

ROSTOCKER PHÆNOMENOLOGISCHE MANUSKRIPTE



9

BARBARA WOLF

Die persönliche Situation als Bildungsaufgabe

Herausgegeben
von
Michael Großheim

ROSTOCKER PHÆNOMENOLOGISCHE MANUSKRIPTE



Wissenschaftlicher Beirat

Clemens Albrecht (Koblenz)

Christoph Demmerling (Marburg)

Jürgen Hasse (Frankfurt a.M.)

Hilge Landweer (Berlin)

Helmut Lethen (Wien)

Andrzej Przyłebski (Poznan)

Hans Jürgen Wendel (Rostock)

Rostocker Phänomenologische Manuskripte (RPM):

Großheim, Michael (Hrsg.):

RPM 9

Die persönliche Situation als Bildungsaufgabe / von Barbara Wolf.

Rostock 2010

ISBN: 978-3-86009-110-4

Satz & Layout: Steffen Kammler

Bezugsmöglichkeit:

Prof. Dr. Michael Großheim

Universität Rostock

Institut für Philosophie

18051 Rostock

DIE PERSÖNLICHE SITUATION ALS BILDUNGSAUFGABE

BARBARA WOLF, KOBLENZ

Bildung ist ein inflationär gebrauchter Begriff, dessen umfangreiche Facetten in historischer und kulturell vergleichender Perspektive kaum erschöpfend expliziert werden können. Letztlich gehen alle Bildungsbegriffe entweder auf die antik-hellenistische Vorstellung einer *cultura animi* oder auf die christliche *imago-dei-Lehre* zurück. Platon glaubte, dass man sich durch geistige Anstrengung selbst bilden könne und damit dem Ebenbild des Göttlichen annähern könne.¹ Ähnlich beschreibt dies Cicero mit dem Begriff *cultura animi*, der im Grunde die Bestellung des Ackers des Geistes durch eine Belehrung der Philosophie impliziert. Doch bezieht sich dieser Begriff nicht nur auf den Verstand, sondern auch auf die Pflege des Gemütes und des Willens. Bei Hegel kulminierte der Bildungsbegriff dann in der Vorstellung eines konfligierenden Prozesses, der ohne festen Ausgangspunkt vom subjektiven Geist über den objektiven Geist bis hin zum absoluten Geist und zurück sich fortentwickelt.² Diesem idealistischen Bildungsbegriff werden jedoch heute instrumentellere Spielarten gegenübergestellt, die sich häufig an alltagspragmatischen, arbeitsmarktorientierten und ökonomischen Zielen orientieren.³ Der bürgerlich-abendländische Begriff der „allgemeinen Bildung“ Wilhelm von Humboldts scheint mir ein gelungener Kompromiss zwischen humanistischen und utilitaristischen Konzepten zu sein.⁴

¹ Dieter Lenzen/Friedrich Rost, Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 1, Reinbek b. Hamburg 1989, S. 210

² Dieter Lenzen/Friedrich Rost, Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 1, Reinbek b. Hamburg 1989, S. 214

³ Vergl. Manfred Priesching, Bildungsideologien, Wiesbaden 2008, S. 57f, 11 f.

⁴ Wilhelm von Humboldt, Bericht der Sektion des Kultus und Unterrichts an den König, S. 218, Werke in 5 Bd, (Hrsg.) A. Flitner und K. Giel, Darmstadt 1809

Nach diesem kurSORischen Ausflug in Facetten des Bildungsgriffes erfolgt nun eine Annäherung an das *Phänomen*, um das es im Weiteren gehen soll. Seit den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts erfolgte im pädagogischen Elementarbereich innerhalb der Trias Sozialisation – Erziehung – Bildung eine Relevanzverschiebung weg von Sozialisation und Erziehung hin zur Bildung in der frühen Kindheit. Anhand eines konstruktivistischen Bildungsbegriffes werden Kinder als „Subjekte ihres eigenen Bildungsprozesses“ bezeichnet, „die als kompetent handelnde Wesen ihre eigene Entwicklung, ihr Lernen und ihre Bildung konstruieren“.⁵ Ein solch kompetenzorientiertes und individualistisches Bild vom Kind in den Bildungsempfehlungen für Kindertagesstätten, bei dem die erwachsene Bezugsperson lediglich die Rolle des Ko-Konstrukteurs einnimmt, wird noch durch empirische Forschungsergebnisse gestützt.⁶ Geradezu einfältig muten demgegenüber Erkenntnisse der philosophischen Anthropologie an, die zwar besondere Kompetenzen aber auch die Bedürftigkeit des Säuglings und Kleinkindes illustrieren. Arnold Gehlen betont den Aspekt der Auslegung des Menschen auf Bildung, Helmuth Plessner die Dialektik von Abhängigkeit und Unabhängigkeit sowie die exzentrische Positionalität, Max Scheler die Weltoffenheit und Adolf Portmann die feinfühlige Bindung zwischen Kind und Erwachsenen.⁷ Gemeinsam verweisen sie jedoch auf die Relevanz einer verlängerten Phase der personalen Bindung in der Primärgruppe, die mit Begriffen wie „extrauterines Sonderjahr“ oder „sekundärer Nesthocker“ angedeutet wird und die für den Sozialisationsprozess eine entscheidende Rolle

⁵ Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz, Berlin 2004, S. 18

⁶ Vergl. Martin Dornes, Der kompetente Säugling, Frankfurt a. M. 1993 oder Gerd. E. Schäfer, Bildung beginnt mit der Geburt. Förderung von Bildungsprozessen in den ersten sechs Lebensjahren, Berlin 2003

⁷ Franz Hargasser, Mensch und Kultur, Die pädagogische Dimension der Anthropologie Arnold Gehlens, Bad Heilbrunn 1976, S. 29; Helmuth Plessner, Die Frage nach der *Conditio humana*, Aufsätze zur philosophischen Anthropologie, in: Aufsätze zur philosophischen Anthropologie, Frankfurt a. M. 1976, S. 34; Max Scheler, Die Stellung des Menschen im Kosmos, Bern 1983, S. 38; Adolf Portmann, Vom Lebendigen, Frankfurt a. M. 1979, S. 81

spielt. Während das neue Bild vom Kind in der Elementarpädagogik solipsistische Tendenzen aufweist, stellen Anthropologen und Soziologen die Bedeutung des Sozialen heraus. Was die Personalisation in der frühen Kindheit betrifft, möchte ich im Folgenden von einer Interdependenz ausgehen zwischen solipsistischer An-eignung von Welt und Orientierung am Anderen in der sozialen Gruppe.

Für die Soziologie als Wissenschaft von der Gesellschaft bildet die Personalisation des Menschen die Grundlage zur Beschreibung sozialer Prozesse. Zwar ist die Individuation als lebenslanger Prozess zu verstehen, sie findet aber eine Verdichtung in den sechs Jahren der frühen Kindheit, in der primäre Sozialisation als Erwerb grundlegender Handlungs- und Interaktionsfähigkeit in der unmittelbaren sozialen Umgebung stattfindet, die dann in sekundäre Sozialisation in Institutionen mündet.⁸ Zur Beschreibung der Genese des Subjekts greift die Soziologie vor allem auf Metaphern zurück, die eine Internalisierung von sinnhaftem Handeln veranschaulichen, wie z.B. durch Zeichen und Symbole bei George Herbert Mead oder durch Masken und Rollen bei Erving Goffman.⁹ Diese erklären jedoch nicht erschöpfend die Interaktion zwischen Erzieher und Zögling oder etwa die Subjektwerdung am Anderen, sondern bilden nur Konstruktionen, die eine unbefriedigende Unschärfe hinterlassen. Anstelle dieser Konstrukte betrachtet die Neue Phänomenologie den „leibhaften Anderen“ der aus der „Quelle der Erfahrung“ mir „faktisch zustößt“.¹⁰ Dies erfolgt in der unmittelbaren Begegnung, die sich nach Hermann Schmitz in *leiblicher Kommunikation* vollzieht.

Meine These lautet, dass Bildung - also die Übernahme der Erziehung durch das Subjekt oder Selbsterziehung - in der frühen Kindheit nicht ausreicht für die Genese des Subjektes, denn dann

⁸ Vergl. Peter Berger/Thomas Luckmann, *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*, 1980, S. 139ff

⁹ George Herbert Mead, *Sozialpsychologie*, Neuwied, Berlin 1969, S. 76ff.; Erving Goffman, *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*, München 2003

¹⁰ Vergl. Hermann Schmitz, *System der Philosophie V. Die Aufhebung der Gegenwart*, Bonn 2005, S. 22

wäre es ein *perpetuum mobile* oder ein autopoietisches System, der Fürsorge Erwachsener überdrüssig. Vielmehr spielen die Sozialisation als implizite und vorbildhafte Einführung in die Gesellschaft durch Andere(s) und die Erziehung als geplante Einwirkung auf das Subjekt und die damit verbundene intergenerationale Beziehung eine gleichwertige Rolle. Dabei liegt das Prinzip jedoch nicht beim Anderen, sondern auch dem keimenden Subjekt werden Eigenschaften zugesprochen, die Personalisation erst ermöglichen. Zur Beschreibung solcher umfangreichen Prozesse der Individualisation reichen jedoch soziologische Begriffe nicht aus, sondern ich greife zusätzlich auf solche zurück, die Schmitz in seinem umfassenden Konzept der *persönlichen Situation* verwendet.

„Die [...] persönliche Situation macht im Wesentlichen aus, was man sonst als Persönlichkeit, Eigentümlichkeit, Individualität pp. eines Menschen ausgibt und mit Hilfe solcher Ausdrücke doch nicht scharf und schmiegend an den Phänomenen zu fassen weiß.“¹¹ Sie ist einerseits geprägt durch die individuelle Lebensgeschichte aber auch durch prospektive Faktoren, wie Hoffnungen, Wünsche und Befürchtungen. Dabei ist die persönliche Situation bereits in gemeinsame Situationen eingebettet, also soziale Kontexte. In einem Oszillationsprozess von *personaler Regression* und *personaler Emanzipation*, der durch das Subjekt zu leisten ist und der weiter unten noch ausführlich erörtert wird, bildet sich die Persönlichkeit des Menschen aus.¹² Schmitz führt zur Illustration dieses dynamischen Kreisprozesses immer wieder Beispiele aus der frühen Kindheit an. Das bietet die Möglichkeit, elementare Sozialisationsprozesse aus der Perspektive des Konzepts der *persönlichen Situation* zu beschreiben und diese anhand von Begriffen der *leiblichen Kommunikation* zu vertiefen. Dadurch kann die Sprachlosigkeit gegenüber genuinen zwischenmenschlichen Prozessen überwunden werden, die pädagogische Fachkräfte für relevant halten, ohne sie so recht in Worte fassen zu können.

¹¹ Hermann Schmitz, System der Philosophie IV, Die Person, Bonn 1990, S. 287

¹² Vergl. Hermann Schmitz, Der unerschöpfliche Gegenstand, Bonn 2007, S. 157

Die subjektive Erfahrung gemeinsamer Situationen wird häufig als marginal erlebt und angesichts hehrer formaler Bildungsziele gerade solche wechselseitigen Prozesse, die bei der Interaktion zwischen Kind und Erwachsenen wesentlich und im weitesten Sinne durch affektives Betroffensein gekennzeichnet sind, vernachlässigt, da sie nicht kategorial zu fassen und zu dokumentieren sind. Die Sprachlosigkeit darf jedoch nicht mit der Bedeutungslosigkeit gleichgesetzt werden, wie dies bereits Max Horkheimer und Theodor W. Adorno kulturkritisch bemerkten: „Kein Ausdruck bietet sich mehr an, der nicht zum Einverständnis mit herrschenden Denkrichtungen hinstrebe [...]“,¹³ womit sie die Unsagbarkeit des nicht Messbaren und Zählbaren beschreiben, das sprachlich ins Abseits gerät, wie dies auch bei der veränderten pädagogischen Beziehung der Fall sein könnte.

Im Folgenden beschreibe ich erstens konkrete soziologische Beobachtungen von Phänomenen der Veränderung der Interaktion zwischen Erzieherinnen und Kindern in Kindertagesstätten. Zweitens werden mit dem Konzept der *leiblichen Kommunikation* elementare zwischenmenschliche Prozesse in Worte gefasst, die primäre Sozialisation kennzeichnen. Im dritten Schritt wird die Verschiebung weg von gemeinsamen *Situationen* hin zum *Konstellationismus* in der Elementarpädagogik illustriert. Viertens expliziere ich mögliche Folgen mikrosoziologischer Prozesse auf makrosoziologische Zusammenhänge wie die Geltung von Normen. Schließlich möchte ich zeigen, dass ein intensives Einlassen auf *gemeinsame Situationen* im Elementarbereich eine wesentliche Grundlage bildet für die Bewältigung des cirkularen Prozesses von *personaler Regression* und *personaler Emanzipation* und damit der Personalisation des Kindes. Die Wertschätzung dieses Oszillationsprozesses möchte ich abschließend als grundlegende Bildungsaufgabe identifizieren, die noch vor der Definition von Curricula, Didaktik und Methodik Beachtung finden sollte.

¹³ Max Horkheimer/Theodor W. Adorno, Dialektik der Aufklärung, Frankfurt a. M. 2003, S.3

1. Konkrete Beispiele der Interaktion im Elementarbereich

Kindertageseinrichtungen verfügen heute über umfassende pädagogische Konzeptionen, die Erziehungsziele und -methoden verbindlich für alle Mitarbeiter beschreiben. Sie enthalten durchaus vernünftige Vorschläge, was Kinder in Bereichen der Motorik, Sprache, Ästhetik, Musik, etc. lernen sollen und mit welchen Methoden sie an den Lernarrangements beteiligt werden können. Sucht man jedoch nach Hinweisen für die Gestaltung der pädagogischen Interaktion, die für Sozialisationsprozesse in gewisser Hinsicht als konstitutiv gelten, stößt man lediglich auf die Begriffe „Bindung“ aus der Bindungstheorie nach John Bowlby und „Eingewöhnung“ aus der einschlägigen Methodenliteratur.¹⁴

Es werden Handlungskonzepte aufgestellt, wie Bindung entstehe, welche Ursache-Wirkungs-Geflechte hier aktiv seien und in welchen Zeitabschnitten sich die Mutter allmählich entferne und die Erzieherin sich dem Kind annähre. Doch aus phänomenologischer Sichtweise sind gerade das die Nebensachen, die von wesentlichen Fragestellungen ablenken: Was ist Bindung? Oder - Wie lässt sich die persönliche Situation beschreiben?

Die Soziologie nähert sich der sozialen Wirklichkeit durch empirische Forschung an. Anhand einer empirischen Studie von 29 qualitativen Interviews mit Erziehungsfachkräften, pastoralen Begleitern, Fachberatern und Fachschullehrern habe ich versucht, mich an das Phänomen der sozialen Interaktion zwischen Erzieher und Kind heranzutasten und möglichen Veränderungen durch aktuelle Reformen auf den Grund zu gehen.

Eine auffällige Entdeckung war der Umgang der Erzieherinnen mit dem Begriff „Zeit“. „Also die Arbeit so mit den Kindern selbst, wie früher mal war, kommt zu kurz, dass man mal Zeit hat, Spiele zu machen oder einfach mal Zeit hatte, jetzt machen

¹⁴ Vergl. John Bowlby, Bindung, München 1975 oder Peter Berger/Thomas Luckmann, Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, 1980, S. 139 Heidelberg 1988 oder Karin und Klaus Grossmann, Bindungen – das Gefüge psychischer Sicherheit, Stuttgart 2004; Hans-Joachim Laewen, Beate Andres und Éva Hédervári, Die ersten Tage: Ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege, Weinheim 2003

wir das mal ganz gezielt ein Bilderbuch oder irgendwie (...)"¹⁵. Scheinbar werden solche elementaren Aktivitäten der Erziehung wie Spiele spielen und Bücher vorlesen durch andere Tätigkeiten verdrängt, die enormen Zeitumfang in Anspruch nehmen. Doch die Redewendung „mit den Kindern selbst“ verdeutlicht auch eine qualitative Konnotation der Aussage. Das Problem wird keineswegs nur zeitlich-quantitativ, sondern auch inhaltlich-qualitativ verstanden. Der unmittelbare Kontakt zu und die direkte Interaktion mit den Kindern scheint beeinträchtigt zu sein, ohne dass die Erzieherin genau artikulieren kann, warum dies so ist.

Die Schwierigkeit, diesen verlagerten Fokus der Aufmerksamkeit exakt mit Worten zu beschreiben, wird an solchen Äußerungen deutlich: „(...) es sind zig Kleinigkeiten am Morgen, die, wenn Sie die summieren, zusammenzählen, wo Sie sagen könnten, so das geht dem Kind jetzt definitiv verloren“.¹⁶ Erzieherinnen benennen unterschiedliche Ursachen, jedoch meist als diffuse Mischung von Faktoren, die schwer spezifizierbar zu sein scheinen. Ein pastoraler Begleiter beschreibt dies so: „Die sind zwar, die können das zwar noch nicht (...), das dann jetzt quasi begrifflich artikulieren, aber sagen wir mal sie spüren, dass ihre Intention, also das was sie selber wollen, im Widerspruch zu dem eigentlich steht, zu dem kategorialen System steht, das ihnen von außen aufgezwängt wird“.¹⁷ Deutlich wird, dass sich ein Wandel im zwischenmenschlichen Vollzug von Erwachsenen und Kindern in einem Bereich abspielt, der nicht explizit benannt werden kann, weil den Betroffenen kein Begriffsapparat vorliegt, um solche Vorgänge mangelnden interpersonellen Austausches differenziert zu beschreiben.

Dies liegt darin begründet, dass Konzepte und Reformen der Pädagogik auf Konferenzen besprochen werden, deren Kommunikation sich am „Modell eines planmäßig-rationalen Handelns

¹⁵ Interviewcode KkoLau/LE 47

¹⁶ Interviewcode 81KkKi/EE

¹⁷ Interviewcode PakKo/PR 39

und einer kommunikativen Rationalität“ orientiert.¹⁸ Doch die erfolgreiche Umsetzung solcher rationalen Beschlüsse hängt stark von der erfahrungsgeleiteten Kommunikation im Arbeitsvollzug in der Kindergruppe ab, von nicht klar objektivierbaren Wahrnehmungen und der Verknüpfung von Erfahrungswissen mit Sachwissen. Diese Wahrnehmungen erfolgen jedoch nicht allein über die von einzelnen Sinnesorganen aufgenommenen Reize, sondern durch „Erahnen“ oder „Gespür“ aufgenommener Informationen, die jedoch weder isoliert beschrieben noch begrifflich einwandfrei erfasst werden können.¹⁹ Diese „bloß subjektiven“ Empfindungen sollten jedoch ernst genommen werden, weil sie möglicherweise entscheidende Hinweise auf adäquate Kommunikation zwischen Erzieher und Kind liefern, die für gelungene Sozialisationsprozesse relevant sind. Damit wäre die Brücke geschlagen zur Betrachtung der Phänomene anhand der Begriffe der *leiblichen Kommunikation* nach Schmitz.

2. Leibliche Kommunikation im Kindergarten

Kommunikation im Kindergarten ist noch stark durch körpersprachlichen Austausch bestimmt, da sich die Kinder erst in der Sprachentwicklung befinden, die auch mit sechs Jahren noch nicht abgeschlossen ist. Wenn durch den Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz in Rheinland-Pfalz zweijährige und einjährige Kinder die Einrichtungen besuchen, nimmt die Bedeutung nonverbaler Signale zu.

Nach Schmitz existiert der Mensch leiblich, was bedeutet „zwischen Enge und Weite in der Mitte zu stehen und weder von dieser noch von jener ganz loszukommen [...]“²⁰ Dabei entspringt Enge

¹⁸ Fritz Böhle, Dirk Fross, Erfahrungsgeleitete und leibliche Kommunikation und Kooperation in der Arbeitswelt, Bielefeld 2009, S. 3

¹⁹ Fritz Böhle, Verdrängung und (Wieder-) Entdeckung des Informellen und Impliziten in der Arbeitswelt – Grenzen der Objektivierung und Formalisierung, Wiesbaden 2009, S. 12

²⁰ Hermann Schmitz, Der unerschöpfliche Gegenstand, Bonn 2007, S. 122

dem Ausgeliefertsein an das affektive Betroffensein im Plötzlichen der primitiven Gegenwart als Ursprung von Hier, Jetzt, Ich, Wirklichkeit, Diesheit (Identität und Verschiedenheit), in dem sich die Subjektivität entfaltet.²¹ Engung manifestiert sich bei Zuständen von Angst, Schmerz, Beklommenheit, gespannter Aufmerksamkeit und Konzentration. Weitung wird meist als Öffnung des Leibes, ein leichtes Gefühl des „Sichweitens, Sichöffnens der Brust“, als Entspannung oder Erleichterung erlebt.²² Diese leiblichen Phänomene menschlichen Erlebens lassen sich besonders gut auf Kinder übertragen, da sie noch in besonderem Maße ihrem Leib verhaftet sind und weniger auf kognitive Reflexion zurückgreifen.

Klaudia Schultheis bestätigt, dass sich kindliches Lernen vorwiegend über leibliche Austauschprozesse vollzieht: „Im Gegensatz zu den Erwachsenen können jüngere Kinder Bewegungen durch leibliche Kommunikation, d.h. durch leibliche Wahrnehmung und Mitbewegung lernen. Kinder richten ihre Aufmerksamkeit leiblich, also nicht bewusst-kognitiv wie Erwachsene, auf Bewegungen, weil sie davon in leiblicher Weise angesprochen werden. Sie erfassen Bewegungssuggestionen, sie nehmen Bewegungsbilder wahr und erleben den Bewegungsverlauf als sich wiederholende dynamische Gestalt.“²³ Aufgrund dieser Tatsache sind Kinder besonders stark auf Zuwendung des Leibes angewiesen, da so ein Schwingungsverhältnis zwischen den Leibern entstehen kann, das zu umfassender Kooperation und gegenseitigem aufeinander Eingespielte sein führen kann. Dieser Vorgang der *antagonistischen Einleibung*, „wenn die Einleibung wechselseitig wird, mit oszillierendem Wandern des dominierenden Engepols“²⁴, spielt bei vielen Interaktionsprozessen zwischen Erzieherin und Kind eine Rolle, ein prominentes Beispiel bildet jedoch die Sprachentwicklung.

²¹ Vergl. Hermann Schmitz, System der Philosophie IV, Die Person, Bonn 1990, S. 3

²² Hermann Schmitz, System der Philosophie II/1, Der Leib, Bonn 1998, S. 75

²³ Klaudia Schultheis, Macht und Erziehung. Überlegungen zur pathisch-leiblichen Dimension pädagogischen Handelns, in: Hans Jürgen Wendel/Steffen Kluck (Hrsg.), Zur Legitimerbarkeit von Macht, Freiburg/München 2008, S. 103

²⁴ Hermann Schmitz, Die Aufhebung der Gegenwart, Bonn 2005, S. 27

Anders als Ludwig Wittgenstein, der die Sprachentwicklung als Dressurakt betrachtet oder Noam Chomsky, der mit seiner Hypothese des angeborenen Sprachschemas in die Falle des Rationalismus gerät, bezeichnet Schmitz den Spracherwerb als ein Hineinwachsen in die Situation der Sprache als „die Fähigkeit, sich naiv und locker mit Hilfe orientierender, Rahmen setzender und Winke gebender Erfahrungen, aber höchstens spärlicher Explikation einzelner Regeln[...]“ sich in „natürliche Sprachen einzuleben[...].“²⁵ Jener sensible Prozess soll im Kindergarten durch spezielle Sprachförderkurse unterstützt werden, da immer häufiger Kinder mit Sprachdefiziten die Einrichtungen besuchen. Dabei treten aus Sicht der Erzieherinnen folgende Schwierigkeiten auf: „Wobei ich persönlich sagen muss, ich finde es nicht so effektiv. Weil die Kinder einfach zu ihren normalen Spielgeschehen herausgerissen werden, um in so einer bestimmten Situation etwas zu erarbeiten. Also ich würde es besser finden, wenn wir eine Sprachförderkraft konkret hier in der Einrichtung hätten, die den ganzen Morgen auch hier ist und die dann wirklich in so Kleingruppen arbeiten können, als wenn sie zweimal in der Woche für zwei Stunden kommt, um was mit den Kindern etwas zu erarbeiten“.²⁶

Die Erzieherin nimmt atmosphärische Unstimmigkeiten wahr, die sich dadurch kennzeichnen, dass Kinder sich den ganzen Morgen leiblich auf die Atmosphäre in der Gruppe eingestimmt und womöglich gerade ihren Platz, ihren Spielkameraden und damit ein Wohlfühlgefühl erreicht haben, um dann plötzlich losgerissen zu werden und etwas anderes tun zu müssen, mit anderen Menschen in einem anderen Raum. Dazu kommt möglicherweise ein Gefühl der Stigmatisierung, eben anders zu sein, was von Kindern, die ohnehin sprachlich gehandicapt sind und weniger in der Lage sind, einzelne Sachverhalte zu explizieren und damit der primitiven Gegenwart stärker ausgeliefert sind, als bedrückende Engung empfunden werden kann. Gerade eine solche gespürte Atmosphäre

²⁵ Hermann Schmitz, *Die Aufhebung der Gegenwart*, Bonn 2005, S. 70f. und 72

²⁶ Interviewcode KkSp/L 42/43

ist hinderlich für die Sprachentwicklung, die nur in einem sensiblen Austausch leiblicher Signale wie Bewegung der Lippen und der Zunge, Augenzwinkern, Stirnrunzeln, Lächeln, Nicken oder Kopfschütteln, intensive Blicke, in empathischen Schwingungsverhältnissen, also intensiver Einleibung geschehen kann. Atmosphärische Stimmungen übermitteln Anreiz oder Hemmung zum freien Sprechen. Die Psychologen Lawrence Alan Sroufe (1979) und Paul Bloom (1990/91) bestätigen, dass Kinder im Zustand mittlerer Spannung und bei feinfühliger Betreuung die größten Fortschritte beim Spracherwerb machen.²⁷ Wenn sie emotional zu stark involviert sind (Engung), bedeutet die Integration von Sprachmustern eine Überforderung. Die Erzieherin spürt also intuitiv, dass sich die leibliche Kommunikation in der Sprachfördersituation nicht angemessen entfalten kann.

Auch die Grenzsetzung ist eine konstitutive pädagogische Handlung, die weit über die verbale Formulierung eines Verbotes hinausgeht. Kinder erleben in der Familie heute weniger Grenzsetzung, sei es bedingt durch liberale Erziehungsstile, sei es durch Überforderung oder Unwissenheit der Eltern. Eine Fachkraft schildert dies wie folgt: „Unsere Kinder brauchen in allen Bereichen auch oft eine Begleitung, oft eine Einzelbetreuung und eine starke Aufsicht, weil ihnen gerade auch solche Strukturen und Grenzen fehlen und wenn man dann nette Dinge vorhält, Spielmöglichkeiten setzt, ist es auch wichtig, dass man in gewissem Rahmen damit umzugehen lernt.“²⁸ Anhand eines Beispiels soll verdeutlicht werden, welche elementaren Sozialisationsprozesse sich hier vollziehen, die ebenfalls durch antagonistische Einleibung gekennzeichnet sind. In der betreffenden Einrichtung wurde ein „Büro“ mit Tastaturen und Bildschirmen eingerichtet für das kindliche Spiel. Ein Junge hämmert mit einem Spielzeugwerkzeug auf die Tastatur. Die Erzieherin misst im Blickkontakt die Hierarchie der leiblichen Kommunikation mit dem Kind aus. Da der Junge nur eine lose Taste befestigt hat,

²⁷ Vergl.: Gisela Szagun, Sprachentwicklung beim Kind, Weinheim 1996, S. 194f

²⁸ Interviewcode KevSp/L 11

fällt der Blick der Erzieherin freundlich und gewährend aus, begleitet mit einer offenen Geste des Armes und dem Wort „prima“. Das Kind wird diese Gesten als Zustimmung für sein Handeln deuten. Es könnte aber auch sein, dass der Junge aggressiv auf die Tastatur einschlägt und sie zu zerstören droht. Die Erwachsene würde womöglich die Stirn runzeln, einen mahnenden Blick aussenden, die Arme hochreißen und das Wort „Stop“ hervorstößen. Wenn ein anderes Kind gefährdet wäre, würde sie den Jungen festhalten. Von einer kleinen Geste über einen bestimmten Blick bis hin zu körperlichem Zupacken ist alles möglich. Das Kind merkt, solange es im Blickfeld der erwachsenen Person steht, dass es um seine Person geht, die hier geleitet und sanktioniert wird. Dabei werden ärgerliche oder verweigernde Gefühle in die gemeinsame Atmosphäre der Einleibung übermittelt. Das Kind deutet diese Situation und wird angesichts der Ablehnung und Bedrohung stehen bleiben. Die „Reziprozitätsspirale“ der dynamischen leiblichen Kommunikation zwischen Erwachsenen und Kindern bildet also die Voraussetzung, um den Rahmen sozialer Handlungen zu etablieren.²⁹

Heftig erlebte affektive Betroffenheit im Sinne von Schmitz kann nach Friedrich Tenbruck in objektive Sinnkomplexe überführt werden „wodurch sich sogar der affektive Zustand selbst ändert, in welchem der Mensch nicht nur sinnlos auf sich selbst zurück geworfen wird, sondern sinnhaft in der natürlichen und sozialen Welt verbunden bleibt“.³⁰ Wesentlich ist also, dass der Erwachsene den Kontakt für die antagonistische Einleibung aufbaut. Wenn Einleibung auch wechselseitig verläuft, sind absichtsvolle erzieherische Maßnahmen wie die Grenzsetzung von asymmetrischer Natur. Der Erwachsene lenkt im Grunde genommen den Prozess der Einleibung, in dem er sich dazu entscheidet, den Blickkontakt zu suchen und prohibitive oder permissive Signale auszusenden. In der gleichen Situation hätte die Erzieherin sich indifferent abwenden können. Es bedarf also der Entscheidung, mit dem Kind

²⁹ Hermann Schmitz, *Die Aufhebung der Gegenwart*, Bonn 2005, S. 56

³⁰ Friedrich Tenbruck, *Geschichte und Gesellschaft, §6 Sinn*, Berlin 1986, S. 128

in leibliche Kommunikation zu treten und diese durchzuhalten. Denn die Engung und Konzentration, mit der eigenen leiblichen Dynamik auf das Kind einzuwirken, kostet Energie. Bei erlaubenden Gesten handelt es sich eher um Weitung, weil der Erwachsene den Handlungswillen des Kindes spürt und diesen unterstützend gewähren lässt. Er folgt also lediglich der leiblichen Richtung des Kindes. Bei verbietenden Gesten hingegen unterbricht er den Handlungswillen des Kindes, er setzt Widerstand entgegen, der Konzentration und Engung voraussetzt. Dieser Widerstand ist immer anstrengend, gleich, ob er rein mit Gesten, mit Worten oder mit körperlichem Zugriff verbunden ist. Die gegenseitige Einleibung bildet ein eigenes Energiefeld, das ein Ziehen und Zerren in die eine oder andere Richtung ermöglicht und immer den Einsatz von Vitalität abverlangt.³¹ Diese Basisarbeit leisten Erzieherinnen jeden Tag, wenn sie die Gelegenheit haben, sich wirklich auf die gemeinsame Situation mit den Kindern einzulassen. Die Alternative wäre ein Ausklinken aus dem Kräftefeld und das Verlassen der gemeinsamen Situation, also Indifferenz oder das reine Gewähren lassen. Es kostet momentan keine Energie, doch als Konsequenz können normative Orientierungslosigkeit und im wahrsten Sinne des Wortes „ungehaltene“ Kinder auftreten.

Diese beiden Beispiele genügen, um zu verdeutlichen, welch komplexe Prozesse sozialisierender und normbildender Interaktion sich zwischen Erwachsenen und Kindern abspielen, die in dieser Form niemals näher beschrieben werden, keine Berücksichtigung in der Ausbildung, in pädagogischen Konzepten oder im Kindergartenalltag finden, da sie als selbstverständlich empfunden oder durch Wendung wie „das ist doch nichts als...“ abgetan werden. Doch bei Ausbleiben dieser komplexen leiblichen Kommunikation treten nicht nur auffällige Verhaltensweisen wie Sprachstörungen und unsoziale Übergriffe *beim Kind* auf, sondern es folgt ein allmähliches Verlernen dieser primären und oft unbewussten erzieherischen Fähigkeiten *beim Erwachsenen*. Susanne Gaschke befürchtet

³¹ Vergl. Hermann Schmitz, Höhlengänge, Berlin 1997, S. 84

gar: „Eine Gesellschaft kann die Fähigkeit zur individuellen Erziehung kollektiv verlernen“.³² Gerade deshalb wird es notwendig, solche scheinbar selbstverständlichen *Situationen*, die aufgrund ihrer chaotisch-mannigfaltigen Ganzheit schwer zu explizieren und in Konstellationen zu fassen sind, zumindest annähernd zu beschreiben, damit ihre Bedeutung nicht wie das Kind mit dem Bade der Evaluation, Dokumentation und Lernkontrolle ausgeschüttet wird.

3. Situationen und Konstellationen

Der Mensch lebt vorwiegend in Situationen, die nach Schmitz folgendermaßen zu definieren sind: „Eine Situation ist, ganz abstrakt gesprochen, eine absolut oder relativ chaotisch-mannigfaltige Ganzheit, zu der mindestens Sachverhalte gehören“.³³ *Ganzheit* ist gestaltpsychologisch zu verstehen im Sinne von Geschlossenheit der Erscheinung, Kohärenz und Verflochtenheit ihrer Bestandteile unter Abhebung von einer Grundwelt.³⁴ *Sachverhalte* sind Abhebungen von der Wirklichkeit, die objektiv sind, wenn jeder sie aussagen kann, der etwas weiß und darüber sprechen kann. Außer Sachverhalten gehören noch Programme (z.B. Normen, Werte) und Probleme (Wünsche, Sorgen) zur Situation. Die Mannigfaltigkeit der Situation bedingt, dass zwar einzelne Sachverhalte, Programme und Probleme expliziert, nie jedoch die Gesamtheit der Situation erfasst werden kann. Im Kindergarten könnte das Mittagessen eine Situation sein, in der unterschiedliche Unterhaltungen stattfinden, heißer Tee verschüttet wird, ein Stuhl umfällt, eine Serviette in Brand gerät und die anwesenden Kinder und Erwachsenen unmittelbar und gleichzeitig Feuer löschen, trösten, Tränen trocknen, für Ruhe sorgen und aufräumen. Die Binnendiffusität der Situation

³² Susanne Gaschke, Neues Deutschland, Sind wir nur eine Wirtschaftsgesellschaft?, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Das Parlament 1/2 (2000), S. 24–25

³³ Hermann Schmitz, Der unerschöpfliche Gegenstand, Bonn 2007, S. 65

³⁴ Vergl. Hermann Schmitz, Der unerschöpfliche Gegenstand, Bonn 2007, S. 67

führt dazu, dass Handlungen nicht geplant nacheinander stattfinden, sondern simultan in leiblicher Kommunikation der affektiv Betroffenen.

Nicht nur die Lebenswelt besteht jedoch aus Situationen, auch die Persönlichkeit des Menschen ist Schmitz zufolge eine Situation, die sich aus dem Charakter, der leiblichen Disposition und der Lebensgeschichte zusammensetzt. Die individuelle Persönlichkeit wird in der Neuen Phänomenologie repräsentiert durch den Begriff der *persönlichen Situation* als Äquivalent des soziologischen Begriffs der Personalisation. „Die Ausbildung und Bereicherung der persönlichen Situation, und damit die Reifung der Persönlichkeit, ist [...] das Werk eines Kreisprozesses, in dem beide Antagonisten, personale Emanzipation und personale Regression, einander in die Hände arbeiten. Ohne personale Emanzipation bliebe der Mensch tierisch und würde gar nicht zur Person; ohne personale Regression bliebe die Person gleichsam hohl, weil der Aufstand personaler Emanzipation aus der Hinfälligkeit unmittelbaren Betroffenseins dann wie eine abstrakte, einsame Gebärde der Aufrichtung wäre, die den von ihr erzeugten Abstand oder Zwischenraum nicht zu füllen vermöchte.“³⁵

Da junge Kinder sich noch häufig im Zustand *personaler Regression* befinden, also einem Ausgeliefertsein an das Empfinden von Engung in einer binnendiffusen Situation, benötigen sie vermehrt die Unterstützung erwachsener Bezugspersonen, um zu *personaler Emanzipation* zu gelangen, um chaotisch-mannigfaltige Ganzheit von Situationen sinnhaft deuten zu können und durch Explikation Abstraktionen bilden zu können, die erste Orientierungen in der Welt ermöglichen.³⁶ Dies ist einerseits ein durch Selbstaktivität des Subjektes zu leistender Prozess, in dem es z.B. bei Enttäuschungen subjektive Bedeutsamkeit durch Distanzierung in neutrale Bedeut-

³⁵ Siehe auch Hermann Schmitz, System der Philosophie IV, Die Person, Bonn 1990, S. 105

³⁶ Vergl. Hermann Schmitz, Situationen und Konstellationen. Wider die Ideologie totaler Vernetzung, München 2005, S. 18ff. oder Hermann Schmitz, Leib und Gefühl, Paderborn 1992, S. 14

samkeit entlässt und sich zu *personaler Emanzipation* aufschwingt, doch Voraussetzung dafür sind gemeinsame Situationen, die Kindern Verhaltenssicherheit, Bindung und Objektpermanenz im Sinne Plessners vermitteln. Friedrich Tenbruck erklärt die Bedeutung solch sozialisierender Interaktionen beim jungen Kind folgendermaßen: „Für sich selbst ist das Kind weder in der Lage, eigene Felder sinnhaften Handelns aufzubauen, noch könnten solche Felder mangels sozialer Geltung einen stabilen und erheblichen Sinn haben, weil sie ihrerseits in keine sozialen Beziehungen eingehen können.“³⁷ Dies gilt zumindest für den Zustand *personaler Regression*, in dem das Kind des Erwachsenen bedarf zur Etablierung von Sinn, Regeln und Normen.

Doch durch Anforderungen neuer Bildungsreformen werden intensive gemeinsame Situationen zur Gestaltung der persönlichen Situation von Kindern aus Sicht der Fachkräfte seltener, oberflächlicher oder durch häufige Unterbrechungen gestört. „Ich denke, jede Zeit, wo ich dann auch mit dem Kind ich sag jetzt Mensch-Ärger-Dich-Nicht spiele, Memory spiele und hab das Buch da und schreib das hin. In der Zeit schreib ich. Ich kann zwar da mit halben Ohr hinhören, aber ich verlange eigentlich von den Kindern, das tut eigentlich jeder, sich auf ein Spiel zu konzentrieren und mach ich das in dem Fall: nein! Ich mach es nicht. Aber es muss [...].“³⁸ Diese Äußerung spielt auf die systematische Beobachtung an, die anhand von Evaluationsbögen erfolgt und der Dokumentation von Bildungsprozessen dient. Das „Buch“ in Form einer Beobachtungsmappe schiebt sich quasi zwischen Erzieherin und Kind und verändert und beeinträchtigt die gemeinsame Situation. Eine intensive antagonistische Einleibung ist nicht möglich, da die Erzieherin sich nicht auf die gemeinsame Situation einlassen kann, sondern einzelne Verhaltensweisen des Kindes analysieren und extrahieren muss, gleichsam Konstellationen bilden muss, während sie mit dem Kind spielt. Dieses Problem setzt sich fort bei der Einführung

³⁷ Friedrich Tenbruck, Geschichte und Gesellschaft, §6 Sinn, Berlin 1986, S. 134

³⁸ Interviewcode KkB/L-9.3

von Qualitätsmanagement, da formale Prozessbeschreibungen, wie bestimmte Handlungsprozesse im pädagogischen Alltag abzulauen haben, etwa Partizipation von Kindern, Wickelsituationen und Stuhlkreise, gemeinsame Situationen zunehmend beeinträchtigen, da dem formalen Prozessablauf durch Organisationshierarchien unbewusst mehr Bedeutung zugemessen wird als der Interaktion mit dem Kind. Doch das Kind ist zur Entfaltung seiner *persönlichen Situation* auf gemeinsame Situationen angewiesen, die eine vitale leibliche Kommunikation ermöglichen.

Schmitz unterscheidet zwischen implantierenden Situationen, die durch ähnliche Merkmale gekennzeichnet sind, wie in der Soziologie die primäre Gruppe, nämlich als emotional tief eingebettet in die soziale Gruppe und includierenden Situationen, die durch ein lockeres Verhältnis der Zugehörigkeit gekennzeichnet sind, wie in sekundären Gruppen.³⁹ Entscheidend ist jedoch die Perspektive der Person, nicht die Definition einer Sozialform, wie dies einst Ferdinand Tönnies, Max Scheler, Alfred Vierkant und Herman Schmalenbach bezüglich der Begriffe Gemeinschaft und Gesellschaft diskutiert haben. Ähnlich wie Helmuth Plessner kommt Schmitz zur Schlussfolgerung, dass beide Situationsarten gleichwertig und konstitutiv für soziales Handeln sind, solange sie in einem ausgewogenen Verhältnis stehen.⁴⁰ Bedenklich ist jedoch eine Entwicklung, in der soziale Gruppen nur noch durch formale Regelungen und Paragraphen aufrechterhalten werden, sodass keine gemeinsamen Situationen mehr erlebbar sind, weder in implantierender noch in includierender Form. Doch gerade diese normative Sorge ist angesichts zunehmenden Konstellationismus im Elementarbereich berechtigt. „Die Tendenz zur Isolierung und Nivellierung der Individuen durch Auflösung implantierender Situationen zugunsten vermeintlicher Selbstbestimmung des Einzelnen – als ob diese nicht besser durch Einpflanzung der persönlichen Situation in eine implantierende, die gleich der Muttersprache dem eigenen Wollen ein

³⁹ Vergl. Hermann Schmitz, Situationen und Konstellationen. Wider die Ideologie totaler Vernetzung, München 2005, S. 25f.

⁴⁰ Vergl. Helmuth Plessner, Grenzen der Gemeinschaft, Frankfurt a. M. 2002, S. 47ff.

breites Spektrum von Möglichkeiten zur Auseinandersetzung und Gestaltung anbietet, gefördert würde“.⁴¹

4. Normen

Nach soziologischer Definition ist Sozialisation durch das Erlernen der Normen-, Status-, Rollen- und Kultursysteme einer Gesellschaft gekennzeichnet. Die Soziologie beschreibt Normen meist als Bündel von Verhaltenserwartungen, die an eine Rolle, zum Beispiel der Tochter, geknüpft sind. Für das Kind ist das Erlernen von Normen bedeutsam, weil sie die Voraussetzung für die Übernahme von Rollen und Statuspositionen des Kultursystems bilden. Dies liegt anthropologisch darin begründet, dass der Mensch kein instinktgeleitetes Wesen ist und daher andere Institutionen benötigt, um sich im sozialen Gefüge zu orientieren. Gerade durch seine Weltoffenheit und Instinktarmut wäre menschliches Handeln ohne Normen von Instabilität, Beliebigkeit und Unvorhersehbarkeit gekennzeichnet. „Normen sind eine *anthropologische Voraussetzung* für Handeln“, konstatiert Alfred Bellebaum.⁴² Sie entlasten den Menschen von der Vieldeutigkeit der Situation, die bereits Arnold Gehlen erkannt hat und schaffen Erwartbarkeiten des Handelns. Zwar wird in der Soziologie eine Orientierung an allgemein anerkannten Werten eingeräumt, jedoch nicht im Sinne ewiger Werte mit einem „idealen Sein“, wie dies Nikolai Hartmann in seiner Ethik vertritt, sondern als historisch und kulturell bedingte Wertvorstellungen eines Kollektivs.⁴³ Die Normengebundenheit bezeichnet Heinrich Popitz als „Konstruktion“, das „Sich-selbst-Feststellen des Menschen als soziales Wesen“ in einem Prinzip der Reziprozität „also ein *Sich-gegenseitig-Feststellen*“.⁴⁴ Dabei spielt für die Geltung

⁴¹ Vergl. Hermann Schmitz, Situationen und Konstellationen. Wider die Ideologie totaler Vernetzung, München 2005, S. 29

⁴² Alfred Bellebaum, Soziologische Grundbegriffe, Stuttgart 2001, S. 36

⁴³ Hans Paul Barth, Schlüsselbegriffe der Soziologie, München 2000, S. 49

⁴⁴ Heinrich Popitz, Soziale Normen, Frankfurt a. M. 2006, S. 64

der Normen die Sanktion, die demonstrative Missbilligung der Gruppenöffentlichkeit, eine bedeutsame Rolle.

Tenbruck kritisiert jedoch die mechanistische Auffassung, dass die Internalisierung von Normen und Regeln bei Kindern durch positive oder negative Sanktionen stattfindet. „Gänzlich verloren geht dabei, dass Lernen und Handeln an Sinn gebunden bleiben und insofern nichts Beliebiges gelernt werden kann, wenn es bloß mit Lohn und Strafe verbunden wird“.⁴⁵ Für ihn erhalten Sachverhalte erst Sinn in gemeinsam erlebten Gefühlen, Vorstellungen, Zwecken und vor allem in sozialen Beziehungen. Damit bezieht er sich offensichtlich auf Max Weber, der den subjektiv gemeinten Sinn eines Individuums als „Atom“ der Gesellschaft bezeichnet, der Einfluss auf die objektive Geltung von Ordnungen hat.⁴⁶ Zur Übermittlung dieses Atoms Sinn sind jedoch soziale Beziehungen unersetzbar. „Denn das Kind lernt erstmalig Sinn- und Bedeutungszusammenhänge und erwirbt diese nur dadurch, dass es sein Handeln mit der sozialen Umwelt ineinander greifen lässt“.⁴⁷

Dieses Ineinandergreifen ermöglicht nun wiederum einen Anschluss an die *leibliche Kommunikation* bei Schmitz. Als „Sozialisierung“ bezeichnet dieser den Erwerb der kommunikativen Kompetenz im Sinne der Einpassung in gemeinsame Situationen, sich zu behaupten, sich anzupassen und eine sich einspielende Abgestimmtheit wechselseitiger Einleibung zu erreichen.⁴⁸ Sinn vermittelt sich über soziale Interaktion, die sich in gemeinsamen Situationen antagonistischer Einleibung vollzieht. Dabei werden Normen als Programme innerhalb der Situation verstanden, die der Interaktion eine Richtung geben. Schmitz bezeichnet die Norm als „ein Programm für möglichen Gehorsam“.⁴⁹ Ähnlich wie bei Weber und Tenbruck hängt bei Schmitz die Geltung von Normen nicht al-

⁴⁵ Friedrich Tenbruck, Geschichte und Gesellschaft, §6 Sinn, Berlin 1986, S. 113

⁴⁶ Vergl. Max Weber, Über einige Kriterien der verstehenden Soziologie, in: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, Tübingen 1988 (1922), S. 439

⁴⁷ Friedrich Tenbruck, Geschichte und Gesellschaft, §6 Sinn, Berlin 1986, S. 114

⁴⁸ Hermann Schmitz, Die Aufhebung der Gegenwart, Bonn 2005, S. 67f.

⁴⁹ Vergl. Hermann Schmitz, Der unerschöpfliche Gegenstand, Bonn 2007, S. 323

lein von einer positiven Setzung oder der Androhung von Strafe ab. Vielmehr wird ihre Verbindlichkeit entweder durch eine personale Autorität, durch den unbedingten Ernst der Autorität der Gefühle oder durch die Evidenz der Autorität der Wirklichkeit bestimmt.⁵⁰ Doch ist für ihn die „aus kritischer Prüfung erwachsene Evidenz“ einer Regel „wesentlich einsam: Jeder muss sie von sich aus bestätigen“, also aus Selbstreflexion gewinnen.⁵¹ Eine personale Autorität kann der gestrenge Vater sein, der seine leibliche Dominanz nutzt zur Durchsetzung von Normen. Die Autorität der Gefühle zeigt sich beispielsweise in der Scham. Wenn eine Person einen Normenbruch begangen hat, stellt sich bei Empfinden von Schuld das Gefühl der Scham ein. Die „Blicke und Finger, die als von allen Seiten bloß zeigend den Beschämten zugleich einkreisen...“ beugen den Stigmatisierten „in die Enge seines Leibes“, jedoch nicht allein wegen der Missbilligung der anderen, sondern aufgrund der Selbstanklage.⁵² Die Autorität der Wirklichkeit tritt dann auf, wenn man nicht ernsthaft bestreiten kann, dass etwas der Fall ist. Ein nicht anwesendes Kind kann seinen Spüldienst nicht verrichten und auch nicht dafür verantwortlich gemacht werden. Schmitz geht von einer unterschiedlichen Geltung von Normen aus. Imperativische Normen, die von der Anerkennung eines Befehlsgebers abhängen, verlieren ihre Gültigkeit bei Entzug der Zuschreibung von Autorität an diese Person. Die Autorität von Gefühlen und die Autorität der Wirklichkeit als nicht-imperativische Normen bilden durch ihre für das Subjekt kaum abstreitbare Evidenz verbindliche Geltung von Normen.⁵³

Für Schmitz ist die Geltung von Normen an subjektiv erfahrenen Sinn gebunden, sei es durch die Evidenz von Tatsachen oder durch Gefühle, die nicht als subjektive private Zustände, sondern - in Verabschiedung von dem Konzept der IntroJECTION und des cartesianischen Dualismus - als den Menschen umhüllende und

⁵⁰ Vergl. Hermann Schmitz, *Der unerschöpfliche Gegenstand*, Bonn 2007, S. 330f.

⁵¹ Hermann Schmitz, *Die Aufhebung der Gegenwart*, Bonn 2005, S. 18

⁵² Hermann Schmitz, *Der unerschöpfliche Gegenstand*, Bonn 2007, S. 339

⁵³ Hermann Schmitz, *Der unerschöpfliche Gegenstand*, Bonn 2007, S. 330

auf seinen Leib wirkende Atmosphären zu verstehen sind.⁵⁴ Wenn eine Norm nun eine Zumutung ist, „sich durch ein willentlich steuerbares Verhalten, das ein Tun oder Unterlassen ist, zu fügen“, dann setzt dies voraus, dass Gehorsam willentlich steuerbar ist.⁵⁵ Doch dies ist er nur, wenn der Mensch sich bereits auf einem hohen Niveau der *personalen Emanzipation* befindet und den subjektiven Sinn, der durch soziale Beziehungen im Sinne Tenbrucks gestiftet wird, erkennen und reflektieren kann. In der frühen Kindheit lernt das Kind erst, sich aus dem Zustand der *personalen Regression* in primitiver Gegenwart von Fall zu Fall zu lösen und mithilfe erwachsener Bezugspersonen, die sich empathisch seines affektiven Betroffenseins annehmen, hin zu *personaler Emanzipation* in entfalteter Gegenwart zu entwickeln. Wenn Kinder den kompetenten Umgang mit affektivem Betroffensein erlernen und das Wechselspiel zwischen *personaler Regression* und *personaler Emanzipation* als sinnvoll und notwendig erleben lernen, kann ein angemessener Umgang mit Gefühlen und der kritische Umgang mit Normen eher erwartet werden. Wenn sie aber den adäquaten Umgang mit diesem Oszillationsprozess nicht erwerben, sei es, weil keine ausreichenden gemeinsamen Situationen zur Verfügung standen, sei es, weil *leibliche Kommunikation* nur oberflächlich stattgefunden hat, können Gefühle zu einem unkalkulierbaren Risiko werden, weil sie Einfluss auf das Befolgen von Normen haben. Wenn Kinder die dialogische Grundstruktur der Einleibung, pädagogisch oft mit „Zuwendung“ beschrieben, nicht erfahren, ziehen sie sich entweder in einen eigenleiblichen Dialog zurück (schaukeln, Daumen lutschen) oder sie versuchen Aufmerksamkeit zu erregen, um Engung des Anderen zu provozieren.⁵⁶ Auffälliges Verhalten kann häufig mit unangepasstem Rollenverhalten, der Unfähigkeit, ein gewisses Bündel von Verhaltenserwartungen zu erfüllen, erklärt werden. Wenn Erzieherinnen berichten, Kinder werfen mit Spielmaterialien, benehmen sich nicht bei Tisch oder gängeln andere Kinder,

⁵⁴ Hermann Schmitz, *Der unerschöpfliche Gegenstand*, Bonn 2007, S. 8f. u. S. 17f.

⁵⁵ Hermann Schmitz, *Der unerschöpfliche Gegenstand*, Bonn 2007, S. 323

⁵⁶ Hermann Schmitz, *Die Aufhebung der Gegenwart*, Bonn 2005, S. 29f.

dann kann man davon ausgehen, dass dies mit der Unfähigkeit zu *personaler Emanzipation* in ganz bestimmten Gemütszuständen zu tun hat. Meine Hypothese lautet, dass Kinder nur im Zustand *personaler Emanzipation* befähigt sind, erwartete Rollenmuster zu übernehmen. Befinden sie sich in *personaler Regression*, sind sie nicht in der Lage, solche komplexen sozialen Anpassungsleistungen zu erbringen. Dann geht subjektiver Sinn nur noch in situativen Befindlichkeiten auf und objektiver Sinn wird unbestimmbar, weil es keine durchschnittlich erwartbaren Verhaltensweisen mehr gibt.⁵⁷ Dies gilt auch für Jugendliche, die dem Unterricht nicht folgen, weil sie Impulse der *personalen Regression* nicht verarbeiten können.

Daraus folgt, dass Kinder nur bei regelmäßiger Begleitung die verwirrende Engung der *personalen Regression* überwinden und in entfalteter Gegenwart überhaupt die kognitive Klarheit erlangen können, um zu erkennen, was eigentlich von ihnen erwartet wird und um dies später auch kritisch zu reflektieren. Erst wenn diese Vorgänge lange genug empathisch begleitet und vollzogen wurden in *antagonistischer Einleibung*, ist eine Akzeptanz von Normen überhaupt möglich. Dazu soll eingeräumt werden, dass ich zur Abgrenzung den Normenbegriff relativ statisch verwendet habe, denn auch in der Soziologie sind Normen keine starren Kataloge, die abstrakt mit dem Tun abgeglichen werden, sondern eine Mischung aus emotional codierter Erinnerung an spezifische Situationen und ordnungsstiftenden Erwartungen.

Vor dem Hintergrund der beschriebenen Reflexionen entsteht die Frage, ob Bildungsprogramme, die inhaltliche Lernbereiche in Form von Curricula bestimmen, welche die Aufnahme von unter Dreijährigen im Kindergarten fordern und eine Evaluation von Bildungserfolgen der Kinder propagieren, ausreichend sind, um wesentliche Bildungsaufgaben der frühkindlichen Bildung zu beschreiben, die eine Entfaltung der *persönlichen Situation* erst ermöglichen.

⁵⁷ Vergl. Max Weber, Über einige Kriterien der verstehenden Soziologie, in: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, Tübingen 1988 (1922), S. 444

5. Bildungsaufgaben im Elementarbereich

Aktuelle Bildungsreformen im Elementarbereich bilden aufrechte Bemühungen, um die Bildungssituation von Kindern in Betreuungseinrichtungen der frühen Kindheit zu verbessern.⁵⁸ Die Frage ist jedoch, ob sie ausreichend sind, um ausgehend von anthropologischen Gegebenheiten kindlicher Sozialisation Kinder wirklich darin zu unterstützen, ihre *persönliche Situation* im Sinne von Schmitz auszustalten und zu entwickeln.

Spezielle Förderangebote mit Fachkräften, die nicht zur alltäglichen Gruppensituation gehören, könnten trotz guter Absicht wirkungsarm bleiben, da Lernbereiche wie etwa der Spracherwerb in besonderem Maße auf *antagonistische* und *solidarische Einleibung* im Sinne Schmitz und damit auf eine besonders vertrauensvolle Atmosphäre angewiesen sind. Es bleibt fraglich, ob zusätzlich organisierte formale Lernangebote mit fremden Fachkräften (Sprachförderkraft, Ausländerfachkraft) den Kindern wirklich helfen, Defizite zu bewältigen. Kinder werden seltener in der situativen „Ganzheit“ ihrer *persönlichen Situation* wahrgenommen, sondern eher als Summe bestimmter Kriterien der Beobachtung, analytischer Einheiten von Ressourcen und Defiziten. Die Einführung systematischer Beobachtung und Dokumentation führt weg von gemeinsamen Situationen in *antagonistischer Einleibung* hin zu Konstellationen über Lernergebnisse. Solche Maßnahmen sind begründet durch die Vorstellung, dass eine Systematisierung, Dokumentation und Kontrolle von Lernprozessen auch zu größerem Bildungserfolg führt. *Dieser Glaube an eine erhöhte Wirksamkeit sozialen Handelns durch Dokumentation scheint mir der Mythos des 21. Jahrhunderts zu sein.*

Zur Internalisierung von Normen als Voraussetzung für die Übernahme von Rollen- und Statussystemen ist das Kind auf gemeinsame Situationen mit *antagonistischer Einleibung* angewiesen.

⁵⁸ Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz, Berlin 2004; MBFJ: Fünf-Punkte-Programm, eine Offensive der Landesregierung Rheinland-Pfalz, Mainz 2005; Bistum Trier (Hrsg), Rahmenleitbild für katholische Kindertageseinrichtungen im Bistum Trier, Trier 2007

Hier vollziehen sich wesentliche Prozesse, die das Kind einfühlsam von der personalen Regression in personale Emanzipation überführen. Das Kind spürt die Engung durch das Zurückgeworfensein auf sein Ich im Plötzlichen des Hier und Jetzt ohne Ausweg und lernt mühevoll, dass es mit diesem Zustand der *personalen Regression* (zum Beispiel Heimweh) 1. nicht allein ist, dass man ihn 2. aushalten kann, dass er 3. vorüber geht, dass ihn 4. auch andere haben, dass er 5. mit der Erfahrung der möglichen Überwindung das nächste Mal weniger schwer zu ertragen ist und dass 6. im fortgeschrittenen Stadium das Ich mehr ist als die momentan erfahrene Engung. Subjektives Empfinden kann teilweise objektiviert werden und das führt zur *personalen Emanzipation* aus der totalen Auslieferung an Gefühle und Stimmungen in primitiver Gegenwart. Erst wenn dieser Prozess zunehmend verinnerlicht ist, wird das Kind bereit sein für Lernerfahrungen, offen sein für neue Situationen und die Integration von Sachverhalten, Programmen und Problemen aus der persönlichen Fremdwelt in die persönliche Eigenwelt. Dieser durch intensive leibliche Kommunikation mit Erwachsenen vermittelte Vorgang ist somit die *elementare Bildungserfahrung*, die eine Verarbeitung aller weiteren geplanten oder ungeplanten Bildungsanreize bedingt.⁵⁹

Friedrich Tenbruck beschreibt beim Kinde einen vorsozialen Zustand, bei dem es erste Erfahrung mit der Dingwelt und mit Gefühlen macht. „Fraglos gibt es eine untere Schicht in diesem Bereich, die vorsozial möglich ist, also vor allem Empfindungen und Affekte als relativ unmittelbare Erlebnisse, Ausdrücke und Eindrücke“⁶⁰. Dieser deckt sich zumindest relational mit dem Begriff der Engung. Doch die spezifische Identifikation eines Affektes als kulturell überformtes und sinnhaft fassbares Gefühl setzt bei Tenbruck einen Konsens der Gruppe voraus, wie sich etwa Angst, Liebe, Schmerz manifestieren, durch welche Metaphern und Rituale sie in den Griff zu bekommen sind. Dagegen weist Michael

⁵⁹ Vergl. Hermann Schmitz, *Der unerschöpfliche Gegenstand*, Bonn 2007, S. 157

⁶⁰ Friedrich Tenbruck, *Geschichte und Gesellschaft*, §6 Sinn, Berlin 1986 S. 128

Uzarewicz darauf hin, dass die Ökonomie der Leiblichkeit nicht kulturell variabel ist: „Ich bin noch niemandem begegnet oder habe von jemandem gehört, dass er Angst als etwas Weitendes, Trauer als irgendwie belebend gespürt hätte“.⁶¹ Für Tenbruck entsteht Sinn erst durch Explikationen aus Vorstellungen, Gefühlen und Zwecken, die dann zu Konstellationen verarbeitet werden und „den Sinn für das uns nächste Element heraushebt“.⁶² Dabei betont er sogar die Verbundenheit des Elementes mit vielen anderen und verweist damit auf die Mannigfaltigkeit der Situation, die in ihrer Ganzheit dennoch Sinn stiftend wirkt. Dies kommt dem Prozess der *personalen Emanzipation* wiederum recht nah. In gewisser Hinsicht sind Parallelen zwischen Tenbrucks Sozialisationsbegriff und Schmitz Konzept der *persönlichen Situation* erkennbar. Doch soziologische Erklärungen der Personalisation enden meist dort, wo die differenzierten Austauschprozesse der *leiblichen Kommunikation* einsetzen. Hier bleibt die Soziologie dem Leib-Seele-Dualismus verhaftet und ignoriert affektives Betroffensein des Leibes.

Die Stärke des Konzeptes der *persönlichen Situation* und der *leiblichen Kommunikation* liegen darin, dass sensible und diffizile zwischenleibliche Prozesse der sozialen Interaktion differenzierter beschrieben und Nuancen von Zuwendung illustriert werden können, die für die Sozialisation womöglich besonders relevant sind, die bisher von Eltern und Erziehern unbewusst vollzogen wurden, durch einen zunehmenden Konstellationismus in der Erziehung verdrängt und ignoriert werden aber gerade deshalb begrifflich aus dem Schattendasein hervorgeholt werden müssen. Sie bieten die Möglichkeit, elementare Prozesse der Subjektwerdung auf den Begriff zu bringen.

Für die Elementarpädagogik bedeutet dies, dass die Trias von Sozialisation, Erziehung und Bildung im Gleichgewicht stehen sollte, vor allem, solange der Bildungsbegriff allein auf die solipsistische Aneignung von Welt durch das Kind baut und soziale Aspekte der

⁶¹ Michael Uzarewicz, Der Leib und die Entgrenzung des Sozialen, <http://www.gnp-online.de/Soziologie.74.0.html>, 05.10. 2010, S. 7

⁶² Friedrich Tenbruck, Geschichte und Gesellschaft, §6 Sinn, Berlin 1986, S. 131

Personalisation marginalisiert. Dies bedeutet kein Bekenntnis zum Sozialpriorismus, sondern soll lediglich die Bedeutung *leiblicher Kommunikation* und damit die zwischenmenschliche Interaktion bei der Bildung der *persönlichen Situation* im Sinne der Neuen Phänomenologie betonen und ermöglichen, relevante Phänomene wie beispielsweise eine Kräfteübertragung durch taktile Einleibung beim Trost suchenden Kind in Worte zu fassen.

Möglicherweise ist es an der Zeit, die Sprache der Neuen Phänomenologie für soziologische Beschreibungen und pädagogische Handlungstheorien einzuführen und fruchtbar zu machen, bevor der Kommunikationscode der ökonomischen Rationalität sie dominiert. Unter „Ökonomisierung des Sozialen“ versteht Clemens Albrecht „die Übernahme eines Kommunikationscodes in die Reflexion auf soziale Arbeit, der aus der zweckrationalen Optimierung von wirtschaftlichen Organisationen stammt [...]. Dominiert diese Kommunikation die karitative Arbeit, verfehlt (oder vergisst) diese ihre Leitidee: die Zuwendung zum Menschen“.⁶³

Die Kritik am zunehmenden Konstellationismus in der Erziehung ist dabei nicht als arrogante Selbstdarstellung zu verstehen, um die Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung auf den Kopf zu stellen, sondern als seismographische Wahrnehmung und Sorge um die Entwicklung unserer Kinder vor dem Hintergrund einer erhöhten „Problemsensibilität“ im Zeitgeschehen.⁶⁴ Diese Sorge bezieht sich nicht nur auf die künftige Erfüllung gesellschaftlicher Funktionen, sondern auf die Subjekte selbst, die ein Recht auf eine angemessene Entwicklung haben.

⁶³ Clemens Albrecht, Caritas als Verteilungseffizienz? Zur Ökonomisierung des Sozialen, Benediktbeuren 2009, S. 6

⁶⁴ Vergl. Michael Großheim, Der Situationsbegriff als Grundlage einer Kritik der Gegenwartskultur, Rostock 2009, S. 17

Literatur

- Clemens Albrecht, Caritas als Verteilungseffizienz? Zur Ökonomisierung des Sozialen, Benediktbeuren 2009
- Hans Paul Barth, Schlüsselbegriffe der Soziologie, München 2000
- Alfred Bellebaum, Soziologische Grundbegriffe, Stuttgart 2001
- Peter Berger/Thomas Luckmann, Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, 1980
- Bistum Trier (Hrsg.), Rahmenleitbild für katholische Kindertageseinrichtungen im Bistum Trier, Trier 2007
- Fritz Böhle, Dirk Fross, Erfahrungsgleitete und leibliche Kommunikation und Kooperation in der Arbeitswelt, Bielefeld 2009
- Fritz Böhle, Verdrängung und (Wieder-) Entdeckung des Informellen und Impliziten in der Arbeitswelt – Grenzen der Objektivierung und Formalisierung, Wiesbaden 2009
- John Bowlby, Bindung, München 1975
- Martin Dornes, Der kompetente Säugling, Frankfurt 1993
- Susanne Gaschke, Neues Deutschland, Sind wir nur eine Wirtschaftsgesellschaft? in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Das Parlament 1/2 (2000)
- Erving Goffman, Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag, München 2003
- Michael Großheim, Der Situationsbegriff als Grundlage einer Kritik der Gegenwartskultur, Rostock 2009
- Karin und Klaus Grossmann, Bindungen – das Gefüge psychischer Sicherheit, Stuttgart 2004
- Franz Hargasser, Mensch und Kultur, Die pädagogische Dimension der Anthropologie Arnold Gehlens, Bad Heilbrunn 1976
- Max Horkheimer/Theodor W. Adorno, Dialektik der Aufklärung, Frankfurt 2003
- Wilhelm von Humboldt, Bericht der Sektion des Kultus und Unterrichts an den König, S. 210–238, Werke in 5 Bd., (Hrsg.) A. Flitner und K. Giel, Darmstadt 1809
- Hans-Joachim Laewen, Beate Andres und Éva Hédervári, Die ersten Tage: Ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege, Weinheim 2003

- Dieter Lenzen/Friedrich Rost, Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 1, Reinbek b. Hamburg 1989
- George Herbert Mead, Sozialpsychologie, Neuwied, Berlin 1969
- MBFJ, Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz, Berlin 2004
- MBFJ, Fünf-Punkte-Programm, eine Offensive der Landesregierung Rheinland-Pfalz, Mainz 2005
- Helmut Plessner, Die Frage nach der *Conditio humana*, Aufsätze zur philosophischen Anthropologie, in: Aufsätze zur philosophischen Anthropologie, Jugendphase, Triebüberschuss, Spielfähigkeit, das *Anthropoide*, S. 33–37, Frankfurt 1976
- Helmut Plessner, Grenzen der Gemeinschaft, Frankfurt 2002
- Heinrich Popitz, Soziale Normen, Frankfurt 2006
- Adolf Portmann, Vom Lebendigen, Frankfurt a. M. 1979
- Manfred Priesching, Bildungsideologien, Wiesbaden 2008
- Gerd. E. Schäfer, Bildung beginnt mit der Geburt. Förderung von Bildungsprozessen in den ersten sechs Lebensjahren, Berlin 2003
- Max Scheler, Die Stellung des Menschen im Kosmos, Bern 1983
- Hermann Schmitz, System der Philosophie IV, Die Person, Bonn 1990
- Hermann Schmitz, Höhlengänge. Über die gegenwärtige Aufgabe der Philosophie, Berlin 1997
- Hermann Schmitz, System der Philosophie II/1, Der Leib, Bonn 1998
- Hermann Schmitz, System der Philosophie V, Die Aufhebung der Gegenwart, Bonn 2005
- Hermann Schmitz, Situationen und Konstellationen. Wider die Ideologie totaler Vernetzung, München 2005
- Hermann Schmitz, Der unerschöpfliche Gegenstand, Bonn 2007
- Klaudia Schultheis, Macht und Erziehung. Überlegungen zur pathisch-leiblichen Dimension pädagogischen Handelns, in: Hans Jürgen Wendel/Steffen Kluck (Hrsg.), Zur Legitimierbarkeit von Macht, Freiburg/München 2008, S. 99–115
- Gisela Szagun, Sprachentwicklung beim Kind, Weinheim 1996
- Friedrich Tenbruck, Geschichte und Gesellschaft, Berlin 1986

Michael Uzarewicz, Der Leib und die Entgrenzung des Sozialen,
<http://www.gnp-online.de/Soziologie.74.0.html>, 05.10. 2010

Max Weber, Über einige Kriterien der verstehenden Soziologie, in:
Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, Tübingen 1988
(1922), S. 427–474

Zitate aus Interviews der Studie: Barbara Wolf, Veränderte Sozialisationsbedingungen im pädagogischen Elementarbereich, Koblenz 2009

Rostocker Phänomenologische Manuskripte

Die «Rostocker Phänomenologischen Manuskripte» sind eine Schriftenreihe, in der in loser Folge Arbeiten aus dem Umkreis des Lehrstuhls für Phänomenologische Philosophie publiziert werden. Diese Texte sollen so etwas wie Werkstattberichte aus der lebendigen phänomenologischen Forschung sein.

Zur Tradition der Phänomenologie um Edmund Husserl, Max Scheler, Martin Heidegger und Jean-Paul Sartre steht die Schriftenreihe in einem Verhältnis kritischer Dankbarkeit. Das Anliegen der älteren Phänomenologie war es, hinter die spekulativen Konstruktionen der traditionellen Philosophie auf die Gegebenheiten der Lebenserfahrung zurückzugehen. Die von Hermann Schmitz begründete Neue Phänomenologie ist eine philosophische Bewegung, die dieses Bemühen auf neuer Ebene fortführt. Ihr Ziel ist es, in empirisch und begrifflich weiter als bisher ausgreifenden Untersuchungen möglichst exakte Beschreibungsmittel zur Verfügung zu stellen, um die unwillkürliche Lebenserfahrung besonnenem Begreifen zugänglich zu machen.

Die Phänomenologie interessiert sich daher für das Phänomen selbst. Sie fragt: Was ist etwas? Wie lässt es sich beschreiben? Sie ist unzuständig für manche Fragen der bloßen Verursachung oder der technischen Verwendbarkeit, die dem heutigen Denken naheliegen und von der Sache selbst ablenken: Woher kommt etwas, wie lässt es sich hervorrufen, was steckt dahinter, worauf lässt es sich zurückführen? Ebenso wendet sich die Phänomenologie gegen alle Versuche, den Gegenstand zu reduzieren, ausgedrückt in Wendungen wie «das ist doch nur...» oder «das ist doch nichts als...».

Die in den «Rostocker Phänomenologischen Manuskripten» vorgestellte Phänomenologie nimmt alle Phänomene im Sich-Finden der Menschen ernst, auch diejenigen, die in herkömmlicher Perspektive als «bloß subjektiv» abgewertet und abgedrängt werden. Darin liegt ein problematischer Zug unserer Orientierung in der Welt. Die Phänomenologie bemüht sich demgegenüber um eine Rehabilitierung des Subjektiven, um eine Erforschung der Eigenart auch jener Erfahrungen, zu denen der Mensch sich nicht bloß neutral und vertretbar verhalten kann.

Sobald Menschen über ihr affektives Betroffensein zu sprechen versuchen, bleibt nur das schablonenhafte Stammeln, das vage Gerede oder der Ausweg zu den Dichtern, die alles mit schönen, aber unverbindlichen Worten sagen können. Wer sich Rechenschaft darüber geben möchte, wie ihm zumute ist, erhält von der Naturwissenschaft und der Philosophie wenig Hilfe.

Das hat Konsequenzen im Alltag: Wenn der Patient dem Arzt sagen soll, wie es ihm geht, wird es ihm nur mühsam und unzureichend gelingen, dem Gesprächspartner das mitzuteilen, was ihm wichtig ist. Dieser eigentümliche Mangel in der Sprachfähigkeit der Menschen hat seinen Grund in der Mißachtung der Phänomene menschlichen Erlebens durch die Wissenschaften. Was in der eigenen Lebensführung das Nächste, Vertrauteste ist, wird von der Theorie sträflich ignoriert. Diesen Graben zwischen Betroffensein und Besinnung zu überbrücken, hat sich die Neue Phänomenologie zur Aufgabe gemacht. Es geht ihr darum, den Menschen im Hinblick auf ihr Befinden zu einer konsistenten Sprechweise zu verhelfen, die es ermöglicht, den Zustand des bloß Fühlen-, aber nicht Sagenkönnens zu überwinden.

BISHER ERSCHIENEN

2008

RPM 1

Hermann Schmitz:

Epochen des menschlichen Selbstverständnisses in Europa

RPM 2

Michael Großheim:

Phänomenologie der Sensibilität

RPM 3

Steffen Kluck:

Der Zeitgeist als Situation

2009

RPM 4

Ulrich Pothast:

Lebendige Vernünftigkeit –

Exposition eines philosophischen Konzepts

RPM 5

Gernot Böhme:

Zeit als Medium von Darstellungen und

Zeit als Form lebendiger Existenz

RPM 6

Steffen Kammler:

Rauchzeichen aus dem Labyrinth –

Der ontologische Anspruch der Photographie

2010

RPM 7

Günther Jakobs:

Strafrechtstheoretische Bemerkungen zur Normenlehre

von Hermann Schmitz

RPM 8

Jan Slaby:

Gefühl und Weltbezug –

Eine Strukturskizze der menschlichen Affektivität

RPM 9

Barbara Wolf:

Die persönliche Situation als Bildungsaufgabe

RPM 10

Hermann Schmitz:

Geltung