P.b.b. Erscheinungsort Graz, Verlagspostamt 8020 Graz

BEHINDERTE

in Familie, Schule und Gesellschaft

Heft 2/1997 • 20. Jahrgang • öS60,-/DM 10,-

Die Welt ein-verleiben

Markus Dederich

Leiblichkeit und Lernen

Ziel der nachfolgenden Ausführungen ist eine Reflexion der anthropologischen Begriffe „Leiblichkeit" und „Sinnlichkeit", die erläutert und mit Blick auf pädagogische Fragen diskutiert werden. Angestrebt wird hierbei nicht die Darstellung einer in sich geschlossenen Theorie, sondern eine erste Annäherung an „Tiefenschichten" kindlicher Entwicklungs- und Lernprozesse, die für die Allgemeine Pädagogik ebenso von Belang sind wie für die Heil- und Sonderpädagogik sowie für die Verbindung beider in der Integrativen Pädagogik, d.h. dem gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder.

Ich möchte mich in meinen notwendig skizzenhaften Ausführungen mit folgenden Fragen beschäftigen:
Was heißt Leiblichkeit? Hier wird auch die Frage angeschnitten, wie Leiblichkeit und Bewußtsein zusammenhängen.
Wie fügen sich sinnliche Wahrnehmung und Bewegung in diesen Zusammenhang ein?
Was sind Phänomene, was ist die „Sinnlichkeit des Stoffes" und der gegenständlichen Welt für diesen Leib?
Welche Bedeutung haben sie im Prozeß der Verschränkung von innen und außen?
Welche pädagogischen Schlußfolgerungen ergeben sich aus hieraus?

Insgesamt soll mit den folgenden Ausführungen ein philosophisch-anthropologisch orientiertes Verständnis entwickelt werden, das auch im Bereich der pädagogischen Theoriebildung seit längerem von verschiedenen Autoren diskutiert wird, insgesamt jedoch immer noch ein eher randseitiges Thema darstellt (vgl. *Rumpf* 1988, *Dederich* 1996).

Zum Leibbegriff

Die Existenz des „Körpers" ist eine Fiktion. Genau genommen kann man nur dann von einem Körper im strikten Sinn sprechen, wenn alle Lebensvollzüge von ihm abgezogen werden, es sich also um eine Leiche handelt.

Sobald jedoch die Rede von einem lebendigen Körper ist, muß man zumindest von einem Organismus sprechen, d. h. einer komplexen, sich selbst organisierenden und erhaltenden Struktur, die durch Stoff- und Energieaustausch mit ihrer Umwelt in Wechselwirkung steht. Diese Wechselwirkung beruht jedoch nicht bei allen Lebewesen allein auf Stoffwechsel, sondern bereits beim Tier auch auf Wahrnehmung und Bewegung. In diesem sehr komplexen Gefüge bildet sich ein subjektiver Bereich der Innerlichkeit aus, der sich zunächst durch den weiten Begriff des Gefühls umreißen läßt. Sensibilität und Motilität sind Voraussetzung für das, was *Böhme* in Anschluß an den Philosophen Hermann *Schmitz* die „affektive Betroffenheit" nennt (1985, 31). Affektive Betroffenheit entsteht im Kontakt, gleichsam durch die Reibung mit der umhüllenden phänomenalen Welt – d. h. ganz allgemein mit dem, was uns sinnlich erscheint – und wird als leibliche Regung und Gestimmtheit erlebt. Affektive Betroffenheit meint sehr körperliche Empfindungen wie Beklommenheit, Enge, Schreck, Müdigkeit, freudige Beschwingtheit, Leichtigkeit, Vitalität u. v. a.. Dem affektiv aufgeladenen oder getönten Bereich der Innerlichkeit steht die äußere, umgebende Welt gegenüber, auf die die Innerlichkeit sich bezieht.

Wie Hans *Jonas* gezeigt hat, führt die Funktionseinheit von Sensibilität und Motilität bereits beim Tier zu einem mittelbaren Verhältnis des Lebewesens zu seiner Welt, zu der „wesenhaften ‚Abständigkeit' tierischen Seins" (*Jonas* 1994, 187). Es entstehen zeitliche und räumliche Abstände, über die hinweg sich das Lebewesen, eben durch Wahrnehmung und Bewegung, auf „Objekte" beispielsweise der Furcht oder des Verlangens bezieht. „Ein ausgeprägtes Selbst stellt sich einer ausgeprägteren Welt gegenüber. Die fortschreitende nervöse Zentralisierung des tierischen Organismus betont das Selbst, während in Entsprechung dazu die Umwelt offener Raum wird, worin das freibewegliche Empfindungssubjekt für sich selbst aufkommen muß. In seiner größeren Ausgesetztheit und der verschärften Bewußtheit, die damit einhergeht, wird seine mögliche Vernichtung ein Gegenstand der Furcht, ebenso wie seine möglichen Befriedigungen Gegenstand der Lust werden. Sein Genießen hat Leiden als seine Schattenseite, seine Einsamkeit als Ausgleich seine Kommunikation: der Gewinn liegt nicht auf einer der beiden Seiten der Bilanz, sondern in dem Zusammenbestehen beider, d.h. der Steigerung jener Selbstheit, mit der der ‚Organismus' ursprünglich die gleichgültige Natur herausforderte" (S. 193).

Durch diesen Prozeß, der gleichermaßen für den Menschen zutrifft, entsteht eine gewisse Entgegensetzung von Lebewesen und Umwelt. Sie treten, ein Spannungsfeld bildend, auseinander, bleiben jedoch zugleich polar aufeinander bezogen. *Weizsäcker* (1986) nennt diese Verschränkung von innen und außen „Kohärenz". In dem komplexen Zusammenspiel von Wahrnehmung und Bewegung, die intentional auf eine bedeutungsgeladene Umgebung gerichtet sind, die ihrerseits wiederum affektive Betroffenheiten auslöst und damit einen seelischen „Innenraum" konstituiert, wird nun die Ebene des Organismus überschritten: Es sind Momente metaphysischer, über die Physis hinausgehender Art im Spiel. Dies ist unter anderem das, was der Begriff des Leibes ausdrückt. So spricht der französische Philosoph *Merleau-Ponty* von einer „metaphysischen Struktur" des Leibes (vgl. *Maier* 1969, 219), eben weil er über das Physische hinausweist, und zwar gleichermaßen ins Geistige wie ins Soziale.

Damit ist die „Natur" des Menschen als eine wesentlich leibliche umschrieben. Mit dem Begriff der Leiblichkeit verbindet sich ein Verständnis vom Menschen, das die Aufspaltung in „Körperliches" und „Geistiges", in getrennt zu betrachtende Aspekte (Physiologie, Sensorik, Motorik, Psyche, Kognition usw.) vermeidet. Solche Trennungen und Aufspaltungen sind ein Grundcharakteristikum der kulturellen und philosophischen Tradition des Abendlandes und haben zur Herausbildung dessen geführt, was Rudolf *zur Lippe* (1987) eine „Subtraktionsanthropologie" nennt. Sie entsteht dann, wenn das als wesentlich für den Menschen deklariert wird, was über das Körperliche hinausgeht bzw. umgekehrt, wenn das Körperliche, das traditionell auch mit dem Animalischen assoziiert wird, vom Bereich des Geistigen abgezogen wird. Sowohl auf philosophischer wie auf sozialgeschichtlicher Ebene zeigt sich dies in einer Herabwertung oder Verdrängung des Lei-

bes. Dies ist sowohl die Tradition der platonischen Metaphysik als auch des cartesianischen Dualismus, in dem einer denkenden, rein geistigen und quasi außerweltlichen Substanz die trügerische materielle Welt, die ausgedehnte Substanz gegenübersteht.

Wie jedoch *Merleau-Ponty* und andere gezeigt haben, ist das transzendentale Erkenntnissubjekt mit seinen sinnkonstituierenden Leistungen zurückzuführen auf ein konkret existierendes, inkarniertes Subjekt, ein leibliches Subjekt. So *habe* ich eben nicht nur einen *Körper*, sondern *bin* auch dieser *Leib*. *Merleau-Ponty* (1966) macht deutlich, daß ich als Mensch durch meinen Leib in der Welt verankert bin, durch ihn die Gegenstände wahrnehme und sie berühre; ich erfahre die Welt mittels meines Leibes. Dies ist nicht hintergehbar, denn „ich *bin* mein Leib" (S. 180). Das bedeutet aber auch, daß das, was für uns Welt ist, immer schon eine leiblich interpretierte Welt ist. Wir können nicht von einer objektiven Erkennbarkeit der unabhängig von uns und unseren Lebensvollzügen existierenden Welt ausgehen. So sagt *Merleau-Ponty*: Der Leib „ist ein für alle anderen Gegenstände *empfindlicher* Gegenstand, der allen Tönen ihre *Resonanz* gibt, mit allen Farben *mitschwingt* und allen Worten die Art und Weise, in der er sie aufnimmt, ihre ursprüngliche *Bedeutung* verleiht" (S. 276).

Dies zeigt, daß wir auf einer vorbegrifflichen, vorlogischen und vorreflexiven Ebene die Welt erfahren und beginnen, ein Bewußtsein von ihr auszubilden, und zwar auf einer Ebene, die untrennbar von unseren konkreten Wahrnehmungen, Gefühlen und Erlebnissen im Umgang mit der phänomenalen Welt ist. Innen und außen sind durch den Leib miteinander verschränkt, der eine eigentümliche Doppelstruktur hat: Er gehört gleichermaßen zu mir und zu den Dingen. Er ist meine Verankerung in der materiellen Welt, und, wie *Merleau-Ponty* sagt, aus dem gleichen Stoff gemacht wie die Welt: „Mein Leib gehört zu den Dingen, er ist eines von ihnen, er ist im Gewebe der Welt verhaftet" (*Merleau-Ponty* in *Maier* 1964). Seine Doppelstruktur umfaßt die Gegenständlichkeit und das Bewußtsein. Der Leib ist fühlbar und fühlend, er ist sichtbar und sehend in einem.

Weil ich niemals nur einen Körper habe, sondern zugleich auch dieser Leib bin, ist der Leib kein Gegenstand wie andere Gegenstände. Weil ich ihn mir nicht völlig gegenüberstellen und zum Objekt meiner Anschauung machen kann, entzieht er sich der völligen Vergegenständlichung. Zugleich ist er jedoch nicht ganz frei von Gegenständlichkeit, wie wir leicht merken, wenn wir beispielsweise körperliche Schmerzen oder „bleierne Schwere" in den Gliedern erleben. Es gibt eine Verbundenheit zwischen Leiblichem und Körperlichem, und zwar dergestalt, daß alles Leibliche eine Beimischung von substanzieller Dinglichkeit hat, wie umgekehrt alles Körperliche, sofern es sich nicht um eine Leiche handelt, eine geistige Struktur aufweist (vgl. *Plügge* 1967). Wichtige Aspekte des Leibes sind somit neben seiner metaphysischen Struktur auch seine Materialität, seine Widerständigkeit und Verletzbarkeit. Durch meine leiblichen Empfindungen bin ich mir in unmittelbarer Weise selbst gegeben – sie ermöglichen im Zusammenspiel mit der von der umhüllenden Welt ausgelösten affektiven Betroffenheit ein „eigenleibliches Spüren" (Hermann *Schmitz*) und damit eine vorreflexive leibliche Selbstgegenwart. Diese bildet eine Tiefenschicht, aus der heraus sich das reflexive Bewußtsein und die Ich-Identität entwickeln. Dieser Sachverhalt wird auch durch die neuere Säuglingsforschung belegt (vgl. *Dornes* 1993). Sie zeigt aus entwicklungspsychologischer Perspektive, daß es ohne das leibliche Sich-spüren keine Innerlichkeit (d. h. keine Subjektivität) und kein Selbstverhältnis geben kann, und damit auch kein Auseinandertreten der ursprünglichen Einheit von Mensch und Welt, die für die Identitätsbildung des heranwachsenden Menschen zentral ist. Kurz: Die Wurzel der Ich-Identität ist das Leib-Selbst (vgl. *Petzold* 1993).

Wichtig erscheint mir, dem bisher skizzierten Bild noch eine Facette hinzuzufügen, die auch pädagogisch von großer Bedeutung ist. Als „totales Sinnesorgan" (*Merleau-Ponty*) ist der Leib sinnlicher, spürender, aufnehmender Natur. Aber er ist nicht nur perzeptiv, sondern auch memorativ und expressiv (vgl. *Petzold* 1993). Als memorativer Leib ist er ein komplexes Gedächtnis, das auch frühe und früheste Erinnerungsspuren in Form von Atmosphären, später auch von Bildern und Szenen zu speichern in der Lage ist. Biographie ist vor diesem Hintergrund dem Leib eingeschriebene, in ihm gespeicherte Lebensgeschichte. Da ein wesentliches Kennzeichen der Leiblichkeit die Bewegung ist, ist der Leib zugleich auch expressiv. Er bewahrt nicht nur, er drückt aus: Durch seine Haltung, durch Gesten und Bewegungsmuster, durch den Muskeltonus und den Geruch, durch die Mimik mit ihrer unendlichen Viel-

falt emotionaler und kommunikativer Schattierungen, durch Blicke, den Stimmfall usw.. Aufgrund dieser Eigenschaften der Leiblichkeit ist in ihr immer auch Vergangenes, Vergessenes und Verdrängtes gegenwärtig. Pointiert gesagt: Der Leib ist der sichtbare, weltzugewandte Aspekt des Seelischen, das sich, wie gezeigt, sozusagen durch den Leib hindurch bildet. Zu vermerken ist auch, daß der Leib über die Expressivität eine Dimension der Symbolisierung aufweist, daß sein „implizites Wissen" ihn auch mit der Sprache verbindet: In ihrer tiefsten Schicht sind Symbolisierungsprozesse, gleich ob vorsprachlicher oder sprachlicher Art, leiblich angelegt (vgl. *Seewald* 1992, 181 ff).

„Der Leib ist der sichtbare, weltzugewandte Aspekt des Seelischen..." Foto: Sepp Pühringer

Gleichsam aus dem Leibe heraus und im Spannungsfeld von innen und außen entwickelt sich beim heranwachsenden Kind die Reflexionsfähigkeit und mit ihr die Möglichkeit zu Exzentrizität, die die Voraussetzung ebenso für ein reflexives Selbstverhältnis wie für ein abgegrenztes und reflektiertes Verhältnis zu unserer Welt ist. Dieser Prozeß wird wesentlich durch die Symbolbildung und Sprache mitbestimmt. Sowohl aufgrund der Emotionalität als auch aufgrund der Reflexivität und Exzentrizität sind wir nicht völlig in unserer Welt gefangen bzw. gehen nicht völlig in ihr auf. Zugleich können wir jedoch aufgrund der leiblichen Verankerung unsere Beziehung zur Lebenswelt, zu unserer Lebenswirklichkeit, zum Anderen, nicht übersteigen; als Teil des Geflechtes können wir nie eine völlig äußerliche, entgegenstehende Position, eine reine Vogelperspektive einnehmen. Trotz unserer Exzentrizität ist die Lebenswelt unhintergehbar Teil unserer Existenz. Zwar können wir in Zeiten der Mobilität die Lebenswelten wechseln, jedoch nicht ohne eine Lebenswelt existieren.

Eine angemessene Betrachtung des Problems der Leiblichkeit erfordert daher die Besinnung auf die Lebenswelt. Dabei ist die Erfahrung der Lebenswelt keine primär begrifflich-reflexive, sondern eine leiblich-sinnliche unmittelbaren, ursprünglichen Erlebens. Dies bedeutet, daß sich das erwachende Bewußtsein des heranwachsenden Menschen immer schon in einer sinnhaften Welt vorfindet.

Die bisher nachgezeichneten Zusammenhänge – die Verschränkung von innen und außen, von Leib und Lebenswelt – und die Herausbildung reflexiver, symbolischer Erkenntnis aus leiblichen Tiefenschichten – lassen sich am Beispiel der menschlichen Hand belegen und veranschaulichen. So zeichnet *Leroi-Gourhan* (1988) in seiner umfangreichen Untersuchung eine Entwicklung nach, die „zur Herausbildung zweier Funktionspaare führte (Hand – Werkzeug und Gesicht – Sprache), wobei der Motorik von Hand und Gesicht der größte Einfluß auf die Ausgestaltung des Denkens zu Instrumenten materieller Tätigkeiten und zu Lautsymbolen zukam" (S. 237). Die Evolution der menschlichen Intelligenz, der Sprache und der Technik steht in engem Zusammenhang mit der allmählichen Entfaltung der Fähigkeiten und Fertigkeiten der menschlichen Hand. Sie ist eine wesentliche Größe bei der Entwicklung von Kultur und Gesellschaft.

Ausgehend von diesen Erkenntnissen, denen zufolge „der Handgebrauch wesentlich an der Herausbildung des menschlichen Gehirns in seiner heutigen Form, insbesondere des Sprachzentrums, beteiligt ist" (*Gebauer* 1984, 251), entwickelt *Gebauer*

seine an *Wittgenstein* und *Leroi-Gourhan* orientierten Gedanken zum Zusammenhang zwischen Handgebrauch und der Grundlegung von Erkenntnis und Gewißheit. *Wittgenstein* (1982) zufolge ist Gewißheit nicht durch philosophische Reflexion zu erlangen, sondern geht ihr voraus. Sie gründet in regelhaft verwendeten Sprachspielen und damit letztlich in einer von Menschen geteilten Lebensweise. Sie ist ein soziales Phänomen. Für *Wittgenstein* ist, wie *Gebauer* ausführt, die Organstruktur des menschlichen Körpers nicht Gegenstand, sondern *Bedingung* des menschlichen Erkennens. Dabei kommt der Hand als dem (neben den Füßen) einzigen Sinnesorgan, das die „Fähigkeit hat, Tätigkeiten intentional zu vollziehen" (*Gebauer* 1984, 249), sie einzuleiten und zu beenden, eine große Bedeutung zu, die durch ihre Beweglichkeit in Relation zum Körper noch gesteigert wird.

„Die Hände sind mehr als Werkzeuge. Sie gliedern die Welt und geben ihren Objekten Eigenschaften. Das Auge, der Verstand können später alles, was dabei entsteht, korrigieren oder weiterführen. Unkorrigierbar aber ist die Grundstruktur, die darin besteht, daß die Hand auf ihre Umgebung einwirkt" (S. 258, Anm. 19). Dabei weist die fortschreitende Tätigkeit der Hände über die bloße Gegenständlichkeit hinaus; „die Grenzen der Physis des Handelnden überschreitend, formen sie alles, was ergriffen und einverleibt wird, zu einem durch die Reichweite der Bewegung begrenzten sensomotorischen Körper und erweitern diesen, nach dem menschlichen Spracherwerb, zu einem Symbolkörper" (S. 248). Der Prozeß der Herausbildung einer symbolischen Ebene hat jedoch seine Wurzeln im vorsprachlichen Bereich, im leiblich-sinnlichen Erleben, das eine pathische, eine physiognomische Seite ursprünglich erlebter Bedeutung ebenso aufweist wie eine gnostische, eine im weiten Sinn erkenntnismäßige.

Greifen, Begreifen und Begriffe, so zeigt sich, bilden einen genetischen Zusammenhang. Handelnder Umgang schaff: Form und Begrenzung und Form – man könnte auch sagen: Gestalt – und Begrenzung ermöglichen erst ein Erkennen. Formbildung und Begrenzung bedingen sich gegenseitig, wie man bereits auf der einfachen Ebene zellularer Prozesse zeigen kann, bei denen die gestaltbildende Dynamik eine Zellmembran erzeugt, die ihrerseits die Binnenprozesse und ihre Strukturiertheit erst ermöglicht (vgl. *Maturana/Varela* 1987). Aus solchen Vorgängen der Begrenzung und Form- oder Gestaltbildung gehen auch Begriffsbildungen hervor und mit ihnen Denkprozesse auf sprachlicher Ebene. So sagt *Kükelhaus*: „Begreiflich ist nur das Greifliche" (1986, 141). Begrifflichkeit ist keine Sache des isolierten Kopfes, sondern hängt eng mit Greifen und Begreifen zusammen. Hierzu noch einmal *Kükelhaus*: „Der Tastsinn, den man auch den Hautsinn nennen kann, hat in der Denkfähigkeit seinen entferntesten Pol" (1983, 69).

Neben ihrer Bedeutung für die Erzeugung und Bezeugung der Wirklichkeit ist eine weitere Besonderheit der Hand, daß in ihrer Gestik – ebenso wie im menschlichen Antlitz – erlebter Eindruck und Ausdruck miteinander verwoben sind. Damit erweist sie sich als ein Organ des Seelischen und der Kommunikation: „Hände: tastend, greifend, spielend, heilend und vor allem und in allem: sprechend" (*Kükelhaus*, 1982, 125)

Sprechende Hände

Foto: Verein Miteinander

Die Gebärde ist expressiv. Geistiges und Seelisches werden durch die Bewegungen und Gesten der Hand ausgedrückt, oder, genauer: die Gesten sind das, was sie ausdrücken. Hierzu sagt *Merleau-Ponty* (1966): „Um etwa eine zornige oder drohende Gebärde zu verstehen, muß ich mir nicht erst die Gefühle in die Erinnerung rufen, die ich selbst einmal hatte, als ich dieselben Gebärden machte. (...) und übrigens fasse ich Zorn oder Drohung nicht als hinter den Gesten verborgene psychische Fakten, ich sehe vielmehr den Zorn der Gebärde an: sie läßt nicht lediglich denken an Zorn, sie *ist* der Zorn" (S. 219).

Eng verbunden mit dieser expressiven Seite ist die Berührbarkeit der Hand. Indem ich Gegenstände berühre oder ergreife, werde ich von ihrer Widerständigkeit und ihrer Beschaffenheit selbst angesprochen und berührt. In der Berührung erlebe ich nicht nur das „Ding", sondern auch mich. Durch die in mir ausgelöste Resonanz auf das Wahrgenommene – Bilder, Klänge, leibliche Empfindungen oder Intensitäten – erhält es seine Physiognomie, seine seelische Färbung, einen zunächst noch vorbegrifflichen Sinn. Und die Resonanz setzt sich um in eine Geste, die Sinn zugleich aufnimmt und stiftet, indem sie ihn ausdrückt. Die Berührung von etwas geht einher mit einem Berührtwerden. Im sinnlichen Erleben der phänomenalen Welt entsteht die präreflexive, leibliche Selbstgegenwart, von der ich weiter oben sprach.

In Zusammenhang mit der Beweglichkeit und Berührbarkeit der Hand und dem Prozeß des (Be-)Greifens ist auch die Wechselwirkung zwischen Gegenstand und Tastbewegung zu erwähnen. Der Mediziner *Plügge* beschreibt das wie folgt. Berühren ist „gegenständliche Begegnung. In dieser gibt es letztenendes kein Ich und kein Objekt. Die Art des Tastens interpretiert das getastete Objekt, und die zu ertastende Form des Gegenstandes fordert einen bestimmten Modus des Tastens" (*Plügge* 1967, 21). Dies besagt: Der Gegenstand fordert gewisse Bewegungen bzw. einen Bewegungsmodus heraus, die ihn ihrerseits figurieren. Das kann man sich dadurch verdeutlichen, indem man einen Gegenstand blind ertastet. Das Objekt des Tastens weist hierbei der tastenden Hand ihren Weg bzw. erfordert eine bestimmte Art des Tastens. Zugleich ist es die in der Zeit erfolgende Tastbewegung, die den Gegenstand für das Bewußtsein „entschlüsselt". Es ist interessant, in diesem Zusammenhang die Etymologie des Begriffs der Gebärde zu betrachten. Sie besagt, daß er zur Wortgruppe „gebären" gehört, dessen althochdeutsche Bedeutung „tragen; bringen; hervorbringen; gebären" ist (Herkunftswörterbuch 1989, 220). Die indogermanische Wurzel bedeutet „(sich) heben; (sich) regen; (sich) bewegen", auch: „hervorbringen, erzeugen, gebären" (ebd.). Aus dieser sprachlichen Wurzel hat sich auch der Begriff „Geburt" entwickelt.

Indem die Hand im Bereich des Gegenständlichen spürend-sensitiv aufnimmt, greift und gestaltet, entdeckt, erfaßt, formt und verändert, wirkt sie gliedernd, ordnend und sinnstiftend auf die gegenständliche Welt ein. Dieser Prozeß wirkt rekursiv auf die Hand und den Leib zurück, denn durch ihn – durch Wahrnehmen und Bewegen – werden die im Leibe angelegten Potentiale erst verwirklicht. Und wie deutlich wurde, hat die derart gestaltende, sich ausdrückende und begreifende Hand ein nicht reflexives Erkenntnisvermögen, das Voraussetzung und Grundlage für begriffliches Denken ist.

Zusammenfassend läßt sich sagen: Im dynamischen „Funktionsganzen" von Mensch und Welt entstehen Organ, Bewußtsein und Wirklichkeit. *Kükelhaus* hat das selten so prägnant formuliert wie in dem Büchlein „Organ und Bewußtsein":

„Als eine mit den Organen gegebene Entwicklungsmöglichkeit des Bewußtseins zum Selbstbewußtsein ist diese abhängig von der Entwicklung der Organe zu dem, was sie sind, durch Beanspruchung in Erfüllung ihrer Funktionsbedingungen. Organe funktionieren, wie sie sich entwickeln: durch stete Rückkopplung auf ihre vom Organismus als ganzem bestimmte Urfunktion. Im Einzelnen (immer auf den Menschen bezogen): das Auge entwickelt sich zum Sehen dadurch, daß es mit Licht Sehbares macht, das zugleich sehen macht: Bilder. Das Ohr entwickelt sich zum Hören dadurch, daß es mit Schall Hörbares macht, das zugleich hören macht: Musik und Lautsprache. Die Hände entwicklen sich zum Handeln dadurch, daß sie aus Greifbarem Handliches machen, das zugleich handeln macht: Werkzeuge. Das Bewegungssystem (Skelett und Muskeln) entwickelt sich dadurch, daß es Bewegungen vollführt, die zugleich beweglich machen: Tanz. Der Verstand bringt sich zum Denken dadurch, daß er im Bereich gegenständlicher Begreifbarkeit Grenzen zieht und Bezüge herstellt, die ihn denken machen: Begriffe. Das Grenzorgan Haut entwickelt sich dadurch, daß

es – als Grundsache aller Organe – durch die Gesetzlichkeit der Organverrichtungen wirksam gehalten wird. Der Körper entwickelt sich durch körperlichen Umgang mit Körpern. Der Umgang vollzieht sich als körperliche Arbeit an Bauwerken, die alle Organanlagen im Sinne ihrer Gesetzlichkeit herausfordern (...)" (*Kükelhaus* 1977, 40).

Pädagogische Konsequenzen – ein Ausblick

Wenn der Geist sich durch den Leib hindurch bildet, wenn Empfinden, Fühlen, Bewußtsein nicht von einer phänomenalen Welt, von der Gegenständlichkeit der Dinge zu trennen ist, dann sind die Dinge selbst für die Pädagogik in einem grundlegenden Sinn wichtig. Das Dingliche bzw. sinnlich-konkret Gegebene ist dann mehr als bloßes „Anschauungsmaterial" und „Durchgangsstation" für die Gewinnung eines allgemeinen Begriffs und einer allgemeinen Erkenntnis, d. h. einer aus dem Sinnlichen gewonnen, zugleich aber auch von ihr „abgezogenen" Abstraktion. Eine Pädagogik, die die Dinge selbst, die phänomenale Welt nicht ausklammern will, muß immer auch eine leiborientierte Pädagogik sein, eine Pädagogik, die die Sinne weder funktionalisiert noch übergeht, sondern sie und das mit ihnen gekoppelte Erleben zu ihrem Fundament macht.

Dies impliziert die – in der Primarstufe sich schon seit einigen Jahren vollziehende – Abkehr von einem einseitig auf Wissensvermittlung hinauslaufenden, vornehmlich kognitiven Lernen, das vor allem als Aneignung von Kenntnissen und Vollzug von formal-logischen Abstraktionsleistungen im Sinne *Piagets* verstanden wird. Das hier zu skizzierende Verständnis von Lern- und Bildungsprozessen versucht die Einseitigkeit lernzielorientierter Intellektualisierung und die durch sie verursachten Defizite zu vermeiden.

Dabei geht es ausdrücklich *nicht* um eine Diffamierung des kognitiven und begrifflichen Lernens und überhaupt des Intellektes, sondern darum, eine immer noch oftmals gestörte Balance wiederzufinden, die, wie *Portmann* (1964, 1977) gezeigt hat, die zusammengehörigen Pole des „Welterlebens" und des „Weltwissens", oder, in anderen Begriffen, die Pole der „ästhetischen Funktion" und der „theoretischen Funktion" umfaßt. Wie ich im ersten Abschnitt deutlich gemacht habe, bilden die exzentrische, distanzierende, verallgemeinernde Abstraktion und die leiblich-sinnliche Zentrierung zwei Seiten einer Medaille. Die Anschaulichkeit mit ihrer leiblich-sinnlichen Nähe zum Gegenstand, in der sich im Gegensatz zur Abstraktion zunächst vorwiegend Individuelles, Besonderes und subjektiv Getöntes zeigt, bildet im Zusammenspiel mit der mimetischen Expression des Erlebten und Aufgenommenen den Wurzelboden der Abstraktion.

Nachfolgend werde ich erläutern, daß folgende Begriffe zentral für eine leiborientierte Pädagogik sind:

- Subjekt- bzw. Kindzentrierung
- Erfahrungsnähe des Lernens
- Lebensweltbezug

Die sich hinter diesen Begriffen verbergenden Konzepte sind in der Vergangenheit vor allem in reformpädagogischen Zusammenhängen aufgegriffen und diskutiert worden. Sie propagieren ein Lernen mit Kopf, Herz und Hand und schließen die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes ein. Entsprechend der sozialen und kommunikativen Dimension des Leibes geht es dieser Pädagogik jedoch nicht einfach um das einzelne Kind, sondern zentral auch um Beziehung, Interaktion und Kommunikation.

Unabhängig von der skizzierten anthropologischen Fundierung ist die Entwicklung dieser grundlegenden Konzepte letztendlich vor allem durch gesellschaftliche Probleme gefördert worden, durch Einseitigkeiten und Fehlentwicklungen, die in den letzten Jahren zunehmend ins allgemeine Bewußtsein dringen. Hier sind Stichworte zu nennen wie:

- die Technisierung der Lebenswelt
- die Entfremdung vieler Menschen von der Natur und nicht selten von der eigenen Leiblichkeit
- die Überflutung durch Reize und mediale Angebote
- das tendenzielle Überwiegen 'Zweiter-Hand-Erfahrungen' vor allem in städtischen Milieus
- die weitverbreitete Konsumhaltung und der Verlust an Selbsttätigkeit
- die vielfachen Krisenerfahrungen durch sozialen Wandel, destabilisierte Familienverhältnisse und

die durch den Werteplurlismus verursachten Verunsicherungen
- die hieraus resultierenden Schwierigkeiten bei der Sinnfindung und Ausbildung der eigenen Identität

Leiborientierung in der Pädagogik ist nicht als pädagogisches Allheilmittel zu verstehen, sondern als eine Möglichkeit, mit den genannten Problemen umzugehen. Und sie ist weniger ein spezifisches Unterrichtsfach als ein *Unterrichtsprinzip*, das in verschiedenen Fächern und inhaltlichen Kontexten Anwendung finden kann.

Wie *Seewald* (1992) feststellt, kann Leiborientierung zweierlei meinen:
1. Lernen auf niedrigem symbolischen Niveau (= Leiborientierung im weiten Sinn)
2. Thematisierung verschiedener Dimensionen bzw. Aspekte des Leibes selbst (= Leiborientierung im engen Sinn)

Obwohl die Grenzen zwischen beiden Formen fließend sein können, schließe ich mich aus Gründen der Übersichtlichkeit dieser Unterscheidung an.

1) Leiborientierung im weiten Sinn

Bevor ich die Leiborientierung im weiten Sinn erläutere, möchte ich kurz auf die genannten Probleme des *Sinnverlustes* bzw. der Schwierigkeiten bei der *Sinnfindung* in der heutigen Kindheit und Schulwirklichkeit eingehen. Hierzu schreibt *Maurer:*
„Der hohe Formalisierungsgrad des modernen Schullernens, der sich zum einen aus der Orientierung an den abstrakten Systemen der Wissenschaft ergibt, damit in aller Regel mit den Alltagsproblemen der Schüler wenig Berührung hat und so das Gefühl der Indifferenz, ja Sinnlosigkeit solchen Wissens hinterläßt und zum anderen die formale Leistungsorientierung des Schullernens aus gesellschaftlichen Gründen (Flexibilität bei der Berufswahl und -ausübung, Vielseitigkeit der Verwendbarkeit) fördert, evoziert geradezu Sinnstörungen des Subjektes" (*Maurer* 1992, 58).

Hinzu kommt, daß durch die Pluralisierung von Lebensentwürfen, den Verlust allgemeinverbindlicher Werte, tendenziell destabilisierte Familienverhältnisse, berufliche Ungewißheiten (z. B. Arbeitslosigkeit) usw. ein von vielen Heranwachsenden empfundenes Sinnvakuum entstanden ist, das eine geistige und soziale Orientierung erschwert. „Je diffuser und widersprüchlicher die Forderungen der Gegenwart und der Zukunft sind, um so schwieriger ist es für den einzelnen, seiner Biographie einen überzeugenden Sinn und eine eindeutige Richtung zu geben" (S. 63).
Eine Möglichkeit, in der Schule der Tendenz des Sinnverlustes entgegenzuwirken, ist das persönlich bedeutsame Lernen. *Bürmann* definiert es als „Lernen der Schüler, das in der Situation selbst mit Begeisterung und innerer Beteiligung erlebt wird – von außen beobachtbar als lebhafte Aktivität oder konzentriertes Bei-der-Sache-Sein – und das vom einzelnen übersituativ als wichtige Lernerfahrung bewertet wird" (*Bürmann* 1992, 11).

Eine Voraussetzung für das Lernen ist das Bei-der-Sache-Sein. Hier unterscheidet *Bürmann* drei Ebenen, die sich durch unterschiedliche Intensitätsgrade auszeichnen:

1. Die Ebene der Aufmerksamkeit, bei der die Wahrnehmung auf ein Objekt konzentriert wird;
2. Die Ebene der aufgabenorientierten Eigenaktivität des Lernenden;
3. Die Ebene der persönlichen Involviertheit. Auf dieser Ebene ist der „Lerngegenstand" von besonderem Interesse für den Schüler, weil er sich mit seinen lebensgeschichtlichen Erfahrungszusammenhängen verbinden läßt und für seine Persönlichkeitsentwicklung von Bedeutung ist (S. 39 f.).

Eine leiborientierte Pädagogik ermöglicht eine Nähe zum „Gegenstand" und damit das, was heute in der Schule oft fehlt: persönlich bedeutsames Lernen. Persönlich bedeutsam kann nur das werden, was mich betrifft, was mir nahkommt, was mich berührt und bewegt, was Gefühle auslöst, irritiert, fasziniert, Fragen auslöst und nach Beantwortung drängt. Dieses Berührt- und Angesprochenwerden geschieht gerade bei Kindern auf einer emotionalen, zunächst nicht diskursiven und nur bedingt zu versprachlichenden Ebene. Im Sinne der von mir skizzierten anthropologischen Grundlagen setzt eine leiborientierte Pädagogik auf der präreflexiven Ebene an: Beim physiognomischen, sinnhaften Erscheinen der Welt in der Wahrnehmung und im Erleben der Kinder. Auf dieser Ebene erfolgt eine „Einleibung" und

„Einverseelung" der Welt. Die animistische, physiognomische, anthropomorphe Betrachtungsweise der Kinder – ihr Welterleben – wird nicht ausgeklammert, sondern als deren Zugang zu den Dingen anerkannt. Ihr Vorwissen, gerade in den ersten Schulklassen, ist auf dieser Ebene angesiedelt. Hier muß das Lernen ansetzen, indem es die kindliche Welterfahrung ernst nimmt und an sie anknüpft.

Hierzu schreibt *Seewald* (1992):
„Leiborientierung meint hier das physiognomische Erscheinen der Welt, einer Welt, die aus ihrer Mannigfaltigkeit zu den Kindern „spricht" und Bedeutungen suggeriert. Symboltheoretisch kann man es auch als das *Ausdruckhafte* der Welt bezeichnen, das die Wahrnehmung *infiltriert*. Mit dem Leib hat es deshalb zu tun, weil sich – analytisch ausgedrückt – leibliche Regungen wie Bewegungsphantasien, Rhythmen, Weitungen und Engungen des Leibphantasmas etc. auf die Wahrnehmung übertragen bzw. umgekehrt durch die Wahrnehmung affiziert werden" (S. 476).

Kükelhaus beschreibt das Wahrnehmen und Erleben der Kinder wie folgt:

„Ich erkenne einen Gegenstand – sagen wir einen Apfel – nicht als etwas von mir Isoliertes, sondern ich erkenne den Apfel nur im Zusammenhang mit meiner durch den Anblick des Apfels hervorgerufenen Zustandsänderung. Dieser Vorgang ist beim Kind ausgeprägter und bestimmender als beim Erwachsenen, obwohl er die Bedingung schlechthin des Erkennens ist. Der Erwachsene ist – überwiegend – gegenstandsblind. Wenn ein Kind einen Hasen hüpfen sieht, hüpft es. Wenn es einen Vogel fliegen sieht, bewegt es die Arme wie Flügel. Beim Erwachsenen hat das Erkennen nur noch sehr verblaßt diesen Charakter. Der Erwachsene registriert eigentlich nur noch, was er mit dem Ausdruck ‚interessant', wenn's hochkommt, quittiert. Er denkt sozusagen ‚lochkartenhaft'. Er denkt nicht im gegenständlichen Stromkreis – wie das Kind, dessen Begreifen als Ergriffensein vonstatten geht" (*Kükelhaus* 1973, 23).

Kükelhaus weist hier darauf hin, daß die Teilhabe des Kindes an der Welt, die Weise, wie es Phänomene erlebt und erfährt, in seinen tiefsten Schichten mimetisch-expressiv ist: Etwas, das ihm begegnet, löst leibliche Resonanzen aus und wird in Gesten und Bewegungen transformiert; durch diese Nachahmung wird es einverleibt und auf eine noch nicht reflexive, vorbegriffliche Weise erfaßt und mit subjektiver Bedeutsamkeit aufgeladen. Wie *zur Lippe* in Anlehnung an den Embryologen *Blechschmidt* zeigt, wird das Mimetische in der Embryonalentwicklung angelegt und gehört so zu den vorgeburtlichen Tiefenschichten menschlichen Lernens (vgl. *zur Lippe* 1987, 220ff.).

Ebensowenig, wie Kinder ein begriffliches Verhältnis zu den Dingen haben, und ebensowenig, wie sie diese als „tote Gegenständlichkeit" erleben, erfahren sie ihren Körper im Sinne der cartesianischen „res extensa". Auch diesem Sachverhalt versucht eine leiborientierte Pädagogik gerecht zu werden.
„Mit der anatomischen Sichtweise des Körpers als einer res extensa, in dem sich psycho-physische Prozesse in der dritten Person abspielen, auch wenn sie Akte des Subjektes sind, mit dieser in der cartesianischen Wissenschaftstradition stehenden Sichtweise hat die Leiberfahrung der Kinder wenig gemein. Sie erfahren ihren Leib als ein noch vorgegenständliches, auf die Welt ausgreifendes und durch ihren Aufforderungscharakter motiviertes „Organ" des Tuns und Könnens, wenn sie sich mit Kopf, Herz und Hand in die Auseinandersetzung mit der Welt verstricken" (*Lippitz* 1989, 71).

Das „leibseelische, ausdruckshafte und kommunikative Geschehen zwischen Kind und Welt, in dem der menschliche Körper im integrativen Zusammenspiel seiner anatomischen, physiologischen und psychologischen Strukturen und Funktionen – eher untergründig denn bewußt – zum Vehikel sich vielfältig überschneidender ästhetischer, pragmatischer und intellektueller Erfahrungen wird" (ebd.), ist das Fundament kindlicher Weltaneignung. Das Kind *erlebt* die Dinge – es ist durch sie angetan, angesprochen, sie werden ihm physiognomisch gegenwärtig. Hier findet eine Art „wilder Erkenntnis" statt, in der die Phantasie und die sogenannte Realität noch nicht entmischt sind. Der wissenschaftliche Realitäts- und Erkenntnisbegriff, der eine Objektivierbarkeit des Gegenstandes und seine Subsumierung unter ein allgemeines Gesetz postuliert, greift auf der Ebene der Tiefenschichten nicht. Man kann mit *Rumpf* (1988) von ganzheitlich-mitschwingenden Wahrnehmungsformen sprechen, von „Weltresonanzen", durch die insbesondere der Säugling sich und die Welt erfährt. Gemeint sind hiermit Gleichgewicht, muskuläre Spannung, Resonanz, Klang und Rhythmus, Körperkontakt, Wärmeemp-

findung, Vibration, Schwingung usw. Dabei ist das Wahrgenommene und Erlebte gefühlsmäßig aufgeladen und *ergreift* das Kind. Es ist zu vermuten, daß beim heranwachsenden Kind bis ins Jugendalter hinein solche leiblichen Weltresonanzen noch bestehen – bis sich die zivilisatorische Trennung von Verstand und Gefühl, von Phantasie und Realität, von den „höheren" Fähigkeiten des „Kopfes" und den „niederen" und unberechenbaren Begierden und Impulsen des „Körpers" vollzogen hat. Nun lernt das Kind, „seine sinnlichen Weltresonanzen auf bestimmte Kanäle zu reduzieren und dort zu kontrollieren" (*Rumpf* 1988, 43); es macht sich zunehmend frei von den Empfindungen und Regungen seiner pathischen Leiblichkeit, d. h. von dem, „woraus Empfindungen, Wahrnehmungen, Stimmungen, Gefühle, Neigungen aufwallen" (S. 44). Mit der Trennung gehen häufig auch das leibliche Bewußtsein und die Sensibilität mehr und mehr verloren. Wichtig bezüglich des hier skizzierten Lernverständnisses ist nun, daß es über eine bloße Sensibilisierung und körperliche Aktivierung hinausgeht. Es geht um die Erhaltung und Entfaltung der Potentiale des Kindes, zu denen auch die seinem Erleben und seiner Subjektivität innewohnende Kreativität gehört.

Die häufig diagnostizierte „Anästhetik" (*Welsch* 1990) – d. h. die bei vielen Menschen, auch bei Kindern und Jugendlichen diagnostizierbare Betäubung, Dämpfung und Abstumpfung der Empfindungs- und Wahrnehmungsfähigkeit – verschüttet zugleich auch den Zugang zu den kreativen Potentialen. Da jedoch Empfindungsfähigkeit eine Grundvoraussetzung für das Ästhetische überhaupt und damit für die Entfaltung von Kreativität ist, kommt der Entfaltung der Sinne des Kindes eine große Bedeutung zu.

Unter Kreativität, die lösungsorientiert oder „zweckfrei" und spielerisch sein kann, verstehe ich Akte der (Neu-)Schöpfung von Sinn und Bedeutung auf gegenständlicher oder geistig-seelischer Ebene. Sie ist „Arbeit am Lebendigen" (W. *Metzger*), die die inneren Kräfte des Gegenstandes aufnimmt und verwandelt. Sie stellt einen Beitrag zum permanenten Wandel alles Seienden dar, der in der Natur der Dinge selbst liegt. Wenn ich sage, Kreativität sei aufnehmend, dann heißt dies, daß das neu Entstehende, das Geschaffene nicht aus dem Nichts entsteht, sondern aus dem „Stoff der Welt". Kreativität ist ein Prozeß der Verwandlung, der Genese von Neuem aus bereits Vorhandenem, und er umfaßt den Schöpfer und das Geschaffene. Dies impliziert, daß Kreativität in dem hier verstandenen Sinn immer zugleich Selbst- und Weltgestaltung ist.
Kreativität hat ihre Wurzeln im Leiblich-Sinnlichen und im reflexiv nur schwer faßbaren Bereich leiblich gespürter Atmosphären, über die uns etwas unmittelbar anspricht, anrührt und bewegt. Sie schöpft aus einem Bereich, der vor bzw. jenseits der Sprache, Logik und Reflexivität liegt – auch wenn sie Sprache und Reflexion nicht ausschließt.
In kreativen Akten verschränken sich Eindruck und Ausdruck. Das sinnlich Aufgenommene löst leiblich-seelische Resonanzen und Empfindungen aus, die in Gestaltungsakte umgesetzt werden. Diese wirken wieder auf uns zurück.

„Das von den Sinnen Aufgenommene *und* seine Resonanz müssen in die *Empfindung* treten. Das Gespürte, Empfundene wiederum kann uns affizieren, berühren, bewegen, sodaß *Affekt*, innere Berührtheit und Bewegtheit, ja ein Aufgewühlt- und Erschüttert-Sein ensteht, als Resonanz auf die wahrgenommene Welt, und diese Resonanz will an die Welt zurückgegeben werden. Sie drängt als e-motion nach außen, in die *Expression* als Herausbewegung, die sich über Mimik, Gestik, Haltung, Bewegung, Handlung, Gestaltung an die Welt vermittelt" (*Orth/Petzold* 1993, 106).

Hierzu möchte ich kurz zwei unterschiedlich gelagerte Beispiele anfügen, deren Gemeinsamkeit das Zeichnen ist. Beide machen die oft übersehenen oder übergangenen Besonderheiten leibnaher ästhetischer Prozesse deutlich.

Das *erste Beispiel* ist den didaktischen Versuchen von Gert *Selle* (1988) entnommen, einen „leibnahen" Zeichenunterricht zu entwerfen. Das entsprechende Kapitel trägt den bezeichnenden Titel „Selbstbewegung auf der Suche nach Ausdruck" (S. 173 ff). Im Kern geht es *Selle* hier darum, daß das Zeichnen nicht von vorneherein vom Sehen her ausgehen und auf wirklichkeitsgetreue Abbildung hin angelegt sein muß, sondern daß es bei den Bewegungen und Empfindungen des Zeichners ansetzen kann. Das leiblich-sinnlich Empfundene hat dabei zunächst Vorrang vor der „objektiven Abbildung". *Selle* beschreibt das Zeichnen als einen im Leiblichen verankerten Vorgang, bei dem es etwa darum gehen kann, „an unmittelbares Bewegungsempfinden oder dessen Erinnerung gekoppelte Körperbewegungen allmählich in eine Folge zeichnerischer

Bewegungen und deren sichtbare grafische Spur zu überführen, also den Körper zeichnen, *ihn* die Spur seiner Aktivitäten (die zugleich Spur innerer Bewegungen des Vorstellens und Vergegenwärtigens ist) reproduzieren zu lassen" (S. 189).

Ein Schritt in diesem Prozeß besteht darin, beidhändig mit verschlossenen Augen auf einer großen Fläche zu malen, und zwar so, daß eine intensive Vorstellung – etwa: mühsames Kriechen oder angestrengtes Klettern in einer steilen Felswand – in eine zeichnerische Bewegung umgesetzt wird. Die Vorstellung kann dabei eine Phantasie oder eine Erinnerung an real Erlebtes sein. Beim Malen geht es dann jedoch nicht nur um die Umsetzung eines Bewegungsbildes, sondern auch um den Ausdruck eines emotionalen Empfindens, das mit der Bewegung gekoppelt ist. Da die Augen verbunden sind, bleibt der Zeichnende eher in Kontakt mit seinen leiblichen Empfindungen, als wenn der distanzierende und das entstehende Produkt kontrollierende Blick im Spiel wäre. „Man gerät über dieses automatische Zeichnen eher in einen Zustand, in dem ‚es' zeichnet (...). Genauer, das Medium ist hier vor allem der bewegte, sich bewegende Leib des vorstellenden, erinnernden Ichs" (S. 191).

Das *zweite Beispiel* stammt von *Schad* (1989). Er zeigt, daß das beschriebene „Mitschwingen" des Kindes, seine leiblichen Resonanzen und deren zeichnerischer Ausdruck nicht nur auf die „äußere" phänomenale Welt, sondern auch auf eigene leibliche Entwicklungsprozesse bezogen sein können. *Schad* berichtet von folgender Beobachtung: Zwischen dem dritten und fünften Lebensjahr findet beim Kind ein wichtiger Verknöcherungsprozeß der Wirbelsäule statt. Obwohl das Kind hiervon nichts weiß, ist auffallend, daß viele Kritzelbilder von Kindern dieses Alters „Leitermänner" darstellen, d. h. Figuren mit einem leiterartigen Rumpf zwischen Kopf und Beinen. „In dem Motiv der Rumpfleiter scheint dem Kind dabei noch unbewußt ins Bild zu geraten, was die leibbildenden Vorgänge gerade zu einem Abschluß gebracht haben: die Ausknöcherung der Wirbelsäule. Was erst leibzugewandter, völlig unbewußter Vollzug war, wird daraufhin offensichtlich spontan aufsteigendes, bildhaftes Vorstellungsleben im Seelenraum des Kindes. In dieser „Physiologie des Lernens" wird nicht die Erwachsenenkultur abgelernt, sondern die eigene Leibesnatur, an die die Psyche des Kindes offensichtlich noch engstens geknüpft ist" (*Schad* 1989, 53 f).

Soweit diese eher hinweisenden Gedanken zur Leiborientierung im weiteren Sinne.

2) Leiborientierung im engen Sinn

Bei der Leiborientierung im engeren Sinn geht es nach *Seewald* (1992) darum, den Leib selbst auf verschiedene Weisen zum Thema zu machen. Auch hier kommt der Einheit von Wahrnehmung und Bewegung eine Schlüsselrolle zu.
Da der Leib gleichsam das Organ der kindlichen Selbst- und Welterfahrung ist, kommt es darauf an, dieses Organ durch Organerfahrungen zu bilden (vgl. hierzu das gesamte Werk von *Kükelhaus* und *Dederich* 1996). Durch das Kultivieren des Sehens, Hörens, Riechens, Schmeckens und Tastens erfolgt nicht nur eine Entfaltung der Sinne, sondern auch eine Grundlegung der ästhetischen und praktischen

Fotos: Verein Miteinander

Gestaltungsmöglichkeiten des Kindes. Hierhin gehört beispielsweise die Erfahrung von Kontrasten und Polaritäten: das Verhältnis von Licht und Schatten im Bereich des Sehens; enge und weite, offene und geschlossene Qualitäten von Räumen; polare, haptisch-taktile Qualitäten verschiedener Materialien, etwa spitz – stumpf, trocken – naß, rauh – weich; die Erfahrung von lauten und leisen, von spannenden und entspannenden, dehnenden und zusammenziehenden Klängen; gustatorische Kontraste wie süß – salzig. Neben den Polaritäten sind auch die Übergänge und feinste Unterschiede wichtig.

Wenn der Leib selbst und die Sinne zum Thema werden, ist an vielfältige Möglichkeiten zu denken, wie sie auch aus der Rhythmik, der Psychomotorik oder der musisch-ästhetischen Erziehung bekannt sind:

- Wahrnehmungs- und Bewegungsspiele
- Anregung des Gleichgewichtssinnes durch Kletter- und Balancierübungen
- Die Erfahrung der eigenen Körpergrenzen durch das Malen von Körperbildern oder das Nachlegen der Körperumrisse mit Seilen; eine andere Möglichkeit sind Berührungen und Massagen
- Sensibilisierung für die Verschränkung von Leib und Raum, z. B. durch die Erfahrung von engen und weiten, von offenen und geschlossenen Räumen und den durch sie ausgelösten leiblichen Resonanzen
- Die leibliche Erfahrung von Nähe und Distanz zwischen mir und anderen
- Bewußtwerdung von Qualitäten des leiblichen Sich-Befindens: sich stark oder schwach, groß oder klein, schwer oder leicht, harmonisch oder unharmonisch fühlen; diese Formen des Sich-Befindens lassen sich sehr schön beispielsweise in pantomisch-expressiven Bewegungsspielen oder in musikalischen Improvisationen ausdrücken
- Bewußtwerdung der Tast-, Riech- und Hörsinne durch Spiele mit verbundenen Augen, beispielsweise durch „blindes", tastendes, horchendes Umhergehen in einem Raum und das „Erschnuppern" von Duftstraßen
- Wichtig ist auch der Bereich von Musik und Rhythmus; zu nennen wären hier das eher rezeptive Hören von verschiedenen Klängen, etwa Gong- und Monochordklängen oder das aktive gemeinsame Spielen von Rhythmen, Musikmalen, Tanz, Bewegung usw.
- Bei Arbeitsformen aus dem Bereich der ästhetischen Erziehung sind kreative Medien, beispielsweise so leibnahe, haptisch-taktile wie Fingerfarben, Ton und Textilien, von großer Bedeutung

Die Leiborientierung im engeren Sinn ist, wie gerade die letzten beiden Beispiele deutlich gemacht haben, durch vielfältige Übergänge mit der Leiborientierung im weiteren Sinne verbunden.

Die Zusammenhänge von leiblicher Erfahrung, lernen auf niedrigem symbolischen Niveau und die Übergänge zu abstrahierenden Erkenntnisformen ließen sich anhand des Komplexes Wahrnehmung – Bewegung – Sprechen verdeutlichen, der beim Spracherwerb allgemein und auch in der logopädischen Praxis von großer Bedeutung ist. Die hier mittlerweile vorliegenden Erkenntnisse sind, auch und gerade an Sonderschulen, in Methoden des Erstleseunterrichts eingegangen, etwa in Form von Tast- und Bewegungsübungen, durch die ein Gefühl für die Gestalt von Buchstaben in leiblichen Tiefenschichten verankert werden kann. Genutzt werden auch die Erkenntnisse, die den Zusammenhang von Rhythmus und Gedächtnisleistungen aufweisen. Sie zeigen, daß Rhythmus insofern lernerleichternd ist, als es ein organisierendes, gliederndes, Ordnung schaffendes Prinzip ist. Auch hier bilden das Ästhetische und das Kognitive zwei Seiten einer Medaille.

Schließlich, und auch dieser Aspekt scheint mir wichtig, ist zu betonen, daß der hier skizzierte Begriff einer leiborientierten Pädagogik auch einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung leisten kann. Dies läßt sich anhand der Bewegung exemplarisch aufzeigen.

In entwicklungstheoretischer Sicht kann man sagen, daß die körperliche, seelisch-emotionale, soziale und kognitive Entwicklung des Kindes grundsätzlich mit Bewegung gekoppelt ist. So gesehen sind Bewegungsimpulse als Entwicklungsimpulse zu verstehen. Sowohl auf neurophysiologischer als auch auf psychologischer Ebene besteht ein enger Zusammenhang zwischen dem Entwicklungsniveau der Motorik und des Bewegungsrepertoires einerseits und dem seelischen und kognitiven Entwicklungsniveau andererseits. Mit diesem Funktionszusammenhang ist auch die Sprachentwicklung verbunden, denn es besteht eine Korrelation zwischen der Entwicklung der Feinmotorik der Hand und der

Sprechmotorik. Entsprechend sind Beeinträchtigungen – zumindest für den geschulten Blick – auf körperlicher wie auf psychischer oder kognitiver Ebene sehr häufig mit Bewegungsbeeinträchtigungen verbunden und zeigen sich beispielsweise in Verzögerungen beim Erwerb von Bewegungsgrundformen, in Bewegungsunlust, schwachem Bewegungsantrieb oder Hyperaktivität, in Störungen und Auffälligkeiten im Bereich der Motorik und Koordination von Bewegungen, in Hypo- oder Hypertonie. Hiermit soll nicht gesagt werden, daß gerade im sonderpädagogischen Bereich der Blick vor allem auf Störungen, Beeinträchtigungen und Auffälligkeiten zu legen ist. Obwohl eine zuverlässige Diagnostik eine wichtige Bedeutung haben kann, ist entsprechend der obigen Ausführungen nicht bei den Defiziten, sondern bei den Fähigkeiten und Kompetenzen, bei den Bedürfnissen und Interessen des Kindes anzusetzen. Hierbei ist der bereits angedeutete Sachverhalt wichtig, daß Lern- und Entwicklungsschritte kontext- und beziehungsabhängige Selbstgestaltungsprozesse des Kindes sind. Diese können von außen zwar angeregt, jedoch nicht determiniert oder aufgezwungen werden. Sie müssen immer an bereits Angelegtes, an Vorverstandenes anknüpfen und dieses auf subjektiv sinnvolle Weise erweitern oder modifizieren.

Auf leiblicher Ebene sind nun folgende Bereiche zu nennen, die wichtig für die Persönlichkeitsentwicklung sind:

- die Wahrnehmung des eigenen Leibes, die Fähigkeit, ihn bewußt zu empfinden und sich ein Bild von ihm machen zu können (d. h. die Ausbildung eines Selbstkonzeptes)
- die Verfügung über den eigenen Körper; hier sind das Körpergefühl, die motorische Koordination und die für das Gleichgewicht wichtige propriozeptiv-kinästhetische Wahrnehmung zu nennen
- die Fähigkeit, sich im Raum zu orientieren, die eng mit der Wahrnehmung und Verfügung über den eigenen Körper verbunden ist
- Entfaltung der Sinne durch Wahrnehmungs- und Organerfahrung; sie sind Grundlage dafür, Gegenstände bzw. Ereignisse differenziert zu erfassen und beurteilen zu können
- emotionale Entwicklung durch das Bewußtwerden eigener Gefühle, Wünsche und Bedürfnisse, die sowohl für die Kontaktaufnahme mit anderen, die Abgrenzung und das Aushalten von Konflikten und Ambivalenzen wichtig sind
- Entdeckung und Entfaltung eigener Kompetenzen
- Symbolischer und sprachlicher Ausdruck

Diese einzelnen, miteinander verbundenen Bereiche bauen aufeinander auf und können sich nur in Kontakt mit der Welt und in förderlichen Beziehungskontexten entwickeln.

Wichtig ist nun, daß die geschilderten Einzelaspekte für die Entstehung klarer Grenzen förderlich sind, und zwar auf körperlicher, seelischer und zwischenmenschlicher Ebene. Wesentlich ist dabei, daß Grenzen nicht nur trennen, sondern auch verbinden. Ein klar ausgebildetes Selbst oder Ich kann es nur geben, wo klare Grenzen vorhanden sind, wo Ich und Nicht-Ich deutlich unterschieden werden können, wo Eigenes und Fremdes als voneinander abgehoben erlebt werden können. Diese Fähigkeit baut auf der Erfahrung und Aneignung des eigenen Leibes auf. Zugleich ist die Bezogenheit, das In-Beziehung-Sein, die Entfaltung, Entwicklung und Differenzierung von Beziehung für diesen Prozeß zentral. Die klare Grenze ermöglicht zugleich Autonomie *und* Kontakt. Um beispielsweise eigene Wünsche, die möglicherweise nicht den Erwartungen des Umfeldes entsprechen, artikulieren zu können, ist es nötig, diese Wünsche auch bewußt fühlen zu können. Mit anderen Worten: Autonomie und soziale Bezogenheit sind keine Gegensätze, sondern zwei Pole eines übergreifenden Zusammenhanges. Die Ich-bildenden, die Selbstständigkeit fördernden Grenzen entwickeln sich mit und durch Andere in einem Prozeß, in dem Sozialisation und Individuation miteinander verschränkt sind. In diesem Sinne ist die Persönlichkeitsentwicklung als ein Prozeß „bezogener Individuation" (*Stierlin* 1989) zu sehen.

Weil Entwicklung immer Entwicklung im Kontext ist, muß man bei „Entwicklungsstörungen" oder „Entwicklungsverzögerungen" immer auch nach möglichen Problemen und Konflikten in der Lebens- und Beziehungswirklichkeit der betroffenen Kinder und Jugendlichen fragen. Was in spezifischen Situationen oder Kontexten als Auffälligkeit oder Behinderung, d. h. als abweichend oder andersartig wahrgenommen wird, wird immer von einem bestimmten *Standpunkt* aus wahrgenommen. Als Bezugssystem dienen spezifische, häufig unreflektierte Alltagstheorien, theoretisches Vorwissen, gesellschaftlich gesetzte Normen oder auch (pädagogisch

kaschierte) Herrschaftsinteressen. Wir nehmen innerhalb *unseres* Bezugssystems etwas als andersartig oder pathologisch wahr und projizieren es auf die betroffenen Menschen, bei denen wir es dann als quasi naturwüchsige Eigenschaft ihrer selbst zu diagnostizieren glauben können. Solche Mechanismen setzen dann häufig pathologische bzw. pathologisierende Interaktions- und Beziehungsprozesse in Gang, die Gefahr laufen, das einmal entworfene Bild vom anderen immer wieder zu bestätigen und so zu zementieren. In einem solchen Prozeß wird der andere in seiner Individualität und seiner Subjekthaftigkeit zum Verschwinden gebracht, weil sein ganzes Sein – das letztendlich nie von einem anderen ganz erfaßt und verstanden werden kann – unter eine allgemeine Kategorie subsumiert wird. Besonders dramatisch zeigt sich das beispielsweise im Falle der „geistigen Behinderung", einer stigmatisierenden, ausgrenzenden, häufig Angst und Abwehr auslösenden und individuelle Lebenswege entscheidend mitprägenden Kategorie.

Das, was dem „diagnostischen Blick" als Defizit, Störung, Entwicklungsverzögerung usw. in den Blick gerät, ist auf der subjektiven Seite immer sinnvoll (was nicht bedeutet, daß es auf individueller Ebene grundsätzlich unproblematisch ist), selbst dann, wenn dem Betrachter kindliches Verhalten als defizitär erscheint. Die Welt eines Blinden ist jedoch nicht eine schlechtere als die von Sehenden, sondern eine *andere*; die Welt eines nicht sprechenden oder mit anderen Menschen nicht direkt kommunizierenden oder auf unvertraute Weise kommunizierenden Menschen ist eine *andere* als diejenige eines sprechenden. Mit der Betonung der Andersartigkeit ist ausdrücklich nicht ein defizienter oder minderwertiger – und damit Ausgrenzung legitimierender – Modus des Welterlebens und der Weltaneignung gemeint. Statt als Störungen sind solche und andere „Behinderungen" als individuelle Modalitäten zu verstehen, sich selbst und die Wirklichkeit zu erleben und sich in ihr zu orientieren. Ihnen liegen Prozesse der Selbst- und Weltgestaltung zugrunde, die dem eigenen Leben und der eigenen Welt eine individuelle Ordnung und einen individuellen Sinn geben. In diesem Sinn schreibt *Fornefeld* (1995) über das schwerstbehinderte Kind: „Aber, was heißt schon ‚pathologisch'? Es ist *der* Körper, *die* Bewegung, *die* Befindlichkeit und *die* geistig-seelische Potenz *des* Kindes, mittels derer es in Bezug zu *seiner* Welt steht und ihr Sinn verleiht. Sie machen erst zusammen seine Realität aus" (S. 67). Darüber hinaus hat z. B. die familientherapeutische Forschung zeigen können, daß es als problematisch und therapiebedürftig eingestufte individuelle Verhaltensdispositionen gibt (etwa Magersucht oder selbstverletzendes Verhalten von Menschen mit einer geistigen Behinderung), die sich bei genauem Hinsehen als Symptome von Störungen familiärer oder anderer Kontexte des Zusammenlebens herausstellen.

Dies hier zumindest zu erwähnen scheint mir wichtig, weil einer allein leiborientierten und stark individualisierenden Sichtweise Grenzen gesetzt sind, die es zu benennen gilt. Tatsächlich sind die Lebensbedingungen sowohl im persönlichen Bereich wie auf gesellschaftlicher und politischer Ebene ebenso zentrale Themen für die Pädagogik.

Wichtig ist abschließend noch folgender Aspekt, und zwar nicht nur, aber auch mit Blick auf Kinder mit einer geistigen Behinderung: Behinderung bringt, wie *Hahn* gezeigt hat, ein Mehr an sozialer Abhängigkeit mit sich (1981). Deshalb werden in den letzten Jahren auch zunehmend Konzepte wie „selbstbestimmtes Leben", „Empowerment" u. a. diskutiert und in der Praxis erprobt. Persönlichkeitsentwicklung ist von zentraler Bedeutung für selbstbestimmtes Leben, und zwar dergestalt, daß sie zugleich Voraussetzung dafür ist und durch Selbstbestimmung wichtige Impulse erhält. Der Prozeß der Persönlichkeitsentwicklung muß auf einer ganz elementaren Ebene ansetzen, wie sie hier beschrieben wird. Ich habe mehrfach betont, daß eine Leiborientierung in der Pädagogik die kindliche Weltsicht ernstnimmt und anerkennt – das physiognomische Sehen, das Erleben, das Affiziert- und Ergriffenwerden. Wichtig ist nun, daß eine solche Art des Geöffnetseins und der Erlebenstiefe nicht nur einen besonderen Reichtum mit sich bringt, sondern unter Umständen auch bestimmte Gefahren. Die Phänomene können wirkungsmächtig sein, leiblich gespürte Atmosphären können bedrängend, ja bedrohlich werden, und dies um so mehr, als sie ja auf einer begrifflich nicht oder nur schwer faßbaren und verstehbaren Ebene wirksam werden. Deshalb ist es wichtig, das Geöffnetsein zu bewahren und zugleich der Möglichkeit des Ausgeliefertseins, des Manipuliert- oder Beherrschtwerdens entgegenzuwirken. Auch von hieraus gesehen ist die Persönlichkeitsentwicklung innerhalb einer leiborientierten Pädagogik wichtig – sie fördert die Abgrenzungs- und Distanzierungsfähigkeit, wo sonst die Gefahr droht, daß das Kind von der Wirkungsmacht der

Phänomene und der Atmosphären ergriffen und manipuliert wird. Diese Gefahr läßt sich am Beispiel von Rhythmen, die eine universelles Phänomen sind, aufzeigen. Sie beinhalten das Spannungsfeld von Eintauchen in den Rhythmus, Getragenwerden und Aufgehobensein einerseits, und der Auflösung von Ich-Grenzen andererseits, die immer auch die Möglichkeit zu Manipulation eröffnet.
Allein aus diesem Grund ist wichtig, was *Fischer* (1993) wie folgt formuliert: „ (...) daß der Mensch nicht nur mit Reizen angesprochen, nicht nur von Sinneseindrücken überhäuft oder sich mit Informationen bombardiert fühlt, sondern *Sinn*-Angebote erhält, die ihn als eigenständige Person in seiner ganzen Ichhaftigkeit fördern, mit seinem Geist rechnen und nicht nur auf sein Reagieren achten" (S. 27).

Vor dem Hintergrund dieser hier skizzierten Gedanken muß man von einer qualitativen Umwandlung von Sichtweisen und Werten sprechen, die eine leiborientierte Pädagogik mit sich bringt, und zwar für die Allgemeine und die Heil- und Sonderpädagogik. Sie trägt als Unterrichtsprinzip zu einer Humanisierung von Lern- und Entwicklungsprozessen bei: Sie bietet vielfältige Möglichkeiten, auf elementare Weise sich selbst und seine soziale wie natürliche Mitwelt neu zu erfahren und Entfremdungstendenzen in der gegenwärtigen Gesellschaft entgegenzuwirken: sie bietet einen Ansatz zur Gestaltung gemeinsamen Lernens von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen; sie leistet einen Beitrag zum Aufweichen der einseitigen Orientierung an einem eindimensionalen, nämlich kognitiv und begrifflich verengten Rationalitätsbegriff; sie ermöglicht ein persönlich bedeutsames Lernen; und schließlich ist sie für einen wichtigen allgemeinen Bildungsauftrag der Schulen von Bedeutung: für die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler.

Literatur

Böhme, Gernot: Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. Frankfurt 1985.

Bräuer, Gottfried: Zugänge zur ästhetischen Elementarerziehung. In: Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen (Hg.): Musisch-Ästhetische Erziehung in der Grundschule. Grundbaustein Teil 1. Tübingen 1989.

Bürmann, Jörg: Gestattpädagogik und Persönlichkeitsentwicklung. Theoretische Grundlagen und praktische Ansätze eines persönlich bedeutsamen Lernens. Bad Heilbrunn 1992.

Dornes, Martin: Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen. Frankfurt am Main 1993.

Fischer, Dieter: Persönlichkeits-Entwicklung und Körper-Erfahrung – Ein Problem der Sonderpädagogik. In: Internationale Frostig-Gesellschaft (Hg.): Wahrnehmung und Persönlichkeit, Jahrestagung 1992. Dortmund 1993.

Gebauer, Gunter: Hand und Gewißheit. In: Dietmar KAMPER/Christoph WULF (Hg.): Das Schwinden der Sinne. Frankfurt am Main 1984.

Hahn, Martin: Behinderung als soziale Abhängigkeit. München 1981.

Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache. Günther Drosdowski (Hg.). Mannheim, Wien und Zürich 1989.

Jonas, Hans: Das Prinzip Leben. Frankfurt 1994.

Leroi-Gopurhan, André: Hand und Wort. Frankfurt am Main 1988.

Kükelhaus, Hugo: Dennoch heute. Eigenverlag 1983 (zuerst 1956).

Ders.: Fassen Fühlen Bilden. Köln 1978.

Ders.: Organ und Bewußtsein. Köln 1977.

Ders.: Unmenschliche Architektur. Köln 1973.

Kükelhaus, Hugo / Zur Lippe, Rudolf: Entfaltung der Sinne. Frankfurt am Main 1982.

Lippitz, Wilfried: Der Leib (Kommentar). In: W. LIPPITZ/Ch. RITTELMEYER (Hg.): Phänomene des Kinderlebens. Heilbronn 1989.

Maier, Willi: Das Problem der Leiblichkeit bei Jean-Paul Sartre und Maurice Merleau-Ponty. Tübingen 1964.

Ders: Die Leiblichkeit des Menschen – ein pädagogisches Problem. In: Otto Bollnow, Friedrich BOLLNOW (Hg.): Erziehung in anthropologischer Sicht. Zürich 1969.

Maturana, Humberto / Francisco Varela: Der Baum der Erkenntnis. Bern, München, Wien 1987.

Maurer, Friedemann: Lebenssinn und Lernen. Bad Heilbrunn 1992.

Merleau-Ponty, Maurice: Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin 1966.

Orth, Ilse / Petzold, Hilarion: Zur „Anthropologie des schöpferischen Menschen". In: H. PETZOLD/J. SIEPER (Hg.): Integration und Kreation. Paderborn 1993.

Petzold, Hilarion: Integrative Therapie. Modelle, Theorien und Methoden für eine schulenübergreifende Psychotherapie. Bd. 1: Klinische Philosophie. Paderborn 1993.

Portmann, Adolf: Welterleben und Weltwissen. Zwei Vorträge. München 1964.

Ders.: Heilkräfte der Naturkunde für unsere Bildung. Hitzkirch 1977.

Plügge, Herbert: Der Mensch und sein Leib. Tübingen 1967.

Rumpf, Horst: Die übergangene Sinnlichkeit. 3 Kapitel über die Schule. Weinheim und München 1988.

Schad, Wolfgang: Zur Organologie und Physiologie des Lernens. Aspekte einer pädagogischen Theorie des Leibes. In: W. LIPPITZ/Ch. RITTELMEYER (Hg.): Phänomene des Kinderlebens. Bad Heilbrunn 1989.

Seewald, Jürgen: Leib und Symbol. Ein sinnverstehender Zugang zur kindlichen Entwicklung. München 1992.
Selle, Gert: Gebrauch der Sinne. Eine kunstpädagogische Praxis. Reinbek bei Hamburg 1988.
Stierlin, Helm: Individuation und Familie. Frankfurt 1989.
Weizsäcker, Viktor von: Der Gestaltkreis. Theorie der Einheit von Wahrnehmen und Bewegen. Stuttgart und New York 1986.
Welsch, Wolfgang: Ästhetik und Anästhetik. In: Ders.: Ästhetisches Denken. Stuttgart 1990.
Wittgenstein, Ludwig: Über Gewißheit. Frankfurt am Main 1982.
Zur Lippe, Rudolf: Sinnenbewußtsein. Grundlegung einer anthropologischen Ästhetik. Reinbek 1987.

Der Autor

Dr. Markus Dederich

Dr. Markus Dederich, geb. 1960. Mag. der Soziologie, arbeitet seit 1988 als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Seminar für Geistigbehindertenpädagogik der Heilpädagogischen Fakultät der Universität zu Köln; promoviert; Arbeitsschwerpunkte: Leiblichkeit und Lernen, Verhaltensauffälligkeiten und Therapie bei geistigbehinderten Menschen, wissenschaftstheoretische und ethische Fragestellungen.

Universität zu Köln
Frangenheimstraße 4
D-50931 Köln