aufenthalt als chercheur associé am Centre de Recherche en Épistémologie Appliquée (CNRS, Paris). Assistent am Geschwister-Scholl-Institut in München. 1997 Habilitation mit einer ideengeschichtlichen Untersuchung des neuzeitlichen Freiheitsbegriffs. Nach Gastprofessuren an den Bundesuniversitäten von Recife und Campinas (Brasilien) wurde er 2001 zum Stiftungsprofessor für Philosophie an der Universität Ulm ernannt. Seit 2001

Lehrstuhlinhaber für Politische Philosophie und Ideengeschichte an der Universität Regensburg.

DR. KLAUS HIRTH

Studium der Elektrotechnik in München (Dipl.-Ing.). Assistent an der Universität der Bundeswehr Neubiberg. Danach Wechsel an die Fachhochschule München in den Fachbereich Elektrotechnik.

Diverse Lehraufträge an der Fachhochschule München. Von 1992-1996 Zweitstudium der Pädagogik, Philosophie und Grundschuldidaktik an der LMU München (M.A.). Anschließend Promotion mit dem Thema „Notwendigkeit und Möglichkeit der Vernetzung von Schule und Zoo zur Operationalisierung des lifeskills. Aufbau einer Kind-Tier-Beziehung unter Berücksichtigung der Vorgaben der bayerischen Lehrpläne für die Grundschule“ München: Herbert Utz, 2001 unter Prof. Dr. Dr. Dr. H. Zöpfl als Erstreferent und Prof. Dr. M.-A. Bäuml-Roßnagl als Korreferentin. Derzeit Dozent an der Fachhochschule München.



DR. HILDEGARD M. HOFFMANN

Geboren 1957. Studium des Lehramts an Grund- und Hauptschulen an der Universität Regensburg. Lehrtätigkeit an Grund- und Hauptschulen im Landkreis Altötting. Von 1992 bis 1999 Promotionsstudium an der LMU München. Promotion zum Dr. phil. im Jahr 1999 unter Frau Prof. Dr. Bäuml-Roßnagl und Herrn Prof. Dr. Kasten als Zweireferenten über die „Familialen Erziehung heute als Netzwerk von Beziehungsfaktoren. Ein Plädoyer für den Dialog zwischen Familie und Grundschule. Regensburg: Roderer, 1999. Derzeit Lehrtätigkeit an einer Grundschule und Lehrbeauftragte an der LMU München am Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik. Zu den Arbeitsschwerpunkten gehören Erziehung, Eltern-Kind-Beziehung, Dialog Elternhaus und Grundschule sowie soziales Lernen.



DR. CHRISTINE KANIAK-URBAN

Geboren 1939. Studium des Lehramts an Volksschulen an der Universität Stuttgart. Studium der Schulpsychologie. Promotion zum Dr. phil. im Jahr 1995 mit einer Dissertation zum Thema „Das seelische Immunsystem stärken“ unter der Leitung von Prof. Dr. M.-A. Bäuml-Roßnagl und dem Korreferenten Prof. Dr. Rolf Oerter an der LMU München. Verheiratet, drei Kinder. Berufliche Tätigkeiten als Psychotherapeutin in der Kinder- und Jugendpsychiatrie sowie in der Supervision.



DR. GYONG-SOON KIM



Geboren 1959 in Changheung in Südkorea. 1984-1988 Studium der Kunstpädagogik an der In-Ha-Universität in Incheon Korea. Von 1993-1997 Studium der Kunstpädagogik, Kunstgeschichte und Grundschuldidaktik an der LMU München. Von 1997-2001 Promotionsstudium. 2001 Promotion zum Dr. phil. mit einer Dissertation zum Thema „Interdisziplinäre ästhetische Erziehung im Sach- und Kunstunterricht“ unter Prof. Dr. E. Rebel und der Zweitgutachterin Frau Prof. Dr. M.-A. Bäuml-Roßnagl an der LMU München. Ausübung der künstlerischen Tätigkeit seit dem Jahr 1988

mit Bilderausstellungen in den Jahren 1995, 1997 und 1998. Derzeit Dozentin an der Kookmin Universität in Südkorea. Die Schwerpunkte ihrer Forschung umfassen: Kunstdidaktik, Kategorienbildung mit Bildern, Geschichte der Kategorienbildung, Geschichte des integrativen Unterrichts, Didaktik der visuellen Kommunikation sowie die Didaktik von Gunter Otto.

DR. ELVIRA KLANG



Geboren 1970. 1988/89 einjähriger Aufenthalt in Oregon, U.S.A. 1989 erlangen des High School Diplomas. Nach dem Studium der Rechtswissenschaften, Pädagogik und Germanistik 2003 Promotion in Grundschuldidaktik, Schulpädagogik und Neuere Deutsche Literatur unter Prof. Dr. M.-A. Bäuml-Roßnagl. Thema der Dissertation: „Emotionale Intelligenz und Self-Science. Eine curriculare Herausforderung für die Verbesserung von Schulqualität.“, Regensburg: Roderer, 2003. Seit 1998 verheiratet mit dem Physiker und Rechtsanwalt Alexander Klang. Mutter von zwei Töchtern, Mia Joy, geboren 2002 und Sarah Mae, geboren 2004.

DR. CLAUDIA KLEINDIENST



Geboren 1967 in Köln Von 1986-1990 Studium für das Lehramt an Grundschulen an der erziehungswissenschaftlichen Hochschule in Rheinland-Pfalz. Von 1990-1994 Promotionsstudium an der LMU München mit dem Hauptfach Grundschuldidaktik und den Nebenfächern Psychologie und Pädagogik. 1994 Promotion bei Prof. Dr. M.-A. Bäuml-Roßnagl über das Thema „Ganzheitliches Hören als Lebenswert. Zivilisationskritische Analysen und lebenswertorientierte Theorieansätze in ihrer Relevanz für eine ganzheitliche Hörpädagogik.“ 1996 zweites Staatsexamen für das

Lehramt an Grundschulen. Seit 2003/04 Unterricht an einer Münchner Grundschule.

DR. PETRA MERKEL-TRINKWALDER

Geboren 1967 in Kaufbeuren (Allgäu), 1991 erste und 1993 zweite Staatsprüfung als Grundschullehrerin. 1994-1997 Studium der Psychologie mit schulppsychologischem Schwerpunkt an der LMU München. 1997 Staatsprüfung im Fach Psychologie mit schulppsychologischem Schwerpunkt, seit 1998 Schulppsychologin im Grund- und Hauptschulbereich, 1999-2002 Teilabordnung an das Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik der LMU München mit einer Lehrtätigkeit im Rahmen einer Promotionsförderung, betreut durch Frau Prof. Dr. M.-A. Bäuml-Roßnagl. Abschluss der Promotion im Februar 2003 mit der Dissertation zum Thema „Lernen als relationales Phänomen: leibanthropologische Theoreme und Entwicklung von relationalen Beobachtungsdimensionen zur Schuleingangsdagnostik“. Regensburg Roderer 2003. Seit 2002 Beratungsrektorin in der Schulppsychologie für den Grund- und Hauptschulbereich. 2003 Eheschließung mit dem Seminarrektor Herrn Heinrich Trinkwalder.



DR. KARIN NIERLICH

Geboren 1966 in Mindelheim. 1985-1989 Studium an der LMU München für das Lehramt an Grundschulen. 1989 erste und 1991 zweite Lehramtsprüfung. 1989-1991 Lehramtsanwärterin an der Grundschule in München. 1991-1993 Mobile Reserve an einer Volksschule. 1992-1997 Promotionsstudium. 1997 Promotion und Veröffentlichung der Dissertation „Das Phänomen Engel erfahren und verstehen: Bezugswissenschaftliche Theoriebestände aus Theologie, Kulturhistorie, Kunstgeschichte und Schöngestiger Literatur als interpretatorische Basis für Erfahrungsdokumente von Grundschulkindern zur Angelistik“ (Herbert Utz Verlag, München) unter der Leitung von Prof. Dr. M.-A. Bäuml-Roßnagl. Ab 1993 Verbeamtung auf Lebenszeit; 2000-2002 Konrektorin; seit 2002 Schulleiterin an der Grundschule in München.



DR. DOROTTYA RERRICH

Geboren 1955 in Budapest, Ungarn. Während des Aufstandes Flucht der Familie nach Schweden, dann Emigration in die USA. Studium der Psychologie bei Prof. Dr. H. Keupp an der LMU München. Berufsabschnitte in sozialwissenschaftlicher Forschung, Frauen-Justizvollzugsanstalt Aichach und frei gestaltetem Frauentherapieprojekt bei Con Drobs e.V. 1998 Promotion und Veröffentlichung der Arbeit „deren „Doktorinvater“ Prof. Dr. H. Keupp und deren „Doktorinmutter“ Prof. Dr. M.-A. Bäuml-Roßnagl waren. Die Arbeit „Zur Stimme finden“ erschien 1998 bei edition reimann. Inzwischen weitere Berufsabschnitte als Legasthenie- und Dyskalkulietherapeutin beim Arbeitskreis Legasthenie Bayern e.V., sowie als Hörtherapeutin an der HNO-Klinik Gaertner, Bogenhausen. Derzeit in freier Praxis mit Erwachsenen und legasthenen Kindern, sowie freiberuflich an der Munich International School tätig.



DR. WILMA SCHÖNAUER-SCHNEIDER



Geboren 1974 in Kösching. 1998 erstes Staatsexamen für das Lehramt an Sonderschulen im Hauptfach Sprachheilpädagogik und 1999 im Erweiterungsfach Verhaltensgestörtenpädagogik. 1999 Abschluss M.A. Sonderpädagogik (Sprachheilpädagogik). Seit dem Schuljahr 1999/2000 berufliche Tätigkeit als Sonderschullehrerin an einer Schule zur Sprachförderung in Dachau. Seit 2003 zweite Prüferin für mündliche Prüfungen im Fach Sprachheilpädagogik im Rahmen der ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen. Ab 2004 Abordnung an den Lehrstuhl Sprachheilpädagogik mit der

Hälfte der Arbeitszeit. 2004 Promotion an der LMU München zum Dr. phil. mit einer Dissertation zum Thema: „Schulische Kooperation - ein Weg zur Integration?“ unter der Leitung von Prof. Dr. M. Grohnfeldt und dem Korreferat von Frau Prof. Dr. M.-A. Bäuml-Roßnagl.

DR. HADUMOTH RADEGUNDIS SCHOLPP



Geboren 1949 in Karlsruhe. Lehramtsstudium für Grund- und Hauptschule. Von 1991-1994 Aufbaustudium und Staatsexamen zur Lehrerin an Sonderschulen (Sprach- und Sehbehindertenpädagogik) in Heidelberg. 1996 bis 1999 Promotionsstudium zum Dr. phil. an der LMU München im Fachbereich Psychologie und Pädagogik. Die Dissertation mit dem Thema „Das Sehen als Medium menschlicher Bildungsprozesse. Eine Untersuchung zu pädagogischen, didaktischen und therapeutischen Dimensionen des Sehens mit Schwerpunkt im elementaren Bildungsbereich.“ wurde von Frau Prof. Dr. M.-A. Bäuml-Roßnagl als Erstreferentin sowie Herrn Prof. Dr. W. Killermann als Zweitreferenten betreut. Seit 1996 Fortbildungen in den Bereichen Pädagogik und Sinneserfahrungen. Ab 2001 Fortbildungen (Teilnahme/Leitung) sowie Vorbereitung und Organisation weiterer Publikationen für verschiedene Zielgruppen. Schwerpunkte: Sehen, Sehbedingungen und Sehförderung im Zusammenhang mit dem Lernen.

PROF. DR. WALTRAUD SCHREIBER



Studium des Lehramts an Grund- und Hauptschulen mit mehrjähriger Unterrichtstätigkeit. Zweitstudium Geschichte. Promotion in der Geschichtsdidaktik mit pädagogisch-philosophischem Schwerpunkt bei Prof. Glaser als Hauptreferenten und Frau Prof. Bäuml-Roßnagl als Zweitreferentin sowie Herrn Prof. Henckmann als dritten Referenten. Thema der Dissertation: „Neuere geschichtsdidaktische Positionen und ihr Lebensweltbegriff. Versuch einer Präzisierung im Anschluss an die Phänomenologie Edmund Husserls.“ Anschließend Habilitation zu dem zeitgeschichtlichen Thema: „Bildungsreform in Hessen zwischen

1967 und 1982. Die curriculare Reform der Sekundarstufe I.“ Seit 1999 Professur für Theorie und Didaktik der Geschichte an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt. Seit 2001 Gesamtkoordinatorin des internationalen Forschungsprojekts

FUER Geschichtsbewusstsein. Seit 2005 Koordinatorin des Forschungsprojekts regionale historische Kulturarbeit. Außerdem Herausgeberin zahlreicher Publikationsreihen und Zeitschriften.

DR. INGEBORG THERESIA SCHULER

Erstes und zweites Lehramtsstudium, langjährige Tätigkeit als Lehrerin und Spielleiterin, berufsbegleitender Promotionsstudengang. 1999 Promotion an der LMU München in Grundschuldidaktik, Psychologie und Pädagogik über das Thema „Zur Bedeutung des Theater-Spielens für die Persönlichkeitsentfaltung von Grundschulkindern: Eine exemplarische Projektstudie zu Pedro Calderón de la Barca ‚Das große Welttheater‘“ unter Frau Prof. Dr. M.-A. Bäuml-Roßnagl und Prof. Dr. R. Oerter. 2000-2002 Tätigkeit als Konrektorin. Seit 2002 Tätigkeit als Seminarrektorin, langjährige Mitwirkung bei der Lehrerfortbildung. Leitung von Lehrgängen zu Unterrichtsspiel und Theater, Multiplikatorin für Moderationstechniken, Unterrichtsentwicklung, Reform der Notengebung und Streitschlichtung.



DR. BERNHARD STALLA

Geboren 1966 in Rosenheim. Studium der Philosophie, Pädagogik, Kultur- und Sozialwissenschaften an den Universitäten Eichstätt und München. Promotion zum Dr. phil. im Jahr 1998 unter Frau Prof. Dr. Bäuml-Roßnagl als Erstreferentin und Herrn Prof. Dr. Harten als Zweireferenten an der LMU München mit dem Thema „Aloys Fischer (1880-1937) Biographie und Bildungstheorie. Eine Analyse zu seinem anthropologisch-interdisziplinären Bildungsdenken im Sinne eines geisteswissenschaftlichen Kontinuitätskonzeptes für basale Bildungsprozesse.“ München: Peter Lang, 1999.

Leiter des Archivs der Neuen Künstlerkolonie Brannenburg e.V. Mitglied des redaktionellen Beirats des Comenius-Jahrbuchs der Deutschen Comenius-Gesellschaft e.V. Zu den Arbeitsschwerpunkten gehören historisch-systematische Pädagogik, Biographieforschung, Erwachsenenbildung, sowie kulturelles Lernen.



DR. EVA STEINHERR

Geboren 1963. 1988 Magister der Philosophie. 1995 Promotion in Grundschuldidaktik unter der Leitung von Frau Prof. Dr. M.-A. Bäuml-Roßnagl mit einer Arbeit über Zeiterleben und Zeitverstehen bei Kindern. 1997- 2000 Mitglied der Lehrplan-Kommission Deutsch. 2000 Lehrauftrag an der Universität München für Deutsch-Didaktik. Derzeit Lehrerin in München. Verheiratet mit dem Schriftsteller Ludwig Steinherr und Mutter von zwei Kindern.



DR. BARBARA WEBER



Geboren 1976 in München. Studium der Sozialpädagogik. 2003 Promotion an der LMU München mit einer Dissertation zum Thema: „Leib-Erleben und Körperwahrnehmung als Faktoren beruflicher Professionalität. Leib-phänomenologische Theoreme der französischen Intersubjektivitätsphilosophie (J.P.Sartre / M. Merleau-Ponty /E.Lévinas) in kritischer Diskussion mit den Frankfurter Körperkonzeptskalen (FKKS).“ Regensburg: Roderer, 2003 unter Frau Prof. Dr. M.-A. Bäuml-Roßnagl und dem

Korreferenten Prof. Dr. D. Frey. Seit 2003 Lehrbeauftragte für Politische Philosophie an der Universität Regensburg sowie für Tanz und Philosophie an verschiedenen Fachhochschulen. Ihr wissenschaftlicher Schwerpunkt liegt derzeit im Bereich „Kinder philosophieren“. Außerdem: Tänzerin, Choreographin und Schauspielerin, Regieassistentin und Dramaturgin für Theater und Fernsehen sowie Lektorin und Literatin von tanz- und kunstkritischen Texten, Poesie und Lyrik.

Mit Blick auf die Frage nach einer ethisch verantwortlichen und aktuell sinnvollen Bildungsanthropologie versammelt die vorliegende Festschrift interdisziplinäre Forschungsarbeiten von DoktorandInnen und Kollegen von Frau Universitätsprofessorin an der Ludwig-Maximilians-Universität München Dr. Maria-Anna Bäuml-Roßnagl.

Dabei öffnen philosophische, pädagogische und psychologische Ansätze aus der zeitgemäßen Bildungstheorie als auch handlungsorientierte Beiträge aus der pädagogischen Praxis den Blick für soziokulturelle und schulische Bildungsprozesse heute.

Ausgehend von einer im weitesten Sinne ethisch-phänomenologischen Forschungsmethodik steht die Forderung nach der Existential erzieherischer Begegnung und die Anerkennung der multidimensionalen Verflechtungen menschlichen Lehrens und Lernens im Mittelpunkt des gemeinsamen Forschens. Vor der Komplexität menschlichen Lebens und Lernens dürfen wir nicht zurückschrecken, sie fordert eine interdisziplinäre Forschung und eine soziologische Vernetzung der Bildungsaktivitäten.