

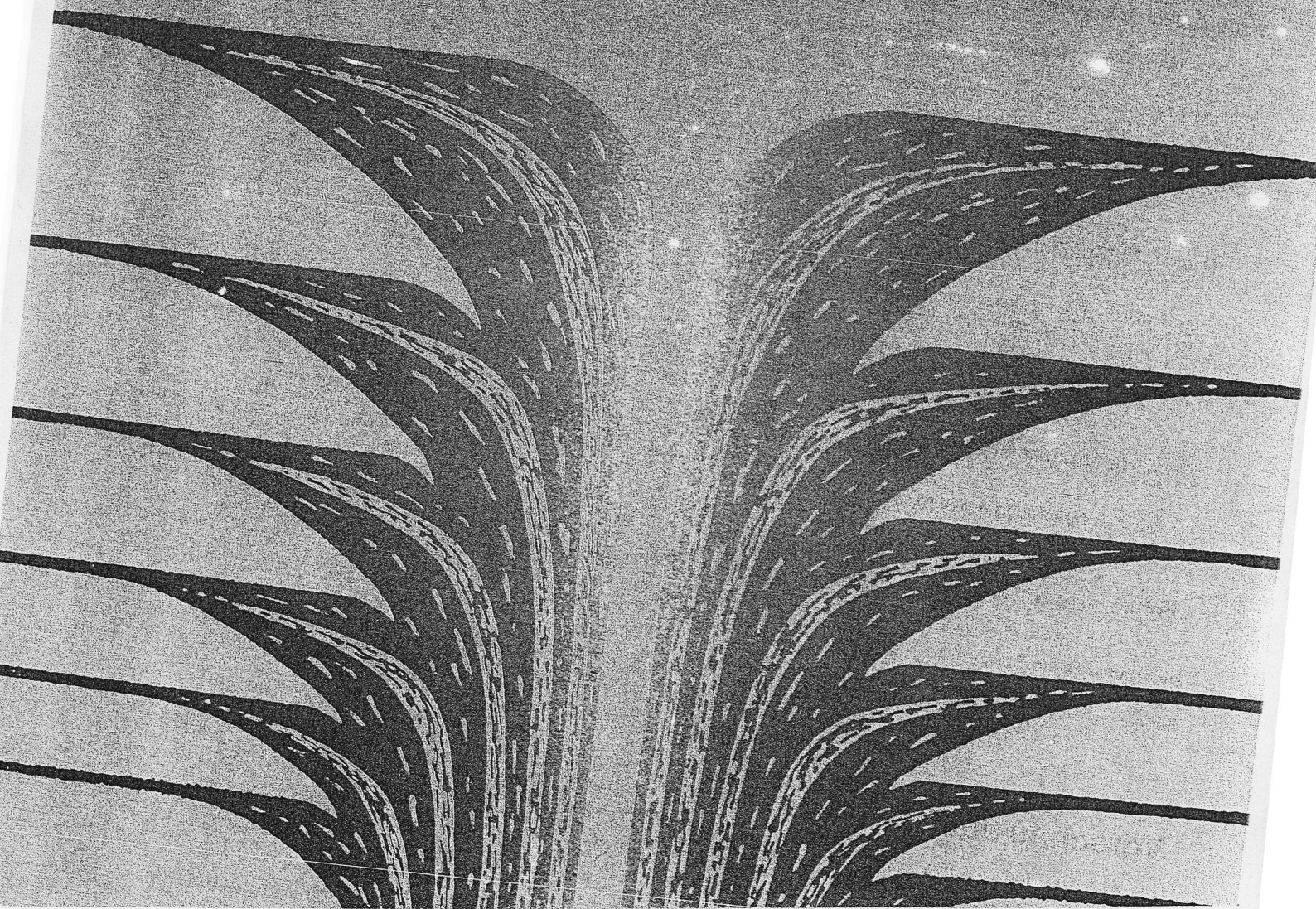
ISSN 0342-8257

Heft **11**

November 1995 49. Jahrgang B 8830

Pädagogische Welt

Zeitschrift für
Unterricht und Erziehung



... Vom Sinn der Sinne im Sachunterricht ■ Projekttag Hecke
■ Verantwortete Schulkultur ■ Kollegiale Beratung ■
Pädagogische Gesprächskreise ■ Gestaltung eines Singspiels ...

Klaudia Schultheis

Vom Sinn der Sinne im Sachunterricht der Grundschule

Die Sinne haben in der Pädagogik Konjunktur. „Mit allen Sinnen lernen“¹ ist zum pädagogischen Modethema geworden. Seit Hartmut von Hentigs Forderung nach „Ausrüstung und Übung des Menschen in der aisthesis – in der Wahrnehmung“² im Jahr 1967 beschränkt sich „ästhetische Erziehung“ nicht mehr auf den Kunstunterricht, sondern ist für die Grundschule inzwischen zu einem fächerübergreifenden Unterrichtsprinzip deklariert worden.³

● In der Diskussion steht ein kulturkritischer Zug im Vordergrund:

Viele Veröffentlichungen machen, so hat Bräuer es formuliert, „eine Verlustrechnung zur Entstehung westlich-europäischer Rationalität“ (Bräuer 1988, 37) auf. Es ist die Rede vom „Schwinden der Sinne“ (Kemper/Wulf 1984) und der „Wirklichkeit aus zweiter Hand“ (Bauer/Hengst 1980). Die Kritik macht sich fest am Verlust unmittelbarer Sinnlichkeit im Alltag⁴ und der zunehmenden Medialisierung der Welt. „Reduktion der sinnlichen Vielfalt“ (Bräuer 1989, 36) sei zu einem Charakteristikum der modernen Lebenswelt geworden. Apparate und Signalsysteme ersetzen die direkte Berührung und vermitteln eine codierte, bestenfalls sekundäre Realität.

Pädagogisch gewendet hat die Kulturkritik ihren Focus, wie schon in der Reformpädagogik, in der Schule. Aus der negativen Einschätzung der Bedingungen, unter denen die Kinder heute aufwachsen, resultiert der Anspruch insbesondere an die Grundschule, auf die veränderte Situation zu reagieren. Die Rede von der übergangenen Sinnlichkeit (Rumpf 1981) zielt dabei auf eine Kritik der Schule. Bräuer spricht von der „progressive[n] Entsinnlichung der Lehr- und Lernkonstellation, welche die Schüler als Analphabeten des Sinnesgebrauchs in der Multi-Media-Welt“ (Bräuer 1989, 37) zurücklasse. Die Schule werde zu einer „als ob“-Realität (Beck/Wellershoff 1989, 35). Sinnliches habe nur Zubringerfunktionen für die Motivation, ansonsten würde es abgedrängt in die musischen Fächer. „Curriculum macht Kinder dumm“ heißt es bei Beck/Wellershoff, weil die Curricula der Schulen affektive und haptische Lernziele nur als Verstärker zur Erfüllung kognitiver Lernziele einsetzen, und damit der Verkopfung und einseitigen Intellektualisierung Vorschub leisteten.⁵ Aus dieser Kritik heraus wird

die Forderung an die Schule gestellt, „Organerfahrungen im Bereich aller Sinnesmodalitäten“ (Bräuer 1989, 41) zu ermöglichen. Es geht um eine Schulung der Sinne in „Sinneswerkstätten“ als „Wahrnehm-Bars“. (Beck/Wellershoff 1989, 59–131), wo z. B. mit Hilfe von Riech- und Hörmemorys, Fußfühlwegen o. ä. das Riechen, Schmecken, Tasten, Hören oder Fühlen geübt werden sollen.⁶ Angestrebt wird die Bildung aller Sinne, die für den alltäglichen Unterricht gleichzeitig zum Unterrichtsprinzip erhoben wird (a. a. O., 134). Der didaktische Rahmen, von dem her sich eine derartige Wahrnehmungsschulung und Förderung der aisthesis begründen läßt, bleibt unscharf. Sein Substitut besteht meist im Beruf auf Pestalozzis Diktum von „Kopf, Herz und Hand“, auf entwicklungspsychologische Erkenntnisse und reformpädagogische Postulate. Un deutlich bleibt, was letztlich der tiefere Sinn einer „Schulung der Sinne“ ist, und ob damit das Pendel nicht doch zu weit zum Pol der Kindorientierung ausschlägt und die Aufgabe von Schule und Unterricht verfehlt.

Welche Rolle spielt die Diskussion über ästhetisch-sinnliches Lernen für den Sachunterricht der Grundschule? Es stellt sich die Frage, ob es auch in der Didaktik des Sachunterrichtes zu einem „SinnesWandel“ kommen muß, wie Beck/Wellershoff ihn ausrufen. Läuft man Gefahr, einer kurzlebigen Mode hinterherzulaufen, oder sollte die damit verbundene Kritik am Unterricht aufgenommen werden? Welchen Sinn haben die Sinne im Sachunterricht?

Ich möchte im folgenden einige didaktische Reflexionen zum Sachunterricht der Grundschule anstellen, um den Sinnen, der Sinnlichkeit und der sinnlich-leiblichen Erfahrung ihren richtigen didaktischen Ort zuzuweisen. Dabei gehe ich von der These aus, daß ein sensualistischer Ansatz im Sachunterricht weder der Gegenstandserfahrung gerecht wird, die die Kinder im Umgang mit den Dingen im außerschulischen Lernen gewinnen, noch jener, die der Unterricht zu vermitteln hat. Im Sachunterricht der Grundschule müssen vielmehr die Sachen im Mittelpunkt stehen. Sie sind das Medium der Vermittlung zweier differenter Erfahrungs-

modi: des sinnlich, erlebnishaft und leiblich verfaßten Lernens des Kindes in der außerschulischen Lebenswelt und des vorwiegend kognitiven, an sachlichen Kriterien orientierten Lernens im Unterricht. Eine Beschränkung auf den sinnlich-leiblichen Umgang mit den Unterrichtsgegenständen und eine damit verbundene Wahrnehmungsschulung verkürzt die Aufgabe des Sachunterrichts. Der Ausgangspunkt ist, daß Kinder schon vor allem Unterricht Beziehungen zu den Dingen aufgebaut und Erfahrungen mit den Dingen gemacht haben. Diese Beziehungen gilt es, im Sachunterricht zu modifizieren, im Sinne einer Erweiterung und Differenzierung. Das „sinnliche“ Moment des Sachunterrichts, so meine These weiter, ist im didaktischen Prinzip der Anschauung zu fassen. Nur die Anschaulichkeit und Konkretheit der Sachen verbürgt einen reibungslosen Übergang vom außerschulischen zum schulischen Lernen.

Ich möchte zunächst zeigen, welche Rolle den Dingen und Sachen im vor- und außerschulischen Lernen des Kindes zukommt und worin ihre erzieherische Dimension besteht (I.). Darin liegt eine anthropologische Begründung des Sachunterrichts. Hier muß sich die Aufgabe des Sachunterrichts zuordnen lassen, die ich im zweiten Teil (II.) meiner Ausführungen erläutern werde. Das Prinzip der Anschauung verweist schließlich auf methodische Aspekte und wird in einem dritten Abschnitt behandelt (III.).

1. Die Bedeutung der Sachen

Dieser erste Abschnitt soll die Bedeutung der Sachen im Aufbau der Erfahrung des Kindes vor jeder schulischen Instruktion nachzeichnen. Ich versuche zu zeigen, daß der sinnlich-leibliche Umgang des Kindes mit den Dingen nur ein, wenn gleich wichtiger Aspekt im Lernen des Kindes ist. Die Aufgabe des Sachunterrichtes muß es sein, die Sachen für die Kinder in neue Perspektiven zu rücken und ihnen andere Wahrnehmungshinsichten zu ermöglichen.

Sachen sind für mich im weitesten Sinn konkrete Dinge und Gegenstände, die eine bestimmte materiale Beschaffenheit aufweisen. Sachverhalte sollen die Beziehungen heißen, in denen Dinge und Gegenstände stehen, sowie Eigenschaften und Beschaffenheiten, die den Dingen zukommen. Einen Sachverhalt bildet das Weißsein des Schnees, die Neigung des schiefen Turms von Pisa ebenso wie die Hilfsbedürftigkeit kleiner Kinder.

Der Rückgang auf die Sachen ist die methodische Maxime der Phänomenologie. Edmund Husserl hat darauf verwiesen, daß es ein natürliches Bewußtsein vor jeder Theorie gibt. Durch „Erfahrung und Umgang“ (Herbart) entsteht immer schon ein Wissen, ein Vorverständnis von der Welt, das jedem theoretischen und wissenschaftlichen Zugang vorausgeht. Günther Buck nennt es „ein selbstvergessenes Handeln, eine Unbewußtheit dem gegenüber, was dabei alles ins Spiel kommt“ (Buck 1989, 93). Die Aufhellung dieser lebensweltlichen Erfahrung erfolgt im Zurückgehen auf die Phänomene, „zu den Sachen selbst“, wie Husserls Diktum lautet. Husserl hat auch gezeigt, daß wir bereits in der Wahrnehmung den Phänomenen einen Sinn beilegen: Wir deuten immer schon die Welt, indem wir mit ihr umgehen. So geht man einen als gefährlich wahrgenommenen Weg mit Vorsicht. Für das Kind ist der Anblick einer Kerze ein anderer, wenn es sich einmal daran verbrannt hat. Man nimmt einen Standpunkt zu den Dingen ein, der auf Erfahrung beruht. Dazu gehört auch, daß ein Gegenstand, z. B. ein Tisch, in meiner Wahrnehmung nicht isoliert, als Ding an sich, erscheint, sondern in bestimmten Hinsichten und Beziehungen. Ich nehme den Tisch wahr als Gegenstand, an dem ich esse, arbeite, auf dem ich sitze, unter dem ich mich verstecke; ich begutachte ihn als ästhetisches Objekt in seiner Beschaffenheit oder künstlerischen Gestaltung oder als Ding, das ich zersäge, um Brennholz daraus zu machen.

Im phänomenologischen Zugriff lassen sich die Genese der kindlichen Erfahrung erkunden und die Bedeutung der Dinge und Sachen in der Erfahrung und im Lernen des Kindes erfassen. Ich wende mich also den Sachen selbst zu und versuche, die vielfältigen Beziehungen zu beleuchten, in denen das Kind zu den Sachen seiner Lebenswelt steht.

Der Sinn der Dinge konstituiert sich für das Kind im konkreten Hantieren und Umgehen damit. Die Objekte stellen

sich ihm im wörtlichen Sinn entgegen. Sie bilden einen Widerstand, gegen den es anzugehen gilt.⁷ In seinem Aufsatz „Das Ding in der Welt des Kindes“ (Langeveld 1968) spricht Langeveld von der Sinngebungs- und Deutungsarbeit, die das Kind zu leisten hat. Sein bekanntes Beispiel des Pantoffels zeigt, was dieser alles für das Kind vorstellen kann. Er kann ein „haariges Etwas sein, auf dem man sabbern kann“ (a. a. O., 144). Er kann zum Hammer werden, um einen Nagel einzuschlagen. Und er verweist zum Beispiel auf den Vater, indem er „Vater-Anzeichen“ (a. a. O., 145) ist. Damit sind drei Beziehungen angesprochen, in denen das Kind zu den Gegenständen steht.

● Die Gegenstände können zunächst etwas rein Sensuelles für das Kind sein. Hier steht die sinnliche Wahrnehmung, das Anfassen, Greifen, Fühlen, Tasten, Schmecken im Vordergrund des Umgangs mit den Dingen.⁸

● Die Dinge werden zweitens erlebt als Mittel zum Zweck, d. h. als Träger von Funktionen.

● Schließlich werden die Dinge als sinnvoll erfahren, weil sie Bedeutungsträger sein können und Verweisungscharakter haben.

Rousseau sagt im Emile: „Die Dinge aber erziehen uns durch die Erfahrung, die wir mit ihnen machen und durch die Anschauung“ (Rousseau 1987, 10). „Da der Mensch“, so Rousseau, „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“ (a. a. O., 111). Die Erfahrungen des Kindes mit der Welt und den Dingen gründen sich auf einen leiblich-sinnlichen Zugang zur Welt.⁹ Kinder legen ihr eigenes Erleben in die Gegenstände und personifizieren sie. So läßt sich eine umgefallene Tasse als „müde“ bezeichnen (Werner 1959, 44). Der Tisch, an dem man sich gestoßen hat, ist „böse“. Die Kinder trennen nicht immer zwischen Fiktion und Realität: Vor der Mutter, die wie ein Bär tut, fürchten sie sich wirklich. Langeveld hat auf das pathische Erleben des Kindes verwiesen, das von Heinz Werner mit dem Begriff der „Aktionsdinge“ erfaßt wird.¹⁰ Gegenstände sind für das Kind pragmatisch gegeben. Sie sind Wozu-Dinge. Je nach Handlungsbereitschaft in der Situation fordert der Gegenstand verschiedene Tätigkeiten heraus: Der Ball animiert zum Rollen oder zum Werfen, in die Schachtel will etwas hineingetan werden.

Schon im einfachen Umgang mit den Sachen, die dem Kind von seinen Erziehern zugänglich gemacht werden, werden erzieherische Intentionen wirksam. In der sinnlichen Wahrnehmung erhalten die Dinge einen ganz subjektiven Sinn für das Kind, in Verbindung mit Gefühlen des Angenehmen oder Unangenehmen. Gleichwohl führen die Erwachsenen in das Tun des Kindes Differenzen ein: Manches darf eben nicht angefaßt werden, weil es schmutzig oder gefährlich ist. Die Zwecke der Dinge werden in der Regel von der Erziehung vorgegeben. Mit dem Schlüssel darf man nicht spielen, damit er nicht verloren geht. Genauso ist das Besteck zum Essen da und nicht, um damit zu musizieren. Es wird gelernt, daß man die Mütze auf den Kopf setzt, um warm zu haben. Die Dinge erschließen dem Kind vielfältige Bedeutungen. Sie verweisen auf Personen, Sachverhalte oder auf vergangene und zukünftige Ereignisse. Der Pantoffel ist der Schuh, den der Vater zu Hause trägt. Die Pfeife in der Vitrine hat dem verstorbenen Großvater gehört. Der Adventsschmuck zeigt, daß Weihnachten vor der Tür steht.

Man sieht hier schon, daß die Bedeutungs- und Funktionsdefinitionen der Sachen erst gelernt werden. Die Kinder erwerben ein spezifisches Wissen über die Sachen und Fertigkeiten im Umgang damit. Dabei machen sie beiläufig und mitgängig vielfältige Erfahrungen mit sich selbst und der Welt. So erfährt das Kind seine Grenzen, wenn seine Körpergröße nicht ausreicht, um einen Gegenstand zu erreichen, der an einem höhergelegenen Ort untergebracht ist. Eine Erfahrung des eigenen Könnens macht es, wenn es plötzlich ohne Stützräder das Gleichgewicht halten und Fahrrad fahren kann oder es schafft, etwas mit der Schere an vorgegebenen Linien entlang sauber auszuschneiden. Sachen können auch auf andere Menschen, also einen sozialen Zusammenhang verweisen. Denn Mensch-ärgere-dich-nicht kann man nicht alleine spielen, eine Wippe funktioniert nur, wenn zwei darauf sitzen. Genauso vermitteln die Sachen kulturelle Deutungsmuster: Das Kind lernt, was eßbar ist und was ungenießbar oder welche Körperteile man mit welchen Kleidungsstücken bedeckt. Einzig im kindlichen Spiel sind die Bedeutungen der Dinge noch variabel: Der Pantoffel kann zur Wiege werden, zum Schiff, zum Auto oder zum Flugzeug. Kinder können sich von der spezifischen funktionalen Gebundenheit der Dinge lösen und neu erfinden. Wer-

ner Loch hat darauf hingewiesen, daß Kinder von Beginn an Kompetenzen ausbilden, die nicht nur aktuelle Fähigkeiten zum Handeln, sondern gerade Fähigkeiten zum Lernen begründen.¹¹ Jede Kompetenz stelle eine durch die Lernleistungen, die sie ermögliche, bildsame Anlage dar. Der Kompetenzbegriff, so Loch, bringe zum Ausdruck, „daß Lernen nicht nur zu einem Können führt, sondern [...], um in Gang zu kommen, immer schon ein ‚spezifisches Können‘ voraussetzt. Man muß immer schon ein spezifisches Können, wenn auch nur in Ansätzen, zur Verfügung haben, um damit lernen zu können.“ (Loch 1980, 218)

Es ist im Vorangehenden deutlich geworden, daß den Kindern ein sinnlich-leibhafter Zugang zu den Gegenständen ihrer Umwelt eigen ist. Die Erfahrungen mit den Dingen sind gleichwohl differenziert. Kinder machen bereits vor der schulischen Instruktion Könnenserfahrungen mit Dingen und erwerben Wissen im Umgang mit den Sachen. Zu zeigen ist nun, daß eine Beschränkung auf die Schulung der Sinne, als Ausbildung der Wahrnehmungsfähigkeiten der Schüler, an der Aufgabe des Sachunterrichts vorbeigeht.

2. Anbahnung kognitiver Einstellungen

Im Unterricht steht in erster Linie die Vermittlung von Wissen und Kompetenzen im Vordergrund: „Man mag die Methoden verfeinern und den Unterricht auf das „natürliche Lernen“ abstellen, damit er lebensnäher wird, man mag exemplarisch verfahren statt katechetisch, arbeitsunterrichtlich statt frontal belehrend: zuletzt handelt es sich doch darum, daß die Schüler etwas wissen, was sie ohne Unterricht nicht wüßten und aus ihren alltäglichen Erfahrungen auch nicht wissen und ermitteln können“ (Prange 1992, 53). Gelernt und gelehrt werden können nur ein Inhalt oder eine Sache, deren Anspruch Genüge zu leisten ist (Glöckel 1990, 166). Der Unterricht muß sachgerecht erfolgen, d. h. entlang der den Inhalten und Stoffen innewohnenden Strukturgesetzmäßigkeiten. Dies gilt für die Ergebnisse wie auch für die Fragestellung und die Methode. Gerade der Sachunterricht vermittelt dem Kind eine neue Erfahrungsweise, einen neuen Art des Umgangs mit den Sachen. Über die Sachen lernt das Kind, daß man eine ganz andere Haltung zu den

Dingen der Welt einnehmen kann. Um diese neue Haltung zu verdeutlichen, beziehe ich mich auf Erwin Straus' Unterscheidung zwischen Empfindung und Wahrnehmung. Seinem Buch „Vom Sinn der Sinne“ (1956) habe ich übrigens den Titel meines Textes entliehen.

Straus zeigt, daß das Faktische das Thema der Wahrnehmung sei (Straus 1956, 347). Von Wahrnehmungen kann man berichten: sie sind objektiv, darstellbar, mittelbar, wiederholbar. Wahrnehmen ist, so Straus, eine Vorstufe der Erkenntnis und steht im Gegensatz zur Unmittelbarkeit des sinnlichen Empfindens. „Im Hinweisen auf Etwas durchbrechen wir den Horizont des sinnlichen Empfindens.“ Straus macht den Unterschied an der Begegnung von Arzt und Krankem deutlich: „Arzt und Kranker begegnen sich in der Wahrnehmungswelt, nicht im landschaftlichen Dasein der sympathetischen Beziehungen. Für den Arzt wird der Leib des Patienten zum Körper [man kann sagen „zur Sache“, K.S.], an dem er mit tastender Hand diagnostische Feststellungen macht, Feststellungen, die wiederholbar und mittelbar sind“ (a. a. O., 349). Im Wechsel der beiden Kommunikationsweisen Empfinden und Wahrnehmen „verändert sich nicht allein die Struktur des Gegenstandes und die Art der Beziehung des Erlebenden zu ihm, er selbst ist anders im Empfinden als im Wahrnehmen“ (ebd.). Man kann den Körper eines anderen streicheln und lieblosen und empfindet subjektiv; man kann ihn als Gegenstand betrachten und untersuchen und nimmt ihn faktisch wahr. Für den Sachunterricht gilt, diese Differenz erfahrbar zu machen. Das Problem liegt in der Vermittlung zwischen der erlebnisorientierten und der sachorientierten Einstellung. Es geht darum, im Ausgang von Sachen, die im Erfahrungsbereich der Kinder liegen, eine neue, andere Sichtweise auf die Dinge zu ermöglichen, nämlich das Faktische und Kommunizierbare an den Sachen wahrzunehmen. Damit ist nicht nur eine Erweiterung der Sinneswahrnehmung gemeint, im Sinne eines Hörens, Riechens, Schmeckens oder Fühlens der Dinge. Vielmehr gehört dazu, mit Hilfe genauer Beobachtung die Eigenschaften einer Sache hervorzuheben und sie nach allgemeinen Kriterien beurteilen zu lernen. Spielgegenstände lassen sich beispielsweise in ihrer Funktion untersuchen, ihre Materialien können benannt und beschrieben werden. Es geht nun nicht mehr nur um das sub-

jektive Erleben im Umgang mit den Dingen und um deren erlebnisgebundene Kenntnis, sondern um das Anbahnen einer kognitiven, intellektuellen Einstellung zu den Dingen. Der Unterricht führt zu begrifflichen Ordnungen und Verallgemeinerungen, die die Kinder selbst nicht finden. Er verhilft ihnen zu Strukturen und Denkmodellen und „zur rationalen Einsicht in Zusammenhänge, zur sprachlichen Verarbeitung, zur kritischen Analyse“ (Popp 1994, 66). Das Kind muß sachgemäße und fachliche Herangehensweisen an den Gegenstand erst lernen. Dazu muß es eine distanzierte Einstellung zum Gewohnten und Vertrauten ausbilden und lernen, die subjektiven Erfahrungen mit den Sachen auszuklammern.

Zu den Beziehungen, in denen die Kinder zu den Sachen stehen und zu den Weisen, wie sie diese wahrnehmen, kommen neue hinzu. Die Bäckerei ist für das Kind dann nicht mehr nur Einkaufsstätte für Brot und Backwaren, sondern es lernt sie kennen als Handwerksbetrieb, der Produkte herstellt und in dem Menschen Arbeit verrichten. Mit dem Luftballon läßt sich nicht nur spielen, sondern er wird für Experimente verwendet: Die Kinder lernen das Prinzip des Rückstoßes, indem sie mit Hilfe eines auf ein Spielzeugauto geklebten Luftballons ein Rückstoßfahrzeug bauen.¹²

Der Unterricht muß an das Vorwissen der Kinder, d. h. ihre sinnlich-leibvermittelte Erfahrung mit den Sachen anschließen, ohne dabei stehenzubleiben. Von einer falsch verstandenen Kindgemäßheit aus besteht die Gefahr der Trivialisierung des Sachunterrichts (Hiller/Popp, 1994, 93). Das Vorwissen der Kinder darf nicht nur abgebildet und reproduziert werden, sondern den Kindern müssen auch Aufgaben zugemutet werden (Duncker/Popp 1994, 25). Indem Lehrpläne oft die Aspekte, unter denen Sachen behandelt werden sollen, verengen, werden sie den vielfältigen Interessen der Schüler nicht gerecht (Götz 1991). Der Ausgang von den kindlichen Erfahrungen ist jedoch wichtig, um das Neue an die Möglichkeiten der Kinder anpassen zu können. Die erzieherische Aufgabe des Sachunterrichts läßt sich nur einlösen, wenn beide Erfahrungsweisen nebeneinander stehen und miteinander vermittelt werden. Der Unterricht muß als „Öffnung der Wahrnehmungshorizonten“ (Kornfeld 1982, 46 ff) verstanden werden und ist nur von daher Wahrnehmungsschulung. Er muß Perspektivität im Umgang mit den Sachen einführen. Dazu greift er die individuellen Zu-

gangsweisen der Kinder auf die Sachen auf, ordnet und differenziert und rückt neue Perspektiven in den Horizont der Kinder. Die Kinder lernen dabei, eine distanzierte Haltung den Sachen gegenüber einzunehmen und von der eigenen, subjektiven Befindlichkeit und ihren Emotionen abzusehen. Sie lernen, daß die Wahrnehmung immer nur Aspektcharakter hat, daß es keine absolute Wirklichkeit gibt, bisweilen auch ganz widersprüchliche Wirklichkeitsauffassungen nebeneinander stehen können. Bestimmte Pflanzen oder Früchte sehen schön und appetitlich aus, aber sie sind giftig und ungenießbar. Immer mehr Autos verstopfen die Straßen, engen die Spielräume ein und dennoch wollen die Menschen nicht auf die persönliche Bequemlichkeit verzichten. Durch die Konfrontation mit verschiedenen Sichtweisen und Erfahrungsformen lernen die Kinder die Mehrsinnigkeit und Widersprüchlichkeit der Wirklichkeit (Maurer 1990, 30) kennen und mit der Komplexität der Welt umzugehen. Nur auf diese Weise lassen sich Reflexivität anbahnen und Urteilsfähigkeit ausbilden. Nur wenn die verschiedenen Haltungen zur Welt bewußt gemacht werden, können Erfahrungen mit dem eigenen Lernen initiiert werden. Darin liegt der erzieherische Aspekt des Sachunterrichts. Zielformulierungen bleiben leer, wenn man nicht angibt, auf welchem Weg man dorthin gelangt. Es geht zuletzt um die Rolle der Sinnlichkeit und der Sinne in der methodischen Dimension des Sachunterrichts. Sie haben ihren Ort im didaktischen Prinzip der Anschauung.

3. Anschauung als Prinzip

Kants Feststellung, daß Gedanken ohne Anschauungen leer bleiben und Anschauungen ohne Begriffe blind seien,¹³ entspricht die traditionelle didaktische Forderung, anschaulich zu unterrichten. Man muß sich ein Bild machen können von den Dingen: äußerlich, sichtbar, mit den Sinnen wahrnehmbar oder innerlich-geistig in der Vorstellung. Für den Sachunterricht der Grundschule bedeutet dies, daß die Kinder bereits in einer Beziehung zu den Sachen stehen müssen, die behandelt werden. Wie wir gesehen haben, sind die Vorerfahrungen in der Regel vielfältig und beschränken sich nicht nur auf die sinnlich-ästhetische Dimension. Die Kinder haben bereits

ein spezifisches Wissen über die Sachen erworben, sie haben Funktionen und Bedeutungen gelernt. Auf der Basis dieser Kompetenzen verfügen die Schüler immer schon über Anschauungen, an die der Sachunterricht anknüpfen muß. Er erweitert die Perspektiven, in denen die Gegenstände wahrgenommen werden.

Wenn er eine Brücke zwischen dem außerschulischen Lernen und dem instruierenden Lernen in der Schule schlagen will, muß er dem Kind Gelegenheit geben, die Dinge von seiner subjektiven Erfahrung und bisherigen Lerngeschichte aus zu thematisieren. Es muß z. B. zum Thema Hund, wie Maurer es formuliert hat, seine „subjektive Hundekunde“ einbringen können (Maurer 1985, 50). Erst dann erfüllen originale Begegnungen (Roth 1958) und Unterrichtsmedien ihre Funktion, vertiefte und strukturierte Anschauungen zu schaffen als Fundament für Begriffe und komplexere Zusammenhänge, im Sinne der „gebildeten Anschauung“ bei Pestalozzi, der Strukturanalyse Wittmanns oder der kategorialen Anschauung Klafkis.

Im Ausgang vom Vertrauten und Bekannten gründet der Heimatbezug des Sachunterrichts. Heimat kann heute immer weniger in räumlich-geographischer Hinsicht verstanden werden. In der mobilen multikulturellen Gesellschaft mit ihrer Tendenz zu labilen Nahbeziehungen scheint es wichtiger, Heimat über den Begriff der Geborgenheit zu definieren. Schreier hat unlängst darauf verwiesen, daß heute Menschen Dinge mit sich herumtragen, „die auf eine verschlüsselte Weise, gleich einer nur dem einzelnen erschließbaren Geheim-Botschaft, die Idee der Verlässlichkeit inmitten der Strömungen präsentieren, denen sie in ihrem Leben ausgesetzt sind“ (Schreier 1994, 54). Um dem Thema „Heimat“ gerecht zu werden, ist es daher notwendig, bei den persönlichen und unterschiedlichen Definitionen und Gefühlen der einzelnen Kinder anzuknüpfen (a. a. O., 56).

Anschauung als Prinzip gilt nicht nur für den Anfang des Unterrichts, sondern auch für seinen weiteren methodischen Verlauf. Ich verweise auf das Zeigen als eine wichtige Aufgabe des Sachunterrichts in der Grundschule. Zeigen bedeutet, die Aufmerksamkeit auf die Phänomene zu ziehen. Elisabeth Neuhaus-Siemon hat die Bedeutung des Narrativen für den Sachunterricht betont. Erfahrungsgewinn und Erfahrungsverarbeitung durch Geschichten und Erzählungen als ergänzende

Formen der Wirklichkeitserschließung seien im heutigen Sachunterricht weitgehend verloren gegangen (Neuhaus-Siemon 1985, 38). Klaus Giel sieht die besondere Leistung des Zeigens gerade „im Zerschlagen der Schemata und im Hervorheben der Dinge aus allen vorgeformten Arten des Verfügens über sie (...)“ (Giel 1969, 72). Zeigen kann verfremden, kann Widersprüche aufwerfen, die klärungsbedürftig sind, wenn der Lehrer zum Beispiel zum Abschluß der Unterrichtseinheit über Indianer von einem Film erzählt, der von einem Indianer handelt, der keine Sachen aus Leder trägt, sondern Anzug und Krawatte, und Autoverkäufer ist (Rauschenberger 1994, 87).

Die Sachen des Sachunterrichts können im Prozeß der Erarbeitung anschaulich werden. Schreier sieht in den Dingen, die uns umgeben „den Niederschlag der Erfahrungen der vielen Menschen (...), die vor uns gelebt und dies alles erfunden und hergestellt haben (...)“ (Schreier 1994, 35). Die Dinge müßten deshalb für die Kinder wieder in die Prozesse hineingegeben werden, aus denen sie hervorgegangen sind. Dieser Forderung kommen alle Formen des praktischen Tuns und Handelns im Sachunterricht nach. Im konkreten Tun werden Lerninhalte anschaulich: in Versuchen zum Versickern und Verdunsten des Wassers, beim Bauen und Anbringen eines Nistkastens oder beim Gestalten von Modellen und Landschaften im Sandkasten.

Das Gelernte im Sachunterricht sollte eine wahrnehmbare Gestalt gewinnen. Dazu ist es nicht nur in reales Handeln einzubeziehen, sondern auch in abgeschlossenen Werken, in Produkten, Ausstellungen oder Dokumentationen zu präsentieren.¹⁴ Das als allgemein Erkannte muß spezifiziert werden: es muß wieder eine Anschauung finden. Auch diese abschließenden kurzen methodischen Überlegungen zeigen, so denke ich, daß der Sachunterricht der Grundschule seiner Aufgabe nicht gerecht wird, wenn er die Bildung der Sinne als Ausbildung der Kinder in der Aisthesis einseitig in den Vordergrund rückt. Erreicht wird damit höchstens eine Thematisierung der eigenen, subjektiven Befindlichkeit. Dieser Aspekt ist wichtig, seine Verabsolutierung erkennt aber, daß der sinnliche Zugang für Kinder nur eine Form des Gegenstandsbezugs darstellt, daß es bereits über andere Formen verfügt und ebenso weiter lernen muß. Die Forderung, die Wahrnehmung mit allen Sinnen zu schulen, verfehlt die Intention,

die Wahrnehmungshinsichten, die Perspektiven, in denen Sachen wahrgenommen werden, zu erweitern. Bereits Hartmut von Hentig ging es nicht nur darum, die Wahrnehmungsmöglichkeiten zu üben und zu steigern, sondern auch um die Fähigkeit, mit der Wahrnehmung kritisch umgehen zu können. 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).

Bisweilen gerät die Sensibilisierung aber nicht nur zum Selbstzweck, sondern wird sogar zum Lösungswissen für die konstatierte Sinnkrise der modernen Welt instrumentalisiert. Hinter dem Plädoyer für unmittelbare und ganzheitliche Sinnes- und Sinnerfahrungen in der Grundschule scheint sich eine Idealisierung des kindlichen Weltenerlebens zu verbergen. Dahinter steckt eher eine Sehnsucht der Erwachsenen nach der verlorenen glücklichen Kindheit als die realistische Wahrnehmung kindlicher Bedürfnisse. So heißt es beispielsweise: „(...) der Sinnesverlust vieler leiblicher Lebensvollzüge läßt heute viele Menschen nicht mehr sinnenfroh leben“ (Bäumli-Roßnagl 1991, 13). Mit bewußtem Einsatz der Sinne könne sich der Mensch auch heute seine Lebenswelt neu ‚erobert‘. ‚Sinnlich-leiblich‘ könnten die Menschen Leben und Lebensqualität wieder ausmachen, nur „mit Haut und Haar, Kopf, Herz und Hand“ ließe sich Sinn und Lebenssinn erfahren. Denn, so wörtlich: „Sinn als ‚in den Köpfen konstruierter Sinn‘ ist eine Utopie, bedeutet Un-Sinn und verführt zu Wahn-Sinn“ (ebd.). Verwiesen wurden wir dabei an die Kinder, die uns Wegführer in diesem „das Leben-sinn-lich-leben-lernen“ (ebd.) sein sollen.¹⁵ Darin steckt eine romantische Sehnsucht nach der Vormoderne, die übersieht, daß die Bedingungen, an denen sich solche Kulturkritik festmacht, heute selbstverständlicher Bestandteil des kindlichen Lebens sind und von den Kindern nicht als „kulturelle und soziale Verarmung“ (Helbig 1991, 10) bewertet werden.

Es geht nicht darum, „das Andere der Vernunft“ (Böhme/Böhme 1983) in Frage zu stellen. Martin Wagenschein hat in seinem Text „Die beiden Monde“ die differenten Weltauffassungen am Beispiel des Mondes der Physiker und des Mondes der Dichter unterschieden und gezeigt, worauf es letztlich ankommt. Mit seinen Worten möchte ich diese Überlegungen beschließen: „Es hat also keinen Sinn, auch nur zu fra-

gen, was der Mond (oder irgend ein Ding) an und für sich sei. Wir sind immer beteiligt, immer dabei ... Wir können in der einen und wir können in der anderen Verfassung sein und können uns in jeder von beiden einrichten, als gäbe es die andere nicht. Unsere ganze Freiheit aber gewinnen wir erst, wenn wir im Laufe eines tiefen Atemzuges umspringen können von der einen in die andere (...)“

Anmerkungen

- 1 so der Titel eines Aufsatzes von Adelheid Staudte in: Kunst + Unterricht 87/1984, S. 8–15
- 2 Hentig, Hartmut von: Ästhetische Erziehung im politischen Zeitalter (1967). Unter dem Titel: „Die Entzauberung der Ästhetik“ wieder abgedruckt in: ders: Ergötzen, Belehren, Befreien. Schriften zur ästhetischen Erziehung. Frankfurt am Main, S. 65–92
- 3 vgl. Schneider, Gerhard (Hg.): Ästhetische Erziehung in der Grundschule. Argumente für ein fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip. Weinheim und Basel 1988
- 4 vgl. dazu Selle, Gert: Kultur der Sinne und ästhetische Erziehung. Köln 1981
- 5 vgl. Beck/Wellershoff 1989, S. 47
- 6 vgl. dazu auch: Kükelhaus, Hugo/zur Lippe, Rudolf: Entfaltung der Sinne. Ein „Erfahrungsfeld zur Bewegung und Besinnung. Erstmals 1982. Frankfurt/Main 1990 und Süß, Winfried: Didaktische Arrangements für integrative Lernsituationen. In: Grundschule 5/1991, S. 22–25
- 7 Merleau-Ponty sagt, im Ding „erkennen wir nicht uns selbst, und eben dies macht das Ding zum Ding.“ (Merleau-Ponty 1966, 374).
- 8 Dieser Zugang hat seinen Schwerpunkt in der frühen Kindheit, obschon Kinder auch in späterem Alter das Bedürfnis haben, alles anzufassen.
- 9 vgl. dazu auch: Maurer, Friedemann: Leiberleben und Spiel als Selbst- und Weltbemächtigung. In: Altenberger, Helmut und Maurer, Friedemann (Hg.): Kindliche Welterfahrung im Spiel und Bewegung. Sportpädagogische Perspektiven. Bad Heilbrunn 1992, S. 165–178; Lippitz, Wilfried und Rittelmeyer, Christian (Hg.): Phänomene des Kinderlebens. Bad Heilbrunn 1990; Meyer-Drawe, Käte: Der Leib als vorpersönliche und vorreflexive Dimension menschlichen Handelns und Wissens-Strukturskizzen kindlicher Milieuwelten. In: Schneider 1988, S. 125–154; Bittner, Günther: Erscheinungsleib, Werkzeugleib, Sinnenleib. Zur Ästhetik kindlichen Leiberlebens. In: Duncker u. a. 1990, 63–78
- 10 vgl. Langeveld 1968, S. 147 und Werner 1959, S. 38
- 11 Loch, Werner: Der Mensch im Modus des Könnens. Anthropologische Fragen pädagogischen Denkens. In: König, Eckard: Ramsenthaler, Horst (Hg.): Diskussion pädagogische Anthropologie. München 1980, S. 191–225, vgl. hierzu S. 217
- 12 vgl. dazu: Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen: Sachunterricht, Studieneinheit Luftballon Tübingen 1985, S. 24
- 13 Kant, Immanuel: Kritik der reinen Vernunft. Werkausgabe Bd. III. Hg. v. W. Weischedel. Frankfurt/Main 1992, S. 98; A 52
- 14 vgl. dazu Maurer 1985, 53. Maurer schlägt die Gestaltung einer „Eigenfibel“ für den Sachunterricht vor.
- 15 vgl. auch Bäumli-Roßnagl, Maria-Anna: Leben mit Sinnen und Sinn in der heutigen Erlebniswelt. Wege in eine zeitgerechte pädagogische Soziologie. Regensburg 1990 und dies.: Lebenssinn – mit Kindern. Zur Erziehung von (Grundschul-)Kindern heute zwischen Sinnverlust und Sinnfindung. In: Ortner, Alexandra und Ortner, Ulrich J. (Hg.): Grundschulpädagogik. Donauwörth: 1990, S. 166–173

Literaturverzeichnis

- Bauer, K. W. und Hengst, H.: Wirklichkeit aus zweiter Hand. Kindheit in der Erfahrungswelt von Spielwaren und Medienprodukten. Reinbek 1980
- Bäumli-Roßnagl, Maria-Anna: Leben mit Sinnen und Sinn in der heutigen Lebenswelt. Wege in eine zeitgerechte pädagogische Soziologie. Regensburg 1990
- Bäumli-Roßnagl, Maria-Anna: Lebenssinn mit Kindern. Zur Erziehung von (Grundschul-)Kindern heute zwischen Sinnverlust und Sinnfindung. In: Ortner, Alexandra/Ortner Ulrich J. (Hg.): Grundschulpädagogik. Donauwörth 1990, S. 166–173
- Beck, Johannes/Wellershoff, Heide: SinnesWandel. Die Sinne und die Dinge im Unterricht. Frankfurt/Main 1989
- Bittner, Günther: Erscheinungsleib, Werkzeugleib, Sinnenleib. 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, S. 63–78
- Bittner, Günther: Erscheinungsleib, Werkzeugleib, Sinnenleib. 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, S. 63–78
- Böhme, Hartmut/Böhme, Gernot: Das Andere der Vernunft. Frankfurt/Main 1983
- Bräuer, Gottfried: Grundschuldidaktik im Übergang – Probleme und Perspektiven. In: Schneider, Gerhard (Hg.): Ästhetische Erziehung in der Grundschule. Argumente für ein fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip. Weinheim und Basel 1988, S. 31–54
- Bräuer, Gottfried: Zugänge zur ästhetischen Elementarerziehung. In: Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen: Musikisch-Ästhetische Erziehung in der Grundschule. Teil 1. 1989, S. 31–102
- Buck, Günther: Lernen und Erfahrung – Epagogik. Zum Begriff der didaktischen Induktion. Darmstadt 1989 (3)
- Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen: Sachunterricht. Studieneinheit Luftballon. Tübingen 1985
- Duncker, Ludwig/Popp, Walter: Der schultheoretische Ort des Sachunterrichts. In: dies. (Hg.): Kind und Sache. Zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts. Weinheim und München 1994, S. 15–27
- Giel, Klaus: Studie über das Zeigen. In: Bollnow, Otto F. (Hg.): Erziehung in anthropologischer Sicht. Zürich 1969
- Glöckel, Hans: Vom Unterricht. Bad Heilbrunn 1990
- Götz, Margarete: Weiß die Ameise, daß sie Ameise heißt? In: Grundschule 11/1991, S. 51–54
- Helbig, Paul: Lernen ist mehr als sinnliche Erfahrung. Zu den Grenzen einer sensualistischen Grundschuldidaktik. In: Grundschule 5/1991, S. 8–11
- Hentig, Hartmut von: Ästhetische Erziehung im politischen Zeitalter (1967). Unter dem Titel: „Die Entzauberung der Ästhetik“ wieder abgedruckt in: ders: Ergötzen, Belehren, Befreien. Schriften zur ästhetischen Erziehung. Frankfurt am Main 1987, S. 65–92
- Hentig, Hartmut von: Das Leben mit der Aisthesis. In: Otto, Günther (Hg.): Texte zur ästhetischen Erziehung. Braunschweig 1975, S. 25–26
- Hiller, Gotthilf G./Popp, Walter: Unterricht als produktive Irritation – oder: Zur Aktualität des Mehrperspektivischen Unterrichts. In: Duncker, Ludwig/Popp, Walter (Hg.): Kind und Sache. Zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts. Weinheim und München 1994, S. 93–115
- Kamper, Dietmar und Wulf, Christoph (Hg.): Das Schwinden der Sinne. Frankfurt/Main 1984
- Kant, Immanuel: Kritik der reinen Vernunft. Werkausgabe Bd. III. Hg. v. W. Weischedel. Frankfurt/Main 1992
- Kornfeld, Siegfried: Das Problem der Verschränkung von Wahrnehmung und Lernen. In: Lippitz, Wil-

▷ Fortsetzung von Seite 496
(K. Schultheis)

- fried/Meyer-Drawe, Käte (Hg.): Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens – didaktische Konsequenzen. Königstein/Ts. 1982, S. 46 ff
- Kükelhaus, Hugo/zur Lippe, Rudolf: Entfaltung der Sinne. Ein „Erfahrungsfeld zur Bewegung und Besinnung. Erstmals 1982. Frankfurt/Main 1990
- Langeveld, Martinus Jan: Das Ding in der Welt des Kindes. In: ders.: Studien zur Anthropologie des Kindes. Tübingen 1968(3), S. 142–156
- Lippitz, Wilfried und Rittelmeyer, Christian (Hg.): Phänomene des Kinderlebens. Bad Heilbrunn 1990
- Loch, Werner: Der Mensch im Modus des Könnens. Anthropologische Fragen pädagogischen Denkens. In: König, Eckard/Ramsenthaler, Horst (Hg.): Diskussion pädagogische Anthropologie. München 1980, S. 191–225
- Maurer, Friedemann: Die Wahrheit der Phänomene. Über ästhetische Wahrnehmung als Welthingabe. In: Duncker, Ludwig/Maurer, Friedemann/Schäfer, Gerd E. (Hg.): Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Wirklichkeiten zwischen Ich und Welt Langenau-Ulm 1990, S. 17–32
- Maurer, Friedemann: Leiberleben und Spiel als Selbst- und Weltbemächtigung. In: Altenberger, Helmut und Maurer, Friedemann (Hg.): Kindliche Weiterfahrung in Spiel und Bewegung. Sportpädagogische Perspektiven. Bad Heilbrunn 1992, S. 165–178
- Maurer, Friedemann: Sachunterricht als Erschließen der kindlichen Lebenswirklichkeit. Zur anthropologischen Grundlegung des Sachunterrichtes. In: Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen: Sachunterricht. Zur Pädagogik des Heimat- und Sachunterrichts. Tübingen 1985, S. 45–61
- Merleau-Ponty, Maurice: Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin 1966
- Meyer-Drawe, Käte: Der Leib als vorpersonale und vorreflexive Dimension menschlichen Handelns und Wissens – Strukturskizzen kindlicher Milieuwelten. In: Schneider, Gerhard (Hg.): Ästhetische Erziehung in der Grundschule. Argumente für ein fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip. Weinheim und Basel 1988, S. 125–154
- Neuhaus-Siemon, Elisabeth: Zur Entwicklung des Sachunterrichts. In: Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen: Sachunterricht. Zur Pädagogik des Heimat- und Sachunterrichts. Tübingen 1985, S. 9–43
- Prange, Klaus: Reflexives Lernen im Fachunterricht. In: Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen: Bildung und Lernen im Fachunterricht. Erziehungswissenschaftliche Bestimmungen. Tübingen 1992, S. 53–79
- Rauschenberger, Hans: Über das Fremde beim Lernen und das Verfremden beim Lehren. In: Duncker, Ludwig/Popp, Walter (Hg.): Kind und Sache. Zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts. Weinheim und München 1994, S. 81–91
- Roth, Heinrich: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Berlin u. a. 1957(2)
- Rousseau, Jean-Jacques: Emil oder Über die Erziehung. Paderborn u. a. 1987(8)
- Rumpf, Horst: Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über die Schule. München 1981
- Schneider, Gerhard (Hg.): Ästhetische Erziehung in der Grundschule. Argumente für ein fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip. Weinheim und Basel 1988
- Schreier, Helmut: Der Gegenstand des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn 1994
- Selle, Gert: Kultur der Sinne und ästhetische Erziehung. Köln 1981
- Staudte, Adelheid: Mit allen Sinnen lernen. In: Kunst und Unterricht 87/1984, S. 8–15
- Straus, Erwin: Vom Sinn der Sinne. Ein Beitrag zur Grundlegung der Psychologie. Berlin u. a. 1956(2)
- Süß, Winfried: Didaktische Arrangements für integrative Lernsituationen. In: Grundschule 5/1991, S. 22–25
- Wagenschein, Martin: Die beiden Monde. In: Scheidewege. Heft 4, 1979, S. 463–475
- Werner, Heinz: Einführung in die Entwicklungspsychologie. München 1959(4)