

Rolf Siller

„Die Spur des Anderen“ Auf der Suche nach der Sache des Sachunterrichts

Wenn Kinder im Sachunterricht der Welt begegnen, geht es notwendigerweise um das „Verstehen“. Nachfolgend soll versucht werden, eine Spur zu legen, die sich auf die Suche nach der vornehmsten Sache des Sachunterrichts macht, auf die Suche nach dem Verstehen des Anderen. Mit Anderen sind Kinder gemeint, Erwachsene und möglicherweise sogar das Andere, das ich für mich selbst bin. Die Ausführungen können hier nur holzschnittartig vorgetragen werden.

Zunächst der Versuch einer Annäherung. - Im Frühjahr vergangenen Jahres habe ich im Frankfurter Städel eine Rembrandt-Ausstellung gesehen. Besonders ist mir ein Bild von 1655 in Erinnerung: Titus, der 14-jährige Sohn Rembrandts sitzt „in Gedanken versunken an einem hohen Schreibpult“, sein Blick verliert sich (Das Städel 2003).

Rembrandt. Schon der Name ist Garant für einen absoluten Höhepunkt der Kunstgeschichte. Doch sehen wir einmal von aller Kunsttheorie und Kunstgeschichte ab und suchen uns in die Situation hineinzudenken, die Rembrandt zu diesem Bild veranlasst haben mag.

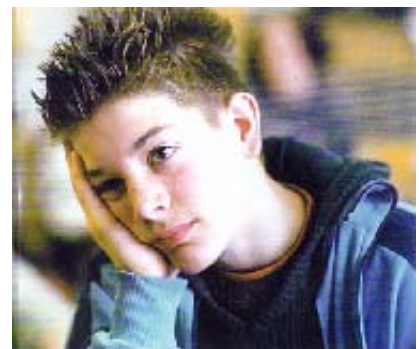
Der Künstler steht seinem Sohn gegenüber, er rückt ihn vielleicht hinter dem Schreibpult für ein Portrait zurecht, positioniert ihn, legt einige Papierbögen auf das Pult und drapiert einen Stift in seiner Hand, das Licht fällt auf die rechte Gesichtshälfte. Die Zuwendung mag liebevoll gewesen sein. Die Pose der Nachdenklichkeit erinnert an die eines „jungen Gelehrten“. Die individuellen Gesichtszüge werden sensibel und einfühlsam erfasst – weich, bleich, verträumt –. Rembrandt mag dabei um die Gesundheit seines Sohnes besorgt gewesen sein.

Rembrandt hat seinen Sohn nicht einfach „nach der äußeren Erscheinung“ gemalt. Er wendet sich ihm mit hoher Intensität zu, mit einem liebevollen, sorgenvollen und doch schonungslosen Blick. Wird Titus den Träumen des Vaters entsprechen? Der Vater kennt ihn, wie sonst keiner und merkt doch, dass ihm Titus letztlich fern bleibt. Titus muss seinen eigenen Weg gehen.

Rembrandt blickte wie durch geöffnete Fenster ins Innere des Sohnes. In dem Bild „Titus am Schreibpult“ wird die Kraft deutlich, mit der Rembrandt die individuelle Erscheinung seines Sohnes mit dem väterlichen Hoffen und Sorgen kombiniert. Der Vater nimmt seinen Sohn an, wie er ist, auch in seiner Andersheit.

Lehrer sind keine kleinen Rembrandts. Und doch wünsche ich mir von ihnen ein Stück von der sensiblen Wahrnehmungs- und Gestaltungsfähigkeit eines Künstlers. Titus war ein ebenso unscheinbares Kind, wie der Junge auf dem nebenstehenden Foto (Erhard Friedrich Verlag 2002, S. 103). Welchen Blick richten *wir* auf diesen Schüler? Ist er auch liebevoll, sorgenvoll, schonungslos? Wer hebt ihn durch seine Wahrnehmung aus der Selbstverständlichkeit und Anonymität des Schulalltags heraus? Wer „ent-selbstverständlich“¹ ihn, wenn nicht Eltern und Lehrer? Lehrer bringen die Künste ihres „Schulmeisterhandwerks“ nicht von Geburt an mit. Ihre Profession zeichnet sich vielmehr durch sensible Wahrnehmungsfähigkeit und einen spezifischen pädagogischen Impetus aus. Dieser Impetus² richtet sich auf die Anerkennung des Kindes in seiner einzigartigen Andersheit.

Der Spur des Kindes suche ich in vier Schritten zu folgen.



¹ Horst Rumpf greift in seinem Aufsatz auf einen Begriff Hans Blumenbergs zurück (vgl. Rumpf 2003a, S. 258).

² Früher sprach man vom pädagogischen Eros.

1. Zugänge zur Sache des Sachunterrichts

Grundsätzlich lassen sich in der Geschichte der Philosophie zwei erkenntnistheoretische Stränge unterscheiden:

- der sogenannte Realismus, der besonders auf Aristoteles zurück zu führen ist und bis heute in vielfältigen Varianten vertreten wird, und
- der Idealismus, der durch Platon und Augustinus angebahnt wurde, dessen Entfaltung aber erst in der Neuzeit, insbesondere durch Kant, erfolgte.

Zunächst die realistische Position.

Der Mensch sucht einen direkten Zugriff auf die Welt. Der Blick ist zuverlässig, die Dinge existieren wirklich, sie sind wie selbstverständlich vorhanden. Auch die Kategorien, mit deren Hilfe wir die Welt ordnen, sind in der Welt vorfindbar und können im Denken abgebildet werden.

Im rationalen Zugriff geht der Mensch zu Natur, Kultur und sich selbst auf Distanz und macht sie zum Objekt seines Erkennens. In der Anthropologie bringt er sich auf Distanz zu seiner eigenen Wirklichkeit. Er schreibt sich Körper, Psyche und Bewusstsein zu. Indem vor allem der empirische Forscher und Spezialist einzelne Organe und Funktionen heraus pickt und zum Objekt seiner wissenschaftlichen Untersuchungen macht, verliert er die Ganzheit aus dem Blick. Der Arzt amputiert nicht den Menschen, sondern sein Bein und der Psychologe zeichnet nicht ein Bild von der Entwicklung des Kindes, sondern lediglich von der zeitlichen Abfolge seiner Erscheinungen oder seines Verhaltens.

Nun die idealistische Position.

Im Sinne der Transzendentalphilosophie Kants zeigen sich die „Dinge an sich“ als Erscheinungen des Bewusstseins. Die ästhetischen Wahrnehmungsformen Raum und Zeit sowie die apriorischen Verstandeskategorien Qualität, Quantität, Relation und Modalität stellen die Brille dar, die das Subjekt stets auf der Nase mit sich trägt. Auch die Ordnung der Phänomene kann keiner Welt entnommen werden, sondern immer nur den Strukturen des Bewusstseins. Die Erscheinungen der Welt werden im Bewusstsein konstruiert und verlieren, da sie zum Wissen nichts wirklich Neues hinzufügen, für die Wissenschaften an Bedeutung. In den Schematismen der Wahrnehmung wecken die Phänomene kein wirkliches Interesse. Das Subjekt sieht letztlich immer nur sich selbst.³

Erst im 20. Jahrhundert gelang der *Phänomenologie*⁴ eine Vermittlung zwischen den polaren Ansätzen des Realismus und des Idealismus. Und in eben dieser Phänomenologie meine ich eine tragfähige Erkenntnistheorie für den Sachunterricht zu erkennen.

Phänomenologisch betrachtet ist der Leib des Menschen konstitutiv für sein Verhältnis zur Welt. Dieser Leib ist nicht nur ein Körper, sondern der Ort, an dem Körper und Bewusstsein eine ursprüngliche Einheit bilden. Ein Verhältnis zu den Dingen der Welt ist nur möglich, da der Leib Züge eines Körpers annimmt, der unter die Dinge geraten ist. Nur insofern der Mensch einen Leib hat kann er sich im Raum orientieren, ist affektiv betroffen und empfindet Wahrnehmungen von außen am eigenen Leib.

Dieser Ansatz für ein ursprüngliches Verstehen ergänzt die Transzendentalphilosophie Kants um einen entscheidenden Aspekt, indem er die phänomenale Welt in ihrem Sich-Zeigen ernst nimmt und nicht zum bloßen Appendix des Bewusstseins abwertet. Die Phänomene verfügen über ein Potential zur Selbstmitteilung, oder, mit Rilke poetisch formuliert, „Die Dinge singen hör ich so gern“.

Die Phänomene der Welt, seien sie natürlicher oder kulturell-technischer Art, sind nicht als mit sich identische vorgegeben, sind nicht ein- und dieselben. Erst im Blickwechsel vielfacher Perspektiven, aus denen die Dinge wahrgenommen werden, aus der Nähe, der Ferne, von der einen oder anderen Seite, wie sie erwartet, gebraucht, erinnert, phantasiert und beurteilt werden, zeigen sie ihren Kern. In einem mühsamen Prozess der allmählichen Annäherung legen sie ihre wirkliche oder mögliche Gestalt frei. Das Verstehen erfolgt in einer Bewegung, die aus anfänglicher Anschauungsferne zur Nähe führt. Die Welt zeigt sich in diesem Prozess unfertig, im Entstehen begriffen, in statu nascendi.

Der phänomenologische Zugriff im Sachunterricht ist als Schule des Sehens auszulegen, als eine Rückführung der Dinge auf eine sich durchhaltende Gestalt. Im Spiel mannigfaltiger Kontexte schält sich in einem Prozess des „ursprünglichen Verstehens“, wie Martin Wagenschein dies nennt, ein Kern heraus. Dieser Prozess, in dem die Dinge in ihrer elementaren Gestalt freigelegt werden, erfolgt bevorzugt im Medium der Sprache. Im „Haus der Sprache“ schlagen die Dinge Wurzeln, können sich verstanden fühlen, lassen sich artikulieren.

³ Bis heute kommt kein ernst zu nehmendes Denken um die Transzendentalität des Bewusstseins herum. Eine vorkritische Hemdsärmeligkeit ist nicht zu rechtfertigen. Aktuell steht der Konstruktivismus in dieser Tradition und treibt sie auf die Spitze. Im Konstruktivismus ist der Mensch der Erfinder seiner Wirklichkeit und alles könnte auch ganz anders sein. So kommt er einem vordergründig politisch - therapeutisch - pädagogischen Anliegen entgegen.

⁴ Edmund Husserl, Martin Heidegger, Jean-Paul Sartre, Maurice Merleau-Ponty, Alfred Schütz, Emmanuel Lévinas, Hermann Schmitz, Bernhard Waldenfels, Thomas Fuchs usw.

2. Das Wohnen der Dinge im Haus der Sprache

Die Sprache öffnet dem Menschen den Zugang zur Welt (Bollnow 1981, S. 17 ff.; Bollnow 1966). Mit ihrer Hilfe benennt und ordnet er, was ihn umgibt und was er erlebt. Die Sprache bildet nicht eine immer schon vorhandene Wirklichkeit ab, sondern gliedert, deutet und baut diese Wirklichkeit zu einer sprachgestalteten Welt.

Der Sachunterricht steckt sich oft das Ziel, Kindern klare und deutliche Begriffe von den Dingen und deren Beziehungen zueinander zu vermitteln. Doch die alltägliche Wirklichkeit zeigt sich Kindern – und übrigens auch uns erwachsenen Laien – zunächst nicht in wissenschaftlichen Begriffen, sondern in der Alltagssprache.

Die Dinge werden zunächst mit Eigennamen belegt, die sie in ihrer Individualität auszeichnen. So berichtete ein Kind im Unterricht (vgl. Rumpf 2003b, S. 1) *von Prinz, seinem Hund – kein Kind im Dorf würde ihn mit einem anderen Hund verwechseln; es erzählte von Hector, seinem alternden Pferd, das es liebt und für etwas besonderes hält – es gibt kein zweites solches Pferd*. Die emotional durchtränkte Erzählsprache des Kindes ist in einem ganz spezifischen Kontext stimmig. Die Einzigkeit der Erfahrung ist der Ausgangs- und Zielpunkt des (kindlichen) Denkens.

Die Schule ist damit jedoch nicht einverstanden. Der Lehrer, so erinnert sich das Kind später, als Erwachsener,

„Der Lehrer hörte es sich abwartend und, ... immer mit etwas angespannter Geduld an und schien froh zu sein, wenn ich fertig war. Er horchte etwas Bestimmtes heraus ... zeigte es uns und fügte es einem Lebewesen zu, das einfach „das Pferd“ hieß. Er nahm meinem Erlebnis das Eigentliche, das, was mich gedrängt hatte, davon zu erzählen, und legte es zu anderem, das er für ähnlich hielt. Auch Hector büßte dabei ein; er verlor das, was aus ihm Hector machte, und er tat mir leid. Obwohl der Lehrer keinen Hund, kein Pferd, nicht eine einzige Kuh und nie ein neugeborenes Kälbchen besaß, wußte er von ihnen allen etwas, was offenbar wichtiger war als unser einmaliges Erlebnis. Er schien viele Hunde, Dutzende von Pferden und unzählige Kälbchen – vor allem aber DEN Hund, DAS Pferd und DAS Kälbchen zu kennen.“ (Rumpf 2003b, S. 1) oder (Reutemann, o.J., S. 59 zit. Nach Rumpf 2003b, S. 1)

– So weit das Beispiel, das ich Horst Rumpf verdanke.

Was passiert da eigentlich im Unterricht, wenn wir auf die allgemeine Begrifflichkeit so viel Wert legen, hier z.B. auf die Gattungsbegriffe „Hund“ und „Pferd“? In der Tradition von Aristoteles ist die Schule bis heute der Auffassung, dass Individuelles keinen Beitrag zur Erkenntnis leistet: Wir begreifen die Welt nur in allgemeinen Begriffen und Prinzipien. Verstehende Sprache bezieht sich nicht auf das einzelne Ding sondern auf seine Idee. Die Einzigkeit des Individuellen gerät dabei allerdings unter die Räder.

Doch selbst, wenn sich die Schule dem Allgemeinen verschreibt, kann sie nur in seltenen und abstrakten Fällen die Bedeutung von Worten exakt, definitorisch angeben. Die Sprache nähert sich den Bedeutungen der Dinge im mühsamen Durchlaufen immer neuer Perspektiven an. In der „allmähliche(n) Verfertigung der Gedanken beim Reden“ (Heinrich von Kleist) suchen wir in immer neuen sprachlichen Wendungen in das Verstehen hinein zu springen, seine Richtigkeit zu erproben und es in immer neuem Sprachgebrauch zur Geläufigkeit zu bringen.

„Den Dingen in der Sprache ein Zuhause geben“ kann geradezu zum Programm eines Sachunterrichts der Zukunft erhoben werden. Damit ist jedoch – nach den vorangegangenen Ausführungen – nicht gemeint, dass der Versuch gemacht wird, die Dinge eindeutig und endgültig begreifbar zu machen. Bei jedem Thema sind vielmehr die Bruchstellen freizulegen, durch die ein Stück ihrer Unsagbarkeit und Unbegreifbarkeit durchblitzt. Kinder sind, sofern man ihnen nur aufmerksam genug zuhört, sehr sensibel und offen für Fragen, die an den Horizont ihrer Lebensperspektiven rühren.

Didaktisch ausgelegt heißt das, dass Unterricht die Sachen des Sachunterrichts in Bewegung *hält*, sie nicht abschließt – nicht den Deckel zumacht – sie nicht in systematisch angelegten Dateien abspeichert, sondern sich vielmehr in einem mühsamen Ringen um eine angemessene Sprache annähert und die Formen eines intensiven freien Gesprächs kultiviert.

3. „Die Spur des Anderen“

Die Einzigkeit der individuellen Erfahrung, so sagten wir, gerät zunehmend aus dem Blickfeld. Dies gilt besonders in Bezug auf den Menschen selbst. Ich erinnere mich noch an einen Sachunterrichts-Lehrplan, dem zu dem Inhaltsfeld „Mensch“ lediglich das Thema „Zähne“ einfiel. Vielleicht ist diese Selbstverständlichkeit des Themas „Mensch“ auch nachvollziehbar, da sich der Sachunterricht per se als ‚erziehender Unterricht‘ (Giel 1994, S. 21) begreift. Demnach ist immer, wenn es um eine Sache geht, der ganze Schüler involviert. Ich plädiere hier jedoch dafür, dass sich der Sachunterricht darüber hinaus und in ganz besonderer Weise um die vornehmste Sache des Sachunterrichts bemüht, um das Ich, das sich selbst erforscht und um die Anderen, die ihm begegnen. Die Begegnung mit Anderen gibt unseren Erfahrungen am nachhaltigsten eine Kontur, besonders auch in der Schule.

Ich spreche hier vom „Anderen“ und nicht vom „Menschen“, weil durch den Gattungsbegriff „Mensch“ zu schnell dessen Einzigkeit aus dem Blick gerät. Der Begriff „der Andere“ ist nicht in gleichem Maße vorgeprägt wie der Begriff „Mensch“. Setzen wir uns auf „die Spur des Anderen“, einem Titel, den ich Emmanuel Lévinas

(1906 - 1995) (Lévinas 1983; vgl. auch Lévinas 1985) entlehnt habe, dem Grenzgänger zwischen christlicher und jüdischer Tradition, zwischen Phänomenologie, Existenzphilosophie und Postmoderne.

Das Antlitz des Anderen zeigt sich in der sinnlichen Wahrnehmung. Zugleich zerreißt im Blick auf das Antlitz des Anderen alle Sinnlichkeit. Wenn es uns ernsthaft um ihn geht, nehmen wir nicht nur die Gesichtsform wahr, die blauen oder braunen Augen, den mimischen Ausdruck und Klang seiner Worte, wir sehen ihm vielmehr „in“ das Auge und hören ihn selbst. Die Gegenständlichkeit des Gesichts wird durchstoßen, ein Fenster geöffnet, die tragende Gestalt des Anderen sichtbar. Wenn wir ihn als den Anderen ernst nehmen – beim Gespräch, öffentlichen Handeln, in der Liebe – fallen wir durch die bloß sinnlich-ästhetische Wahrnehmung hindurch, fallen in einen Abgrund der Fremdheit oder geraten außer uns, finden, in unergrndbarer Weise, einen konstitutiven Part für unseren weiteren Lebensweg. Wir blicken ihm ins Antlitz und rufen ihn beim Namen.

Das Antlitz ist nicht der Andere selbst, es ist aber immerhin eine Spur, die zu ihm fhrt und damit der Ort, an dem er erfahrbar wird. Erfahrbar wird er nun aber nicht in Form von deutlichen und klaren Begriffen, in Definitionen und auch nicht in Form von Gattungsbegriffen und spezifischen Unterscheidungsmerkmalen: ein Lebewesen, das denken und sprechen kann. Der Andere ist auch nicht durch geprägte Charakterzüge und eindeutige Persönlichkeitsmerkmale einzufangen: ein braves, fleißiges oder aggressives Kind mit ADS-Syndrom und Hyperaktivität; oder: ein werdender Mensch, der zur Leistungsfähigkeit herangebildet wird, ein Schüler mit Mathematik sehr gut, Deutsch befriedigend und Musik mangelhaft.

Der Andere ist einzig und unverwechselbar. Allein sein Eigenname ist ein angemessener Begriff. Auf der Suche nach dem, was und wer er ist, versagen die Kategorien und Strukturen unseres Verstehens. Erst, indem wir ihn aller Formen entkleiden und, wie Lévinas sagt, ihn gleichsam nackt und fremd sein lassen – oder mit Sartre: ein Loch in der Welt – bestimmt sich der Andere als Anderer von sich her. Immer wieder aufs Neue sind wir vom Entsetzen ergriffen, da er unseren Erwartungen, er möge so ähnlich sein, wie wir selbst, ganz und gar nicht entspricht.⁵

4. „Die Spur des Anderen“ im Sachunterricht

Das Antlitz des Kindes, drängt sich Erziehern und Lehrern auf und sie können gegen seinen Anruf weder taub sein noch ihn vergessen. Sie hören nicht auf für seine Nte verantwortlich zu zeichnen. Niemand kann an ihrer Stelle antworten. Das Kind bringt sie zwar gelegentlich aus der Fassung, doch ist es ihnen unmöglich ihren Posten zu verlassen, umzukehren, sich in der Innerlichkeit zu verstecken. Wenn sich Erzieher und Lehrer um das Verstehen des Kindes bemühen, ist dies nur möglich in einer bis ans Ende durchgehaltenen Geduld, die darauf verzichtet, die Ankunft am Ziel zu erleben (vgl. Rittelmeyer/ Parmentier 2001, S. 14 f.).

Zwei Aufgaben, denen sich der Sachunterricht in Zukunft zu stellen hat, sollen in groben Umrissen skizziert werden:

- *Verstehen lehren.* Der Sachunterricht hat sich verstärkt darauf zu konzentrieren, seinen Schülern Methoden zum Verstehen zur Hand zu geben. Kann jedoch das Verstehen des Anderen hermeneutischen Regeln folgen? Können wir ihn lesen, wie wir einen Text lesen, Bilder deuten, Musik hören, eine Landschaft in uns aufsaugen? Stellt die Kunst des Verstehens auch Kindern ein Handwerkszeug zur Verfügung, mit dem sie ihre Welt erschließen können? Wenn Kinder miteinander sprechen, etwas unternehmen, sich einen Weg in die Zukunft bahnen, brauchen sie Kompetenzen, die zur Anerkennung des Anderen in seiner Andersheit befähigen. Eine feste Basis für den Verzicht auf die Kolonisierung des Anderen, kann die Einübung in aufmerksames Wahrnehmen und empfindsame Verständigung schaffen. Die Schüler können (vgl. Hielscher 1974, S. 25f.) dies,
 1. indem sie sich aller Voreinstellungen enthalten: der vorherrschenden Typologisierung, Charakterisierungen, Figurierungen und scheinbar unverrückbaren fachlichen Erkenntnisse, die immer zu einem Erstarren von Urteilen in Vorurteile fhren⁶,
 2. indem sie sich selbst und Andere gezielt wahrnehmen: ihre Konstitution, ihr Wissen und Können im Wandel der eigenen Lebensgeschichte,
 3. indem sie ihre Ausgangslage realistisch einschätzen: Vorerfahrungen, Vorwissen, Vorurteile,
 4. indem sie eigenes Versagen, Enttäuschungen und Uneindeutigkeiten ertragen, aushalten und damit umgehen,
 5. indem sie kompetent Gespräche führen: zuhören, sich einmischen, sich austauschen, die Meinung sagen, sich behaupten, Kompromisse bilden,
 6. indem sie partnerschaftlich zusammenarbeiten: gemeinsam planen, handeln, sich korrigieren, Konflikte austragen und schlichten,

⁵ So steigen wir in der Begegnung mit dem Anderen – und hier in der Begegnung mit dem Kind – immer über die bloß sinnliche Erscheinung hinaus (transibo). Für Meister Eckhart, auf den der Bildungsbegriff in der deutschen Sprache zurückgeht, ist in diesem Sinne Bildung ein Prozess der Annäherung an den Abgrund.

⁶ Die Phänomenologie spricht hier von „epoch“.

7. indem sie sich in den Anderen einfühlen, in seine Trauer, Angst, Freude, seinen Schmerz,
 8. indem sie den Anderen in seiner Andersheit anerkennen aber auch sich von ihm distanzieren können.
- *Das Gespräch.* Der Sachunterricht steht vor der Aufgabe, die Kultur des nachdenklichen Gesprächs zu stärken.
Der Andere offenbart sich in Gesprächen, nie in isolierten Fremdbeobachtungen. In der Lockerheit ernsthafter Gespräche lösen sich erstarrte Sprachformen auf. Stockend wird den Dingen Sagbares abgerungen. Solche Gespräche gelingen nur im engagierten Einsatz bei gleichzeitigem Sich-Exponieren. Der Mensch bringt seine Sicht der Dinge rückhaltlos zum Ausdruck, macht sich dadurch aber auch verwundbar. Es gibt kein Sachunterrichtsthema, bei dem es nicht angebracht wäre, genauer hinzusehen, es zu hinterfragen, die Frage nach dem Grund zu stellen. Eine solche Nachdenklichkeit geht in der Regel von Kinderfragen und Betroffenheiten aus, wobei die Gesprächskompetenz des Lehrers bis an die Grenzen in Anspruch genommen wird. Dies führt zwar nicht zu einem Philosophieren mit Kindern, aber doch zu einer entschiedenen Nachdenklichkeit. Sie hilft dem Kind zur Verortung in seiner Lebenswelt.

Schule kann die Fehlentwicklungen der Gesellschaft nicht kompensieren, doch darf ihr Potential, das ihr einerseits vom zeitlichen Rahmen, der ihr zur Verfügung steht (10 bis 13 Jahre, 5 bis 6 Stunden täglich), als andererseits auch von der persönlichen Begeisterungsfähigkeit, dem Engagement, der Einsatzbereitschaft und dem Reformwillen der Lehrerinnen und Lehrer nicht unterschätzt werden. Es kommt darauf an, diese Tugenden, die Studierende überwiegend an den Tag legen, im Berufsleben zu bewahren und zur weiteren Entfaltung zu bringen. Da steht die Bildungspolitik in der Verantwortung: Erwartung und Vertrauen bewirken mehr als Desillusionierung und Kontrolle. Und überhaupt, wie sollen Kinder ein persönliches Profil entwickeln in einer profillosen Schulumgebung und Bildungslandschaft?

Die vorangegangenen Ausführungen leisten keinen Beitrag zur konkreten Bewältigung von Unterricht. Aus der „Spur des Anderen“ lassen sich keine Bildungsstandards, Curricula oder Evaluationsaufgaben konstruieren und doch, so meine ich, können sie Hoffnung geben. Die Hoffnung ergibt sich aus der Rückbesinnung auf den ursprünglichen Sinn und Zweck von Erziehung und Unterricht. Es geht um das „Gelingen des Lebens“ von Kindern. Und sofern das Gelingen nicht durch eine einfache Anstrengung hergestellt werden kann, geht es um das „Glücken ihres Lebens“, das, wie Klaus Giel (Giel 1994, S. 23) sagt, nicht auf das Ende hin vertröstet. Oder mit Janusz Korczak (Korczak 1979, S. 40) zu sprechen: Das Kind hat ein Recht auf den heutigen Tag.

Literatur

- Bollnow, Otto Friedrich (1966): Sprache und Erziehung. Stuttgart u.a.: Kohlhammer Verlag
- Bollnow, Otto Friedrich (1981): Der Mensch und seine Sprache. In: Loacker, Norbert (Hrsg.) (1981): Kindlers Enzyklopädie DER MENSCH. Sprache Kunst und Religion. Band 6, Sonderdruck, Zürich: Kindler, S. 17-55
- Das Städel (2003): Rembrandt Rembrandt. Begleitheft zur Ausstellung von Peter Forster. Städtisches Kunstinstitut und Städtische Galerie, 1. Februar bis 11 Mai 2003
- Erhard Friedrich Verlag (Hrsg.) (2003): Schüler 2002. Körper. Seelze: Erhard Friedrich Verlag
- Giel, Klaus (1994): Versuch über den schulpädagogischen Ort des Sachunterrichts – Ein philosophischer Beitrag zum Curriculum Sachunterricht. In: Lauterbach, Roland u.a. (Hrsg.)(1994): Curriculum Sachunterricht. Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts Band 5, Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften; Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts e.V., S. 18-50
- Hielscher, Hans (Hrsg.) (1974): Materialien zur sozialen Erziehung im Kindesalter. Heidelberg: Quelle & Meyer
- Korczak, Janusz (1979): Wie man ein Kind lieben soll. Göttingen: Vandenhoeck 1979
- Lévinas, Emmanuel (1983): Die Spur des Anderen. Freiburg/München: Alber
- Lévinas, Emmanuel (1985): Wenn Gott ins Denken einfällt. Diskurse über Betroffenheit von Transzendenz, übersetzt von Th. Wiemer, Freiburg/München: Alber
- Parmentier, Michael/ Rittelmeyer, Christian (2001): Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Rumpf, Horst (2003a): Vom Bewältigten zum Gewärtigen. Wahrnehmungsdriften im Widerspiel. In: Michael Hauskeller (Hrsg.)(2003): Die Kunst der Wahrnehmung. Beiträge zu einer Philosophie der sinnlichen Erkenntnis, Bd. 36, Kusterdingen/ Zürich: Die Graue Edition, S. 228-260
- Rumpf, Horst (2003b): Zwischen Isolierzelle und Erfahrungsraum. Über Erfahrungsbalancen in der Ganztagschule. url: http://leb.bildung-rp.de/info/veranstaltungen/bericht/2002-11-20_ggt_rumpf.pdf, Stand 14.07.2004