

Maria-Anna Bäuml-Roßnagl



Wie die Kinder leben lernen

Band 1

Auer 

Maria-Anna Bäuml-Roßnagl

unter Mitarbeit von
Soi Diamantopoulou,
Maria-Antonia Prechtl, Vera Richter,
Gisela Stern-Hengerer und Sabine Zimmermann

Wie die Kinder leben lernen

Eine sinn-liche Gegenwartspädagogik
für Eltern und Schule
mit zahlreichen Abbildungen

Band 1



Verlag Ludwig Auer Donauwörth

Zu diesem Buch:

Der vorliegende Band einer *gegenwartsorientierten workshop-Pädagogik zum sinn-lichen Leben-Lernen mit Kindern* entstand in jahrelanger Erprobung und Reflexion.

Die *konzeptionelle Grundlegung* und die *Betreuung der verschiedenen Stationen bei der Entstehung der Projekteinheiten* sowie die Aufbereitung für die Drucklegung besorgte Frau Prof. Dr. Maria-Anna Bäuml-Roßnagl, Fakultät für Psychologie und Pädagogik an der Universität München.

Fächerübergreifende Aufgaben einer modernen Sachunterrichtsdidaktik und *interdisziplinäre Anliegen* einer lebensweltlich orientierten Gegenwarts-pädagogik waren dabei richtungweisend.

Die *Projektbearbeitung der einzelnen Einheiten* haben die im Inhaltsverzeichnis genannten *Autorinnen* durchgeführt; ihre Bereitschaft zur immer wieder neuen Reflexion der praktischen Erfahrungen angesichts auftauchender konzeptioneller Fragestellungen hat wesentlich zur *Gestaltung des pädagogisch-didaktischen Neuansatzes der vorgelegten sinn-lichen Bildungsmodelle* beigetragen.

Das *Typoscript-Layout* für die Drucklegung erstellte Herr Gernot Grundmann, München, mit einem ausnehmend guten Gespür für die *Wechselwirkung zwischen Textinhalt und formaler Textanlage*.

Besonderer Dank gilt dem *Verlag Ludwig Auer* für die *sensitive und großzügige Drucklegung*.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	4
Lebensfreude in Lust und Leid erfahren	5–13
Projektbearbeitung: <i>Maria-Anna Bäuml-Roßnagl</i>	
Mit Kopf und Fuß – mit Herz und Hand die Dinge fühlen	14–20
Projektbearbeitung: <i>Soi Diamantopoulou</i>	
Vom Sehen und Gesehenwerden	21–31
Projektbearbeitung: <i>Maria-Antonia Prechtl</i>	
„Technisch sehen“ ist interessant	32–42
Projektbearbeitung: <i>Maria-Antonia Prechtl</i>	
Vom Hören-Können und Hören-Wollen	43–49
Projektbearbeitung: <i>Vera Richter</i>	
Aufeinander hören und Andere(s) überhören	50–64
Projektbearbeitung: <i>Sabine Zimmermann</i>	
Die Umwelt mit der Nase erspüren	65–73
Projektbearbeitung: <i>Gisela Stern-Hengerer</i>	
Vom Schmecken des Guten	74–80
Projektbearbeitung: <i>Gisela Stern-Hengerer</i>	
Mich und Andere(s) mit meinem Leib erfahren	81–91
Projektbearbeitung: <i>Maria-Anna Bäuml-Roßnagl</i>	

Literaturverweise sind bei den jeweiligen Textstellen in die einzelnen Projektbeiträge eingebracht.

Vorwort

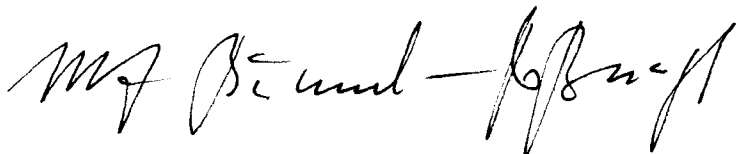
Viel Lebensbedeutsames müssen Pädagogen in unserer gegenwärtigen Krisensituation neu sehen lernen. Auf dem Rücken lebendiger Kinder müssen Lehrstoffe und Lernstrategien als kognitives Gepäck der Unterrichtskunst geschnürt werden. Hand und Fuß, Kopf und Herz, Leib und Geist haben eine einheitliche und einheitsstiftende Bedeutung für das pädagogische Urteilen und Handeln.

Wohl sind die Wege beschwerlich und unsere Füße noch nicht genug geübt für den Weg in eine Schule der Zukunft - hinein ins nächste Jahrtausend. Doch sicher ist, daß in der zukünftigen Schule sinnhaft lernen und sinnvoll leben eine harmonische Einheit sein sollten. Viele Eltern, Lehrerinnen und Lehrer, Erzieherinnen und Erzieher mühen sich heute schon um Sinnkultivierung und sinnliche Wege der Sinnerfahrung zusammen mit ihren Kindern. Davon zeugen auch zahlreiche Dokumente in diesem Buch. Eine Erziehung für eine neue, bessere Zeit gelingt nur, wenn sie den Menschen als Ganzen in den Blick nimmt - den Menschen, wie er mit Kopf und Fuß, mit Herz und Hand die Lebenssituationen auf der Erde gestaltet. Esoterische Konstrukte ohne das Ernstnehmen der Würde jedes einzelnen Menschen als leibgebundene Person helfen wenig weiter. Der Leib ist eine "conditio humana" des Menschen, und das bedeutet auch: die Sinnlichkeit und Sinnestätigkeit eine "conditio" für die menschliche Sinnerfahrung.

Sinnenhaft lernen und so sinnvoll leben lernen sind auch die Grundhaltungen, in denen der Mensch den bedrohlichen Phänomenen der Gegenwart jenen Ort zuweisen kann, der innerhalb einer vom Menschen gestalteten Lebenswelt nicht mehr lebensgefährdend sein muß, wo vielmehr eine größere kosmische Sinnstiftung aufleuchtet.

In diesem Sinne habe ich mich zusammen mit anderen Menschen auf den Weg gemacht, die vielfältige Lebens- und Krisenerfahrung der Gegenwart mit den Kindern und für die Kinder zu durchschreiten. Aufmerksam haben wir dabei versucht, die Fülle der heutigen Lebensweltbezüge mit kindpädagogischen Zielvorstellungen und anthropologischen Erklärungsansätzen in Zusammenhang zu bringen. In enger Verbindung von Bilddokumenten und Texterläuterungen entstand so der vorliegende Band als workshop-Gegenwartspädagogik. Projektartig werden Möglichkeiten aufgezeigt für eine sinn-en-nahe Lebensführung, und es wird beispielhaft verdeutlicht, wie sinn-liches Lernen in der heutigen Lebenswelt durch Kinder und Erwachsene geschehen kann. Dabei kommt der reiche Erfahrungs- und Erkenntnisschatz der abendländischen Geistes- und Kulturgeschichte ebenso zur Sprache wie Fragen ernst genommen werden, die angesichts der heutigen Lebenswelt gestellt und beantwortet werden müssen, wenn eine christlich orientierte Bildung auf dem Weg in das Jahr 2000 gelingen soll.

München, 15.8.1990



Lebensfreude

in Lust

und Leid

erfahren

Mit allen Sinnen des Leibes und Herzens von frühester Kindheit an Leben und Freude aus der Mit- und Umwelt schöpfen



Wer heute das Wort »Herz« braucht, muß es in Anführungsstrichen schreiben, so sehr ist es verkitscht worden, oder er muß es neu füllen. Dazu weist St. Exupéry die Spur: "Man sieht nur mit dem Herzen gut, das Wesentliche ist für die Augen unsichtbar."

Es gibt also eine Wahrnehmung des Lebens vom Herzen aus, ein Bewußtmachen des Lebens aus der Mitte. Um diese Wahrnehmung zu skizzieren, dient mir ein Bild aus der Technik: die Antenne. In jedem Menschen gibt es eine Antennen-Anlage für eine Wirklichkeit, die an der Grenze oder jenseits des sinnlich Wahrnehmbaren liegt.

Dörig, B.: *bewußt leben*. Verlag am Eschbach 1983, S. 13

Wenn wir uns wieder an einigen sprachlichen Wendungen orientieren, so spricht man vom Herzensgrund, vom Herzenswunsch usw. Man nimmt sich etwas zu Herzen. Etwas bricht einem das Herz. Man kann sein Herz an etwas hängen, etwas mit ganzem Herzen tun. Das Herz blutet einem. Und man kann zu sich selber sagen "Nun armes Herze, sei nicht bang!" Man kann sich ein Herz fassen. Überall ist hier das Herz, im Gegensatz zum stillen Gemüt, der Sitz eines tätig ausgreifenden, mutigen und seiner selbst gewissen Verhaltens.

Bollnow, Fr.: *Das Gemüt als Ort der Menschlichkeit*. In: Schlemmer, J. (Hrsg.): *Die Verachtung des Gemüts*. München: Piper 1974, S. 145

Das Herz als Organ der ganzheitlichen Lebenserfahrung

Nun gibt es im Körper einen Muskel, das Herz, aus Fleisch also, und dieses Herz läßt das Blut durch den ganzen Körper zirkulieren. Hebräisch heißt das Herz »lew« oder »leb« oder »lebaw«. Der Buchstabe l, das Zeichen Lamed, bedeutet im Hebräischen immer eine Bewegung zu einem Zentrum hin, einer Quelle sich nähernd. Und »lew« oder »leb« will auch sagen, es gehe einer »Zwei« zu, einer Zweiheit. Wozu? Vielleicht, weil diese Zweiheit eine Einheit ist, als Einheit erlebt werden könnte.

Weinreb, Fr.: *Leiblichkeit. Unser Körper und seine Organe als Ausdruck des ewigen Menschen*. Weiler: Thaurus-Verlag 1987, S. 25





manchmal die eigenen Kinder, manchmal ein Psychotherapeut. Und worin besteht die Hilfe, wie hilft man einem Menschen, der durch die Leiderfahrungen seiner Kindheit noch gebunden und vom Leben abgehalten ist? Man hilft einem solchen Menschen, indem man Kontakt zu dem Kind in ihm aufnimmt. Man muß versuchen, das Kind in ihm zu erreichen und zu ermutigen. Wenn das Kind in ihm wieder leben will, dann gesundet der Mensch, wie alt er auch ist. Alle sinnvolle Psychotherapie ist in meinen Augen das Aufsuchen des Kindes in dem Leidenden und der Versuch, den kindlichen Glauben an das Leben wieder herzustellen.

Krüger, R: *Das Kind in uns. Ausschnitt aus einer Rundfunksendung vom 12.1.1987/BR II.*

Brigitte (10 Jahre)

Brigitte's Mutter stirbt an Krebs. Das Kind sieht sie drei Wochen vor ihrem Tod zum letzten Mal. In der Schule spricht sie nicht über den Todesfall, sondern fällt durch unnatürliche Heiterkeit auf. Durch Nachfragen erfährt der Lehrer, daß der Verlust in der Familie vollkommen tabuisiert wird. In den nächsten Wochen steigert sich die Unruhe und Unkonzentriertheit des Mädchens. Angstzustände treten vermehrt auf.

Brigitte hat Angst

Brigitte hat Angst vor Dunkelheit, wenn sie in der Nacht allein durch die Straßen geht. Brigitte hat Angst wenn sie vor einem Auto steht. Sie wünscht sich, daß die Angst von einem Geier mitgenommen wird.

Brigitte hat Angst wenn sie sieht, daß Unfälle passiert sind. Wenn sie in der Dunkelheit steht und von Toten hört. Sie hat Angst wenn jemand der Familie über Nacht mit einem Auto weggefahren ist und lange weg ist ...

Brigitte wünscht sich jemand, der sie durch die Angst führt.

Das Elend des Erwachsenenlebens ist in vielfacher Hinsicht nur der spätere Ausdruck eines früh erfahrenen Elends. Die Not des Kindes ist die Lieblosigkeit, die ihm entgegengebracht wird. Ohne Liebe ist das Kind verloren. Wie liebt man ein Kind? In erster Linie, indem man sich auf ein Kind einläßt. Wenn wir ein Kind ins Leben führen wollen, müssen wir ihm zuerst einmal folgen. Das Kind ist das Leben. Im Kind erscheint das Leben in seiner vollkommensten Gestalt. Als etwas Werdendes ... Denn wir sind ja noch nicht, was wir werden können. Aber wir sind schon auf dem richtigen Weg zum Menschen, wenn wir dem Kind mit großer Aufmerksamkeit, mit Achtung und mit Geduld entgegengehen. Wenn wir gelernt haben, uns unter das Kind zu stellen, wird sich das Kind uns ganz selbstverständlich auch unterstellen und wir sind gemeinsam geborgen.

Wo findet man Hilfe, wenn man als erwachsener Mensch noch unter den Verletzungen der Kindheit leidet? Wer kann einem da helfen? Manchmal der Lebenspartner, manchmal ein Freund,

Felix (8 Jahre)

Sein Opa ist gestorben. Er kommt ins Krankenzimmer und findet ein leeres Bett vor. Er reagiert panisch und verlangt schreiend nach seinem Opi.

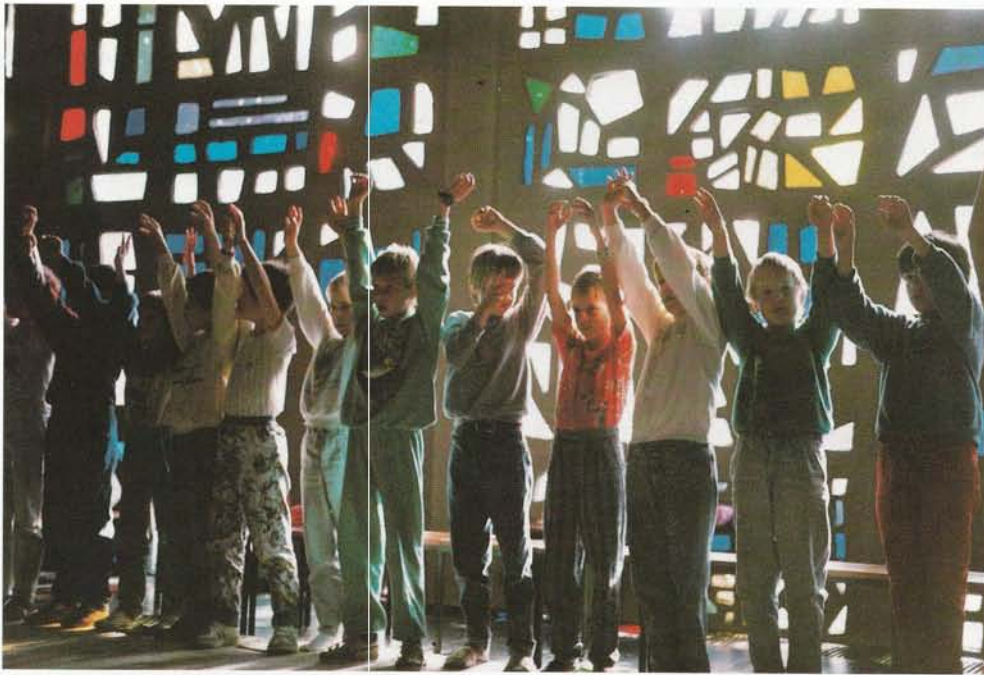
In dem Kind erwächst der Wunsch, den toten Opa noch einmal zu sehen. Seine Eltern ermöglichen ihm dies. Am Totenlager wird das Kind sichtlich ruhiger. Er spricht mit seinem Opi und verabschiedet sich. Später sagt er zu seiner Mutter: "Der Opi ist jetzt nur noch ein lieber

Gedanke, der uns viele Tränen bringt."

Durch die Hilflosigkeit der Erwachsenen wird Brigitte die Möglichkeit entzogen, sich mit dem Tod der Mutter auseinanderzusetzen ... Das Kind reagiert mit irrationalen Ängsten. Felix dagegen konnte seine Ängste aussprechen und durchleben ... Durch die religiöse Grundhaltung seiner Eltern konnte er den Tod in sein Weltbild integrieren.

Ingrid Ruhland

Des Leibes Lust als Ausdruck des Lebens Der Tanz als Zeichen der Lebensfreude



Ein Spielmann hatte viele Jahre die Welt durchzogen, war hin und her gewandert, in die Nähe und Ferne, und konnte doch keine Ruhe finden, so daß ihm zuletzt alles, was ihm begegnete, in der Seele zuwider war. Da beschloß er, das irdische Wesen abzulegen. Er kam ins Kloster der Mönche, das Claravallis heißt. Dort empfing ihn der Abt freundlich und nahm ihn in die Versammlung der Brüder auf. Als nun der Spielmann eine Zeit an diesem Ort gelebt hatte, zeigte sich, daß er keiner Kunst mächtig war, die er hier hätte ausüben können. So hatte er nicht gelernt, in den Büchern zu lesen, konnte kein Paternoster noch Credo noch Chorlied singen oder andere geistliche Kunst verrichten. Und mit dem Tanzen und Gaukeln war hier nichts zu machen.

Doch eines Tages, als er sehr bedrückt war und die Brüder gerade das Chorlied sangen, trat er vor das heilige Bild und sprach, sich demütig neigend: "Hohe Frau! In deinen Dienst gebe ich meinen Leib und meine Seele! Wolltest meine Kunst nicht verachten! Ich kann dich nicht ehren mit Lobsingem und Beten wie die Brüder. Darum will ich es machen

wie die Lämmlein, die vor ihrer Mutter springen. O süße Frau, sieh herab auf deinen Knecht!"

Und er begann sein Spiel mit kleinen und zierlichen Sprüngen, zur Rechten wie zur Linken, bald hoch, bald weit. So diente der Spielmann Maria manchen Tag, und dies erfüllte sein Herz derart, daß er an nichts anderes dachte und nichts anderes wünschte. Er befürchtete nur, daß seine Heimlichkeit offenbar werde, denn dann - so glaubte er - würden ihn die Brüder mit Schande aus dem Kloster in die irrende Welt weisen.

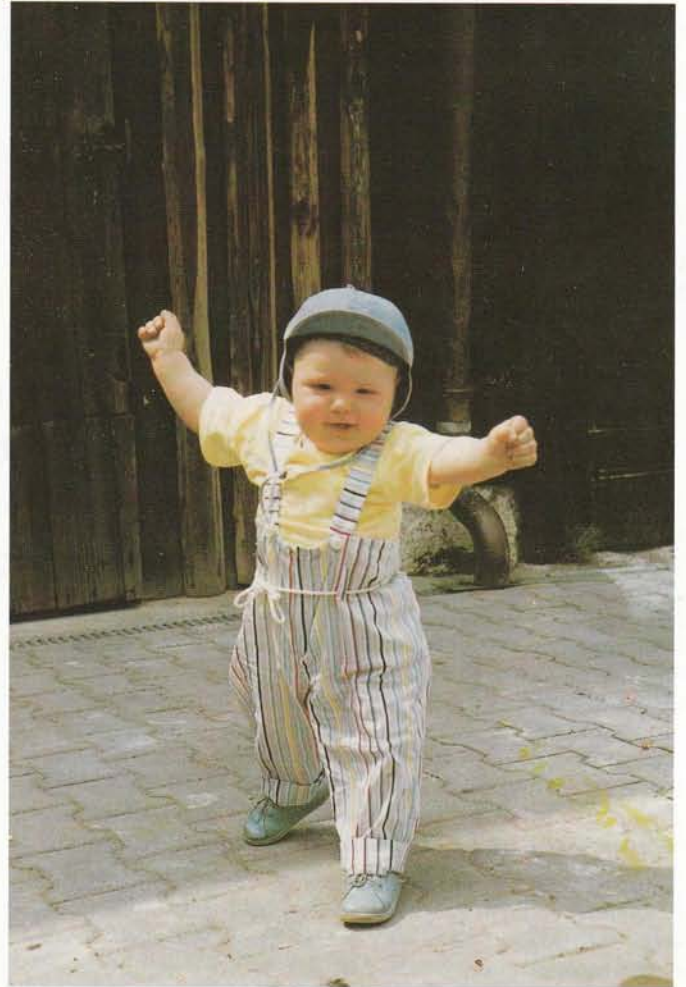
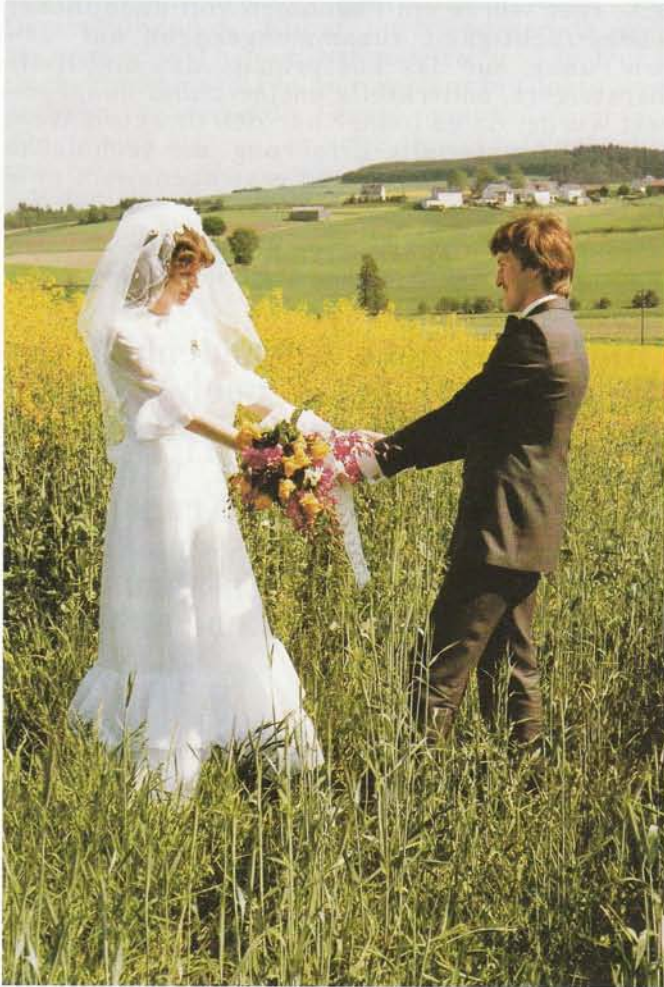
Einmal kam aber der Abt mit einem Bruder in die Gruft. Sie fanden auch eine verborgene Stelle, nahe dem Altar, wo sie sehen konnten und doch ungesehen blieben. Sie erblickten des Bruders Treiben, wie er sich mühte und sprang und sich neigte vor dem hohen Bild, bis er seine Glieder nimmer gebrauchen konnte und ohnmächtig zur Erde sank. Als er aber so lag, bemerkten sie, wie vom Gewölbe herab eine wundersame Gestalt schwebte. Sie war so schön, wie sie noch nie ein Mensch gesehen hat. Es begleitete sie ein Heer von Engeln

und Erzengeln. Sie drängten sich alle um den Spielmann, ihm Trost und Linderung zu bringen. Da segnete sie ihren Tänzer und wandte sich noch im Entschweben oft nach ihm um mit freundlichem Angesicht. Dies alles sah der Abt mit dem Bruder zu vielen Malen, und sein Herz wurde hell und heiter über solchem Wunder.

Der Spielmann aber verbrauchte sich derart, daß mit den Jahren die Kraft seiner Glieder schwand, daß er schließlich zu Tode krank in seinem Bett liegen mußte, da seine Seele sich vom Leibe schied, empfing unsere liebe Frau sie in ihren Armen. Die Engel enthoben sie mit der Seele des Spielmanns und nahmen - allen Brüdern sichtbar - ihren Weg zum Himmel. Die Mönche begruben den Leichnam mit großer Würden im Münster des Klosters. Sein Grab wurde bis in späte Zeit verehrt wie ein hohes Heiligtum.

Boros, L.: *Im Leben Gott erfahren*. Olten: Walter 1976, S. 138 f. (Bezug zur Legende: *Der Tänzer unserer lieben Frau*, 13. Jhd. .)

*Den Leib vor Gott tanzen lassen bedeutet auch
Dank für das »Gottesgeschenk«
des Leibes und Lebens*



Der Tanz ist eine Weise-in-der-Welt-zu-sein, er ist der Ausdruck der organischen Einheit des Menschen mit dem Universum. Diese Auffassung des Tanzes als integrative Synästhesie (Zugleichempfinden) ist sehr alt und beinhaltet durch die Geschichte hindurch zahlreiche kulturelle Ausdrucksformen, wie die orphischen Tänze, die Tantra-Zeremonien oder die Drehtänze des Sufismus. Der Tanz diente zur Kommunikation, zur Selbstdarstellung, als Bewältigungs- und Beschwörungsritual sowie als Medium für Heilungs- und Integrationsprozesse.

Wir lernen kaum noch, daß Leiden auch empfunden werden kann als Erleichterung und Entlastung, als eine Möglichkeit zu Einkehr und Umkehr, als Selbstbestätigung und Selbstbestrafung oder als Herausforderung, als Läuterung und Selbstverwirklichung und Rechtfertigung, und wir erfahren es nur selten noch, daß Leiden auch als eine Form »höchster Seligkeit« gepriesen werden kann.

Schipperges, H.: *Gesundheit - Krankheit - Heilung*. In: Böckle, F. u.a.: *Christlicher Glaube in moderner Gesellschaft*. Teilband 10. Freiburg: Herder 1980, S. 69

Intention dieser Einheit ist es, daß in elementaren Bild- und Textdokumenten aufgezeigt wird, wie das Leben des Menschen wesentlich auf seine Leiblichkeit verwiesen ist und daß diese seine Leiblichkeit als Lebensgestalt des Menschen nicht in einer Dichotomie von Geist und Körper, sondern nur innerhalb einer existentiellen Dialektik von beiden sinnvoll gelebt werden kann.

Im Einzelnen werden drei Perspektiven dazu entfaltet:

Der Mensch erfährt die Fülle des Lebens in Freud und Leid - mit Herz und Leib: das bedeutet sowohl Verbundenheit wie auch Verwundbarkeit durch den Leib.

Es ist sehr wichtig, daß das Feld der Leiblich-

keit aufgefaßt wird als der Boden, in dem die Sinn Genesis wurzelt und aus dem sie sich ständig nährt. Damit zeigt Sinn sich als

- situationsimmanent
- zeitlich
- mehrdeutig.

In der sinnlich-leiblichen Existenz des Menschen trägt der Sinn gleichzeitig die Merkmale der »Eingliederung in die Welt« und der »Verfügung über die Welt«, des Erleidens dessen, was auferlegt wird und des Wieder-Erschaffens der Realität hin zu etwas Neuem, von Passivität und Aktivität, von Personalität und Anonymität; der Sinn, wegen seiner leiblichen Verhaftetheit als ein konkretes Ereignis anerkannt wird, das in einem historisch datierten, ökologisch und sozial lokalisierten, personal gelebten Milieu stattfindet, durchwoben von Sorge und Freude, in der Spannung von Trivialität und Tragödie.

Coenen, H.: *Improvisierte Kontexte. Bewegung und Wahrnehmung in der Interaktion tauber Kinder.* In: Lip-pitz, W./Meyer-Drawe, K. (Hg): *Kind und Welt.* Meisenheim: Hain 1984, S. 40-41

Die Lust im Leiblichen ist ein wichtiges Element der menschlichen Sinnerfahrung; so kann z.B. der Tanz als Zeichen von Lebensfreude und Gottesnähe erfahren werden.

Eine der mächtigsten Ganzheiten des Lebens, ja eine unübertreffbare Ganzheit ist, Herkunft und Hinkunft umfassend, die Geschlechtlichkeit des Einzelnen. Sie bildet die Grundwohle, die unser Leben trägt, und es ist unmöglich, dieser Grundwohle zu entkommen und sich von ihr total zu isolieren.

Daher rührt, so will mir scheinen, der verheerende Einbruch eines atomistischen Verfahrens in unseren Lebensraum durch eine kurzschlüssi-

ge Verengung und Verkürzung der Liebe auf SEX. Hier wurde ein Phänomen von unendlicher Lebensträchtigkeit zusammengezogen auf einen Punkt, auf das Lustprinzip, das einesteils übersteigert, andernteils entleert und ausgepottet wurde, da es immer nur den direkten Weg, die banale materielle Erfahrung, die technische Abreaktion als rational und erstrebenswert gelten läßt.

Fussenegger, G.: *Uns hebt die Welle. Liebe, Sex und Literatur. Ein Essay.* Freiburg: Herder, 1984. S. 37.

Die körperliche Gebundenheit des Menschen bedeutet auch Gefährdung und Bedrohung; sowohl die materielle Fleischeslust wie auch die Erfahrung von Krankheiten und Sterblichkeit müssen als typisch menschliche Erfahrungsbereiche im Sinne des Lebens bewältigt werden.

Die Expansion des Körpers und bloßer Körperlichkeit ist in unserer Zeit zur akuten Bedrohung angewachsen. Weltweiten Anzeigenkampagnen mit blühenden, reizenden Frauen- und Männerkörpern, ... stehen weltweite Anzeigenserien gegenüber, die zwar auch schöne Körper zeigen, aber in rüder Sprache und unverblümt auf das drohende Ende allzu genußgieriger Körper hinweisen. Den Untergangspantasien über den Welt-Körper in atomaren oder ökologischen Katastrophen entspricht das Grauen vor der In-fizierung des eigenen nahen Körpers mit schleichender Verwesung in einem Akt, wo ein Körper den anderen zum Genuß benutzt.

Der Körper am Ende?

Schneider, Chr.: Vorwort zu: Weinreb, Fr.: *Leiblichkeit. Unser Körper und seine Organe als Ausdruck des ewigen Menschen.* Weiler: Thaurus 1987, S.2

Es wäre ein Glück zu erfahren, wie alles leibt und lebt. Dann fänden wir leicht aus der Fremde und Entfremdung abgespaltener Körperlichkeit wieder heim. Könnte uns nicht dort, im Ursprünglichen wohnend, die ersehnte Freiheit des Körpers bald zur neuen Gewohnheit werden? Das ist keine Utopie, denn der Ort des Austrags sind wir selbst. Was also läge näher, als mit der Sinnerfüllung dort zu beginnen, worauf wir selbst beruhen: unserem Körper?

Ein lebensfeindliches Symptom unserer gegenwärtigen Alltagswelt zeigt sich in der Dichotomie zwischen einer ganzheitlichen Liebes- und Leibbeziehung und einer atomistischen Verkürzung der Leib-Liebe-Erfahrung in isolierter körperlicher Liebeslustproduktion. Daß auch Kinder immer offenkundiger zu Lustobjekten mißbraucht werden, muß ein besonderes Warnzeichen sein.

Je mehr von LUST die Rede war, desto **unlustiger**, erschreckender, bedrohlicher wurden die Darstellungen der Kunst, auch und gerade wenn sie erotische Themen behandelte: und je frenetischer man nach Freiheit verlangte, desto ausgeklügelter waren die Fessel- und Foltermethoden, denen das organische Subjekt-Objekt unterworfen wurde.

Wenn das Publikum mit Entsetzen reagierte, wurde ihm erklärt, es handle sich hier um DENKANSTÖSSE, um Aufforderungen also, mehr Glück, Freiheit, Menschenwürde einesteils zu

fordern, andernteils zu gewähren. Die Denkanstöße, so nötig und heilsam sie in vielen Fällen gewesen sein mögen, hagelten dann aber so dicht, daß sie schließlich - umgekehrt - zur Gewöhnung führten: Achselzuckend ließ man gewähren, was nun einmal nicht veränderbar schien. Was sich anfangs als pädagogisches Engagement für den Menschen angeboten hatte, verwandelte sich bald in die graue Tapete eines zur Langeweile degradierten Nihilismus, unter der man sich so ungestört wie möglich einzurichten suchte.

Die befreite Geschlechtlichkeit hatte also (Ausnahmen immer zugegeben) im Bereich der Bildenen Künste weniger Lust und lebendige Mitempfundungen als Abstumpfung und ein lazes Laissez-faire/Laissez-aller mit sich gebracht.

Fussenegger, G.: *Uns hebt die Welle. Liebe, Sex und Literatur. Ein Essay.* Freiburg: Herder 1984, S. 54

Ein Abschied kann so weh tun wie ein Schnitt ins Fleisch. Umgekehrt hinterlassen körperliche Ver- letzungen auch seelische Wunden. Was ist Schmerz?

LEIDENSWEGE

Andreas hat Bauchweh. Er hat zuviel Kuchen gegessen. Mama zaubert das Bauchweh weg: "Das Bauchweh ist wie ein kleiner Vogel. Das Bauchweh fliegt ganz hoch, auf die Spitze eines Baumes. Dann fällt das Bauchweh runter in den Fluß. Plumps! Ein Krokodil kommt angeschwommen und frißt das Bauchweh auf. Das hätte es lieber nicht tun sollen, denn danach bekommt es ganz doll Bauchweh. »Aua, aua!« schreit es. Seine Mutter kommt ganz aufgeregt angeschwommen und sagt zu ihm: »Dann spuck's doch aus!« Das tut es, und dann hat es kein Bauchweh mehr. Das Bauchweh schwimmt weiter - wie ein kleiner Fisch. Wer es frißt, bekommt selber Bauchweh. Nur Andreas und das Krokodil haben kein Bauchweh mehr."

Zärtlichkeiten
Die Arme ausbreiten
Märchen erzählen
Blätter sammeln
Bauchweh wegstreichen

Einmal hab ich Bauchweh gehabt. Das Bauchweh war das Diktat, das wir an dem Tag, an dem ich Bauchweh bekam, schreiben sollten. Als ich morgens aufwachte, hatte ich schon ein leises

Grummeln im Magen. "Ich habe Bauchweh", habe ich zu meiner Mutter gesagt.

"Schreibst du eine Arbeit heute?" hat sie mich gefragt. Ich kann nicht lügen, höchstens mal ein bißchen flunkern. Aber dann kriege ich auch schon wieder Bauchweh. Also laß ich das lieber sein. Dann schon lieber Bauchweh, weil ich irgendeine Arbeit schreibe. "Ja, aber ich hab wirklich Bauchweh!" habe ich zu meiner Mutter gesagt.

Da hat sie mir eine Entschuldigung geschrieben. Ich bin nicht zur Schule gegangen. Mutter hat gesagt, daß ich zu Hause bleiben soll, und sie hat mir eine Suppe gemacht und mit mir Diktat geübt. Als ich am nächsten Morgen zur Schule gegangen bin, hab ich kein Bauchweh mehr gehabt.

Der Lehrer war auch krank gewesen. Er hatte auch Bauchweh gehabt. Er sagte, er hätte was Schlechtes gegessen. Dann hat er die Arbeit mit uns allen nachgeschrieben, und ich hab nur wenig Fehler gemacht. Seitdem hab ich kein Bauchweh mehr vor einer Arbeit. Mutter sagt, auch Bauchweh muß man mal haben. Man muß nur wissen, warum.

v. Gelberg, H.-J.: *Die Erde ist mein Haus. Jahrbuch der Kinderliteratur.* Weinheim/Basel: Beltz 1988, S. 215

Das ganzheitliche Spiel als Aufgabe für eine humane Schule und menschenwürdige Alltagskultur

Kinder und Erwachsene müssen in unserer Gegenwartskultur wieder spielen lernen - das Spiel ist die Gestalt einer ganzheitlichen Leibes- und Lebenserfahrung.

Die Schule legt ein Körperreglement nahe, sei es durch ausgesprochene oder unausgesprochene Regeln, sei es durch die Gestaltung der Umwelt wie der Sitzbänke, der Wände, der Räume, der Sitzordnung, der Fenster, der Beschaffenheit des Lichtes, des Fußbodens der Zeitabläufe; damit wird gleichzeitig ein bestimmter Zugang zur Welt gebahnt. Ein Körper wird einstudiert, ohne den man nicht gesellschaftlich überleben kann. Körper aber, in bestimmter Weise modellierte Körper sind noch grundlegender zum gesellschaftlichen Überleben als Kulturtechniken oder Basisinformationen.

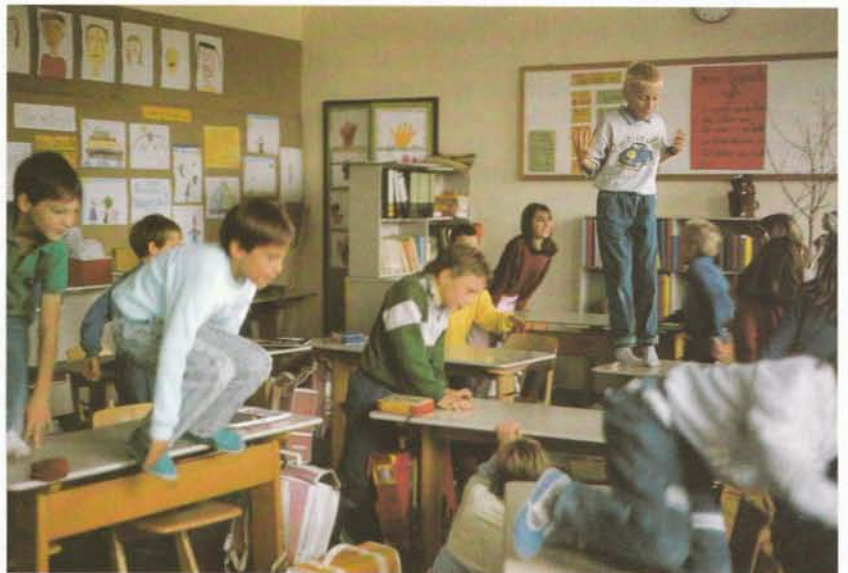
...

Der Lehrkörper ist ein Instrument zur Disziplinierung unwillkürlicher sinnlicher Regungen - sowohl bei der Person des Lehres wie bei den Schülern. Keine körperliche Regung ist im Unterricht statthaft, die nicht als Mittel zur Erreichung eines Zwecks in der offiziellen Handlungsorganisation der Schule approbiert ist. Die Schüler müssen gewissermaßen in einen Lehrkörper hineinschlüpfen, wenn sie den Unterrichtsraum betreten - und dem Lehrer, der den Lehrkörper anlegt, geht es nicht anders.

Rumpf, H.: *Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über die Schule.* München: Juventa 1981, S. 48, 45

In der graphischen, bildnerischen, plastischen und spielerischen Aneignung erlebt der Mensch bewußt den eigenen und fremden Körper, versteht und erfährt die emotionalen Ausdrucksmöglichkeiten und -weisen, und seine Wahrnehmung differenziert sich.

Rosenkranz, M.: Hände. In: Brown, G.J.: *Gefühl und Aktion.* Frankfurt: Verlag für humanistische Psychologie 1978, S. 116





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

Unsere Hände führen »Gespräche« mit den Dingen und den Menschen. »Hand in Hand« gehen Erwachsene mit den Kindern in die Welt hinein - im konkreten und im symbolischen Sinn.

"Die fühlende, greifende, bildende Hand, die Hand, wenn sie fühlt, greift, bildet ist die Transzendenz. Eine Transzendenz, die sich nun nicht mehr auf die Hände beschränkt, sondern eine des ganzen Menschen ist. Nicht die Hände sind es, die da handeln. Der ganze Mensch ist es. Er ist es, der sich erhebt in den Zustand, in dem er mit den Händen denkt, mit dem Denken fühlt" ((Kükelhaus 1987³, S. 21).

Die Gegenbilder muß man gerade heute ebenso mitdenken, wo der Kontakt verweigert wird, wo dieses »Miteinander« »Hand in Hand« verschwunden ist. Auch das Lehrersein ist oft auf eine bestimmte einlinige Richtung fixiert. Sicher gibt es Reformbestrebungen verschiedenster Art, die einen wechselseitig offenen Umgang zwischen Lehrer und Schüler fordern.

Und es gibt viele Eltern, Lehrer und Erzieher, die täglich den menschlichen Austausch als Maxime ihres Erzieherhandelns verwirklichen. Wichtig ist aber auch, daß das öffentliche Bewußtsein gestärkt wird für eine Schulbildung, welche die sozialen Interaktionen als Leitmotiv pflegt. Das würde auch bedeuten, daß Schulen anders gebaut werden als »Bewahr- und Lernanstalten«.

Quelle: Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: *Leben mit Sinnen und Sinn in der heutigen Lebenswelt. Wege in eine zeitgerechte pädagogische Soziologie*. Regensburg: roderer 1990, S. 29f



Mit

"Kopf und Fuß"

mit

"Herz und Hand"

die Dinge fühlen

Die Transparenz der Dinge zu erahnen, ist nicht nur Künstlern gegeben, vielmehr kann jeder Mensch mit entwickelten Grundfunktionen bewußt oder unbewußt in solch vertieften Bezug zur Dingwelt treten.

Dies ist auch in den verschiedenen Kulturen sowie in den unterschiedlichsten Entwicklungsstufen von Völkern und Einzelwesen zu beob-

achten. Die Weltfülle und der Reichtum der Persönlichkeit sind geprägt von den Erlebnismöglichkeiten jedes Einzelnen. Erleben bedeutet immer, über das Fühlen dem Erlebten nahe sein, hingeeben sein und als Subjekt reagieren.

Fischle-Carl, Hildegund: *Fühlen was Leben ist.*
Stuttgart: Kreuz 1985, S. 152

Beim Fühlinsel-Spiel die Dinge mit >Hand und Fuß< ertasten



Die Kindlichkeit erwecken, wenn die Hände und die Füße in ungewohnter Weise die Dinge fühlen – Das Kind erlebt dann seine eigene ursprüngliche Quelle des Begreifens.

Das Fühlinsel-Spiel

In einen leeren Raum mit glattem Fußboden die verschiedensten Materialien auslegen (Wolldecke, Plastiktischdecke, Fleckerlteppich, Fell, Strohmatten, Frottee-Handtuch, Luftmatratze, Bettuch, Schlafsack, Kissen, Baumäste, Watterolle, Folienpapier und Babybadewanne mit Wasser).

Auf jede Fläche einen Gegenstand hinstellen. Auf die Wolldecke eine Wollmütze, auf die Tischdecke Besteck, ... Kopftuch, Bürste, Strohhut, Steine, Ball, Holzstück, Regenmantel, Buch, Handschuhe, Baumwollknäuel, Bonbonpapier, in der Nähe der Badewanne eine angekleidete Puppe;

die ganze Fühl-Insel mit einer Schnur in der Höhe der Größe der Kinder umspannen.

Die Kinder treten in den Raum mit geschlossenen Augen und barfuß. Die Schnur dient als Wegweiser für die Hände. Wenn das Kind auf eine Fläche der Fühl-Insel tritt, die ihm ganz besonders gefällt, kann es sich hinsetzen und mit seinen Händen seine Umgebung ertasten.

Die Augen öffnen.

Jeder Inselbewohner kann sich als Schauspieler oder Musiker vorstellen. Seine Fläche und sein Gegenstand helfen ihm dabei, sich in die Welt der Dinge zu begeben.

Die Fühlinsel mit dem Kopf erfassen

Die Reporterin fragt:

- **Wie waren die Dinge?**
- **Was hast du gefühlt?**
- **Was würdest du sonst mit diesen Dingen tun?**
- **Wolltest du lieber die Sachen mit den Händen erfassen?**
- **Wie war es, als du am Wasser angekommen bist?**
- **Welche Wörter sind dir eingefallen?**
- **Welche Szene hat dir am besten gefallen?**

Eine Schülerin antwortete:

Am Anfang war alles so unheimlich für mich, mit geschlossenen Augen. Dann habe ich die Dinge gefühlt. Sie waren hart, weich, kuschelig, rutschig, lang oder kurz, haarig oder lederig, geflochten.

Ich habe zuerst Angst verspürt, dann wurde ich neugierig, und schon bald hat es mir gefallen und ich wollte, daß das Spiel nicht aufhört. Ich wollte weiterspielen.

Ich wußte es waren ganz normale Gegenstände, die ich mit den Füßen berührte, aber ich wußte sie nicht zu benennen. Ich fand es so schön darauf zu hüpfen oder ganz vorsichtig darauf zu gehen und dann zu stampfen oder zu gleiten.

Meine Füße haben Freude gehabt! Doch ich wünschte mir, meine Hände sollten mitmachen. Ich ließ die Schnur los und habe heimlich einmal den Boden berührt. Es war nicht so toll. Ich weiß nicht warum.

Als ich das Wasser fühlte, schrak ich zurück, aber dann plantschte ich ganz schön mit den Händen. Es wäre nicht so schlimm, wäre es wärmer gewesen.

Ich wollte Mama oder Papa rufen, aber dann habe ich den Namen einer Schulfreundin gerufen. Sonst sind mir die Wörter Sandstrand, Hausflur, Himmelbett, Meer, Schuhe, Steine, Ferien, Keller, Puppe, Kleider eingefallen.

Mir hat es am besten gefallen, wie die zwei Buben mit der Puppe gespielt, sie gebadet und angezogen haben und ganz lieb zu ihr waren.

Und dann hat es mir auch sehr gut gefallen, wie Dimitra mit der Watte Tannenbaum spielte und alle Kinder ihr ihre Sachen schenkten und Musik für sie spielten: mit der Bürste und mit dem Besteck und den Steinen und dem knisternen Bonbonpapier.

Eleni, 9 Jahre

Lehreräußerungen:

- Manche Kinder kommen in die Schule und wissen bereits, wie sie mit den Dingen umzugehen haben, andere lernen es langsam und manche wollen es nicht lernen.
- Aggressive Kinder werfen meistens mit irgendwelchen Gegenständen herum.
- Einige haben überhaupt keine Achtung, weder vor den eigenen Sachen, noch denen der Mitschüler.
- Sie schaffen es immer wieder, daß man sie zur Ordnung rufen muß, sie provozieren es geradezu.
- Manche Kinder erleben ihre eigenen Welt mit ihren Sachen.
- Ich glauben, daß sie Stühle und Schulbänke deshalb mit allen unmöglichen Sprüchen beschriften, weil sie eine Beziehung zu diesem Schulmobiliar suchen.
- Sie beschädigen sich, wenn sie streiten, gegenseitig die Schulutensilien (Lineale abbrechen, Schultaschen umwerfen, Stifte wegwerfen usw.). Wie soll man sich als Lehrer da einmischen? Sie sollen sich untereinander wieder

verständigen.

- * Man sollte in solchen Konfliktsituationen von Anfang an konsequent sein. Was kaputt gemacht wird, soll wieder gutgemacht werden
- * Sinnlichkeitsübungen, was ist das? Dafür bleibt uns keine Zeit! Ausgenommen vielleicht die Handarbeitsstunden und die Kunstfächer.
- * In Rollenspielen wird schon öfters Bezug darauf genommen. Die Kinder erzählen mit Vorliebe von wolligen und kuscheligen Dingen.
- * In den ersten Klassen kommt es vor, daß Sachen ständig in den Mund gesteckt werden (Bleistifte, Radiergummi, Filzstiftkappen).
- * Grundsätzlich werden die Kinder wechselseitig mit der Gestaltung der Klassenzimmer betraut.
- * Wenn über den Körper gesprochen wird oder über Körperteile und ihre Funktionen z.B. im Sportunterricht oder in Biologie, gibt es immer wieder ein Raunen und Schmunzeln, das eine Unerfahrenheit, vielleicht sogar eine Angst vor Berührungen erkennen läßt.

Elternäußerungen:

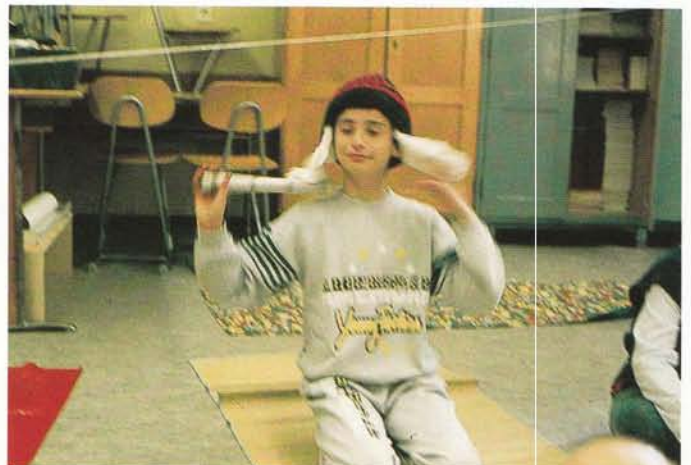
- Jedes Kind macht manchmal etwas kaputt, schon allein aus natürlicher Neugierde.
- Ich habe meinen Kindern am Anfang ziemlich viel verboten, es wurde aber deswegen nicht besser, im Gegenteil.
- Sie haben ständig etwas angestellt in der Wohnung. Ich habe dann eingesehen, daß sie eine Beschäftigung suchten!
- Wenn man nicht will, daß die Kinder mit Dingen in den ohnehin zu kleinen Wohnungen spielen, muß man zwangsläufig nach draußen gehen.
- Alle erwachsenen Familienmitglieder haben weder Zeit noch Lust, sich mit den Bedürfnissen der Kinder auseinanderzusetzen und ihnen den Umgang mit z.B. »wertvollen« Gegenständen zu erklären.

- * Beim Essen wollen sie sehr oft am Tisch anders sitzen und anders das Besteck benutzen.
- * Jedes Kind kommt irgendwann auf die Idee, meistens dann, wenn es sich unbeobachtet fühlt, aus einem »normalen« Ding ein Spielzeug zu machen: aus einem Tisch und den Stühlen wird dann ein Zug gebaut, der fährt und spricht.
- * Wenn die Kinder auf dem Spielplatz spielen und sich schmutzig machen, dann sollen sie auch wissen, daß die Sauberkeit eine Frage der Hygiene ist.
- * Wenn sich Kinder emotional mit einem »Ding« verbunden fühlen, ist es gar nicht so einfach, dies ihnen auszutreiben.

- * Die Gefahren im Umgang mit den Dingen (Dinge, wie sie Kinder verstehen, den Fernseher oder andere Elektrogeräte) sind bekannt. Die richtige Benützung müßte alle Eltern sorgen. Es gibt jeden Tag zu viele Unfälle. Ja, wir müssen darüber sprechen und vor Gefahren warnen, aufklären, mitmachen, mithelfen.
- * Kinder wollen alles anfassen! Natürlich gehorchen sie nicht immer und das ist gut so. Das ist selbständiges Lernen.
- * Ich war erstaunt bei einem Gespräch mit mei-

nem Sohn, wie gut er durch das Medium Fernsehen informiert war. Fernsehen kann durchaus auch Wissen vermitteln, und eine Lernwilligkeit. Mein Sohn hat sich tatsächlich Zaubertricks via Television angeeignet.

- * Kinder leben, erleben, leiden mitfühlend und erleiden großherzig mit uns. Wir sollten die Kinder dazu erziehen, mit Dingen, die uns allen gehören (Natur), spielend und spielerisch umzugehen. Nicht unsere Geduld wird uns rechtgeben. Die Zeit wird zu uns sprechen.



Contra-Erfahrungen in der heutigen Alltagswirklichkeit

Kinder wollen die Dinge greifen, begreifen, fühlen und mit ihnen etwas Neues gestalten oder spielen.

Lena: *"Nie darf ich mich so anziehen, wie ich möchte."*

Nikos: *"Alles ist vergiftet, auch der Sand, wir dürfen ja gar nichts mehr anfassen."*

Katherina: *"Als ich klein war, habe ich meine Bettdecke so sehr geliebt, sie hat sich ganz kuschelig angefühlt, aber dann ..."*

Manos: *"Ich darf nie barfuß hier laufen. Draußen ist es gefährlich und in der Wohnung, heißt es, werde ich mich erkälten. Dabei hat jemand mir mal erzählt, daß die alten griechischen Philosophen nur barfuß gelaufen sind!"*

Athina: *"Immer, wenn ich etwas antasten will, z.B. beim Einkaufen, ist es ja gut verpackt."*

Giannis: *"Immer, wenn ich ein staubiges Auto sehe, schreibe ich »Saubär«."*

Netta: *"Mein Zimmer ist vollgestopft mit Möbeln. Ich habe kaum Platz für meine Sachen zum Spielen."*

Alexa: *"Es muß immer ordentlich und sauber sein, aber es liegt so viel Dreck rum, z.B. in der Luft und auf allen Sachen, den wir gar nicht so fühlen, außer wir bekommen eine Grippe oder andere viel schlimmere Krankheiten."*

Niobe: *"Ich habe einmal einen Silberbecher aus Folienpapier gemacht, ich konnte sogar daraus trinken!"*

Paulos: *"Alle Sachen sind überall gleich. Wir haben mal mit meiner Schwester eine Puppenstube gebaut aus Schachteln und Stoffresten. Das war wie ein Karussell."*

Intention dieser Einheit ist es, daß im pädagogischen Erfahrungs-Szenenspiel und in Lernsituationen die sinnliche Bedeutung des Tastens mit den Händen und den Füßen erfahren wird: daß die Dinge ganzheitlich genauer erkannt und in Sprache 'gefaßt' werden.

Das sind gewissermaßen die Handgriffe, an denen man die Dinge faßt, die Gebrauchsanweisungen, die einem sagen, wie man sie anfassen, wie man mit ihnen umgehen soll. Das alles geschieht in einer sehr oberflächlichen Weise. So ist das Kind von vornherein eingeschlossen in ein System eingeschliffener Gewohnheiten.

Das führt zur Korrektur der üblichen Auffassung vom Anschauungsunterricht, nach der man bei den Anschauungen beginnen und von da zu sicheren Begriffen aufsteigen müsste. Am Anfang steht keineswegs die reine Anschauung, sondern vielmehr eine sehr gedankenlose Weise des täglichen Umgangs. Um zur reinen, unbefangenen, die Dinge in ihrem unverstellten Aussehen auffassenden Anschauung zu gelangen, bedarf es erst eines Durchbruchs durch diese Schicht vermittelnder Gewohnheit. Das geschieht beim Menschen in seltenen begnadeten Augenblicken. Dann löst sich der Blick von der Bindung an die das Verhalten leitenden Minimalcharaktere und wird frei für die Fülle der sinnlichen Qualitäten des Gegenstandes. Die Welt liegt da wie am ersten

Schöpfungstag, noch durch keinerlei menschlichen Gebrauch befleckt. Aber den wenigsten Menschen gelingt der Durchbruch aus eigener Kraft. Oft gelingt es im Anschauen des vollendeten Kunstwerks, und die Kunst ist so ein bevorzugtes Mittel, die Menschen zur unmittelbaren Anschauung der Welt zurückzuführen.

... In diesem Sinn muß man die Kinder erst zu ihrer Kindlichkeit erwecken, indem man sie aus der Altklugheit ihres gewohnten Daseins zurückführt zur ursprünglichen Quelle der Anschauung - und im weiteren Sinn dann des freien und ursprünglichen Erlebens. So heißt es bei Giel: >diese Offenheit der Dinge hat man nicht schon durch seine natürliche Geburt. ... Auf sich selber gestellt und sich selber überlassen könnten die Kinder keine Kinder sein. Die Kindheit in ihnen zu entdecken, darin besteht ja die Hauptaufgabe der Erziehung." Erst in diesem Zusammenhang gewinnt die Didaktik ihre letzte Würde als die die Menschen verjüngende Kraft.

Aus: Bollnow, O.F.: *Anthropologische Pädagogik*.
Stuttgart: Haupt 1983, S. 70 - 71



> Der Igel und die Mimosen <

Der Igel ist aus einer Kastanie (glatt) und trägt die ausgetrocknete Schale als seine Stacheln oben auf.

Die Mimosen sind aus farbigen kaputten Strumpfhosen, aus Wolle, aus Baumwolle, aus Seidentuch, aus einem Spülhandschuh, aus einem Velourstoffstück, oder irgend einem Stoffstück, das in deine Hand paßt.

Mimosen können viele Kinder sein, die am Rand des Tisches sitzen und die Hand in dem »Handschuh« wie eine Mimosenblüte öffnen und schließen können. Ein Kind ist der Igel,

sitzt auch am Tischrand, hält die Kastanie mit Schale zwischen Daumen und Zeigefinger. Er geht durch die Mimosenwiese und sucht sich einen gemütlichen Platz zum Übernachten. Die Mimosen schließen ihre Augen. Der Igel geht los. Stößt er an eine schöne Mimose an, will er rein. Die Mimose nimmt ihn auf (in die Handfläche) und schließt ihn ein, wenn sie fühlt daß er keine Stacheln hat, deshalb muß der Igel seinen stacheligen Mantel schnell abwerfen, denn nur dann meint die Mimose, er sei ein glatter Regentropfen.

BITTE AUSFÜHLEN!

”-----”

**Wenn sie sich die Hände geben,
dann wollen ihre Füße tanzen:
Im Rhythmus der Freude
das Pochen des Herzens.
Das erste Wort steht auf ihren Lippen:**

”-----”

Lotusblüte
(Pseudonym)

Noch schwieriger wird es, wenn der Igel in der Dunkelheit seine Bleibe sucht, also auch die Augen geschlossen hält.

Igel darf dasjenige Kind spielen, das dem Igel eine Übernachtungsmöglichkeit zum Wohlfühlen in seiner Mimose verschafft hat, ohne ihre

empfindlichen Blütenblätter von den Stacheln des Igels verletzen zu lassen (dann scheidet sie aus dem Spiel aus). Affektives Zuklappen der Mimosen ist ebenfalls nicht erlaubt.

Mimosen schließen sich sehr schnell!!!
Der Igel muß unbedingt eine Bleibe finden!

Vom Sehen
und
Gesehenwerden

*Beim Wunschblickspiel wird man
"gesehen".*

*Das Kind "lebt" in dem Moment des
Sehens und Gesehen-Werdens*



Sabine, 9 Jahre

Im Spiel können die Kinder >Kind-Sein im menschlichen Miteinander<. Die Welt dieses Mit-einander-Seins ist eine Welt der Gemeinschaft.

Langeveld beschreibt verschiedene Gemeinschaftsformen, u.a.:

"Es gibt ein >Beim-Andern-Sein< durch den Körper:

- a) nicht - kommunikativ: z.B. in der Berührung, z.B. wenn das Kind abgeknutscht wird,
- b) kommunikativ: z.B. in dem Blick, dem Lächeln, indem man sich ansieht, im Gesichts- und Körperausdruck".

Langeveld, M.: "Vertraute Welt. Einige Aspekte vom Kind-Sein im menschlichen Mit-einander."

In: ders.: *Studien zur Anthropologie des Kindes*. Tübingen 1968, S. 188

Spielanleitung zu dem "Wunschblickspiel", von den Kindern selbst formuliert im Rahmen des schriftlichen Sprachgebrauchs - ein Beispiel:

Wunschblickspiel

Die Kinder setzen sich in dem Kreis. Ein Kind schaut ein anderes an, sagt aber keinem Namen und spricht: „Ich wünsche mir von dir ein Lied oder ein Rad.“ Das Kind, das sich angesprochen fühlt, steht auf und erfüllt dem Wunsch. Danach darf es sich etwas von einem anderen Kind wünschen.

Judith

In der Klasse 3b (11Jungen, 13 Mädchen) wurde das Wunschblickspiel im Sportunterricht gespielt.

Die Kinder saßen im Kreis. Ein Kind durfte sich von einem anderen etwas wünschen (z.B. ein Lied, Handstand ...); durch den Blick wurde Kontakt aufgenommen.

Auf die Frage, wie den Kindern das Spiel gefiel, antworteten die Kinder spontan:

"Man fühlt sich gut, weil man bemerkt wird."

"Man fühlt sich angesprochen."

"Blicke können Gefühle ausdrücken."

"Man braucht keine Angst zu haben bei dem Spiel."

"Ich glaube, da könnten auch große und kleine Leute zusammenspielen, aber man kann es nicht zu zweit spielen."

"Es gibt nichts zu streiten bei dem Spiel."

"Wenn ich mit meiner Schwester streite, dann

schimpf ich sie auch mit den Augen. Ich schau dann richtig gemein."

"Im Fernsehen war auch mal so was bei »Wetten daß?«. Zwei Schwestern haben es gespielt. Eine hat ein Blatt mit einem Wort gekriegt und die andere mußte das Wort durch die Blicke der Schwester erraten. Sie hatten ein **ABC** mit den Augen."

"Manchmal gibt es in der Schule Situationen, wo man sich nur mit den Augen verständigen kann."

"Ich kann meine Schwester durch Blicke zum Lachen bringen."

"Ich kenne noch so ein ähnliches Spiel: »Zublinzeln«."

"Ich habe mal meiner Mutter einen Blumenstrauß geschenkt. Da habe ich in ihren Augen gesehen, daß sie sich freut, obwohl sie gar nichts gesagt hat."

Kinderspiele, die diese sozialanthropologische Bedeutung des Sehens in sich haben:

Versteckspielen

Als wir einmal "Versteck-spielten"

An einem schönen Nachmittag kam Alexander zu mir in den Garten. Er fragte mich, ob ich nicht Lust hätte, mit ihm zu spielen. Wir überlegten, was wir spielen könnten und einigten uns auf Verstecken. Ich versteckte mich zuerst und Alexander mußte mich suchen.

Schnell lief ich hinter die große Tanne und kroch tief unter die Äste. Da hörte ich, daß Alexander schon näher kam. Ich traute mich kaum zu atmen, um mich ja nicht zu

verraten. Alexander lief vorbei. Da freute ich mich und kroch noch tiefer hinein. Ich lauschte angespannt, und schon hörte ich Alexander wieder kommen. Ich zitterte vor Aufregung und Anspannung. Ob er mich wohl diesmal finden würde?

Doch ich hatte Glück, er rannte wieder vorbei in die andere Richtung. Da konnte ich mein Lachen nicht mehr unterdrücken und mußte laut lachen. Das hörte Alexander und kam sofort zur großen Tanne gelaufen. Er hatte mich gefunden. Wie schade!

Cornelia, 9 Jahre



Guick - Guick Spiele



In den Gemeinschaftsspielen tritt das Kontaktsuchen und -nehmen ausgeprägt zutage. Besonderer Beliebtheit erfreuen sich die Versteckspiele aller Art; das Kind kann es nicht sattbekommen, daß der Erwachsene immer wieder verschwindet und erscheint. Man kann hier auch von Erwartungsspielen sprechen.

Transitive und soziale Gefühle werden erfahren, geübt und mit höheren psychischen Funktionen wie Denken, Phantasie, Wille im Zusammenhang erlebt.

REMPLEIN, H.: *Die seelische Entwicklung des Menschen im Kindes- und Jugendalter* München 1966, S. 172 ff

Intention dieser Einheit ist es, daß im pädagogischen Bezug und in methodisch aufbereiteten Erfahrungs-, Spiel- und Lernsituationen die sozialanthropologische Bedeutung des Sehens erlebt und erkannt wird.

Im Einzelnen sollen die Kinder folgende drei Bedeutungsperspektiven dieses sozialen Sehens erfahren:

"Ich werde gesehen" (Ich als Ich)

"In der Erfahrung des Sehens und des Gesehen-werdens liegt eine Erweiterung der Selbsterfahrung ... Das Kind erfährt, daß es sich auf neue Art und Weise realisiert, daß es 'sichtbar' ist und dadurch vom Anderen in seinem 'Anwesend-Sein' bestätigt wird."

Lippitz, W./Meyer-Drawe, K. (Hrsg.): *Lernen und seine Horizonte*. Königstein/Ts. 1982, S. 98

"Ich werde angeblickt" (Ich, nur Ich)

"Menschen werden nicht 'einfach' geboren und wachsen dann weiter. Die Welt ist schon jeweils da, sie wird vom Geborenen jeweils auf Neue erfahren: Wärme, das vertraute Gesicht, die Ereignisse des Alltäglichen, aber so Zuverlässigen..."

nisse des Alltäglichen, aber so Zuverlässigen..."
Langeveld, M.: *Gelebte und gebotene Welt - Eine pädagogische "Meditation"*. In: ders.: *Studien zur Anthropologie des Kindes*. Tübingen 1968, S.79

"Ich bin gesehen" (Ich bin!)

Die Bestätigung des Identitätsgefühls (Ich bin!) ist wichtig für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes.

Das dialogische Prinzip Martin Bubers: "Der Mensch wird am Du zum Ich" oder "Menschen müssen zum Zweck der Erhaltung des Ichbewußtseins kommunizieren".

vgl. Buber, M.: *Das dialogische Prinzip: Ich und Du. Zwiesprache. Die Frage an den Einzelnen. Elemente des Zwischenmenschlichen*. Heidelberg 1979

Contra-Erfahrungen in der heutigen Alltagswirklichkeit

"Ich werde übersehen"

Kinder spüren genau, ob sie gesehen oder übersehen werden. Sie werden in ihrem Identitätsgefühl bestätigt oder abgelehnt.

Petra: "In der 1. Klasse bin ich übersehen worden. Ich habe das Gefühl gehabt, mich mag keiner. Es hat keiner mit mir gespielt."

Markus: "Ich bin auch schon oft übersehen worden. Wenn man nicht aufgerufen wird, wenn man was weiß. Ich brauche mich gar nicht mehr melden."

Thomas: "Bei meiner Mutter werde ich oft übersehen. dann schaut meine Mutter zum Fernseher oder woanders hin. Man wird einfach nicht bemerkt."

Jan: "Ich war bei der Geburtstagsfeier vom Stefan eingeladen. Er hat nur die anderen be-

achtet, hätten wir tanzen sollen, bin ich allein dagestanden."

Petra: "Ich auch. Beim Spielen werde ich übersehen."

Jan: "Beim Einkaufen ist mir das schon oft passiert. Beim Bäcker habe ich mich bei den Kuchen angestellt und die haben mich ständig übersehen. Bin ich mindestens eine halbe Stunde gestanden. Meistens waren das nur alte Leute."

Tobias: "Die jungen Leute übersehen mich besonders, obwohl die ein Auto haben und wir zu Fuß gehen. Die alten sind ja netter."

Andreas: "Ich stehe an der Ampel, dann habe ich grün. Dann fahren die Autofahrer rum und übersehen mich. Und bis ich rüberfahren kann, ist es schon wieder rot."

“Man blickt weg von mir“

“Es ist aus der klinischen Psychologie wohlbekannt, daß eine positive emotionale Zuwendung der Eltern im Kind Gefühle des Vertrauens und der Geborgenheit, negative oder ambivalente emotionale Zuwendung dagegen eine kräfteverzehrende und entwicklungshemmende Konfliktsituation entstehen läßt.“

Schenk-Danzinger, L.: *Entwicklungspsychologie Bd. I*. Österreichischer Bundesverlag, Wien 1980, S. 35



Mangel an “Angeblickt-werden” in der Lebenswelt des Kindes

Die Schulklasse im Über-Blick



Das Kind spürt, ob es vom Lehrer angeblickt - gesehen wird. Das Klima in der Klasse wird stark davon geprägt.



"Ich bin verkannt"

Sprichwort: "Wenn Blicke töten könnten"

Der Fernsehzuschauer braucht sich nicht festzulegen. Die Programme erscheinen und verschwinden auf Knopfdruck. Jeder kann sich nach Belieben zuschalten oder ausklinken, muß mit keiner Person oder Darbietung mitgehen.

(Jörg, S.: *Per Knopfdruck durch die Kindheit*. Weinheim: Quadriga 1987, S.76



Im Spiel werde ich vom anderen Spieler als ›Du‹ angeblickt



›Ich‹ und ›Du‹ werden "per Knopfdruck ausgeschaltet"

Eine Geschichte zum Nachdenken und Anblicken

Hannes fehlt

Sie hatten einen Schulausflug gemacht. Jetzt war es Abend, und sie wollten mit dem Autobus zur Stadt zurückfahren. Aber einer fehlte noch. Hannes fehlte. Der Lehrer merkte es, als er die Kinder zählte.

"Weiß einer etwas von Hannes?" fragte der Lehrer.

Aber keiner wußte etwas. Sie sagten: "Der kommt noch."

Sie stiegen in den Bus und setzten sich auf ihre Plätze.

"Wo habt ihr ihn zuletzt gesehen?" fragte der Lehrer.

"Wen?" fragten sie. "Den Hannes? Keine Ahnung. Irgendwo. Der wird schon kommen."

Draußen war es jetzt kühl und windig, aber hier im Bus hatten sie es warm. Sie packten ihre letzten Butterbrote aus.

Der Lehrer und der Busfahrer gingen die Straße zurück.

"Einer im Bus fragte: "War der Hannes überhaupt dabei? Den hab ich gar nicht gesehen."

"Ich auch nicht", sagte ein anderer.

Aber morgens, als sie hier ausstiegen, hatte der Lehrer sie gezählt, und beim Mittagessen im Gasthaus hatte er sie wieder gezählt, und dann noch einmal nach dem Geländespiel. Da war Hannes noch bei ihnen.

"Der ist immer so still", sagte einer. "Von dem merkt man gar nichts."

"Komisch, daß er keinen Freund hat", sagte ein anderer. "ich weiß noch nicht einmal, wo er wohnt."

Auch die anderen wußten das nicht.

"Ist doch egal", sagten sie.

Der Lehrer und der Busfahrer gingen jetzt den Waldweg hinauf. Die Kinder sahen ihnen nach.

"Wenn dem Hannes jetzt etwas passiert ist?" sagte einer.

"Was soll dem passiert sein?" rief ein anderer.

"Meinst du, den hätte die Wildsau gefressen?"

Sie lachten. Sie fingen an, sich über die Angler am Fluß zu unterhalten, über den lustigen alten Mann auf dem Aussichtsturm und über das Geländespiel.

Mittenhinein fragte einer: "Vielleicht hat er sich verlaufen? Oder er ist bei den Kletterfelsen abgestürzt?"

"Was du dir ausdenkst!" sagten die anderen.

Aber jetzt waren sie unruhig. Einige stiegen aus und liefen bis zu Waldrand und riefen nach Hannes. Unter den Bäumen war es schon ganz dunkel. Sie sahen auch die beiden Männer nicht mehr. Sie sahen aus den Fenstern und warteten. In der Dämmerung war der Waldrand kaum noch zu erkennen.

Dann kamen die Männer mit Hannes. Nichts war geschehen. Hannes hatte sich einen Stock geschnitten, und dabei war er hinter den anderen zurückgeblieben. Dann hatte er sich etwas verlaufen.

Aber nun war er wieder da, nun saß er auf seinem Platz und kramte im Rucksack.

Plötzlich sah er auf und fragte: "Warum seht ihr mich alle so an?"

"Wir? Nur so", sagten sie.

Und einer rief: "Du hast ganz viele Sommersprossen auf der Nase!"

Sie lachten alle, auch Hannes.

Er sagte: "Die hab ich doch schon immer."

Ursula Wölfel

Aus: Schwarz auf weiß Texte 3, Hermann Schroedel Verlag KG, Hannover 1975, S. 78

Countee Cullen - sein Name wird Kauntie Kallen ausgesprochen - war ein amerikanischer Neger. Mit zweiundzwanzig Jahren schrieb er dieses Gedicht über ein Erlebnis, das er als Achtjähriger hatte:

Ein Augenblick

**Ich fuhr einmal durch Baltimore,
die weiße Stadt am Meer.
Mich freute alles an jenem Tag.
Ein Junge sah zu mir her.
Ich lächelte dem Jungen zu.
Wir waren beide noch klein.
Er streckte mir die Zunge raus
und zischte: Du schwarzes Schwein.
War fast ein Jahr in Baltimore,
doch denke ich daran,
ist es der eine Augenblick,
den ich noch sehen kann.**

Countee Cullen (1903-1946)

(Aus: Der Lesespiegel 3,

Klett-Verlag Stuttgart 1977)

Im Märchen Stellen des Sehens und Gesehen-werdens aufspüren

Beispiele:

A.d.St. Exupery: **Der kleine Prinz:**

Besuch beim puterroten Herrn

"Ah! Sieh da, ein Untertan", rief der König, als er den kleinen Prinzen sah. Und der kleine Prinz fragte sich: "Wie kann er mich kennen, da er mich noch nie gesehen hat!" Er wußte nicht, daß für die Könige die Welt etwas höchst Einfaches ist: Alle Menschen sind Untertanen.

"Komm näher, daß ich dich besser sehe", sagte der König und war ganz stolz, daß er endlich für jemanden König war.

"Man sieht nur mit dem Herzen gut. das Wesentliche ist für die Augen unsichtbar."

"Was ich da sehe, ist nur eine Hülle. Das Eigentliche ist unsichtbar."

"Die Augen sind blind.

Man muß mit dem Herzen suchen."

Schneewittchen:

Der Prinz sprach zu den Zwergen: "Laßt mir den Sarg, denn ich kann nicht leben, ohne Schneewittchen zu sehen: ich will es ehren und hochachten wie mein Liebstes."

Rotkäppchen:

"Ei, Großmutter, was hast Du für große Augen!" - "Daß ich Dich besser sehen kann."

"Technisch sehen"

ist

interessant

„Technisch sehen“ ist interessant

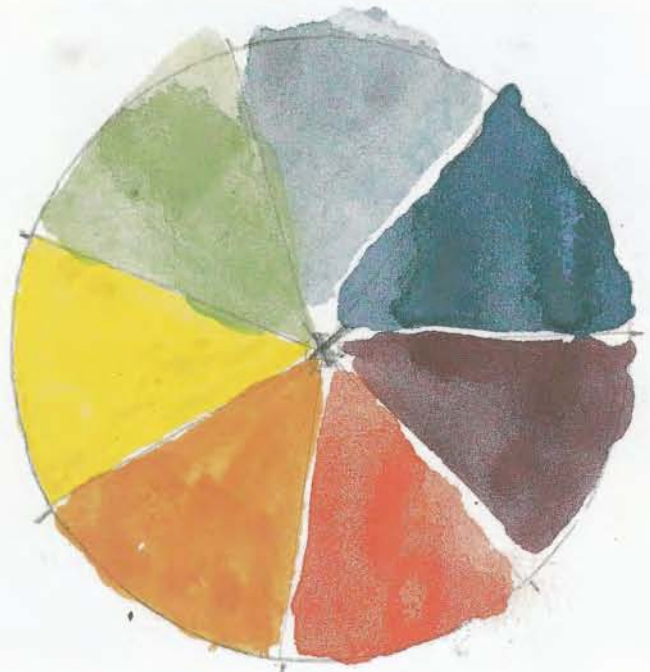
Probiere diese Farben - Licht Spiele aus:



Farbkreisel

Übertrage diesen Kreis auf einen Karton und male die Regenbogenfarben mit Filzstiften. Stecke einen Zahnstocher oder einen Bleistift (oder einen Kreisel) durch das Loch in der Mitte.

Drehe den Kreisel ganz schnell und die Farben vermischen sich zu weiß.



"Springendes" Licht

Du brauchst: - einen Spiegel, - eine Taschenlampe, - eine Wand;



Halte den Spiegel so, daß du den Lichtstrahl der Lampe direkt darauf zielen kannst. Lenke den Lichtstrahl an die Wand oder auf die Decke. Bewege den Spiegel langsam. Bewege ihn schnell.

Mach ein Zeichen aus - z.B.: \blacktriangle = ein kurzes Zielen - und sende deinen Freunden Geheimnachrichten.

Wieso? Wenn Licht auf eine glatte Oberfläche fällt, wie z.B. einen Spiegel von dem es zurückgeworfen wird, wird es in einem Winkel zurückgestrahlt.

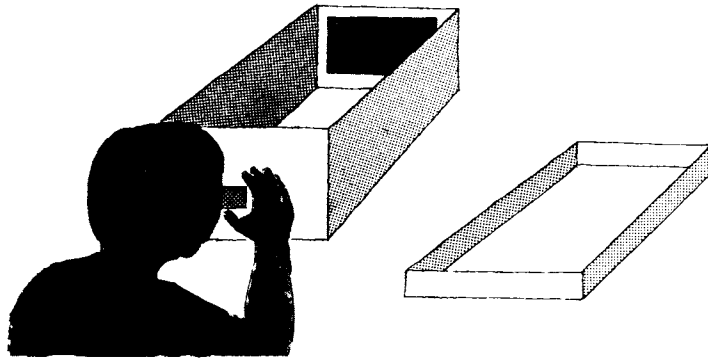


Wieso? Was du im Spiegel siehst, ist verkehrt herum. Vor dem Spiegel siehst du die Wörter richtig.

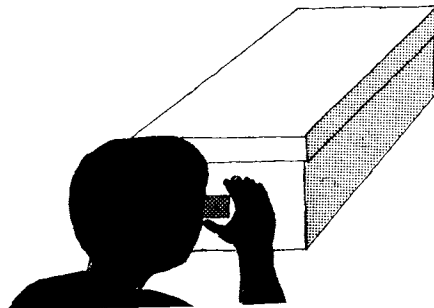
Ohne Licht kann man nichts sehen

Die Kinder bauten aus einem Schuhkarton einen Guckkasten für Versuche mit Licht.
Buntpapierstreifen wurden an die Rückwand geklebt.

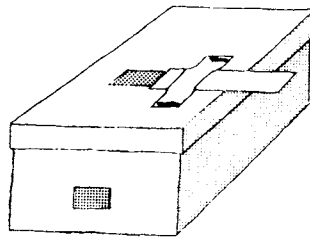




Durch das Guckloch kann man alle Farben gut erkennen



Ist der Kasten dicht verschlossen, erkennt man keine Farben



**Durch den Schieber kann man genauer bestimmen,
wieviel Licht in den Guekkasten fällt.
Helle Farben bleiben länger sichtbar.
Dunkle Farben verschwinden zuerst.**

Kippfigur



Originalzeichnung von W.E. Hill; veröffentlicht in Puck, 6. November 1905. Zum erstmalig für psychologische Zwecke genutzt von E.G. Boring, "A New Ambiguous Figure", American Journal of Psychology, 1930.

"Ich habe ein Mädchen gesehen, wie ich länger hingeschaut habe, war es eine alte Frau. Ich kann das Mädchen nicht mehr sehen. Es geht mir nicht mehr aus dem Kopf, es hat sich richtig eingespeichert."

"Ich muß auf den Hals sehen, dann erkenne ich ein Mädchen. Dann kippe ich um. Man kann auch beides gleichzeitig sehen."

"Das sind zwei Bilder in einem, das Auge ist da wie ein Knopf, wenns draufdrückst, schnackelts um. Ich habe zuerst lange gebraucht, bis das Auge sich umgestellt hat."

"Das Auge kann täuschen. Mann kann sich auf das Auge nicht immer verlassen."

"Buchstaben kann man deutlich sehen. Farben kann man auch zuverlässig sehen. Nur die Formen nicht."

"Da sieht man, daß das Auge uns nicht immer die Wahrheit sagt und daß wir nicht immer glauben dürfen, was uns das Auge zeigt. Nur bei manchen Sachen. Das steht 1:99. 1% betrügt es uns."

Man lebt mit seinem Auge

"Ich habe eine Zeitlang gemeint, das ist eine Nische. Plötzlich war es ein Balken."

"Das schaut aus wie ein hochgezogener Korb in einem Klassenzimmer. So wurden früher die bösen Schulkinder bestraft."

"Das ist ein Hochhaus. Das herausgeschnittene Eck bildet eine Terasse."

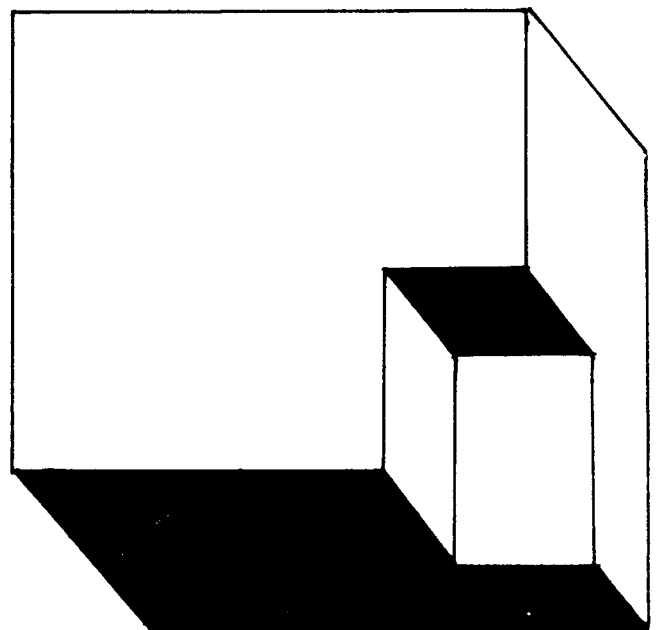
"Das ist eine technische Zeichnung."

"Das ist wie bei einem Puzzle, da fehlt ein Teil."

"Beim Würfel fehlte das Eck. Ich bin total überrascht. Das schnackelt ja!"

"Das ist ein richtiges Umschalten. Zwischen-durch habe ich Schwierigkeiten. Man meint das bewegt sich."

"Das schnackelt von alleine um. Man muß nichts umdrehen. Das macht das Auge."



"Beim Betrachten dieser Figur kommt es zu einer Erscheinung die ›umkippende Perspektive‹ (oder ›optische Inversion‹) heißt. Ist das Eckgebilde ein vorspringender Balkon oder eine zurückspringende Nische? Es ist nicht entscheidbar und steht auch nicht zur Entscheidung, was vorn was hinten ist. In diesem fortgesetzten Vor und Zurück, Hin und Her vollzieht sich, hier ungewöhnlich deutlich, das Sehen überhaupt. Es ist das gleiche Hin- und Herschwingen, das beim Anvisieren der Schwarz-Weißfelder

nicht zu Grau, sondern zu Glanz führt. So auch das Skelett-Muskel-System. Ein tätiger Muskel vollführt, wenn er sich zusammenzieht, Schwingungen, die sich als ›Muskelton‹ über ein Mikrophon abhören lassen: in Schwingungszahlen, die zu denen des menschlichen Hörbereichs zählen. Alle Prozesse, einschließlich der Ionenwanderungen, spielen sich in Perioden und Rhythmen ab."

Kükelhaus, H.: *Hören und Sehen in Tätigkeit*. Zug: Klett & Balmer 1978, S. 62

Bildnerische Arbeit

"Aus einer Landschaft entsteht ein Gesicht"



Jean, 9 Jahre

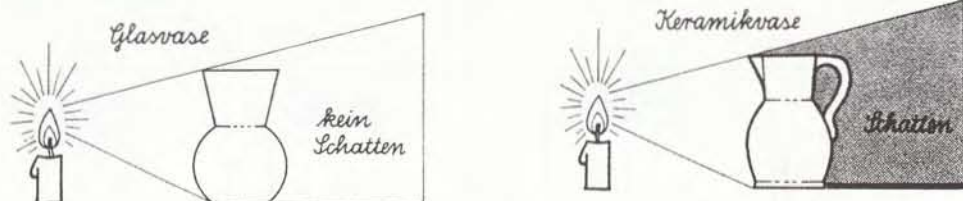
SCHATTENSPIEL

Am Abend geistern Schatten
noch lustig an der Wand.
Da spielen wir Theater
mit nichts als unserer Hand.
Wer zeigt sich überm Bette,
welch Untier groß und grau?
Das ist der Wolf, der böse,
den kennt man ganz genau!
Sein Hunger ist gewaltig.
Sein Rachen fürchterlich:
Du Ziegenbock da drüben,
gib acht, gleich frißt er dich!
Der Gockelhahn, der stolze,
macht seine Sache gut.
Wer kommt ihm da entgegen?
Sieh an, ein Herr mit Hut!
Was tut die brave Ente
in unserem Schattenspiel?
Mit ihrem Schnabel schnappt sie
keck nach dem Krokodil!
Am Schluß gibt's was zu lachen:
Ein Has, der Männchen macht!
Er winkt mit seiner Pfote:
Für heute gute Nacht!

Musil, Liselotte (Hrsg.): *Es war so lange Tag ...*
114 moderne Reime für Kinder. Gesendet im Bayerischen
Betthupferl. Donauwörth: Auer 1971, S. 29



Kinder haben sehr viel Freude an Schattenspielen. Schattenspiele setzen schöpferische Kräfte des Kindes frei.



Ohne Licht gibt es keinen Schatten. \leftrightarrow Lichtundurchlässige Dinge werfen einen Schatten.

SACHTEXT: Wie entsteht Schatten

Wir können es leicht herausfinden. Wir leuchten mit der Taschenlampe an die Wand und sehen den runden Leuchtfleck. Nun halten wir einen Bleistift in den Lichtstrahl. Wir sehen sofort, daß ein Teil des Lichtflecks an der Wand fehlt.

Woher kommt das? Ein Teil des Lichtes von der Taschenlampe trifft den Bleistift. Der Bleistift ist undurchsichtig, das Licht kann deshalb nicht durchscheinen. Der Schatten des Stiftes an der Wand ist genau die Stelle, wo das Licht nicht hinscheinen kann. Daraus lernen wir: Alle Schatten entstehen dadurch, daß das Licht nicht durch undurchsichtige

Gegenstände strahlen kann, und die Schatten sind folglich die Stellen, an denen kein Licht scheint.

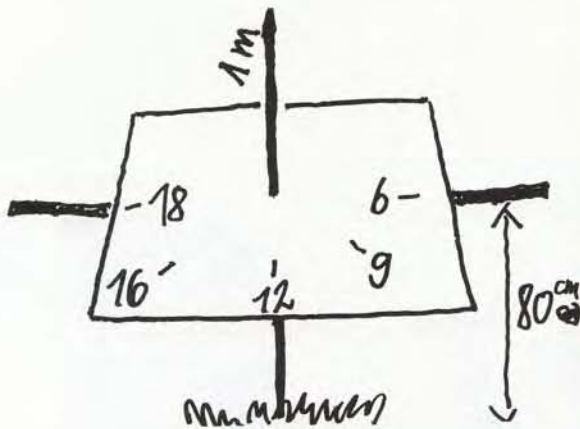
Man kann lustige Dinge mit Schatten machen. Halte einmal zwei Finger in den Lichtstrahl der Taschenlampe. Siehst du die Schatten der Finger? Halte die fünf Finger der Hand hoch und bewege sie. Mache verschiedene Schattenfiguren mit deinen Fingern. Mache die Flügel eines Vogels, den Kopf eines Pferdes, eine quakende Ente. Schattenspiele, die du mit deinen Freunden spielst, machen viel Spaß!

Tillie S. Pine und Joseph Levine. Aus: Primarstufe Texte 3 schwarz auf weiß. Schroedel 1975

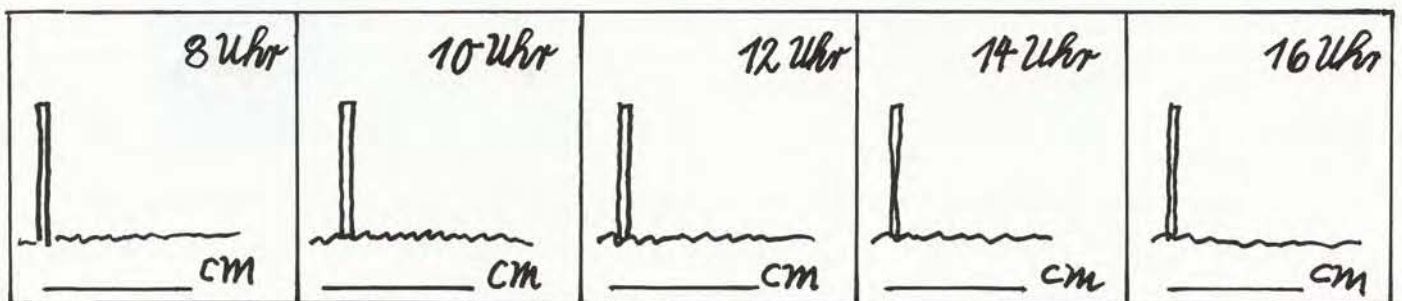
Wir beobachten den Sonnenstand und den Schatten

Wie hoch die Sonne am Himmel steht, kann man am besten feststellen, wenn man den Schatten mißt.

Ein Stab von 1m Länge wird senkrecht in den Boden gestellt. Wir messen seine Schatten und tragen die Ergebnisse in die Zeichnung ein.



Auf dem Karton wird eingetragen, wohin der Schatten der Stabspitze um 6, 8, 16 und 18 Uhr fällt. Die Punkte werden durch einen Kreisbogen verbunden.



Bildbetrachtungen

Bilder von Victor Vasarely (* 1908)



Die einzelnen Bildelemente sind hier so angeordnet, daß ein Eindruck von Bewegung entsteht.

Ein wesentliches Merkmal der Bilder von V. Vasarely ist u.a. dieses »Umspringen« und »Umkippen« der geometrischen Formen.

Freie Schüleräußerungen zur Bildbetrachtung

"Das schaut aus wie ein bunt leuchtender Irrgarten von oben."

"Das sind lauter kleine Würfel"

"Wenn man es flach sieht, wie eine bunte Kachel ..."

"Man bekommt einen Drehwurm"

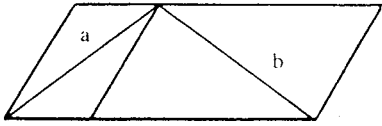
"Wenn man das Auge zuzwickelt, bewegt sich das Ganze!"

"Bei dem Bild hat das Auge was zu tun, das muß richtig arbeiten."

Seh-Spiele

Den Kindern wurde auf einer Folie am Tageslichtprojektor diese klassischen Beispiele geometrisch-optischen Täuschungen gezeigt.

Lehrer - Schüler



Sandersche Täuschung
Die Diagonale b wirkt wesentlich länger als die Diagonale a.

"Das schaut aus wie eine Pyramide oder wie ein Zelt. Hinten ist eine glatte Fläche."

"a und b sind gleich lang."

"Kann man ich kaum denken. die eine Linie ist so steil. die andere nicht so steil."

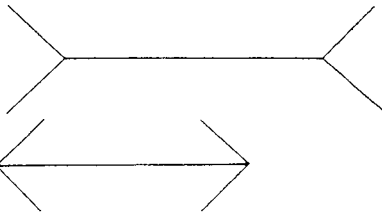


Poggendorfsche Täuschung
Der rechte Teil der unterbrochenen Geraden scheint dem linken Teil gegenüber versetzt.

"Man meint, das sind einzelne Striche. Einer ist weiter vorn. Ein Strich ist weiter hinten."

Lehrer legt das Lineal an:

"Kaum zu glauben."



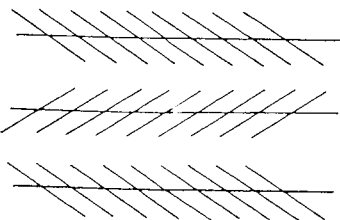
Müller-Lyerische Täuschung
a erscheint länger als b

"Welcher Strich ist länger?"

"Der untere ist länger."

Nach dem Abmessen:

"Die Enden verändern das ganz. Die Umgebung spielt eine Rolle, die täuscht meistens."

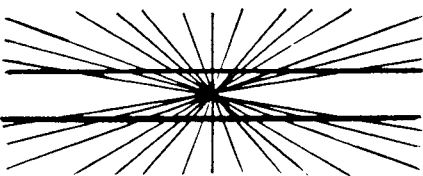


Zöllnersche Täuschung
Die parallelen Linien scheinen sich voneinander weg oder aufeinander zu zu bewegen.

"Was siehst du hier?"

"Die Striche sind schräg."

"Man meint durch die Querstriche, daß sie schräg stehen. Das habe ich im magischen Tempel auf der Dult gesehen."



Poggendorfsche Täuschung
Die Geraden scheinen gekrümmt.

"Ein Muster ist dargestellt. Das sieht aus wie ein Auge. die langen Striche sind gebogen."

"In einem Buch habe ich gelesen, daß die gerade sind."

"Wenn man das so sieht, dann glaubt man das nicht. daß das gerade Striche sind. Weil wir glauben nur, was wir sehen."

"Wenn man das Auge zuzwickelt, ist es ein gerader Strich."

Vom
Hören-Können
und
Hören-Wollen

Umweltgeräusche

Ausgangssituation:

Im Frühling/Frühsummer am Schulgebäude/in einem Baum oder Strauch: im Garten bei einem Kind zu Hause/während eines Unterrichtsganges wird ein Vogelnest entdeckt. Das Vogelnest liegt so hoch, daß es weder von den Kindern, noch von Erwachsenen eingesehen werden kann. Eine Leiter oder sonstige Hilfsmittel sind nicht zur Hand.

Ein Vogelpaar/ein einzelner Vogel wird am Nest beobachtet, wobei nicht klar zu erkennen ist, ob ein Vogel brütet, oder auch deutlich beobachtet werden kann, daß vom Vogelpaar einer brütet, da er vom anderen mit Futter versorgt wird, oder zur Futtersuche vom Brüten abgelöst wird.

In jedem Fall ist, nicht nur für die Kinder, von Interesse, wann die Jungen schlüpfen, oder, wenn die Vögel nicht beim Brüten

beobachtet werden konnten, ob vielleicht schon Jungvögel im Nest sind.

Um die Vögel nicht zu stören, oder gar zu vertreiben, wagt man sich nach wie vor nicht mit einer Leiter an das Nest.

In dieser Situation sind die Kinder also auf ihr Gehör angewiesen, denn mit der Frage nach etwaigen Jungvögeln im Nest, stellt sich die Frage:

- * Ist ein Piepsen zu hören, oder nicht?
- * Ist es ein Jungvogel, oder könnten es mehrere sein?
- * Geht es dem/den Jungen gut, oder ist das Piepsen eher schwach?
- * Wann wird es leiser, wann lauter? z.B. wenn sich ein Elternteil mit Futter dem Nest nähert.



Dimensionen der Sinnestätigkeit

gezieltes Hinhören (als auditive Leistung)

Dieses gezielte Hin-hören verlangt von den Hörenden ein relativ hohes Maß an Konzentration, eine gewisse Vorstellung von dem Geräusch »nach dem sie suchen«, also eine Hörerwartung.

Ebenso nötig ist zu einem gezielten Hinhören die Fähigkeit zur auditiven Diskrimina-

tion, zur Unterscheidung von Geräuschen verschiedener Herkunft (Schallquellen), wenn diese Geräusche gleichzeitig auftreten. Eine Steigerung dieser Schwierigkeit liegt vor, wenn aus mehr als zwei Geräuschen eines herausgehört werden muß. (Figur-Grund-Wahrnehmung).

"Die allgemeinen Erkenntnisse zur Wahrnehmung lassen sich auf die begriffliche Bestimmung der auditiven Wahrnehmung übertragen.

Auditiv Wahrnehmung im weiteren Sinne ist zu verstehen als die Fähigkeit, Hörphänomene jeglicher Art differenziert wahrzunehmen, sich vorzustellen, erlebnismäßig-emotional zu erfassen, zu verbalisieren und selbst zu produzieren.

Dabei ist die »Hörwelt« nicht aus den gesamten Umweltgegebenheiten herauszulösen."

Fritze/Probst/Reinartz: *Hören, auditive Wahrnehmungsförderung*. Hannover: Schroedel 1976, S. 5

bewußtes Hören-Wollen (auch moralische Dimension)

Viele Umweltgeräusche werden nur noch in ihrer Gesamtheit als Lärm wahrgenommen, wobei man bemüht ist, diesen Lärm zu überhören.

Dieses Überhören haben bereits Kinder im Grundschulalter gut trainiert. Wie sonst könnten sie in der S-Bahn oder im vollbesetzten Zug Hausaufgaben erledigen, oder schlafen, obwohl die Wohnung, in der sie

leben, etwa an einer stark frequentierten Straße liegt.

Es ist daher wichtig, diesem Überhören immer wieder Situationen entgegenzusetzen, die bei den Kindern ein bewußtes Hören-Wollen hervorrufen.

Im genannten Beispiel wollen Kinder wissen, ob Jungvögel im Nest sind, sie wollen sie bewußt hören.

"Selbst eine »akustisch reiche« Umwelt - Verkehrslärm, ständige Radiomusik u.a.m. - wird kaum zu einer Sensibilisierung der Hörerwartungen führen. Eine Folge dürfte eher die Ausbildung des oft beobachteten »Weghörens« sein, das als Schutzfunktion dient.

Die Unfähigkeit, verbal gegebenen Äußerungen zu folgen, könnte in dieser Ausbildung des Weghörens begründet sein.

Außerdem wird diese »Lärm-Umwelt« sicherlich mit als eine Ursache einer starken Konzentrationsschwäche gesehen werden können.

Fritze/Probst/Reinartz: *Hören, auditive Wahrnehmungsförderung*. Hannover: Schroedel 1976, S. 5

Die Intentionen dieser Einheit sind es, Kindern ihr Hören können bewußt zu machen und das gezielte Hören-Wollen zu fördern.

Kinder sollen erkennen, daß das Hören Informationen über Dinge/Sachverhalte vermitteln kann und daß diese Informationen die anderen Bereiche der Wahrnehmung (in dem in der Ausgangssituation geschilderten Fall die visuelle Wahrnehmung) ergänzen, manchmal sogar ersetzen können.

In der Umwelt der Kinder werden meist mehrere Sinne zur gleichen Zeit angesprochen, wobei die Kombination visuelle+auditive Wahrnehmung wohl die am häufigsten vertretene sein dürfte (z.B. Fernsehen, Begegnung mit anderen Menschen).

Es ist daher eine interessante Erfahrung für ein Kind, sich in einer bestimmten Situa-

tion auf nur einen Bereich der Wahrnehmung verlassen zu müssen und bis zu einem gewissen Maß auch zu können.

Außerdem weisen immer mehr Pädagogen und Psychologen auf die Notwendigkeit hin, alle Bereiche der Wahrnehmung gleichmäßig zu fördern.

"Während der Bereich der visuellen Wahrnehmung seit längerer Zeit erforscht und für wichtig angesehen wurde, nahm der Hörbereich eine Randstellung ein. ... Deshalb sollte es endlich zur Selbstverständlichkeit werden, daß das Hören-Lernen neben dem Sehen-Lernen und der allgemeinen Funktionsschulung der Sinne eine grundlegende Erziehungsaufgabe darstellt.

... ist davon auszugehen, daß menschliche Wahrnehmungsqualifikationen erworben werden, wobei die jeweils möglichen Umwelterfahrungen sehr bedeutsam sind. Die Wahrnehmung kann durch Lernen, d.h. durch weitere Erfahrungen mit der Außenwelt, erheblich verändert und erweitert werden.

Fritze/Probst/Reinartz: *Hören, auditive Wahrnehmungsförderung*. Hannover: Schroedel 1976, S.7

Kinder sollen erkennen, daß Geräusche Signale sein können. Mit diesen Geräuschen verbindet in manchen Fällen jeder Mensch innerhalb eines Kulturkreises eine bestimmte Information (Martinshorn, Türklingel), in anderen Fällen ist die Information nur Fachleuten bekannt (Morsealphabet).

In der eingangs geschilderten Situation stellt sich die Frage nach der Signalwirkung wahrscheinlich, wenn sich die Kinder fragen, warum die jungen Vögel piepsen.

Dieses Piepsen ist Bestätigung für die Vögel Eltern, daß die Jungen gesund sind, es sich lohnt, sie zu füttern; es ist Anreiz für die erwachsenen Vögel, weiterzufüttern.

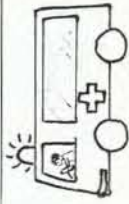
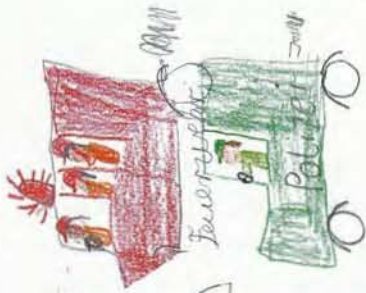
Spiel »Signale-Raten«

Für das Spiel »Signale-Raten« wurde die Signalwirkung diverser Geräusche auf die alltägliche Lebenswelt des Kindes übertragen, da die zu Beginn geschilderte Situation nicht immer anzutreffen ist.

Silvio

Manche Geräusche waren

Hundebleh
Knurren
Schimpf
Hunde



Geräusche!

knack knack

Manche Geräusche sind

Der Föhn



In dem Föhn sehen



Manche Geräusche machen froh



Flötenspieler
Vogelgezwitsch
Liedergezwitsch



Geburtsstags
lied



Manche Geräusche informieren

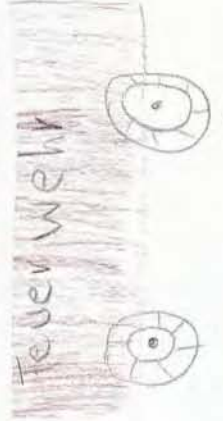
Telefon
Anruf



nummer



Tr, Tr, Tr, Tr.
Tr, Tr, Tr, Tr.
Tr, Tr, Tr, Tr.



Einige Spielmöglichkeiten zum Hören

Tierstimmen

Die Kinder sitzen im Kreis oder in zwei Gruppen gegenüber.

Ein Kind nennt den Namen eines Tieres und ruft ein anderes Kind, eventuell aus der Gruppe gegenüber, auf. Das aufgerufene Kind macht dann die Stimme beziehungsweise einen charakteristischen Ruf des Tieres nach.

Dieses Spiel läßt sich natürlich auch umkehren und wird dann zum Tierstimmen-Raten.

Tierquartette

In diesem Fall sollten die Tiere nicht nach den Merkmalen, die unter den einzelnen Abbildungen aufgelistet sind, geraten oder verglichen werden. Vielmehr ahmt das Kind, das gerade an der Reihe ist, die Stimme des Tieres nach, dessen Abbildung es gerade in der Hand hält.

Wird das Tier erraten, oder besser, erkannt, so bekommt das ratende Kind die Karte und ist nun seinerseits mit dem Nachahmen an der Reihe.

Vor Beginn des Spieles sollten einige mögliche Streitpunkte ausgeräumt werden. Sind z.B. mehrer Vögel im Quartett, so muß geklärt werden, ob einfaches Pfeifen für jeden Vogel gilt, oder ob z.B. bei mehreren Großkatzen die genaue Rasse geraten werden muß, wenn schon das Fauchen keine Unterscheidungsmöglichkeit bietet.

Dieses Spiel kann auch von nur zwei Kindern gespielt werden, was ein Vorteil sein könnte. Sind allerdings die Beteiligten etwa gleich gut im Nachahmen der Tierstimmen, so kann sich das Spiel sehr lange hinauszögern und unentschieden enden.

Signale-Raten

Signale haben einen festumrissenen Informationsgehalt. Natürlich kann jedes Kind Auskunft geben, was es bedeutet, wenn ein Martinshorn ertönt, oder das »Besetzt-Zeichen« aus dem Telefonhörer tutet.

Dreht man die Abfolge Signal-Information aber um, so kann ein Spiel daraus werden.

Beispiele

* An einer belebten Kreuzung schauen sich die Leute auf den Gehsteigen plötzlich um,

Autos fahren an den Straßenrand, manche bleiben stehen, obwohl die Ampel grün für sie zeigt ... was ist passiert?

Das Martinshorn eines Krankenwagens ist zu hören.

* Ein Mensch sitzt friedlich auf dem Sofa und liest. Plötzlich springt er auf und rennt zur Tür ...

Es hat geklingelt.

Lauschen, Staunen (ästhetische und ganzheitlich anthropologische Dimension)

Es ist erstaunlich, wie laut Jungvögel
freien können und welche Ausdauer sie ha-
ben. stellt man ihre Größe in Rechnung.

Wenn mit Kindern besprochen wird, wie
wichtig diese kleinen Vögel tatsächlich sind,

werden die Kinder staunen, die jungen Vögel
deshalb vielleicht sogar bewundern und dies
auch zum Ausdruck bringen. Dadurch wird
der emotionale Bezug zum Hörereignis ge-
stärkt.

Konzert auf dem Schuttplatz

**Schutt, Schutt, Schutt -
die Welt ist hier kaputt!
Doch uns machen großen Spaß
Rummel und Klabaster.
Komm, du findest auch noch was,
kostet keinen Zaster!
Gib den alten Kasten her,
hat doch keinen Nutzen,
aber einen Paukenschlag
kann er noch verputzen.**

**Schutt, Schutt, Schande,
hier ist nichts mehr im Stande.
Doch uns machen großen Spaß
Klumpatsch und Klabaster.
Komm, du findest auch noch was,
kostet keinen Zaster.
Flaschen ohne Bier und Wein
sind nicht mehr zum Trinken,
sollen unsre Glocken sein,
dingeln, dongeln, pinken.**

**Schutt, Schutt, Scherben,
hier ist nichts mehr zu erben.
Doch wir finden trotzdem was
in Schamottklamotten.
Auf dem Platz hier macht es Spaß!
Spaß kann nicht verrotten.
Alter Kessel und ein Stein -
klopf an deinen Dassel -,
klingt das nicht von ganz allein
wie Zigeunerrassel?**

**Schutt, Schutt, Schinder,
nichts für saubre Kinder!
Doch den andern machen Spaß
Rummel und Klabaster.
Komm, du findest auch noch was,
kostet keinen Zaster!
auch an einen Fahrradrest
gibt's noch was zu pingeln.
Für das Musikantenfest
brauchen wir die Klingeln.**

**Schutt, Schutt, Schutt -
die Welt ist nicht kaputt!
Nein, wir finden auch im Schrott
noch, was klingt und klötert.
Schön ist unser Rumpelpott,
wenn auch Mutter zetert.
Was hier rostet, Bruch und Stück,
wird zur Pauke, Schelle,
wird zum großen Trommelglück -
Schuttmusikkapelle!**

Hans Herbert Ohms

Aufeinander
hören
und
Anderer(s)
überhören

*Aufeinander-Hören und Miteinander-Schwingen
(oder andere Über-Hören)*



**Aufeinander-
Hören**



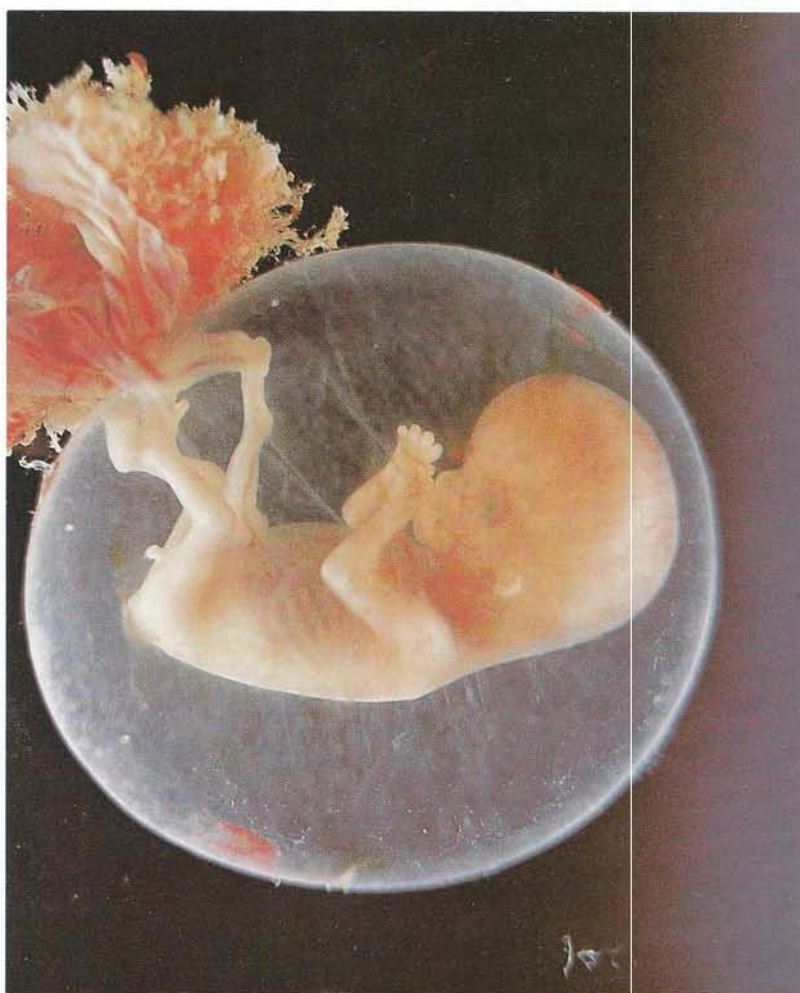
**Miteinander-
Schwingen**

Das vorgeburtliche Hören mit seiner Funktion, den eigenen Herzschlag mit dem der Mutter auszugleichen, zu harmonisieren, läßt das Gehör entstehen.

Kükelhaus, H.: *Fassen, Fühlen, Bilden. Organerfahrungen im Umgang mit Phänomenen.* Köln: Gaia 1982, S.41

Was das Kind im Mutterleib zuverlässig hört, geht ihm zu Herzen. Das Hören ist dann nicht nur ein Aufnehmen, sondern ein Zusammenklingen, ein Zusammenschwingen. Es gibt dem eigenen Sein seinen Grundschlag,

seinen Rhythmus. Das Aufeinander-Hören und Mit-dem-Anderen-Schwingen prägt die ursprüngliche Hörerfahrung eines jeden Menschen.

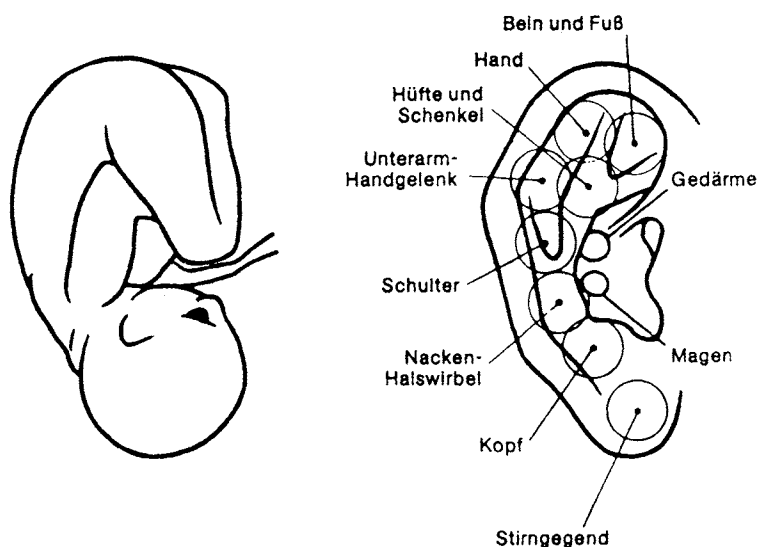


Interessant ist es, an dieser Stelle auf japanische Shiatsu-Lehren hinzuweisen, die eine Verbindung sehen zwischen der Form des menschlichen Ohrs und dem Embryo im Mutterleib. J.-E. Berendt zitiert dazu den Shiatsu-lehrer folgendermaßen:

Wenn Sie das Ohr anschauen, werden Sie sehen, daß es genau wie ein Embryo geformt ist, ein Grund, es für einen Mikrokosmos des ganzen Körpers zu halten.

J.-E. Berendt: *Das Dritte Ohr - Vom Hören der Welt.* Hamburg: 1986. S. 72.)

Das Ohr als Mikrokosmos des ganzen Körpers zu sehen, heißt, die organischen Möglichkeiten des Menschen im Ohr zu repräsentieren, was auch die Grundlage der Ohrakupunktur ist.



Embryo und Schema der Akupunktur-Punkte im Ohr (nach Ohashi)

Wenn das Ohr zum Mikrokosmos, zum Abbild des ganzen Menschen in seiner Körperlichkeit wird, dann muß diese auch eine tiefere Bedeutung für die Dimension des menschlichen Hörens haben. Vielleicht liegt sie darin, daß das Hören und Gehörtwerden ein zentrale Möglichkeit darstellt, die beidseitige Beziehung zwischen dem Ich und dem

Du herzustellen. Gerade diese Form, Beziehungen zu schaffen, gelingt dem Säugling in aktiver Weise schon von Anfang an: er schreit, wird gehört und hört dann Sprache.

Das Aufeinanderhören, das Hören und Gehörtwerden stellt also eine wichtige Etappe im dialogischen Leben, im Leben mit dem Du, dar.

Deshalb ist die Akkustik keine Angelegenheit der Naturwissenschaften, sondern der Soziologie. Erst ein Angesprochener, der versteht, daß er gemeint ist, kann »Sprachkompetenz« entwickeln: das »Dich« geht dem »Ich« voraus. ... Insofern sind die Menschen Kinder des Hörens (nicht des Sprechens).

Kamper, D.: Vom Hörensagen. Kleines Plädoyer für eine Sozioakustik. In: Kamper, D./Wulf, Ch. (Hg.): *Das Schwinden der Sinne*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1984, S. 113

Das Kind ist geboren:

Der erste Schrei gibt den Eltern die erste hörbare Gewißheit: unser Kind lebt, es atmet, es ist bei uns, wir können es annehmen. Sie öffnen ihre Ohren, ihren Körper und all ihre sinnlichen Empfindungen für das Kind. Das Kind findet Gehör, es wird angenommen.

Doch auch das Kind kann seine Welt hören. Schon früh wendet es sich Geräuschen zu und erkennt bekannte Geräusche wieder.

Eine Mutter berichtet davon, wie leicht ihr Baby zu beruhigen war, wenn sie es so auf

ihren Körper gelegt hatte, daß es ihre Herztöne hören konnte.

Ein dialektischer Bezug liegt in dieser Grunderfahrung verborgen: der Mensch hört, er wird gehört – wir Menschen hören aufeinander.

Wie der Säugling Sicherheit und Vertrauen im Gehörtwerden und im Hören, der ihm vertrauten Stimmen und Geräusche findet, so ist dies für den Menschen in seiner ganzen Lebensgeschichte von Bedeutung.

Ein Kind, das, halbgeschlossener Augen daliegend, mit angespannter Seele harret, daß die Mutter es anspreche, – das Geheimnis seines Willens geht auf anderes als darauf, einen Menschen zu genießen (oder zu beherrschen), aber auch als darauf, von sich aus etwas zu tun: es geht darauf, im Angesicht der einsamen Nacht, die hinterm Fenster sich breitet und einzudringen droht, die Verbundenheit zu erfahren.

Buber, M.: *Über das Erzieherische*. In: *Dialogisches Leben*. Zürich 1947, S. 266



Die Summe von Vertrauen, die das Kind seinen frühesten Erfahrungen entnimmt, ... hängt nicht absolut von der Quantität an Nahrung und Liebesbezeugungen, sondern eher von der Qualität der Mutter-Kind-Beziehung" ab.

Ich glaube, daß die Mutter in dem Kinde dieses Vertrauensgefühl durch eine Pflege erweckt, die ihrer Qualität nach mit der einführenden Befriedigung der individuellen Bedürfnisse des Kindes zugleich auch ein starkes Gefühl von persönlicher Zuverlässigkeit innerhalb des wohlgeprobten Rahmens des Lebensstils in der betreffenden Kultur vermittelt. Hier formt sich die Grundlage des Identitätsgefühls, das später zu dem komplexen Gefühl wird, daß man »in Ordnung« ist, daß man ein Selbst besitzt und daß man das Vertrauen der Umwelt rechtfertigt, indem man so wird, wie sie es von einem erwartet.

Erikson, E.H.: *Kindheit und Gesellschaft*. Stuttgart 1971, S. 243

Contra-Erfahrungen in der ersten Lebensphase:

Eine Mutter der Nachkriegsgeneration schildert:

"Das neugeborene Kind bekam nur alle Stunden zu trinken, um sich an einen wichtigen und gesunden Nahrungs- und Lebensrhythmus zu gewöhnen. Als Mutter konnte man das Schreien des Neugeborenen in der Klinik nicht einmal hören, denn die Säuglingsstation lag am anderen Ende eines langen Flurs."

Das Schreien nach Nahrung wurde über-hört. Das Kind mußte seine Bedürfnisse nach Nahrung und Körperkontakt der Zeiteinteilung der Erwachsenen unterwerfen, es mußte ge-horchen.

Eine andere Mutter zweier Töchter erzählt, daß sie in der ersten Nacht nach dem Klinikaufenthalt ihr Kind die ganze Nacht über schreien ließ. Sie versichert, daß es danach keine Probleme mehr mit dem »Durchschlafen« gab.

Diese Erfahrung des Über-hört-Werdens führt zum Verstummen. Das Baby ist durch seine Hilflosigkeit in besonderer Weise ausgeliefert. Es entsteht kein Gefühl des Gehört-Werdens, kein Mitschwingen, sondern ein Gehorsam, der bis zur Hör-igkeit gehen kann.

Was vielleicht solche Kindheitserfahrungen im späteren Leben bewirken können, beschreibt in eindringlicher Weise L. Boros:

Freilich kann man das Wort des Du auch überhören. Ein einfaches Wort wird gesprochen von einem verhaltenen Menschen, der unfähig ist - vielleicht liegt ein Kindheitsbann auf ihm - sich mitzuteilen. Und nun - stellen wir uns vor, daß dies eine Stunde ist, die es fertigbringt, die Eisenbande um unser Herz aufzubrechen - rafft dieser Mensch sich auf, spricht ein Wort, eine ungeschicktes und undeutliches vielleicht, das jedoch »das« Wort seines Lebens ist. Der Hörende aber »geht nicht mit«, hört nicht »zu«, sei es aus Müdigkeit oder aus Nachlassen der Spannung oder wiederum, weil das Geräusch seines eigenen Selbst alles andere übertönt, was von außen her zu ihm gelangen könnte. Das Wort geht verloren, fällt auf eine unfruchtbare Erde, verhallt im Nichts. Und so kann ein Leben zurückfallen in ein ohnmächtiges »Sich-nicht-mitteilen-Können«, in die Nichterkanntheit."

Boros, L.: *Der gute Mensch und sein Gott*. Olten u. Freiburg/Bg. 19713, S. 48

Im Anschluß an diese erschütternden Erfahrungen des Überhört-Werdens seien im Folgenden Intentionen dieser Einheit zusammengefaßt, die das Aufeinanderhören als positive Grunderfahrung des Menschen ansehen.

Das zentrale Anliegen im Hinblick auf die spielerische und didaktisch geplante Arbeit mit Kindern ist es, die früheste soziale Hör-Erfahrung des Miteinander-Schwingens im Mutterleib für Kinder wieder erlebbar zu machen. Dies ist notwendig, weil das Hören und Gehört-Werden eine grundlegende Erfahrung für das Selbstverstehen darstellt.

Die folgenden Schritte stellen einen Weg dar, der das Kind und den Erwachsenen, oder das Kind und andere Kinder, zum Miteinander-Schwingen führen kann.

Aufeinander-Hören als ein aktives und ehrliches Zu-hören:

Ich höre Dich

Aktives Zuhören ist eine unschätzbare Fähigkeit, um anderen bei der Klärung der Probleme zu helfen, denen sie im Laufe ihres Lebens begegnen. Es fördert Wachstum, Unabhängigkeit, Zuversicht und Selbstvertrauen. Es befreit die Lehrer von der unmöglichen Aufgabe, die volle Verantwortung für den Lernprozeß der Schüler zu übernehmen. Aktives Zuhören ist ein wesentliches Element, den Unterricht besser zu gestalten und das Klassenzimmer in einen Ort der freundschaftlichen Auseinandersetzung zu verwandeln - ein Weg, die Maxime ›Lehren ist eine Form des Liebens‹ Wirklichkeit werden zu lassen.

Gordon, Th.: *Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst.* Hamburg 1977³, S. 102

Contra-Erfahrung in unserer Lebenswelt:

Das Hören zielt auf Stimmigkeit mit den bestehenden Vorstellungen und auf Bestätigung in der Übereinstimmung. Erstrebt wird Selbstgewißheit als Einheit, was eine Identitätsarbeit erforderlich macht, in der der andere kaum mehr in seiner Andersheit berücksichtigt wird und zunehmend eine imaginäre Funktion zu erfüllen hat.

Wimmer, M.: *Verstimmte Ohren und uner-*

hörte Stimmen. In: Kamper, D./Wulf, Ch. (Hg.): *Das Schwinden der Sinne.* Frankfurt/M. 1984, S. 116

Aufeinander-Hören als ein Sich-Öffnen gegenüber dem Du:

Ich höre in Dich hinein

Die Bedeutsamkeit einer Mitteilung formt das einfache Hören ins Zuhören um. Der Mensch vergißt - sei es nur für einen Augenblick - die Wichtigkeit seines eigenen Seins. Er ist einfach da, zentriert auf das Du. In einer solchen Atmosphäre entsteht das Vernehmen von lebenswichtigen Worten.

Boros, L.: *Der gute Mensch und sein Gott.* Olten und Freiburg/Bg. 1971³ S. 47

Aufeinander-Hören als Miteinander-Schwingen:

Ich höre mit Dir

Selbst das Kleinste - ja das Geringste - wird zum Zeichen und zur Stimme des Geheimnisses. Der lauschende Mensch vermag sogar die Natur zu hören ... Diese Stimmen der Welt werden still in das eigene Sein hereingenommen. Unser Dasein schwingt mit Ihnen.

Boros, L.: *Der gute Mensch und sein Gott.* Olten und Freiburg/Bg. 1971³, S. 49

Meinungen der Kinder einer 4. Klasse über den täglichen Morgenkreis

(schriftliche Befragung ohne Vorarbeit):

"Wie hat dir der tägliche Morgenkreis gefallen? Schreibe auch Gründe auf!"

- *gut, weil ich dann wußte, was die anderen erlebt haben*
- *gut, weil es Freude macht, den anderen zuzuhören*
- *gut, weil man dann täglich erzählen kann; weil man hören kann, was die anderen erlebt haben*
- *sehr gut, weil es war interessant von den anderen zu hören, was sie machen und sich wünschen und weil das Singen mich immer so fröhlich gemacht hat*
- *gut, weil man nicht ausgelacht worden ist und weil man zugehört hat*
- *mir hat der Morgenkreis deshalb gefallen, weil ich immer soviel erzählen konnte und weil mir immer wer zugehört hat*

Für die Kinder dieser Klasse begann jeder Schultag gemütlich und gemeinsam in der Lesecke. Das Sitzen im Kreis öffnet allen Kindern die Augen für ihre Klassenkameraden. Ruhe kehrte ein und es entstand immer ein Gefühl des gemeinsamen Beginns. In diese Ruhe hinein tragen die Kinder ihre Wünsche für den heutigen Tag (in ritualisierter Form: "Heute ist der ... , diesen Tag gibt es in meinem Leben nur einmal und ich wünsche mir diesen Tag"), ihre Berichte von wichtigen Ereignissen und mögliche

Fragen. Die Kinder konnten sich mitteilen und sie wurden angenommen. Erst wenn alle Kinder Gehör gefunden haben, wurde ein gemeinsames Lied angestimmt. Aus der Stille des **Aufeinander-Hörens** wurde ein **Miteinander-Klingen**.

Nach diesen wohltuenden Erlebnissen für Lehrerin und Schüler wurde die besondere Bedeutung des Aufeinander-Hörens für das eigene Selbstverständnis bei folgender Fragestellung deutlich:

"Hattest Du manchmal oder öfters Angst davor, etwas zu erzählen?"

- *ich glaub' nie*
- *ich habe eigentlich immer Angst davor, weil oft welche sagen: "Ja glaubst du, das interessiert uns?" (Anmerkung: Das geschah nie im Morgenkreis)*
- *ja, weil manche einen auslachen, wenn man sich bemüht*
- *nein, da wir eine Klassengemeinschaft sind*
- *ich hatte keine Angst, weil mir alle zugehört haben*

Anhand dieser Schüleraussagen wird ersichtlich, daß das freie Erzählen in einer Runde ein Wagnis bedeutet, einen Schritt aus sich herauszugehen, auf den anderen zu. Das Kind muß sich öffnen und gibt sich damit den anderen hin, es gibt ein Stück von sich selbst her. Nur wenn Kinder Vertrauen zu sich und anderen besitzen, sind sie dazu in der Lage. So ist es bezeichnend, daß im We-

sentlichen Kinder in Außenseiterpositionen Angstgefühle beim freien Erzählen äußerten.

Aus dieser Erfahrung müssen Konsequenzen gezogen werden:

Als Erstes ist es notwendig, Raum und Zeit für das freie Erzählen und Zuhören zu schaffen (z.B. nach Konflikten, vor dem

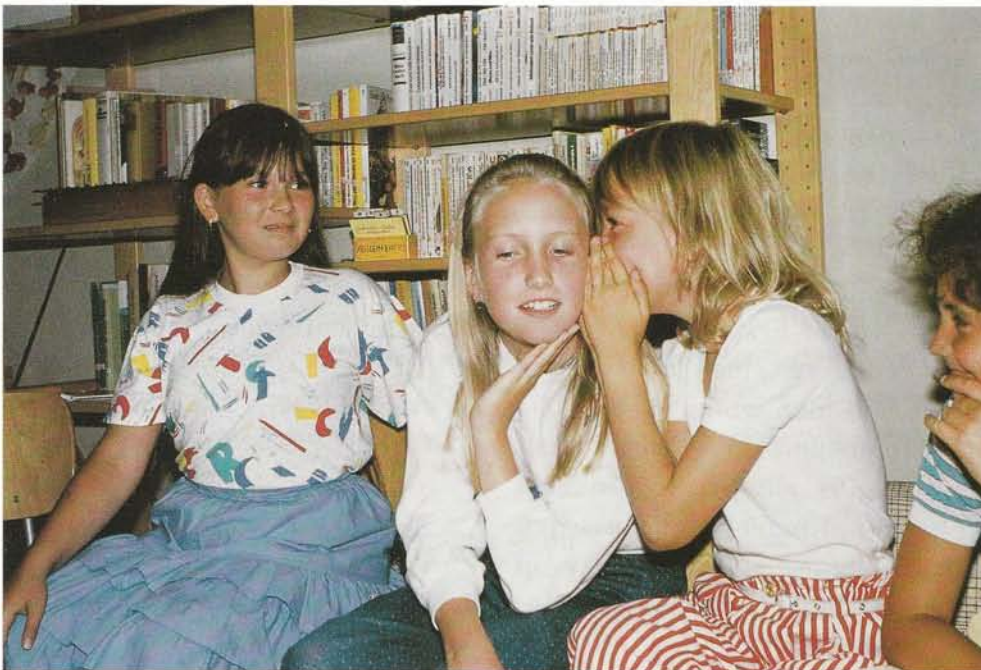
Schulbeginn).

Als Zweites ist es wichtig, eine vertrauensvolle Erzählsituation zu schaffen. Dies geschieht durch die Förderung einer aktiven Zuhörerschaft (auch feste Regeln sind hier eine große Hilfe für die Schüler), durch eine vertrauensfördernde Sitzordnung beim offenen Gespräch (keiner fühlt sich isoliert, alle sitzen im Kreis) und durch eine vertrauensstiftende Lehrkraft, die Ruhe ausstrahlt und immer zuhörbereit ist.

Als Drittes ist es unerlässlich, auch in Klassen, in denen eine harmonische Erzählsitua-

tion herrscht, immer wieder zu hinterfragen, ob nicht manche Kinder überhört werden oder Ängste in solchen Erzählsituationen haben.

Ein echtes Offen-Sein für den anderen und ein Mit-Schwingen mit dem anderen ist nur dann möglich, wenn die Situation angstfrei und voller Vertrauen ist. Das Aufeinander-Hören im Gesprächskreis bedeutet also, jedes Kind so zu hören, wie es ist, und an dem Sich-Öffnen des erzählenden Kindes Anteil zu nehmen.



Der Hörbaum

Ein phantastisches Wunschspiel zum Hören und Zuhören

Alle Kinder sitzen im Kreis. Sie lauschen der Geschichte, die die Lehrerin mit ruhiger Stimme frei erzählt:

„Monika war morgens aufgewacht nach einer unruhigen Nacht. Sie mußte am Abend noch lange an den Streit mit ihrer Freundin denken.

Auch an diesem Morgen war es wieder ihr erster Gedanke: »Wie kann man diese dumme Geschichte nur wieder ins Reine bringen?«.

Bevor sie ins Badezimmer ging, schlurfte sie in die Küche, wo beide Eltern schon emsig das Frühstück bereiteten.

»Schnell, geh' ins Bad und wasch dich,« rief ihr der Vater entgegen.

»Aber ich wollte euch noch was fragen,« antwortete Monika zögernd.

Doch die Eltern machten ihr klar, daß sie morgens doch immer wo wenig Zeit und Ruhe zum Zuhören haben.

Auch am Frühstückstisch fand Monika keine Gelgenheit, sich ihre Sorgen von der Seele zu sprechen. Sie packte ihre Schulta-

sche und ging bedrückt los.

Mutter rief ihr noch nach: »Moni, heute Abend besprechen wir alles, das verspreche ich dir!«

Im Klassenzimmer saß schon Frau Wimmer, ihre Lehrerin, am Pult und sortierte viele Blätter.

Langsam bewegte sich Monika auf das Pult zu, Frau Wimmer hob den Kopf und begrüßte sie freundlich.

»Guten Morgen, Frau Wimmer,« antwortete Monika. »Ich wollte ihnen noch etwas erzählen. Gestern in der Pause ... «

Frau Wimmer unterbrach sie: »Ach, Monika, ich habe jetzt gerade gar keine Zeit, dir zuzuhören, ich muß noch ganz dringend die Blätter ordnen und ins Büro bringen. Sei mir nicht böse und erzähle mir deine Geschichte in der Pause.«

Monika setzte sich still auf den Platz.

Äußerungen der Kinder an der Stelle:

- Vater und Mutter haben es zwar nicht böse gemeint, doch sie hätten noch besser zuhören können
- Das hat sich bei der Geschichte so angehört, als ob ihr die Mutter gar nicht zuhören wollte
- Wenn einem der andere nicht richtig zuhört, dann kann er einem auch gar nicht helfen
- Die Mutter hätte ja beim Frühstückrichten zuhören können
- Ich finde das nicht, da sollte man sich schon hinsetzen und zuhören

Die Ausgangssituation beschreibt die Geschichte eines Mädchens, das in einer für sie wichtigen Situation kein Gehör findet. Wichtig ist dabei, daß in beiden Fällen keine böse Absicht dahintersteckt. Es handelt sich um eine für Kinder, wie auch Erwachsene, beina-

he alltägliche Situation.

Die Geschichte findet ihre Fortsetzung im Traum, in der Phantasie, die Offenheit für alle Wünsche ermöglicht und die Grenzen der alltäglichen Zwänge sprengen kann.

"Monika kam nach der Schule heim und begann zu träumen. war alleine. Sie setzte sich auf das Sofa und

Ein Kind ruft dazwischen: "Das mach ich auch immer so!"

Alle Kinder schließen die Augen, fühlen das Sofa und träumen Monikas Traum. Mit ruhiger Stimme erzählt die Lehrerin weiter:

"Als Monika die Augen lange geschlossen hatte, wurde sie viel ruhiger. Auf einmal entstand ein Traumbild vor ihren geschlossenen Augen:

Ein großer Baum stand da auf einer grünen Wiese mit vielen bunten Blumen. Es war ganz still und plötzlich konnte sie im Traum auch Geräusche hören ...(Vogelgeräusche)... sie fühlte sich nun nicht mehr allein ...(Vogelgeräusche)...

Da sah sie wieder den Baum und bemerkte, daß dieser ja gar keine Blätter hatte.

Ein ganz dringender Wunsch kam ihr in den Sinn:

Blätter sollten an dem Baum wachsen, die der Herbstwind dann weit in die Welt hinaus trägt, und auf jedem dieser Blätter sollte ein Wunsch stehen, der die Menschen daran erinnert zuzuhören.

...

Auf einmal hörte sie in der Ferne wieder den wilden Vogelschwarm und es klang, als würde er in die Weite ziehen und all ihre Gedanken mitnehmen."

In diese Ruhe hinein schreiben die Kinder anschließend ihre persönlichen Wünsche für diesen Hörbaum, der in Form von großen Zweigen in der Mitte steht (Blätter aus Tonpapier wurden zur Verfügung gestellt.)

Jedes Kind hängt seinen Wunsch an den Baum, gemeinsam werden sie gelesen und besprochen:

- *"Ich wünsche mir, daß die anderen aufmerksam zuhören, wenn ich etwas erzähle, auch wenn es sie nicht richtig interessiert."*
- *"Ich wünsche mir, daß mich derjenige ansieht, mit dem ich rede, sie mir Glauben schenken, sie mich verstehen und nicht auslachen, ich meine Probleme und meine Angst anderen anvertrauen kann."*
- *"Ich wünsche mir, daß mir alle Leute, denen ich etwas Wichtiges erzählen will, zuhören. Sie sollen mich auch nicht auslachen, sondern ernstnehmen."*
- *"Ich wünsche mir, daß die anderen mich beim Erzählen für voll nehmen."*
- *"Ich wünsche mir, daß mir viele glauben."*
- *"Daß er, sie mich anschaut und richtig zuhört und für mich Zeit hat und nicht sagt: »OK, sag' mal schnell!«."*
- *"Ich wünsche mir, daß mehr mich ernst nehmen."*
- *"Ich wünsche mir, daß mir öfters welche gut zuhören, daß die mir auch glauben, was ich sage."*
- *"Ich wünsche mir, daß die anderen zuhören, wenn einer was sagt."*
- *"Ich wünsche mir, daß mir alle aufmerksam zuhören."*
- *"Ich wünsche mir, daß mir einer mit Lust zuhört und nicht so wie, als würde ich nicht beteiligt sein. So richtig, daß mich wer versteht."*

Collage aus Wunschbaumblättern

Das er, sie mich
anschaut und richtig
zuhört und richtig
zeit hat und für mich
Ab sagt und nicht sagt:
Oh sag mal schnell.

Ich wünsche
mir daß...

- mich derjenige anrührt
mit dem ich rede
- sie mir glauben
- sie mich verstehen und mich
nicht auslachen
- ich meine Probleme anderen
sagen kann
- ich meine Angst
anderen an-

Ich wünsche mir
daß mit einer mit Lust
Zukunft und nicht so wie
als würde ich nicht so wie
beteiligt sein. So richtig
der was mich versteht

Libria Libria

Kinder spielen pantomimisch

Hör - Situationen

Im Anschluß an die Wunschbaum-Stunde und der Aussprache darüber erhielten die Kinder den Auftrag, sich zu zweit verschiedenste Situationen zu überlegen, in denen das Zuhören notwendig, informativ, bereichernd oder einfach nur schön sein kann.

Eine dieser Situationen wählten die Kinder dann aus und setzten sie pantomimisch, also ohne Worte, in Szene. Die zuschauenden Kinder suchten die passenden Worte zur Szene.

Das Ziel dieser Einheit war es, den Kindern die körperlich-gestisch-mimische Di-

mension des Aufeinander-Hörens bewußt zu machen.

Der Blickkontakt, die Körperhaltung, die besondere Haltung der Hände sind Ausdruck des gesprochenen Wortes. Diese non-verbalen Zeichen des Miteinander-Sprechens und Aufeinander-Hörens wirken unterstützend und interpretierend. Das Wort des anderen dringt nicht nur an und in unser Ohr, wir können es vielmehr ganzheitlich-sinnlich erfassen, wir können es sehen und fühlen. So wird das Ohr zum ganzheitlichen Sinnesorgan, das hier ausgerichtet ist auf ein Du. Das Miteinander-Schwingen kann so auch körperlich zum Ausdruck kommen.

Bild 1: Bitten und er-hört werden

Die Augen, die Haltung des Kopfes und die Hände formulieren die Bitte; erhört werden heißt dann auch ange-nommen zu werden.

Bild 2: Ge-horchen: zu-hören und schweigen

Die erhabene Körperhaltung zeigt an, was sprachlich vom Gegenüber erwartet wird, nämlich: nachgeben. Aus dem Aufeinander-Hören wird kein Miteinander-Schwingen, sondern das Schweigen.

Bild 3: Sich-mit-teilen und lauschen

Etwas Geheimes wird nur der besten Freundin erzählt, die mit-fühlen kann. Als problematisch haben die Kinder erkannt, daß dabei immer andere ausgeschlossen sind.



bitten und erhört werden



sich mit-teilen. lauschen



gehören. zuhören und schweigen

Die Umwelt
mit der Nase
erspüren

Kinder erspüren den Sommer mit Zunge und Nase

Die verschiedenen Jahreszeiten sind im Erinnerungsvermögen des Menschen und durch die Vegetationsveränderungen mit bestimmten Sinnesempfindungen und -vorstellungen verknüpft.

In einer 2. Klasse wurde an der Tafel in einer Lese- und Schreibstunde eine Eiswaffel befestigt. Jedes Kind erhielt eine große, bunte Eiskugel aus Tonpapier, füllte damit die Eiswaffel und äußerte seine Assoziation zum Sommer:

Wenn ich an den Sommer denke, denke ich an:

- * Sonne
- + Meer
- + Kirschen, Pfirsiche, Aprikosen
- + warme Abende
- + Baden

- + Blumen
- + Eis
- + Käfer und Schmetterlinge
- + Vogelgezwitscher
- + Felnern

Zur Sinnesvertiefung wurde den Kindern das Gedicht »Sommer« von Ilse Leberger vorgetragen. Die darin enthaltenen Sinneseindrücke konnten von den Kindern bestätigt und erweitert werden. Die Klasse wurde daraufhin in 3 Gruppen aufgeteilt.

Eine Gruppe gestaltete ein Tafelbild mit all dem, was nach Sommer riecht und schmeckt.

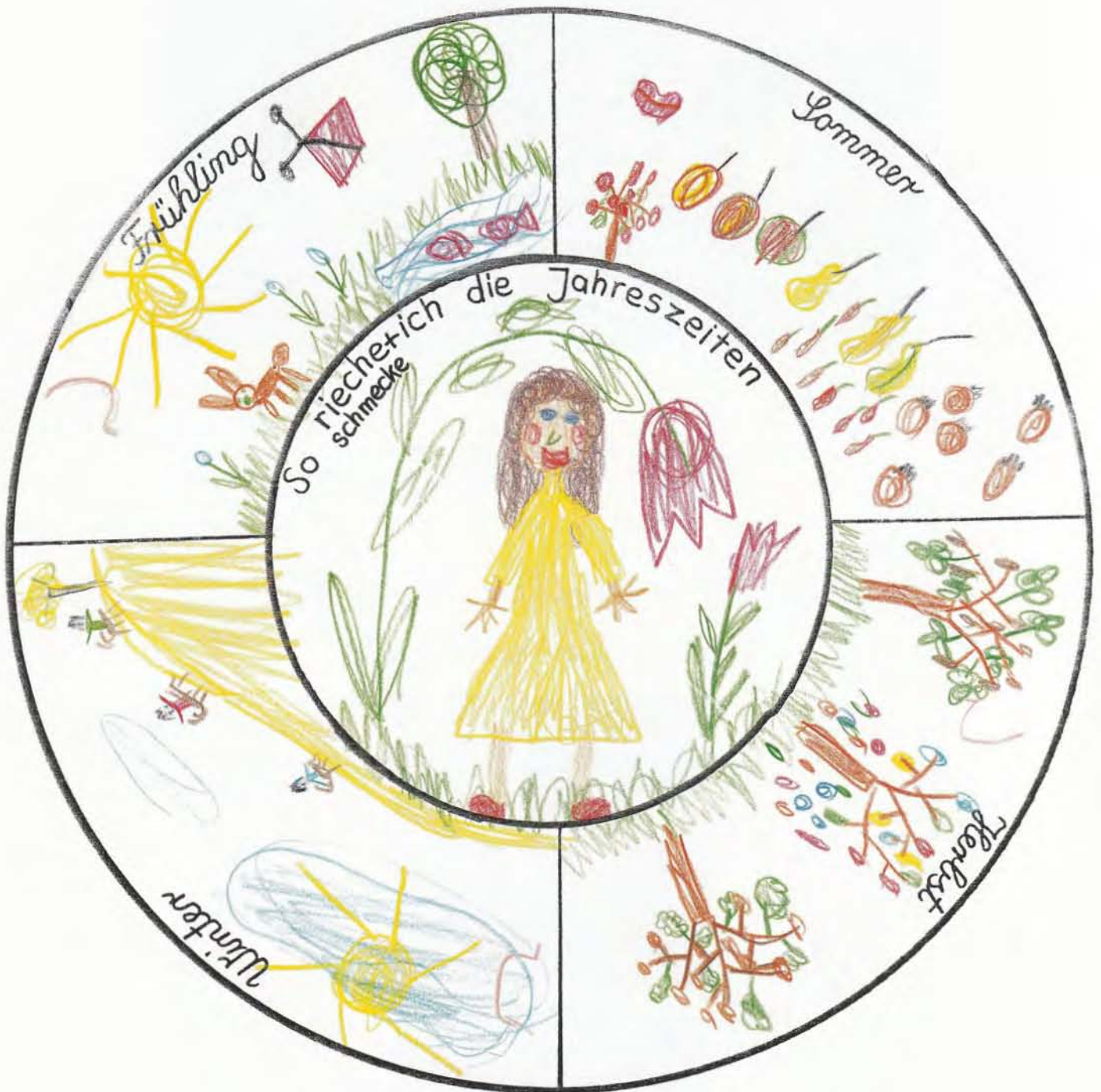
Die zweite begab sich in die Natur, um draußen Dinge zu sammeln, die nach Sommer riechen und schmecken.

Eine dritte Gruppe von Kindern versuchte mit Orff-Instrumenten eine eigene Sommermelodie zu komponieren.



Jahreszeitenkreis

Das emotionale Erleben des Kindes steht auch beim Erspüren der drei anderen Jahreszeiten im Vordergrund.



Das EGO des Kindes vermittelt hier durch seine eigenen Empfindungen eine Vorstellung von vier Jahreszeiten. Es wird ihm keine Vorstellung oktroyiert, wie dies häufig durch Sachtexte geschieht.

Man darf den Blumen nicht
zuhören, man muß sie anschauen
und einatmen. Die meine erfüllte
meinen Planeten mit Duft, aber
ich konnte seiner nicht froh
werden ...

Ich hätte sie nach ihrem Tun
und nicht nach ihren Worten
beurteilen sollen. Sie duftete
und glühte für mich. Ich hätte
niemals fliehen sollen! Ich hätte
hinter all den armseligen Schlichen
ihre Zärtlichkeit erraten sollen.

Der kleine Prinz

Antoine de Saint-Exupery : *Worte wie Sterne.*
Freiburg: Herder 1983, S. 76

Ich erlebe Natur und Umwelt mit Zunge und Nase.

Dadurch erlange ich Wissen über beide.



Beim Verzehr er-fährt man etwas über das Innere und die Gestalt der Frucht. Mehr als durch einen Sachtext bleibt diese Erfahrung im Gedächtnis.

Ganzheitliche Sinneserfahrung am Kartoffelfeuer



Ein Feuer übt vom Entfachen bis zum Verglühen durch die Naturkraft auf Kinder und Erwachsene immer wieder eine große Faszination aus. Das Erleben des Feuers vollzieht sich mit allen Sinnen.

Assoziation von Kindern zum Geruch und Geschmack:

* es riecht nach *Wärme*
Rauch
verbranntem Holz
Gemütlichkeit
Sommer

* es schmeckt nach *Rauch*
Kohle
verbrannt

DAS FEUER

Riechst du, wie die Flammen rauchen,
brenzlig, brutzlig, brandig schmauchen,
wie das Feuer, rot und schwarz,
duftet, schmeckt nach Pech und Harz.

James Krüss

Aus: Zöpfl, H.: *Die schönsten Kindergedichte.*
Pfaffenhofen: Ludwig 1979, S. 46

Intention dieser Einheit ist es, daß Geruchs- und Geschmackseinwirkungen aus Natur und Umwelt bewußt realisiert, internalisiert und differenziert werden, und somit in den Erfahrungsschatz aufgenommen werden.

Im Einzelnen sollen die Kinder verschiedene Perspektiven des Erspürens von Geruch und Geschmack erfahren:

“Ich nehme die auf mich einwirkenden Geruchs- und Geschmackseindrücke aus der natürlichen Lebenswelt bewußt wahr.”



Am intensiven Geruch nach Essig erkennt das Kind die Eierfarbe. Die bewußte Geruchswahrnehmung erhöht die Aktionsfreude.

... Ähnlich wie auch das Tasten und Fühlen werden beim aufrechtgehenden Menschen die Orientierung durch den Geruch von distanzierteren Sinnen weitgehend ersetzt. Die Nähe zum riechenden Gegenstand tritt nur in gelegentlichem Wechsel mit der Erfassung durch den Blick, der schon von weitem Wichtiges zu erkennen vermag, in den Kreis unserer

Orientierungs- und Bestimmungsfähigkeiten wieder ein. Dabei sind auch weithin wahrnehmbare Gerüche, bei den Menschen der Industrieländer zumindest, für die Aufmerksamkeit in den Hintergrund getreten. ...

Kükelhaus, H./zur Lippe, R.: *Entfaltung der Sinne*. Frankfurt: Fischer 1982, S. 129

Ein Spiel zur Körpererfahrung

Das ist meine Nase - Bu benim burnum

Deutsch - Türkisch

Beschreibung

Die Klasse sitzt im Kreis, die Lehrerin oder ein Kind gibt Anweisungen, wie z.B.: "Faßt eure Nase an!" - "Faßt euren linken Fuß an!" u.a. . Der Vormacher kann dabei jedoch auch andere Bewegungen ausführen, so daß die Kinder sich ganz auf das, was sie hören - und verstehen - verlassen müssen.

Türkische Fassung

Hier sitzen auch alle im Kreis. Ein Kind beginnt, indem es auf einen eigenen Körperteil zeigt, z.B. die Nase, zum Nachbarn zu sagen: "Das ist mein Auge". Aufgabe des Nachbarn ist es nun, die Sache ungedreht, also sich an die Nase zu fassen und zu sagen: "Das ist mein Auge". Dann kommt der Nachbar dran und zeigt

dem nächsten auch wieder einen anderen Körperteil oder ein Kleidungsstück; er sagt z.B. auf seinen Fuß deutend:

"Das ist meine Hand".

Kommentar

Voraussetzung dieses Spiels, vor allem der türkischen Variante, ist die Kenntnis der einzelnen Körperteile und ihrer Bezeichnungen. Es erfordert hohe Konzentration, macht aber gleichzeitig viel Spaß.

Erwachsene haben mit diesem Spiel mehr Probleme als Kinder! Vor allem für Kleingruppen geeignet!

Aus: Naegele/Haarmann (Hg.): *Darf ich mitspielen?* Weinheim/Basel: Beltz 1986, S. 54



Verkümmerung bewußter Natur- und Umwelterfahrung in der heutigen Lebenswelt

Medien wie Fernsehen und Video, sowie die Wohnsituation an vielen Orten verhindern eine primäre, bewußte Natur- und Umwelterfahrung.

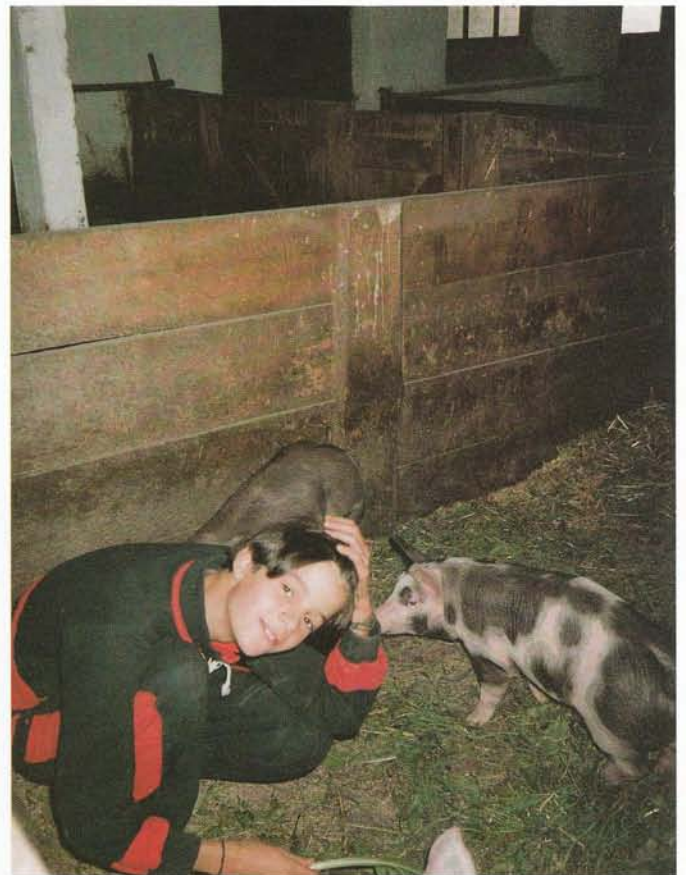
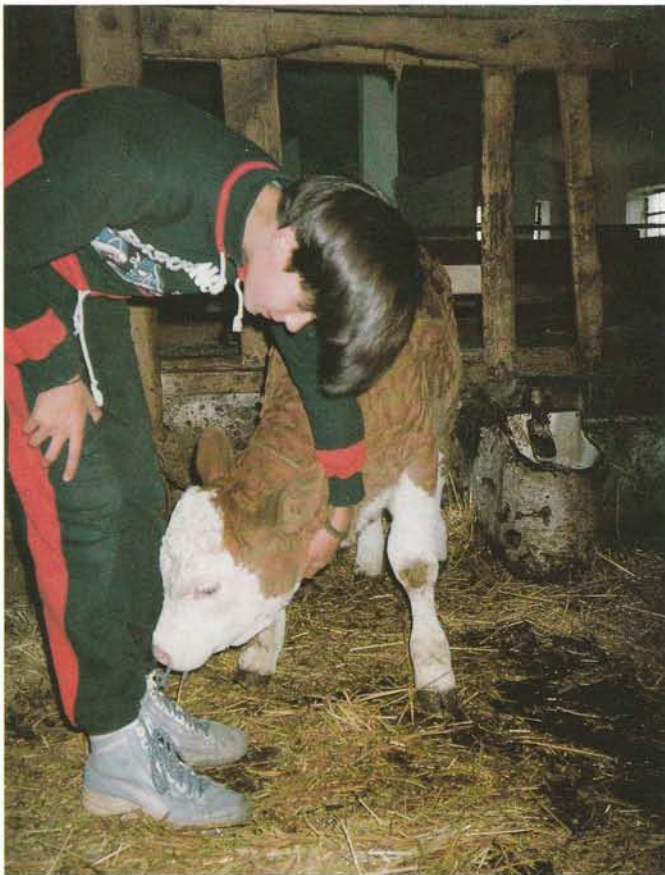
Die Kinder und auch Erwachsenen beziehen ihr Wissen über viele Dinge durch die Medien. Ebenso führt die Reizüberflutung im Alltag zum Verlust der Sensitivität.

"Diese Entwicklung vollzieht sich allmählich, indem das Kind seine Umgebung kennenlernt und erfährt.

Daß es auf Grund kinderpsychologischer Erkenntnisse diese Erfahrungen mit allen Sinnen, mit Verstand und Gefühl gleichzeitig machen muß, habe ich schon mehrmals erwähnt. Die Annahme, solche Erfahrungen ließen sich durch Fernsehen ersetzen, ist demnach falsch."

Lang, E. : *Kind, Familie, und Fernsehen*.
Freiburg: Herder 1981,
S. 66.

Die primäre Riecherfahrung "Bauernhof/Kuhstall" bleibt heute nur wenigen Kindern vorbehalten.



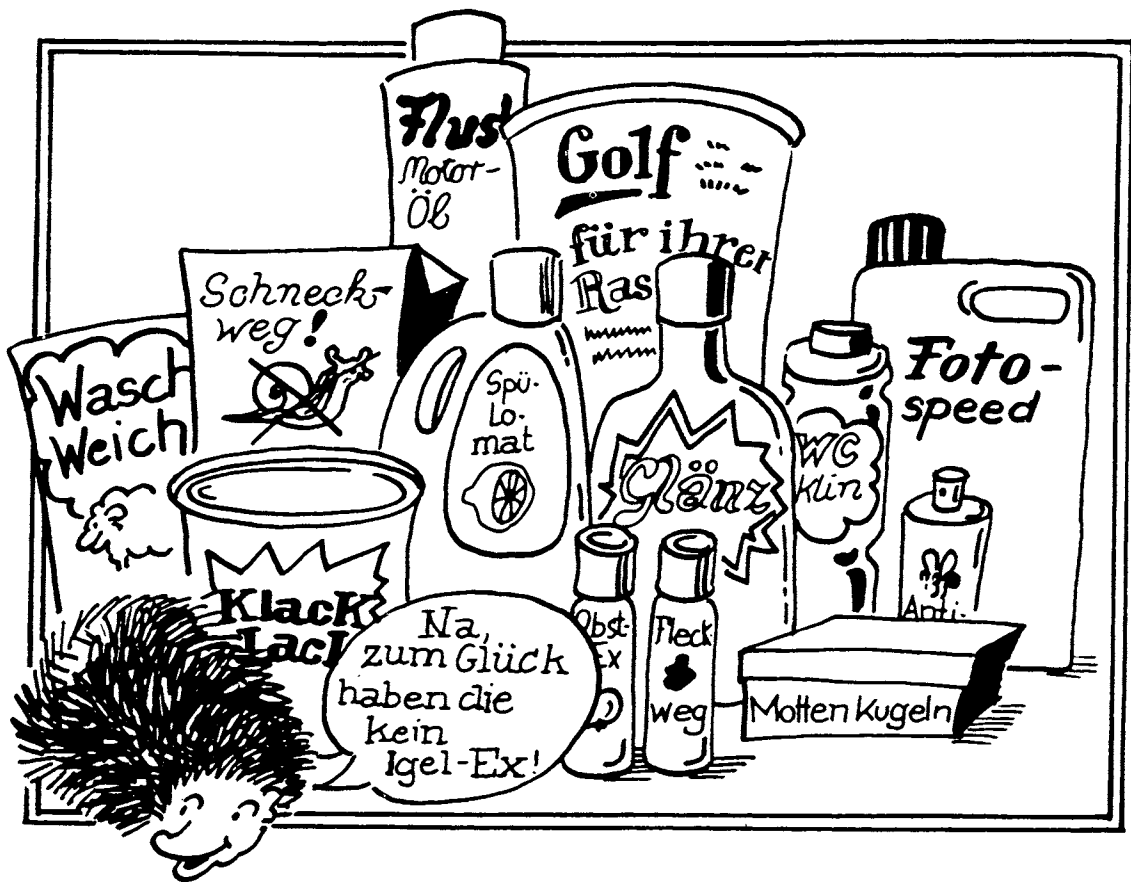
Guter Duft, guter Geschmack - aber VORSICHT:

giftig oder gesundheitsschädlich!

Zahlreiche Reinigungs- und Waschmittel sind mit Parfümölen versetzt, so daß ihre Gefährlichkeit (Gesundheitsschädlichkeit) durch den guten Duft verdeckt wird.

Denn ein angenehmer Duft beinhaltet für Kinder und Erwachsene meist die Annahme einer angenehmen Erfahrung.

Das Giftlager in der Wohnung mit dem oft so guten Duft



Veit/Wiebus: *Umweltbuch für Kinder*. Ravensburg: Maier 1987, S.49

Obst und Gemüse, das häufig frisch und appetitlich anregend aussieht, wird oft so mit Chemikalien behandelt, daß sein Genuß manchmal schon gesundheitsschädigende Wirkung haben kann.

In regelmäßigen Abständen erfährt man immer wieder durch die Presse Warnungen vor be-

stimmten Lebensmitteln, da sie mit Schadstoffen belastet sind, die zu gesundheitlichen Beeinträchtigungen führen können.

Zahlreiche Lebensmittel werden so intensiv mit Zusätzen behandelt, daß ihnen der natürliche, ursprüngliche Geschmack völlig fehlt.

Jetzt schau dir mal das Joghurt-Regal genau an. Wie viele Sorten sind da aufgereiht: Fruchtjoghurt, Karameljoghurt, Kaffeejoghurt – es fehlt nur noch Kaviarjoghurt. ... Dann nimm mal so einen Becher Joghurt in die Hand und lies, was da alles drin ist: Joghurt, Zucker, Bindemittel, Stabilisatoren, Aromastoffe, Früchte oder Fruchtkonzentrat und häufig sogar Konservierungsstoffe. Dabei kannst du Fruchtjoghurt doch ganz einfach selber machen:

Du nimmst dazu einen Becher reinen Joghurt, fünf frische Erdbeeren und einen Löffel Honig.

Das Ganze gut durchmischen und essen. Schmeckt viel besser, als der Fruchtjoghurt mit all den Zusatzstoffen und ist bestimmt gesünder! Und mit verschiedenen Obstsorten kannst du noch viele andere Rezepte selbst erfinden. Manches Obst ist sogar so süß, daß du nicht einmal Honig brauchst und schon gar keinen Zucker. Auch mit einem Stückchen echter Vanille kann Joghurt sehr gut schmecken!

Veit/Wiebus: *Umweltbuch für Kinder*. Ravensburg: Maier, 1987. S.49.

Vom guten
Schmecken
und
Gutes schmecken

Vom gemeinsamen Essen

Als Ingrid nach Hause kommt, steht das Essen schon auf dem Tisch. "Mmm - Spaghetti mit Tomatensoße - meine Lieblingsspeise. Du bist lieb, Mammi!"

Inges Mutter ist verreist. Heute hat Vater ge-

kocht. "Hoffentlich vergiftest du mich nicht, Papi", sagt Inge. "Nehmen Sie Platz, meine Dame," sagt der Vater.

"Sie werden sehen, daß auch Männer kochen können."



Karin riecht schon an der Wohnungstür, daß es Reisbrei gibt. "Schon wieder Reisbrei!" schimpft sie. Früher mochte sie Reisbrei sehr gerne. Ihr Bruder sagt, daß Reisbrei seine Lieblingsspeise ist.

Ulis Eltern wohnen mit zwei anderen Ehepaar-

ren zusammen in einem Haus. Heute hat Hanne gekocht, die Mutter von Monika. Uli freut sich immer, wenn Hanne kocht. Das schmeckt so gut. Um den großen Tisch sitzen neun Personen, vier Erwachsene und fünf Kinder. Nur zwei Erwachsene fehlen heute. Karl und Rosmarie, die sind beim Arbeiten.

In Schule und Kindergarten können solche gemeinsamen Eßsituationen beim regelmäßigen Pausenfrühstück geschaffen werden.

Bedeutung kommt dabei dem Decken des Tisches, dem gemeinsamen Beginn des Essens, einem Gebet und den Tischsitten zu.

ZUM ESSEN!

...ruft die Mutter. Petra kommt und fängt an, ihre Suppe zu löffeln. Da sagt der Vater: "Petra, du wartest gefälligst, bis alle sitzen!"

In jeder Familie gibt es andere Gewohnheiten, wie das Essen beginnt.

- * Bei manchen fängt jeder an, wann er kommt.
- * Bei anderen wartet man aufeinander oder faßt sich an der Hand und wünscht sich »Guten Appetit«.
- * In manchen Familien wird ein Gebet gesprochen. Das kann eines der Familienmitglieder mit ganz einfachen eigenen Worten tun.

"Danke, Gott, daß du uns heute wieder etwas zum Essen gegeben hast!"

"Lieber Gott, segne alle Menschen, die mitgeholfen haben, daß wir etwas zum Essen haben!"

"Lieber Gott, laß alle Menschen auf der Welt satt werden!"

"Gott, wir bitten dich, laß die Satten nicht vergessen, daß sie den Hungrigen etwas von ihrem Überfluß abgeben!"



Das Brot

Marina Thudichum

In der Mülltonne liegt ein Stück Brot auf Kartoffelschalen und Asche bei einer zerbrochenen Flasche und zerknülltem Seidenpapier. Es ist doch nicht etwa von dir?

Damit dieses Brot konnt' entstehn, mußte Regen die Erde tränken, die Sonne ihr Leuchten verschenken, ein Bauer mußte sich mühn, ein Backofen mußte erglühn.

Ein Vater hat drum sich geplagt, eine Mutter nahm's in die Hände. Was sagte sie, wenn sie's hier fände zwischen Scherben und altem Papier? Es ist doch bestimmt nicht von dir?

Brot ist ein heiliges Gut, das darfst du niemals vergessen. Du sollst es in Dankbarkeit essen. Gib acht, daß kein Stücklein dir fällt und denk an den Hunger der Welt!

Intention dieser Einheit ist es, daß die Kinder in ihrer Fähigkeit zur individuellen Geschmacks-wahrnehmung sensibilisiert wurden und zu einer bewußten, selbständigen Gestaltung der Riech- und Schmeckumwelt hingeführt werden:

Vieles schmecke ich gerne

(Bewußtes Schmecken vermittelt Freude und Genuß)

Ich empfinde das Essen als eine Art Höhepunkt sinnlicher Wahrnehmung. Es ist zwar, ähnlich wie das Wohnen, die Summe aller Wahrnehmungsmöglichkeiten mit Augen und Nase und Zunge. Aber im Zusammenspiel ergibt sich noch ein neue Qualität. Das Essen, der Raum, das Gespräch, die Verdauung wirken zusammen und machen die Erfahrung einer Mahlzeit aus. Bewußter Essen ist nicht nur eine kluge Gesundheitsvorsorge, sondern ein Weg zu mehr Menschlichkeit und Sinnfindung überhaupt.

Dörig, B.: *bewußt leben*. Eschbach 1983, S.11

Nicht alles, was ich gerne schmecke, ist gut für mich

(auch eine angenehme Geschmacksempfindung kann zu gesundheitlicher Schädigung führen)

Das wohl erste Organ, das mit Gifthalluzinationen zu tun hat, ist der Mund, der für Rene Spitz die »Wiege der Wahrnehmung« ist. Bitterer Geschmack, Verwesungsgeruch oder die fäulnisartige Beschaffenheit eines Bissens lassen an Gift denken. Aber es reicht schon die Tatsache, daß etwas »ungewohnt« schmeckt, um Ängste um die eigene Gesundheit auszulösen. Auch Geruchs- und Geschmacks-Idiosynkrasien haben »Wirkung«:

„Der Geruch faulender Äpfel machte bei Goethe, der Schiller besuchte und in dessen Abwesenheit sich an seinen Schreibtisch gesetzt hatte, in dem solche Äpfel als Delikatesse lagen, Betäubung, welche sich schnell bis zur Bewußtlosigkeit steigerte und erst wieder schwand, als man den Leidenden an die frische Luft gebracht hatte.“

Tatsächlich wird heute die Verklammerung von Lust und Gift als eine Art Wertgleichgewicht vorgestellt: Unsere Objekte werden

mit Nutz- bzw. Nährwert einerseits und Giftwert andererseits annonciert. Daneben wird uns als sinnliche Qualität das »Aroma« vorgestellt, das immer verfügbarer und verschiebbarer zu werden scheint.

Kamper, D./Wulf, Chr.: *Das Schwinden der Sinne*. Frankfurt: Suhrkamp 1984, S. 191

Miteinander schmecken macht besonders viel Freude

(Gemeinsamkeit steigert das Geschmacks- und Genußempfinden)

„...wenn das Größere und Höhere des menschlichen Daseins in seiner greifbaren Leibhaftigkeit erscheinen soll, wird das Mahl das bevorzugte Symbol. Es wird Symbol, nein – realer Vollzug der liebenden und vertrauenden Einheit der Essenden untereinander, weil diese sich gegenseitig zulassen zum gemeinsamen Grund ihres Daseins, der leiblichen Nahrung, weil sie, indem sie teilen, sich einander gegenseitig mitteilen. So aber wird dann auch das Mahl zum Zeichen jener letzten Einheit der Menschen, die ihre Vollendung ausmacht, indem alle als die Speise der Ewigkeit, die mit Gott und untereinander eint, vom einen Brot essen und den einen Kelch trinken, der der Herr selber ist. Wo immer wir essen, sollte darum etwas Festtägliches auch noch über dem Mahl des Alltags liegen. Es ist das Fest im Alltag. Denn es kündigt von der Einheit, in die hinein sich alles und alle bergen wollen, in der alle bewahrt und aus ihrer Einsamkeit befreit werden, es spricht im Alltag leise, aber doch vernehmbar, vom Gastmahl des ewigen Lebens.“

Rahner, K.: *Alltägliche Dinge*. Einsiedeln: Benziger 1966, S. 23

Erlebnisverlust des gemeinsamen Essens und die individuelle Geschmackswahrnehmung in der heutigen Welt

Die Berufstätigkeit vieler Mütter einerseits und das vielfältige Angebot an Dosen, Tiefkühlprodukten und »fast food«-Angeboten führen

zu einer Schmeckverarmung und Geschmackseinseitigkeit.

Martina: "Zur fertigen Suppe muß ich nur noch Wasser geben."

Oliver: "Mammi öffnet mir in der Früh schon die Dose, damit ich mich nicht schneide."

Andrea: "Die tiefgefrorenen Fischstäbchen schmecken genauso wie Hähnchen."

Gabi: "Ich schmiere mir mittags immer ein Brot."

Eva: "Spaghetti aus der Packung kann ich schon ganz alleine."

Tobias: "Ravioli esse ich fast jeden Tag."

Gine: "Hamburger schmecken nur mit viel Ketchup."

In der Schule können die Kinder angeleitet werden, Essen aus frischen Nahrungsmitteln selbständig zuzubereiten, (HSK, Leseunterricht, schriftlicher Sprachgebrauch) und die Arbeiten

altersangemessen ausführen. Dabei sollte die Einfachheit der Rezepte ein wesentlicher Aspekt sein.



Im Rahmen des Leseunterrichts wurde in einer 2. Klasse die Geschichte "Mittagessen" gelesen und besprochen.

Danach befragt, wohin sie selbst am liebsten zum Mittagessen gehen würden, antworteten die Kinder in Bezug auf die einzelnen Kurztexte so:

- Ich würde gerne zur Ingrid gehen, weil es da Spaghetti gibt.
- Bei der Uli ist es bestimmt lustig am Tisch.
- Reisbrei schmeckt mir auch gar nicht.
- Am liebsten würde ich Spaghetti bei der Uli essen, weil Spaghetti meine Lieblings Speise ist und mit vielen Kindern am Tisch; das macht Spaß!
- Mein Papa kann auch gut kochen.
- Ich esse auch gerne bei Freunden. Das schmeckt so gut, weil es immer was anderes gibt, als bei uns.
- Wenn ich nach Hause komme, rieche ich auch oft an der Tür, was es gibt.
- Spaghetti wünsche ich mir immer als Geburtstagsessen.
- Manchmal kocht Papi. Das schmeckt lecker!
- Wenn viele Leute am Tisch sitzen, schmeckt es mir immer viel besser. Man kann viel lachen!
- Als mein Papi mal gekocht hat, hat er uns auch fast vergiftet.
- Bei meiner Freundin Julia essen wir auch immer zu sechst. Das ist viel schöner als zu Hause.

Die einstimmige Meinung der 8-jährigen konzentrierte sich auf zwei Aspekte:

- * Das absolute Lieblingsessen aller Kinder sind Spaghetti.
- * Das gemeinsame Essen mit möglichst vielen Personen erhöht die Eßfreude.



Gemeinsames Essen und bewußtes Schmecken vermittelt Freude, Appetit, Gemeinschaftsbewußtsein, ausgelassene Stimmung, Genuß. Als Anlässe dafür bieten sich: Kindergeburtstage, Fest in der Schule und Kindergarten, gemeinsames Frühstück u.a. .

Eine Geschichte zum Nachdenken über das Pausebrot

MONIKAS FRÜHSTÜCKSBROT

Ludmilla Mirus

"Hast du auch dein Frühstücksbrot aufgegesen?" fragte die Mutter jeden Tag die kleine Monika, wenn sie aus dem Kindergarten zurückkam.

Doch Monika nahm sich nie Zeit zum Essen, sie spielte lieber, und meist brachte sie alle ihre Schnitten wieder nach Hause oder hatte gerade nur einmal abgebissen. Die Mutter sah das gar nicht gern und ermahnte das kleine Mädchen immer wieder, doch das Brot aufzuessen. Um der Schelte zu entgehen, warf Monika auf dem Heimweg ihr Brot in den Abfallkorb bei der Straßenbahnhaltestelle.

Sie war nun wohl die lästigen Ermahnungen los, doch wenn die Mutter sie lobte, weil ihr Monika den leeren Frühstücksbeutel vorweisen konnte, bekam sie ein schlechtes Gewissen und fühlte sich gar nicht wohl dabei.

Als sie eines Tages gerade wieder ihr schönes Butterbrot, zwischen dessen Rändern der zarte, rosige Schinken herausquoll, in den Abfallkorb werden wollte, stand ein kleiner Junge daneben und sah ihr zu.

"Warum willst du denn das schöne Brot wegwerfen?" fragte er neugierig.

"Weil ich es nicht essen mag", antwortete Monika. "und wenn ich es wieder mit nach Hause bringe, schilt die Mutter."

"Meine Mutter sagt, daß man Brot nie wegwerfen darf, weil es eine Gottesgabe ist, und daß man den lieben Gott beleidigt, wenn man so etwas tut", entgegnete der Junge.

Monika sah ihn erstaunt an. "Was machst du

denn mit deiner Schnitte, wenn du keinen Hunger hast und sie nicht aufessen kannst?"

"Ich habe immer Hunger, mir ist meine Schnitte immer zu klein, und so schönen Schinken wie du habe ich auch nicht drauf. Wir sind sechs Geschwister zu Hause, und da freuen wir uns schon, wenn wir Margarine aufs Brot kriegen."

"Schmeckt Margarine gut?" fragte Monika.

"So gut wie Butter und Schinken oder Wurst nicht", antwortete der fremde Junge. "Wurst gibt es bei uns nur manchmal am Sonntag."

Da wunderte sich Monika noch mehr, denn sie hatte nie darüber nachgedacht, daß es auch Kinder gab, die es nicht so gut hatten wie sie.

"Wenn du mein Schinkenbrot essen möchtest, geb ich es dir gerne", sagte sie und reichte ihm die Schnitte hin.

"O ja", rief der Bub, nahm das Brot und biß herzhaft hinein.

"Das schmeckt aber fein", stellte er mit vollen Backen kauend fest, "du bist schön dumm, wenn du das nicht selber ißt!"

Monika sah ihm nachdenklich zu. Als er fertig war, sagte er "danke schön" und lief davon.

Monika wagte es nun nicht mehr, die Schnitte in den Abfallkorb zu werden, weil sie immer an den hungrigen Jungen denken mußte. So versuchte sie, ihr Brot aufzuessen, und siehe da, es schmeckte ihr von Tag zu Tag besser.

Aus: Auer Lesebuch 3. Donauwörth, 1982. S. 54 f.

*Mich und Andere(s)
mit meinem
Leib erfahren*

Mich und Andere(s) mit meinem Leib erfahren

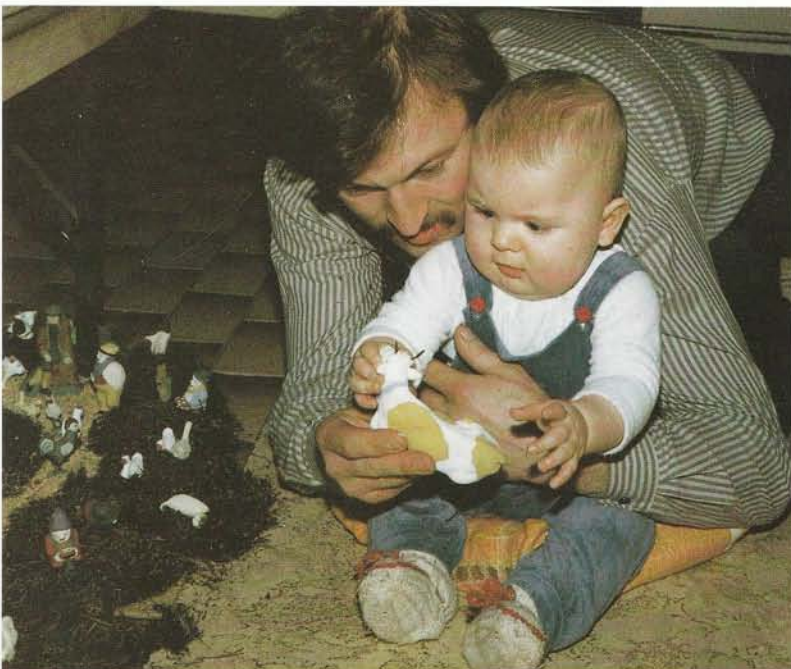


Alle Sinne eines Kindes sind bei der Geburt hellwach: es hat bereits im Mutterleib seinen Gleichgewichts- und Tastsinn üben können. Es bringt aus dieser Zeit sogar Hörerinnerungen mit auf die Welt. Und es kann sehen. Gleich in den ersten Stunden des Eintritts in die Welt, der Luft, des Lichts, der lauten Geräusche und rauhen Berührungen beginnt es eifrig, all die verwirrenden Informationen, die ihm seine Sinne übermitteln, miteinander zu verknüpfen.

Wie lernt das Baby die zahllosen Eindrücke und Erfahrungen, die auf es einströmen, in eine sinnvolle Ordnung zu bringen? Wie lernt es, die Welt zu verstehen?

Auch hier gibt es einen von der Natur weitgehend vorgegebenen Entwicklungsablauf. In Übereinstimmung und im Zusammenspiel mit seiner Bewegungs-, Wahrnehmungs- und Sozialentwicklung entfaltet es seine geistigen Fähigkeiten.

Zimmer, K.: *Das wichtigste Jahr. Die seelische und körperliche Entwicklung im ersten Lebensjahr.* München: Kösel 1988², S. 23/85



Alle Ich-Erfahrung hat mit Leib-erfahrung zu tun - aber alle Leib-erfahrung auch mit dem Du. Es gibt in der philosophischen Anthropologie seit etwa 100 Jahren verstärkt die Maxime, daß der Mensch sein Ich immer erfährt im Zusammenhang mit dem Leib des anderen. So kann kein Kind sich und die Bewußtwerdung von dem, was es ist, erfahren ohne die Hand der Eltern, ohne die Hand der Pädagogen, ohne die Hand der Freunde.

Quelle: Bäuml-Roßnagl, M.-A.: *Leben mit Sinnen und Sinn in der heutigen Lebenswelt. Wege in eine zeitgerechte pädagogische Soziologie.* Regensburg: roderer 1990, S. 30

Das Chiasma von Erfahren und Erfahrenwerden entfaltet sich nach seinen zwei Seiten.

Die Selbsteinschätzung als Innenperspektive wird maßgeblich von der Fremdeinschätzung, so wie sie uns als Außenperspektive zugänglich ist, bestimmt.

Auch als Erwachsene verhalten wir uns – wie unausdrücklich auch immer – gemäß einer von uns erwarteten Wahrnehmung durch den Anderen. Diese "Selbstkonzeption vom Anderen her" findet z.B. Ihren Niederschlag in unserer Kleidung, in unserer Sprache, und zeigt sich in extremer Weise in ihrer institutionalisierten Gestalt in Bewerbungen und Heiratsanzeigen.



Meyer-Drawe, K.: *Leiblichkeit und Sozialität*. München: Fink Verlag 1984, S. 254

Jedes Kind
bringt
die Botschaft,
daß Gott
die Lust
am Menschen
noch nicht
verloren
hat.

Rabindranath Tagore



*Vom Mutterleib an lebt sich der Mensch
mit allen Sinnen in die Welt ein*

einleben = ein"leiben"

Die zwischenleibliche Beziehung zwischen dem Ich und dem Anderen wird im Laufe der menschlichen Entwicklung und des Miteinander-Lebens in allen Gestalten des >Wir< dynamisch entfaltet.



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

Meyer-Drawe, K.: *Leiblichkeit und Sozialität*. München: Fink 1984, S. 179

Berührungen aller Art können helfen und trösten, binden und heilen.

Für die Entwicklung einer fundierten und stabilen Ich-Identität und Sozialkompetenz sind sie genauso wichtig wie die Sprache



Geste und Spur als authentische Lebensgeste - Leben bedeutet "Spuren-über-sich-hinaus"



Tatsächlich spürt man, wenn man diesen Handbewegungen zusieht, eine durch nichts geteilte Anwesenheit des ganzen Menschen. Sie Aufmerksamkeit zu nennen oder Entschiedenheit, wäre insofern falsch, als diese Bewegungen so aufmerksam auf ihren Vorgang und so entschieden zu diesem Ablauf sind, daß irgend etwas anderes gar nicht in Frage käme. Aufmerksamkeit und Entschiedenheit sind hier nicht Hilfstechniken zur Herstellung von Authentizität. Mit diesen Begriffen kann man allenfalls beschreiben, wie die Authentizität wirkt, weil sie einfach da

ist und durch den Vorgang hindurch das anwesend bleibt, was die Existenz des Kindes in allen seinen Organen ausmacht. Die Bewegungen mit dem Bleistift sind eine Lebensgeste wie eine tiefe Umarmung, ein Wenden des Körpers im Schlaf, das Öffnen und Genießen des geliebten Frühstückseis, das Lauschen auf ein geliebtes Lied oder Musikstück, wenn es in ein inneres Mitsummen übergeht.

Lippe, R.z.: *Sinnenbewußtsein. Grundlegung einer anthropologischen Ästhetik.* rowohlts enzyklopädie. Hamburg: Reinbek 1984, S. 438



Intention dieser Einheit ist es, daß beispielhaft aufgezeigt wird, wie die ›Leibhaftigkeit‹ des Menschen sein Leben sowohl innerhalb der Entfaltung der individuellen Persönlichkeit als auch für seinen Lebensbezug auf andere und anderes ernst zu nehmen ist. Die Leiberfahrung ist auch die Grundlage für die menschliche Sinnerfahrung – das gilt auch für alle Formen sinnvollen Lernens.

Vom Mutterleib an lebt sich der Mensch mit allen Sinnen in die Welt ein und erfährt dadurch sein Leben sinnvoll.

Alles, was das Baby von seiner Umgebung wahrnimmt, mit seinem Fühlen, dem Gleichgewichtssinn, dem Sehen und Hören, setzt es sofort zueinander in Beziehung.

So lernt es, seine Umwelt begreifen ...

Die Sinne eines Babys sind zwar vom 1. Tag an funktionsfähig, aber ihre Zusammenarbeit entwickelt sich erst im Laufe der Wochen, Monate und Jahre. Jede, auch die kleinste Handlung und Erfahrung des Kindes hilft ihm bei diesem Integrationsprozeß."

Zimmer, K.: *Das wichtigste Jahr. Die seelische und körperliche Entwicklung im 1. Lebensjahr.* München: Kösel 1988², S. 63

In der Alltäglichkeit der menschlichen Lebensvollzüge kann der Mensch exzentrisch und reflexiv die zwischenleibliche Beziehung zwischen dem Ich und Anderen(m) dynamisch entfalten.

Wir sind nicht nur Leib, wir haben ihn auch. Wir sind ›exzentrische‹ Wesen: wir leben aus uns selbst heraus auf die uns umgebende Welt hin und haben zugleich die Möglichkeit, uns zu uns selbst zu verhalten. ...

In dem Sinne ist die Alltäglichkeit unserer Vollzüge, ist unser Können auf der Basis unserer Naturausstattung nicht bloß ein Naturprodukt, sondern das Produkt unserer zweiten Natur, der Niedererschlag konkreter geschichtlicher und gesellschaftlicher Erfahrungs- und Lernprozesse. In dem Sinne haben wir auch in der Unmittelbarkeit unserer Wahrnehmungsvollzüge keinen gleichsam von der Natur bereitgestellten Garanten dafür, daß wir uns ohne große Mühe über ihre Leistungsmöglichkeiten, Eigenschaften und Eigenarten Klarheit verschaffen könnten. Denn diese Unmittelbarkeit ist selbst vermittelt. Sie ist zum größten Teil Produkt von Deutungs- und Lernprozessen, die ihren Sinn mitkonstituieren, die gleichsam in Fleisch und Blut übergegangen sind und deswegen ihre Produktgestalt vergessen lassen. Der "Sinn der Sinne" liegt also nicht auf der Hand.

Lippitz, W./Plaum, J.: *Tasten—Gestalten—Genießen. Einführung in konkretes pädagogisch-anthropologisches Denken an Unterrichtsbeispielen aus der Grundschule.* Königstein: Scriptor 1981, S. 11-12

Menschliches Leben mit dem Leib fordert auch immer ein "Spuren-über-den-Leib-hinaus", in Mimik, Gestik, Zeichen (Zeichnen/Gestalten), Sprache und vielen anderen (z.B. auch musischen, ganzheitlichen) Ausdrucksformen entfaltet der Mensch sein Ich zu Anderen(m) hin und erfährt dadurch sich selbst intensiver, >authentischer<.

Es kann seinen Ausdruck finden in einer Handbewegung, in einem Blick, in einer Körperhaltung. Durch sie hindurch kann es Spuren hinterlassen wie Fußabdrücke im Sand, als Erinnerung an einen Gang durch den Raum oder eine Berührung auf der Wange; an den erdigen Ton, den die Hand gegriffen hat; Spuren hinein in die Weite, aus der eine Armbewegung kam. Vielleicht ist derartiges manchen Menschen seit ihrer frühen Kindheit nicht mehr vorgekommen. Wahrscheinlicher ist dann, daß es ihnen und niemandem sonst aufgefallen ist. Geht man früh genug zurück zur ersten Begegnung der kleinen Hände miteinander oder zu diesem ersten Lächeln, das nichts meint und eben darum so viel sagen kann, so trifft man mit Sicherheit in jedem von uns darauf. Lernt man, dem Beachtung, Achtsamkeit, Achtung zuzuwenden, so öffnen sich immer wieder die Vorhänge geplanter Abläufe und lassen diese Momente hervortreten, die zu uns sagen: Hierin ist ein Leben gegenwärtig, so ganz und gar, daß es auch jenes universelle Leben zu spüren gibt, in dessen Bewegungsfluß es doch nur sich bewegen kann.

Lippe, R.z.: *Sinnenbewußtsein. Grundlegung einer anthropologischen Ästhetik.* rowohlt's enzyklopädie. Hamburg: Reinbek 1987, S. 437f

Leben im Leib bedeutet immer Austausch zwischen Erfahren und Erfahrenwerden - Geben und Nehmen. Ichkonzept und Soziale Selbstkonzeption sind auch die leibgebundene Basis des Lernens und der Wissenschaft.

Im Hinblick auf die soziale Dimension des Lernens strukturiert die konkrete Leiblichkeit nicht nur die Basis, aufgrund deren idealisierte Weisen des Wissens allererst möglich werden (vgl. z.B. Redeker 1982, 24ff), sondern sie fundiert soziale Stigmatisierungen und soziale Selbstkonzeptionen. Denn: >In seiner Leiblichkeit erfährt sich der einzelne als gewandt oder ungeschickt mit den Händen, als krank oder behindert, vor allem aber auch im Spiegel der anderen als attraktiv oder abstoßend, zu dick oder zu alt, Den anderen, den er bei der Hand nimmt, das Kind, das er streichelt, die Treppe, die er steigt, den Kohlsack, den er nicht heben kann - kurz, Mitmenschen und Dinge erfährt das Subjekt als leiblich faßbar oder nicht, erreichbar oder nicht usw.< (Graumann/Metraux 1977,45).

Meyer-Drave, K.: *Leiblichkeit und Sozialität.* München: Fink 1984, S. 258

Hände auf dem Weg zum DU

Die besten Werkzeuge sind unsere Hände

Sie können nicht nur **greifen**
fühlen

formen
fassen

tasten
packen

sondern sie können auch

streicheln
behüten
bewahren
erfahren
schreiben
drehen
schrauben
lenken
leiten
dirigieren
zeigen
heben

reiben
rühren
schleifen
festhalten
tragen
drücken
ziehen
binden
häkeln
weben
nehmen
geben

klammern
tappen
tippen
kratzen
sich erheben
ruhen
spenden
schlagen
drohen
reißen
stoßen
spielen

sie können **gestalten**

Quelle: Jüdes, R.: Texttafel über die Hand in der Zeitschrift *Werk und Zeit*. 1978. H.3.



Woraus schöpft zum Beispiel das Deutsche, wenn es sagt, man *verstehe* etwas? Wie weiß die Sprache, daß dabei unsere Füße, unsere Beine, beteiligt sind, das Stehen also? Welche Sprachkommission hat das so beschlossen? Und wer *begreift* mit den Händen? Woher, wenn nicht vom Körper, kommt dieser *Begriff*? Was hat das Herz im Körper mit dem Hartherzigen und Warmherzigen zu tun? Woher die Rede, daß man eine Nachricht zum Beispiel erst einmal verdauen müsse? Und wenn man jemanden nicht riechen kann, dann muß das nicht unbedingt an seinem Körpergeruch oder Parfum liegen. Man ist gut oder schlecht gestimmt, weiß etwas bestimmt oder ist manchmal verstimmt, ohne daß irgendwo der Laut einer Stimme vernommen wird. Der Hartnäckige kann durchaus einen geschmeidigen Nacken haben. Man trägt sein Schicksal und erträgt Leute ohne physische Anstrengung.

Wie kommt das Wort zu solchen Äußerungen? Und man könnte noch sehr viele solcher Beispiele hinzufügen. Der Körper scheint also in der Sprache, im Wort, noch andere Aspekte zu besitzen. Und das nur schon in der deutschen Sprache. Kennt das Wort den Körper in anderen Dimensionen? Das Wort kommt uns wie ein Traum aus anderen Wirklichkeiten als denen unserer Sinne. Nun, es heißt doch auch, daß Gott das Wort ist.

Weinreb, Fr.: *Leiblichkeit. Unser Körper und seine Organe als Ausdruck des ewigen Menschen.*

Weiler./Allgäu: Thaurus 1987, S. 14



Sollen uns authentisch auch die Gesten heißen, in denen wir unverfälscht zu den Verstaltungen und Verformungen unseres Selbst zu stehen bereit und in der Lage sind?

Offensichtlich ist so die Frage falsch gestellt, weil sie statisch gedacht ist. Unser Wesen wird kaum je ganz rein sich ausdrücken. Jedenfalls wird es immer seinen Ausdruck finden auf dem Wege der Auseinandersetzung mit allem, was nicht unser Wesen ist. Seien es einfach die Möglichkeiten und Begrenztheiten unserer Organe, die auf ihre Weise den Klang unserer innersten Stimme hörbar werden lassen. Seien es aber auch die Verkrampfungen unserer Halsmuskeln unter zu schweren Lasten, unserer Brust im mangelnden Zutrauen, unseres Mundes in der Furcht vor einem unwillkommenen Wort, die der Stimme Widerstand entgegensetzen. Leben ist immer Entfaltung am Widerstand und damit Bewegung in Schritten oder Phasen. Deshalb bewegen sich authentische Gesten immer auf jenen reinen Ausdruck zu. Ohne diesen Horizont sind sie beliebig. Ohne dessen Vorschein schon in dieser Gegenwart gehören sie keinem Weg an, sind entweder gar keine Suche oder eine sich selbst, an falsch gewollten Zielen, irreführende Suche.



Lippe, R.z.: *Sinnenbewußtsein. Grundlegung einer anthropologischen Ethik.* rowohlts encyklopädie. Hamburg: Reinbek 1987, S. 436

Hat man bis heute der Bedeutung der Hände für den Aufbau der Welterfahrung den Stellenwert in didaktischen und pädagogisch-anthropologischen Untersuchungen und Überlegungen beigemessen, der ihnen zukommt? Allgemeiner noch, was wissen Lehrer wie auch Schüler über den Sinn unserer Sinne, über ihre je spezifische Leistung in der Strukturierung unserer Selbst- und Weltwahrnehmung, bis eventuell auf die in Entwicklungspsychologien, Biologiebüchern, aber auch in Kunstdidaktiken verbreitete, sattsam bekannte Tatsache, daß unsere Sinne Informationslieferanten und Orientierungsvehikel für einen sich in seiner Umwelt bewegenden Organismus darstellen?

Sie können auch leerlaufen. Schauen wir einmal in eine Schulklasse hinein, was dort abseits des offiziellen Lehr- und Lernverlaufs alles geschieht. Da spielen tasthungrige Finger mit Stiften, Linealen, Papieren, Schnürsenkeln in, unter und über der Bank, da wird mit den Stühlen gekipelt und so mit dem Gleichgewichtssinn experimentiert: da bieten sich Rillen und Vertiefungen im Mobiliar den Fingern an, sie abzutasten oder sogar zu vertiefen, zu erweitern, umzugestalten. Auch wenn wir nichts tun - abseits unserer zielgerichteten Aktivitäten - tun wir immer etwas, sind wir immer irgendwie in Bewegung, halten wir - genauer noch: nicht wir als selbstbewußte Subjekte, sondern unser Leib mitsamt seinen Organen - Kontakt mit der uns umgebenden Wirklichkeit.

Lippitz, W./Plaum, J.: *Tasten-Gestalten-Genießen. Einführung in konkretes pädagogisch-anthropologisches Denken an Unterrichtsbeispielen aus der Grundschule.* Königstein: Scriptor 1981, S. 8-9



In vielen Formen schulischen und außerschulischen Lebens und Lernens beschäftigen sich die Menschen mit Spuren, wie Zeichen, Sprache, Mimik, Gestik - viele Fachinhalte in den Schulfächern Deutsch, Kunsterziehung, Biologie, Religion, Sozialkunde, Mathematik (Informatik) greifen diese Spuren als Unterrichtsgegenstand auf.



Leben im Leib bedeutet

**empfinden und empfunden werden
lieben und geliebt werden
erfahren und erfahren werden
nehmen und geben**

Das gilt auch für Lernen und Wissenschaft:
Der Leib als Einheit von Körper und Geist impliziert
geist- und und leibgemäße Lern- und Lebenswege.



Maria-Anna Bäuml-Roßnagl

Wie die Kinder leben lernen

Band 1

Eine sinn-liche Gegenwartspädagogik
für Eltern und Schule

ISBN 3-403-02062-2

92 Seiten, Kartoniert, Format DIN A 4, mit zahlreichen Abbildungen

Band 2

Eine sinn-en-nahe Umweltpädagogik
für Eltern und Schule

ISBN 3-403-02063-0

104 Seiten, Kartoniert, Format DIN A 4, mit zahlreichen Abbildungen

In zwei workshop-Bänden werden *projektartig* Möglichkeiten vorgestellt, wie eine *sinn-en-nahe Lebensführung* und eine *sinn-liche Umweltpädagogik in der gegenwärtigen Lebenswelt* gelingen kann. Zahlreiche Beispiele verdeutlichen *in Bild und Text*, wie Erwachsene und Kinder die heutige, weithin gefährdete Lebenswelt neu erleben und gestalten können. Dabei kommt der reiche *Erfahrungs- und Erkenntnisschatz der abendländischen Geistes- und Kulturgeschichte auch angesichts der heutigen Lebenswelterfahrung neu ins Gespräch*. Es werden Fragen gestellt und beantwortet, die eine christlich orientierte Bildung auf dem Weg ins Jahr 2000 bewältigen kann.



Verlag Ludwig Auer · Donauwörth

ISBN 3-403-02062-2



Wie die Kinder leben lernen

In zwei workshop-Bänden werden *projektartig* Möglichkeiten vorgestellt, wie eine *sinn-en-nahe Lebensführung* und eine *sinn-liche* *Umweltpädagogik in der gegenwärtigen Lebenswelt* gelingen können. Zahlreiche Beispiele verdeutlichen *in Bild und Text*, wie Erwachsene und Kinder die heutige, weithin gefährdete Lebenswelt neu erleben und gestalten können. Dabei kommt der reiche *Erfahrungs- und Erkenntnisschatz der abendländischen Geistes- und Kulturgeschichte* auch *angesichts der heutigen Lebenswelterfahrung neu ins Gespräch*. Es werden Fragen gestellt und beantwortet, die eine christlich orientierte Bildung auf dem Weg ins Jahr 2000 bewältigen kann.

Band 1: Eine sinn-liche Gegenwartspädagogik für Eltern und Schule

Band 2: Eine sinnen-nahe Umweltpädagogik für Eltern und Schule

104 Seiten, kartoniert, Format DIN A 4 ISBN 3-403-02063-0