

Petra Götte  
Wiebke Waburg *Hrsg.*

# Den Dingen auf der Spur

Zum Umgang mit Gegenständen  
in Kindheit und Jugend



Springer VS

---

Den Dingen auf der Spur

---

Petra Götte · Wiebke Waburg  
(Hrsg.)

# Den Dingen auf der Spur

Zum Umgang mit Gegenständen  
in Kindheit und Jugend

*Hrsg.*

Petra Götte  
Universität Augsburg  
Augsburg, Deutschland

Wiebke Waburg  
Universität Koblenz-Landau  
Koblenz, Deutschland

ISBN 978-3-658-30767-7      ISBN 978-3-658-30768-4 (eBook)

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-30768-4>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2021

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung/Lektorat: Stefanie Laux

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

---

## Vorwort: Den Dingen auf die Spur kommen ...



Dinge konstituieren die Umwelt von Kindern und Jugendlichen, sie eröffnen oder beschränken die Möglichkeiten ihres Handelns. Prozesse des Aufwachsens sind stets verbunden mit dem Hineinwachsen in eine Ding-Welt, mit der Aneignung materieller Kultur. Dinge fungieren als materialisierte Sozialisationspartner. Mit dem Gebrauch der Dinge ist gleichzeitig der dingadäquate Gebrauch des Körpers verbunden. Die materialen wie auch die körperlich-leiblichen Grundlagen sozialer, respektive pädagogischer Praxis sind in den letzten Jahrzehnten zunehmend in den Fokus der Forschung gerückt. Dies gilt sowohl für die Soziologie und die Erziehungswissenschaft als auch für die Geschichtswissenschaft und die Kulturwissenschaften insgesamt und zeigt sich z. B. in verstärkter Aufmerksamkeit für performative Praxen, für materielle Kultur, in der Wiederentdeckung des Raumes und nicht zuletzt im Aufschwung praxeologischer und praxistheoretischer Perspektiven – um nur einige Aspekte zu nennen. In der erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung haben die Dinge – von den Lehr-Lernmitteln über Spielzeug und Möbel bis hin zu den Schulräumen und Klettergärten – einen angestammten Platz inne, sowohl in ‚klassischen‘ Erziehungstheorien als auch in neueren Überlegungen zum Zusammenhang von Dingen und Lernen bzw. Dingen und Sozialisation und Bildung (vgl. neben anderen Dörpinghaus und Nießeler 2012; Fookan et al. 2016; Mühleis und

Sternagel 2018; Neumann 2013; Nohl 2011, 2018; Rabenstein und Wienike 2012; Priem et al. 2012; Schachtner 2014; Stenger 2013; Stieve 2008, 2013; Tänzer et al. 2019). Allerdings wird die Diskussion um die materialen Dimensionen pädagogischer Praxis wie auch um die materialen Dimensionen des Aufwachsens vor allem in Bezug auf die Lebensphase Kindheit geführt. Die Bedeutung von Dingen im Jugendalter ist hingegen bislang vergleichsweise selten thematisiert worden.

Die Artikel des vorliegenden Sammelbandes schließen auf vielfältige Weise an aktuelle Diskurse und Forschungen, aber auch an Desiderate zum Thema ‚Dinge der Kindheit, Dinge der Jugend‘ an, indem sie die Frage nach der Verankerung von Dingen in sozialen und kulturellen Praxen von (und mit) Kindern, aber auch von (und mit) Jugendlichen in den Fokus rücken.

Die Beiträge gehen zurück auf die Tagung ‚Dinge der Kindheit, Dinge der Jugend‘, die im Juli 2019 an der Universität Koblenz-Landau, am Campus Koblenz unter der Leitung von Wiebke Waburg und Petra Götte stattgefunden hat (vgl. Abb. 1).

In den Aufsätzen geht es um den Umgang mit Dingen in Kindheit und Jugend, genauer gesagt darum, wie sich im Umgang mit den Dingen leibliches Erleben entfaltet, wie Dingen Bedeutung zugeschrieben wird, wie sie zu Symbolen werden, wie mit ihnen Übergänge, Rollen- und Geschlechterstereotype, generationale und kulturelle Differenzen, Machtverhältnisse und Regierungsspielräume konstituiert, aber auch verschoben werden. Wenngleich es dabei immer auch um die materiale Beschaffenheit der Dinge selbst geht, steht gleichwohl das Handeln mit den Dingen im Zentrum der Betrachtung. Zum Handeln mit den Dingen bzw. zum Gebrauch der Dinge gehören die verschiedensten Tätigkeiten wie Herstellen, Anschaffen und Entsorgen sowie die diversen Praktiken des alltäglichen und außeralltäglichen Benutzens und nicht zuletzt das Sprechen und Nachdenken, das Fantasieren und Träumen von den Dingen. Im Zuge des Umgangs mit den Dingen wird ein Objekt von einer (unpersönlichen) Ware zu einem persönlichen bzw. kollektiven Gut und gelangt in die persönliche Eigenwelt des Menschen (vgl. den Beitrag von Barbara Wolf). Gerade über den Dinggebrauch werden wir zu sozialen, kulturellen und historischen Individuen, denn die Dinge haben

„ein gesellschaftlich-historisches ‚Wesen‘, dem sich kein Zeitgenosse entziehen kann. Im Niederdrücken der Türklinke, im Zubinden der Schuhe, im Gebrauch von Messer und Gabel, im Einschalten des PC realisieren wir uns als kulturbedingte [...] geschichtliche Individuen“ (Selle 1997, S. 19 f.).

The poster is enclosed in a black border. At the top left is the logo of Universität Koblenz-Landau, consisting of a stylized 'U' with horizontal lines. To its right is the text 'UNIVERSITÄT KOBLENZ · LANDAU'. Below this is 'FB 1 Bildungswissenschaften', 'Institut für Pädagogik', and 'Abteilung Pädagogik'. At the top right is the logo of Universität Augsburg, 'UNA', with 'Universität Augsburg University' below it. A blue diagonal banner across the top contains the text 'Ausstellung „Dinge der Kindheit“' in white. Below the banner, in black text, is 'Eröffnung mit kleinem Empfang am Freitag, 26. Juli um 17:30 Uhr'. The main title 'Dinge der Kindheit – Dinge der Jugend' is centered in a large, bold, black font, with 'Tagung' and '26. und 27. Juli 2019' centered below it. In the center of the poster are four blue origami cranes arranged in a 2x2 grid. At the bottom, a list of topics is presented in a smaller black font. A QR code is located at the bottom left, with text to its right providing a website URL and instructions to scan the QR code.

UNIVERSITÄT KOBLENZ · LANDAU  
FB 1 Bildungswissenschaften  
Institut für Pädagogik  
Abteilung Pädagogik

UNA  
Universität Augsburg  
University

Ausstellung „Dinge der Kindheit“  
Eröffnung mit kleinem Empfang  
am Freitag, 26. Juli um 17:30 Uhr

**Dinge der Kindheit – Dinge der Jugend**  
Tagung  
26. und 27. Juli 2019

• Dinge – Körper – Interaktion: Theoretische Perspektiven • Kinder – Dinge – Interaktion im Kontext Kindertagesstätte • Kindliche Sammelpraktiken • Brettspiele und Spielartikel • Bilderbücher und Kinderzeichnungen • Theater und Fußball • Alltagsdinge • Jugend-Dinge • Erinnernte Dinge • Dinge des Übergangs •

Weitere Informationen zu Programm und Anmeldung finden Sie auf unserer Tagungswebseite:  
[www.uni-koblenz-landau.de/de/koblenz/fb1/sempaed/tagung-dinge-der-kindheit-dinge-der-jugend/](http://www.uni-koblenz-landau.de/de/koblenz/fb1/sempaed/tagung-dinge-der-kindheit-dinge-der-jugend/)  
Oder QR-Code scannen!

**Abb. 1** Plakat Tagung „Dinge der Kindheit – Dinge der Jugend“. (Quelle: Barbara Sterzenbach)

Die sozial-räumlichen Kontexte, in welchen das Handeln mit den Dingen von den Autor\*innen beobachtet und analysiert wird, sind vielgestaltig. Es handelt sich um die KiTa (vgl. die Beiträge von Dominik Farrenberg und Laura v. Albedyhl), die Schule bzw. den Klassenraum (vgl. den Beitrag von Serafina Morrin), den Fußballplatz (vgl. den Beitrag von Thomas Grunau), um Einrichtungen der Jugendhilfe (vgl. den Beitrag von Tobias Franzheld), aber auch um den öffentlichen Raum in Gestalt eines Einkaufszentrums (vgl. den Beitrag von Julia Misterek & Ulrike Eschrich) sowie den privaten (Wohn)Raum (vgl. die Beiträge von Pia Schmid und Ludwig Duncker). Auf den Umgang mit den Dingen in den genannten sozial-räumlichen Kontexten blicken die Autor\*innen mit unterschiedlichen theoretischen Zugängen und Fragestellungen: Untersucht wird, wie die Dinge soziale, mithin generationale und pädagogische Beziehungen regulieren (vgl. die Beiträge von Thomas Grunau, Laura v. Albedyhl, Dominik Farrenberg), wie sie Rollen- und Statuszuschreibungen anzeigen und symbolisieren (vgl. die Beiträge von Monika Heß und Wiebke Waburg, Alexandra Haustov, Micha Kranixfeld & Barbara Sterzenbach). Weiterhin geht es um die Frage, wie Übergänge mit Hilfe von Dingen gestaltet werden (vgl. die Beiträge von Petra Götte, Gesine Nebe & Annegret Gaßmann und Tobias Franzheld) sowie darum, wie sich Kinder und Jugendliche in Auseinandersetzung mit den Dingen Welt erschließen (vgl. die Beiträge von Barbara Wolf, Pia Schmid und Ludwig Duncker). Nicht zuletzt treten Dinge als Erinnerungsobjekte in Erscheinung, z. B. wenn sich Zeitzeug\*innen an ihren ersten Schultag und dessen dingliche Requisiten erinnern (vgl. den Beitrag von Gesine Nebe & Annegret Gaßmann) oder wenn Autobiografinnen sich in der Retrospektive der für ihre Entwicklung bedeutsamen, ja existenziellen Dinge gewahr werden (vgl. den Beitrag von Pia Schmid). Und schließlich werden im vorliegenden Sammelband auch methodische Zugänge zur Analyse von Dingen diskutiert (vgl. die Beiträge von Wiebke Hiemesch, Wiebke Waburg, Alexandra Haustov, Micha Kranixfeld & Barbara Sterzenbach).

Unser Dank gilt allen Autor\*innen, die durch ihre Vorträge und Texte zum Entstehen dieses Sammelbandes und zu der anregenden und lebendigen Diskussion während der Koblenzer Tagung beigetragen haben. Dass die Tagung trotz Hitzewelle und an diversen Bahnhöfen gestrandeten Tagungsteilnehmer\*innen gelingen konnte, ist nicht zuletzt der umsichtigen und kreativen Organisation von Alexandra Haustov und Barbara Sterzenbach zu verdanken. Ihnen sowie Shary Hergaß, die die redaktionelle Bearbeitung der Beiträge für den Sammelband übernommen hat, danken wir sehr herzlich.



Koblenz und Augsburg  
im August 2020

Wiebke Waburg  
Petra Götte

---

## Literatur

- Dörpinghaus, A., & Nießeler, A. (Hrsg.). (2012). *Dinge in der Welt der Bildung. Bildung in der Welt der Dinge*. Würzburg: Königshausen u. Neumann.
- Fookien, I., Depner, A., & Pietsch-Lindt, U. (2016). ‚Betwixt things‘ – Das Ambivalente der Dinge in Übergangskontexten. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 36, 149–163.
- Mühleis, V., & Sternagel, J. (Hrsg.). (2018). *Die Gegenstände unserer Kindheit. Denkerinnen und Denker über ihr liebstes Objekt*. München: Fink.
- Neumann, S. (2013). Die anderen Dinge der Pädagogik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 107–121.
- Nohl, A.-M. (2011). *Pädagogik der Dinge*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nohl, A.-M. (2018). Zwischen Spontaneität und Habituation: Pädagogisch relevante Praktiken mit Dingen. In J. Budde, M. Bittner, A. Bossen & G. Reißler (Hrsg.), *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft* (S. 68–85). Weinheim: Beltz Juventa.
- Priem, K., König, G., & Casale, R. (Hrsg.). (2012). Die Materialität der Erziehung. Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58. Beiheft.
- Rabenstein, K., & Wienike, J. (2012): Der Blick auf die Dinge des Lernens. Überlegungen zur Beobachtung der materiellen Dimension pädagogischer Praktiken. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtungen in der Schule – Beobachten lernen* (S. 189–204). Wiesbaden: Springer VS.
- Schachtner, Chr. (Hrsg.). (2014): *Kinder und Dinge. Dingwelten zwischen Kinderzimmer und FabLabs*. Bielefeld: transcript.
- Selle, G. (1997). *Siebensachen. Ein Buch über Dinge*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Stenger, U. (2013). Die Entdeckung der Gegenstände der frühen Kindheit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 27–41.

- Stieve, C. (2008). *Von den Dingen lernen. Die Gegenstände unserer Kindheit*. München: Fink.
- Stieve, C. (2013). Differenzen früher Bildung in der Begegnung mit Dingen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 91–106.
- Tänzer, S., Godau, M., Berger, M., & Mannhaupt, G. (Hrsg.). (2019). *Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten. Wechselspiele zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

---

# Inhaltsverzeichnis

<b>I. Dinge als Forschungsobjekte. Von Trockensträuben und Muscheln, Zeichnungen und Klebestreifen</b>	
<b>Dinge in der persönlichen Eigenwelt – zur Bedeutung von Affektivität für die Welterschließung Heranwachsender . . . . .</b>	<b>3</b>
Barbara Wolf	
<b>Betrachtungen zu Kinderzeichnungen als Artefakte. Zeichnungen aus dem Projekt ‚Bridging the Gap‘ . . . . .</b>	<b>17</b>
Wiebke Hiemesch	
<b>II. Die Welt im Ding: Spiel-Zeug, Sammelobjekte und existenzielle Dinge. Von Spielfiguren, Nähutensilien und Büchern</b>	
<b>„Spielen mit Geschmack“: Zur Repräsentation ethnischer Gastronomie in Spielzeug am Beispiel von Kebab-Grills . . . . .</b>	<b>45</b>
Wiebke Waburg, Alexandra Haustov, Micha Kranixfeld und Barbara Sterzenbach	
<b>Vielfalt der Geschlechter-Welt? – Zur Reproduktion von Geschlechterstereotypen auf Spielzeugverpackungen . . . . .</b>	<b>73</b>
Monika Heß	
<b>Zwischen Selbstbildung und Kommerz. Studien zum Sammelverhalten von Kindern . . . . .</b>	<b>95</b>
Ludwig Duncker	

<b>Bücher und andere existentielle Dinge bürgerlicher Mädchen. Drei Kaufmannstöchter in ihren Autobiografien 1750 bis 1830</b> . . . . .	113
Pia Schmid	
<b>III. Dinge im Übergang. Von Koffern, Dosen und Schultüten</b>	
<b>Dinge des Übergangs bei Selbstmeldungen in der Kinder- und Jugendhilfe.</b> . . . . .	135
Tobias Franzheld	
<b>„Meine liebsten Dinge müssen mit“ (Sarihi/Völk 2018). Zur Darstellung des kindlichen Umgangs mit Dingen im Kontext von Migration. Eine Bilderbuchanalyse</b> . . . . .	151
Petra Götte	
<b>Die Zuckertüte als Einschulungs<i>ding</i> – Überlegungen zur Bedeutung von Dingen im Übergangsprozess von der KiTa in die Grundschule</b> . . . . .	175
Gesine Nebe und Annegret Gaßmann	
<b>IV. Handeln mit Dingen in pädagogisierten Kontexten. Von Fußbällen, Puzzles, Schildkröten, Luftballons und Strohhalmen, Rollern und Bonbons</b>	
<b>(Ein) Fußball als Gegenstand pragmatistisch- generationentheoretischer Erziehungswissenschaft</b> . . . . .	199
Thomas Grunau	
<b>Die Triade von Fachkraft, Kind und Ding – Videoanalyse einer Dialogsituation in der frühpädagogischen Praxis</b> . . . . .	215
Laura von Albedyhl	
<b>Eine (Un-)Ordnung der Dinge? Materialisierungen von Kindergartenkindheit als dingbezogene Ordnungsbildungen – und ihre Regierung<i>spiel</i>Räume.</b> . . . . .	235
Dominik Farrenberg	
<b>Das Projekt FLinK: Ein Einkaufszentrum wird für Kinder zum Ort des (Neu)Entdeckens der Dinge</b> . . . . .	249
Julia Misterek und Ulrike Eschrich	

---

<b>Echte Schokolade und eingebildete Roller – Praktiken des Gabentausches im pädagogischen Setting Willkommensklasse . . . . .</b>	<b>263</b>
Serafina Morrin	
<b>Verzeichnis der Autor*innen . . . . .</b>	<b>277</b>

---

**I. Dinge als Forschungsobjekte.  
Von Trockensträußen und Muscheln,  
Zeichnungen und Klebestreifen**



# Dinge in der persönlichen Eigenwelt – zur Bedeutung von Affektivität für die Welterschließung Heranwachsender

Barbara Wolf

## 1 Einleitung

Kinder nehmen die Welt mit allen Sinnen wahr (vgl. Asplund und Samuelsson 2013, S. 33) und erwerben dadurch kognitive Strukturen der Welt. Doch wie eignen sie sich die Dinge an und vor allem, worin liegt begründet, warum sie zu der einen Sache eine höhere Affinität entwickeln als zur anderen? In gewissem Umfang mag es Zufall sein, etwa das Geworfensein in einen spezifischen sozio-kulturellen, historisch gewachsenen Kontext (vgl. Heidegger 2006, S. 53). Auf der anderen Seite jedoch schreiben Kinder und Jugendliche den Dingen, mit denen sie hantieren, einen sozialen Sinn zu, den sie mit anderen teilen, zunächst ohne Rücksicht auf den zugeschriebenen Sinn durch die Gesellschaft, später diesen Sinn adaptierend oder modifizierend (vgl. Tenbruck 1986, S. 128).

Daraus entstehen kulturelle Praxen, welche vor allem leiblich vollzogen werden. Das affektive Betroffen-Sein von einem Gegenstand wie einer Muschel oder einem Handy löst erst den subjektiven Bezug aus, die Begeisterung, das Entzücken über oder den Ekel vor einer Sache. Das Eigene (Leib) wird mit dem Anderen (Ding) im Affiziert-Sein verbunden (vgl. Gugutzer 2017, S. 150). Subjektives Betroffensein als zentrale Erfahrung des Menschen – weil er sich in ihr erst als Subjekt erlebt – vollzieht sich auf personaler und präpersonalen (Säuglinge, an Demenz erkrankte Menschen) Ebene (vgl. ebd.). Das Kind verleibt sich die Dinge ein, weil es von etwas in einer „spürbaren Weise so betroffen und heimgesucht wird“, dass es mehr oder weniger „in dessen Bann gerät“ und sein Befinden und Verhalten sich danach ausrichtet und verändert (vgl. Schmitz 1969,

---

B. Wolf (✉)

Kolping Stiftungshochschule gGmbH, Köln, Deutschland

E-Mail: [barbara.wolf@kolping-shs.de](mailto:barbara.wolf@kolping-shs.de)

S. 343). Daraus entsteht eine ausgeprägte Wechselbeziehung, die es emotional ergreift und nicht so leicht wieder loslässt (vgl. Wolf 2016, S. 48). Es integriert diesen nun in die persönliche Eigenwelt, was phänomenologisch betrachtet einen Bewusstseinszustand darstellt, der durch das affektive Betroffensein und die subjektive Affinität beleuchtet und durchwärmt ist (vgl. Schmitz 2007, S. 170). Dieser zwischenleibliche Vorgang (vgl. Merleau-Ponty 1966, S. 261) zwischen Objekt und Subjekt beschreibt den Ursprung jeglicher Lernmotivation.

Die körperlich-leibliche Auseinandersetzung mit den Dingen des eigenen Interesses, angetrieben durch affektives Betroffensein, bildet somit eine Triebfeder des In-der-Welt-Seins, der ureigenen Antriebe und Ziele (vgl. Heidegger 2006, S. 53). Der Beitrag möchte den Prozess der Aneignung der Ding-Welt und einer materiellen Kultur (nicht nur im Kindesalter) beschreiben und die Bedeutung von Affektivität und Leiblichkeit in diesem Zusammenhang beleuchten. Zunächst wird kurz auf zwei wesentliche Begriffe eingegangen: Kindheit und Dinge. Danach wird leibliche Kommunikation als Akt der Wahrnehmung mit den Unterkategorien der antagonistischen und solidarischen Einleibung und der Ausleibung expliziert. Dann wird das Konzept der persönlichen Eigenwelt und der persönlichen Fremdwelt von Hermann Schmitz eingeführt. Am Ende wird die Relevanz der Fähigkeit des affektiven Betroffenseins für den Zugang zur Welt, für Lernen, für Erfahrung und für Entwicklung bei Kindern und Jugendlichen fokussiert.

Kindheit wird hier verstanden als Institution, die sich durch kulturell geprägte Leitbilder, Rechtsnormen und Sitten konstituiert, als lebenslange Komplementärbeziehung zu den Eltern und als Kindsein in konkreten dyadischen Beziehungen (vgl. Markefka 1993, S. X f.). Weiterhin soll zumindest kurz auf den Begriff ‚Ding‘ eingegangen werden: Im Duden (2020, o. S.) wird ein Ding ganz allgemein als „ein nicht näher bezeichneter Gegenstand“ bezeichnet, um den es aber in der Philosophie jahrhundertelange Debatten gab, die hier nicht abgebildet werden können. Einige wenige Umschreibungen des Begriffes eröffnen Implikationen, wie ein Ding verstanden werden kann. So herrscht bei Hegel (1949) eine dialektische Sichtweise auf das Ding vor, einerseits als Objekt „der vielen Eigenschaften“, also als ein mit vielen Adjektiven beschreibbares, andererseits als ein diese ausschließendes „Eins“, eben der Gegenstand an sich, jenseits aller spezifischen Eigenschaften (vgl. ebd., S. 92). Eine Definition von Alois Riehl (1925) lautet: „Dinge sind konstante Gruppen von Empfindungen zur Einheit des Bewusstseins gebracht“ (ebd., S. 238). Hier werden Aspekte der Wahrnehmung, nämlich sich sinnliche Empfindungen bewusst zu machen, angesprochen, was stark an Kantsche Denkweisen erinnert. Albert Grote (1948) geht davon aus, dass Dinge nur „für solche Wesen, die zu

willentlicher aufsuchender Bewegung fähig sind“ (ebd., S. 67), existieren. Dies schreibt dem Beobachter der Dinge eine besondere Rolle zu. Eine weitere Idee ist die gestaltpsychologische Vorstellung von dem Ding als integrierende Gestalt (vgl. Michote 1954, S. 352). Hinzu kommt zu einer solch integrativen Sichtweise etwa Cornelius Gedanken über protentive Merkmale des Dinges. So ist es für ihn „nichts anderes, als die begriffliche Zusammenfassung bestimmter Wahrnehmungen und der darauf für die Erfüllung bestimmter Bedingungen gegründeter Erwartungen“ (Cornelius 1897, S. 251). Auch für Hermann Schmitz spielen die Erwartungen an das Ding eine Rolle, jedoch liegt der Kern seiner Bedeutung für ihn in ihrer Einbettung in die chaotisch mannigfaltige Ganzheit einer Situation (vgl. Schmitz 1989, S. 114). Um die Definition des Begriffes abzukürzen: Das Ding ist kein einfach zu definierender Begriff, er kann aber auch als Summe seiner Eigenschaften verstanden werden, als Sinneseindruck von Empfindungen, als mit Erwartungen angefüllter, in eine Situation eingebetteter Gegenstand, der womöglich nur durch bestimmte Wesen wahrnehmbar ist.

---

## 2 Weltaneignung – Wahrnehmung durch leibliche Kommunikation

Nach dieser knappen Begriffsarbeit sollen nun Möglichkeiten diskutiert werden, wie das Kind, der/die Jugendliche\*, zu den Dingen kommt. Weltaneignung basiert grundsätzlich auf Wahrnehmung.

Nun versteht man unter Wahrnehmung – auch im Sinne der Kantschen Denktradition – häufig eine Funktion der einzelnen Sinnesorgane: mit den Augen sehen, mit den Ohren hören, mit der Haut fühlen, mit der Zunge schmecken, mit der Nase riechen. Es wird davon ausgegangen, dass Wahrnehmung auf dem Weg über die Sinnesorgane und Nervenregungen im Gehirn entstünden (vgl. Linschoten 1956, S. 2 ff.). Diese physiologische Sichtweise versucht Schmitz (1989) zu überwinden, indem er zwar die Funktion von Sinnesorganen und Gehirn nicht leugnet, diese aber als „Begleitvorgänge“ eines umfassenderen Prozesses betrachtet, dem der Leib als integrales Wahrnehmungsorgan zugrunde liegt (vgl. ebd., S. 19). Ähnlich wie Maurice Merleau-Ponty (1966), der den Leib als ersten Kulturgegenstand begreift (ebd., S. 400), betrachtet auch Thomas Fuchs (2013) den Leib als den zentralen Träger von Interaktionsprozessen mit der Umwelt. „Mein Leib ist also nicht der Körper, den ich sehe, berühre oder empfinde, sondern er ist viel mehr mein Vermögen zu sehen, zu berühren und zu empfinden“ (ebd., S. 99). Dieses „Vermögen“ speist sich einerseits aus der Integration von körperlich-leiblichen Dispositionen und andererseits aus der

Bezogenheit zur Umwelt. Es stellt die angeborene oder erworbene Bereitschaft des Organismus dar, Aktion zu realisieren (vgl. ebd., S. 127). Der Leib wird in diesem Prozess zu einem Medium des sich Befindens zur Welt, das auch durch Atmosphären und Stimmungen geprägt und beeinflusst wird. Hermann Schmitz (2014) bezeichnet den Leib als alles, „was er von sich, als zu sich selber gehörig, in der Gegend – nicht immer in den Grenzen – seines Körpers spüren kann, ohne sich der fünf Sinne Sehen, Hören, Tasten, Riechen, Schmecken und des aus ihren Erfahrungen [...] gewonnenen perzeptiven Körperschemas (der habituellen Vorstellung des eigenen Körpers) zu bedienen“ (ebd., S. 16). Der Leib bildet eine integrale Instanz des Subjektes, der durch den Körper wirken kann, ohne ganz in ihm aufzugehen.

Was nun in der Wahrnehmung von Kindern bedeutsam wird, ist eben nicht nur das Sehen, Hören, Fühlen, Riechen und Schmecken von Gegenständen und die Verarbeitung im Gehirn, sondern das leiblich-affektive Betroffensein von den Dingen. Wenn eine Vierjährige am Strand eine Muschel entdeckt, wird sie nicht mithilfe eines Maßbandes Länge und Breite vermessen, sie wird nicht anhand einer Farbskala die Einfärbung bestimmen. Sie wird die Muschel auch nicht wiegen oder die Dichte der Zellen bestimmen. Nein, für eine Erfahrung mit der Muschel sind wesentlich die Neugierde und Aufregung, das feuchte Ding im Sand zu entdecken, es in die Hand zu nehmen, es zu betrachten, zu schütteln, ans Ohr zu halten, neugierig zu werden, „was wohl der Inhalt sei, mit angehaltenem Atem die beiden Hälften auseinanderzuziehen. Das affektive Betroffen-Sein, die Lust zu entdecken, die Aufregung, Enttäuschung, Überraschung, bilden die Triebfeder und Motivation für den Lernprozess (vgl. Wolf 2016, S. 16).

Was hier als Prozess der lebendigen Auseinandersetzung mit Welt geschieht, bezeichnet Hermann Schmitz (2007) als leibliche Kommunikation. Leibliches Spüren vollzieht sich in dem Spannungsfeld von Engung und Weitung, was bedeutet „zwischen Enge und Weite in der Mitte zu stehen und weder von dieser noch von jener ganz loszukommen“ (ebd., S. 122). Engung empfindet das Mädchen bei affektivem Betroffensein, Neugier auf die Muschel, die Spannung beim Aufheben, der Schreck beim knackenden Öffnen und der Überraschung, dass sie leer ist. Die Gliedmaßen sind angespannt und dicht beim Körper, der Blick ist fokussiert, die Haut zieht sich zusammen bis hin zur Gänsehaut. Nachdem die Muschel geöffnet ist und die Spannung nachlässt, gerät das Mädchen in Weitung und Entspannung, etwa wenn es der Mutter nach der Aufregung ihren Fund zeigt. Engung und Weitung sind als leiblich erfahrbare Zustände der Existenz zu bezeichnen, zwischen deren extremer Ausprägung sich das subjektive Erleben abspielt (vgl. Wolf 2017, S. 541).

Bei der Interaktion geschieht das gleiche Wechselspiel von Engung und Weitung intersubjektiv zwischen den beteiligten Personen als leibliche Kommunikation. Sie gilt nicht nur als Grundform des Sozialen, sondern kann auch als erkenntnistheoretischer Zugang zur Welt betrachtet werden (vgl. Gugutzer 2017, S. 153). Hermann Schmitz (1978) spricht von leiblicher Kommunikation dann, „wenn jemand von etwas in einer für ihn leiblich spürbaren Weise so betroffen und heimgesucht wird, dass er mehr oder weniger in dessen Bann gerät und mindestens in Versuchung ist, sich unwillkürlich danach zu richten und sich davon für sein Befinden und Verhalten in Erleiden und Reaktion Maß geben zu lassen“ (ebd., S. 31 f.). Dies passiert wechselseitig zwischen Menschen und einseitig zwischen Mensch und Sache. Die intensive Konzentration auf ein Gegenüber bezeichnet Schmitz (2007) als Einleibung (ebd., S. 136). Bereits Maria Montessori hat dieses intensive sich Einlassen auf einen Gegenstand als „Polarisation der Aufmerksamkeit“ bezeichnet, der gleiche Vorgang, welcher bei der Einleibung passiert (vgl. Hebenstreit 1999, S. 54).

Ein Beispiel für solch intensive Einleibung zeigte mein vier Monate alter Sohn, der sich – in einem unbeobachteten Moment – einen Trockenblumenstrauß einverleibte: Er lag rüchlings auf dem Boden, der Strauß in alle Richtungen zerfetzt, einzelne Stängel in Mund und Nase, andere klebten an den feuchten Händen, der Rest lag bunt verteilt um das Kind herum und er strampelte in aufgeregter Begeisterung. Nun strahlte er mich an, versuchte, einzelne Zweiglein mir entgegenzuhalten, fing mich mit seinen Blicken ein und forderte eine (möglichst freundliche) Reaktion von mir heraus. Dieser Vorgang weist alle Merkmale der Einleibung mit der Dingwelt beispielhaft auf: Die gerichtete Konzentration auf das Gegenüber, nämlich der Blumenstrauß. Das intensive sinnliche Explorieren mit allen Sinneskanälen. Das affektive Betroffen-Sein aus Freude am Forschen, Spüren, Entdecken, das sich durch jubelnde Laute und strampelnde Beine ausdrückt. Dann kommt noch die Einleibung mit einer Person hinzu, insbesondere über den Blickkontakt, über die Geste des Gebens und eine unmittelbare Aufforderung zur Reaktion.

Einleibung wie in diesem Beispiel kommt durch intensive Bewegungssuggestionen zustande (vgl. Böhle und Fross 2009, S. 18). Der Blumenstrauß hatte einen besonderen Aufforderungscharakter im Sinne von Heideggers Zuhanden-Sein. Durch das bunte, diffuse, etwas ausgefrante Äußere gibt der Trockenstrauß Bewegungssuggestionen vor, die das Kind anmuten: Etwas knistern lassen, zerrupfen, zerfetzen, verteilen. Nach Schmitz sind Bewegungssuggestionen „Vorzeichnungen einer Bewegung“, die nicht nur durch Eigenbewegung, sondern auch durch Formen, Farben und Gestaltverläufe vorgegeben

sind und die „über das Maß der erfolgten Bewegung [...] hinaus[gehen]“ (Schmitz 2014, S. 67). Somit evozieren sie Reaktionen, die selbst zu Bewegungen führen. Gerade Kinder lernen vor allem durch leibliche Wahrnehmung und Mitbewegung. Sie richten ihre Aufmerksamkeit auf Bewegungen, „weil sie davon in leiblicher Weise angesprochen werden“ (Schultheis 2008, S. 103). Natürlich geschehen Bewegungssuggestionen auch durch Personen. Wenn ein Vater in der Hocke die Arme weit öffnet und die einjährige Tochter anlächelt, wird sie das als Aufforderung empfinden, ihre ersten Schritte auf ihn zu zugehen.

---

### 3 Soziologische Überlegungen zum Dingbezug

Nun soll die Annäherung daran fortgesetzt werden, wie Kinder und Jugendliche zu den Dingen kommen. Das leiblich affektive Betroffen-Sein scheint ein wesentlicher Zugang zur Welt zu sein, nämlich die subjektive Erfahrung, dass ich es bin, der/die diese aufregende Muschel öffnet, dieses attraktive Handy bedient oder auf diesem schnittigen Skateboard die Straße herunter rast. Denn Heranwachsende erleben die Lebenswelt nicht immer im Sinne Giddens' (1988) als kompetente/r Akteur\*in, der/die stets in der Lage ist, das Handeln rational zu reflektieren (vgl. ebd., S. 56). Sie erfahren sie zugleich als Patheur\*in, der/die von den ihn umgebenden Atmosphären affiziert und betroffen wird (vgl. Hasse 2015, S. 45). Diese Fähigkeit zum leiblich affektivem Betroffensein, oder wie Waldenfels (2015) sagt, im pathischen Erleiden, kann als Bedingung der Möglichkeit von Sozialität und Auseinandersetzung mit der stofflichen Welt betrachtet werden (vgl. Waldenfels 2015, S. 76; Gugutzer 2017, S. 150).

Nun stellt sich die Frage, warum Kinder und Jugendliche sehr unterschiedliche Interessen an den Dingen entwickeln und warum ein Kind vom Fußball-Sticker-Sammeln fasziniert ist, das nächste von der Pflege eines Zwergkaninchens, die nächste mit Hingabe Spanisch lernt und wieder ein anderer am Kreieren von effektreichen Techno-Tracks. Dazu kann eine soziologische Perspektive Aufschluss geben. Der Kulturosoziologe Friedrich Tenbruck (1972) bestätigt, dass menschliches Handeln häufig „unter dem Druck von Spannung [...], von Entscheidung und Unsicherheit vor sich geht“, also subjektive Tonusgefühle und objektgerichtete Emotionen, welche keinesfalls nur „bloße Begleiterscheinungen, sondern wiederum selbst Gegenstand des Handelns sind“ (ebd., S. 28). Damit räumt er dem affektiven Betroffensein eine prominente Stellung im (sozialen) Handeln ein. In der Auseinandersetzung mit der Dingwelt entdeckt Tenbruck (1972) dabei sehr interessante Phänomene:

- *Expressive Entladung am Objekt:* Wenn ein Mensch aus Ärger über einen geplatzten Autoreifen gegen diesen tritt oder noch stärker, wenn ein/e Jugendliche\*r auf die Tastatur des Computers schlägt und selbigen beschimpft, weil das Fantasy-Spiel so ruckelt, dass er seinen Spielzug nicht erfolgreich beenden kann (vgl. ebd., S. 87). In diesem Fall wird der Affekt am Ding entladen.
- *Das Objekt als potenzieller Mitspieler:* Hier wird das Objekt zum Träger festgeschriebener Qualitäten: Das Kuscheltuch des Kleinkindes, das Bayerntrikot des Teenagers, oder der personifizierte Basketball bei dem Film Castaway, als er im Meer davon treibt. Ein Ding wird hier als Erweiterung des eigenen Seins begriffen.
- *Die Wahrnehmung des Objektes,* die auch eigene „Innenlagen“ enthält (vgl. ebd., S. 88). Der Blick folgt nicht nur neutral und zufällig den äußeren Linien eines Gegenstandes, sondern bleibt an bestimmten Ecken, Farben oder Formen hängen. Die eigene Aufmerksamkeit wird durch überraschende Eindrücke festgehalten, aufgrund von eigenen Vorerfahrungen gehen „affektive Qualitäten auf den Gegenstand über“ (ebd., S. 89). Dem Ding werden hier Eigenschaften zugeschrieben – etwa brüchig –, wenn gerade eigene Brüche erlebt oder verarbeitet werden.

Tenbruck (1972) beschreibt hier anschaulich, wie der Gegenstand seinen objektiven Dingcharakter verliert, indem er nämlich von dem Kind oder dem/der Jugendlichen mit Qualitäten ausgestattet wird, die weit über die reine Funktion hinausgehen. Die reine Wahrnehmung eines Balles, eines Handys, eines Skateboards wird „durch Wünsche unterbrochen, die ein Tun verlangen“ und während der Gegenstand im Prinzip „ungestört in sich selbst ruht“, wird er von den subjektiven Eindrücken, Zuständen und Erwartungen der Heranwachsenden umspielt (vgl. ebd., S. 90). Der Ball wird zum Objekt, das einen selbst zum bewunderten Fußballstar werden lässt. Das Handy ermöglicht es, bei Instagram die Neuesten selbst kreierten Siebdrucke auszustellen und dadurch als Künstler\*in wahrgenommen zu werden. Somit erfolgt eine „Einbringung des Innererlebnisses in die Wahrnehmung des Gegenstandes“ und „gleichzeitig die Entstehung von nicht objektiven Qualitäten des Gegenstandes und deren Rücknahme in das Innererlebnis“ (ebd., S. 91). Diese soziologische Beschreibung für den Prozess der Einleibung eines Gegenstandes ist sehr fruchtbar, um das affektive Betroffensein als Grundlage für die intrinsische Motivation, sich mit einem Gegenstand zu beschäftigen, zu identifizieren. Das Objekt wird gleichermaßen Spiegel der inneren Impulse und Vorlieben.

In der Neuen Phänomenologie bezeichnet man die Auseinandersetzung mit unbelebten Objekten als „einseitige Einleibung“, die für alle Momente der

Faszination oder Suggestion durch nicht Personales steht, etwa ein Stein, ein Youtube-Video, ein Handyklingelton, ein City-Roller, etc. Da es sich um eine intensive Bezogenheit auf „etwas außerhalb seiner selbst handelt“, spricht Robert Gugutzer (2017) auf der Ebene einseitiger Einleibung von sozialer Beziehung (vgl. ebd., S. 152). Durch diese Bezogenheit wird die äußere Welt Teil des Subjektes und das Subjekt Teil der Welt. Wie nun das einzelne Kind, der/die individuelle Jugendliche\* durch einseitige Einleibung eine Affinität zu bestimmten Dingen bekommt, wird im Folgenden mit den phänomenologischen Begriffen der persönlichen Welt – bzw. genauer, der persönlichen Eigenwelt und der persönlichen Fremdwelt – betrachtet.

---

#### **4 Bezug zu den Dingen – persönliche Eigenwelt, persönliche Fremdwelt**

Der Begriff der persönlichen Welt stammt ursprünglich von Hegel (1949) und meint die kompliziertere Intimität zwischen einer Person und ihrer sie umgebenden Welt mit ihren subjektiv erfassten Eigenheiten. Hier sind deutlich Parallelen zu Tenbruck zu bemerken, denn auch bei dieser Vorstellung handelt es sich um einen Vorgang, bei dem sich die Person quasi mit bestimmten Aspekten der Welt verbündet. Auch hier sind die subjektiv erfassten Besonderheiten relevant und wie bei Hermann Schmitz' (1978) *Einleibung* tritt die Person in eine Beziehung mit der Umwelt. Wesentlich ist nach Schmitz „das Gefesseltsein, die bannende und führende Macht eines Schlüsselreizes, der die Empfänglichkeit Betroffener auf sich zieht und gleichsam ansaugt“ (ebd., S. 77). Die persönliche Welt wird durch die sozio-kulturell bedingte Lebensgeschichte geformt und beinhaltet Anteile der eigenen Persönlichkeit ebenso wie der Umwelt. Sie wurde von Schmitz (ebd.) nun noch ausdifferenziert in eine persönliche Eigenwelt und eine persönliche Fremdwelt.

Für das Kind sind zunächst alle Sachverhalte subjektiv und werden ganz im Sinne Tenbrucks mit subjektiver Bedeutsamkeit durchleuchtet und durchwärmt. Erst mit dem Gewinn der Sprache und der damit möglichen Distanzierung von den Dingen kann das Kind diese mit Abstand betrachten. Für den Prozess der Objektivierung sind Enttäuschungen wichtig (vgl. Schmitz 2005, S. 23). Das Kind begegnet der Welt voller Erwartungen: Die Großmutter bringt wieder Gummibärchen mit, das Spielzeugauto mit Selbstantrieb brummt davon, die Puppe spricht, wenn man ihr auf den Bauch drückt. Doch diese Situationen, die voller unwillkürlicher Erwartungen stecken, bergen in sich die Konfrontation mit der Wirklichkeit: Wenn sich die Erwartung an der Realität bricht, weil der

Sprechmechanismus der Puppe ausgefallen ist, das Auto nicht mehr weiterfährt und die Großmutter wegen der Gefahr von Karies das Verteilen von Gummibärchen aufgibt, dann fällt dem Kind die unbewusste Erwartung auf, weil sie ausbleibt! In dem Moment wird einem die geliebte Puppe, das begehrte Auto oder die angehimmelte Großmutter etwas fremd, „sie gehören nicht mehr so zu dem, woran man mit affektivem Betroffensein hängt“ (Schmitz 2005, S. 23), der subjektive Brückenschlag wird schwächer. Was also zunächst sehr stark in der persönlichen Eigenwelt verankert war, da der Bezug zu einem Gegenstand subjektiv durchwärmt erfahren wurde, wird durch die Enttäuschung neutralisiert. Mit Neutralisierung meint Schmitz (vgl. 2005, S. 24) die Fähigkeit, Bedeutungen aus dem affektiven Betroffensein zu lösen, um eine objektivere Sichtweise auf einen Gegenstand in personaler Emanzipation zu entwickeln. Das Auto wird nun in die persönliche Fremdwelt entlassen. Das heißt, es steht noch im Spielzeugregal, ist aber nicht mehr der Gegenstand begeisterten Interesses. Die Irritation bezüglich der Großmutter ist vorhanden, aber sie wird andere Eigenschaften einbringen, welche die Gummibärchen leicht ersetzen, etwa Geschichten vorlesen.

Somit handelt es sich bei der persönlichen Eigenwelt einer Person um einen leiblich verankerten Bewusstseinszustand, der aus denjenigen Dingen und Personen besteht, die eine subjektive Bedeutung haben. Die persönliche Fremdwelt besteht aus denjenigen Dingen und Personen, „die durch das Abschälen der Subjektivität in die Objektivität entlassen“ (Schmitz 2007, S. 171) wurden.

Ein Beispiel, um die Begriffe zu verdeutlichen, bildet bei jungen Kindern das Wasser. Es ist ein absolut faszinierendes Element und nicht selten haben Zweijährige einen ganzen Waschraum im Kindergarten unter Wasser gesetzt und größten Ärger in Kauf genommen, weil es gerade so stark in der persönlichen Eigenwelt präsent ist. Ein paar Jahre später hat das Kind dann verstanden, dass Wasser etwas Zuhandenes ist, das man zum Waschen, Trinken, Spülen, Boot fahren nutzen kann. Es befindet sich in der persönlichen Fremdwelt, da es noch zu seinem Leben gehört, aber eben nicht mehr als faszinierend subjektiv durchleuchtetes Element. Es wendet sich jetzt vielleicht anderen Dingen zu, etwa einem Fahrrad, einem Zauberkasten oder einer Flöte als bedeutende Elemente seiner persönlichen Eigenwelt.

Bei Jugendlichen ist ein typisches Beispiel für die persönliche Eigenwelt die Entdeckung eines Musik-Geschmackes. Beispielsweise führen depressive Momente nach dem Ende der ersten Liebe dazu, dass Gothic-Musik der affektiven Gestimmtheit einer/s Jugendlichen\* entspricht und sie die eher düsteren Töne daher gern in ihre persönliche Eigenwelt integriert. Sie hört nicht nur mit Hingabe die Musik, sondern entwickelt ebenso den bekannten dunklen Kleidungsstil, besucht gern Friedhöfe und alte Gebäude, da dies zu

ihrer Gestimmtheit passt (vgl. Hitzler et al. 2005, S. 78). Doch nachdem sie einen neuen Liebsten kennen gelernt hat, mutet ihr die geliebte Musik plötzlich niederdrückend an und sie bekommt Lust auf leichtere Klänge. Auch die Farbe schwarz wird nicht mehr als passend zur persönlichen Eigenwelt erlebt. Sie hängt die Kleider in den Schrank, hört noch ab und zu die vertrauten Klänge, aber entlässt sie dann bald in die persönliche Fremdwelt. Sie haben nun eine neutrale Bedeutung und neue Dinge treten in ihr Leben: vielleicht Volleyball, vielleicht eher Techno-Musik oder berufliche Interessen.

Dinge gelangen über Einleibung in die persönliche Eigenwelt. Ein Gegenstand erweckt eine Suggestion, eine unüberwindliche Anziehungskraft, mag sein durch die Farbe, die Form, die Bewegung, das Spiel, das durch ihn möglich wird, oder *weil ihn jemand hat oder benutzt, den man ebenfalls mag*. Die Bewegungssuggestion eines galoppierenden Pferdes oder eines knatternden Mopeds, der Gestaltverlauf eines sportlichen Typen oder einer schlanken E-Gitarre ziehen in ihren Bann, machen affektiv betroffen. Sie versetzt den Leib in einseitige Abhängigkeit von der\*die Suggestor\*in, der\*die selbst leiblich oder auch nur ein Ding (Smartphone, Fußball, Muschel, Tablet) sein kann (vgl. Schmitz 1978, S. 95). So üben die Dinge Einfluss auf Kinder und Jugendliche aus und lösen leiblich Ekel, Entzücken, Begeisterung oder Ignoranz aus und führen zu einer erhöhten Affinität oder Ablehnung. Dies kann tatsächlich als individueller Ausdruck der Persönlichkeit betrachtet werden.

Natürlich ist die Auseinandersetzung mit Mensch und Welt im Sinne von Humboldts Bildungsbegriff immer auch abhängig von den sozio-historischen, kulturellen Gegebenheiten. Selbstverständlich prägen Eltern, Verwandte, Peers und andere Vorbilder die Interessen von Kindern und Jugendlichen. Dennoch sind individuelle Vorlieben, Interessen und Fables ein wichtiger Fingerzeig für die persönliche Entwicklung, die Eltern und Pädagog\*innen auch dann ernst nehmen sollten, wenn sie den Vorstellungen der Erwachsenen nicht in vollem Maße entsprechen und eine gewisse Offenheit für ungewöhnliche Neigungen voraussetzen.

---

## 5 Fazit

Bei der Weltaneignung wird der eigene Leib mit dem anderen (Ding) im Affiziert-Sein verbunden (vgl. Gugutzer 2017, S. 154). Das subjektive Betroffen-Sein wird dadurch zur wichtigsten Erfahrung des Menschen – weil er sich in ihr erst als Subjekt erlebt (vgl. ebd., S. 149). Die Objektivierung ist später im

Prozess der personalen Emanzipation notwendig, um vernunftgemäß Abstand zu gewinnen und Situationen realistisch einschätzen zu können. Im Prozess dieser Neutralisierung von subjektiv Gespürtem weg zu objektivierten Fakten erfährt die Person, was für sie wesentlich und unwesentlich ist und das stellt nach Schmitz (2005) „die Keimzelle ihrer Persönlichkeit“ dar (ebd., S. 23).

Deshalb kann man den Vorgang der Integration von Dingen in die persönliche Eigenwelt, weil sie in Farbe, Klang, Form, Bewegung etc. in irgendeiner Weise der persönlichen Gestimmtheit entsprechen – oder diese auch provozieren – als ein zentrales, Identität stiftendes Moment der Entwicklung bezeichnen. Das Kind oder der/die Heranwachsende verleiben sich die Dinge ein, weil sie in einer spürbaren Weise so betroffen sind, dass sie ihr Befinden und Verhalten danach ausrichten und verändern (vgl. Schmitz 1978).

Daraus entsteht nicht nur eine ausgereifte Wechselbeziehung zwischen persönlicher Eigenwelt und persönlicher Fremdwelt, sondern auch Lebenserfahrung, die Teil der Biografie wird und die Person prägend beeinflusst (vgl. Wolf 2016, S. 19). Im transsubjektiven Dialog eignet sich der junge Mensch via Einleibung den Gegenstand seines Interesses an und setzt sich damit auseinander, bis er ihn in die persönliche Fremdwelt entlässt (vgl. Schmitz 2007, S. 171). Dieser zwischenleibliche Vorgang (vgl. Merleau-Ponty 1966, S. 261) beschreibt die Grundlage jeder intrinsischen Lernmotivation. Es könnte also gerade für den pädagogischen Kontext bedeutsam sein, mit welchen Dingen man Kinder und Jugendliche konfrontiert und dazu gehören sicher nicht nur zweidimensionale Texte und Arbeitsblätter. Erst wenn Jugendliche sich intensiv mit einem Musikinstrument, einer Kunsttechnik, einem Computerprogramm, einem Fahrzeug, etc. auseinandersetzen durften, können sie sich später in personaler Emanzipation zu dem Gegenstand verhalten, das heißt ihn geschichtlich einordnen, seine Strukturen durchschauen und ihn in die persönliche Fremdwelt entlassen, die man sich wie einen leiblich internalisierenden objektivierten Wissensspeicher vorstellen kann.

Die körperlich-leibliche Auseinandersetzung mit den Dingen des eigenen Interesses bildet also eine elementare Triebfeder des In-der-Welt Seins und der ureigensten Antriebe und Ziele (vgl. Heidegger 2006, S. 53). Die Affektivität des Sozialen gewinnt damit an Bedeutung, wenn man Sozialisation von Kindern und Jugendlichen beschreibt. Dazu können phänomenologische Ansätze mit ihren Begriffen, etwa Hermann Schmitz Alphabet der Leiblichkeit, sicher einen wesentlichen Beitrag leisten (vgl. Schmitz 2007, S. 121).

## Literatur

- Asplund, M., & Samuelsson, I. (2013). *Spielend lernen – Stärkung Lernmethodischer Kompetenzen*. Braunschweig: Schubi Verlag.
- Böhle, F., & Fross, D. (2009). Erfahrungsgeleitete und leibliche Kommunikation und Kooperation in der Arbeitswelt. In T. Alkemeyer, K. Brümmer, R. Kodalle & T. Pille (Hrsg.), *Körper in Sport, Tanz, Arbeit und Bildung* (S. 107–126). Bielefeld: transcript.
- Cornelius, H. (1897). *Psychologie als Erfahrungswissenschaft*. Leipzig: Teubner.
- Duden (2020). *Ding, das*. [https://www.duden.de/rechtschreibung/Ding\\_Gegenstand\\_Vorgang](https://www.duden.de/rechtschreibung/Ding_Gegenstand_Vorgang). Zugegriffen: 12. Juni 2020.
- Fuchs, T. (2013). *Das Gehirn – ein Beziehungsorgan*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Grote, A. (1948). *Die Welt der Dinge. Eine Phänomenologie ihrer formalen Struktur*. Hamburg: Heitmann.
- Giddens, A. (1988). *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Gugutzer, R. (2017). Leib und Situation. Zum Theorie- und Forschungsprogramm der neo-phänomenologischen Soziologie. *Zeitschrift für Soziologie*, 46, 147–166.
- Hasse, J. (2015). *Was Räume mit uns machen – und wir mit ihnen. Kritische Phänomenologie des Raumes*. Freiburg: Alber.
- Hebenstreit, S. (1999). *Maria Montessori*. Freiburg: Herder.
- Hegel, G. F. (1807/1949). *Phänomenologie des Geistes*. Leipzig: Philosophische Bibliothek.
- Heidegger, M. (2006). *Sein und Zeit*. Tübingen: Niemeyer.
- Hitzler, R. Bucher, T., & Niederbacher, A. (2005). *Leben in Szenen*. Wiesbaden: VS.
- Linschoten, J. (1956). *Strukturanalyse der binokularen Tiefenwahrnehmung*. Groningen: Wolters.
- Markefka, M. (1993). *Handbuch der Kindheitsforschung*. Neuwied: Luchterhand.
- Merleau-Ponty, M. (1966). *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: de Gruyter.
- Michote, A. (1954). *La Perception de la Causalité*. Paris: Publications Universitaires de Louvain.
- Riehl, A. (1925). *Der philosophische Kritizismus*. Leipzig: Kröner.
- Schmitz, H. (1969). *System der Philosophie. Der Gefühlsraum*. Bonn: Bouvier.
- Schmitz, H. (1978). *System der Philosophie. Die Wahrnehmung*. Bonn: Bouvier.
- Schmitz, H. (1989). *System der Philosophie. Die Wahrnehmung*. Bonn: Bouvier.
- Schmitz, H. (2005). *Situationen und Konstellationen. Wider die Ideologie totaler Vernetzung*. Freiburg: Alber.
- Schmitz, H. (2007). *Der unerschöpfliche Gegenstand. Grundzüge der Philosophie*. Bonn: Bouvier.
- Schmitz, H. (2014). *Atmosphären*. Freiburg: Alber.
- Schultheis, K. (2008). Macht und Erziehung. Überlegungen zur pathisch-leiblichen Dimension pädagogischen Handelns. In H.-J. Wendel & S. Kluck (Hrsg.), *Zur Legitimierbarkeit von Macht* (S. 99–115). Freiburg: Alber.
- Tenbruck, F. (1972). Geschichteerfahrung und Religion in der heutigen Gesellschaft. In F. H. Tenbruck, G. Klein, E. Jüngel & A. Sand (Hrsg.), *Spricht Gott in der Geschichte? Weltgespräch bei Herder* (S. 9–94). Freiburg: Herder.
- Tenbruck, F. (1986). *Geschichte und Gesellschaft*. Berlin: Duncker und Humblot.

- 
- Waldenfels, B. (2015). *Sozialität und Alterität. Modi sozialer Erfahrung*. Berlin: Suhrkamp.
- Wolf, B. (2016). *Kinder lernen leiblich. Praxisbuch über das Phänomen der Weltaneignung*. Freiburg: Alber.
- Wolf, B. (2017). Leiblichkeit, Kindheit, Trauma. In M. Jäckle, B. Wuttig & C. Fuchs (Hrsg.), *Handbuch Trauma, Pädagogik, Schule* (S. 536–554). Bielefeld: transcript.



# Betrachtungen zu Kinderzeichnungen als Artefakte. Zeichnungen aus dem Projekt ‚Bridging the Gap‘

Wiebke Hiemesch

## 1 Einleitung

An einem Sommermorgen, irgendwann 2019, am Hauptbahnhof Hannover: Wie jeden Morgen laufe ich dicht gedrängt mit vielen anderen gehetzten Menschen die Treppen vom Gleis herunter und nehme meinen Weg durch den Korridor des Durchgangsbahnhofs auf. Es ist ein Morgen wie fast jeder andere.

Doch kurz bevor ich den Bahnhof durch den Hinterausgang verlasse, entdecke ich auf dem Boden ein Blatt Papier. Meine Schritte verlangsamen sich. Gleichzeitig nehmen meine Gedanken an Tempo zu. Während ich den routinierten Weg verlangsamt weiterverfolge, schaue ich auf das Blatt mit einer Kinderzeichnung. Es handelt sich um eine eher einfarbige Zeichnung – in meinen Erinnerungen ist sie blau. Das Blatt trägt Knick- und Schmutzspuren. Soll ich es aufnehmen? Woher kommt die Zeichnung? Wer hat sie gemacht? Wo? Warum? Was ist darauf zu sehen? Welchen Weg hat die Zeichnung genommen?

Ich bleibe nicht stehen, sondern gehe weiter. Das Blatt bleibt liegen.

Diese Zeichnung auf dem Boden des Bahnhofs begegnete mir in meiner Morgenroutine, durchbrach sie, ergriff für einen Moment meine Aufmerksamkeit. Es war keine farbenfrohe, großflächige Zeichnung. Sie war eher unauffällig, mit einem einzelnen Stift auf einem Papier angefertigt, schmutzig und zerknickt. Angeregt durch meine Forschungen zu Zeichnungen und kulturellen Artefakten von Kindern war mein Blick aber in diesem Moment für dieses Ding in meinem Alltag besonders geschärft. Ich erinnere, wie ich mit mir kämpfte, ob ich das fremde Blatt vom Boden aufnehmen, einstecken und es zum Gegenstand meiner Forschungen machen sollte.

---

W. Hiemesch (✉)

Stiftung Universität Hildesheim, Hildesheim, Deutschland

E-Mail: [hiemesc@uni-hildesheim.de](mailto:hiemesc@uni-hildesheim.de)

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2021

P. Götte und W. Waburg (Hrsg.), *Den Dingen auf der Spur*,

[https://doi.org/10.1007/978-3-658-30768-4\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-30768-4_2)

17

Meine Entscheidung, das Blatt schließlich liegen zu lassen, ist vor dem Hintergrund meines Forschungsinteresses eher eine Szene des Versäumens. Sie steht aber beispielhaft für einen allgemeinen Umgang mit den Zeichnungen von Kindern. Vorausgesetzt sie verfügen über Material, produzieren viele Menschen im Laufe ihrer Kindheit Unmengen an Zeichnungen. Einige wenige schaffen es, zumindest zeitweise, an Kühlschränken, Pinnwänden oder sogar in einem Rahmen an der Wand ausgestellt zu werden. Die größte Zahl jedoch landet früher oder später im Mülleimer oder, mit ein bisschen Glück, in verstaubten Mappen. Oder sie landen auf dem Boden eines Bahnhofs, wo sie vielleicht kurz die Aufmerksamkeit einer vorbeilaufenden Passantin erhaschen, letztlich aber mit großer Wahrscheinlichkeit von einer Kehrmaschine aufgesammelt werden.

Mitunter werden Kinderzeichnungen zwar aufbewahrt und archiviert, aber ein Wert kommt ihnen meist nur im Privaten zu. Und auch dort reicht er kaum über eine oder zwei Generationen hinaus, so stellt es Barbara Wittmann fest (vgl. 2018, S. 7). Wittmann hat mit ihrer Studie *„Bedeutungsvolle Kritzeleien“* eine Kultur- und Wissenschaftsgeschichte der Kinderzeichnung von 1500 bis 1950 vorgelegt. Ihr Interesse gilt dem Zusammenhang zwischen der Einführung der Kinderzeichnung als Forschungsinstrument und Veränderungen in Medien- und Wissenskulturen. Zwischen 1880 und 1950 habe sich ein Interesse an Kinderzeichnungen als Instrument der Human- und Geisteswissenschaften entwickelt. Wittmann fasst zusammen:

„Die Entdeckung der Kinderzeichnung und ihr Einsatz als Instrument in der modernen Psychologie und Pädagogik sind eng mit dem Versprechen eines Zugriffs auf diese Erfahrung des Kindes verbunden. Im Diskurs *über* Kinder verspricht das Zeichnen einen Diskurs *der* Kinder“ (ebd., S. 10, Herv. i. O.)

Mit diesem ethnografischen Interesse an der ‚Welt des Kindes‘ habe auch ein emanzipatorisches Potenzial der Kinderzeichnung Wirkung gezeigt. So habe das Interesse an Kinderzeichnungen eine erwachsenenzentrierte Weltsicht durchaus infrage stellen können und zu einer wachsenden Anerkennung des Kindes als Subjekt geführt. Aber die Kinderzeichnung selbst sei zugleich zur Kontrollinstanz für das Aufwachsen von Kindern geworden. Sie sei in „Verfahrenslogiken von Experimenten, Tests und therapeutischen Methoden eingebettet und von ihnen kontrolliert [worden]“ (ebd., S. 357 f.). Wittmann zufolge kommt der Kinderzeichnung damit die Rolle als ein „Signum der Differenz zwischen Erwachsenen und Kindern“ (ebd., S. 9) zu – an und mit ihr werden Unterscheidungspraktiken vollzogen und legitimiert. Diese Ausrichtung auf die Kinderzeichnung als Forschungsinstrument hielt sich in der modernen Psychologie und Pädagogik