

Jenseits des Fachprinzips? – ‘Umgang’ und ‘Wissen’ als Horizont einer Transversalen Perspektive auf Anfangsunterricht¹

Edwin J. de Sterke, Christine Künzli David, Franziska Bertschy

Die Annäherung der beiden Stufen des Anfangsunterrichts von Kindergarten und Grundschulunterstufe hat in der Schweiz zu einem institutionellen Zusammenschluss geführt: Der so entstandene «Zyklus 1» bildet seit 2016 eine einheitliche Bildungsstufe. Eine pädagogisch-didaktische Theorie, die das Unterrichten in diesem gesamten «Zyklus 1» zu tragen vermag, fehlt bislang. Die Dynamik von ‘Umgang’ und ‘Wissen’ kann hierzu eine Basis liefern.

Keywords: Anfangsunterricht, Stufenverbindung, ‘Umgang’ und ‘Wissen’, Zugang zur Wirklichkeit, Welt, Realität

Problemstellung

Die Annäherung, in der Schweiz sogar der institutionelle Zusammenschluss in einem gemeinsamen Lehrplan,² des Kindergartens und der Grundschulunterstufe verlangt einen gemeinsamen konzeptuellen Rahmen um den Übergang von der einen in die andere Stufe zu erleichtern und so die pädagogische Kontinuität zu gewährleisten oder sogar zu verstärken. Die je spezifische Qualität beider Stufen soll dabei erhalten bleiben, während diese selbst konzeptuell besser im Blick aufeinander verankert und praktisch füreinander fruchtbar gemacht werden.

Bisherige Versuche dazu werden von Fragen um Fachlichkeit und deren spezifischen ‘Wirklichkeitszugang’ bzw. ihr ‘Wirklichkeitsverhältnis’ beherrscht. Die AutorInnen halten fest, dass das für Fachlichkeit konstitutive ‘Wirklichkeitsverhältnis’ – in erster Linie das der ‘objektivierenden Wissenschaften’ – keinen exklusiven Anspruch auf Geltung im Anfangsunterricht haben kann und soll. Der Kindergarten ist ja auch nicht umsonst nicht fachlich organisiert. Auf der Suche nach komplementären ‘Prinzipien’ oder Organisationslogiken

will dieser Beitrag über das Prinzip der Fachlichkeit hinaus und legt deshalb ‘jenseits des Fachprinzips’ die theoretische Basis für eine Praxis des Unterrichtens, die in einer erweiterten Konzeption möglicher ‘Konstruktionen von’ oder ‘Zugänge zur Wirklichkeit’ wurzelt. Dies erlaubt, einen umfassenderen Blick auf die in einer beliebigen Unterrichtssituation weiter zur Geltung kommenden Parameter und auf ihr Ineinanderspielen zu werfen. Die theoretische Analyse und praktische Berücksichtigung dieses Ineinanderspielens fundamental unterschiedlicher, nicht aufeinander reduzierbarer Parameter werden wir, in Anlehnung an Wolfgang Welsch, «Transversal» nennen und an seiner Stelle näher erläutern.

Schulfächer bieten ‘Zugang’ zur Wirklichkeit – und zwar einen Zugang, der prinzipiell mit jenem der etablierten Disziplinen der Wissenschaften korreliert.³ Als ‘empirische’ Organisationsformen ‘objektiven’ Wissens definieren diese objektivierenden Wissenschaften mit, was überhaupt als ‘wirklich’ gilt und in welchem Verhältnis wir dazu stehen. In der abgeleiteten Form der Schulfächer bestimmen sie darum auch das in der Schule vermittelte Wirklichkeitsverhältnis mit. Obwohl das Primat der Fachlichkeit⁴ in der allgemeinbildenden

¹ Dr. Gerard Visser und Dr. Gero Schreier sei an dieser Stelle herzlich gedankt für einsichtige Kommentare zu einem früheren Entwurf dieses Beitrags.

² In der Schweiz bilden der Kindergarten und die ersten beiden Jahre der Grundschule unter dem Namen «Zyklus I» eine einzige Bildungsstufe (D-EDK 2016).

³ Giel (1997); Memmert (1997); Huber (2001 u. 2009); Röhner (2009). Genaugenommen sollten hier die Künste mitbedacht werden. Weil eine adäquate Darstellung ihrer Position hinsichtlich der in diesem Beitrag entwickelten Thematik in diesem Rahmen nicht geleistet werden kann, müssen sie hier ausser Betracht bleiben.

⁴ Das Verhältnis zwischen Schulfächern und akademischen Disziplinen ist komplex. Die Fächer leiten sich nicht eins-zu-eins aus den Wissenschaften ab (namentlich verteilen sich die vermittelten und erforschten Inhalte unterschiedlich über Schulfächer und akademische Disziplinen). Dennoch stehen sie zueinander in

Schule insgesamt aus unterschiedlichen Blickwinkeln in Frage gestellt wurde und wird,⁵ hat es hier einen festen Stand⁶ – ob im Einzelfachunterricht oder fächerverbindend.⁷ Die Wissenschaften sind aber, von den Schulfächern vermittelt, nicht das einzige für die Schule relevante Paradigma möglicher Wirklichkeitszugänge.⁸ Insbesondere der Kindergarten war nie fachlich organisiert und soll das auch nicht sein.⁹

Die international beobachtete Annäherung des Kindergartens und der Grundschule, die in der Schweiz zum institutionellen Zusammenschluss von Kindergarten und Grundschulunterstufe und also einem stufenverbindenden Anfangsunterricht geführt hat, gibt Anlass, über Chancen und Grenzen einer didaktisch-pädagogischen Orientierung am Fachprinzip für den *gesamten* Anfangsunterricht nachzudenken. So eröffnet sich zugleich die Möglichkeit, die spezifisch eigene, wertvolle Qualität des Kindergartenunterrichts auf eine solche Weise ins Auge zu fassen, dass auch die Grundschulpädagogik von ihr profitieren könnte – und umgekehrt. Einer solchen Vermittlung steht aber im Weg, dass das Spezifikum des Kindergartens bisher nicht hinreichend theoriefähig beschrieben wurde. Insofern aber anerkannt wird, dass der Kindergartenunterricht nicht schlichtweg an einer Grundschulpädagogik bzw. -didaktik ausgerichtet werden kann, dass die Spezifika beider Stufen vielmehr so kombiniert werden sollen, dass der Übergang von der einen Stufe in die nächste möglichst bruchlos verläuft; und dass beide Stufen wechselseitig voneinander profitieren können,¹⁰ insofern

wird die Frage nach einem gemeinsamen konzeptuellen Boden für den stufenübergreifenden Dialog dringend.

Im Folgenden liefern die AutorInnen, in der Formulierung eines nicht fachlich orientierten Wirklichkeitszugangs, der – anders als der Zugang der Fächer – für den gesamten Anfangsunterricht und darüber hinaus relevant ist, einen Beitrag zur Behebung des gemeinten Theoriedefizits bzw. zur Schaffung eines konzeptuellen Rahmens für den pädagogischen Dialog zwischen den Stufen. Sie knüpfen dabei an philosophische Diskurse an, die ihrerseits die Einsicht entwickeln, dass die ‘objektivierenden Wissenschaften’ nicht der einzige legitime Zugang zur Wirklichkeit bieten, ja dass diese ein ursprünglicheres Wirklichkeitsverhältnis voraussetzen. Im Horizont beider Zugänge wird so, unter den Titeln ‘Umgang’ und ‘Wissen’ (Benner 2011 [1997]; s.u.), eine einheitliche Perspektive auf den gesamten Anfangsunterricht möglich.

Zur Etablierung dieses Horizontes wird an Diskurse der Lebensphilosophie und Phänomenologie angeknüpft, die als Kritik an der wissenschaftlichen ‘Objektivierung’ des Wirklichen Ansätze entwickelten, die das ‘Erleben’ und die Bedeutsamkeit der ‘Um- oder ‘Lebenswelt’ in einem ‘unmittelbaren’ (statt methodisch als ‘Empirie’ *vermittelten*) Erfahren hervorheben.¹¹ Die von ihnen in den Blick genommenen Erfahrungsformen können nicht auf die Erfahrungsnorm der ‘objektivierenden’ Wissenschaften zurückgeführt werden.¹² So haben sie zu einer Erweiterung an diskursiv tragfähigen Auffassungen dessen beigetragen, was alles ‘ist’ und was nicht ‘ist’, was ‘sein’ überhaupt heissen kann

Korrelation. Für diesen Beitrag ist wichtig, dass sie unabhängig vom ‘Stoff’ einen epistemologisch verwandten ‘Wirklichkeitszugang’ repräsentieren; s. Giel (1997); Memmert (1997), Huber (2001 u. 2009), Duncker (1997), Gruschka (2018, 179, 182), Burren et al. (2018, 305).

⁵ Röhner registriert: «Da an die Kultur der selbständig explorierenden Aneignung von Wissen und Welt, wie sie im Elementarbereich vorherrscht, in der Alltagspraxis von Grundschulen nicht konstruktiv angeknüpft wird, erfahren Kinder schulisches Lernen als einseitige Einbindung in die Lern- und Interaktionsordnung der Schule» (2009, 67). Bereits Dewey wehrte sich, zugunsten einer gezielten ‘bildenden’ Organisation der ‘inzidentellen Lernumgebung’, explizit gegen eine einseitige schulische Formalisierung des Lernens (s.u.).

⁶ Vgl. Huber (2001).

⁷ Vgl. Valsangiacomo et al. (2014), Widorski et al. (2014); (Bertschy 2017, 7); Streit (2015); vgl.

Boll (2020). Valsangiacomo et al. und Widorski et al. (s.o.) stecken den Rahmen einer sinnvollen Fachbereichsorientierung ab. Dieses Modell ist aber auf die Grundschule bezogen. Boll knüpft an Streit an und ist ein Beitrag zur Mathematikdidaktik der Grundschule.

⁸ Ihre Didaktik kann deshalb, trotz der Formulierung im LP21 (s.u.), nicht adäquat als ‘fächerübergreifend’ umschrieben werden; vgl. Künzli David u. de Sterne (2021).

⁹ Duncker (2010); Streit et al. (2010).

¹⁰ Vgl. Roßbach et al. (2010, 36, 37, 41, 46).

¹¹ In diesem Zusammenhang hat auch das Verständnis möglicher Wirklichkeitsverhältnisse der Künste sich diversifiziert; vgl. Gay (2008); Stenger (2002, 58); Visser (1998 u. 2018). Hier wäre also ein guter Ansatz zu der oben gemeinten Positionsbestimmung.

¹² Welsch (1996).

und wie oder in welchem Verhältnis wir dazu jeweils stehen¹³ – denn jedes ‘Verhältnis zu Wirklichkeit’ bestimmt mit, was als wirklich erlebt, erfahren oder erkannt wird.¹⁴ Wenn sich in der Schule und im Kindergarten die Praxis etabliert hat, im weitesten Sinn (also nicht lediglich im Aufgreifen von Fachwissen und ‘Eigentheorien’)¹⁵ ‘an die Lebenswelt der Kinder’ anzuknüpfen,¹⁶ so setzt das darin implizierte Konzept kindlichen ‘In-der-Welt-Seins’ phänomenologische Analysen möglicher Verhältnisse zur Wirklichkeit voraus. Deshalb auch kann eine im obigen Sinn theoretisch diskursfähige Kindergartenpädagogik hier ansetzen: Ihr ‘Prinzip’ kann zum ‘Fachprinzip’ in ein analoges Verhältnis gesetzt werden, wie die Phänomenologie zur objektivierenden Wissenschaft. So kann ein ebenbürtiges Pendant zum ‘Fachprinzip’ ausdrücklich formuliert werden, das insbesondere in der Kindergartenpädagogik implizit bereits angedacht ist.

Es wird wie folgt vorgegangen: Zunächst wird die theoretische Polarisierung der beiden Stufen des Anfangsunterrichtes problematisiert (1). Dann werden ‘Umgang’ und ‘Wissen’ als zwei unterschiedliche Weisen, sich zu ‘Wirklichkeit’ zu verhalten und diese als ‘Welt’ und als ‘Realität’ zu konstituieren, dargelegt (2), bevor diese Parameter in ihrer Wechselwirkung in Bildungsprozessen untersucht werden (3-4). Auf dieser Grundlage folgt die Interpretation von zwei Kernbegriffen der Kindergartenpädagogik (‘Spielen’ und ‘Ganzheitlichkeit’) (5). Im Schusskapitel werden schliesslich die Anforderungen an und die Chancen für eine Pädagogik des gesamten Anfangsunterrichts formuliert (6).

1.1 Pädagogische Polaritäten

Der Unterricht im Kindergarten wird oft anhand polarer Gegensätze von jener der Grundschule abgesetzt und also im Grunde durch das Verneinen von Eigenschaften, die diese nicht hätte, privativ umschrieben. Es heisst dann etwa, der Kindergartenunterricht sei nicht ‘methodisch-systematisch’ und ‘angeleitet’, sondern ‘spielerisch’ und ‘frei’; nicht ‘zielgerichtet’ und ‘treppenförmig durchgestaltet’, sondern ‘trödelnd’ und ‘verweilend’;¹⁷ insbesondere sei er nicht ‘fachlich’, vielmehr ‘vorfachlich’ oder ‘fächerübergreifend’ organisiert.¹⁸ Vor allem diese letzten Begriffe machen eine Messung des Kindergartenunterrichts an den Spezifika der Grundschule explizit.¹⁹

Die traditionell besonders gut verankerten Begriffe ‘spielerisch’ und ‘frei’ scheinen einen positiven Sinn zu beanspruchen. Dieser ist aber nicht hinreichend klar bestimmt (s.u.). Das ‘Spielerische’ oder das ‘Freie’ können trotz dieser Verankerung und einer gewissen suggestiven deskriptiven Angemessenheit aufgrund ihrer nahezu unauslotbaren semantischen Breite²⁰ nicht als Grundlage für ein theoretisch verbindliches kindergartenunterrichtliches Konzept genommen werden, das komplementär zu den Konzepten der Grundschule aufgebaut werden kann. Als unterbestimmte Schlagwörter sind sie in Gefahr, von den klarer definierten Spezifika der Grundschule her mitbestimmt zu werden, und zwar wiederum privativ. Das Spielerische oder das Freie verkümmern zum Nicht-Angeleiteten, Nicht-Instruierten, Nicht-Methodisch-Systematischen – je nachdem sogar zum *Noch-Nicht* dieser oder jener Grundschulspezifika.

¹³ Ein Denker, um den Pädagogen in dieser Hinsicht nicht umhin können, ist Heidegger, insbesondere (¹⁷1993 [1927]); s.u. Ziffer 2.2 und vgl. Stenger (2002, 40).

¹⁴ ‘Erfahren’ überlappt mit ‘Erleben’ wie mit ‘Empirie’, die einander aber diametral gegenüberstehen: Erleben setzt einen einmaligen Erfahrungshorizont voraus, in den das Erfahrene ‘durch Leben’ integriert wird ohne fraglich werden zu müssen; methodische Empirie eliminiert Einmaligkeit in einem wiederholbaren Forschungssetting zugunsten einer zugespitzten Fragestellung.

Für unsere Zwecke besonders bedenkenswert ist Heideggers Auffassung, dass der spezifische Erfahrungsmodus des ‘Erlebens’ zur Erschließung des Wirklichen, der in der pädagogischen Theorie heute eine wichtige Rolle spielt, epistemologisch vom cartesianischen Grundgerüst aller

heutigen Wissenschaftstheorie abhängig sei (⁴1963, 69-104) – zu dem es ja zugleich in Opposition steht. Eine Konsequenz dieser Auffassung müsste sein, dass ‘Erleben’ keine Antwort auf Fragen nach der Rolle der ‘Fachlichkeit’ bieten könne.

¹⁵ Vgl. Wagenschein (²1997).

¹⁶ Burren et al. (2018, 303).

¹⁷ Duncker (2010, 27).

¹⁸ LP21 («Schwerpunkte des 1. Zyklus: Einleitung»); zum ‘Vorfachlichen’ vgl. Künzli David u. de Sterke (2021).

¹⁹ Eine Unterscheidung, die dieses Problem zu vermeiden versucht, ist z.B. jene von Schäfer (2010).

²⁰ Klager (2016).

Damit würde das Ziel des Kindergartens darauf reduziert, eine Vorbereitung für die Grundschule und ihre unabänderlichen Methoden zu sein.

Einige Begriffe, die für die Benennung des 'Kindertagespezifischen' benutzt werden, scheinen dieser Gefahr weniger ausgesetzt zu sein, weil sich zu ihnen keine grundschulspezifischen, affirmativen Begriffe in Opposition setzen lassen. Dies ist z.B. dort der Fall, wo kindliches Handeln und dann auch eine entsprechende Pädagogik als 'ganzheitlich' oder 'naiv' deklariert werden. Diese Begriffe sind aber noch weniger klar bestimmt als 'spielerisch' oder 'frei'. Sie bringen deshalb den konstruktiven Dialog zwischen den Stufen, für den hier eine Basis gelegt werden soll, nicht voran.

Ein letztes Problem soll noch genannt werden: Alle genannten Spezifika der Kindergartenpädagogik sagen tendentiell mindestens ebensoviel über die Kinder aus, wie über die Pädagogik: *Kinder* 'spielerisch' oder ihre Tätigkeit 'frei' zu nennen, scheint intuitiv Richtiges zu treffen. Aber was soll eine 'spielerische' oder 'freie' *Pädagogik* bzw. *Didaktik* sein, insofern es sich hier um ein professionelles Agieren von Lehrpersonen handelt, die von einer breiten Skala an kodifizierten Verantwortlichkeiten in die Pflicht genommen werden?

1.2 Zwei Ansätze zu einer Lösung

Es gibt zwei Ansätze zur Behebung dieser Probleme und zur Gewinnung eines gemeinsamen diskursiven Bodens. Sie sind komplementär und sowohl einzeln wie in Kombination mit dem bestehenden theoretischen Gerüst der Grundschulpädagogik kompatibel. Beide Ansätze gehen sozusagen 'vom Kind und seiner Lebenswelt aus'²¹ – statt von den Ansprüchen einer Fachlogik. Der erste Ansatz ist nicht neu und muss hier also nur angedeutet werden; der zweite Ansatz ist Gegenstand dieses Beitrags.

(a) Die Didaktik der Grundschule orientiert sich an der Fachbereichslogik mit ihrer Sequenzierbarkeit und Überprüfbarkeit von Wissensinhalten.²² Die Kindergartenpädagogik orientiert sich demgegenüber an den Prozessen der kindlichen Entwicklung, wie diese von der Entwicklungspsychologie erforscht werden. Damit wird der Grundschule vom Kindergarten ein wichtiger Leitgedanke an die Seite gestellt, der über den Kindergarten hinaus wichtig bleibt.²³

Als Konstrukt der Psychologie ist die 'Entwicklungsperspektive' ein Produkt der im obigen Sinn 'objektivierenden' Wissenschaften, ebenso wie die mit diesen korrelierende Epistemologie der Fachbereiche. Das ermöglicht bis zu einem gewissen Grad den Dialog zwischen den 'Logiken': Entwicklungsziele können bis zu einem gewissen Grad mit fachlichen Mitteln angestrebt werden.²⁴ Dennoch lässt sich 'Entwicklung' nicht ohne Weiteres sequenzieren, prüfen und durchgehend im Sinn fachlicher Lernprozesse fördern.

Wichtiger ist, dass von diesem ersten Ansatz die Frage – im Sinne der eingangs aufgeworfenen Problematik zeitgemässer 'epistemologischer' Ergänzungen der Zugänge der 'objektivierenden' Wissenschaften – nach der Konstruktion von Wirklichkeit seitens Kindergartenkinder unberührt bleibt.²⁵ Für die pädagogisch-didaktische Problematik ist diese Frage aber wichtig – und sie bleibt also unerlässlich für das ebenbürtige Gespräch zwischen den beiden Stufen des Anfangsunterrichts als die Grundvoraussetzung der Entwicklung einer einheitlichen Konzeption des Anfangsunterrichts.

(b) Der andere Ansatz – der in diesem Beitrag ausgeführt wird – formuliert deshalb eine zu jener der Fachbereichslogik komplementäre 'Wirklichkeitskonstruktion', das hervorragend dazu geeignet ist, das Handeln und die Wirklichkeitskonstruktion von Kindern zu interpretieren – ohne bereits deshalb von sich aus 'kindlich' zu sein. Es ist in der Pädagogik der Kindergartenstufe vorherrschend,

²¹ Nach Huber steht das «Bestreben 'vom Kinde aus' zu denken [...] am Anfang der modernen Bewegung zum Fächerübergreifenden Unterricht. [...] Wie die Grenzen überwunden werden sollten zwischen Schule und Lebenswelt, zwischen Kopf- und Handarbeit, Theorie und Praxis, so auch die zwischen den Fächern» (2009, 401); überhaupt könne man «die verschiedenen Anläufe gegen das Fachprinzip als Versuche betrachten, deutlichere Anlässe für die Verknüpfung des Lernens mit der Lebenswelt» zu kreieren (ebd. 312); vgl. Spenger (2002).

²² Huber (2001 u. 2009).

²³ Das ist z.B. deutlich im Verhältnis zwischen Feinmotorik und Gestalten; Grobmotorik und Sport; Proto- und entwickelten Mathematischen Fähigkeiten; Sprachentwicklung und Deutsch etc.

²⁴ Burren et al. (2018, 303, 306); vgl. Wannack (2007, 25-27).

²⁵ Dies gilt ungeachtet der Tatsache, dass es *auch* Analogien zwischen wissenschaftlicher und kindlicher Wirklichkeitskonstruktion gibt (vgl. Duncker et al. (2014); Pech u. Rauterberg (2013)). Beides gilt natürlich auch für die ausserdisziplinäre erwachsene Wirklichkeitskonstruktion.

kann aber auch in der Grundschule anerkannt werden und mit dem Wirklichkeitsverhältnis, das in den Fachbereichen zum Ausdruck kommt, in eine dynamische Wechselwirkung treten. Diese Wechselwirkung entspricht, wie gezeigt werden wird, einem Grundmuster von Bildungsprozessen überhaupt (Ziffer 4), das deshalb von einer Pädagogik für den gesamten Anfangsunterricht aufgegriffen werden sollte (Ziffer 6).²⁶

Diese zwei komplementären Ansätze – (a) die kindliche Entwicklung und (b) ein näher zu erläuterndes Wirklichkeitsverhältnis, das besonders geeignet erscheint, kindliches Verhalten zu interpretieren – können nicht aufeinander reduziert werden. Aber beide Ansätze sind an den gleichen Fragen ausgerichtet. Diese lassen sich z.B. so stellen: Wie ‘sind’ Kinder ‘in der Welt’, wie verhalten sie sich zur Wirklichkeit – und in welchen Verhaltensweisen kommt dieses Verhältnis zum Ausdruck? Es handelt sich um eine theoretische Rahmung, die bei eindeutiger Schwerpunktsetzung in der Pädagogik und Didaktik der jeweils einen Stufe ebenso eindeutigen Wert auch für die jeweils andere Stufe hat.

2 ‘Wirklichkeitsverhältnisse’

Schule hat es im Lehren und Lernen mit ‘Wirklichkeit’ und mit Veränderungen im Verhältnis zu ihr zu tun. In der pädagogischen Literatur wird diesbezüglich von ‘Welt- und Selbstverhältnissen’ etc. gesprochen.²⁷ In einem fachlich bestimmten Unterricht definiert sich dieses Verhältnis zur Wirklichkeit anders als in einem nicht von einer Fachperspektive informierten Handeln, wie z.B. im Spielen (s.u.). Beides ist wichtig.²⁸ Ausser mit ‘Wirklichkeit’ operieren die einschlägigen Diskussionen mit Begriffen wie ‘Realität’ und eben ‘Welt’.

Es ist dabei nicht immer klar, was mit diesen Begriffen gemeint ist oder was für ein Verhältnis zur ‘Wirklichkeit überhaupt’ in ihnen jeweils sug-

geriert wird. Oben wurde allgemein zwischen ‘objektivierend’-wissenschaftlichen und (in der Folge näher zu bestimmenden) weiteren Verhältnissen oder ‘Zugängen’ differenziert. Schulbezogen wurden ‘fachliche’ von ‘kindeigenen’ Zugängen unterschieden. Fachliche Zugänge gehen von der Logik eines auf bestimmte Weise (letztlich wissenschaftlich) kodifizierten Wirklichkeitsverhältnisses aus. Die gemeinten anderen Zugänge setzen woanders an. ‘Kindeigene’ Zugänge setzen bei der nicht-kodifizierten Weise an, wie Kinder ‘in der Welt’ sind, ihre Welt ‘(ko-)konstruieren’. Alle diese Unterscheidungen sind pädagogisch relevant, und zwar im gesamten Anfangsunterricht.

Von unterschiedlichen ‘Verhältnissen’ oder ‘Zugängen zur Wirklichkeit’ zu reden, setzt je unterschiedliche wissenschaftliche oder philosophische Grundannahmen voraus. Das gilt auch innerhalb der Pädagogik: Schüler und Schülerinnen²⁹ unterschiedlicher Altersgruppen haben entwicklungsbedingt und aufgrund ihres Vorwissens unterschiedliche ‘Zugänge zur Wirklichkeit’; unterschiedliche Konzepte zur Organisation der Inhalte (‘Fachbereiche’) bilden, in ihrem differenzierten Verhältnis zu den akademischen Disziplinen, von sich aus ebenfalls unterschiedliche solcher ‘Verhältnisse’ ab. In diesem Sinn werden im vorliegenden Beitrag unterschiedliche mögliche und pädagogisch relevante ‘Verhältnisse zu Wirklichkeit’ unterschieden. Ziel dabei ist, eine konzeptuelle Basis zu schaffen, auf der ein gegenseitig gewinnbringender pädagogisch-didaktischer Dialog zwischen den Stufen des Anfangsunterrichts – zwischen Kindergarten und Grundschulunterstufe – gelingen kann.

Deshalb wird in terminologischer Absicht festgelegt, unter welchem dieser Begriffe welches grundlegende ‘Wirklichkeitsverhältnis’ jeweils konkret gedacht wird.

2.1 Wirklichkeit: Alles (überhaupt)

Was ‘ist’ alles? Alles, was ist ... Wir nehmen aber nicht alles wahr; erkennen nicht alles; und

der Ebene einer allgemeineren Reflexion geht Stenger diesem Unterschied nach (2002, 18).

²⁷ So z.B. von Kokemohr (2007, 16-17).

²⁸ Duncker (2010, 31).

²⁹ Hier wird der neuen Schweizer Sprachregelung gefolgt, die die ‘Lernenden’ im gesamten ersten Zyklus als Schülerinnen und Schüler anspricht; damit wird der konzeptuellen Einheitlichkeit dieser Stufe entsprochen und ist keine ‘Überfremdung’ des Kindergartens durch die ‘Schule’ gemeint.

²⁶ Dressler (2007, 258) spricht vom «Transfer» zwischen «umgangssprachlich codierte[m] intuitive[m] Wissen» und «formal repräsentierbare[m] Wissen». Das betrifft die Schule. Auf der Ebene einer allgemeineren Reflexion geht Stenger diesem Unterschied nach (2002, 18). Dressler (2007, 258) spricht vom «Transfer» zwischen «umgangssprachlich codierte[m] intuitive[m] Wissen» und «formal repräsentierbare[m] Wissen». Das betrifft die Schule. Auf

auch nicht auf jede Weise, in der es ist oder sein oder erkannt werden könnte. Aber es *ist* dennoch alles, in der geräumigsten Bedeutung von ‘es ist’. In diesem Beitrag geht es darum, zwei ‘Zugänge’ zu dem, ‘was alles ist’, grundsätzlich zu unterscheiden – und zwar mit Blick auf das pädagogische Potential dieser Unterscheidung – und dann darum, wie sich ‘was ist’ in diesen beiden Zugängen jeweils unterschiedlich manifestiert. Es liegt nahe, alles, was überhaupt irgendwie ‘ist’, die *Wirklichkeit* zu nennen. Hiervon handelt dieser Abschnitt; die beiden folgenden behandeln die zwei unterschiedlichen Zugänge zur so verstandenen Wirklichkeit (Ziffern 2.2 und 2.3).

Das Wort ‘Wirklichkeit’ benennt die Totalität dessen, was *in actu* oder tätig, wirksam, aktiv ‘der Fall’ ist – ob es nun Bedeutung für uns hat oder nicht und ob wir es erleben, erfahren, erkennen oder sonst in irgendeiner Hinsicht wahrnehmen oder nicht. Der Begriff hängt klar mit ‘Wirken’ zusammen. ‘Wirklich’ ist, was ‘wirkt’, ‘Werke’ hinterlässt und schliesslich diese ‘Werke’ selbst (einschliesslich der ‘Natur’ etc.).³⁰ Auf welche Weise haben wir es aber mit Wirklichkeit zu tun?

2.2 Welt: Umgang (Zuversicht)

Mit ‘Wirklichkeit’ haben wir es zuerst im Alltag zu tun. Alltägliches Handeln nimmt die Umgebung für gegeben an und fragt nicht grundsätzlich nach ihren Grundlagen oder verborgenen Kausalitäten; auch nicht danach, ob es sich in ihr denn um ‘alles’ handle, was ‘ist’. Es versucht sich pragmatisch in dieser Umgebung einzurichten: Wenn ich meine Schlüssel nehme und das Haus abschliesse, dann frage ich nicht nach den mechanischen und weiteren Naturgesetzen, die diese Handlung ermöglichen und meine Zuversicht legitimieren, dass ich die Haustür später wieder werde öffnen können. In diesem alltäglichen Handeln, im ‘unmittelbaren’ Umgang mit den umgebenden Dingen konstituiert sich (oder konstruieren wir) ‘die’ Wirklichkeit als unsere *Welt*, als praxistauglich-stabile Umwelt.

Gerade diese Zuversicht zu einer gewissen Stabilität der eigenen Umgebung, die nicht fortwährend hinterfragt oder wissenschaftlich erforscht werden muss, um sich sicher in ihr bewegen zu

können, macht das alltägliche Wirklichkeitsverhältnis aus. Obwohl das für Erwachsene so gut wie für Kinder gilt und die Grundschulpädagogik dies berücksichtigt, setzt nur die Kindergartenpädagogik fast ausschliesslich bei diesem alltäglichen Wirklichkeitsverhältnis an, bei den Umgangsweisen der Kinder.

Das wird in der Regel nicht theoretisch begründet – oder doch nicht so, dass ein Dialog mit der Grundschulpädagogik auf der gleichen Grundlage möglich wird. Naheliegender ist es dennoch. Denn erstens bilden Erlebnisse und Gefühle die vorherrschende Weise, wie (gerade junge) Kinder sich zu ‘Wirklichem’ verhalten, im Unterschied zu reflektierteren (z.B. in obigem Sinn ‘objektivierenden’) Weisen. Zweitens betreffen die Lernprozesse von Kindergartenkindern zu einem grossen Teil erst die Entwicklung und Festigung von diesem ‘unmittelbar’-zuversichtlichen Verhältnis zur stabilen Welt und von den Fähigkeiten, die es dazu braucht, sich in ihr selbständig zurecht zu finden. Das bedeutet nicht, dass Kinder nicht immer schon auch über ihre Erfahrungen und Empfindungen nachdenken! Hier setzt aber die Kindergartenpädagogik nicht *vorwiegend* an. Umgekehrt lässt sich eine Pädagogik der nachfolgenden Stufen der Grundschule nicht mehr *vorwiegend* und *ohne Weiteres* auf die Formel einer Anknüpfung an Alltagserfahrungen, Lebenswelt, Gefühle der Kinder bringen – auch wenn diese, in der Weiterentwicklung, relevant bleiben: Mit zunehmendem Alter treten neben die alltäglichen auch reflektiertere Weisen, sich zur Wirklichkeit zu verhalten.

Wenn wir das ‘Wirkliche’, mit dem die Kinder und wir alle es tagtäglich auch ohne über sie nachzudenken zu tun haben, hier als ‘Welt’, ‘Umwelt’, ‘Lebenswelt’ bezeichnen, zu der wir in einem ‘unmittelbaren’ oder ‘intuitiven’ Umgang einen also ‘umgänglichen’ Zugang haben, so beziehen wir uns darin auf die Arbeit von Dietrich Benner.³¹ Benner nämlich unterscheidet in diesem Sinn zwischen ‘Umgang’ und ‘Wissen’ zur Begründung der Notwendigkeit eines formal-schulischen Unterrichts. Benner beruft sich hierbei auf ein *alltags-sprachliches* Verständnis dieser Begriffe,³² die er nicht erläutert oder begründet.³³ Weil nicht alles,

³⁰ Auf das im Hintergrund pertinente, vertrackte Verhältnis des Begriffs ‘Wirklichkeit’ zur aristotelischen Überlieferung kann hier nicht eingegangen werden; vgl. Ritter (2019 XII, s.v. ‘Wirklichkeit’).

³¹ Benner (2011 [1997]).

³² Dass es nicht genügt, sich für bildungstheoretische Überlegungen, wie jene Benners, auf eine

umgangssprachliche Unterscheidung zu berufen, mag aus der Folge ersichtlich werden. Als Fachbegriff hat ‘Umgang’ *wissensmässigen* Charakter und ihr Sinn im Fachdiskurs kann also nicht lediglich *umgänglich* verankert werden.

³³ Aus (2011 [1997], 42) geht hervor, dass Benner, in Anlehnung an den (der Lebensphilosophie

was ein Kind in unseren Breitengraden wissen und können müsse, durch ‘Vormachen und Mitmachen’ erworben werden könne, bedürfe es nach Benner der Schule. Es ist zu betonen, dass es Benner, wie auch diesem Beitrag, im ‘Umgang’ wie im ‘Wissen’ um ihr respektives und kombiniertes Potential für Lernen geht.

Benners Argument wurde bereits von John Dewey in *Democracy and Education* vorgebracht. Der gedankliche Zusammenhang enthält dort aber einen wichtigen weiteren theoretischen Gesichtspunkt. Dewey schrieb:

Without such formal education, it is not possible to transmit all the resources and achievements of a complex society. It also opens a way to a kind of experience which would not be accessible to the young, if they were left to pick up their training in informal association with others, since books and the symbols of knowledge are mastered.³⁴

Dewey brachte dieses Argument vor, um – ebenfalls in seinen Worten – vor «einer übermäßigen Verschulung und Formalisierung von Bildung und Unterricht» zu warnen.³⁵ Demgegenüber warb er für die Bedeutung von ‘unbewusstem’, ‘inzidentellem’ (*unconsciou[s]*, *incidental*) Lernen in der Interaktion mit der Umwelt (*environment* bzw. *me-*

dium) aus sowohl ‘dinghaften’ Parametern wie sozialen Partnern, in der und mit denen ein Individuum lebt. Den ‘Umgang’ (vgl. Benner) mit diesen nennt Dewey *intercourse*.³⁶ Der Gedanke an ‘Dinge als Erzieher’ ist natürlich nicht neu (Dewey evoziert Rousseau als bedeutenden Vertreter dieses Gedanken in neuerer Zeit).³⁷ Der weitere Gesichtspunkt, der diesen Gedanken interessant macht, liegt dagegen in der Weise, wie Dewey das *environment* (oder *medium*) definiert, und dabei auf einen pädagogisch bzw. bildungstheoretisch relevanten Begründungszusammenhang zwischen Kind (bzw. Mensch) und Dingen hinweist: «Die Dinge, mit denen ein Mensch ‘variiert’, bilden genau genommen seine *Umwelt*». ³⁸ Die ‘Variation’ betrifft das lebendige (*organic*) Interesse eines Menschen an *seiner* Umwelt, die, wenn sie sich ändert, auch die Handlungen (*activities*) und Neigungen (*tendencies*) dieses Menschen verändert³⁹ – und nennt somit den Grund, warum ‘Umgang’ überhaupt bildend wirken kann: Die Veränderung der Umwelt verändert die Menschen, deren Umwelt sie ist. Dewey spricht z.B. von «Wechselwirkungen zwischen angeborenen Betätigungen mit der Umwelt, die sowohl die Betätigungen wie die Umwelt ständig verändern». ⁴⁰ Darum «gelingen und misslingen lebendige Handlungen nur im Zusammenhang mit Veränderungen der Umwelt», und zwar nicht zuletzt

und Phänomenologie nahestehenden) Sozialtheoretiker und Pädagogen Theodor Litt, mit dem Wissensmässigen das meint, was wir hier die ‘objektivierende’ Wissenschaften nennen. Pech u. Rauterberg (2013) legen diesen Unterschied ihrem Konzept von Sachunterricht zugrunde. Auf die Probleme ihres Ansatzes kann hier nicht näher eingegangen werden. Aus Sicht des vorliegenden Beitrags scheinen die Autoren ‘Wissen’ auf ‘Umgang’ zu reduzieren, was unter anderem dazu führen muss, dass ‘Empirie’ epistemologisch nicht mehr kategorial von ‘Erlebnis’ unterschieden werden kann (vgl. oben Fn. 15). Im Grunde unterminieren sie dadurch den Sinn von Schule überhaupt, für den Benner aber ein scharfes Auge hat (s.u.; vgl. auch Dressler 2007, 259).

³⁴ Dewey (1961 [1916], 8).

³⁵ Vor «*an unduly scholastic and formal notion of education*» (ebd. 6; Übers. EJdS).

³⁶ (Ebd., 4-11; Übers. EJdS).

³⁷ (Ebd., 112 ff.).

³⁸ «*The things with which a man varies are his genuine environment*» (ebd., 11; Übers. EJdS). Hylla übersetzte «Die wirkliche Umgebung eines Menschen bilden die Dinge, mit deren Veränderung ein verändertes eigenes Verhalten pa-

rallel geht» (Dewey 1993 [1930], 28). Abgesehen davon, dass die Rede vom ‘Parallelgehen’ die gemeinte *reziproke* Einwirkung vertuscht, ist die Beschränkung auf eine Veränderung unseres *Verhaltens* bei Dewey nicht angelegt. Dewey signalisiert im Gegenteil, dass eine Veränderung der Umwelt den sie *Verändernden selbst* verändert, weil «*changes in things are not alien to the activities of a self, and [...] the career and welfare of the self are bound up with the movement of persons and things. Interest, concern, mean that self and world are engaged with each other in a developing situation*» (ebd., 126). Weil Dewey schreibt, dass die Umgebung, mit der das Individuum als *seine* Umgebung oder Umwelt ‘variiert’, vom Pädagogen verändert und genützt werden kann, hat sein Gedanke für das pädagogische Modell, das auf der Grundlage des vorliegenden Beitrags für die Schule entwickelt wird, erhebliches Gewicht; vgl. Künzli David u. de Sterke (2021).

³⁹ Dewey (ebd., 11);

⁴⁰ Also von «*interaction of native activities, which progressively modifies both the activities and the environment*» (ebd. 79; Übers. Hylla); ‘*progressively*’ unterstreicht dabei die Reziprozität im Rückkoppelungsmechanismus, s.u.

mit Veränderungen, die wir selbst bewirken: «Wir machen etwas mit einem Ding und das Ding macht anschliessend etwas mit uns».⁴¹

Hiermit liefert Dewey eine Arbeitshypothese mit weitreichenden bildungstheoretischen Konsequenzen für das, was das pädagogische Gewicht der 'Umwelt' ('Welt', 'Mitwelt', 'Lebenswelt') überhaupt erst ausmacht: *konstitutive Reziprozität* zwischen 'Selbst' und 'Welt':⁴² Eine Veränderung (der Gewichtung oder Erkenntnis der) einen Seite verändert auch die andere; die Reziprozität wird von 'inter-' unterstrichen, ein Aspekt, der im deutschen Gegenbegriff des 'Umgangs' nicht resoniert.⁴³ Wird weiter unten der Versuch unternommen, das Wirklichkeitsverhältnis im 'Umgang' mit 'Welt' zu bestimmen, ist also immer jenes *reziproke* Verhältnis zur Wirklichkeit mitzubedenken, das Dewey als *intercourse* mit dem 'mitvariierenden' *environment* zu umschreiben und pädagogisch fruchtbar zu machen versucht.⁴⁴

⁴¹ «*Life activities flourish and fail only in connection with changes of the environment*» (ebd. 125). «*We do something to the thing and then it does something to us in return*» (ebd. 139; Übers. beider Zitate EJdS).

⁴² Die Terminologie von 'Subjekt' und 'Objekt' wird hier absichtlich vermieden, weil diese auf Diskurse verweist, die beide beteiligten Seiten ontologisch gerade zu trennen versucht, was oben 'objektivieren' genannt wurde; vgl. Stenger (2002, 17, 21 ff. und *passim*); Løvlie (2015, 7). Klafkis wechselseitige Erschliessung von Subjekt und Objekt, von Mensch und Welt (⁴1964 [1959]) tangiert einen mit dem unsrigen verwandten Gedanken unter Beibehalt der 'risikanten' überlieferten Terminologie. Meyer u. Meyer merken diesbezüglich übrigens an, «dass sich Wolfgang Klafki ... nur wenig mit John Deweys Erziehungstheorie beschäftigt hat. Hätte er es getan, dann hätte er entdecken können, dass Dewey – wie er selbst – das Verhältnis der subjektiven und der objektiven Seite des Erziehungsprozesses dialektisch sieht ... und dass er in seinem Hauptwerk 'Democracy and Education' ... – vielleicht noch radikaler als Klafki – die Einseitigkeiten formaler und materialer Erziehungskonzeptionen kritisiert» (2007, 39 Fn. 24).

⁴³ Die schiere Menge (an die 500) und Varietät an relevanten mit *inter-* beginnenden Komposita (über 20, Kognate berücksichtigt) für Verhältnisse zwischen Menschen untereinander und zwischen ihnen und der sozialen und dinglichen Umwelt im ganzen Buch verleiht diesem Aspekt von Deweys Denken markanten Ausdruck;

Der hiermit umrissene Begründungszusammenhang – bzw. die Implikation für ein bildungstheoretisches Verständnis der Konstitution von 'Welt- und Selbstverhältnissen' – scheint Dewey dabei nicht als solcher zu beschäftigen. Dieser kann aber mithilfe eines anderen Autors aufgearbeitet werden, an den Unterscheidungen wie jene von Benner – zwischen 'Umgang' und 'Wissen' – so eindeutig wie an Dewey bis in die Wortwahl anknüpfen, nämlich mit Martin Heidegger.⁴⁵

In der berühmten Zeug-Analyse des 3. Kapitels von *Sein und Zeit* arbeitet Heidegger den ontologischen Vorrang des, in Benners Nomenklatur, *umgänglichen* 'Immer-schon-in-einer-Welt-Seins'⁴⁶ vor dem theoretischen, *wissensmässigen* 'Freilegen des in dieser Welt Begegnenden nach verschiedenen Bezirken und Sachgebieten' aus.⁴⁷ Ein bekanntes und in der pädagogischen Literatur regelmässig (auch von Benner) evoziertes heideggerisches Bei-

vgl. insbesondere (1961 [1916], Kap. 10), wo er ein prägnantes Verständnis von 'interest' entwickelt, das die übergrosse Mehrzahl der Fälle stellt (353; Suche in: Dewey (2015 [1916])).

⁴⁴ Das Folgende ist dennoch nicht als Dewey-Interpretation gemeint.

⁴⁵ Das wird nicht immer explizit ausgewiesen. So z.B. nicht von Benner selbst (2011 [1997]), der aber weitere Phänomenologen (Wagenschein, Meyer-Drawe, Husserl) und nicht zuletzt das heideggerische Hammerbeispiel (s.u.) evoziert, also Bescheid weiss; Bezugnahmen auf Heidegger finden sich auch z.B. in Hasse (2007, 4) oder Stieve (2015, 29 f.).

Unsere Bezugnahme auf Heidegger soll nicht zuletzt zur Klärung der Provenienz gewisser Ideen und Begriffe beitragen, die zentral in pädagogischen Diskursen zirkulieren. Insbesondere (¹⁷1993 [1927], Kap. 3.A) ist hier von Belang. Der Punkt, wo Pädagogen sich vielleicht von Heidegger trennen müssen, wird in diesem Beitrag nicht erreicht.

⁴⁶ Bereits in der Aristoteles-Vorlesung hiess es «... die *Grunderfahrung*, in der ich mir den *Sachcharakter* zugänglich mache – sie ist primär gar nicht theoretisch, sondern liegt im Umgang des Lebens mit seiner Welt ...» (2002 [1924], 14; Hervorh. ebd.). Und tatsächlich taucht für das 'vorontologische' 'Sichverhalten des Daseins zur Welt' in der 'Bewandtnisganzheit' des 'Zuhandenen' (s. nächste Fn.) dann auch in *Sein und Zeit* der Begriff des 'Umgangs' auf (¹⁷1993 [1927], 69).

⁴⁷ Heidegger führt hierfür den Begriff des 'Bewandtniszusammenhangs' ein (¹⁷1993 [1927],

spiel dieser Analyse ist jenes des Hämmerns: Solange das Hämmern gelingt, muss ich nicht über den Hammer nachdenken; dieser ist mir in der Verwendung ‘zuhanden’; er ist mir ‘umgänglich’ gegeben, ich hantiere mit ihm ohne über dieses Hantieren oder über das Wie und Warum des Werkzeugs nachdenken zu müssen. Bricht oder fehlt aber der Hammer, zwingt mich der zu behebende Bruch bzw. dieses Fehlens des Hammers dazu, über ihn und den Wirkungszusammenhang, in dem er Hammer ist – und nicht lediglich ein Stück Holz und ein Stück Eisen, ‘irgendwie’ und wozu auch immer miteinander verbunden –, nachzudenken als über etwas ‘Vorhandenes’; der Hammer fällt aus seinem in sich geschlossenen – mich als den Hämmernden in eine gemeinsame ‘Welt’, ein ‘*environment*’ im obigen Sinn miteinschliessenden – Gefüge⁴⁸ heraus und wird zum Gegenstand des Wissens ‘objektiviert’ (s.u.).⁴⁹ Es ist klar, dass ich dann aufhöre ‘der Hämmernde’ zu sein. Hammer und ich ‘variieren’ miteinander.

Zusammenfassend ist festzuhalten: Wirklichkeit als ‘Welt’ im gemeinten Sinn ist umgänglich erschlossene *Mit-* oder *Umwelt* und, sofern sie thematisch wird, vom sogenannten ‘Selbst’ her ‘eröffnet’ und geordnet. Sie ist ‘erlebte’ und affektiv angeeignete, bewohnte, je-meine oder je-unsrige Welt. Sie ist von unserer Erfahrung her – aber nicht notwendig im wissenschaftlichen Sinn ‘empirisch’ oder ‘objektivierend’ – perspektivierter Lebenszusammenhang und Fluidum der intakten oder als gebrochen empfundenen Zugehörigkeit ‘zu seiner eigenen’ Welt. Mit Dewey wäre ‘Welt’ das, womit ein Mensch ‘variiert’.⁵⁰

83-88), auf den sich Stieve (2015, 29 f.) in frühpädagogischem Kontext bezieht. Mit der ‘Bewandtnis’ greift Heidegger eine eigenartige idiomatisch-deutsche Formulierung auf (dass ‘es mit etwas eine Bewandtnis haben’ kann, die erklärt, warum etwas so und nicht anders ist) und überhöht diese dank Assoziation mit den Kognaten ‘(etwas) verwenden’ und ‘(es bei etwas) bewenden lassen’ über den normalen Sprachgebrauch hinaus zu einer terminologischen Formel. Wir setzen Gänsefüsschen, wenn die terminologisch-heideggerische ‘Bewandtnis’ gemeint ist und keine für den normalsprachlichen Gebrauch dieser Wendung.

⁴⁸ Dewey würde hier zustimmen: «*A wagon is not perceived when all its parts are summed up; it is the characteristic connection of the parts which makes it a wagon. And these connections are not those of mere physical juxtaposition; they involve connections with the animals that draw it, the things that are carried on it, and so*

2.3 Realität: Wissen (Erkennen)

Wie am Hammerbeispiel ersichtlich wurde, ist es möglich, zu den Dingen, die je nachdem in einem umgänglichen Verhältnis mit uns ‘variieren’ und also unsere ‘Umwelt’ ausmachen, in ein anderes als ein umgängliches Verhältnis zu treten. Komplementär zur Verwendung im alltäglichen Umgang können die Dinge und der von ihnen konstituierte Zusammenhang ausserhalb des Mediums ihrer Verwendung betrachtet werden. Wenn ein Gebrauchsgegenstand aus Neugierde auseinandergenommen wird oder wenn der gebrochene Hammer repariert werden muss (oder wenn ich ihn vergeblich suche), betrachte ich ihn ausserhalb seiner Verwendung, verwende ihn nicht mehr *als* diesen Gegenstand oder *als* Hammer. Sei es Neugierde, sei es der Zerfall des ‘welthaften’ Wirklichkeitsverhältnisses im misslingenden Umgang und der erzwungene Übergang in ein anderes Verhältnis: Das eine oder das andere rückt mich zu den Dingen in ein neues Verhältnis zu ihnen, in dem ich sie zu analysieren und verstehen versuche, meine Eindrücke reflektiere, zu analysieren und zu systematisieren versuche – und das heisst, sie in eine umfassendere, intersubjektiv anerkannte Ordnung einzuschreiben. Dies ist die Ordnung, die in der äussersten methodisch verfolgten Konsequenz ein wissenschaftlich geltendes ‘Wissen’ begründet.

Die Weise, wie die Wirklichkeit sich in solchen wissensmässigen Verhältnissen objektiviert zeigt – nennen wir ‘Realität’.⁵¹ Das Wort ‘Realität’ leitet sich vom Lateinischen ‘*res*’ ab (Ding, Sachverhalt). Dieses Verhältnis wird in den Disziplinen der

on» (ebd. 143) – anders gesagt: mit dem ganzen ‘Bewandtniszusammenhang’, dem bei Dewey den Begriff der *situation* korreliert (ebd. *passim*). Die Stelle und ihr Kontext suggerieren erhebliche Affinität zur Phänomenologie; vgl. Løvlie (2007; 2015); dagegen Rorty (1976).

⁴⁹ Heideggers «Vorhanden» korreliert sprachlich mit dem *Vorliegen* in einem objektivierenden Verhältnis (*obiectum* aus *ob-* = vor- und *iacere* = liegen; vgl. dess. (2002 [1924], 30); das ‘Zu-’ im Zuhandenen suggeriert das natürliche Aufeinanderhin im ‘Worumwillen’ eines unreflektierten ‘natürlichen’ Umgangs.

⁵⁰ Vgl. Stenger: «Wir leben nicht im Bezug zu einer Welt, wir leben und sind eine Welt» (2002, 32).

⁵¹ Wenn sich diese Wissenschaften «an der regulativen Idee der Wahrheit orientieren», so gilt «in der alltagsweltlichen Praxis [...] die regulative Idee der Angemessenheit» (Bertschy et al. 2017, 4; vgl. 7-8). Die an der ersten genannten

Wissenschaft oder in den mit ihnen epistemologisch verwandten Schulfächern kodifiziert. Die schulischen und wissenschaftlichen Disziplinen erheben dabei grundsätzlich den Anspruch, 'die' Wirklichkeit oder einen Teil von ihr so in den Blick zu nehmen, wie sie 'an und für sich' sei. Sie wollen ihre 'Dinge' und 'Sachverhalte' in der ihnen von ihnen selbst her zukommenden Ordnung 'objektiv' beschreiben, erkennen, klassifizieren. Das gilt für die Naturwissenschaften so gut wie für die Human- und Gesellschaftswissenschaften. Man spricht auch von 'Realwissenschaften' (in Unterschied zu 'Formalwissenschaften' wie der Mathematik).⁵²

Beispiele von Wissensgütern dieser Art sind überprüfbare, 'intersubjektiv' verbindliche, deshalb für 'objektiv' gehaltene Fakten, sowie die anerkannten Bezugssysteme, die ihre Geltung gewährleisten, wie die molekulare Zusammenstellung von Wasser, das Hebelgesetz, die regionale Geographie oder die physikalische Grundlage der Harmonielehre.

Möge es sich in diesen 'Realien' auch teilweise um Feststellungen, teilweise um Festlegungen und Konventionen handeln, teilweise um ein Ineinanderspielen von beiden, so sind doch alle diese Beispiele, die klar unterschiedenen Wissensgebieten zugeordnet werden können, grundsätzlich in ihrem Anspruch auf Objektivität oder Faktizität erkennbar und die Dispute verlassen diese gemeinsame Basis nicht. Ihre Basis ist die Anerkennung eines jeweils relevanten, intersubjektiv regulativen

Wahrheitskriteriums (einer 'höheren Ordnung') und der Relevanz des Unterschieds zwischen Wahrheit bzw. Richtigkeit und Falschheit. Ihre Realien lassen sich allesamt in Lexika – 'Realenzyklopädien' – sammeln und für den Unterricht stufenförmig zu einem Lernstoff anordnen, der mit unterschiedlichsten Methoden angeeignet und abgeprüft werden kann.⁵³

3 Zur Dynamik zwischen 'Welt' und 'Realität'

Es wurde sichtbar, dass eine strikte Unterscheidung zwischen Welt im Umgang und Realität des Wissens nicht immer möglich ist. Welt und Realität überschneiden und durchdringen sich im individuellen Leben im *Umgang mit Wissen*, in der 'Varianz', die (epistemologisch entsprechend analysiert) 'Objekt' und 'Subjekt' einer Erkenntnis in eine gemeinsame *Welt* einschliesst.⁵⁴

Das Feld der *unbewussten* Überschneidung erstreckt sich von einer glücklichen Intuition bis zur verbohrtten Fachidiotie: In der Intuition ist reale Erfahrung in die Treffsicherheit einer umgänglichen, weder grundlosen noch begründbaren, Erwartung-an-Welt übergegangen. Diese hält, solange die von ihr verliehene Orientierung sich bewährt.⁵⁵ Ein

Stelle als «konstituierendes Merkmal von wissenschaftlichem Wissen» bestimmte «Situationsinvarianz» schreibt sich in Deweys Diskurs bzgl. der Konstitution von Wissen ein, dem sowohl der phänomenologisierende Begriff der 'Situation' wie das Konzept des (im 'Wissen' methodisch auszuschaltenden) 'Variierens' entnommen sind (vgl. oben Fn. 14, 45). Es bleibt wichtig, daran zu erinnern, dass die hier gemeinte *verallgemeinerbare* Wahrheit und die *situationsgebundene* Angemessenheit einander – wie Wissen und Umgang, oder Erfahrung/Erlebnis und Erfahrung/Empirie – ergänzen und *nicht ausschliessen*. Situative Angemessenheit ist im Grunde ein Wahrheitskriterium eigener Art, wie ja auch das oben gemeinte 'umgängliche' Wirklichkeitsverhältnis eine eigene 'Wahrheit' hat. Hieran erinnert die Alltagssprache (vgl. wahr \diamond sich bewähren; *true, truth* \diamond Treue, Vertrauen etc.; vgl. dazu Löwith (1953, 14)). Das *Gegenteil* einer Orientierung an der 'regulativen Idee der Wahrheit' ist das Unbekümmertsein um Wahrheit; vgl. dazu s. Pieper (1964); Frankfurt (2006).

⁵² Dass es sich hier um ein historisch teilweise revidiertes Ideal der Wissenskonstruktion handelt (vgl. Kap. 1), spielt für die fachliche Perspektive auf den Unterrichtsstufen, von denen hier die Rede ist, eine nur untergeordnete Rolle.

⁵³ Huber (2001).

⁵⁴ Vgl. Stenger: «Husserl spricht hier von einer Sedimentierung. Das heißt, dass sich hochkomplexe Erkenntnisse in die lebensweltliche Praxis einlagern. Auf diesem Wege bleibt die Lebenswelt nicht länger bloßer Gegensatz zur wissenschaftlichen Welt, da sie deren Errungenschaften selbst einverleibt hat» (2002, 26); vgl. Burren et al. (2018): «Fächer bilden [...] eigene Welten, in denen Studierende neben den fachspezifischen Methoden und Kenntnissen auch jeweils spezifische implizite Codes erlernen» (310).

⁵⁵ Sennetts Analyse der Meisterschaft des Meisters-in-seinem-Fach trifft dies genau. So verstandene Meisterschaft ist epistemologisch an eine individuelle Erfahrungssynthese gebunden und kann nicht weitergegeben werden (2009, 74-80).

Fachidiot vermag 'Welt' nicht anders denn in den Kategorien seines Fachs zu begegnen.⁵⁶

Das Feld der *bewussten* Überschneidung von Umgang und Wissen wird im pädagogischen Kontext als Katalysator von Bildungsprozessen kultiviert: In schulischen Lern- und Bildungsprozessen wird durch den vermittelten Inhalt und durch die Art seiner Vermittlung auf Seiten der Kinder eine Veränderung sowohl des Wissens von Realität wie des Umgangs mit Welt angestrebt, zur Erweiterung und Vertiefung sowohl des Realitätsverständnisses wie des Weltverhältnisses der Kinder: Auf Umgang beruhende (z.B. 'inzidentelle') Lernsettings werden von der Lehrperson gezielt eingerichtet zur Entwicklung von Kompetenzen, die auf diese Weise am besten gefördert werden können.⁵⁷

Was bedeutet das? Das reflektierte Handeln in der Wirklichkeit-als-Realität geht in das unreflektierte, alltägliche Handeln in der Wirklichkeit-als-Welt ein – und ebenso informieren die Selbstverständlichkeiten des alltäglichen Handelns in der Wirklichkeit-als-Welt das reflektierte Handeln in der Wirklichkeit-als-Realität. Nicht zuletzt deshalb können zwischen unterschiedlichen, im jeweiligen Kontext gleichermassen sinnvollen 'Lesarten', Deutungen und Deutungsmustern der Wirklichkeit-als-Welt gerade ... Welten liegen. Denn 'Datensätze' – die selbst bereits das Ergebnis eines Erhebungsverfahrens sind, das von dem nicht erschöpfend reflektierten 'Wirklichkeitsverhältnis' ihrer EntwerferInnen mit-informiert wurde – werden interpretiert von InterpretInnen, die ihr 'Wirklichkeitsverhältnis' ebenfalls nicht erschöpfend reflektieren können. Darum ist zwischen unterschiedlichen Interpretationen des gleichen Phänomens, die in ihrem jeweiligen historischen oder lebensweltlichen Kontext gleich plausibel erscheinen und mit den besten verfügbaren Mitteln nicht widerlegt werden können, nicht immer zu entscheiden.⁵⁸

Während die Wissenschaften dennoch hoffen, dank der methodischen Inrechnungstellung möglicher – welthaft oder sonst – 'mit-variiender' Störfaktoren so akkurat wie möglich als 'Realität' festzustellen und zu beschreiben, was ohne unser Dazutun da ist, so fängt 'Welt' bereits im Hantieren mit alledem an, wie es sich uns in diesem Handeln öffnet – und prägt so die Methode in Festlegungen, die von den Wissenschaften nur um den Preis neuer vor-methodischer Festlegungen durchbrochen werden können. 'Welt' scheint in der hier vorgenommenen Differenzierung deshalb der umfassendere Begriff zu sein bzw. jener Begriff, der seinem Gegenstück der 'Realität' gegenüber am meisten in Reserve behält.⁵⁹

4 Umgang und Wissen in Bildungsprozessen

Nachfolgend sollen nun die bisherigen Überlegungen für Fragen der Anregung von Lern- und Bildungsprozessen fruchtbar gemacht werden. Wie stehen die 'Wirklichkeitsverhältnisse' zueinander in Bezug auf Lernprozesse? Dass Umgang und Wissen, ein umgängliches und ein wissenschaftsmässiges Wirklichkeitsverhältnis, wie sie oben verstanden wurden, nicht immer trennscharf voneinander zu unterscheiden sind, vielmehr ineinander übergehen, wurde gesehen: Die Grenzen sind einmal vager, einmal klarer. Auch ist vor einer Tendenz zu Abstraktion und polarer Schematisierung zu warnen. Die umfassenderen Diskurse, die oben angedeutet wurden, sollen in der terminologischen Abstraktion ständig mitbedacht werden. Wird daran festgehalten, leuchtet der Grundgedanke einer konzeptuellen, kategorialen Trennung zwischen 'Umgang' und 'Wissen' ein.

Damit ist dann aber klar: Umgang ist nichts Natives, Triviales, eben 'Kindliches', das man irgendwann hinter sich lässt, weil man Wissen erreicht habe.⁶⁰ Ein Kind kann natürlich nicht bereits alles,

⁵⁶ Vgl. Dressler (2007, 258), der einen nahe verwandten Punkt macht. Dewey sprach von egoistischen «sharps» Dewey (1961 [1916], 9). Rosas Unterscheidung zwischen den Formen der «Weltaneignung» seiner Beispielfiguren Adrian und Dorian sind hier ebenfalls einschlägig (2016, Kap. I.1).

⁵⁷ Umgekehrt kommen bewusst und mühsam gelernte Kompetenzen (wie Schreiben oder Lesen) wie selbstverständlich in Settings zur Anwendung, wo es nicht um die Förderung dieser Kompetenzen geht, und werden so weiterentwickelt.

⁵⁸ Vgl. auch Stenger (2002, 31).

⁵⁹ Vgl. Dressler (2007, 251-252, 256, 258).

⁶⁰ Hier ist ein wichtiger Unterschied zum Ansatz von Wagenschein (z.B. ²1997). Auch er fragt nach dem Verhältnis von alltäglichem zu wissenschaftlichem Wissen, und wie letzteres an ersteres anknüpfen kann; bei ihm handelt es sich aber um – nach Art und Inhalt – Wissenstypen zur Wirklichkeitserklärung, die einander ablösen, nicht um strukturell unterschiedliche, in ihrer Domäne dennoch äquivalente, komplementäre und gegenseitig aufeinander einwirkende Wirklichkeitsverhältnisse (von denen das eine

was die Erwachsenen – ob WissenschaftlerIn, HandwerkerIn, MusikerIn etc. – mit den Konstituenten ihrer Umwelt können, die deshalb auch nicht in (hinsichtlich der Zielsetzung) gleichwertigen Handlungen *seine* Umwelt bilden. Aber das ist nur, weil in den Umgang der Erwachsenen mehr Lernen, Wissen, Üben, Können eingegangen sind – sodass unterschiedliche, je andere bedingende alltägliche Handlungen für sie gar keiner wissensmässigen Steuerung mehr bedürfen. Es gibt aber keinen Grund zur Annahme, dass in der ‘Struktur’ des Umgänglichen als solchem zwischen Kindern und Erwachsenen ein Unterschied bestünde.

Umgängliches als solches bleibt (entsprechend seiner oben hervorgehobenen Vorrangstellung) in jedem wissensmässigen Tun aktiv, hierdurch vermehrtes Wissen informiert einen geschickteren, erfolgreicheren Umgang, der wiederum ein umfassenderes oder vertieftes Wissen ermöglicht oder eine sicherere Intuition, ein zuverlässigeres ‘Bauchgefühl’ generiert. Die Wirklichkeitsverhältnisse Umgang und Wissen informieren und fördern einander im Handeln einzelner Akteure gegenseitig, so wie die Konstituenten der Realität materiell betrachtet die gleichen bleiben wie jene von Welt. In den unterschiedlichen Wirklichkeitsverhältnissen, die in konkretem Handeln zum Tragen kommen, figurieren diese lediglich unterschiedlich, geben sich unterschiedlich zu erfahren und erkennen und können dann auch unterschiedlich beschrieben werden. In dieser gegenseitigen Förderung – oder Hemmung – bilden Umgang und Wissen einen Rückkoppelungsmechanismus.

Auf der Grundlage der obigen Ausführungen können Lernprozesse im Sinne dieser doppelten Rückkoppelung erläutert werden und kann dementsprechend eine nicht primär alters- oder entwicklungsabhängige Pädagogik bildungstheoretisch begründet werden, die dann auch zu einem gemeinsamen Fundament für den stufenübergreifenden Dialog in der obligatorisch-öffentlichen Grundschule beitragen kann.⁶¹ Der bisherige Befund soll jetzt auf seine Brauchbarkeit für eine solche Zielsetzung geprüft werden.

nicht auf ‘Erklären’ hin strukturiert ist, sondern auf ‘Verwenden’ etc.).

⁶¹ Künzli David und De Sterke (2021).

⁶² Also insbesondere nicht um eine Kritik der Tätigkeit als solcher des Spielens in ihren vielen Varianten. Meistens ist klar, dass es sich in ihr

5 ‘Spielen’ und ‘Ganzheitlichkeit’

Für die Bestimmung jener ‘Wirklichkeitskonstruktion’ und eines korrelierenden ‘Wirklichkeitsverhältnisses’, wie sie im Kindergarten vorherrschend angesprochen werden, bzw. um den obigen Befund im Zieldiskurs einer Pädagogik für den Anfangsunterricht zu erproben, setzen wir bei zwei angestammten Begriffen der Kindergartenpädagogik an. Sie können zwar eine gewisse ‘intuitive Richtigkeit’ für sich beanspruchen, in der (theoretischen Reflektion der) Pädagogik und Didaktik der anschliessenden Grundschulstufe spielen sie aber keine namhafte Rolle. Dabei könnte dasjenige, was an ihnen intuitiv richtig zu sein scheint, auch dort wichtig bleiben. Gemeint sind das ‘Spielen’ und die ‘Ganzheitlichkeit’. Der folgende Abschnitt wendet, als eine kursorische Positionsbestimmung hinsichtlich dieser kontroversen Begriffe aufgrund des Vorangehenden und also zugleich im Sinne einer Zwischenbilanz, die bisher eingeführten Unterscheidungen auf diese Begriffe an. Unsere Überlegungen werden so auf ihre Stichhaltigkeit geprüft und zugleich wird ein erster Versuch unternommen, einen zentralen Diskurs der Kindergartenpädagogik in die Sprache von ‘Umgang’ und ‘Wissen’ umzugliessen, auf die aufgebaut werden kann.

Um Missverständnissen vorzubeugen sei betont, dass es im Folgenden *nicht* um eine pädagogische Kritik dessen geht, was mit diesen Begriffen gemeint wird.⁶² Es geht darum, hierfür aufgrund des oben Erarbeiteten eine Begrifflichkeit zu entwickeln, die im gesamten Anfangsunterricht hilfreich zu sein verspricht, um damit den Dialog zwischen seinen beiden ‘Kulturen’ zu erleichtern.

5.1 Spielen

Kinder spielen gerne. Aber Menschen aller Altersklassen spielen, ja das Spielen wurde sogar als eine Wesensbestimmung des Menschen vorgeschlagen.⁶³ Der Begriff ist so betrachtet positiv besetzt. Er wird mit ‘Freiheit’, ‘Natürlichkeit’, ‘Geselligkeit’ und Verwandtem assoziiert, insgesamt wünschenswerten Konzepten. Im akademischen Schrifttum hat es sich aber als nahezu unmöglich erwiesen, sich darauf zu einigen, was Spielen nun eigentlich sei⁶⁴ – oder um den pädagogischen Wert

um Spielen handelt, obwohl ‘das Spielen’ sich bislang einer befriedigenden wissenschaftlichen Definition entzieht (vgl. Klager 2016; s.u.). In der Rede von Ganzheitlichkeit ist oft weniger klar, was mit ihr gemeint sein soll.

⁶³ Huizinga (1940).

⁶⁴ Klager (2016).

des Spiels für diejenigen verbindlich zu begründen, die davon nicht ohnehin überzeugt sind (wie es übrigens Dewey war).⁶⁵

Solche Probleme können vielleicht nicht befriedigend gelöst werden. Und würden die meisten Pädagogen noch bereit sein, dem Spielen im Kindergarten eine lernfördernde Funktion zuzuweisen,⁶⁶ so dürfte es in der (Theorie der) Grundschule unter diesem Namen seinen schweren Stand behalten. Darum lohnt sich der Versuch, das im Spielen Relevante für den stufenübergreifenden Diskurs auf einen anderen Nenner zu bringen, der solche Probleme vermeidet. Die oben herausgearbeitete Unterscheidung samt Terminologie verspricht dafür eine gute Basis zu liefern.

Es ist leicht ersichtlich, dass das Spielen viele Eigenschaften des oben umrissenen *umgänglichen* Wirklichkeitsverhältnisses hat, ja dass es als Inbegriff des Umgänglichen müsste gelten können: Obwohl es auch Fragespiele gibt, wird das Spielen sich selbst *als* Spielen nicht (theoretisch-wissensmässig) fraglich oder unverständlich ohne aufzuhören, Spielen zu sein.⁶⁷ Das Spiel kreierte eine wohlgerundete Welt aus seiner spezifisch spielerischen Tätigkeit heraus, wie viele oder wenige Querverbindungen es auch immer geben mag zwischen dieser Welt und der übrigen Wirklichkeit. Dort wäre das, was im Spiel – in entsprechenden Formen – gespielt wird, ‘echt’ und könnte übrigens die Signatur sowohl des Umgänglichen wie des Wissensmässigen haben (s.u.).⁶⁸ Das Spielen verwandelt aber alles, mit dem es in spezifischer Berührung kommt, in sich selbst, solange es dauert.

Im diesem Sinn ist alles dem Spiel für seine Tätigkeit im terminologisch genauen, oben dargeleg-

ten Sinn nicht (wissensmässig) ‘vorhanden’, sondern in der ‘Bewandtnisganzheit’ des Spielens (umgänglich) ‘zuhanden’: Wenn ein Holzklötzchen im Spiel zum Auto wird, hat es mit ihm seine ‘Bewandtnis’ in der Puppenstadt;⁶⁹ mit einer Pappschachtel als Zeitmaschine im Rollenspiel etc.

Wie das umgängliche Wirklichkeitsverhältnis überhaupt, so endet auch das Spiel, sofern es sich nicht einfach verläuft oder ein spielkonformes Ende aus sich heraus produziert, genau und gerade dort, wo es a) entweder an einer inneren Fragwürdigkeit zerbricht, der es nicht gewachsen ist, oder b) wo etwas in es hineinbricht, das sich ebenfalls nicht integrieren lässt. Wenn z.B. a’) Spielregeln abgeglichen oder neu ausgehandelt werden müssen und Änderungen nicht eingespielt werden können, pausiert das Spielen und findet danach nicht immer wieder zu sich zurück; oder wenn b’) wenn ein Spielverderber meine Spielstadt zerstört oder wenn mein Vater die Schachtel zum Einkaufen braucht, brechen Spiel und Spielwelt in sich zusammen. Ihre Elemente verlieren ihren Zweck im Spiel (der von ihrer ‘Zuhandenheit’ im jeweiligen ‘Bewandtniszusammenhang’ definiert wurde) und entpuppen sich, sofern es sich nicht um Spielzeug handelte, wieder als ‘vorhandene Realien’, welche Bewandtnis und ‘Bewandtnis’ es mit ihnen auch immer in der Wirklichkeit (in ihrer Manifestation als Welt oder als Realität) ausserhalb der Spielwelt haben mag: Das Auto verwandelt sich in ein Stück Holz zurück, die Zeitkapsel in ein Behältnis zum Lagern oder Transportieren weiterer Dinge.⁷⁰ Dass

⁶⁵ Dewey (1961 [1916], Kap. 15).

⁶⁶ Wood (2009) arbeitet die internationale Forschung auf, die sich mit den konzeptuellen wie praktischen Problemen dieser auch von ihr anerkannten Tatsache befasst.

⁶⁷ Ein gutes Beispiel dafür liefern die Ratespiele in Lewis Carrolls *Alice in Wonderland* oder weitere dort beliebte Spiele. Sie sind durchwegs frei von Pointen. Das irritiert aber nur Alice, die eben keinen Teil der ungebrochenen ‘Spielwelt’ im Kaninchenbau ausmacht.

⁶⁸ Spielt ein Kind Haushalt, ist die Chance gross, dass eher etwas gespielt wird, das ausserhalb des Spiels umgänglichen Charakter hätte; spielt er/sie Feldforschung, dann eher etwas mit wissenschaftlicher Signatur in der Wirklichkeit ausserhalb der Spielwelt. Solche Verhältnisse liegen in unterschiedlichen Spielformen klar unterschiedlich und manche Spielformen verwei-

sen nicht ersichtlich auf eine Wirklichkeit ausserhalb der Spielwelt, was zurückführt zu der bisher nicht befriedigend gelösten Frage, was nun eigentlich das Spiel ausmacht. Für Rollenspiele gilt anderes als für Sportspiele oder Gesellschaftsspiele etc. Das muss hier nicht aufgearbeitet werden.

⁶⁹ Der Holzklötzchen, der zum Auto wird, ist das klassische Beispiel einer kindlichen (hier ‘symbolischen’) Spielhandlung; vgl. Stenger (2002).

⁷⁰ Diese Bruchlinie und das gleichzeitige Bestehen zweier ‘Deutungsmuster’ der gleichen ‘Realien’ in den Augen deren, die *im* Spiel sind, und deren, die das *nicht* sind, können an den Abenteuern von *Calvin and Hobbes* abgelesen werden, wo Watterson sie mit dankenswerter Schärfe herausgearbeitet hat (und denen das Beispiel der Zeitkapsel entnommen wurde; es ist dort ein *running gag*).

der Übergang in beide Richtungen – ins Spiel hinein und aus ihm heraus – zum falschen Moment ein schwieriger Prozess sein kann, wissen alle.⁷¹

Das Spielen ist somit als ein besonders prägnantes Beispiel des ‘Variierens’ eines Menschen und seiner Welt verständlich, das oben mit Dewey eingeführt wurde und am Phänomen des Spielens gerade näher erläutert werden kann. Denn dieses treibt das umgängliche Wirklichkeitsverhältnis auf die Spitze und kreiert eine mit dem Spieler reziprok ‘variierende’ Welt: Das Spiel ist nur für die Spielenden *Spiel* und verständlich, sie sind nur im Spiel und für die anderen *Spielende*. Sogar wenn der Holzklötzchen in einem anderen Spiel als Holzklötzchen (nicht als Auto) und eine Schachtel als Schachtel (nicht als Zeitkapsel) figurieren würde, würden sie für die Spielenden dennoch jeweils auf andere Weise sich selbst, nämlich entsprechend ihrer neuen Funktion in der umgänglichen Weise des neuen Spiels. Sie funktionieren dann also weder c) gemäss der umgänglichen Weise ihrer mehrheitlichen (in diesen Beispielen: erwachsenen) Verwendung ausserhalb der Spielwelt, noch d) gemäss der wissenschaftlichen Weise jenseits dieser Verwendung. Hört das Spiel nicht durch das Erreichen oder Aufgeben eines immanenten Ziels auf, zerbricht es an der Wirklichkeit ausserhalb der Spielwelt, sobald jene ihre Ansprüche erhebt: c’) Der Holzklötzchen wandert in die Heizung und offenbart sich so als Brennholz, weshalb er kein Auto mehr sein kann. Die Schachtel, die eine Zeitkapsel ist, wird für den Einkauf gebraucht. d’) Aber so, wie Heideggers Hammer beim Hämmern brechen kann, so kann ein Stück Brennholz mir beim Einheizen auf die Zehen fallen und der Boden der Pappschachtel kann unter einer zu grossen Belastung nachgeben. Dann fallen diese Dinge nicht nur c’’) aus der Spielwelt, sondern d’’) auch aus ihrer vorgesehenen umgänglichen Verwendung der (hier: erwachsenen) Welt ausserhalb des (hier: kindlichen) Spiels heraus und werden also zwei Schritte vom Spiel entfernt zur ‘vorhandenen’ Realität.

Diese ineinandergreifenden Zyklen – umgängliche Welt des Spiels, Umgang mit Welt ausserhalb des Spiels, Wissensverhältnis zur Realität – wiederholen sich ständig. Sie sind ein natürlicher Prozess. Sie sind nicht an den Kindergarten gebunden, dort aber – im Spiel als Sonderform des Umgangs

und als Inbegriff eines, potentiell bildenden, ‘Variierens’ von Kindern und ihrer Welt – von besonderer Bedeutung. Dieser Gedanke müsste weiter entwickelt werden, für die hiesigen Zwecke soll dies aber genügen. Ist Spiel als Sonderform des umgänglichen Wirklichkeitsverhältnisses verständlich, kann auch der theoretische Brückenschlag zwischen den Stufen oder ‘Kulturen’ des Anfangsunterrichts gelingen. Denn ‘Sonderformen des Umgänglichen’ bzw. eines ‘bildenden Variierens von Mensch und Welt’ lassen sich diskursiv in eine Theorie des gesamten Anfangsunterrichts einschliesslich der Grundschulpädagogik integrieren, ohne sich auf die sonst kaum greifbare, und nicht überall gerne gesehene Begrifflichkeit des Spielerischen berufen zu müssen.

5.2 Ganzheitlichkeit

Auch die Rede von der ‘Ganzheitlichkeit’ der kindlichen Weltbegegnung bzw. des erzieherischen Auftrags spricht ‘intuitiv’ (oder suggestiv) unmittelbar an. Der Begriff ist aber kaum definiert und wird (innerhalb und ausserhalb der Pädagogik) für allzuvielen, untereinander und oft auch in sich widersprüchlichen Ansätze in Anspruch genommen.⁷² Im Grunde handelt es sich um einen Gegenbegriff zur ‘Vereinseitigung’ und zwar, auf den pädagogischen Diskurs bezogen, um der Dominanz des Fächerprinzips und einer verfrühten Verschulung bzw. Intellektualisierung des Anfangsunterricht entgegenzuwirken – ein Anliegen, dass von diesem Beitrag prinzipiell aufgenommen wird.

Was im Begriff der Ganzheitlichkeit wenigstens intuitiv *positiv* anspricht, scheint eine gewisse spontane Bereitschaft zu sein, Unterschiedenes in ‘unbefangener’ Synthese hier und jetzt aufeinander bezogen sein zu lassen, Disparates als zueinander zugehörig zu akzeptieren, ohne es zuerst gemäss unterschiedlichen Organisationslogiken – wie Fächern und Kompetenzen – analysiert und klassifiziert zu haben, wonach eine nachträgliche Synthese misslingen könnte. Aus Sicht der Erwachsenen scheint diese ‘spontane Bereitschaft’ bei Kindern besonders ausgeprägt zu sein, sie muss aber nicht als kindspezifisch gelten. Im Fall der ‘Ganzheitlichkeit’ gilt aber nicht weniger als beim Konzept

⁷¹ Natürlich warten die Dinge nur darauf, sich wieder mitzuverwandeln, sobald jemand sich wieder in einen Spieler verwandelt.

⁷² Stier ist diesem Problem nachgegangen und kommt zum Schluss: «Der Begriff der ‘Ganzheitlichkeit’ erbringt [...] keinen theoretischen

Ertrag und damit nicht die Voraussetzung für eine faktische Einlösung seiner Versprechungen» (2002, 1).

des ‘Spielens’, dass fachdiskursive Einigkeit bezüglich Definition und Legitimität des Begriffs in schulischem Zusammenhang unerreichbar scheint – und ebenso, dass der Begriff in der (Theorie der) Grundschulpädagogik keine namhafte Rolle spielt.

Zu bedenken ist das Folgende: ‘Ganzheitlichkeit’ hat einen eher ‘subjekt’-bezogenen und einen eher ‘objekt’-bezogenen Aspekt (wie gesehen eine riskante Terminologie, die von einem ‘Anspruch auf Ganzheit’ geradezu ad absurdum geführt zu werden scheint, weil sie ja eine Spaltung markiert, die von diesem Anspruch gerade überwunden werden soll). Im ersten Aspekt scheint das Konzept ‘Ganzheitlichkeit’ recht äusserlich auf ein Phänomen – hier ‘Kindliches Empfinden’ bzw. kindliche ‘Ganzheit’ im Empfinden – angewandt zu werden. Es ist aber nicht das Kind, das ‘ganzheitlich’ empfindet oder fähig wäre, seine Empfindung als Ganzheitlich zu empfinden. Wir Pädagogen sind es, die die vorherrschende Empfindung eines Kindes aufgrund der Weise, wie wir diese zu verstehen meinen, und salopp gesagt gewissermassen seine ‘Subjektivität’ als ‘ganzheitlich’ betiteln. Auf der ‘objekt’-bezogenen Seite hat der Begriff einen blinden Fleck für spezifisch-kindliche ‘Artikulationen’, Unterscheidungen und Klassifizierungen in Bezug auf das, was ihn umgibt, die ebenso manifest sind wie die obengenannte bereitwillige Akzeptanz von Disparatem als zueinander zugehörig.⁷³ Das Schillern des Begriffs zwischen diesen Aspekten und seine oft in Anspruch genommene, wohl hilfreich empfundene Vagheit haben bewirkt, dass der Begriff eine (zu) komplizierte wissenschaftstheoretische sowie ideologische Vorgeschichte hat.⁷⁴ Der Begriff des ‘Ganzheitlichen’ scheint aus solchen und weiteren Gründen also irreführend zu sein.

‘Ganzheit’ ist, soll sie ‘intersubjektiv’ relevant sein, eine Leistung des Verstandes und unterstellt eine Vereinzelung von Differenten, die als Teile auf ein Ganzes hingebordnet werden können. Diese Ordnung – das Ganze – ist dann eine nachträgliche Leistung, von einem Verstand, der seine ‘ganzhafte’ Integrität im Schaffen dieser Ordnung wiederum selbst konstituiert. Insgesamt bleibt ‘Ganzheit’ aber ein (zweifelhaftes) Desiderat. Niemand vermag, während er oder sie selbst ‘ein Ganzes’ sein soll, auch noch seine Welt oder sogar nur ein

einzelnes Phänomen ‘als ein Ganzes’ in allen seinen Teilen zu empfinden und zu artikulieren. Sicher leistet niemand den entsprechenden Verstandesakt zu jener Zeit, wo er ‘ganzheitlich’ empfände. Denn gerade nicht im *wissensmässigen*, viel eher im *umgänglichen* Verhältnis zu den ‘Dingen’ im alltäglichen Tun und Lassen geht einem die eigene Welt als (‘Bewandtnis’-)Zusammenhang auf – ordnet man somit, ohne darüber nachzudenken, die ‘Teile’ dieses Zusammenhangs (wie: Bauplan, Auge, Hand, Hammer, Material, Objekt, dessen intendierte Anwendung) zu dem ‘Ganzen’ einer Welt – wobei man umgekehrt auch sich selbst (als ‘ganz’ planend, hinblickend, hämmernd, erwartend) aufgeht. In diesem Sinn könnte man sagen, dass alltägliches, umgängliches Handeln einen ‘Vorgriff auf Ganzheit’ impliziert⁷⁵ – hauptsächlich als die oben gemeinte, im Handeln selbst zum Tragen kommende Zuversicht zu einer gewissen kohärenten Stabilität jener Zusammenhänge, die die eigene – umgänglich erschlossene, ‘variierend’ mitkonstituierte aber potentiell auch rational als ‘Realität’ erkannte – ‘Welt’ ausmachen. Dass in diesem Sinn alltägliches Handeln im Umgang mit Welt eine solche Zuversicht zur Stabilität dieses ‘Ganzen’ impliziert und ein Handeln, für das dies gilt, in genau diesem Sinne zur Not ‘ganzheitlich’ (‘Teile’ zu einem ‘Ganzen’ vermittelnd, darin ‘ganz’ aufgehend) genannt werden könnte, gilt nun aber für Kinder wie für Erwachsene gleichermaßen und hat von sich aus nichts mit Schule zu tun.

So betrachtet spielt ‘Ganzheitlichkeit’ sich aber, wenn überhaupt irgendwo, in einer Domäne ab, die sich der Aufmerksamkeit *in* der Handlung *auf* die Handlung so gut wie einer vorherigen Planung entzieht: Sie stellt sich ein oder nicht, ist aber nicht verfügbar, und ihr Verhältnis zur Lernförderung bleibt ungeklärt. Zwischen dieser Erfahrung und ihrer nachträglichen Reflektion und pädagogischen Fruchtbarmachung gibt es also eine Diskontinuität, die damit noch nicht – als die Aufgabe der Pädagogen – vermittelt ist, dass sie mit dem Bekenntnis zur ‘Ganzheitlichkeit’ übertönt wird. Diese Probleme können aber teilweise mithilfe der obigen Unterscheidungen angegangen werden. Denn wie das Spielerische scheint jede ‘unbefangene Bereitschaft zur Synthese des Disparaten’ im

⁷³ Vgl. Becker (1972, 6); Lorenzen (1965, 2, zitiert nach Mittelstrass (1996, 107)); Wagenstein (1997); Duncker (2014).

⁷⁴ Duncker u. Popp (1997, 9) weisen eine breite Skala an philosophischen, sachlichen und ideologischen Problemen auf, die diesem Begriff innewohnen, hier aber nicht rekapituliert werden

können. Vgl. auch Kahlert (1997); Stier (2002); Neuß (2013, 24-25) und ferner Deweys Kritik am Konzept bei (Hegel und) Fröbel (1961 [1916], 57 ff.).

⁷⁵ Vgl. Peterson (2000, 44).

Licht eines umgänglichen Verhältnisses zur Umwelt angemessen gedeutet werden zu können.⁷⁶

Die Pointe dieser Überlegungen ist einfach: Was die hinterfragten Begriffe zu fassen versuchen – eine bestimmte Qualität im Handeln und Empfinden, an die zur Lernförderung in der gesamten frühen Pädagogik angeknüpft werden kann – wird vorwiegend im Kindergarten mit diesem angestammten Vokabular (als ‘Spielen’ und ‘Ganzheitlichkeit’) belegt – was für ‘Spielen’ noch mehr der Fall sein dürfte, als für ‘Ganzheitlichkeit’. Dadurch trägt es zu den eingangs dargelegten Problemen bei. Theoriefähig auch für eine Grundschulpädagogik kann diese Qualität aber aus der in diesem Beitrag getroffenen Unterscheidung von Wirklichkeitsverhältnissen abgeleitet werden. Und zwar lassen sich beide Begriffe – ‘Spielen’ und ‘Ganzheitlichkeit’ – grundsätzlich aus dem ‘umgänglichen’ Verhältnis zur ‘Umwelt’ ableiten. Das ‘Spielen’ der Kinder, oder zumindest das, was Erwachsene unter der Kategorie ‘Spiel’ einordnen, ist nahezu ihr ‘natürlicher’ Umgang mit dem, was ihnen ‘lebensweltlich’ begegnet – und während vielleicht das ‘Spielerische’ im Verlaufe der Schulzeit pädagogisch-didaktisch an Gewicht verliert, so soll es das ‘Umgängliche’, jenes ‘Wirklichkeitsverhältnis’, von dem sich das ‘Spielen’ als exemplarischer Fall erwiesen hat, nicht.

Das ‘Umgängliche’ vermag also – für die Bedürfnisse einer pädagogisch-didaktischen Theorie mit Absicht auf eine kohärente Praxis im gesamten Anfangsunterricht – dasjenige aufzunehmen, was im ‘Spielerischen’ und ‘Ganzheitlichen’ stufengebunden benannt aber stufenübergreifend von Bedeutung ist. Die obigen Unterscheidungen zur Schaffung einer theoretischen Grundlage für die Konzeption eines Anfangsunterrichts, die den Dialog zwischen den Stufen ermöglichen soll, haben sich also an der Reduktion des ‘Spielens’ und der ‘Ganzheitlichkeit’ auf ‘Umgänglichkeit’ bewährt.

6 Jenseits des Fachprinzips?

Der vorliegende Ansatz trägt zur Lösung der theoretisch-konzeptionellen Probleme in der Konzeption einer einheitlichen Pädagogik für beide ‘Kulturen’ bei, die der Zusammenschluss von Kindergarten und Grundschulunterstufe aufwirft. Die-

ser Zusammenschluss ist schwierig, weil die Organisationslogiken der beiden Stufen nicht ohne weiteres kompatibel sind. Insbesondere wird die Grundschule vom Prinzip der Fachlichkeit bestimmt, auf das der Kindergarten nicht zu reduzieren ist. Um Chancen und Grenzen des Prinzips der Fachlichkeit bestimmen zu können, fragt dieser Beitrag nach dahinterliegenden Vorstellungen, spricht unterschiedlichen ‘Zugängen zur Wirklichkeit’, in denen dieses ‘Prinzip’ und weitere möglichen ‘Prinzipien’ wurzeln. Das ist der erste Sinn des Titels, denn der didaktischen Praxis der Schule geht es um mehr als nur um Fachlichkeit. Dabei liegen die Grundkonzeptionen, die das Fachprinzip tragen, auch selbst ‘jenseits des Fachprinzips’, und können von diesen ausgehend nicht geklärt werden.

In einem zweiten Sinn ‘über das Fachprinzip hinaus’ wurden deshalb zwei ‘Wirklichkeitsverhältnisse’ unterschieden, zwei Konstruktionen des ‘Wirklichen’ mit einem je entsprechenden ‘Wirklichkeitsverhältnis’: 1) Das Verhältnis des ‘Umgangs’ mit Wirklichem, wie es uns in alltäglichem Handeln und Hantieren als ‘Welt’ (Umwelt, Mitwelt etc.) begegnet und angeht: ‘Welt’, ‘Umwelt’ sind *«[t]he things with which a man varies»* (Dewey). An dieses ‘Wirklichkeitsverhältnis’ wird im Kindergarten vorherrschend angeknüpft; die vage Nomenklatur von ‘Spielen’ und ‘Ganzheitlichkeit’ für dieses Verhältnis verhindert tendentiell seine Fruchtbarmachung in der Grundschule und den Dialog zwischen den Stufen. 2) Das Verhältnis des ‘Wissens’, das Wirkliches als (in letzter Instanz wissenschaftlich ‘objektiviert’) ‘Realität’ konstruiert. Die resultierenden Wissensbestände fließen in die Fachbereiche und ihre Epistemologie, Methodik und Didaktik ein. Dies ist die Basis des ‘Fachprinzips’ in der Schule.

Während beide Manifestationen von Wirklichem (‘Welt’ und ‘Realität’) mit den Logiken ihrer respektiven ‘Wirklichkeitsverhältnissen’ (‘Umgang’ und ‘Wissen’) ständig ineinandergreifen, scheint das umgängliche Verhältnis prioritär zu bleiben. Weil die umgänglichen und wissenschaftlichen Fähigkeiten einander fördern oder voraussetzen, aber dennoch kategorial unterschiedlich sind, entsteht das Desiderat einer Pädagogik, die Angebote, die an umgängliche Fähigkeiten anknüpfen und diese im Licht von ‘fachlogischen’ Anforderungen und Kompetenzen interpretieren, begründet

⁷⁶ Klassifikationen und (intersubjektiv nachvollziehbare) Organisationslogiken des Disparaten werden relevant, erscheinen dann aber als eine sichere Domäne erst von älteren Kindern und Erwachsenen, wenn diese Stabilität über das

Mass hinaus, das umgänglich abgefedert werden kann, ins Wanken gerät – wenn also die Zuversicht einer Korrektur bedarf und der ‘Vorgriff auf Ganzheit’ sich als Fehlgriff erweist (wenn der Hammer bricht ...).

verbindet mit Angeboten, die Fachwissen durch seine Einbindung in umgängliche Lernsituationen umso besser zugänglich macht.

Ein solcher Unterricht nimmt entsprechend der Dynamik der nicht auseinander ableitbaren Wirklichkeitsverhältnisse eine Vielzahl an nicht auseinander ableitbaren pädagogisch-didaktischen Gestaltungsparametern in den Blick und

- bedient sich dazu einer breiten Skala an methodisch offeneren oder geschlosseneren, ergebnisoffenen oder ergebnisorientierten didaktischen Angeboten, die es ermöglichen, die unterrichtliche Situation an den ins Auge gefassten Wirklichkeitszugang anzupassen;

- bezieht zur Gestaltung einer lernförderlichen Umwelt in einer Kombination von direkter und indirekter Steuerung des kindlichen Handelns die sozialen Formen, zeitlichen Abläufe und räumlichen Einrichtungen ausdrücklich in die Planung mit ein, denn diese sind natürlicher Teil der (kindlichen) Lebenswelt und durch die Lehrperson einfach und zielbewusst zu 'variieren';

- verzichtet darauf, ein umgängliches Handeln der Kinder, wenn es sich nicht von sich aus als fachbereichsbezogen präsentiert, voreilig als im Sinne einer Fachbereichslogik zu interpretieren;

- nimmt aber auch die Chance wahr, solches hinsichtlich der Fachlogik 'indifferentes' Handeln auf diese hin 'vorgreifend' nach seinem Potential in fachlogischem Setting zu evaluieren, sodass an Fachindifferentes fachlich angeknüpft werden kann.

Die Fähigkeit, nicht auseinander ableitbare pädagogisch-didaktische Gestaltungsparameter aufeinander zu beziehen und also ein Unterricht, der eine solche Verbindung im Klassenzimmer leistet, kann man in Anlehnung an Wolfgang Welsch «Transversal» nennen.⁷⁷

Auf der Grundlage des hier dargelegten Verhältnisses zwischen den nicht aufeinander zu reduzierenden Wirklichkeitsverhältnissen 'Umgang' und 'Wissen' entwickelt die PH-fhnw eine solchen «Transversalen» Unterrichtskonzeption.⁷⁸

Literatur

Benner, Dietrich (2011 [1997]): Umgang und Wissen. In: Bildungstheorie und Bildungsforschung. Grundlagenreflexionen und Anwendungsfelder. 2. Auflage. Paderborn etc. (Ferdinand Schöningh), 30-44.

Bertschy, Franziska; Gysin, Stefanie; Künzli David, Christine; Fahrni, Désirée (2017): Sachunterricht als inter- und transdisziplinär konstituiertes Fach – Implikationen für die Unterrichtsplanung und -gestaltung. Online publiziert: [www.widerstreit-sachunterricht.de/Ausgabe Nr. 23/Oktober 2017](http://www.widerstreit-sachunterricht.de/Ausgabe_Nr.23/Oktober2017).

Boll, Astrid (2020): Das Kreuz der Elementardidaktik. Bedeutung der intuitiven Mathematik als Lernkunst der Kinder im Kontext der Bildungsplanung, Bad Heilbrunn (Julius Klinkhardt).

Burren, Susanne; Lüscher, Michael; Künzli David, Christine (2018): Professionalisierung von Generalist/innen? Spannungsfelder einer fachlich strukturierten Hochschulausbildung und einer vorfachlich angelegten Unterrichtspraxis von Lehrpersonen in der Schuleingangsstufe. Online publiziert: ZfG (2018), 11: 301-314.

Csikszentmihalyi, Mihaly (2014 [1978]): Attention and the Holistic Approach to behavior. In: Flow and the Foundations of Positive Psychology. The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi, Dordrecht etc. (Springer), 1-20.

D-EDK (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz) (Hrsg.) (2016): Lehrplan 21, auf: <https://www.lehrplan21.ch/>.

Dewey, John (1961 [1916]): Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education, New York (Macmillan).

Dewey, John (2015 [1916]): Democracy and Education. Auf: <https://www.gutenberg.org/files/852/852-h/852-h.htm> [April 2021].

Dressler, Bernhard (2007): Modi der Weltbegegnung als Gegenstand fachdidaktischer Analysen. In: JMD 28 (2007), Heft 3/4, S. 249-262.

Duncker, Ludwig; Hahn, Katharina; Heyd, Corinna (2014): Wenn Kinder sammeln. Begegnungen in der Welt der Dinge, Hannover (Friedrich).

Duncker, Ludwig; Popp, Walter (1997): Über Fachgrenzen hinaus. Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens. Bd. I: Grundlage und Begründungen, Heinsberg (Dieck).

Frankfurt, Harry G. (2005): On Bullshit, Princeton (Princeton University Press).

⁷⁷ Welsch (2007).

⁷⁸ Vgl. Künzli David et al. (2020); Künzli David u. de Sterke (2021) zum «EULE-Modell».

- Gay, Peter (2008): Die Moderne. Eine Geschichte des Aufbruchs. Frankfurt a. Main (Fischer).
- Gruschka, Andreas (2008): Was verlangt die Fachlichkeit eines Unterrichtsfaches? In: Martin Rothland; Manfred Lüders (Hrsg.): Lehrer-Bildungs-Forschung. Festschrift für Ewalt Terhart, Münster, New York (Waxmann), 179–190.
- Hasse, Jürgen (2007): Ästhetische Bildung – Eine doppelte Perspektive ganzheitlichen Lernens. Online publiziert: [www.widerstreit-sachunterricht.de/Ausgabe 8/März 2007](http://www.widerstreit-sachunterricht.de/Ausgabe%208/März%2007).
- Heidegger, Martin (¹⁷1993 [1927]): Sein und Zeit, Tübingen (Niemeyer).
- Heidegger, Martin (2002 [1924]): Grundbegriffe der aristotelischen Philosophie. Gesamtausgabe Bd. 18. Abt. II: Vorlesungen 1919-1944, Frankfurt a.M. (Klostermann).
- Heidegger, Martin (⁴1963): Holzwege, Frankfurt a.M. (Klostermann).
- Huber, L. (2001): Stichwort: Fachliches Lernen. Das Fachprinzip in der Kritik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4. Jahrgang, Heft 3, 307-331.
- Huber, L. (2009) Fachunterricht und Fächerübergreifender Unterricht. In: Hellekamps S., Fuhr T. (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Bd. 2. Schule. Erwachsenenbildung, Weiterbildung. Paderborn (Schöningh), 397-412.
- Huizinga, J. (²1940): Homo Ludens. Proeve eener bepaling van het spel-element der cultuur, Haarlem (Tjeenk Willink).
- Klafki, Wolfgang (⁴1964 [1959]): Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim/Bergstr. (Beltz).
- Klafki, Wolfgang (1998): Fächerübergreifender Unterricht – Begründungsargumente und Verwirklichungsstufen. In: Popp, Susanne: Grundrisse einer humanen Schule, Wien (Studienverlag), 41-57.
- Klager, Christian (2016): Spiel als Weltzugang. Philosophische Dimensionen des Spiels in methodischer Absicht, Weinheim und Basel (Beltz Juventa).
- Künzli David et al.: Das EULE-Modell als Denkrahmen für Unterricht im Zyklus 1 (in Vorbereitung).
- Künzli David, Ch.; Andreotti, J.; Bertschy, F.; Schmid-Bürgi, K. (2020): Eigenzeit, Unterrichts-umgebung und Lebens- und Erfahrungsraum – Unterricht im 1. Zyklus neu definiert. In: Zeitschrift 4-8. Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe, 11. Jg. H. 8, 38-39.
- Künzli David, Ch, de Sterke, E. J. (2021): Mehr als Fachlichkeit – Transversales Unterrichten als Spezifik einer Didaktik des Zyklus 1 und als verbindendes Konzept im Studiengang für Lehrpersonen dieser Stufe. In: Bachmann, S., Bertschy, F., Künzli David, Ch., Leonhard, T., Peyer, R. (Hrsg.): Die Bildung der Generalistinnen und Generalisten. Perspektiven auf Fachlichkeit im Studium zur Lehrperson für Kindergarten und Primarschule. (Reihe: Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 163-191.
- Løvlie, Lars (2007): The pedagogy of place. In: Nordic Studies in Education, Vol. 1, 32-37.
- Løvlie, Lars (2015): John Dewey, Phenomenology, and the Reconstruction of Democracy. In: Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk Og Kritik, Vol. 1, 1-13.
- Löwith, Karl (1953): Heidegger. Denker in dürftiger Zeit, Frankfurt a. M. (Fischer).
- Meyer, Meinert A.; Meyer, Hilbert (2007): Wolfgang Klafki. Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert?, Weinheim und Basel (Beltz).
- Pech, Detlef; Rauterberg, Marcus (2008): Auf den Umgang kommt es an. «Umgangsweisen» als Ausgangspunkt einer Strukturierung des Sachunterrichts – Skizze der Entwicklung eines «Bildungsrahmens Sachlernen». In: www.widerstreit-sachunterricht.de, Beiheft 5.
- Pieper, Josef (1964): Der Mensch ohne Wahrheitsverhältnis. In: Pieper, Josef: Erkenntnis und Freiheit. Essays, München (DTV), 106–113.
- Reid, Helmut (1998): Orientierungsgrößen pädagogischen Denkens und Handelns. In: Popp, Susanne, Grundrisse einer humanen Schule, Wien (Studienverlag), 58-70.
- Ritter, Joachim (2019 I-XII): Historisches Wörterbuch der Philosophie [...], herausgegeben von J. R. Völlig neubearbeitete Ausgabe des 'Wörterbuchs der philosophischen Begriffe' von Rudolf Eisler. Sonderausgabe, Darmstadt (WBG).
- Röhner, Charlotte (2009): Kinder zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung oder: Verpasste Chancen im Übergang von Elementar- zum Primarbereich. In: Heike de Boer;

- Heike Deckert-Peaceman (Hrsg.): Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung, Wiesbaden (Verlag für Sozialwissenschaften), 51-70.
- Roßbach, Hans-Günther; Große, Christiane; Kluczniok, Katharina; Freund, Ulrike (2010): Bildungs- und Lernziele im Kindergarten und in der Grundschule. In: Miriam Leuchter (Hrsg.): Didaktik für die ersten Bildungsjahre: Unterricht mit 4- bis 8-jährigen Kindern, Zug (Klett und Balmer), 36-48.
- Rosa, Hartmut (2017): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung, Frankfurt a.M. (Suhrkamp).
- Schäfer, Gerd E. (2010): Welten entdecken, Welten gestalten, Welten verstehen. In: Joachim Fischer, Peter Gansen und Kerstin Michalik (Hg.): Sachunterricht und frühe Bildung, Bad Heilbrunn (Julius Klinkhardt), 13-28.
- Stenger (2002): Schöpferische Prozesse. Phänomenologisch-anthropologische Analysen zur Konstitution von Ich und Welt. Weinheim und München (Juventa).
- Streit, Ch., Künzli David, Ch., Hildebrandt, E. (2014): Besonderheiten des Lernens und Lehrens auf der Bildungsstufe der 4-bis 8-Jährigen -Ein Diskussionsbeitrag. In: Hildebrandt, E., Peschel, M., Weisshaupt, M. (Hrsg.): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn (Julius Klinkhardt), 17-31.
- Valsangiacomo, Federica, Widorksi, Dagmar und Künzli David, Christine (2014): Bildungstheoretische Überlegungen zu fächerübergreifendem Unterricht – Systematik transversalen Unterrichts. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, Jg. 5, Heft 1, 21-39.
- Visser, Gerard T. M. (1998): De druk van de beleving. Filosofie en kunst in een domein van overgang en ondergang, Nijmegen (SUN).
- Visser, Gerard T. M. (2018): Gelatenheid in de Kunst. Nijhoff, Braque, Kawabata, Amsterdam (Boom).
- Wagenschein, Martin (1997): Kinder auf dem Wege zur Physik. Mit Beiträgen von Agnes Banholzer, Siegfried Thiel, Wolfgang Faust. Vorwort von Andreas Flittner. 2. Auflage. Weinheim und Basel (Beltz).
- Wannack, Evelyne (2010). Bildung von 4- bis 8-jährigen Kindern: Grundlagen und Konzepte im Wandel. In: Leuchter, Miriam (Hrsg.), Didaktik für die ersten Bildungsjahre. Unterricht mit 4- bis 8-jährigen Kindern. Stuttgart / Zug (Klett und Kallmeyer / Klett und Balmer), 18-35.
- Welsch, W. (1996): Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft, Frankfurt a. M. (Suhrkamp).
- Wood, Elizabeth (2009): Conceptualising a Pedagogy of Play: International Perspectives from Theory, Policy and Practice. In: Play and Culture Studies, 8. Jg., 166-189.

Verfasserin/Verfasser

Edwin J. de Sterke

Christine Künzli David, Prof. Dr.

Franziska Bertschy, Prof. Dr.

PH-fhnw