

Klaudia Schultheis

Leiblichkeit - Kultur - Erziehung

Zur Theorie der elementaren Erziehung

Deutscher Studien Verlag · Weinheim 1998

INHALTSVERZEICHNIS

1 Einleitung	9
1.1 Zum Gegenstand: Erziehung im Umgang	9
1.2 Zum Erkenntnisinteresse: Begriff, Grundlagen und Handlungsformen elementarer Erziehung.....	10
1.3 Zur Vorgehensweise	13
1.4 Zum Inhalt der einzelnen Kapitel	14
2 Zur Thematisierung von Leiblichkeit und sinnlicher Erfahrung in Erziehungswissenschaft und Erziehungspraxis	18
2.1 Leiblichkeit und Ästhetisierung in der modernen Gesellschaft .	22
2.1.1 Verlust der Sinnlichkeit	22
2.1.2 Ästhetisierung der Lebenswelt	23
2.1.3 Bewußte Körperlichkeit	24
2.2 Sinnliche Erfahrung in der Erziehungspraxis.....	25
2.2.1 Die ‘übergangene Sinnlichkeit’ in der Schule.....	25
2.2.2 Schulung der Sinne und Leiborientierung des Lernens	26
2.2.3 Die Sehnsucht nach Ganzheit	32
2.3 Aspekte einer phänomenologischen und anthropologischen Thematisierung des Leiblich-Ästhetischen in der Erziehungswissenschaft.....	35
2.3.1 Der Leib in seiner Bedeutung für das Lernen	36
2.3.2 Einheit von Leib und Geist im Subjekt	38
2.3.3 Die Bedeutung des Leibes für die kindliche Selbsterfahrung..	40
2.3.4 Zwischenleiblichkeit als vorreflexive Inter-Subjektivität....	40
2.3.5 Der Leib in phänomenologischen Untersuchungen zum Kinderleben.....	43
2.3.6 Lernen als Mimesis	45
2.3.7 Leiblichkeit als Bildungsziel	46
2.4 Anschlüsse und offene Fragen.....	46

3 Der Leib als Fundament des Lernens 51

3.1	Zum Begriff der Leiblichkeit.....	54
3.2	Struktur und Genese des kindlichen Lernraumes.....	57
3.2.1	Vorüberlegungen zu einem pädagogischen Umweltmodell	59
3.2.2	Topologie der kindlichen Umwelt.....	62
3.2.2.1	Räume	64
3.2.2.2	Zeit, Zeiträume, -verläufe und -strukturen	68
3.2.2.3	Materielle Objekte und Sachverhalte	70
3.2.2.4	Personen	75
3.2.2.5	Tätigkeiten, Handlungen, Vorgänge und Interaktionen ...	78
3.2.2.6	Mediale Inszenierungen.....	80
3.3	Leibliche Kommunikation mit der Umwelt.....	83
3.3.1	Leibliche Potentiale: Ausdrucksbewegung, Mitbewegung..... und Aufmerksamkeit.....	84
3.3.1.1	Ergebnisse der modernen Säuglings- und Kleinkindforschung	84
3.3.1.2	Einsichten traditioneller Ausdruckstheorien	87
3.3.2	Theorie der leiblichen Kommunikation nach Hermann Schmitz	93
3.3.2.1	Gefühle als Atmosphären.....	94
3.3.2.2	Grundlegende leibliche Kategorien.....	97
3.3.2.3	Einleibung und Ausleibung als Weisen leiblicher Kommunikation	103
3.3.2.4	Entfaltung der Gegenwart und Emanzipation des Objektiven.....	109
3.3.3	Leibliche Kommunikation des Kindes mit seiner Umwelt	116
3.3.4	Leibliche Kommunikation und Lernen.....	121

4 Kultur als formierte Leiblichkeit 125

4.1	Leibliche Wurzeln der Kultur	129
4.2	Kultur als Lebensform	131
4.3	Kultur als symbolische Umwelt.....	134
4.4	Der Leib als Deutungsmuster	138
4.5	Kultur als Formierung des Leibes.....	139

4.5.1	Der Leib als Symbol für die Gesellschaft.....	140
4.5.2	Die Ordnungsfunktion von Ritualen	142
4.5.3	Selbstdisziplinierung und Selbstkontrolle	147
4.6	Zusammenfassung.....	148

5 Leiblichkeit und Erziehung 153

5.1	Abgrenzungen: Enkulturation und Erziehung.....	155
5.1.1	‘Funktionale Erziehung’	155
5.1.2	Enkulturation als kulturelle Vererbung (D. Claessens).....	158
5.1.3	Enkulturation als Sozialwerdung, Erziehung als Sozialmachung (H. Fend)	160
5.1.4	Enkulturation, Sozialisation und Personalisation als aufeinanderfolgende Stufen der Erfahrung (K. Prange)	162
5.1.5	Erziehung als Enkulturationshilfe (W. Loch).....	164
5.2	Erziehung durch Thematisierung.....	168
5.2.1	Vorüberlegungen: Situation und Thema.....	169
5.2.2	Die thematische Struktur pädagogischer Situationen.....	175
5.2.3	Thematisierung, Leiblichkeit und Kultur in der elementaren Erziehung	180
5.3	Formen elementarer pädagogischer Thematisierung.....	183
5.3.1	Ritualisieren	184
5.3.2	Inszenieren	191
5.3.3	Arrangieren	203
5.3.4	Präsentieren	213
5.3.5	Interpretieren.....	219
5.3.5.1	Interpretation problemhafter Umweltbestandteile	221
5.3.5.2	Interpretation kindlicher Erlebnisse	222
5.3.5.3	Interpretation kindlichen Tuns	223

6 Zusammenfassung und Ausblick: Zur Tragweite und Anschlußfähigkeit der Überlegungen 228

7	Literaturverzeichnis	236
8	Sach- und Personenregister	254

1 Einleitung

1.1 Zum Gegenstand: Erziehung im Umgang

In seinem Buch „Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung“ (1983) entwickelt Klaus Mollenhauer den Gedanken, daß der erste elementare pädagogische Schritt die Präsentation einer Lebensform sei: „Ein notwendiges, nicht hintergebares Element allen Erziehungsgeschehens ist die Tatsache, daß wir, die Erwachsenen, die Gestalt unseres eigenen Lebens den Kindern gegenüber präsentieren. In bestimmter Ordnung oder Struktur - nämlich der unseres eigenen kulturellen Daseins - wird im Kinde etwas für die Menschwerdung Fundamentales hervorgebracht: die Kultur“ (Mollenhauer 1983, 32). Die Konfrontation mit den kulturbestimmten Lebensverhältnissen der Erwachsenen erfolge dabei in keiner Kultur unmittelbar, sondern mittels eines „pädagogischen Filters“ (a.a.O., 35), der Verwirrendes zurückhalte, aber Strukturierendes durchlasse. Dadurch werde es möglich, daß Erziehungs- und Bildungsprozesse Teil der Gesamtkultur und in diese gleichsam „ingeschachtelt“ seien (a.a.O., 39).

Man könnte auch davon sprechen, daß die erste und elementare Erziehung in den gemeinsamen Umgang von Kindern und Erwachsenen eingebettet ist. Welterfahrung und zwischenmenschlichen Umgang bestimmte schon Johann Friedrich Herbart als die „Urquellen des geistigen Lebens“ (Herbart 1983, 82). Aber nicht jeder Umgang zwischen Kindern und Erwachsenen ist unbedingt auch pädagogisch. Er ist vielmehr - wie Martinus J. Langeveld sagt - ein „pädagogisch vorgeformtes Gebiet“ (Langeveld 1965, 34). Eine Umgangssituation könne jederzeit auf eine Erziehungssituation umgeschaltet werden, wenn sich das Verhalten des Erziehers, allgemein gesprochen, darauf richte, das Kind fähig zu machen, „selbständig sein Leben zu leben, so wie es sich gehört“ (vgl. a.a.O., 79).

Die Aufgabe der Erziehung liegt demnach darin, beim Kind spezifische Lernprozesse zu initiieren, die ihm die Übernahme der vorgegebenen kulturellen Lebensmuster und dadurch die Teilhabe an der Kultur ermöglichen. Damit stellt sich aber auch die Frage nach den Voraussetzungen auf seiten des Kindes, die es zum Lernen und Einlebenkönnen in die Kultur befähigen und an die die Erziehung im Umgang anknüpfen kann. So

hat Langeveld mit einem von Erwin Straus¹ geprägten Begriff vom „pathischen“ Verhältnis des Kindes zur Wirklichkeit gesprochen. Er verweist darauf, daß es „gerade dieses Aufgeschlossenein für die Objekte, für die Lebewesen, die Menschen, für das sich Bewegende, das Zarte, das Laute, das Leichte, das Freundliche, das Fesselnde“ (Langeveld 1968, 92) sei, wodurch das Kind ansprechbar und damit auch erziehbar werde. Langeveld thematisiert hier die angeborenen und in diesem Sinn natürlichen Kompetenzen des Kindes, die die Voraussetzung für die elementare Erziehung bilden. Der „pädagogische Filter“, mit dessen Hilfe die Erwachsenen der nachfolgenden Generation das Einleben und Übernehmen der kulturellen Lebensform ermöglichen, muß unweigerlich zwischen der Leiblichkeit des Kindes, die Bedingung seines Lernens ist, und der Kultur vermitteln. Andernfalls wäre elementare Erziehung nicht möglich. Das Thema Leiblichkeit besitzt deshalb für die Erziehung im Umgang zentrale Bedeutung.

1.2 Zum Erkenntnisinteresse: Begriff, Grundlagen und Handlungsformen elementarer Erziehung

Es stellt sich also die Frage nach den natürlichen Lernvoraussetzungen, die dem Kind das Lernen der Kultur ermöglichen und auf die sich die Erwachsenen beziehen. Zu untersuchen wäre aber auch, wie sich die Erwachsenen im Hinblick auf das Kind verhalten, damit eine Umgangssituation pädagogisch werden kann. Man muß in diesem Zusammenhang fragen, ob typische Handlungsformen der elementaren Erziehung existieren und was das Charakteristische einer pädagogischen Situation ausmacht. Damit eröffnet sich ein ganzes Fragenspektrum: Wie ist das kindliche Lernmilieu beschaffen, in dem sich elementares Lernen und Erziehen vollziehen? Welche Transformationen erfährt die „Kultur“ im pädagogischen Prozeß, damit sie vom Kind übernommen werden kann? Worin besteht letztlich der „pädagogische Filter“, durch den die kulturelle Lebensform den Kindern im Umgang präsentiert wird? In diesen hier aufgespannten Fragenhorizont läßt sich das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie stellen. Die genannten Fragen thematisieren jeweils einzelne Aspekte elementarer Lern- und Erziehungsprozesse, für die nach verschiedenen Seiten hin bereits Lösungsvorschläge gemacht worden sind.

¹ vgl. dazu Straus 1956, 204.

Wenn wir davon ausgehen, daß die elementare Erziehung ihren altersmäßigen Schwerpunkt von der Geburt bis etwa zum Eintritt in die Schule besitzt, läßt sich für diese Phase auf vielfältige Ergebnisse benachbarter Wissenschaften zurückgreifen. So sind erste, elementare Lernprozesse auch Gegenstand der Entwicklungspsychologie und der Psychoanalyse. Die phänomenologisch orientierten Kinderpsycholog(inn)en zu Beginn des Jahrhunderts (vgl. W. Stern 1914, W. Hansen 1926, Ch. Bühler 1928 und H. Werner 1926²) bemühen sich um die Beschreibung und Deutung der besonderen Eigenart der kindlichen Erfahrungsweise vor dem Hintergrund allgemeiner psychologischer Theorien. Auf ihre differenzierten Beobachtungen und Beschreibungen wird im Rahmen dieser Studie vielfach zurückgegriffen, um die eigenen Aussagen zu erläutern und zu illustrieren.

Die neueren entwicklungspsychologischen Ansätze (Piaget, Kohlberg) sind stark phasenorientiert und stellen die Kognitionsentwicklung in den Vordergrund. Unsere Untersuchung bezieht ihren Erkenntnisstand mit ein. Sie nimmt aber, besonders durch die starke Betonung der leiblich-erlebnishaften Dimension des Lernens, eine andere Perspektive hinsichtlich der kindlichen Entwicklung ein, die beispielsweise durch die Säuglings- und Kleinkindbeobachtung, die seit den 60er Jahren einen wichtigen Zweig der Entwicklungspsychologie darstellt, besser repräsentiert wird. In entsprechenden Forschungen wurde hier darauf verwiesen, daß bereits Neugeborene über differenzierte Sinneswahrnehmungen in allen Sinnesmodalitäten verfügen. Sie besitzen von Beginn an Kompetenzen, mit deren Hilfe sie in ihrer anfänglichen Wahrnehmungs- und Gefühlswelt erste Ordnungsstrukturen und ein einheitliches Welt- und Selbsterleben schaffen (vgl. u.a. D. Stern 1977, 1990 und 1992, Bower 1979, Dornes 1993). Diese Erkenntnisse finden im Rahmen der Arbeit Berücksichtigung und werden entsprechend ausgewertet.

Psychoanalytische Konzepte (wie z.B. Erikson 1950) basieren im Kern auf der Rekonstruktion pathologischer Prozesse, wobei die Verbindung von Leib und Symbol vorausgesetzt, aber nicht grundlegend geklärt wird. Mit der Genese der Symbolentwicklung beschäftigt sich hingegen Jürgen Seewald. Er zieht für seine Untersuchung außer dem Symbolbegriff der Psychoanalyse auch die Symboltheorien Ernst Cassirers und Susanne K. Langers sowie die Leib- und Wahrnehmungsphilosophie Merleau-Pontys heran (vgl. Seewald 1992). Auf psychoanalytische Annahmen rekurriert auch Robert Kegan (vgl. Kegan 1986). Er verbindet in seinem

² Im folgenden zitiert nach der vierten Auflage München 1959.

Entwicklungskonzept jedoch Freuds psychoanalytischen und Piagets kognitionspsychologischen Ansatz. Seine Erkenntnisse im Hinblick auf die Gleichzeitigkeit kognitiver und affektiver Entwicklung haben unsere Überlegungen stark beeinflusst.

Versuche, die kindliche Entwicklung im Zusammenhang soziokultureller Einflüsse zu sehen, finden sich nur in der ökologischen Psychologie, so z.B. bei Bronfenbrenner (1979). Sein Konzept der kindlichen Entwicklung, bei dem die Umwelt des Kindes in den Blick kommt, hat die hier vorgelegte Analyse des kindlichen Lernmilieus angeregt. Für alle hier erwähnten Ansätze gilt, daß sie kindliche Lern- und Entwicklungsprozesse thematisieren und untersuchen. Insgesamt läßt sich jedoch feststellen, daß sie zu keinen weitergehenden Erkenntnissen über das kindliche Lernen und die Erziehung im Hinblick auf die Kultur führen.

In der Erziehungswissenschaft sind elementare Lern- und Erziehungsprozesse bisher im Kontext der Begriffe der funktionalen Erziehung, Sozialisation und Enkulturation (vgl. u.a. Fend 1973, Loch 1968, Prange 1978, Kriek 1922) oder im Rahmen der Erziehung auf frühen Stufen der Menschheitsentwicklung (vgl. Alt 1956) thematisiert worden. In den neueren Vorschlägen, die sich mit den anthropologischen Grundlagen des elementaren Lernens befassen (vgl. Loch 1981, 1983; Prange 1981, Meyer-Drawe 1987), wie auch in einem Bereich der aktuellen Diskussion in Erziehungswissenschaft und Erziehungspraxis, zeichnet sich ein besonderes Interesse an ästhetisch-leiblichen Fragestellungen ab. Dabei geraten die sinnliche Erfahrung und ästhetische Lernprozesse sowie die Bedeutung der Leiblichkeit für das Lernen in den Blick. Im Vordergrund stehen unter anderem die Untersuchung der Selbstbildung, der Erfahrung und des Lernens in der frühen Kindheit (vgl. Schäfer 1995) oder die kindlichen Ausdrucksformen (vgl. Fatke <Hg.> 1994, Duncker/Maurer/Schäfer <Hg.> 1990).

Es gibt aber bisher keinen Beitrag, der sich grundlegend und systematisch mit der Erziehung im Umgang befaßt. Vielmehr ist in der erziehungswissenschaftlichen Forschung bislang vorwiegend der Bereich elementarer *Lern- und Bildungsprozesse* thematisiert worden. Defizite bestehen sowohl hinsichtlich der begrifflichen Bestimmung elementarer *Erziehung* als auch der Analyse des pädagogischen Handelns im erzieherischen Umgang. Hier schließt die vorliegende Studie zur elementaren Erziehung an. Sie bietet eine theoretische Untersuchung der Erziehung im Umgang, ihrer anthropologischen Voraussetzungen sowie ihrer grundlegenden Handlungsformen. Ihr Gegenstand ist das elementare, leibvermittelte Lernen

des Kindes und die erzieherische Einflußnahme der Erwachsenen auf dieses Lernen. Dabei liegt die Intention zugrunde, aufzuzeigen, daß das verbindende Glied zwischen kindlichem Lernen, elementarer Erziehung und Kultur in der Leiblichkeit zu finden ist. Die *leitende These* ist, daß sich dem Kind die Kultur von Anfang an in einer elementaren Form beiläufig und mitgänglich erschließt. Auf der Basis seiner naturgegebenen leiblichen Fähigkeiten kann das Kind von Beginn seines Lebens an in eine Beziehung zur Welt treten, und dadurch ist ihm auch ein erstes, rudimentäres Erleben und Lernen der Kultur möglich. Die Erziehung knüpft an die natürlichen Kompetenzen des Kindes an und gibt Hilfen, durch die es nach Maßgabe seiner Entwicklung an den alltäglichen Situationen des Umgangs partizipieren kann. Auf diese Weise ermöglicht sie ihm, eingebettet in den Umgang, vielfältige Lernprozesse und schafft die Voraussetzung für das Lernen der Kultur. So kann das Kind durch die Unterstützung der Erwachsenen an dem durch gesellschaftliche und soziale Notwendigkeiten bestimmten Alltag teilhaben, auch wenn ihm dabei vieles in seiner tieferen Bedeutung erst später zugänglich wird (vgl. Oevermann u.a. 1976).

1.3 Zur Vorgehensweise

Das Wesen der elementaren Erziehung zu erfassen und sie begrifflich zu bestimmen, scheint nur unter der Berücksichtigung der konkreten leiblichen Phänomene sinnvoll, die die Anfänge des kindlichen Lernens und der Erziehung ermöglichen. Daneben nehmen die folgenden Überlegungen aber auch in den Blick, wie die Erziehung tatsächlich erscheint: in konkreten Situationen, in einer konkreten Umwelt, in der konkreten Interaktion zwischen Kind und Erwachsenem. In diesem Sinn sieht sich die Untersuchung in der Tradition einer phänomenologischen Pädagogik (vgl. u.a. Langeveld 1965, Lippitz 1993, Lippitz/Meyer-Drawe <Hg.> 1987). Entsprechend ist die hier verwendete Methode nicht im Husserlschen Sinn als phänomenologisch, sondern eher im Sinn einer „angewandten Phänomenologie“ (Danner 1989, 121), wie sie in der Pädagogik praktiziert wird, zu verstehen. Wir beschränken uns jedoch nicht auf die Deskription als der „reine[n], allerdings so tief als möglich geführte[n] Beschreibung und Zergliederung der Einzelheiten der pädagogischen Praxis“ (Fischer 1950, S. 9). Es geht letztlich auch um die Deutung und das Verstehen elementarer Erziehungsprozesse, für die wir Ergebnisse und Modelle anderer theoretischer Konzeptionen heranziehen. So stützt sich die

vorliegende Studie besonders auf die leibphänomenologischen Erkenntnisse und die Begrifflichkeit von Hermann Schmitz (vgl. Schmitz 1964-1980, 1990, 1992); sie bezieht aber auch Ergebnisse u.a. der ökologischen Psychologie (vgl. 3.2.1), der Entwicklungspsychologie (vgl. 3.4.1.2), der Sozialisationstheorie (vgl. 3.2.2) sowie kulturanthropologischer (vgl. 4) oder soziologischer Ansätze (vgl. 5.2.1) ein.

Die hier gestellte Aufgabe der Analyse elementarer Erziehung soll in mehreren Schritten bearbeitet werden. So ist zunächst erforderlich, die Lernvoraussetzungen, die das Kind als anthropologische Basis mitbringt, zu untersuchen und den *Leib als Fundament des Lernens* zu bestimmen. Damit wird deutlich, wie das Kind auf der Grundlage seiner Leiblichkeit von Beginn an mit der Umwelt kommunizieren kann. Dazu wird eine *Topologie der kindlichen Lernumwelt* vorgestellt, die aufzeigt, daß diese Kommunikation immer schon in einen kulturellen Hintergrund eingebettet ist. Dies macht erforderlich, das hier zugrundegelegte Verständnis von Kultur zu klären. *Kultur* wird als die besondere Ausformung und Gestaltung des sozialen und leiblichen Zusammenlebens hinsichtlich ihrer leiblichen Grundlagen bestimmt. Erst dann kann das Verhältnis von *Leiblichkeit und Erziehung* in den Blick kommen, wobei wir von der Struktur *pädagogischer Situationen* ausgehen. Auf dieser Grundlage entwerfen wir einen *Begriff der elementaren Erziehung* und bestimmen ihre grundlegenden *Handlungsformen*. Dieser kurze Überblick soll im folgenden durch eine kurze Skizze des Inhalts der einzelnen Kapitel ergänzt werden.

1.4 Zum Inhalt der einzelnen Kapitel

Kapitel 2 setzt sich mit der erziehungswissenschaftlichen Thematisierung von Leiblichkeit und leiblich gebundener Erfahrung auseinander. Zahlreichen Publikationen mit ästhetischer Fragestellung liegen dabei ambivalente Einschätzungen der Leiblichkeit in der modernen Gesellschaft zugrunde, die einerseits den Verlust der Sinnlichkeit, andererseits aber auch die zunehmende Ästhetisierung der modernen Lebenswelt konstatieren. Für verschiedene Praxisfelder der Erziehung, besonders die Schule, werden kompensatorische Programme und Konzepte entworfen, die auf die diagnostizierte Verarmung sinnlich-leiblicher Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten reagieren sollen. Das Motiv vieler solcher pädagogischer Ansätze läßt sich auf den Nenner einer Sehnsucht nach Ganzheit und Unmittelbarkeit bringen, der man durch den Rekurs auf Ästhetik und Leiblichkeit näher zu kommen hofft. Leiblichkeit wird aber auch aus einer

phänomenologischen und anthropologischen Perspektive thematisiert. Dabei steht das Bemühen im Vordergrund, die Bedeutung des Leibes für das Lernen und die Erziehung zu klären. An den hier erreichten Forschungsstand schließt die vorliegende Studie zum Thema „Leiblichkeit, Kultur und Erziehung“ an.

Die Aufgabe von *Kapitel 3* ist es, den Leib als Fundament des Lernens auszuweisen. Zunächst klären wir den zugrundegelegten Begriff der Leiblichkeit. Die weiteren Überlegungen sind von der Annahme geleitet, daß elementares Lernen und Erziehen im Umgang in eine Umwelt eingebettet sind, die sich aus sinnlich wahrnehmbaren Bestandteilen konstituiert. Darauf hat auch Langeveld mit dem Begriff des Milieus verwiesen (vgl. Langeveld 1965, 37 f.). Die einzelnen Komponenten der Umwelt sind dabei für die Erwachsenen mit bestimmten Bedeutungen verknüpft, die vom Kind erst noch gelernt werden müssen. Diesen „Raum“ des kindlichen Lernens stellen wir zunächst in den Mittelpunkt der Untersuchung. Wir entwickeln dazu, ausgehend von der Auseinandersetzung mit dem Umweltkonzept Urie Bronfenbrenners, eine *Topologie der kindlichen Umwelt* und zeigen ihre Genese durch die Bewegung als natürliche Kompetenz des Kindes auf. Unter Bezugnahme auf die phänomenologisch orientierte Kinderpsychologie versuchen wir darüber hinaus, die wesentlichen Merkmale der Kind-Umwelt-Beziehung zu erfassen.

Im Zentrum des dritten Kapitels steht aber das Problem, wie für das Kind im leiblichen Umgang mit der Umwelt bereits ein rudimentäres Bedeutungsverstehen möglich ist, bevor seine kognitiv-sprachlichen Fähigkeiten entsprechend entwickelt sind. Dazu geben die phänomenologischen *Theorien zur Ausdrucks- und Mitbewegung* erste Hinweise. Auch die Ergebnisse der modernen *Säuglings- und Kleinkindforschung* verweisen auf natürliche leibliche Potentiale, die dem Kind von Geburt an ermöglichen, seine *Aufmerksamkeit* auf Bestandteile seiner sachlichen und sozialen Umwelt zu richten und mit ihr zu interagieren. Ein tieferes Verständnis vermittelt sich aber erst durch die *Theorie der leiblichen Kommunikation*, die Hermann Schmitz in seinem philosophischen System entwickelt hat. Indem sich auf der Grundlage seiner Annahmen die Fähigkeit zur Ausdrucks- und Mitbewegung auf das eigenleibliche Spüren zurückführen läßt, kann die Leiblichkeit nicht nur als Ausgangspunkt des „Zur-Welt-Seins“ des Menschen bestimmt werden, sondern auch als Fundament des Lernens. So wird deutlich, daß für das Kind in der leiblichen Kommunikation mit der Umwelt erste Bedeutungen und Formen erlebbar sind. Dies ermöglicht ihm, schon bevor sich seine sprachlich-kognitiven

Kompetenzen ausgebildet haben, die Partizipation am sozialen Umgang mit den Erwachsenen.

Warum sich bereits dem Kind durch diesen leiblichen Zugang zur Welt die Kultur auf eine elementare Weise erschließen kann, ist das Thema von *Kapitel 4*. Dazu zeigen wir auf, daß Kultur eine wesentliche Wurzel in der Leiblichkeit des Menschen hat. Wir erfassen zunächst ihre leiblich-biologischen Wurzeln, bestimmen sie als Lebensform und als symbolische Umwelt. Der Leib diente immer auch als Deutungsmuster und Symbol für die Gesellschaft und umgekehrt läßt sich Kultur auch als Weise der Formierung des Leibes beschreiben. In all diesen Ausprägungen von Kultur zeigt sich, daß die besonderen Bedeutungen und Deutungen der Welt immer an ein „physisches Substrat“ (Landmann) gebunden bleiben und im leiblichen Umgang mit Menschen und Dingen erfahrbar werden müssen.

In *Kapitel 5* werden die bisher erarbeiteten Aspekte zusammengeführt, um einen Begriff der elementaren Erziehung zu entwerfen. Er hat seinen Ausgangspunkt in der Leiblichkeit und weist diese als Bindeglied zur Kultur auf. Wir machen zunächst deutlich, wie der Zusammenhang von Enkulturation und Erziehung in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion gesehen wird. Die dabei meist eingenommene prozessual-genetische Perspektive, die auf den Lebenslauf bzw. die Persönlichkeitsentwicklung bezogen ist, ergänzen wir durch eine strukturelle und betrachten den pädagogischen Umgang als Folge von Situationen. Wir untersuchen dazu mit Bezug auf das Modell der sozialen Situation von Jürgen Markowitz die *thematische Struktur pädagogischer Situationen*. Auf dieser Basis läßt sich nicht nur die Komplexität, sondern auch der beiläufige und intuitiv-spontane Charakter der elementaren Erziehung im Umgang begreifen.

Mit dem Konzept der pädagogischen Situation kann verdeutlicht werden, wie die Erwachsenen dem Kind die Teilhabe am sozialen Umgang ermöglichen. In dieser Teilhabe liegt die Voraussetzung dafür, daß sich dem Kind in einer vorreflexiven, leiblichen Weise die Form und Verfaßtheit, Motive und Bedeutungen des kulturell bestimmten Umgangs erschließen. Die Erwachsenen geben ihm Hilfen dazu, daß es am Thema der jeweiligen Situation partizipieren kann. Die Erziehung erfolgt in diesem Sinn durch *Thematisierung*, in der die zentrale Aufgabe pädagogischer Tätigkeit zu sehen ist. Thematisierung geht in unserem Verständnis über Sprache hinaus und umfaßt auch den Bereich der leiblichen Kommunikation. Durch pädagogische Thematisierung lenken die Erwachsenen die

Aufmerksamkeit des Kindes auf kulturelle Bedeutungsstrukturen, die dem Kind so, aufgrund seiner natürlichen Fähigkeit, sich in leiblicher Weise auf die Umwelt zu beziehen, im Erleben zugänglich werden. Damit bildet sich die Grundlage, auf der sich späteres kognitiv-sprachliches Bedeutungsverstehen entfalten kann.

Im Anschluß an diese Überlegungen soll dargestellt werden, daß bestimmte kulturspezifische Formen für pädagogische Thematisierungen existieren, die von den Erwachsenen im Umgang mit den Kindern in spontaner Weise praktiziert werden. Darin liegt - mit Mollenhauer gesprochen - der „pädagogische Filter“ im Umgang. Diese pädagogischen Handlungsformen ergeben sich aus der Notwendigkeit eines gesellschaftskonformen und praktikablen Zusammenlebens von Kindern und Erwachsenen und dem Erfordernis, den Kindern durch Partizipation Lernen zu ermöglichen und Lernen als Partizipation zu gestalten. Durch *Ritualisieren, Inszenieren, Arrangieren, Präsentieren und Interpretieren* konstituieren sich pädagogische Situationen, die sich in der Form der Thematisierung, den damit verbundenen erzieherischen Operationen und den Bezug auf die Lernvoraussetzungen des Kindes unterscheiden.

Kapitel 6 versucht einen abschließenden Überblick über die Ergebnisse der Studie zu geben. Dabei wird die Reichweite der theoretischen Überlegungen erörtert. Darüber hinaus werden Anwendungsmöglichkeiten für spezielle erziehungswissenschaftliche Forschungsfelder sowie Anschlüsse für weitere Forschungsaufgaben aufgezeigt. So wird u.a. am Beispiel der Kindergarten- und Vorschulpädagogik, der Grundschulpädagogik und der Interkulturellen Pädagogik deutlich gemacht, inwieweit die hier vorgelegten grundlegenden Reflexionen zur Theorie der elementaren Erziehung bedeutsam und anschlußfähig sind. Daraus lassen sich letztlich Rückschlüsse auf die Relevanz des hier thematisierten Zusammenhangs von Leiblichkeit, Kultur und Erziehung für weite Teile der erziehungswissenschaftlichen Reflexion und des pädagogischen Handelns aufweisen.

2 Zur Thematisierung von Leiblichkeit und sinnlicher Erfahrung in Erziehungswissenschaft und Erziehungspraxis

Sinnliche Wahrnehmung, Leiblichkeit und Ästhetik haben in der Pädagogik Konjunktur. Dies läßt sich an einer Vielzahl von Publikationen zum Thema ablesen. So wird gefragt nach der Möglichkeit „ästhetische(r) Bildung in einer technisch-medialen Welt“ (Zacharias <Hg.> 1991), es interessiert, ob die „Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik“ (Lenzen <Hg.> 1990) ist, oder „die Ästhetisierung des Subjekts“ wird als „Grundproblem moderner Pädagogik“ (Oelkers 1985) bestimmt. Bildung und Bilder werden in Zusammenhang gestellt (vgl. Pazzini 1992), die Rolle der „Mimesis in der ästhetischen Bildung“ (Wulf 1991) wird untersucht oder die kindliche Phantasie in Bezug zur ästhetischen Erfahrung gesetzt (Duncker/Maurer/Schäfer <Hg.> 1990). Titel wie „Die übergangene Sinnlichkeit“ (Rumpf 1981), „Mit allen Sinnen lernen...“ (Staudte 1984) oder „SinnesWandel“ (Beck/Wellershoff 1989), um nur einige zu nennen, repräsentieren ein neues Interesse der Pädagogik an ästhetisch-leiblichen Fragestellungen und Reflexionen.

Wenn im pädagogischen Kontext von „ästhetischer Erziehung“ oder „ästhetischer Bildung“ die Rede ist, könne, so Mollenhauer, in einem weiten Sinn die „Bildung der Sinnestätigkeit überhaupt samt deren Bewußtsein“ gemeint sein, aber auch im engsten Sinn die „didaktische Veranstaltung in bezug auf die Medien der visuellen Künste“ (Mollenhauer 1989, 222). Die pädagogischen Publikationen, die sich mit den Themen Leiblichkeit und sinnliche Erfahrung befassen und für unseren Zusammenhang relevant sind, legen das bezeichnete weite Verständnis zugrunde. Sie greifen auf die ältere, wörtliche Bedeutung von *aisthesis* als Sinneswahrnehmung, Anschauung und Empfindung zurück und lassen die begriffliche Verengung des Ästhetischen im Anschluß an Kants „Kritik der Urteilskraft“ auf das Schöne und Erhabene in Natur und Kunst hinter sich.³ Einen so verstandenen Ästhetikbegriff hat Hartmut von Hentig schon 1967 für die Pädagogik gefordert (vgl. von Hentig 1987). Demzufolge solle

³ In der „Kritik der reinen Vernunft“ im Abschnitt „Transzendente Ästhetik“ gebraucht Kant den Begriff „Ästhetik“ auch in der älteren, traditionellen weiten Bedeutung. Vor Kant findet diese doppelte Semantik von „Ästhetik“ bereits bei A.G. Baumgarten (*Aesthetica*, erstmals 1750) Verwendung (vgl. dazu Kainz 1948, 67-69).

Kunst nicht mehr als „die Summe der anerkannten Kunstwerke“ verstanden werden, sondern bereits „mit den Wahrnehmungsprozessen beginnen und bis in die elementaren Ausdrucksmöglichkeiten bis hin zur Mode, zur Reklame, zur politischen Symbolik, zur Stilisierung oder Variation der sozialen Verhaltensformen reichen“ (von Hentig 1975, 25). Von daher begründet sich seine Forderung nach „Ausrüstung und Übung des Menschen in der aisthesis - in der Wahrnehmung“ (von Hentig 1987, 71). Von Hentig geht es dabei nicht nur um die Übung und Steigerung der Wahrnehmungsmöglichkeiten, sondern auch um die Fähigkeit, mit der Wahrnehmung kritisch umzugehen. Die Kinder sollten „von klein auf die Gestaltbarkeit der Welt erfahren“ (von Hentig 1975, 26), denn sie müßten „ihre Welt von morgen anders machen dürfen, als wir sie gemacht haben“ (von Hentig 1987, 92). Eine so verstandene „ästhetische Erziehung“ sollte die unpolitische „musische Bildung“ der 50er und 60er Jahre ablösen; allerdings gerieten mit dem sich ideologiekritisch verstehenden, reflexionsbetonten Konzept der „Visuellen Kommunikation“⁴ die sinnliche Wahrnehmung und Leiblichkeit erst einmal ins Hintertreffen (vgl. Schneider 1989, 14).

Daß dem Ästhetischen kritische Funktion zugesprochen wird, ist nichts genuin Neues: Historisch gesehen kommt der Ästhetik seit der Aufklärung die Aufgabe zu, die Einseitigkeiten des neuzeitlichen Rationalismus in Wissenschaft und Kultur durch den Einbezug sinnlicher, bildhafter und emotionaler - eben ästhetischer Aspekte - zu kompensieren und zu revidieren.⁵ Der historische „Sieg der Vernunft“⁶ führt im Gegenzug zur Betonung der Innerlichkeit, des Fühlens und Empfindens. Vor diesem Hintergrund konzipiert in der Mitte des 18. Jahrhunderts Alexander Gottfried Baumgarten die Ästhetik als Wissenschaft von der sinnlichen Erkenntnis („Aesthetica“ 1750-58), die gegenüber der Vernunft und der Logik das

⁴ Die Visuelle Kommunikation stellte Medienkunde und Medienkritik in den Vordergrund und wollte durch die kritische Analyse von Comics, Werbung, Mode etc. zu emanzipatorischem Handeln befähigen. Sie zielte vornehmlich auf das reflexive Durchschauen von Funktionen und Kommunikationsstrukturen im Hinblick auf ästhetische Objekte. Auch der produktive Umgang mit visuellen Medien wurde diesem Ziel untergeordnet (vgl. zum Überblick Schütz 1979, 22 ff.).

⁵ Wolfgang Iser spricht von einer „ästhetischen Progression“ und zeichnet nach, wie das Sinnhafte in der Moderne zunehmend an Bedeutung gewinnt. Das „Programm einer Umstellung auf ein sinnlich signiertes Weltverständnis“ habe bereits eine lange Vorgeschichte in der Philosophie (vgl. Iser 1987, 19 ff.).

⁶ Mauzi, R.: *L'idée du bonheur dans la littérature et la pensée française au XVIII^e siècle*. 3^{ème} édition. Paris 1967, 641; hier zit. n. Oelkers 1985, 261.

Sinnliche aufwertet, weil es zu einem besonderen Wissen, der „sensitiven Erkenntnis“ führen könne. Fünfzig Jahre später, 1804, kann Jean Paul bereits feststellen: „Von nichts wimmelt unsere Zeit so sehr als von Ästhetikern“⁷. Es entstehen die Entwürfe Kants, Schillers und Hegels zur Ästhetik und die neuhumanistische Bildungstheorie, die die ästhetische Erziehung in den Mittelpunkt stellt (vgl. Schneider 1989, 16). Kant nimmt in seiner „Kritik der Urteilskraft“ (1790) davon Abstand, daß bloße Aisthesis zu Urteilen und zu Erkenntnis führen könne. Er hebt vielmehr das ästhetische Geschmacksurteil vom Erkenntnisurteil ab⁸ und zeigt damit, daß „das Ästhetische keinen vollständigen Gegensatz gegen das Denken bzw. das Logische konstituiert“ (Koch 1994, 10). An sein Postulat des Schönen als „Symbol des Sittlichguten“ (Kant 1990, 297) schließt Friedrich von Schiller in seinen Briefen „über die ästhetische Erziehung des Menschen“ (1795) an. Auf der Grundlage der problematischen Erfahrung der Französischen Revolution geschrieben (vgl. Voges 1979, 18 f.), bestimmt er darin die Schönheit als notwendige Bedingung der Menschheit. Sie hebe die sinnliche oder vernunftmäßige Vereinseitigung des Menschen auf⁹ und

⁷ Jean Paul: Vorschule der Ästhetik; hier zit. n. Schweizer 1988, 161.

⁸ „Während das Erkenntnisurteil eine Aussage über einen Gegenstand enthält, in der diesem eine an ihm selbst identifizierbare Eigenschaft zugeschrieben wird, also zum Zwecke der Erkenntnis eine Vorstellung durch den Verstand auf das Objekt bezogen wird, sieht das Geschmacksurteil von dem Gegenstand ab und blickt auf den Zustand, in dem sich das Subjekt durch die Gegenwart eines Gegenstandes befindet. Der Verstand bezieht also nicht eine Vorstellung auf das Objekt. Vielmehr ist es die Einbildungskraft, die eine Vorstellung auf das Subjekt und sein Gefühl der Lust oder Unlust bezieht“ (Menze 1991, 19). In der Betrachtung des Schönen geraten nach Kant Einbildungskraft und Verstand durch die Form des betrachteten Gegenstands ins Spiel miteinander, ohne daß sie auf eine bestimmte, in einen Begriff zu fassende Erkenntnis zielen. Deshalb gefällt das Schöne ohne Interesse. Weil es von privaten Interessen frei ist, liegt im Urteil über das Schöne zwar keine objektive, aber subjektive Allgemeinheit, d.h. es gilt für alle Subjekte (vgl. a.a.O., 21).

⁹ Schiller geht dabei aus von der Grundbeziehung zwischen Person und Zustand, in der „Bleibendes und unaufhörlich Veränderndes zusammengeschlossen sind“ (Menze 1991, 36), so wie Stoff und Form aufeinander bezogen sind. Der Stofftrieb, der sich auf das Leben und der Formtrieb, der sich auf die Gestalt richtet, müssen miteinander in Wechselwirkung stehen, damit der Mensch seine Bestimmung finden kann, indem „die Wirksamkeit des einen die Wirksamkeit des anderen zugleich begründet und begrenzt“ (Schiller 1965, 55; 14. Brief). Form- und Stofftrieb erzeugen den Spieltrieb; sein Gegenstand ist die lebende Gestalt, die Schönheit. Im Spiel, dem ästhetischen Zustand, schaut der Mensch die Schönheit, die die Idee des Menschen symbolisch repräsentiert. Im Spiel mit der Schönheit ist der Mensch Natur *und* Geist, weil sie gleichzeitig dem Reich der Sinne und dem Reich der Ideen angehört. Über die Schönheit gelangt der Mensch zu seiner Bestimmung und letztlich zur Freiheit.

weise ihm letztlich den Weg zur Freiheit. Damit kann das Kunstschöne auch Bedeutung für die Bildungstheorie gewinnen. Wilhelm von Humboldt verweist, an Schiller anknüpfend, auf die Rolle der schönen Kunst für die Selbstbildung, die im Menschen das harmonische Spiel seiner Kräfte hervorrufe, durch das er sich selbst, von innen heraus und ohne Einfluß von außen, gestalte (vgl. Menze 1991, 43 ff.). Der kritische Impetus, der hier jeweils im Begriff des Ästhetischen liegt, bezieht sich auf den Aufweis eines ästhetischen Gegengewichts gegen die aufklärerische Rationalität und sieht den Menschen auch von der Seite seiner sinnlichen Erfahrung her. Wenn das Individuum über die Kunst seine Einheit und damit seine Freiheit gefunden hat, kann nach der Vorstellung Schillers, auch die wahre politische Einheit und Freiheit zustandekommen (vgl. Schiller 1965, 2. Brief).

An das Ästhetische und die Kunst war, historisch gesehen, immer wieder die Hoffnung geknüpft, mit ihrer Hilfe eine Erneuerung des Lebens und der Kultur zu erreichen, wie z.B. im „Bauhaus“ oder in der Kunsterziehungsbewegung. Auch heutigen pädagogischen Publikationen, die das Ästhetische thematisieren, scheint eine Tendenz innezuwohnen, das kritische Potential einer Erziehung der Sinne und die „Wiederkehr des Körpers“ (Kamper/Wulf <Hg.> 1982) zum Wohle des Menschen und der Gesellschaft einzusetzen. Die folgenden Überlegungen sollen einerseits die Themen, die in diesem Zusammenhang in der Erziehungswissenschaft und der pädagogischen Praxis diskutiert und bearbeitet werden, vorstellen; zum anderen ist intendiert, den besonderen Ursachen und Motivlagen nachzugehen, auf die das Interesse an Leiblichkeit und Ästhetisierung in der Pädagogik zurückzuführen ist. Dazu läßt sich zunächst auf die moderne gesellschaftliche Sichtweise der Leiblichkeit und die These von der Ästhetisierung des Alltags verweisen, auf die sich viele pädagogische Veröffentlichungen beziehen (2.1). In der Erziehungspraxis finden sich eine Reihe von Ansätzen, die sich in erster Linie auf die Ermöglichung von Sinneserfahrungen beziehen (2.2). Die erziehungswissenschaftliche Reflexion rekurriert auf Leiblichkeit und ästhetische Erfahrung vor allem im Rahmen phänomenologischer und anthropologischer Zugänge (2.3). Im Anschluß an den inhaltlichen Überblick sollen die Motive und Probleme, die bei der Thematisierung von Leiblichkeit und Ästhetik in der Pädagogik hervortreten, deutlich gemacht und auf ihre Konsequenzen und Anschlußmöglichkeiten hin befragt werden (2.4).

2.1 Leiblichkeit und Ästhetisierung in der modernen Gesellschaft

Viele der eingangs genannten pädagogischen Publikationen, die Leiblichkeit und sinnliche Erfahrung thematisieren, konstatieren das „Schwinden der Sinne“ (Kamper/Wulf <Hg.> 1984) in der modernen Gesellschaft und erheben die Forderung nach der Rehabilitation menschlicher Sinnlichkeit (2.1.1). Dem stehen andererseits die Erfahrung der zunehmenden Ästhetisierung der modernen Lebenswirklichkeit (2.1.2) sowie ein neues gesellschaftliches Verständnis der Leiblichkeit (2.1.3) gegenüber. Darin liegen jeweils Themen, die in der erziehungs- und bildungstheoretischen Diskussion Berücksichtigung finden.

2.1.1 Verlust der Sinnlichkeit

Neuere Veröffentlichungen, die Leiblichkeit und Sinne zum Thema haben, machen, wie Gottfried Bräuer feststellt, „in der einen oder anderen Weise eine Verlustrechnung zur Entstehung der westlich-europäischen Rationalität“ (Bräuer 1988, 38) auf. „Die Trennung von *res extensa* und *res cogitans* bei Descartes zieht für Jahrhunderte eine immer schärfere Absetzung von Innen und Außen nach sich, von Lebensbedeutung und bloßer Mechanik in der Physiologie und Psychologie, und dieses Schisma wiederum führt zur Überbewertung der logozentrischen Wissenskultur, entzaubert den Leib und entfremdet ihn zum zweckrationalen Instrument; diese Entzauberung wiederum drängt die Sinnlichkeit und die Affekte als Reste bloßer animalischer Natur ins Unterirdische, Unsägliche und Private hinab; der Ausbau der externen Gedächtnisse in Schriftkultur und Datenspeicherung entmächtigt und ersetzt das Körpergedächtnis und die körperliche Sensitivität. Auch unter profanen Vorzeichen bleibt das Körperliche letztlich moralisch irgendwie verdächtig und ungebärdig. Solche Beschreibungen der Dissoziation von Körper und Geist sind nicht neu und den Kennern der Anthropologie natürlich aus den Analysen von Nietzsche, Scheler, Plessner, Gehlen, Sartre, Buytendijk, Merleau-Ponty, Bollnow, Claessens, Foucault, Kluge/Negt u.a. bekannt. Aber die Schärfe hat zugenommen. Man spricht heute vom Schweigen, Verstummen oder Verschwinden des Körpers (...)“ (ebd.).

Die Situation der Gegenwart wird in den pädagogischen Beiträgen meist negativ interpretiert. Ihre Diagnose mündet in eine Kulturkritik, deren Schlagworte vom „Lebensentzug“ und „Abstraktwerden der Lebens-

verhältnisse“ bis hin zur „technologischen Instrumentalisierung des Körpers“ (alle Zit. zur Lippe 1982b, 31 ff.) reichen. Die Rede ist von einem „verengten Rationalitätsbegriff“ (Rötzer 1991, 67 ff.), der nur methodisch-objektivierbare Erkenntnis und theoretische Zugänge als begründete Erfahrungsweisen anerkennt. Es sei zu einer Überbewertung von Rationalität und Wissen und infolgedessen zu einer Entzauberung und Entfremdung des Lebens (vgl. Bräuer 1988, 37 ff.) gekommen. Darin zeige sich, so hat Rudolf zur Lippe formuliert, eine „Naturbeherrschung am Menschen“ als einer „fortschreitenden Ent-Sinnlichung im Handeln und Denken, von einer falsch äußerlichen Disziplinierung, von ‘Lebensentzug’, von ‘homeless mind’ usw. Die ‘innere’ Natur unserer Körper wird denselben Prinzipien der Beherrschung zu vorgegebenen Zwecken unterworfen wie die ‘äußere Natur’, die von der neuzeitlichen Ökonomie nur als ‘Resource’ und ‘Kraftquelle’ oder als ‘Randbedingung’ und ‘Störfaktor’ bzw. Abfall zur Kenntnis genommen wird“ (zur Lippe 1982a, 14). Konsequenzen seien die „Rationalisierung, Kopflastigkeit und Instrumentalisierung im Alltag“ sowie daraus folgende „Unterentwicklungen und Schädigungen der menschlichen Organfunktionen“ (Kükelhaus/zur Lippe 1982, 173).

2.1.2 Ästhetisierung der Lebenswelt

Neben dieser Verlustdiagnose gibt es auch Analysen der gegenwärtigen gesellschaftlichen und sozialen Realität, die konstatieren, daß in der Werbung, den Medien und der Politik, in der Mode und den Freizeitaktivitäten eine ästhetisch durchgeformte Wirklichkeit entstehe, in der vieles „zugleich entfremdet und aufgeschönt“ (Selle 1990, 15) sei. Dabei werde sogar Politik für das Fernsehen als ästhetisches Ereignis inszeniert. Das symbolische Agieren ersetze das Wirkliche, die überzeugende Darstellung die Argumentation (vgl. Mattenklott 1990, 120). In steigendem Maße werde die Vergangenheit in der sich ausbreitenden Museums- und Ausstellungskultur zum ästhetischen Unterhaltungsphänomen (vgl. ebd.). Das Modische durchsetze heute in Kleidung, Wohnen, Konsum, Sprache und sogar Denkinhalten funktionale und sachliche Beziehungen und Verhältnisse. Die Medien, so stellt Heinrich Kupffer in seinem Buch „Pädagogik der Postmoderne“ (1990) fest, vermitteln uns dazu Leitbilder und Orientierungsmuster, visualisiert als Stars, favorisierte Typen und Lebensstile, mit denen man sich unmittelbar identifizieren kann. Bilder würden so zu Worten, wenn sie, wie in der Werbung, den Adressaten direkt „anspre-

chen“, d.h. als Parole, Aufforderung oder Appell wirken: „Das Bild ist die praktisch erlebte Wirklichkeit“ (Kupffer 1990, 61). Umgekehrt bekämen Wörter Bildcharakter, indem sie als Schlagwörter Signalfunktion übernehmen. Sie „werden zu Bildern, die ihre soziale Funktion darin erfüllen, daß viele sie sehen und dabei das gleiche empfinden“ (a.a.O., 60).

2.1.3 Bewußte Körperlichkeit

Mit dieser Ästhetisierung der Lebenswirklichkeit geht auch ein neues Verständnis des Leiblichen einher. Besonders die Jugend, so Ulf Preuss-Lausitz, pflege einen ganz neuen Umgang mit der Körperlichkeit. Der Körper werde zum Gegenstand des Marktes (vgl. Preuss-Lausitz 1993, 176), er wird in Sportstudios und Vereinen trainiert; die rhythmische Bewegung in Diskotheken wie auch gesunde Ernährung werden zu luststeigerndem Körpererleben. „Der trainierte, gebräunte, zugleich offene und empfindungsfähige Körper wird zum Leitbild beider Geschlechter“ (a.a.O., 177). Heutige Kultur sei körpernah und die Leitfiguren der Jugendkulturen demonstrierten mit ihrer Körperlichkeit, was sie denken (vgl. ebd.). Damit gehe, beschreibt Preuss-Lausitz, ein umfassender Individualisierungsprozeß einher. Der Wegfall aller anderen Sinnstiftungen führe zur Konzentration auf das eigene Selbst, zu einer zunehmenden Bedeutung des eigenen Körpers als letzter Gewißheit. Das Gesellschafts- und Politikverständnis bei jungen Menschen sei immer weniger von Utopien oder von Theorien, als vielmehr von konkret erfahrenen Körperbezügen bestimmt: Gesundheitswelle, Ökologiebewegung, Frauenbewegung, Einstellungen zu Verkehr, Wohnen und Arbeit (vgl. ebd.).

Diese Diagnosen zeigen eine Ambivalenz der gegenwärtigen Lebenswelt auf. Die Problematik dieser Situation - zu diesem Urteil kommt Gert Selle - liege darin, daß der Grad der Ästhetisierung der Lebenswelten mit dem Grad ihrer tatsächlichen Zerstörung wachse. Daneben werde das Ästhetische als existentiell-symbolischer Erfahrungshintergrund, als Boden von Geschichte und Bewußtsein um so nachhaltiger eingeklagt: „Einerseits nehmen Surrogatformen des Erlebens zu oder werden zu dessen authentischen Formen. Andererseits wächst der Hunger nach Unmittelbarkeit, Bei-sich-Sein, nach greifbarer Wirklichkeit und Begreifbarkeit des Lebens. In immer breiterer Streuung ist das Ästhetische zum Lebensmittel geworden“ (Selle 1990, 34). Wolfgang Welsch versucht diesen ambivalenten Grundzug der Wirklichkeit in der Dichotomie von Ästhetik und

Anästhetik zu fassen (Welsch 1991, 79 ff.). Am Beispiel der Gestaltung großstädtischer Einkaufszonen macht er deutlich, wie eine immense Ästhetisierung, die den Konsum ankurbeln soll, sich letztlich als vordergründig, als empfindungslos und leer entlarven läßt: „Ästhetische Animation erfolgt als Narkose - im doppelten Sinn der Berausung wie der Betäubung“ (a.a.O., 81). Bisweilen beinhaltet Anästhesierung aber auch Rettungspotentiale für das Ästhetische selbst (vgl. a.a.O., 86), wenn beispielsweise Besuchermassen durch eine naturgetreue Kopie der Höhle von Lascaux in Frankreich geschleust werden, um die gegen Temperatur- und Luftdruckschwankungen empfindlichen originalen Höhlenmalereien zu schonen.

2.2 Sinnliche Erfahrung in der Erziehungspraxis

Auch in den Praxisfeldern der Erziehung, besonders für die Schule (2.2.1), wird der Verlust des Sinnlichen konstatiert. Zur Kompensation entstanden zahlreiche Programme und Konzepte, die auf die festgestellte Verarmung der sinnlich-leiblichen Erfahrungsräume der Kinder und Erwachsenen reagieren und die Sensibilisierung von Wahrnehmungserfahrungen intendieren (2.2.2). Sie lassen sich als Sehnsucht nach der Wiedergewinnung „ganzheitlicher“ Erfahrungen interpretieren (2.2.3).

2.2.1 Die 'übergangene Sinnlichkeit' in der Schule

In der Erziehungspraxis wird vor allem die verlorene Sinnlichkeit beklagt. Festgestellt wird die durch die Dominanz wissenschaftlicher Rationalität verursachte Vereinseitigung in der Schule, die eine „progressive Entsinnlichung der Lehr- und Lernkonstellation“ (Bräuer 1988, 37) zu verzeichnen habe. In der Folge dieser Tradition habe die Schule, wie Beck/Wellershoff darstellen, bis heute die „Dimensionen menschlicher Subjektivität stets zerlegt (...). Sie hat die Teile des zerlegten Subjekts getrennt zu züchten gesucht: den Leib in der Leibeserziehung, den Geist in den 'Lernfächern', die Psyche, das Gemüt und die Sinnesfähigkeiten in den musischen Fächern“ (Beck/Wellershoff 1989, 46). Dabei haben die gängige Pädagogik und Instruktionsdidaktik die Phänomene zu Objekten, zu totem Lernstoff degradiert (vgl. a.a.O., 13). Die Dominanz analytischen und formalen Denkens wie auch die Betonung intellektueller Leistungen im Unterricht führten schließlich zu einem „Abschnüren der subjektiven Momente und Motive des Lernens“ (Maurer 1990, 18). Die Ver-

wissenschaftlichung bereits der Grundschule habe eine Entsinnlichung des Lernens bewirkt (vgl. Staudte 1988, 55), so daß die „inoffiziellen, persönlichen, gefühlsdurchdrungenen und an sinnlicher Weltberührung sich aufladenden Erfahrungen, Gedanken und Wünsche“ (Rumpf; zit. nach Staudte 1988, 55) keine Rolle mehr im Unterricht spielten. Bereits 1981 erscheint Horst Rumpfs Analyse der Schule und des Unterrichts als „Prägestelle menschlicher Sinnlichkeit“ (Rumpf 1981, 218). Zahlreiche Beispiele aus der Schulgeschichte sollen seine These von der „übergangenen Sinnlichkeit“ belegen und zeigen, wie der Schulunterricht den Akzent einseitig auf die Disziplinierung von Sinnen und Körper und Affektkontrolle lege und damit einem distanzierten, kognitiv-intellektuellen Lernen den Vorrang einräume. Die Folge der „übergangenen Sinnlichkeit“ sei letztlich ein Hiatus zwischen Schule und Leben (vgl. Fauser 1991, 123).

2.2.2 *Schulung der Sinne und Leiborientierung des Lernens*

Einer der ersten pädagogischen Versuche, der sinnlichen Erfahrung Rechnung zu tragen, war das Projekt „Erfahrungsfeld Cappenberg“ mit einem Versuchsfeld zur Organerfahrung von Hugo Kükelhaus. Mit diesem Projekt, das sich als „angewandte Anthropologie in den hochindustrialisierten Gesellschaften“ (Kükelhaus/zur Lippe 1982, 59) verstand, wurde ein integratives und innovatives Lernen intendiert, bei dem „Wissen über Naturgesetzmäßigkeiten und Körperfunktionen, ihr Zusammenspiel und das Begreifen der Zusammenhänge (...) durch tätiges Erproben“ (a.a.O., 173) gewonnen werden sollten. Dazu wurden u.a. Lernprogramme entwickelt, die von verschiedenen anthropologischen Modellen („aufrechter Gang“, „greifende Hand“, „Auge-Hand-Feld“) und menschlichen Organfunktionen ausgingen (vgl. a.a.O., 174). Auf einem Parkgelände wurden Stationen zu den genannten Bereichen zu einer „Schule der Sinne“ (a.a.O., 71) zusammengestellt. Erfahrungen mit dem „aufrechten Gang“ konnten beispielsweise gemacht werden beim Balancieren auf einem Kettensteg, beim Gehen auf schwingenden Balken oder über Trittsteine, auf Balancierscheiben oder bei der Betrachtung von Pendeln und Strudeln.

Übertragen auf den schulischen Bereich und in viel kleinerem Rahmen sind diese Anregungen auf Interesse besonders in der Grundschulpädagogik gestoßen. Entsprechende Veröffentlichungen beschäftigen sich mit der sinnlichen Dimension des Lernens und sind meist mit Vorschlägen für die Praxis verbunden. Diese bestehen in praktischen Übungen zur

Schulung der Wahrnehmungsfähigkeit als einem „Lernen mit allen Sinnen“. Beim Lesenlernen werden beispielsweise Buchstaben gefühlt, geformt, Wörter werden geschmeckt und gerochen, es wird in Sägespäne geschrieben (vgl. Kaplan 1991). Fußfühlwege oder Tast-Kimspiele sollen das „Fühl-Erkennen“ schulen (vgl. Sing u.a. 1990). Eine Reihe von Veröffentlichungen bietet praktische Anregungen zur Entwicklung der Wahrnehmungsfähigkeit (vgl. Löscher 1982 und 1983; Lippitz/Pflaum 1981).¹⁰ Beck/Wellershoff geht es vor allem darum, die Dinge in Schule und Unterricht wieder zur Sprache zu bringen: ihre Geschichte, Herkunft, Wirkung und Bedeutung (vgl. Beck/Wellershoff 1989, 20 ff.). Damit einhergehen müsse die Besinnung auf die vermittelnden Fähigkeiten unseres Erkenntnisvermögens, eben auch unserer Sinne, deren umfassendes Vermögen im Schwinden zu sein scheine (vgl. a.a.O., 26).¹¹ Vorgeschlagen wird eine Sinneswerkstatt, die als „Wahrnehm-Bar“ zu allen Sinnenbereichen („Hören-Sagen“, „Mündliche Geschmackssache“, „Der Nase nach“, „Hautnah“, „Augenblicke“, „Gleichgewichtige Bewegungen“) konzipiert ist (vgl. a.a.O., 60 ff.). Die Bar soll die Möglichkeit bieten, anhand von Gegenständen und Materialien Sinnestätigkeiten „zu erproben, mit ihnen zu spielen, die Dinge in ihrer Wirkung wahrnehmbar zu machen. Die notwendigen Utensilien umgeben die Kinder in ihrem Raum (...). Sie regen an, sich mit ihnen zu befassen, auch ohne Lehreranweisung, wenn man Zeit und Lust dazu hat, oder wenn sie in einem Unterrichtsprojekt gebraucht werden. Die Phantasie der Sinne, die Entdeckung der Dinge und ihre Hervorbringung brauchen Werkzeuge“ (a.a.O., 60).

In einem ähnlichen Sinn wollen auch „Lernwerkstätten“, die an Schulen oder Universitäten eingerichtet werden, Erfahrungen mit dem eigenen Lernen vermitteln. Ausgangspunkt war zunächst die These, daß Erwachsene selbst anders lernen müssen - aktiv, forschend, entdeckend,

¹⁰ Die Schulung der Sinnesorgane als Wahrnehmungsförderung war bis in die 70er Jahre Thema der „Hilfsschuldidaktik“ (vgl. Beck/Wellershoff 1989, Anm. 44).

¹¹ Der häufig verwendete Ausdruck der „sinnlichen Erkenntnis“ macht dabei deutlich, daß es nicht um rein sensuelles Empfinden und Spüren geht, sondern um eine mit Rationalität verbundene Erfahrungsform, als ein „Ineinander von Anschauung und Denken“ (Sziborsky 1988, 191). So verweisen Beck/Wellershoff darauf, daß die Sinneswahrnehmung erst durch Vermittlungen des Bewußtseins mit Hilfe des Verstandes in Erkenntnis gewandelt werden könne (vgl. Beck/Wellershoff 1989, 32). Rudolf zur Lippe versteht das Ästhetische als „Sinnenbewußtsein“. Sein besonderes Merkmal im Unterschied zur abstrakten Begrifflichkeit des Verstandesbewußtseins liege darin, „daß die Entwicklungs- und Vorstellungsformen dieses Bewußtseins - seine Bewegungen und Strukturen - denen seines Mediums spürbar nahe sind“ (zur Lippe 1987, 33).

kreativ, offen -, um mit Kindern auf eine andere Weise Schule machen zu können (vgl. Ernst/Wedekind 1993, 18). „Eine Lernwerkstatt ist die Möglichkeit, anderem Lernen Raum zu geben. Dieses andere Lernen gründet sich in der Überzeugung, daß es die Lernenden selbst sind, die ihr Lernen in Auseinandersetzung mit der materiellen Welt und mit anderen Menschen bestimmen (...). Lernwerkstätten bieten für aktives Lernen Hilfeleistung, indem sie den direkten, fragenden, forschenden Dialog mit Menschen und Dingen fördern und Hilfen dafür zugänglich machen - möglicherweise auch durch Lehrende und Lernmaterialien“ (a.a.O., 31 ff.). In der Lernwerkstatt der Universität Augsburg finden z.B. regelmäßig Workshops zum Thema „Offenes Lernen für Erwachsene“ statt, bei denen Lehrer(innen) und Student(inn)en sich durch vielfältige bereitstehende Materialien oder durch Angebote zum Basteln und Gestalten anregen lassen können (vgl. Schönknecht 1993, 50). In diesen Rahmen sind auch Bemühungen eines „Praktischen Lernens“ (vgl. Fauser/Fintelmann/Flitner <Hg.> 1983) einzuordnen, das die Forderung Pestalozzis nach einem Lernen in der Verbindung von Kopf, Herz und Hand zur Geltung bringen möchte. Auch hier geht es gegenüber einem lebensfernen und einseitig intellektuellen Lernen um die Rehabilitierung von Gefühlen, Körper und Sinnen. Intendiert werden „Erfahrungen, die man mit eigenen Händen greifen, mit eigenen Sinnen vollziehen, mit eigener Aktivität bewältigen kann“ (Flitner 1992, 94). Auch kunstpädagogische Konzepte setzen bei solchen ästhetischen Erfahrungen an. Gert Selle spricht dabei von „ästhetischer Arbeit“: „Ästhetische Arbeit vollzieht sich hier im Rahmen einer materialen Ästhetik: Es muß etwas dasein, was man anfassen kann, das ein Empfinden belebt, die Wahrnehmung auf die Reise des Bewußtseins und in die sich weit verzweigende Phantasie schickt“ (Selle 1988, 88). So machen die Beteiligten im Erkunden und Gestalten mit verschiedenen Materialien und Naturphänomenen (z.B. Torf, Plastikfolie, Ton, Wald) Erfahrungen mit sich selbst, dem eigenen Lernprozeß und der eigenen Kreativität.¹²

Wilfried Lippitz beschreibt, wie Kindern anhand von Tastspielen erste reflexive Erfahrungen mit dem eigenen Lernen durch das Hervorheben und Aufmerksammachen von Sinneswahrnehmungen vermittelt werden können (vgl. Lippitz 1982).¹³ Im Rahmen eines Unterrichtsprojekts

¹² vgl. als ähnliches Konzept Mayrhofer/Zacharias 1976 und 1977, das ästhetisches Lernen als Aneignung von Wirklichkeit interpretiert.

¹³ vgl. dazu auch Lippitz/Pflaum 1981. Wir gehen auf dieses Projekt etwas ausführlicher ein, weil es gut das Ineinander von leiblicher Anmutung und beginnender ob-

sollten den Kindern exemplarisch der „Sinn des Tastsinns“ erfahrbar und die Strukturen der sinnlichen Wahrnehmung erschlossen werden (vgl. a.a.O., 108). „Herausgefordert wird eine neue Art der Aufmerksamkeit für das, was man gerade tut. Herausgefordert wird auch eine neue Art der Aufmerksamkeit darauf, wie man etwas tut, eine neue Art des Umgangs mit den eigenen leiblich-sinnlichen Möglichkeiten in der Erschließung der Welt, generell eine neue Art der Selbst- und Fremderfahrung“ (a.a.O., 110). Lippitz verweist darauf, daß das Tasten nicht rein objektbezogen vonstatten gehen, sondern daß dazu auch „der subjektive Pol, das leibliche Angerührtwerden durch den Gegenstand“ (a.a.O., 111) gehöre. Die im Rahmen des Projekts mit den Kindern durchgeführten Tastspiele (z.B. Tastkim) vollzogen sich in einem Dreischritt. Den Kindern wurde eine Reihe von Gegenständen präsentiert, die sie mit verbundenen Augen ertasten und benennen sollten. Während des blinden Betastens zeigten die Kinder einen Wechsel von subjektiven und objektiven Einstellungen: sie gingen einerseits aufmerksam mit den Objekten um, andererseits riefen diese auch emotionale Reaktionen hervor, „die sich im Quietschen und in Ausrufen wie ‘ih, was ist das ?’ oder ‘Oh, schön!’ äußerten. Bei Tastobjekten, die Lustgefühle hervorriefen, begnügten sich die Kinder nicht mit bloßem Erforschen und Erkundschaften mit der Hand. Um ihr Wohlbefinden zu steigern, streichelten sie sich mit diesen Gegenständen fortwährend über freie Hautpartien, besonders aber über das Gesicht (...). Die menschliche Hand als ‘Gegenstand’ schuf eine besondere Situation. (...) Kinder ließen sich, bevor sie die Hand als Hand erkannt hatten, so von der Lebendigkeit erschrecken, daß sie schrieten und zurückwichen (...). Erst nachträglich waren die Kinder in der Lage, auf Distanz zu gehen“ (a.a.O., 125). Der Einstellungswechsel zwischen distanzierter, objektiver Betrachtung und gefühlsmäßigem Angemutetwerden im Erleben vollzieht sich dabei automatisch. Hier bestehen für die Erziehung Anknüpfungspunkte, den Kindern diese unterschiedlichen Erfahrung zu Bewußtsein zu bringen.

„Organerfahrungen im Bereich aller Sinnesmodalitäten“ (Bräuer 1989, 41) kommt in Gottfried Bräuers Überlegungen zu einer Theorie der „ästhetischen Elementarerziehung“ Bedeutung zu. Sein vorwiegend kunstpädagogisch orientiertes Konzept ist verbunden mit praktischen Anregungen für den gesamten musisch-ästhetischen Lernbereich in der Grundschule, die in verschiedenen Studieneinheiten („Sandspiele“, „Figu-

jektiver Einstellung aufzeigt und dieser Zusammenhang für die spätere Darstellung Bedeutung hat.

rentheater und Schattenspiel“, „Bewegungserziehung“) konkretisiert werden. In der Schule solle erschlossen werden, was die Kinder bereits mitbrächten, nämlich ihr „ungefächertes, leiblich-sinnliches Vermögen“ (a.a.O., 46). Mit Hilfe von Kunstmitteln (Farben, Tönen, Materialien, Werkzeugen, Requisiten und Regeln) bemüht sich die ästhetische Elementarerziehung um die rezeptiven wie auch die produktiven Fähigkeiten der Kinder.

Nicht nur im kunstpädagogischen Bereich, sondern auch in der Sportpädagogik werden die leiblichen Erfahrungen des Kindes in Bewegung und Wahrnehmung thematisiert. Dabei wird auf die „Bedeutung von Körper-, Bewegungs- und Spielerfahrungen für die kindliche Entwicklung“ (Grupe 1992) verwiesen oder aufgezeigt, inwieweit „kindliches Bewegungslernen als Welterfahrung“ (Hotz 1992) oder „Körpererfahrungen als Selbsterfahrungen“ (Zimmer 1992, 123 f.) verstanden werden müssen. Eva Bannmüller votiert für eine Bewegungserziehung, die die Wahrnehmungen in den Mittelpunkt rückt. Sie solle dem Kind nicht nur zweckgerichtete Bewegung ermöglichen, sondern es durch Bewegung „zum Erfahren und Verstehen der eigenen Leiblichkeit führen“ (Bannmüller 1988, 50).

Einige der vorstehenden Aspekte greifen auch Jürgen Seewalds Überlegungen zu einer „leiborientierten Pädagogik“ auf (vgl. Seewald 1992, 473-498). Im Kontext seiner Untersuchung zum Zusammenhang von Leiblichkeit und symbolischer Entwicklung wagt er einen „Seitenblick auf Themen und Probleme, wie sie in der pädagogischen Diskussion virulent sind“ (a.a.O., 473), wobei er darauf verweist, daß seine Perspektive keine explizit pädagogische sei. Seewalds Bezugspunkt ist die in den 80er Jahren aufgekommene und oben kurz skizzierte Kritik an der Verwissenschaftlichung, Lernzielorientierung und Intellektualisierung des Lernens besonders in der Grundschule. Vor dem Hintergrund der aktuellen Forderungen nach Erfahrungsnähe, Lebensweltbezug, Sinnlichkeit und Subjektivität des Lernens versucht er die Bedeutung „leiborientierten Lernens“ und sein Verhältnis zu begrifflich-diskursiven Formen des Lernens zu klären. Seewald differenziert zwischen zwei Aspekten der Leiborientierung: Leiborientiertes Lernen *im weiteren Sinn* ist für ihn ein Lernen auf niedrigem symbolischen Niveau, „das naive lebensweltliche Erfahrungen der Kinder aufgreift, wiederbelebt und bewußt macht“ (a.a.O., 481). Hingegen versteht er unter leiborientiertem Lernen *im engeren Sinn* „ein Lernen, bei dem der Leib/Körper in verschiedenen Dimensionen selbst erfahren und bewußt gemacht wird. Diese Erfahrungen können sich

in verschiedenen präsentativen Medien ausdrücken, und sie können verbalisiert und bewußt gemacht werden“ (a.a.O., S. 485).

Mit dieser Unterscheidung lassen sich die oben referierten Bemühungen, Sinnliches und Ästhetisches im Lernprozeß zur Geltung zu bringen, systematisieren. Dabei wird deutlich, daß die meisten Vorschläge der zweiten Kategorie zuzurechnen sind, indem sie Erfahrungen mit der eigenen Leiblichkeit vermitteln wollen.¹⁴ Darin könne, folgt man Seewald, leiborientiertes Lernen tatsächlich kompensatorische Funktion übernehmen, weil es dem Verlust von Eigentätigkeit und passiv-rezeptiven Einstellungen entgegenwirke und die Aktualität des gelebten Augenblicks betone (vgl. a.a.O., 489).

Leiborientiertes Lernen im engeren Sinn hat nach Seewald seinen Ort vorwiegend in der schulischen Bewegungs-, Musik- und Kunsterziehung (vgl. a.a.O., 482). Hingegen sei leiborientiertes Lernen im weiteren Sinn nicht so sehr an Inhalten orientiert, sondern stelle eher eine Wahrnehmungs- und Erkenntnishaltung“ (a.a.O., 485) dar. Seewald geht es hier um die Vorerfahrungen, die Kinder mit in die Schule bringen. Sie enthalten für ihn ein „implizites leibliches Wissen“ (a.a.O., 481), das den Ausgangspunkt schulischen Lernens bilden müsse.¹⁵ Leiborientiertes Lernen in der Schule rehabilitiere gerade die subjektiven und bereits vorhandenen Lebenswelterfahrungen. Von seinem in Anlehnung an Meyer-Drawe (1986) explizierten Verständnis des Lernens als „Umlernen“ als einem Prozeß, der mit Trennungen und Enttäuschungen zu tun habe und niemals beim Nullpunkt anfangen, betont Seewald die „verändernde Funktion“ des leiborientierten Lernens (a.a.O., 490). Es stehe dem intellektuellen Lernen nicht einfach gegenüber, sondern beeinflusse es auch. Leibliches Wissen sei „Orientierungswissen der tiefsten Art“ (ebd.) und könne in diesem Sinn Halt und innere Sicherheit vermitteln. Der Leib selbst könne als „Kompaß“ dienen, „vielleicht weniger, um anzuzeigen, wohin man will, als vielmehr, woher man kommt“ (ebd.). Mit Wagenschein votiert Seewald deshalb dafür, im Unterricht die unterschiedlichen Lern- und Erfahrungsformen zum Zuge kommen zu lassen und nicht gegeneinander auszuspielen. Indem die Schule nicht nur rational-erklärende Formen des Weltzugangs ermögliche, sondern auch Raum für Vorerfahrungen, Phantasien und eigene Deutungen lasse, komme sie dem Bedürfnis des Kindes

¹⁴ vgl. Kükelhaus/zur Lippe 1982, Kaplan 1991, Lippitz/Pflaum 1981, Beck/Wellershoff 1989, Selle 1988, Grupe 1992, Zimmer 1992, Bannmüller 1988.

¹⁵ Hier lassen sich vom Ansatz her die Vorschläge von Lippitz (1982) und Bräuer (1989) zuordnen.

nach „Selbstsymbolen“ nach, mit deren Hilfe es versuche, „auf implizite Weise etwas über sich selbst zu erfahren, sich über sich selbst ‘klarzuwerden’“ (a.a.O., 487).¹⁶ Gerade in dieser selbstsymbolischen Perspektive auf Lerngegenstände sieht Seewald einen Ansatzpunkt für neue Einsichten in schulisches Lernen (vgl. a.a.O., 498).

2.2.3 *Die Sehnsucht nach Ganzheit*

Der Blick auf die ästhetischen Bemühungen in der pädagogischen Praxis zeigt eine kritische Intention. Der Wiederbelebung und Schulung der Sinne kommt in diesem Kontext eine kompensatorische Funktion zu. Der Weg zu dieser Neuorientierung wird von Beck/Wellershoff historisch nachgezeichnet als die Geschichte einer folgenreichen Aufsplitterung der „Ganzheit Mensch“, bei der Körper, Seele und Geist eigentlich eine Einheit bildeten (vgl. Beck/Wellershoff 1989, 37). Der Mensch sei im Laufe der Geschichte zu einer Maschine mit funktionierenden, zu reparierenden oder zuzurichtenden Teilen (z.B. in der Psychologie, Medizin oder der Pädagogik) geworden. Die neue Diskussion über Körper, Sinne, das Verhältnis des Menschen zur Welt und zur Geschichte breche nun gerade in einer Zeit auf, in der die Grenzen ökonomischen Wachstums und des Fortschritts sichtbar würden. In dieser historischen Situation wachse die Sehnsucht vieler Menschen nach Unmittelbarkeit, nach heiler Natur, Lebenssinn, Identität und Ganzheit, nach anderen Formen des Zusammenlebens und Wirtschaftens. Auch Therapie-Boom, Sekten oder Tourismus in andere Kulturen würden dies zeigen (vgl. a.a.O., 39). Das Ästhetische scheint in einem solchen Kontext zu einer universellen Lösungsformel zu werden. Indem ästhetische Bereiche des Lebens wie Kleidung und Mode, Körperkultur, Wohnen und Essen eine immense Aufwertung erfahren, boomt das Sinnlich-Erfahrbare, das Subjektive und Individuelle. Die hochkomplexe Welt erzeugt Erlebnishunger nach unmittelbarer Erfahrung auf Reisen und in immer neuen und gewagteren Sportarten. Gert Selle spricht vom Ästhetischen als „ein vom System selbst produziertes Antidepressivum oder als Tonikum der ins Stocken geratenen Kultur der Moderne“ (Selle 1990, 30). In der sinnlichen Erfahrung sieht, fühlt und spürt man sich selbst. Sie hat etwas Kompensatorisches in Bezug auf die anderen, als entfremdend empfundenen Bereiche des Lebens. In der Sinnlich-

¹⁶ So liege die selbstsymbolische Bedeutung des Mondes beispielsweise in den „Erfahrungen von Klein und Groß, von Starkwerden und Hinschwinden, von Abschied und Wiederkunft“ usw. (Rumpf 1983, 337; hier zit. n. Seewald 1992, 492).

keit scheint sich eine Seite des Menschseins zu zeigen, die nicht unterdrückt werden darf. So suchen viele im Ästhetischen das Heilmittel für die konstatierte Krise infolge der Entfremdung in einer hochdifferenzierten, nicht mehr überschaubaren Welt. Es geht um die „Wiederentdeckung der lebendigen Einheit des ganzen Menschen mit allen seinen Funktionen“ (zur Lippe 1982b, 25), so daß sich der Mensch „im Ganzen als ein Ganzer erfährt“ (Kükelhaus 1982, 44). Beschrieben wird die „Ganzheitlichkeit der Körpererfahrung als Bildungsprozeß“ (Preuss-Lausitz 1993, 181) und die „Sehnsucht des Menschen nach Ganzheit“ (Beck/Wellershoff 1989, 37). Für die Schule fordert Gunter Otto, daß ästhetische Rationalität und wissenschaftliche Rationalität nicht in ein Kompensationsverhältnis gedrängt werden dürfen: „Sie müssen vielmehr im Verhältnis der Komplementarität, also der wechselseitigen Ergänzung zum Ganzen begriffen werden“ (Otto 1990, 36).

Die pädagogische Lösungsformel scheint darin zu liegen, gegen jede funktionale und rationale Einseitigkeit das ganze Spektrum der Wirklichkeitserfahrungen zu erschließen und dadurch Wege zu finden und zu vermitteln, wie sich mit der Mehrsinnigkeit und Widersprüchlichkeit der Wirklichkeit umgehen läßt. Für die Schule bedeute dies, so fordert Maurer, eine „Mehrdarbietung“ über wissenschaftliches Denken hinaus, indem Logos und Mythos menschlicher Realität gleichermaßen erfahrbar gemacht würden (vgl. Maurer 1990, 30). Ebenso müsse aber auch die Methode der Erziehungswissenschaft ästhetisch werden. Dies gelänge durch die „Ausdehnung der Wahrnehmung auf das Nichtquantifizierbare, auf die Vielfältigkeit der Erscheinungsformen, die Bedeutung subjektiver Varianten neben verallgemeinerbaren Koordinaten“ (Dunker/Maurer/Schäfer 1990, 15). Die Forderung nach der Öffnung der Erziehungswissenschaft hin zu einer mehrdimensionalen Betrachtungsweise und Methodik steht auch hinter der Wiederbesinnung auf den Mythos im pädagogischen Diskurs. So enthält auch Dieter Lenzen's Konzept einer pädagogischen „Wissenschaft“, die dem mythischen Denken nahestehe, ein Ganzheitspostulat. Es geht ihm darum, die Spaltung von Leib und Vernunft zu revidieren, aber nicht erst durch Vernunft, sondern in einer Art „prästabiler Ganzheit“ (Lenzen 1987, 57). Die mögliche Lösung sieht Lenzen im Rückgriff auf die Ästhetik bzw. die Kunst, in einer „Rehabilitation des Archaischen in seiner mythischen und rituellen Gestaltung“ (Lenzen 1985, 357). Er sieht die Geschichte der Erziehung und der Pädagogik als einen „gigantischen Diskurs“, in dem sich Mythen (wie z.B. der vom verlorenen Sohn in der Kultur der Straßensozialisation) er-

halten hätten. In einer Mythologie der Erziehung müßten diese Geschichten wiedererzählt werden (vgl. Lenzen 1987, 58). Darin liegt eine bewußte Absage an wissenschaftliche Rationalität und Theorie, zugunsten vor-moderner Erfahrung. Der Rekurs auf narratives Wissen, auf das Erzählen von Geschichten, die immer schon erzählt worden sind, auf Bilder (Schulze 1990) und auf im Unbewußten verankerte mimetische Prozesse (Wulf 1990) soll Sinn generieren und Einheit schaffen.

Eine andere methodische Antwort der Erziehungswissenschaft, „den ambivalenten Charakter des Ästhetischen zu reflektieren“ (Schuhmacher-Chilla 1995, 2) und das Ästhetische dabei nicht, wie es in der Tradition Schillers erfolgt sei, als ästhetische Erziehung zu verengen und dadurch zu instrumentalisieren (vgl. ebd.), liegt darin, ästhetische Erfahrung im interdisziplinären Kontext „erkenntnistheoretisch“ (ebd.) zu untersuchen. So versucht Doris Schuhmacher-Chilla in ihrem Buch „Ästhetische Sozialisation und Erziehung. Zur Kritik an der Reduktion von Sinnlichkeit“ (1995) die theoretischen Konzepte von Bourdieu, Mead, Lacan, Barthes, Adorno, Foucault und Derrida „auf ihren Beitrag zur Diskussion um ästhetische Bildung“ (ebd.) zu überprüfen. Dabei steht ihre Kritik an der Entsinnlichung im Vordergrund. Für die Erziehungswissenschaft entstehe dadurch die Möglichkeit, u.a. die „normative[n] und ungeschichtliche[n] Festschreibungen, die sowohl die Erziehung selbst betreffen wie die Art und Weise der erziehungswissenschaftlichen Reflexion darüber“ (a.a.O., 137) aufzulösen. Dadurch würden neue Fragen, Themen, Blickwinkel und Forschungsfelder erschlossen.¹⁷ Auch hier geht es um „wissenschaftstheoretische Erweiterungen“ (a.a.O., 139) in der Gestalt einer „‘transdisziplinären’ Wendung“ (ebd.) der Erziehungswissenschaft. Daß diese Methode „im paradigmatischen Rahmen der Vielfalt und nicht zum Abschluß zu bringenden Reflexion“ (ebd.) verbleibt, ist dabei intendiert und wird als Form des modernen erziehungswissenschaftlichen Diskurses verstanden.

Die Ästhetisierung in Konzepten der erziehungswissenschaftlichen Praxis und Reflexion rekuriert letztlich auf eine ganzheitlich verfaßte Erfahrungsweise, in der Sinnlichkeit und Verstand eine Einheit bilden

¹⁷ Schuhmacher-Chilla rekuriert dazu beispielsweise auf den Begriff der Mimesis, wie er von Christoph Wulf diskutiert wird (vgl. Schuhmacher-Chilla 1995, 146 ff.). Mimetische Prozesse ersetzen nach Wulf das Reale durch Bilder und Zeichen, die nur noch aufeinander verwiesen, da es keine Referenz mehr zwischen den Zeichen und dem Bezeichneten gäbe (vgl. Wulf 1990, 162). Die Folge sei eine große Ausweitung des Reichs der Erscheinungen, das bislang der Ästhetik vorbehalten war. Mit dieser zunehmenden Tendenz zur Verbildlichung der Welt und der menschlichen Erfahrungen gehe ein „ungeheurer Bedeutungszuwachs der Mimesis“ (ebd.) einher.

sollen. In der Rehabilitierung des Sinnlichen, wie sie die diversen Konzepte einer Schulung der Sinne intendieren, aber auch im Versuch, ästhetische Bereiche, Methoden und Diskurse für die erziehungswissenschaftliche Forschung zu erschließen, werden Lösungen vermutet, die dem Leiden an der modernen, unübersichtlich-uneinheitlichen Welt Einhalt gebieten könnten. Der Mensch scheint nur in der Ganzheit als der Ausgewogenheit seiner Erfahrungsweisen - das ist nahe an den Schillerschen Gedanken - zu sich selbst und zur Freiheit zu finden. In der Argumentation wird also auf Einheit gesetzt, um den Differenzen der Moderne beizukommen. So verbindet sich mit dem Konzept der Ganzheit vermutlich auch die utopische Hoffnung auf eine Synthese der Differenzen in der modernen Gesellschaft.

2.3 Aspekte einer phänomenologischen und anthropologischen Thematisierung des Leiblich-Ästhetischen in der Erziehungswissenschaft

In den pädagogischen Reflexionen rücken mit dem auf Wahrnehmung, sinnliche Erfahrung und Leiblichkeit bezogenen Ästhetikbegriff Wahrnehmungsprozesse und -gegebenheiten aller Art in den Mittelpunkt des Interesses. Unter Einschluß der „auch körperlich-organhafte[n] Verbundenheit des Menschen zur natürlichen, materiellen, dinglichen, sozialen Welt, Umwelt“ (Zacharias 1991, 13), werde, so konstatiert Zacharias, der Ästhetik-Begriff „um lebensweltlich-sinnliche Phänomenologie“ erweitert.¹⁸ Dementsprechend ist von ästhetischer Erfahrung inzwischen in den verschiedensten Bereichen die Rede - besonders da, wo es um Wahrnehmbares, Konkretes, Bildhaftes, Sinnenhaftes oder subjektive Befindlichkeiten geht. Auch die Reflexion und Diskussion über ästhetische Erziehung und Bildung in der Erziehungswissenschaft zeigt sich deshalb sehr heterogen und uneinheitlich. Wir greifen im weiteren solche Darstellungen mit ästhetisch-leiblicher Themenstellung auf, die sich ausdrücklich als anthropologisch oder phänomenologisch verstehen. Klaus Prange (1981) fundiert seinen Begriff der positiven ästhetischen Erziehung anth-

¹⁸ So wird das Ästhetische zum „Kontinuum vom (erlebten) Augenblick zum dauerhaften Kunstwerk, vom (ersten) Schrei zur Symphonie, vom Empfinden zum Erkennen (und umgekehrt), vom Rezipieren zum Produzieren: Im Medium und Kontext des Sinnenhaften. Das Kontinuum hat dann seine Mischverhältnisse, Gemengelagen, Amalgierungen - die Unendlichkeit ästhetischer Phänomene und Gestalten“ (Zacharias 1991, 14).

ropologisch, indem er Leiblichkeit als grundlegende Bedingung für den Aufbau der Erfahrung aufweist. In der Tradition pädagogischer Anthropologie stehend begreift sich der Entwurf eines pädagogischen Subjektbegriffs von Hildegard Macha (1989), der Leiblichkeit und Geistigkeit zu integrieren versucht. Martinus Jan Langeveld zeigt verschiedene Sinndimensionen der kindlichen Leiberfahrung auf und bestimmt den Leib als Verbindung zur Welt (vgl. Langeveld 1968). Aus der phänomenologischen Perspektive untersucht Käte Meyer-Drawe (1987) die Genealogie der kindlichen Sozialität. Den Arbeiten Langevelts stehen die phänomenologischen Studien zu den Phänomenen und Ausdrucksformen des Kinderlebens nahe (vgl. Lippitz/Rittelmeyer <Hg.> 1990, Lippitz/Meyer-Drawe <Hg.> 1982 und 1987, Fatke 1985 und Fatke <Hg.> 1994). Die Bedeutung des kindlichen ästhetischen Ausdrucks für Bildungsprozesse stellen Duncker/Maurer/Schäfer (Hg.) (1990) und Schäfer (1995) heraus. In diesem Zusammenhang wird auch die Rolle der Mimesis thematisiert (Wulf 1990 und 1991). Wir geben im folgenden einen kurzen Überblick über die Ergebnisse derjenigen Darstellungen, bei denen die Bedeutung des Leibes und der sinnlich-leibhaften Erfahrung für Lernen und Erziehung im Vordergrund steht.

2.3.1 Der Leib in seiner Bedeutung für das Lernen

Weil der Leib die Grundlage und das „Medium der Erfahrung“ (vgl. Prange 1981, 71) sei und er die „Mitte der Wahrnehmung und Betroffenheit“ (a.a.O., 70) bilde, ist er für Klaus Prange auch das „Medium der Erziehung“. Erziehung sei deshalb immer auch „ästhetisch“. Sie umfasse den „leibhaften Umgang“ in der Pflege und Wartung durch die Eltern. Indem sich die Erziehung auf die leiblichen Voraussetzungen des Kindes beziehe und es beim Einleben in die vorgefundenen Formen¹⁹ unterstütze, könne der Mensch die angeborene Hilfsbedürftigkeit überwinden und würden „eigene Anfänge“ (a.a.O., 73) erst möglich. Prange verweist darauf, daß bereits das ästhetische Lernen ein Moment des Allgemeinen enthalte, das über die Situation hinausweise und das Gelernte wiederholbar werden lasse: „Das ästhetische Lernen, das sich ganz im Technischen und Praktischen hält, wo es um Essen, Sauberhalten, Stehen, Gehen, Greifen, An- und Ausziehen, Ein- und Umfüllen, Klötze bauen u. dgl. geht, enthält

¹⁹ Prange bestimmt die ästhetische Erziehung als Enkulturation: „Dieses Einleben in den je gegebenen Lebensraum und die Hilfen zum Einleben sind die erste Erziehung des Menschen als Enkulturation“ (Prange 1981, 78).

eine Ordnung, die schon auf Operationen vorausdeutet“ (a.a.O., 80). Es vermittele sich in der besonderen Lebensweise des Lernenden „durch die Art, wie er greift, sieht, schmeckt, spürt und wahrnimmt“ (ebd.).

Der Leib spiele als Medium der Erfahrung in dreifacher Hinsicht eine Rolle: im *Erlebnis*, im *Spiel* und in der *Arbeit*. Weil der Mensch Situationen auf der Grundlage einer besonderen Gestimmtheit erlebe, von etwas betroffen werden könne, erwachse der Erziehung daraus die Aufgabe der „leibhaft-räumlichen Gestaltung der Lernvorgänge“ (a.a.O., 92). Besonders die eigene unmittelbare leibliche Betroffenheit vermittele wichtige Erfahrungen, die Sprache allein nicht bewirken könne. Andernfalls fehle „der leibhaft spürbare Ernst, der Schweiß und die Tränen, ohne die das Lernen schal und beliebig, das Verhalten austauschbar, die Begründungen zufällig werden (...). Gerade diese Verstrickung in die eigene Leiblichkeit macht dabei das Unverwechselbare, Einmalige, Menschlich-Besondere aus, nicht erst die Sprache, in der wir uns allgemein mitteilen“ (a.a.O., 93). Im *Spiel* verhalte sich der Mensch in einer projektiven Weise zu seiner Leiblichkeit (vgl. a.a.O., 95). Es beziehe sich auf den Ausdruckswert und Symbolcharakter des leiblichen Tuns (vgl. a.a.O., 96). Mit Schleiermacher weist Prange dem Spiel seinen Ort in der praktischen Erziehung an, denn im Spiel werde eingeübt, was für die Zukunft Bedeutung habe; es vermittele zwischen Arbeit und Augenblick (vgl. a.a.O., 99). „Das Kind, das im Spiel sich dem direkten Zugriff entzieht und im Entwurfe lebt, das sich in Dinge und Personen verwandelt, das den Platz unter dem Tisch zu einer Höhle macht, verfügt ja nicht nur fiktiv über seine Welt, sondern es spielt sich in Umgangs- und Verhaltensformen hinein, die selber nicht ‘an sich gegeben’ sind“ (a.a.O., 101). Das Spiel sei ein notwendiges Element der Selbsterziehung, gerade deshalb, weil man darin das Erlebte und die Arbeit übersteigen könne (vgl. a.a.O., 102). Spiel und Kunst „transzendieren die lastende Befindlichkeit und machen sie transparent, so daß wir rückläufig uns vorstellen können, wie und wo wir sind. In dieser projektiven Ebene des Verhaltens sind wir bei uns und über uns hinaus“ (ebd.). Das Besondere der *Arbeit* liege darin, daß sie „ein gegenständliches Verhältnis“ (a.a.O., 105) zu sich selbst ermögliche. Sie erfordere, den Leib bewußt als Instrument einzusetzen (vgl. a.a.O., 106). Die Arbeit diszipliniere, indem sie das unmittelbare Interesse ausschalte und das Erleben suspendiere, und sie binde das Verhalten an Normen und Regeln, weil sie an Sachen gebunden sei (vgl. a.a.O., 109 f.). Dies begründe die Arbeit als „notwendiges Moment der Bildung“ (a.a.O., 109) und ihren Ort in der Schule.

Ästhetische Erziehung ist nach Prange „positive Erziehung“, weil sie auf die physische Bedürftigkeit des Menschen antwortet (vgl. a.a.O., 115). Sie lasse sich beispielhaft aufzeigen an Pestalozzis Wohnstubenerziehung mit der „allseitigen Besorgung“ und dem Postulat der Bildung von Herz, Hand und Kopf: „Sie beginnt damit, das Gefühl durch Beispiel und Teilnahme zu kultivieren, setzt sich fort, indem die Handfertigkeiten im wörtlichen Verstande ausgebildet werden, indem also gearbeitet wird, und schließt damit, sich den Sinn, der dem Erfahrungsgang unterliegt, vor Augen zu führen und klar zu machen“ (a.a.O., 117). In der Pädagogik Pestalozzis wie auch in den verschiedenen reformpädagogischen Ansätzen der Jahrhundertwende werde versucht, einen überschaubaren erzieherischen Raum aufzubauen: „das elementare Einräumen des Lebensraumes, die Gestaltung des Wohnens, die Anordnung im Gespräch oder bei der Feier, das leibhafte Verkörpern von Texten - in alledem ist der Gesichtspunkt leitend, daß das, was aufgenommen wird, auch sinnlich zu gegenwärtigen ist, weil es anders nicht bedeutsam, nicht Motiv wird“ (a.a.O., 119 f.). Die Erziehung stellt lebensnahe und anschauliche Situationen her, mit denen sich das Kind identifizieren kann.²⁰ Darin liege allerdings auch ein affirmativer Grundzug, der zur „dogmatische[n] Versuchsung der Pädagogik“ (a.a.O., 123) werden könne. Erziehung müsse deshalb über das Ästhetische hinausgehen und dazu verhelfen, die ersten Identifikationen und Orientierungen kritisch hinterfragen zu lernen.

2.3.2 *Einheit von Leib und Geist im Subjekt*

Hildegard Macha intendiert in ihrer „pädagogisch-anthropologischen Theorie des Ich“ (1989) eine Revision des traditionellen pädagogischen, geistzentrierten Subjektbegriffs: „Das Ich wird nicht länger nur als Geist-Ich definiert, sondern erweitert um eine Definition als Körper-Ich. Die Leiblichkeit wird so in den Begriff des Ich hereingeholt, ohne dieses zu schmälern. Empfindung, Gefühl und Wollen wird neben Denken in die Ganzheit des menschlichen Seins einbezogen“ (Macha 1989, 8). Dabei solle deutlich werden, daß Weltbezug und Transzendenz über Körper und Geist möglich seien, wobei der Geist aber die Führungsrolle behalte (vgl. a.a.O., 9). Die Einheit von Leiblichkeit und Geistigkeit im Menschen ist dabei folgendermaßen vorzustellen: „Der ‘Kern’ des Ich ist die jeweilige

²⁰ Ästhetische Erziehung sei darin positiv, „daß sie das Vermittelte so ins Bild setzt, daß es als ein Unmittelbares erlebt und mitvollzogen werden kann“ (Prange 1981, 121).

Innenseite im Individuum, also die Verarbeitung der Einflüsse, die von den drei Polen Geistige Welt, Gesellschaft/Kultur und Kosmos/Natur ausgehen. Hinzu kommt im Kern das Unbewußte, das aus beiden Seiten des Ich, aus Körper und Geist, gespeist wird. Der Kern verarbeitet diese Außen- und Innenimpulse, Wahrnehmungen, Reize, Vorstellungen und Bedürfnisse zu einer individuellen Stellungnahme. Im Körper sind dabei Erfahrungen in den Muskeln gespeichert, die das innere Erleben mitbestimmen; die Vorstellungen des Geistes werden auch von den verdrängten Inhalten des Unbewußten mit beeinflusst“ (a.a.O., 10). Das Ich stelle eine integrierende Einheit dar, „die sich sowohl biographisch über die Zeit hinweg als auch in der aktuellen Situation als Ganzheit erlebt, als solche agiert und auch als solche wahrgenommen wird“ (a.a.O., 235).

Aus einem solchen Subjektverständnis ergebe sich für die Erziehung die Konsequenz, daß die Bildung des Ich-Kerns unterstützt werden müsse (vgl. a.a.O., 313). Dazu solle der Erzieher Zuwendung vermitteln, aber auch eine Balance herstellen zwischen seinen eigenen Bedürfnissen und den Wünschen des Kindes (vgl. ebd.). Das unreife Ich müsse akzeptiert und vor schädigenden Einflüssen geschützt, seine Gefühle respektiert und seinen Wünschen sanft Grenzen gesetzt werden (vgl. a.a.O., 314). Später müsse zunehmend auch die Verantwortung des Kindes für sein Handeln reklamiert werden. Durch Entspannung, Meditation u.ä. könne das Kind seine Mitte erleben und zu sich selbst kommen: „Die freie und ungebundene Aufmerksamkeit wird nach innen gerichtet und Körpergewahrsein oder geistige Schau gibt die Inhalte für die Zustände des Ich“ (ebd.). Das Ziel der Erziehung müsse sein, die realistische Verarbeitung des Prozesses der Außenwelt-Innenwelt-Beziehung vorzubereiten. Dazu unterstütze sie die subjektive Bewertung von Reizen und Situationen durch Gefühle und schule die Bindung an Sachinhalte (vgl. a.a.O., 317). In bezug auf Körper, Geistigkeit, Sozialität und Ich bestimmt Macha schließlich noch spezielle Erziehungsziele und -maßnahmen (vgl. a.a.O., 327 f.).²¹

²¹ Erziehungsziele in bezug auf den Körper sind: „Pflege, Zärtlichkeit, Genußfähigkeit, Sicherheit, Geborgenheit, Kenntnisse der Körpervorgänge, Kennenlernen der Emotionen“ (Macha 1989, 328), in bezug auf die Geistigkeit: „Wissen, Kenntnisse, Reflexion, Vermittlung der Kultur, ‘Wärme für das Gute’, Moral, Bewertung“ (a.a.O., 329).

2.3.3 Die Bedeutung des Leibes für die kindliche Selbsterfahrung

Martinus Jan Langeveld macht die „Bedeutung des eigenen Körpers für das Selbsterlebnis des Kindes“ (Langeveld 1968, 125 ff.) deutlich und verweist damit auf den „engen Zusammenhang zwischen Leib- und Welt-erleben“ (Maurer 1992, 167). Die kindliche Körperlichkeit zeige sich in drei Sinndimensionen: So besitze der Leib Begegnungswert, Erlebniswert und instrumentellen Wert (a.a.O., 131).²² Der Begegnungswert beruhe darauf, daß uns der Mensch leibhaft gegenüberetre und anmute. Für die Entwicklung sei es bedeutsam, daß die Bedeutung der eigenen leiblichen Erscheinung durch die Anderen zurückgespiegelt werde (vgl. ebd.). Dies sei auch die Grundlage dafür, wie man den eigenen Leib erlebe: als klein, stark, schwach usw. Darin bestehe der Erlebniswert des Leibes (vgl. ebd.). Die Bedeutung der dritten Dimension, des Instrumentalwertes des Leibes, liege in der Ermöglichung von Könnenserfahrungen. Das Kind spüre, „daß es jetzt etwas anderes kann, das es zuvor nicht fertigbrachte“ (a.a.O., 133). In der frühen Kindheit sei, so Langeveld, der Leib der vorläufig wichtigste Faktor des Ich-Seins beim Kind (vgl. a.a.O., 135). Nur über den Körper könne das Kind den Unterschied von Ich und Welt erleben (vgl. ebd.). In der Bewegung erfahre sich das Kind als Handelnder einer Welt: „Ich greife einen Gegenstand, ich stecke mir etwas in den Mund, ich klettere auf etwas anderes. Das Andere ergibt sich mir, indem ich es greife, berühre, besteige usw.“ (a.a.O., 136). Der soziale Andere werde erfahren als „der Kräftige, der Warme, der Große, der Schnelle, aber auch der Beschützende, der Pflegende, der Beängstigende, der Fremde“ (ebd.). Bereits im Anlächeln der Mutter, später im Zeigen und in der Sprache werden die leiblichen Grenzen überschritten. Der Leib wird zum Werkzeug und damit ein „der Welt zugewandtes Handlungssystem“ (a.a.O., 140). Der Leib sei nicht nur expressiv, sondern deute auch die Welt: „die Hand zeigt, der Kopf nickt, der Mund spricht“ (ebd.). Darin liege seine Funktion als Vermittler von Bedeutungen.

2.3.4 Zwischenleiblichkeit als vorreflexive Inter-Subjektivität

Auch Käte Meyer-Drawe weist dem Leib erfahrungsfundierende Bedeutung zu. Sie faßt ihn als „vorpersonale und vorreflexive Dimension

²² Ähnlich spricht Günther Bittner vom Werkzeug-, Erscheinungs- und Sinnenleib (vgl. Bittner 1990). Jürgen Funke-Wieneke ergänzt noch den Symbolleib und den Beziehungsleib (vgl. Funke-Wieneke 1993).

menschlichen Handelns und Wissens“ (Meyer-Drawe 1987, 125). In Anlehnung an die Phänomenologie Merleau-Pontys versucht sie in ihren leibphänomenologischen Untersuchungen zur kindlichen Rationalität und Sozialität „Erfahrung in statu nascendi zu begreifen“ (a.a.O., 127). Die kognitiven Möglichkeiten des Kindes müßten „stets fundiert in leiblichen Voraussetzungen“ (a.a.O., 130) betrachtet werden. Sie wendet sich damit gegen Piagets Entwicklungspsychologie, die mit den „Scheuklappen der Logik“ „die spontanen, elastischen, offenen, nicht-permanenten, inkommensurablen, mehrwertigen und mehrdeutigen Weisen kindlichen Zur-Welt-seins als Chaos“ (a.a.O., 163) ausblende. Aus der Sicht logischer Rationalität, deren Konstituierung Piaget untersuche, müsse kindliches Denken und Handeln immer als defizitär erscheinen (vgl. ebd.). Bei Piaget bleibe „trotz der Betonung interaktiver Beziehungen das Subjekt fundierender Modus der Realitätsauffassung“ (a.a.O., 166), und so habe für ihn die Permanenz des Objekts auch als eine der ersten Konstruktionen entscheidende Bedeutung. Während Piaget mit seiner Annahme der Dezentrierung davon ausgehe, daß die Entwicklung von einem egozentrischen Denken und Sprechen zu einem sozialisierten verlaufe (vgl. a.a.O., 172), verweist Meyer-Drawe mit Wygotski darauf, daß „die egozentrierte Sicht des Kindes als eine bestimmte Form von Sozialität, die durch Undifferenziertheit und Perspektivenvielfalt ausgezeichnet ist, aufzufassen“ (a.a.O., 174) sei. Sie folgt darin Merleau-Ponty, der im Gegensatz zu Piagets unbewußtem Egozentrismus von der Annahme einer Phase der Präkommunikation ausgeht, in der sich nicht Individuen gegenüberstünden, sondern vielmehr „eine anonyme Kollektivität, ein Leben zu mehreren ohne Unterscheidungen“ (Merleau-Ponty, hier zit. nach Meyer-Drawe 1987, 175) bestehe. Daß Kinder beispielsweise schon früh auf Ausdrucksgebärden reagieren können, sei auf „eine präpersonale Inter-Subjektivität“ zurückzuführen, „die jedem ausdrücklichen Verstehen von Ich und Du bereits vorausliegt“ (a.a.O., 179). Das Kind ist dabei immer an Situationen gebunden und synkretisch mit dem anderen verschlungen (vgl. a.a.O., 188). So, wie dem Kind die Dinge nicht als Objekte, sondern immer als Bestandteile von Milieus begegneten, mit denen sie expressive Einheiten bilden (vgl. a.a.O., 131), erfolge auch die Erfahrung des begegnenden Anderen unmittelbar und nicht auf der Grundlage eines Ichs „hinter meinem Äußeren“ (a.a.O., 135). Bis zur „Institutionierung des Ich“ (a.a.O., 138) befinde sich das Kind in einer symbiotischen Zwischenleiblichkeit mit dem sozialen Anderen, die ein Erfahrungsfeld bilde, das sich zunehmend ausdifferenziere. Aus diesem vorkommunikativen Zustand bilde sich das selbstbewußte Ich erst in Krisen und Umbrüchen (wie z.B.

dem Erkennen des Spiegelbildes) heraus. Sobald das Kind auf den Blick des Anderen reagieren könne, beginne die Unentschiedenheit von Ich und Anderem aufzuhören (vgl. a.a.O., 190). Der soziale Synkretismus verschwinde jedoch nie ganz, er bleibe auch „fundierend für das Koexistieren von Erwachsenen“ (ebd.).

Auf der Basis der Zwischenleiblichkeit als vorprädikativer Inter-Subjektivität erfolge auch die sprachliche Kommunikation. Die Sprache sei als leibliche Ausdrucksgebärde (vgl. a.a.O., 196), der Sprachvollzug als Sprachgeste (vgl. a.a.O., 203) zu verstehen²³. Im leiblichen Ausdruck, der die gesprochene Sprache begleite, in Gestik und Mimik, durchkreuzen sich, so Meyer-Drawe, Eigenheit und Fremdheit und überschreiten wir die eigene Privatheit. So könne das Gesicht oft mehr ausdrücken, als man eigentlich sagen wolle (vgl. a.a.O., 204). Gerade für die Genese der Sprache beim Kind sei dieser präkommunikative Zustand bedeutend²⁴ (vgl. a.a.O., 205). Wie die Genese der Sozialität sei die Entwicklung der Sprache nicht nur situativ gebunden²⁵, sondern auch ein „Prozeß der Differenzierung, in dem das Ungeschiedene, das Allgemeine, das aber zugleich das Konkrete und das Individuelle ist, am Anfang steht“ (a.a.O., 213). Beides lasse sich begreifen als „Gestalt unserer leiblichen Existenz“ (ebd.). Der Sinn des Sprechens liege gerade in den inter-subjektiven Akten der Verständigung zwischen den Teilnehmern und nicht nur im Austausch von festgelegten Bedeutungen (vgl. a.a.O., 214). Inter-Subjektivität wird schließlich als die konstituierende Kategorie pädagogischen Denkens und Handelns bestimmt (vgl. a.a.O., 215), wobei pädagogische Interaktionen als „intersubjektive Gestaltungsprozesse“ (a.a.O., 219) fungieren.²⁶

²³ wobei sich Gesten wie die konventionelle Sprache von ihren Entstehungssituationen lösen können (vgl. Meyer-Drawe 1987, 203).

²⁴ so z.B. wenn die Erwachsenen das Lallen des Kindes aufgreifen und nachahmen und dabei „die Laute zu klaren Lautgestalten (...) domestizieren“ (vgl. Meyer-Drawe 1987, 208).

²⁵ Wenn das Kind einen Hund „Wauwau“ nenne, dann nehme es den Hund als Bellen wahr, demnach also kontextgebunden und nicht als Objekt mit einer bestimmten Beschaffenheit (vgl. Meyer-Drawe 1987, 211).

²⁶ Dies wird an drei Beispielen dargestellt: an der Veränderung des Begriffs der Rationalität (vgl. Meyer-Drawe 1987, 234 ff.), der normativen Gebundenheit pädagogischer Praxis (vgl. a.a.O., 243 ff.) und einer Theorie des sozialen Lernens (vgl. a.a.O., 255 ff.).

2.3.5 *Der Leib in phänomenologischen Untersuchungen zum Kinderleben*

Ein Beispiel für das von Meyer-Drawe beschriebene zwischenleibliche Miteinander sei das Fingerspiel zwischen Mutter und Kind, wie es Klaus Mollenhauer in dem von Wilfried Lippitz und Christian Rittelmeyer herausgegebenen Band „Phänomene des Kinderlebens“ (1990) analysiert.²⁷ Dies stellt Lippitz in seinem Kommentar zu den Beiträgen in diesem Band²⁸, die den Leib zum Thema haben, fest.²⁹ Mit Merleau-Ponty verweist er hier auf das „inkarnierte Denken des Kindes“.³⁰ Die Leibthematik markiere, so Lippitz, einen Wendepunkt in der Phänomenologie. Während Husserl noch in der cartesianischen Tradition stehe, würde von vielen Phänomenologen heute die Endlichkeit, Geschichtlichkeit und Naturgebundenheit des menschlichen Bewußtseins und damit seine leibliche Verankerung anerkannt (vgl. Lippitz 1990a, 74).

In seinem eigenen Beitrag in dem genannten Band erfaßt Lippitz die Erinnerungen Erwachsener an ihre gelebten Kinderräume (vgl. Lippitz 1990b, 95). Er verweist auf die Bedeutung der Schwelle zwischen Drinnen und Draußen für das Selbständigwerden der Kinder (vgl. a.a.O., 97). Kinder machen sich Räume vertraut, die dadurch eine besondere Gestimmtheit gewinnen (vgl. a.a.O., 98), und sie schaffen sich eigene „geheime Stellen“ (Langeveld) und „sichtbare ‘Innenwelten’“ wie z.B. Buden und Hütten (vgl. a.a.O., 102). „Um die besondere, qualitative, sinnlich-sinnhafte Verschränkung von Leib und Umwelt zu charakterisieren“ (Lippitz 1990c, 118), verwendet Lippitz den Begriff des Milieus, das die Dinge, die räumliche und soziale Umwelt umfasse.³¹ Wenn die Sprache

²⁷ vgl. Mollenhauer 1990.

²⁸ Der andere Beitrag stammt von Wolfgang Schad, der ausgehend von Kleinkinderzeichnungen organologische und physiologische Bedingungen des Lernens aufzeigt (vgl. Schad 1990).

²⁹ Der Band gliedert die Beiträge in drei Themenbereiche (Leib, Milieu, Sprache und Sprechen), die jeweils durch Kommentare von W. Lippitz ergänzt werden, in denen er die Beiträge auf den phänomenologischen Theoriehorizont zurückbezieht (vgl. dazu das Vorwort in Lippitz/Rittelmeyer <Hg.> 1990, 7).

³⁰ Sie erfahren „ihren Leib als ein noch vorgegenständliches, auf die Welt ausgreifendes und durch ihren [seinen; K.S.] Aufforderungscharakter motiviertes ‘Organ’ des Tun und Könnens, wenn sie sich mit Kopf, Herz und Hand in die Auseinandersetzung mit der Welt verstricken“ (Lippitz 1990a, 71).

³¹ Dabei begnügt sich Lippitz „mit einigen Hinweisen auf den systematischen Stellenwert des Milieubegriffs in der phänomenologischen Diskussion“ (Lippitz 1990c, 118), insbesondere unter Bezug auf Scheler.

phänomenologisch thematisiert würde, so müsse sie wie der Leib als Ausdrucksorgan und als Mittel zur Öffnung auf die Welt hin erfaßt werden. Da mit dem Gesagten immer ein Mehr gemeint und ausgedrückt werden könne, stelle sich die Frage nach einer sachangemessenen phänomenologischen Hermeneutik (vgl. a.a.O., 153). Dies betreffe z.B. Untersuchungen zum Wortverständnis von Kindern oder die Interpretation kindlicher Sprachformen oder Erzählungen (vgl. ebd.). Am Beispiel des „Zeiterlebens von Kindern“ (Lippitz 1993, 131 ff.) zeigt Lippitz unter Bezug auf Langeveld die exemplarische Deskription als phänomenologische Methode auf: die „Schilderung exemplarischer und typischer Situationen und Begebnisse, in denen Zeit vorkommt, und die daran anschließende um Generalisierung bemühte Deutung, die nach dem Sinn des Phänomens für das Leben des Kindes und für den Sinn unserer Existenz überhaupt fragt“ (a.a.O., 138).

Auf Phänomenologie, tiefenpsychologische und strukturalistische Hermeneutik (vgl. Duncker/Maurer/Schäfer 1990, 14) greifen die Autoren der von Ludwig Duncker, Friedemann Maurer und Gerd E. Schäfer herausgegebenen Textsammlung „Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung“ (1990) zurück, in der Phänomene des kindlichen ästhetischen Ausdrucks untersucht werden. Im Mittelpunkt stehen hier kindliche Äußerungen wie Zeichnen, Geschichtenerzählen, Sammeln, Basteln oder der Humor des Kindes. In ihrem Text „Hundert Sprachen des Kindes“ bezeichnen Duncker/Maurer/Schäfer die Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt als einen Kommunikationsprozeß, der in verschiedenen Sprachen und auf verschiedenen Ebenen stattfindet. Es fänden sich Bereiche kindlicher Tätigkeiten, in denen ästhetische Momente eine Rolle spielten, nämlich dort, wo „leibhafte und sinnliche Erfahrungen, subjektive Geschichten, bildhafte Phantasie und gedankliches Spiel sich zu einem vorläufigen und flüchtigen Bild des Ästhetischen verknüpfen“ (a.a.O., 10) ließen. Lernen sei in diesem Sinn „ästhetische Praxis“, die beschrieben werden könne als „Sammeln, Archivieren, Umarbeiten und Erfinden von erfahrungshaltigen Bildern“ (a.a.O., 11). Hier kommt der Bereich der Leiblichkeit auch explizit in den Blick (Bittner 1990), wobei die Bedeutung des Leiberlebens für das Kind vorwiegend aus psychoanalytischer Sicht thematisiert wird.

Das ästhetische kindliche Tun wird betrachtet als „kulturelle[s] Handeln des Kindes im Sinne einer Kultur der Kinder“ (Schäfer 1996, 5).³²

³² Zum Begriff der Kinderkultur vgl. auch Schäfer 1995, 254-257 und Duncker/Maurer/Schäfer 1990, 10.

Schäfer versteht darunter „all die Tätigkeiten, in denen sich ein Kind mit seiner sachlichen und geistigen Umwelt auseinandersetzt, um sich daraus selbst zu bilden“ (ebd.). Wenn das Kind in diesem Sinn nicht nur als Re-Produzent und Rezipient von Kultur verstanden wird, so kommen damit alle produktiven Äußerungen und Tätigkeiten des Kindes in den Blick wie Phantasietätigkeit, Spielen und Gestalten, das Erfinden von Geschichten oder Sammeln von Gegenständen aller Art, Wünsche und Freundschaft, Lügen, Humor oder Staunen, also die „ästhetische Erfahrung“ des Kindes. In diesen Bereichen, so Schäfer, scheinen sich Kinder „außerhalb der institutionalisierten Lernszenarien“ zu bewegen und sich dabei „einen Freiraum für ihr eigenes Bildungsverständnis [zu] erschleichen oder auch [zu] erkämpfen“ (a.a.O., 6).

Einem anthropologisch-phänomenologischen Zugang fühlen sich schließlich auch die Beiträge verpflichtet, die Reinhard Fatke in einem Themenheft der Zeitschrift für Pädagogik (1985) und in einem Buch mit dem Titel „Ausdrucksformen des Kinderlebens“ (1994) vereint. Fatke geht es dabei um die Aufgabe der Erziehungswissenschaft, „den ganzen Reichtum von kindlichen Ausdrucksweisen und diesen in seiner ganzen Vielschichtigkeit zu erfassen und in seiner Bedeutung für das Erleben und Aufwachsen der Kinder zu ergründen“ (Fatke 1985, 697). Damit kämen Phänomene in den Blick, die bislang noch keinen Niederschlag in der pädagogischen oder entwicklungspsychologischen Forschung gefunden hätten, wie z.B. „das Tagträumen, das Geschichtenerfinden, das Witzemachen, das Reimeverfertigen, das Lachen und das Weinen, das Sammeln und das Besitzen, das Wünschen und das Schenken, das Scheusein und das Prahlen, das Fragen und das Staunen, das Feiern und das Toben ...“ (ebd.).³³

2.3.6 *Lernen als Mimesis*

Mit dem Mimesis-Begriff sucht Christoph Wulf einen neuen Zugang zur Erziehung, „in einer Zeit, in der die Selbstverständlichkeit der Pädagogik zum Problem geworden ist“ (Wulf 1990, 156).³⁴ Er möchte, ausgehend von einer anthropologischen Fragestellung, die zentrale Bedeutung mimetischer Prozesse in der Genese und Erziehung des Menschen aufzeigen. Mimesis wird bestimmt als Nachahmung, Nacheifern von Vorbildern, mit

³³ vgl. dazu auch Fatke 1994a.

³⁴ vgl. auch Wulf 1991.

dem Ziel, Übereinstimmung oder Ähnlichkeit zwischen Gegenstand und Abbild herzustellen (vgl. a.a.O., 160). Dazu gehöre auch „etwas zur Darstellung zu bringen“. Mimetische Prozesse ereigneten sich nicht nur beim Sehen oder in der inneren Anschauung, sondern erfaßten alle Sinne (vgl. a.a.O., 161). In der Erziehung, so zeigt Wulf unter anderem im Anschluß an Lacan, fänden sich mimetische Prozesse z.B. in der Verwirklichung der unbewußten Mutterschoß-Imago als Muttergefühl (das damit mimetischen Ursprungs sei) oder im Spiegelstadium. Bei der Erfahrung des Anderen schlage die Mimesis eine Brücke, indem sie die Erscheinungsweisen des Anderen, sein Aussehen, sein Sprechen, sein Handeln in der Einbildungskraft nachzuschaffen und damit zu einem Teil der eigenen Innenwelt zu machen vermöge (a.a.O., 167). Vor allem der mimetische Umgang mit Bildern in der Kunst könne anders nicht ersetzbare Erfahrungen vermitteln (a.a.O., 168).

2.3.7 Leiblichkeit als Bildungsziel

Das Thema Leiblichkeit begegnet auch bei der Formulierung von Bildungszielen. So beschreibt Ulf Preuss-Lausitz die Aufgaben, die seinem Konzept einer „Pädagogik der Vielfalt“ in ästhetischer Hinsicht zukommen. Demnach müssen die Sinne und der ganze Körper Teil moderner Bildung sein. Zu stärken wären dabei u.a. die Lust am eigenen Körper, der pflegliche gesunde Umgang mit dem Körper, Körpererfahrungen mit sich selbst und mit anderen, aber auch die Vielfalt der Sexualitäten oder Raumgestaltungen, die vielfältige Bewegungsmöglichkeiten eröffneten (Preuss-Lausitz 1993, 183-186).

2.4 Anschlüsse und offene Fragen

Leiblichkeit und sinnliche Erfahrung sind, wie die vorangegangene Darstellung zeigen konnte, in vielfältiger Weise Thema sowohl in der Erziehungspraxis als auch in der erziehungswissenschaftlichen Reflexion. Die Motive der Thematisierung von Leiblichkeit variieren dabei ebenso wie die wissenschaftlichen Positionen und Denkrichtungen, die rezipiert werden. Auf der kritischen Seite, der es um die Wiedergewinnung des Ästhetischen und die Erschließung neuer Denkformen und Methoden geht, ist auch ein direkter Handlungsbezug gegeben: Um der Entfremdung des Menschen, die der gesellschaftlichen Sozialisation und damit auch der traditionellen Erziehung zugeschrieben wird, entgegenzusteuern, werden

pädagogische Konzepte entwickelt. Sie sollen die konstatierten Defizite kompensieren und die ursprüngliche, als positiv und erstrebenswert gekennzeichnete Ganzheit und Einheit restituieren. Im Ergebnis könnte man festhalten, daß die Erziehung letztlich heilen soll, was sie selbst zerstört hat.

Was die erzieherische Praxis sozusagen vor Ort angehen kann, muß auf der Ebene der Wissenschaft im Bereich der wissenschaftstheoretischen Reflexion gelöst werden. Aus der kritischen Perspektive scheint die erziehungswissenschaftliche Tradition in letzter Instanz für die Entsinnlichung von Lernen und Erziehung verantwortlich zu sein und die Entfremdung und Zerrissenheit des modernen Menschen durch ihre rationalen Konzepte verursacht zu haben. Wenn diese das Ästhetische in den Blick genommen haben, dann sei dies nur geschehen, um es als ästhetische Erziehung zu instrumentalisieren und nicht mit dem Ziel, es in seiner ursprünglichen Bedeutung, als natürlichen Bestandteil menschlicher Existenz, zu werten. Die traditionelle Wissenschaftskonzeption mit ihrer rationalen Vereinseitigung habe deshalb ausgedient. Die Lösung wird in einer neuen ästhetischen Konzeption der Erziehungswissenschaft gesucht, in der Nähe zur Kunst oder als Mythologie der Erziehung. Nur darin, so scheint es, sind die Differenzen der (Post-)Moderne aufzuheben. Vor diesem Hintergrund ist auch die mit vielen Vorschlägen verbundene Rezeption der philosophischen Postmoderne (z.B. der Konzeptionen von Lyotard, Baudrillard, Welsch) zu sehen (vgl. dazu auch Schultheis 1997b).

Das Problem einer Forderung nach Wiedergewinnung des Leiblichen und Restituierung leiblich-geistiger Ganzheit liegt unseres Erachtens darin, daß sie sich in erster Linie auf kritische Zeitdiagnosen, aber kaum auf erziehungswissenschaftliche Ergebnisse gründet, die sich in diesem Zusammenhang allerdings auch als defizitär erweisen. Solange nicht auf fundierte theoretische Erkenntnisse über leibliche Lern- und Erziehungsprozesse zurückgegriffen werden kann, erscheint das Postulat nach der Wiedereinsetzung sinnlicher Erkenntnis in ihr Recht in unseren Augen als problematisch. Dem Defizit an theoretischer Fundierung leiblichen Lernens und Erziehens versuchen hingegen die anthropologisch-phänomenologischen Ansätze abzuhelpen. In den referierten Arbeiten steht die Bemühung im Vordergrund, die grundsätzliche Bedeutung des Leibes für das Lernen und die Beziehung von leiblichem Lernen und Erziehung zu klären.³⁵ Der Leib wird als Medium der Erfahrung untersucht und dabei

³⁵ Ansatzweise können sich die Motive vermischen, wenn die Reflexion auf die leiblich-ästhetische Erfahrung das Vielfältige, Nichtquantifizierbare, Subjektive (vgl.

kommen nicht nur die Sinne, sondern auch Gefühle, Erlebnisfähigkeit oder der leibliche Ausdruck in den Blick. Die Reflexion steht dabei in der Tradition der biologischen, psychologischen und philosophischen Anthropologie des 20. Jahrhunderts. Rezipiert werden die These von der biologischen Mangelhaftigkeit des Menschen (Gehlen) als sekundärem Nesthocker (Portmann) sowie die These von der Weltoffenheit des Menschen (Jakob von Uexküll) und seiner exzentrischen Positionalität (Plessner). Auf die Frage nach dem Sinn der Sinne (E. Straus) wird ebenso rekurriert wie auf die Theorie des Gestaltkreises, also der Einheit von Wahrnehmung und Bewegung (V. v. Weizsäcker), das Prinzip des Geistes (Scheeler) oder die Vorstellung vom Menschen als Schöpfer und Geschöpf der Kultur (Landmann).

Von diesem anthropologischen und phänomenologischen Hintergrund her kommt ein Aspekt ins Spiel, der auf das Intuitiv-Spontane der leiblich-ästhetischen Erfahrung, das dem Bewußtsein vorgeordnet ist, verweist.³⁶ Für Reflexion und Erkenntnis wird ein vortheoretisches Fundament anerkannt, das „in dem Situiert-sein des Menschen in der Welt begründet [ist; K.S.], wie es sich in seiner leiblichen Existenz manifestiert“ (Lippitz 1980, 77). Mit der Betonung des leiblichen Zur-Welt-Seins des Menschen schließt sich die phänomenologische Erziehungswissenschaft der Kritik Merleau-Pontys an dem auf Husserl zurückgehenden Begriff der Intentionalität an. Husserl hatte Intentionalität als bewußte

Duncker/Maurer/Schäfer 1990, 15) in den Blick nehmen muß und dadurch Defizite der traditionellen Begriffe, Methoden und Darstellungsweisen festgestellt werden.

³⁶ Auf etwas Ähnliches deutet in der pädagogischen Tradition allein Johann F. Herbart's Schrift „Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung“ (1804) hin, in der er aufzuweisen versucht, daß bei Geschmacksurteilen das vollendete Vorstellen von Gegenständen gleichsam zur Sittlichkeit *nötige*. Geschmacksurteile seien, so Klaus Prange, „Schiedssprüche ohne vorangehendes Verfahren. Sie unterliegen nicht der sukzessiven Synthesis, sondern sind vorgetane Synthesen, das Zusammen und Ineinander von Anschauung und Begriff, Verstand und Wille; der Koinzidenzpunkt von praktischer und theoretischer Vernunft. Sie kann nachträglich noch artikuliert werden, aber primär ist das 'Überwältigtsein'“ (Prange 1994, 89 f.). Sie entstehen nach Herbart in der „Erfahrung des vollendeten Vorstellens, die auf keine Wirklichkeit angewiesen ist, sondern nur auf die Gegebenheit des Vorstellens selber“ (a.a.O., 91). Sie „erzeugt gewissermaßen einen Sog, diesen Zustand auch in die empirischen Verhältnisse zu bringen. Das Schöne zieht bei der Erziehung (...), weil es eine Erfahrung von Form gibt, die beim vollendeten Vorstellen gemacht wird, die wir mit uns selbst machen, so daß die sittliche Bemühung vor dem strukturell identischen Hintergrund darin besteht, die Differenz zwischen nicht-vollendetem und dem vollendeten Vorstellen auszugleichen. Das ist der steigende Druck des Gewissens. Er bildet sich im Medium der Erfahrung des Schönen“ (ebd.).

Gerichtetheit auf einen Gegenstand verstanden und damit dem Bewußtsein wie in der cartesianisch-idealistischen Tradition die sinnkonstituierende Funktion zugewiesen. Merleau-Ponty betont demgegenüber die ursprüngliche Intentionalität des Leibes, wie sie z.B. unmittelbar vor jedem bewußten Verhalten in der Wahrnehmung als dem grundlegenden leiblichen Zugang zur Welt bestehe.³⁷

Mit der Frage nach der leiblichen Fundierung des Bewußtseins gelangen die Genese der Erfahrung und die Konstituierung des Subjekts in den Blick. Subjektivität, die Erfahrung des sozialen Anderen oder die Sprache können sich, so wird gezeigt, nur aus der Leibgebundenheit heraus entwickeln. In die Kritik gerät dabei die kognitivistisch orientierte Entwicklungspsychologie wie zum Beispiel Piagets These von Dezentrierung, denn „das Kind lebt in einer Welt, die es in eins allen es Umgebenden zugänglich glaubt, es hat weder von sich noch von den Anderen ein Bewußtsein als privaten Subjektivitäten, es ahnt nichts davon, daß es selbst und wir alle begrenzt sind auf einen gewissen Gesichtspunkt der Welt gegenüber“ (Merleau-Ponty 1966, 406). Sowohl Piaget als auch Merleau-Ponty gehen von einem undifferenzierten Zugang des Kindes zur Welt aus. Während Piaget, so Meyer-Drawe, daran seine berühmte These des Egozentrismus festmache, interpretiere Merleau-Ponty dies als „anonyme Kollektivität“ (vgl. Meyer-Drawe 1987, 164). Die Konsequenz sei, daß „Piaget durch die Betonung der logischen Objektivität der Gegenstandswelt die sozialen, die anmutungsmäßigen und die historischen Verweisungen ausblendet“ (a.a.O., 168). Auch Margaret Donaldson (1991) hat in ihrer Kritik an Piaget darauf verwiesen, daß das Denken jüngerer Kinder in konkrete Lebenssituationen eingebettet sei und es erst die Fähigkeit zu einem „disembedded thinking“ (Donaldson 1991, 84), einem abgelösten Denken entwickeln müsse.³⁸

Diese situative Gebundenheit des kindlichen Lernens und Erfahrens kommt gelegentlich in den Blick, wenn der ästhetische Ausdruck des Kindes als Niederschlag seiner leiblich-erlebnishaften Auseinandersetzung mit der Welt gedeutet wird. In seinen Ausdrucksformen manifestiere sich die leiblich-sinnliche Erfahrung, werden die Gefühle, die Phantasie, das Subjektive des kindlichen Erlebens greifbar. Er spiegele aber auch wieder, wie das Kind die Begegnung mit den Personen, Gegenständen, Vorgängen und Bedingungen seiner Umwelt verarbeitet. Durch diese „Wirklichkeiten zwischen Ich und Welt“ (Duncker/Maurer/Schäfer <Hg.>

³⁷ vgl. Merleau-Ponty 1966; dazu auch Waldenfels 1983.

³⁸ zur Kritik an Piaget vgl. auch Wygotski 1986, 17 ff.

1990) in Phantasiegeschichten, Kinderzeichnungen u.ä. scheint sich ein Einblick in das kindliche Lernen zu eröffnen.

Relativ offen bleibt in diesem Zusammenhang aber die Frage nach der Erziehung. Daß die Erziehung bereits auf das leiblich-ästhetische Lernen des Kindes Einfluß nimmt, scheint indes nicht fraglich zu sein. Das elementare Lernen des Kindes ist jedoch noch kaum daraufhin untersucht worden, an welche leiblichen Kompetenzen und Voraussetzungen die Erziehung anknüpfen kann. Bei diesem Defizit setzt die vorliegende Studie an. Ein solcher Versuch kommt nicht umhin, auch die Aufgaben elementarer Erziehung zu bestimmen und sie, allgemein gesprochen, in der Vermittlung von Kultur zu sehen. Darin allein kann allerdings kein Forschungsdefizit gesehen werden (vgl. dazu Loch 1968). Defizite sind vielmehr dort zu konstatieren, wo es um das Problem geht, wie elementare Erziehung sich vollzieht. Dahinter steht letztlich die Frage, was den Umgang von Erwachsenen und Kindern erzieherisch macht. Es ist auch zu klären, ob sich Formen bestimmen lassen, in denen sich der erzieherische Umgang manifestiert. Diese Formen müßten einerseits auf die Leiblichkeit des Kindes, andererseits auf Kultur bezogen werden. Diese offenen Probleme zum Thema „Leiblichkeit, Kultur und Erziehung“ versucht die vorliegende Studie zu bearbeiten. Sie knüpft damit an die vorhandenen Ergebnisse³⁹ an, geht aber auch darüber hinaus, indem sie nach dem systematischen Zusammenhang von elementarem Lernen, Erziehung im Umgang und Kultur fragt und die Leiblichkeit als das verbindende Glied bestimmt.

³⁹ hier vor allem an die Arbeiten von Klaus Prange.

3 Der Leib als Fundament des Lernens

Wenn wir die Leiblichkeit als das Bindeglied von elementarem Lernen, Erziehung im Umgang und Kultur ausweisen wollen, so sind als erstes die leiblichen Grundlagen des Lernens aufzusuchen. Jede Lernleistung, darauf hat Werner Loch verwiesen, setzt bereits Kompetenzen voraus (vgl. Loch 1981, 39).⁴⁰ Dies bedeutet, daß der Begriff des Lernens in letzter Instanz an die naturgegebenen leiblichen Vermögen des Menschen gebunden ist. Denn nur aufgrund seiner angeborenen Kompetenz zur Bewegung und Nahrungsaufnahme, des natürlichen Motivs der Angst und des Bedürfnisses nach Sicherheit kann das Kind mit seiner Umwelt in Beziehung treten. Es ruft damit Reaktionen hervor, die es coenästhetisch (vgl. Spitz 1973, 44) wahrnehmen kann. Auf dieser Basis entsteht eine erste leibliche Kommunikation des Kindes mit der Umwelt. Indem das Pflegeverhalten der Eltern nach bestimmten Konventionen (z.B. im Hinblick auf zeitliche Rhythmen oder das Ausmaß der Zuwendung) erfolgt, werden dem Kind so von Anfang an auf einer vorreflexiven Ebene Formen und Muster vermittelt, die durch das soziale Leben in seiner Umwelt geprägt werden. Die Fähigkeit zu leiblicher Kommunikation ist nicht nur für die ersten Lernprozesse des Kindes, sondern auch für alles weitere Lernen im Umgang bedeutend.

Die Rede vom „Leiblichen“ könnte in diesem Zusammenhang als antiquiert erscheinen. Kaum jemand würde heute von seinem ‘Leib’, sondern von seinem ‘Körper’ sprechen, wenn er dasjenige von sich meint, was sich sehen, betasten und spüren läßt. Auch in neueren anthropologischen Publikationen ist vorwiegend die Rede vom ‘Körper’ und kaum noch vom ‘Leib’.⁴¹ Die nur im deutschsprachigen Raum gebräuchliche Differenzierung von ‘Leib’ und ‘Körper’ scheint zu verschwinden und durch den einen Terminus des ‘Körpers’ ersetzt zu werden, wie es in der französischen (‘corps’) und angloamerikanischen Tradition (‘body’) seit jeher üblich ist. Da wir im folgenden jedoch an dem alten Leibbegriff festhalten, soll dies - ausgehend von einigen etymologischen Feststellungen - kurz begründet werden (3.1). Gerade für die Erziehung scheint es

⁴⁰ Zur Geschichte und Bestimmung des Begriffs der Kompetenz vgl. die ausführliche Darstellung von Werner Loch (vgl. Loch 1981, 34-39).

⁴¹ vgl. u.a. die Textbände Kamper/Rittner (Hg.) 1976, Kamper/Wulf (Hg.) 1982, Kamper/Wulf (Hg.) 1984.

nämlich sinnvoll, auf die traditionellen *Begriffe des Leibes und der Leiblichkeit* zurückzugreifen.

Um im weiteren dem Phänomen der leiblichen Kommunikation auf die Spur zu kommen, werden wir zeigen, worauf sich das kindliche, leiblich bedingte Lernen bezieht. Damit rückt die sinnlich erfahrbare, konkrete Umwelt des Kindes in den Blick. In seiner Umwelt trifft das Kind von Geburt an auf Dinge und Menschen, Sachverhalte und Verhaltensweisen. Die kindliche Umwelt ist leiblich erfahrbarer Lern“raum“, denn für das Lernen kann Bedeutung haben, was das Kind im wörtlichen Sinn erfahren, d.h. erreichen und ergreifen, erleben oder erarbeiten kann. „Eine Strecke er-fahren heißt mehr, als von ihr Kenntnis zu nehmen. So kann man einen Hang er-kriechen, er-steigen. Und in der Tat ‘erfährt’ das kleine Kind zum Beispiel das Wesen der Distanz nur dadurch, daß es sie buchstäblich erkriecht, erläuft, erschreitet, oder es wird der Funktion der Treppe nur dadurch inne, daß es sie ersteigt, erklimmt, erklettert. Es muß die Schriftzeichen erst er-schreiben, die geschriebenen Worte er-lesen, die Bewegungen im Wasser er-schwimmen“ (Guyer 1956, 23). Weil das Kind der Umwelt begegnet und Erfahrungen mit ihr macht, indem es sich in ihr bewegt und mit ihr um“geht“, spricht Werner Loch von einem „hodologischen“, auf Wege bezogenen Lernen. Darauf verweist die ursprüngliche Bedeutung des Wortes „lernen“, nämlich einer Spur zu folgen, sich ins Gleis zu bringen oder den Weg, der zum Ziel führt, zu finden (vgl. Loch 1983, 54). Das Kind geht einerseits auf seine Umwelt zu, versucht sie zu begreifen und sich aktiv zu eigen zu machen. Die Umwelt setzt dem Kind andererseits aber auch Widerstand entgegen und fordert es heraus; es läßt sich von ihr ergreifen und paßt sich an. Auf diese Weise ist es dem Kind möglich, sich in intelligenter Weise mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen und in der Interaktion mit ihr zu lernen.⁴²

Die kindliche Umwelt ist folglich „Lern“umwelt. So erschließt sich dem Kind im Umgang der kulturspezifische Bedeutungskontext⁴³, in dem die sinnlich-erfahrbaren Bestandteile der Umwelt stehen. Es lernt die Muttersprache, es internalisiert die zeitlichen und räumlichen Strukturen,

⁴² Darauf hat besonders Jean Piaget in seinen Untersuchungen zur geistigen Entwicklung des Kindes verwiesen (vgl. Piaget 1992; Piaget/Inhelder 1991).

⁴³ „Bedeutung“ kann hier vom Kind aus gesehen nicht als etwas Kognitives und Sprachlich-Explizierbares verstanden werden. Wenn beim leiblichen Lernen die Rede von Bedeutung ist, so ist damit ein vorreflexiver, rudimentärer Zugang gemeint. Man kann in diesem Zusammenhang höchstens die ersten Anfänge eines Bedeutungsverstehens in den Blick nehmen.

die seine Umgebung prägen; es lernt, die Dinge in bestimmten Perspektiven zu sehen und zu deuten, und es übernimmt die Weisen, in denen die Menschen in seiner Umwelt miteinander und mit den Dingen umgehen. Wir stellen deshalb zunächst die *Struktur und Genese des kindlichen Lernraums* in den Mittelpunkt unserer Untersuchung (3.2). Ausgehend von einer kritischen Reflexion einiger Umwelttaxonomien in der ökologischen Sozialisationsforschung entwickeln wir ein *Modell der kindlichen Umwelt*, das sie im Hinblick auf elementares Lernen einerseits als leiblich erfahrbaren Raum, andererseits auch als einen Bereich aufweist, der mit Bedeutungen besetzt und mit Sinnstrukturen durchzogen ist, die im sozialen Umgang eine Rolle spielen.

Diese Überlegungen zur kindlichen Umwelt lassen aber die Frage offen, wie dem Kind durch den natürlichen leibhaften Zugang zur Welt erste, elementare Bedeutungen der sozialen und kulturellen Umwelt unmittelbar zugänglich werden können. Im folgenden wird deshalb gezeigt, daß dies durch die natürliche Fähigkeit des Kindes zur *leiblichen Kommunikation* mit der Umwelt möglich ist (3.3). Wir gehen aus von traditionellen Deutungen, die in der Ausdrucks- und Mitbewegung angeborne leibliche Dispositionen sehen, die das Kind von Beginn seines Lebens an dazu befähigen, mit seiner sinnlich erfahrbaren Umwelt in Beziehung zu treten und sie nach und nach als sinnvolle, bedeutungshaltige Welt zu verstehen. Die hier gewonnenen Erkenntnisse lassen sich durch die neuere Säuglings- und Kleinkindforschung stützen.

Ein tieferes Verständnis dieser Zusammenhänge erhalten wir aber, wenn wir in der weiteren Analyse auf das leibphilosophische System von Hermann Schmitz zurückgreifen. In Anlehnung an seine Theorie der leiblichen Kommunikation läßt sich die leibliche Interaktion des Kindes mit der Umwelt unter dem Aspekt leiblicher Gerichtetheit und vor allem als „Einleibung“ verstehen, die auch im Hinblick auf komplexere Zusammenhänge sozialer und kultureller Art möglich ist. Dabei bildet sich zunächst eine vorreflexive, leibliche Subjektivität, auf deren Basis dem Kind Sachverhalte und Sinnstrukturen vorsprachlich und leiblich zugänglich werden. Für das Kind werden so in der leiblichen Kommunikation mit der Umwelt bereits allgemeine Strukturen erlebbar, die auf neue Situationen übertragbar und reproduzierbar sind.

3.1 Zum Begriff der Leiblichkeit

Das heutige Wort 'Leib' hat seine Wurzel in dem althochdeutschen Wort *lib* (mhd. *lîp*), das die Bedeutung von Leben, aber auch von Leib, Körper und Gestalt hat. In dieser letztgenannten Bedeutung wurde *lîp* sehr oft in Umschreibungen wie *mîn lîp* 'ich', *dîn lîp* 'du', *mînes gastes lîp* 'mein Gast' verwendet (vgl. Saran 1975, 168). Während *lîp* demnach mit Leben und Person assoziiert wurde und in der christlichen Tradition für den be-seelten menschlichen Leib gebräuchlich geworden ist, bezeichnete das lateinische Lehnwort *corpus* dagegen den unbeseelten Körper des Tieres und des Menschen oder mathematische Körper im Raum (vgl. Macha 1989, 63). Mit dieser traditionellen, im Deutschen üblichen Unterscheidung von 'Leib' und 'Körper' werden jeweils verschiedene Beziehungen ausgedrückt. Der Leib als der Sitz der Seele verweist auf das Innere des Menschen, sein Erleben und Fühlen. Ein Körper (das kann auch der eigene sein) ist hingegen etwas, das man aus der Distanz betrachtet und dem man sich dabei gegenüberstellt. Das legt nahe, zwischen der Seele als „Innenwelt“ und dem Körper als „Außenwelt“ zu differenzieren, „daß nämlich eine abgelöste Innerlichkeit die instrumentell verstandene Äußerlichkeit, eine imaginäre Seele einen abstrakten Körper handhaben könne“ (Marcel 1985, 20). Dieser Dualismus von Körper und Geist beherrschte maßgeblich das abendländische Denken. Im pädagogischen Kontext dient er beispielsweise Rousseau als Grundlage einer Entwicklungsvorstellung, auf der sein Erziehungskonzept basiert: „Die Trennung wird zu einem Nacheinander, erst müsse die körperliche (empirische, pragmatische) Erziehung der Natur erfolgen, dann könne es zu einer Bildung des Geistes (der selbstreflexiven, auch moralischen Fähigkeiten) kommen“ (Oelkers 1985, 277). Damit werde die horizontale Trennung von Körper und Geist zwar in eine vertikale überführt, aber dennoch nicht aufgehoben.

Erst die moderne philosophische Anthropologie bemühte sich darum, die damit verbundene Spaltung der Person in ein Innen und Außen zu überwinden. In diesem Sinn versuchte Helmuth Plessner, den Menschen als „personale Lebenseinheit“ (Plessner 1975, 32) zu sehen, „als Subjekt und Objekt seines Lebens, d.h. so, wie er sich selbst Gegenstand und Zentrum ist“ (a.a.O., 31). Dazu verweist er zunächst auf den „unaufhebbaren Doppelaspekt“ der menschlichen Existenz, der darin bestehe, daß der Mensch einen Körper habe und sein Leib sei (vgl. dazu a.a.O., 230 f.): „*der Mensch als Leib* in der Mitte einer Sphäre, die entsprechend seiner empirischen Gestalt ein absolutes Oben, Unten, Vorne, Hinten, Rechts, Links,

Früher und Später kennt, eine Ansicht, die als Basis der organologischen Weltanschauung dient, und *der Mensch als Körperding* an einer beliebigen Stelle eines richtungsrelativen Kontinuums möglicher Vorgänge, eine Ansicht, die zur mathematisch-physikalischen Auffassung führt“ (a.a.O., 294). Das bedeutet, daß der Mensch sich und die Welt erlebt, er sich aber auch seines Erlebens inne und ihm die ihn umgebende Welt gegenständlich werden kann. Diese Einstellung zu sich selbst, die Plessner als „exzentrische Positionalität“ gekennzeichnet hat, mache es dem Menschen möglich, nicht nur wie das Tier aus seiner Mitte heraus zu leben, sondern auch „sich von sich zu distanzieren, zwischen sich und seine Erlebnisse eine Kluft zu setzen“ (a.a.O., 291). Gleichsam hinter diesen beiden Aspekten steht für Plessner aber noch das „reine Ich“, das zeitlos und ortlos sei (vgl. a.a.O., 292). Es könne nicht mehr erlebt werden und trete nicht mehr in Gegenstandsstellung; vielmehr sehe es „seinem Wollen, Denken, Treiben und Empfinden“ (ebd.) zu. Damit sei sich die Person dreifach gegeben: „das Lebendige ist Körper, im Körper (als Innenleben oder Seele) und außer dem Körper als Blickpunkt, von dem aus es beides ist“ (a.a.O., 293). Indem Plessner versucht, das Seelenleben an das Erlebnis als „die durchzumachende Wirklichkeit des eigenen Selbst im Hier-Jetzt“ (a.a.O., 296) zu binden, rückt zum ersten Mal die Dimension des Leibes als die „Naturgrundlage des Menschen als animal rationale“ (Macha 1989, 85) ins Blickfeld. Allerdings bestehe, so Macha, bei Plessner noch das „Innen“ als substantieller Kern, wodurch letztlich Geist und Leib unversöhnt blieben (vgl. a.a.O., 86).

Plessner verweist darauf, daß sich der Mensch als exzentrisch organisiertes Wesen erst zu dem machen müsse, was er schon sei (vgl. Plessner 1975, 309). Das bedeute, das Leben, das er lebe, auch zu führen, sich ein Gleichgewicht zu schaffen und etwas zu werden (vgl. a.a.O. 310). Dies gelinge ihm nur mit Hilfe der Dinge, die aus seinem Schaffen entspringen und sich davon ablösen. Darin liege der letzte Grund für die Kultur (vgl. a.a.O., 311). Dagegen geht bei Arnold Gehlen das Geistige erst aus den natürlichen Grundlagen hervor. Zwar erscheine der Mensch im Vergleich zum Tier zunächst als „Mängelwesen“ (Gehlen 1986, 20); er könne aber seine Mängel durch Handlung kompensieren, indem er sich zu seiner Entlastung Institutionen und damit Kultur als eine „zweite Natur“ (a.a.O., 38) schaffe.

Die in den Ansätzen der philosophischen Anthropologie enthaltenen Gedanken sind, vor allem im Zusammenhang phänomenologischer Fragestellungen, u.a. von Maurice Merleau-Ponty und Hermann Schmitz auf-

genommen und fortgeführt worden. Merleau-Ponty bestimmt den Leib als „natürliches Subjekt“⁴⁴ (Merleau-Ponty 1966, 234). Damit ist er „weder Ding noch Bewußtsein, sondern eine unentbehrliche Vorgabe meiner selbst“ (Waldenfels 1983, 167). Über den Leib sei der Mensch in der Welt verankert; er sei sein Medium zur Welt (vgl. Merleau-Ponty 1966, 174). Hermann Schmitz hat in seinem „System der Philosophie“ (1964-1980) gezeigt, daß es vor jeder Subjekt-Objekt-Trennung schon ein subjektives „Bewußthaben“ gibt, das im Spüren der eigenen Leiblichkeit gründet. Auf diesem angeborenen eigenleiblichen Spüren beruhe ein leiblicher, vorreflexiver Zugang zur Welt, der schon dem Säugling in bestimmten Momenten möglich sei. Auf dieser Grundlage entwirft er ein Alphabet der Leiblichkeit, mit dem die leiblichen Regungen erfaßt werden können.

Vor dem Hintergrund solcher Überlegungen liegt es nahe, für eine Studie über elementare Lern- und Erziehungsprozesse den Begriff der Leiblichkeit zu übernehmen. Nur wenn man von der ursprünglichen Leibgebundenheit der Erfahrung ausgeht, kann auch hinsichtlich der Anfänge des Lernens und der Erziehung das Moment der Subjektivität in den Blick geraten und berücksichtigt werden. Der Leib ist für das Kind, mit Merleau-Ponty gesprochen, „das Vehikel des Zur-Welt-Seins“ (Merleau-Ponty 1966, 106), ein „angeborener Komplex“ (a.a.O., 107 ff.), durch den ihm Erfahrungen mit der Welt und damit Lernen zuallererst möglich sind. Schon das Neugeborene kann sich natürlicherweise bewegen, Nahrung aufnehmen und Angst und Geborgenheit empfinden. Es sucht genetisch bedingt nach Kontakt und beginnt zu weinen, wenn seine Signale wiederholt nicht beachtet werden (vgl. Grossmann 1977, 158 und 162)⁴⁵. Erst wenn der Erwachsene körperliche Nähe herstellt, fühlt es sich wieder sicher. Das Kind bringt so zwar leibliche Kompetenzen mit auf die Welt; es ist aber auf die soziale Zuwendung und die Pflege der Erwachsenen angewiesen. Sie geben ihm Rückmeldung, indem sie seinem Verhalten und Handeln Bedeutungen einlegen (vgl. Loch 1981, 51 ff.), die für das Kind mit der Zeit erlebbar und erwartbar werden. Ebenso entwickelt das Kind erst die Fähigkeit, sich reflexiv auf das eigene Erleben, seinen Leib als Körperding und auf die es umgebende konkrete Welt zu beziehen. Dieser

⁴⁴ „So bin ich selbst mein Leib, zumindest in dem Maße, in dem ich einen Erwerb mein Eigen nenne, und umgekehrt ist mein Leib wie ein natürliches Subjekt, wie ein vorläufiger Entwurf meines Seins im Ganzen“ (Merleau-Ponty 1966, 234).

⁴⁵ Nach Grossmann ist das Bindungsverhalten phylogenetisch so stark vorprogrammiert, daß es sich sogar einstelle, wenn ein Mensch relativ regelmäßig zugegen sei, der dem Kind keine Zuneigung entgegenbringe (vgl. Grossmann 1977, 164).

leiblich erfahrbaren Umwelt des Kindes gehören nicht nur Personen an. Im folgenden soll deshalb das Milieu des kindlichen Lernens der genauen Betrachtung und Analyse unterzogen werden.

3.2 Struktur und Genese des kindlichen Lernraumes

In seinem „Aufriß einer Entwicklungspsychologie“ verweist Martinus J. Langeveld auf die kindliche „Neigung zur Exploration“ als eine Gegebenheit, die die psychische Entwicklung des Kindes in Bewegung bringe und halte (Langeveld 1968, 79). Sie sei die Voraussetzung für die Erfahrung der Welt, die im Gegensatz zu der des Tieres offen und nicht unbedingt immer eindeutig sei, sondern auch wechselnde und bestimmbar Bedeutungen haben könne. Das Kind stehe in einer „offenen Kommunikation“ (a.a.O., 89) mit der Mensch- und Dingwelt, die es umgebe, und verhalte sich ihr gegenüber aufgeschlossen und zugänglich. Der Umgang mit der Welt ist für das Kind noch nicht festgelegt; es verfügt noch nicht über feste Umgangsformen und eindeutig definierte Gegenstandsbeziehungen. Vielmehr läßt es sich von der Umwelt ansprechen; sie ist, in Langevelds Terminologie, eine „ansteckende Umwelt“: „das Rollende oder Runde verlockt zum Rollen, das Hohe zum Höhermachen und Umschmeissen, das Leere zum Füllen, das Volle zum Leeren, das Offene zum Hineinstochern, Hineinkriechen, Durchgehen, das Weinenden zum Mitweinen, das Lachende zum Mitlachen“ (ebd.). Das Kind antwortet mit seinem ganzen Leib auf die Herausforderung der Welt: „Beim Hohen geht die Stimme, gehen die Gebärden in die Höhe; beim Großen-Schweren geht die Stimme hinunter, werden die Bewegungen breit, atmet das Kind kräftig und langsam durch die Nase ein usw. Der eigene Körper tut selber auch etwas: die Beine baumeln, die Füße trampeln, die Arme schwingen - und die drehende Mühle spricht die Arme an und macht, daß sie auch Mühlenflügel werden. Der Ball spielt mit uns, aber auch der Wind“ (a.a.O., 90). Gleichzeitig setzt die Welt dem Kind auch Grenzen, indem es seinem Tun die Beliebigkeit nimmt. Damit stellt sie sich dem Kind entgegen: Es lernt, daß man auf dem Ball nicht stehen kann, daß man die Eltern nicht umstimmen kann, daß es das Spielzeug nicht gleich, sondern erst zum Geburtstag bekommt oder daß einem der Kuchen aus Sand nicht bekommt, wenn man ihn essen will.

Für Langeveld zeigt sich in der kindlichen Umweltbeziehung ein „pathisches“ Verhältnis des Kindes zur Wirklichkeit (vgl. a.a.O., 92). Das Kind exploriert seine Umwelt, indem es sich ihr zuwendet und auf sie zu

geht. Es ist aber auch offen für die Anmutung und Ansteckung durch die Umwelt. Kinder lassen sich von Atmosphären, Räumen, räumlichen Gestalten, Qualitäten, anderen Personen oder Verhaltensweisen ansprechen. Angemutet werden bedeutet, darauf verweist schon die Etymologie des Wortes⁴⁶, ein gefühlsmäßiges Gestimmt- und Eingestimmtwerden auf und von den Dingen. Es ist eine distanzlose Haltung, die die Kinder zunächst zur Umwelt haben. Sie stehen ihr nicht objektivierend gegenüber, sondern lassen sich in ihren Gefühlen und mit ihren Sinnen ganz auf sie ein. Sie werden magisch von ihr angezogen, gleichsam „hineingezogen“, wenn irgend etwas ihre Aufmerksamkeit erregt hat und können in ihr Tun versinken, wie Maria Montessori es beschrieben hat (vgl. Montessori 1980, 165 f.). Kinder bilden in ihrem Erleben eine Einheit mit der Umwelt. Sie projizieren ihre Gefühle, Gedanken, Wünsche und Vorstellungen in die Gegenstände und können sie als lebendig erleben. Die Grenze zwischen Realität und Fiktion ist dabei fließend. Kinder lassen sich von der Handpuppe faszinieren und tauchen in deren Welt ein oder sie fürchten sich wirklich vor der Mutter, die wie ein Bär tut. Sie sehen die Welt nur aus der Perspektive des eigenen Erlebens, den eigenen Wünschen, Bedürfnissen und Ängsten her (vgl. Hansen 1960, 59).

Die folgenden Überlegungen dienen dazu, die kindliche Lernumwelt in systematischer Weise zu erfassen. Wir sprechen hierbei von einer „Topologie“, weil nicht nur die konkreten Bestandteile der Umwelt selbst, sondern auch ihre Beziehung zueinander deutlich gemacht werden sollen. Darüber hinaus soll gezeigt werden, wie die einzelnen Bestandteile der Umwelt von Kindern erfahren und erlebt werden. Dazu charakterisieren wir einerseits die besondere leibhaft-ästhetische, „pathische“ Beziehung, in der das Kind natürlicherweise zu seiner Umwelt steht; andererseits zeigt sich dabei, daß sich die Umweltkomponenten dem Kind im Umgang mit den Erwachsenen immer auch in bestimmten Bedeutungen manifestieren. Diese differenzierte Blickrichtung ermöglicht es, den Bereich elementarer Lern- und Erziehungsprozesse im Hinblick auf die Umwelt abzustecken. Das Kind kann durch die Partizipation am sozialen Umgang auf der Grundlage seiner besonderen erlebnishaften und leibbestimmten Zugangsweise zur Welt bereits erste elementare Bedeutungen, Motive und Handlungsmuster im Hinblick auf die Gegenstände der Umwelt, Raum-Zeitstrukturen und Personen erfahren. Wir gewinnen deshalb durch eine

⁴⁶ Das mittelhochdeutsche Wort „muot“ bedeutet Stimmung, mhd. „anemuoten“ bezeichnet „anfordern, verlangen, begehren, zumuten“ (vgl. Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. München 1997², 43).

solche differenzierte Ausarbeitung eines Modells der kindlichen Umwelt erste Anhaltspunkte dafür, wie sich die kindliche Lernfähigkeit und die Lernaufgabe des Umgangs zueinander verhalten.

Um die Bestandteile der kindlichen Lernumwelt bestimmen zu können, sind zunächst einige Vorüberlegungen zu den bisherigen Versuchen zur Taxierung der kindlichen Umwelt notwendig. So gibt es beispielsweise in der ökologischen Sozialisationsforschung Ansätze, die sich mit den Umweltfaktoren kindlicher Entwicklung beschäftigen und die auch die alltägliche, dauerhafte Umwelt in die Forschung einbeziehen. Solche Studien entstanden u.a. im Zusammenhang mit Programmen zur kompensatorischen Erziehung auf der Grundlage der Erkenntnis, daß die Entwicklung geistiger Fähigkeiten in hohem Maße vom sozialen „Anregungsmilieu“ abhängt (vgl. Oevermann 1974, 538). Nachdem lange Zeit die institutionelle Förderung der Kinder im Rahmen vorschulischer Erziehung im Vordergrund stand, rückten schließlich, auch infolge der geringen Effektivität der Maßnahmen, die sozialen und ökologischen Voraussetzungen der Erziehung in der Familie in den Mittelpunkt des Interesses (vgl. Kaufmann u.a. 1980, 68 f.). Hier wurde besonders der Ansatz von Urie Bronfenbrenner bedeutend. Wir zeigen zunächst auf, warum Bronfenbrenners Umweltkonzept für unsere Analyse nicht fruchtbar werden kann und grenzen uns dabei von anderen Versuchen zur Taxierung der menschlichen bzw. kindlichen Umwelt ab (3.2.1). Auf dieser Grundlage erarbeiten wir anschließend eine Topologie der kindlichen Lern- und Erziehungsumwelt (3.2.2).

3.2.1 Vorüberlegungen zu einem pädagogischen Umweltmodell

Im Kontext der ökologischen Sozialisationsforschung, die als Teilbereich der ökologischen Psychologie Umweltbedingungen menschlicher Entwicklung und Sozialisation untersucht, sind verschiedene Ansätze entwickelt worden, die kindliche Umwelt typologisch zu erfassen (zum Überblick vgl. Vaskovics <Hg.> 1982). Dabei besteht kaum Einigkeit darüber, was zu einem sozialisationsrelevanten ökologischen Kontext zu rechnen ist, da Taxonomien kindlicher Umwelt in der Regel im Zusammenhang empirischer Sozialisationsstudien entstehen und auf den spezifischen Forschungskontext abgestimmt sind. Die ersten Vorschläge zur Erfassung sozialisationsbedeutsamer Umwelten gehen zurück auf Barker (1968) und Bronfenbrenner (1979). Unter „Umwelt“ werden zum einen die konkreten und natürlichen (physischen) Lebensbedingungen verstanden, die sich

dauerhaft im Alltag des Kindes auswirken, wie z.B. die Wohnung und Wohnumgebung (vgl. Vaskovics 1980, 12). Daneben wird versucht, die sozialen und damit eher *variablen* Merkmale der Umwelt zu berücksichtigen. Sie betreffen das konkrete „Verhaltensumfeld“ (behavior setting), soziale Strukturen, Verhaltensweisen und Handlungsmuster, aber auch soziale Netzwerke, in die Familien integriert sein können (Nachbarn, Freundeskreis, Arbeitskollegen, Verwandtschaft). Man differenziert demnach zwischen der *sachlichen* (bzw. räumlich-dinglichen) und der *sozialen Umwelt* (vgl. Vascovics 1980, 20). Je nach Forschungsdesign kommen entweder nur die physisch-erfahrbaren oder nur die sozialen Umweltdimensionen in den Blick. In den Modellen liegen die Umweltdimensionen nebeneinander und werden nicht in ihrer gegenseitigen Verflochtenheit deutlich.

Diesem Mangel versucht Urie Bronfenbrenner zu begegnen, indem er die dauerhafte, alltägliche Umwelt des Kindes taxiert. Dabei rechnet er zur sozialisationsrelevanten kindlichen Umwelt nicht nur den unmittelbaren, augenblicklichen Lebensbereich, der das Kind umgibt, wie z.B. die Familie oder das Klassenzimmer mit den jeweils anwesenden Personen und materiellen Bedingungen. Vielmehr geht er davon aus, daß neben dieser von ihm als *Mikrosystem* bezeichneten Umwelt (vgl. Bronfenbrenner 1993, 23 u. 38) eine zweite Ebene der Umwelt durch die Beziehungen zwischen den einzelnen Lebensbereichen (wie z.B. Elternhaus und Schule und Freundesgruppe) gebildet wird. Diese nennt Bronfenbrenner *Meso-system*; es ist definiert durch das Wechselwirkungsgefüge zwischen einzelnen Mikrosystemen (vgl. a.a.O., 41). Zur Umwelt gehören weiter solche Lebensbereiche, an denen die Person nicht selbst handelnd beteiligt ist, deren Ereignisse sie aber beeinflussen (wie z.B. der Arbeitsplatz der Eltern). Diese bezeichnet Bronfenbrenner als *Exosystem* (vgl. a.a.O., 42). Schließlich liegt darüber noch das *Makrosystem*, das, gleichsam als kulturelle Konstruktionsanweisung, die Weltanschauungen, Ideologien und das Werte- und Normensystem enthält, durch die anderen Systeme geprägt werden (vgl. a.a.O., 24 u. 241 f.). Mit diesem Modell konzipiert Bronfenbrenner eine hierarchische Anordnung von Umwelten mit jeweils unterschiedlichem Komplexitätsgrad, wobei jede umfassender ist als die vorausgehende, die man sich aber als „ineinandergeschachtelt“ (a.a.O., 19) vorzustellen hat. Diese Umwelten bilden jeweils für sich komplexe soziale Strukturen, die aus Beziehungen zu Personen, konkreten Objekten und räumlichen Bedingungen bestehen, oder selbst wieder aus sozialen Systemen zusammengesetzt sind.

Bronfenbrenners Intention ist in erster Linie, ein ökologisches Konzept für die kindliche Entwicklung zu entwerfen. So erwirbt für ihn das Kind im Laufe seiner Entwicklung zunehmend weitere und differenziertere Vorstellungen und Wahrnehmungen über die Umwelt (vgl. a.a.O., 44). Es lernt, die anderen Lebensbereiche, an denen es beteiligt ist oder mit denen es noch nicht in Berührung gekommen ist, wahrzunehmen und in sein Handeln einzubeziehen. Dies betrifft schließlich auch die „Bilder der durchgehenden Muster der sozialen Organisation, Lebensstile“ (a.a.O., 60), die für die Kulturen oder Subkulturen der Person typisch sind, also das, was Bronfenbrenner mit dem Begriff des Makrosystems zu erfassen versucht. An den Tätigkeiten, Rollen und Beziehungen, die das Kind aufnimmt, läßt sich dabei sein Entwicklungsstand erkennen (vgl. a.a.O., 27). Die Tätigkeiten umfassen die „Aufgaben oder Unternehmungen, mit denen die Person sich selbst oder andere befaßt sieht“, Beziehungen sind „die wahrgenommenen wechselseitigen Verbindungen zwischen den Personen in der Situation“ und unter Rollen versteht Bronfenbrenner den „Satz von Verhaltensweisen und Erwartungen, die mit einer Stellung in der Gesellschaft assoziiert werden, wie der einer Mutter, eines Babys, Lehrers oder Freundes“ (a.a.O., 41). Entwicklung definiert Bronfenbrenner als „die Entfaltung der Vorstellung der Person über ihre Umwelt und ihr Verhältnis zu dieser, als wachsende Fähigkeit, die Eigenschaften ihrer Umwelt zu entdecken, zu erhalten oder zu ändern“ (a.a.O., 25). Untersucht werden soll nach Bronfenbrenner deshalb einerseits, was die Person im Hinblick auf die Umwelt wahrnimmt, wünscht, fürchtet oder an Wissen erwirbt, andererseits auch welchen Einfluß die Umwelt damit auf die Person, die mit ihr konfrontiert ist, hat.⁴⁷

Für unsere Frage nach dem Zusammenhang von leiblichem Lernen, Erziehung und Kultur ist dabei von Bedeutung, wie Bronfenbrenner den Bezug des Kindes zum Makrosystem bestimmt. Hierbei beschränkt er sich allerdings auf den Aufweis einiger Fragestellungen, z.B. welche Folgen sich für Verhalten und Entwicklung ergeben, wenn sich die kulturellen Konstruktionsanweisungen (Weltanschauungen, Ideologien, Normen und Werte) für die Organisation der Lebensbereiche verändern oder inwieweit sich ökonomische Krisen in der Gesellschaft auf die weitere lebenslange Entwicklung der Kinder auswirken können (vgl. a.a.O., 20 und 245 f.). Was damit aber nicht in den Blick kommt, sind die konkreten Lernprozesse des Kindes. Dazu müßte vielmehr untersucht werden, in welcher Weise

⁴⁷ Darin konstituiert sich für Bronfenbrenner eine „betont phänomenologische Betrachtungsweise“ (Bronfenbrenner 1993, 38).

sich das Makrosystem als kulturelles Konstruktionsmuster überhaupt im Mikrosystem, also in den konkreten Beziehungen, Rollen und Tätigkeiten des Kindes abbildet. Dann wäre notwendig, neben der „sozialen Dimension (den Personen in verschiedenen Rollen und Beziehungen zum Kind)“ und der „Aktivitätsdimension (Tätigkeiten dieser Personen miteinander oder mit dem Kind unter dem Einschluß der sozialen Bedeutung dieser Tätigkeiten)“ (Kaufmann u.a. 1980, 78) auch die räumlich-materielle Dimension der Umwelt zu berücksichtigen.⁴⁸

Wir stellen für unser Modell der kindlichen Umwelt im Gegensatz dazu die konkret erfahrbare Umwelt des Kindes in den Vordergrund und verstehen darunter alle Bestandteile, die sich dem Kind in irgendeiner Form vergegenständlichen können. Dazu gehören letztlich auch die Personen in spezifischen Rollen sowie Tätigkeiten im Umfeld des Kindes, in die es einbezogen ist. Im Gegensatz zu Bronfenbrenner, für den die Entwicklung des Kindes im Vordergrund steht, können wir mit einer solchen Topologie die sinnlich erfahrbaren Momente der kindlichen Umwelt erfassen, die für elementare Lern- und Erziehungsprozesse wichtig sind, weil sie immer schon mit Bedeutungen verknüpft und in Sinnstrukturen eingebettet sind: Das Kind begegnet Personen, aber ihre Rollen kann es zunächst noch nicht verstehen. Es beobachtet Tätigkeiten, aber ihre spezifischen Bedeutungen müssen sich ihm erst noch erschließen.

3.2.2 Topologie der kindlichen Umwelt

Wenn wir den Raum abstecken wollen, in dem die Erfahrungen der Kinder angesiedelt sind, dann müssen wir die Orte aufsuchen, die den Kindern leiblich und sinnlich erfahrbar werden können, die ihre Aufmerksamkeit erregen und mit denen sie sich auseinandersetzen. Das Kind nimmt aber nicht nur Sinneseindrücke der äußeren Welt auf. Es erfährt die Welt auch als Bereich, deren Gegebenheiten sinnvoll sind. Der Sinn entsteht in der konkreten Situation, im handelnden Umgang miteinander und in Bezug auf die Gegenstände, auf die sich das Handeln richtet. Käte

⁴⁸ In einem frühen Entwurf hat Bronfenbrenner diese Differenzierung selbst so vorgesehen. Vgl. dazu Bronfenbrenners Einleitungsreferat vor der Sektion für Sozial- und Persönlichkeitspsychologie auf der 82. Jahrestagung der American Psychological Association 1974: *Experimental human ecology: A reorientation to theory and research on socialisation*. Paper presented at the meeting of the American Psychological Association, New Orleans, August 1974. Darauf verweisen Kaufmann u.a. 1980, 79, Anm. 12.

Meyer-Drawe macht dies am Beispiel der sozialen Dimension des Geschenks deutlich: Das „Geschenkhafte“ des Geschenks liege weder im Gegenstand selbst, noch in der Intention des Schenkenden. Es konstituiere sich „in der Beziehung selbst, die den Gegenstand zum Geschenk, den Interaktionspartner zum Beschenkten und uns selbst zum Schenkenden macht“ (Meyer-Drawe 1987, 169). Dabei macht die Art und Weise, wie man mit den Gegenständen umgeht, das Handeln sinnvoll. Sie beruht auf den konventionellen Bedeutungen der Gegenstände. Menschen handeln also auf der Grundlage der Bedeutungen, die die Gegenstände für sie besitzen. So ist beispielsweise beim Handel der Tauschwert das entscheidende Kriterium der Ware, während vom Gebrauchswert abgesehen wird. Ein Besen dient normalerweise zur Reinigung. Er kann aber auch in Weingegenden über der Eingangstür aufgehängt sein und auf eine Besenwirtschaft verweisen, in der für eine gewisse Zeit (nämlich solange der Besen an der Tür hängt) Wein aus eigenem Anbau ausgeschenkt wird. Traditionell gilt ein Besen aber auch als Accessoire von Hexen, dem Zauberkraft zugeschrieben wird. In Abhängigkeit vom jeweiligen Handlungskontext kann der Besen also unterschiedliche Bedeutungen annehmen. Das menschliche Handeln kann auch von konkreten Gegenständen abgelöst sein. Für den Menschen ist die sogenannte „symbolische Interaktion“ (vor allem durch Sprache) sogar die charakteristische Weise aufeinanderbezogenen Handelns (vgl. G. H. Mead 1934). Die auf Konvention und Tradition beruhende Bedeutungsdimension der Umwelt ist für sich gesehen utopisch, d.h. ortlos. Sie kann sich nur im konkreten raum-zeitlichen Umgang der Menschen miteinander und mit den Bestandteilen ihrer Umwelt vergegenständlichen. Bedeutungen bilden sich im sozialen Handeln heraus. Im sozialen Umgang werden sie gelernt und tradiert.

Es geht im folgenden darum, die konkreten Topoi, die für Lern- und Erziehungsprozesse des Umgangs Bedeutung haben, zu erfassen. Sie beschränken sich nicht auf physisch und materiell sichtbare Umweltkomponenten wie etwa Menschen, Tiere, Spielgegenstände oder Naturdinge. Wahrnehmbar für Kinder sind auch Veränderungen in Raum und Zeit, Bewegungen an und mit Dingen, Vorgänge und Tätigkeiten. Es gibt aber auch eine „inszenierte Welt“, die für Kinder medial zugänglich ist und damit konkret erfahrbar wird, wie z.B. Geschichten, die es hört oder als Filme sieht. Wir fassen in unserer Topologie des kindlichen Erfahrungsraums der Einfachheit und Übersicht wegen Räume sowie Zeiträume, Zeitverläufe und Zeitstrukturen als eigene Topoi. Sie müssen zwar als den anderen Umweltbestandteile vorgeordnet betrachtet werden, weil mate-

rielle Gegenstände, Personen, Tätigkeiten in Raum und Zeit verankert sind. Räumliche und zeitliche Strukturen werden aber durch diese Bindung an Beobachtbares im Umgang - ebenso wie die Dimension der sozialen und kulturellen Bedeutungen - auch leiblich erfahrbar und erlebbar. Wir gehen bei der Darstellung der einzelnen Topoi zunächst jeweils von der leiblich-ästhetischen Beziehung des Kindes zur Umwelt aus. Daran anschließend zeigen wir auf, in welchen Bedeutungszusammenhängen die Umweltbestandteile, die dem Kind im Umgang in einer ersten, erlebnishaften Weise zugänglich werden, erscheinen können.

3.2.2.1 Räume

Die frühesten Erfahrungen des Kindes sind räumlicher Natur, weil sich dem Kind die Umwelt primär auf der Grundlage seiner natürlichen Bewegungsfähigkeit erschließt. Darauf verweist auch der Sprachgebrauch: Man spricht vom „Umgang mit der Welt“, von „Zugang“, „Eröffnen“, „Ergreifen“ und „Begreifen“ (vgl. Nitschke 1962, 103).⁴⁹ Die ersten Raumerfahrungen bilden sich in der Bewegung des kindlichen Mundes zur Brustwarze der Mutter. In der Suchbewegung und dem Finden bzw. Verlieren als erster Differenz Erfahrung besteht der erste Zusammenhang von Bewegung als kindlicher Aktivität und Wahrnehmung der Umwelt.⁵⁰ Durch das

⁴⁹ Die Ausbildung der Motorik ist deshalb das entscheidende Moment der kindlichen Entwicklung. Kinder zeigen bereits vor der Geburt motorische Aktivität (vgl. Arbiner 1990, 49). Das motorische Verhalten besteht bis zum 4. Monat nach der Geburt vornehmlich aus Reflexen. Im Laufe des Säuglingsalters, d.h. in den ersten 1½ Jahren, entwickelt das Kind zunehmende Körperkontrolle und die Fähigkeit zur selbständigen Fortbewegung (vgl. a.a.O., 54).

⁵⁰ Auf die Einheit von Wahrnehmung und Bewegung hat Viktor von Weizsäcker in seinen gestaltpsychologischen Untersuchungen verwiesen. Er zeigt, daß Wahrnehmung und Bewegung in der Begegnung von Ich und Umwelt erfolgen, wobei beide eine Einheit konstituieren, „denn für ein Ich existiert nur seine Umwelt; die Umwelt existiert nur, sofern sie einem Ich gegeben ist“ (Weizsäcker 1950, 165). Da man nicht feststellen könne, ob die Umwelt auf den Organismus wirke oder der Organismus auf die Umwelt reagiere, weil beide von Anfang an da seien, müsse man das Verhältnis beider als geschlossenen Kreis betrachten. In diesem von ihm sogenannten „Gestaltkreis“ (a.a.O., 132) entstehen durch das Zusammentreffen von organischen Kräften und Umweltkräften die Bewegungsformen von Organismen. Weizsäcker spricht von einem „identische[n] Zusammenfallen der Bewegungsform der Glieder usw. mit der Bewegungsform ihrer Umgebung (Erde, Wasser, Luft, Dinge)“ (a.a.O., 131). Dabei stehen Wahrnehmung und Bewegung in einem Wechselspiel, das sich aus immer neuen produktiven Begegnungen von Mensch (oder Tier) und seiner Umwelt vollziehe (vgl. a.a.O., 149 ff.). Deshalb müsse von einer unlösbaren

Greifen entstehen weitere Differenzerfahrungen (und damit auch erste „Bedeutungen“), und der „Urraum“ beim Stillen weitet sich so zum „Nahraum“ (vgl. Stern 1967, 88 ff.). Die Greifbewegungen werden im Verlauf der Entwicklung immer gezielter und komplexer, bis das Kind schließlich entdeckt, daß man mit Gegenständen etwas Bestimmtes tun kann (öffnen/schließen, bauen, zerlegen, herausnehmen/hineintun etc.). Im Sehen als Nah-Fern-Differenz und durch die eigene Fortbewegung im Krabbeln und Gehen expandiert der Spiel- und Explorationsraum zum Fernraum (vgl. a.a.O., 94).

Für Kinder differenzieren sich Räume als Innen- und Außenraum. Innen, das ist die Wohnung der Familie, in der das Kind mit den nahestehenden Bezugspersonen zusammen ist. Sie ist das Zuhause, das den Mittelpunkt des kindlichen Lebensraums bildet. Der Außenraum umfaßt Bereiche, die noch zum Haus gehören: den Keller, den Dachboden, eventuell andere Wohnungen, die Terrasse, den Garten oder die Garage. In dieser weiteren Umgebung trifft das Kind mit anderen, nicht zur Familie gehörigen Personen zusammen. „Draußen“ meint aber auch den Raum, der um die Wohnung und das Haus herum liegt: die Straße, in der man wohnt, den Spielplatz um die Ecke, den Weg bis zum Kindergarten, die nächste Straßenecke oder den Häuserblock. Besonderer Bedeutung kommt dabei der „Schwelle zwischen Drinnen und Draußen“ (Lippitz 1990b, 97) für die Eigenerfahrung des Kindes zu, weil „draußen“ häufig die Räume liegen, die sich das Kind aus eigener Kraft vertraut macht. Dabei gehen Kinder „vom Sprungbrett eines vertrauten und sicheren Ortes aus“ (ebd.) und erweitern von da aus ihre räumlichen Aktivitäten. Es bilden sich dadurch Spiel- und Streifräume (vgl. Muchow/Muchow 1978) aus. Der Spielraum besteht aus den Straßen und Plätzen, die das Kind gut kennt und die es sich mit geschlossenen Augen vorstellen kann. Als Streifraum werden die Orte und Straßen bezeichnet, durch die das Kind schon einmal gekommen ist, das aber bis dorthin unbekanntes Terrain war. Seine Größe ist abhängig vom Alter, vom Geschlecht, von Kompetenzen (Rollschuhlaufen, Radfahren) wie auch von geographischen Bedingungen (z.B. Fluß, Verkehrsstraßen) oder der Verkehrsdichte. Der Begriff des Streifraums impliziert, daß Kinder ihren Lebensraum in eigener Initiative und Regie

Kohärenz der organischen Bewegung mit ihrer Umwelt ausgegangen werden (vgl. a.a.O., 165). Diese natürliche Einheit von Mensch und Umwelt in Wahrnehmung und Bewegung kann in der Reflexion verlorengehen. Sobald Bewegungen kontrolliert und bewußt ausgeführt werden, besteht die Gefahr, daß sie hölzern, unbeholfen und unnatürlich werden (vgl. Schmitz 1990, 125).

erweitern. Heute finden jedoch die Außenaktivitäten und Kontakte der Kinder vielfach an einzelnen, auseinandergelegenen Orten (Kindergarten, Spielplatz, Turnhalle, Reitstall etc.) statt. Es entsteht dadurch ein „verinseltes Lebensraum“: „Der Lebensraum ist nicht ein Segment der realen räumlichen Welt, sondern besteht aus einzelnen separaten Stücken, die wie Inseln verstreut in einem immer größer gewordenen Gesamtraum liegen, der als Ganzer unbekannt oder zumindest bedeutungslos ist“ (Zeiber 1983, 187).

Der kindliche Lebensraum ist aber immer „gelebter Raum“, der individuell wahrgenommen und als sinnvoll erfahren wird: „Im gelebten Raum ist der Mensch mit seiner ganzen Wesens-, Wert- und Lebenswirklichkeit drin“ (Dürckheim 1932, 389). Er ist „leibhaftige Herumwirklichkeit“ (a.a.O., 395). Das gilt besonders für die Familienwohnung, die als Raum für das Kind ohne den Bezug zu den Eltern und Geschwistern nicht vorstellbar ist und ihm das Gefühl der Geborgenheit und Zugehörigkeit vermittelt. So haben Räume auch für Kinder Atmosphären, eine gewisse Gestimmtheit und Ausstrahlung. Obwohl die Wohnung dem Kind bekannt und vertraut ist, kann es doch durch die einzelnen Räume unterschiedlich angemutet werden. Sie sind mit individuellen Gefühlen, Stimmungen und Erlebnissen besetzt (vgl. dazu Bollnow 1976, 229 ff.). Das Arbeitszimmer der Eltern ist geheimnisvoll und interessant, weil das Kind nicht versteht, was die Eltern dort tun; im Wohnzimmer darf man vielleicht nicht so toben und spielen, wie es im Kinderzimmer erlaubt ist. In der Küche ist heimelig und gemütlich, wenn die Familie sich zu den Mahlzeiten dort versammelt. Im Keller oder auf dem Dachboden ist es dunkel und womöglich unheimlich; sie sind aber auch der geheimnisvolle Ort, an dem man stöbern und träumen kann. Räume können vom Kind also ganz ambivalent erfahren werden.⁵¹ Kinder gestalten sich auch eigene Räume, in denen sie von den Erwachsenen ungestört sind. Sie schaffen sich, wie Langeveld es genannt hat, „geheime Stellen“ (Langeveld 1960, 74 ff.) für fiktive Welten, Phantasien und Geheimnisse. Das Kind erlebt diese Differenzen der Bedeutungen und Atmosphären von Räumen. Die Atmosphäre im Schwimmbad ist verschieden von der Gestimmtheit einer Kirche, obwohl beides öffentliche Räume sind. Auch wenn das Kind den Unterschied kognitiv noch nicht begreifen kann, so kann es ihn leibhaftig erfahren.

Die räumlichen Lebensbedingungen, mit denen Kinder aufwachsen, repräsentieren die jeweiligen historisch gegebenen gesellschaftlichen Ver-

⁵¹ Vgl. dazu auch Lippitz 1990b, 99 f.

hältnisse. Sie sind kulturell geprägt und spiegeln soziale Strukturen wider: „In den Einteilungen, Abgrenzungen, Entfernungen, in den Ausstattungen und Zuordnungen der räumlichen Welt sind soziale Verhältnisse material verfestigt“ (Zeihner 1983, 176). Die architektonische Gestaltung der Umwelt beeinflusst die Handlungsmöglichkeiten der Kinder. Das gilt sowohl für Innenräume als auch Außenbereich. Im Innenraum, der für das Kind durch die Familienwohnung konstituiert wird, sind die Räume definiert. Die einzelnen Zimmer der Wohnung haben ihrer Funktion entsprechend Namen und verfügen jeweils über eine spezifische Ordnung. So sind die Bereiche für Kochen, Essen, Schlafen, Körperpflege und Spielen festgelegt; es gibt Räume, die einzelnen Familienmitgliedern vorbehalten sind (z.B. Arbeitszimmer) oder solche, an denen alle zusammenkommen (z.B. Wohn- und Eßzimmer). Es existieren persönlichen Räume („Privatsphäre“), die zu respektieren sind und die auch das Kind beanspruchen kann. Die Definitionen gewährleisten das konfliktfreie Zusammenleben der Familie, denn in der Wohnung als dem gemeinsamen Bereich, so formuliert es Langeveld, gelte der „Code des Mit-einander-Seins“ (Langeveld 1968, 181). Auch die Orte außerhalb der Wohnung haben Funktionen und Bedeutungen: der Supermarkt als Ort, an dem Einkäufe getätigt werden, der Spielplatz zum Turnen, Sandspielen und Toben mit anderen Kindern oder das Schwimmbad als Raum, an dem man sich vergnügt und Spaß hat. Alle Orte weisen Ordnungen auf; überall gelten bestimmte soziale Regeln, die einzuhalten sind. Räume spiegeln auch soziale Ordnungen oder Arbeitsteilungen wider. In Geschäften, Banken, Arztpraxen gibt es Räume, die nicht zugänglich sind. Sie weisen Bereiche auf, z.B. hinter einer Theke, die nicht betreten werden dürfen. Die Einrichtung eines Raumes bestimmt die Interaktionen der anwesenden Personen. Für ein Kind ist das Sprechzimmer des Arztes, der dem Kind gegenüber hinter einem Schreibtisch sitzt, eine ungewohnte räumliche Konstellation. Was die damit verbundenen Situationen und möglichen Interaktionen bedeuten, müssen sich dem Kind noch erschließen. Das Kind lernt Räumen in bestimmter Haltung zu begegnen und seine Aktivitäten anzupassen, so wie man im Schwimmbad fröhlich und ausgelassen sein darf, in der Kirche aber andächtig ist, laute Geräusche vermeidet und höchstens flüstert. Räume vermitteln auch die Erfahrung der Grenze (vgl. Bock 1984, 47) und des Übergangs, so z.B. wenn man aus der dunklen, stillen Kirche wieder in das helle Stadtgetümmel gelangt. Innerhalb eines umgrenzten Raumes besteht Geborgenheit (z.B. in der selbstgebauten Höhle), aber auch Schutz (z.B. durch den Gartenzaun vor dem Hund des Nachbarn, im Zoo durch die Käfige vor den Tieren).

Im Umgang mit den Erwachsenen erlebt das Kind die Bedeutungen und Funktionen von Räumen, die auf kulturellen und sozialen Strukturen beruhen. Das Kind findet sich in die vorgegebenen Formen ein, die gleichsam als „natürliche Ordnungen“ selbstverständlich sind und nicht in Frage stehen. Dieses Lernen unterstützen die Erwachsenen durch entsprechende Hinweise und Hilfen.

3.2.2.2 Zeit, Zeiträume, -verläufe und -strukturen

Auch erste Zeitstrukturen entstehen für das Kind durch Bewegungen. Die Bewegung enthält zunächst ein projektives Moment im Hinblick auf die Zukunft. Bereits im Suchen der mütterlichen Brustwarze beim Stillen bildet sich eine Erwartung aus, die enttäuscht werden kann. In der weiteren Entwicklung gilt dies auch für Bewegungen, die das Kind beobachtet, wie z.B. Pendelbewegungen von Gegenständen oder die Fort-Da-Spiele mit der Bezugsperson. Dabei entstehen Aufmerksamkeit und Ungeduld. Das sind für Loch „die Grundgefühle kognitiver Spannung, die das Kind für die Entwicklung seiner sensumotorischen Intelligenz unbedingt benötigt. Es sind Gefühle der Erwartung, in denen sich die Denkfähigkeit als Sich-auf-etwas-beziehen-Können ankündigt. Die aufmerksame Ungeduld motiviert das Kind zu einem ersten wahrnehmend erwartenden Vorauslaufen zu dem, was kommt“ (Loch 1981, 73). Später tritt die Erfahrung des Vorher und Nachher hinzu (z.B. beim Turmbauen mit Bauklötzen). Damit verbunden sind auch erste Kausalitätserfahrungen.⁵² Sobald das Kind eine Bewegung wiederholen kann, versucht es auch, sie als Mittel zur Erreichung eines bestimmten Zwecks zu benutzen. Dazu gehört auch, daß das Kind sich und andere als Urheber von Bewegungen sehen lernt.

Kinder verfügen bis ins Grundschulalter noch nicht über eine objektive zeitliche Orientierung (vgl. Schorch 1982). Zeit wird von den Kindern zunächst nur über die räumliche Veränderung von Dingen wahrnehmbar (z.B. ist an der Menge der Türchen des Adventskalenders, die geöffnet bzw. noch geschlossen sind, zu erkennen, wie lange es noch bis Weihnachten dauert). Zeitliches ist für Kinder immer auch an einen konkreten Situationszusammenhang gebunden. Sie können nur Erlebnisse und bestimmte Ereignisse in einer zeitlichen Perspektive sehen. Sie glied-

⁵² Nach Piaget ist diese frühe Kausalität „magisch“, weil das Kind noch jede wahrgenommene Bewegung sich selbst zuschreibt und auf dieser Stufe der sensumotorischen Intelligenz noch keine innere Repräsentation seines Handelns, die den Übergang zum Denken bezeichnen würde, besteht (vgl. Scherler 1975, 52).

dern die Zeit nach qualitativen Gesichtspunkten („ich stehe auf, wenn meine Mutter kommt und mich weckt“)⁵³ oder im Hinblick auf besondere Erlebnisse: „gestern, als wir im Zoo waren“, „wenn Oma kommt“. „Morgen“ bedeutet, noch einmal schlafen zu müssen. Auch der Tag wird nach Ereignissen strukturiert, die emotionale Bedeutung haben: z.B. der Besuch des Kindergartens, Mittagsschlaf, eine bestimmte Fernsehsendung (Sandmännchen). Große Zeiträume sind vom Kind schwer zu erfassen. Der Jahreslauf erhält höchstens durch affektive Ereignisse wie Weihnachten, Ostern, Urlaub oder Geburtstage eine Struktur. Ältersein oder Älterwerden ist für das Kind eine Sache der Größe: Erwachsene sind älter, weil sie größer sind. Die eigene Säuglingskleidung zeigt, daß man selbst „größer“ geworden ist. Zukünftiges ist meist mit Wünschen verbunden. Aber wenn etwas „bald“, „morgen“ oder „nächste Woche“ stattfindet, haben Kinder keine Vorstellung davon, wie lange Zeit es noch dauert, bis das Ereignis eintritt. Zeitadverbien werden meist nur zur eigenen Vertröstung benutzt (vgl. Hansen 1960, 216). Kinder wissen nur, daß ein Ereignis vergangen ist, aber sie können noch nicht genau bestimmen, wie lange es vorüber ist. Das fehlende Bewußtsein zeitlicher Strukturen läßt Kinder ungeduldig werden, wenn sie auf ein Ereignis warten müssen. Dann wird ihnen die Zeit lang und sie können sich kaum ablenken. Kinder haben auch keine Vorstellung davon, was es heißt, wenn etwas „eilig“ ist und man sich „beeilen“ muß.

Kinder werden von Beginn ihres Lebens an mit Zeitordnungen konfrontiert. Die Zeitorganisation in unserer Kultur hat vielfach zyklischen Charakter. So ist unser Zeitbewußtsein durch die Zyklizität des Tages, der Woche, des Monats und des Jahres geprägt, die im Kalender ihren sozial verbindlichen Niederschlag gefunden haben. Das Kind erlebt den Wechsel zwischen Tag und Nacht und den Tagesrhythmus mit täglich wiederkehrenden Ereignissen. Es gibt Tage, an denen immer etwas Bestimmtes stattfindet, z.B. der Besuch des Kindergartens. Ereignisse wiederholen sich im Tages- und Wochenlauf und geben dem Alltag eine gleichmäßige wiederkehrende Struktur. Bestimmte Aktivitäten werden stets den gleichen Zeiten zugeordnet (z.B. wenn das Kind immer vormittags in den Kindergarten geht oder wenn sonntags immer die Großeltern zu Besuch kommen und man nicht ausgeht) und die zeitliche Abfolge von Tätigkeiten und Ereignissen ist festgelegt (z.B. putzt man sich die Zähne, bevor man ins Bett geht). Ereignisse können gleichzeitig stattfinden, aber man muß sich entscheiden: für die Sendung im Fernsehen oder den Besuch bei

⁵³ nach einer Untersuchung von Grigsby, hier zit. n. Werner 1959, 135.

der Freundin. Daneben gibt es Situationen, in den man keine Wahl hat: Wenn es Essenszeit ist, darf man nicht mehr nach draußen; wenn es Zeit zum Schlafen ist, darf man nicht mehr spielen.

Dabei erschließt sich den Kindern zunehmend auch der lineare Aspekt der Zeit. Es gibt ein Vorher und ein Nachher: Erst macht man das eine, dann das andere. Vorher war etwas anders als hinterher. Kinder lernen, daß etwas unwiederbringlich vorbei sein kann (z.B. wenn man etwas verloren hat; wenn man eine Fernsehsendung verpaßt hat) und daß sich Dinge im Laufe der Zeit irreversibel verändern können. Wenn der kleine Hund gestorben ist, kommt er nicht mehr zurück. Man kann sich nur noch daran erinnern, wie es war, als er noch gelebt hat. Auch das eigene Größerwerden ist eine solche Veränderung. Man kann mit der Zeit Geschichten erzählen, die man erlebt hat, so wie Gegenstände von Vergangenem erzählen können. Kinder lernen, daß man etwas „vorhaben“ und daß man sein Tun im voraus planen kann. Sie merken, daß man etwas auf später verschieben kann (z.B. wenn man sich ein Stück Schokolade für den nächsten Tag aufspart). Kinder erfahren weiter auch, daß Pünktlichkeit eine große Rolle spielt, wenn die Eltern oder Geschwister rechtzeitig zur Arbeit und in die Schule müssen oder wenn man einen Termin beim Arzt hat. Sie erleben, was es bedeutet, für jemanden oder etwas „Zeit zu haben“. Ob man Zeit hat oder nicht, hängt nicht nur vom Interesse ab, sondern auch von sozialen Beziehungen oder bestimmten Notwendigkeiten. Das Kind braucht nicht jeden Tag in den Kindergarten zu gehen. Die ältere Schwester hingegen muß täglich zur Schule. Daneben lernt das Kind, zwischen der meßbaren Zeit und dem subjektiven, individuellen Zeitempfinden zu differenzieren. Ein Stunde kann im Spiel im Fluge vergehen; manchmal wird sie aber auch lang, wenn man wartet oder krank ist.

Kinder erleben zeitliche Strukturen im Alltag mit den Erwachsenen. Sie spüren dabei Differenzen im Umgang mit der Zeit; sie erfahren Hektik und Muße, vorgegebene und frei verfügbare Zeitstrukturen. Für das Kind sind diese gegeben und nicht fraglich. Die Erwachsenen ermöglichen den Kindern durch entsprechende Lernhilfen, sich in die zeitliche Verfaßtheit des Alltags einzufinden.

3.2.2.3 Materielle Objekte und Sachverhalte

Zu den materiellen Bestandteilen der Umwelt rechnen wir Objekte, die eine bestimmte materielle und formale Beschaffenheit haben, also Dinge der Umwelt, die aus Holz, Stein, Kunststoff, Papier oder ähnlichem her-

gestellt sind. Das sind Spielgegenstände (z.B. Fahrzeuge, Puppen, Spiele), Spielmaterialien (z.B. Sand, Wasser, Knetmasse, Farben, Malstifte, Bastelutensilien), aber auch allgemeine Gebrauchsobjekte in der Umwelt des Kindes (z.B. Kleidung oder Haushaltsgegenstände). Neben den von Menschen bearbeiteten und hergestellten Dingen rechnen wir zu den materiellen Umweltbestandteilen auch Naturdinge und Naturerscheinungen (z.B. Pflanzen, Tiere, Steine, Blätter, Bach, Wiese, Wald, Wasserfall, Gewitter, Regenbogen, Schnee etc.). Weiter ergänzen wir Sachverhalte, sofern man darunter die Beziehungen, in denen Dinge und Gegenstände stehen, und die Eigenschaften und Beschaffenheiten, die den Dingen zukommen, versteht. Ein Sachverhalt ist beispielsweise, daß der Schnee weiß ist oder der Turm von Pisa schief, daß man sein Haustier füttern muß oder daß der Ball rund ist. Daneben kann für das Kind auch der eigene Körper Bestandteil der Umwelt, d.h. zu einem „Körperding“ werden. Das ist der Fall, wenn Körperteile benannt werden, z.B. wenn das Kind lokalisierbare Schmerzen oder sich eine sichtbare Verletzung zugezogen hat, oder wenn die Füße noch nicht bis zu den Pedalen des Fahrrads reichen.

Bereits im Stillvorgang entsteht durch die kindliche Suchbewegung für das Kind eine erste subjektive, vorreflexive Objektbeziehung. Der Säugling versucht, die Brustwarze zu finden, und er kann sie, wenn er sie gefunden hat, auch jederzeit wieder verlieren.⁵⁴ Darin liegt eine erste Differenzenerfahrung als Haben und Nicht-Haben. Durch Bewegung werden Dinge für das Kind wahrnehmbar und gewinnen seine Aufmerksamkeit. Schon kleine Babys unter fünf Monaten identifizieren Gegenstände nach ihrem Ort, bzw. ihrer Bewegungsbahn und ihrem Bewegungstempo. Dinge, die sich am gleichen Ort befinden oder gleich schnell bzw. in der gleichen Bahn bewegen, auch wenn sie verschieden aussehen, konstituieren für Kinder das gleiche Objekt.⁵⁵ Dadurch entsteht Objektpermanenz als die Fähigkeit des Kindes, von Gegenständen auch wenn sie nicht (mehr) konkret anwesend, also sichtbar, greifbar, hörbar sind, eine Vorstellung und damit einen ersten geistigen Begriff zu haben.⁵⁶ Das Kind erfährt die

⁵⁴ Das Schreien infolge der Unterbrechung des Stillvorgangs zeigt den Verlust an.

⁵⁵ vgl. die Untersuchungen zur Entwicklung des Objektbegriffs von Bower, dargestellt in Rauh 1987, 169 ff.

⁵⁶ Während Bower von einer rudimentären Objektpermanenz bereits bei den jüngsten Kindern ausgeht, entwickelt sich diese nach Piaget erst zwischen dem sechsten und achten Lebensmonat; vorher existieren Gegenstände, nur solange sie wahrgenommen werden oder mit ihnen hantiert werden kann (vgl. Rauh 1987, 167 ff.). Es läßt sich aber feststellen, daß es die Bewegung bzw. die Positionierung im Raum, und nicht

Gegenstände und Sachverhalte als etwas von sich Verschiedenes, wenn sie sich im Umgang den eigenen Intentionen widersetzen und Widerstand zeigen (wie z.B. der Ball, der wegrollt).

Das Kind kann Dinge beobachten, betrachten und Veränderungen an ihnen feststellen, aber diese Wahrnehmungen und der Umgang mit ihnen erfolgen noch nicht unabhängig von der eigenen Person. Es projiziert seine Gefühle, Vorstellungen und Wünsche in die Dinge und sie erscheinen ihm dadurch beseelt und lebendig. Seine Haltung zu ihnen ist affektiv, nicht sachlich-objektiv. So kann die umgefallene Tasse „müde“ sein, der hüpfende Ball „sich freuen“ oder der Tisch, an dem man sich gestoßen hat, „böse“ sein. Kinder sprechen mit Gegenständen, schimpfen sie oder bestrafen sie. Eine Handpuppe kann plötzlich lebendig werden, wobei der die Puppe führenden Erwachsene noch nicht einmal seine Stimme verändern muß. Kinder fürchten sich bei Gewitter, wenn es laut donnert oder haben Angst vor großen Hunden, die sie anbellern. Dinge und Sachverhalte stehen dem Kind noch nicht als Objekt gegenüber. Es „durchfühlt“, wie Langeveld es nennt, die Welt und macht sie zu seiner eigenen (vgl. Langeveld 1968, 110). Diese Lebenshaltung des Kindes, die es dazu führt, die Welt von sich her zu bestimmen, hat Piaget mit dem Begriff der „Egozentrität“ bezeichnet (vgl. Piaget 1992, 155 f.; Piaget/Inhelder 1991, 23). Im Spiel deutet das Kind die Gegenstände nach seinen Bedürfnissen und Wünschen: Einmal setzt sich das Kind auf den Hocker und fühlt sich als Autofahrer, das andere Mal richtet es auf dem Hocker das Essen für die Puppenfamilie an. Auch wenn das Kind malt oder Material formt, geht darin das eigene Erleben ein. Es gestaltet die Dinge, wie es sie erlebt, wenn es damit umgeht. So zeichnet es die Stacheln des Kaktus besonders spitz, wenn es sich schon einmal daran gestochen hat, und betont Dinge, die ihm wichtig sind, auch wenn man sie nicht sehen kann (z.B. Möbel im Haus oder Essen im Bauch).⁵⁷ Entsprechend bemißt das Kind den Wert von Dingen oder Personen danach, was es mit ihnen machen kann und wie es von ihnen persönlich gefühlsmäßig angemutet und berührt wird (vgl. Hansen 1960, 182).

Im Umgang mit den Erwachsenen erfährt das Kind die besonderen Bedeutungen und Beziehungen der Dinge, die es umgeben. Dazu gehört, die Dinge anhand der materiellen Eigenschaften zu unterscheiden. So hat

Form- oder Farbmerkmale sind, die das Wiedererkennen von Gegenständen bereits bei Säuglingen ermöglichen (vgl. a.a.O., 170).

⁵⁷ vgl. dazu auch Werner 1959, 50 und 107 sowie die umfangreiche Literatur zur Kinderzeichnung (z.B. Richter 1987, Schuster 1993, Kläger 1995).

ein Stück Holz, das mit langen Borsten besetzt ist und in dem ein langer Stiel steckt, die Bedeutung „Besen“. Ein Besen ist kein Schrubber, denn dieser hat kurze Borsten; eine Bürste ist kein Besen, weil sie keinen langen Stiel und keine langen Borsten hat. Die Benennungen der Dinge systematisieren die Umwelt, indem sie eingrenzen und einordnen (vgl. Boesch 1980, 84 ff.). Im Umgang werden den Objekten auch bestimmte Funktionen zugeordnet. Eine Tasse ist ein Ding, das zum Trinken vorgesehen ist. Mit dieser Funktionsbestimmung wird die Tasse einem abgrenzbaren Verhaltensbereich zugeordnet, der in zeitlicher und lokaler Hinsicht definiert ist (vgl. Boesch 1982, 29). Aus-der-Tasse-Trinken findet statt im Rahmen bestimmter Mahlzeiten (Frühstück, Nachmittagskaffee), die gewöhnlich an einem Tisch eingenommen werden. Für diesen Zweck weist sie eine entsprechende Gestaltung auf: Sie besitzt einen Henkel, um das Gefäß anfassen zu können, auch wenn es sich durch die Temperatur des Getränks erhitzt. Schließlich steht die Tasse auch in Beziehung zu anderen Objekten. Zu ihr gehört z.B. die Untertasse, und sie ist Teil des für Mahlzeiten mit Geschirr gedeckten Tisches. Objekte implizieren auch in Konventionen verankerte Handlungsanweisungen. Ihre Benennung gibt die Regeln vor, nach denen sie zu behandeln und zu handhaben sind. Die Tasse ist für eine bestimmte Art von Getränken vorgesehen: in der Regel warme oder heiße Getränke wie Kaffee oder Tee. Die Aussage „Das ist eine Teetasse“ legt fest, daß das Gefäß für Tee und nicht für Kaffee oder Wein zu verwenden ist. Es sind dabei die an die Wahrnehmung geknüpfte Benennung und die damit implizierte Regel oder Handlungsvorschrift, die entsprechende Reaktionen und Handlungen auslösen, und nicht der direkte sensorische Reiz, den ein Gegenstand ausübt (vgl. Boesch 1980, 85). Gegenstände können sogar ganze Handlungsketten repräsentieren: Eine Geige steht für einen Geigenbauer in einem anderen Handlungszusammenhang als für den Musiker. Gegenstände können auch auf Handlungsbezüge verweisen, die bereits vergangen oder noch in der Zukunft liegen. Sie erinnern an vergangene Ereignisse (z.B. Urlaub), an Personen (z.B. die Tasse des verstorbenen Großvaters) oder rufen Stimmungen hervor, die mit dem Aussehen, Geruch oder Geschmack der Gegenstände verknüpft sind (wie z.B. die frisch gebackenen Madeleine bei Marcel Proust). Dinge wecken Vorfreude auf Zukünftiges: die Taucherbrille für den Urlaub am Meer, der erste Schnee auf die Schlittenpartie oder Schneeballschlacht. Außerdem können konkrete Umweltgegenstände selbst wieder auf andere konkrete Gegenstände verweisen, wie beispielsweise der Eiffelturm auf die Stadt Paris. Sie können eine situative Bedeutung haben (z.B. ein kühles Bier steht für Erholung), oder

abstrakte Begriffe veranschaulichen (z.B. Meer für Unendlichkeit). Die Bedeutungen, auf die Umweltgegenstände verweisen, können individuell (z.B. bei einem Reiseandenken) oder kollektiv vermittelt sein (z.B. Nationalflagge).

Genauso wie die Wahrnehmung und der Umgang mit den materiellen Gegenständen der Umwelt sind auch der Umgang mit dem eigenen Körper und die Erfahrung der Natur kulturell bestimmt. Das Kind lernt, welche Körperteile mit Kleidung bedeckt oder öffentlich benannt werden dürfen. Dazu gehört auch, welche körperlichen Vorgänge dem Blick der anderen entzogen werden (z.B. Ausscheidungsprozesse) oder wie man sie in den Umgang integriert (z.B. richtiges Naseputzen; die Hand beim Husten vorhalten). Das betrifft die körperliche Haltung: wann man aufrecht zu stehen hat oder sich hinlummeln oder herumtollen darf, bis hin zur richtigen dem Anlaß entsprechenden Kleidung. Ebenso findet auch die Erfahrung der Natur für das Kind nicht „ursprünglich“ statt, sondern auch im Zusammenhang kultureller Formen und Deutungen.⁵⁸ Natur ist heute der Gegensatz zur Stadt, zur Technik. Das Naturerlebnis, z.B. der Spaziergang über die Sommerwiese, wird anders, vielleicht deshalb als angenehm empfunden, weil man weiß, wie es ist, an Häusern oder in der Stadt an Schaufenstern entlang zu spazieren. Wenn man sich von dem Gefühl, barfuß den Strand im Sand entlang zu gehen, anmuten läßt, so erlebt man es zwangsläufig als Kontrast zum Alltag, wenn man mit Schuhen auf festem Untergrund geht. Etwas mit eigener Muskelkraft erreicht zu haben (z.B. eine lange Wanderung), wird in Zeit und Kilometern gemessen und als etwas Besonderes und als freiwilliges Vergnügen empfunden, weil man auch ein technisches Hilfsmittel einsetzen hätte können (z.B. ein Auto). Berge, Seen, Landschaften haben Namen ebenso wie die Hochs und Tiefs der Wetterlage. Ein Berg wird zwar gerade deshalb als etwas Natürliches erlebt, weil er nicht vom Menschen geschaffen ist. Seine anmutende Größe und Dimension werden aber dann erst richtig vorstellbar, wenn man seine Höhe in Metern kennt oder schätzt und wenn man weiß, von welcher Seite und wie oft er von Menschen bestiegen worden ist. Eine Pflanze, die man nicht kennt, wird in Farbe, Form oder Duft mit Bekanntem verglichen. Sie läßt sich klassifizieren und benennen. Man berührt oder pflückt sie nicht, weil sie giftig sein oder unter Naturschutz stehen könnte. Wir können die Natur nur aus dem Blickwinkel unserer kulturellen Perspektive sehen und als Gegensatz zur technisierten Welt erfahren.

⁵⁸ Schon der Mythos deutet Naturereignisse: Das Gewitter als der Kampf der Götter, die große Sintflut als der Wille Gottes.

Die Erziehung gestaltet die materielle Umwelt des Kindes, indem sie die Dinge zugänglich macht (nicht unbedingt für den unmittelbaren Gebrauch), sie benennt, ordnet und ihre Funktion demonstriert. Damit geben die Erwachsenen dem Kind Hilfen, die konventionellen Bedeutungen und Funktionen der Dinge zu übernehmen und zu verstehen.

3.2.2.4 Personen

Zur konkreten Umwelt rechnen die Personen, mit denen das Kind in direkten Kontakt treten kann. Das sind die Personen des engen Familienkreises, die Eltern und Geschwister, eventuell auch die Großeltern und andere Verwandte. Daneben gehören dazu Personen, die im Lebensbereich des Kindes eine Rolle spielen und zu denen es in irgendeiner Beziehung steht oder treten kann: Freunde, Nachbarn und Bekannte, die Verkäuferin im Supermarkt, der Arzt oder die Kindergärtnerin.

Die ersten Erfahrungen im Umgang mit anderen Personen kommen im Zusammenhang von Bewegungen vor. Obwohl es motorisch noch kaum entwickelt ist, kann bereits das Neugeborene Gesichtern durch Kopf- und Augenbewegungen folgen. Es reagiert mit Protest, wenn es von seiner Hauptbezugsperson getrennt wird (vgl. Kegan 1986, 117). An diese ersten Bewegungserfahrungen werden folglich schon rudimentäre Bedeutungen geknüpft, die sich durch Lust und Unlustgefühle unterscheiden (vgl. Loch 1981, 48). Auch die Sprachentwicklung steht in Zusammenhang mit leiblichen Bewegungserfahrungen. Schon das Neugeborene reagiert mit synchronen Bewegungen auf die menschliche Stimme (Untersuchungen von Condon 1975, vgl. Grimm 1987, 597 und Rauh 1987, 150 ff.). In dieser angeborenen rhythmischen Fähigkeit sieht Condon die Voraussetzung für den Spracherwerb⁵⁹. Man kann hierbei bereits von prälinguistischen Kommunikationsformen sprechen (vgl. Grimm 1987, 589). Ab etwa fünf Monaten reflektiert das Kind mit gleichen Bewegungen die Mimik des Erwachsenen; ab acht Monaten antwortet es mit eigenen Bewegungen (vgl. Bühler 1967, 31). Um diese Zeit zeigt das Kind auch die Reaktion des

⁵⁹ Condon hat anhand der Analyse von Filmaufnahmen festgestellt, daß der Hörer die Äußerungen des Sprechers mit rhythmischen Bewegungen von Kopf, Finger, Beinen etc. begleitet. Pausengebung und Betonung spiegeln sich also in nichtsprachlichem Verhalten des Hörers wider in Form einer passenden Bewegungsfigur. Er zog daraus allerdings den gewagten Schluß, daß das Kind bei Sprachbeginn die Form und Struktur des Sprachsystems über das Einüben der Bewegungsstruktur schon beherrscht (vgl. Grimm 1987, 598).

„Fremdelns“ (vgl. Rauh 1987, 185 f.). Es versteift sich und schreit beim Anblick von fremden Personen.

Im sozialen Umgang ahmen Kinder schon früh das Verhalten anderer Personen nach. Sie wollen mitmachen, dabeisein und es den Erwachsenen oder anderen, eventuell älteren Kindern gleich tun. Nach Charlotte Bühler zeigt sich im kindlichen Illusions- oder Fiktionsspiel, bei dem das Kind in wechselnde Rollen schlüpft, Personen nachahmt und bestimmte Funktionen übernimmt, die Fähigkeit des Kindes zur Einfühlung: „Es läßt sich leicht verstehen, daß mit der Versenkung in die jeweilige Rolle, mit der, wenn auch noch so äußerlichen und andeutungsweisen Ausführung gewisser Funktionen im Sinne der Rolle sich auch von deren Gefühlsgehalt und Eigenart dem Kinde etwas mitteilt, so daß es doch vom Wesen aller Dinge und Personen um sich herum eine innigere Kenntnis bekommt, als bloßes Wissen sich vermittelt“ (Bühler 1967, 145). Auch im Kontakt mit anderen Kindern zeige sich eine Bereitschaft zur „Gefühlsansteckung“ oder „Gefühlsübertragung“ (Hansen 1960, 187 f.).

Die Beziehungen zu den Personen, mit denen das Kind in einer engen sozialen Bindung steht (in der Regel sind das die Eltern), sind umfassend, d.h. sie schließen den gesamten Lebensbereich des Kindes ein. Es lebt mit ihnen zusammen und wird von ihnen versorgt. Die Eltern gestalten und bestimmen die Umwelt des Kindes, geben Regeln und Ordnungen vor, machen Dinge und Gegebenheiten zugänglich. Sie betreuen das Kind in allen Lebenslagen und vermitteln ihm seelische und körperliche Geborgenheit. Davon unterscheiden sich die Beziehungen zu Menschen, die nicht zu den nahen Bezugspersonen des Kindes gehören. Sie sind nicht immer verfügbar, und man trifft sie häufig nur an einem bestimmten Ort oder in einer bestimmten Funktion. Diese Personen tangieren den kindlichen Erfahrungsraum nur partiell. Das Kind lernt, sich nahestehenden Bezugspersonen (z.B. Eltern, Geschwister, Großeltern) gegenüber anders zu verhalten als zu Personen, zu denen es eine rollendefinierte Beziehung hat (z.B. Nachbarn, Arzt, Verkäufer, Kindergärtnerin).

Parsons spricht in diesem Zusammenhang von diffusen und spezifischen Interaktionsbeziehungen (vgl. Parsons 1956b, 133 ff.): Diffus ist eine Interaktionsbeziehung dann, wenn prinzipiell zu jeder Zeit alles thematisiert werden kann, was für die Beteiligten von Interesse ist; die Regeln der Themenkonstitution sind diffus. Dies betrifft die Beziehungen zwischen Eltern und Kind, bzw. der Familienmitglieder untereinander. Spezifische Interaktionsbeziehungen hingegen sind dadurch gekennzeichnet, daß die Thematisierungsmöglichkeiten durch Rollendefinitionen oder andere

Konventionen eingeschränkt sind, sie sind also z.B. rollenspezifisch. Für Kinder sind Rollen zunächst nur durch äußere, empirische Merkmale (wie z.B. Kleidung, Anwesenheit in spezifischen Gebäuden, Sprachmerkmale wie Dialekt und Wortschatz) erfaßbar.⁶⁰ Der Arzt mit dem weißen Kittel in seiner Praxis wird nicht mit dem Kind spielen. Der Kindergärtnerin begegnet man nur im Kindergarten. Sie kann sich nicht ständig um das Kind kümmern, sondern ist für alle da. Bereits innerhalb der Familie lernt das Kind verschiedene Beziehungsformen und Handlungsmuster kennen, denen es auch in anderen sozialen Systemen begegnet. Parsons unterscheidet zwei große Linien des Beziehungs- und Rollensystems der Kernfamilie: Sie differenziert Rollen aus, die entweder expressive oder instrumentelle Funktion haben. Die expressive Funktion betrifft dabei die internen Angelegenheiten der Familie; sie erhält die integrierenden Momente in den Beziehungen der Mitglieder aufrecht und reguliert Spannungen. Die instrumentelle Funktion verweist dagegen auf Außenbeziehungen der Kernfamilie, nämlich auf die Erfüllung von ökonomischen, politischen und anderen Funktionen für die Gesellschaft (vgl. Parsons 1956a, S. 46 ff.). Wenn die Eltern dem Kind eine Belohnung für eine bestimmte zu erbringende Leistung versprechen (z.B. wenn es sein Zimmer ordentlich aufräumt), so lernt das Kind hier bereits das Leistungsprinzip als ein gesellschaftliches Orientierungsmuster kennen. Die Berufstätigkeit der Eltern drückt ebenso die instrumentelle Funktion aus. Die expressive Komponente der Familienbeziehungen umfaßt vor allem den emotionalen Bereich. Das Kind kann sich geborgen fühlen; auch wenn es etwas angestellt hat oder sich schlecht benommen hat, weiß es letztlich, daß es sich von der Familie angenommen fühlen darf. Geborgenheit vermittelt sich dem Kind in leiblicher Weise. Hansen verweist darauf, daß Liebhaben und Liebhalten für das Kind dasselbe sind (vgl. Hansen 1960, 163). Damit ist die Familie ist für das Kind also nicht nur der Ort, an dem es Sicherheit und Geborgenheit erfährt, sondern es auch Kompetenzen erwirbt, die ihm ermöglichen, „1. die allgemeinen Werte sozialer Systeme zu befolgen und 2. bestimmte Rollen in einem sozialen System auszuüben“ (Brandenburg 1971, 148).

Die Differenzen im Umgang mit Personen erschließen sich dem Kind im Rahmen der alltäglichen Kontakte. Es erlebt verschiedene Beziehungs-

⁶⁰ Zum Problem der Wahrnehmung sozialer Identität vgl. allgemein: Geulen, Dieter: Das vergesellschaftete Subjekt. Zur Grundlegung der Sozialisationstheorie. Frankfurt/Main 1989, 270 ff.

formen mit und die Erwachsenen unterstützen die damit verbundenen Lernprozesse.

3.2.2.5 Tätigkeiten, Handlungen, Vorgänge und Interaktionen

Materielle Gegenstände und Personen werden vom Kind im Zusammenhang von Vorgängen, Tätigkeiten, Handlungen und Interaktionen erlebt. Wir sehen darin einen eigenen Topos der kindlichen Umwelt, weil sie beobachtbare, d.h. sinnlich erfahrbare Veränderungen der Lage oder der Beschaffenheit von Gegenständen oder Sachverhalten in Raum und Zeit bewirken. Man kann beobachten, wie jemand ein Fenster öffnet, wie Menschen miteinander sprechen, wie eine Kerze abbrennt o.ä. Tätigkeiten und Handlungen der Menschen sind beobachtbar, wenn sie auf konkrete Gegenstände gerichtet sind. Andererseits lassen sie sich auch Personen oder Dingen zuschreiben und als deren Wirkung erkennen.

Die Umwelt erschließt sich dem Kind durch Bewegung und im handelnden Umgang mit den Dingen. Materielle Objekte der Umwelt finden die Aufmerksamkeit der Kinder, wenn sie in Handlungskontexten zugänglich oder in Verbindung mit Tätigkeiten und Vorgängen beobachtbar sind, z.B. wenn sie sich fühlen lassen, man an ihnen riechen, sie schmecken oder hören kann, oder wenn sie Geräusche von sich geben. Das Kind kann auch mit Sachverhalten Erfahrungen machen, wenn es z.B. merkt, daß man auf dem Ball nicht stehen kann, weil er rund ist. Materielle Objekte (und Sachverhalte) haben für Kinder eine sinnlich wahrnehmbare Qualität, von der sie angemetet werden oder die sie zu Berührungen oder Aktivitäten auffordert. Das gilt genauso für Tiere und Naturgegebenheiten und den eigenen Körper, den man wie einen Gegenstand betrachten oder betasten kann.⁶¹ Gerade an den Formen, Bewegungen und Spielen der Tiere haben Kinder eine „naive morphologische Freude“ (Katz/Katz 1928, 227 f.). Sie lassen sich faszinieren von der Behendigkeit eines Eichhörnchens und laufen dem bunten, flatternden Schmetterling hinterher. Dinge oder Tiere tun etwas (der Hund ist z.B. etwas, das beißt oder bellt), oder man kann etwas mit ihnen tun. Werner spricht in diesem Zusammenhang von „Aktionsdingen“ (Werner 1959, 38 ff.). Der Ball ist etwas, das man wirft oder rollt; ein Schlüssel ist ein Ding zum Aufsperrn der Tür. Die Dinge fordern zum Tun auf: ein Ball zum Werfen oder die Stifte zum Malen. Es macht den Kindern Freude, in Regenpfützen zu stapfen oder, wenn es schneit, im Schnee herumzutollen. Sie lassen sich

⁶¹ Zur Entwicklung des Tastsinns vgl. Katz 1925.

in ihrem Bewegungsverhalten⁶² von der Umwelt ansprechen, setzen sich aber auch handelnd-aktiv mit ihr auseinander.

Für Kinder steht in vielen Tätigkeiten und Vorgängen, die sie wahrnehmen, zunächst das konkrete Tun im Vordergrund (z.B. das Eintippen von Zahlen oder Scannen von Waren durch die Kassiererin im Supermarkt, das Regeln des Verkehrs durch den uniformierten Polizisten oder das automatische Umschalten von Verkehrsampeln). Sie durchschauen noch nicht, welche Bedeutung diesen Geschehnissen zukommt, welche Funktion sie haben und auf welchen Motiven sie beruhen. Sie erfassen auch nicht den Zusammenhang, in dem Handlungen und Tätigkeiten stehen können, so z.B. ihre soziale Dimension. So lernen Kinder erst, daß sich viele Tätigkeiten nicht allein ausführen lassen, sondern auf andere angewiesen sind (z.B. Gesellschaftsspiele, die Wippe auf dem Spielplatz). Das gilt auch für die Tatsache, daß das eigene Tun häufig auch die anderen tangiert. Wenn man seine Spielsachen in der Wohnung verstreut, wenn man beim Kochen hilft oder einkaufen geht, sind immer andere Personen

⁶² Buytendijk hat in seiner Typologie der menschlichen Dynamik eine Beschreibung der jugendlichen Bewegung gegeben. Den Begriff des „Kindlichen“ verwendet er für den Inhalt des Verhaltens, „der Begriff jugendlich bezieht sich mehr auf die dynamische Form, die Bewegungsweise“ (Buytendijk 1956, 295). Bis zur Pubertät lasse sich eine im wesentlichen gleichbleibende Beziehung des Kindes zu seiner Umwelt feststellen, die allen konkreten Verhaltensweisen des Kindes im Vergleich zum Erwachsenen den gleichen dynamischen Typus verleihe. Buytendijk verkennt damit natürlich nicht die großen Differenzen zwischen Neugeborenem, Säugling oder einem Mädchen oder Jungen von zehn Jahren. Er hebt vielmehr bestimmte dynamische Züge heraus, die Kindern im Gegensatz zu Erwachsenen zukommen. Die jugendliche Bewegung sei zuallererst durch Unsicherheit und Unbestimmtheit gekennzeichnet. Im Vergleich zum Erwachsenen sei die Bewegung des Kindes unausgerichtet; es mangle ihr an der festen Beziehung zu einem Endpunkt. Seine Bewegungen liefen nicht von einem Ausgangspunkt zu einem Ziel, sondern seien ungeordnet, chaotisch und ohne Absetzung von Anfang und Ende. Buytendijk führt dies auf das Fehlen einer gerichteten Einstellung zur Außenwelt zurück. Er spricht dabei von Spontaneität als dem dynamischen Zug, weil sich im gesamten Tun des Kindes ein Bewegungsübermaß, ein Überfluß zeige, welcher die Bewegungen weniger zweck- und planmäßig, also motiviert erscheinen läßt. Bewegungen des Erwachsenen seien hingegen in der Regel „maßvoll“, d.h. durch Bestimmtheit gekennzeichnet (vgl. a.a.O., 297). Behutsamkeit und Vorsicht fehlten der jugendlichen Bewegung; stattdessen entlade sich der kindliche Bewegungsdrang in Aktivität. Buytendijk schreibt der jugendlichen Dynamik eine wichtige Funktion für das Lernen und den Aufbau von Erfahrungen zu, indem er sie als grundlegend für die Entwicklung des Spielens ansieht.

beteiligt oder einbezogen.⁶³ Vieles hat Funktionen und Bedeutungen, die das Kind im Umgang erfährt. Dazu gehört beispielsweise, daß das bestimmte Hantieren mit der Schere die Tätigkeit des Schneidens bedeutet und daß andere Tätigkeiten (z.B. Spielen) mit der Schere ausgeschlossen sind. Ebenso haben Vorgänge Bedeutungen und Konsequenzen, die scheinbar ohne menschliches Zutun Veränderungen bewirken, daß z.B. das Eis in der Hand mit der Zeit schmilzt oder daß das Wasser im Kessel zu kochen beginnt. Auch wie Menschen miteinander interagieren, bedeutet letztlich immer etwas, z.B. sich zur Begrüßung die Hand zu geben oder sich zum Geburtstag etwas zu schenken. Im alltäglichen Umgang mit den Erwachsenen erlebt das Kind die Vorgänge und Handlungen und dabei erschließen sich ihm erste Bedeutungen und Sinnzusammenhänge. Bei Schwierigkeiten geben die Erwachsenen Lernhilfen, indem sie Problemhaftes thematisieren.

3.2.2.6 Mediale Inszenierungen

Die kindliche Umwelt umfaßt schließlich noch einen letzten Bereich, den wir „mediale Inszenierungen“ nennen. Mediale Inszenierungen setzen einen realen oder fiktiven Inhalt „in Szene“, d.h. sie veranschaulichen und repräsentieren Geschehnisse mit Hilfe von Medien. Dadurch entsteht eine virtuelle Wirklichkeit. Mediale Inszenierungen können Erzählungen, Gedichte, Lieder, aber auch Filme und Computerspiele sein. Im einfachsten Fall erfolgen sie durch Sprache, Bilder oder Körperbewegungen (wie z.B. in Fingerspielen, beim Erzählen und Vorlesen von Geschichten, beim Betrachten von Bilderbüchern oder bei Theateraufführungen). Dabei kommen Reime, Rhythmen, Melodien oder Gegenstände als „Requisiten“ (z.B. Marionetten) zum Einsatz. Mediale Inszenierungen von Inhalten in Filmen und Fernsehen, bei Videos, Schallplatten oder Cassetten sind nicht an die Anwesenheit konkreter Personen gebunden. Die Darstellung kann mehr oder weniger realitätsnah sein, jenachdem ob es sich um Alltagsgeschichten oder Phantasieszenen mit Phantasiefiguren handelt (z.B. Märchen, Trickfilme), ob die Geschichten in der Gegenwart, Vergangenheit oder Zukunft spielen. Demnach ist die Palette der Inhalte ist groß. Sie be-

⁶³ So können Operationen, die der Erwachsene für nebensächlich erachtet, zentrale Bedeutung erhalten, z.B. wenn das Kind beim Anziehen selbst seine Schuhe binden oder die Knöpfe seiner Jacke schließen möchte. Wenn Kinder darauf bestehen, selbst etwas zu tun, merken sie nicht, wie sie Rücksicht von den anderen voraussetzen, die geduldig warten oder zum wiederholten Male etwas zeigen müssen.

handeln Szenen aus dem Alltag der Familie (das Einkaufen, Ausflüge, Spielen etc.); sie können erzählen, wie etwas funktioniert, entsteht oder hergestellt wird (vgl. die „Sendung mit der Maus“). Sie zeigen aber auch, wie Tiere leben, wie sich die Natur im Jahreslauf verändert oder erzählen von Menschen in anderen Kulturen (z.B. Indianern). Dabei können sie Informationen vermitteln oder Probleme aufwerfen (z.B. zur Außenseiterproblematik). Sie können von spannenden Erlebnissen und Abenteuern handeln oder Witziges und Lustiges darstellen; es können Wunder geschehen und Zaubereien stattfinden. In Geschichten kann es aber auch um Hexen, Feen, Zauberer, Zwerge, Science-fiction-Figuren (z.B. Batman), Kunstfiguren (z.B. Alf, Familie Feuerstein) oder vermenschlichte Tiere (z.B. Maulwurf Grabowski) gehen.

Kinder rezipieren nicht nur Geschichten, sondern inszenieren sie auch selbst im Spiel. Sie halten sich dabei an bestimmte Muster (z.B. „Der Fuchs geht um...“) oder denken sich selbst etwas aus (z.B. Indianer spielen). Ritualisierte Formen, Reim, Rhythmus und Wiederholungen fungieren dabei Ordnungsprinzipien der kindlichen Erfahrung, weil sie sinnlich erfahrbare Merkmale von Spielen oder Geschichten sind (vgl. Ulich 1994, 23 ff.).⁶⁴ Auch Familien- oder Tierspiele sind stark von Mustern geprägt und stilisieren vor allem Autoritätsverhältnisse: „Erwachsene werden zu allmächtigen Figuren. Kinder, die das Kätzchen oder die kleine Maus spielen, bitten die „Großen“ um Erlaubnis, gehorchen - oder sind bewußt unartig: schmeißen Tassen um, laufen weg, wollen nicht schlafen usw.“ (a.a.O., 29). Kinder erzählen aber auch gern Geschichten von realen Erlebnissen. Sie erfinden sie oder kombinieren Erlebtes und Elemente aus bekannten Geschichten mit Erfundenem oder Eingebildetem (vgl. Fatke 1994b, 9). Die Geschichten der Kinder bestehen aus Folgen konkreter Ereignisse, die durch eine innere Dynamik strukturiert werden (vgl. ebd.). In die Erzählungen der Kinder können Erlebnisse eingehen, die sie nicht bewußt verarbeiten können, denn „die Themen haben mit tiefsitzenden Wünschen, auch Ängsten, in jedem Fall mit seelischen Konfliktlagen zu tun. Immer wieder findet man in den Geschichten die folgenden Themen: Auseinandersetzung mit den elterlichen Autoritätsfiguren, mit deren Geboten und Verboten, die vom Kind mit Sicherheit als Bedrohung der eigenen Bedürfnisse, des Triebverlangens erlebt werden. Ferner Angst vor Liebesverlust, Geschwisterrivalität, Geschlechtsunterschiede, die damit

⁶⁴ Vgl. dazu auch Chateau, der den kindlichen Ritualismus im Spiel mit religiösen und kultischen Zeremonien vergleicht (vgl. Chateau 1969, 253 f.).

verbundene Neugier bzw. Angst, das Verhältnis von Gut und Böse, usw.“ (a.a.O., 13).

Mediale Inszenierungen sind in der Regel fester Bestandteil der kindlichen Umwelt. Die Geschichten, Lieder und Reime, die Kindern erzählt und vorgetragen werden, sind oft überliefert und gehören der kulturellen Tradition an. So beinhalten Märchen Deutungen der Welt und vermitteln Schemata, die dem Kind helfen, seine inneren emotionalen Spannungen und Probleme zu bearbeiten und ihm damit ermöglichen, „sich selbst in dieser komplizierten Welt zu verstehen“ (Bettelheim 1994, 11). Geschichten können bestimmte Weltanschauungen transportieren. Wenn Natur- und Tiererzählungen und Filme die Schönheit und Vielfalt der Natur zeigen, können sie damit die Liebe zur Natur wecken und zum verantwortlichen Umgang mit ihr aufrufen. Geschichten, die soziale Probleme (z.B. Außenseiter, Diskriminierung von Ausländern, Arbeitslosigkeit) thematisieren, können Lösungsmodelle vorgeben. Demgegenüber können inszenierte Geschichten auch Gewalt verherrlichen, die Faszination der Technik vermitteln oder einfach nur unterhalten wollen. Neben kulturell tradierten Inszenierungen (wie Märchen, Volks- und Kinderlieder/-reime, bestimmte Spiele) gibt es generationspezifische, die wieder verschwinden (z.B. Bonanza in den 60er Jahren; Videospiele seit den 80er Jahren, Mastersfiguren: He-Man und Sceletor). Mediale Inszenierungen finden sich heute häufiger in der technischen Version in Video, Fernsehen und Computer. Sie bilden einen selbstverständlichen, in den Umgang von Kindern und Erwachsenen integrierten Topos der kindlichen Erfahrungsumwelt.

Materielle Objekte, Personen, Tätigkeiten, Handlungen, Vorgänge, Interaktionen und mediale Inszenierungen konstituieren für das Kind eine räumlich und zeitlich verfaßte, konkret und anschaulich erfahrbare Umwelt. Zunächst ist die Welt eine „pragmatische“, „nahe“ Welt mit konkreten leibhaft erfahrbaren Bestandteilen, die einen Bezug zum eigenen Erleben haben (vgl. Werner 1959, 267). Das Kind läßt sich von seiner Umwelt motorisch ansprechen oder affektiv anmuten. Der Zugang zur Welt öffnet sich dem Kind im Erlebnis, in der emotionalen Betroffenheit durch die Dinge und nicht durch reflexive, beobachtende Distanz. Die einzelnen Topoi der Umwelt stehen dabei in Bedeutungs- und Sinnzusammenhängen, die das Kind im gemeinsamen Umgang mit den Erwachsenen miterlebt. Von Beginn an ist dem Kind auf der Basis seiner natürlichen leiblichen Kompetenzen ein erstes, rudimentäres Bedeutungs“erleben“ auf ei-

ner vorsprachlichen, vorreflexiven Ebene möglich. Das Kind bringt dazu leibliche Potentiale mit, die wir im folgenden genauer untersuchen wollen.

3.3 Leibliche Kommunikation mit der Umwelt

Menschen können etwas von sich zum Ausdruck bringen bzw. im Umgang miteinander auch auffassen und verstehen, ohne daß sie sich sprachlich, d.h. mit Worten verständlich machen müssen. Darin liegt eine natürliche Kompetenz, die nicht gelernt werden braucht und über die bereits Kinder verfügen. Kinder haben darüber hinaus ein naturgegebenes Vermögen zur Mitbewegung, das nicht mit Nachahmung identisch ist. In unserer Untersuchung greifen wir auf Erkenntnisse der modernen Säuglings- und Kleinkindforschung (v.a. Dornes 1993) sowie der traditionellen Ausdruckstheorie (v.a. Buytendijk 1965) zurück. Wir können damit die leiblichen Voraussetzungen für ein erstes rudimentäres Bedeutungsverstehen und damit auch die Anfänge für bedeutungsvolle Interaktion und Kommunikation des Kindes mit seiner Umwelt bestimmen (3.3.1). Leibliche Mitbewegung und Ausdrucksverstehen lassen sich mit der Theorie der leiblichen Kommunikation, die Hermann Schmitz in seinem „System der Philosophie“ entwickelt hat, auf das eigenleibliche Spüren zurückführen und damit von ihrem leiblichen Fundament her begründen (3.3.2). Das, was wir wahrnehmen, die Eindrücke, die wir aufnehmen und die Atmosphären, in die für uns etwas getaucht ist, erschließen sich uns, weil wir sie am eigenen Leib verspüren. Dieser Gedanke hat für unsere Überlegungen Bedeutung, weil uns so letztlich auch - vor jeder Reflexion und sprachlichen Explikation - Formen, Muster und Motive im Erleben zugänglich werden, die unsere Umwelt und den sozialen Umgang bestimmen. Die bei Schmitz zentralen Begriffe der leiblichen Kommunikation, Einleibung und Ausleibung, versuchen wir deshalb für die kindliche Umwelterfahrung fruchtbar zu machen (3.3.3). Um zu zeigen, wie bereits elementare Lernprozesse durch die Fähigkeit zu leiblicher Kommunikation möglich sind, wird untersucht, wie in der leiblichen Kommunikation immer schon ein Allgemeines erfaßbar wird, das sich reproduzieren und in neue situative Kontexte übertragen läßt (3.3.4).

3.3.1 Leibliche Potentiale: Ausdrucksbewegung, Mitbewegung und Aufmerksamkeit

3.3.1.1 Ergebnisse der modernen Säuglings- und Kleinkindforschung

Ergebnisse der neueren Entwicklungspsychologie, die sich seit den 60er Jahren auch der direkten Säuglings- und Kleinkindbeobachtung gewidmet hat, zeigen, daß der Mensch von Geburt an über leibliche Kompetenzen verfügt, die ihm die Interaktion mit seiner Umwelt und damit Lernen ermöglicht. Dies umfaßt nicht nur die Fähigkeit, vielfältige Gefühle auszudrücken, sondern auch die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit auf spezifische Reize zu richten und differenziert wahrzunehmen.

So haben Forschungen in dem genannten Bereich ergeben, daß bereits bei neugeborenen Säuglingen ein Zusammenhang zwischen Gesichtsausdruck und Gefühl besteht: „Theoretische Überlegungen und empirische Untersuchungen führten zu dem Schluß, daß es für eine bestimmte Anzahl sogenannter Primär- und Basisaffekte kulturinvariante Ausdrucksmuster des Gesichts gibt. In der Regel werden sieben bis neun Basisaffekte genannt, die in den verschiedenen Kulturen den gleichen Gesichtsausdruck aufweisen und von allen Mitgliedern dieser Kultur als Affektausdruck verstanden werden. Die Basisaffekte sind: Freude, Interesse-Neugier, Überraschung, Ekel, Ärger, Traurigkeit, Furcht, Scham, Schuld“ (Dornes 1993, 113). Bereits von Geburt an können Neugeborene Überraschung, Interesse/Neugier und Ekel zeigen (vgl. a.a.O., 120). Die Affektsozialisierung beginnt dabei zwischen dem dritten und sechsten Monat (vgl. a.a.O., 115). Dornes geht von einer initialen Konkordanz von Gesichtsausdruck und Gefühl aus. Demnach ließe sich vom Ausdruck direkt auf das Vorhandensein eines entsprechenden inneren Gefühls schließen. Diese Position sei, so Dornes, nicht unumstritten, lasse sich aber durch eine Reihe von Untersuchungen bestätigen.⁶⁵ Demnach werden Affekte und ihre Veränderungen schon von Neugeborenen als differentielle Gefühle gespürt und wahrgenommen. Sie „sind dann das Ergebnis der Wahrnehmung von Informationen aus hierarchisch untergeordneten körperlichen Regulierungssystemen, wobei die Wahrnehmung direkt ist und nicht auf elaborierte kognitive Einschätzungs- oder Auswertungsprozesse angewiesen“ (a.a.O., 129). Dies führt zu der Schlußfolgerung, daß beim kleinen Kind der gefühlsmäßige Ausdruck kein kognitiver, sondern ein natürlich-leiblicher Vorgang ist. Hingegen wurden durch den Einfluß der kognitiven Psycho-

⁶⁵ Er nennt u.a. Arbeiten von Tomkins (1962, 1963) und Izard (1977).

logie in den 60er und 70er Jahren Affekte entwicklungspsychologisch als Folge kognitiver Entwicklungsprozesse betrachtet (vgl. Dornes 1993, 108 f.).

Die Annahmen über das Gefühlsleben von Säuglingen werden auch durch die Untersuchungen von David Stern (1983, 1985) gestützt. Sein Interesse gilt der Entwicklung des Selbstempfindens. Für ihn ist das Selbstempfinden „der zentrale Bezugspunkt und das organisierende Prinzip, aus dem heraus der Säugling sich selbst und die Welt erfährt und ordnet“ (Dornes 1993, 79). So verfügt das Kind von Geburt an über verschiedene Fähigkeiten, die ihm ermöglichen, ein Gefühl von Ordnung hinsichtlich seiner wahrgenommenen und erlebten Welt und damit ein erstes, zusammenhängendes Selbstempfinden zu entwickeln. Stern nennt hier die Fähigkeit zur „amodalen Perzeption“, zur „physiognomischen Perzeption“ und die „Vitalitätsaffekte“. Amodale Perzeption bezeichnet die Fähigkeit, Wahrnehmungen verschiedener Sinnesorgane miteinander in Beziehung zu setzen. Dornes nennt zur Verdeutlichung einen Versuch, bei dem Säuglingen ein Schnuller mit Noppen in den Mund gesteckt und ihnen anschließend die Bilder von Schnullern mit und ohne Noppen gezeigt werden. Die Kinder bevorzugten dabei das Bild des Schnullers, den sie vorher im Mund hatten. Daraus wird geschlossen, daß „der von einem Schnuller ausgehende Fühlreiz und der von ihm ausgehende visuelle Reiz“ als zusammenhängende Reize ein und desselben Objekts wahrgenommen und empfunden werden (vgl. Dornes 1993, 83). Daß die Physiognomie eines Objekts einen bestimmten Affekt auslösen kann, darauf hat bereits Heinz Werner (1959) verwiesen.⁶⁶ Nach Dornes besteht Grund zur Annahme, daß die Fähigkeit zur physiognomischen Wahrnehmung bereits von Geburt an vorhanden sei (vgl. Dornes 1993, Anmerkung auf S. 84). Dies gelte auch für die Fähigkeit, die vitale Tönung von Affekten und Handlungen wahrzunehmen.⁶⁷ Dadurch sei das Gefühlsleben des Säuglings weitaus reicher und differenzierter als häufig angenommen.

Der Verweis auf die Selbstempfindung steht im Kontext einer neuen Sicht des Säuglings. In der modernen Entwicklungspsychologie wird das

⁶⁶ So zum Beispiel, wenn ein Kind über eine Uhr mit zwei sich gegeneinander bewegenden Pendeln sagt, sie mache „bitte-bitte“ oder eine auf der Seite liegende Tasse als „müde“ bezeichnet wird (vgl. Dornes 1993, 83).

⁶⁷ So erläutert Dornes: „Jemand kann abrupt und plötzlich aus seinem Stuhl aufstehen oder eine abrupte Armbewegung machen, ebenso wie er plötzlich in Lachen oder Weinen ausbrechen kann. Man kann von Licht oder Tönen überflutet werden, ebenso von Freude oder Ärger“ (Dornes 1993, 85).

Kind in der Regel nicht mehr als passiv, undifferenziert und hilflos gesehen, sondern als „kompetent“ und initiativ (vgl. Stone u.a. 1973, Dornes 1993). Damit erfahren die älteren Studien von René Spitz (1965) und Margaret S. Mahler (1985) eine grundlegende Modifizierung (vgl. dazu ausführlich Dornes 1993, 49-78).⁶⁸ So haben die Untersuchungen der neueren Säuglingsbeobachtung gezeigt, daß bereits Neugeborene über eine differenzierte visuelle Wahrnehmungsfähigkeit verfügen und sich bewegenden Objekten mit den Augen folgen können. Sie reagieren stark auf Reize und unterbrechen sogar die Fütter- und Trinkaktivitäten. Bereits intrauterin bestehen differentielle Reaktionen auf hoch- und niederfrequente Töne. Darüber hinaus zeigen Neugeborene unmittelbar nach der Geburt eine Präferenz für die mütterliche Stimme und können synthetisch erzeugte Geräusche von der menschlichen Stimme unterscheiden. Viele Forscher sind auch der Überzeugung, daß die von Stern untersuchte Fähigkeit zur amodalen Perzeption⁶⁹ zu großen Teilen nicht erlernt sondern angeboren sei (vgl. die Übersicht über den Forschungsstand bei Dornes 1993, 34-48 sowie bei Rauh 1987, 131 ff.).

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß das Kind von Geburt an über die Fähigkeit verfügt, sich Reizen der Außenwelt zuzuwenden. „Es kann sehen, hören und riechen, es empfindet Schmerz, Berührung und Positionsveränderungen. (...) Das Kind ist vom ersten Moment seiner Geburt an bereit zur Wahrnehmung der meisten für den Menschen grundlegenden Sinneseindrücke“ (Mussen u.a. 1976; hier zit. n. Rauh 1987, 146). So besitzt bereits das Neugeborene die basale Fähigkeit, seine Aufmerksamkeit auf Reize der Außenwelt zu richten: „Reize wecken sein Interesse, sie werden aktiv gesucht, verarbeitet und wahrgenommen“ (Dornes 1993, 51). Neugeborene können zum einen ihre Aufmerksamkeit auf Signale aus der Umwelt richten sowie andererseits selbst solche Signale aussenden (vgl. Rauh 1987, 150). Darin liegen die Voraussetzungen für frühe soziale Interaktionen des Kindes mit seiner Umwelt. Kinder haben ein angeborenes spezifisches Interesse an menschlichen Gesichtern (vgl.

⁶⁸ Nach Spitz ist der Säugling in den ersten drei Monaten nicht zu bedeutsamen visuellen Sinneseindrücken fähig; er sei vornehmlich mit der Wahrnehmung innerer Zustände beschäftigt und sein affektives Spektrum umfasse nur die Erfahrung von Unlust und Ruhe, später von Unlust und Lust. Mahler bezeichnet das Neugeborene als autistisch, d.h. es könne innere nicht von äußeren Reizen unterscheiden. Ab dem Alter von vier bis sechs Wochen spricht sie von der symbiotischen Beziehung zwischen Kind und Mutter, wobei das Kind über keine getrennte Wahrnehmung von sich und seiner Mutter verfüge (vgl. Dornes 1993, 23).

⁶⁹ Dornes spricht hier von „kreuzmodaler Wahrnehmung“ (Dornes 1993, 43).

Rauh 1987, 150). Gleichzeitig hat schon das Neugeborene ein „differenziertes imitationsähnliches Verhaltensrepertoire, das für die Ausgestaltung und Wechselseitigkeit der Interaktion von großer Bedeutung ist“ (Dornes 1993, 68). Es begleitet nach wenigen Tagen menschliche Sprache mit synchronen Bewegungen und kann Mundbewegungen nachahmen. Frühes Blickverhalten und wechselseitige Vokalisierungen lassen sich als soziale Aktivität deuten (vgl. die Übersicht über die einzelnen Untersuchungen bei Dornes 1993, 66 ff. und Rauh 1987, 150 ff. sowie Kapitel 3.2.2.4).

3.3.1.2 Einsichten traditioneller Ausdruckstheorien

Das natürliche, d.h. angeborene Vermögen zum leiblichen Ausdruck innerer (Gemüts-)Bewegungen oder Haltungen bleibt bis ins Erwachsenenalter erhalten. Traditionell wird in diesem Zusammenhang von Ausdrucksbewegungen gesprochen.⁷⁰ Buytendijk charakterisiert den Ausdruck mit einem Bild: „Wie der Lehm die von außen aufgedrängte Form vollständig annimmt, so müßte in seiner plastischen Fügsamkeit der Leib die vom Innern ausgehende Formgebung offenbaren und die ihm aufgeprägten Formen in einem mehr oder weniger statischen Bild bewahren“ (Buytendijk 1956, 204). Das Gesicht und seine Bewegungen („Mimik“) spielten für den Ausdruck eine entscheidende Rolle. Aber auch im Handeln könne, so Buytendijk, etwas Inneres zum Ausdruck kommen, jenachdem, wie die Bewegungen ausgeführt würden. Ausdrucksvoll seien Handlungen vor allem dann, wenn sie in irgendeiner Form gehemmt würden (vgl. a.a.O., 209): Erwachsene beißen bei Wut, die sich nicht handgreiflich äußern kann, die Zähne zusammen, verziehen den Mund oder erröten. Eine Handlung könne ebenso von einer dauernden inneren Haltung begleitet werden: Wenn man z.B. etwas Ungeliebtes mit Verachtung tue, fehle der Tätigkeit die Dynamik oder die Sorgfalt der Ausführung. Buytendijk verweist darauf, daß sich Gemütszustände in Bewegungsbildern ausdrücken lassen: „Bei Freude gerät man ‘außer sich’, es erweitert sich der Brustkorb, die Arme werden ausgestreckt, ausgebreitet oder gehoben. Es dehnt

⁷⁰ Der Begriff des „Ausdrucks“ geht auf Leibniz zurück, der darunter den Modus sowie die Mittel verstand, mit denen die Seele kundtut, was in ihr vorgeht. Im 19. Jahrhunderts entstand eine Lehre von den Ausdrucksbewegungen oder Ausdruckskunde, die sich unter anderem mit Physiognomie, Mimik oder Handschriften beschäftigte. Sie wurde in diesem Jahrhundert vor allem von Ludwig Klages und Phillip Lersch weiterentwickelt (vgl. Schischkoff, Georgi <Hg.>: Philosophisches Wörterbuch. Stuttgart 1982²¹, 48).

und streckt sich auch die Gestalt. Das Umgekehrte geschieht bei Kummer. Dann 'duckt man sich', der Brustkorb fällt ein, der Kopf wird zwischen die Schultern gezogen, kurz, die Berührung mit der Außenwelt wird durch die Haltung so gering wie möglich gemacht. Der Mensch schrumpft zusammen vor Kummer, aber er schwillt an vor Freude" (a.a.O., 238). Während der gesenkte Kopf also Depression, Apathie, Unterwerfung, Starrköpfigkeit oder auch Nachdenklichkeit bedeuten könne, zeige man, wenn man sich aufrichte, ein Gefühl von Stolz oder Hochmut, aber auch Selbstbewußtsein, Herausforderung oder Verachtung (vgl. a.a.O., 239). Emotionen können auch zur Störung der Motorik führen: Man zittert, verliert den Kopf, springt vor Schreck auf, jubelt vor Freude, rauft sich vor Kummer die Haare. Ungeordnete Motorik sei Ausdruck eines Gefühls, das übermächtig geworden sei, das einen bedrohe und verfolge oder ganz vereinnahme (vgl. a.a.O., 245). Auch der Blick eines Menschen könne viel ausdrücken: Man kann mit weit geöffneten Augen oder halb geschlossenen verkniffen oder verstohlen blicken. Es gibt den unsicheren und den festen Blick; man blickt diffus oder von oben herab (vgl. a.a.O., 235 f.). Vor allem das Runzeln der Stirn und Hochziehen der Augenbrauen habe Ausdruckscharakter: Stirnrunzeln könne die Aufmerksamkeit erleichtern, weil durch die Verengung der Lidspalten das Gesichtsfeld eingengt werde; es komme aber auch bei Anstrengung und Unlust vor. Das Hochziehen der Brauen hingegen vergrößere das Gesichtsfeld. Es zeige eher ein Sich-Öffnen oder Geöffnet-werden (vgl. a.a.O., 237). Weiter können Geschmacksqualitäten spontane Bewegungen im Mundbereich hervorrufen, die den Ausdruckscharakter von Gefühlen bezeichnen: Ein Lächeln oder eine Antwort können bitter sein, eine Erinnerung süß, eine Schönheit herb. Beim Schmecken von Süßem beispielsweise nehme das Gesicht den Ausdruck des Wohlbehagens an und die Lippen würden vorgestreckt (vgl. ebd.). Gefühle und innere Zustände, so Buytendijk, bildeten sich körperlich im Muskeltonus von Bewegung und Haltung, also in Spannung und Entspannung ab (vgl. a.a.O., 224). „Beim Zorn stellt sich eine dampfkesselartige expansive Spannung ein, beim Ärger eine unruhige Spannung, bei Freude eine elastische wie bei der Stahlfeder oder dem Bogen, manchmal auch eine anschwellende Spannung, die mit der Füllung zunimmt, wie bei einem Gummiball. Bei Schrecken und verwandten Gefühlszuständen ist die Spannung eigentlich eine Erstarrung“ (ebd.). Umgekehrt könne die Motorik auch die Gefühlslage beeinflussen: Eine schlaffe Haltung könne entspannen und erleichtern. Der Ausdruck innerer Bewegungen sei bisweilen auch von vegetativen Effekten begleitet, wenn man vor Scham erröte (vgl. a.a.O., 227). So fühle man sich den kritischen

Blicken der anderen ausgesetzt, die einen durchdringen, entlarven und durch und durch gehen.⁷¹ Gemütsbewegungen drücken sich auch in der Atmung aus. Spannung, Schreck oder Angst nehmen den Atem, Entsetzen kann das Gefühl des Erstickens hervorrufen. Der Zusammenhang sei dabei physiologischer Art, wobei die starke Anspannung der Muskeln die Atmung behindere (vgl. a.a.O., 235). Darüber hinaus können Gefühlsregungen auch mit Lachen und Weinen verbunden sein.

Die Fähigkeit, sich mittels des eigenen Leibes auszudrücken und auch die Ausdrucksbewegungen anderer zu verstehen, ist angeboren. Wir sehen die Tränen eines Menschen, seinen Gesichtsausdruck und seine eingesunkene Haltung und empfinden unmittelbar seine Traurigkeit. Phylogenetisch gehen Ausdrucksbewegungen zurück auf Instinktbewegungen, die Auslöserfunktion besitzen (vgl. Lorenz 1972, 53). Lorenz versteht darunter „jene Automatismen, deren Arterhaltungswert im Aussehen von Reizen liegt, die vom Artgenossen in gesetzmäßiger Weise beantwortet werden“ (a.a.O., 52). Menschen zeigen auf der ganzen Welt den gleichen Ausdruck ihrer inneren Regungen.⁷² In ihren Gebärden hingegen unterscheiden sie sich (z.B. bei der Begrüßung). Gebärden sind im Gegensatz zu Ausdrucksbewegungen Gewohnheiten, die durch Tradition überliefert werden und an Bewußtsein und Willen und Konvention gebunden sind. Sie werden eingesetzt, um etwas zu zeigen oder nachzuahmen, was in der Wahrnehmung oder Vorstellung gegeben ist (vgl. Buytendijk 1956, 213). Das Darreichen der rechten Hand, Beten mit gefalteten Händen oder Sich-Verbeugen sind Zeichen, kein Ausdruck. Angeborene Ausdrucksbewegungen können durch Erfahrung umgestaltet, erworbene Bewegungsweisen Ausdruckscharakter annehmen, der tradiert und an bestimmte Situationen gebunden bleibt (wie z.B. Abwehrbewegungen

⁷¹ Die Scham verweist aber bereits auf eine geistige Beziehung zur Situation, auch wenn sie ohne Reflexion auftritt. Sie richtet sich auf die Person selbst, setzt also den Bezug auf die eigene Subjektivität voraus. Stern differenziert zwischen einer durch die Erziehung aufgedrängte Scham (z.B. aufgrund von Nacktheit) und einer angeborenen, die sich im Abwenden von der Umgebung, z.B. in der Scheu vor fremden Gesichtern zeigt. Richtige „Schammotive“ entstehen mit der Zeit als Scheu vor dem Zuschauer, bei Lob oder umgekehrt, wenn sich das Kind unzulänglich fühlt (vgl. Stern 1967, 441).

⁷² Darauf hat bereits Charles Darwin aufmerksam gemacht. In seinem Buch „The Expression of the Emotion in Man and Animals“ (1872) hat er die These vertreten, daß es kulturinvariante Affektausdrücke im menschlichen Gesicht gäbe, die angeboren seien (vgl. auch Dornes 1993, 112).

mit den Händen bei Schreck zum Selbstschutz; vgl. a.a.O., 241). Bisweilen sind Ausdruck und Gebärden schwer zu unterscheiden.

Die Schwierigkeit besteht darin, im Rahmen einer Ausdruckstheorie das unmittelbare Verstehen von Ausdrucksbewegungen, das in der leiblichen Verfassung des Menschen verankert sein muß, zu erklären. Bereits das Kind könne, so Buytendijk, noch „bevor es sich reflexiv den eigenen und Gemütsbewegungen der anderen gegenübergestellt hat“, das in Mimik, Bewegung, Gebärden und Haltungen seelisch Ausgedrückte „sympathisch“ mit-erleben (vgl. a.a.O., 252). Die wahrgenommene Bewegung habe ‘Aufforderungscharakter’, der eine innere, virtuelle Mit- oder Gegenbewegung hervorrufe. Darin liege noch kein motivationales Verstehen, denn dazu müßte das Kind erst den Ausdrucksträger als Subjekt erkennen und ihm die Gemütsbewegung zuschreiben: „Nicht durch ein Verstandesurteil, sondern durch unmittelbares Erfahren des Anderen als fühlend-ausdrückendes Wesen kann das Kind heterosympathisch miterleben“ (ebd.).

Alfred Nitschke hat das hier beschriebene Phänomen als *Mitbewegung* genauer gekennzeichnet. Mitbewegung werde nicht erlernt, sondern beruhe auf der natürlichen Fähigkeit des Menschen, Bewegungsgestalten jeder Art in sich mitvollziehen zu können (vgl. Nitschke 1962, 104). Beim Erwachsenen zeige sie sich im Mitgehen bei einem Fußballspiel oder als Mitboxen beim Boxkampf: „Das Wesen des motorischen Mitvollziehens besteht demnach darin, daß die Bewegung eines anderen während ihrer Entwicklung und im Ablaufen unwillkürlich im Beschauer mitgemacht wird, noch ehe deutlich ist oder zu sein braucht, wohin sie führt“ (a.a.O., 106). Die Mitbewegung sei von der Nachahmung abzugrenzen, die voraussetze, daß eine Bewegung in ihrer Grundstruktur erfaßt sei. Motorisches Mitvollziehen liege vielmehr vor der Nachahmung (vgl. a.a.O., 107) und sei das ursprünglichere Phänomen. Nitschke zeigt, daß Kinder Bewegungsformen in Sprache, Gebärden, Mimik und Haltung, sowie allgemein der Körpermotorik besonders von als vorbildhaft empfundenen Personen übernehmen. Vor allem die Eltern dienen dem Kind als motorisches Vorbild (vgl. a.a.O., 97 f.).⁷³ Motorisches Mitvollziehen finde aber nicht nur im

⁷³ Nitschke führt aus seiner Praxis das Beispiel eines dreijährigen hinkenden Mädchens an, das ohne pathologischen Befund von seinen ersten Laufversuchen an sein linkes Bein steif hielt und nachzog. Es hatte noch nie versucht, wie andere Kinder zu springen und ging in eigenartiger Weise Treppen hinunter. Das Kind hatte, so konnte herausgefunden werden, die Gangart seines kriegsversehrten Vaters übernommen, zu dem es in einer engen Beziehung stand (vgl. Nitschke 1962, 103 f.).

Umgang mit Personen, sondern auch mit Dingen statt. So liege nicht nur in der Person der Eltern, sondern auch in der durch diese gestalteten Umwelt ein „unausweichliches Bewirken-Müssen“ (a.a.O., 119), dem sich das Kind nicht entziehen könne. Wie sich dem Kind im Abtasten der Gestalt und im motorischen Nachvollziehen der Rundung des Kreises das Wesen des Rings offenbaren könne (vgl. a.a.O., 116), so gelte dies ähnlich auch für das Mitvollziehen der Bewegungsweise eines anderen Menschen. Indem das Kind die mitvollzogenen Bewegungen anderer Menschen in die eigene spontane Motorik übernehme, so stellt Nitschke fest, werde ihm das Innere einer Person, ihr Wesen, Charakter und ihre Stimmung, das sich in ihrer Bewegungsweise ausdrücke, zugänglich (vgl. a.a.O., 115).

Daran wird deutlich, daß das Mitbewegen nicht im Zusammenhang kognitiver, objektivierender Wahrnehmungen steht, sondern auf gefühlsmäßigen Anmutungen beruht. Ludwig Klages hat deshalb abgelehnt, von „Einfühlung“ und einem „inneren Sinn“ oder einer „inneren Wahrnehmung“ zu sprechen, weil damit „Erlebnis und die Besinnung auf das Erlebte“ (Klages 1968, 35) verwechselt würde. Er gibt unter anderem das Beispiel des Kindes, „das sich noch niemals über die eigenen Stimmungen Rechenschaft gab“; aber es sehe „doch den Zorn in den Mienen des Vaters und antwortet darauf mit Furcht oder Trotz des Verhaltens. Demgemäß nicht aus dem eigenen Zorn (...) gewinnt es die Kenntnis des fremden Zorns, sondern, indem es ihn mit seiner Seele ebenso unmittelbar gewahrt wie mit dem Auge des Leibes das zürnende Antlitz“ (ebd.). Auch Erwin Straus hat darauf verwiesen, daß das Ausdruckserfassen eher dem Empfinden als dem Wahrnehmen nahestehe. Wahrnehmungen, so Straus, hätten das Faktische zum Thema (Straus 1956, 347). Man könne von ihnen berichten; sie seien objektiviert, darstellbar, mitteilbar, wiederholbar. Wahrnehmen sei eine Vorstufe des Erkennens und stehe im Gegensatz zur Unmittelbarkeit des sinnlichen Empfindens. Die Nähe des Ausdruckserfassens zum Empfinden begründet Straus damit, daß das beim Ausdruck Erfasste nicht zu einem selbständigen Objekt für den Auffassenden werde. So könne man etwa aufnehmen, daß jemand denke, indem er sich verschlossen und weltabgewandt gebe, nicht aber, was er denke. Das Empfinden faßt Straus als „sympathetisches Erleben“ (a.a.O., 207). Es vermittelt uns eine perspektivische Ansicht von der Welt.

Der Zusammenhang von Empfinden und Bewegen beschränkt sich nicht auf das Erfassen menschlicher Ausdrucksbewegungen. Wir reagieren im Umgang mit unserer Umwelt, so Straus, „auf ungezählte Aus-

drucksmomente, ohne daß wir wissen, worauf wir reagieren“ (a.a.O., 201), bisweilen sogar ohne zu wissen, daß man reagiere. So finde Kommunikation zwischen dem Menschen und seiner Umwelt nicht nur über Zeichen, sondern auch unmittelbar statt. Das zeigt Straus am Beispiel der Musik auf (vgl. a.a.O., 239). So wie die Musik einen Raum füllen und ihm „pathische“ Wirkung verleihen könne, wirke sie auch direkt auf den Menschen. Marschmusik und Marschbewegung, Tanzmusik und Tanzbewegung gehörten demnach zusammen, wobei die Bewegung der Musik unmittelbar folge. Tanzfiguren seien dabei nur Kunstformen und eine besondere Gestaltung dieser Einheit von sinnlichem Eindruck und Bewegung. „Die Einheit von Musik und Bewegung ist eine ursprüngliche, keine künstliche, keine erfundene und keine erlernte“ (a.a.O., 240). Die pathische Einstellung des Menschen bestehe in seiner Abhängigkeit von der Umwelt: Er „erleide“ sozusagen das „Von-ihr-Bewegtwerden“; er unterliege gleichsam der Macht und dem Anspruch der Umwelt, wie sie sich in der aktuellen Situation für ihn zeige. Der Mensch bewege sich selbst und er werde bewegt. Er gerate in ein gleichsam symbiotisches Verhältnis zu seiner Umwelt, indem er ihr nicht gegenüberstehe, sondern eine Einheit mit ihr bilde.

Die Ausführungen zur Ausdruckstheorie und über Ergebnisse der modernen Säuglingsforschung haben deutlich gemacht, daß der Mensch von Geburt an über leibliche Kompetenzen verfügt, die es ihm ermöglichen, seine Aufmerksamkeit auf bestimmte Reize seiner Umwelt zu richten. Diese Aufmerksamkeit ist nicht kognitiver Art, sondern erfolgt mit den Mitteln des Leibes. Sie wird nicht bewußt gesteuert, sondern stellt vielmehr eine Form des Erlebens dar. Darin ist sie spontan und unmittelbar. Diese grundlegende Fähigkeit zur Aufmerksamkeit bildet die Voraussetzung für die Kommunikation des Menschen mit seiner Umwelt. So ist bereits beim Neugeborenen eine Form der sozialen Interaktion und Kommunikation möglich, die nicht auf Sprache beruht, sondern auf der Basis vorhandener, angeborener leiblicher Potentiale stattfindet. Darin liegen Kompetenzen, die bis ins Erwachsenenalter erhalten bleiben.

Um diesen auf Ausdruck und Mitbewegung zurückführbaren, leibbestimmten Zugangs zur Welt noch tiefer zu erfassen, greifen wir im folgenden auf das leibphilosophische Begriffssystem von Hermann Schmitz zurück. Auch Schmitz hat eine Ausdruckstheorie, die aber im Zusammenhang seiner Theorie der leiblichen Ökonomie zu sehen ist. Er rekurriert dazu auf das Phänomen der Gefühle und bestimmt sie als Atmosphären.

Zentrale Bedeutung für die, von ihm sogenannte „leibliche Kommunikation“, erhalten die Phänomene der „Einleibung“, „Ausleibung“ und „leibliche Richtung“, die sich als Basis des leiblichen Weltzugangs ausweisen lassen.

3.3.2 Theorie der leiblichen Kommunikation nach Hermann Schmitz

Hermann Schmitz zeigt in seinen leibphänomenologischen Untersuchungen, daß auf das bewußt gesteuerte Handeln des Menschen gerade atmosphärische Bedingungen, Gefühlseindrücke und Anmutungen Einfluß haben, die sich nur in leiblicher Weise spüren lassen, kaum aber kognitiv zu fassen sind. Die Wahrnehmung der Umwelt sei geprägt durch *Eindrücke*, die man spontan von etwas gewinne: „Eindrücke, wie man sie von einem Menschen hat, oder auf einer Reise, oder beim Betreten eines mehr oder weniger aufgeräumten Zimmers oder in einer besonderen Naturstimmung, und in erster Linie, wenn man etwas kennen lernt, das, wie man sagt, Eindruck macht oder einen Eindruck hinterläßt“ (Schmitz 1990, 19). Man hat beispielsweise eine spontane Antipathie gegen einen Menschen, den man gerade kennengelernt hat und kann nur ein unbestimmtes Gefühl als Grund dafür angeben. Man betrachtet den Gebirgszug im Abendlicht und wird feierlich angemutet, spürt das Erhebende des Augenblicks am ganzen Leib, ohne daß man das, was man fühlt, sachlich auf das optisch Wahrgenommene zurückführen kann. Ein bestimmtes Musikstück kann aufgrund seiner Atonalität oder seines entnervenden Rhythmus leibliches Unwohlsein hervorrufen; eine Atmosphäre kann entspannt oder bis zum Zerreißen angespannt sein. Bei einer bestimmten Geschichte, die man hört, stehen einem buchstäblich die Haare zu Berge. Die Wahrnehmung ist hier nicht kognitiv, sondern leiblich bestimmt, d.h. sie wird von gefühlsmäßigen Anmutungen dominiert. Eindrücke drängen sich auf, sie sind unmittelbar und nur durch kognitive Anstrengung kontrollierbar.

Schmitz bestimmt Eindrücke als etwas Vielsagendes, als chaotisch-mannigfaltige Ganzheiten: „Jedes Ding, das in unseren Gesichtskreis tritt, jeder Mensch, mit dem wir es zu tun haben, macht uns den Eindruck so oder so etwas zu sein, sei es, daß wir dieses jeweils Vorkommende mit Routine unter einen geläufigen Typ subsumieren oder mit sensibler Aufgeschlossenheit allerlei im voraus spüren, ohne uns gleich auf einen Begriff festlegen zu wollen; dank des Eindrucks sind wir auf vielfältig Erwartbares, das wir nicht vollständig aufzählen können und vor eventueller Enttäuschung größtenteils nicht einmal einzeln zur Kenntnis nehmen,

summarisch gefaßt, und dank dieser ganzheitlichen Information finden wir uns in unserer jeweiligen Umgebung zurecht, ohne detektivisch Bruchstücke kombinieren zu müssen, um uns ein Bild davon zu machen“ (Schmitz 1992, 68). Manche Menschen verlassen sich auf ihr Gefühl, wenn sie spontan handeln oder in schwierigen Situationen Entscheidungen treffen müssen. Man kann ein Gespür für den richtigen Moment haben, ohne daß alle Bedingungen der Situation einzeln analysiert werden müßten. Schmitz bestimmt Gefühle als etwas, das in der Bewegung des eigenen Leibes spürbar und als Bewegung räumlich verfaßt sei.

3.3.2.1 Gefühle als Atmosphären

Der Ausdruck von *Gefühlen*, so Schmitz, gehe weit über Seelenleben und Bewußtsein hinaus. Er könne nicht als Ausdruck von Seelischem einem Subjekt zugeschrieben werden, sondern komme ubiquitär bei Menschen, Tieren und im Zusammenhang mit unbelebten Dingen (z.B. bei einer klagenden oder jubelnden Geige) vor. Deshalb bestimmt Schmitz Ausdruck als „sinnlich wahrnehmbare Mitteilung“ (Schmitz 1992, 178). Gefühle seien nicht als Seelenzustände von Menschen oder Tieren gegeben, sondern man müsse sie, ähnlich wie das Wetter oder Klima, als Atmosphären verstehen, „die einen Menschen ergreifen, indem sie ihn leiblich spürbar (...) heimsuchen und in ihren Bann zwingen, die aber auch ohne eigene Ergriffenheit wahrgenommen werden können“ (a.a.O., 176). So könne man auch vom Meer sagen, daß es heiter oder sehnsüchtig daliege. Es vermittele die Atmosphäre der Heiterkeit oder Sehnsucht, auch wenn es nicht als Subjekt fühle.

Gefühle bestimmt Schmitz als *Atmosphären*, da sie *räumlich* verfaßt seien (vgl. Schmitz 1992, 21). Wie das Klima in einem stickigen Zimmer oder die Frische am Meer seien Gefühle etwas, das „in der Luft liegt“ (a.a.O., 110). Sie bilden eine Atmosphäre, in die wir uns eingebettet finden, eine Weite ohne Begrenzung, die wir am eigenen Leibe spüren, nicht aber als sein Zustand oder an einzelnen Körperteilen. Es gebe eine Atmosphäre der Betretenheit, der Verlegenheit oder der Stille. Stille in der Kirche könne als Gefühl feierlich, Stille in der Wüste dumpf und brütend sein. Gefühle können weite, richtungslose Atmosphären sein wie das leere Gefühl (wie z.B. der „ennui“ des 19. Jahrhunderts); sie seien gegenstandslos wie Euphorie oder Traurigkeit oder bezögen sich auf bestimmte Gegenstände, wenn man sich über etwas freue oder trauere (vgl. a.a.O., 22 f.). Liebe, Trauer oder Fröhlichkeit ergießen sich demnach über den Men-

schen, sie betten ihn ein und überkommen ihn einfach. Gefühle als Atmosphären könnten sich nicht nur über den einzelnen Menschen, sondern auch über viele gemeinsam legen. Sie fänden sich überall in der phänomenalen Welt.

Gefühle spüre man, so Schmitz, am eigenen Leib (vgl. a.a.O., 120 f.). In der Freude fühle sich der Mensch leicht und beschwingt (und könnte vor Freude hüpfen oder springen); Sorgen lasteten schwer und drücken ihn nieder. Etwas lege sich auf die Brust, bedrücke, und sei dennoch nicht objektiv an dieser Körperstelle zu verorten; man gehe auf oder verschließe sich. Stolz gehe z.B. einher mit dem Aufrichten des Körpers. Dabei ergreifen nach Schmitz *Bewegungssuggestionen* den Leib: Freude animiere zum Hüpfen, der Kopf werde aus Scham gesenkt und die Schultern würden eingezogen (vgl. ebd.). Daneben spielen auch *synästhetische Charaktere* eine Rolle. So werden nicht nur Farben als warm oder kalt, Töne als hoch oder tief, hell oder dunkel bezeichnet, sondern man spricht auch von tiefer Stille, hartem Klima oder heller Freude (vgl. Schmitz 1978, 47 ff. und 1992, 176 f.). Eine heitere, ausgeglichene, mütterliche Frau könne, so Schmitz, in ihrem Ausdruck an eine sonnige Mittagslandschaft erinnern. Weil das Gefühl den Leib „als atmosphärische Macht“ (Schmitz 1992, 121) unmittelbar mit Bewegungsanmutungen ergreife, seien Gebärden⁷⁴ für jeden schon immer verständlich und verfügbar: „Der Freudige weiß zu hüpfen, der Kummervolle zu stöhnen und schlaff oder gebrochen dazusitzen, der Verzweifelte gellend aufzulachen usw.; niemand, der so betroffen ist, muß erst verlegen fragen, wie man so etwas macht“ (ebd.).

Man müsse nicht lernen, wie man Gefühle ausdrücke. Das unterscheide den Ausdruck von anderen Arten der Mitteilung wie der Nachricht und dem kausalen Symptom, die in andere Sprachen oder Darstellungsformen übertragbar seien (vgl. Schmitz 1992, 178). Nachrichten ließen sich ins Morsealphabet übersetzen; daß Wasser koche, sehe man am Sprudeln oder am Thermometer, das über 100 Grad Celsius anzeige. Hingegen verliere ein Lächeln schon auf einer Photographie etwas von dem, was es mitteilen wolle (vgl. a.a.O., 180). Das Verstehen von Nachrichten und kausalen Symptomen stütze sich auf erlernbare Regeln, nach denen man etwas mit den Sinnen Wahrnehmbares einem gemeinten Sachverhalt

⁷⁴ Für Schmitz gehören Gebärden zum Gefühlsausdruck, während wir oben den angeborenen Ausdruck von konventionellen und gelernten Gebärden unterschieden haben.

zuordnen könne. Demgegenüber ist die Fähigkeit zum Ausdruck und Ausdrucksverstehen, wie wir gesehen haben, ursprünglich gegeben.

Gefühlsanmutungen durch Bewegungssuggestionen und die Wahrnehmung synästhetischer Charaktere sind Beispiele dafür, wie die Wahrnehmung über das, was objektiv feststellbar und bewußt mit den Sinnen aufnehmbar ist, hinausgehen kann. Was dabei erfahrbar wird, versteht sich von selbst und unmittelbar. Es wird nicht über Zeichen und Symbole, sondern nur leiblich zugänglich, d.h. es ist am eigenen Leib zu spüren. Um es richtig fassen zu können, fehle uns, so Schmitz, die passende Begrifflichkeit. Die Ursache dafür liege in der Tradition der europäischen Philosophie, die seit Demokrit und Platon einer *sensualistischen Reduktion* huldige, wonach die Außenwelt dem Menschen nur über seine körpereigenen Werkzeuge (Organe) zu Bewußtsein komme. In der privaten Innenwelt (der Seele, dem Bewußtsein) würden demnach die Außensignale verarbeitet, bis ein Bild der Außenwelt entstehe. Damit zerfalle für jeden Menschen die Welt in eine Außenwelt und eine Innenwelt. Ihm komme etwas nur zu Bewußtsein, wenn es sich in der Innenwelt abbilde. Alles, was sich nicht mit wenigen Merkmalen (bei Demokrit: Größe, Gestalt, Anordnung, Lage im Raum; bei Aristoteles: Größe, Gestalt, Ruhe, Bewegung, Zahl) vergegenständlichen und damit von Naturwissenschaft und Technik beherrschen läßt, wird, so Schmitz, in der Folge der Seele als Trieb, Gedanke oder Gefühl eingelagert. So sei letztlich das Atmosphärische, Eindruckshafte, das den Menschen ergreife, nur noch der Bearbeitung und Darstellung der Dichter überlassen worden (vgl. Schmitz 1990, 24). Eine Konsequenz sei, daß uns heute die leiblichen Kategorien und Begriffe fehlten, um das Gemeinte auszudrücken.

In seinem „System der Philosophie“ versucht Hermann Schmitz, „das Leibliche durch Bestimmung seines Wesens, durch Ausarbeitung und Anwendung eines ihm angemessenen Kategoriensystems (...) theoretisch zur Geltung zu bringen“ (Schmitz 1965, XIV). So entwickelt er eine Leibphänomenologie, deren Mittelpunkt ein System leiblicher Kategorien als „Alphabet der Leiblichkeit“ bildet, nach denen sich die leiblichen Phänomene „buchstabieren“ lassen. Im Rahmen dieser Annahmen bestimmt Schmitz das Äußern und Verstehen von Ausdruck als „leibliche Kommunikation“. Zum besseren Verständnis dieses Begriffs stellen wir im folgenden dar, wie Schmitz Leiblichkeit bestimmt und erläutern einige Kategorien des von ihm aufgestellten Alphabets der Leiblichkeit.

3.3.2.2 Grundlegende leibliche Kategorien

Der Begriff der *Leiblichkeit* erfaßt nach Schmitz allgemein das *eigenleibliche Spüren*. Es bezeichne leibliche Regungen, die am Körper auftreten, ohne daß man sie sehen oder ertasten könne. Dazu gehören Schmerz, Hunger, Durst, Schreck, Wollust, Frische, Mattigkeit, Behagen sowie das Ein- und Ausatmen (vgl. Schmitz 1992, 39; 1990, 115). Es gebe „teilheitliche“ leibliche Regungen wie Schmerz, Jucken, Kitzel, Herzklopfen, Hitzewallung oder Kühle im Kopf (vgl. Schmitz 1990, 121; 1992, 42) und solche leiblichen Regungen, die den Leib ganzheitlich durchziehen wie Frische oder Mattigkeit. Leibliche Regungen können den sichtbaren und ertastbaren Körper überschreiten, wie z.B. das Phänomen der Phantomglieder bei Amputierten zeige.

Wie der sicht- und tastbare Körper habe auch das Spüren am eigenen Leib eine räumliche Ausdehnung, wenn auch auf andere Weise. Im Gegensatz zum Körper besitze der spürbare Leib keine Haut oder Flächen (vgl. Schmitz 1990, 117). Das eigenleibliche Spüren müsse vorgestellt werden als ein Volumen, das keine Fläche habe, demnach ohne Grenzen und Dimensionen und unteilbar ausgedehnt⁷⁵ sei. Man spüre beispielsweise beim Einatmen Volumen in der Bauch- und Zwerchfellgegend oder auch dann, wenn man seine Glieder wohligh recke und dehne (vgl. Schmitz 1992, 40). Leibliche Regungen seien stets örtlich abgehoben. So lasse sich das Behagen in der Badewanne an einem Platz im Raum verorten, nicht aber das Gefühl der Liebe, das sich stattdessen wie eine Atmosphäre ohne Ufer ergießen könne. Gefühle und Atmosphären seien zwar „etwas räumlich Ausgedehntes, das in der Luft liegt“ (Schmitz 1965, 51), aber dennoch nicht genau lokalisierbar. Hingegen verbreite sich leibliches Befinden wie Mattigkeit, Frische, Behagen, Wollust oder Schmerz nicht über die ganze Situation, die das Erleben bestimmt. Leiblichkeit bezeichne damit einen absoluten, also keinen relativen, durch Lagebeziehungen bestimmten Ort, den man durch Ertasten oder Sehen am Körper ausmachen könnte (vgl. Schmitz 1992, 41). Schmitz definiert demnach *Leibliches* und *Körperliches* folgendermaßen: „Leiblich ist das, dessen Örtlichkeit absolut ist. Körperlich ist das, dessen Örtlichkeit relativ ist“ (Schmitz 1965, 6).

⁷⁵ Zum Begriff der „unteilbaren Ausdehnung“ vgl. genauer Schmitz 1965, § 45.

Aufgrund dieser absoluten Örtlichkeit könne man kann den Leib als eine Einheit spüren.⁷⁶ Das sei bereits kleinen Kindern möglich, indem sie beispielsweise auf das Kitzeln an den Fußsohlen reagieren können (vgl. a.a.O., 37). Dem Menschen sei der eigene Leib aber nicht nur als örtlich absolute Einheit, sondern auch örtlich relativ abgehoben gegeben. Das sei der Fall, wenn eine bestimmte lokalisierbare Stelle jucke oder schmerze. Dieser - von Schmitz so benannte - „körperliche Leib“ (a.a.O., 24) sei nicht als Ganzes, sondern nur in der Form von „Leibesinseln“ (a.a.O., 25) erfahrbar. Schmitz verweist darauf, daß man zwar in einem ununterbrochenen räumlichen Zusammenhang an sich hinuntertasten, nicht aber genauso auch an sich selbst „hinunterspüren“ könne. In diesem Fall spüre man nur noch einzelne Leibesinseln, deren räumliche Lage zueinander zwar bestimmbar sei, die aber nicht zusammenhängen.⁷⁷ In der sinnlichen Wahrnehmung des eigenen Körpers, also durch Beschauen oder Betasten, entstehe das *Körperschema*, das als eine Art Raumbild die einzelnen Körperteile und ihre räumliche Beziehung zueinander umfasse. Es sei das „habituelle Vorstellungsbild des eigenen Körpers“ (a.a.O., 27). Kleinen Kindern sei zwar die Einheit des Leibes, nicht aber das Körperschema ursprünglich gegeben. Damit sei das Körperschema „das Ergebnis einer nachträglichen und für die Leibgegebenheit unwesentlichen Verarbeitung, die Gegebenheiten des eigenleiblichen Spürens mit solchen des sinnlichen Wahrnehmens für das Vorstellungsleben verschmilzt“ (a.a.O., 40). Leiblichkeit läßt sich nach Schmitz nicht nur in der beschriebenen räumlichen Weise, sondern auch strukturell erfassen. Das soll im folgenden gezeigt werden.

Alle konkreten leiblichen Regungen sind bestimmt durch den Antagonismus von Enge und Weite, mit dem immer auch eine Richtung nach innen oder außen verbunden ist. Sie sind, so Schmitz, in diesen Gegensatz von Enge und Weite eingespannt und nur von daher aufzuschlüsseln. Enge und Weite, mit ihren entsprechenden Tendenzen der Engung und Wei-

⁷⁶ Zur genauen Erläuterung dazu, wie sich der Leib als absoluter Ort abhebt, vgl. Schmitz 1965, 38. So bemerkt Schmitz hier: „Der eigene Leib ist gewöhnlich zusammen mit einem gewissen dumpfen Druck gegeben (...). Wo aber Druck und mit ihm Spannung ist, da ist auch Enge, und wo Enge, auch Einheit in der Weise eines eigentümlichen Zusammen- und Ineinandergedrängtseins, sozusagen einer ursprünglichen Punktualität, unabhängig von räumlichen Lageverhältnissen“ (ebd.).

⁷⁷ z.B. von oben nach unten: „Schlund, Brustwarzengegend, Magengrube mit dem charakteristischen ‘Gefühl in der Magengegend’, anale und genitale Zone, vielleicht noch etwas in der Gegend der Oberschenkel, Kniegegend, Fußknöchel, Sohlen“ (Schmitz 1965, 26).

tung, spielen immer zusammen und bilden die wichtigste Dimension des von Schmitz aufgestellten *Alphabets der Leiblichkeit*⁷⁸, das die Dynamik des leiblichen Befindens aufzeigen soll (vgl. Schmitz 1965, 73 f. und 169 ff.; 1990, 122; 1992, 45). Leiblichsein bedeutet nach Schmitz in erster Linie, „zwischen Enge und Weite in der Mitte zu stehen und weder von dieser noch von jener ganz loszukommen, wenigstens so lange, wie das bewußte Erleben gewährt“ (Schmitz 1990, 122).

Schmitz geht aus vom Urphänomen der *Weite*, das sich jedem von sich aus zeige. Weite erfahren wir nicht nur durch die Wahrnehmung des uns umgebenden Raumes, sondern spüren sie am eigenen Leib: beim Atmen, beim Bewegen der Glieder. Weite werde erfahrbar, wenn man in den Anblick einer ruhigen, freien Landschaft versinke, oder wenn man den Sternenhimmel über sich erlebe und sich von diesem Erlebnis treiben lasse. Man erlebe Weite aber auch beim autogenen Training, in ekstatischen Zuständen, evtl. durch Drogeneinwirkung oder beim Einschlafen. Weite sei nur erfahrbar, weil es die Erfahrung der *Enge* des Leibes gebe. So werde Enge spürbar „in dem dumpfen Druck, der gewöhnlich am eigenen Leibe erlebt wird, als etwas, das den ganzen Körper durchzieht“ (Schmitz 1965, 73). Nur durch diese Enge sei es möglich, die Leibesinseln zu einer Einheit zusammenzuhalten. Man erlebe die Enge in der Trauer und Depression, in der Angst und im Schmerz als Zurückgeworfensein auf den Leib, das einen festhalte.

Um die Dynamik des Leiblichen deutlich zu machen, spricht Schmitz von *Weitung* und *Engung*. Im Erleben stünden beide in einem antagonistischen Verhältnis zueinander, wobei sie sich gegenseitig anstachelten und sich Widerstand leisteten (vgl. Schmitz 1992, 45). Deshalb „ist schon das elementar-leibliche Betroffensein, noch unabhängig von der Stellungnahme der Person zu ihrem Leib, doppelseitig im Sinn einer Auseinandersetzung, in der der Betroffene wie gespalten auf beiden Seiten steht, dem Betroffenenmachenden gegenüber und zugleich mit ihm auf dessen Seite“ (Schmitz 1990, 135 und 1992, 53). Das leibliche Befinden sei demnach in

⁷⁸ „Wenn die Kategorien des Leiblichen so ohne Rücksicht auf ihren gefügten Zusammenhang, der die Struktur des Leibes ist, neben einander aufgereiht werden, bilden sie das *Alphabet der Leiblichkeit*. Die einzelnen leiblichen Regungen können und sollen durch Kombination der Buchstaben dieses Alphabets ungefähr so rekonstruiert werden, wie ein Wort durch Kombination der Buchstaben des phonetischen Alphabets“ (Schmitz 1965, 170). Dabei sei die Kombination wie die Verschmelzung der Buchstaben im gesprochenen Wort vorzustellen. Für die gesamte Darstellung des Alphabets der Leiblichkeit vgl. das Kapitel 2 „Die Struktur des Leibes“ in Schmitz 1965, 73-172.

sich dialogisch verfaßt und so spricht Schmitz an einer Stelle auch von „*Kommunikation im Leib*“ (Schmitz 1990, 136 und 1992, 53).

Beim Einatmen halten sich Engung und Weitung die Waage, ebenso bei der Muskelanspannung. Engung ist verbunden mit *Spannung* (z.B. in der Aufmerksamkeit, bei Hunger oder Schmerz), Weitung mit *Schwellung* (z.B. in der Wollust, beim Recken und Dehnen).⁷⁹ Den rhythmischen Zusammenhang von Engung und Weitung, bzw. Spannung und Schwellung, bezeichnet Schmitz als „*leibliche Ökonomie*“ (Schmitz 1992, 49). Sie könne vorgestellt werden als Band, das um so straffer angezogen sei, je stärker Engung und Weitung als Spannung und Schwellung ineinander verschränkt seien (vgl. ebd.). Es sei um so lockerer, je mehr sie sich voneinander lösen. Das könne der Fall sein in „privativer Weitung“ „z.B. im Augenblick der Erleichterung, wenn es dem Menschen wie ein Stein vom Herzen fällt (...) oder auch, wenn ihm in friedlich schöner, freier Natur das Herz aufgeht“ (vgl. Schmitz 1990, 123). Ebenso lockere sich das Band der leiblichen Ökonomie in „privativer Engung im peinlichen oder freudigen Erschrecken“ (ebd.).

Die leiblichen Regungen sind nach Schmitz gerichtet. Die grundlegende leibliche *Richtung* führe dabei immer aus der Enge in die Weite. Das bedeute, daß jede Weitung auch Richtung sei (vgl. Schmitz 1992, 46). Eine Form leiblichen Richtens sei das leibliche Ausatmen als „ziellos in die Weite strömende Richtung“ (Schmitz 1990, 124), obwohl es nicht eigentlich weitend sei. Auch der Blick sei eine leibliche Richtung (vgl. ebd.). Richtung könne, so Schmitz, auch nach innen führen, z.B. beim Einatmen oder als „Blick nach innen“, der der Konzentration diene. Deutlich werde das Gerichtetsein leiblicher Phänomene an der Motorik. Das motorische Körperschema verfüge über eingeschliffene leibliche Richtungen und könne so das motorische Verhalten über die Anordnung der eigenen Körperteile orientieren.⁸⁰ Aus dem motorischen Körperschema

⁷⁹ vgl. dazu Schmitz 1965, 89 ff., 1990, 123; 1992, 45. Die leiblichen Regungen werden neben dem Gegensatz von Enge und Weite von einer weiteren Polarität durchzogen. Es gibt eine Tendenz zum Diffusen, Dumpfen, Ausstrahlenden (wie z.B. die Wollust durch Streicheln); sie ist *protopathisch*. *Epikritisch* hingegen nennt Schmitz die Tendenz, die scharfe, spitze Punkte und Umrisse setzt, wie bei wollüstigem Prickeln, Stechen oder scharfem Schmerz (vgl. dazu Schmitz 1965, 143 f.; 1990, 126; 1992, 48).

⁸⁰ Es gibt nach Schmitz auch ein perzeptives Körperschema, das ortsräumliche Orientierung besitzt. Nur der Übende (im Sport, beim Lernen eines Instruments) orientiert seine Bewegungen am perzeptiven Schema, also an Lagen und Abständen zwischen

gehen die Gesten und Gebärden als sich entfaltende leibliche Richtungen hervor: „Jede Gebärde, ja Gestikulation - einschließlich des planlosen Herumfuchtelns mit den Händen beim Reden - hat eine leiblich spürbare Gestalt, die aus der Enge hervor sich entfaltend Weite in Anspruch nimmt und oft über die sichtbar ausgeführte Bewegung weit hinausgeht: Ein kurzer Stoß des gereckten Zeigefingers kann als gespürte Gebärdefigur den Raum durchbohren - weshalb es als peinliches Attentat gilt, auf andere mit dem Finger zu zeigen - , eine Geste der Umarmung ihn umschließen“ (Schmitz 1992, 48).

Bereits der Säugling mache erste Erfahrungen mit Enge, Weite und Richtung, denn das eigenleibliche Spüren habe ein hervorragendes Zentrum im Mund und der analen Zone (vgl. dazu Schmitz 1965, 305 ff.; 1992, 61). Schmitz bezeichnet den Mund als „Leib im Kleinen“, an dem sich das Alphabet der Leiblichkeit durchdeklinieren lasse. Der Mund vermittele die Erfahrung von leiblich-räumlicher Weite, weil man ihn aufmachen und aufreißen könne. Erfahbar würden Spannung beim Zusammenpressen der Lippen oder Zusammenbeißen der Zähne, wollüstige Schwellung im Saugen, Küssen, Schlürfen. Auch die leibliche Richtung gehe im Atmen oder in der Stimme, bzw. umgekehrt den Schlund hinab, aus dem Mund hervor (vgl. Schmitz 1992, 62). So übe schon das kleine Kind im Saugen und im Schreien leibliche Richtung ein (vgl. Schmitz 1965, 309). Die Mimik der Lippen könne Enge, Weite und Richtung in vielen Variationen gestalten, in der Form von Bewegungssuggestionen, die der Betrachter als Gestaltverläufe auffasse. Im Mund treten auch *protopathische und epikritische Tendenzen* auf³¹: „Protopathisch ist ferner die Zunge, sowohl sie als spürbare Leibesinsel als auch durch Bewegungssuggestionen und synästhetische Charaktere als weiche, schleimige Masse im feuchten Milieu des Speichels, und ihr begegnen an den harten Zähnen, die unter normalen (schmerzfreen) Umständen wie Fremdkörper imponieren, beständig spitze und eckige epikritische Gestaltverläufe“ (Schmitz 1992, 63). Damit sei der Mund „eine Schule der Widerstandserfahrung und Subjekt-Objekt-Unterscheidung am eigenen Leibe und Körper“ (a.a.O., 61), selbst wenn er sich gegen außen abschließe.

Die anale Zone bilde eine Leibesinsel, an der sich die grundlegenden Charakterzüge der Leiblichkeit, besonders der Dialog von Engung und Weitung, idealtypisch darstellen lasse (vgl. a.a.O., 64). Das Kind erfahre am analen Geschehen die Konkurrenz von Engung und Weitung, Span-

relativen Orten. Das motorische Körperschema hingegen ermöglicht das Koagieren der Glieder ohne Reaktionszeit (wie z.B. beim Balancehalten).

nung und Schwellung, und die leibliche Richtung im Ausstoßen des Exkremments (vgl. Schmitz 1965, 316). Dabei lerne es, die Impulse der Engung und Weitung seines Leibes spielerisch zu regulieren. Der Entwicklung der leiblichen Selbstbeherrschung diene die Handhabung der Richtungsimpulse durch Hemmung oder Freigabe. Die anale Zone bilde damit, so Schmitz, „das ideale Experimentierfeld für das Einüben der Regulierung des Antagonismus von Spannung und Schwellung, der Brücke zur Welt und Grundlage aller dialogischen Verhältnisse“ (a.a.O., 65). Das Kind lerne, besonders in der Sauberkeitserziehung, mit der Dynamik des eigenen Leibes umzugehen, d.h. so gut wie möglich in der Mitte zwischen Enge und Weite zu stehen und beide Pole auszubalancieren (vgl. Schmitz 1992, 336). Inwiefern liegt nun in diesem leiblichen Gegensatz von Engung und Weitung bzw. Spannung und Schwellung, den man am eigenen Leib erfährt, aber auch ein Modell vor, nach dem man die Welt verstehen und mit ihr umzugehen lernt?

Der „dialogisch-kommunikative Charakter“ (Schmitz 1990, 137) des eigenleiblichen Spürens sei die Voraussetzung dafür, daß der Mensch in leibliche Kommunikation mit seiner Umwelt treten könne. „Weil das leibliche Befinden in sich dialogisch ist, kann es ohne Änderung seiner Struktur auf Partner verteilt werden, die die antagonistischen Tendenzen gegeneinander ausspielen“ (Schmitz 1990, 136 und 1992, 53).⁸¹ Dies sei einerseits dadurch möglich, daß das eigenleibliche Spüren der Weitung stets gerichtet sei. So führen das Atmen, der Blick oder das Dehnen aus der Enge des eigenen Leibes heraus; sie haben eine Richtung. Das sei eine Bewegung auf die Umwelt zu. Sie ermögliche Wahrnehmung und Kontaktaufnahme mit der Umwelt. Die Umwelt werde aber gleichzeitig auch durch den anderen Pol im Spüren des eigenen Leibes, der Engung, wahrgenommen. Das ist beispielsweise der Fall, wenn ein Blick auf einen gerichtet ist, der einen durchdringen kann: „Blicke, die ineinander tauchen, sind wie Speere im Turnier; sie greifen tief ins leibliche Befinden beider Partner ein, die sich dadurch bedeutsame Signale geben, sie sind schwer auszuhalten, werden gern vermieden (...)“ (Schmitz 1992, 54). Der Umgang mit Partnern bzw. mit der wahrnehmbaren Welt ist demnach genauso dialogisch verfaßt wie die eigenleibliche Dynamik selbst. Das bedeute,

⁸¹ Das idealtypische Modell dafür ist für Schmitz der Ringkampf, „in dem beide Kämpfer einander spannend pressen und schwellend gegen einander drängen, so daß jeder von beiden (...) beide Tendenzen, Engung und Weitung, intensiv (simultan) und mit rhythmischer Verschiebung als seine Rolle übernimmt“ (Schmitz 1990, 136).

daß die Kategorien der Leiblichkeit „im Horizont der wahrnehmbaren Umwelt ebenso herrschen wie im Horizont des Spürens am eigenen Leib“ (Schmitz 1990, 137).

Die Kommunikation mit der Welt hat demnach ihr Fundament in der Leiblichkeit: sie ist zunächst und ursprünglich leibliche Kommunikation, durch die sich der Leib erweitern könne (vgl. Schmitz 1990, 288). Leibliche Kommunikation kommt nach Schmitz in zwei Gestalten vor: als „Einleibung“ und der „Ausleibung“ (vgl. a.a.O., 314).

3.3.2.3 Einleibung und Ausleibung als Weisen leiblicher Kommunikation

*Leibliche Kommunikation*⁸² ist für Schmitz ein wesentliches Moment der Wahrnehmung und bildet für ihn den Grundbegriff der Wahrnehmungslehre (vgl. Schmitz 1978, 72). Er versucht damit, „die Lebendigkeit, die Wirklichkeitsnähe, die ‘blutvolle’ Eigenart der Wahrnehmung begrifflich genauer zu fassen“ (a.a.O., 36). Leibliche Kommunikation bestehe in dem Phänomen, daß Bestandteile der Umwelt den Wahrnehmenden so anmuten und auf ihn wirken können, daß sie unabhängig und gegen alles objektive Wissen, das er von der jeweiligen Sache habe, einen starken Eindruck in der Form leiblichen Betroffenseins hervorrufen.⁸³ An Versuchen zu Wahrnehmung und Bewegung demonstriert Schmitz, wie sich die Wahrnehmung der Umwelt nicht nach dem richtet, was man kognitiv weiß, sondern primär nach dem, was man am eigenen Leib zu spüren glaubt. In Erismanns Hexenschaukelversuch beispielsweise dreht sich das Zimmer um eine in normaler Pendelbewegung schaukelnde Versuchsperson. Obwohl sie wissen, daß alles Täuschung ist, suchen die Versuchspersonen nach Halt, um nicht vom Sitz zu rutschen (vgl. Schmitz 1978, 33). In der leiblichen Kommunikation mit der Umwelt habe das in der Wahrnehmung Gegebene keinen objektiven Charakter; es habe keine Distanz zum Wahrnehmenden. Man werde von etwas leiblich spürbar betroffen und könne sich seinem Bann kaum entziehen. Vielmehr gerate man in Versuchung,

⁸² Vgl. zum Begriff der „leiblichen Kommunikation“ besonders Schmitz 1978, Kapitel 1 und 2, sowie Schmitz 1992, 175 ff.

⁸³ Schmitz behandelt das eigenleibliche Spüren nicht als Form der Wahrnehmung: „Das leibliche Befinden ist im Allgemeinen keine Wahrnehmung in meinem Sinn, weil ihm der Charakter leiblicher Kommunikation fehlt; mit sich selbst kommuniziert man nicht, es sei denn im objektivierenden Wahrnehmen des eigenen Körpers durch Selbstbesehen und -betasten“ (Schmitz 1978, 37).

„sich unwillkürlich danach zu richten und sich davon für sein Befinden und Verhalten in Erleiden und Reaktion Maß geben zu lassen“ (Schmitz 1978, 32).

Zu den Haupttypen leiblicher Kommunikation rechnet Schmitz die *Einleibung*. Sie läßt sich am Beispiel der Faszination eines Zuschauers im Zirkus, der die Vorführung eines Seiltänzers verfolgt, verdeutlichen (vgl. Schmitz 1992, 188). Gleichsam atemlos, sich selbst vergessend, gebe sich der Zuschauer dem wahrgenommenen Geschehen hin und sei ganz beim Artisten. Er verliere sich völlig in dessen Bewegungen, so, daß „er sie nicht mehr als Bewegungen eines fremden Wesens von seinem eigenen Verhalten unterscheiden kann“ (a.a.O., 189). Schmitz nennt die Faszination eine „distanzlose Fixierung an ein bewegliches Objekt“ (ebd.), die sich auch beim Zuschauer eines Fußballspiels finde, indem dieser gebannt auf den Ball fixiert sei. Faszination habe dabei weder etwas mit motorischer Nachahmung noch mit Identifikation zu tun. Zur Nachahmung gehöre die Verdopplung des Vorbildes durch ein Nachbild. Es sei aber nicht so, daß in der Phantasie des Betrachters zwei Akrobaten herumtanzten, nämlich der echte und der Zuschauer selbst durch Einfühlung. Faszination sei ebensowenig Identifikation mit etwas. Eine Mutter, die sehe, wie ihr auf der Straße spielendes Kind von einem herankommenden Auto bedroht werde und nicht zu Hilfe eilen könne, sei in diesem Moment vielleicht starr vor Schreck an ihr Kind gebunden. Man könne aber nicht davon sprechen, daß sie sich mit dem Kind identifiziere, also sich in seine Rolle als ahnungslos spielendes Kind versetze (vgl. a.a.O., 190 ff.). Faszination habe vielmehr etwas mit Fesselung, Gefesseltsein zu tun. Schmitz bestimmt sie als eine Form der „Einleibung“. Wie läßt sich Einleibung nun allgemein charakterisieren?

Als Weise der leiblichen Kommunikation mit der Umwelt lasse sich das Phänomen der Einleibung auf den leiblichen Gegensatz von Engung und Weitung beziehen. Die Einleibung gehöre dabei zum Engepol der leiblichen Ökonomie (vgl. Schmitz 1990, 152). Durch die Wahrnehmung neige sich bei der Einleibung das leibliche Verhältnis von Enge und Weite als Spannung einseitig hin zur Seite der Enge. Einleibung finde immer dann statt, wenn etwas von außen auf uns zukomme, uns in irgendeiner Form anspreche und wir uns darauf konzentrierten. Dabei werde eine Spannung und Aufmerksamkeit erzeugt, wie die oben genannten Beispiele des auf einen gerichteten Blicks oder die Faszination im Beobachten des Zirkusartisten zeigen. „Sie liegt immer vor, wenn etwas in der Wahrnehmung bedrängend oder aggressiv oder auch beflügelnd (wie Tanz- und

Marschmusik) auf uns eindringt oder lockend und suggestiv uns an sich zieht“ (Schmitz 1965, 96).

Was derart anmutet, seien vor allem die *Gestaltverläufe* in der Form von Bewegungssuggestionen und die synästhetischen Charaktere der Dinge⁸⁴. Sie sind es, die den Bezug zum spürbaren leiblichen Empfinden des Wahrnehmenden herstellen (vgl. Schmitz 1992, 176) und damit leibliche Kommunikation ermöglichen (vgl. Schmitz 1978, 69). „Solche Bewegungssuggestionen haben eine wesentliche Brückenfunktion in der Wahrnehmung, da sie ebenso am eigenen Leib gespürt wie als Gestaltverläufe an wahrgenommenen (z.B. gesehenen oder gehörten) Gestalten vorgefunden werden können“ (Schmitz 1992, 51). So habe vor allem die Musik motorische und dynamische Züge in der Form von Bewegungstendenzen, die selbst keine Bewegung sind, sondern nur Bewegungen suggerieren (wie z.B. im Tanz; vgl. Schmitz 1978, 38). Auch in seinem Gedicht über den Römischen Brunnen vermittele C.F. Meyer mit der Zeile „Aufsteigt der Strahl, und fallend gießt Er voll der Marmorschale Rund“ einen Gestaltverlauf als Bewegungssuggestion. Ebenso haben Gebärden einen Gestaltverlauf: „Wie die Erhebung im Stolz, hat jede Gebärde ihre leiblich spürbare und dem Betrachter wahrnehmbare Gebärdefigur, die ihr als Bewegungssuggestion das Gepräge gibt, aber über das, was im Gebärdevollzug als Bewegung ausgeführt wird, u.U. weit hinausgeht“ (a.a.O., 40). Bewegungssuggestionen seien unmittelbar wahrnehmbar; sie würden ohne Übertragung von der einen auf die andere Seite gleich ursprünglich am eigenen Leibe gespürt (vgl. a.a.O., 43).

Schwierig nachzuvollziehen ist der Gedanke, daß bei der Einleibung der eigene Leib mit dem Wahrgenommenen eine derartige Verbindung eingehe, so daß ein umfassender Leib, in dem jener aufgeht, spontan neu gebildet werde (vgl. Schmitz 1992, 190). Entsprechend definiert Schmitz Einleibung auch als „die spontane Bildung übergreifender quasi-leiblicher Einheiten“, die „über den einzelnen eigenen Leib, den unmittelbaren Gegenstand eigenleiblichen Spürens hinausgehen“ (vgl. Schmitz 1992, 55).

⁸⁴ Auch synästhetische Charaktere (vgl. dazu oben 3.2.2.1) lassen sich auf leibliches Befinden zurückführen. Sie können auch mit Bewegungssuggestionen verschmolzen sein. Schmitz nennt als Beispiel das Glühende, Feurige, das nicht nur bei Farben, sondern auch bei Klängen vorkommt (Schmitz 1978, 56). Es gibt eine spürbare Weite der Helligkeit, aber auch der Dunkelheit. Neben der Dimension von Enge und Weite schlägt sich auch die epikritische und protopathische Tendenz des Leiblichen in synästhetischen Charakteren nieder (vgl. a.a.O., 58). Schmitz hat das Epikritische z.B. für die Musik Mozarts nachgewiesen, Beethoven schreibt er eine protopathische Tendenz zu (vgl. a.a.O., 47 f.).

„Sie ereignet sich im Alltag unablässig als Verschmelzung auf einander eingespielter oder sich einspielender Leiber, z.B. beim Sichanblicken, schon dem ganz flüchtigen unter Passanten, die einander auf bevölkerten Gehwegen ohne planmäßige Koordination entgegenkommen und erstaunlicherweise ihre Bewegungen so gut auf die erwartbaren der Anderen - auch wenn Mehrere, jeder nur mit sich selber beschäftigt, neben oder hintereinander auftauchen - abzustimmen verstehen, daß Zusammenstöße selten sind und mit ausdrücklicher Entschuldigung („Pardon!“) bedacht werden; ebenso beim Händedruck (...), beim Gespräch, beim Liebesspiel (z.B. zwischen Mutter und Säugling), bei jeder Suggestion und Faszination und - besonders auffällig durch Koagieren ohne Reaktionszeit - in gut eingespielter Kooperation bei gemeinsamer Handwerksarbeit (wie dem Sägen), gemeinsamem Musizieren, sportlichen Wettkämpfen in Paaren und Mannschaften usw.“ (Schmitz 1990, 137).

Das Bild des Gesamtleibes legt nahe, davon auszugehen, daß dieses durch Einleibung spontan neu gebildeten Ganze selbst wieder durch die leibliche Ökonomie geprägt ist, d.h. also, daß auch hier Engung und Weitung in einem dialogischen Verhältnis zueinander stehen. Auf das Beispiel der Passanten auf dem bevölkerten Bürgersteig angewendet, würde das bedeuten, daß die eine Person sich den Weg bahnt durch ihr Ausschreiten, die andere aber ausweicht. Natürlich kann dieser Dialog ganz unmerklich ablaufen. Wie beim eigenleiblichen Spüren des einzelnen Menschen kann das Pendel aber jeweils nach einem Pol, also nach Enge oder Weite ausschlagen. Dies scheint auch für den neu gebildeten Gesamtleib möglich zu sein. Anders könnte Schmitz nicht verschiedene Formen der Einleibung unterscheiden: die einseitige, die wechselseitige und die latente Einleibung. Bei der „*einseitigen*“ *Einleibung* bestehe ein Ungleichgewicht im Verhältnis von Enge und Weite. Hier dominiere in dem entstehenden umfassenden leiblichen Ganzen die Enge des einen Partners. Von der einen Seite gehe ein richtiggehender Sog aus, von dem die andere eingefangen und unselbständig gemacht werde. Das sei der Fall in den o.g. Beispielen der Mutter, die aus der Entfernung sehe, wie ein Auto auf ihr Kind zukommt, beim Beobachten des Seiltänzers im Zirkus oder beim Fußballzuschauer.

Das gelte auch für das Phänomen der *Suggestion*, das Schmitz am Beispiel der Einschüchterung beim Militär erläutert. Durch den Schreck beim plötzlichen und unerwarteten Angeherrschtwerden durch den Vorgesetzten werde der Dialog von Engung und Weitung ruckartig ausgesetzt und nach der Seite der Engung überdehnt. Schreck rufe damit eine En-

gung des Leibes hervor. „Die momentane, auch nur annähernde Abspaltung der Enge von der Weite durch den Schreckreiz gibt dem Suggestor Gelegenheit dazu, die Enge seines Leibes an die Stelle dieser abgespaltenen Enge zu setzen, und ebenso kann dann irgend ein unpersönlicher Reiz, der passend zur Stelle ist, die Rolle einer solchen Enge, auf die hin der Leib des Betroffenen sich zusammenzieht, übernehmen“ (Schmitz 1978, 80). Die eigene leibliche Enge ist verlorengegangen und wird durch eine fremde, aufgezwungene ersetzt. Dem sozusagen unterworfenen Leib wird damit Enge untergeschoben und er hängt damit auch in seinen Richtungen von dieser aufgezwungenen Enge ab. So könne suggestive Einschüchterung als leibliche Kommunikation die Menschen auf dem Kasernenhof zu Automaten machen: Der Mensch werde über sein motorisches Körperschema in seinen gesamten Bewegungen von der untergeschobenen, nun übergeordneten Enge bzw. den von ihr ausgestrahlten Impulsen beherrscht (vgl. Schmitz 1978, 81). Solche Suggestionen müssen nicht so schroff erfolgen. Auch als Zuschauer beim Fußballspiel, beim Rockfestival oder beim Hören eines guten Redners werde in leiblicher Kommunikation dem eigenen Leib in einem sich plötzlich neu gebildeten Leib Enge untergeschoben, wodurch die Motorik unwillkürlich gesteuert werde (vgl. a.a.O., 81). Es gebe dann keine Hemmungen mehr, besonders bei großen Menschenmengen könne gleichsam ein Rausch entstehen, der die Masse so durch Suggestion lenkbar mache. Suggestion müsse nicht auf die Motorik beschränkt sein, auch wenn sie auf leibliche Wurzeln zurückgehe: Sie sei beispielsweise auch durch Reklame und Propaganda möglich (vgl. Schmitz 1978, 84).⁸⁵ Suggestion beruht damit auf leiblicher Kommunikation, „bei der ein Schlüsselreiz oder Signalherd, der dabei als Suggestor fungiert und so gut unpersönlich wie Person sein kann, die Rolle der Enge des Leibes übertragen wird“ (Schmitz 1985, 85). Rhythmus als Bewegungssuggestion könne aber nicht nur dazu dienen, leibliche Richtung zu aktivieren bzw. in einer bestimmten Weise von außen zu manipulieren, sondern auch gut in der Therapie eingesetzt werden, um den speziellen leiblichen Rhythmus von Spannung und Schwellung anzuregen wie beispielsweise durch Gymnastik (vgl. Schmitz 1992, 49).

⁸⁵Gerade die Inszenierungen des Nationalsozialismus setzten Musik und Rhythmus ein, um die Masse zu manipulieren. „Die ‘Richtigkeit der neuen Lehre’ wurde nicht durch das Argument bestätigt, sondern durch den ‘sichtbaren Erfolg’, die hörbare ‘Zustimmung von Tausenden’ und die fühlbare Geschlossenheit und Einheitlichkeit der dichtgescharten Menge“ (Vondung 1971, 36).

In der *wechselseitigen Einleibung* hingegen scheinen die Pole Enge und Weite einmal auf der einen, einmal auf der anderen Seite zu liegen. So bezeichnet Schmitz als wechselseitige Einleibung die gemeinsame Handwerksarbeit oder das Zusammenwirken im Sport. Sie entstehe aus der gemeinsamen Konzentration auf ein Werk oder Thema, „z.B. das möglichst schnelle Rudern, das gemeinsam gesungene Lied, die Befreiung des Volkes von irgend welchen Tyrannen beim Aufstand en masse“ (Schmitz 1990, 152). Sie erfolge auch zwischen Reiter und Pferd oder mit anderen nicht-leiblichen Gegenständen der Wahrnehmung wie zwischen dem Autofahrer und seinem Wagen, der auch eine „Rückmeldung“ geben könne, obwohl er unbelebt sei. (vgl. Schmitz 1990, 139). Auch der Blickkontakt in erotischer Spannung ist ein Beispiel für wechselseitige Einleibung. Die wechselseitige Einleibung bestimmt Schmitz als die „Basis der Sozialkontakte unter Menschen wie unter Tieren“ (Schmitz 1990, 57).

Schließlich nennt er noch die „*latente*“ *Einleibung*. Sie sei der Fall, wenn die eine Seite nicht so fesselnd und stark von der anderen Seite an sich gebunden werde. Er führt dazu das „von Klages besprochene Beispiel einer feinfühligten Frau aus dem Volke, die dem heimkehrenden Gatten leichte Gereiztheit anmerkt“ (Schmitz 1992, 192) an. Die Enge des anderen ziehe den Menschen in der latenten Einleibung nicht ganz zu sich und er könne immer wieder auf sich zurückkommen (vgl. a.a.O., 193). Es scheint damit nur eine abgeschwächte Form einseitiger Einleibung vorzuliegen.

Das Kriterium für Einleibung muß in jedem Fall darin gesehen werden, daß in diesem durch Einleibung spontan entstehenden imaginären Gesamt Leib die Subjekte verschmelzen und sich gegenseitig nicht mehr als von einander verschieden wahrnehmen. Das bedeutet letztlich, daß in der Einleibung keine Subjekt-Objekt-Differenzierung besteht. Dies gilt auch für die Formen der latenten und einseitigen Einleibung, weil damit nichts über die Intensität, die zeitliche Dauer und das Verhältnis von Engung und Weitung der übergreifenden leiblichen Einheit ausgesagt ist.

Weniger häufig als Einleibung komme das Phänomen der *Ausleibung* vor. Während Einleibung mit dem leiblichen Pol der Engung zu tun habe und immer eine Konzentration auf ein Gegenüber bedeute, bezeichne Ausleibung eine „leibliche Kommunikation anderer Art, im Sinne des Ausströmens, der Versunkenheit, des Sich-verlierens in etwas ohne die zur Einleibung gehörende Zusammenfassung“ (Schmitz 1990, 152). Sie werde beispielsweise vom Autofahrer erfahren, der auf der Autobahn der Monotonie einer langen, geraden Strecke verfalle und sich an die Tiefe

des Raumes verliere. Es gebe eine ähnliche Erfahrung bei der Zugfahrt, wenn man aus dem Fenster blicke und die Landschaft wie eine Spielzeug- und Theaterwelt an einem vorbeiziehe. Man gerate dabei in eine Art „träumerische Entrückung“ (Schmitz 1978, 98), ein gleitendes und entgleitendes Dahinleben oder Dösen (vgl. Schmitz 1990, 153), wie es auch beim Einschlafen der Fall sei oder wenn man sich ganz einem sinnlichen Eindruck hingebende wie z.B. der Zartheit eines Pelzes oder der Haut (vgl. Schmitz 1990, 153). Zur Ausleibung gehörten entspannte Ruhe, nicht fixierendes Starren, ein Schauen ohne Bezugspunkt, diffuse Konzentration (vgl. a.a.O., 101). Bedeutung gewinne das Phänomen der Ausleibung für die menschliche Erfahrung dadurch, daß dabei möglich wird, Qualitäten (z.B. eine Farbe, einen Geruch, einen Geschmack) an sich zu erfahren. Schmitz nennt diese Weise der Erfahrung „absolut“, d.h. „ohne Mediatisierung durch Bedeutungen (d.h. Sachverhalte, Programme und Probleme)“ (Schmitz 1990, 153). Indem man sich dem sinnfälligen Zarten eines Pelzes unmittelbar überlasse, hafte die Qualität nicht mehr einem Gegenstand an (z.B. einem Mantel), sondern sei, so Schmitz, von jedem Objekt und aus jeder Situation gelöst. Ausleibung ermögliche damit die „situationslose Wesensschau“ (ebd.). In der Kunst habe der Impressionismus versucht, absolute Qualitäten „aus dem Geflecht der Dinge, Situationen und Bedeutungen“ (ebd.) zu befreien. Damit gilt auch für die Ausleibung als Form der leiblichen Kommunikation mit der Umwelt, daß keine Subjekt-Objekt-Differenz besteht. Die spezifische Haltung zur Umwelt ist nicht sachlich-distanziert, sondern sie ist durch ein „Sich-verlieren in etwas ohne die zur Einleibung gehörige Zusammenfassung“ (a.a.O., 152) gekennzeichnet.

3.3.2.4 Entfaltung der Gegenwart und Emanzipation des Objektiven

Schmitz unterscheidet drei Weisen, in denen der Mensch die Welt erfahre: im dahingleitenden, undifferenzierten ‘Dösen’, in der ‘primitiven’ und in der ‘entfalteten Gegenwart’. Die Gegenwart sei als primitive wie als entfaltete immer ein „Zwischenfall“ (Schmitz 1990, 51), weil sich der Mensch die meiste Zeit in einem Zustand des Dösens als einfachem gleitenden und entgleitenden Dahinlebens befinde. Schmitz nennt dies „einen alltäglichen Zustand, in dem eine vage Mannigfaltigkeit erlebt wird, ohne daß irgend etwas, woran man denkt, einzeln hervortritt, so daß man das Empfinden hat, über alles hinwegzugleiten (...). Zeit und Raum sind also im chaotisch-mannigfaltigen Dahinleben des Dösens gar nicht geson-

dert, sondern bilden ein indifferentes, in Dauer und Weite ergossenes Kontinuum“ (Schmitz 1990, 50). Es sei ein leiblicher Zustand, in dem sich auch der Säugling meistens befinde (vgl. a.a.O., 153).

Auch die *primitive Gegenwart* ist im Schmitz'schen Sinn ein solcher leiblicher Zustand und schon für Säuglinge erlebbar. Sie ist die Form der Gegenwartserfahrung, in der leibliche Kommunikation stattfindet. Hier werde dem Menschen die Wirklichkeit auf eine subjektive Weise zugänglich. Er stehe dabei der Welt nicht objektiv gegenüber, sondern werde von ihr leiblich betroffen: „Das personale Subjekt sinkt dann in sein Hier und Jetzt ein, die mit einander mit ihm verschmelzen, und die Wirklichkeit packt den Betroffenen unmittelbar, ohne ihm seine Distanzierungsfähigkeit zu lassen“ (Schmitz 1990, 49). Subjektiv-affektive Betroffenheit stelle sich für den Erwachsenen wie für den Säugling in ganz bestimmten Momenten ein. Das sei der Fall beim Erschrecken oder Aufschrecken aus dem gleitenden Dahinleben, z.B. durch ein lautes Geräusch, eine Stimme oder die Erinnerung an einen Termin. Man sei auf einmal mit der (primitiven) Wirklichkeit konfrontiert, weil sie einem aufdringlich entgegentrete (vgl. a.a.O., 48).⁸⁶ In der primitiven Gegenwart erfahre der Mensch das „Urereignis von Identität und Verschiedenheit“ (Schmitz 1990, 51), und so ist mit diesem plötzlichen Zurückgeworfensein auf sich selbst die Erfahrung der Subjektivität verbunden. Diese - man könnte sie als „vorreflexive“ oder leibliche Subjektivität bezeichnen - sei allen Lebewesen möglich, die erschrecken können (a.a.O., 48). „Plötzlich ist etwas, sofern es betroffen macht, stutzen läßt, und damit ist jemand engagiert, aufgerufen, auf sich selbst hingewiesen, auch wenn er noch keinen Gedanken einzeln fassen kann, wie der Frosch. Das ist Zündung der Subjektivität“ (a.a.O., 50). In solchen Zuständen, so Schmitz, werde der erwachsene Mensch dem Tier und dem Säugling in gewisser Weise vergleichbar, mit dem einzigen Unterschied, daß der Erwachsene die Gegenwart auch entfaltet erfahren könne (vgl. Schmitz 1990, 49).

In der *entfalteten Gegenwart* könne der Mensch zwischen sich und den objektiven Sachverhalten differenzieren und etwas als eindeutig identifizieren. Dabei heben sich fünf Momente ab, die nach Schmitz in der Gegenwart enthalten seien. Davon ist die *Wirklichkeit* (bei Schmitz auch *Dasein*) eines; die anderen Momente sind das *Hier* (Raum), das *Jetzt* (Zeit), das *Ich* (d.h. Subjektivität) und das *Dieses* als „die Form der Ein-

⁸⁶ Die Wirklichkeit werde zu einer Autorität, zu einer „Macht, durch die dem Betroffenen auf ihm merkliche Weise die verbindliche Geltung von Normen auferlegt wird“ (Schmitz 1980, 173).

deutigkeit durch Identität und Verschiedenheit“ (Schmitz 1992, 76), d.h. daß etwas eindeutig differenzierbar und von etwas verschieden ist. Für den wachen, erwachsenen, besonnenen Menschen heben sich die fünf Momente der Gegenwart (Hier, Jetzt, Dieses, Dasein, Ich) voneinander ab und er könne sie sich deshalb auch bewußt machen. Die Gegenwart habe sich für ihn „entfaltet“ (vgl. Schmitz 1990, 48 ff.; 1992, 76). Er könne etwas in Vergangenheit und Zukunft einordnen und stehe über dem Hier und Jetzt, an das er leiblich gebunden sei. Das mache es ihm möglich, beispielsweise den eigenen Tod über die Wirklichkeit hinaus zu bedenken.⁸⁷

In der subjektiv-primitiven wie auch der objektiv-entfalteten Gegenwartserfahrung heben sich für den Menschen Sachverhalte⁸⁸ vom Dasein ab. Sie stellen etwas vor die Wirklichkeit als Hintergrund (vgl. Schmitz 1990, 59). Ihr Kennzeichen sei die Fraglichkeit: „Etwas in Frage stellen, bedeutet gleichsam, es an das Dasein, die Wirklichkeit halten, es auf diesem Hintergrund einer Prüfung zugänglich machen“ (Schmitz 1980, 176). Etwas könne nicht fraglich werden, wenn man träume oder wenn die Gedanken gleiten und schweben (vgl. ebd.). Entscheidend sei, daß Sachverhalte nicht erst durch die Sprache in die Welt kämen. Sie können in Eindrücke und Situationen eingebunden sein, wie in dem bereits oben aufgeführten Beispiel der Frau, die dem heimkehrenden Gatten Gereiztheit ansieht. Man könne auf Sachverhalte nicht mit dem Finger zeigen, sondern sie nur redend kennzeichnen (vgl. a.a.O., 174).⁸⁹

Bereits für den Säugling, beispielsweise im Zustand der Einleibung mit der Mutter, gebe es Sachverhalte (Schmitz 1990, 153). Sachen und Sachverhalte beschäftigen ihn, obwohl sie für ihn nicht einzeln hervortreten und er sie sich noch nicht kognitiv bewußt machen könne.⁹⁰ Das Kind

⁸⁷ Für das Kind muß man demnach annehmen, daß es in einem Zustand sich entfaltender, noch „ungeschiedener“ Gegenwart lebt. Dieser wird von Schmitz begrifflich nicht erfaßt. Bisweilen verwendet Schmitz dafür selbst den Begriff der „primitiven Gegenwart“, obwohl diese von ihm nicht durch Dauer sondern durch Plötzlichkeit gekennzeichnet wird (vgl. z.B. die Definition der personalen Emanzipation in Schmitz 1990, 155).

⁸⁸ „Ein Sachverhalt ist eine Tatsache, wenn die Wirklichkeit eine Disposition besitzt oder ausübt, als Autorität für jemand der Norm, sich als einen in der Weise der Überzeugung von diesem Sachverhalt Betroffenen anzuerkennen oder hinzunehmen oder gelten zu lassen, verbindliche Geltung zu verleihen“ (Schmitz 1990, 231).

⁸⁹ Sie „werden durch Aussagesätze und deren Aussprüche beschrieben; sie stellen sich in diesen dar, wie die dramatische Figur im Schauspieler“ (Schmitz 1980, 175).

⁹⁰ also schon bevor es über Objektpermanenz verfügt.

könne zum Beispiel zu verstehen geben, daß es einen Gegenstand erreichen oder haben möchte oder könne auch etwas abwehren. Das, was sich hier dem Kind als Sachverhalt zeige, sei zunächst ausschließlich subjektiv.⁹¹ So habe schon ein Kind, das noch nicht sprechen könne, bereits vorsprachliche Sachverhalte als subjektive Tatsachen (vgl. Schmitz 1980, 174). Immer wenn man von etwas affektiv-leiblich betroffen sei (z.B. in der Einleibung), habe man davon bereits ein subjektives Bewußtsein. Damit sei der Säugling schon ein, wie Schmitz sagt, „Bewußthaber“ (=Subjekt) (vgl. Schmitz 1990, 7).

Auch in der entfalteten Gegenwart der Erwachsenen können Sachverhalte vorsprachlich und vorbewußt sein. Das sei der Fall, wenn sie unwillkürlich erwartet würden. Sie seien dann Protentionen⁹², die unsere Orientierung und unser Verhalten dirigierten. Wenn beispielsweise ein Kunde einen Laden betrete, erwarte er ein ganz bestimmtes Verhalten des Verkäufers und auch des Umgangs der Kunden miteinander. Die Protentionen könnten nicht wie die Regeln einer Grammatik hergesagt werden, und sie stellten sich erst heraus, wenn die Regeln verletzt würden. „Dabei handelt es sich um objektive Sachverhalte und in solchen fundierte objektive Programme⁹³, die keineswegs unbewußt sind wie die Peristaltik des Darms,

⁹¹ Ein subjektiver Sachverhalt besteht nach Schmitz, wenn jemand eine Tatsache nur im eigenen Namen aussagen kann. So könne nur Hermann Schmitz von sich selbst über den Sachverhalt, daß er traurig sei, sagen: „Ich bin traurig“. Subjektiv seien Tatsachen, die einen Menschen affektiv oder in seinem Sosein betreffen; es können aber auch Tatsachen sein, an denen er hänge wie andere Personen, seine Familie, sein Volk, oder für einen Mathematiker mathematische Probleme (vgl. Schmitz 1990, 6): „überhaupt alles, was für jemand seine Sache ist, was ihm gleichsam zuruft: ‘tua res agitur’ (Horaz)“ (ebd.).

⁹² Den Ausdruck „Protentionen“ übernimmt Schmitz von Husserl (vgl. Schmitz 1990, 56).

⁹³ Wir sprechen der Einfachheit halber von Sachverhalten. Schmitz unterscheidet aber genau zwischen Sachverhalten, Programmen und Problemen. Programme verhalten sich zu Normen und Wünschen wie Sachverhalte zu Aussagesätzen (vgl. Schmitz 1977, 404). Normen sind Programme für möglichen Gehorsam: Zwecke, Pflichten, Schlußregeln, Kochrezepte, Spielregeln, Dramen, Rechts- und Sittenregeln, kulturelle Rituale, Organisationen; auch sehr umfassende Institutionen wie Staaten, Kirchen, die Ehe (und einzelne Ehen), Sprachen sind Normen oder Normganzheiten (Verhaltensmuster)“ (Schmitz 1977, 404 ff.). Daneben sind auch Wünsche Programme: „Jedes Wünschen ist ein Zustimmung zu einem Programm“ (a.a.O., 405). „Wünschen gibt es also wie Wollen erst in der entfalteten Gegenwart für ein personal emanzipiertes Subjekt“ (a.a.O., 406). Erst durch Entfaltung der Gegenwart, wenn sich das Dasein vom Dasein abhebt, kann es Sachverhalte geben und daher auch Programme, die in Sachverhalten fundiert sind (vgl. a.a.O., 406). Probleme sind ein

sondern bewußt, aber nicht bis ins Detail einzeln bewußt, in der chaotisch-mannigfaltigen Ganzheit des Verhaltensmusters vorschweben, so daß sie sich sprachlicher Gestaltung entziehen, bis Anlaß und Gelegenheit zur Explikation sich bieten“ (Schmitz 1990, 56).

Etwa ab dem zweiten Lebensjahr beginnen die Kinder auch Abstand von den Dingen zu nehmen und sie zu objektivieren. Von da ab entfaltet sich die Wirklichkeit langsam und sie werden zunehmend fähig, auch eine kognitive und objektive Haltung zu ihrer Umwelt einzunehmen. Die Momente der Wirklichkeit, so Schmitz, beginnen sich auf einem labilen Niveau voneinander abzuheben, ohne daß sie sich jemals ganz lösen. Das Dieses wird einzeln und identifizierbar; das Hier wird zum relativen Ort; das Jetzt kann zum Zeitpunkt werden, der eine Beziehung auf ein Früheres oder Späteres hat. So entstehen Erwartung und Erinnerung und, da sich das Dieses von der Wirklichkeit emanzipiert, auch die Phantasie (vgl. Schmitz 1990, 51). Damit kann sich die Subjektivität im Laufe der Zeit von den Sachverhalten lösen - Schmitz sagt auch: sie fällt ab (vgl. Schmitz 1992, 78) - und ein bestimmter Teil davon wird objektiv (vgl. ebd.). Eine Tatsache ist dann objektiv, wenn jeder sie aussagen kann, sofern er über entsprechendes Wissen und Sprache verfügt (vgl. a.a.O., 5).⁹⁴ Die Grenze zwischen Subjektivität und Objektivität bleibe aber das ganze Leben lang fließend (vgl. Schmitz 1990, 154).

Wenn sich die Wirklichkeit für das Kind zu entfalten beginne, erfahre es sich nicht nur zunehmend als Subjekt, das den Dingen gegenüberstehe, sondern mache eine weitere wichtige Erfahrung. Schmitz sagt: Indem sich das Dieses von der Wirklichkeit abhebt, d.h. also wenn Gegenstände identifizierbar und unterscheidbar von anderen werden, emanzipiert es sich gleichzeitig von der Wirklichkeit (vgl. Schmitz 1990, 174). Es könne gleichsam ohne Verankerung in der realen Wirklichkeit existieren. Damit entstehe die Fähigkeit, über die Wirklichkeit hinauszudenken. Wenn Kinder diese Entdeckung gemacht haben, erfinden sie mit Vorliebe Geschichten, in denen Dinge eine Rolle spielen und fabulieren phantasie-reich. Schmitz spricht davon, daß die neue Erfahrung in einen regelrechten „Sachverhaltsrausch“ münde (vgl. Schmitz 1977, 447). Darin sei die

eigener Gegenstandstypus. Sie verhalten sich zu Fragen (Fragesätzen) wie Sachverhalte zu Aussagen (Schmitz 1977, 410).

⁹⁴ Subjektive Tatsachen haben einen viel höheren Grad an Wirklichkeit: „sie haben die Lebendigkeit des blutvoll und dringlich Wirklichen, während die bloß objektive, allein durch objektive Tatsachen konstituierte Welt so etwas wie ein Präparat ist, abgeblaßt“ (Schmitz 1992, 78).

nur dem Menschen eigene Fähigkeit zum Symbolverständnis grundgelegt, die Schmitz als „*spielerische Identifizierung*“ (vgl. Schmitz 1990, 174; 1977, 453) bezeichnet. Sie zeige sich darin, daß man mit einem Bild umgehen könne, als ob es das sei, was es abbilde, ohne daß man es tatsächlich dafür halte (vgl. Schmitz 1990, 175). Spielerische Identifizierung manifestiere sich bei Kindern deutlich im freien Spiel und im Darstellungsspiel. Das Kind beginne ab einem bestimmten Zeitpunkt, Sachen und auch sich selbst umzudeuten. Gegenstände können alle möglichen Bedeutungen und Funktionen annehmen und das Kind schlüpfe selbst in die verschiedensten Rollen, ohne damit die Wirklichkeit zu verkennen.⁹⁵ Schmitz deutet dieses starke Bedürfnis des Kindes als Folge der Entfaltung der Gegenwart (vgl. a.a.O., 189), weil sich nun neben der eigenen subjektiven Welt, d.h. Dingen, die eine subjektive Bedeutung für das Kind haben, eine objektive fremde Welt mit intersubjektiv verständlichen Bedeutungen konstituiere. Die daraus entstehenden Konflikte und Schwierigkeiten müsse das Kind verarbeiten. Dazu komme, daß das Kind entdecke, daß es selbst von außen anders wahrgenommen werde, als es sich selbst subjektiv wahrnehmen könne. Es müsse lernen, sich darzustellen, Haltungen und Rollen einzunehmen und sich damit eine Identität aufzubauen. Durch spielerische Identifizierung im Rollenspiel übe das Kind bereits einen „Entwurf“ (a.a.O., 179) seiner selbst ein. Bedeutung komme dabei auch gemeinsamen Situationen (z.B. dem Lebensstil der Familie oder der Gesellschaft, den Sitten) zu.

Spielerische Identifizierung ist letztlich auch die Grundlage für die Sprachfähigkeit. Das Kind erfährt, daß ein Sachverhalt sprachlich bezeichnet werden kann, daß also die Rede für ihn stehen kann und beides nicht identisch ist. Auch kann ein Kind erst lesen lernen, wenn es begriffen hat, daß die Buchstaben im Text einen Sachverhalt repräsentieren, d.h. daß diese nicht der Sachverhalt selbst sind, sondern nur darauf verweisen. Sachverhalte heben sich im Zuge der Entfaltung der Gegenwart immer stärker für das Kind von der Wirklichkeit ab. Dennoch ist die Emanzipation der objektiven Sachverhalte noch labil. Das ist daran zu sehen, daß Kinder die in spielerischer Identifizierung umgedeuteten Gegenstände spontan für das Gedeutete selbst nehmen können, so beispielsweise, wenn sie sich plötzlich wirklich vor dem gespielten Tier fürchten. Diese Annahmen lassen den Schluß zu, daß das Kind auf seinem Weg zur Entfal-

⁹⁵ Im Spiel wird das Holzpferd zwar zum „echten“ Pferd. Das Kind kann sich im nächsten Moment aber auch für dessen grobe Behandlung damit rechtfertigen, daß es doch „bloß“ ein Holzpferd sei (vgl. Schmitz 1990, 176).

tung der Gegenwart notwendig lernen muß, Sachverhalte zu explizieren. Sachverhalte, die nicht explizierbar, also sprachlich aussagbar sind, heben sich zwar von der noch vorwiegend ungeschiedenen Gegenwart des Kindes ab; sie bleiben aber subjektiv. Erst wenn das Kind von sich sagen kann: „Ich habe Hunger“ oder „Ich habe Angst“, wird es ihm möglich, über das reine subjektiv-leibliche, affektive Betroffensein hinauszugelangen. Der Sachverhalt des Hungers kann in die Objektivität entlassen werden, auch wenn es das Kind selbst ist, das Hunger hat. Subjektivität besteht dann nicht mehr nur im leiblichen Auf-sich-selbst-Verwiesensein in affektiver Betroffenheit, sondern bildet sich kognitiv auf der Grundlage der Differenz von Subjekt und Objekt. Das Ich-Sagen, so Schmitz, sei ein Symptom dieser Abschälung (vgl. Schmitz 1990, 154). Nur der Mensch kann beispielsweise lernen, mit der Sehnsucht umzugehen, weil er sie gleichsam von sich abgekoppelt sehen kann. Das Tier muß daran leiden und kann zugrundegehen.⁹⁶

Wenn wir Schmitz folgen, so heben sich also für das Kind bereits im leiblichen Erleben der Welt subjektive Sachverhalte ab und werden erfahrbar, bevor es die Fähigkeiten zur sprachlich-kognitiven Explikation von Sachverhalten ausgebildet hat. Auf der Basis dieses elementaren leiblichen Zugangs zur Welt ist dem Kind Lernen möglich und an ihn kann die elementare Erziehung anknüpfen, um dieses Lernen zu unterstützen. Wir beschreiben im folgenden, wie sich die leibliche Kommunikation des Kindes mit seiner Umwelt vollzieht und zeigen auf, wie dadurch Lernprozesse fundiert werden können.

⁹⁶ Im Zusammenhang mit der Scheidung subjektiver und objektiver Tatsachen erfolgt nach Schmitz die „personale Emanzipation“. Das personale Subjekt verschaffe sich im subjektiv bleibenden Rest eine Domäne, und hebe sich von dem, was nicht zu ihm gehört, ab. „Personale Emanzipation ist der Rückzug eines Subjekts (d.h. Bewußthabers), das sich dadurch aus der Verschmelzung mit Hier, Jetzt, Dasein und Dieses in der primitiven Gegenwart erhebt, von gewissen Sachverhalten (speziell Tatsachen), Programmen und Problemen auf einen Rest, der als für es subjektiv verbleibt und worin das eigene Sosein angesiedelt ist“ (Schmitz 1990, 155). Je nachdem, in welcher Qualität Abstand von der primitiven Gegenwart genommen wird, entstehen für Schmitz unterschiedliche Stile der personalen Emanzipation. So ist z.B. ein kühler Rechner weiter von ihr entfernt als ein affektiv labiler Mensch (vgl. a.a.O., 155). Der personal emanzipierte Mensch brauche den Rückfall - Schmitz nennt diesen „personale Regression“ (vgl. Schmitz 1990, 156) - in die primitive Gegenwart, um sich seiner selbst zu vergewissern. So lasse er sich bisweilen auch bewußt fallen, wenn er sich dem Rausch der Geschwindigkeit beim Motorradfahren, Albernheit, Ekstase oder auch nur der Karneval- oder Partyatmosphäre hingeebe (vgl. a.a.O., 157).

3.3.3 Leibliche Kommunikation des Kindes mit seiner Umwelt

Die beiden von Schmitz beschriebenen Weisen der leiblichen Kommunikation, vornehmlich die Einleibung, spielen im normalen Umgang des Menschen mit seiner Umwelt eine wichtige Rolle. Für das kleine Kind sind sie die vorherrschende Weise, in der es mit seiner Umgebung interagiert. Wir geben im folgenden einige Beispiele, die Phänomene der Einleibung, Ausleibung und leiblichen Gerichtetheit im kindlichen Erleben verdeutlichen. Dabei greifen wir auf Aspekte der oben beschriebenen Beziehung des Kindes zu seiner Umwelt zurück und weisen sie als leibliche Kommunikation aus. Leibliche Kommunikation in der Einleibung und Ausleibung hat dort ihren Ort, wo Kinder durch Ereignisse ihrer Umwelt in Bann gezogen werden. Von diesen gehen leibliche Anmutungen aus, die bewirken, daß das Kind seine ganze Aufmerksamkeit auf das Geschehen richtet. Sie geben damit die leibliche Richtung vor. Alle anderen Aspekte der Umwelt werden abgeblendet und treten in den Hintergrund. Leibliche Kommunikation ist möglich, wenn von den Umweltbestandteilen im beschriebenen Sinn Bewegungssuggestionen, die als Gestaltverläufe aufgefaßt werden, ausgehen oder sie über synästhetisch anmuten können.

Kinder können wie Erwachsene Gefühle wahrnehmen und verstehen, indem sie sie am eigenen Leib verspüren. Wenn für sie die umgefallene Tasse (vgl. das Beispiel oben) „müde“ ist, so lassen sie sich von der Bewegungsgestalt des Umfallens ansprechen und können es mit dem eigenen leiblichen Erleben in Verbindung bringen. Diese leibliche Kommunikation ist möglich, bevor die Kinder das „Müdesein“ auch sprachlich explizieren können. Kinder nehmen vorsprachlich auf, wenn ihnen der Erwachsene mit gespannter Haltung gegenübertritt und focussieren ihre Aufmerksamkeit. Der bedrohliche Gesichtsausdruck, die angespannte, aufrechte Haltung oder lockere Gelassenheit können für das Kind als leibliche Engung oder richtunggebende Weitung spürbar werden und gewinnen dadurch eine erste, erlebbare Bedeutung als Angst, Beklemmung oder Wohlbefinden. Es lernt mit der Zeit auch aus dem Extrem wieder zur Mitte zurückfinden und die Pole der Enge und Weite auszubalancieren. Wir geben im folgenden noch einige Beispiele für Gestaltverläufe und synästhetische Charaktere der Umwelt, die vom Kind leiblich gespürt werden und damit auch Bedeutung für sein Erleben haben können.

Wie für Erwachsene können *Räume* für Kinder eine Atmosphäre, eine affektive Gestimmtheit besitzen. Kinder haben eine besondere Vorlie-

be dafür, Höhlen zu bauen und sich dort zu verkriechen. Dabei entsteht eine kuschelige Enge durch das Aneinanderrücken mit einem anderen Kind und die Dunkelheit, die den sichtbaren Raum begrenzt. Kinder lassen sich davon anmuten, anziehen und leiblich ansprechen und es entsteht ein Gefühl der Geborgenheit. Dann besteht umgekehrt das Gefühl des Einsseins mit der räumlichen Umgebung, das durch Einleibung entsteht. Geborgenheit entsteht, wenn man sich sicher, warm und behaglich fühlt. Das Kind findet sie vor allem in der leibhaften Umarmung der Eltern, wenn es sich trösten läßt oder sich ankuscht.⁹⁷ Räume können aber nicht nur das Gefühl der Geborgenheit vermitteln, sondern auch Ängste wecken und bewirken, daß man sich ausleibend an die Dunkelheit verliert. Darüber hinaus eignen sich Kinder auch feste Raumbilder an, die nicht variiert werden dürfen. Werner nennt das Beispiel eines Kindes, für das Essen an das Sitzen neben dem Vater gebunden war (vgl. Werner 1959, 148).

Ähnlich wie in räumlichen Bedingungen der Umwelt können sich Kinder auch in bestimmte *Zeitverläufe und -strukturen* einleiben. Das zeigt sich besonders in der Empfänglichkeit des Kindes für Rhythmen und Wiederholungen. Davon zeugt bereits das beruhigende Wiegen und Schaukeln des Kindes. Von frühester Kindheit an hat es Freude an rhythmischen Kinderreimen, die mit Bewegungen begleitet werden. Es fordert dabei Wiederholungen und hat auch selbst ein Bedürfnis danach, Handlungen immer wieder auszuführen.⁹⁸ Dem Erwachsenen erscheint es eigenartig, wenn ein Kind wie z.B. Preyers Sohn den Deckel einer Kanne 72mal hintereinander auf- und zuklappt (vgl. Werner 1959, 149). Wenn sich Kinder an Handlungsverläufe, die im Laufe der Zeit entstanden sind, gewöhnt haben, ist es möglich, daß sie den genauen Ablauf eines Geschehens einfordern. Das zeigt besonders das Bedürfnis der Kinder nach Ritualen als einem Vorgehen nach festgelegten Ordnungen, von denen nicht abgewichen werden darf. Ähnlich wie bei der Einschlafzeremonie eine bestimmte Reihenfolge von Tätigkeiten eingehalten werden muß, gilt dies für viele der Verrichtungen des kindlichen Alltags.

Kinder werden auch von *Vorgängen und Tätigkeiten* im Zusammenhang mit materiellen Objekten der Umwelt angemutet. Das Phänomen der Einleibung läßt sich am Beispiel des Puppenspiels aufzeigen. Wenn man als Erwachsener zum Kind mit der Kasperle-Puppe auf der Hand spricht, ist es nicht einmal nötig, die Stimme zu verstellen. Das Kind ist von der sich bewegenden Puppe fasziniert. Es ist in seiner Aufmerksamkeit so auf

⁹⁷ Zum Aspekt der Geborgenheit vgl. Bollnow 1976, 129 f., 168 und 301 f.

⁹⁸ Vgl. das oben bereits erwähnte Beispiel in Montessori 1980, 165 f.

die Spielfigur gerichtet, daß die Wirklichkeit, in der der Erwachsene die Puppe auf der Hand hält, sie bewegt und ihr die Stimme leiht, nicht wahrgenommen wird. Kinder können wohl auch kurzfristig umschalten und feststellen, daß „der Kasperle ja gar nicht echt ist“, daß „die Puppe gar nicht wirklich friert, wenn sie nichts anhat“; aber dieser Wechsel der Haltungen zur Welt ist noch nicht steuerbar. Einleibung ist auch die Grundlage für das oben bereits beschriebene „pathische Erleben“ des Kindes. Es wird von Bewegungssuggestionen erfaßt, so beispielsweise, wenn es hüpfte wie der Ball, das Spielzeugauto fahren läßt und die passenden Geräusche dazu macht. Synästhesien liegen zugrunde, wenn das Kind behauptet, sein Arm, den es ins Wasser taucht, hätte gesehen, wie kalt das Wasser sei (vgl. Werner 1959, 62). Auch die physiognomische Anschauungsweise des Kindes (vgl. a.a.O., 44) beruht auf dem Phänomen der Einleibung. So wie noch der Erwachsene noch eine Landschaft als heiter oder traurig erleben kann, nimmt das Kind Gegenstände dynamisch und leibhaftig vermittelt wahr. So kann der Zwieback zum „armen Zwieback“ werden, wenn er zerteilt wird⁹⁹. Der Tisch, an dem es sich gestoßen hat, wird von ihm „böse“ genannt oder es meint, die Tasse habe nun Schmerzen, weil der Henkel abgebrochen ist. Auf Einleibung beruhen auch die „physiognomischen Transformationen“ (vgl. a.a.O., 53 f.) des Kindes wie z.B. das Verwenden eines Bausteins als Eisenbahn. Sie sind im Alter von zwei Jahren doppelt so häufig wie phantastische Rollenspiele (wie z.B. die gebärdliche Darstellung von Essen und Schlafen), wobei sich das Verhältnis der beiden Spielformen im vierten Lebensjahr umgekehrt hat (vgl. ebd.). Im Spiel übernehmen die Kinder dann auch Rollen von Personen, indem sie Familie, Einkaufen oder Schule spielen.

Kinder lassen sich von allen möglichen Bewegungen, Tätigkeiten und Vorgängen ihrer Umgebung anmuten. Sie beobachten fasziniert die Armbewegungen eines Verkehrspolizisten oder wie ein Erwachsener eine Maschine bedient und sie in Bewegung setzt (z.B. Traktor, Bagger). Das Erlebnis löst eigene Bewegungen aus: Sie breiten ihre Arme aus und werden selbst zum Flugzeug oder Bagger. Auch das oben erwähnte Beispiel des hinkenden Mädchens von A. Nitschke, das damit eine Bewegung des Vaters unmittelbar übernommen hatte, ist ein Beispiel für Einleibung.¹⁰⁰

⁹⁹ Vgl. das Beispiel von Preyers Sohn, hier zit. n. Werner 1959, 48.

¹⁰⁰ Die Fähigkeit des Kindes zur Einleibung scheint indes auch verkümmern zu können, wie die folgende Beobachtung zeigt. Ein beliebtes Spiel ist das Hochwerfen und Wiederauffangen des Kindes durch den Erwachsenen, das vom Erwachsenen nur dann als schwierig erlebt wird, wenn das Kind sich dabei nicht mitbewegt, sondern es steif und ohne Eigenbewegung an sich ausführen läßt.

Solche leiblichen Mitbewegungen zeigt das Kind auch im Zusammenhang von *medialen Inszenierungen*. Kinder können sich von einer spannend erzählten Geschichte¹⁰¹ fesseln lassen oder sind von der Bilderflut des Fernsehens gebannt. Dabei spielen viele der bereits genannten Momente eine Rolle wie sie im Beispiel des Puppenspiels angeklungen sind. Die Kinder werden auch zu Mitspielern in den inszenierten Geschichten, wenn sie von der Kasperle-Puppe aufgefordert werden zu antworten, oder wenn das gefährliche Krokodil oder der Zauberer erscheinen und sie bedrohen. Bedeutung hat auch das Phänomen der Ausleibung. Kinder geben sich Tagträumen hin, fabulieren Geschichten, in denen die Wirklichkeit mit Erfundenem durchsetzt ist oder die es ganz frei erfindet.

An den vorstehenden Beispielen zeigt sich der dialogische Charakter der leiblichen Kommunikation: Das Kind läßt sich in Bann ziehen (die leibliche Ökonomie schlägt zum Pol der Enge hin aus, das Kind spürt die Spannung als Enge), oder es antwortet mit eigenen Aktivitäten und geht auf die Umweltobjekte zu (es reagiert mit Weitung und leiblicher Richtung). Erwachsene können beim Kind Aufmerksamkeit herstellen und damit leibliche Gerichtetheit hervorrufen, indem sie die Stimme erheben, das Kind in besonderer, durchdringender Weise anblicken oder mit dem Finger auf etwas deuten. Typisch ist dafür auch, wenn der Erwachsene sich zum Kind hinbeugt und den Arm um es legt, um ihm etwas zu zeigen. Das leibliche Gerichtetsein der Aufmerksamkeit ist die Voraussetzung dafür, etwas Bestimmtes wahrnehmen und beobachten zu können und hat damit entscheidende Bedeutung für die Erziehung.

Einleibung und Ausleibung finden im Rahmen medialer Inszenierungen bereits auf einer mehr symbolischen Ebene statt, die sich zunehmend von den materiell erfahrbaren Dingen löst. Immer entsteht dabei eine leibliche Einheit mit dem Gegenüber, die zeitlos ist, ohne Vergangenheit und Zukunft, nur in der Gegenwart verankert, und in der es keine Differenzen gibt, sozusagen ein Aufgehen in dem anderen. Daran wird deutlich, daß sich die naturgegebene Fähigkeit zur leiblichen Kommunikation stetig differenziert. Ist dem Kind zunächst nur die Einleibung mit der Mutter beim Stillen möglich, so dehnt sich der Bereich, in dem Einleibung stattfinden kann, über konkrete Gegenstände, Bilder und Geschichten, Räume, Handlungen und Vorgänge immer weiter aus. Die Ein-

¹⁰¹ Wobei heute allerdings zunehmend festgestellt wird, daß Kinder das gerade nicht mehr können, sondern eine große Ablenkungsbereitschaft zeigen, bzw. beim Zuhören oft noch etwas anderes tun wollen, wie z.B. malen (vgl. dazu Fölling-Albers 1995, 23).

drücke, von denen ein Kind angemutet wird, werden immer komplexer und weiten sich, so Schmitz, aus zu „*Situationen*“ im Sinne von komplexen geschlossenen und mannigfaltigen Ganzheiten (vgl. Schmitz 1990, 65 f.). Zu Situationen gehöre, daß sie stets einen durchgängigen Zug haben, wie z.B. Nuancen, Erlebnisse bei einem Urlaub, die nachschwingen, auch wenn man sich an sie im einzelnen nicht mehr richtig erinnert. Sie hinterließen aber ein bestimmtes „Aroma“, ein Lebensgefühl (vgl. Schmitz 1980, 18). Situationen können dem Menschen zustoßen (wie z.B. ein Gesicht, das einen Eindruck hinterläßt; vgl. Schmitz 1990, 72); er könne aber auch mit ihnen verwachsen sein (wie das unangenehme Gefühl, das mit dem Zahnarztbesuch verbunden ist). Es gebe gemeinsame Situationen, die aktuell entstehen können, wie z.B. durch das gemeinsame Singen von Liedern im geselligen Zusammensein oder das Erzählen gemeinsamer Erlebnisse beim Treffen ehemaliger Schulkameraden. Eine gemeinsame Situation sei aber auch die Muttersprache. Schmitz bezeichnet sie als eine Ganzheit, die durch Regeln bestimmt sei, die aber nicht expliziert werden müßten wie beim Lernen einer Fremdsprache. Dies gelte auch für Sitten und Konventionen, wie man sich benehme, wie man sich kleide oder den richtigen Ton finde (vgl. Schmitz 1992, 72). Sie bildeten den „prägende[n] Hintergrund gemeinschaftlichen Lebens, in den das Kind von Anfang an (...) hineinwächst, z.B. den Geist der Familie und der Tradition, der Stadt und der Landschaft, der sozialen Schicht mit ihrem spezifischen (z.B. bürgerlich-protestantischen oder christkatholischen oder sozialdemokratischen Ethos, der Kultur und Sprache des eigenen Volkes, aber auch der das Volk übergreifenden Kultur und Gesittung, z.B. der westeuropäischen oder lateinamerikanischen“ (Schmitz 1990, 76). In diesem Sinn läßt sich auch die Kultur als komplexe „*Situation*“ bezeichnen, die nicht nur materielle, sondern auch symbolische Komponenten enthält.

Auf der Fähigkeit zur leiblichen Kommunikation in Einleibung und Ausleibung und der leiblichen Richtung beruht auch die Möglichkeit elementaren leiblichen Lernens. Dazu ist im nächsten Abschnitt zu zeigen, wie inwiefern die leibliche Kommunikation des Kindes mit seiner Umwelt im Umgang über das bloße, situative Erleben hinausgehen und sich dabei auch dauerhafte und situativ unabhängige Haltungen, Formen und Motive in vorbewußter Weise ausbilden können. Wir legen deshalb im weiteren dar, daß sich bereits im leiblichen Umgang mit der Welt etwas Allgemeines als Form abhebt, das auf andere Situationen übertragbar ist und damit Lernen ermöglicht.

3.3.4 Leibliche Kommunikation und Lernen

Mit dem Rückgriff auf die Leibphänomenologie von Hermann Schmitz haben wir versucht, die leiblichen Grundlagen des elementaren kindlichen Weltzugangs herauszuarbeiten und begrifflich zu fassen. Wir konnten dabei zeigen, daß das Kind die naturgegebene Fähigkeit zu leiblicher Kommunikation besitzt und sie auf die eigenleiblich spürbare Dynamik zurückführen. Das Kind verfügt über ein ursprüngliches Vermögen, sich in leiblicher Weise auf seine Umwelt zu richten. Es zeigt sich besonders in seinem motorischen, also durch Bewegung bestimmten Zugehen auf die Bestandteile der Umwelt. Daneben faßt es im leiblichen Umgang mit der Umwelt aber auch Bewegungssuggestionen und synästhetische Charaktere auf, die vom Konkret-Wahrnehmbaren ausgehen. Dabei findet ein leiblich-kommunikativer Austausch mit der sinnlich erfahrbaren Umgebung statt, auf dessen Basis ein erstes Bedeutungserleben entsteht, das die Grundlage für alles weitere kognitive Bedeutungsverstehen bildet.

Wir ziehen aus diesen Ergebnissen allerdings nicht den Schluß, daß die affektive Entwicklung der kognitiven vorausgeht. Vielmehr gehen wir davon aus, daß kognitive und affektiv-leibliche Entwicklungsprozesse nicht von einander getrennt verlaufen und nehmen mit Robert Kegan an, daß der Mensch im Laufe seiner Entwicklung seine Erfahrungen qualitativ unterschiedlich verarbeitet (Kegan 1986, 118). Demnach verfügt der Mensch über eine Aktivität, „die Kognitionen und Affekten vorgeordnet ist und sie überhaupt erst ins Leben ruft“ (a.a.O., 117). Diese Aktivität der Entwicklung müsse folglich zugleich als affektiver und kognitiver Prozeß verstanden werden: „wir sind diese Aktivität und erfahren sie. Affekte seien Erscheinungen des Erlebens, sie sind die erlebte Erfahrung eines Bewegungsvorganges (daher ‘E-motion’)“ (a.a.O., 118). Gleichermaßen beginne das Denken bereits bei der Geburt; auch sein Anfang gründe in der ursprünglich gegebenen Bewegungsfähigkeit des Kindes. Kegan spricht sogar davon, daß der Körper des Neugeborenen auch sein Geist sei (vgl. a.a.O., 120).

Das „Geistige“ muß sich im elementaren leiblichen Umgang aufweisen lassen, wenn wir ihn als Lernen bestimmen wollen. Dazu wäre zu zeigen, daß bereits in der leiblichen Kommunikation ein allgemeines Moment erfahren werden kann, das sich aus dem situativen Zusammenhang herauslösen läßt und auf Neues übertragen werden kann. Wir erläutern dies am Beispiel des Bewegungslernens. Damit bleiben wir bei den leiblichen Anfängen des Lernens, weil dem Kind mit der Motorik, wie wir mit

Schmitz zeigen konnten, eine natürliche Kompetenz gegeben ist, die ihm ermöglicht, sich auf die Umwelt zu beziehen. Es ist zu verdeutlichen, daß sich in der beobachteten Bewegung wie auch in der Eigenbewegung für das Kind Schemata herausbilden, auf deren Basis es Bewegungen selbstständig und in neuen Zusammenhängen reproduzieren kann.

Die Mitbewegung in leiblicher Kommunikation, die spontan und unmittelbar erfolgt, bleibt zunächst einmalig und an die Situation, in der sie evoziert wurde, gebunden.¹⁰² Das Kind beginnt aber früh damit, Handlungen, die zu angenehmen Ergebnissen geführt haben, zu wiederholen. Es überträgt dabei seine angeborenen Handlungsschemata (Saugen, Greifen, etwas Anblicken) auf immer mehr Gegenstände (vgl. Montada 1987, 415). Schließlich entdeckt es, daß bestimmte Handlungsschemata meistens zum gleichen Ergebnis führen und gewinnt die Erfahrung, daß es bestimmte Bewegungen reproduzieren kann. Wenn etwa ab dem 5. Monat die Führung der Hand im Greifen visuell steuerbar ist (vgl. Rauh 1987, 161), kann das Kind selbst Bewegungen des Objekts evozieren (Roller, Pendelbewegung oder auch Geräusche, die durch Bewegung entstehen, wie z.B. bei einer Rassel). Es hat nicht nur Freude daran, wiederholt mit einer Handbewegung den Turm aus Bauklötzen zum Einsturz zu bringen, sondern es setzt nun auch Bewegungen instrumentell ein, um etwas zu erreichen. Um eine Bewegung reproduzieren bzw. als Mittel zum Zweck einsetzen zu können, ist es notwendig, daß das Kind die Form oder den Gestaltverlauf der Bewegung erfaßt hat. Es hat dann die Bewegung „gelernt“. Ähnlich beruht Objektpermanenz primär auf dem Wiedererkennen von Bewegungsverläufen und nicht von Merkmalen der Gegenstände, wie die oben referierten Versuche von Bower zum Aufbau von Objektpermanenz gezeigt haben.

Bei Kindern basiert das Lernen von Bewegungen auf Wahrnehmung und leiblicher Mitbewegung. Indem sie ihre Aufmerksamkeit leiblich (nicht bewußt-kognitiv wie der Erwachsene) darauf richten und davon in

¹⁰² In diesem Sinn ist die von René A. Spitz so bezeichnete „rudimentärer Imitation“ bei drei- bis vier Monate alten Kinder eigentlich Mitbewegung: „Das heißt, wenn man dem Kind eine Bewegung vormacht, bei der der Mund sich verbreitert, wird es versuchen, seinen Mund ebenfalls zu verbreitern; es wird dies aber nicht in Form des Lächelns tun, sondern indem es Bewegungen mit den Lippen macht. Spitzt man andererseits den Mund zum Pfeifen, kann das imitierende Kind seinen Mund ebenfalls zusammenziehen, oder die Zunge herausstrecken, um mit ihr eine Spitze zu bilden“ (Spitz 1973, 64). Zwischen dem achten und zehnten Lebensmonat beginne die „echte“ Nachahmung von Tätigkeiten, Gesten, Lauten und dem Tonfall der Mutter ein (vgl. a.a.O., 65).

leiblicher Weise angesprochen werden können, fassen sie *Bewegungsbilder* auf und erleben den Bewegungsverlauf als dynamische Gestalt (vgl. Buytendijk 1956, 289 und 279 ff.). Diese prägen sich dem Gedächtnis ein und können wiederholt werden. So lernen Kinder die Sprache, weil sie Laut- und Bewegungsbilder erfassen und durch Gedächtnisleistungen reproduzieren können. Sie finden im Umgang mit dem Ball oder mit Skiern spontan die angemessenen Bewegungsweisen, weil sie noch unmittelbar von der Beschaffenheit der Gegenstände 'pathisch' angemetet werden. In diesem Sinn sind beim Kind Wahrnehmung und Bewegung miteinander verbunden. Mit der zunehmenden kognitiven Entwicklung geht die Fähigkeit, in der Mitbewegung Bewegungsgestalten aufzufassen und reproduzieren zu können, stark zurück. Erwachsene müssen sich beim Lernen von Bewegungen erst die einzelnen Schritte bewußt machen und einen Bewegungsablauf mühsam einüben, bis „der Leib sie verstanden hat“ und man „durch ihn hindurch auf die Dinge abzielen, ihn einer Aufforderung entsprechen lassen [kann; K.S.], die an ihn ohne den Umweg über irgendeine Vorstellung ergeht“ (Merleau-Ponty 1966, 168).

Die ursprüngliche Fähigkeit des Kindes zur leiblichen Auffassung und Reproduktion von Gestaltverläufen ist die Grundlage für das elementare Lernen im Umgang. Das Kind kann naturgegeben an den Formen des Zusammenlebens teilhaben und die Ordnungen, Strukturen und Motivationen, die es durchziehen, als Gestaltverläufe auffassen und mitvollziehen. Das reicht von der richtigen Haltung beim Essen bis zum Umgehen mit Schmerzen, von der Konsumhaltung bis zur Bevorzugung bestimmter Musik. Und das gilt für den kleinen (subkulturellen) Rahmen der Familie wie auch im Großen, d.h. dem kulturellen Lebensbereich, in dem das Kind aufwächst.

Aber nicht nur durch Gestaltverläufe, sondern auch in synästhetischen Charakteren bilden sich allgemeine Strukturen ab und werden dem Kind im Erleben zugänglich. Im Märchen lernen die Kinder Figuren kennen: die warmherzige Frau, die gute Fee, den tapferen Prinzen, die böse Hexe, den verwegenen Räuber oder die zänkische Stiefmutter. Die Figuren und ihre Handlungen repräsentieren die Differenzen von gut und böse, von warm- und kaltherzig, mutig und ängstlich, ehrlich-anständig und rücksichtslos, gleichmütig und streitsüchtig. Die Kinder erfahren die Unterschiede in Bildern: Die guten Figuren (und damit gutes, richtiges Handeln) sind freundliche, zugängliche, Geborgenheit ausstrahlende Gestalten, die ihren Charakter (ihr Inneres) gleichsam nach außen gewendet tragen und für die man eine Neigung verspürt. Sie haben einen hellen, klaren

Blick, blondes Haar, eine aufrechte Haltung, eine sanfte Stimme und strahlen Reinheit aus. Sie stehen im Kontrast zu den finsternen und dunklen „bösen“ Gestalten, mit verkniffenen Gesichtern, rauhen Stimmen und ungepflegtem Äußeren. Von den hellen, angenehmen Figuren, die das Gute und Richtige tun, die ehrlich sind und gerade, lassen sich die Kinder anziehen - sie spüren die Weite und es „zieht sie in ihre Richtung“. Vor den dunklen, häßlichen und unlauteren Figuren zieht es sich zurück - sie stoßen ab und evozieren Gefühle der Angst und Beklommenheit - sie werden als beengend erlebt. Dieses Schema von Gut und Böse kehrt in allen Märchen wieder. Darin liegt eine Struktur, die sich für die Kinder im Laufe der Zeit generalisiert und damit gelernt werden kann. Durch die Wiederkehr im alltäglichen Umgang und durch Gewöhnung bilden sich die Formen im Erleben als etwas Allgemeines ab, werden reproduzierbar und übertragbar. Folglich ist für das Kind bereits im Umgang mit der konkreten Umwelt auf der Basis natürlicher Kompetenzen Lernen möglich, noch bevor es über die kognitiven Fähigkeiten zur Dezentrierung verfügt.

Mit den vorstehenden Überlegungen zur Fähigkeit der leiblichen Kommunikation haben wir die Voraussetzungen für das kindliche Einleben und Lernen der Kultur herausgearbeitet. Daß die Kultur in ihren elementaren Formen auf diese Weise leiblich zugänglich werden kann, weil sie ihre Grundlage im Leiblichen hat, soll im folgenden aufgezeigt werden.

4 Kultur als formierte Leiblichkeit

In der bisherigen Darstellung ist Kultur implizit aufgefaßt worden als ein Reservoir von Bedeutungen, aus dem heraus Dinge, soziale Beziehungen, Vorgänge, Handlungen des Alltags im sozialen Zusammenleben sinnvoll, intersubjektiv verständlich und kommunizierbar sind. Wir sind davon ausgegangen, daß sich das Kind zunehmend in die Kultur seines Lebenskreises einfindet und haben in der Fähigkeit zur leiblichen Kommunikation die naturgegebenen Voraussetzungen dafür bestimmt, die dem Kind ein erstes rudimentäres Bedeutungserleben ermöglichen. Es kann so an den kulturell bestimmten Formen des sozialen Umgangs teilhaben, obwohl sich ihm der tiefere Sinn und die Bedeutung von Dingen, Tätigkeiten und Vorgängen erst später, wenn es die entsprechenden kognitiven Kompetenzen ausgebildet hat, erschließen wird.

Die vorreflexive Teilhabe an der Kultur beruht darauf, daß die kulturelle Verfaßtheit des Lebens nichts Abstraktes, Theoretisches ist, sondern im alltäglichen Zusammensein der Menschen leibhaft erfahrbar wird. Kultur beginnt nicht erst mit den geistigen Objektivationen in Wissenschaft, Kunst, Religion und Philosophie, zu deren Verständnis hochentwickelte kognitive Fähigkeiten notwendig sind. Vielmehr sind bereits die ersten Erfahrungen, die das Neugeborene mit der Welt macht, kulturell bestimmt: So bilden Kulturen je spezifische Bemutterungsweisen und -rituale aus.¹⁰³ Sie umfassen das Tragen und Gebettetwerden des Kindes, die Reaktionen auf sein Schreien, Still- und Schlafrythmen und vieles mehr. Von Geburt an kann sich das Kind an die Formen gewöhnen, in denen sich die universale Notwendigkeit der Pflege und Versorgung des Säuglings jeweils ausprägt. Kultur wird dem Kind zunächst auf solch leibliche Weise zugänglich. Ausgehend von diesen Überlegungen stellt sich die Aufgabe, den Begriff der Kultur so zu spezifizieren, daß er im Rahmen einer systematischen Entfaltung elementarer Lern- und Erziehungsprozesse eine tragfähige Rolle spielen kann. Dazu sind die leibhaften Wurzeln der Kultur aufzusuchen und hervorzuheben.

Angesichts der unzähligen Definitionsversuche stellt sich die Frage, inwieweit sich Kultur überhaupt begrifflich fassen läßt. Der Versuch von Kroeber und Kluckhohn (1963), 164 englischsprachige Definitionen von

¹⁰³ vgl. dazu Loch 1981, 48 und Erikson 1978.

Kultur nach sieben Gebieten zu sortieren¹⁰⁴, zeugt von der Schwierigkeit, einen gemeinsamen begrifflichen Nenner für das Phänomen „Kultur“ zu finden. Der Grund liegt u.a. darin, daß sich seine Varianz („Kulturen“), die genetischen Bedingungen und historischen Veränderungen sowie die kulturell bedeutsamen Variablen nicht eindeutig erfassen lassen. So konstatieren Kerber und Smith (1972) die Undefinierbarkeit von Kultur, aber nicht ohne ihre Bedeutung hervorzuheben: „We believe that culture is the greatest and most encompassing concept of modern times because it provides the most complete explanation of human behavior“ (Kerber/Smith 1972, 6). Wenn wir auch die Annahme der Unmöglichkeit einer universell gültigen Definition von Kultur nicht widerlegen wollen, so muß damit nicht ausgeschlossen sein, Kultur zumindest im Kontext spezifischer Bereiche zu bestimmen.

Für einen Kulturbegriff, der Bestandteil eines systematischen Aufweises elementarer Erziehung sein soll, müssen einige Vorüberlegungen angestellt und Abgrenzungen vorgenommen werden. So kann die Rolle, die Kultur im Erziehungszusammenhang spielt, nicht dadurch greifbar werden, daß die spezifischen „events“ der Kultur (z.B. Sprache, soziale Beziehungen), die für die elementare Erziehung bedeutend sind, deskriptiv erfaßt werden. Dies wäre nur in historischer und vergleichender Perspektive möglich und würde nicht zu einer systematischen Analyse elementarer Erziehung beitragen. Kultur im Sinne eines „super being“ (Kerber/Smith 1972, 14)¹⁰⁵ zu betrachten, wie z.B. bei Durkheim, der Kultur als kollektives Bewußtsein faßt, das die Ideen als objektive Realität außerhalb der Individuen und Gruppen repräsentiert (vgl. ebd.), ist aufgrund der abstrakten Konstruktion für unseren Zweck zu unspezifisch. Ein Kulturbegriff im Kontext elementarer Erziehung muß hingegen die Beziehung von Individuum und Kultur in den Mittelpunkt stellen. Weil sie dem Kind aufgrund seiner Entwicklung noch nicht anders als leiblich erfahrbar ist, ergibt sich die Notwendigkeit, Kultur im Hinblick auf die Leiblichkeit des Menschen zu untersuchen und zu bestimmen. Dabei stellt sich einerseits die Frage, ob und in welcher Weise Kultur aus der konkreten leiblichen Erfahrung entstanden sein kann; andererseits müßte sich Kultur aber

¹⁰⁴ Kroeber/Kluckhohn unterscheiden deskriptive, historische, normative, psychologische, strukturelle, genetische und unvollständige Definitionen.

¹⁰⁵ Kerber/Smith differenzieren folgende Sichtweisen von Kultur, wobei sie sich selbst der letzten zurechnen: „superorganic view“, „realist view“, „conceptualist view“ (Kultur als Bezeichnung, um eine Vielzahl menschlicher Verhaltensweisen zu verallgemeinern) und „synthetic-symbolic view“ (Kultur als symbolisches Universum); vgl. Kerber/Smith 1972, 13 ff.

auch als etwas fassen lassen, das sich in neuen Situationen konkretisieren und manifestieren kann. Der Begriff der Kultur soll also im Hinblick auf die Leiblichkeit entfaltet werden, um ihn für unseren Zusammenhang fruchtbar zu machen.

In den hier genannten Voraussetzungen liegt auch die Nähe zur kulturanthropologischen Forschung begründet. Die Beziehung von Mensch und Kultur ist genuiner Gegenstand der *Kulturanthropologie* (vgl. u.a. Linton 1945, Benedict 1963, M. Mead 1971). Der „culture and personality research“ als eine Richtung der Kulturanthropologie sucht beispielsweise nach sog. „basic personalities“ (Persönlichkeitsstrukturen) als den subjektiven Voraussetzungen der Kultur. Für unseren Zusammenhang können wir an verschiedene Aspekte dieser kulturanthropologischen Forschungen anschließen, wie z.B. an Mary Douglas' Versuch, soziale Symbolsysteme auf Körpererfahrungen zu beziehen (vgl. Douglas 1985 und 1993).¹⁰⁶

Wenn wir das Verhältnis von Individuum und Kultur in den Vordergrund rücken, so ist dieser Ansatz in der pädagogischen Tradition nichts Neues. Bis in die 60er Jahre stand der Kulturbegriff im Zentrum der bildungstheoretischen Diskussion geisteswissenschaftlicher Pädagogik, die sich von ihrer praktischen Aufgabe her sogar als „*Kulturpädagogik*“ verstand. Vor allem Eduard Spranger und Theodor Litt versuchten in ihren Arbeiten den geisteswissenschaftlichen Ansatz kulturtheoretisch zu fundieren (vgl. Spranger 1921; Litt 1926). Die kulturpädagogischen Entwürfe bemühten sich um die Aufdeckung struktureller Beziehungen im Verhältnis von Erziehung, Bildung und Kultur (vgl. Oelkers/Schulz 1984, 9). Kultur wird dabei als Bildungsgut gesehen, das jeweils die historisch gültigen gesellschaftlichen Wertvorstellungen repräsentiert. So werden kulturelle Objektivationen vornehmlich in ihrem Wertbezug für Bildung und Erziehung relevant. Erziehung hilft dem Zuerziehenden bei der Erschließung der Bildungsgüter nach Maßgabe des „pädagogischen Kriteriums“ (Nohl 1988, 160), das in der „Einstellung auf das subjektive Leben des Zöglings“ (ebd.) liegen soll. Ihre theoretischen Grundlagen hatten die Ansätze der geisteswissenschaftlichen Pädagogik in Diltheys Theorie des objektiven Geistes, die aber von den einzelnen Vertretern unterschiedlich

¹⁰⁶ Die entgegengesetzte Position, nämlich Kultur in einem „extra-somatischen Zusammenhang“ zu betrachten, vertritt beispielsweise Leslie A. White (vgl. White 1963).

ausgearbeitet und im Laufe der Zeit jeweils auch modifiziert wurde (vgl. dazu Oelkers/Schulz 1984, 10).¹⁰⁷

In unserer Darstellung suchen wir zunächst nach den leiblichen Wurzeln der Kultur (4.1). Dabei läßt sich Kultur in Beziehung zu den *biologischen Bedürfnissen* des Menschen setzen und als deren Formierung und Befriedigung interpretieren. Indem wir auf Erkenntnisse der Philosophischen Anthropologie (Rothacker 1948, Landmann 1982) zurückgreifen, versuchen wir, *Kultur als Lebensform* zu bestimmen (4.2). Kultur als Form ermöglicht die Tradierung und generative Reproduktion kultureller Erfahrungen. Sie legt nicht nur die Bedingungen für Handlungen und Betätigungen fest und gibt dem Menschen vor, wie er die Welt gestalten und interpretieren muß, sondern sie eröffnet ihm genauso auch Möglichkeiten zur Gestaltung und damit auch zur Veränderung der Kultur. Die Tradierung der Kultur umfaßt den spezifisch kulturellen Lebensstil und ein bestimmtes Weltbild, die sich in den Formen des sozialen Zusammenlebens und den Objektivierungen in Kunst, Literatur, Philosophie etc. widerspiegeln. Diese *symbolischen Formen der Kultur* binden die Erfahrungen und Bedeutungen an ein sinnliches Substrat und verweisen gerade deshalb auf die Leiblichkeit des Menschen (4.3). Weltbilder und Weltdeutungen, so läßt sich am Beispiel des Mythos zeigen, gestalten sich nach der leiblichen Erfahrung. Der Leib wird zum Muster kosmologischer Deutungen und der Gestaltung sozialer Beziehungen (4.4). Dabei beeinflussen sich die Wahrnehmung des physischen und die Wahrnehmung des sozialen Körpers (vgl. Douglas 1993, 99 ff.). Die *Disziplinierung des Körpers* und seiner Affekte wird zu einem Mittel sozialer Kontrolle (4.5). Eine Form

¹⁰⁷ Für Dilthey ist „Leben“ der umfassende Begriff, hinter den nicht zurückgegangen werden kann und von dem aus die Objektivierungen des menschlichen Geistes zu verstehen sind. Er wollte damit einen Gegenpol zu einem idealistisch verengten, rational und metaphysisch konstruierten Begriff des „objektiven Geistes“ im Hegelschen Sinn setzen und sich von der Kantischen Transzendentalphilosophie abgrenzen. Der anthropologisch-lebensphilosophische Grundcharakter zeigt sich in Diltheys Rückgang auf eine allgemeinmenschliche psychische Natur, die sich als teleologischer Zusammenhang des Seelenlebens in allen Lebensäußerungen abbildet. Das Verstehen solcher objektiver Lebensäußerungen ist für Dilthey deshalb eingebunden in den Zusammenhang von Erleben und Ausdruck und zunächst bestimmt als Nach„erleben“ von Seelenvorgängen. Später wendet sich Dilthey von dieser psychischen Perspektive ab und spricht von einer Sphäre des Allgemeinen, auf der das Verstehen individueller Lebensäußerungen beruhe. Der objektive Geist konstituiere sich in den „mannigfachen Formen, in denen die zwischen den Individuen bestehende Gemeinsamkeit sich in der Sinneswelt objektiviert hat“ (Dilthey 1981, 256).

der Körperkontrolle im sozialen Umgang ist dabei die Ritualisierung des Handelns. Betrachtet man die kulturelle Formung des Leiblichen in ihrer historischen Veränderung, so läßt sich die Tendenz zur zunehmenden Entkörperlichung der menschlichen Ausdrucksformen ausmachen. Die dazu notwendige Kontrolle der Leiblichkeit muß gelernt werden, weil sie als kulturelle Form nicht naturgegeben ist. Damit gelingt mit dem hier zu entwerfenden Kulturbegriff nicht nur der Anschluß an die leiblichen Grundlagen des Lernens, sondern auch an die elementare Erziehung, die es mit diesen leiblichen Voraussetzungen zu tun hat.

4.1 Leibliche Wurzeln der Kultur

Es geht im folgenden nicht darum, die Vielfalt kultureller Erscheinungen auf spezifische biologische Merkmale der Menschen zurückzuführen. Dieses Bemühen war den Anfängen der Anthropologie¹⁰⁸ als Wissenschaft vom Menschen zu eigen. Sie versuchte, das Wesen und die Natur des Menschen mit Hilfe naturwissenschaftlicher Disziplinen wie der Anthropometrie (Messung des menschlichen Körpers), Erb- und Rassenkunde, Eugenik usw. zu erschließen (vgl. Enzyklopädisches Stichwort in Benedict 1963, 218). Diese naturwissenschaftlich-anthropologischen Studien (wie z.B. bei Linné, Blumenbach, Lamarck, Broca, Gobineau) wollten zunächst auch die Sitten und Kulturen der Völker erklären und suchten in der Anthropologie den Grund für die Verschiedenheit der Kulturen (und damit auch die Grundlage der Ethnologie). Die biologisch-anthropologische Erklärungsweise stehe aber, so stellt Benedict fest, auf keiner festen wissenschaftlichen Grundlage. Sie hätte dazu physiologische Fakten erarbeiten müssen, mit deren Hilfe sich gesellschaftliche Phänomene erklären ließen (vgl. Benedict 1963, 179). Benedict zeigt am Beispiel der visionären Begabung nordamerikanischer Indianerstämme, daß darin keine biologische Anlage, sondern eine lokal begrenzbare kulturelle Erscheinung zu sehen sei, obwohl die verschiedenen Stämme der gleichen biologischen Rasse zuzurechnen seien (vgl. a.a.O., 180). Entsprechend ließe sich auch an der europäischen Kultur aufweisen, daß mit den wechselnden Weltanschauungen, wie z.B. der Mystik im Mittelalter oder dem Materialismus des 19. Jahrhunderts nicht jeweils eine veränder-

¹⁰⁸ Heute umfaßt zumindest in den angelsächsischen Ländern Anthropologie nicht mehr nur die biologische Erforschung des Menschen, sondern auch archäologische, historische, linguistische und soziologische Ansätze (vgl. Enzyklopädisches Stichwort in Benedict 1963, 218).

te rassische Zusammensetzung der Bevölkerung einhergegangen sei (vgl. ebd.). Auch das Beispiel der Adoption verdeutlicht, daß kulturspezifische Verhaltensweisen nicht biologisch determiniert sind: „Ein aus dem Orient stammendes Kind, welches von einer Familie bei uns aufgenommen wird, lernt Englisch, nimmt seinen Adoptiveltern gegenüber die gleiche Haltung ein wie seine Spielgefährten gegenüber ihren Eltern und wählt sich später einen Beruf gleich denen, die seine Spielkameraden einst wählen werden“ (Benedict 1963, 16). Die Suche nach dem biologischen Fundament der Kultur kann also keine Hinweise zur Erklärung der Verschiedenartigkeit der Kulturen geben. *Im Biologischen liegt vielmehr die allen Kulturen gemeinsame Basis.*

Entsprechend geht Bronislaw Malinowski in seinen kulturanthropologischen Überlegungen von der These aus, daß Kultur die Funktion habe, die biologischen Grundbedürfnisse des Menschen zu regeln (vgl. Malinowski 1988). Funktion sei dabei zu verstehen „als Befriedigung eines Bedürfnisses durch eine Handlung, bei der Menschen zusammenwirken, Artefakte benutzen und Güter verbrauchen“ (Malinowski 1988, 77). Mit der Kultur schaffe sich der Mensch eine sekundäre Umwelt, durch die die Probleme der Ernährung, Fortpflanzung und Hygiene gelöst würden. Sie resultierten aus der Natur des Menschen, die Malinowski durch den Tatbestand bestimmt, „daß jeder Mensch, solange er lebt und welcher Kulturtype er auch angehört, genötigt ist, zu essen, zu atmen, zu schlafen, sich zu vermehren und unbrauchbare Stoffe aus dem Organismus auszuschcheiden“ (a.a.O., 110). In diesen menschlichen Grundbedürfnissen liege eine biologische Kausalität, welche die „physiologische Basis der Kultur“ (a.a.O., 114) bilde und alle Formen kultureller Prozesse determiniere. In der Kultur werde jeder natürliche Impuls (der Drang zu atmen, Hunger, Durst, Geschlechtsdrang, Ermüdung, Unruhe, Schlaftrunkenheit, Harn-drang, Stuhl-drang, Furcht, Schmerz; vgl. a.a.O., 111 f.) in einer spezifischen Weise geformt. Die Bereitschaft zu essen werde beispielsweise beeinflusst durch Beschränkungen, die vorgeben, was genießbar und schmackhaft sei, wie Essen zuzubereiten sei und zu welchem Zeitpunkt man Speisen zu sich nehme. Der Geschlechtstrieb werde bestimmt von Verboten (z.B. Inzest) und Regeln (z.B. Heirat). Auch die Akte der Ruhe und des Schlafes sowie die Ausscheidungstätigkeiten würden durch besondere Gegebenheiten geregelt und nach bestimmten Maßgaben durchgeführt (vgl. a.a.O., 119 ff.). Jedem Grundbedürfnis entspreche, so Malinowski, eine Kulturreaktion: dem Stoffwechsel das Ernährungswesen, der Fortpflanzung die Verwandtschaft, der körperlichen Bequemlichkeit die

Wohnung, der Sicherheit Schutzmaßnahmen, der Bewegung Tätigkeiten, dem Wachstum Training und der Gesundheit die Hygiene (vgl. a.a.O., 123).

Malinowski legt seiner Kulturtheorie, ähnlich wie Arnold Gehlen (vgl. Gehlen 1986), die Annahme zugrunde, daß jeder kulturelle Fortschritt „eine instrumentelle Vervollkommnung der Anatomie des Menschen“ (a.a.O., 40) darstelle und mittelbar oder unmittelbar zur Befriedigung körperlicher Bedürfnisse diene. Mit der Erfüllung der primären Bedürfnisse entstünden in der Folge abgeleitete Bedürfnisse, die genauso zwingend seien wie die biologischen. Ihre Befriedigung übernahmen Institutionen. Um die Produktion und den Konsum von Gütern sicherzustellen, sei z.B. ein Wirtschaftssystem notwendig. Es ermögliche, die materielle Basis zu erneuern und zu erhalten. Technik, Sitten, Gesetze und Moral müßten kodifiziert und gesellschaftlich überwacht werden. Dazu seien Sanktionierungseinrichtungen erforderlich. In erzieherischen Institutionen werde die nachfolgende Generation ausgebildet, geübt und mit der Kenntnis der Tradition ausgestattet. Die Aufgabe der politischen Organisation sei es schließlich, die Autorität der Institutionen zu regeln und sie mit Macht zu versehen (vgl. a.a.O., 155).

Die grundlegende Funktion der Kultur beruht in dieser Sichtweise auf der *Befriedigung natürlicher leiblicher Bedürfnisse*; sie gibt aber auch die Muster und Regeln vor, in welcher Form diese Befriedigung erfolgt. Darin, d.h. also in der jeweiligen Ausgestaltung ihrer Funktionen ist Variabilität möglich. Auf der Basis gleicher biologischer Bedürfnisse konnten deshalb verschiedenartige kulturelle Lebensformen entstehen. Diese Offenheit und Bestimmbarkeit der Existenz ist ein geistiges und damit genuin menschliches Phänomen.

4.2 Kultur als Lebensform

Schon im griechischen Mythos kommt in der Gestalt des Prometheus zum Ausdruck, daß Kultur nicht naturgegeben, sondern etwas Erworbenes und Geschaffenes ist. Homer unterscheidet bereits im 6. Jahrhundert v. Chr. in der Ilias die Völker Kleinasiens nach ihren kulturellen Eigenarten; der griechische Schriftsteller Herodot (ca. 490-424 v. Chr.) schildert die Bräuche anderer Völker und stellt sie der hellenischen Kultur gegenüber.¹⁰⁹ Dieses Wissen um die Verschiedenheit der Völker und Kulturen

¹⁰⁹ Vgl. das „enzyklopädische Stichwort“ in Benedict 1963, 219.

bildet sich ab in der kulturrelativistischen Position der Sophisten, die aufgrund ihrer Tätigkeit als Wanderlehrer mit einer Vielzahl von Völkern, Sitten und religiösen Anschauungen in Berührung kommen. Wenn der Mensch wie bei Protagoras zum Maß aller Dinge wird, so ist er schließlich auch als Schöpfer der Mythen und als Erzeuger und Gestalter der Kultur zu begreifen. Gleich ob man den Menschen als offenes Wesen versteht, dem aufgrund seiner exzentrischen Positionalität (Plessner) die Fähigkeit zur Distanznahme vom Leiblichen zukommt und die ihm ermöglicht, sich als Geistwesen (Scheler) zu seiner Natur ins Verhältnis zu setzen oder ob man den Menschen wie Gehlen als Wesen sieht, das seine naturgegebenen Mängel durch Institutionen kompensiert - jedes dieser Bilder vom Menschen geht davon aus, daß die kulturellen Leistungen Hervorbringungen des Menschen sind. Kulturalität bildet für Landmann deshalb das „Fundamentalanthropinon“ (vgl. Landmann 1961, 62). Dabei sei in der menschlichen Natur nur das „Daß der Kultur, aber nicht ihr Wie“ (a.a.O., 60) angelegt. Von dieser grundsätzlichen Offenheit der inhaltlichen und formalen Ausgestaltbarkeit der menschlichen Haltung zur Welt her rührt die Pluralität der Kulturen. Es gibt demnach eine Vielzahl von Formen, wie Menschen ihr Dasein einrichten. Sie sind darin nicht determiniert, sondern passen sich den Gegebenheiten der Umwelt an: „Schon wie er [der Mensch; K.S.] sich ernähren soll, ob durch Jagen, Ackerbau oder Viehzucht, dafür findet er keinen Instinkt in sich vor; er muß die Formen seines Nahrungserwerbs dem jeweiligen Land oder Klima anpassen, kann sie durch Erfahrung und Erfindung vervollkommen. Ob bei einem Volk Monogamie oder Polygamie herrschen soll (...), ob die Struktur der Familie patriarchalisch oder matriarchalisch sein soll, ob die Familie selbst die größte soziale Einheit bildet oder mehrere Familien sich zu umfassenderen Verbänden zusammenschließen, ob im Zusammenleben eine strenge Hierarchie gelten soll oder ob jeder Mensch gleiche Rechte und Pflichten hat - für all dies, und auch für die höheren Bereiche der Religion, der Kunst, der Wissenschaft, gibt es keine in der Natur des Menschen verankerten Notwendigkeiten und Normen. All dies ist ‘Kultur’“ (Landmann 1982, 7 f.). In der Kultur gibt der Mensch seinem Leben eine Gestalt und bringt darin sein Selbstverständnis zum Ausdruck.

Kulturen formen sich aus als *Weltbilder*, d.h. als kognitive Anschauungen von der Welt und als *Lebensstile*, die das praktische Verhalten prägen (vgl. Rothacker 1948, 170). Wie sich die Menschen jeweils verstehen, wie sie handeln und denken, beruht nach Rothacker auf einer spezifischen Haltung in der Auseinandersetzung mit der Welt. Sie bestimme die Über-

zeugungen und Erwartungen, die Selbstdeutung und die Interpretation der Welt. Haltungen können bis ins Leibliche gestaltet werden, wie sich z.B. die preußische Disziplin und Ordnung im militärischen Strammstehen manifestieren. Haltungen seien dabei der Kern kultureller Lebensstile (vgl. a.a.O., 68). Sie können sich, so Landmann, als „materialisierter objektiver Geist“ (Landmann 1961, 40) in vom Menschen abgelösten Gebilden wie z.B. Kunstwerken oder Werkzeugen widerspiegeln, aber auch als „gelebter objektiver Geist“ (ebd.) wie z.B. in Sitten und Brauchtum, und seien dann auf das Erfülltwerden durch den Menschen angewiesen. Kultur als Lebensstil sei, materialisiert oder gelebt, immer auf ein „physisches Substrat“ (Landmann 1961, 29) angewiesen. Sie muß sich verkörpern und in einem anschaulichen Welt“bild“ ausformen.

Die Varianten in der Ausgestaltung der Kultur sind, historisch und vergleichend betrachtet, vielzählig. Kulturspezifisch sind Verhaltensmuster, die das soziale Leben regeln (z.B. Blutrache als Pflicht oder sittliches Delikt; Speisetabus; das Verbot des Wuchers im Islam und seine positive Bewertung im Puritanismus), die Anschauungen über Gestaltung der geschlechtlichen Beziehungen (Jungfräulichkeit, Keuschheit, Ehe: Polygamie, Monogamie etc.).¹¹⁰ Variabel sind auch die ästhetischen Bewertungen (vgl. Mühlmann 1966, 21). Es läßt sich dennoch von der Kultur als menschlicher Lebensform sprechen, wenn man darin die inhaltliche Ausprägung allgemein-menschlicher - Mühlmann spricht auch von „transkulturellen“ - Konstanten sieht (vgl. a.a.O., 19 f.). Diese Konstanten lassen sich auf die oben im Anschluß an Malinowski dargestellten biologischen Bedürfnisse der Menschen beziehen. So verweist Mühlmann darauf, daß es in allen Kulturen *irgendeine* Form ökologischer Lebensgestaltung, also des Wirtschaftens gebe, um das Bedürfnis nach Nahrung und Schutz vor der äußeren Natur zu gewährleisten, sei sie auch noch so primitiv. Stets finde sich auch *irgendeine* Form der Institutionalisierung der geschlechtlichen Beziehungen, wobei das Inzestverbot universal gültig zu sein scheint. Auch die Versorgung der Kleinkinder sei immer rollenspezifisch geregelt. Konstant sei auch das „Bedürfnis nach Gegenseitigkeit, Reziprozität, Vergeltung“ (a.a.O., 20). Es existiere daneben jedesmal das Bedürfnis nach künstlerischem Ausdruck sowie ein ästhetischer Wertmaßstab. Schließlich seien überall Normen zur Regelung des Verhaltens in der Gruppe vorhanden, die festlegten, was richtig oder falsch, gut oder böse, schicklich oder unschicklich sei (vgl. a.a.O., 20).

¹¹⁰ Die Beispiele finden sich bei Mühlmann 1966, 21.

Die besonderen Weisen der Ernährung, Fortpflanzung oder die Erziehung der Nachkommen beruhen auf Regeln und Bräuchen und sind nicht von der Natur vorgegeben. Sie implizieren bereits Entscheidungen über die Form, in welche die menschliche Natur gefaßt wird. Der Mensch reagiert nicht nur auf die Reize der Umwelt, sondern kann sich ihnen entziehen, sie gestalten und sie modifizieren. In diesem Sinn kann man die Umwelt, in der Menschen leben und mit deren Bestandteilen sie interagieren, immer schon als kulturelle Gegebenheit verstehen. Auf der einen Seite beeinflussen natürliche Faktoren wie Klima, Landschaft oder andere Lebewesen die menschlichen Verhaltensweisen und kulturellen Formen des Denkens und Handelns. Sie bestimmen, in welcher Weise die Menschen den Dingen begegnen, weil sie dem menschlichen Handeln und Denken die Bedingungen, Ziele und Mittel vorgeben (vgl. Boesch 1980, 21 f.). Andererseits macht der Mensch in seinem Handeln und Denken die Umwelt zu einem System von Bedeutungen und damit zur kulturellen Umwelt (vgl. a.a.O., 27). Dabei deutet der Mensch auch sich selbst, weil „das menschliche Verhalten nicht bloß Strategie der Nahrungssuche ist, sondern auch eine Sprache; daß jede Bewegung zugleich auch Geste ist“ (Langer 1984, 59). Die Voraussetzung dazu ist eine genuin menschliche, nämlich die Symbolfähigkeit des Menschen.

4.3 Kultur als symbolische Umwelt

Für Ernst Cassirer kann dem Menschen als „animal symbolicum“ das Sein nur im Medium der Symbole faßbar werden. Sie sind als Mittel zur Erkenntnis der Welt „jede Energie des Geistes, durch die ein geistiger Bedeutungsgehalt an ein konkretes sinnliches Zeichen geknüpft und diesem Zeichen innerlich zugeeignet wird“ (Cassirer 1994d, 175). Sinnliches und Geistiges verschränken sich demnach im Symbol. Cassirer geht dabei von einem weiten Symbolbegriff aus und bestimmt als „*symbolische Formen*“ nicht nur die Sprache, sondern auch Mythos, Kunst, Wissenschaft und Religion, d.h. alle Bildungen des menschlichen Geistes (vgl. Cassirer 1994a,b,c). Kultur ist in diesem Verständnis eine symbolische Umwelt, da die Formen menschlichen Kulturlebens in symbolschaffenden Tätigkeiten, d.h. in sinngebenden, sinnstiftenden oder verstehenden Zusammenhängen fundiert sind. Für Susanne K. Langer sind es gerade die symbolischen Transformationen von Erfahrungen, die Bewußtsein und Kultur ermöglichen. Sie verweist wie Cassirer darauf, daß Symbolisieren ein besonderes Grundbedürfnis des Menschen sei. Die Bildung von Symbolen

sei „eine ebenso ursprüngliche Tätigkeit des Menschen wie Essen, Schauen oder Sichbewegen. Sie ist der fundamentale, niemals stillstehende Prozeß des Geistes“ (Langer 1984, 49). Das menschliche Symbolisieren hat seinen Ursprung in der leiblich-erlebnishaften Erfahrung des Menschen. Es läßt sich auf die menschliche Expressivität, d.h. das Bedürfnis des Menschen nach unmittelbarem Ausdruck seiner inneren Gegebenheiten zurückführen. Im Ausdruck sieht Cassirer deshalb das symbolische „Urphänomen“; er beziehe Psychisches und Physisches, Seele und Leib aufeinander (vgl. Cassirer 1994c, 108). Das Verhältnis von Leib und Seele erscheine im Ausdruck niemals getrennt, sondern immer nur in der Wechselbeziehung. Deshalb sei der Ausdruck das „erste Vorbild und Musterbild für eine rein symbolische Beziehung“ (a.a.O., 117).

Die Sprache ist dabei nur eine Form, in der der Mensch seine Erfahrungen zum Ausdruck bringen kann. In allen seinen Tätigkeiten, so Langer, kann er expressiv werden. Wie die Sakramente zeigen, die immer auf realistischen, vitalen Akten wie z.B. Waschen, Essen oder geschlechtlicher Vereinigung (vgl. a.a.O., 161 f.) beruhen, können alle Tätigkeiten wie Essen, Reisen, Fragen und Antworten, Aufbau oder Zerstörung der Ausdrucksfunktion dienen (vgl. a.a.O., 53). Der Ausdruck von Gefühlen sei unmittelbar, wenn er spontan, aus einem inneren Zwang heraus erfolge. Sobald man ihn bewußt wiederhole, werde die Handlung zum Symbol für die Gefühle: „Anstatt die natürliche Geschichte eines Gefühls zu vollenden, bezeichnet sie das Gefühl und bringt es, vielleicht selbst dem Agierenden, bloß in den Sinn. Wenn eine Handlung diese Bedeutung erlangt, wird sie zur Geste“ (Langer 1984, 154). Gesten können, weil sie die Ideen von Gefühlen¹¹¹ mitteilen, als Riten kulturell fixiert und formalisiert werden. Sie gingen dann über den Ausdruck hinaus, indem sie Gefühle „artikulieren“ (vgl. a.a.O., 155), d.h. ihnen eine Form geben. Rituale artikulieren aber nicht mehr eine einfache Gefühlsbewegung, sondern eine komplexe und dauernde innere Haltung: „Ein deutlicheres Medium, um

¹¹¹ Dahinter steht, daß Symbole uns Begriffe vermitteln: „Was ein Symbol in Wirklichkeit vermittelt, ist der Begriff. Im selben Augenblick jedoch, in dem der Begriff uns im Symbol vermittelt ist, verwandelt unsere Einbildungskraft ihn in eine eigene, persönliche Vorstellung, die wir von dem mitteilbaren, allgemein zugänglichen Begriff nur durch einen Abstraktionsprozeß unterscheiden können. Jeden Begriff, mit dem wir es zu tun haben, müssen wir in einer besonderen Präsentation besitzen, durch die hindurch wir ihn erfassen können. Was wir tatsächlich ‘im Sinne’ haben, ist immer das universale in re“ (Langer 1984, 79).

diese Haltung zu erkennen, als die formalisierte Gebärde gibt es nicht“ (ebd.).¹¹²

Wie hier am Beispiel des Rituals demonstriert, lassen sich alle symbolischen Formen der Kultur von ihrer leiblichen Basis her verstehen. Das gelte, so Langer, auch für die Sprache als einer hochentwickelten Form des Symbolismus. Langer zeigt, daß bereits Affen eine Befähigung zur Sprache haben, die aber rudimentär bleibe (vgl. Langer 1984, 115 ff.). Den Grund dafür sieht sie darin, daß Affen nicht wie Menschen im Kindesalter eine instinktive Lust und Freude am Vokalisieren und Produzieren von Lauten besitzen (vgl. a.a.O., 120). In der starken Neigung der Kinder zur Expressivität liegt für Langer die Voraussetzung der Symbolfähigkeit (vgl. dazu a.a.O., 126 f.). Indem das kindliche Lallen von der Umgebung aufgenommen und gedeutet werde, könnten aus Lauten Symbole werden. Eine große Zahl an Phonemen, auf die nicht reagiert werde, verschwinde dabei mit der Zeit. Darin könnte der Grund liegen, so mutmaßt Langer, daß es Kinder leicht falle, eine Fremdsprache zu erlernen (vgl. a.a.O., 125).¹¹³ Ähnlich führt Langer auch Musik, Kunst und den Mythos auf Expressivität zurück. Folglich wird also nur ein Teil der Erfahrungen zu sprachlich-diskursiven Symbolen verarbeitet. Die Sprache, so Langer, könne die Sphäre des Subjektiven, der Emotionen, der Wünsche nicht erfassen, weil sie Ideen nur sukzessive und nicht in ihrer Gleichzeitigkeit abbilden könne. Langer unterscheidet deshalb „*diskursive*“ und „*präsentative*“ Symbole. Das in dieser Hinsicht „Unsagbare“ bilde sich in präsentativen Symbolen ab. Die Musik als präsentative symbolische Form könne dabei zum logischen Ausdruck von Gefühlen werden (vgl. a.a.O., 216).¹¹⁴

¹¹² Der Begriff der Ritualisierung spielt auch in der Verhaltensforschung eine bedeutende Rolle. Es werden damit Symbolbewegungen bezeichnet, die aus Intentionsbewegungen entstanden und zu auslösenden Instinktbewegungen mit Signalfunktion geworden sind (vgl. Lorenz 1972, 54; 1969, 89 f.). Intentionsbewegungen sind an sich sinnlose Ansätze zu bestimmten Verhaltensweisen. Sie rühren daher, daß alle Instinktbewegungen die Eigenschaft haben, „sich bei geringer Reaktionsintensität in unvollständigen, den arterhaltenden Sinn der betreffenden Bewegungsfolge nicht erfüllenden Abläufen bemerkbar zu machen“ (Lorenz 1972, 53).

¹¹³ Langer geht auch auf die phylogenetische Entstehung der Sprache ein, die entsprechend der ontogenetischen Entwicklung vorzustellen sei (vgl. Langer 1984, 130 ff.).

¹¹⁴ Musik sei weder die Ursache von Gefühlen, noch deren Heilmittel. Sie sei nicht Selbstaussdruck von Gefühlen, denn dieser erfordere, wie Langer unter Verweis auf Trauergesänge der Naturvölker oder ihre wilden synkopische Rufe zeigt, keine künstlerische Form (vgl. Langer 1984, 214).

Auch der Ursprung des Mythos liegt in der menschlichen Expressivität; er ist, wie Cassirer formuliert, „ein Abkömmling der Emotion“ (Cassirer 1992, 131). Die mythische Wahrnehmung der Welt sei emotional und erlebnishaft gefärbt; der Mythos nehme keine objektiven, sondern „physiognomische Merkmale“ (a.a.O., 123) wahr. Die mythische Vorstellungswelt falle noch mit der Welt des Wirkens zusammen (vgl. Cassirer 1994b, 187). Es finde keine Trennung zwischen „Stofflichem“ und „Geistigem“, „Physischem“ und „Psychischem“ statt: „Es gibt nur eine einzige ungeteilte Wirkungssphäre, innerhalb deren ein beständiger Übergang, ein steter Austausch zwischen beiden Kreisen, die wir als ‘Seele’ und als die des ‘Stoffes’ zu scheiden pflegen“ (a.a.O., 189). Leib und Seele, Bilder und Wirklichkeit sind noch nicht unterschieden. Der Mensch füge sich in die mythische Welt ein; er stehe ihr nicht beobachtend und objektiv gegenüber. Die Symbole, die Bilder würden als Eigenschaften der Dinge oder als die Dinge selbst genommen. Hier fallen die Bedeutung und die praktische Wirksamkeit zusammen, wie beispielsweise der christliche Blasiussegen vor Halskrankheiten oder die Heiligenfigur im Haus vor Unheil schützen soll. Darin liege auch eine Nähe zum magischen Denken (vgl. Cassirer 1994b, 67).

Am Beispiel der Mondmythologie zeigt Langer, wie Götter durch Personifikation von Naturdingen entstehen. Der Mond könne wichtige Momente des Weiblichen anschaulich machen: „Für die naive Betrachtung nimmt der weibliche Körper über eine bestimmte Zeitspanne mit dem Leben zu und wieder ab“ (Langer 1984, 191). So wird der zu- und abnehmende Mond zum natürlichen Symbol der Weiblichkeit. „Der unschuldige Wilde ‘denkt’ nicht, der Mond sei eine Frau, weil er den Unterschied zwischen beiden nicht sieht; er ‘denkt’ vielmehr den Mond als ein rundes Feuer, eine leuchtende Scheibe; er sieht jedoch die Frau in ihm und nennt ihn Frau, und was ihm am Verhalten und an den Beziehungen des Himmelskörpers interessiert, sind jene Momente, die diese Bedeutung zum Ausdruck bringen (...); durch ihre Analogie zu menschlichen Beziehungen und Funktionen wie Empfängnis, Gebären, Liebe und Haß, Verschlingen und Verschlungenwerden werden die lunaren Licht-, Form- und Ortsveränderungen, die als empirische Fakten noch namenlos und schwierig sind, bedeutend und einleuchtend. Weil der Mond so entscheidende Phasen des Weiblichen anschaulich macht, ist er prädestiniert für diese Interpretation“ (a.a.O., 193 f.). Dieses Beispiel für die Entstehung eines Mythos zeigt die Verflochtenheit von Leiblichkeit und menschlichen

Weltdeutungen. Im folgenden soll deutlich werden, daß der Leib für den Menschen auf vielfältige Weise zum Deutungsmuster werden kann.

4.4 Der Leib als Deutungsmuster

Cassirer hat am Mythos und an der Sprache die Rolle der Leiberfahrung aufgezeigt: „Nachdem sich für den Menschen das Bild des eigenen Körpers einmal scharf ausgeprägt hat, nachdem er ihn als einen in sich geschlossenen und in sich gegliederten Organismus erfaßt hat, dient er ihm gleichsam zum Modell, nach welchem er sich das Ganze der Welt aufbaut“ (Cassirer 1994a, 159 f.). Auch im Mythos werde die Welt dem Menschen erst begreifbar, wenn er sie in Analogie zum eigenen Leib auffasse (vgl. Cassirer 1994b, 112). Häufig entstehe dabei die Welt aus dem Leib eines menschlichen oder menschenähnlichen Wesens, wobei die Körperorgane Teile der Welt bildeten (vgl. a.a.O., 113). Der Leib hat im Mythos eine Ordnungsfunktion, wie Cassirer am Beispiel der hippokratischen Schrift von der Siebenzahl zeigt, in der die Erde als menschlicher Leib dargestellt wird (vgl. a.a.O., 114). In der chinesischen Kultur ist es das Ordnungsprinzip von Yin und Yang, die sich als Symbole von Himmel und Erde immer schon im menschlichen Körper finden (vgl. Boesch 1980, 21). So entsprechen die numerischen Kategorien des Körpers denen des Himmels: die Zahl der Tage eines Jahres den kleineren Gelenken, die Monate den 12 größeren Gelenken, die fünf Elemente (Erde, Holz, Metall, Feuer, Wasser) den Organen (Herz, Leber, Milz, Lunge, Nieren), der Wechsel von Tag und Nacht dem Öffnen und Schließen der Augen (vgl. ebd.). Während Yang für den Himmel steht und Licht, Wärme, Trockenheit und Bewegung ausdrückt, so ist Yin die Erde und damit Dunkelheit, Kälte, Feuchtigkeit, Ruhe. Dieses biologische Ordnungsprinzip der Wirklichkeit wird zum geistigen Prinzip und auf den Kosmos übertragen. Yin als das weibliche und Yang als das männliche Prinzip deuten die Erscheinungen der Welt, der Natur und des Leibes (vgl. a.a.O., 23). Auch die Seele wird nach Maßgabe des Leiblichen vorgestellt: Die Huronen, so Cassirer, sehen die Seele als einem Körper, der Kopf, Arme und Beine hat. Und auch die Malayen haben eine sinnliche Vorstellung von der Seele, wenn sie diese als ein kleines Männchen sehen, das im Innern des Leibes wohnt (vgl. Cassirer 1994b, 191). Aber nicht nur die Leiberfahrung, sondern auch die reale, empirische Verfassung der Lebenswelt gibt das Muster ab für kosmologische Deutungen. Mühlmann verweist auf das Volk der Giljaken, deren Welt auch die Geister umfasse, die wie die ‘ei-

gentlichen' Menschen in Sippen, Stämmen und Siedlungen lebten (vgl. Mühlmann 1966, 35).

Es lassen sich noch eine Vielzahl weiterer Beispiele dafür aufführen, wie der Mensch seinen Leib als Muster für die Deutung seiner Beziehungen zur Welt verwendet. Sogar im sprachlichen Ausdruck räumlicher Beziehungen finden sich Bezeichnungen, die auf Körperteile zurückgehen. In bestimmten afrikanischen Sprachen werden anstelle von Präpositionen, wie es in höher entwickelten Sprachen der Fall ist, Substantive verwendet, die Namen von Körperteilen sind. So wird „vor“ durch ein Wort ausgedrückt, das „Auge“ bedeutet, „hinter“ durch „Rücken“ oder „in“ durch „Bauch“ etc. Die Bindung an materielle, wenn auch nicht unbedingt leibliche Erfahrung, so Cassirer, sei noch für einzelne indogermanische Sprachen nachvollziehbar (vgl. a.a.O., 161). Auch die Begriffs- und Klassenbildung in vielen amerikanischen Eingeborensprachen folge dem Prinzip, die Dinge den Gliedern des menschlichen Leibes zuzuordnen und entsprechend sprachliche Gruppen zu bilden.¹¹⁵ Die Umweltbestandteile werden gemäß dieser Beziehung (z.B. zu Kopf, Beinen, Herzen) in Klassen sortiert, und so kann die Einteilung der Körperteile die gesamte Weltauffassung prägen (vgl. Cassirer 1994a, 272). Auch die früher üblichen Körpermaße wie Elle, Spanne, Fuß etc. sind ein Beispiel dafür, wie im Rückgriff auf Leibliches die Welt strukturiert wird.

Dieser kleine Ausschnitt an Beispielen sollte die Bedeutung der Leiblichkeit bis in die geistigen Weltdeutungen hinein aufzeigen. Im letzten Abschnitt dieses Kapitels nehmen wir die Blickrichtung ein, die den Menschen weniger als den „Gestalter“ der Kultur sondern, im Sinne von Landmann, eher als ihr „Geschöpf“ sieht. Kultur soll hier unter dem Aspekt betrachtet werden, daß sie die leiblichen Voraussetzungen des Menschen formt und prägt.

4.5 Kultur als Formierung des Leibes

Im folgenden werden die Bedeutung und Funktion der Leiblichkeit im sozialen, durch kulturelle Muster geprägten Umgang untersucht. Dabei steht die Wahrnehmung des Körpers aus der sozialen Perspektive im Vordergrund. Wir zeigen zunächst, daß der Körper als Symbol für das soziale

¹¹⁵ In den südandamanischen Sprachen, so Cassirer, bilden die menschlichen Wesen, die einzelnen Körperteile, die Verwandtschaftsnamen jeweils eine besondere Klasse, wobei für jede Gruppe besondere Possessivpronomina gebräuchlich sind (vgl. Cassirer 1994a, 272).

System fungieren kann. Der Umgang mit dem Körper verweist aber nicht nur auf die sozialen Beziehungen, sondern er ist auch Mittel sozialer Kontrolle. Dies soll am Beispiel der Ritualisierung des sozialen Umgangs deutlich gemacht werden. Die Disziplinierung des Körpers führt in der historischen Entwicklung, damit schließen die Überlegungen, zu einer zunehmenden Entkörperlichung der sozialen Beziehungen.

4.5.1 *Der Leib als Symbol für die Gesellschaft*

In ihrem Buch „Ritual, Tabu und Körpersymbolik“ (1993) spricht Mary Douglas von den „zwei Körpern“: „Der Körper als soziales Gebilde steuert die Art und Weise, wie der Körper als physisches Gebilde wahrgenommen wird; und andererseits wird in der (durch soziale Kategorien modifizierten) physischen Wahrnehmung des Körpers eine bestimmte Gesellschaftsauffassung manifest“ (a.a.O., 99). Douglas geht davon aus, daß der Körper¹¹⁶ in sozialen Beziehungen ein Ausdrucksmittel ist, dem besondere Bedeutung zukommt. Die Möglichkeiten des leiblichen Ausdrucks und des Leiberlebens seien jedoch kulturell determiniert. Dies betreffe „die Sorgfalt, die auf seine Pflege verwendet wird, die Regeln der Nahrungsaufnahme und der Therapie, die Theorien über das Schlaf- und Bewegungsbedürfnis, über die normalen körperlichen Entwicklungsstadien, über die Erträglichkeitsgrenze bei Schmerzen, die normale Lebensspanne“ (ebd.). Die jeweiligen kulturellen Körpervorstellungen bestimmten aber auch die Weise, wie das gesellschaftliche System wahrgenommen werde: Der Körper fungiere als Symbol für die Gesellschaft. Im Rahmen dieses Bildes könnten bestimmte Handlungen am Körper Kräfte und Gefahren für das soziale System ausdrücken (vgl. Douglas 1985, 152). Entsprechend müßten Vorstellungen der normgerechten Funktion des Körpers und der Bewertung seiner Abfallprodukte vorhanden sein (vgl. Douglas 1993, 2). Es müsse also ein Ideal des Umgangs mit dem Körper geben. Douglas zeigt, daß sich dieses in der Regel als Reinheitsideal¹¹⁷ manifestiert. Dabei sei zu berücksichtigen, daß Unreinheit bzw.

¹¹⁶ Die Übersetzung aus dem Englischen differenziert nicht zwischen Körper und Leib. Wir versuchen im folgenden, so weit wie möglich, den Unterschied beizubehalten und sprechen von Körper dann, wenn die objektiv-gegenständliche Sichtweise und nicht das (Leib-)Erleben gemeint ist.

¹¹⁷ In ihrem Buch „Reinheit und Gefährdung“ (1985) führt Douglas Reinheits- und Unreinheitsvorstellungen auf Heiligkeitsgebote zurück. Heiligkeit wird, so zeigt sie am Beispiel des dritten Buchs Mose (vgl. a.a.O., 60 ff.), als Ordnung vorgestellt; sie bedeutet Makellosigkeit und Vollständigkeit und ist das Attribut Gottes. Alles,

Schmutz nur relative Kategorien sind; d.h. sie sind auf ein spezifisches Denksystem, also den jeweiligen kulturellen Kontext zu beziehen. So seien Schuhe an sich nichts Schmutziges; sie würden aber in unserem Kulturkreis dazu, wenn sie beispielsweise auf dem Eßtisch stünden (vgl. Douglas 1985, 53). Solche Reinheitsvorstellungen fungierten als Ordnungsmuster für Erfahrungen (vgl. a.a.O., 16) und soziale Beziehungen.

In sozialen Systemen bestehe dabei eine Tendenz, die Douglas als „Regel der Distanzierung vom physiologisch Ursprünglichen“ (Douglas 1993, 2) bezeichnet. Je höher der soziale Status bzw. auch je komplexer die Gesellschaft sei, desto größer und strikter sei die Kontrolle der körperlichen Funktionen ausgeprägt. Das bedeutet, daß aus dem sozialen Umgang irrelevante Vorgänge wie z.B. die Ausscheidungsprozesse ausgeschlossen werden. Sie gelten als unrein, sind unerwünscht und werden mit einem pejorativen Sinn belegt. Andere Körpervorgänge wie Niesen, sich Räuspern oder Husten sind im Umgang unter Kontrolle zu halten. Es existierten dazu „formelle Ausklammerungsprozeduren“ (a.a.O., 109), wie z.B. die Bitte um Entschuldigung, das Wünschen von Gesundheit beim Niesen oder räumliche Abwendung. Der Zusammenhang von Körperkontrolle und sozialer Kontrolle läßt sich beispielhaft am indischen Kastensystem verdeutlichen. Die niedrigsten Kasten gelten in Indien gleichzeitig als die unreinsten. Sie ermöglichen durch ihre Dienstleistungen, d.h. durch die Verrichtung niederer körperlicher Arbeiten, daß sich die höheren Kasten von Verunreinigungen freihalten können. So sei das gültige Reinheitsideal letztlich die Basis der sozialen Hierarchie, die als symbolisches System, so Douglas, auf dem Bild des Körpers beruhe (vgl. Douglas 1985, 165).

Für den sozialen „Körper“ können Unreinheit und Schmutz zu Gefährdungen führen; Unordnung könne für bestehende Strukturen sogar bedrohlich werden und zerstörerisch wirken (vgl. a.a.O., 124 ff.). Unordnung entstehe beispielsweise durch Personen, die sich in einer marginalen gesellschaftlichen Position befinden. Sie werden als etwas Gefährliches, mit unberechenbarem, bösen Willen ausgestattet, betrachtet. Der Vorwurf der Hexerei war demnach häufig eine Folge der unzureichend bestimmbar-

was gegen die Heiligkeit verstößt, gilt damit als Unordnung und folglich als unrein. Das Leben der Menschen ist von Gott gesegnet, wenn sie danach trachten, selbst der Forderung der Heiligkeit zu entsprechen. Dies ist möglich durch die Einhaltung der Gebote Gottes. Die Speisegesetze der Juden konnten in diesem Sinn als Mittel verstanden werden, der Heiligkeit Gottes bei jeder Mahlzeit physischen Ausdruck zu verleihen (vgl. a.a.O., 78).

ren gesellschaftlichen Stellung einer Frau (vgl. a.a.O., 137). Die soziale Gefährdung beruhe dabei stets auf einer Wechselwirkung von vorgegebenen soziokulturellen Formen und Formlosigkeit (vgl. a.a.O., 129). Die Form werde erhalten mit Hilfe von Vorschriften, die beispielsweise bestimmte Kontakte (Inzest, Ehebruch) verbieten. Auch vom Wechsel von einem Lebensabschnitt oder einem Status zum anderen gehen Gefährdungen aus, weil diese Übergänge nicht definierbar und genau faßbar sind. Sie werden deshalb von Übergangsriten (vgl. van Gennep 1981) umrahmt. Diese machen den Wechsel von einer Situation in die andere oder von einem Stand zum anderen erlebbar; sie verkörpern ihn, indem sie das Ereignis durch rituelle Handlungen, Worte und Symbole leibhaft erfahrbar machen.

Wir stellen im folgenden dar, daß die Ritualisierung des Umgangs ein Mittel zur Strukturierung und Ordnung sozialer Beziehungen ist. Sie trägt dazu bei, die gesellschaftlichen und kulturellen Ordnungsstrukturen zu erhalten. Am Beispiel der Ritualisierung kann deshalb der prägende Charakter der Kultur deutlich werden.

4.5.2 Die Ordnungsfunktion von Ritualen

Regeln, Vorschriften und Rituale haben die Funktion, gegen Unordnung und Verunreinigung, d.h. also gegen die Störung der sozialen Strukturen zu wirken. Sie begegnen der Formlosigkeit mit Formung. Wir zeigen im folgenden, warum besonders Ritualen Ordnungsfunktion zukommt und sie der sozialen Kontrolle dienen können. Auf diesen Zusammenhang hat vor allem Mary Douglas in ihren oben bereits genannten Studien verwiesen. Wenn die Gesellschaft wie bei Naturvölkern in Analogie zum physischen Körper vorgestellt werde, bestehe die soziale Kontrolle in der Kontrolle über den menschlichen Leib. Durch die Disziplinierung des physischen Körpers, so Douglas' These, lasse sich Kontrolle über die sozialen Prozesse herstellen (vgl. Douglas 1993, 106).¹¹⁸ Diese Funktion der Ritualisierung soll sowohl an religiösen Ritualen wie auch an Ritualen im alltäglichen Umgang deutlich gemacht werden.

Wir haben bereits oben die menschliche Expressivität im Anschluß an Langer als die Grundlage rituellen Handelns bestimmt. In allen Religi-

¹¹⁸ Douglas verweist darauf, daß demgegenüber gerade auch im Akt des Aufgebens der Körperkontrolle in gewissen Ritualen eine bestimmte soziale Erfahrung zum Ausdruck kommen könne (vgl. Douglas 1993, 106).

onen bestehen Rituale¹¹⁹ als symbolische Handlungen im Zusammenhang religiöser Praxis, mit denen die Menschen ihre Beziehung zum Göttlichen darstellen. Während religiöse Rituale und auch anderweitige Zeremonien heute zunehmend an Bedeutung verlieren, weist das alltägliche soziale Leben eine Fülle von Ritualisierungen auf. Auf diese von ihm so genannten „interpersonellen Rituale“ (Goffman 1976, 35) hat besonders Erving Goffman in seinen Arbeiten (vgl. Goffman 1976, 1994) hingewiesen. Er definiert Ritual als „eine mechanische, konventionalisierte Handlung, durch die ein Individuum seinen Respekt und seine Ehrerbietung für ein Objekt von höchstem Wert gegenüber diesem Objekt oder seinem Stellvertreter bezeugt“ (Goffman 1976, 35). Rituale sind demnach Handlungen, die in bestimmten Bahnen ablaufen, stereotyp wiederholt werden können und eine spezifisch symbolische Bedeutung haben. Diese Aspekte sind eng miteinander verknüpft, denn Rituale sind Formvorschriften für das Handeln, die eingehalten werden müssen, da andernfalls die Geltung und Wirkung, also die Bedeutung des Rituals verloren ginge.¹²⁰ Im religiösen Kontext sind Rituale bzw. Riten deshalb Verhaltensregeln, „die dem Menschen vorschreiben, wie er sich den heiligen Dingen gegenüber zu benehmen hat“ (Durkheim 1994, 67). Sie bilden einen Rahmen, der Heiliges vom Profanen abhebt.

Auch alltäglichen Ritualen kommt eine Abgrenzungs- und Ordnungsfunktion zu. Sie haben die Aufgabe, den sozialen Umgang zu regeln und sind „dadurch charakterisiert, daß im Miteinander-Handeln verschiedener Menschen (oder Menschengruppen) das Tun des einen Partners reziprok auf das erwartete Tun des anderen abgestimmt ist“ (Mühlmann 1966, 41).¹²¹ Goffman hat gezeigt, daß z.B. Begrüßungen und Abschiede als „rituelle Klammern“ für eine Vielfalt sozialer Aktivitäten fungieren können (vgl. Goffman 1976, 50). Sie geben kund, in welchem Grad man für den Interaktionspartner zugänglich ist und dienen der Bestätigung gesellschaftlicher Beziehungen (vgl. a.a.O., 39 und 50). Begrüßungen und Abschiede sind Beispiele für Rituale, die dem „bestätigenden Austausch“ dienen. Goffman schließt hier an Durkheims Unterscheidung positiver

¹¹⁹ Synonym wird auch von Riten gesprochen, wenn nicht ausdrücklich das Rituale als Gottesdienstordnung gemeint ist.

¹²⁰ Vgl. die Definition von van der Hart 1978 in Roberts 1993, 19.

¹²¹ Solche Rituale existieren im sprachlichen, aber auch im non-verbalen, körpersprachlichen Bereich. Auf die regulative Funktion der Kinesik hat Albert Schefflen in seinem Buch „Körpersprache und soziale Ordnung“ (1976a) verwiesen (vgl. auch Schefflen 1976b).

und negativer Riten an¹²². Den bereits erwähnten positiv-bestätigenden Ritualen stehen Rituale gegenüber, bei denen es zu einem „korrektiven Austausch“ komme (vgl. Goffman 1976, 37). Negative, korrektive Rituale seien notwendig, wenn eine Regelverletzung stattgefunden habe und ein Dialog erforderlich werde, „bei dem derjenige, der gegen die Regeln verstoßen hat, korrektive Erklärungen und Versicherungen abgeben muß, und der durch die Regelverletzung Betroffene signalisieren muß, daß er sie empfangen hat und daß sie ihn zufriedenstellen“ (ebd.).

Wir haben schon im vorangegangenen darauf verwiesen, daß Rituale Wechsel und Übergänge in Situationen ermöglichen. So begleiten Rituale auch den Lebenslauf: Geburt, Schuleintritt und -abschluß, Erwachsenwerden, Heirat, Elternschaft oder die Initiation in religiöse Gemeinschaften. Die Bedeutung dieser von ihm so genannten „Übergangsriten“ hat van Gennep (1981) herausgestellt. Riten, die die Trennung von der alten Welt gewährleisten sollen, werden von ihm als Trennungsriten bezeichnet; ihnen folgen Umwandlungsriten. Diejenigen Riten, die an die neue Welt angliedern, nennt er Angliederungsriten. Sie finden sich in großer Zahl auch in unserer Kultur, wie z.B. die Namensgebung und Taufe, das gemeinsame Mahl, der Austausch von Geschenken, Hochzeitsbräuche oder die schon erwähnten Begrüßungsrituale. Ihre Aufgabe ist es, eine Verbindung oder Identifikation mit einer bestimmten sozialen Gruppe herzustellen. In dieser Bindungsfunktion liegt ein elementares Kennzeichen von Ritualen. Ritualen komme in diesem Sinn auch, so zeigt Erikson am Beispiel der Yurok-Indianer in Nordkalifornien, Bedeutung für die Identitätsentwicklung zu, indem sie individuelle Bedürfnisse mit gesellschaftlichen Normen und Vorstellungen vermittelten. Dazu stellten sie die Befriedigung unmittelbarer Bedürfnisse „in den Kontext einer gemeinschaftlichen Aktivität“ (Erikson 1978, 66); sie lehrten, einfache und alltägliche Dinge in sanktionierter Weise zu tun und können damit „das kindliche Allmachtsgefühl in das gemeinschaftliche Gefühl eines manifesten Schicksals“ (ebd.) verwandeln. Ritualisierungen trügen darüber hinaus dazu bei, daß sich kognitive Muster innerhalb des soziokulturell vorgegebenen Rahmens bildeten und zur Erkenntnis sozialer Differenzierung beitragen würden (vgl. a.a.O., 67). Schließlich lieferten sie auch die

¹²² Vgl. dazu Durkheim 1994, 405 ff. Negative Riten bestehen in Verboten, Askese wie Fasten, Nachtwachen, Klausur oder Schweigen. Sie sollen hemmen, abwehren und vorbeugen. Positive Riten hingegen sollen etwas bewirken und einen gewünschten Zustand herbeiführen wie z.B. Regen, Fruchtbarkeit oder Reichtum.

psychosoziale Grundlage für die allmähliche Entwicklung einer unabhängigen Identität (vgl. ebd.).

Die ordnende Funktion, die Rituale im Hinblick auf einfache soziale Interaktionen des alltäglichen Umgangs, bei Veränderungen im Lebenslauf, aber auch in komplexeren sozialen Situationen (z.B. in der Schule, am Arbeitsplatz) haben, ist deshalb immer auch an soziale Erwartungen geknüpft, die aus bestimmten kulturellen Wertvorstellungen resultieren. Rituelles Tun geht nicht im konkreten Handlungsvollzug auf, sondern verweist auf kulturelle Ordnungen und Orientierungsmuster. So schaffen Rituale ein „bedeutungshaltiges Symbolsystem zur Identifizierung von Erfahrungen“ (Doty 1986, 127; hier zit. n. Roberts 1993, 34). Ein gemeinsames Mahl kann zu einer heiligen Handlung werden, wenn es rituell zelebriert wird. Gerade durch das rituelle Handeln wird die Teilhabe an den jeweiligen Ordnungssystemen möglich. Die Bedeutung wird über das Ritual vermittelt. Wenn die rituellen Aktionen formal akzeptiert werden, wird damit auch die Bedeutung der Handlung übernommen und anerkannt. Im anderen Fall droht der Ausschluß aus der Gemeinschaft (vgl. Wellendorf 1973, 67). Rituale verweisen deshalb auf einen Sinnzusammenhang, der gesellschaftliche oder religiöse Konventionen, Werte und Weltdeutungen umfassen kann. Sie machen in diesem Sinn kulturelle Muster und Ordnungsformen erlebbar; sie sind ihr sinnhaft und leiblich erfahrbarer Niederschlag. Darin liegt die leibliche Grundlage des rituellen Tuns. Ihr symbolischer Charakter fordert die „Bildkraft des Geistes“ (Cassirer 1994d, 188) heraus. Als regelmäßige Wiederholung konkreter Handlungen vermitteln Rituale einen sinnlichen Eindruck der Geborgenheit und Verlässlichkeit der eigenen Kultur (vgl. Boesch 1980, 229). Die Teilhabe wird nur durch die vollkommene Partizipation am äußeren Handlungsvollzug möglich. Nur im richtigen Tun manifestiert sich auch die rechte Einstellung oder kann die erwünschte Wirkung erzielt werden.

Die leibliche Dimension von Ritualen hat Ernst Krieck in seiner Schrift „Mussische Erziehung“ (1933) beschrieben. Es geht dabei um die „unmittelbare Seelenpflege“ (Krieck 1933, 10), nicht um die Gesinnungsbildung durch verstandesmäßige Einsicht. Die unmittelbare Seelenpflege beruhe bei Naturvölkern, aber auch in den Religionen aller Kulturstufen auf einem „System von Übungen“ (ebd.). Es bestehe in Askesen, rituellen Gesängen und Tänzen, Waschungen, Regelung der Nahrungsaufnahme, Erprobungen und vielem mehr. Der Sinn der Übungen liege, so Krieck, darin, den Menschen aus seinem gewohnten seelischen Gleichgewicht herauszuheben, seine seelische Lage labil zu machen, wodurch er emp-

fänglich werde für ungewohnte Eindrücke. Damit entstehe eine Bildsamkeit, „die dem umgepflügten, für neue Saat bereiteten Ackerboden gleicht: es wird der Seele in diesem Zustand eine gewünschte Richtung eingepflanzt und die entsprechende Form gegeben“ (a.a.O., 12). Durch die Gemeinsamkeit der Übung entstehe die feste Bindung an die Gemeinschaft (vgl. a.a.O., 13). Eine besondere Rolle komme dabei den rhythmischen Künsten wie Musik, Tanz und gesprochener Dichtung zu. Sie seien „unmittelbare Tätigkeit, die den Hörenden und Schauenden mächtig andringen, ihn unter einen Wirkungszwang nehmen, dem er sich nicht entziehen kann“ (a.a.O., 15). Darauf gründe sich ihre Funktion für die Erziehung, denn das Musische, so formuliert Kriek unter Bezug auf Platon, lasse „die Gemüter wie Eisen in Feuer zu glühen beginnen und sich erweichen und verjüngen, so daß sie leicht zu lenken sind für den, der es versteht, sie zu erziehen und zu bilden“ (a.a.O., 41).

Der Nationalsozialismus hat sich die leibliche Dimension von Ritualisierungen zunutze gemacht. Dabei wurde besonders die Gestaltung von Feiern zur Ausrichtung auf die nationalsozialistische Weltanschauung instrumentalisiert.¹²³ Der Stil, in dem Feiern abzuhalten waren, wurde in zahlreichen Erlassen vorgegeben. Mittels bestimmter Techniken wie z.B. durch die weihevollen Sprache mit ihrem sakralen Vokabular, magischen Wortwiederholungen und mystischer Orgelmusik wurde in den monumentalen Feierstätten eine Atmosphäre geschaffen, die stärkste affektive Wirkung erzielen konnte. Zur Inszenierung gehörten feierliches, von Trommeln und Fanfaren begleitetes Schreiten und Marschieren. Feuer und Fahnen symbolisierten den Kampf und die Bewegung der Partei. Die Symbole wie Fahnen, Hakenkreuz, Hitlergruß und Sieg-Heil-Rufe und das Absingen der Marsch- und Kampflieder ermöglichten es später, die durch die starken Sinneseindrücke hervorgerufenen Gefühlserlebnisse und Stimmungen der politischen Inszenierungen nachzuerleben. Die Techniken des Nationalsozialismus versetzten die Menschen in eine konstruierte mythische Welt der Bilder und hielten sie durch extreme Kontrolle des Leiblichen in ihrem Bann. Stundenlanges Marschieren oder In-der-Reihe-Stehen erforderten höchste Willenskraft und gleichzeitig Unterwerfung des eigenen Willens unter den von außen vorgegebenen Zwang. Ritualisierung diente hier der Formung und Disziplinierung.¹²⁴

Das Extrembeispiel des Nationalsozialismus sollte verdeutlichen, wie soziale Kontrolle als Körperkontrolle fungiert. Wir sind darin einer

¹²³ Vgl. dazu Vondung 1971, 140 ff.

¹²⁴ Vgl. dazu auch Schultheis 1994.

These von Mary Douglas gefolgt. Douglas verweist aber auch darauf, daß Rituale in der heutigen Zeit vornehmlich als Zeichen für leeren Konformismus gesehen würden und daß eine Tendenz gegen jede Art von Formalismus und „Form“ überhaupt bestehe (vgl. Douglas 1993, 11). Im Zusammenhang unserer Überlegungen könnte darin eine Ablehnung der Außensteuerung sozialen und kulturellen Verhaltens in Richtung auf mehr Selbstkontrolle und Selbstbestimmung gesehen werden. Diese Annahme soll im folgenden historisch durch die Untersuchungen von Norbert Elias gestützt werden.

4.5.3 *Selbstdisziplinierung und Selbstkontrolle*

Wo sich die Schwellen befinden, die im Hinblick auf soziale Kontrollmechanismen für bestimmte leibliche Ausdrucksformen definiert werden, ist vom jeweiligen sozialen System abhängig. Diesen Zusammenhang hat Norbert Elias in seinen Studien „Über den Prozeß der Zivilisation“ (1991a,b) deutlich gemacht. Er zeigt z.B. am Scham- und Peinlichkeitsempfindens oder den Gewohnheiten beim Essen, wie sich Verhaltensstandards und der psychische Habitus der Menschen im Zusammenhang gesellschaftlicher Umwälzungen verändern. So führt die zunehmende Feudalisierung im Mittelalter zu immer differenzierteren und komplizierteren sozialen Beziehungen. „Das Verhalten von immer mehr Menschen mußte aufeinander abgestimmt, das Gewebe der Aktionen immer genauer und straffer durchorganisiert sein, damit die einzelne Handlung darin ihre gesellschaftliche Funktion erfüllt. Der Einzelne wird gezwungen, sein Verhalten immer differenzierter, immer gleichmäßiger und stabiler zu regulieren“ (Elias 1991b, 317). Verantwortlich dafür sei vor allem die Monopolisierung der körperlichen Gewalt, die ursprünglich unkontrollierbar den Herrschenden oblag.¹²⁵ Sie bewirke, daß die physische Bedrohung des Einzelnen unpersönlicher und von augenblicklichen Affekten unabhängiger werde (vgl. a.a.O., 323). Dadurch entstünden stabile soziale Formen, in deren Zusammenhang sich „gesellschaftliche Prägestrukturen“ bilden, die den Menschen von Geburt an an Selbstzwang und Selbstkontrolle gewöhnten (vgl. a.a.O., 320). Das Verhalten, so Elias, sei dabei in den Oberschichten ursprünglich stärker reguliert als in den Unterschichten, die ihren Affekten und Trieben viel unmittelbarer nachgäben. Im Laufe

¹²⁵ Die damit verbundene Veränderung der Strafpraxis, d.h. das Verschwinden der ‘peinlichen Strafen’ hin zum ‘körperlosen Strafsystem’ beschreibt Michel Foucault in seinem Buch „Überwachen und Strafen“ (1991).

der Entwicklung der abendländischen Gesellschaft verringere sich der Kontrast zwischen der sozialen Lage und dem Verhaltenskode der oberen und unteren Schichten stark (vgl. a.a.O., 343). Die zunehmende Affektkontrolle und Durchformung des Verhaltens diene der höfischen Aristokratie des 17. und 18. Jahrhunderts aber auch zur Abgrenzung vom Bürgertum, das zunehmend an Einfluß gewinne (vgl. a.a.O., 350). Könne noch in der ritterlichen Gesellschaft der gesellige Verkehr bei Mahl und Tanz rasch von Freude und Ausgelassenheit in Prügelei und körperliche Gewalt umschlagen und so stets eine potentielle Gefahrenzone für den Menschen bilden, so liege die Gefahr nun in der Geselligkeit, da jederzeit die Möglichkeit bestehe, daß der Einzelne in seinem Verhalten und Handeln Schamgrenzen oder Peinlichkeitsschwellen überschreite: „Wenn der Gebrauch der Waffe im Kampf frei und alltäglich ist, hat (...) die kleine Geste, mit der man einem Anderen bei Tisch das Messer reicht, keine sehr große Bedeutung. Wenn der Gebrauch der Waffe mehr und mehr eingeschränkt wird, wenn Fremd- und Selbstzwänge zugleich den Einzelnen die Äußerung von Erregung und Wut durch einen körperlichen Angriff immer schwerer machen, werden die Menschen allmählich immer empfindlicher gegen alles, was an Angriff erinnert. Schon die Geste des Angriffs rührt an die Gefahrenzone; es wird schon peinlich zu sehen, wie ein Mensch dem anderen das Messer so reicht, daß die Spitze auf ihn gerichtet ist“ (a.a.O., 407). Die Geschichte der Zivilisation läßt sich deshalb als zunehmende Kultivierung der Leiblichkeit interpretieren, in der Hinsicht, daß sich die Kontrolle des Körpers immer mehr von außen nach innen verlagert und damit zur Selbstkontrolle wird.

4.6 Zusammenfassung

Im vorangegangenen sollten Belege dafür erbracht werden, daß sich Kultur als formierte Leiblichkeit interpretieren läßt. Es war einerseits zu zeigen, daß Kultur ihr Fundament in der Leiblichkeit hat, zum anderen, daß durch die Kultur die leiblichen und biologisch-natürlichen Grundlagen in jeweils spezifischer Weise geformt und geprägt werden. Damit konnten verschiedene Aspekte der Kultur deutlich werden.

Die Kultur läßt sich zum einen auf bestimmte transkulturelle Konstanten zurückführen. Diese Konstanten wurzeln in den biologischen Voraussetzungen des menschlichen Lebens und der Notwendigkeit, das soziale Zusammenleben zu regeln. Die jeweilige Ausgestaltung der grundlegenden Bedingungen ist unter anderem von den natürlichen Gegebenheiten

ten der Umwelt, von geographischen und klimatischen Verhältnissen abhängig. Die Menschen haben gerade aufgrund der Offenheit und Nichtfestgelegtheit ihrer Welt die Möglichkeit, eine Vielfalt an kulturellen Formen und Variationen zu entwerfen. Dabei bilden sich verschiedene Weisen des Miteinanders und der Weltdeutung heraus. Wir haben Kultur deshalb als Lebensform, als „gelebtes Weltbild“ (Rothacker 1966, 79 ff.) bestimmt. Kultur ist dabei immer auch symbolische Umwelt. Die Lebensform symbolisiert eine je besondere Haltung zur Welt. Dabei können, wie im Anschluß an Langer gezeigt wurde, alltägliche Verhaltensweisen expressiv werden und Bedeutungen annehmen, die nicht im konkreten Tun aufgehen. Dennoch bleiben die symbolischen Bedeutungen immer an ein „physisches Substrat“ (Landmann) gebunden. Sie müssen im leibhaften Handeln und Umgang mit Menschen und Dingen erfahrbar und schematisiert werden. Dies wird besonders daran deutlich, daß ursprüngliche Weltdeutungen und Mythen den menschlichen Leib als Deutungsmuster zugrunde legen.

Die grundsätzliche Offenheit und Gestaltbarkeit der Kultur hat demnach eine Maßgabe im Leiblichen. Dies gilt aber auch für den formenden und gestaltenden Charakter der Kultur. Hans Dietschy spricht hier vom „charagmatisch-prägenden Aspekt“ (Dietschy 1963, 83) der Kultur. Er gründet in der Notwendigkeit, die jeweiligen Lebensentwürfe, kulturellen Leistungen und Bestände an die nachfolgenden Generationen zu übermitteln. Kultur ist auf Tradierung angewiesen, da die kulturellen Formen des handelnden Umgangs mit der Umwelt nicht angeboren sind, sondern sich im historischen Prozeß bilden und verändern und erlernt werden müssen. Die Tradierung erfolgt durch Erziehung und Einflußnahme, der sich der Mensch selbst dann nicht völlig entziehen kann, wenn er sich gegen die tradierte Kultur wendet. Die Überlieferung und Vermittlung der Kultur ist möglich, weil die spezifischen Erfahrungen, die Menschen im Umgang mit ihrer Umwelt machen, einen Wissensbestand bilden, der objektiviert ist und tradiert werden kann. Der Mensch wird in eine Vielzahl objektivierter Handlungs- und Ordnungsformen und Denkstile hineingeboren. In diese geschichtlich geschaffenen, vorhandenen Formen muß er sich einleben. Wir sprechen im nächsten Kapitel deshalb von „Enkulturation“. In der Sorge für die generative Reproduktion und Tradierung der Kultur liege, so Landmann, das anthropologische Fundament der Pädagogik (vgl. Landmann 1982, 197). Sie gewährleistet die Kontinuität der kulturellen Entwicklung, indem durch Erziehung das Anknüpfen am jeweiligen kulturellen Stand ermöglicht wird. Nur weil Kultur zugleich leiblich und

symbolisch Form ist, die sich als Allgemeines vom situativen Zusammenhang abheben läßt, kann sie bewahrt und an die späteren Generationen überliefert werden.

Das Lernen von Kultur ist auf das Vorhandensein von Vorbildern und auf Unterweisung angewiesen. Dabei sind es zunächst kulturbestimmte Handlungs- und Verhaltensweisen, die sich der nachfolgenden Generation im Umgang vermitteln; erst ab einem bestimmten Alter der Kinder erfolgt in der Regel die gezielte Unterweisung in Institutionen. Die kulturelle Prägung geht dabei viel stärker von der „Kultur der Institutionen“ als von der „Kultur der Werke“ aus (vgl. Landmann 1961, 110).¹²⁶ Gerade in den „Verlaufsformen“ der Kultur wie in Religion, Sitte, Recht oder in der Sprache vermittele sich, so Landmann, ein bestimmtes gemeinsames Denken, Fühlen und Handeln. Dieses bestimme die Menschen in weitaus höherem Maße als die objektivierten Werke in der Kunst, Musik, Literatur oder Philosophie (vgl. a.a.O., 149), die dem Menschen auch erst auf einem gewissen kognitiven Entwicklungsstand zugänglich werden können. Kulturelle Erlebnisqualitäten werden auch nicht allein durch Sprache und Nachahmung zugänglich. Dazu ist vielmehr ein komplexer gemeinsamer Umgang notwendig, der „die Bildung von Beziehungen zwischen subjektivem Erleben und äußeren Gegebenheiten, eine allmähliche Strukturierung von Analogien zwischen Ich und Partner“ (Boesch 1980, 215) ermöglicht. Das so Gelernte „lenkt dann doch ebenso gebieterisch, als ob es selbst ein Instinkt wäre“ (Landmann 1961, 110).

Ein Grund für den prägenden Charakter der Kultur liegt nach Mühlmann in einem Merkmal der symbolischen Welt, das er als „idealisierende Überhöhung“ oder „Überprägnanz“ (vgl. Mühlmann 1966, 37) bezeichnet. Wie primitive Gestaltungen oder Kinderzeichnungen, die immer überkonturiert seien oder Tierversuche mit Partnerattrappen zeigten, die stärker als reale Partner Balz- oder Kampfverhalten auslösten, würden auch beim Menschen Symbole durch ihre Überprägnanz und Auffälligkeit wirken. Das gelte besonders für die „Muster“ oder „Normen“ des Verhaltens. „Sie sind ausgesprochene Schwarz-Weiß- oder Alternativattrappen. Die primäre Realität auch des sozialen menschlichen Handelns mag fließende Übergänge kennen - die sozialen Ordnungsvorstellungen (Normen)

¹²⁶ Nach Benedict müsse deshalb die Prämisse für die kulturanthropologische Forschung sein, daß „das menschliche Verhalten jeweils die Form annehmen [wird; K.S.], die die betreffenden gesellschaftlichen Institutionen bereitstellen, gelegentlich sogar bis zu einem Ausmaß, von dem der in seiner eigenen Kultur befangene Beobachter sich keine Vorstellung machen kann“ (Benedict 1963, 181).

müssen notwendig mit schärferen Hell-Dunkel-Kontrasten (Richtig-Falsch, Gut-Böse usw.) arbeiten. Das heißt, sie arbeiten mit intentionalen Steigerungen, weil auf diese Menschen in ihrem faktischen Handeln besser und leichter ansprechen. Die überprägnanten Modelle werden kulturell bevorzugt, selektioniert. Ästhetische, moralische, Schicklichkeitsregeln sind um so wirksamer, je mehr sie den Charakter von Alternativmustern tragen“ (ebd.).

Die Kultur läßt sich, die vorstehenden Überlegungen zusammenfassend, als ein System von Mustern und Prägungen beschreiben. Ruth Benedict hat in diesem Zusammenhang von „patterns of culture“ gesprochen. Bei den meisten Individuen, so schreibt sie, „ist die ursprüngliche Veranlagung derartig bildsam, daß sie sich mit Leichtigkeit den Formen ihrer Kultur anpassen. Sie sind Ton in den Händen des Schöpfers, den die Gesellschaft, in die sie hineingeboren sind, darstellt“ (Benedict 1963, 194). „Patterns of culture“ bezeichnen die Grundeinstellungen der Menschen, die teilweise unbewußt sind, sich aber auch in sichtbaren und hörbaren äußeren Formen abbilden können. Die Sprache und das Erziehungssystem, so Dietschy, sind diejenigen Lebensäußerungen, welche die grundlegenden impliziten Einstellungen am deutlichsten erkennen ließen (vgl. Dietschy 1963, 92). Die kulturellen Muster oder patterns wirken dabei wie ein Ordnungssystem oder ein Filtermechanismus (vgl. Douglas 1985, 57), die, von der Kultur bereitgestellt, sämtliche Eindrücke sortieren und unseren Handlungen symbolische Bedeutung verleihen. Sie ermöglichen, daß Formen weiterbestehen können, auch wenn der Ursprungssinn verlorengegangen ist. So wie z.B. der Handschlag einmal dem anderen demonstriert hat, daß man keine Waffe trägt, hat auch das Handvorhalten beim Gähnen einen Bedeutungswandel erfahren: Einst sollte es zur Abwehr feindlicher Geister dienen, heute läßt es sich nur auf ästhetisches Empfinden zurückführen (vgl. Landmann 1961, 185 ff.). Dies zeigt, daß kulturelle Formen auch veränderbar sind.

Der hier beschriebene prägende Charakter, die kulturellen „patterns“, sind das sinnlich und gestalthaft erfahrbare Moment der Kultur. Sie machen es möglich, daß kulturelle Muster im Umgang (und nicht nur durch kognitive Vermittlung) erfahren und tradiert werden können. Nur weil Kultur leibhaftig erfahrbar ist, können sich Kinder bereits vor jeder sprachlichen und kognitiven Kompetenz in kulturelle Formen einleben. Sie bringen die Voraussetzungen dazu in der oben beschriebenen Fähigkeit zu leiblicher Kommunikation mit. Die Aufgabe der Erziehung ist es, dem Kind nach Maßgabe seiner Erfahrungsmöglichkeiten die Teilhabe an den

kulturell bestimmten Formen des sozialen Umgangs zu ermöglichen. Wie sich die elementare Erziehung dazu auf die leiblichen Kompetenzen des Kindes bezieht, ist das Thema des folgenden Kapitels.

5 Leiblichkeit und Erziehung

In diesem Kapitel soll versucht werden, einen Begriff der elementaren Erziehung zu entwerfen, der auf den bisher erarbeiteten Voraussetzungen basiert. Es müssen dazu die Aspekte zusammengeführt werden, die in den vorangegangenen Kapiteln Gegenstand der Analyse waren:

- die Lernvoraussetzungen, die das Kind als anthropologische Basis mitbringt, weil die Erziehung an sie anschließen muß,
- Kultur als die besondere Ausformung und Gestaltung des sozialen und leiblichen Zusammenlebens. Sie gibt Orientierungen für die Richtung und die Ziele der elementaren Erziehung und
- die Topoi der kindlichen Lernumwelt, weil sie die konkreten situativen Bedingungen der Erziehung im Umgang konstituieren.

Wir untersuchen im folgenden, wie die elementare Erziehung das kindliche Lernen der Kultur unterstützt und wie sie dabei spontan an die natürlichen Lernkompetenzen des Kindes anschließt. Unsere Überlegungen werden von der Annahme geleitet, daß die Erwachsenen dem Kind die leibliche Partizipation an Situationen des Umgangs ermöglichen, indem sie die besonderen kulturabhängigen Formen und Bedeutungen, die das Zusammenleben prägen, in einer bestimmten Weise hervorheben und damit seinem Erleben zugänglich machen. Das Kind verfügt, wie wir zeigen konnten, über die natürliche Fähigkeit, seine Aufmerksamkeit leiblich auf etwas zu richten und in subjektiver, vorreflexiver Weise gestalthafte Formen und Muster, die sich vor allem über Bewegungssuggestionen, Synästhesien und Kontraste vermitteln, aufzufassen. Weil gerade auch das alltägliche Leben und der soziale Umgang der Menschen miteinander durch spezifische kulturelle „patterns“ geprägt und geformt ist, ist dem Kind dadurch bereits ein rudimentäres Erleben der Kultur möglich. Erst wenn sich die Lernvoraussetzungen des Kindes im Laufe seiner Entwicklung verändern und der natürliche, leiblich-erlebnishafte Zugang zur Welt zunehmend ergänzt wird durch die Möglichkeiten zur kognitiv-reflexiven Verarbeitung von Erfahrungen, wird Kultur für das Kind neben ihren elementaren Formen immer mehr auch in ihren abstrakten und geistigen Objektivationen (Wissenschaft, Kunst, Philosophie etc.) rezipierbar. Während das Lernen dann durch Unterricht und Lehre in besonderen Institutionen (z.B. Schulen) unterstützt wird, erfolgt es in seiner elementaren

Form als Einleben in die Kultur (Enkulturation) beiläufig und mitgänglich im Umgang von Kindern und Erwachsenen. Dennoch geben auch hier die Erwachsenen den Kindern Hilfen und unterstützen ihre Lernprozesse.

Wir nehmen zunächst in den Blick, wie in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion der Zusammenhang von Enkulturation und Erziehung gesehen wird (5.1). An die hier vorgeschlagenen Lösungen schließen wir an, wählen aber eine strukturelle Perspektive, die in den bisherigen Ansätzen allenfalls vorgezeichnet wird. Weil die elementare Erziehung in den Umgang eingebettet ist, gehen wir von den sozialen Situationen des täglichen Miteinanders von Erwachsenen und Kindern aus. Das Ziel ist, die Struktur pädagogischer¹²⁷ Situationen zu analysieren und hervorzuheben, worin das pädagogische Moment des Umgangs liegt. Dabei wird deutlich, daß Erwachsene die gemeinsamen Situationen mit Kindern spontan so strukturieren können, daß dadurch kindliche Lernprozesse initiiert werden. Sie beziehen sich dazu auf den thematischen Kern der jeweiligen Situation. Die pädagogische Dimension besteht darin, dem Kind nach Maßgabe seiner Entwicklung die Teilhabe am Thema der Situation zu ermöglichen. Auch wenn dem Kind die Themen der Erwachsenen so vorerst nur leiblich und erlebnishaft zugänglich werden, weil es sich noch nicht kognitiv und reflexiv darauf beziehen kann, kann es auf diese Weise dennoch an den gemeinsamen Situationen des Umgangs partizipieren. Die Erziehung erfolgt in diesem Sinn durch Thematisierung (5.2). Es lassen sich dabei idealtypisch verschiedene kulturell bedingte Muster unterscheiden, nach denen die Erwachsenen Situationen thematisch strukturieren, damit dem Kind die Teilhabe möglich wird (5.3). Sie knüpfen in jeweils unterschiedlicher Weise eher an die leiblichen oder kognitiv-sprachlichen Lernvoraussetzungen des Kindes an, beziehen sich verschieden auf die konkreten Bestandteile der Umwelt und differieren auch in den erzieherischen Operationen. Die strukturelle Analyse der elementaren Erziehung erlaubt es, mehr als nur das direkt auf das Kind gerichtete intentionale Erzieherverhalten, sondern gerade die Komplexität und den mitgängigen, intuitiv-ungeplanten Charakter der Erziehung im Umgang zu erfassen.

¹²⁷ „Pädagogisch“ meint in diesem Zusammenhang, daß in den betreffenden Situationen - gewollt oder ungewollt - Lernen ermöglicht oder zumindest vorbereitet werden soll.

5.1 Abgrenzungen: Enkulturation und Erziehung

Elementare Lern- und Erziehungsprozesse werden in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion¹²⁸ der Vergangenheit und Gegenwart in verschiedenen begrifflichen Kontexten thematisiert. Mit dem älteren Begriff der „funktionalen Erziehung“ (1) sollten Erziehungswirkungen erfaßt werden, die sich nicht auf das intentionale Handeln des Erziehers zurückführen lassen. Seit den 60er Jahren finden die Begriffe Enkulturation und Sozialisation, bzw. auch Personalisation Verwendung. Wie dabei der Zusammenhang von Lernen, Kultur und Erziehung in den Blick kommt, zeigen wir an den Definitionen von Dieter Claessens (2), Helmut Fend (3), Klaus Prange (4) und Werner Loch (5) auf.

5.1.1 'Funktionale Erziehung'

Im reformpädagogischen Kontext zu Beginn des Jahrhunderts wurde ein Erziehungsbegriff entwickelt, der Erziehung als stetige Funktion der Gemeinschaft versteht und nicht primär den intentionalen Akten des Erziehers zuschreibt. So bestimmte Ernst Kriek bereits 1922 Erziehung als „Urfunktion im Gemeinschaftsleben“ (Kriek 1930, 45). Damit hat er, wie Klaus Prange feststellt, „die Erziehung aus dem Bannkreis des Schulmodells der Erziehung herausgeführt und sichtbar gemacht (...), daß alle Phänomene des menschlichen Erfahrens und Umgangs sub specie educandi betrachtet werden können“ (Prange 1985, 159). Ähnlich wie bei Kriek ist Erziehung auch für Peter Petersen „nicht zuerst die Summe der von Menschen erdachten und ausgeübten Maßnahmen der Erziehungskunst“, sondern „jene alle Wirklichkeit durchwaltende Funktion, welche das vollbringt, was wir am Menschen die Vergeistigung, die Humanisierung, sein persönliches Leben, die Persönlichkeit nennen“ (Petersen 1980, 9). Die Erziehung als „geistige Funktion“ (Petersen 1973, 50) vollzieht sich nach Petersen unbewußt im menschlichen Zusammenleben und erst in zweiter Linie durch bewußtes Handeln: Sie „ist und geschieht ebenso ursprünglich, wie das Leben und seine Funktionen sind und sich vollziehen“ (a.a.O., 48). Der Mensch werde durch seine Teilhabe an der Gemeinschaft indirekt erzogen. Die Idee der Gemeinschaft ist nach Petersen auch für die Erziehung in der Schule die „normierende Idee“ (Petersen 1980, 10). Schulen haben die Aufgabe, „echte Gemeinschaft frei entstehen zu las-

¹²⁸ Wir beziehen uns auch auf (erziehungs-)soziologische und kulturanthropologische Arbeiten, die die Begriffe Enkulturation und Sozialisation verwenden.

sen“ (a.a.O., 11). Der Erzieher gestalte dazu eine Welt mit „Aufforderungscharakter“ (Petersen 1955, 21). Er schaffe in pädagogischer Absicht eine Situation, in der sich Erziehung als Funktion der Gemeinschaft vollziehen könne. Von daher begründeten sich die vier ‘Urformen’ des Lernens und Sich-Bildens in der Gemeinschaft: das Gespräch, das Spiel, die Arbeit und die Feier (vgl. ebd., 98 ff.).

Während Petersen noch die Beziehung der Erziehung auf „Geist und Freiheit“ (a.a.O., 14) hervorhebt und damit die Möglichkeit des Menschen, sich selbst Ziele und Normen zu setzen, Verantwortung zu übernehmen und Entscheidungen zu treffen, verkommt dagegen in der nationalsozialistischen Erziehungstheorie das Geistige zur Ideologie. Sie wird zum „universalen geistigen Lebensprinzip“ (Beck 1933, hier zit. n. Gamm 1990, 105). Ernst Kriecks Erziehungsbegriff ermöglicht es seinen Adepten, Erziehung als Formung der Persönlichkeit durch Willensbildung zu definieren: „Das Erziehungsziel kann nicht allein durch wesentlich intellektuelle Bildungsgehalte erreicht werden. Denn alle intellektuelle Bildung schafft trotz historischer, geistiger und charakterlicher Zugehörigkeit zur organischen Gemeinschaft nicht die Fähigkeit, die urchengesetzte Grundrichtung, das Urlebensgesetz der Gemeinschaft ins klare Bewußtsein zu heben. Alle organische und organisierte Erziehung muß deshalb das unmittelbare Erlebnis der Gemeinschaftsverbundenheit im werdenden Menschen entstehen lassen. (...) Das Gemeinschaftserlebnis in seiner Totalität und Unmittelbarkeit hat den stärksten Einfluß auf die Willensbildung“ (ebd.). Auf der Basis der Erkenntnis, daß Umwelt und Milieu erziehen und im sozialen Umgang der Gemeinschaft Erziehung funktional stattfindet, wird die Gemeinschaft auch bewußt als Erzieherin eingesetzt und für ideologische Zwecke instrumentalisiert: *Durch* die Gemeinschaft soll *zur* Gemeinschaft erzogen werden. Durch diese Verabsolutierung und Instrumentalisierung funktionaler Erziehungswirkungen ist der Begriff der funktionalen Erziehung schließlich zu einem „Unwort“ geworden. Theodor Wilhelm hat deshalb den Vorschlag gemacht, den Begriff der ‘Sozialisation’ für das zu verwenden, was mit dem Begriff der ‘funktionalen Erziehung’ gemeint sei (vgl. Wilhelm 1974, 162 ff.). Weil die Gesellschaft nicht erziehen könne und Erziehung ein verantwortliches und bewußtes Tun sei, würde der soziologische Begriff der Sozialisation besser „den Sachverhalt bezeichnen, daß das Werden und Heranwachsen des

Menschen in hohem Maße durch gesellschaftliche Prägekräfte (Sitten, Gruppenerwartungen, Rollen usw.) beeinflusst wird“ (a.a.O., 167).¹²⁹

Dagegen ließe sich aus unserer Sicht einwenden, daß mit dem an die bewußte Intentionalität des Erziehers gebundenen Begriff der Erziehung¹³⁰ eine Vielzahl von Interaktionen von Kind und Erwachsenen nicht in den Blick kommt, die sich bei genauem Hinsehen als pädagogisch erweisen, weil sie Lernprozesse des Kindes ermöglichen. Wir betrachten wie Wilhelm Erziehung zwar als eine soziales und damit personal gebundenes Geschehen, legen aber einen weiten Begriff der Intention zugrunde, indem wir unter Intention die *Gerichtetheit auf das Kind und seine Lernprozesse* verstehen. Erzieherisch ist eine Tätigkeit des Erwachsenen also nicht nur, wenn sie bewußt und geplant auf das Lernen des Kindes gerichtet ist, sondern auch dann, wenn sie beiläufig und spontan erfolgt und dadurch Lernen evoziert. Die These ist dabei, daß es bestimmte kulturelle erzieherische Verhaltensmuster gibt, die nicht als pädagogische zu Bewußtsein kommen, weil sie in den alltäglichen Umgang von Erwachsenen und Kindern verwoben sind. Von Erziehung kann in diesem Sinn also immer dann gesprochen werden, wenn eine Tätigkeit des Erwachsenen bezeichnet wird, die auf das kindliche Lernen gerichtet ist. Dabei macht es keinen Unterschied, ob dem Erwachsene diese Gerichtetheit bewußt ist oder nicht, ob sie intuitiv oder geplant erfolgt, bzw. auch, ob er sich über den möglichen Einfluß seines Tuns auf die Verhaltensweisen und Einstellungen des Kindes im klaren ist oder nicht.¹³¹

¹²⁹ In den 70er Jahren wurde vor allem im Zusammenhang mit den Sozialisationswirkungen der Schule vom „heimlichen Lehrplan“ gesprochen (vgl. Wellendorf 1973, Zinnecker <Hg.> 1975).

¹³⁰ Entsprechend definiert Wolfgang Brezinka Erziehung als die „absichtliche[n] und planvolle[n] Maßnahmen, zielgerichtete[n] Handlungen (...), durch die Erwachsene in den Prozeß des kindlichen Werdens einzugreifen versuchen, um Lernvorgänge zu unterstützen oder in Gang zu bringen, die im Kind zu Dispositionen und Verhaltensweisen führen, welche von den Erwachsenen als wünschenswert angesehen werden“ (Brezinka 1964, 198).

¹³¹ Auch Mollenhauer differenziert zwischen einer „pädagogisch reflektierten“ Ebene der Meta-Intention“ (Mollenhauer 1972, 121) in Erziehungssituationen und einer intentionalen Ebene, die eher aus naiven, spontanen Reaktionen bestehe, nämlich dann, wenn der Erzieher wie in anderen Interaktionen nach Maßgabe erworbener Handlungsdispositionen oder als Funktion der Situation (z.B. Streß) den Zuerziehenden z.B. zurechtweise oder dessen Handeln mißbillige, ohne auf seine bewußten pädagogischen Konzepte zu rekurrieren.

5.1.2 *Enkulturation als kulturelle Vererbung (D. Claessens)*

Der Soziologe Dieter Claessens verwendet in seinem Buch „Familie und Wertsystem. Eine Studie zur ‘zweiten, sozio-kulturellen Geburt’ des Menschen und der Belastbarkeit der ‘Kernfamilie’“ (1962) einen Begriff der Sozialisation, der Prozesse der Soziabilisierung, der Enkulturation und der sekundären sozialen Fixierung umfaßt. Erziehung kommt nur im Rahmen der Sozialisationsprozesse in der Familie in den Blick. Die Familie ist entsprechend der Ort, an dem die kulturelle und soziale Prägung des Kindes durch einen bestimmten durch Kulturfaktoren beeinflussten Familienstil und Familien-’Rituale’ erfolge.

Der Enkulturation gehe im Sozialisationsprozeß die *Soziabilisierung* als die „emotionale Fundierung“ der Persönlichkeit (Claessens 1972, 27) voraus. Hier würden spezifische Erwartungshaltungen¹³² ausgebildet, die die Grundlage sozialer Beziehungen bildeten (vgl. a.a.O., 97). Indem das Kind in der Kernfamilie mit einem „System expressiver Symbole“, wie z.B. ausdrucksreichen Gegenständen oder Handlungen konfrontiert sei, gewinne seine Persönlichkeitsstruktur in der Kernfamilie ihre emotionale „Tönung“ und „expressive Grundgestalt“ (a.a.O., 104). In der Soziabilisierung liege die Vorstufe der Enkulturation, in der die emotionale „Einfärbung der Welt“ in der von der jeweiligen Kultur vorgegebenen Weise erfolge und entsprechend die üblichen wertenden Akzente in Bezug auf materielle und soziale Umweltbestandteile übernommen würden (vgl. a.a.O., 122).

Unter *Enkulturation* versteht Claessens die kulturelle Grundformung der Persönlichkeit. Er führt diese ähnlich wie der „culture and personality research“ mit Hilfe tiefenpsychologischer Annahmen auf die frühkindliche Prägung durch Erziehungspraktiken und Pflēgetätigkeiten zurück¹³³, be-

¹³² Sie leiten sich ab aus ersten Abfolgeerwartungen auf Grund der Pflege und Versorgung (vgl. Claessens 1972, 94 ff.).

¹³³ Die „child-rearing practices“ seien demnach eine durch Forderungen der Eltern konstituierte Realität, an die sich das Kind anpassen müsse. Die Unterdrückung bestimmter Impulse und die Modifizierung von Wünschen könne zu Frustration führen und zum Aufbau unbewußter Konstellationen in der Persönlichkeit, die sich wieder in „sekundären Institutionen“ (Kardiner) wie Kunst, Mythologie, Religion etc. ausdrückten (vgl. Fend 1973, 70). Claessens geht dabei von der Annahme aus, daß das kulturelle System einen Außen- und einen Innenaspekt habe. Zum einen wirke es auf das Individuum ein, zum anderen werde es internalisiert und damit zu einem Bestandteil der Persönlichkeitsstruktur (vgl. Claessens 1972, 34). Primäre Pflēgehandlungen wie „Stillen, Abstillen, Füttern, Reinlichkeitsgewöhnung, Regulierung der Äußerungen des Säuglings oder Kleinkindes (Zulassen oder Beschrän-

zieht sich andererseits aber auch auf symbol- und rollentheoretische Grundlagen. Enkulturation umfasse entsprechend die Konditionierung¹³⁴ der 'kulturellen' Rolle und die Einführung in die 'soziale' Rolle (vgl. a.a.O., 120). In der Persönlichkeit bilde sich dadurch ein „kulturelles Über-
rich“ (ebd.), eine kulturelle Persönlichkeit, die im Laufe des Lebens kaum abgewandelt werden könne. Claessens verweist darauf, daß es nur eine „kulturelle“ Grundrolle in der Kultur gebe (z.B. „Franzose“ in Frankreich), aber viele „soziale“ Rollen. Die kulturelle Rolle sei dabei immer selbstverständlich; sie werde übernommen, bevor ihr die sozialen Rollen untergeordnet würden (vgl. a.a.O., 138). Die Kulturorientierung sei viel direkter und unmittelbarer als die soziale Orientierung, aber dadurch auch viel weniger greifbar (vgl. a.a.O., 139 f.). Eine Konsequenz sei, daß Verletzungen des sozialen Ichs leichter kompensiert werden könnten als solche des kulturellen Ichs. Enkulturation im Sinne von Claessens, so läßt

ken von Schreien, Strampeln, Bewegungen überhaupt)“ (a.a.O., 122) sind spontan und selbstverständlich, aber gerade dadurch nicht natürlich, sondern, wie Claessens formuliert, „kultürlich“ oder „kulturgetränkt“ (ebd.). Die Handlungen der Eltern orientierten sich an kulturspezifischen Verhaltensregeln und Normen, hinter denen bestimmte kulturelle Werte stehen. Die Kinder übernahmen die Wertungstendenzen (hier schließt Claessens direkt an Kardiner und Linton an; vgl. a.a.O., 122) und internalisierten sie. Im Individuum sei das kulturelle System letztlich nur über spezifische „Werthaltungssysteme“ (Parsons) faßbar: „Sie müssen es dem Individuum ermöglichen, eine Situation, in die es gestellt ist und in der es zum Handeln aufgefordert ist, 'richtig', d.h. kulturspezifisch richtig zu definieren und entsprechend zu handeln. Werthaltungssysteme sind also 'Einstellungsbündel' (cluster), tief wurzelnde und intensiv miteinander verbundene, sich gegenseitig steuernde Einstellungen, die Verhalten produzieren, resp. regeln“ (a.a.O., 35).

¹³⁴ Auch Melville J. Herskovits, auf den der Begriff der Enkulturation zurückgeht, verweist auf die Bedeutung der Konditionierung beim Lernen der Kultur: In seiner Schrift „Man and his works“ (1949) bezeichnet er Enkulturation als einen Prozeß der Konditionierung, der bewußt oder unbewußt verlaufen könne und innerhalb eines vorgegebenen Zusammenhangs von Sitten und Gewohnheiten erfolge. Enkulturation sei die Voraussetzung dafür, daß ein Mensch zum Mitglied der Gesellschaft werden könne. Gerade in den ersten Lebensjahren werde die Kultur derart gelernt, daß die meisten Verhaltensformen kaum zu Bewußtsein kämen; die Konditionierung führe zu Konformität und verlaufe als komplexer Prozeß: „In the earliest years of an individual's life, it is largely a matter of conditioning to fundamentals - habits of eating, sleeping, speaking, personal cleanliness - whose inculcation has been shown to have special significance in shaping the personality and forming the habit patterns of the adult in later life. Yet the enculturative experience is not terminated at the close of infancy. As an individual continues through childhood and adolescence to achieve adult status, he is continuously exposed to this process of learning, which can be said to end only with his death“ (Herskovits 1949, 40).

sich zusammenfassend formulieren, ist die Tradierung wertorientierter Verhaltensweisen in der Kernfamilie; sie sei „kulturelle Vererbung“ (a.a.O., 141).

Die *sekundäre soziale Fixierung* schließlich umfasse den „Prozeß der Vorbereitung des Individuums zur Übernahme einer ‘sozialen Rolle’“ (a.a.O., 28), der eng mit der sozio-kulturellen Prägung verbunden sei.

5.1.3 *Enkulturation als Sozialwerdung, Erziehung als Sozialmachung* (H. Fend)

Helmut Fend schlägt für den Begriff der „Sozialisierung“, den er synonym mit Sozialisation verwendet (vgl. Fend 1973, 12) die folgende begriffliche Differenzierung vor:

„1. *Sozialisierung* soll nur mehr die Bedeutung von ‘Sozialwerdung’ im engen Sinn haben, also einen Teilprozeß im Werden der Persönlichkeit bezeichnen (z.B. Lernen der Normen und Werte der umgebenden Gruppe).

2. An die Stelle von Sozialisierung als ‘Sozialwerdung’ im weiten Sinn (Lernen der Kultur) soll der Ausdruck ‘*Enkulturation*’ treten.

3. Der Ausdruck Sozialisierung im Sinne von ‘Sozialmachung’ soll durch das Wort ‘*Erziehung*’ ersetzt werden“ (a.a.O., 38 f.).

Enkulturation umfasse das „Lernen der Kultur, Lernen von Kulturmustern, Lernen des Wert- und Normensystems, Lernen der kulturspezifischen Technologien, der Sprache, des kulturspezifischen Denkstils, der kulturspezifischen Gefühlslage usw.“ (Fend 1973, 111). Fend sieht in der Enkulturation nicht den gesamten Prozeß der Persönlichkeitsbildung, sondern die reifungsabhängigen „Veränderungen und Aufbauprozesse der Persönlichkeit von Heranwachsenden, sofern sie durch kulturspezifische Einflüsse mitbestimmt sind und kulturelle Inhalte implizieren“ (a.a.O., 46).¹³⁵ Sozialisierung (Sozialisation) bestimmt Fend als Subprozeß der Enkulturation (vgl. a.a.O., 55).

¹³⁵ Er zeigt dies am Beispiel des Verhaltens im Zusammenhang des Sexualtriebs. Zahlreiche Verhaltensmuster, institutionalisierte Formen der Begegnung, Techniken der Werbung und Schönheitspflege, eine bestimmte Abfolge der Begegnung (Verlieben, Verloben, Verheiraten) und damit verbundene Vorstellungen (z.B. die romantische Liebe) regulieren den naturgegebenen Sexualtrieb und müssen erlernt werden (vgl. Fend 1973, 45). Das biologische Erbe des Menschen, so Fend, gestatte eine Vielfalt von Verhaltensweisen. Kultur fungiere dabei als eine „selektive Instanz“ (a.a.O., 111), die aus den Variationsmöglichkeiten spezifische auswähle oder her-

Den Unterschied von Sozialisierung und Enkulturation versucht Fend am Beispiel des Lernens der Sprache zu verdeutlichen. Der Prozeß der Enkulturation umfasse hierbei das Lernen des Lautmaterials, die Kombinationen der Laute, das implizite Erfassen der Flexions- und Syntaxregeln etc. Die Sozialisierung ermögliche dem Menschen den Gebrauch der Sprache gemäß der sozialen und moralischen Normen (z.B. das Wissen um unanständige Wörter, die situationsadäquate Wortwahl). Beide Male würden also kulturspezifische Inhalte gelernt, die aber jeweils verschiedene Qualität haben: „Während mit dem Begriff der ‘Enkulturation’ auf das Lernen aller kulturellen Inhalte angespielt wird, bezeichnet Sozialisierung das Lernen einer besonderen Klasse kultureller Inhalte: das Lernen der moralischen Ordnung einer Gesellschaft“ (a.a.O., 48). Fend verweist selbst darauf, daß diese Abgrenzung „in dem Maße unscharf [ist; K.S.], wie die inhaltliche Abgrenzung zwischen moralischen Normen und anderen kulturellen Inhalten unscharf ist“ (ebd.).

Erziehung konstituiere, so Fend, einen „nicht scharf abgrenzbaren Ausschnitt“ (a.a.O., 55) aus den sozio-kulturellen Faktoren.¹³⁶ Er definiert Erziehung mit Bezug auf Brezinka als intentional (vgl. a.a.O., 49): „Unter Erziehung sind alle Maßnahmen - formelle und informelle¹³⁷ - zu verstehen, die Erwachsene in Interaktion mit Heranwachsenden ergreifen, um Lernvorgänge hervorzurufen, die zu wünschenswerten Ergebnissen führen“ (a.a.O., 52). Er unterscheidet dabei zwischen „direkter“ und „indirekter“ Erziehung. Indirekte Erziehung sei die Bemühung um die Gestaltung des Erfahrungsraums der Kinder durch die Erzieher, um bestimmte Lernergebnisse hervorzurufen, z.B. durch das Angebot wertvoller Bücher und

vorhebe. Kulturell beeinflußt können folgende Verhaltensweisen werden: das interne biologische Verhalten (z.B. Reaktion auf Schmerz, Rhythmen der Nahrungsaufnahme und Ausscheidung), das sexuelle Verhalten, motorische Gewohnheiten, Wahrnehmung (z.B. von Farben, Raum und Zeit), Erkenntnis und Denken sowie Gefühle (vgl. a.a.O., 114 f.).

¹³⁶ Soziokulturelle Faktoren seien „kulturelle Objektivationen“ und der „Umgang“, der alle Formen sozialer Interaktion bezeichne (vgl. Fend 1973, 55).

¹³⁷ Fend spricht von informeller Erziehung, wenn „das erzieherische Verhalten - wie z.B. in primitiven Gesellschaften - einen Ausschnitt allgemeinerer Rollen bildet, wenn kein hoher Grad an pädagogischer Reflexion besteht, wenn das erzieherische Verhalten vornehmlich durch Sitte und Brauch geregelt wird. ‘Formelle Erziehung’ liegt dann vor, wenn das erzieherische Verhalten zu einer Berufsrolle (z.B. Lehrer) spezialisiert worden ist, wenn hinter diesem Verhalten ein formuliertes Anweisungssystem (z.B. Methodik und Didaktik) steht, wenn das erzieherische Verhalten einen hohen Grad an Geplantheit (z.B. Lehrstoffverteilungen) aufweist“ (Fend 1973, 51).

Spielsachen. Das interpersonale erzieherische Verhalten, z.B. beispielhaftes Verhalten, bezeichnet Fend als direkte Erziehung (vgl. ebd.).

Entsprechend dieser Definitionen wertet Fend Untersuchungen aus, in denen die Auswirkung von „child-rearing practices“ und Disziplinierungstechniken auf die Persönlichkeitsstruktur untersucht werden (vgl. a.a.O., 65 ff.). Neben Untersuchungen zu Praktiken der Kindererziehung, die abhängig von den Bräuchen und Gewohnheiten der jeweiligen Gesellschaft und Kultur (vgl. a.a. O. 97) sind, bezieht sich Fend auf Ergebnisse von Studien, die Zusammenhänge zwischen Erziehung und anderen soziokulturellen Variablen (z.B. soziale Klasse, Wohnverhältnisse, Familiengröße, Rollenstruktur etc.) erforschen (vgl. a.a.O., 96 ff.).

5.1.4 *Enkulturation, Sozialisation und Personalisation als aufeinanderfolgende Stufen der Erfahrung (K. Prange)*

Für Klaus Prange konstituieren Enkulturation, Sozialisation und Personalisation¹³⁸ die „Dimensionen der Erziehung“ (Prange 1978, 180). Sie entsprechen den drei Dimensionen der Erfahrung: der Umgangserfahrung, der objektivierten Erfahrung und der moralischen Selbsterfahrung (ebd.). „Wenn das Lernen darin besteht, Erfahrungen zu machen, Erfahrung zu objektivieren und schließlich mich als denjenigen zu erfahren, der die objektivierte Erfahrung wieder in den Umgang einbringt und dadurch individualisiert, dann ist es klar, daß alle Maßnahmen der Erziehung diesem Richtmaß zu entsprechen haben“ (a.a.O., 181). Mit den Termini der Enkulturation, Sozialisation und Personalisation ließen sich die drei Erfahrungsweisen in ihrer Bedeutung für den Erziehungsgang aufweisen. So bestimmt Prange *Enkulturation* als die „ganzheitliche Erfassung und Ein-

¹³⁸ Diese Differenzierung findet sich auch bei Gerhard Wurzbacher (vgl. Wurzbacher 1974, 12). Unter Sozialisation als sozialer Prägung sei die Eingliederung in die soziale Gruppe durch die Übernahme von Rollen und Positionen zu verstehen. Sie erfolge durch Führung, Betreuung und Prägung des Menschen durch die Verhaltenserwartungen und Verhaltenskontrollen seiner sozialen Partner. Dabei fordere die Gesellschaft im Interesse der eigenen Stabilität Anpassungszwang. Enkulturation als kulturelle Bildung bedeute demgegenüber „die gruppen- wie personenspezifische Aneignung und Verinnerlichung von Erfahrungen, ‘Gütern’, Maßstäben und Symbolen der Kultur zur Erhaltung und Sinndeutung der eigenen wie der Gruppenexistenz“ (a.a.O., 14). Personalisation umfasse auf dieser Basis die Selbstformung und Selbststeuerung der eigenen Triebstrukturen, aber auch die Fähigkeit zur Einwirkung auf die Kultur und bezeichne damit die individuelle Gestaltung und Entfaltung (vgl. ebd.).

lebung in die Kultur“ (a.a.O., 181).¹³⁹ *Sozialisation* hingegen umfasse die „besonderen methodischen Vorgänge und Prozesse, wodurch dieser Prozeß gesteuert werden soll“ (ebd.). *Personalisation* zielt nach Prange auf den Einsatz des moralischen Subjekts, an das nur appelliert werden könne (vgl. ebd.).

Um dem Problem der mangelnden Trennschärfe der Begriffe Enkulturation und Sozialisation zu entgehen, die durch eine zu weite Bestimmung entstehe, versucht Prange sie auf die zugrundeliegenden Stufen des Erfahrungsprozesses zurückzuführen, damit „sie zu Stufen der individuellen Erziehung werden können“ (ebd.). Die Differenz von Enkulturation und Sozialisation sei damit in der spezifischen Erfahrungsweise begründet. Sie beziehe sich in der Enkulturation auf die Erfahrung im Umgang, d.h. „ganzheitlich, in der Einheit von Wirkung und Bedeutung, auf das immer schon irgendwie geformte, gestaltete Leben“ (a.a.O., 183). Sozialisation hingegen trete erst auf den Plan, wenn die Vermittlung der Kultur durch schulmäßiges Lernen methodisch gesteuert werde. Sie diene damit der Aneignung fremder, objektiver, also theoretischer Erfahrung (vgl. a.a.O., 184). „Dem Auseintreten von Umgangserfahrung und objektiver Erfahrung entspricht so in der lebensgeschichtlichen Entwicklung die Differenz und Aufeinanderfolge von Enkulturation (in der Familie) und Sozialisation (durch gesellschaftliche Einrichtungen als Medien der objektiven Erfahrung)“ (ebd.). Enkulturation beziehe sich nach Prange auf die symbolische Seite des Verhaltens und der Welterfassung als Basis aller spezifischen Erfahrung; in der Sozialisation werde hingegen in die tatsächlichen gesellschaftlichen Funktionen eingeführt. Die Erfahrungsweise sei einmal (in der Enkulturation) ganzheitlich, in der Sozialisation „scholastisch vermittelt“ (ebd.). Die Personalisation schließlich sei „das begleitende Prinzip sowohl für die kulturelle Erziehung als auch für die methodisch-soziale Erziehung“ (a.a.O., 186). Sie entstehe, weil es einen Bruch zwischen dem ursprünglichen, ganzheitlich-unmittelbaren Lernen in der

¹³⁹ In seiner historischen Untersuchung des pädagogischen Erfahrungsbegriffs (vgl. Prange 1979) bezeichnet Prange die „Vorgeschichte der Erfahrung, die Grundstufe der Erziehung und Exposition menschlichen Erfahrens“ (Prange 1979, 66) als Enkulturation. Gemeint ist damit eine „Lern- und Lebensform“, in der „die Erfahrung der Zeit und ihrer Epochen nicht zum Bewußtsein kommt“ (ebd.). Dies sei der Fall bei Naturvölkern, bei denen die Einführung und das Einleben in die Kultur über Ritus, Gewohnheit, Sitte und Mythos erfolge (vgl. a.a.O., 74). Enkulturation habe dabei zwei Seiten: die einübende Nachfolge und die Initiation. Diese sei „pädagogische Institution“ als „Akt der personalen Anerkennung“ und „Akt der kulturellen Integration“ (a.a.O., 77).

Familie und dem scholastischen, abstrakt-objektiven Lernen in Institutionen gebe (vgl. a.a.O., 185). Dadurch entstehe eine negative Erfahrung, ein Sinndefizit, das aber konstitutiv für die Selbsterfassung des Lernenden sei (vgl. ebd.). Im Rahmen eines personalen Erziehungskonzeptes wird die erzieherische Einwirkung von Prange als personale Zuwendung bestimmt, die „nicht gesondert und außerhalb der kulturellen und sozialen Dimension verstanden wird, sondern als die Form ihrer Durchführung“ (a.a.O., 186). Die Formen bestünden für die kulturelle Komponente der Erziehung, so Prange, im Pflegen, Mittun, Vortun und Üben, für die soziale Komponente in der Unterweisung, Belehrung und Auslese (vgl. ebd.). Die Erziehung sei letztlich, so formuliert Prange mit Poelitz, der „Inbegriff der absichtlichen Anregungen und Anstalten“, durch welche der Heranwachsende „vorbereitet, geübt und fortgeführt wird zur selbsttätigen Realisierung des Zweckes der Sittlichkeit“ (Poelitz 1806, zit. n. Prange 1978, 180). Weil das pädagogische Handeln seine Grenze im Personsein des Lernenden habe, nehme es die „Form des appellierenden Denkens“ (a.a.O., 188) an. Es lasse sich nur durch „unstetige Formen der Erziehung“ (Bollnow) wie die Erweckung, die Ermahnung, die Beratung oder die Begegnung verwirklichen, bzw. auch „exemplarisch“, d.h. durch „die vorbildende Darstellung einer Lebensform, in die der Lernende aus eigener Kraft einzutreten hat“ (a.a.O., 190), und die sich durch den Vollzug rechtfertige.

5.1.5 Erziehung als Enkulturationshilfe (W. Loch)

Im Gegensatz zu Prange geht Werner Loch von einem weiten Begriff der Enkulturation aus. Als „Lernen der Kultur“ mache sie den „eigentümliche[n] und ganze[n] Gegenstand der Pädagogik“ (Loch 1968, 164) aus. Durch Enkulturation entwickle der Mensch eine kulturbestimmte Persönlichkeit und gleichzeitig auch eine einmalige, individuelle Gestalt (vgl. a.a.O., 167). Enkulturation könne auch als „Sozialisation“ aufgefaßt werden, „denn jede Kultivierung eines Menschen schließt zwangsläufig auch seine Sozialisierung ein, d.h. den Erwerb der in der betreffenden Kultur für das zwischenmenschliche Verhalten vorgesehenen sozialen Beziehungen, Positionen, Rollen, Haltungen und Gruppierungsformen“ (a.a.O., 168). Zwar sei Kultur nicht ohne Gesellschaft möglich, aber auch das Soziale müsse kultiviert werden (vgl. ebd.).

Lernen der Kultur bedeute damit einerseits Geprägtwerden durch die Kultur; andererseits erfordere die Kulturaneignung auch aktive Anpas-

sungsleistungen des Menschen (vgl. a.a.O., 169). Die Anpassung an die Kultur wiederum, darauf verweist Loch, sei nur möglich, wenn die kulturellen Formen und Muster im Handeln des einzelnen aktiviert und vollzogen würden (vgl. ebd.). So müsse die Sprache gesprochen, das Werkzeug gebraucht, die soziale Rolle eingenommen oder die Kunst ausgeübt oder erlebt werden. Enkulturation eröffne dem Menschen aber auch Wege zur Lebensbewältigung und zum Umgang mit dem Fremden und Unbekannten. Wenn man die Kulturbereiche der Wirtschaft, Politik, Technik, Kunst, Wissenschaft oder Religion als die Verkörperung geistiger Tätigkeiten des Menschen betrachte, so werde die Kulturaneignung zum Prozeß der „Organisation der Intelligenz“ (a.a.O., 170) und vermittele ihm die Fähigkeiten und das Wissen, in der Welt zu bestehen, bzw. auch sich neue Bereiche zu erschließen. Damit sei Enkulturation stets auch „Erweckung kultureller Produktivität“ (a.a.O., 171). Aus dem pädagogischen Blickwinkel müsse der Mensch, so Loch, „nicht primär als bereits in der Kultur befindlich, sondern auf dem Wege zur Kultur, beim Lernen der Kultur, beim Hineinwachsen in sie und Geprägtwerden durch sie“ (a.a.O., 167) betrachtet werden. Als Kulturwesen sei er auf Vermittlung der Kultur durch den Mitmenschen angewiesen, weil nicht jeder neu zur Welt gekommene Mensch sich das kulturelle Instrumentarium, das er zum Leben brauche, selbst neu schaffen könne (vgl. a.a.O., 174).

Beim Lernen der Kultur ist das Kind folglich von der sozialen Zuwendung der Erwachsenen abhängig¹⁴⁰. Ihr liege die Absicht des Helfens zugrunde. Diese Hilfe zum Lernen nennt Loch Erziehung (vgl. Loch 1968, 164 und 1979a, 20 ff.).¹⁴¹ Erziehung sei demnach „*Enkulturationshilfe*“ (Loch 1968, 165). Sie ist nach Loch dann notwendig, wenn der Mensch beim Lernen der Kultur Schwierigkeiten, d.h. eine „Lernhemmung“ (a.a.O., 163) habe und nicht aus eigener Kraft weiterlernen könne, „z.B. weil er ‘noch zu jung’, ‘zu unselbständig’ ist, weil er ‘kein Interesse’ daran hat, weil er ‘keine Begabung’ dafür zeigt oder weil die Sache in dieser Form für ihn ‘zu schwierig’ ist, weil er ‘überfordert’ wird, weil ‘er

¹⁴⁰ „Die Lokalisierung und Häufung der sozial bedingten Lernprozesse im Kindesalter steht biologisch im Zusammenhang mit dem Sachverhalt, in welchem Maße das neugeborene Lebewesen pflege-, aufzucht- bzw. erziehungsbedürftig und insofern bis zur Erreichung seines Reifezustandes von seinen Eltern sozial abhängig ist“ (Loch 1968, 173). Entsprechend sei für den Menschen die Mutter-Kind-Beziehung fundamental und eine primäre soziale Bedingung des Lernens (vgl. ebd.).

¹⁴¹ Lernhilfe ist nach Loch zu unterscheiden von helfenden Interaktionen wie der Rettung in Not, der Fürsorge, des Schützens, der Heilung oder Seelsorge (vgl. Loch 1968, 177 f.).

es sich nicht zutraut', weil er 'entmutigt' oder 'frustriert' ist, aber auch weil er 'nur faul' oder gar 'verwahrlost' ist usw.'" (a.a.O., 178). Der Sinn der erzieherischen Lernhilfe sei, das Individuum möglichst rasch handlungsfähig zu machen, damit es aus eigener Kraft weiterlernen könne (vgl. Loch 1979b, 242).

Erziehung als Enkulturationshilfe habe, so Loch, drei typische Erscheinungsformen (vgl. Loch 1968, 176): Sie sei „informell-situativ“, wenn sie sich zufällig ergebe, z.B. bei der Einweisung eines Arbeitskollegen in die Bedienungsanweisungen einer Maschine. „Sozial-funktionell“ sei sie in Gruppen als eine Funktion neben anderen (z.B. in der Familie) und „formell-institutionalisiert“ in dazu besonders eingerichteten Gruppen (z.B. Schule). Schwer nachzuvollziehen ist der Gedanke, daß die *Erziehung* in diesen Formen jeweils „eine sozialkulturell bedingte Form des menschlichen *Lernens*“ (ebd.) sei, weil Erziehung hier als eine Lernform bestimmt wird. Es bleibt unklar, wie sich Erziehung und Lernen zueinander verhalten. Weiterhin wird gleich im Anschluß Erziehung dann nicht mehr als Lernen, sondern als „soziale Interaktion“ (ebd.) bezeichnet.

Elementare Erziehung in unserem Verständnis müßte Lochs „sozial-funktionellem“ Modus der Erziehung zugeordnet werden. Um darüber genaueren Aufschluß zu erhalten, ziehen wir im folgenden Schriften von Loch heran, die sich mit der Erziehung in der Familie befassen (vgl. Loch 1979b, 1981, 1983). Damit kommen auch die leiblichen Voraussetzungen kindlichen Lernens in den Blick.

Im Rahmen seines biographischen Ansatzes versucht Loch die Funktion der Erziehung im individuellen Lebenslauf zu bestimmen. Dazu konstruiert er „durch phänomenologische Beschreibung ein idealtypisches Schema von Stufen der Persönlichkeitsentwicklung als Aufgaben der Erziehung“ (Loch 1983, 47). Er bestimmt Entwicklungsstufen der menschlichen Lernfähigkeit durch „*curriculare Kompetenzen*“ (Loch 1979b, 244), die zur Persönlichkeitsentwicklung gehörten. Diese müsse der Mensch ausbilden, wenn er den „*curricularen Situationen*“, die ihm im Lebenslauf bevorstehen und die spezifische Lernaufgaben stellen, gerecht werden solle (vgl. ebd.). Wenn die Lernaufgaben die Lernfähigkeit oder Lernmotivation überforderten, entstünden Lernhemmungen. Auf diese reagiere die Gesellschaft, in der das Individuum lebe, mit spezifischen Lernhilfen, also mit Erziehung. Die jeweiligen Erziehungsformen seien den curricularen Kompetenzen „funktional“ (ebd.) zugeordnet und träten „als eine entwicklungslogisch notwendige, sich stufenweise aufbauende Reihe von

erzieherischen Verhaltensmustern, *pädagogischen Paradigmen*, in Erscheinung“ (ebd.).

Als erste Kompetenz verfüge das Kind von Geburt an über die „Einverleibungsfähigkeit“ (Loch 1981, 46). Sie begründe die Funktion des Leibes für die Wechselwirkung des Menschen mit der Welt. In dieser, von der Mutter abhängigen „materiellen Situation“ sei das Kind auf „Erziehung durch Ernährung“ angewiesen. Die kulturellen Ausprägungen dieses „trophologischen Paradigmas“ (Loch 1979b, 245) seien dabei verschieden. Dies gelte auch für das „organologische Paradigma“ (vgl. a.a.O., 246) der „Erziehung durch Pflege“. Dazu gehörten Rituale der Reinigung und Pflege, der Bettung und des Wickelns (vgl. Loch 1981, 58). Darüber hinaus geben die Erzieher den Kindern auf dieser Stufe Dinge, die es greifen könne (vgl. a.a.O., 64). Dadurch mache sich das Kind mit seiner Umgebung „familiär“. Die Familie als Situation stelle ihm Lernaufgaben, die es auf der Basis seiner „sensumotorischen Kompetenz“ bewältige (vgl. a.a.O., 55). Mit der „lokomotorischen Kompetenz“ könne das Kind Erfahrungen in der „Situation der Nachbarschaft“ machen. Seine Lernprozesse seien hier auf ein „ökologisches Paradigma“ angewiesen. Die Lernhilfen bestünden darin, „den Tätigkeitsdrang des Kindes in Grenzen zu halten, ohne ihn zu unterdrücken, den wachsenden Mut, den die Befriedigung der Neugier und die Überwindung der Trennungsangst erfordern, angemessen zu bestärken und für ungefährliche Räume zu sorgen, in denen das Kind, ohne Schaden zu nehmen, seine wachsenden Kräfte erproben, seine Erfahrungen machen und dabei die Gewohnheiten ausbilden kann, die der Brauch verlangt und als Erziehung durch Gewöhnung ermöglicht“ (Loch 1979b, 247). Als weitere curriculare Kompetenzen, die für die elementare Erziehung bedeutend sind, benennt Loch die Nachahmungsfähigkeit, Einbildungskraft, Sprachfähigkeit und die regulative Kompetenz. Die entsprechenden Erziehungsmuster sind die Erziehung durch Vorbilder, die Erziehung durch Mitspieler, die Erziehung durch Bezeichnung und die Erziehung durch Ermahnung (vgl. a.a.O., 247 ff.).

Lochs lebenslaufbezogene prozessuale Perspektive auf den Zusammenhang von Erziehung und Enkulturation zeigt die großen Linien auf, in denen sich die elementare Erziehung vollzieht. Ihr Auflösungsvermögen ist allerdings zu gering, um strukturelle Aspekte elementarer Erziehungsprozesse detailliert erfassen zu können. Wir nehmen deshalb im folgenden „kleinere Einheiten“ elementaren Lernens und Erziehens in den Blick. Unser Ausgangspunkt sind die Situationen, in denen sich der Umgang von Erwachsenen und Kindern abspielt. Dies erscheint insofern sinnvoll,

da sich letztlich auch der Lebenslauf auf eine Folge von (Lebens-) Situationen zurückführen läßt. Die prozessuale Perspektive kann so in struktureller Hinsicht ergänzt und erweitert werden. Damit wird aus einem anderen Blickwinkel Einsicht in die Verfaßtheit elementarer Lern- und Erziehungsprozesse möglich. Der situative Ansatz erlaubt es einerseits, an unsere im Zusammenhang des Begriffs der funktionalen Erziehung angestellten Überlegungen zur Gerichtetheit elementaren Erziehens anzuknüpfen. Damit können auch beiläufige und spontane, auf das Lernen des Kindes gerichtete Tätigkeiten berücksichtigt werden, wodurch sich der Komplexität des Umgangs Rechnung tragen läßt. Andererseits spielt in der konkreten Erziehungssituation auch die sinnlich erfahrbare Lernumwelt des Kindes, wie wir sie in der Topologie beschrieben haben, eine Rolle. Sie kann im Umgang von Erwachsenen und Kindern jederzeit zum Ausgangspunkt für pädagogische Thematisierungen werden, die dem Kind Lernprozesse ermöglichen. Was unter einer pädagogischen Thematisierung zu verstehen ist und in welchen Formen sie erfolgen kann, soll im folgenden geklärt werden.

5.2 Erziehung durch Thematisierung

Um die Struktur elementarer Erziehung erfassen zu können, ist es notwendig, Ausschnitte des konkreten Umgangs von Kindern und Erwachsenen festzulegen, die beobachtet und analysiert werden können. Diese Beobachtungs- und Analyseeinheiten bezeichnen wir als „pädagogische Situationen“. Wir stellen zunächst Überlegungen dazu an, was mit dem Begriff der „Situation“ bezeichnet werden soll (5.2.1). Dabei beziehen wir uns auf das Modell der sozialen Situation bei Jürgen Markowitz (1979); es bestimmt Situation als selektiven Prozeß zwischen System und Umwelt, „insofern, als unter thematischen Gesichtspunkten von der Menge aller Dimensionen abgesehen und auf wenige bestimmte Dimensionen hingesehen wird“ (Markowitz 1979, 68). Dieser Rekurs trägt dazu bei zu erkennen, wodurch sich eine soziale Situation im Umgang zwischen Erwachsenen und Kindern als „pädagogisch“ konstituiert, d.h. also worin die besondere Struktur pädagogischer Situationen besteht (5.2.2). Wir können auf dieser Grundlage zeigen, daß sich im Umgang von Kindern und Erwachsenen Erziehung durch Thematisierung vollzieht und schließlich den Zusammenhang von Thematisierung, Leiblichkeit und Kultur in der elementaren Erziehung theoretisch aufweisen (5.2.3).

5.2.1 Vorüberlegungen: Situation und Thema

Wir haben in der bisherigen Darstellung im Anschluß an Hermann Schmitz bereits einen Situationsbegriff eingeführt, der auf die leibliche Zugangs- und Erfahrungsweise des Menschen zur Welt Bezug nimmt und den Zusammenhang zu Eindrücken und affektiven Anmutungen herstellt. Schmitz spricht im Hinblick auf das leibhaft verfaßte Erleben von „Situationen“, die eine chaotische, mannigfaltige Ganzheit bildeten, aus denen Einzelnes (z.B. Bedeutungen, Sachverhalte) hervortreten könne: „aber dieses Einzelne tritt mehr oder weniger aus einem Hof oder Hintergrund von Andeutungen hervor, die viele sind, ohne so und so viele zu sein, weil im Binnenverhältnis zwischen ihnen nicht oder wenigstens nicht durchgängig feststeht, welche mit welchen identisch und welche von welchen verschieden sind“ (Schmitz 1992, 69). Mit einer solchen Bestimmung solle gerade nicht eine Trennung zwischen Subjekt und Objekt vollzogen werden, denn dann wären, wie Schmitz es formuliert, „Eindrücke als Beulen vorzustellen, die in der Seele zurückbleiben, nachdem eine von außen kommende Kraft etwas hineingedrückt hat“ (vgl. a.a.O., 70). Vielmehr ist es Schmitz' Anliegen, die traditionelle Grenze zwischen Subjekt und Objekt aufzuheben und Eindrücke und Situationen nicht zu zerlegen, sondern in ihrer Einheit, d.h. vom leiblichen Erleben her und eben gerade nicht analytisch zu erfassen.

Mit dem Schmitz'schen Situationsbegriff lassen sich zwar die subjektiv-leiblichen Grundlagen des Situationserlebens aus der Sicht des einzelnen erfassen; ungeklärt bleibt aber, wie sich *soziale* Situationen konstituieren, und wie Erleben und Handeln in der sozialen Situation zusammenhängen. Für einen Begriff der „pädagogischen“ Situation käme es genau auf diese Aspekte an. Erziehung impliziert immer eine soziale und kommunikative¹⁴² Interaktion von Erwachsenem und Kind und erzeugt „Probleme der Synchronisation des Erlebens und Handelns“ der beiden (Schorr 1987, 671).

Folgt man dabei systemtheoretischen Annahmen, so konstituiert sich in der Interaktion von Erwachsenem und Kind ein einfaches soziales System. Nach Luhmann entstehen einfache soziale Systeme bereits durch die Anwesenheit und wechselseitige Wahrnehmbarkeit von Personen (vgl.

¹⁴² Wobei wir, wie zu zeigen sein wird, non-verbale, d.h. leiblich vermittelte Kommunikation einschließen.

Luhmann 1976, 6).¹⁴³ Anwesenheit wird dabei immer schon als Kommunikation verstanden, nämlich als „Austausch von Information über selektive Ereignisse“ (a.a.O., 7). Luhmann differenziert den Informationsaustausch in einfachen sozialen Systemen zweifach: als sprachlose, *unthematisierte* wechselseitige Wahrnehmung, die nicht ins Handeln mündet, und als Sprechakt, d.h. als *thematisch* konzentrierte verbale Kommunikation (vgl. a.a.O., 8). Entsprechend kann etwas nur thematisch werden, wenn man sich sprachlich darauf bezieht. Überträgt man diese Annahmen auf Erziehungssituationen, so könnte von Erziehung also nur dann die Rede sein, wenn der Erwachsene und das Kind *sprachlich* auf ein Thema Bezug nehmen. Wenn das Kind dazu aufgrund seiner Entwicklung noch nicht fähig ist, ließe sich demzufolge nicht von Erziehung sprechen, oder man müßte davon ausgehen, daß sich im sozialen Umgang von Kindern und Erwachsenen kein soziales System konstituiert.

Um diesen Aporien zu entgehen, vertreten wir demgegenüber die These, daß nicht nur im Sprechen die Möglichkeit besteht, sich auf ein *gemeinsames* Thema zu beziehen, sondern auch durch leibliche Kommunikation. Wir können dazu auf das Modell der sozialen Situation von Jürgen Markowitz (1979) zurückgreifen, das Aspekte der phänomenologischen Soziologie und der funktionalistischen Systemtheorie zu verknüpfen sucht.

Markowitz möchte damit nicht Erkenntnisprozesse, sondern die alltäglichen Orientierungen erfassen, die unser Handeln leiten (vgl. Markowitz 1979, 59).¹⁴⁴ Er geht dabei vom Erleben aus, das er im Anschluß an Husserl als Bewußtseinsweise und damit als intentional bestimmt.¹⁴⁵ Jede Wahrnehmung und jedes Erleben stehe in einem Horizont von Erwartun-

¹⁴³ „Die Beteiligten sind diejenigen, die eigenes Erleben und Handeln zur jeweiligen Interaktion beisteuern. Anwesend sind sie, wenn und soweit sie einander wechselseitig (also nicht nur einseitig!) wahrnehmen können (...). Gesetzt den Fall, zwei oder mehr Personen geraten einander ins Feld wechselseitiger Wahrnehmung, dann führt allein diese Tatsache schon zwangsläufig zur Systembildung“ (Luhmann 1976, 5). Damit konstituiert sich durch die Anwesenheit eines Erwachsenen und eines Kindes ein soziales System.

¹⁴⁴ „Nicht aus dem Bewußtsein soll die Situation hergeleitet werden, sondern aus der pragmatischen Relation zwischen System und Umwelt“ (Markowitz 1979, 5).

¹⁴⁵ „Die Grundeigenschaft der Bewußtseinsweisen, in denen ich als Ich lebe, ist die sogenannte Intentionalität, ist jeweiliges Bewußthaben von etwas“ (Husserl 1963, 13; hier zit. n. Markowitz 1979, 59). Es wird also immer „etwas“ erlebt. Deshalb spricht Hermann Schmitz auch vom Subjekt als „Bewußthaber“ (vgl. u.a. Schmitz 1992, 241 ff.).

gen. Jenachdem ob ich beispielsweise einen Tisch als Bestandteil der Zimmereinrichtung oder als einen zu reparierenden Gegenstand betrachte, wechsle damit der Erwartungshorizont meines momentanen Erlebens. Wenn ich den Tisch reparieren möchte, bestimmen eventuell Erwartungen der Schwere oder Sperrigkeit mein Erleben. Markowitz verwendet dafür den von Schütz im Anschluß an Husserl übernommenen Begriff der „*attentionalen Modifikation*“ (vgl. Markowitz 1979, 61). Jede attentionale Modifikation bildet dabei selbst wieder einen eigenen Horizont aus. Markowitz zeigt dies am Beispiel der neuen Bekanntschaft mit einer Dame auf: „Während ich mit ihr tanze, gehören zum Horizont der Erwartungen solche wie: nach Hause bringen, zum Essen einladen, Zärtlichkeiten austauschen usw. Ich kann aber auch eine andere attentionale Modifikation wählen, die ebenfalls zum aktuellen Horizont während des Tanzens gehört. Ich kann z.B. in den Blick nehmen, daß meine Tanzpartnerin einen Beruf hat, daß sie einen Sport betreibt, daß sie in einer Partei mitarbeitet, daß sie zu einer Familie gehört usw.“ (a.a.O., 61).

Attentionale Modifikationen als eine Weise der „aufmerksamen Zuwendung“ (a.a.O., 62) gegenüber der Umgebung machen das Erleben überschaubar; sie ordnen es in Erlebnisräume (vgl. a.a.O., 61). Da Erleben stets Erleben von etwas, also intentional ist, ist es selektiv und verweist auf einen Horizont von Möglichkeiten des Erlebens. Es muß deshalb einerseits ein einheitsstiftendes Moment vorhanden sein, damit sich Horizonte eröffnen können. Andererseits muß es auch ein Selektionskriterium für das Erleben geben. Man braucht also Gesichtspunkte, warum man auf ein bestimmtes Objekt hin- und von anderen absieht, warum man eine bestimmte Möglichkeit aktualisiert und die anderen nur im Horizont bleiben (wie die o.g. Beispiele zum „Tisch“ und zur „Damenbekanntschaft“ zeigen). Zudem ist Handeln erst möglich, wenn man die Fülle der Möglichkeiten überschauen, also Kontingenzen und die Konsequenzen der Selektion einer Möglichkeit erkennen kann. Nach Markowitz fungiert das *Thema* als zentrale Selektionsstrategie (vgl. a.a.O., 66): „Absehen von anderen Möglichkeiten geschieht immer unter thematischen Gesichtspunkten“ (a.a.O., 69). Das Thema ermöglicht es, von der „Menge aller Dimensionen“ abzusehen und auf „wenige bestimmte Dimensionen“ hinzusehen. „Dadurch erst wird Aufmerksamkeitskapazität frei, um die Kontingenz der handlungsrelevanten Objekte aufeinander beziehen zu können“ (a.a.O., 68).

Das Thema ist folglich die Voraussetzung dafür, daß eine Situation entstehen kann. Erst unter dem Blickpunkt eines bestimmten Themas

rückt etwas in das Zentrum meiner Aufmerksamkeit und kann für den Augenblick relevant und zum Objekt meiner Intention werden (vgl. a.a.O., 70 ff.): „Etwas steht im Blickpunkt, im Zentrum der Intention, und anderes wird marginal angedeutet als *Horizont* für ein Und-so-weiter des Erlebens und Handelns“ (Luhmann 1993, 93).¹⁴⁶ Welche Personen, Tätigkeiten, Motive oder Umweltbestandteile in den Möglichkeitshorizont geraten, d.h. in der jeweiligen Situation eine Rolle spielen, ist abhängig vom jeweiligen Thema der Situation. Erst durch ein Thema kann eine besondere Konstellation von Bedingungen mit einer bestimmten Bedeutung versehen (z.B. das gemeinsame Essen und Trinken, das Aussprechen von Glückwünschen und die Übergabe von Geschenken als Geburtstagsfeier) und damit sinnvoll werden. Themen müssen keineswegs zu Bewußtsein kommen und können sich in Situationen auch überlagern. Diese komplexen Zusammenhänge sollen anhand eines Beispiels verdeutlicht werden.

Frau X. hat Besorgungen in der Stadt erledigt. Der Einkauf war anstrengend und hat lange gedauert. Folgende Handlungsmöglichkeiten sind vorstellbar:

- Sie könnte direkt nach Hause gehen;
- sie könnte noch einen Besuch bei Bekannten machen, die in der Nähe wohnen, oder
- sie könnte noch in der Stadt bleiben und sich dort ausruhen.

Weil sie müde ist und sich gleich erholen möchte, entscheidet sie sich für die letztgenannte Möglichkeit. Wäre ihr Thema „Zeitdruck“, würde sie wahrscheinlich die sofortige Rückkehr nach Hause wählen. Mit dem Thema „Erholungsbedürfnis“ richtet Frau X. ihre Aufmerksamkeit auf eine bestimmte Auswahl aus dem Horizont aller ihr bekannten Erholungsmöglichkeiten, nämlich die momentanen Erholungsmöglichkeiten in der Stadt (und nicht etwa zuhause oder im Urlaub), wie z.B. das Café an der Ecke oder die Bank in der Grünanlage eine Straße weiter. Damit konstituiert sich ein „*Themenfeld*“ (vgl. Markowitz 1979, 71 und 76). Erho-

¹⁴⁶ Die folgende Situationsdefinition von Theodor Schulze konstatiert zwar Selektionsprozesse, das Selektionskriterium bleibt aber unscharf: „‘Situation’ meint hier eine begrenzte und benennbare Einheit von Raum, Zeit, Handlungsmöglichkeiten und Bedeutung. Gemeint ist damit ein bestimmter Ausschnitt aus dem Universum von Raum und Zeit, der ausgestattet ist mit bestimmten Handlungsmöglichkeiten und -bedingungen, mit Gegenständen, Reizen, Themen, Rollen, Normen und Widerständen; er ist ausfüllbar und auszufüllen mit bestimmten Aktivitäten, mit einer bestimmten, zusammenfassenden und strukturierenden Bedeutung versehen, wie z.B. ‘Abendessen’, ‘Ins-Bett-Gehen’, ‘Malochen’, ‘Gammeln’, ‘Party’ oder ‘Streik’“ (Schulze 1978, 80).

lung im Urlaub oder zuhause bleiben dagegen im „*Horizont*“ und werden nicht aktualisiert. Mit dem Café und der Parkbank verknüpft Frau X. jeweils unterschiedliche Erwartungen (attentionale Modifikationen). Die Parkbank kommt ihr im Augenblick unbequem und zugig vor, das Café hingegen gemütlich und warm. Weil sie müde ist und es bequem haben möchte, wird das Café zum „*Themenkern*“¹⁴⁷ (vgl. ebd.) der Situation; die Parkbank bleibt im Themenfeld.

Das Thema „Erholungsbedürfnis“ bestimmt also die gesamte Konstellation der Situation.¹⁴⁸ Es steuert über die Erwartungen und das daraus resultierende Handeln die zeitliche und räumliche Begrenzung der Situation, die Beteiligung anderer Personen und die Strukturen nachfolgender Situationen.

Situationen lassen sich durch ihre Themen voneinander abgrenzen. Eine neue Situation entsteht immer dann, wenn sich ein Themenwechsel vollzieht.¹⁴⁹ So merkt Frau X., daß sie hungrig ist und geht im Café zur Kuchentheke oder gibt eine Bestellung auf (Thema: Hunger). Bei der Entscheidung für eine bestimmte Sorte Kuchen könnte sie sich vom Thema ‘Schlankbleiben’ leiten lassen und kalorienarmen Obstkuchen statt Sahnetorte wählen. Frau X. kann nach der ersten Tasse Kaffee bereits von der Anstrengung ihres Einkaufs erholt sein und Lust verspüren, sich mit jemandem zu unterhalten. Sie kann von einer Person am Nachbartisch angesprochen werden und auf das Gesprächsthema eingehen. Falls sie aber immer noch ungestört sein und sich entspannen möchte, stellt sich ihr das Problem, wie sie sich dem Gespräch entziehen könnte. Wenn sie nicht unhöflich sein möchte, muß sie eventuell kurz auf das Thema eingehen und damit aber ihr Desinteresse an einer Unterhaltung zu verstehen geben. Themen können also in Situationen nebeneinander bestehen und in Konflikt geraten. Für die Person am Nebentisch dient das Gespräch der Kontaktaufnahme zum Zweck der Geselligkeit, für Frau X. ist es eher ei-

¹⁴⁷ „Der Themenkern (...) ist ein enger Möglichkeitsbereich, eingegrenzt durch den überprüften Handlungsanlaß, das Motiv, und durch den Zweck. Motiv und Zweck regeln die Art, in der von Möglichem abgesehen werden kann, um auf Mögliches hinsehen zu können“ (Markowitz 1979, 124).

¹⁴⁸ Das Beispiel zeigt, daß dabei keine sprachliche Kommunikation mit anderen stattfinden muß.

¹⁴⁹ Dieser Wechsel muß nicht als Zäsur empfunden werden, da das neue Thema oder die situativen Bedingungen bereits vertraut sein können (vgl. Markowitz 1979, 169).

ne Belästigung. Jeder geht dann „seinem“ Thema nach und es entsteht ein Konflikt, der sich um die Dominanz des jeweils lancierten Themas dreht.

Das ist oft auch in Erziehungssituationen der Fall, wenn Kinder und Erwachsene unterschiedliche Themen im Hinblick auf einen konkreten Inhalt verfolgen. Das Kind spielt mit dem Löffel, klopft mit ihm auf den Tisch oder wirft ihn weg. Für den Erwachsenen ist das Thema der Situation aber „Essen“, und er sieht den Löffel in seiner Funktion als ‚Eßwerkzeug‘. Die Kinder spielen ‚Umzug‘ und räumen alle Spielsachen in die Mitte des Zimmers. Die Eltern thematisieren den Stapel als „Unordnung“, die beseitigt werden muß.

Situationen, so Markowitz, sind immer auch miteinander verkettet. So konstituiere sich nie eine Situation, ohne thematisch mit einer anderen verflochten zu sein: „Wenn mir ein Thema auferlegt wird, etwa durch eine Polizeikontrolle, so bin ich doch an einem bestimmten Ort, etwa auf der Autobahn, und dieser Ort deutet mich darauf hin, daß ich im Begriff war, einen Freund zu besuchen“ (a.a.O., 186). Verkettbar seien Situationen über ihre sämtlichen Strukturelemente wie Horizontobjekte, Motive, Zwecke und Themen. Mit dem Begriff der Verkettung bezieht Markowitz aber zunächst verschiedene Situationen *einer* Person aufeinander und bleibt so im Rahmen personaler Systemreferenz. Dadurch kann mit der phänomenologischen Kategorie des Erlebens operiert und die alltägliche Orientierung im Handeln durch die Bildung von Erwartungen erfaßt werden (vgl. a.a.O., 59 und 193). Damit stellt sich aber die Frage, wie auf der Grundlage des vorgestellten Situationsmodells die Konstituierung *sozialer* Situationen, in unserem also Fall solche Situationen, die durch die Anwesenheit eines Erwachsenen und eines Kindes entstehen, zu begreifen sind.

Markowitz geht zwar davon aus, daß die personale Systemreferenz auch bei sozialen Situationen dominiert: Weil Erwartungen als die Ansichten des personalen Systems über sich, seine Umwelt und das Verhältnis der beiden an die personale Systemreferenz gebunden seien, blieben auch soziale Situationen immer „unlösbar an die Kontingenz der einzelnen Person, ihres Subjektes, gebunden“ (a.a.O., 195).¹⁵⁰ In der wissenschaftlichen Betrachtung, so schlägt Markowitz vor, müsse aber kontrolliert von der personalen Systemreferenz abgesehen werden. Dies sei dadurch möglich, daß man auf die verallgemeinerungsfähigen Elemente der

¹⁵⁰ Situationen, darauf verweist Markowitz ausdrücklich, sind keine (Interaktions-)systeme, sondern müssen als Selektionsbegriff zwischen System und Umwelt verstanden werden. Situation als System würde die Annahme einer Umwelt notwendig machen, wodurch sich ein unendlicher Regreß ergäbe (vgl. Markowitz 1979, 109).

Situation zurückgreife wie z.B. die Themen (vgl. ebd.). Eine soziale Situation könne sich u.a. dadurch konstituieren, daß sich die jeweiligen subjektiven Situationen im Hinblick auf ein Thema miteinander verknüpfen. Dabei gelte: „In der Situationsverflechtung werden nicht Personen, sondern Erwartungen aufeinander zugesteuert“ (Markowitz 1979, 198).

Wir versuchen im folgenden zu zeigen, wie die Verflechtung der Situation des Kindes und der Situation des Erwachsenen über Themen erfolgen kann und inwieweit sich die dabei entstehende gemeinsame Situation als pädagogische konstituiert.

5.2.2 Die thematische Struktur pädagogischer Situationen

In den vorangegangenen Überlegungen wurden Strukturelemente der sozialen Situation bestimmt, die nun auf Erziehungssituationen übertragen werden sollen. Die zentrale Frage dabei ist, wie eine soziale Situation zwischen Erwachsenem und Kind sich als *pädagogische* Situation konstituiert. Wir werden damit auf die thematische Struktur pädagogischer Situationen verwiesen. Unsere These besteht darin, daß die thematische Struktur pädagogischer Situationen immer zumindest zweischichtig ist. Sie ist einerseits allgemein auf kindliche Lernprozesse, andererseits aber auch auf konkrete Inhalte bezogen. Diese Annahmen sollen zunächst präzisiert und anschließend mit Hilfe von Beispielen konkretisiert werden.

In allgemeiner Hinsicht ist eine Situation dann pädagogisch, wenn es in irgendeiner Form darum geht, Lernvorgänge beim Kind hervorzurufen. Zum *allgemeinen Thema* der Situation wird, daß das Kind etwas *noch nicht* kann oder weiß. Der Erzieher richtet seine Aufmerksamkeit (bewußt oder intuitiv) auf das vorhandene Können und Wissen des Kindes und setzt es in Beziehung zu bestimmten wünschenswerten oder erforderlichen Fertigkeiten und Kenntnissen. Durch die Einflußnahme des Erziehers soll dem Kind geholfen werden, diese Fertigkeiten und Kenntnisse neu zu erwerben oder bestehende zu erweitern, zu üben und zu habitualisieren. Daß Lernen als das allgemeine Thema pädagogischer Situationen nicht unbedingt explizit hervortritt, liegt daran, daß es mit konkreten, inhaltlichen Themen verknüpft und gleichsam darin eingebettet ist. Lernen als Thema liegt im Hintergrund der Situation, während es vordergründig um konkrete Inhalte geht. Auch für das Kind kann Lernen thematisch werden, wenn es beispielsweise darauf besteht, etwas selbst zu tun.

Konkrete Inhalte sind wahrnehmbare Dinge, beobachtbare Vorgänge und Tätigkeiten, mediale Inszenierungen, räumliche und zeitliche Gege-

benheiten und Strukturen oder der Umgang mit anderen anwesenden Personen, die jeweils in bestimmter Hinsicht thematisch werden. *Wie* sie thematisch werden können, hängt von den attentionalen Modifikationen ab, die den Inhalten zuteil werden. Für ein Kind muß sich der Erwartungshorizont gegenüber den Bestandteilen seiner Umwelt erst aufbauen. Es erlebt beispielsweise eine Tasse zunächst als etwas, das sich greifen und anfassen läßt, später dann als etwas, aus dem man trinkt oder in das man etwas hineintun kann. Der Erwartungshorizont bezüglich einer Tasse ist für den Erwachsenen aufgrund seiner Erfahrung ungleich größer: Sie ist etwas Zerbrechliches, sie ist eine Kaffee- und keine Teetasse, sie ist vielleicht ein Sammelstück oder sie ist die Tasse des verstorbenen Großvaters gewesen usw. Die jeweiligen attentionalen Modifikationen werden in Abhängigkeit vom jeweiligen Thema aktualisiert, z.B. beim Spielen (Gefäß mit Henkel), beim Trinken (Gefäß für Flüssigkeit), beim Abtrocknen (Zerbrechlichkeit), beim Tischdecken (Form), beim Abstauben der Vitrine (Sammelstück, Andenken).

Viele attentionale Modifikationen bildet das Kind von selbst aus aufgrund der leiblichen Anmutungen, die von den Umweltbestandteilen ausgehen, oder weil es sie direkt beobachten kann. Es nimmt zunächst etwas in seiner sinnlichen Qualität wahr und thematisiert es auf der Basis leiblicher Kommunikation. Weil es so gut in den Pantoffel fassen kann, weil er sich so kuschelig anfühlt, läßt sich damit Flugzeug spielen oder ein Puppenbett daraus machen. Es gibt aber auch viele konventionelle attentionale Modifikationen im Hinblick auf die Umwelt¹⁵¹, die sich dem Kind nicht auf diese Weise erschließen, die es sich aber dauerhaft aneignen soll. Wie lernt das Kind nun aber beispielsweise, daß der Pantoffel dem Vater gehört, daß er ein Schuh ist, den man im Haus trägt und daß es nicht damit spielen soll? Wie lernt es, daß es mit dem Löffel essen soll oder daß die Tasse wertvoll ist? Darin liegen (soziokulturell bedingte) Erwartungen, die dem Kind nicht unbedingt spontan und unmittelbar zugänglich sind.

Die Erziehung hilft dem Kind beim Lernen, indem sie die Umweltbestandteile in der erwünschten Hinsicht thematisiert. Sie ist in diesem Sinn (gemäß Werner Loch) Lernhilfe, weil das Kind die besonderen und in der Regel auch konventionellen Thematisierungen nicht von allein lernen kann. Dem Kind muß die Teilhabe an bestimmten Themen ermöglicht werden, die sich ihm nicht von selbst erschließen. Dies versucht die Erziehung durch Thematisierung. Die doppelte thematische Struktur pädagogischer Situationen liegt also darin begründet, daß durch die (besonde-

¹⁵¹ vgl. dazu unsere Beispiele in der Umwelttopologie.

re) Thematisierung eines konkreten Inhalts Lernen ermöglicht werden soll. Dadurch eröffnen sich dem Kind neue attentionale Modifikationen im Hinblick auf die Bestandteile seiner Umgebung, die bei Bedarf aktualisiert werden können.

Wie komplex die Struktur einer pädagogischen Situation sein kann, soll ansatzweise das folgende Beispiel verdeutlichen. Pädagogische Situationen knüpfen häufig an subjektive oder an vorangegangene soziale Situationen an. Erwachsene können an kindliche Themen anschließen, aber auch selbst neue Themen einführen. Im folgenden Fall schließt die pädagogische Thematisierung der Erwachsenen an das kindliche Spiel mit einer Puppe (also eine subjektive Thematisierung des Kindes) an.

Julika (3;1) spielt seit einiger Zeit im Kinderzimmer und ist gerade dabei, das Gesicht ihrer Puppe einzucremen, als Mutter und Tante dazukommen. Die Aufmerksamkeit der Erwachsenen richtet sich sofort auf die eingecremte Puppe und die damit verbundene Tätigkeit des Kindes. Beides wird in der nun folgenden Situation, die sich im Kinderzimmer zwischen den beiden Erwachsenen und dem Kind und unter Einbeziehung der eingecremten Puppe abspielt, thematisiert.

Zunächst ist festzustellen, daß die Thematisierung durch die Erwachsenen und damit die pädagogische Situation durch eine Tätigkeit des Kindes entsteht. Sie besteht darin, daß sich Julika in einer besonderen Weise auf die Puppe bezieht. In welcher Situation befindet sich Julika, bevor die Erwachsenen ins Zimmer kommen und was ist ihr Thema? Sie reproduziert eine ihr bekannte Situation: das Eincremen des Gesichts im Rahmen der täglichen Körperpflege. Sie weiß, daß das Eincremen eine Tätigkeit ist, die die Eltern täglich an ihr vornehmen (bzw. die sie inzwischen schon selbst ausführen kann). Zum anderen ahmt sie im Umgang mit der Puppe die leibliche Zuwendung zwischen Mutter bzw. Vater und Kind im Rahmen der Körperpflege nach. An sich ist das Spiel mit der Puppe eine erwünschte Tätigkeit des Kindes, da es damit einerseits übliche Verhaltensmuster zwischen Erwachsenen und Kindern im Spiel wiederholt und andererseits auch Techniken der Körperpflege einübt.¹⁵² Warum wird die Tätigkeit des Kindes, die sich in der eingecremten Puppe abbildet, in der nachfolgenden Situation mit den Erwachsenen dann thematisiert und inwiefern macht diese Thematisierung die Situation pädagogisch?

¹⁵² Diesen Aspekt des Spiels „als Einübung, als Selbstausbildung des heranwachsenden höheren Lebewesens“ hat besonders Karl Groos hervorgehoben (Groß 1922; hier zit. n. Scheuerl 1991, 67).

Das Eingreifen der Erwachsenen in das kindliche Tun ist motiviert durch die besondere Weise, wie die Puppe in der kindlichen Spielsituation thematisiert wird. Die Erwachsenen sehen einerseits die produktiven Anteile der selbständigen Tätigkeit des Kindes; auf der anderen Seite sehen sie Handlungsbedarf, weil das Kind im Rahmen dieser Tätigkeit etwas tut, das nicht den üblichen Mustern und Erwartungen entspricht: So kann man eine Puppe nämlich nicht sinnvollerweise eincremen, weil sie keine Haut hat, die die Creme aufnehmen kann. Das Problem liegt für den Erwachsenen darin, daß das Kind hier ein bereits bekanntes Verhaltensmuster ignoriert, nämlich, daß bestimmte reale Tätigkeiten im Umgang mit der Puppe nur simuliert werden können. Es hat wahrscheinlich schon die Erfahrung gemacht, daß dies für das Füttern der Puppe gilt. Man tut nur so, als ob man die Puppe füttert und übernimmt dabei eventuell auch die Rolle des Essers, indem man z.B. Eß- oder Schmatzlaute von sich gibt. Dem Kind wird in diesem Fall die Notwendigkeit der Simulation schnell einsichtig. Die Puppe zeigt nämlich keine Reaktion auf den Fütterungsversuch, und er bleibt sozusagen ohne Erfolg. Anders ist es, wenn das Kind die Puppe ankleiden möchte. Das funktioniert problemlos, und dem Kind wird seine Tätigkeit nicht als Simulation erscheinen. Im Beispiel des Fütterns zeigt die Puppe „Widerstand“, indem sie nicht reagiert; im Beispiel des Ankleidens „spielt“ die Puppe mit, indem sie die Tätigkeiten des Kindes an sich geschehen läßt. Der Fall des Eincremens ist ungleich schwieriger, da hier die zeitliche Komponente eine Rolle spielt. Auch hier überträgt das Kind eine reale Handlung auf die Puppe, die zunächst keinen „Widerstand“ zeigt. Das Kind weiß aus der eigenen Erfahrung, daß Creme erst einziehen muß und daß dies kurze Zeit dauert. Daß die Creme im Gesicht der Puppe also nicht sofort verschwindet, wird ihm nicht zum Problem. Dabei spielt auch eine Rolle, daß das Kind die zeitlichen Dimensionen dabei noch kaum einschätzen kann, z.B. wie lange es genau dauert, bis die Creme auf der Haut nicht mehr spürbar ist. Das Lernproblem für das Kind besteht folglich darin, die Differenz zu erkennen, daß es einige Handlungen an der Puppe simulieren muß, während andere aber auch real ausgeführt werden können. Während das Kind in den ersten beiden Fällen leicht ohne Lernhilfe zur richtigen Lösung kommen kann, ist es im Fall des Eincremens eher darauf angewiesen, daß es von den Erwachsenen auf die Differenz aufmerksam gemacht, indem sie diese thematisieren.

Thematisiert werden kann im übrigen auch die Creme, weil sie ein teurer Kosmetikartikel ist, mit dem man keine Verschwendung betreibt. Oder es könnten räumliche Strukturen thematisiert werden, weil es (in der

Familie) nicht üblich ist, die Körperpflege außerhalb des Badezimmers durchzuführen und möglicherweise die Gefahr bestünde, daß die eingecremte Puppe vom Kind im Wohnzimmer auf schwer zu reinigenden Möbelstücken abgelegt würde und diese davon Schaden nehmen. Darin würden dann für die Erwachsenen jeweils ökonomische Themen liegen.

Die Art der Thematisierung und ob das Kind dadurch lernt, daß man eine Puppe nicht eincremen kann, sondern diese Tätigkeit simulieren muß, ist von seinem Entwicklungsstand abhängig. Wenn die Erwachsenen, wie es im vorliegenden Fall geschehen ist, das Gesicht der Puppe mit einem Papiertuch abwischen und dabei erklären, warum das notwendig ist (Creme zieht nicht ein, war teuer und verschmutzt die Möbel), versteht Julika im Alter von drei Jahren sicher noch nicht den komplexen Zusammenhang in seiner objektiven Bedeutung. Man kann aber sicher davon ausgehen, daß dem Kind hier elementares Lernen möglich ist, indem es ein Vorverständnis und ein rudimentäres Bedeutungserleben ausbildet, durch das späteres kognitives Verstehen vorbereitet wird. Gelernt hätte Julika in diesem Sinn, wenn sie von nun ab das Eincremen der Puppe nur noch simulieren würde. Ansonsten müßte es erneut thematisiert werden.

Was geschieht in der konkreten Situation, wenn sich das Kind nicht auf die Thematisierung der Erwachsenen einläßt und auf seiner eigenen besteht? Das Problem der pädagogischen Situation liegt darin, inwieweit es den Erwachsenen gelingt, dem Kind ihre attentionalen Modifikationen zu vermitteln, damit es die Bestandteile der Umwelt bei Bedarf in entsprechender Weise thematisieren könnte. Davon ist es abhängig, ob beim Kind Lernprozesse initiiert werden oder nicht. Daß der Erwachsene für das Kind dabei einen Lernprozeß anregt, muß ihm nicht zu Bewußtsein kommen, sondern kann intuitiv erfolgen.

Die Erwachsenen müssen in der beschriebenen Situation also versuchen, ein neues Thema einzuführen und beim Kind einen Themenwechsel zu erreichen. Ob sich das Kind auf das neue Thema einläßt, ist ungewiß und abhängig davon, wie es den Erwachsenen gelingt, die Aufmerksamkeit des Kindes für ihre Themen zu gewinnen. Sie können dazu behutsam an das Thema des Kindes anknüpfen, aber auch versuchen, mit Macht ihr Thema durchzusetzen. Im vorliegenden Fall könnte man Julika die Puppe beispielsweise wegnehmen. Darin liegt eine Deutung des kindlichen Verhaltens, die ihm zumindest im Erleben zugänglich wird (z.B. als Enttäuschung über die weggenommene Puppe). Wahrscheinlich wäre auch die Variante, Julika von der Tätigkeit des Eincremens abzulenken. Damit lie-

ße sich der Auseinandersetzung entgehen, wobei Lernen auch hier nicht unbedingt ausgeschlossen sein würde.

Bedeutung hat in pädagogischen Situationen wie der beschriebenen aber, ob und inwieweit die Erwachsenen die kindlichen Themen erkennen (können) und sich auf sie beziehen (wollen). Langeveld macht darauf aufmerksam, daß den Erwachsenen Erfahrungsweisen und damit Handlungen des Kindes unbekannt sein können: „Ist z.B. ein Kind damit beschäftigt, ein Bilderbuch zu zerreißen, so ‘begreife’ ich diese Situation nicht, wenn ich nicht weiß, daß das Kind auf diese Weise probiert, die Innenseite des auf der Abbildung gezeigten Häuschens zu Gesicht zu bekommen“ (Langeveld 1965, 109). Die Reaktionen der Erwachsenen, d.h. welche konkreten Inhalte sie in der anschließenden Situation thematisieren, sind davon abhängig, wie sie das Verhalten der Kinder und ihre Motive deuten. Damit eine Situation wie in dem genannten Beispiel pädagogisch werden konnte, mußten die Erwachsenen auf das Thema des Kindes Bezug nehmen und mit ihren eigenen Themen vermitteln.

5.2.3 Thematisierung, Leiblichkeit und Kultur in der elementaren Erziehung

Wir haben im vorangegangenen unter Bezug auf phänomenologische Grundannahmen gezeigt, daß Kinder hinsichtlich der Bestandteile ihre Umwelt erst Erwartungshorizonte ausbilden müssen. Sie verfügen noch nicht über die konventionellen Erwartungen, die im sozialen Umgang mit den Umweltkomponenten verknüpft sind. Das betrifft die besonderen Weisen des Umgangs miteinander, Bedeutungen der Dinge und Deutungen der Welt, demnach also die kulturellen Prägungen des sozialen Zusammenlebens. Die ersten attentionalen Modifikationen generieren sich für das Kind beiläufig und mitgänglich dadurch, daß es am alltäglichen Leben mit den Erwachsenen teilhat. Diese Teilhabe wird ihm in der Regel durch die Erwachsenen ermöglicht. Damit es teilhaben kann, muß es erkennen bzw. erleben, in welcher Weise und mit welchen Erwartungen etwas in einer Situation thematisiert wird, so wie beispielsweise das gemeinsame Essen und Trinken, das Aussprechen von Glückwünschen und der Austausch von Geschenken als Geburtstagsfeier verstanden wird. Die Erwachsenen unterstützen die damit verbundenen Lernprozesse, indem sie die Aufmerksamkeit des Kindes auf die in der Situation jeweils aktuellen Thematisierungen lenken, also z.B. auf eine bestimmte Weise des Gebrauchs von Dingen, ein besonderes Verhalten, einen vorgegebenen

Ablauf von Tätigkeiten, festgelegte räumliche Strukturen. Das ist dann der Fall, wenn diese dem Kind nicht von selbst zugänglich werden und es sie nicht aus eigenem Antrieb lernen kann.¹⁵³

Die Erziehung erfolgt in dem beschriebenen Sinn durch Thematisierung. Der Begriff der Thematisierung muß hier weit verstanden werden und ist nicht nur auf Sprache bezogen. Er umfaßt auch den gesamten Bereich der leiblichen Kommunikation, wie wir ihn oben beschrieben haben. Das Richten der kindlichen Aufmerksamkeit geschieht demnach auch durch die Weisen leiblicher Kommunikation, vornehmlich durch Einleitung. Die Erziehung bezieht sich dazu auf Bewegungssuggestionen (z.B. Rhythmen, regelmäßige Strukturen), synästhetische Charaktere und Kontraste (z.B. im Märchen), auf die sie die kindliche Aufmerksamkeit richtet. Durch Thematisierung werden für das Kind, wie wir gezeigt haben, erste Bedeutungen erlebbar, auch wenn es aufgrund seines Entwicklungsstandes noch keinen kognitiven Zugang dazu finden kann. Darin liegt aber die Basis für späteres kognitives Bedeutungsverstehen. Der Übergang ist fließend, da leibliche Thematisierungen durch die Erzieher von Beginn an auch sprachlich begleitet werden und das Kind zunehmend, in Abhängigkeit von seiner kognitiven und sprachlichen Entwicklung, auch für sprachliche Thematisierungen zugänglich wird.

Pädagogische Thematisierungen erfolgen in der Regel beiläufig und in den alltäglichen Umgang eingebettet, d.h. also nicht nur, wenn sich der Erwachsene dem Kind besonders zuwendet. Sie vollziehen sich nicht nur durch direktes auf das Kind gerichtetes Handeln, sondern auch indirekt durch die Bezugnahme auf bestimmte Umweltbestandteile. Das ist beispielsweise der Fall, wenn das Kind einen erhöhten Stuhl bekommt, der ihm das Essen am Tisch der Erwachsenen ermöglicht. Er verhindert, daß es umfällt und beschränkt und konzentriert seine Bewegungsmöglichkeiten auf die Nahrungsaufnahme. Eine erste leibliche Thematisierung ist auch das Gewöhnen des Säuglings an einen Schlaf- und Essensrhythmus, der den durch gesellschaftliche Erfordernisse bestimmten Alltag der Eltern nicht belastet (z.B. Arbeitszeiten, Ladenschluß). Zumindest in subjektiver Weise, heben sich - mit Hermann Schmitz gesprochen - schon früh auch für kleine Kinder zeitliche Rhythmen, oder auch räumliche Strukturen ab, z.B. wenn das Kind sein Bett oder den Ort, an dem es ge-

¹⁵³ Dies geschieht auf eine positive Weise, d.h. sie stellen in der Regel nicht dar, wie es nicht sein soll, sondern heben durch Thematisierung die erwünschte Form hervor. Natürlich kann etwas auch nicht thematisiert werden, um das kindliche Lernen in einer bestimmten Form zu beeinflussen.

wickelt wird, wiedererkennt. Wenn das Kind, um ein weiteres Beispiel zu nennen, noch nicht so lange auf den eigenen Beinen stehen und sich selbstständig fortbewegen kann, sorgen die Eltern bei einem Ausflug für eine Möglichkeit, daß es sich ausruhen kann und der Ausflug dennoch nicht unterbrochen werden muß, z.B. durch Mitnahme eines Kinderwagen. Auf einer langen Autofahrt kommen häufige Pausen dem Bewegungsbedürfnis der Kinder entgegen. Die Eltern packen Bücher, Spiele etc. ein, damit dem Kind auf der Fahrt nicht langweilig wird. Das Thema Ausflug bleibt damit im Zentrum der Aufmerksamkeit, d.h. dem Kind ist durch die Hilfen der Erwachsenen möglich, am Thema der sozialen Situation teilzuhaben. Wenn die Familie zum Geburtstagsfest der Großmutter eingeladen wird, fordern die Eltern das Kind auf, ein Geschenk zu basteln oder ein Gedicht zu lernen, das es bei der Feier vortragen kann. Es bekommt mit, wie man zum Geburtstag gratuliert und ein Geschenk überreicht. Indem die Erwachsenen die Aufmerksamkeit des Kindes auf das Thema der Situation richten, kann es sich ihm durch die Teilhabe auf erlebnishaft Weise erschließen. Auch dadurch, daß sie Bestimmtes nicht thematisieren, beeinflussen sie das kindliche Lernen. Das wäre der Fall, wenn die Eltern nur Holzspielzeug kaufen, weil sie es für pädagogisch wertvoller halten als buntes Plastikspielzeug.

Elementare Erziehung ist also in zweifacher Weise limitiert: Sie muß sich einerseits auf die leiblichen Voraussetzungen, das Erleben und den aktuellen Entwicklungsstand des Kindes beziehen. Andererseits muß sie gleichzeitig aber auch die kulturelle Identität, die Vollständigkeit der Form in der jeweiligen Situation wahren¹⁵⁴, wenn sie den Kindern die Teilhabe ermöglicht. Das gilt besonders, wenn die situativen Bedingungen stark kindgemäß gestaltet werden: So ist auch Kindergottesdienst Gottesdienst; auch eine mit und für Kinder gestaltete Weihnachtsfeier hat einen kulturellen Kern, den es zu pflegen gilt. Damit wird dem Kind letztlich Kultur auf der Basis seiner jeweiligen Lernmöglichkeiten zugänglich. Auch wenn ihm die Teilhabe an kulturellen Formen noch nicht ausdrücklich wird, weil es noch nicht die kognitiven Möglichkeiten besitzt, liegt darin das Fundament, das eine spätere Thematisierung des elementar Gelernten möglich macht. So wie sich für das Kind die konkreten Bestandteile seiner Umwelt langsam vom subjektiv-leiblichen Erleben ablösen und auch in kognitiver Weise distanziert und objektiv aufgefaßt werden können, so erschließen sich dem Kind zunehmend auch die abstrakten

¹⁵⁴ Sie muß sich zumindest über die Gründe von unvollständigen kulturellen Formen Rechenschaft geben.

und geistigen Formen der Kultur, ihre Objektivationen in Wissenschaft, Kunst, Musik etc. Neben das Lernen und die Erziehung im Umgang tritt dann die Thematisierung der Kultur in der Schule und später auch die Thematisierung des eigenen Standpunktes im Hinblick auf die Kultur. Dabei gilt allgemein im Hinblick auf das Lernen des Kindes: Je klarer das Thema einer Situation erkennbar wird, desto mehr ist es kognitiv zugänglich und ermöglicht bewußtes und reflektiertes Handeln und Entscheiden in Situationen.

Nach diesen theoretischen Überlegungen versuchen wir im folgenden aufzuzeigen, auf welche Formen Erwachsene für pädagogische Thematisierungen zurückgreifen. Wir gehen davon aus, daß es bestimmte kulturell tradierte Handlungsmuster gibt, die Erwachsene im Umgang mit Kindern praktizieren. Diese Muster müssen nicht explizit gelernt werden, sondern ergeben sich aus der Notwendigkeit, das gemeinsame Zusammenleben mit Kindern so zu gestalten, daß es einerseits den gesellschaftlichen Anforderungen entspricht, andererseits den Kindern hilft, sich zunehmend allein in der Welt zurechtzufinden.

5.3 Formen elementarer pädagogischer Thematisierung

Eine pädagogische Situation entsteht, wenn ein spezieller konkreter Inhalt, der im Umgang von Kindern und Erwachsenen eine Rolle spielt, durch die Erwachsenen in einer bestimmten Weise bewußt oder intuitiv zu Lernzwecken thematisiert wird und dadurch für die Kinder erlebbar wird. Diese Thematisierung kann im erzieherischen Umgang in verschiedener Weise erfolgen. Jenachdem, in welcher Form die Erwachsenen versuchen, den Kindern ihre Themen zu vermitteln und sie für diese anschlußfähig zu machen, variiert die Struktur elementarer pädagogischer Situationen. Je nach dem Entwicklungsstand des Kindes stehen bestimmte Formen der Thematisierung im Vordergrund. Beim kleinen Kind hat die Gewöhnung an und die Übung von vorgegebenen Formen und Mustern besondere Bedeutung. Durch Ritualisierung (5.3.1) macht die Erziehung Themen implizit zugänglich. Etwas kann auch durch eine pädagogische Inszenierung (5.3.2) thematisiert werden. Dabei werden in der Interaktion zwischen Kind und Erwachsenen bestimmte Inhalte oder Umweltkomponenten in räumlicher, zeitlicher, personaler etc. Hinsicht „in Szene gesetzt“. Die Begriffe der Ritualisierung und Inszenierung stellen deutlich die sinnlich-leibhafte Dimension pädagogischer Situationen heraus. Die Aufmerksamkeit der Kinder läßt sich aber nicht nur indirekt durch die

Einbettung in feste Handlungsabläufe und Szenen auf bestimmte Thematisierungen richten, sondern auch durch direkte Präsentation (5.3.4). Hier spielt von Beginn an die Sprache eine Rolle und gewinnt zunehmend an Bedeutung (z.B. durch Hinweisen und Benennen). Vieles, das sich dem Kind präsentiert und ihm präsentiert wird, erschließt sich ihm aber nicht unbedingt gleich in seiner Bedeutung. Damit es in einer bestimmten Hinsicht thematisch werden und das Interesse des Kindes finden kann, muß es für das Kind interpretiert werden. Durch Interpretation (5.3.5) kann auch das eigene Tun des Kindes thematisiert werden. Erziehung muß schließlich auch eigene Erfahrungen des Kindes im Umgang mit gegebenen Themen sowie die Konstituierung eigener Themen (z.B. durch kreatives Tun und Phantasie) durch das Kind ermöglichen. Es gibt in der Erziehung deshalb auch einen Bereich, der einerseits dafür Freiräume bereitstellt, andererseits aber auch Themen ausspart und unzugänglich läßt. Wir bezeichnen diese erzieherische Tätigkeit im Umgang als Arrangieren (5.3.3). Die genannten Formen der Thematisierung in pädagogischen Situationen müssen idealtypisch betrachtet werden. Sie vermischen sich im Umgang und sind selten in Reinform zu beobachten. Darauf beruht letztlich auch die Komplexität der elementaren Erziehung.

Die Formen der pädagogischen Thematisierung sollen im einzelnen daraufhin untersucht werden, auf welche Weise sie das kindliche Lernen in erzieherischen Situationen anregen und strukturieren. So fragen wir danach, welches Spektrum von Themen durch die jeweilige Form abgedeckt werden kann, welche Beziehung die einzelnen Formen zu den verfügbaren Komponenten der kindlichen Umwelt haben und welche konkreten Operationen der Erwachsenen jedesmal zum Zuge kommen. Dabei ist zu berücksichtigen, wie jeweils an vorhandene Themen angeknüpft wird und wie Themen bei Konflikten anschlussfähig gemacht werden. Unser Augenmerk richtet sich schließlich auch darauf, ob sich die Formen mehr auf die leiblich-erlebnishaften oder eher auf die kognitiv-sprachlichen Erfahrungsmöglichkeiten des Kindes beziehen.

5.3.1 Ritualisieren

Rituale prägen, wie wir oben zeigen konnten, in elementarer Weise das soziale und kulturell bestimmte Zusammenleben der Menschen. Das Kind wird bereits von Beginn seines Lebens an von Ritualisierungen begleitet. Sie ermöglichen ihm vielfältige Lernprozesse, die durch die Erziehung unterstützt und angeregt werden. Den Anfang bilden kulturell abhängige

Bemutterungsrituale, die dem Kind helfen, sich in den durch gesellschaftliche Notwendigkeiten bestimmten Alltag mit den Erwachsenen einzufinden und zunehmend daran teilzuhaben.

Die Formen der Ritualisierung finden, wie Erikson gezeigt hat, auf jeder Entwicklungsstufe¹⁵⁵ eine unterschiedliche Ausprägung. Eine erste Ritualisierung im Umgang von Mutter und Kind sieht Erikson im gegenseitigen Wiedererkennen durch Gesicht und Namen (vgl. Erikson 1978, 71). Sie stille das angeborene Bedürfnis nach regelmäßiger Bestätigung und Sicherung. Dieses Bedürfnis mache sich in jedem Lebensabschnitt neu als Verlangen nach formalisierten Ritualen, besonders im Umgang mit anderen Menschen, geltend (vgl. ebd.). In Begrüßungen oder feierlichen Zeremonien zeige sich dabei allerdings ein Paradox: „sie sind spielerisch und doch formalisiert; durch Wiederholung vertraut, machen sie das Erkennen doch immer wieder zur Überraschung“ (a.a.O., 71). Deshalb, so vermutet Erikson, sei für den Menschen „die Überwindung der Ambivalenz (ebenso wie der Doppeldeutigkeit) eine der Hauptfunktionen der Ritualisierung“ (ebd.). Während in der Säuglingszeit das ritualisierte gegenseitige Erkennen von Mutter und Kind der Überwindung des Gefühls von Trennung und Verlassenwerden diene, stehe in der frühen Kindheitsphase das rituelle Unterscheiden von Gut und Böse, Erlaubtem und Verbotenem im Vordergrund (vgl. a.a.O., 74). Aufgrund seines zunehmenden Autonomiebedürfnisses und der damit verbundenen Erprobung der Grenzen des Erlaubten erfahre das Kind die Möglichkeit des Beschämt-, Kritisiert- und Bestraftwerdens. Dabei werde „durch ritualisierte Formen spielerischer Erprobung dieser Grenzen im Zusammenspiel von wagemutigen Taten des Kindes und lautem Lob oder spöttischer Geringschätzung seitens älterer Kinder oder Erwachsener festgelegt, was in den Augen der anderen als ‘richtig’ oder ‘falsch’ gilt“ (a.a.O., 75 f.). In der nächsten Phase der Kindheit, dem Spielalter, gewinnen eigene kreative Ritualisierungen des Kindes an Bedeutung. Ihr Kennzeichen auf dieser Stufe sei das dramatische Element. Das Kind könne im Spiel eine „Mikrorealität“ (a.a.O., 80) herstellen, die ihm helfe, in spontaner Weise und durch Wiederholung Erfahrungen zu verarbeiten, zu korrigieren, Ereignisse zu inszenieren oder Erwachsenenrollen zu übernehmen (vgl. ebd.). Im Schulalter komme schließlich die methodische Leistung als ein weiteres Element der Ritualisierung hinzu. Sie sei die „bindende Disziplin, die zu exakten Handlungsabläufen, Tüchtigkeit und Perfektion anspornt“ (a.a.O., 84).

¹⁵⁵ Erikson bezieht sich dabei auf die von ihm aufgestellten Stufen der psychosexuellen Entwicklung des Menschen (vgl. Erikson 1991 und 1993).

Diese Neigung zu Disziplin, Formalismus und Regeltreue bildet sich auch stark im kindlichen Spiel ab. Ritualisierung hat deshalb dort auch für das Kind einen zentralen Ort. Durch Rituale und Regeln lernen Kinder bereits im Spiel, wie der soziale Umgang miteinander von Formen bestimmt sein kann.¹⁵⁶ Regeln dienen dabei nicht nur dem Zusammenspiel, also dem Umgang miteinander im gemeinsamen Spiel, sondern haben ihren Zweck auch in sich selbst (vgl. Chateau 1969, 245). Den Umgang der Kinder strukturierende Funktion übernehmen auch feststehende Ritualformeln. Sie werden von den Kindern im Spiel und auch bei anderen Gelegenheiten benützt, „um Bücher auszuwählen, um einen Streit zu beenden, einen Fund anzukündigen, sich über einen Kameraden lustig zu machen, Regen anzusagen und tausend andere Gelegenheiten“ (a.a.O., 247). Dazu gehört auch das Auswählen eines Kindes durch Abzählreime. Chateau verweist darauf, daß die Kinder die Formeln aussprechen wie der Ungebildete in der Kirche lateinisch, wobei sie darauf bedacht sind, die nicht verstandenen Wörter nicht zu verändern. „Sie zu verändern wäre eine Majestätsbeleidigung“ (a.a.O., 248). Besonders Mädchenspiele, so Chateau, können regelrechte Zeremonien sein, die keine oder nur wenig Initiative zulassen, und kultischer Tätigkeit nahestehen. Die Themen der Spiele gingen zurück auf alte, untergegangene Zeremonien (vgl. a.a.O., 253).

So wie Ritualisierungen den Kindern helfen, den Umgang miteinander zu strukturieren und die Kenntnis der Rituale die Partizipation am gemeinsamen Spiel und Tun ermöglicht, so können auch Erwachsene durch Ritualisierungen den Kindern Lernhilfen geben, die sie zur Partizipation am alltäglichen sozialen Umgang befähigen. Damit stellt sich die Frage, wie Rituale in konkreten pädagogischen Situationen Verwendung finden.

In der frühkindlichen Erziehung haben Ritualisierungen im Spiel einen besonderen Ort. Dies soll kurz anhand einer Fingererzählung deutlich gemacht werden. Klaus Mollenhauer zeigt am folgenden Beispiel die Komplexität dieser „Spiele“, die für ihn einen „elementaren“ pädagogischen Vorgang darstellen:

„Dies ist der Daumen/
der schüttelt die Pflaumen/

¹⁵⁶ Erikson bezeichnet die Ritualisierung im Alltagsleben sogar überhaupt als eine Anwendungsform des Spielerischen im gesamten Lebenslauf des Menschen (vgl. Erikson 1978, 56). Demnach formalisieren Rituale den menschlichen Spieltrieb, um ihn dann an eine besondere Ernsthaftigkeit zu binden (vgl. a.a.O., 63).

der liest sie auf/

der bringt sie nach Haus/

und dieser kleine Schelm, der ißt sie alle auf“ (Mollenhauer 1990, 39).

Während die Mutter diese Worte spricht, sitzt das Kind sicher auf ihrem Schoß: „Die Mutter hält, etwa mit der linken Hand, den Unterarm des Kindes, und zwar so, daß das Kind sich gestützt, aber nicht gezwungen fühlt; es kann, während es die Finger bewegt, das Spiel von Sehnen und Muskeln vielleicht bis fast zum Ellenbogen hin empfinden. (...) die [Finger; K.S.] werden zunächst von der Mutter in Bewegung gebracht, sei es durch den leichten Druck des Zeigefingers, sei es durch einen sanften Griff. ‘Dies ist der Daumen ...’“ (ebd.). Indem dieses Spiel immer wieder aufgenommen und jedesmal auch mehrfach hintereinander wiederholt wird, lernt das Kind, die Bewegungen zu übernehmen. Das Spiel erfolgt nach der einfachen Regel, daß alle Finger nacheinander gebeugt werden müssen. „Jeder Beugebewegung entspricht ein Kommentar; es gibt also ein Verhältnis zwischen Leibbewegung und Bedeutung. Die kleine Geschichte hat Anfang und Ende, und sie symbolisiert eine Beziehung, die über den Moment hinaus andauert“ (a.a.O., 40). Das Fingerspiel erfordert Vollständigkeit, denn oft wird die Bewegung des letzten (kleinen) Fingers noch besonders akzentuiert und die begleitenden Worte werden entsprechend intoniert. Durch die häufigen Wiederholungen ist dem Kind das Ende bekannt und es baut sich eine Erwartung bezüglich des Schlusses auf.

Dieses einfache Spiel umfaßt eine Reihe von (Lern-)Themen. Mollenhauer zeigt an historischen Varianten des Reimes auf, wie dabei jeweils verschiedene Themen leiblich repräsentiert werden können. In älteren Fingererzählungen, wie auch in derjenigen Version, die der heutigen Form zugrunde liege¹⁵⁷, gehe es immer um „Haben und Nicht-Haben, Wohlsein und Armut, Hoch und Niedrig, Groß und Klein“ (Mollenhauer 1990, 47). Sie habe eine moralische Pointe, die die Frage, ob die Pflaumen, die man gern essen würde, durch Stehlen zu beschaffen sind, so beantwortet, daß der kleine Finger sagt: „wenn ich noch so klein wär, thät i doch keine Pflum stehle“ (hier zit. n. Mollenhauer 1990, 46). Fröbels Version dieses Fingerspiels stelle hingegen die Physiognomie in den Vorder-

¹⁵⁷ Mollenhauer bezieht sich hier auf eine in verschiedenen europäischen Sprachen überlieferte Version, die Rudolf Schenda untersucht hat (vgl. Mollenhauer 1990, 46).

grund: Sie betont nämlich die Zahl der Finger und hebt den Ringfinger hervor. In Fortführung von Mollenhauers Überlegungen könnte man die eingangs zitierte aktuelle Version dann so interpretieren, daß sie die Sorge der Größeren und Stärkeren (der Erwachsenen) um den Kleinsten, mit dem sich das Kind identifizieren kann, leiblich ausdrückt. Dies entspräche einem modernen Bild der Kindheit, das Bedürfnisse und Wohlergehen des Kindes in den Vordergrund stellt.

Das Fingerspiel hat noch weitere (Lern-)Themen, indem es beispielsweise etwas Allgemeines herausstellt (vgl. Mollenhauer 1990, 40). Dieses Allgemeine liegt in den „fundamentale[n] Unterscheidungen, vor allem die zwischen ‘dies da’ und ‘das da’, und zwar in Leibgebundenheit, als ‘mein Leib’ und ‘dein Leib’ und ‘Nicht-Leib’, Abgrenzung also von Innen und Außen, Subjekt und Objekt“ (a.a.O., 48). Diese Differenzen sind ein implizites (Lern-)Thema der Situation. Sie werden dem Kind leiblich erfahrbar gemacht durch die Berührung und Bewegung der einzelnen Finger und ihre unterschiedlichen Benennungen und Rollen in der dazu gesprochenen Geschichte. Es spürt die an seiner Hand ausgeführte Bewegung durch die Mutter in der stets gleichen Reihenfolge und es lernt zunehmend diese Bewegungen selbständig auszuführen. Das Ritual des Fingerspiels vermittelt dem Kind auch Sicherheit und Geborgenheit. Es lernt das Spiel „in fast noch symbiotischer Bindung an die Mutter, aber schon als Übergang, als Emanzipation aus der Symbiose“ (a.a.O., 48).

Diese Funktion übernehmen auch andere kindliche Rituale wie z.B. Einschlafzeremonien oder das Guck-Guck-Spiel, bei dem die Kinder immer wieder ihr Gesicht hinter den Händen oder einem Gegenstand verstecken und sich unsichtbar glauben, wenn das Gesicht verborgen ist. Die Reaktion der Erwachsenen auf das Tun des Kindes konstituiert dabei jeweils das Dasein oder Fortsein des Kindes.¹⁵⁸ Das Ritual um das Verstecken und Wiedergefundenwerden dient einerseits der Abgrenzung der eigenen Person, andererseits aber auch dem Bedürfnis, sich der Zuwendung und Zuneigung der Erwachsenen zu versichern (vgl. dazu auch Kaufmann-Huber 1995, 22). Dieses Beispiel zeigt, daß Kinder auch ihre eigenen Themen in Ritualisierungen zur Geltung bringen können und Erwachsene darauf eingehen, um dem Kind die damit verbundenen Lernerfahrungen zu ermöglichen.

Kindliche Rituale können sich auf alle in der Umwelttopologie beschriebenen Aspekte beziehen. Wir haben bereits oben darauf verwiesen,

¹⁵⁸ So z.B. durch die Fragen „Wo ist das Kind?“ oder die Feststellung „Da!“.

daß Rituale als festgelegter Handlungsablauf zeitlich und räumlich verankert sind. Sie haben eine zeitliche Struktur und finden an einem bestimmten Ort statt (z.B. die regelmäßigen Mahlzeiten am Eßtisch; das Einschlafritual im Bett, das Zähneputzen im Badezimmer, das Märchenerzählen auf dem Sofa etc.). Dabei spielen stets auch bestimmte Gegenstände und Tätigkeiten eine Rolle. Rituale bilden sich besonders im Zusammenhang mit den sogenannten „Übergangsobjekten“ und „Übergangsphänomenen“ (vgl. Winnicott 1989, 11 ff.) aus. Winnicott zählt dazu das Lallen des Säuglings, das Sich-in-den-Schlaf-Singen, bestimmte Worte, eine Melodie oder eine Geste ebenso wie auch Objekte, „die nicht Teil des kindlichen Körpers sind, jedoch noch nicht völlig als zur Außenwelt gehörig erkannt werden“ (ebd.), wie z.B. der Bettzipfel, ein Taschentuch, ein Stofftier oder ein anderer, meist weicher Gegenstand. Übergangsphänomene und -objekte kennzeichnen den „intermediären Bereich“, d.h. sie vermitteln zwischen der inneren Realität und dem äußeren Leben (vgl. ebd.) und spielen häufig beim Schlafengehen eine besondere Rolle, indem sie z.B. Ängste abwehren. Die Tätigkeit des Kindes ist rituell, und auch die jeweiligen Gegenstände können mit einem bestimmten rituellen Tun verknüpft sein (z.B. dem Streicheln oder richtigen Plazieren des Stofftieres im Bett vor dem Einschlafen). Die Erziehung unterstützt dieses rituelle Bedürfnis und trägt Sorge dafür, daß das Ritual durchgeführt werden kann (z.B. durch Mitnahme des Stofftieres bei Übernachtungen außer Haus). Die Bedeutungen von Übergangsobjekten und -phänomenen können sich lange Zeit erhalten: „Ein im Säuglingsalter entwickeltes Verhaltensmuster kann in der Kindheit hartnäckig festgehalten werden, so daß der ursprüngliche, weiche Gegenstand zur Schlafenszeit oder wenn das Kind allein ist oder traurig zu werden droht, absolut notwendig bleibt“ (a.a.O., 13). Erst mit der Zeit tritt seine Bedeutung zurück, wenn es auch nicht vergessen wird.

Neben bestimmten Objekten und Tätigkeiten können sich Rituale auch auf den eigenen Leib beziehen (wie in den Fingerspielen) oder an Personen gebunden sein. Sie stehen darüber hinaus auch im Zusammenhang von medialen Inszenierungen, wie wir sie in der Umwelttopologie beschrieben haben, sei es, daß diese im Rahmen einer Ritualisierung eine Rolle spielen (z.B. Das Sandmännchen im Fernsehen als Teil des Einschlafrituals) oder daß Rituale selbst eine Inszenierung darstellen (wie z.B. das oben beschriebene Fingerspiel). Aufgrund ihres ästhetischen Charakters sind Rituale in vielfältiger Weise in der kindlichen Erfahrungsumwelt verankert. Die Bedeutung der Umweltkomponenten aktuali-

siert sich in der konkreten Situation im Zusammenhang der Handlungen, die mit ihnen verbunden sind.

Wenn Rituale in der Erziehungssituation eine Rolle spielen, dann richtet sich die Aufmerksamkeit stets auf den äußeren, formalen Handlungsablauf, der vom Kind übernommen und eingehalten werden soll. Das, was in Ritualen für das Kind thematisch wird, ist demnach die festgelegte Form des rituellen Handelns. Die Erziehung macht diese Form zum Thema und dem Erleben der Kinder zugänglich. Die Erwachsenen geben das leibliche Vorbild; sie animieren zum Mittun, zur Nachahmung und Wiederholung und unterstützen Prozesse der *Übung* und der *Gewöhnung* beim Kind. Damit erleichtern sie dem Kind die Anpassung an Formen und Muster, deren Sinn es noch nicht verstehen kann. Sie bestehen (vornehmlich intuitiv) auf der Einhaltung der Form, da sie sich selbst als Form und in ihrem tieferen Sinn nur durch Vollständigkeit erschließt. Ritualisierungen kommen damit den natürlichen Bedürfnissen der Kinder nach Ordnungen und gleichbleibenden Abläufen entgegen. Das Festhalten an selbsterfundenen und die Gewöhnung an vorgegebene Rituale reduziert für sie die Komplexität der Welt und trägt dazu bei, die Labilität und Instabilität ihrer Wahrnehmungs- und Erlebnisform zu kompensieren. Rituale vermitteln den Kindern Sicherheit und Geborgenheit und schaffen damit einen Rahmen, innerhalb dessen das Kind Lernerfahrungen machen und weitergehende Kompetenzen erwerben kann. Die Erziehung kann das Lernen des Kindes unterstützen, indem sie ihm Rituale anbietet und vorgibt, aber auch kindliche Rituale aufgreift.

Gerade weil Rituale an die Erlebnisseite des Lernens und nicht seine kognitive Dimension in den Vordergrund stellen, gewinnen sie Bedeutung in der elementaren Erziehung. Sie richten sich an die Gefühle des Kindes, sprechen seine Empfindungs- und Erlebnisfähigkeit an und setzen nur geringe kognitiv-reflexive Kompetenzen voraus. Weil Kinder bereits von Geburt an für Ritualisierungen empfänglich sind, können sie bereits an ritualisierten Formen und Situationen im Leben der Erwachsenen teilhaben, auch wenn sie diese in ihrer über den konkreten Handlungsvollzug hinausgehenden Bedeutung noch nicht verstehen. Wie wir mit Hermann Schmitz gezeigt haben, können besonders Gestaltverläufe einen Bezug zum spürbaren leiblichen Empfinden des Wahrnehmenden herstellen. Sie nehmen die Form von Bewegungssuggestionen an, die am eigenen Leib gespürt werden. Rituale sind rhythmisch anmutende Handlungsverläufe, denen solche leiblich-suggestive Wirkung zukommen kann. Die Suggestion kommt dadurch zustande, daß in der Einleibung durch den Rhythmus

der leibliche Dialog von Engung und Weitung ausgesetzt wird und leibliche Enge entsteht. Die Aufmerksamkeit ist ganz auf das Erleben der Situation fixiert; alle anderen Aspekte der Situation treten in den Horizont zurück. Aufgrund ihrer natürlichen Fähigkeit zur leiblichen Kommunikation hebt sich bereits für Kinder im subjektiven Erleben ritueller Handlungsverläufe das Geschehen als etwas Besonderes heraus und wird in einer vorkognitiven, leiblichen Weise erfahrbar. Durch ihre suggestive Wirkung können Rituale das Erleben auch in eine bestimmte Richtung lenken und den Menschen in seinem Fühlen, in seinen Emotionen beeinflussen. So können starke Gefühle der Angst, der Ehrfurcht, der Begeisterung, aber auch der Geborgenheit und Zugehörigkeit entstehen.

Als Form elementarer Erziehung kommt der Ritualisierung eine ambivalente Stellung zu. Sie macht dem Kind einerseits die Strukturen seiner Lebenswelt überschaubar und damit auch verfügbar, und spielt, wie im Vorangegangenen deutlich werden sollte, eine wichtige Rolle für das kindliche Lernen. Andererseits übersteigen Ritualisierungen aber den Erlebnisbereich nicht. Auf die damit verbundene Problematik für den Aufbau der menschlichen Identität verweist Erikson: Ritualisierungen machen, so Erikson, den Menschen „mit einer bestimmten Version menschlicher Existenz vertraut“ und vermitteln ihm ein „ausgeprägtes Gefühl korporativer Identität, die später gegen das Eindringen anderer Pseudo-Arten durch Vorurteile gefestigt wird, die dazu führen können, daß geringfügige Unterschiede in der Ritualisierung als nicht zur eigenen Spezies gehörig, ja, der einzig ‘echten’ menschlichen Identität feindlich gesonnen betrachtet werden“ (Erikson 1978, 64). Durch diese starken prägenden Wirkungen kommt Ritualisierung in der elementaren Erziehung für das Lernen der Kultur eine große Bedeutung zu. Die Kultur prägt sich dem Erleben so tief ein, daß die unvoreingenommene Wahrnehmung anderer kultureller Formen kaum noch anders als über kognitive und reflexive Prozesse und bewußte Differenzenerfahrungen möglich ist. Darin liegt die Bedeutung, aber auch eine Grenze elementarer Erziehung.

Wir betrachten im folgenden eine weitere der leiblich-erlebnishaften Erfahrung zugänglichen Form elementarer Erziehung: das Inszenieren.

5.3.2 *Inszenieren*

Der Begriff der Inszenierung spielt im pädagogischen Kontext nur gelegentlich eine Rolle. Er wird unter anderem verwendet für die Untersuchung schulischer Interaktionsprozesse (vgl. Wellendorf 1973), als „me-

thodische Inszenierung“ in der Unterrichtsdidaktik¹⁵⁹, im Zusammenhang kunstpädagogischer Praxis (vgl. Selle 1988) und in der Diskussion um die Gestaltung von Lernräumen (vgl. Zacharias <Hg.> 1989). Darüber hinaus wird er auch für die Interpretation der „Erziehung durch die Dinge“ in Rousseaus „Emile“ genutzt (vgl. Kraft 1993).

Den Begriff der pädagogischen Inszenierung gebraucht Volker Kraft für das von Rousseau im „Emile“ formulierte pädagogische Paradigma der „Erziehung durch die Dinge“ (vgl. Kraft 1993, 91 ff.). So heißt es im zweiten Buch des „Emile“: „Haltet das Kind von den Dingen abhängig, und ihr werdet es naturgemäß erziehen“ (Rousseau 1987, 63).¹⁶⁰ Die mit dieser Aufgabe verbundenen Tätigkeiten des Erziehers bezeichnet Kraft als „pädagogische Inszenierung“ (Kraft 1993, 91). Dabei steht an vorderster Stelle die Gestaltung der Lernumwelt. Die Erzieher sollen die Umgebung des Kindes so einrichten, daß es ‘von selbst’ lernen könne: Sie „wählen die Dinge aus, die Kulissen, gestalten das Bühnenbild, stiften bei Bedarf unmerklich zu einem Wechsel der Schauplätze an und machen sich gelegentlich selbst (...) zu einem Teil dieser Lernumwelt“ (a.a.O., 94). Der Erzieher trete hinter die Dinge zurück, damit „das Kind seine Ge-

¹⁵⁹ Hermann Giesecke bezieht den Begriff der „methodischen Inszenierung“ auf die pädagogische Handlungsform des Unterrichtens. Er versteht darunter das „Wie“ der Vermittlung von Inhalten, wobei „etwas, was im Bewußtsein des Lehrenden gleichzeitig vorhanden ist, in einen zeitlichen Prozeß zu verwandeln [ist], und zwar so gegliedert, daß die Lernenden die innere Struktur des Mitgeteilten verstehen können“ (Giesecke 1993, 71). Methodische Inszenierung hat hier eher die Bedeutung von Artikulation und wendet sich an die kognitiven Lernvoraussetzungen der Schüler. Ohne direkt auf den Begriff der „Inszenierung“ zu rekurrieren, untersucht Gottfried Hausmann die Bedeutung des Dramatischen für den Unterricht und versteht Didaktik als „Dramaturgie des Unterrichts“ (vgl. Hausmann 1959).

¹⁶⁰ Dieses Motto begründet Rousseau mit der Notwendigkeit, im Leben das Leiden lernen zu müssen, weil der Mensch ohne Ausnahme dem Schmerz, den Leiden, Unglücksfällen, Gefahren und schließlich dem Tod unterworfen sei (vgl. Rousseau 1987, 63). Gleichzeitig litten die Menschen auch aufgrund ihrer Einbildungskraft, weil diese ihre Wünsche nähre und sie schmerzliche Entbehrungen fühlen lasse. Für Emile sei deshalb das Leiden „das erste, was er lernen und unbedingt kennen muß“ (a.a.O., 54), weil es dem Menschen Widerstand biete, „wodurch er sich gezwungen sieht, seine Wünsche - den Fähigkeiten und Umständen entsprechend - zu relativieren“ (Kraft 1993, 78). Diesen Widerstand erfahren die Kinder durch die Dinge. Rousseau gehe dabei, so Kraft, von einem „Rationalitätskontinuum“ aus, „das vom Ertragen der ‘kleinen’ zum Ertragen der ‘großen’ Leiden führt“ (Kraft 1993, 78). So heißt es im Emile: „In diesem Alter lernt man mutig sein und große Schmerzen ertragen, wenn man furchtlos die kleineren ertragen hat“ (Rousseau 1987, 53).

fühle - den Dingen und sich selbst gegenüber - wahrnehmen“ (a.a.O., 97) und selbst kreativ tätig werden könne (vgl. a.a.O. 110). Damit inszeniere der Erzieher, so Kraft, letztlich auch die Freiheit des Kindes. Zweck dieser „Inszenierungen“ auf der zweiten Stufe der Kindheit sei es, durch die Dinge die körperlichen Kräfte und Sinne der Kinder zu üben. Sie bildeten damit ihre „sinnenhafte Vernunft“ aus, auf der nach Rousseau erst die „intellektuelle Vernunft“ gründe.¹⁶¹

Der zentrale Aspekt derartiger Situationen ist, daß dem Kind ermöglicht wird, selbsttätig Erfahrungen zu machen. Es ist frei darin, eigene Lösungen zu finden; es darf experimentieren und probieren. Der Erzieher spielt nur in der Vorbereitung der Lernumgebung, aber nicht in der konkreten Situation eine Rolle. In diesem Fall sprechen wir im weiteren nicht wie Kraft von Inszenierung, sondern verwenden für solche Situationen den Begriff des *Arrangierens*.¹⁶² Diese Bedeutung hat der Begriff der Inszenierung auch in zwei anderen Verwendungskontexten, die hier kurz Erwähnung finden sollen. So spricht Gert Selle in seinem Buch „Gebrauch der Sinne“ (1988) von der Möglichkeit, im Rahmen kunstpädagogischer Praxis ästhetische Erfahrungen pädagogisch zu inszenieren. Es gehe dabei darum, „etwas vor die Sinne, in die Wahrnehmung [zu] stellen. Schmecken, horchen, fühlen, sehen, was die Stoffe und Dinge sagen und dabei beobachten, wie wir ihnen im Augenblick zu antworten verstehen“ (ebd.). Dazu könne sich der Pädagoge beispielsweise vor seiner Gruppe mit verbundenen Augen „flach auf den feucht-mulmigen Waldboden legen, das Gesicht in den weichen Humus graben, in ruhigen Zügen den säuerlich-frischen, unbeschreiblichen Geruch aufgebrochener Erde einatmen, die Hände auf tastende Erkundung ausschicken und die Kühle des Bodens in den schwerer, in der Entspannung zugleich leicht werdenden Körper einströmen lassen“ (a.a.O., 24). Die Zuschauer würden durch diese „Inszenierung“ zum Mittun aufgefordert. Das Besondere der damit ermöglichten ästhetischen Erfahrung liege, so Selle, nicht im Wahrnehmen- oder Sehenkönnen, sondern daß dadurch ein Verarbei-

¹⁶¹ „Da der Mensch alles, was er begreift, nur durch die Sinne begreift, so ist die erste Vernunft des Menschen eine sinnenhafte Vernunft; sie bildet die Grundlage der intellektuellen Vernunft. Unsere ersten Philosophielehrer sind unsere Füße, unsere Hände, unsere Augen“ (Rousseau 1987, 111). Vgl. dazu auch Sünkel 1995.

¹⁶² Aus dem „Emile“ ließe sich neben den Übungen zur Sinneserziehung (vgl. Rousseau 1987, 119 ff.) dafür folgendes Beispiel anführen: Um die Angst vor der Dunkelheit zu nehmen, schlägt Rousseau ein Spiel vor, bei dem die Kinder im Dunkeln durch ein Labyrinth aus Einrichtungsgegenständen gehen sollen, um eine Schachtel mit Süßigkeiten zu finden (vgl. a.a.O., 124).

tungsprozeß initiiert werde, der „ganzheitlichem (sinnlich-körperlichem, psychischem und geistigem) Erleben“ (ebd.) nahebliebe. Das Ziel dieser inszenierten ästhetischen Erfahrung sei es, eine besondere Haltung auszubilden: „Man empfindet oder nimmt nicht mehr bloß achtlos wahr, was geschieht, sondern nimmt auf und reflektiert das Aufnehmen, das Aufgenommene und das Erinnernte in fließenden Übergängen“ (a.a.O., 25).

Um das Erfassen- und Aufeinanderbeziehenkönnen von Differenzen in Form und Material geht es auch in dem von Wolfgang Zacharias herausgegebenen Reader „Gelebter Raum“ (1989). Die pädagogische „Inszenierung von Natur-, Spiel- und Kulturräumen“ solle „ganzheitliche Erfahrung“ ermöglichen und damit zu einer „Ökologie der Erfahrung“ beitragen (vgl. Zacharias 1989, 1). Es gehe dabei um die komplexen realen Bezüge, die „konkreten zeitlichen, räumlichen, sozialen Situationen“ (a.a.O., 3), in denen das Spiel und die Kultur von Kindern und Jugendlichen stattfänden. Weil die „Qualität von Spielen, Lernen und Erfahrung in Kindheit und Jugend“ (a.a.O., 2) von den realen Räumen abhängen, bestehe die pädagogische Aufgabe in der Gestaltung von Handlungs-, Lebens-, Spiel- und Kulturräumen, wie an zahlreichen Beispielen vorgeführt wird (vgl. a.a.O., 11 ff.). Wie bei Rousseaus Inszenierungen auf der zweiten Stufe der Kindheit steht hier in beiden Fällen die Ausbildung der sensiblen Vernunft im Vordergrund. Durch die Gestaltung der Lernumwelt, sowie das Zugänglichmachen und Thematisieren von Umweltkomponenten durch den Erzieher sollen Situationen entstehen, die leiblich-ästhetische Lernerfahrungen ermöglichen.

Im Vergleich zu diesen eher offenen, arrangierten Situationen wird im „Emile“ das Lerngeschehen in den Episoden, wie sie für die *dritte* Stufe der Kindheit beschrieben werden, viel stärker strukturiert. Als Beispiele dienen im „Emile“ die Szene mit der magischen Ente und der vom Erzieher diktierten demütigenden Tadelsrede des Zauberkünstlers¹⁶³ (vgl.

¹⁶³ Der Erzieher und Emile beobachten auf dem Jahrmarkt das Kunststück eines Zauberkünstlers. Er zieht mit einem Stück Brot eine Wachsente an, die in einem Becken schwimmt. Zuhause bauen beide die Ente mit Hilfe einer magnetisierten Nadel nach. Wieder auf dem Jahrmarkt bittet Emile den Zauberer, das Kunststück vorführen zu dürfen, da es ganz einfach sei. Als es gelingt und er vom Publikum Beifall bekommt, ist er voller Stolz und kann kaum den nächsten Tag erwarten, um seinen Erfolg zu wiederholen. Diesmal hält ihn der Zauberer aber zum Narren: die Ente läßt sich nicht wie vorher bewegen, sondern macht, was sie will. Schließlich demonstriert der Zauberer sein Können - bei ihm gelingt das Kunststück. Der Spott der Zuschauer ist Emile sicher. Am nächsten Tag stattet der Zauberer Emile einen Besuch ab. Er beklagt sich darüber, daß Emile mit dem gezeigten Verhalten seine Kunst in Verruf brächte. Zudem beschämt er Emile, indem er ihm das Geheimnis

Rousseau 1987, 165 ff.) oder das inszenierte Verlaufen beim Spaziergang im Wald von Montmorency, bei dem Emile die Bedeutung des von ihm zunächst als nutzlos eingeschätzten geographischen Wissens einsieht (vgl. a.a.O., 175 f.). Von Rousseau selbst wird dieses erzieherische Tun als „Lektion“ (Rousseau 1987, 177), als ein Reden durch Handlungen (vgl. ebd.) bezeichnet.¹⁶⁴ In unserem Verständnis läßt sich dabei von „Inszenierungen“ sprechen.

Es wird hier vom Erzieher ein Erlebniszusammenhang wie ein Theaterstück inszeniert, der ganz bestimmte Handlungen und Tätigkeiten des Kindes und damit verbundene Gefühle und Erfahrungen hervorbringen soll. Der Erzieher ist Teil des Geschehens und inszeniert auch seine eigene Rolle dabei. Er plant die Situation im Hinblick darauf, Lernen zu evozieren. So führt er seinen Zögling absichtlich in den Wald von Montmorency und gibt vor, daß man sich verirrt habe, mit der Absicht, Emile die Bedeutung geographischen Wissens vor Augen zu stellen. In der Szene mit der magischen Ente hilft er Emile, das Kunststück des Zauberers nachzuahmen, ermöglicht ihm ein Erfolgserlebnis bei der Vorführung des Tricks und bestellt den Zauberer zum Besuch, um Emile von seinem Übermut und seiner Überheblichkeit zu heilen. Der Erzieher weckt das Interesse des Kindes an bestimmten Inhalten, die im Hinblick darauf, ihm Lernen zu ermöglichen, jeweils zum konkreten Thema der Situation werden.

Im „Emile“ sind die Situationen also bereits als pädagogische angelegt und konzipiert, weil im voraus durch den Erzieher intendiert ist, daß der konkrete Inhalt jeweils unter dem Aspekt des Lernens zum Thema werden soll. Das pädagogische Thema ergibt sich nicht beiläufig aus der Interaktion von Erwachsenem und Kind, sondern die Situation und ihr Thema werden regelrecht inszeniert. Zeit, Ort, Rollen, Handlungen und Interaktionen werden vorher festgelegt. Der Erzieher wird zum Regisseur der Szene. Indem er selbst eine Rolle übernimmt oder in der Episode mit

das angewandten Tricks offenlegt. Er geht, nicht ohne auch den Erzieher zu tadeln (vgl. Rousseau 1987, 165 ff.).

¹⁶⁴ Kraft spricht hinsichtlich dieser Episoden des „Emile“ von „Lehrszenen“ als einer besonderen Form der pädagogischen Inszenierung (vgl. Kraft 1993, 128), die mehr seien als eine Belehrung im Gespräch oder das Erleben einer gemeinsamen Situation, sondern vielmehr „eine subtile indirekte Verbindung beider Elemente in pädagogischer Absicht“ (Kraft 1993, 129). Jede Lehrszene, so Kraft, bestehe aus der „wirklichen, wenn auch pädagogisch arrangierten Situation (oder mehreren) und einem Dialog“ (a.a.O., 132). Sie müsse so konstruiert sein, daß sie dem Lernenden ein Problem aufgabe (vgl. ebd.).

der magischen Ente dem Zauberkünstler sogar die zu sprechenden Worte vorgibt, hat der Erzieher die Situation gleichsam „im Griff“. Der Rousseau'sche Erzieher ist ein bewußter Erzieher, der das Lernen seines Zöglings nicht dem Zufall überläßt. Er ist stets Beobachter der von ihm inszenierten Situation, auch wenn er selbst darin eine Rolle spielt. Für den Zuerziehenden hingegen konstituiert sich ein Erlebniszusammenhang. Er ist in der Situation betroffen und „erlebt“ die Bedeutung geographischer Kenntnisse oder die Beschämung und Demütigung¹⁶⁵ am eigenen Leib. Im einen Fall ist es der Hunger, der nach einem schnellen Ausweg aus der problematischen Situation verlangt sowie der sichtbare Erfolg des Bemühens (als die Stadt in Sicht kommt), im anderen die Freude über den Erfolg, die Ungeduld vor dem Auftritt auf dem Jahrmarkt und der Spott der Zuschauer beim Mißlingen der Vorführung.

Daß die pädagogischen Inszenierungen des „Emile“ ausschließlich das bewußte erzieherische Tun umfassen, mag seinen Grund in der idealtypischen Konstruktion (vgl. dazu Kraft 1993, 305 ff.) des Buches haben. Weil deshalb auch der Erzieher idealtypisch gestaltet ist, kennzeichnet ihn nur ein einziges Motiv, nämlich das der richtigen, naturgemäßen Erziehung des Emile. Alle anderen denkbaren Motive, so Kraft, sind ausgeblendet: „der Erzieher ist nie verstimmt oder gar schlechter Laune, er hat keine Sorgen, zweifelt nie wirklich an sich selbst und ist nie versucht, die übernommene Aufgabe abzugeben“ (a.a.O., 313). Rousseaus Blick scheint aufgrund seiner Konstruktionsintention gar nicht auf das Beiläufige, Intuitive und damit Unwägbar der Erziehung gerichtet. Nur die kontrollierbaren erzieherischen Wirkungen des Erwachsenen sind von Belang. Solche von Rousseau vorgeführten, von langer Hand vorbereiteten und geplanten Inszenierungen sind keinesfalls typisch für den einfachen und alltäglichen Umgang. Sie erscheinen konstruiert und unrealistisch und können nicht den spontanen und beiläufigen Charakter gewöhnlicher Situationen, an denen Erwachsene und Kinder teilhaben, erfassen.

Die Analyse der Rousseau'schen Episoden hat dennoch auf ein zentrales Element pädagogischer Inszenierungen verwiesen, das für die elementare Erziehung von Bedeutung ist: Im Umgang von Kindern und Erwachsenen entstehen jeweils *Erlebnisszenen*, an deren Gestaltung die Erwachsenen maßgeblich beteiligt sind. Diese Szenen wirken nur als gestalthafte Ganzheit erzieherisch. Sie erschließen sich als Ganzes vorwiegend im erlebnishaften und nicht im reflexiven Zugang. Der hier ver-

¹⁶⁵ Damit ist die erzieherische Dimension der Szene mit der magischen Ente keineswegs vollständig interpretiert, was hier auch nicht intendiert ist.

wendete Begriff der Szene¹⁶⁶ steht dem oben bereits unter Bezug auf Hermann Schmitz verwendeten Begriff der „Erlebnissituation“ nahe. „Szene“ soll einen gestalthaften Zusammenhang von Tätigkeiten, Interaktionen, Personen, Gegenständen, räumlichen und zeitlichen Bedingungen bezeichnen, der dem Erleben des Kindes zugänglich ist, wobei gerade die Elemente in ihrer Gesamtheit einen gefühlsmäßigen Eindruck¹⁶⁷ hervorrufen, durch den sich eine subjektive Bedeutung der Szene ergibt. In der Szene verschmelzen Form und Inhalt zu einer Einheit und sind den Beteiligten (in erster Linie aber dem Kind) nur im Erleben zugänglich.

Welche Bedeutungen Erlebnisszenen für das elementare Lernen haben, verdeutlicht Dieter Claessens daran, wie in ihnen bestimmte Werthaltungen der Eltern vermitteln werden können. „Das geschieht bereits durch die emotionale (unbewußte) Haltung, die Eltern bei bestimmten Äußerungen oder Handlungen ihrer Kinder zeigen. Sie modifizieren deren spätere

¹⁶⁶ Auch Wellendorf verwendet in seiner Analyse der Konstituierung und Darstellung von Identität in der Schule den Begriff der „Szene“. Er gibt ihm den Vorzug vor ‚Situation‘, weil das Bild der Szene im Sinne eines „In-Szene-Setzens“ mit der Vorstellung gemeinsamen Handelns unmittelbar verbunden sei als das Bild der Situation (vgl. Wellendorf 1973, 23). Seine Verwendung steht aber dem nahe, was wir oben mit Ritualisierungen erfaßt haben. Rituale konstituieren für Wellendorf nämlich typische Szenen in der Schule (vgl. a.a.O., 27). Für Wellendorf bezeichnet „Szene“ deshalb auch „einen symbolisch vermittelten Interaktionszusammenhang, der raum-zeitlich strukturiert und von einem Horizont von Mitgegebenheiten begrenzt ist. Als symbolisch vermittelt sind Szenen stets interpretiert und definiert in Prozessen gemeinsamer Kommunikation und gemeinsamen Handelns. Die Einzel-elemente der Szene - individuelle Bedürfnisse, Rollen, Interaktionen, Dinge - haben ihre Bedeutung nur im entfaltenen System des Sinnzusammenhangs der ganzen Szene. Insofern kann es bedeutungsvolles soziales Handeln nur in Szenen geben“ (a.a.O., 23). Wellendorf rechnet (schulischen) Szenen auch „Manifestationen“ zu, die in ihrer Bedeutung nicht reflexiv von den Beteiligten angegeben werden könnten, obwohl sie „verstanden“ würden (vgl. a.a.O., 42). Er bezieht sich dabei auf den von Alfred Lorenzer für die Psychoanalyse geprägten Begriff des „szenischen Verstehens“, das logisches Verstehen (als Verstehen des Gesprochenen) und psychologisches Verstehen (durch Einfühlen) verbindet. Der Patient wird als „Akteur im Spiel der Szenen“ verstanden; bei der Analyse stellt sich das Problem, daß die Szenen dem Bewußtsein in ihrer ganzen Gestalt gar nicht zugänglich sein können. Erst die Verklammerung vergangener und unverstandener Szenen mit aktuellen problembehafteten Szenen durch den Arzt aufgrund der angenommenen Übereinstimmung von Übertragungs- und historischer Situation können historische Szenen rekonstruiert werden und dem Bewußtsein des Patienten zugänglich gemacht werden (vgl. Wellendorf 1973, 41).

¹⁶⁷ So hat Hermann Schmitz, wie wir gezeigt haben, „Eindrücke“ als „Situationen“ bestimmt.

Reaktion auf die betreffenden Erscheinungen bzw. Erlebnisse. Das Ergebnis dieses Prozesses kann auch heute noch beobachtet werden, wenn man sieht, daß Kinder nicht 'wagen', ihre Eltern nach etwas 'Prekärem' zu fragen. Diese Haltung kann als eine Art Rückprojektion der Hemmung erkannt werden, die die Eltern bewog, nicht über den betreffenden Gegenstand zu sprechen. Eine Hemmung oder Gehemmtheit, die von den Kindern sofort bei ihrem Auftreten gefühlt und in das Problem mit dem Erfolg der Eigenhemmung übertragen wird. Erwachsene sprechen mitunter davon, daß ein anwesendes Kind 'etwas mitbekommen habe', und meinen, daß es vom Inhalt des Gespräches etwas verstanden hat. Es hat aber auch von der Form der Behandlung des betreffenden Themas etwas 'mitbekommen' in der Weise, daß vorerst die Art der Behandlung und der Gegenstand für das Kind ineinander verfließen. Wiederholt sich das Erlebnis, dann verfestigt sich die Kombination Form-Inhalt. Das gilt ebenso, wenn das Erlebnis besonders gewichtig war. Bleibt das Erlebnis einer spezifischen Koppelung von Inhalt und Form der Behandlung isoliert oder ist es ungewichtig, mag sich der Zusammengehörigkeitseindruck bald verwischen. Eine Disposition, sich diesen Eindruck bestätigen zu lassen, wird beim Kind aber verbleiben" (Claessens 1972, 56 f.).

Im Kontext elementarer Erziehung haben (Erlebnis-)Szenen Bedeutung, weil sie von den Erwachsenen häufig intuitiv inszeniert werden. Das Lernthema bleibt dabei implizit, d.h. den Erwachsenen kommt ihr auf das Kind gerichtetes Tun kaum als pädagogische Tätigkeit, d.h. als Lernen evozierend, zu Bewußtsein. Pädagogische Inszenierungen zielen auf die Erlebnisfähigkeit des Kindes; sie nehmen auf den in dieser Entwicklungsphase dominanten, nämlich leiblich-affektiven Zugang des Kindes zur Welt Bezug. Erziehung *durch* Inszenierung meint nicht die Verwendung medialer Inszenierungen (z.B. Geschichten, Filme, Bücher oder Lieder), wie sie in der Umwelttopologie beschrieben wurden. Diese repräsentieren stets eine virtuelle Wirklichkeit.¹⁶⁸ Erziehung durch Inszenierung ist insofern davon abzugrenzen, da sie selbst Erlebniszusammenhänge konstituiert und nicht auf vorgegebene, „fertige“ Angebote zurückgreift. Pädagogische Inszenierungen stellen vielmehr selbst eine Art Schauspiel¹⁶⁹ dar, in dem Kinder und Erwachsene Rollen übernehmen und miteinander agieren.

¹⁶⁸ Wir sprechen hier aber nicht davon, daß die Erziehung den Umgang des Kindes mit medialen Inszenierungen inszeniert, sondern verwenden dafür unten den Begriff des Arrangierens.

¹⁶⁹ Den Begriff des Schauspiels verwenden Barrit u.a. (vgl. Barrit u.a. 1982, 90).

Wir untersuchen im folgenden anhand von Beispielen, wie pädagogische Inszenierungen Themen konstituieren und welches Themenspektrum sie im Umgang von Kindern und Erwachsenen bearbeiten können. Darüber hinaus ist danach zu fragen, welche erzieherischen Operationen Inszenieren umfaßt und inwieweit Inszenierungen auf Komponenten der kindlichen Lernumwelt zurückgreifen.

Beispiel 1:

Hier geht es um eine Szene auf dem Amsterdamer Bahnhof, an der Großvater, Großmutter und ihr Enkel (ca. 3-4 Jahre alt) beteiligt sind: „Großvater bewegt sich gerade einige Schritte in die Richtung des Fahrplans. Für Großmutter und ihren Enkel ist dies die Gelegenheit, sich hinter einem Pfeiler zu verstecken. Als Großvater sich umdreht, vermißt er beide und hält nach ihnen Ausschau. In dem Moment, da er beide sieht (Großmutter und ihr Enkel tänzeln hinter einem Pfeiler, reden miteinander - leise und unaufhörlich) tut er so, als ob er beide nicht gesehen hätte, und schaut auf der ‘falschen’ Seite weiter. Selbst sein Stock, den er in der Luft schwingt, ist bei der Suche dabei. Großmutter und Enkel beugen sich jetzt aus dem Schatten ihres Verstecks, um nur nichts von dem Schauspiel des Opas zu versäumen. Und Großvater spielt für sein Publikum. Die anderen Wartenden, denen allen dieses Schauspiel auffällt, tun so, als ob nichts passieren würde. Gerade in dem Moment, da Großvater scheinbar die Suche aufgeben will, verlassen der lachende Enkel und die Großmutter ihr Versteck. Der ‘dumme’ Opa hatte beide nicht gesehen. Sie beide hatten ihn schon gesehen. Der kleine Junge tanzt und springt“ (zit. aus Barrit u.a. 1982, 88).

Beispiel 2:

„Nancy (Alter 30 Monate) ruft ihrer Mutter zu: ‘Such mich, ich verstecke mich’. Mutter sagt: ‘Ist gut’, und läuft zum Schrank, wo Nancy in ganzer Größe offen dasteht. Die Mutter ruft in gespielter Verzweiflung: ‘Oh je, ich kann meine Nancy nicht finden, wo mag sie nur hingegangen sein? Vielleicht ist sie nur weggegangen, um etwas Brot und Milch zu kaufen, aber ich habe die Tür nicht gehen hören. Oh je, sie ist verschwunden!’ Nancy kichert vor Vergnügen. Die Mutter schiebt die Kleidung beiseite und sucht im Schrank nach Nancy. Sie schüttelt ihren Kopf und sagt: ‘Sie ist nicht hier. Da ist ein kleines Mädchen hier, aber die heißt Mary. Ich weiß wirklich nicht, wo Nancy ist.’ Nancy lacht und versteckt ihre Augen (vermutlich, damit ihre Mutter sie nicht sehen kann). Nancy frohlockt mit

großem Vergnügen, während die Mutter verschiedene Variationen des Themas 'Wo ist bloß Nancy hin?' spielt' (zit. aus Barrit u.a. 1982, 91).

Diese beiden hier referierten Szenen, die aus einem Text von Barrit u.a. zum „Versteck-dich-Spiel“ entnommen sind, haben ein ähnliches Thema und weisen auch eine vergleichbare Struktur auf. Im ersten Beispiel erkennt der Großvater nach seiner Rückkunft von seinem Gang zum Fahrplan das von der Großmutter und dem Enkel lancierte Thema der aktuellen Situation (das Versteck-Spiel), greift es auf und führt es weiter, indem er die ihm zugedachte Rolle (den Suchenden) übernimmt und mitspielt. Der Großvater reagiert also auf das Versteckspiel von Großmutter und Enkel und gibt vor, die beiden nicht mehr zu sehen und zu vermissen. „Er spielt vor seinem Enkel, welche Sorge es ihm bereitet, ihn aus den Augen verloren zu haben, seine Anwesenheit zu vermissen“ (Barrit u.a. 1982, 88). Dies scheint gerade in dieser Situation auf dem Bahnsteig und auf dem großen unübersichtlichen Bahnhof wichtig, wo ein kleines Kind im Getümmel der Menschen leicht verloren gehen könnte. Der Großvater drückt die Sorge in seinen Suchbemühungen aus, indem er sich intensiv nach allen Seiten umsieht. Zur Unterscheidung von Spiel und Ernst trägt vermutlich bei, daß der Großvater darauf verzichtet, die beiden „Vermißten“ zu rufen.

Während in diesem Fall das Spiel auf der Idee sowohl der Großmutter als auch des Kindes beruhen könnte, wird das Thema im zweiten Beispiel durch das Kind eingeführt. Das Kind fordert die Mutter eindeutig zum Mitspielen auf; diese signalisiert ihre Akzeptanz des vom Kind vorgegebenen Themas. Auch hier demonstriert die Mutter ihre Sorge durch die gespielte Suche und das Bemühen, das „versteckte“ bzw. „verschwundene“ Kind zu finden. Für das Kind wird in diesem Spiel simuliert, was geschähe, wenn sich Mutter und Kind verlieren würden. Die Mutter würde Nancy überall suchen (auch im Schrank). Das versichert die Mutter dem Kind durch die Rolle, die sie im Spiel übernimmt. In beiden Beispielen ist das Thema also, sich von der Sorge und der Anerkennung der Erwachsenen und damit der Bedeutung der eigenen Person zu überzeugen. Die Kinder erfahren jeweils, daß sie von den Erwachsenen akzeptiert werden, daß sie den Erwachsenen vertrauen und sich ihrer Nähe und Sorge sicher sein können. Sie versichern sich damit erlebnishaft eines Verhaltensmusters der Erwachsenen im Umgang mit Kindern, das sie sich kognitiv und sprachlich noch nicht vergegenwärtigen können.

Beiden Szenen ist das folgende gemeinsam: „Alle Beteiligten des 'Schauspiels' sind sich des 'Realen' und 'Vorgetäuschten' ihres Handelns

bewußt“ (Barrit u.a. 1982, 89). Die Kinder wissen, daß sich der Großvater oder die Mutter jeweils „dumm“ stellen und daß der Rollentausch, d.h. daß die Kinder einmal die stärkeren, klügeren sind oder zumindest den Erwachsenen „gewachsen“ oder ebenbürtig, nur für die Dauer des Spiels gilt. Die Kinder erfahren die Situationen jeweils ambivalent. Sie konstituieren einerseits - wie für die Erwachsenen eine Inszenierung oder ein Schauspiel; andererseits werden sie für die Kinder zu Erlebnisszenen, durch die sie in ihrem Erleben so gefangen genommen werden, daß die reflexiven Situationsanteile zurücktreten. Die Kinder lassen sich völlig in die fingierte Szene hineinziehen. Sie hat ihre volle Aufmerksamkeit.

Wir haben dieses Phänomen oben mit Hermann Schmitz als Einleibung beschrieben. Durch das Lachen versichern sich die Kinder wieder der äußeren Wirklichkeit und finden gleichsam zurück auf den Boden der Tatsachen (vgl. Schmitz 1990, 81), um das Erlebte als Inszenierung erfassen zu können. Es entsteht dabei ein Wechselspiel: Die Kinder wissen, daß alles ein Spiel ist, aber sie können sich auch so an die Situation hingeben, daß sie als „echt“ erlebt wird. Dieser Zusammenhang läßt sich auch hier verdeutlichen, wenn wir den Gedanken der leiblichen Ökonomie, wie er oben im Anschluß an Schmitz dargestellt wurde, zuhelfen nehmen. Die Einleibung gehört zum Engpol der leiblichen Ökonomie (vgl. Schmitz 1990, 152). Die leibliche Enge, die durch die Spannung im Spiel ob seines niemals ganz sicher vorherzusehenden Ausgangs entsteht - man könnte hier von „Angstlust“ sprechen - löst sich im Lachen in leiblich spürbare Weite. Nachdem sie sich erlebnishaft vom Tun der Erwachsenen haben anmuten lassen und sie ganz auf das Erleben in der Situation fixiert waren, gelangen die Kinder wieder zurück in die Realität, in der sie das Verhalten der Erwachsenen als absichtlich inszeniert erkennen könnten. Solche inszenierten Erlebnissituationen können im Extremfall problematisch werden, wenn das Kind nicht mehr aus dem Erlebnis herausfindet und, mit Schmitz gesprochen, die leibliche Ökonomie als das ausgewogene Verhältnis von leiblicher Enge und Weite zerbricht. Das wäre der Fall, um ein Beispiel von oben aufzugreifen, wenn sich das Kind vor dem Erwachsenen, der sich als Bär o.ä. inszeniert, wirklich fürchten würde und diese Angst nicht mehr beherrschen und kontrollieren könnte.

Von Inszenierungen läßt sich bereits sprechen, wenn Erwachsene in ihrem auf Kinder gerichteten Tun in irgendeiner Weise einen besonderen Habitus einnehmen. Das ist der Fall, wenn sie z.B. die Intonation oder die Wortwahl beim Sprechen ändern, wenn sie in die Knie gehen und sich sozusagen auf „Kinderhöhe“ begeben oder wenn sie dem Kind den Ball

so vorsichtig zuwerfen, daß es die Chance bekommt, ihn trotz seiner Ungeschicktheit zu fangen. Die Erwachsenen inszenieren dabei sich selbst oder übernehmen eine Rolle (z.B. die des Verlierers im Spiel, um dem Kind ein Erfolgserlebnis zu ermöglichen, obwohl sein Können noch nicht für das Gewinnen ausreicht). Damit bauen sie den Kindern „leibliche Brücken“, um ihnen die Teilhabe an bestimmten Situationen zu ermöglichen. Auch wenn das Kind weiß, daß die Erwachsenen untereinander anders sprechen oder Vater und Onkel miteinander ‘richtig’ Fußball spielen, vermitteln die Inszenierungen der Erwachsenen dem Kind wichtige Erfahrungen, die sich vorwiegend im emotionalen Bereich bewegen. Sie erfahren Anerkennung, Geborgenheit und Vertrauen und haben Erfolgserlebnisse durch das Erlebnis, auch einmal stärker und klüger als die Erwachsenen zu sein.¹⁷⁰ Entsprechend dieser Lernerfahrungen lassen sich verschiedene Themen von Inszenierungen differenzieren, wie z.B. zur Vergewisserung der eigenen Identität und Anerkennung durch die Erwachsenen (wie in den Beispielen 1 und 2), zur Erzeugung von Widerspruch oder Verfremdung (vgl. die vorangehende Anmerkung), zur Erzeugung von Amüsement und Freude.¹⁷¹ Das Thema bestimmt die konkrete Form der Inszenierung im Hinblick auf die Komponenten der kindlichen Lebensumwelt, d.h. ihre zeitliche und räumliche Ausgestaltung, die Beteiligung von Gegenständen, Personen und die Auswahl von Tätigkeiten etc. Entsprechend ließen sich beispielsweise unterscheiden: Inszenierungen durch den Einsatz von Medien (wie z.B. Kasperle-Figuren); leibhafte Inszenierungen einer Rolle (z.B. einen Zauberer spielen); Inszenierungen, die Gefahrensituationen herstellen (z.B. die spaßhafte Drohung, das Kind ins Wasser zu werfen).

Die folgenden Überlegungen greifen die eingangs vom Inszenieren abgegrenzte Form des Arrangierens wieder auf, bei der dem Erwachsenen nicht in der konkreten Situation, sondern nur in der Vorbereitung und Gestaltung der situativen Lernbedingungen Bedeutung zukommt.

¹⁷⁰ So z.B. im folgenden Fall: Die Eltern sind mit ihrer fünfjährigen Tochter im Café. Die Bedienung bringt das für das Kind bestellte Eis. Der Vater fordert das Kind auf: „Na, nun fang’ aber zu essen an, damit es nicht kalt wird!“ Die Tochter lacht und antwortet: „Papa, bist du aber dumm! Das Eis ist doch schon kalt!“

¹⁷¹ Für die „schwarze“ Pädagogik müßte wohl ein Thema wie „Inszenierung von Angst“ ergänzt werden.

5.3.3 Arrangieren

Pädagogisches Arrangieren wurde im Vorangegangenen bestimmt als die Gestaltung situativer Bedingungen durch die Erwachsenen, die dem Kind ermöglicht, selbsttätig Lernerfahrungen zu machen. Im folgenden soll diese Form der Strukturierung pädagogischer Situationen differenziert betrachtet und auf den zugrundeliegenden Modus der Themenkonstitution sowie auf ihren Bezug zu den kindlichen Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten hin untersucht werden.

Beim pädagogischen Arrangieren ist der Erwachsene an der konkreten Situation nur insofern beteiligt, als er auf die Umgebung und die Bedingungen, die sich in ihr auswirken, Einfluß nimmt. Er kann dadurch steuern, welche Inhalte für das Kind zum Thema werden und Aufmerksamkeit auf sich ziehen können. Sie werden in räumlicher, zeitlicher und in sachlicher Hinsicht vorselektiert. So bestimmen die Erwachsenen die Räume, in denen Kinder selbsttätig werden können (z.B. Kinderzimmer, Spielplatz); sie legen die zeitlichen Strukturen fest (z.B. Spielzeiten). Sie entscheiden auch über die sozialen Kontakte (z.B. Spielkameraden) sowie die gegenständlichen Bestandteile der Umwelt (z.B. Spielzeug) und die medialen Inszenierungen (z.B. Fernsehen), die dem Kind zugänglich werden.¹⁷² Beim pädagogischen Arrangieren findet die erzieherische Thematisierung von Umweltkomponenten also nicht in der direkten Interaktion von Erwachsenen und Kind statt, sondern dadurch, daß Einfluß auf die Thematisierungsmöglichkeiten des Kindes genommen wird. Auf diese Weise lassen sich Lernsituationen initiieren (vgl. Giesecke 1993, 83).

Pädagogische Arrangements lassen sich dabei nach dem Grad der erzieherischen Intention, die sich in der Gestaltung und Beeinflussung der Lernumwelt auswirkt, differenzieren. Die Umgebung des Kindes kann in einer Weise gestaltet sein, daß sie das Tun des Kindes stark beeinflusst und in eine bestimmte Richtung lenkt. In diesem Fall wird durch die Erziehung vorgegeben, was und in welcher Weise etwas in der Situation zum (Lern-)Thema werden kann. Die Selbsttätigkeit des Kindes wird stark vorstrukturiert und sein Tun ist relativ erwartbar. In diesem Sinn werden in den Konzepten von Rousseau, Kurt Hahn und Maria Montessori Lernbedingungen arrangiert (1). Im anderen Fall bereitet die Erziehung ein Lern-

¹⁷² Es ist davon auszugehen, die Gestaltung der kindlichen Lernumwelt durch die Erwachsenen weitgehend intuitiv erfolgt, wobei vermutlich der Zugang zu medialen Inszenierungen (z.B. Fernsehen) und der Bereich der Spielmittel noch am stärksten von der erzieherischen Intention beeinflusst ist.

umfeld, das dem Kind ermöglicht, seine Tätigkeiten weitgehend selbstständig zu bestimmen. Dabei bleibt das, was in der konkreten Situation zum Lernthema werden kann, verhältnismäßig offen. Wir zeigen diese Variante des pädagogischen Arrangierens an der Pädagogik A.S. Neills auf (2).

(1) Bei *Rousseau* hat der Erzieher die vollständige Verfügung über die Lernumgebung der Kinder: „Es gibt keine vollkommeneren Unterwerfung als die, die den Schein der Freiheit wahrt: so nimmt man den Willen selbst gefangen. Ist euch das arme Kind, das nichts weiß, nichts kann und nichts kennt, nicht völlig ausgeliefert? Verfügt ihr nicht über alles, was es umgibt? Könnt ihr es nicht beeinflussen, wie ihr es wollt? Sind nicht seine Arbeiten, seine Spiele, seine Vergnügungen und sein Kummer in euren Händen, ohne daß es davon weiß? Zweifellos darf es tun, was es will. Aber es darf nur das wollen, was ihr wünscht, daß es tue. Es darf keinen Schritt tun, den ihr nicht vorausbedacht hättet; es darf nicht den Mund öffnen, ohne daß ihr wüßtet, was es sagen wird (...). Ihr könnt es in aller Ruhe beobachten und seine ganze Umgebung für die Belehrung einrichten, die ihr ihm geben wollt, ohne daß es ihm bewußt wird, belehrt zu werden“ (a.a.O., 105). Das Kind bleibt in Rousseaus Entwurf völlig dem Wohlwollen und Intentionen des Erziehers ausgeliefert, da dieser alle Unwägbarkeiten und unkontrollierbaren Einflüsse auf das Kind auszuschalten habe. Die Selbsttätigkeit, die dem Kind in diesem Rahmen möglich ist, ist eine relative. Sie unterliegt der Steuerung durch den Erzieher. Die Lernerfahrungen des Kindes bleiben so vorhersehbar und berechenbar. Die negative Erziehung im Sinne Rousseaus ist deshalb immer auch totale Erziehung. Die damit verbundenen Gefahren und Einseitigkeiten, die aus diesem Einfluß des Erziehers über das Kind und seine Lebensumwelt resultieren kann, werden für Rousseau nicht zum Thema.

Das durch die pädagogische Konzeption von *Kurt Hahn* geprägte *Landerziehungsheim Salem* weist ein pädagogisches Arrangement auf, das die Zeiträume, die für die freie Verfügung und Selbsttätigkeit vorgesehen sind, in starker Weise vorstrukturiert und dadurch erzieherisch wirkt. So dient ein Trainingsplan dazu, sich abendlich bzw. wöchentlich Rechenschaft über die eigenen Versäumnisse zu geben. Der Tagesablauf wird detailliert vorgeschrieben und reglementiert die Abfolge der Tätigkeiten. Der Spielraum für Eigentätigkeit ist stark eingeengt und, so Hahn, „keinem wird erlaubt, der gemeinsamen Sache fremd zu bleiben“ (Hahn 1958, 83). Das Erleben der sich wiederholenden Tages- und Wochenabläufe mit einer Vielzahl von Formen des gemeinschaftlichen Lebens wirkt

ähnlich suggestiv, wie wir es oben im Zusammenhang der Ritualisierung beschrieben haben. Über die Teilhabe der wiederkehrenden Form wird die Teilhabe an der Gemeinschaft nicht nur erlebbar, sondern auch definiert. Die Formen des Gemeinschaftslebens sind dabei solange Thema oder können thematisiert werden, so z.B. durch Sanktionen bei Abweichungen, wie die Identifikation und Übernahme durch die Kinder noch nicht selbstverständlich geworden ist. Daran wird deutlich, daß der Erfolg dieser erzieherischen Bemühungen alters- und entwicklungsabhängig ist: Sie sind um so erfolgreicher desto jünger die Kinder sind, da bei ihnen die leiblich-erlebnishaft Komponente für das Lernen stärkere Bedeutung hat als die kognitive. Ähnlich wie bei Rousseau kann hier von einer „totalen“, alle Bereiche der kindlichen Erfahrung umfassenden Erziehung gesprochen werden.

Eine der Hauptforderungen *Maria Montessoris* ist es, dem Kind die Möglichkeit zu geben, die Materialien und Gegenständen, mit denen es sich beschäftigen möchte, selbst zu wählen (vgl. Montessori 1980, 168 f.). Größte Bedeutung gewinnt deshalb die Bereitstellung einer an das Kind angepaßten Lernumgebung: „Die Vorbereitung der Umgebung und die Vorbereitung des Lehrers sind das praktische Fundament unserer Erziehung“ (Montessori 1966, 21).¹⁷³ Ihre These, daß die Entwicklung des Kindes durch einen immanenten Bauplan vorgezeichnet sei¹⁷⁴, hat dabei Konsequenzen für die pädagogische Gestaltung der Lernumwelt: „Die äußere Umwelt muß nicht nur die Mittel für das physiologische Dasein liefern, sondern auch die Reize für die geheimnisvolle Aufgabe, die jedes lebende Wesen in sich trägt“ (a.a.O., 31). Sie muß demnach an die Entwicklung des Kindes angepaßt werden. So enthält die vorbereitete Umgebung des Kinderhauses der Größe und den physischen Kräften des Kindes angepaßtes Mobiliar und es umfaßt Gegenstände, die Arbeiten des praktischen

¹⁷³ Montessori differenziert nicht zwischen den Begriffen „Erziehung“ und „Unterricht“, bzw. zwischen „Lehrer“ und „Erzieher“ (vgl. Kratochwil 1992, 148).

¹⁷⁴ „Wie jede Keimzelle bereits den Bauplan des ganzen Organismus in sich trägt, ohne daß dieser irgendwie feststellbar wäre, so enthält jedes neugeborene Lebewesen, welcher Gattung es immer angehört, in sich den Bauplan jener psychischen Instinkte und Funktionen, die das Wesen instand setzen sollen, zur Außenwelt in Beziehung zu treten“ (Montessori 1980, 30). Die These vom inneren Bauplan des Kindes zieht sich, wie Böhm zeigen konnte, durch das ganze Werk Montessoris und bildet von Beginn an die Grundlage ihres Denkens (vgl. Böhm 1991, 127).

Lebens betreffen wie z.B. Tischdecken, Geschirrspülen, Kehren etc.¹⁷⁵ Zur Umgebung gehört aber auch das didaktische Material wie z.B. die Einsatzzylinder, das mit verschiedenem Sandpapier bezogene Brett, die Farbtäfelchen oder das Glockenspiel. Damit das Kind die Materialien handzuhaben lernt, wird es durch die Erzieherin mittels einer Lektion in den Gebrauch eingeführt, wobei die Handlungen so deutlich sein sollen, daß sie für sich sprechen und nicht noch mit Worten erklärt werden müssen (vgl. Holtstiege 1994, 117). Bei der Anordnung der Materialien solle die Erzieherin dem Prinzip der Überschaubarkeit und inneren Ordnung des Materials folgen: „Wir bieten dem Kind mit dem Material geordnete Reize an und lehren also nicht direkt, wie man es sonst mit kleinen Kindern zu tun pflegt, sondern vielmehr durch eine Ordnung, die im Material liegt und die das Kind sich selbständig erarbeiten kann. Wir müssen alles in der Umgebung, also auch alle Gegenstände so weit für das Kind vorbereiten, daß es jede Tätigkeit selbst ausführen kann“ (Montessori 1968, 13). Die Gegenstände sollen so angeordnet werden, daß sie von sich aus das Kind zum Handeln anregen (vgl. ebd.). Ein bestimmtes Material finde dann natürlicherweise die Aufmerksamkeit des Kindes, wenn es eine notwendige Nahrung für seine Entwicklungsbedürfnisse ist (vgl. Böhm 1991, 145). In diesem Fall könne das Kind völlig in sein Tun versinken; es beanspruche seine ganze Aufmerksamkeit und nehme die Umgebung nicht mehr wahr: „sein Ich [war] für jeden äußeren Reiz unzugänglich geworden“ (Montessori 1980, 166). Montessori spricht hier von der „Polarisation der Aufmerksamkeit“.¹⁷⁶

Das Tun des Kindes ist dabei mit Bewegungssuggestionen¹⁷⁷ verknüpft und ermöglicht ihm dadurch Einleibung als Weise leiblicher Kommunikation. Die entfaltete Wirklichkeit verliert sich im Tun, weil die leibliche Ökonomie von Engung und Weitung durch die Konzentration auf das Tun aus dem Rhythmus gerät. Aber dieses Sich-Verlieren an die Tätigkeit ist wohltuend, weil das Kind das, was sie ihm vermittelt, genau auf dieser Stufe der Entwicklung benötigt. Montessori stellt entsprechend

¹⁷⁵ Die damit verbundenen Übungen dienen dazu, das Kind zur Ausübung einer nützlichen Tätigkeit zu bringen und durch die Muskelerziehung Intelligenz und Motorik zu koordinieren (vgl. Böhm 1991, 139).

¹⁷⁶ Dieses Phänomen wurde von Montessori zuerst bei einem dreijährigen Kind beobachtet, das konzentriert zweiundvierzigmal Holzzylinder in die vorgesehenen Vertiefungen einsteckte und sich auch nicht dabei stören ließ, als sie es mit seinem Stühlchen auf einen Tisch hob (vgl. Montessori 1980, 165).

¹⁷⁷ So bemerkt Montessori: „Diese Konzentration war begleitet von einer rhythmischen Bewegung der Hand“ (Montessori 1980, 166).

fest: „und jedesmal gingen die Kinder daraus wie erfrischt und ausgeruht, voll Lebenskraft und mit dem Gesichtsausdruck von Menschen hervor, die eine große Freude erlebt habe“ (ebd.). Mit Schmitz ließe sich formulieren, daß das Kind durch die Übung zur leiblichen Ökonomie zurückfindet, d.h. zum rhythmischen Wechsel von Engung und Weitung. Es gleicht die Spannungen aus, die nach den Polen der Enge oder Weite drängen und führt zur jener Ausgeglichenheit, die notwendig ist, um die Außenwelt bewußt und differenziert wahrzunehmen.

Der Einsatz des didaktischen Materials zielt nicht auf die kognitiv-sprachliche, sondern die erlebnishafte, leibliche Auseinandersetzung des Kindes mit den Gegenständen.¹⁷⁸ In der Wiederholung der Übungen und der absoluten Konzentration auf sein Tun wird dem Kind die vorgegebene Form der Tätigkeit am Gegenstand im Erlebnis zugänglich und prägt sich ihm ein. Für Montessori steht deshalb auch der sachgemäße, richtige Gebrauch des Materials im Vordergrund; es solle nicht zum freien Spielen mißbraucht werden, z.B. „wenn der ganze Block mit den Zylindern wie ein Kärrchen gezogen oder Häuser mit farbigen Seidenspulen gebaut werden“ (Montessori 1972, 172 f.). Daran wird deutlich, daß dem Arrangieren der Lernumgebung die Intention zugrundeliegt, dem Kind gezielte Lernergebnisse zu ermöglichen. Für Montessori liegt darin keine Gängelung oder Disziplinierung der Kinder. Sie verweist sogar darauf, daß sich die Kinder, wenn sie frei wählen können, nicht für das Angebot an Spielsachen interessieren, sondern sich für das besondere didaktische Material entscheiden.

Die aus der bewußten erzieherischen Intention heraus konstruierten pädagogischen Arrangements, wie wir sie hier anhand der Konzeptionen von Rousseau, Hahn und Montessori vorgeführt haben, lassen zwar Selbsttätigkeit der Zuerziehenden zu; diese kann aber nur innerhalb eines genau vorgegebenen Rahmens stattfinden, wobei die Abweichung von der Vorgabe sanktioniert wird. In der pädagogischen Tradition gibt es aber auch Gegenbeispiele, die durch die Gestaltung der räumlichen, zeitlichen, sozialen und sachlichen Bedingungen der Lernumwelt ein situatives Arrangement schaffen, das gerade auf die Freiheit und freien Entfaltungsmöglichkeiten der Kinder zielt.

(2) In der von A.S. Neill gegründeten Schule *Summerhill* wird versucht, den Kindern soviel Freiräume wie möglich zu geben. Für die Schüler sind

¹⁷⁸ Darauf verweist auch, daß das didaktische Material in der Montessori-Pädagogik seinen Schwerpunkt in der Vorschulzeit hat.

beispielsweise die Zimmer, in denen sie nach Altersgruppen untergebracht sind, ein Bereich, über den sie selbst verfügen und bestimmen können und den die Erwachsenen als Privatsphäre respektieren (vgl. Neill 1969, 21).¹⁷⁹ Für den Tagesablauf der Kinder ist ein Plan vorgegeben, der viel Raum für selbstbestimmte und freie Tätigkeiten läßt. Die Teilnahme der Kinder am Unterrichtsvormittag ist freiwillig; sie können selbst entscheiden, ob sie spielen, Fahrrad fahren oder zum Unterricht gehen (vgl. a.a.O., 23). Der Nachmittag ist generell für alle frei. Neill beschreibt die Aktivitäten der Kinder: „Was die Kinder am Nachmittag alle tun, weiß ich auch nicht. Ich arbeite im Garten, und dabei sehe ich kaum einen der Schüler. Die Kleineren spielen Räuber und Gendarmen. Einige von den Größeren basteln an Motoren oder Radios, andere zeichnen oder malen. Bei gutem Wetter treiben die Größeren Sport. Manche basteln in der Werkstatt herum, reparieren ihre Fahrräder, bauen Boote oder setzen Revolver zusammen (...). An schönen Tagen sind die Räuberjungen von Summerhill oft völlig außer Sichtweite. Sie sind irgendwo weit weg von den Schulgebäuden und schmieden Pläne für ihre tollkühnen Taten“ (a.a.O., 31 ff.). Ab 17 Uhr beginnen für die Kinder Freizeitbeschäftigungen, die frei gewählt werden können wie z.B. bildnerisches Gestalten wie Malen, Korbflechten, Töpfern, Holz- und Metallarbeiten. Die Kinder dürfen sich dabei ihre Themen selbst aussuchen (vgl. a.a.O., 32). Für den Umgang miteinander existieren Vorschriften und Regeln (vgl. a.a.O., 27); sie werden aber flexibel gehandhabt und nicht um ihrer selbst willen durchgesetzt. Die „Gesetze“ werden dabei von der Schulversammlung demokratisch erlassen, in der die Lehrer das gleiche Stimmrecht wie die Schüler haben. Die Schulversammlung legt z.B. auch die Zeiten für das Schlafengehen fest, diskutiert über allgemeine Probleme des Zusammenlebens wie schlechtes Benehmen, das Essen oder tyrannische Mitschüler (vgl. a.a.O., 62 f.). Das Arrangement der Lernbedingungen in Neills Summerhill-Konzeption gibt dem Kind eine Reihe von Orientierungen und Strukturen vor, die es aber selbständig und nach seinen eigenen Bedürfnissen ausgestalten darf.¹⁸⁰ Innerhalb dieses definierten Rahmens wird ihm die Freiheit zugestanden, mit den vorhandenen Möglichkeiten

¹⁷⁹ Neill sieht darin eine Anwendung des Prinzips, daß gleiches Recht für alle, d.h. für Lehrer und Schüler gelte (vgl. Neill 1969, 27). So schreibt Neill: „Ich verziehe mich jedenfalls, wenn man mir im Zimmer der kleinen Kinder sagt, ich solle hinausgehen“ (Neill 1969, 117). Dabei gilt umgekehrt, daß die Kinder auch sein Bedürfnis auf Nichtgestörtwerden und eine Privatsphäre anerkennen müssen.

¹⁸⁰ Neill betont den Unterschied zwischen „Freiheit“ und „Zügellosigkeit“ (vgl. Neill 1969, 116).

und Formen zu experimentieren. Es kann die Folgen seines Tuns selbst erleben und daraus Konsequenzen für sein künftiges Handeln ziehen. Das Konzept rechnet letztlich damit, daß das Kind dazu fähig ist, durch eigene Erfahrungen zur Einsicht in die Notwendigkeit bestimmter sozialverträglicher Lösungen zu kommen und zielt auf die kognitive Einsicht der Kinder.

Die im Vorstehenden dargestellten Varianten pädagogischen Arrangierens finden sich auch in der elementaren Erziehung im Bereich der Familie. So existieren hier zunächst vorgegebene, familienspezifische Arrangements der zeitlichen, räumlichen, sozialen, gegenständlichen und atmosphärischen Bedingungen, an denen das Kind teilhaben soll. Sie sind insoweit pädagogisch, als sie dem Kind die Partizipation am Familienalltag ermöglichen, beispielsweise durch die besondere Gestaltung der räumlichen Umgebung (Kindersitz im Auto, Kinderhochstuhl, Kinderzimmer etc.) oder des Tagesablaufs. Die Erwachsenen helfen dem Kind durch Thematisierung, sich in die besonderen Arrangements der Familie einzufinden, solange sie ihm noch nicht selbstverständlich geworden sind: Das Kind wird „ins Bett gebracht“ oder es muß darauf aufmerksam gemacht werden, daß es Zeit ist, ins Bett zu gehen. Mit der Zeit erlebt es die familiären Arrangements als etwas Vertrautes und Verlässliches.

Pädagogisches Arrangieren betrifft in der Familie besonders auch den Bereich des kindlichen Spiels. Hier treten die erzieherischen Intentionen für die Erzieher selbst meist viel deutlicher hervor, vor allem in der Auswahl der Spielgegenstände, die dem Kind zugänglich gemacht werden. Spielzeug kann die Selbsttätigkeit des Kindes in unterschiedlicher Weise herausfordern. Vieles ist in seiner Funktion eindeutig festgelegt (z.B. Puzzles, die nur sinnvoll sind, wenn man die Teile zusammensetzt; Memories, Domino, ferngesteuertes Auto) und die Kinder müssen teilweise sogar in die Funktion eingeführt werden, bevor sie selbst damit spielen können.

Am Beispiel der Puppe läßt sich zeigen, wie sich Spielsituationen vorstrukturieren lassen und dadurch Einfluß auf die Lernprozesse des Kindes genommen werden kann. So scheint der Umgang des Kindes um so vorhersehbarer, je spezifischer eine Puppe gestaltet ist, d.h. je mehr definierbare Merkmale sie hat. Christian Rittelmeyer hat am Beispiel des Blicks von Puppen deutlich gemacht, daß das Kind, je ausgeprägter die Puppe eine 'Person' verkörpere oder einen bestimmten Gemütsausdruck vermittele, durch diesen Widerstand um so stärker auf sich verwiesen werde und dabei letztlich sein Selbstbewußtsein bilde (vgl. Rittelmeyer

1990, 111). Gleichzeitig stecke darin auch eine soziale Erfahrung. Weil bei bestimmten Tätigkeiten im Umgang mit der Puppe Widersprüche zu Gestik und Mimik der Puppe entstehen, richte es sich nach der Andersheit der Puppe. Es grenze sich von dieser Andersheit und lasse sich auch darauf ein (vgl. a.a.O., 113). Je bestimmter Puppen gestaltet sind, desto mehr scheinen die möglichen Thematisierungen im kindlichen Spiel vorbestimmt zu sein (z.B. Babypuppe, Sprechpuppe, Barbie). Hingegen sind die Thematisierungen im Spiel mit nur stilisierten, nicht eindeutig gestalteten Puppen mehr der Phantasie des Kindes überlassen, weil das freie Spiel weniger Vorgaben hat, an dem es sich orientieren kann. Damit ist aber nichts darüber ausgesagt, welche Art von Puppen abwechslungsreicher bzw. aktivitätsanregender für die Kinder sind.¹⁸¹

Pädagogische Arrangements, so zeigt das Beispiel der Puppe, ermöglichen Selbstbildungsprozesse des Kindes. Das ist in besonderem Maße auch der Fall, wenn dem Kind Freiräume zur Verfügung stehen, die es nach seinen Bedürfnissen gestalten kann und die es ihm möglich machen, seine Erfahrungen zu verarbeiten. Die Bedeutung, die darin liegt, für Kinder Bereiche für eigene Thematisierungen zu arrangieren, hat Martinus J. Langeveld im Bild der „‘geheimen Stelle’ im Leben des Kindes“ ausgedrückt. Die geheime Stelle, so Langeveld, ist „die Stelle, an der man bei sich ist (...), daß man sich dort in der unerbittlichen Gegenwart seines eigenen Ich auf einem bis jetzt unbestimmten Gebiete befindet“ (Langeveld 1960, 78). Sie umfasse „die Freiheit und das noch Unbestimmte“ (a.a.O., 74). Langeveld wählt den Dachbodens als Beispiel, um zu zeigen, wie dieser Raum in seinen Bedeutungen immer wieder neu definiert werden

¹⁸¹ Spielmittel wurden hinsichtlich ihrer kreativitäts- und aktivitätsfördernden Eigenschaften bislang kaum systematisch untersucht. Hein Retter führt eine Untersuchung von Sutton-Smith (1968) an, die darauf verweist, daß kreatives Spiel und die Zahl der Handlungsmöglichkeiten davon abhängig ist, wie oft die Kinder Umgang mit einem Spielgegenstand haben (vgl. Retter 1979, 291). Andere empirische Untersuchungen der Spielforschung konnten zeigen, daß komplexe Spielangebote das Interesse der Kinder länger fesseln können als einfache, da sie, so interpretiert Hein Retter dieses Ergebnis, „das Interesse des Kindes an Erprobung, Erkundung und Manipulation der Objektwelt in starkem Maße“ (a.a.O., 292) fördern. Darüber hinaus scheint die spielerische Produktivität nicht abhängig vom Grad der Strukturiertheit des dargebotenen Spielzeugs zu sein, sondern eher vom Phantasie_reichtum der Kinder (vgl. ebd.). Die pädagogische Maßnahme der Verbalisierung von Aktionsmöglichkeiten im Umgang mit Spielmitteln durch Erwachsene, so konnte eine Untersuchung zeigen, macht diese nicht unbedingt attraktiver, sondern reduziert sogar (zumindest für die untersuchte Gruppe von Kindergarten- und Schulkindern) das Spielinteresse (vgl. a.a.O., 293).

kann (z.B. als Schiff oder als Grotte, also Terrain für die Spielzeugeisenbahn), und wie der Aufenthalt dort auch das Zeiterleben verändern kann: Das Kind erlebt sie als ein „inhaltslose[s] Dahinfließen, das keinem Zeitmaß untersteht“ (a.a.O., 74). Das Kind schafft sich in seiner Phantasie eine Welt, die seinen eigenen Gesetzen unterworfen ist und seinem Willen gehorcht.

Die Verarbeitung der vielfältigen Erfahrungen mit der Welt und damit Selbstbildungsprozesse sind für das Kind auch im ästhetischen Gestalten möglich, wenn die Erziehung dafür Bereiche einräumt. Duncker/Maurer/Schäfer beschreiben die damit verbundenen Lernprozesse als „Sammeln, Archivieren, Umarbeiten und Erfinden von erfahrungshaltigen Bildern“ (Duncker/Maurer/Schäfer 1990, 11). Ähnlich deutet Gunter Otto die Phantasietätigkeit in Kinderzeichnungen als Ergebnisse von Umbildungsprozessen (Otto 1990). In Anlehnung an Rubinstein geht er davon aus, daß Bilder stets sowohl Reproduktion als auch Umbildung des Wirklichen seien (vgl. Rubinstein 1968, 410 ff.). Auch im Erzählen von Geschichten verarbeiten die Kinder Erlebtes und finden für die damit verbundenen Wünsche, Ängste oder Konflikte wie z.B. die „Auseinandersetzung mit elterlichen Autoritätsfiguren, mit deren Geboten und Verboten“, „Angst vor Liebesverlust, Geschwisterrivalität, Geschlechtsunterschiede, die damit verbundene Neugier bzw. Angst, das Verhältnis von Gut und Böse, usw.“ (Fatke 1994b, 13) einen produktiven symbolischen Ausdruck. Dabei variieren, brechen, verschieben und gestalten sie das zugrundeliegende Thema um, so daß es nicht unbedingt direkt erschließbar ist (vgl. ebd.). Die Geschichten, die Kinder erzählen, bestehen aus Folgen konkreter Ereignisse, die durch eine innere Dynamik strukturiert werden (vgl. a.a.O., 9). Das Geschehen ergebe sich meist aus einem Grundkonflikt, wobei sich zwei unterschiedlich starke Mächte gegenüberstehen und für den Schwächeren dadurch eine Bedrohung entsteht (vgl. a.a.O., 14). Darin liege ein Thema der kindlichen Lebenssituation: die Abhängigkeit von den Erwachsenen, die Angst vor dem Verlust ihrer Zuwendung etc.

Kinder verarbeiten in ihren Ausdrucksformen aber nicht nur seelisches Geschehen oder Erlebnisse. Sie gehen experimentieren auch mit dem Vorgegebenen, mit den gelernten Mustern und Ordnungen. So spielen sie gern mit der Sprache, indem sie Laute vertauschen, Geheimsprachen erfinden (vgl. dazu Popp 1990 und 1994), oder sie haben Freude am Sammeln verschiedenster Dinge. In der Tätigkeit des Sammelns versuchen Kinder, die Dinge und ihre Eigenschaften zu erfassen und in Ord-

nungen zu bringen. Duncker spricht in Anlehnung an Roland Barthes von einer „strukturalistischen Tätigkeit“, weil die Kinder im Sammeln die Wirklichkeit, wie sie sich ihnen darbietet, gliedern und zerlegen, um sie dann zu einem neuen Arrangement zusammenzufügen, das etwas Neues, Interessantes sichtbar machen könne (vgl. Duncker 1990, 121). In ihren Sammlungen experimentieren Kinder mit Ordnungskriterien und -kategorien. Sie erproben bekannte Gliederungen und Strukturierungen und erfinden eigene neue. Erzieherische Arrangements können dem Kind solche Erfahrungen ermöglichen. Dazu gehöre, so Fatke, die Kinder zu achten und sie „immer wieder einmal in Ruhe zu lassen und ihre Lebenswelt nicht ständig mit pädagogischen Maßnahmen zu durchdringen und sie auf diese Weise ihrer Eigenheiten zu enteignen“ (Fatke 1994b, 114).

Die Erziehung kann durch das Arrangieren der Lernumgebung Einfluß auf das kindliche Lernen nehmen. Damit bildet die Umgebung den Horizont der kindlichen Lernsituation; sie wird durch die Erwachsenen als „Möglichkeitsprovinz“ (Markowitz 1979, 177) strukturiert. Umgebungen würden u.a. - darauf haben wir auch in unseren Beispielen verwiesen - durch Themen und Objekte, Temporal- und Lokaldaten konstituiert (vgl. a.a.O., 182). Sie bieten, so Markowitz, Gesichtspunkte dafür, welche Wirkungen in ihnen typischer Weise bewirkt werden könnten. Darin liege der Grund dafür, daß Sozialsysteme über die Umgebung auf personale Systeme einwirken können (vgl. a.a.O., 179). Pädagogische Arrangements legen auf jeden Fall fest, *was* die Aufmerksamkeit des Kindes auf sich ziehen und zum Themenkern der Situation werden kann.¹⁸² Sie können aber auch beeinflussen, *wie* etwas thematisiert werden kann und damit die Selbsttätigkeit des Kindes mehr oder weniger stark vorstrukturieren. Je stärker die Objekte und Bedingungen der Umgebung Themen vorgeben (z.B. weil das Kind nur Bestimmtes mit ihnen tun kann oder soll), desto vorhersehbarer sind die Lernprozesse des Kindes.

Hingegen ermöglichen pädagogische Arrangements, die hinsichtlich der Objekte und zeitlichen bzw. räumlichen Bedingungen keine spezifischen Thematisierungen erwarten, dem Kind subjektive Situationen mit relativ frei wählbaren Themen und damit auch relativ offene Lernerfahrungen. Diese können über die leiblich-erlebnishaft Dimension hinausgehen. Während die Formen des Ritualisierens, Inszenierens, aber auch pädagogische Arrangements, die die Aktivität des Kindes stark lenken, die damit verbundenen Erlebnisse klar vorstrukturieren, können Kinder

¹⁸² Für den schulischen Unterricht spricht Markowitz diesbezüglich davon, daß die Situationshorizonte der Schüler „verwaltet“ würden (vgl. Markowitz 1979, 177).

im freien Umgang mit vorgegebenen Bedingungen Möglichkeiten finden, sich über die gefühlsmäßigen Anmutungen, die von Umweltbestandteilen ausgehen, hinwegzusetzen. Indem sie eigenständig mit Mustern experimentieren, gelernte und vorgegebene Formen des Umgangs spielerisch erproben und zu neuen Formen und Ordnungen umarrangieren und umbilden, wird den Kindern eine intuitive Erfahrung der Form zugänglich. Im Nachvollzug, im Verändern oder im Verfremden heben sich Formen ab und werden subjektiv erlebbar.

Darin liegt auch ein erstes Überschreiten des leiblichen erlebnishaften Lernens: Indem es sich dem Gegebenen spielerisch gegenüberstellt, erlebt das Kind auch, daß es sich dem Bann der leiblichen Anmutungen entziehen und die Thematisierung selbst wählen kann. Dieser Erfahrung kommt deshalb Bedeutung zu, weil die leiblich-erlebnishaften Formen des Lernen und Erziehens in pädagogischen Situationen anfällig für Mißbrauch und Manipulation sind und deshalb ambivalent zu sehen sind. Wenn die Erziehung für das Kind Freiräume arrangiert, die ihm ermöglichen, in selbstbestimmtem Tun die gelebte Form als kontingent, d.h. als eine mögliche Form unter vielen zu erfahren, bereitet sie damit der reflexiven Auseinandersetzung mit Vorgegebenem den Weg. Darin liegt die Voraussetzung, daß später auch die Form *als* Form zum Thema erzieherischer Situationen werden kann - als Grundlage dafür, daß das Kind zum Hinterfragen, kritischen Beurteilen und zum bewußten Umgang mit den gelernten kulturellen Formen und Mustern des Handelns und Erlebens fähig wird. Damit ließe sich der Sinn pädagogischer Arrangements, die dem Kind freie, unstrukturierte Selbsttätigkeit ermöglichen, von den sich entwickelnden Lernmöglichkeiten des Kindes her begründen.

Die thematische Struktur inszenierter und arrangierter pädagogischer Situationen erscheint nach den vorangegangenen Überlegungen vielschichtig und relativ schwer zu entschlüsseln. Während das Lernthema bei Inszenierungen auf Grund des spielerischen Charakters und bei alltäglichen Arrangements im Umgang von Kindern und Erwachsenen auch für die Erwachsenen kaum explizit wird, tritt es in der im folgenden Abschnitt zu behandelnden Form der Präsentation deutlicher hervor.

5.3.4 Präsentieren

Präsentieren ist eine elementare erzieherische Tätigkeit, durch die die Aufmerksamkeit des Kindes direkt auf einen bestimmten Gegenstand oder Inhalt gelenkt wird, damit er zum Thema einer pädagogischen Situation

werden kann. Es hat selektive Funktion, da es spezifische Umweltaspekte hervorhebt, während andere in den Horizont gerückt werden.

Wie wir oben deutlich gemacht haben, verfügen bereits Neugeborene über die Fähigkeit, visuelle Muster oder bewegte Objekte mit Blicken zu verfolgen (vgl. Guski 1989, 43), also selektiv wahrzunehmen. Im ersten Lebensjahr bildet sich die Sehfähigkeit vollständig aus und etwa bis zum sechsten Lebensjahr lernt das Kind, das Sehfeld zu strukturieren und verschiedene im Sehfeld vorhandene Objekte zu differenzieren (vgl. a.a.O., 44). Mit zunehmendem Alter können Kinder auch einzelne Objektmerkmale (z.B. Farbe, Größe, Oberflächenstrukturen) unterscheiden (vgl. a.a.O., 45). Die Wahrnehmungsdifferenzierung erfolgt auch immer mehr im Hinblick auf Eigenschaften der Dinge, die für die eigenen Handlungen momentan wichtig sind. „Diese Exploration ist zu Beginn der Entwicklung zunächst eher ungezielt und abhängig von auffälligen Reizeigenschaften, wird aber immer selektiver: das Kind untersucht die Dinge speziell nach den Eigenschaften, die für die momentanen Handlungsziele relevant sind (...). Beispielsweise steckt das Kleinkind zunächst Bauklötze in den Mund und schubst sie vor sich her, dann entdeckt es den von den Erwachsenen gedachten Verwendungszweck und stellt die Klötze aufeinander. Im weiteren Verlauf entdeckt es die Möglichkeit, mit Klötzen zu werfen, sie als Gewicht, Hindernis, Hammer, Stütze und vieles andere mehr zu verwenden“ (a.a.O., 49). In der Entwicklung selektiver und differenzierter Wahrnehmung liegt damit eine Lernaufgabe, die durch die Erwachsenen unterstützt wird, indem sie dem Kind Hilfen dazu geben, die Aufmerksamkeit bewußt auf etwas zu richten. Für kleine Säuglinge hebt sich durch das Präsentieren eines sinnlich erfahrbaren Gegenstands (z.B. einer Rassel, das Gesicht der Mutter, das Klingeln einer Glocke) etwas von einem unbestimmten Hintergrund ab. Bei älteren Kindern liegt die erzieherische Intention (intuitiv oder bewußt) vornehmlich darin, auf ganz bestimmte Aspekte eines Gegenstands zu verweisen und sie in die Aufmerksamkeit des Kindes zu rücken. So wie Bauklötzchen zum Bauen vorgesehen sind und nicht zum Werfen, so gilt für die meisten Gegenstände, aber auch die anderen Komponenten der kindlichen Umwelt, daß sie auf soziokulturell festgelegte attentionale Modifikationen verweisen, die vom Kind gelernt werden sollen, damit es am sozialen Umgang teilhaben kann. Indem die Erwachsenen die Aufmerksamkeit des Kindes auf ein spezifisches Merkmal oder eine besondere Weise des Umgangs lenken und es entsprechend thematisieren, können sie für das Kind ein Lernthema konstituieren. Die Intention besteht darin, den bestimmungsgemäßen

bzw. konventionellen Gebrauch einer Sache herauszustellen und eventuell durchzusetzen. Darin liegt die Voraussetzung für die Teilhabe an kulturellen Formen: Erst wenn die Kinder von den vielzähligen Betätigungsmöglichkeiten mit dem Besteck absehen und sich auf diejenige beziehen, auf die sie durch die Erwachsenen verwiesen werden, können sie in der kulturell vorgesehenen Weise Essen lernen. Dazu muß diese bestimmte Weise des Umgangs mit dem Besteck thematisch werden. Die Voraussetzung dafür ist, daß den Kindern der richtige Gebrauch des Bestecks vergegenwärtigt, präsent gemacht, d.h. präsentiert wird.

Dem Kind etwas zu präsentieren bedeutet zunächst, ihm etwas *gegenwärtig* zu machen, d.h. es ihm in diesem Moment *gegenüber* zu stellen. Damit wird der erlebnishaft Umgang des Kindes mit der Umwelt unterbrochen und ihm etwas vor Augen gestellt, das es bewußt wahrnehmen soll. Kinder richten zwar auch von selbst ihre Aufmerksamkeit auf etwas Bestimmtes, wenn sie sich z.B. im Spiel damit beschäftigen. Dann fesselt etwas Auffälliges oder Interessantes ihre Aufmerksamkeit und bannt sie, ähnlich wie es oben am Beispiel des Montessori-Phänomens beschrieben wurde, weil es beispielsweise bunt ist, sich bewegt oder in anderer Weise hervortritt (z.B. indem es von Erwachsenen benützt wird). Die Aufmerksamkeit wird dabei vom Anmutungscharakter der Umweltbestandteile bestimmt - sie besteht nicht in ihrem distanzierten Betrachten und Vergegenwärtigen. Der Akt des Präsentierens durch den Erwachsenen hingegen hebt aus dem Erleben - mit Hermann Schmitz gesprochen - ein „Dieses“ als Moment der entfalteten Gegenwart ab und stellt es dem Kind als Objekt gegenüber. Alle anderen Aspekte rücken dabei tendenziell in den Horizont und werden ausgeblendet.

Dem *Benennen* kommt bei der pädagogischen Präsentation besondere Bedeutung zu. Otto Friedrich Bollnow hat auf die Bedeutung der Sprache für die kindliche Welterfassung verwiesen (vgl. Bollnow 1979, 115 ff.). Kinder machen sich demnach in einem bestimmten Alter die Welt dadurch präsent, daß sie nach den Namen der Dinge fragen: „Das Wort ist also nichts Nachträgliches, was zu einem schon vorher bereits bestehenden Ding hinzukäme, sondern das Wort schafft erst das Ding“ (a.a.O., 119). Es verhalte sich damit ähnlich wie bei der ärztlichen Diagnose, die dem Erwachsenen die Unsicherheit und das Gefühl der Machtlosigkeit gegenüber der Krankheit nehme (vgl. ebd.). Nur was benennbar sei, sei letztlich auch für den Menschen vorhanden und begreifbar. Insofern gelte der Satz Wittgensteins, daß die Grenzen der Sprache die Grenzen der Welt bedeuteten (vgl. a.a.O., 120). Indem die Erwachsenen für die Kinder

die Dinge seiner Umwelt benennen, erschließen und erweitern sie ihm die Welt. Sache und Wort, so Bollnow, seien für das Kind „in strenger Gleichursprünglichkeit gegeben“ (a.a.O., 159). Besondere Bedeutung komme dem Eigennamen des Kindes zu. Der Eigenname sei der hinzeigenden Gebärde vergleichbar. Er diene dazu, „diesen bestimmten Menschen zu bezeichnen und als ein unverwechselbares Individuum von andern zu unterscheiden und auch über Trennungen hinweg festzuhalten“ (a.a.O., 116). Wer einen Namen habe, sei identifizierbar; das gelte insbesondere für jemanden, der sich aufgrund bestimmter Leistungen „einen Namen gemacht“ und dessen Name deswegen einen besonderen Klang habe (vgl. a.a.O., 28). Durch seinen Namen hebe er sich von der unbestimmten Menge ab.

Die pädagogische Intention, die dem Präsentieren zugrundeliegt, ist eine doppelte: Zum einen unterstützt es die kindliche Lernaufgabe, Aufmerksamkeit zu richten, d.h. sich auf etwas konstant beziehen zu können. Darin liegt die Voraussetzung, daß überhaupt etwas für das Kind zum Lernthema werden kann. Das Präsentieren ist in einem zweiten Sinn pädagogisch, wenn es sich auf einen konkreten Inhalt bezieht, der *noch nicht* gekannt, gewußt oder gewollt wird bzw. noch geübt werden muß. Durch Präsentieren wird intendiert, dem Kind ein bestimmtes Wissen oder Fähigkeiten hinsichtlich eines Inhalts (also eine spezifische Thematisierung) zu vermitteln. Das wäre beispielsweise der Fall, wenn das Kind auf einen bislang unbekanntem Gegenstand aufmerksam gemacht werden soll. Der Gegenstand kann sprachlich benannt oder dem Kind kann die gebräuchliche Funktion vergegenwärtigt werden: z.B. wenn beispielsweise das Kind mit einem herumliegenden Flaschenöffner spielt und ihm der Erwachsene zeigt, wie man damit die Kapsel einer Flasche abhebt und sie so öffnet.

Die pädagogische Operation ist dabei das *Vormachen* einer Tätigkeit. Ohne Bezug auf einen Gegenstand kann durch Vormachen präsentiert werden, wie z.B. eine Rolle vorwärts geht. Es lenkt die Aufmerksamkeit der Kinder auf ein bestimmtes Tun und vergegenwärtigt es in der Ausführung. Dahinter steht die Intention, den Kindern das Nachmachen und eigenständige Wiederholen zu ermöglichen. Dies erfordert vom Kind eine differenzierte Fähigkeit zur distanzierten Beobachtung, die gelernt werden muß. Darin liegt insofern für das Kind eine Lernerfahrung, als es im Vergleich zum Erwachsenen komplizierte Bewegungsabläufe auch intuitiv-einleibend durch leibliche Kommunikation erfassen kann. Es wird dabei von den erlebten Bewegungssuggestionen leiblich angemutet und

vollzieht sie - ohne den Umweg über die reflektierende Distanzierung - einfach mit.¹⁸³ Die erzieherische Präsentation spricht jedoch nicht nur die leiblich-erlebnishaften Lernmöglichkeiten des Kindes an, sondern hilft ihm seine kognitiven Fähigkeiten zu nützen und zu entwickeln. Sie kann dazu auch komplexe Bewegungs- und Handlungsabläufe in einzelne Schritte zerlegen und sprachlich gesondert hervorheben (wie z.B. beim Schleifebinden oder Zähneputzen).

Pädagogisches Präsentieren kann nicht nur prospektiv sein und sich auf ein noch nicht vorhandenes Wissen, Können oder Wollen beziehen. Es kann sich auch auf ein *vorhandenes* Wissen, Können oder Wollen richten und diesbezüglich Differenzierungen einführen oder es durch Wiederholung sichern. Das verdeutlichen die folgenden Beispiele:

- Der Erwachsene entdeckt die Katze des Nachbarn, die gerade auf einem Baum von Ast zu Ast springt und deutet, an das Kind gerichtet, mit dem Finger darauf. Diese Situation wird dann pädagogisch, d.h. sie kann Lernprozesse des Kindes initiieren, wenn das Kind noch nie eine Katze gesehen hat und der Erwachsene sie als solche sprachlich benennt. Dies wäre eine prospektive pädagogische Präsentation. Wenn das Kind die Katze bereits kennt, weil es sie häufiger schon auf der Terrasse des Nachbarn beobachtet, vielleicht auch gestreichelt hat, so erzeugt die Präsentation der auf dem Baum befindlichen Katze eine Differenz zu den bisherigen Erfahrungen des Kindes mit der Katze. Es entsteht die Information, daß Katzen klettern und sich auf Bäumen fortbewegen können. Die Präsentation des Erwachsenen kann auch die Funktion der Sicherung und Übung von bereits Gelerntem haben, z.B. wenn das Kind bereits weiß, daß eine Katze klettern und springen kann. Dann bezieht sich der Erwachsene auf vorhandenes Wissen oder Können.
- Der Erwachsene hat dem Kind eine Geschichte erzählt oder vorgelesen, in der ausführlich und anschaulich das Aussehen und die Besonderheit eines Zauberers beschrieben wurde, so daß sich das Kind eine Vorstellung über eine solche Person und ihre Tätigkeit bilden konnte. Bei einem bald darauffolgenden Spaziergang weist der Erwachsene das Kind auf ein Plakat mit der Abbildung eines Zauberers hin. Das Präsentieren des Plakats ist insofern pädagogisch, als es sich auf eine vergangene Situation rückbezieht, also eine Gedächtnisleistung des Kindes erfordert; zum anderen konfrontiert der Erwachsene das Kind mit einer anderen Darstellungsform

¹⁸³ Das ist der Grund dafür, warum Kinder beim Erlernen von Sportarten wie Skifahren oder Tennis viel weniger Mühe haben als Erwachsene, die sich Bewegungsabläufe mühsam erarbeiten müssen.

des Inhalts „Zauberer“. Eine andere Möglichkeit wäre, daß der Erwachsene dem Kind einige „Zaubertricks“ vorführt und ihm damit die Tätigkeit eines Zauberers, die es bereits vom Erzählen her kennt, präsentiert.

- Der Erwachsene ist mit dem Kind auf dem Spielplatz. Da die Sonne zum Vorschein kommt und ihm warm wird, setzt das Kind die Mütze ab. Als es Zeit ist aufzubrechen, fragt der Erwachsene das Kind: „Wo ist deine Mütze?“ Auch hier liegt eine Form der Präsentation in pädagogischer Absicht vor, wenn sie dem Erwachsenen auch nicht explizit zu Bewußtsein kommen muß. Es geht darum, dem Kind die Existenz der Mütze zu vergegenwärtigen. Es fragt sich aber, zu welchem Zweck dies geschieht, denn möglicherweise sieht der Erwachsene die Mütze sogar irgendwo liegen. Mit der Frage soll dem Kind indirekt ein Verhaltensmuster präsent gemacht werden, das im Zusammenhang mit der Mütze steht. Es ist eine im Alltag übliche Verhaltensweise, Kleidung abzulegen, wenn die Temperaturen ansteigen. Was zuhause kein Problem macht, kann außerhalb der Wohnung schwierig werden. Man muß die überflüssigen Kleidungsstücke auf dem Arm tragen oder sie irgendwo ablegen. Sie dürfen aber nicht vergessen werden, was allzu leicht geschehen kann, weil sie ja durch die Erwärmung eher lästig geworden sind. Es ist also notwendig, sich ihre Existenz bewußt zu vergegenwärtigen. Genau diese Funktion hat die Frage des Erwachsenen nach der Mütze des Kindes. Dem Kind wird mit der Frage nach der Mütze gleichzeitig ein bestimmtes Verhalten gegenwärtig gemacht, nämlich daß man sich beim Verlassen eines Ortes erinnert, alles Abgelegte wieder an sich zu nehmen. Die Präsentation dient dem Aufbau einer produktiven Gewohnheit.
- Die Kinder haben im Spielzimmer eine Höhle gebaut und dazu verschiedene Decken über Möbelstücke gelegt. Als „Tür“ dient das wertvolle Seidentuch der Mutter, das an zwei Ecken verknotet ist und nun ziemlich mitgenommen aussieht. Die Mutter kommt hinzu und ruft: „Das Tuch!“ Die Mutter vergegenwärtigt in diesem Moment den Kindern das Seidentuch. Die Präsentation hätte keine pädagogische Bedeutung, wenn sich die Mutter auf die spielerische Thematisierung des Tuches als Tür einließe. Pädagogisch wäre die Präsentation erst, wenn sie das Tuch aus dem Spielgeschehen löst, in dem es „Tür“ ist, und die Kinder durch den Ausruf der Mutter mit dem „normalen“ Gebrauch des Tuches konfrontiert werden, den sie eigentlich kennen.

Für die Erziehung im Umgang ist wichtig, daß sich Präsentieren dem Entwicklungsstand des Kindes angemessen auf solche Inhalte bezieht, die den Sinnen, also leiblich zugänglich sind. Es kann demnach alle konkre-

ten Bestandteile der kindlichen Umwelt umfassen. Das Präsentierte muß für das Kind jeweils klar hervortreten und erkennbar sein. Das leibliche Hinzeigen auf einen Gegenstand, das sprachliche Benennen und das leibliche Vormachen einer Tätigkeit sind die Operationen des pädagogischen Präsentierens.

In vielen Fällen des alltäglichen Umgangs wirft das durch die Erzieher Präsentierte Fragen oder Probleme auf und muß dem Kind verständlich gemacht werden. Die Präsentation ist in erzieherischen Situationen deshalb häufig verknüpft mit einer weiteren Form elementarer Erziehung: der Interpretation.

5.3.5 Interpretieren

Interpretieren bezeichnet eine Form des elementaren erzieherischen Umgangs, bei der die Erwachsenen dem Kind einerseits die Bedeutung von fraglichen und problemhaften Dingen, Sachverhalten, Beziehungen und Ereignissen vermitteln. Es bezieht sich andererseits aber auch auf die Erlebnisse und die Expressivität des Kindes sowie auf seine Handlungen und Tätigkeiten. Indem wir die thematische Struktur entsprechender pädagogischer Situationen klären, werden auch hier die besonderen Lernerfahrungen deutlich, die pädagogisches Interpretieren ermöglicht.

Interpretieren bezeichnet, ausgehend von der lateinischen Wortbedeutung (lat. *interpretari*), aber auch in der gebräuchlichen Verwendung, das Auslegen, Erklären, Deuten einzelner Erscheinungen wie Dinge, Sachverhalte, Tätigkeiten oder Vorgänge. Ihm liegt die Intention zugrunde, zunächst verborgene Sinngehalte zu erschließen. Zu diesem Zweck kann der Gegenstand zu etwas in Beziehung gesetzt oder in einen größeren Zusammenhang gestellt werden. Er kann aber auch nur auf seine immanente Struktur hin untersucht werden. Entsprechend lassen sich beispielsweise ein Text oder ein Kunstwerk im Hinblick auf den historischen Hintergrund ihrer Entstehung oder auch nur auf der Grundlage ihrer inneren Gestaltung interpretieren. Für die Interpretation werden jeweils bestimmte Deutungsschemata zugrundegelegt, mit deren Hilfe man den Sinn zu entschlüsseln versucht. Das Deuten erfolgt tentativ und die Deutungsschemata haben heuristischen Charakter. Dies gilt auch für die künstlerische Interpretation von Musik oder die Umsetzung der Rolle in einem Theaterstück, die beide die leibliche Expression der jeweiligen Deutung erfordern: Der „Text“ wird hierbei mit den Mitteln des Leibes ausgelegt und sein Sinn dem Erleben zugänglich gemacht.

In der elementaren Erziehung finden sich beide Aspekte der Interpretation: Sie erfolgt sowohl leiblich-repräsentierend als auch sprachlich-kognitiv. So wird das Kind bereits von Geburt an mit zunächst leiblichen Interpretationen seines Verhaltens konfrontiert. Die Eltern reagieren auf die Äußerungen des Kindes, indem sie sein Schreien als Ausdruck von Hunger, Müdigkeit oder Schmerz interpretieren und dem Kind ihre Interpretation im Medium bestimmter Handlungen (z.B. Füttern, In-den-Schlaf-Wiegen) leiblich zugänglich machen; sie deuten sein Lächeln als Ausdruck des Wohlbefindens, indem sie es erwidern und dem Kind ihre Freude darüber erlebbar machen. Loch spricht in Anlehnung an René Spitz davon, daß die Mutter von Anfang an die Reaktionen des kindlichen Organismus 'auslege', indem sie ihnen einen Sinn gebe, der richtig oder falsch sein könne (vgl. Loch 1981, 51). Sie 'lege' zugleich aber auch dem Verhalten des Kindes Sinn 'ein', indem sie ihm einen bestimmten Sinn unterstelle, „auch wenn wahrscheinlich ist, daß das Kind diese Empfindung, dieses Gefühl, diesen Sinn, die ihm die Mutter unterstellt, noch nicht selber hat“ (a.a.O., 53). Ähnlich beziehen sich die Eltern auf das kindliche Lallen und deuten es nach der Maßgabe der Sprache, wobei sie Wörter „heraus hören“ (z.B. Mama, Papa), eigentlich aber Sinn hineinhören, obwohl das Kind noch nicht sprechen kann. Durch die Wiederholung und das Vorsprechen erhalten die Laute des Kindes also einen Sinn, den es noch gar nicht intendiert haben kann. Für das Kind liegt darin zunächst eine leibliche Deutung, obwohl sie mit sprachlich-kognitiven Mitteln erfolgt.

Mit der Zeit bildet das Kind die Fähigkeit aus, Dingen seiner Umwelt selbst Bedeutungen zu verleihen. Es schreibt im freien, phantasievollen Spiel Gegenständen beliebig wechselnde Bedeutungen zu. Langeveld hat dies am Beispiel des väterlichen Pantoffels gezeigt, der zum Schiff, Flugzeug oder Puppenbett werden und dennoch seine Funktion als Vater“anzeichen“ beibehalten kann (vgl. Langeveld 1968, 145). Dieses Phänomen des kindlichen Spiels haben wir oben im Anschluß an Hermann Schmitz als „spielerische Identifizierung“ bezeichnet, die Grundlage für die spezifisch menschliche Fähigkeit des Symbolverständnisses sei. Mittels spielerischer Identifizierung erwirbt das Kind die Erfahrung, daß etwas real Vorhandenes *für* etwas nur Gedachtes oder Vorgestelltes stehen kann. Ein Holzklötzchen kann *als* Auto dienen, die mit Spielsachen vollgeladene Kiste fungiert *als* Möbelwagen für einen Umzug oder das Mischen von Wasser und Sand wird *als* Kuchenbacken bezeichnet. Das kindliche Deutungsvermögen bezieht sich in der Regel auf Gegenstände der Um-

welt und auf eigene Tätigkeiten, die jeweils die Bedeutungen annehmen können, die ihm das Kind situativ zuschreibt. Darin liegt eine Kompetenz, an die die elementare Erziehung in Form der Interpretation anknüpft.

Wir haben in der Topologie der kindlichen Lernumwelt bereits darauf verwiesen, daß die Welt, die sich dem Kind präsentiert, immer schon mit Bedeutungen und attentionalen Modifikationen versehen ist, die sich ihm nicht von allein, sondern nur im sozialen Umgang erschließen. Wie ein Bestandteil der Umwelt bezeichnet oder gehandhabt wird, obliegt nicht der subjektiven Beliebigkeit, sondern der soziokulturell bestimmten Konvention. Die jeweils verbindlichen Thematisierungen müssen vom Kind gelernt werden, weil darin die Voraussetzung dafür liegt, am sozialen Umgang der Menschen partizipieren zu können. Die elementare Erziehung macht dem Kind die konventionellen Thematisierungen zugänglich. Sie interpretiert einerseits Komponenten der kindlichen Umwelt, die sich als problemhaft zeigen, und stellt sie dadurch in einen bestimmten Bedeutungszusammenhang (1). Andererseits unterlegt sie auch den Erlebnissen (2) und dem Tun des Kindes spezifische Bedeutungen (3). In allen Fällen lenken die Erwachsenen die Aufmerksamkeit des Kindes jeweils auf etwas Bestimmtes und machen es mit Hilfe der Interpretation durch die Beilegung eines Sinns zum Thema der pädagogischen Situation.

5.3.5.1 Interpretation problemhafter Umweltbestandteile

1. Beispiel: Im Zimmer gibt es einen leichten Knall; alle Lampen erlöschen, das Radio geht aus. Die Eltern öffnen im Flur einen Kasten in der Wand, betätigen einen Schalter und alle Lampen bis auf eine Ausnahme brennen wieder. Die Glühbirne dieser Lampe ist dunkel angelauten. Die Bedeutung dieses Vorfalles und des Zustands der Glühbirne erschließen sich dem Kind nicht von allein; es ist dabei auf die Hilfe der Erwachsenen angewiesen. Die Deutung besteht in diesem Fall darin, daß die physikalischen Zusammenhänge einschließlich der Logik eines „Kurzschlusses“ entwicklungsangemessen erläutert werden.

2. Beispiel: Das Kind steht mit den Eltern an der Kasse eines neu eröffneten, modernen Supermarkts. Die Verkäuferin zieht die Waren über eine Glasplatte, wobei es einen Piepton gibt. Dann schiebt sie den Gegenstand weiter. Auf dem Display der Kasse erscheinen Zahlen. Auch hier liegt eine Tätigkeit vor, deren Funktion vielleicht klar ist (am Ende wird bezahlt), die in ihrem Hergang aber gedeutet, d.h. erläutert werden muß.

In beiden Fällen ist für das Verständnis der beteiligten Objekte und Vorgänge ein bestimmtes Wissen notwendig, auf das die Erwachsenen in ihrer Interpretation zurückgreifen: Ein problemhaftes Ereignis wird in einen größeren Zusammenhang gestellt und erläutert. Für die Kinder wird ein „Muster“ erkennbar, innerhalb dessen das beobachtete Ereignis signifikant wird, weil es in Bezug auf dieses Muster eine Bedeutung hat. Indem die Erwachsenen den komplizierten Zusammenhang von defekter Glühbirne, Stromleitung und Sicherung erläutern, erschließt sich dem Kind die Bedeutung der dunkel verfärbten Glühbirne, die nicht mehr brennt. Ebenso bekommt für das Kind das Tun der Frau an der Kasse einen Sinn, wobei vermutlich der genaue technische Vorgang, wie der auf der Ware befindliche Strichcode mit Hilfe von Laserstrahlen gelesen wird, noch für die meisten Erwachsenen undeutlich bleibt. Die erzieherische Operation, die durch pädagogisches Interpretieren Verständnis erzeugt, so daß Muster für das Kind sichtbar werden, ist das *Erläutern*. Es thematisiert fragliche und problemhafte Umweltbestandteile, indem es Ursache-Wirkungszusammenhänge darstellt, in denen diese stehen, und indem es sie in einen größeren Bedeutungskontext einordnet.

Im erzieherischen Umgang werden aber nicht nur problemhafte Dinge oder Ereignisse gedeutet, sondern auch die Erlebnisse des Kindes, sein expressiver Ausdruck, aber auch sein Aussehen. Das Kind, das schon bei kleinen Anlässen weint, ist eine „Heulsuse“ oder wehleidig; es wird „Angsthase“ genannt, wenn es sich fürchtet. Wenn es ein schönes Bild gemacht hat, steckt in ihm ein „kleiner Künstler“; wenn es gerne Bücher betrachtet, wird es ein „Bücherwurm“.¹⁸⁴ Die Erwachsenen suchen im Aussehen der Kinder Familienähnlichkeiten zu entdecken: im Gesicht, an der Gestalt oder Haltung.

5.3.5.2 Interpretation kindlicher Erlebnisse

Kleinere Kinder ziehen sich häufig Verletzungen zu, die mit Schmerz verbunden sind, weil sie noch ungeschickt sind und ihren Körper noch nicht sicher kontrollieren können oder weil sie die Handhabung bestimmter Dinge noch nicht beherrschen. Man kann die Beobachtung machen, daß

¹⁸⁴ In diesen Rahmen gehören auch die sog. „Self-fulfilling prophecy“ und der „Pygmalion-Effekt“, die beide, so Loch, auf dem Einfluß von Vermutungen und faktischen Leistungen und damit auch auf Einlegung und Auslegung von Sinn als den „konstitutiven Leistungen des zwischenmenschlichen Verstehens“ beruhen (vgl. Loch 1981, 52).

bei kleinen Mißgeschicken, wie z.B. Hinfallen, Kinder keine Reaktion zeigen und einfach weiterspielen, es sei denn, sie nehmen wahr, daß sie vom Erwachsenen gesehen worden sind. In diesem Fall beginnen sie zu weinen und wollen getröstet werden. Wie Kinder solche Situationen erleben, vor allem auch, wie sie Schmerz empfinden, hängt stark von der Interpretation ab, die die Erwachsenen dem jeweiligen Erlebnis geben. Ein Haltung der Überbehütung von seiten der Eltern, die das Kind bereits bei einem Mückenstich oder aufgeschlagenem Knie mit großer Anteilnahme und Trost konfrontiert, interpretiert die kleinen Verletzungen des Alltags anders als die Geste, die mit dem „Ein-Indianer-kennt-keinen-Schmerz“-Spruch ein Pflaster auf der Wunde anbringt und das Kind wieder zum Spielen schickt. Die jeweilige Deutung der Erwachsenen kann bestimmte Erlebnismuster im Umgang mit Schmerz präformieren, so daß später geringe körperliche Probleme bereits als massive Beeinträchtigung des Alltags empfunden werden oder im Gegensatz dazu vielleicht gar nicht ins Zentrum der Aufmerksamkeit geraten. Die Interpretation eines solchen im Beispiel beschriebenen Vorfalls durch die Erwachsenen erfolgt hier (a) durch die Tätigkeiten, die die Erwachsenen ausführen und die Intensität der Aufmerksamkeit, die sie aufwenden (besonders in zeitlicher Hinsicht!). Die Bedeutung einer Situation kann aber auch (b) durch die jeweilige leibliche Haltung der Erwachsenen zum Ausdruck kommen. Körperliche Anspannung und Hektik deuten mehr auf den Ernst der Situation, Ruhe und Gelassenheit eher auf Belanglosigkeit hin.

Bisweilen können sich die Interpretationen von Vater und Mutter widersprechen, oder das gleiche Verhalten des Kindes kann in einem anderen oder ähnlichen Zusammenhang jedesmal zu verschiedenen Interpretationen durch die Erwachsenen führen. Erwachsene können dem Kind auch Erlebnismuster für bestimmte Ereignisse vorgeben, so z.B. wenn ein kleineres Kind von den Großeltern ein Geldstück geschenkt bekommt, nichts damit anzufangen weiß, und die Eltern zum Kind sagen: „Da freust du dich aber sehr! Dafür kannst du dir etwas kaufen!“ (eventuell noch verbunden mit der Aufforderung, sich zu bedanken).

5.3.5.3 Interpretation kindlichen Tuns

Der dritte Bereich, in dem pädagogisches Interpretieren eine Rolle spielt, ist die Tätigkeit des Kindes. Die Interpretation kann sich dabei auf den thematischen Sinn von Äußerungen, Verhaltensweisen und Handlungen beziehen. Den Kindern werden die Konsequenzen ihres Tuns *erläutert*,

indem dieses in einen größeren Bedeutungszusammenhang eingeordnet wird, um ihm die Tragweite seines Handelns und Verhaltens aufzuzeigen. Das Interpretieren kann sich auf sichtbare oder mögliche Resultate oder auf die Ziele seines Tuns beziehen. Weiter kann damit eine *Bewertung* verknüpft sein, wenn intendiert ist, das kindliche Tun in eine bestimmte Richtung zu beeinflussen. Die Interpretation vermittelt dann bestimmte Erwartungen der Erwachsenen an das Kind. Entsprechend kann das Tun des Kindes als erwünscht oder unerwünscht gedeutet werden. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, daß erwünschtes Verhalten seltener thematisiert wird, weil hier für zukünftige Situationen nur die Gefahr des Abweichens von einem bereits gelernten Muster besteht. Bei einem Verhalten, das in der aktuellen Situation als unerwünscht, d.h. als Verstoß gegen eine bestimmtes Handlungs- und Verhaltensmuster interpretiert wird, wird dagegen durch die Deutung versucht, das Handeln und Verhalten des Kindes so zu beeinflussen, daß es in zukünftigen Situationen den konventionellen Mustern entspricht. Für das pädagogische Interpretieren stehen zu diesem Zweck verschiedene, von der Intensität her abgestufte Operationen zur Verfügung, die wir im folgenden an einigen Beispielen aufzeigen. Dabei verweisen wir auf die damit verbundenen kindlichen Lernprozesse und berücksichtigen die oben eingeführte Differenz von leiblich-erlebnishafter und sprachlich-kognitiver Interpretation.

Im alltäglichen Umgang kommt es dauernd vor, daß die Erwachsenen das Tun der Kinder interpretieren, indem sie ihnen die Konsequenzen oder die Tragweite verdeutlichen. So werden Kinder, die laut miteinander herumtollen, darauf aufmerksam gemacht, daß ihr kleines Geschwisterchen, das im Nebenzimmer schläft, von dem Lärm aufwachen könnte. Wenn das Kind bei kalter Witterung keine Mütze aufsetzen will, wird ihm gesagt, daß es sich dadurch erkälten könnte. Wenn es in der Wohnung Ball spielt, wird es darauf verwiesen, daß etwas zu Bruch gehen könnte oder daß sich die Nachbarn gestört fühlen. Dem Kind, das gerade gelernt hat, mit dem Rad zu fahren, kann vermittelt werden, daß es nun bald mit den Eltern einen Radausflug machen kann, bei dem es selbst fahren darf.

An dem oben im Zusammenhang des pädagogischen Präsentierens verwendeten Beispiel, bei dem die Mutter feststellt, daß die Kinder zum Bau einer Höhle aus Möbelstücken und Decken auch ihr wertvolles Seidentuch verwendet haben, läßt sich verdeutlichen, wie die Konsequenzen des kindlichen Tuns auch *in einer dem Erleben zugänglicher Weise* interpretiert werden können. Dies kann in verschiedenen Varianten erfolgen. Die Mutter könnte das Tuch mit wütendem Gesichtsausdruck unsanft oder

nur von einem tadelnden Blick begleitet an sich nehmen. Ihre Reaktion auf das Tun der Kinder könnte auch in der besonderen Intonation des Ausrufs: „Mein Tuch!“ zum Ausdruck kommen. Damit ließe sich nicht nur zu verstehen geben, daß sie die Verwendung des Seidentuchs für eine gute Idee hält, sondern auch - wenn sie den entsprechenden Tonfall wählte - ihre Besorgnis über das Tuch oder ihre Wut über seinen Mißbrauch kundtun. Die Mutter könnte den Kindern auch die Konsequenzen ihres Tuns vor Augen stellen, indem sie ihnen aufzeigt, wie sich das Tuch durch die Verknotungen verzogen und Knitter bekommen hat. Die Kinder erhalten in jedem Fall eine *Rückmeldung* über ihr Verhalten, durch die für sie erlebbar wird, ob sie gegen ein Verhaltensmuster verstoßen haben oder nicht, bzw. worin die weitergehende Bedeutung ihres Verhaltens liegt.

Wenn den Kindern dieses Muster noch nicht bekannt ist, beinhaltet die pädagogische Interpretation meist auch eine *sprachliche Erläuterung*, durch die einsichtig wird, was erwünschtes bzw. unerwünschtes Verhalten ist. In diesem Fall würde die Mutter das Tuch eventuell in seinem Wert oder von der Empfindlichkeit seines Materials her thematisieren und damit seine Verwendung im Spiel als unerwünscht bzw. in Zukunft als verboten definieren. Gleichmaßen kann - auch wenn dies wohl der seltenere Fall ist - erwünschtes Handeln und Verhalten, demnach die Konformität mit einem bestimmten Muster, durch Lob positiv interpretiert werden. Die Intention ist dabei, das Verhaltensmuster im Hinblick auf zukünftige ähnliche Situationen zu sichern.

In dem Fall, daß die belehrende Erläuterung schon anläßlich einer früheren Situation erfolgt ist und die Kinder des o.g. Beispiels daraufhin wieder gegen das erwünschte Verhaltensmuster verstoßen, indem sie das Tuch erneut zum Spielen verwenden, kann das Tun der Kinder in abgestufter Weise mit Hilfe einer *Erinnerung*, einer *Ermahnung*, eines *Tadels* oder einer *Bestrafung* als unerwünscht interpretiert werden.¹⁸⁵ Die Interpretation bezieht die gegenwärtige Situation auf eine vergangene und zielt dabei auf zukünftiges Handeln und Verhalten in ähnlichen Situationen. Die Differenz der genannten Operationen liegt in der Eindringlichkeit der Deutung des kindlichen Verhaltens. Während die Erinnerung und Ermahnung eher noch beiläufig erfolgen, also beispielsweise während die Kinder spielen, konstituieren Tadel und Bestrafung eigene pädagogische Situationen, die das Fehlverhalten ausdrücklich zum Thema machen.

¹⁸⁵ Auch Erich E. Geißler stellt in seiner Darstellung über Erziehungsmittel Erinnerung, Ermahnung, Tadel und Strafe als aufeinander aufbauend dar (vgl. Geißler 1969, 78).

Für die elementare Erziehung im Umgang, so kann abschließend festgestellt werden, ist entscheidend, daß viele Interpretationen des kindlichen Handelns und Verhaltens durch die Erwachsenen für die Kinder kognitiv noch nicht nachvollziehbar sind. Man kann in diesem Sinn davon ausgehen, daß die Deutungen der Erwachsenen die Interpretationsfähigkeiten des Kindes übersteigen. Die Erwachsenen unterstellen dem Handeln der Kinder „ein Mehr an Intention und subjektiv gemeintem Sinn, als von den Kindern tatsächlich realisiert wird“ (Oevermann u.a. 1976, 383). Kinder verfügen aber, wie wir zeigen konnten, bereits über die Möglichkeiten, durch leibliche Kommunikation an Situationen des Umgangs zu partizipieren, indem sie von den Dingen, Personen, Vorgängen und anderen Bestandteilen der sie umgebenden Umwelt angemutet werden und auf diese Weise auch Gefühle, Motive und Antriebe entwickeln können. Auf der Grundlage der Motivationen, die es „umtreiben“, muß das Kind erst die Fähigkeit zu bewußtem, intentionalem Handeln ausbilden. Sie müssen sozusagen erst eine „Form“ gewinnen, um intentional repräsentiert werden zu können. Die Erwachsenen geben dem Kind dazu Lernhilfen, indem sie „stellvertretend für das Kind und - objektiv gesehen - fiktiv dessen Verhalten einen intentionalen Sinn und eine Struktur unterlegen“ (ebd.). Sie unterstellen dem Handeln und Verhalten der Kinder Motive und geben ihm dadurch eine objektive Bedeutung. Dem Kind wird so, obwohl es selbst noch nicht zur bewußten Repräsentanz seiner Motive und Intentionen fähig ist, die Teilnahme an Interaktionen des Umgangs ermöglicht. Das ist immer der Fall, wenn das Kind noch gar nicht die kognitiven Voraussetzungen besitzt, sein Tun zu durchschauen und in einem größeren Kontext (auch im Hinblick auf seine Beziehungen zu Vergangenen und Zukünftigen) zu sehen. Beispiele, bei dem diese in der Regel subtil verlaufenden Zusammenhänge deutlich hervortreten, lassen sich besonders im Bereich der geschlechtsspezifischen Sozialisation finden. Handlungen und Verhalten des Kindes werden häufig auf die traditionellen Geschlechterrollen hin interpretiert und entsprechend verstärkt. Das Mädchen wird „bestimmt einmal eine gute Mutter“, weil es sorgsam mit seinen Puppen umgeht; der Junge „hat das Zeug zum Mechaniker oder Techniker“, weil er alles, was er in die Hände bekommt, erst einmal zerlegt. Weniger spektakulär sind Situationen, in denen die Erwachsenen dem unspezifischen, eher zufälligen Tun der Kinder einen Sinn unterlegen: Zwei spielende Kinder fassen sich an der Hand und der Erwachsene greift dies auf, indem er, die Kinder an der Hand nehmend, mit ihnen einen Kreis bildet und fragt: „Wollen wir Ringelreihen tanzen?“ Die Interpretationen der Erwachsenen geben den noch unbestimmten Mo-

tiven und Antrieben der Kinder eine Form, die kommunizierbar ist und den konventionellen und tradierten kulturellen Mustern des Umgangs entspricht. Dabei bilden sich „latente Sinnstrukturen“, „auf deren Folie das Kind sich als intentional handelndes Subjekt erst zu begreifen lernt“ (ebd.). Sie werden fixiert in erinnerbaren Strukturen (vgl. a.a.O., 389), wobei der darin konservierte Überschuß an Erfahrungen erst im Verlauf der Lebensgeschichte zunehmend mit subjektivem Sinn aufgefüllt wird (vgl. a.a.O., 372). Auch wenn der Zugang des Kindes zur Welt zunächst erlebnishaft und durch Gefühle und Anmutungen bestimmt ist, liegen darin Voraussetzungen, die später durch kognitive Erfahrung zu Bewußtsein kommen können. In diesem Sinn hat auch Otto Friedrich Bollnow davon gesprochen, „daß nämlich das Kind in gefühlsmäßig ahnender Form schon eine Fülle von Lebens- und Weltverständnis lebendig in sich aufnehmen kann, zu dessen bewußter verstandesmäßiger Erfassung es noch gar nicht fähig ist; daß diese Dinge dann in einer unbewußten Form in ihm für die spätere begriffliche Aufhellung bereitliegen“ (Bollnow 1967, hier zit. n. Fatke 1994a, 113).

6 Zusammenfassung und Ausblick: Zur Tragweite und Anschlußfähigkeit der Überlegungen

In diesem letzten Kapitel werden die einzelnen Ergebnisse der vorliegenden Studie kurz resümiert und einige weiterführende Fragestellungen aufgezeigt. Im Mittelpunkt unserer Untersuchung stand die mitgängige und beiläufige Erziehung, die ihren Ort im Umgang von Erwachsenen und Kindern, also vornehmlich in der Familie, hat. Ein Ziel unserer Untersuchung war es, einen allgemeinen und tragfähigen Begriff der elementaren Erziehung zu entwerfen, der grundlegend und anschlufähig für die Reflexion der Erziehung ist, wie sie z.B. in Kindergarten, Schule oder anderen institutionellen Kontexten stattfindet. Da die hier präsentierten Überlegungen allgemeinpädagogischer Art sind, sollen deshalb abschließend einige Anwendungsmöglichkeiten für spezielle pädagogische Theorie- und Praxisfelder skizziert werden. Dies kann deutlich machen, inwieweit die hier entwickelte Theorie der elementaren Erziehung und ihrer Handlungsformen - und damit das Thema „Leiblichkeit, Kultur und Erziehung“ - auch für andere Bereiche Relevanz besitzt und Fragen für die weitere Forschung aufwirft.

Worin liegt nun der Ertrag der vorliegenden Studie?

Im Rahmen der Untersuchungen zur Struktur und Genese des kindlichen Lernraumes, in den die elementare Erziehung eingebettet ist, wurde ein umfassendes pädagogisches Modell der kindlichen Umwelt entwickelt. Es erfaßt detailliert die leiblich-ästhetische Beziehung des Kindes zu den Gegebenheiten der Umwelt, in der es aufwächst. Damit können genau diejenigen Topoi bezeichnet werden, die für Lern- und Erziehungsprozesse im Umgang bedeutend sind. Insofern bildet die hier erarbeitete *Topologie des kindlichen Lernmilieus* nicht nur eine Grundlage, sondern auch ein Instrument für die Analyse elementarer Erziehung und kindlicher Erfahrungen. Indem deutlich gemacht wird, wie kulturelle Bedeutungen und Sinnstrukturen in die einzelnen Bestandteile der kindlichen Umwelt eingelagert sind und dem Kind zugänglich werden, lange bevor es sich sprachlich-intellektuell damit auseinandersetzen kann, kann das vorgelegte Umweltmodell Analysen der kindlichen Erfahrungswelt wichtige Anhaltspunkte geben. So läßt sich anhand der Topologie nicht nur herausarbeiten, welcher Art die konventionellen Bedeutungen, Sinn- oder Handlungsmuster sind, mit denen die Kinder in der Interaktion mit ihrer kon-

kreten Umwelt konfrontiert sind. Die vorgelegte Topologie des kindlichen Lernmilieus ermöglicht vielmehr auch aufzuzeigen, worin die eigenen kreativen Potentiale der Kinder im Umgang mit dem Vorgegebenen liegen können. Insofern kann das Umweltmodell besonders für die Erforschung kindlicher Lern- und Bildungsprozesse genutzt werden. In diesem Rahmen kann es einerseits eine systematische Funktion übernehmen, andererseits aber auch für das Wechselspiel von kindlicher Subjektivität und normativem Anspruch der Erziehung sensibilisieren.

Die Topologie der kindlichen Lernumwelt kann nachvollziehbar machen, wie das Kind von Geburt an mit den konventionellen attentionalen Modifikationen und Sinnzuschreibungen der einzelnen Topoi konfrontiert wird. In der Begegnung und Auseinandersetzung mit den räumlichen, zeitlichen, sozialen oder medialen Bestandteilen seiner Umwelt wird dem Kind die Kultur in einer elementaren Weise erfahrbar, so daß hier bereits von einem ersten, elementaren Lernen der *Kultur* gesprochen werden kann. Kultur wird für das Kind leibhaft und erlebnismäßig zugänglich. Warum das möglich ist, hat unsere Analyse der leiblichen Dimension der Kultur gezeigt. Indem die Kultur ein System von sinnlich und gestalthaft erfahrbaren Mustern und Prägungen konstituiert, die leibhaft zugänglich sind, können sich Kinder bereits vor jeder sprachlichen und kognitiven Kompetenz in kulturelle Formen einleben.

Auch für die Analyse von Erziehungssituationen hat die Topologie der kindlichen Umwelt Bedeutung. Die Interaktionen von Kindern und Erwachsenen sind stets eingebettet in die konkrete Umwelt und beziehen deren Bestandteile mit ein. Das hier entwickelte *Modell der pädagogischen Situation* trägt dem Rechnung, indem es zeigt, daß das allgemeine Thema pädagogischer Situationen, nämlich das Lernen des Kindes, stets mit konkreten, inhaltlichen Themen verknüpft ist. Diese in Erziehungssituationen relevanten konkreten Themen haben einen Bezug zur Umwelt des Kindes, d.h. sie schließen an wahrnehmbare Dinge, beobachtbare Vorgänge und Tätigkeiten, mediale Inszenierungen, räumliche und zeitliche Gegebenheiten oder Personen an.

Mit dem Modell der pädagogischen Situation ist es gelungen, neben der Topologie der kindlichen Umwelt ein weiteres Analyseinstrument für die Erziehung im Umgang zu entwerfen. Es kann deutlich machen, warum eine soziale Situation zwischen Erwachsenen und Kindern pädagogischen Charakter gewinnt und zur Erziehungssituation wird. Die Aufmerksamkeit sowohl der Erwachsenen wie auch der Kinder richtet sich in diesem Fall auf bestimmte Gegebenheiten der Umwelt, die in unterschiedlichen

Hinsichten thematisch werden können. Jede dieser Gegebenheiten enthält einen Horizont attentionaler Modifikationen, d.h. von Erwartungen, der für Erwachsene und Kinder jeweils unterschiedlich beschaffen sein kann. Die Aufmerksamkeit der Kinder richtet sich häufig auf andere Aspekte als die der Erwachsenen. Aus der Sicht der Erwachsenen sind die mit den Umweltbestandteilen verknüpften attentionalen Modifikationen und Bedeutungen der Kinder oftmals falsch oder ergänzungsbedürftig. Sobald das Lernen des Kindes für die Erwachsenen zum Thema wird, d.h. wenn in das Zentrum ihrer Aufmerksamkeit rückt, daß es etwas *noch nicht* kann oder weiß, kann eine Situation pädagogisch werden. In der Regel lenken dann die Erwachsenen die Aufmerksamkeit des Kindes auf bestimmte Umweltbestandteile und versuchen diese in einer spezifischen, für das Kind bisher unbekanntem Weise zu thematisieren, weil sich ihm diese nicht von selbst erschließt.

Erziehung im Umgang erfolgt in unserem Verständnis deshalb allgemein durch *Thematisierung unter dem Gesichtspunkt des Lernens*. Kinder werden in der Regel in den alltäglichen Ablauf des Lebens einbezogen. Dabei lernen sie vieles von selbst und aus eigenem Antrieb. Doch nicht alles erschließt sich den Kindern beiläufig. Damit sie am normalen Alltag teilhaben können, geben die Erwachsenen den Kindern vielfältige Lernhilfen. Elementare Erziehung findet statt, wenn die Erwachsenen den Kindern Lernprozesse ermöglichen, damit diese an Situationen des Umgangs partizipieren können. Die Erziehung *kann* in diesem Sinn, sie *muß* aber nicht bewußt-intentional erfolgen. Die Methode der elementaren Erziehung ist die Thematisierung. Sie meint im denkbar weitesten Sinn dasjenige Handeln der Erwachsenen, durch das die Aufmerksamkeit des Kindes auf etwas Bestimmtes gerichtet wird, in dessen Zusammenhang etwas gelernt werden soll. Erziehung durch Thematisierung ist, wie unsere Untersuchung gezeigt hat, keineswegs nur auf Sprache bezogen. Sie umfaßt genauso auch den Bereich der leiblichen Kommunikation, durch die für das Kind Bedeutungen bereits erlebbar werden, auch wenn es diese aufgrund seines Entwicklungsstandes kognitiv noch nicht nachvollziehen kann. Diese Fähigkeit zur *leiblichen Kommunikation* beruht wesentlich, wie wir zeigen konnten, auf der von Geburt an vorhandenen Kompetenz des Kindes, seine Aufmerksamkeit auf Reize der Umwelt zu richten.

Die Untersuchung der Methode elementarer Erziehung hat ergeben, daß sich die pädagogische Thematisierung in Abhängigkeit von der Lernfähigkeit des Kindes in verschiedenen Formen ausprägen kann. Wir haben idealtypisch fünf *Handlungsformen der Erziehung* unterschieden, die sich

entweder mehr auf die leibhaft-erlebnishaften oder eher auf die kognitiv-sprachlichen Erfahrungsmöglichkeiten des Kindes beziehen. *Ritualisieren* betrifft primär die räumliche und zeitliche Gestaltung von Tätigkeiten und Geschehensabläufen, die das Kind betreffen und umfaßt dabei u.a. Prozesse der Gewöhnung und Einübung. *Inszenieren* bezeichnet eine pädagogische Handlungsform, bei der die Erwachsenen besondere Rollen übernehmen oder Szenen (mit)gestalten, um den Kindern eine bestimmte Lernerfahrung zu ermöglichen. *Arrangieren* meint die Vorbereitung und Gestaltung situativer Bedingungen in Lernsituationen durch die Erwachsenen, wobei der Grad der erzieherischen Intention variabel ist. Hier nehmen die Erwachsenen Einfluß auf die kindliche Lernumwelt, indem sie einzelne Bestandteile zugänglich machen oder in bestimmter Hinsicht formen. *Präsentieren* bezeichnet dagegen die erzieherische Tätigkeit, durch die die Aufmerksamkeit des Kindes direkt auf etwas Bestimmtes, das Gegenstand des kindlichen Lernprozesses werden soll, gelenkt wird. *Interpretieren* vermittelt dem Kind schließlich die Bedeutung von Dingen, Sachverhalten oder Ereignissen, sofern sie ihm nicht von selbst zugänglich werden. Interpretieren bezieht sich aber auch auf die Handlungen und Erlebnisse des Kindes. Der Erziehung im Umgang steht also ein variables Methodenspektrum zur Verfügung, kindliches Lernen in erzieherischen Situationen anzuregen und zu strukturieren.

Mit diesen grundlegenden Reflexionen zur Theorie der elementaren Erziehung werden Begriffe und Analyseinstrumente bereitgestellt, die für die Erforschung zahlreicher Anschluß- und Einzelfragen fruchtbar gemacht werden können. In diesem Sinn wäre es beispielsweise denkbar, das Strukturmodell der pädagogischen Situation wie auch die erarbeiteten Handlungsmuster heuristisch für die empirische Forschung elementarer Erziehungsprozesse zu nutzen und auch weiterzuentwickeln. Darüber hinaus ließe sich untersuchen, inwieweit die Formen des elementaren erzieherischen Handelns auf andere Bereiche pädagogischer Tätigkeit anwendbar und übertragbar sind. Hier müßte an die bestehende Diskussion anknüpft werden, wie sie vor allem im Zusammenhang der Überlegungen zur Professionalität pädagogischer Berufe geführt wird (vgl. Giesecke 1987, Koring 1992 sowie Prange 1995).

Die Überlegungen und Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung lassen sich auch auf eine Reihe spezieller pädagogischer Handlungsfelder anwenden und in die jeweilige theoretische Reflexion einbeziehen.

In der *Kindergarten- und Vorschulpädagogik* ist seit einigen Jahren ein Konzept verbreitet, das als „Situationsansatz“ bezeichnet wird. Es

wurde ursprünglich von der Arbeitsgruppe Vorschulerziehung des Deutschen Jugendinstitutes (DJI) entwickelt (vgl. u.a. Zimmer 1984, 1995; Colberg-Schrader u.a. 1986). Die pädagogische Arbeit nach dem Situationsansatz stellt Themen in den Mittelpunkt, die Kinder mit in den Kindergarten bringen oder die sich im alltäglichen Miteinander dort ergeben. Im Gegensatz zu lernzielorientierten Konzepten liegt der Ausgangspunkt im Situationsansatz bei den Bedürfnissen und Interessen der Kinder. Die Projekte und Aktivitäten sollen den Kinder dabei helfen, „Lebensereignisse und erlebte Situationen, die die Kinder beschäftigen, nachzuerleben (auf der emotionalen Ebene), diese zu verstehen (auf der kognitiven Ebene) und aufzuarbeiten bzw. zu verändern (auf der Handlungsebene), damit sie die Erfahrung machen, gegenwärtiges Leben zu verstehen und praktische Situationen bewältigen zu können“ (Stoll 1995, 33).

Als „Situation“ wird hier allgemein das Erleben und Verhalten des Kindes bezeichnet, das im Rahmen von „Situationsanalysen“ beobachtet und analysiert wird (vgl. a.a.O., 26 f.). Darüber hinaus ist auch die Rede von „Situationsanlässen“. Darunter werden „Vorfälle“ verstanden, „wie sie im Kindergarten, in der Familie oder im Gemeinwesen zu finden sind“ (Arbeitsgruppe Vorschulerziehung 1979, 73). Damit sind Ereignisse im sozialen Umfeld des Kindes gemeint, die mit dem Erleben und Verhalten des Kindes in irgendeiner Beziehung stehen und in der Alltagssprache als „Situation“ bezeichnet werden (vgl. Stoll 1995, 22 und 26). Eine weitergehende Klärung des Situationsbegriffs wurde bislang nicht vorgenommen.

Für die Planung pädagogischer Projekte nach dem Situationsansatz wird u.a. gefordert, daß sich die Erzieherinnen die Lebensbereiche der Kinder vergegenwärtigen und sich mit ihrem Umfeld (wie z.B. der Familie, die mitmenschliche Umwelt, die Natur, die Technik, Kultur, Handwerk, Religion und weltanschauliche Werte) auseinandersetzen (vgl. Krenz 1991, 87 f.). Sowohl das Modell des kindlichen Lernmilieus als auch das Modell der pädagogischen Situation, wie sie in der vorgelegten Studie entwickelt worden sind, können dabei für die theoretische Fundierung und begriffliche Klärung dieses in der Praxis bewährten Ansatzes der Kindergartenarbeit hilfreich sein.

Hier, wie auch im Bereich der *Grundschulpädagogik* können die Erkenntnisse zur Bedeutung der Leiblichkeit bezüglich des kindlichen Lernens in pädagogischer und didaktischer Hinsicht anregend sein. Gerade die immer wieder gestellte Forderung nach der Berücksichtigung der Lebenswelt des Grundschulkindes, seiner Interessen und Vorerfahrungen im

Hinblick auf Unterrichtsinhalte erfordert Wissen über seine Lernfähigkeit und Lernvoraussetzungen. Kindgemäß kann der Unterricht in der Grundschule nur sein, wenn er den Übergang von den eher leiblich vermittelten Formen des Lernens und der Erziehung zu den vornehmlich kognitiv-sprachlich vermittelten sensibel wahrnimmt und bewußt gestaltet. Dies betrifft beispielsweise die Orientierung des Unterrichts an kindlichen Erlebnissen und Erfahrungen, die Bedeutung von Ritualen und Gewohnheiten, die Gestaltung der Schule als Lernumwelt oder die Berücksichtigung der kindlichen Ausdrucksformen. Gerade die Diskussion über offene Unterrichtsformen, die die Selbsttätigkeit und die Zuständigkeit der Kindes für seine Lernprozesse betont, muß die Frage danach stellen, welcher Lernhilfen und Lernstrukturen besonders Grundschul Kinder bedürfen, um zunehmend selbst die Verantwortung für ihr Lernen übernehmen zu können (vgl. Schultheis 1998).

Die Öffnung des Unterrichts im Hinblick auf die *Inhalte* durch Einbezug der Interessen und Vorerfahrungen der Kinder, die *Methoden* durch Zulassung individueller Lernwege und die *Organisationsformen* des Lernens durch Mitgestaltung der zeitlichen, räumlichen und sozialen Bedingungen, ermöglicht den Schülerinnen und Schülern im Vergleich zum lehrergesteuerten und lehrerzentrierten Unterricht weitgehende Freiräume. Gerade für die Grundschule gilt jedoch, daß die Kinder in schulisches Lernen und Arbeiten erst eingeführt werden müssen. So muß auch der Umgang mit den Freiräumen inhaltlicher, methodischer und organisatorischer Art, wie sie der offene Unterricht intendiert, erst gelernt werden. Besonders die Schülerinnen und Schüler in der Grundschule, die noch kaum oder gar nicht über schulische Lernerfahrungen verfügen, sind auf Orientierungen zeitlicher, räumlicher, sozialer und organisatorischer Art angewiesen, die ihnen dabei helfen, Lernprozesse anzuregen, zu ordnen und zu deuten. Die Lernhilfen, die die Schule hierzu bereitstellen muß, beziehen sich aufgrund des Alters der Grundschul Kinder auf die leibliche Dimension des Lernens. Sie umfassen beispielsweise räumliche Arrangements (vgl. die sog. „Lernecken“ oder Arbeitsateliers), sich wiederholende zeitliche Abläufe (wie z.B. der tägliche Morgenkreis) oder die Visualisierung der verschiedenen Lernaufgaben (z.B. in der Form des thematischen Wochenplans). In dieser Weise wird das kindliche Lernen durch eine Vielzahl von haltenden Strukturen stabilisiert. Darin liegt eine grundlegende Voraussetzung dafür, daß sich die Aufmerksamkeit des Kindes wesentlich auf bestimmte inhaltliche Themen richten und es sich in kognitiver Weise damit auseinandersetzen kann. Durch den Aufbau produkti-

ver Gewohnheiten und Ritualisierungen - genau dies betrifft die leiblichen Aspekte des Lernens - wird selbstgesteuertes themenorientiertes Lernen - dies meint die kognitive Dimension des Lernens - erst ermöglicht.

Damit stellt sich gerade auch für die Grundschulpädagogik die Frage nach der leiblichen Fundierung kognitiver Lernprozesse. Sowohl hinsichtlich der anthropologischen als auch der methodischen¹⁸⁶ Reflexion gestaltet sich die theoretische Fundierung offenen Unterrichts bislang eher dürftig. Sowohl die Erkenntnisse über lernbedeutsame Bestandteile der kindlichen Umwelt, die Struktur pädagogischer Situationen wie auch die Formen elementarer pädagogischer Thematisierung können Anregungen für die weitere Entwicklung der Didaktik des offenen Unterrichts im Rahmen der Grundschulpädagogik geben.

Wichtige Impulse für die Reflexion über interkulturelle Erziehung im vorschulischen und grundschulpädagogischen Bereich kann die Erkenntnis über die große Bedeutung leiblichen Lernens bei jüngeren Kindern vermitteln. So muß zum einen davon ausgegangen werden, daß kulturelle Prägungen von Geburt an leiblich, d.h. durch die erlebnishaft Teilhabe des Kindes an der kulturellen Lebensform entstehen. Wenn die Erziehung Verständnis und Austausch verschiedener Kulturen im täglichen Miteinanderleben fördern will, stellt sich besonders das Problem der Thematisierung von Unterschieden und Problemlagen. Pädagogisches Handeln muß dabei die möglichen Mittel und Methoden reflektieren und ein besonderes Augenmerk auf den Übergang vom primär leiblich-erlebnismäßigen Lernen zu den eher kognitiv-sprachlich bestimmten Lernformen haben. Gerade der Hinweis auf tiefsitzende, leiblich-affektiv erworbene kulturelle Orientierungen macht nicht nur aufmerksam auf die Geduld und Sensibilität, mit der interkulturelle Lernprozesse gefördert werden müssen, sondern deutet auch auf die Schwierigkeiten hin, mit der jede interkulturelle Erziehung zu tun hat. So wäre hier eine im Anschluß an unsere Untersuchung zu stellende Frage, wie durch leibliches Lernen erworbenes Wissen reflektierbar und veränderbar ist und wie sich entsprechend Prozesse des „Umlernens“ (vgl. Meyer-Drawe 1986) gestalten.

Berührt wird damit auch die Frage, welche Bedeutung leiblichem Lernen im Hinblick auf den Lebenslauf, d.h. also über den hier betrachteten Abschnitt der Kindheit hinaus, zukommt. Indem der Bereich der Erlebnispädagogik gesteigertes Interesse findet, erfährt das Thema Leib-

¹⁸⁶ Dies betrifft beispielsweise das Problem der situativen Initiierung und Begleitung des Lernens in offenen Unterrichtsformen.

lichkeit zunehmend im Zusammenhang mit Bildungsprozessen Jugendlicher und Erwachsener Beachtung. Auch hier ist das Verhältnis von leiblichen und kognitiven Lern- und Erziehungsvorgängen bislang noch kaum thematisiert worden.¹⁸⁷

Diese kurze Zusammenstellung kann nicht mehr sein als eine Sammlung offener Fragen, die sich im Kontext des Themas „Leiblichkeit, Kultur und Erziehung“ stellen. Die vorliegende Studie mag deshalb neben dem Versuch einiger grundlegender Erörterungen zur Thematik vor allem als weiterzuführendes Forschungsprogramm verstanden werden. In diesem Sinn begreift sich keineswegs als abgeschlossen, sondern eher als vorläufig und - so wäre zu hoffen - auch als anschlussfähig.

¹⁸⁷ vgl. dazu Koring, Bernhard: ErlebnisPädagogik reflexiv? Versuch über Theorie und Methode der Erlebnispädagogik. In: Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, Heft 3, 73(1997), 367-387.

7 Literaturverzeichnis

- A -

- ALT, Robert: Vorlesungen über die Erziehung auf frühen Stufen der Menschheitsentwicklung. Berlin 1956
- ARBEITSGRUPPE VORSCHULERZIEHUNG: Anregungen III: Didaktische Einheiten im Kindergarten. München 1979
- ARBINGER, Roland: Entwicklung der Motorik. In: HETZER, Hildegard (Hg.): Angewandte Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Heidelberg u.a. 1990², 47-76

- B -

- BANNMÜLLER, Eva: Ästhetische Aspekte der Bewegungserziehung. In: SCHNEIDER, Gerhard (Hg.): Ästhetische Erziehung in der Grundschule. Argumente für ein fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip. Weinheim und Basel 1988, 49-54
- BARKER, Roger G.: Ecological Psychology. Stanford, California 1968
- BARRIT, Loren S./BEEKMAN, Ton/BLEEKER,

- Hans/MULDERIJ, Karel J./SCHMITT, Karl O.K.: Das „Versteck-dich-Spiel“. „Sehen und Gesehen-werden“ aus der Sicht des Phänomenologen. In: LIPPITZ, Wilfried/MEYER-DRAWE, Käte (Hg.): Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens - didaktische Konsequenzen. Königstein/Taunus 1982, 84-107
- BAUMGARTEN, Alexander Gottfried: Aesthetica. Band 1 und 2. 1750-58. Hildesheim 1961
- BECK, Friedrich Adolf: Geistige Grundlagen der neuen Erziehung, dargestellt an der nationalsozialistischen Idee. Osterwieck 1933
- BECK, Johannes/WELLERSHOFF, Heide: SinnesWandel. Die Sinne und die Dinge im Unterricht. Frankfurt am Main 1989
- BENEDICT, Ruth: Urformen der Kultur. Hamburg 1963
- BETTELHEIM, Bruno: Kinder brauchen Märchen. Erstmals deutschsprachig 1977. München 1994¹⁷
- BITTNER, Günther: Erscheinungsleib, Werkzeugleib, Sinnen-

- leib. Zur Ästhetik kindlichen Leiberlebens. In: DUNCKER, Ludwig/MAURER, Friedemann/SCHÄFER, Gerd E. (Hg.): Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Wirklichkeiten zwischen Ich und Welt. Langenau-Ulm 1990, 63-78
- BOCK, Irmgard: Pädagogische Anthropologie der Lebensalter. München 1984
- BOESCH, Ernst E.: Das persönliche Objekt. In: LANTERMANN, Ernst D. (Hg.): Wechselwirkungen. Psychologische Analysen der Mensch-Umwelt-Beziehung. Göttingen u.a. 1982, 29-41
- BOESCH, Ernst E.: Kultur und Handlung. Einführung in die Kulturpsychologie. Bern u.a. 1980
- BÖHM, Winfried: Maria Montessori. Hintergrund und Prinzipien ihres pädagogischen Denkens. Bad Heilbrunn/Obb. 1991²
- BOLLNOW, Otto Friedrich: Die Pädagogik der deutschen Romantik. Von Arndt bis Fröbel. Stuttgart 1967²
- BOLLNOW, Otto Friedrich: Mensch und Raum. Stuttgart u.a. 1976³
- BOLLNOW, Otto Friedrich: Sprache und Erziehung. Stuttgart 1979³
- BOWER, Thomas G.: Human Development. San Francisco 1979
- BRANDENBURG, Alois Günter: Systemzwang und Autonomie. Düsseldorf 1971
- BRÄUER, Gottfried: Grundschuldidaktik im Übergang - Probleme und Perspektiven. In: SCHNEIDER, Gerhard (Hg.): Ästhetische Erziehung in der Grundschule. Argumente für ein fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip. Weinheim 1988, 31- 47
- BRÄUER, Gottfried: Zugänge zur ästhetischen Elementarerziehung. In: Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen (Hg.): Musisch-Ästhetische Erziehung in der Grundschule. Grundbaustein Teil 1. Tübingen 1989, 31-102
- BREZINKA, Wolfgang: Die Pädagogik und die erzieherische Wirklichkeit. In: RÖHRS, Hermann (Hg.): Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Frankfurt am Main 1964, 192-220
- BRONFENBRENNER, Urie: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Erstmals 1979. Frankfurt am Main 1993
- BÜHLER, Charlotte: Kindheit und Jugend. Genese des Bewußtseins. Erstmals 1928. Darmstadt 1967⁴
- BUYTENDIJK, F.J.J.: Allgemeine Theorie der menschlichen Haltung und Bewegung. Als

Verbindung und Gegenüberstellung von physiologischer und psychologischer Betrachtungsweise. Berlin u.a. 1956

- C -

- CASSIRER, Ernst: Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur. Erstmals 1944. Frankfurt am Main 1992²
- CASSIRER, Ernst: Philosophie der symbolischen Formen. Erster Teil: Die Sprache. Darmstadt 1994¹⁰ (Cassirer 1994a)
- CASSIRER, Ernst: Philosophie der symbolischen Formen. Zweiter Teil: Das mythische Denken. Darmstadt 1994¹⁰ (Cassirer 1994b)
- CASSIRER, Ernst: Philosophie der symbolischen Formen. Dritter Teil: Phänomenologie der Erkenntnis. Darmstadt 1994¹⁰ (Cassirer 1994c)
- CASSIRER, Ernst: Wesen und Wirkung des Symbolbegriffs. Darmstadt 1994¹⁰ (Cassirer 1994d)
- CHATEAU, Jean: Das Spiel des Kindes. Natur und Disziplin des Spielens nach dem dritten Lebensjahr. Paderborn 1969
- CLAESSENS, Dieter: Familie und Wertsystem. Eine Studie zur „zweiten, sozio-kulturellen Geburt“ des Menschen und

die Belastbarkeit der „Kernfamilie“. Berlin 1972³

- COLBERG-SCHRADER, Hedi/
KRUG, Marianne: Lebensnahes Lernen im Kindergarten. Zur Umsetzung des Curriculum Soziales Lernen. München 1986

- D -

- DANNER, Helmut: Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. München u.a. 1989²
- DARWIN, Charles: Der Ausdruck der Gemüthsbewegungen bei dem Menschen und den Thieren. Nördlingen 1986. Reprint nach der Stuttgarter Ausgabe von 1872
- DIETSCHY, Hans: Von zwei Aspekten der Kultur. In: SCHMITZ, C. A. (Hg.): Kultur. Frankfurt am Main 1963, 77-94
- DILTHEY, Wilhelm: Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. Frankfurt am Main 1981
- DONALDSON, Margaret: Wie Kinder denken. Intelligenz und Schulversagen. München 1991
- DORNES, Martin: Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen. Frankfurt am Main 1993
- DOTY, W.G.: Mythography: The study of myths and rituals. Alabama 1986

- DOUGLAS, Mary: Reinheit und Gefährdung. Berlin 1985
- DOUGLAS, Mary: Ritual, Tabu und Körpersymbolik. Sozialanthropologische Studien in Industriegesellschaft und Stammeskultur. Frankfurt am Main 1993
- DUNCKER, Ludwig/MAURER, Friedemann/SCHÄFER, Gerd E. (Hg.): Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Wirklichkeiten zwischen Ich und Welt. Langenau-Ulm 1990
- DUNCKER, Ludwig/MAURER, Friedemann/SCHÄFER, Gerd E.: Hundert Sprachen des Kindes. In: dies. (Hg.): Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Wirklichkeiten zwischen Ich und Welt. Langenau-Ulm 1990, 9-15
- DUNCKER, Ludwig: Mythos, Struktur und Gedächtnis. Zur Kultur des Sammelns in der Kindheit. In: DUNCKER, Ludwig/MAURER, Friedemann/SCHÄFER, Gerd E. (Hg.): Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Wirklichkeiten zwischen Ich und Welt. Langenau-Ulm 1990, 111-133
- DÜRCKHEIM, Karlfried von: Untersuchungen zum gelebten Raum. In: KRÜGER, Felix (Hg.): Psychologische Optik (Neue Psychologische Studien 6). München 1932, 383-480
- DURKHEIM, Emile: Die elementaren Formen des religiösen Lebens. Frankfurt am Main 1994
- E -
- ELIAS, Norbert: Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Erster Band: Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes. Frankfurt am Main 1991¹⁶ (Elias 1991a)
- ELIAS, Norbert: Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Zweiter Band: Wandlungen der Gesellschaft. Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation. Frankfurt am Main 1991¹⁶ (Elias 1991b)
- Enzyklopädisches Stichwort „Ethnologie und Anthropologie“. In: BENEDICT, Ruth: Urformen der Kultur. Hamburg 1963, 218-223
- ERIKSON, Erik H.: Kinderspiel und politische Phantasie. Stufen in der Ritualisierung der Realität. Frankfurt am Main 1978
- ERIKSON, Erik H.: Kindheit und Gesellschaft. Erstmals New York 1950. Stuttgart 1991¹⁰

- ERIKSON, Erik H.: Identität und Lebenszyklus. Erstmals 1959. Frankfurt am Main 1993¹³
- ERNST, Karin/WEDEKIND, Hartmut: Lernwerkstätten - eine Übersicht. In: dies. (Hg.): Lernwerkstätten in der Bundesrepublik Deutschland und Österreich. Eine Dokumentation. Frankfurt am Main 1993, 9-32
- Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. Deutscher Taschenbuch Verlag, München 1997²
- F -
- FATKE, Reinhard: Phänomene des Kinderlebens. Einleitung zum Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 6, 31(1985), 697-700
- FATKE, Reinhard (Hg.): Ausdrucksformen des Kinderlebens. Phantasie, Spiele, Wünsche, Freundschaft, Lügen, Humor, Staunen. Bad Heilbrunn 1994
- FATKE, Reinhard: Die Bedeutung von Ausdrucksformen des Kinderlebens für die Entwicklung und Erziehung der Kinder. In: ders. (Hg.): Ausdrucksformen des Kinderlebens. Phantasie, Spiele, Wünsche, Freundschaft, Lügen, Humor, Staunen. Bad Heilbrunn 1994, 107-115 (Fatke 1994a)
- FATKE, Reinhard: Phantasiegeschichten. In: ders. (Hg.): Ausdrucksformen des Kinderlebens. Phantasie, Spiele, Wünsche, Freundschaft, Lügen, Humor, Staunen. Bad Heilbrunn 1994, 9-21 (Fatke 1994b)
- FAUSER, Peter/FINTELMANN, Klaus/FLITNER, Andreas (Hg.): Lernen mit Kopf und Hand. Berichte und Anstöße zum praktischen Lernen in der Schule. Weinheim 1983
- FAUSER, Peter: Was ist Praktisches Lernen? Eine Begriffserklärung. In: Pädagogisches Forum 3(1991), 122-131
- FEND, Helmut: Sozialisierung und Erziehung. Eine Einführung in die Sozialisierungsforschung. Weinheim und Basel 1973⁶
- FISCHER, Aloys: Deskriptive Pädagogik (1914). In: ders.: Leben und Werk. Hg. von K. Kreitmair. Band 2. München 1950
- FLITNER, Andreas: Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts. München 1992
- FÖLLING-ALBERS, Maria u.a.: Schulkinder heute. Auswirkungen veränderter Kindheit auf Unterricht und Schulleben. Weinheim u.a. 1995²

- FOUCAULT, Michel: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main 1991⁹
- FUNKE-WIENEKE, Jürgen: Die pädagogische Bedeutung der Körpererfahrung im Kindesalter. In: Die Grundschulzeitschrift 70/1993, 32-35
- G -
- GAMM, Hans-Jochen: Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus. Erstmals 1964. München 1990³
- GEHLEN, Arnold: Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt. Erstmals 1940. Wiesbaden 1986¹²
- GEIBLER, Erich E.: Erziehungsmittel. Bad Heilbrunn 1969³
- GENNEP, Arnold van: Übergangsriten. Erstmals 1909. Frankfurt am Main 1981
- GEULEN, Dieter: Das vergesellschaftete Subjekt. Zur Grundlegung der Sozialisationstheorie. Frankfurt am Main 1989
- GIESECKE, Hermann: Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. Erstmals 1986. Weinheim und München 1987, 1993⁴
- GOFFMAN, Erving: Der bestätigende Austausch. In: AUWÄRTER, Manfred/KIRSCH, Edith/SCHRÖTER, Klaus (Hg.): Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität. Frankfurt am Main 1976, 35-72
- GOFFMAN, Erving: Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation. Frankfurt am Main 1994³
- GRIMM, Hannelore: Sprachentwicklung: Voraussetzungen, Phasen und theoretische Interpretationen. In: OERTER, Rolf/MONTADA, Leo: Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. München, Weinheim 1987², 578-636
- GROOS, Karl: Das Spiel. Zwei Vorträge. Jena 1922²
- GROSSMANN, Klaus E.: Frühe Entwicklung der Lernfähigkeit in der sozialen Umwelt. In: ders. (Hg.): Entwicklung der Lernfähigkeit in der sozialen Umwelt. München 1977
- GRUPE, Ommo: Zur Bedeutung von Körper-, Bewegungs- und Spiel-Erfahrungen für die kindliche Entwicklung. In: ALTENBERGER, Helmut/MAURER, Friedemann (Hg.): Kindliche Welterfahrung in Spiel und Bewegung. Sportpädagogische Perspektiven. Bad Heilbrunn 1992, 9-38
- GUSKI, Rainer: Wahrnehmung. Eine Einführung in die Psychologie der menschlichen Informationsaufnahme. Stuttgart 1989

GUYER, Walter: Wie wir lernen.
Versuch einer Grundlegung.
Erlenbach, Zürich und Stuttgart 1956

- H -

HAHN, Kurt: Erziehung zur Verantwortung. Reden und Aufsätze. Stuttgart 1958

HANSEN, Wilhelm: Die Entwicklung des kindlichen Weltbildes. Erstmals 1938. München 1960⁵

HART, O. van der: Rituals in Psychotherapy: Transition and Continuity. New York 1983

HAUSMANN, Gottfried: Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts. Heidelberg 1959

HENTIG, Hartmut von: Das Leben mit der Aisthesis (1969). In: OTTO, Gunther (Hg.): Texte zur ästhetischen Erziehung. Braunschweig 1975, 25-26

HENTIG, Hartmut von: Ästhetische Erziehung im politischen Zeitalter (1967). U.d.T. „Die Entzauberung der Ästhetik“ wiederabgedruckt in: ders. (Hg.): Ergötzen, Belehren, Befreien. Schriften zur ästhetischen Erziehung. Frankfurt am Main 1987, 65-92

HERBART, Johann Friedrich: Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung (1804). In: Joh. Friedr. Herbarts sämtliche Werke, hg. von K.

Kehrbach, O. Flügel, Th. Fritzsch. Band 1. Langensalza 1887

HERBART, Johann Friedrich: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Hg. von Hermann Holstein. Bochum 1983⁶

HERSKOVITS, Melville J.: Man and his Works. The Science of Cultural Anthropology. New York 1949

HOLTSTIEGE, Hildegard: Modell Montessori. Grundsätze und aktuelle Geltung der Montessori-Pädagogik. Freiburg i. Br. 1994⁷

HOTZ, Arturo: Kindliches Bewegungslernen als Welterfahrung. In: ALTENBERGER, Helmut/MAURER, Friedemann (Hg.): Kindliche Welterfahrung in Spiel und Bewegung. Sportpädagogische Perspektiven. Bad Heilbrunn 1992, 95-118

HUSSERL, Edmund: Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträge. Erstmals 1931. Den Haag 1963

- I -

IZARD, Carroll E.: Die Emotionen des Menschen. Eine Einführung in die Grundlagen der Emotionspsychologie. Weinheim und Basel 1977

- K -

- KAINZ, Friedrich: Vorlesungen über Ästhetik. Wien 1948
- KAMPER, Dietmar/RITTNER, Volker (Hg.): Zur Geschichte des Körpers. Perspektiven der Anthropologie. München und Wien 1976
- KAMPER, Dietmar/WULF, Christoph (Hg.): Die Wiederkehr des Körpers. Frankfurt am Main 1982
- KAMPER, Dietmar/WULF, Christoph (Hg.): Das Schwinden der Sinne. Frankfurt am Main 1984
- KANT, Immanuel: Kritik der Urteilskraft. Werkausgabe. Hg. von Wilhelm Weischedel. Band X. Frankfurt am Main 1990¹¹
- KAPLAN, Claudia: Ein Buchstaben- und Lesezirkel. In: Grundschule 5(1991), 57-58
- KATZ, David/KATZ, Rosa: Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zur Sozialpsychologie und Pädagogik. Berlin 1928
- KATZ, David: Der Aufbau der Tastwelt. Leipzig 1925
- KAUFMANN, Franz-Xaver/HERLTH, Alois/STROHMEIER, Klaus Peter: Sozialpolitik und familiäre Sozialisation. Zur Wirkungsweise öffentlicher Sozialleistungen. Stuttgart u.a. 1980
- KAUFMANN-HUBER, Gertrud: Kinder brauchen Rituale. Freiburg im Breisgau 1995
- KEGAN, Robert: Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben. München 1986
- KERBER, August F. und SMITH, Wilfred R.: A Cultural Approach to Education. Duburque/Iowa 1972
- KLÄGER, Max: Phänomen Kinderzeichnung. Manifestationen bildnerischen Denkens. Baltmannsweiler 1995³
- KLAGES, Ludwig: Ausdrucksbewegung und Gestaltungskraft. Grundlegung der Wissenschaft vom Ausdruck. München 1968
- KOCH, Lutz: Einleitende Bemerkungen zum Thema „Pädagogik und Ästhetik“. In: KOCH, Lutz/MAROTZKI, Winfried/PEUKERT, Helmut (Hg.): Pädagogik und Ästhetik. Weinheim 1994, 8-21
- KORING, Bernhard: Grundformen pädagogischer Berufstätigkeit. Eine Einführung für Studierende. Bad Heilbrunn 1992
- KORING, Bernhard: ErlebnisPädagogik reflexiv? Versuch über Theorie und Methode der Erlebnispädagogik. In: Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, Heft 3, 73(1997), 367-387
- KRAFT, Volker: Rousseaus „Emile“. Lehr- und Studienbuch. Bad Heilbrunn 1993

- KRATOCHWIL, Leopold: Pädagogisches Handeln bei Hugo Gaudig, Maria Montessori und Peter Petersen. Donauwörth 1992
- KRENZ, Armin: Der „Situationsorientierte Ansatz“ im Kindergarten. Grundlagen und Praxis. Freiburg im Breisgau 1991
- KRIECK, Ernst: Philosophie der Erziehung. Erstmals 1922. Jena 1930
- KRIECK, Ernst: Musische Erziehung. Leipzig 1933
- KROEBER, A.L./KLUCKHOHN, Clyde: Culture. A Critical Review of Concepts and Definitions. New York 1963
- KÜKELHAUS, Hugo/LIPPE, Rudolf zur: Entfaltung der Sinne. Ein „Erfahrungsfeld“ zur Bewegung und Besinnung. Frankfurt am Main 1982
- KÜKELHAUS, Hugo: Bau von Stätten der Wahrnehmung: Eine Utopie? In: KÜKELHAUS, Hugo/LIPPE, Rudolf zur: Entfaltung der Sinne. Ein „Erfahrungsfeld“ zur Bewegung und Besinnung. Frankfurt am Main 1982, 42-58
- KUPFFER, Heinrich: Pädagogik der Postmoderne. Weinheim und Basel 1990
- LANDMANN, Michael: Der Mensch als Schöpfer und Geschöpf der Kultur. Geschichts- und Sozialanthropologie. München und Basel 1961
- LANDMANN, Michael: Philosophische Anthropologie. Berlin u.a. 1982
- LANGER, Susanne K.: Philosophie auf neuem Wege. Erstmals 1942. Frankfurt am Main 1984
- LANGEVELD, Martinus Jan: Die Schule als Weg des Kindes. Braunschweig 1960
- LANGEVELD, Martinus Jan: Einführung in die theoretische Pädagogik. Stuttgart 1965⁵
- LANGEVELD, Martinus Jan: Studien zur Anthropologie des Kindes. Tübingen 1968³
- LENZEN, Dieter: Mythologie der Kindheit. Die Verewigung des Kindlichen in der Erwachsenenkultur. Versteckte Bilder und vergessene Geschichten. Reinbek bei Hamburg 1985
- LENZEN, Dieter: Mythos, Metapher und Simulation. Zu den Aussichten systematischer Pädagogik in der Postmoderne. In: Zeitschrift für Pädagogik. 33(1987), Heft Nr. 1, 41-60
- LENZEN, Dieter (Hg.): Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik? Darmstadt 1990

- LINTON, Ralph: Gesellschaft, Kultur und Individuum. Original: The Cultural Background of Personality. New York 1945. Frankfurt am Main 1974
- LIPPE, Rudolf zur: Absicht und Interesse. In: KÜKELHAUS, Hugo/LIPPE, Rudolf zur: Entfaltung der Sinne. Ein „Erfahrungsfeld“ zur Bewegung und Besinnung. Frankfurt am Main 1982, 11-16 (zur Lippe 1982a)
- LIPPE, Rudolf zur: Wiederbegegnung der Industriegesellschaften mit dem Körper. In: KÜKELHAUS, Hugo/LIPPE, Rudolf zur: Entfaltung der Sinne. Ein „Erfahrungsfeld“ zur Bewegung und Besinnung. Frankfurt am Main 1982, 25-37 (zur Lippe 1982b)
- LIPPE, Rudolf zur: Sinnenbewußtsein. Grundlegung einer anthropologischen Ästhetik. Reinbek 1987
- LIPPITZ, Wilfried/MEYER-DRAWE, Käte (Hg.): Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens - didaktische Konsequenzen. Königstein/Taunus 1982
- LIPPITZ, Wilfried/MEYER-DRAWE, Käte (Hg.): Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik. Frankfurt am Main 1987²
- LIPPITZ, Wilfried/PFLAUM, Joachim: Tasten, Gestalten, Genießen. Königstein/Ts. 1981
- LIPPITZ, Wilfried/RITTELMAYER, Christian (Hg.): Phänomene des Kinderlebens. Beispiele und methodische Probleme einer pädagogischen Phänomenologie. Bad Heilbrunn 1990²
- LIPPITZ, Wilfried: „Lebenswelt“ oder die Rehabilitierung vorwissenschaftlicher Erfahrung. Ansätze eines phänomenologisch begründeten anthropologischen und sozialwissenschaftlichen Denkens in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel 1980
- LIPPITZ, Wilfried: Das Zeiterleben von Kindern. Zur phänomenologischen Methode der exemplarischen Deskription. In: ders.: Phänomenologische Studien in der Pädagogik. Weinheim 1993, 131-143
- LIPPITZ, Wilfried: Der Leib (Kommentar). In: LIPPITZ, Wilfried/RITTELMAYER, Christian (Hg.): Phänomene des Kinderlebens. Beispiele und methodische Probleme einer pädagogischen Phänomenologie. Bad Heilbrunn 1990², 71-77 (Lippitz 1990a)
- LIPPITZ, Wilfried: Räume - von Kindern erlebt und gelebt.

- Aspekte einer Phänomenologie des Kinderraumes. In: LIPPITZ, Wilfried/RITTELMAYER, Christian (Hg.): Phänomene des Kinderlebens. Beispiele und methodische Probleme einer pädagogischen Phänomenologie. Bad Heilbrunn 1990², 93-106 (Lippitz 1990b)
- LIPPITZ, Wilfried: Das Milieu (Kommentar). In: Lippitz, Wilfried/Rittelmeyer, Christian (Hg.): Phänomene des Kinderlebens. Beispiele und methodische Probleme einer pädagogischen Phänomenologie. Bad Heilbrunn 1990², 117-123 (Lippitz 1990c)
- LIPPITZ, Wilfried: Tastwahrnehmungen in der Grundschule. Grundschüler erfahren anthropologische Strukturen der Wahrnehmung. In: LIPPITZ, Wilfried/MEYER-DRAWE, Käte (Hg.): Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens - didaktische Konsequenzen. Königstein/Taunus 1982, 108-136
- LIPPITZ, Wilfried: Phänomenologische Studien in der Pädagogik. Weinheim 1993
- LITT, Theodor: Individuum und Gemeinschaft. Leipzig 1926
- LOCH, Werner: Enkulturation als anthropologischer Grundbegriff der Pädagogik. In: Bildung und Erziehung 21 (1968), Heft 3, 161-178
- LOCH, Werner: Lebenslauf und Erziehung. Essen 1979 (Loch 1979a)
- LOCH, Werner: Curriculare Kompetenzen und pädagogische Paradigmen. Zur anthropologischen Grundlegung einer biographischen Erziehungstheorie. In: Bildung und Erziehung 32 (1979), 241-266 (Loch 1979b)
- LOCH, Werner: Der Mensch im Modus des Könnens. Anthropologische Fragen pädagogischen Denkens. In: König, Eckard/Ramsenthaler, Horst (Hg.): Diskussion pädagogische Anthropologie. München 1980, 191-225
- LOCH, Werner: Anfänge der Erziehung - Zwei Kapitel aus einem verdrängten Curriculum. In: MAURER, Friedemann (Hg.): Lebensgeschichte und Identität. Beiträge zu einer biographischen Anthropologie. Frankfurt am Main 1981, 31-83
- LOCH, Werner: Stufen des kindlichen Lernens als Aufgaben der Erziehung. In: ders. (Hg.): Lebensform und Erziehung. Essen 1983, 47-59
- LORENZ, Konrad: Das sogenannte Böse. Zur Naturgeschichte der Aggression. Wien 1963, 1969²⁴
- LORENZ, Konrad: Psychologie und Stammesgeschichte

- (1954). In: ders.: Vom Weltbild des Verhaltensforschers. München 1972⁵, 35-95
- LÖSCHER, Wolfgang: Hör-Spiele. Sinnvolle Frühpädagogik. München 1982
- LÖSCHER, Wolfgang: Riech- und Schmeck-Spiele. Sinn-volle Frühpädagogik. München 1983
- LUHMANN, Niklas: Einfache Sozialsysteme. In: AUWÄRTER, Manfred/KIRSCH, E-dit/SCHRÖTER, Klaus (Hg.): Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität. Frankfurt am Main 1976, 3-34
- LUHMANN, Niklas: Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Erstmals 1984. Frankfurt am Main 1993⁴
- M -
- MACHA, Hildegard: Pädagogisch-anthropologische Theorie des Ich. Bad Heilbrunn 1989
- MAHLER, Margaret: Studien über die drei ersten Lebensjahre. Stuttgart 1985
- MALINOWSKI, Bronislaw: Eine wissenschaftliche Theorie der Kultur. Frankfurt am Main 1988³
- MARCEL, Gabriel: Leibliche Begegnung. Notizen aus einem gemeinsamen Gedankengang, bearbeitet von Hans A. Fischer-Barnicol. In:
- PETZOLD, Hilarion (Hg.): Leiblichkeit. Paderborn 1985, 15-46
- MARKOWITZ, Jürgen: Die soziale Situation. Entwurf eines Modells zur Analyse des Verhältnisses zwischen personalen Systemen und ihrer Umwelt. Frankfurt am Main 1979
- MATTENKLOTT, Gert: Gibt es eine erzieherische Dimension der Kunst nach der Moderne? In: Lenzen, Dieter (Hg.): Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik? Darmstadt 1990, 120-134
- MAURER, Friedemann: Die Wahrheit der Phänomene. Über ästhetische Wahrnehmung als Welthingabe. In: DUNCKER, Ludwig/MAURER, Friedemann/SCHÄFER, Gerd (Hg.): Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Wirklichkeiten zwischen Ich und Welt. Langenau-Ulm 1990, 17-32
- MAURER, Friedemann: Leiberleben und Spiel als Selbst- und Weltbemächtigung. In: ALTENBERGER, Helmut/MAURER, Friedemann (Hg.): Kindliche Welterfahrung in Spiel und Bewegung. Sportpädagogische Perspektiven. Bad Heilbrunn 1992, 165-178
- MAYRHOFER, Hans/ZACHARIAS, Wolfgang: Ästhetische Er-

- ziehung. Lernorte für aktive Wahrnehmung und soziale Kreativität. Reinbek 1976
- MAYRHOFER, Hans/ZACHARIAS, Wolfgang: projektbuch ästhetisches lernen. Reinbek 1977
- MEAD, George Herbert: Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Erstmals 1934. Frankfurt am Main 1993⁹
- MEAD, Margaret: Der Konflikt der Generationen. Jugend ohne Vorbild. Olten 1971²
- MENZE, Clemens: Ästhetische Erziehung als Erziehung überhaupt. In: ders. (Hg.): Kunst und Bildung. Münster 1991, 16-85
- MERLEAU-PONTY, Maurice: Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin 1966
- MEYER-DRAWE, Käte: Lernen als Umlernen. Zur Negativität des Lernprozesses. In: LIP-PITZ, Wilfried/MEYER-DRAWE, Käte (Hg.): Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens - didaktische Konsequenzen. Frankfurt am Main 1986, 19-45
- MEYER-DRAWE, Käte: Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität. München 1987²
- MOLLENHAUER, Klaus: Theorien zum Erziehungsprozeß. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen. München 1972
- MOLLENHAUER, Klaus: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München 1983
- MOLLENHAUER, Klaus: Bildung, ästhetische. In: LENZEN, Dieter (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe. Band 1. Reinbek bei Hamburg 1989, 222-229
- MOLLENHAUER, Klaus: Fingererzählungen - eine pädagogische Spekulation. In: LIP-PITZ, Wilfried/RITTELMAYER, Christian (Hg.): Phänomene des Kinderlebens. Beispiele und methodische Probleme einer pädagogischen Phänomenologie. Bad Heilbrunn 1990², 39-51
- MONTADA, Leo: Die geistige Entwicklung aus der Sicht Jean Piagets. In: OERTER, Rolf/MONTADA, Leo: Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. München, Weinheim 1987², 413-462
- MONTESSORI, Maria: Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter. Stuttgart 1913, 1928²
- MONTESSORI, Maria: Grundlagen meiner Pädagogik. Heidelberg 1965

- MONTESSORI, Maria: Kinder sind anders. Frankfurt am Main u.a. 1980
- MONTESSORI, Maria: Die Entdeckung des Kindes. Freiburg i.Br. 1972³
- MUCHOW, Martha/MUCHOW, H.H.: Der Lebensraum des Großstadtkindes. Hamburg 1935, Reprint Bensheim 1978
- MÜHLMANN, Wilhelm Emil: Umriss und Probleme einer Kulturanthropologie. In: MÜHLMANN, W.E/MÜLLER, E.W. (Hg.): Kulturanthropologie. Köln und Berlin 1966, 15-49
- MUSSEN, P.H./CONGER, J.J./KAGAN, J.: Lehrbuch der Kinderpsychologie. Stuttgart 1976
- N -
- NEILL, Alexander S.: Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill. Reinbek bei Hamburg 1969
- NITSCHKE, Alfred: „Das verwaisete Kind der Natur“. Ärztliche Beobachtungen zur Welt des jungen Menschen. Tübingen 1962
- NOHL, Herman: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt am Main 1988
- O -
- OELKERS, Jürgen/SCHULZ, Wolfgang K.: Einleitung. Zur Problemstellung und Aktualität der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. In: dies. (Hg.): Pädagogisches Handeln und Kultur. Aktuelle Aspekte der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Bad Heilbrunn 1984, 7-23
- OELKERS, Jürgen: Die Ästhetisierung des Subjekts als Grundproblem moderner Pädagogik. In: PETERSEN, Jörg (Hg.): Unterricht: Sprache zwischen den Generationen. Kiel 1985, 249-287
- OEVERMANN, U.: Die falsche Kritik an der kompensatorischen Erziehung. In: Neue Sammlung 14 (1974), 537-568
- OEVERMANN, Ulrich/ALLERT, Tilman/GRIPP, Helga/KONAU, Elisabeth/KRAMBECK, Jürgen/SCHRÖDER-CAESAR, Erna/SCHÜTZE, Yvonne: Beobachtungen zur Struktur der sozialisationen. Theoretische und methodische Fragen der Sozialisationsforschung. In: AUWÄRTER, Manfred/KIRSCH, Edith/SCHRÖTER, Klaus (Hg.): Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität. Frankfurt am Main 1976, 371-403

- OTTO, Gunter: Über Phantasietätigkeit in Kinderzeichnungen, im Alltag, in der Schule und in der Kunst. In: DUNCKER, Ludwig/MAURER, Friedemann/SCHÄFER, Gerd E. (Hg.): Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Wirklichkeiten zwischen Ich und Welt. Langenau-Ulm 1990, 33-46
- P -
- PARSONS, Talcott: Family Structure and the Socialisation of the Child. In: PARSONS, Talcott/BALES, Robert F.: Family, Socialisation and Interaction Process. London 1956, 35-131 (Parsons 1956a)
- PARSONS, Talcott: The Organisation of Personality as a System of Action. In: PARSONS, Talcott/BALES, Robert F.: Family, Socialisation and Interaction Process. London 1956, 133-186 (Parsons 1956b)
- PAZZINI, Karl-Josef: Bilder und Bildung. Vom Bild zum Abbild bis zum Wiederauftauchen der Bilder. Münster 1992
- PETERSEN, Peter: Pädagogik. Berlin 1932; u.d.T.: Pädagogik der Gegenwart. Berlin 1937²; Reprint Weinheim und Basel 1973
- PETERSEN, Peter: Führungslehre des Unterrichts. Langensalza 1937. Braunschweig u.a. 1955⁵
- PETERSEN, Peter: Der Kleine Jena-Plan. Erstmals 1927. Weinheim und Basel 1980
- PIAGET, Jean/INHELDER, Bärbel: Die Psychologie des Kindes. München 1991⁴
- PIAGET, Jean: Das Weltbild des Kindes. München 1992³
- PLESSNER, Helmuth: Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie. Berlin u.a. 1975
- POELITZ, K.H.: Die Erziehungswissenschaft aus dem Zwecke der Menschheit und des Staates praktisch dargestellt. Band 1 und 2. 1806
- POPP, Walter: Humor und Sprachwitz des Kindes. In: DUNCKER, Ludwig/MAURER, Friedemann/SCHÄFER, Gerd E. (Hg.): Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Wirklichkeiten zwischen Ich und Welt. Langenau-Ulm 1990, 95-110
- POPP, Walter: Humor und Sprachwitz. In: FATKE, Reinhard (Hg.): Ausdrucksformen des Kinderlebens. Phantasie, Spiele, Wünsche, Freundschaft, Lügen, Humor, Staunen. Bad Heilbrunn 1994, 85-95
- PRANGE, Klaus: Pädagogik als Erfahrungsprozeß. Band I: Der pädagogische Aufbau

- der Erfahrung. Stuttgart 1978
- PRANGE, Klaus: Pädagogik als Erfahrungsprozeß. Band II: Die Epochen der Erfahrung. Stuttgart 1979
- PRANGE, Klaus: Pädagogik als Erfahrungsprozeß. Band III: Die Pathologie der Erfahrung. Stuttgart 1981
- PRANGE, Klaus: Identität und Politik bei Ernst Krieck. Ein Beitrag zur Pathographie totalitärer Pädagogik. In: HERRMANN, Ulrich (Hg.): „Die Formung des Volksgegnossen“. Der „Erziehungsstaat“ des Dritten Reiches. Weinheim und Basel 1985, 154-169
- PRANGE, Klaus: Geht das Gewissen noch mit in die Oper? Zu Herbarts Lehre von der ästhetischen Nötigung. In: KOCH, Lutz/MAROTZKI, Winfried/PEUKERT, Helmut (Hg.): Pädagogik und Ästhetik. Weinheim 1994, 85-94
- PRANGE, Klaus: Über das Zeigen als operative Basis der pädagogischen Kompetenz. In: Bildung und Erziehung, Heft 2, 48(1995), 145-157
- PREUSS-LAUSITZ, Ulf: Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim und Basel 1993
- RAUH, Hellgard: Frühe Kindheit. In: OERTER, Rolf/MONTADA, Leo: Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. München, Weinheim 1987², 131-203
- RETTNER, Hein: Spielzeug. Handbuch zur Geschichte und Pädagogik der Spielmittel. Weinheim und Basel 1979
- RICHTER, Hans-Günther: Die Kinderzeichnung. Entwicklung, Interpretation, Ästhetik. Düsseldorf 1987
- RITTELMEYER, Christian: Der Blick der Puppe. In: LIPPITZ, Wilfried/RITTELMEYER, Christian (Hg.): Phänomene des Kinderlebens. Beispiele und methodische Probleme einer pädagogischen Phänomenologie. Bad Heilbrunn 1990², 107-116
- ROBERTS, Janine: Den Rahmen abstecken: Definition, Funktion und Typologie von Ritualen. In: IMBER-BLACK, Evan/ROBERTS, Janine/WHITING, Richard A.: Rituale in Familien und Familientherapie. Heidelberg 1993, 16-72
- ROTHACKER, Erich: Probleme der Kulturanthropologie. Bonn 1948
- ROTHACKER, Erich: Philosophische Anthropologie. Bonn 1964, 1966²
- RÖTZER, Florian: Die Hoffnung auf „ästhetische Erkenntnis“ im aktuellen philosophi-

- schen Diskurs. In: ZACHARIAS, Wolfgang (Hg.): *Schöne Aussichten? Ästhetische Bildung in einer technisch-medialen Welt*. Essen 1991, 65-78
- ROUSSEAU, Jean-Jacques: *Emil oder Über die Erziehung*. Paderborn u.a. 1987⁸
- RUBINSTEIN; S.L.: *Grundlagen der allgemeinen Psychologie*. Berlin 1968⁶
- RUMPF, Horst: *Die übergangene Sinnlichkeit*. München 1981
- RUMPF, Horst: *Beherrscht und verwahrlost. Über den Sportkörper, den Schulkörper und die ästhetische Erziehung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 3, 29(1983), 333-346
- S -
- SARAN, Franz: *Das Übersetzen aus dem Mittelhochdeutschen*. Neubearbeitet von Bert Nagel. Tübingen 1975⁶
- SCHAD, Wolfgang: *Zur Organologie und Physiologie des Lernens*. In: LIPPITZ, Wilfried/RITTELMEYER, Christian (Hg.): *Phänomene des Kinderlebens. Beispiele und methodische Probleme einer pädagogischen Phänomenologie*. Bad Heilbrunn 1990², 52-70
- SCHÄFER, Gerd E.: *Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit*. Weinheim und München 1995
- SCHÄFER, Gerd E.: *Aus der Perspektive des Kindes? Überlegungen zum Verhältnis von Kind, Kindheit und Pädagogik*. Unveröff. Manuskript 1996
- SCHEFLEN, Albert: *Körpersprache und soziale Ordnung*. Stuttgart 1976 (Scheflen 1976a)
- SCHEFLEN, Albert: *Die Bedeutung der Körperhaltung in Kommunikationssystemen*. In: AUWÄRTER, Manfred/KIRSCH, Edith/SCHRÖTER, Klaus (Hg.): *Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität*. Frankfurt am Main 1976, 221-253 (Scheflen 1976b)
- SCHERLER, Karlheinz: *Sensomotorische Entwicklung und materiale Erfahrung*. Schorndorf 1975
- SCHEUERL, Hans (Hg.): *Das Spiel. Band 2: Theorien des Spiels*. Weinheim und Basel 1991¹¹
- SCHILLER, Friedrich von: *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen*. Stuttgart 1965
- SCHISCHKOFF, Georgi (Hg.): *Philosophisches Wörterbuch*. Stuttgart 1982²¹
- SCHMITZ, Hermann: *System der Philosophie. Zweiter Band. Erster Teil: Der Leib*. Bonn 1965

- SCHMITZ, Hermann: System der Philosophie. Dritter Band: Der Raum. Vierter Teil: Das Göttliche und der Raum. Bonn 1977
- SCHMITZ, Hermann: System der Philosophie. Dritter Band: Der Raum. Fünfter Teil: Die Wahrnehmung. Bonn 1978
- SCHMITZ, Hermann: System der Philosophie. Vierter Band: Die Person. Bonn 1980
- SCHMITZ, Hermann: Der unerschöpfliche Gegenstand. Grundzüge der Philosophie. Bonn 1990
- SCHMITZ, Hermann: Leib und Gefühl. Materialien zu einer philosophischen Therapeutik. Paderborn 1992²
- SCHNEIDER, Gerhard: Zur Begriffsgeschichte der Musisch-Ästhetischen Erziehung. In: BRÄUER, Gottfried/SCHNEIDER, Gerhard/SCHULZ, Wolfgang K.: Zugänge zur ästhetischen Elementarerziehung. Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen. Grundbaustein Teil 1. Tübingen 1989, 8-21
- SCHÖNKNECHT, Gudrun: Lernwerkstätten in Bayern. In: ERNST, Karin/WEDEKIND, Hartmut (Hg.): Lernwerkstätten in der Bundesrepublik Deutschland und Österreich. Eine Dokumentation. Frankfurt am Main 1993, 45-55
- SCHORCH, Günther: Kind und Zeit. Entwicklung und schulische Förderung des Zeitbewußtseins. Bad Heilbrunn 1982
- SCHORR, Karl Eberhard: „Peter stört“. „Sicht und Einsicht“ in erzieherischen Situationen. In: BAECKER, D./MARKOWITZ, Jürgen u.a. (Hg.): Theorie als Passion. Frankfurt am Main 1987, 669-693
- SCHÜTZ, Helmut Georg: Pragmatische Kunstpädagogik. Begründungen zur ästhetischen Praxis. München und Basel 1979
- SCHUHMACHER-CHILLA, Doris: Ästhetische Sozialisation und Erziehung. Zur Kritik an der Reduktion von Sinnlichkeit. Berlin 1995
- SCHULTHEIS, Klaudia: Form als Zwang. Zur Pathologie ästhetischer Erziehung. In: KOCH, Lutz/MAROTZKI, Winfried/PEUKERT, Helmut (Hg.): Pädagogik und Ästhetik. Weinheim 1994, 125-144
- SCHULTHEIS, Klaudia: Summerhill und Haubinda. Eine vergleichende Analyse zweier Landerziehungsheime. In: Pädagogik und Schulalltag, Heft 4, 52(1997), 569-582 (Schultheis 1997a)
- SCHULTHEIS, Klaudia: Ästhetisierung als Regression oder

- Chance? Anmerkungen zur Rezeption der Postmoderne in der Pädagogik. In: Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, Heft 3, 73(1997), 354-366 (Schultheis 1997b)
- SCHULTHEIS, Klaudia: Rituale als Lernhilfen. In: Grundschulmagazin 7/1998
- SCHUSTER, Martin: Die Psychologie der Kinderzeichnung. Berlin 1993²
- SCHULZE, Theodor: Methoden und Medien der Erziehung. München 1978
- SCHULZE, Theodor: Das Bild als Motiv in pädagogischen Diskursen. In: LENZEN, Dieter (Hg.): Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik? Darmstadt 1990, 97-119
- SCHWEIZER, Hans-Martin: Vorbemerkungen zu einer Theorie ästhetischer Erziehung. In: SCHNEIDER, Gerhard (Hg.): Ästhetische Erziehung in der Grundschule. Argumente für ein fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip. Weinheim 1988, 157-181
- SEEWALD, Jürgen: Leib und Symbol. Ein sinnverstehender Zugang zur kindlichen Entwicklung. München 1992
- SELLE, Gert: Gebrauch der Sinne. Eine kunstpädagogische Praxis. Reinbek bei Hamburg 1988
- SELLE, Gert: Einführung. Das Ästhetische: Sinntäuschung oder Lebensmittel? In: ders. (Hg.): Experiment ästhetische Bildung. Aktuelle Beispiele für Handeln und Verstehen. Reinbek 1990, 14-37
- SING, Eva u.a.: Tasten mit Auge - Hand - Fuß als „Fühl-Erkennen“. In: Grundschulmagazin 12/1990, 55-58
- SPITZ, René A.: Vom Säugling zum Kleinkind. Naturgeschichte der Mutter-Kind-Beziehungen im ersten Lebensjahr. Stuttgart 1965
- SPITZ, René A.: Die Entstehung der ersten Objektbeziehungen. Direkte Beobachtungen an Säuglingen während des ersten Lebensjahres. Stuttgart 1973³
- SPRANGER, Eduard: Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit. Halle 1921²
- STAUDTE, Adelheid: „Mit allen Sinnen lernen ...“. In: Kunst+Unterricht, Heft 87/1984, 8-15
- STAUDTE, Adelheid: Ästhetische Erziehung in der Grundschule - Mit allen Sinnen lernen. In: Schneider, Gerhard (Hg.): Ästhetische Erziehung in der Grundschule. Argumente für ein fächerübergreifendes Unterrichts-

- prinzip. Weinheim und Basel 1988, 55-66
- STERN, William: Psychologie der frühen Kindheit. Erstmals 1914. Heidelberg 1967⁹
- STERN, Daniel N.: Mutter und Kind. Die erste Beziehung. Stuttgart 1979
- STERN, Daniel N.: Tagebuch eines Babys. Was ein Kind sieht, spürt, fühlt und denkt. München 1991
- STERN, Daniel N.: Die Lebenserfahrung des Säuglings. Stuttgart 1992²
- STOLL, Siegfried: Der Situationsansatz im Kindergarten. Möglichkeiten seiner Verwirklichung. Berlin 1995
- STONE, J./SMITH, H./MURPHY, L. (Hg.): The Competent Infant. New York 1973
- STRAUS, Erwin: Vom Sinn der Sinne. Ein Beitrag zur Grundlegung der Psychologie. Berlin u.a. 1956²
- SÜNKEL, Wolfgang: Die Erziehung des sinnlichen Wahrnehmens. Bemerkungen zum II. Buch des „Emile“. In: ders.: Drei Versuche über Abbildungsmodelle. Reihe Protext der Universität Erlangen-Nürnberg, 5(1995), 5-8
- SUTTON-SMITH, Brian: Novel responses to toys. In: Merrill-Palmer Quarterly, 14(1968), 151-158
- SZIBORSKY, Lucia: Zum Begriff der ästhetischen Erfahrung bei Adorno. In: SCHNEIDER, Gerhard (Hg.): Ästhetische Erziehung in der Grundschule. Argumente für ein fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip. Weinheim und Basel 1988, 182-200
- T -
- TOMKINS, Silvan S.: Affect, Imagery, Consciousness I: The Positive Affects. New York 1962
- TOMKINS, Silvan S.: Affect, Imagery, Consciousness II: The Negative Affects. New York 1963
- U -
- ULICH, Michaela: Inszenierungen im Kinderspiel. In: FATKE, Reinhard (Hg.): Ausdrucksformen des Kinderlebens. Phantasie, Spiele, Wünsche, Freundschaft, Lügen, Humor, Staunen. Bad Heilbrunn 1994, 23-34
- V -
- VASKOVICS, Laszlo A. (Hg.): Umweltbedingungen familiärer Sozialisation. Beiträge zur sozialökologischen Sozialisationsforschung. Stuttgart 1982
- VASKOVICS, Laszlo: Sozialökologische Einflußfaktoren familiärer Sozialisation. In: ders.

- (Hg.): Umweltbedingungen familialer Sozialisation. Beiträge zur sozialökologischen Sozialisationsforschung. Stuttgart 1982, 1-24
- VOGES, Rosemarie: Das Ästhetische und die Erziehung. Werdegang einer Idee. München 1979
- VONDUNG, Klaus: Magie und Manipulation. Ideologischer Kult und politische Religion des Nationalsozialismus. Göttingen 1971
- W -
- WALDENFELS, Bernhard: Phänomenologie in Frankreich. Frankfurt am Main 1983
- WEISÄCKER, Viktor von: Der Gestaltkreis. Theorie der Einheit von Wahrnehmen und Bewegen. Stuttgart 1950⁴
- WELLENDORF, Franz: Schulische Sozialisation und Identität. Weinheim und Basel 1973
- WELSCH, Wolfgang: Aisthesis. Grundzüge und Perspektiven der Aristotelischen Sinneslehre. Stuttgart 1987
- WELSCH, Wolfgang: Anästhetik - Fokus einer erweiterten Ästhetik. In: ZACHARIAS, Wolfgang (Hg.): Schöne Aussichten? Ästhetische Bildung in einer technisch-medialen Welt. Essen 1991, 79-106
- WERNER, Heinz: Einführung in die Entwicklungspsychologie. Leipzig 1926. München 1959⁴
- WHITE, Leslie A.: Der Begriff Kultur. In: SCHMITZ, C.A. (Hg.): Kultur. Frankfurt am Main 1963, 358-388
- WILHELM, Theodor: Sozialisation und soziale Erziehung. Pädagogische Überlegungen zu einer soziologischen Leitvorstellung. In: WURZBACHER, Gerhard (Hg.): Sozialisation und Personalisation. Stuttgart 1974³, 127-171
- WINNICOTT, Donald W.: Vom Spiel zur Kreativität. Stuttgart 1989⁵
- WULF, Christian: Ästhetische Wege zur Welt. Über das Verhältnis von Mimesis und Erziehung. In: LENZEN, Dieter (Hg.): Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik? Darmstadt 1990, 156-170
- WULF, Christoph: Mimesis in der ästhetischen Bildung. In: Kunst+Unterricht, Heft 151/1991, 16-18
- WURZBACHER, Gerhard (Hg.): Sozialisation und Personalisation. Stuttgart 1974³
- WYGOTSKI, Lew Semjonowitsch: Denken und Sprechen. Erstmals 1934. Frankfurt am Main 1986

- ZACHARIAS, Wolfgang (Hg.): Gelebter Raum. Beiträge zu einer „Ökologie der Erfahrung“. München 1989
- ZACHARIAS, Wolfgang: „Anstöße zu einer Ökologie der Erfahrung“. In: ders. (Hg.): Gelebter Raum. Beiträge zu einer „Ökologie der Erfahrung“. München 1989, 2-4
- ZACHARIAS, Wolfgang (Hg.): Schöne Aussichten? Ästhetische Bildung in einer technisch-medialen Welt. Essen 1991
- ZACHARIAS, Wolfgang: „Du siehst etwas, was ich nicht weiß, du weißt etwas, was ich nicht seh ...“. Zur Einführung. In: ders. (Hg.): Schöne Aussichten? Ästhetische Bildung in einer technisch-medialen Welt. Essen 1991, 11-27
- ZEIHER, Helga: Die vielen Räume der Kinder. In: PREUSS-LAUSITZ, Ulf u.a.: Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Weinheim 1983, 176-195
- ZIMMER, Jürgen: Der Situationsansatz als Bezugsrahmen der Kindergartenreform. In: ders. (Hg.): Erziehung in früher Kindheit. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 6. Stuttgart 1984, 21 ff.
- ZIMMER, Jürgen: Vom Aufbruch und Abbruch. Über einige Desiderata der westdeutschen Kindergartenreform und des Situationsansatzes. In: Neue Sammlung 35(1995), Heft 4, 3-38
- ZIMMER, Renate: Psychomotorik - Ein Ansatz zur ganzheitlichen Erziehung in der Grundschule. In: Altenberger, Helmut/Maurer, Friedemann (Hg.): Kindliche Welterfahrung in Spiel und Bewegung. Sportpädagogische Perspektiven. Bad Heilbrunn 1992, 119-130
- ZINNECKER, Jürgen (Hg.): Der heimliche Lehrplan. Weinheim und Basel 1975

8 Sach- und Personenregister

A

Adorno, Th. W. 34, 251
Affektkontrolle 26, 145
Affektsozialisierung 83
aisthesis 18, 20
Alphabet der Leiblichkeit 56, 95, 97, 100
Alt, R. 12, 232
Anästhetik 24, 252
animal symbolicum 132
Anmutungen 90, 92, 114, 165, 173, 208f., 223
Anschauung 18, 27, 45, 48
Anthropologie 22, 26, 35, 47, 54f., 126f., 233, 235, 239f., 242, 246f.
anthropologisch 35, 44, 47, 126
Anthropometrie 127
Arbeit 11, 24, 28, 36, 70, 153, 228
Arbeitsateliers 229
Arbinger, R. 64, 232
Arrangieren 7, 17, 180, 189, 199, 200, 203, 205, 208, 227
Ästhetik 14, 18ff., 24, 28, 33ff., 232, 238ff., 243, 247, 249f., 252
ästhetische Erfahrung 21, 34, 44, 47, 190, 233, 235, 243, 245f.
ästhetische Erziehung 19, 20, 34ff., 46, 248
Ästhetisierung 5, 14, 18, 21ff., 34, 245, 249
Atmosphären 6, 57, 66, 82, 93, 96

attentionale Modifikation 167, 169, 172f., 176f., 210, 216, 225f.
Aufmerksamkeit 6, 15f., 29, 39, 58, 62, 68, 71, 77, 83, 86f., 91, 99, 103, 114, 116, 118, 121, 150, 168f., 172, 174, 176f., 180, 186f., 197, 199, 202, 208ff., 219, 225ff., 229
Ausdruck 27, 41, 47, 49, 82f., 86, 88, 90, 92ff., 111, 126, 129, 131ff., 138, 140, 157, 207, 215, 218ff., 234, 239
Ausdrucksbewegung 6, 83, 239
Ausdrucksformen 12, 36, 44, 49, 126, 144, 207, 229, 236, 246, 251
Ausdrucksgebärden 41
Ausdrucksmuster 83
Ausdruckstheorie 82, 89, 91f.
Ausdrucksverstehen 82, 95
Ausleibung 6, 83, 92, 102, 107, 114, 117ff.

B

Bannmüller, E. 30f., 232
Barker, R.G. 59, 232
Barrit, L. 195f., 232
Barthes, R. 34, 207
basic personalities 125
Baudrillard, J. 47
Bauhaus 21
Baumgarten, A.G. 18f., 232
Beck, F. A. 153, 232
Beck, J. 18, 25, 27, 31, 232
Bedeutungsverstehen 15f., 82, 119, 178

- Beethoven, L. v.* 104
 Bemutterungsweisen 123
Benedict, R. 125, 127, 129, 147f., 232, 235
 Benennen 180, 211, 214
 Bestrafung 221
Bettelheim, B. 81, 232
 Bewegung 15, 24, 29ff., 40, 47, 51, 57, 64, 67f., 71, 75, 77f., 87, 89, 91, 93, 95, 100ff., 104, 115, 117, 119ff., 128, 132, 136, 144, 183f., 202, 213, 233, 237f., 240f., 243, 245, 253
 Bewegungsbilder 121
 Bewegungserziehung 30, 232
 Bewegungsgestalten 89, 121
 Bewegungssuggestionen 94f., 100, 103, 116, 150, 177, 187, 202, 212
 Bewußtsein 18, 24, 29, 47f., 55, 69, 88, 93, 95, 110, 124, 132, 153f., 156, 160, 167, 169, 176, 188, 193f., 214, 223
 Bilder 18, 23, 33f., 60, 80, 84, 118, 130, 134, 144, 207, 240, 246
 Bildung 9, 12, 18, 34f., 37, 39, 46, 54, 104, 125, 132, 147, 153, 159, 171, 225, 242, 244, 246ff., 250, 252f.
 Bildungstheorie 20
 Bildungsziel 5, 45
Bittner, G. 39, 44, 232
Boesch, E. E. 72, 132, 136, 143, 148, 233
Böhm, W. 201f., 233
Bollnow, O. F. 22, 66, 115, 161, 211, 223, 233
Bower, Th. G. 11, 71, 121, 233
Brandenburg, A. G. 77, 233
Bräuer, G. 22f., 25, 29, 31, 233, 249
Brezinka, W. 154, 158, 233
Bronfenbrenner, U. 12, 59ff., 233
Bühler, Ch. 11, 75, 233
Buytendijk, F.J.J. 22, 78, 82, 86, 89, 121, 233
- C**
- Cassirer, E.* 132, 134ff., 142, 234
Chateau, J. 80, 182, 234
Claessens, D. 7, 22, 152, 155, 194, 234
 coenästhetisch 51
 curriculare Kompetenzen 163f., 164
- D**
- Danner, H.* 13, 234
Darwin, Ch. 88, 234
 Deskription 13, 43, 241
 Deuten 215
 Deutung 11, 13, 43, 136, 176, 215ff., 219, 220f.
 Dezentrierung 48, 122
Dietschy, H. 146, 148, 234
Dilthey, W. 125, 234
 Disziplinierung 23, 26, 126, 137, 140, 144, 203
Donaldson, M. 49, 234
Dornes, M. 11, 82ff., 88, 234
Doty, W. G. 142, 234
Douglas, M. 125f., 137f., 140, 144, 148, 235
Duncker, L. 12, 18, 33, 36, 43f., 47, 49, 207, 232, 235, 243, 245f.
Dürckheim, K. v. 65, 235
Durkheim, E. 124, 141, 235

E

- Egozentrismus 41, 48
 Einbildungskraft 20, 45, 133, 164, 189
 Eindrücke 82, 92, 110, 118, 143, 148, 166, 194
 Einfühlung 75, 90, 103
 Einleibung 6, 53, 83, 92, 101ff., 110, 114ff., 177, 187, 197, 202
 Einschlafritual 185
 elementare Erziehung 9, 10, 49, 114, 124, 127, 149ff., 164, 193, 216f., 221, 224
Elias, N. 144, 235
 Emanzipation des Objektiven 6, 108
 Empfinden 27f., 35, 55, 90f., 103, 108, 149, 187
 Enge 97ff., 115, 118, 187, 197, 203
 Engung 97f., 100f., 103, 105, 107, 115, 187, 203
 Enkulturation 7, 12, 16, 36, 147, 151f., 155ff., 242
 Enkulturationshilfe 7, 161ff.
 entfaltete Gegenwart 109ff., 211
 Entsinnlichung 25, 34, 46
 Entwicklung 11ff., 27, 30, 39, 41f., 52, 57ff., 67, 71, 78f., 84, 89, 100, 119, 121, 124, 134, 137, 142, 145, 147, 150f., 160, 167, 178, 181, 201, 203, 210, 230, 232, 233f., 236ff., 244, 247ff.
 Entwicklungspsychologie 11, 13, 40, 48, 56, 83, 85, 232, 237, 244, 247, 252
 Erfahrung 5, 7, 12, 14, 18, 21f., 25f., 29, 32ff., 40, 44ff., 56f., 67f., 73, 80, 85, 89, 98, 100, 107, 109, 112, 120f., 124, 126, 130, 132, 136, 140, 159f., 172, 174, 188, 190, 201, 206, 209, 216, 223, 228, 233, 235, 241, 243, 245f., 248, 251f.
Erikson, E. H. 11, 123, 142, 181f., 187, 235f.
 Erinnerung 87, 109, 111, 221
 Erleben 13, 16, 29, 37f., 45, 54, 56, 58, 72, 82f., 91, 96, 98, 114ff., 119, 122, 126, 138, 147, 150, 165ff., 176, 179, 186ff., 194, 197, 201, 211, 215, 220, 228
 Erlebnis 36, 55, 82, 90, 98, 117, 153, 194, 198, 203, 218
 Erlebnispädagogik 230f., 239
 Erlebnisszenen 193f., 197
 Ermahnung 161, 164, 221
 Ernst 11, 27, 37, 132, 143, 152f., 196, 219, 233f., 236, 240, 246, 249
 Erwachsene 27, 56, 68, 71, 79, 81, 87, 109, 115f., 118, 121, 151, 154, 158, 167, 170, 173, 176, 178f., 183, 185, 193, 194f., 198f., 206, 212f., 219, 226
 Erziehungsmittel 221, 237
 Erziehungspraxis 5, 12, 21, 25, 46
 Erziehungssituation 9, 165, 186, 225
 Erziehungswissenschaft 5, 12, 18, 21, 33ff., 44, 46, 48, 233, 240f., 243, 246, 250, 252f.
 Exosystem 60
 expressiv 40, 133, 146
 Expressivität 132, 134, 140, 215
 exzentrische Positionalität 47, 129

F

Familie 59f., 65, 66f., 76, 80,
110, 117, 119, 122, 127, 130,
155, 160, 163f., 168, 175, 178,
205, 224, 228, 234, 247
Faszination 81, 102ff.
Fatke, R. 12, 36, 44f., 81, 207f.,
223, 236, 246, 251
Fausser, P. 26, 28, 236
Fend, H. 7, 12, 152, 155, 157ff.,
236
Fingererzählung 183
Fingerspiel 42, 80, 184, 186
Fischer, A. 13, 236, 243
Flitner, A. 28, 236
Formung 126, 140, 144, 153,
247
Foucault, M. 22, 34, 145, 236
Freiheit 20, 35, 153, 189, 200,
203ff.
Fröbel, F. 233

G

Gamm, H.-J. 153, 237
Ganzheit 5, 14, 32ff., 38, 46f.,
111, 118, 166, 193
Ganzheitlichkeit 33
Gebärden 57, 88f., 94, 99, 104
Geborgenheit 39, 56, 66f., 76,
115, 122, 143, 184, 186f., 198
Gefühle 6, 39, 47, 49, 58, 68, 71,
83f., 87, 93f., 96, 115, 122,
133, 157, 187, 189, 191, 222
Gehlen, A. 22, 47, 55, 128f., 237
Geißler, E. E. 221, 237
Geist 5, 20, 22, 25, 32, 38, 54f.,
119f., 126, 130, 153, 244
Geisteswissenschaftliche
Pädagogik 125, 245
Gemeinschaft 142f., 152f., 201,
242

Gennep, A. v. 139, 141, 237
Gerichtetheit 48, 53, 114, 118,
154, 165
Geschenk 62, 178
Geschichten 33, 44, 63, 69, 80f.,
112, 117f., 195, 207, 240
Geschlechterrollen 222
Gesellschaft 5, 7, 16, 21f., 38,
61, 77, 137f., 140, 145, 148,
153, 156, 158f., 159, 161, 163,
235, 240, 244
Gesichtsausdruck 83, 88, 115,
203, 220
Gestaltkreis 64, 252
Gestaltverläufe 100, 103f., 115,
121f., 187
Gestik 41, 206
Gestimmtheit 36, 43, 66, 115
Geulen, D. 76, 237
Gewöhnung 122, 164, 180, 186,
227
Giesecke, H. 188, 199, 227, 237
Goffman, E. 140f., 237
Greifen 36, 64, 120
Grimm, H. 75, 237
Groos, K. 174, 237
Grossmann, K. E. 56, 237
Grundschule 25, 29f., 228f.,
232f., 239, 242, 250f., 253
Grundschulpädagogik 17, 26,
228, 230
Gruppe, O. 30f., 237
Guski, R. 210, 237
Guyer, W. 52, 237

H

Hahn, K. 200, 203, 238
Haltungen 86, 89, 113, 116, 119,
130, 161
Handlungen 6, 73, 77, 79, 82,
85f., 116, 118, 120, 122f.,

138ff., 143, 148, 154ff., 175f.,
186, 191f., 194, 202, 210,
215f., 219, 222, 227
Handlungsformen 5, 10, 12, 14,
17, 224, 226
Handlungsschemata 120
Hansen, W. 11, 58, 69, 72, 75,
77, 238
Hart, O. v. d. 140, 238
Hausmann, G. 188, 238
Hentig, H. v. 18, 238
Herbart, J. F. 9, 48, 238
Herskovits, M. J. 156, 238
Hier 12, 29, 31, 44, 55, 59, 105,
108f., 111, 114, 135, 155, 180,
195, 205, 227f.
Holtstiege, H. 238
Horizont 101, 167ff., 187, 193,
208f., 211
Hotz, A. 30, 238
Husserl, E. 43, 48, 111, 167, 238

I

Individualisierungsprozeß 24
Inhelder, B. 52, 72, 246
Institutionen 55, 111, 129f., 147,
150, 155, 160
instrumentell 54, 76, 121
Inszenieren 7, 17, 188, 195, 199,
227
Inszenierungen 6, 80ff., 106,
117f., 144, 172, 180, 186,
188ff., 197f., 209, 225, 251
Intentionalität 48, 154, 167
Interaktion 13, 52f., 63, 82f., 86,
91, 158, 163, 166, 180, 192,
199, 224, 237, 243, 245, 248
Interpretieren 7, 17, 215, 218f.,
227
Izard, C. E. 84, 238

J

Jean Paul 20
Jetzt 55, 108f., 111, 114
Jugend 24, 190, 233, 244
Jugendkulturen 24

K

Kainz, F. 18, 238
Kamper, D. 21f., 51, 239
Kant, I. 18, 20, 239
Kaplan, C. 27, 31, 239
Katz, D. 78, 239
Kaufmann, F.-X. 61f., 185, 239
Kegan, R. 11, 75, 120, 239
Kerber, A. F. 124, 239
Kernfamilie 76, 155, 157, 234
Kindergarten 17, 65, 69f., 76,
206, 224, 227f., 232, 234, 240,
251
Kinderkultur 44
Kindheit 12, 40, 116, 182, 184,
186, 189ff., 230, 233, 235f.,
240, 247f., 250, 253
Kläger, M. 72, 239
Klages, L. 86, 90, 107, 239
Koch, L. 20, 239, 247, 249
Kohlberg, L. 11
Kommunikation 6, 14ff., 19, 41,
51ff., 57, 82, 91f., 95, 98,
101ff., 107f., 114f., 117ff.,
122f., 166f., 170, 173, 177,
187, 193, 202, 212, 222, 226,
237, 243, 245, 248
Kommunikation im Leib 98
Kompetenzen 10f., 13, 15, 49,
51, 56, 65, 82f., 83, 91, 122f.,
149, 163f., 186f., 242
Koring, B. 227, 231, 239
Körper 22ff., 26, 28, 30, 32,
38ff., 46, 51, 53f., 57, 70, 73,

- 78, 96, 98, 100, 120, 135ff.,
190, 218, 237, 241
- Körpererleben 24
- Körperkontrolle 64, 126, 139,
140, 144
- Körperlichkeit 5, 24, 39
- Körpermaße 137
- Körperschema 97, 99, 105
- Kraft, V.* 188f., 191f., 239
- Kratochwil, L.* 201, 240
- Kreativität 28, 243, 252
- Krenz, A.* 228, 240
- Kriek, E.* 12, 143, 152, 240, 246
- Kroeber, A. L.* 123f., 240
- Kükelhaus, H.* 23, 26, 31f., 40,
241
- Kultur 4, 6f., 9f., 12, 14ff., 19,
21, 24, 32f., 38f., 44, 47, 49, 51,
55, 61, 69, 83, 119, 122ff.,
136f., 139, 142f., 146ff., 152,
155ff., 159ff., 177, 179, 188,
190, 224f., 228, 231ff., 240,
243ff., 252
- Kultur als Lebensform 6, 126,
129
- Kulturanthropologie 125, 245,
247
- Kulturbegriff 124ff.
- Kulturkritik 22
- Kulturpädagogik 125
- Kulturtheorie 128
- Kunst 18, 21, 33, 37, 45f., 108,
123, 126, 130, 132, 134, 147,
150, 155, 162, 179, 191, 240,
243ff., 250, 252
- Kunsterziehung 31
- Kunsterziehungsbewegung 21
- Kupffer, H.* 23, 240
- L**
- Lacan, J.* 34, 45
- Landerziehungsheim 200
- Landmann, M.* 16, 47, 126, 130,
137, 146f., 149, 240
- Langer, S. K.* 11, 132ff., 140,
146, 240
- Langeveld, M. J.* 9, 10, 13, 15,
35, 39, 43, 56f., 66f., 72, 176,
206, 216, 240
- latente Einleibung 105
- latente Sinnstrukturen 222
- Leben 9, 20, 26, 41, 43, 51, 53,
55, 65, 112, 120, 125, 130f.,
135, 138, 140, 150, 152, 160,
162, 177, 185, 187f., 206, 228,
236, 238f.
- Lebensform 6, 9, 10, 16, 126,
129, 131, 146, 160f., 230, 242
- Lebenslauf 16, 141f., 163f., 182,
230, 242
- Lebensstile 23, 60, 130
- Lebenswelt 5, 14, 23f., 136, 187,
208, 228, 241
- Leib 5ff., 11, 14ff., 22, 25, 30f.,
33, 35f., 38ff., 42f., 47, 51,
53ff., 82, 86, 92, 94ff., 98,
100ff., 104f., 115, 119, 121,
126, 132, 134ff., 140, 146, 184,
186f., 192, 241, 248ff.
- Leibesinseln 97f.
- Leibgebundenheit 48, 56, 184
- leibliche Kommunikation 51, 92,
95, 101, 104f., 107f., 114f.,
119, 167, 212, 222
- leibliche Ökonomie 99, 105,
118, 198, 203
- leibliche Regungen 96
- leibliche Richtung 92, 99, 100,
106, 114
- Leiblichkeit 4ff., 10, 12ff., 21f.,
30f., 35, 37f., 44ff., 49, 51, 53,
56, 95ff., 100f., 123f., 126, 135,

137, 145f., 150, 177, 224, 228,
230f., 243f.
Leiborientierung 5, 26, 30
Leibphänomenologie 95, 119
Lenzen, D. 18, 33, 240, 243f.,
250, 252
Lernecken 229
Lernen 5f., 9f., 12, 14f., 17,
26ff., 30f., 36f., 44ff., 49, 51ff.,
56, 61, 67, 79, 83, 99, 114,
118ff., 147, 150ff., 154, 156ff.,
165, 172f., 175ff., 179, 181,
186f., 190ff., 194, 201, 208f.,
225ff., 232, 234, 236, 241f.,
244, 248
Lernen mit allen Sinnen 26
Lernfähigkeit 58, 163, 226, 228,
237
Lernhemmungen 163
Lernhilfe 162, 175
Lernmilieu 10, 12, 224, 228
Lernthema 194, 200, 209f., 212
Lernumgebung 189, 201, 203,
208
Lernvoraussetzungen 10, 14, 17,
150f., 188
Lernwerkstatt 27
Lernzielorientierung 30
Linton, R. 125, 156, 240
Lippe, R. z. 23, 26f., 31f., 240f.
Lippitz, W. 13, 27f., 31, 36, 42f.,
48, 65f., 232, 241f., 244, 247f.
Litt, Th. 125, 242
Loch, W. 7, 12, 49, 51f., 56, 68,
75, 123, 152, 161ff., 173, 216,
218, 242
Lorenz, K. 88, 133, 242
Löscher, W. 27, 242, 243
Luhmann, N. 166, 168, 243
Lyotard, J.-F. 47

M

Macha, H. 35, 38f., 54f., 243
Mahler, M. 85, 243
Makrosystem 60f.
Malinowski, B. 128, 131, 243
Marcel, G. 54, 73, 243
Märchen 80f., 122, 178, 232
Markowitz, J. 16, 165, 167ff.,
208, 243, 249
Materielle Objekte 6, 70, 77, 82
Mattenklott, G. 23, 243
Maurer, F. 12, 18, 25, 33, 39,
43, 49, 207, 235, 237f., 242f.,
245f., 253
Mayrhofer, H. 28, 243
Mead, G.-H. 34, 63, 244
Mead, M. 125, 244
mediale Inszenierungen 80, 82,
117f., 172, 186, 195, 199, 225
Medien 18f., 23, 30, 80, 160,
199, 250
Menze, C. 20f., 244
Mesosystem 60
Methode 13, 33f., 43, 226, 231,
239, 241
Methodik 33, 158
Meyer-Drawe, K. 12f., 31, 35f.,
40ff., 48f., 62, 230, 232, 241f.,
244
Mikrosystem 60f.
Mimesis 5, 18, 34, 36, 45, 252
Mimik 41, 75, 86, 89, 100, 206
Mitbewegung 6, 15, 53, 82f., 89,
92, 120f.
Mode 19, 23, 32
Mollenhauer, K. 9, 17f., 42, 154,
183f., 244
Montada, L. 121, 237, 244, 247
Montessori, M. 58, 116, 200ff.,
211, 233, 238, 240, 244
Morgenkreis 229

- Motive 16, 21, 25, 46f., 58, 83,
119, 168, 171, 176, 192, 222
Motorik 64, 87, 90, 99, 106, 120,
202, 232
Muchow, M. 65, 244
Mühlmann, W. E. 131, 136, 141,
148, 245
Musik 31, 91, 104, 106, 122,
134, 143, 147, 179, 215
musische Bildung 19
Mussen, P. H. 86, 245
Mythen 33, 129, 146
Mythologie 33, 46, 155, 240
- N**
- Nachahmung 45, 82, 89, 103,
120, 147, 186
Nahraum 64
Nationalsozialismus 106, 143f.,
237, 252
Natur 18, 20, 22f., 32, 38, 54f.,
64, 73, 80f., 99, 126ff., 131,
136, 190, 228, 234, 237, 245
Naturdinge 63, 70
negative Erziehung 200
Neill, A. S. 204, 245
Nietzsche, F. 22
Nitschke, A. 64, 89f., 117, 245
Nohl, H. 125, 245
- O**
- Objektpermanenz 71, 110, 121
Oelkers, J. 18f., 54, 125, 245
Oevermann, U. 13, 59, 222, 245
Organfunktionen 23, 26
Otto, G. 33, 207, 211, 223, 233,
238, 245
- P**
- Pädagogik 13, 17f., 21, 23, 25,
30, 32f., 37, 44ff., 125, 147,
161, 198, 200, 203, 231, 233f.,
236ff., 252
pädagogische Arrangements 208
pädagogische Situation 7, 14,
16f., 165, 171ff., 176, 180f.,
183, 199, 209, 215, 221, 225,
230
Parsons, T. 76, 156, 246
Partizipation 15, 17, 58, 143,
150, 183, 205
patterns 148ff., 156
Pazzini, K.-J. 18, 246
personale Emanzipation 113
Personalisation 7, 152, 159f.,
252
Personen 6, 37, 49, 56ff., 60ff.,
65, 67, 72ff., 79f., 82, 89, 110,
117, 139, 166, 168, 170ff., 186,
194, 198, 222, 225
Persönlichkeitsentwicklung 16,
163
Petersen, P. 152f., 240, 245f.
Pflaum, J. 27f., 31, 241
Phänomene 13, 25, 35, 42, 44f.,
92, 95, 99, 114, 127, 152, 236,
241, 242ff., 247f.
Phänomenologie 13, 35, 40, 43,
234, 241f., 244, 247f., 252
phänomenologisch 11, 13, 15,
35, 43, 241
Phantasie 18, 27f., 44, 49, 103,
111, 180, 206f., 233, 235f.,
243, 245f., 251
Phantomglieder 96
Piaget, J. 11, 40, 48f., 52, 68,
71f., 246
Plessner, H. 22, 47, 54f., 129,
246
Poelitz, K. H. 161, 246
Politik 23, 162, 246
Popp, W. 207, 246

Portmann, A. 47
 Postmoderne 23, 47, 240, 249
 Präkommunikation 41
 Praktisches Lernen 236
Prange, K. 7, 12, 35ff., 47, 49,
 152, 159ff., 227, 246f.
 Präsentation 9, 133, 180, 211ff.,
 Präsentieren 7, 17, 209f., 212ff.,
 227
 Praxisfelder 14, 224
Preuss-Lausitz, U. 24, 33, 45f.,
 247
 primitive Gegenwart 108, 114
 Professionalität 227
 Protentionen 111
 protopathisch 99
 Psychoanalyse 11, 193

R

Rationalismus 19
Rauh, H. 71, 75, 85f., 121, 247
 Raum 6, 15, 27, 31, 38, 43, 51,
 53f., 58, 62ff., 71, 77, 91, 95f.,
 100, 108f., 115, 118, 164, 157,
 168, 190, 199, 204, 206, 233,
 235, 241, 248, 252f.
 Reinheitsideal 138f.
 Reinheitsvorstellungen 138
 Reize 38, 83ff., 91, 131, 202,
 226
Retter, H. 206, 247
 Rhythmen 51, 80, 116, 157,
 177f.
Richter, H.-G. 72, 247
 Riten 133, 140f.
Rittelmeyer, Ch. 36, 42, 205,
 241f., 244, 247f.
 Rituale 111, 133, 137, 140ff.,
 144, 155, 164, 181ff., 193, 235,
 238f., 247, 249

Ritualisierung 7, 17, 126, 133,
 137, 139f., 144, 180ff., 186f.,
 201, 235
Roberts, J. 140, 142, 247
 Rolle 18, 21, 26, 36, 44, 53, 70,
 74f., 86, 94, 101, 103, 105, 112,
 114, 117, 123f., 133, 135, 143,
 156f., 162, 165, 169, 174, 180,
 185ff., 191f., 196ff., 212, 215,
 219
 Rollenspiele 117
Rothacker, E. 126, 130, 146, 247
Rötzer, F. 23, 247
Rousseau, J.-J. 54, 188f., 191ff.,
 200f., 203, 247
Rubinstein, S. L. 207, 247
Rumpf, H. 18, 26, 31, 248

S

Sachverhalte 6, 52f., 70ff., 78,
 108, 110f., 113f., 166, 215
 Sakramente 133
Saran, F. 54, 248
Sartre, J. P. 22
Schad, W. 42, 248
Schäfer, G. E. 12, 18, 33, 36,
 43f., 47, 49, 207, 233, 235, 243,
 245f., 248
 Scham 83, 88, 94, 144
Schefflen, A. 141, 248
Scheler, M. 22, 43, 47, 129
Scherler, K. 68, 248
Scheuerl, H. 174, 248
Schiller, F. v. 20, 248
Schischkoff, G. 86, 248
Schmitz, H. 6, 13, 15, 53, 55, 64,
 82, 92ff., 165ff., 178, 187, 193f.,
 197, 203, 211, 216, 234, 248f.,
 252
Schneider, G. 19f., 232f., 249ff.
Schönknecht 28, 249

- Schorch, G.* 68, 249
Schorr, K. E. 166, 249
 Schule 5, 11, 25ff., 29, 31, 33, 37, 60, 70, 100, 117, 142, 152, 154, 163, 179, 193, 204, 224, 229, 236, 240, 245
Schultheis, K. 4, 47, 144, 229, 249
 Schulung der Sinne 5, 26f., 32, 34
Schulze, Th. 33, 168, 250
Schuster, M. 72, 250
Schütz, H. G. 19, 167, 249
Schweizer, H.-M. 20, 250
 Schwellung 99f., 106
Seewald, J. 11, 30f., 250
 Selbstbildung 12, 21, 248
 Selbstempfindung 85
 Selbsterziehung 37
 Selbsttätigkeit 200f., 203, 205, 208f., 229
Selle, G. 23f., 28, 31f., 188, 190, 250
Sing, E. 27, 250
 Sinne 5, 20ff., 26f., 32, 34, 44ff., 75, 107, 118, 124, 133, 137, 156f., 189, 190, 193, 200, 232, 239ff., 250f.
 Sinnenbewußtsein 241
 Sinnesmodalitäten 11, 29
 Sinneswahrnehmungen 28
 Sinneswerkstatt 27
 Sinnlichkeit 5, 14, 22, 25, 30, 32, 34, 248f.
 Situationsansatz 227f., 251, 253
 Sozialisierung 155
 soziale Situation 142, 151, 165f., 171ff., 190, 225, 243
 soziales System 166
 Sozialisation 7, 12, 34, 46, 59, 152f., 155, 157ff., 222, 239, 249, 251f.
 Sozialisationstheorie 13, 76, 237
 Sozialisierung 157f., 161, 236
 Sozialität 35, 40, 42, 244
 Spannung 68, 87, 97f., 100f., 103, 106, 118, 197
 Spiel 20f., 36, 44, 47, 65, 70, 72, 80, 112, 117, 153, 173, 182ff., 189f., 193, 196ff., 206, 211, 216, 221, 232, 234, 237f., 243, 248, 252f.
 spielerische Identifizierung 112, 216
 Spielgegenstände 63, 70, 205
 Spielmittel 199, 206, 247
 Spieltrieb 20, 182
 Spielzeug 57, 107, 199, 205, 247
Spitz, R. 51, 85, 120, 216, 250
 Sportpädagogik 30
 Sprache 16, 23, 27, 37, 40ff., 48, 63, 80, 86, 89, 91, 110, 112, 119, 121, 124, 132ff., 143, 147f., 157f., 161, 177, 180, 207, 211, 216, 226, 233f., 245
 Sprachentwicklung 75, 237
Spranger, E. 125, 250
Staudte, A. 18, 25, 250
Stern, D. 11, 84f., 250f.
Stern, W. 11, 64, 84, 88, 250
Stoll, S. 228, 251
Stone, J. 85, 251
Straus, E. 10, 47, 90f., 251
 Streifraum 65
 Subjekt 5, 20, 38, 40, 54f., 76, 89, 93, 100, 107f., 110ff., 166f., 184, 222, 237
 Subjektivität 5, 25, 30, 40f., 48, 53, 56, 88, 109, 112f., 225, 244
 Suggestion 104f., 187

Sünkel, W. 189, 251
 Symbol 7, 11, 16, 20, 132f., 135,
 137f., 250
 Symbolbegriff 11, 132
 Symbolfähigkeit 132, 134
 symbolische Formen 132
 symbolische Interaktion 63
 Symboltheorien 11
 synästhetische Charaktere 94,
 100, 103, 115, 119, 178
 System 15, 32, 53, 56, 77, 82,
 95, 132, 138f., 143f., 148, 155,
 165, 166f., 171, 193, 225, 246,
 248
 Systemreferenz 171
 Szene 80, 180, 191ff., 195, 197
Sziborsky, L. 27, 251

T

Tadel 221
 Tastspiele 29
 Tätigkeiten 6, 44, 60ff., 69,
 77ff., 82, 116f., 120, 123, 128,
 132f., 162, 165, 168, 172, 174,
 177, 185f., 191, 194, 198,
 200f., 204, 206, 215f., 219,
 225, 227
 Teilhabe 9, 16, 123, 142, 149,
 151f., 173, 177, 179, 198, 201,
 210, 230
 Thema 7, 10, 14f., 18, 22, 27f.,
 42, 45f., 49, 90, 106, 149, 151,
 165, 167ff., 174, 176ff., 184,
 186, 192, 196, 198ff., 207, 209,
 217, 221, 224ff., 230, 239
 Thematisierung 5, 7, 14, 16ff., 21,
 35, 46, 151, 165, 173ff., 179ff.,
 199, 205, 209, 212, 214, 226,
 230
 Themenfeld 169
 Themenkern 169, 208

Theorie der leiblichen
 Kommunikation 6, 15, 53, 82,
 92
 Theorie der leiblichen Ökonomie
 92
Tomkins, S. S. 84, 251
 Topologie 6, 14f., 58f., 62f., 165,
 216, 224f.
 Transzendentalphilosophie 126

Ü

Übergangsobjekte 185
 Übergangsphänomene 185
 Übergangsriten 139, 141, 237
 Überprägnanz 148
 Übung 19, 143, 180, 186, 203,
 213
Ulich, M. 80, 251
 Umgang 5, 9, 10, 12, 15f., 19,
 24, 36, 45f., 49, 51f., 57f., 62ff.,
 67, 70ff., 75, 77, 79, 81f., 90f.,
 101, 114, 119ff., 126, 137,
 139ff., 146f., 149ff., 153f.,
 158ff., 162, 164f., 167, 172,
 174, 177ff., 193, 195, 197,
 204ff., 208ff., 214, 217ff.,
 224ff., 229
 Umlernen 31, 230, 244
 Umwelt 6, 12ff., 35, 43f., 49,
 51ff., 56ff., 66, 70, 72ff., 80ff.,
 86, 90ff., 101ff., 108, 111,
 114ff., 119f., 122, 128, 130ff.,
 146, 151, 153, 165, 167, 171ff.,
 176f., 179, 181, 199, 201,
 210f., 214, 216f., 222, 224ff.,
 228, 230, 233, 237, 243
 Umwelterfahrung 83
 Umweltkonzept 15, 59
 Umwelttopologie 173, 185f., 195

Unterricht 25, 27, 31, 150, 188,
204, 208, 228f., 232, 236, 245,
250, 252
Urraum 64

V

Vaskovics, L. A. 59, 251
Verhaltensmuster 111, 131, 154,
157, 174, 186, 214, 220, 221
Vernunft 18f., 33, 48, 189f.
Verstehen 13, 30, 41, 89, 94f.,
126, 176, 193, 250
Verwissenschaftlichung 25, 30
Visuelle Kommunikation 19
Voges, R. 20, 251
Vondung, K. 106, 143, 252
Vorgänge 6, 54, 63, 73, 77, 79,
82, 118, 123, 139, 160, 172,
215, 217, 225
Vormachen 212, 214
Vorschulpädagogik 17, 227

W

Wagenschein, M. 31
Wahrnehmung 18f., 28, 30, 33,
35f., 47f., 64, 73, 76, 84ff., 89f.,
92, 95, 97f., 101ff., 106, 121,
126, 134, 137, 157, 166f., 188,
190, 210, 237, 240, 242ff., 248
Wahrnehmungsfähigkeit 26, 85
Wahrnehmungsförderung 27
Waldenfels, B. 48, 55, 252
wechselseitige Einleibung 106
Weite 93, 97ff., 103, 105f., 115,
122, 197, 203
Weitung 97ff., 103, 105, 107,
115, 118, 187, 203

Weizsäcker, V. v. 47, 64, 252
Wellendorf, F. 142, 154, 188,
193, 252
Wellershoff, H. 18, 25, 27, 31f.,
232
Welsch, W. 19, 24, 47, 252
Weltbild 126, 130, 146, 242, 246
Werner, H. 11, 51f., 68, 72, 78,
82, 84, 115f., 152, 161, 173,
242, 252
White, L. A. 125, 252
Wilhelm, Th. 21, 153f., 234,
238f., 245, 252
Wirklichkeit 10, 23f., 28, 33,
48f., 55, 57, 80, 108ff., 116f.,
133f., 136, 152, 195, 197, 202,
233, 235, 243, 245f.
Wochenplan 229
Wulf, Ch. 18, 21ff., 33f., 36, 45,
51, 239, 252
Wurzbacher, G. 159, 252
Wygotski, L. S. 41, 49, 252

Z

Zacharias, W. 18, 28, 35, 188,
190, 243, 247, 252f.
Zeiber, H. 65f., 253
Zeit 6, 20, 27, 32, 38, 43, 45, 56,
59, 63, 67ff., 74ff., 79, 88,
108f., 112, 115, 122, 125, 134,
144, 157, 160, 168, 173, 175,
186, 192, 205, 213, 216, 249
Zimmer, J. 30f., 66, 77, 93, 102,
174, 204, 217, 228, 253
Zinnecker, J. 154, 253
Zwischenleiblichkeit 5, 40f.