

Begreifende Praxis - Lernen in Bewegung

Lernen über, in und durch Bewegung ist neben der Montessori- oder Waldorf-Pädagogik inzwischen auch im Lehrplan öffentlicher Schulen angekommen, allerdings noch eher vereinzelt. Stichwort ist die Praxis der „Bewegten Schule“, zu deren Prinzipien auch die Möglichkeit fächerübergreifenden und inhaltserschließenden Bewegens gehört. Trotz einer stärkeren Berücksichtigung der Handlungs-orientierung dominieren in den allgemeinbildenden Schulen allerdings nach wie vor Lernformen der kognitiven Aneignung von Wissen, ohne die sinnlich praktisch körperliche Seite der Schüler/innen und ihr Potential von Bewegung einzubeziehen. Ich beginne mit der Skizzierung einer Schulsituation, die den meisten, wenn auch in einer nicht ganz so extremen Form, mehr oder weniger bekannt sein dürfte:

Der in Cannes preisgekrönte Film „Entre les Murs“ von Laurent Cantet kam 2009 unter dem Titel „Die Klasse“ in die deutschen Kinos. Schauplatz ist eine Schule im 20. Bezirk von Paris. Die meisten Schüler/innen haben einen Migrationshintergrund. Der Klassenlehrer greift als „Lernanlässe“ in seiner Klasse die Abgestumpftheit, Verweigerung und Undiszipliniertheit seiner Schüler*innen auf. Diese reagieren provokant und abwehrend. Sie zwingen mit illusionslosen Fragen den Lehrer dazu, seine „verlogenen Vermittlungsabsichten“ offen zu legen. Sie bemängeln, dass das Wissen aus der Schule ihnen zur Orientierung in der konkreten Welt nichts nütze. Aus ihrer Erfahrung diene die Schule einzig der Einübung in die vorherrschenden Gegebenheiten, den Gesetzen der Ökonomie und der Mächtigen. Nach vielen turbulenten, lebensnahen Disputen gelingt es einigen Schüler/innen/n, aus dem Schneckenhaus ihrer Vorurteile und ihrer Abwehr herauszukriechen - nicht zuletzt durch Unterrichtsformen, in denen sie sich erproben, bewegen, eigene Stärken entdecken und Kontexte erfassen lassen. Statt lediglich einen „Stoff“ zu vermitteln, werden Räume eröffnet, in denen die Ambivalenz von Anpassung und Widerstand, von Gegebenem und Gewünschtem, von subjektiven Veränderungspotenzialen und deren Beschränktheit durch die gegebenen Verhältnisse erlebbar wird. Entdeckt wird begreifende und verändernde Praxis.¹

1. Einleitung

Um den komplexen Zusammenhang eigener körperlicher Bewegungen mit Bildungs- und Lernprozessen aufzuschlüsseln, widme ich mich zunächst einem Phänomen, welches jeder und jede von uns kennt: dem „Sich-Bewegen“. Anschließend wird das auf Basis von „Bewegungsmustern“ entstehende Denken und Handeln herausgearbeitet. Körper- und Bewegungserfahrungen als praktische Erlebensweisen sind dann Ausgangspunkt, Phänomenologie und Dialektik zu befragen, in welcher Weise Prozesse und Entwicklung von Lernen erfahren und dargestellt werden können, und zwar am Beispiel des jeweiligen Spannungsverhältnisses von Leib und Körper sowie von implizitem und explizitem Wissen. Schließlich beziehe ich den Bildungsanspruch und die gegenwärtige Situation von Lernen in der Schule auf Potentiale von Lernsituationen, die Lernenden ein mitgestaltendes inhaltserschließendes Lernen durch „Begriffendes Bewegen“ ermöglicht.

„Begriffendes Bewegen“ kennen wir alle: als Kinder haben wir alltäglich **Erfahrungen** gemacht

¹ vgl. Egger 2008, 43,ff.

und aus ihnen gelernt - in und durch die Natur, wie wir im Spiel unsere Gliedmaßen einsetzen können, wie wir etwas entdecken, uns verteidigen oder verständigen können – all dies, auch ohne schon in der Schule gewesen zu sein. Kurz: Wir haben aus Erfahrung gelernt, was wichtig war und was wir gebrauchen konnten, um in der Welt zu bestehen – und damit auch neurologisch Voraussetzungen geschaffen, uns gezielt Wissen anzueignen.

Menschliche „Bewegung“ verstehe ich als praktisches, körperlich-sinnliches wie sinnhaftes Tun in der Interaktion mit anderen Menschen. Dieses Tun basiert sowohl auf einer genetisch vorgegebenen, sensumotorischen Organisation des Körpers als auch auf der vorgefundenen natürlichen und von x Generationen geschaffenen gesellschaftlichen Lebenswelt. Letztere ist immer schon von Machtbeziehungen, Kulturtechniken und sozial erzeugten Bedeutungsstrukturen durchzogen und geprägt². Um vor diesem Hintergrund sinnhaft Lerngegenstände zu erschließen, ist ein Verständnis von Bewegung erforderlich, das rein physiologische, biomechanische und funktionale Sichtweisen zwar anerkennt, aber auch über sie hinausgeht.

Menschliches „Lernen“ umfasst grundsätzlich die Aneignung natürlicher, menschlicher und gesellschaftlicher Potentiale. Alles Lernen verläuft vor dem Hintergrund eigener leiblicher Erfahrungen, incl. Behinderungen, Grenzen der Verfügung, Undurchschaubarkeiten und Widerständigkeiten. Im Leib/Körper sammeln sich die Erfahrungen unseres Lebens. Er ist „Nullpunkt der Orientierung“ (Husserl), von dem aus Handeln erfolgen und also auch Lernen möglich werden kann. Dabei sind Individuen immer in historisch bestimmten ökonomischen, sozialen, politischen und kulturellen Kontexten zu begreifen. Ausgangspunkt menschlichen Lernens ist der gesellschaftliche Mensch³.

2. Sich Bewegen - Bewegungsmuster - Denken

2.1 Was genau passiert nun beim Sich-Bewegen?

Wie schon bei einfachen Lebewesen bilden Körperbewegungen auch bei Menschen von Anfang an und andauernd „geistige“ Muster⁴. Neurophysiologisch betrachtet wirken derartige Bewegungsmuster, indem sie Bewegungen formen, ohne sie im Detail festzulegen. Auf diese Weise können sie sich optimal an wechselnde Bedingungen anpassen. Die flexiblen Grundmuster bestimmen, wie die jeweilige Bewegung ablaufen kann⁵. Dabei ist keine Bewegung identisch mit der anderen. Bei gleicher Ausgangsstellung ist eine bestimmte Bewegung durch Schwerkraftverhältnisse, durch die Reichhaltigkeit der biologischen, persönlichen und gesellschaftlichen Bedingungen etc. in jedem Bewegungsakt zwar „gleich“, aber doch minimal anders. Das Grundmuster zeigt sich z.B. bei einem mit verschiedenen Körperteilen vollzogenen Schriftzug (ob groß, klein, mit der linken oder rechten Hand, mit Fuß, Nase, Knie usw.) als Eigentümlichkeit der ganz persönlichen Unterschrift unter verschiedenen Bedingungen.⁶

Die Musterbildung ist eine Abstraktionsleistung des Gehirns. Es reduziert die Vielzahl der Wahr-

² vgl. Alkemeyer 2003, 331

³Faulstich, Bayer 2007

⁴Storch, Tschacher 2016, 46f.

⁵Bernstein 1967

⁶ Neurophysiologisch wird die jeweilige Bewegung im Gehirn nicht unmittelbar als Abfolge metrisch organisierter motorischer Muster (als Maßsystem), sondern topologisch, d.h. in ihren räumlichen Grundstrukturen als Bewegungsmuster widerspiegelt. Der Mensch kann seine bewusste Aufmerksamkeit voll und ganz der aktuellen Aufgabe zuwenden (Jantzen 1988,49).

nehmungen und Bewegungen auf wesentliche Elemente. Man kennt die Beispiele aus der Gestaltpsychologie: man kann sich gewissermaßen selbst dabei zuschauen, wie sich die Teile der Wahrnehmung zu einer Ganzheit zusammenfügen, z.B. wenn horizontal durchgeschnittene Worte oder durcheinander gebrachter Buchstabenfolgen automatisch ergänzt oder richtiggestellt werden.

Bewegungsmuster beziehen sich sowohl auf die eigenen körperlichen Bewegungen als auch auf Situationen, die mit anderen Menschen und Objekten zu tun haben. An Objekten ist dabei von Interesse, wofür sie praktisch verwendet werden können und mit welchen Mitteln sie sich bearbeiten lassen. Mit meiner Bewegung erfahre ich etwas über diesen Gegenstand und über mich selbst. Insofern sind Bewegungsmuster als „subjektive“ Disposition der Akteure komplementär auf die Beschaffenheit der „Objekte“ bezogen.⁷ Die Muster werden dabei weder von den Objekten vorgezeichnet, noch werden sie von den handelnden Individuen geschaffen. In sie gehen sowohl die Eigenart der Objekte als auch die Gesamtheit der persönlichen Erfahrung ein.

2.2 Bewegung und Wahrnehmung

Die subjektive Disposition beeinflusst auch den sinnlichen Bezug des Menschen zu seiner Umwelt, seine „Wahrnehmung“. Nach dem gängigen kognitionswissenschaftlichen Verständnis ist Wahrnehmung ein linear-kausaler Prozess, der von einem ursächlichen Objekt seinen Ausgang nimmt: „Reize“ oder „Sinnesdaten“ werden weitergeleitet, neuronal verarbeitet und schließlich im Gehirn repräsentiert. Wahrgenommen werden nicht reale Dinge, Menschen oder Vorgänge, sondern nur Bilder, Vorstellungen, Symbole als deren Stellvertreter im Bewusstsein. Subjekt (Innenwelt) und Objekt (Außenwelt) bleiben dabei grundlegend voneinander getrennt.

Demgegenüber betrachten interaktive Konzeptionen - wie z.B. die Funktions- und Gestaltkreistheorien Jakob von Uexkülls und Viktor von Weizsäckers oder neuere Theorien der Verkörperung („embodiment“) und des Enaktivismus - Wahrnehmung als eine aktive, intentional motivierte Erschließung der Mitwelt. „Bei wahrgenommenen Bewegungen gehören zum Muster nicht nur der reine Bewegungsablauf, sondern auch die Auslöser der Bewegung, welche Ziele mit der Bewegung erreicht werden sollen, und die Bedingungen, unter denen die Bewegung gelernt wurde. Lernen besteht letztlich darin, dass für ein bestimmtes Lernfeld (z. B. Geige- oder Schachspielen) geeignete Muster gebildet werden“.⁸ Wahrnehmend steht ein Lebewesen nicht der Welt gegenüber, sondern ist immer schon in ihr tätig und in sie verstrickt. Wahrnehmen kann nur ein Wesen, das sich auch zu bewegen und etwas zu ergreifen vermag. Was ein Lebewesen wahrnimmt, ist so auch abhängig von seiner Bewegung. Und *wie* es sich bewegt, hängt wiederum auch ab von seinen Wahrnehmungen. Wahrnehmung und Bewegung sind so als funktionale Einheit untrennbar miteinander verbunden. Jede Bewegung geht einher mit einer neuen Wahrnehmung und einer neuen Perspektive, die wiederum anregt, weitere Bewegungen zu erkunden.

Wenn sich nun die Welt für uns nur in der fortwährenden Interaktion mit ihr konstituiert, wenn wir also immer schon handelnd in der Welt sind, dann gibt es kein getrenntes „Inneres“ mehr, welches das „Äußere“ abbilden, rekonstruieren oder repräsentieren könnte. An die Stelle von Repräsentationen treten daher erworbene und flexible Muster der Interaktion mit der Umwelt.⁹

⁷ Vgl. Alkemeyer/Schmidt 2005

⁸ Neubeck 2017, 20

⁹ Vgl. Fuchs, T. 2017, 69ff.

2.3 Bewegung als Tätigkeit

Menschliches Handeln vollzieht sich grundlegend als Tätigkeit in Bezug auf natürliche und gesellschaftliche Gegebenheiten. Tätigkeiten als beobachtbare Körperbewegungen lassen sich so in letzter Instanz als kleinste Einheiten sozialwissenschaftlicher Analyse betrachten.¹⁰ Indem ein Mensch sich bewegt, macht er leibliche Grunderfahrungen: „So ist die elementarste und allen anderen Tätigkeiten zugrundeliegende Weise des Tätigseins die zielgerichtete Tätigkeit der Sinnesorgane. Indem wir uns bewegen, nehmen wir wahr, wird der eigene Leib und die Dinge erfahrbar. Um einen taktilen Eindruck zu erlangen, muss ich mit den Händen zufassen. Um ein Ding richtig sehen zu können, muss ich den Kopf drehen, die Körperhaltung ändern usw. Das Elementarste, was der Mensch vermag, ist ein Sich-bewegen-können inmitten seiner umgebenden Dinge. Er hält sich inmitten ihrer auf, indem er *sich* zu ihnen verhält, *Verhalten* meint also die selbst gesteuerte Bewegung inmitten der Dinge, und zwar zunächst ganz wörtlich genommen als Sich-nähern, Sich-entfernen, Hand-anlegen etc.“¹¹.

2.4 Bewegungsmuster als Bausteine des Denkens

Wenn Menschen - ob als Kind oder Erwachsener - neue Erfahrungen machen, greifen sie zunächst auf bekannte Handlungs- bzw. Bewegungs- und Denkmuster zurück. Ein Bastler, der keinen Hammer zur Hand hat, nimmt einen Stein oder einen anderen geeigneten Gegenstand. Ein kippelnder Tisch wird mit Bierdeckeln, Holzbrettchen o.ä. unter einem Tischbein wieder stabilisiert. Je mehr Muster an Erfahrung oder Bewegung gesammelt werden, desto mehr können sie mögliche Handlungs- und Denkweisen neu zusammensetzen. Dieser Prozess des Vergleichens, Mischens und Neukonstruierens spielt sich sowohl unbewusst als auch in der Vorstellung ab. Im Spielen, Gestalten und Planen werden Erfahrungs- bzw. Bewegungsmuster flexibel an neue Situationen angepasst¹².

Die Prüfung, ob sich bestimmte Bewegungen zur Lösung eines Problems eignen, wird als Denken erfahren. Nach Neubecks Analyse wird auch das Denken von Mustern geprägt. Es zeigt sich, dass Denkmuster sich aus der Art ergeben, wie gehandelt wird.¹³ „Denken vollzieht sich zunächst in Form des aktiven Handelns; über die praktische Bewältigung von Problemen gelangt das Kind dann zu ihrer gedanklichen Beherrschung“.¹⁴ Das menschliche Denken schafft also mit seinen eigenen Schöpfungen und Handlungen etwas Äußeres, welches auf ihn selbst wieder zurückwirkt. Konkretes Handeln und unmittelbare leiblich-körperliche Rückmeldungen sind verbunden mit Musterbildung, so dass Denken als verinnerlichtes Handeln aufgefasst werden kann.

2.5 Denken als Probehandeln

Im Denken nehmen wir Abstand vom Hier und Jetzt des sinnlich Gegebenen: Erste Eigenschaft dessen, was wir „Denken“, nennen, ist die Vergegenwärtigung: „Nicht-Gegenwärtiges - sei es Vergangenes oder Zukünftiges oder rein Mögliches - stellen wir innerlich vor uns hin, stellen es uns vor“¹⁵. Um Aufgaben zu lösen, können durch inneres, vorgestelltes Probehandeln geschickt verschiedene Bewegungen koordiniert und/oder erlernte Regeln miteinander verknüpft werden. Mit den verinnerlichten Mustern können im Bewusstsein Als-ob-Handlungen vollzogen werden. Man

¹⁰ Alkemeyer, Thomas 2004, 44f.

¹¹ Landgrebe 1977, 81

¹² Schäfer 2011, 142

¹³ Neubeck 2017, 10

¹⁴ Breithecker 2001, 212

¹⁵ Graumann 1965, S. 19f. in Holzkamp 1976, S. 362

kann so tun, *als ob man* eine andere Person wäre, *als ob man* sich in einem anderen (z.B. emotionalen) Zustand als dem aktuellen befinden würde, *als ob man* eine bestimmte Handlung wirklich vollziehen würde. Man kann aber auch so tun, *als ob ein Gegenstand* etwas anderes wäre, *als ob eine Situation* anders wäre, oder *als ob etwas der Fall* wäre, *was nicht der Fall ist*, usw. Neben dieser Unterscheidung lassen sich die verschiedenen Formen von So-tun-als-ob auch in Bezug auf ihre situationsbezogene Anwendung, auf Perspektiven und Absichten der handelnden Subjekte voneinander abgrenzen.¹⁶

Sich die eigenen eingefahrenen Bewegungs- und Handlungs- und damit auch Denkmuster bewusster zu machen, neue bisher unbekannte Lösungswege auszuprobieren und damit im Probehandeln seinen Handlungsspielraum zu erweitern, ist oft eine beglückende Erfahrung mit tiefgreifenden Auswirkungen in den Alltag hinein.

2.6 Bewegungsmuster und Begriffsbildung

Die meisten Begriffe für Objekte wurden ursprünglich von den Aktivitäten abgeleitet, die im Umgang mit den Objekten ausgeübt werden. So geht z.B. der Begriff „Wand“ auf „winden“ zurück. Um eine Wand herzustellen, musste früher ein Flechtwerk gewunden werden, das mit Lehm ausgefüllt wurde. Da Objekte mit ihren Eigenschaften nur insofern für die Menschen eine Bedeutung haben, als sie für ihre Lebenserhaltung wichtig sind, wird in diesen Begriffen immer auch mitgedacht, wofür sie nützlich sind und was mit ihnen gemacht werden kann. Man kann z.B. den Begriff „Ziegelstein“ nicht denken, ohne bewusst oder unbewusst mitzudenken, dass Ziegelsteine für den Bau von Häusern gebraucht werden. Im „Feststellen“ des Denkens wird aus einer Vielzahl von Möglichkeiten jeweils eine einzelne herausgegriffen und festgelegt¹⁷.

Dass Begriffe auf Bewegungsmuster verweisen, ist besonders bei den Verben offensichtlich. Im Duden Herkunftswörterbuch kann für fast jedes Substantiv nachgelesen werden, wie es ursprünglich aus einem Verb („Tu-Wort“) abgeleitet wurde. Dies trifft auch für die Begriffe zu, die aus der Versubstantivierung von Verben entstanden sind (z.B. Er-kennt-nis oder Wahr-nehmung). Aber auch den Begriffen für Objekte und ihre Eigenschaften liegen letztlich Bewegungsmuster zugrunde. Offensichtlich besteht z.B. zwischen den Mustern für Gegenstände und für Bewegungen kein wesentlicher Unterschied. Bei Beiden geht es darum, welche Bewegungen mit Etwas auszuführen sind, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. „Selbst wenn in Sätzen ohne Verben von Tatsachen gesprochen wird, wie z. B. dass am Himmel ein Vogel ist, wird zwangsweise die Bewegung des Fliegens mitgedacht, da dies mit zum Muster des Vogels gehört“.¹⁸ In diesem Fall beschreiben „Muster“ keine Oberflächen, sondern die innere Gestaltung des Handelns. Obgleich Begriffe einen direkten sinnlichen Bezug haben, sind sie abstrakte Gebilde, da sie auf abstrakte Bewegungsmuster verweisen. Die Begriffe sind zwangsläufig mit Vorstellungsbildern verbunden, da sie auf Bewegungen bezogen sind, die in Raum und Zeit ablaufen und mit bestimmten Zielen verbunden sind.¹⁹ Wenn beim Denken nicht Begriffe, sondern Begriff gewordene Bewegungsmuster verknüpft werden, können letztere als die eigentlichen Bausteine des Denkens betrachtet werden. Und Begriffe erhielten ihre Bedeutung dadurch, dass sie sich auf bestimmte Bewegungsmuster beziehen.

Wie nun geschieht dies in der Praxis?

¹⁶Summa 2017, 175

¹⁷ vgl. Graumann 1965, S. 20 f.

¹⁸Neubeck 2017, 21f.

¹⁹Vgl. Neubeck 2017, 22

2.7 Gedächtnisspuren

Bewegungs- und Handlungsmuster werden nicht nur innerhalb des für Motorik zuständigen Teils des Gehirns gebildet. Mit jeder Bewegung werden alle mit ihr erlebten Sinneswahrnehmungen verbunden: Wenn ich über dem Knie einen Ast zerbreche, spüre ich die Anspannung der Muskelgruppen in Schultern, Armen, Händen, Rücken und Beinen, die Oberfläche und Widerstandskraft des Astes auf meiner Haut, höre das knackende Geräusch, wenn der Ast zerbricht und spüre die folgende Entspannung. Entsprechend „feuern“ die zuständigen Gehirnareale für Kognition, Wahrnehmung und Bewegung gleichzeitig - vielfältig belegt von den kognitiven Neurowissenschaften (»embodied cognition«).²⁰ Was wir in der jeweiligen Aktion spüren, sehen, hören, fühlen, riechen und schmecken, hinterlässt dauerhafte Spuren im Gedächtnis. Emotionen, Stimmungen werden ebenso aktiviert wie vorreflexive Wissensbestände, Körpererinnerungen und tiefensensorische Wahrnehmungen. Nur durch eine einzige Wahrnehmung (Geruch von Zimt) kann z.B. eine früher erlebte Gesamtsituation als „déjà vu“ vor dem inneren Auge auftauchen (Omas Apfelkuchen – Familie an einem Tisch – Garten – Hund – Vogelgezwitscher etc.) die damaligen Gefühle hervorrufen. Alle diese Gedächtnisspuren schaffen wiederum die Basis für die Bildung von Begriffen: Die Studien von Hauk u.a. (2004) z.B. zeigen, dass gelesene oder gehörte Worte für Aktionen wie z.B. ‚Lecken‘ ‚Greifen‘ oder ‚Kicken‘ jeweils Areale im motorischen Kortex aktivieren, die die realen Aktionen von Zunge, Fingern, Beinen steuern. Für Gerüche wurde das Entsprechende gefunden: Wenn man das Wort ‚Zimt‘ liest, werden dadurch Aktivitäten im olfaktorischen Kortex, d.h. im Zentrum für Geruchsempfindung erzeugt. Das Gehirn scheint einen nicht vorhandenen Zimtgeruch zu simulieren, um das durch Schriftzeichen vorgegebene Wort zu verarbeiten. Sogar in Bereichen abstrakten Wissens wie der Mathematik, von der man bisher immer geglaubt hatte, dass sie der reinen Welt des Geistes entstammten, spielen bildhafte und verkörperte Elemente eine Rolle²¹.

2.8 Metaphern im Alltag

Unser begriffliches Leben beginnt mit Bewegungsverhalten und bezieht seine Bedeutungen aus der körperlichen Erfahrung. Der spezifische Mechanismus, der verkörperte Erfahrung und begriffliches Denken miteinander verbindet, ist für Lakoff & Johnson die Metapher. Metaphern gründen sich auf basale, immer wieder auftauchende Bildschemata wie „vorne - hinten“, „oben – unten“, „innen - außen“, „nah – fern“, „stoßen – ziehen“, „spannen - entspannen“, Gleichgewicht - Fallen“ etc. Jene Bildschemata gründen sich auf leibliche Erfahrung. Lakoff & Johnson weisen nach, dass die Sprache und die Denkprozesse vermutlich über 90% metaphorisch sind²². Metaphern schaffen eine Meta-Bilderebene. Dadurch werden komplexe vielschichtige, schwer zu fassende Sachverhalte mit Mitteln der Analogie oder Entsprechung darstellbar. Die aus dem körperlichen Erleben gebildeten Bildschemata fungieren so z.B. auch als Metaphern unseres abstrakt begrifflichen Denkens: z.B. auf-nehmen, auf-fassen, be-greifen, er-fahren, heran-gehen, heran-tasten, auf-schnappen, ver-standen, ver-werfen usw. Unsere Denkfiguren für zeitliche Zusammenhänge sind teilweise räumlicher Natur. Es ist uns selbstverständlich, dass die Zukunft *voraus* liegt und unsere Vergangenheit *hinter* uns. Das „Innen - Außen“-Schema findet sich in einem riesigen Spektrum von Metaphern und Konzepten (z.B. „Außen - vor sein“, „Im Maschinenraum der Macht“, „Am Rande der Gesellschaft“, Gesetz des „ausgeschlossenen“ Dritten in der Logik).

Metaphern durchdringen so unser Alltagsleben. „Der metaphorische Charakter unserer Sprache und

²⁰ Kiefer M, Pulvermüller F. 2012, 805–25, Kiefer M, Trumpp NM 2012.15–20

²¹ Lakoff & Nunez 2000

²² Lakoff & Johnson 1999, 36, in Gallagher 2012, 326

unser Denken und Handeln beeinflussen sich wechselseitig: Unser Bewusstsein, die Art, wie wir über die Dinge nachdenken, wie wir wahrnehmen, wie wir Beziehungen erleben, all unsere Erfahrungen, Motive usw. wirken zurück auf unsere metaphorische Sprache“.²³ Diese Metaphorik wieder-um ist nicht nur eine subjektive Musterbildung, sondern wird offenbar von Mensch zu Mensch verstanden. Verstehen ist nichts Anderes, als dass etwas Unbekanntes mit dem Bild eines vertrauten Gegenstandes oder eines Sachverhalts verbunden wird. „Eine Sache verstehen, heißt, sich diese Sache mit einer Metapher vertraut zu machen“.²⁴ Sie resultiert aus den gemeinsam geteilten Erfahrungen der Auseinandersetzung mit der gegenständlichen Natur und aus dem menschlichen Zusammenleben. „Metaphern stehen in ihrer Veränderbarkeit und Komplexität für sprachliche Ausdrücke von Modellen der Wirklichkeit und für eine stetige Veränderung der Konzepte von wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Inhalten. Metaphern strukturieren die Welt, unsere Erkenntnisse von der Welt und machen diese für uns erst erfassbar. Dabei fokussieren sie bestimmte Aspekte und übergehen andere, womit sie hinterfragbare und veränderbare Bedeutungen schaffen“.²⁵

2.9 Bewegung und Sprache als gemeinschaftliche Tat

Sprachentwicklung ereignet sich in gemeinschaftlicher Praxis. Gegenseitiges Verständnis in Form nonverbaler und verbaler Kommunikation ist nur vor einem solch gemeinsamen Hintergrund möglich. Sprache wird zunächst durch den situativen Kontext gemeinsamer praktischer Tätigkeiten erworben. So sind die in Denken verwandelten Tätigkeiten bzw. Bewegungsmuster von vornherein sozial bestimmt, indem sie von anderen Menschen nachgeahmt bzw. erlernt werden müssen. Schon Aristoteles erinnert uns in seinen Schriften zur Poetik daran, dass die Menschen ihr Wissen zuerst durch Mimesis, d.h. durch Nachahmen oder Angleichung erkennen und erweitern. Der menschliche Kommunikationsprozess kann daher „nicht als selbständig existierend oder als eine Voraussetzung des gesellschaftlichen Prozesses verstanden werden; ganz im Gegenteil, man muss den gesellschaftlichen Prozess voraussetzen, damit Denken und Kommunikation überhaupt möglich werden“²⁶.

Bewegungslernen bei Kindern basiert noch auf Wahrnehmung und leiblicher Mitbewegung. So ahmen Kleinkinder zunächst emotionale Bewegungen der Menschen ihrer Umgebung nach. „Indem sie ihre Aufmerksamkeit leiblich (nicht bewusst kognitiv wie Erwachsene) darauf richten und davon in leiblicher Weise angesprochen werden können, fassen sie *Bewegungsbilder* auf und erleben den Bewegungsverlauf als dynamische Gestalt“.²⁷ Sie lernen, in den Bewegungsmustern der Bezugspersonen eine bestimmte affektive Botschaft zu sehen und versuchen dann, ihre innerlich erfahrenen ähnlichen Empfindungen in analogen Bewegungsgestalten bzw. Handlungsmustern auszudrücken.²⁸ So bilden sie Formen, mit anderen zu kommunizieren. Später kommen als bedeutsam erscheinende Körper- und Sprachbewegungen hinzu und bilden jenen intersubjektiven Raum, innerhalb dessen gemeinsame Bezugnahme auf das Besprochene möglich ist.

„Losgelöst von der Situation ermöglicht die Sprache und die symbolische Gestik damit eine Bezugnahme auf vergangene, zukünftige oder gar imaginäre Ereignisse. Auf diese Weise schaffen Worte und Gebärden „[...] universell und abgelöst von der aktuellen leiblichen Situation verwendbar, nun einen virtuellen, symbolischen Raum intersubjektiver Bedeutungen, der dem Menschen Freiheit

²³ Lakoff & Johnson 1998, 11

²⁴ Julian Jaynes 1988, zit in; Neubeck, Klaus 1992 108

²⁵ Ohlhoff 2002, 79

²⁶ Mead 1975a: 307

²⁷ Schultheis 1998, 121

²⁸ Neubeck 1992, 39

gegenüber seiner unmittelbaren Leiblichkeit ermöglicht“.²⁹

2.10 Habitus – die Einverleibung von Gesellschaft

Diese Freiheit ist allerdings auch nur eine bedingte Freiheit. Denn prägend für unsere Reaktions- und Handlungsmuster sind auch ökonomische und soziale Lebensverhältnisse. Gewohnheiten, Lebens- und Verhaltensweisen werden durch „Verbote, Sorgen, moralische Unterweisungen, Konflikte, Geschmäcker usw.“ lebensgeschichtlich erlernt und verinnerlicht³⁰, und zwar in Form des sog. „Habitus“³¹. Die Einprägung sozialer Regeln versetzen die Akteure in die Lage, notwendige gesellschaftliche Umgangsformen zu beherrschen. Der erlernte Habitus drückt sich aus in Körperhaltung, Stimmlage oder in der Art, sich zu bewegen. Der Habitus fungiert als eine den gesellschaftlichen Erfordernissen "vorangepasste Disposition"³². So hängt es z.B. von verfügbaren materiellen Mitteln oder von erworbenem Wissen, von Bildung und Bildungstiteln ab, ob man ein Musikinstrument spielt oder in Konzerte geht, welche Filme man im Kino ansieht, wie man seine Wohnung einrichtet, mit welchen Adjektiven man seine Freundinnen und Freunde beschreibt oder auch welchen Bildungsabschluss man anzustreben sich zutraut.

"Das vermeintlich 'unschuldige' physische Dasein der Menschen und Dinge, der Körper und Bewegungen, der Werkzeuge, der Kleidungen, der Gebäude etc., erweist sich so als durch und durch be-seelt vom Geist (oder Ungeist) jener gesellschaftlichen Verkehrsformen, sozialen Verhältnisse und privaten und politischen Machtstrukturen, die es organisieren“³³. In empirischen Untersuchungen wurde nachgewiesen, wie gesellschaftliche Umstände Körper und Verhalten der Einzelnen prägen und wie handlungsleitend die "Einverleibung" gesellschaftlicher Strukturen sein kann.³⁴ Persönlichkeitsstrukturen bilden sich in der jeweiligen Lebensgeschichte als Muster oder Dispositionen des Erlebens und Verhaltens, die jeweils in einer gegenwärtigen Situation aktualisiert werden. Als Muster eines impliziten Regelwissens über die einverleibten Lebensverhältnisse verweist der Habitus auf das sog. "prozedurale Gedächtnis"³⁵, welches Bewegungs- und Verhaltenspotentiale beinhaltet.³⁶

2.12 Gefühle als interaktive Wahrnehmung

Durch das Ineinandergreifen interaktiver Wahrnehmung besitzt jeder Mensch das Vermögen, Empfindungen auszudrücken. Stimmungen und Gefühle werden über den Leib sichtbar und dadurch anderen Subjekten überhaupt erst zugänglich. So entsteht ein ständiger intersubjektiver Vollzug dort, wo Menschen miteinander umgehen. Ein sich bewegender Mensch ist mehr als nur ein Körperding, das auf mechanische Gesetzmäßigkeiten reagiert. Seine Gestik und Mimik verweisen auf Stimmungen, die von Anderen verstanden werden können.³⁷

Im leiblichen Spüren drückt sich für ein Subjekt die Bedeutsamkeit von Situationen im Wirkungszusammenhang eigenen Erlebens (incl. der Rückbindung an gemachte Erfahrungen) aus. Dabei können Gefühle und Empfindungen Sachverhalte, Gegenstände und andere Menschen im Lichte ihrer Bedeutsamkeit enthüllen. Insofern sind Gefühle auch Formen der Wahrnehmung, und zwar "als Beachtung qualitativer Merkmale einer Situation, die ihnen eine Bedeutsamkeit und Wichtig-

²⁹ Fuchs 2000a, S.266

³⁰ Bourdieu 1976, 168

³¹ Bourdieu 1993b, 102

³² Bourdieu 1993b, 98

³³ Hackl, Egger 2010, 9

³⁴ Franke 2008, 15f.

³⁵ Kandel 2008

³⁶ vgl. Neubeck 2017, 17ff.

³⁷ Oberhaus 2006, 114

keit gibt, die sie ohne die Emotion nicht hätten"³⁸. Auf diese Weise entsteht dann auch der "Aufforderungscharakter" eines Gegenstandes oder einer Situation, der bzw. die als "attraktiv" oder "abstoßend", "freundlich" oder "bedrohlich" wahrgenommen werden kann.

3. Erfahrungslernen als subjektive Erschließung der Welt

Anhand einer analytischen Betrachtung von „Bewegung“ wurde herausgearbeitet, wie Bewegung und Bewegungsmuster der einzelnen mit Wahrnehmung, Denken, Begreifen, Verständigen im Kontakt mit Dingen und Menschen zusammenhängen. Die subjektive Perspektive auf die Welterschließung kann mit dem Begriff „Erfahrung“ umrissen werden.

3.1 Erfahrungsbegriff

„Erfahren“ stammt ethymologisch von "Fahren" als jede Art des Sich Fort-Bewegens im Raum. Das Präfix "er" meint ein Er-reichen, Er-langen, Er-folg als Durchhalten bis zu einem Ende. Ursprünglich ein Durchreisen eines Landes hatte es schließlich die Bedeutung von Kennen-lernen. Seit dem 15.Jh. ist das Prinzip *Erfahren* mit bewandert sein, klug sein, belegt. Im Alltagssprachgebrauch bedeutet „Erfahren“, sich mit einer Sache eigenständig zu befassen und sich ggf. intensiv damit auseinanderzusetzen. Damit wird das eigenständige Durchleben des Neuen bzw. Fremden zu einem Konstitutionsmerkmal von Erfahrung. Wenn ich von Anderen über ein Ding höre, ist es lediglich eine vermittelte, aber keine eigene Erfahrung. Erfahrungen müssen am eigenen Leib gemacht werden. Erfahrungen sind unter diesem Aspekt nicht übertragbar.

Andererseits erlaubt uns Sprache, Erfahrungen zu kategorisieren, sie mit individueller Bedeutung zu versehen und zu transportieren. Indem individuelle Erfahrung mitteilbar wird, erlangt sie eine potentielle über- oder interindividuelle Komponente, da sie immer in gesellschaftliche Prozesse und in ein soziales Gefüge eingebettet ist. Damit sind die Möglichkeiten, Erfahrungen zu machen, nicht unendlich, sondern immer historisch kulturell und sozial in bestimmten Grenzen vorbestimmt und prinzipiell auch kollektiv verfügbar. "Sprache typisiert die Erfahrungen auch, indem sie erlaubt, sie Kategorien zuzuteilen, mittels derer sie nicht nur für mich, sondern auch für meine Mitmenschen Sinn haben. So wie Sprache typisiert, so entpersönlicht sie auch. Denn die typisierte Erfahrung kann potentiell von jedem, der in die entsprechende Kategorie fällt, erfahren werden"³⁹

3.2 Körpererfahrung in Bewegung

In der Art und Weise, wie wir uns bewegen, spüren wir, wie wir beschaffen sind, in welcher Gefühls- oder Stimmungslage wir uns befinden, wie wir zu anderen „stehen“ usw. Dies geschieht unwillkürlich, kann aber auch bewusst gemacht und gesteuert werden (z.B. über Körpersprache und Bewegungsverhalten in Situationen und in Bezug auf andere Menschen). Sich selbst in Bewegung wahrzunehmen, kann sensibilisieren, was Bewegung mit mir als Person zu tun hat und wie ich verwoben bin mit Empfindungen, Gedanken und Gefühlen vor dem Hintergrund von in der eigenen Biographie Erlebtem. Sich-Bewegen ist durchzogen von Bedeutungen und Werten und auf Sinn verwiesen.

Als genuiner Modus des Lernens spielt „Erfahrung“ im Fach Bewegung und Sport seit jeher eine zentrale Rolle: das Zu-Lernende kann – ob beabsichtigt oder nicht – im Wesentlichen nur über subjektive Bewegungserfahrungen angeeignet werden. Für den Sportpädagogen Grupe sind unmittelba-

³⁸Fuchs 2014, 14

³⁹ Berger Luckmann, 1980, 40

re Erfahrungen „oft wirksamer als Worte und Empfehlungen. Erfahrungen ermöglichen Lernprozesse, und nicht selten sind sie Ausgangspunkt und Grundlage von Urteilen, Erkenntnissen und Einsichten“⁴⁰. Dies geschieht im sportlichen und spielerischen Bewegunghandeln, in „Erziehungs- und Bildungsprozessen im und durch Sport“ oder in der Vergegenwärtigung des Erlebten als Körpererfahrung⁴¹. Sie wird dann möglich, wenn für eine begrenzte Zeit die eigene Aufmerksamkeit auf das gerichtet wird, was im Körper bzw. in Körpersegmenten vor sich geht. Die Schulung der Bewusstheit für den eigenen Körper schärft die Fähigkeit, Formen des Sich-Bewegens bei sich und im Kontakt mit anderen und sowie Bewegungszusammenhänge fokussiert wahrzunehmen⁴².

3.3 Erfahrung und Reflexion

Qualitatives Erleben ist ein Ensemble von sinnlichem Wahrnehmen, Wollen, Fühlen und Handeln. Erst Reflexion macht das unmittelbar Erlebte zur Erfahrung⁴³. Das denkende Subjekt kann sich durch „Reflektieren“ auf sich selbst rückbeziehen, so dass das Gedachte als Besitz des Subjektes erscheint. Dabei kann die „Reflexion“ des Erlebten entweder sinnlich-unmittelbar oder begrifflich-kognitiv erfolgen⁴⁴. Unter kognitivem Aspekt hat das *Nachdenken* in der Reflexion allerdings „immer etwas Nachgeordnetes, Abgeleitetes, welches das ursprüngliche Fühlen nicht mehr erreichen oder abbilden kann. Das gedankliche Erfassen kann nicht so nahe, so dicht an der Sache sein wie das Fühlen ... selbst“⁴⁵. Dies entspricht z.B. auch der Erfahrung des „Flow“-Erlebens: sobald man versucht, dieses Gefühl zu erfassen, wird der „Flow“ quasi unterbrochen. Das, was man in Gedanken fassen möchte, ist bereits vergangen. Auch für Merleau-Ponty ist der reinen Erfahrung nicht bei der Arbeit zuzuschauen.

Erfahrung - nach Waldenfels⁴⁶ auch als Widerfahrnis verstanden - ist nicht steuerbar, sondern vollzieht sich als pathisches Moment, das im Vollzug selbst nicht fassbar ist und erst nachgängig reflektiert werden kann. So ist Lernen (*als* Erfahrung) nicht nur nicht steuerbar, wie es einer didaktischen Machbarkeitsillusion entspräche, sondern auch der sicheren Messung und Bewertung entzogen. Auch für Dewey ist Erfahrung „grundsätzlich unmethodisierbar“⁴⁷, d.h. nicht didaktisch für Lehr- und Lernprozesse nutzbar zu machen. Dies wirft nicht nur für die Benotung als einer maßgeblichen Kontrollpraxis schulischen Unterrichts grundlegende Fragen auf, sondern ebenso auch für die pädagogische Forschung und deren Erkenntnismöglichkeiten.

Aus neuropsychologischer Perspektive können Erfahrungen als das Gesamt der in den verschiedenen Handlungsweisen erworbenen Bewegungs- und Handlungsmuster betrachtet werden.

„Wie Ergebnisse der Hirnforschung zeigen, werden Erfahrungen immer gleichzeitig auf der kognitiven, auf der emotionalen und auf der körperlichen Ebene in Form entsprechender Denk-, Gefühls- und körperlicher Reaktionsmuster verankert und aneinander gekoppelt“⁴⁸.

All diese Muster reduzieren – aus bewegungswissenschaftlich-neurologischer Sicht - die Vielfalt der erfahrenen Bewegungen auf wesentliche Strukturmerkmale. Sie abstrahieren gewissermaßen

⁴⁰Grupe 1995, 21

⁴¹ Funke-Wieneke 2001

⁴² Funke-Wieneke 2004, 223

⁴³ vgl. Jung 2005

⁴⁴ vgl. Roscher, 2010, S. 74 ff.

⁴⁵ vgl. Winter 1992, 12

⁴⁶ Waldenfels 2004, S. 66

⁴⁷ Dewey 1974, 22

⁴⁸ Hüther 2008, 121

von der Realität. Als „Realabstraktion“ stellen sie nun etwas Allgemeines dar und scheinen etwas Mentales zu sein. Auf jeden Fall gehören sie nicht zur sinnlichen Welt. Da sie aber gleichzeitig auch einen körperlichen Aspekt haben, weil sie sich auf körperliche Bewegungsprozesse beziehen, können sie nicht eindeutig nur dem mentalen bzw. geistigen Bereich zugeordnet werden. Wenn sie weder etwas rein Geistiges noch etwas rein Körperliches sind, was sind sie dann?

Auf diese Frage können mit Hilfe von Leibphänomenologie und dialektischer Denkweise möglicherweise Antworten gefunden werden. Sie erlauben einen Zugang, um den Zusammenhang von Körper / Leib, Bewegen, Denken mit gesellschaftlichen Lern- bzw. Bildungsprozessen fassbar werden lassen und eine Integration von Bewegung in Lernprozesse legitimieren.

4. Phänomenologische Zugänge

Die Phänomenologie ist eine seit dem Ende des 19. Jahrhundert⁴⁹ ausführlich begründete und systematisierte erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Haltung. Sie versucht, die hinter technischen Begriffen und Schemata verborgenen Lebenswelten zu entdecken, zu beschreiben und deren Wesensmerkmale herauszuschälen. Sie steht dafür, „Erfahrung einzulassen“⁵⁰, um einer entsinnlichten, entfremdeten und verdinglichten Lebenswelt durch eine nachspürende, sich einfühlende, verstehende und rekonstruierende Methodik zu begegnen.⁵¹ Auch neuere wissenschaftliche und philosophische Ansätze der Leibphänomenologie und der Embodiment-Forschung zeigen, dass es eine leiblich-körperliche Basis gibt, die soziales Verstehen und Lernen überhaupt erst ermöglicht. Daher gilt es zunächst, sie als Grundschicht unseres Fremd- und Selbstverstehens genauer zu erfassen und als fundamentale Erfahrungsweise geltend zu machen⁵². Sie bietet aber auch theoretische Zugänge und Erklärweisen, die für eine „Begreifende Praxis in Bewegung“ praktisch relevant sind. Zunächst seien daher zunächst wesentliche Elemente bzw. Kategorien phänomenologischer Sichtweise erläutert: dazu gehören Leiblichkeit und Zwischenleiblichkeit, Sinnhaftigkeit bzw. Intentionalität, Situationsbezogenheit und Perspektivität, das Verhältnis von Leib und Körper sowie Explizites und Implizites Wissen.

4.1 Leiblichkeit als Basis des Weltbezugs

Leiblichkeit bezeichnet das grundlegende Zur-Welt-Sein von Mensch und Welt. Sie umfasst über den eigenen Leib hinaus auch seine sozialen, gegenständlichen und ökologischen Beziehungen. Wesentlich ist die Relation von Mensch und Welt und nicht von Subjekt und Objekt. Leiblichkeit geht davon aus, dass wir "urverbunden" in der Welt verwurzelt und von vornherein auf sie bezogen sind: als uns tragender Grund, als Bedingung unserer Aktionen sowie als Quelle unseres Wissens. Diese Verwurzelung bildet damit die Basis unseres Lebens, unseres Selbst- und Weltverhältnisses und somit auch die des Lernens. Leiblichkeit und Eigenbewegung sind Voraussetzungen, um überhaupt wahrnehmen zu können, Werkzeuge zu entwickeln etc.⁵³ Phänomenologisch orientierte Autoren wie Merleau-Ponty, Waldenfels, Schmitz, Seewald, Fuchs u.a. sind sich einig in der vereinheitli-

⁴⁹ Für diese philosophische Richtung stehen insbesondere Edmund Husserl, Georg Simmel, Max Scheler, Helmuth Plessner, Ludwig Binswanger und Maurice Merleau-Ponty

⁵⁰ vgl. Seewald 1992, 26

⁵¹ So ist auch Husserls Forderung zu verstehen, "zu den Sachen selbst" zu kommen - nicht mit vorgefertigten Schemata auf die Phänomene loszugehen, sondern diese aus sich heraus "sprechen zu lassen".

⁵² vgl. Eberlein 2016, 10f.

⁵³ Fuchs 2000, S. 15

chenden Schlüsselrolle, die der Leiblichkeit für die Konstitution des Menschen insgesamt zukommt.

4.2 Zwischenleiblichkeit

Menschen sind füreinander keine objekthaften, unzugänglichen Wesen, die sich nur indirekt durch Rückschlüsse oder durch den rationalen Vergleich gegenseitig verstehen. Es bedarf daher keiner bewusst hergestellten Überbrückung zwischen sich Selbst und Anderen („sich sozialisieren“), die Erfahrungen seiner selbst- und anderer bestehen gleichursprünglich. Noch ehe wir uns Gedanken über unser Gegenüber machen oder bestimmte Beweggründe seines Verhaltens unterstellen, sind wir „zwischenleiblich“⁵⁴ miteinander verbunden. Dies beinhaltet stets ein aufeinander reagieren-des Verhalten, ein Zusammenspiel von Handlungen und Gebärden. Es geschieht in Situationen (s.u.) als direkt gegebenen, selbst mitkonstituierten sozialen Kontexten. In diesen „praktischen Verweisungszusammenhängen“ bildet sich jeweils ein Sinn (s.u.) heraus⁵⁵. Der Austausch von Blicken, der mimische und gestische Ausdruck ebenso wie die Intonation und Modulation unserer Sprache erzeugen eine zwischenleibliche Resonanz und ermöglichen eine vorsprachliche, präreflexive Form der Empathie⁵⁶. Dazu gehören ebenso Phänomene der unwillkürlichen, vorbewussten Sympathie oder Antipathie, des Vertrauens oder des Misstrauens. Primäre, verkörperte Intersubjektivität besteht schon in den ersten Lebensmonaten⁵⁷. Die wechselseitige emotionale „Resonanz“ von Mutter und Kind zeigt sich bereits im Mutterleib in beider Fähigkeit zum Fühlen und Mit-Fühlen. Sie spüren, dass sie füreinander bedeutsam sind. Dadurch entsteht ein gemeinsamer sinnhafter Raum zwischen ihnen. Dieser Raum lässt sich nicht durch objektive Eigenschaften definieren, sondern ergibt sich durch die wechselseitige Bedeutung innerhalb gemeinsamer Erfahrungen, Bilder, Hoffnungen oder Phantasien. Ähnlich sieht dies Shaun Gallagher in seinem „interaction theory“-Ansatz von „embodied cognition“: Unser Verstehen der Meinungen, Gefühle und Absichten anderer ist danach meist ein unmittelbares, vor-reflexives Erfassen anhand von Bewegungen, Gesten, Haltung, Mimik, Augenbewegungen etc. Letztlich ist für ihn, ganz ähnlich wie für die Leibphänomenologie, „alles soziale Verstehen in leiblich-körperlicher Intersubjektivität und deren vorreflexiven Leistungen begründet.“⁵⁸ Mit der Entdeckung der Spiegelneuronen⁵⁹ wurde auch das neurophysiologische Korrelat für Resonanz, Spiegelung und Empathie nachgewiesen. Merleau Ponty bezeichnet mit „Zwischenleiblichkeit“ ein stummes und lebendiges, der Reflexion allerdings nicht zugängliches und sprachlich nicht ausdrückbares unmittelbares Verhältnis von Leib zu Leib. Unmittelbare Leiberverfahrung bedeutet, dass sie zwar dem Bewusstsein vorausgeht, aber nicht unabhängig von gesellschaftlicher und kultureller Prägung ist. Keinesfalls tritt der Mensch mit seiner Mitwelt als „unbeschriebenes Blatt“ in Beziehung, sondern immer aus der Disposition seiner eigenen Gewordenheit.

4.3 Handlungsfreiheit in Situationen

Das Gefüge, in dem Zwischenleiblichkeit zum Tragen kommt, ist die „Situation“. Ursprünglich vom lateinischen "situs" abstammend, wird Situation für eine Lage im Raum verwendet, die man auch Dingen zuspricht. Alte Handlungslehren (z.B. Aristoteles) kennen zwar keinen analogen Be-

⁵⁴ Merleau-Ponty 1966

⁵⁵ vgl. Coenen 1985, 280ff.

⁵⁶ Fuchs 2017, 2018

⁵⁷ Trevarthen 1993

⁵⁸ Eberlein 2016,12

⁵⁹ Rizzolatti 1996

griff für "Situation", wohl aber einen Begriff dafür, "worin die Handlung stattfindet".⁶⁰ Die konkrete Freiheit eines Menschen besteht zunächst in dem allgemeinen Vermögen der menschlichen „*puissance sur le monde*“,⁶¹ sich in Situationen zu versetzen, sie als solche zu schaffen, auf sie zu antworten oder sie zu strukturieren. Die Situation wiederum wird in einer bestimmten Weise kreiert. So ist man daran beteiligt, selbst wenn man in eine Situation hinein gerät: indem man sie in einer bestimmten Weise aufnimmt, bestimmte Fragen stellt oder nicht, der Situation eine Wendung gibt oder nicht. Im Unterschied zu Sartre, bei der Freiheit in Entscheidung und Entwurf verlagert werden, liegt die Freiheit für Merleau-Ponty „in der Art und Weise, wie wir etwas abwägen, welche Aufmerksamkeit wir auf etwas verwenden, wie wir überhaupt etwas in den Blick geraten lassen. Freiheit liegt nicht in dem großen Schlusswort ‚ja‘ oder ‚nein‘, das einen Prozess der Entscheidungsfindung im allgemeinen nur abbricht“. ⁶² Da wir immer schon in bestimmten Strukturen leben, besteht Freiheit nicht in einer willkürlichen Setzung, sondern – bei Kenntnis der eigenen Grenzen – in einer Umgestaltung und Umstrukturierung der jeweiligen Situation, Freiheit kann sich also bloß innerhalb von Strukturen und Regeln realisieren und nicht außerhalb.

Die spezifischen Charakteristika menschlicher Freiheit liegen nach Waldenfels in der Fähigkeit, Gesichtspunkte zu vervielfältigen, Ambiguitäten zu ertragen oder den Sinn für das Mögliche zu entfalten. „Gesichtspunkte vervielfältigen“ heißt dabei, nicht in einen einzigen Gesichtspunkt, der mir ‚zugewachsen‘ ist, einbetoniert zu sein. Eine gewisse Vieldeutigkeit bzw. „Ambiguitäten zu ertragen“ hängt damit zusammen, dass die Wirklichkeit selber immer viel mehr Möglichkeiten bietet als ausschöpfbar sind. Das dritte Charakteristikum menschlicher Freiheit besteht im „Sinn für das Mögliche“. So unterscheidet z.B. Musil im „Mann ohne Eigenschaften“ den Wirklichkeitssinn vom Möglichkeitssinn. Letzterer besteht darin, immer das Bewusstsein oder das Gefühl zu haben, die Wirklichkeit könne auch anders sein, d.h. das eigene Dasein könne nicht nur von den gegebenen Regeln und Zielen schlechthin abhängen.⁶³

Freiheitliches Handeln greift insofern nicht willkürlich von außen in etwas ein, sondern nutzt die Möglichkeit, Situationen umzugestalten, z.B. wenn sie unangenehm sind, wenn gewohnte Schemata nicht greifen oder wir aus vertrauten Situationen herausgerissen werden. Freiheit ist immer eine Spontaneität innerhalb von Strukturen. Sie übersteigt geschaffene Strukturen, um daraus andere zu schaffen.⁶⁴

Eine Situation ist so eine Gemengelage von Aufforderungscharakter, von Gesetzen, Regeln, eingefleischtem Habitus, Atmosphäre, aber eben auch der Freiheit, sich in einer bestimmten Weise für eine bestimmte Handlung zu entscheiden.

Auch die Beschaffenheit der situativen Umwelt hat einen beträchtlichen Einfluss darauf, welche Gesten, Klänge, Blicke denjenigen entlocken, die sich in ihr aufhalten.⁶⁵ So haben z.B. auch räumliche Bedingungen einen Aufforderungscharakter – sie erzeugen einen Appell oft allein durch die Anordnung der Gegebenheiten (z.B. die Sitzanordnung in einer Schulklasse). Eine Situation legt mir Handlungsmöglichkeiten nahe, ohne dass sie eine bestimmte Handlung diktiert oder erzwingt. Darin besteht die Offenheit der Handlungssituation.⁶⁶

Die in Situationen durchgängig entstehenden Gefühle der Beteiligten haben dabei eine welt- und

⁶⁰ Waldenfels 2000, 115

⁶¹ vgl. Merleau-Ponty 1986, 164

⁶² Waldenfels 2000, 197

⁶³ Waldenfels 2000, 197

⁶⁴ vgl. Merleau-Ponty 1976, 200

⁶⁵ vgl. Rumpf 1996, 446

⁶⁶ vgl. Merleau-Ponty 1966, 502

bedeutungerschließende Funktion: sie sind eine komplexe leibliche Fähigkeit, Wahrnehmungsmuster wie auch Denkstile und Willensimpulse sinnhaft auf eine „Thematik“ zu richten und sich gleichzeitig von Gefühlen und Atmosphären „anstecken“ zu lassen. „Das Wesen des Sinnes (ist) in der Struktur der gesellschaftlichen Handlung impliziert“⁶⁷.

4.4. Sinnhaftigkeit und Intentionalität

Der Begriff „Sinn“ leitet sich ab aus dem Althochdeutschen „Sinan“, was „auf dem Weg sein“ bedeutet.⁶⁸ Die *Sinnfrage* hängt insofern mit der *Sinnenfrage* zusammen, als sie danach fragt, ob man auf dem rechten Weg ist. Dies herauszufinden geht nur, „wenn sich die Sinne der jeweiligen Situation öffnen und alle impliziten Erfahrungen in die Entscheidungen einfließen. Die Antwort kann nie abschließend sein, da die Entwicklung der eigenen Person offen ist“⁶⁹.

Es ist nicht zufällig, dass zwischen dem philosophischen Sinnbegriff und den körperlichen Sinnen eine begriffliche Identität besteht. Im Prinzip ist der Mensch „verurteilt zum Sinn“ (Merleau-Ponty), als stete Aufforderung, Situationen mit Sinn zu versehen und entsprechend zu handeln. Aber: „wir gebrauchen unsere Sinne oft ohne Sinn. Wir hören und vernehmen nicht, wir sehen und nehmen nicht wahr, wir bewegen uns, ohne zu spüren, was wir tun und was geschieht. So leben und handeln wir weitgehend 'sinnlos', undurchlässig für 'Sinn' in der umfassenden Bedeutung des Wortes“⁷⁰. Sinn ist weder vorgängig in der Welt vorhanden, noch wird er allein vom Menschen gesetzt. In der Bewegung und insbesondere im Wechselspiel von „konkreter“ und „abstrakter“ Bewegung konstituiert sich in Situationen der Sinn einer Handlung: „Vermittelt erstere den Zugang zu den 'erworbenen Welten' und damit zu den Sedimenten eines vorstrukturierten Bereichs, so schafft letztere 'eine hohle Zone der Reflexion und Subjektivität', in der das Neue möglich erscheint. In diesem dialektischen Wechselspiel ereignet sich sowohl das Welt-inne-sein als auch das 'Vermögen, in der gegebenen Welt Grenzen zu ziehen, Richtungen festzuhalten, Kraftlinien abzuzeichnen, Perspektiven zu eröffnen“⁷¹. Sinn erscheint so gleichermaßen als vorgefunden wie neu geschaffen, wobei der Leib die Einheit im Wechsel herstellt.⁷²

4.5 Standortgebundenheit und Perspektivität

Ein Mensch nimmt die Welt stets von einem bestimmten raumzeitlichen Standort aus wahr, so dass sie aus einer bestimmten Perspektive gegeben ist. Ich sehe von einem Platz in meiner Wohnung das Haus auf der anderen Straßenseite nicht als Ganzes, sondern nur die mir zugekehrte Seite des Hauses. Andere Teile des Hauses sind möglicherweise verdeckt durch einen Baum. Verborgен bleiben für mich sowohl die Rückseite des Hauses als auch seine „Innenansicht“, die Größe und Beschaffenheit seiner Zimmer etc. Ich kann auch meinen Standort wechseln, etwa hinübergehen, klingeln und in das Haus eintreten. Ich nehme immer alles abhängig von meinem Standort wahr. Schau ich mir die Zimmer des Hauses von innen an, ist mir von diesem Standort aus nun die Außenansicht des Hauses verborgen. Standortgebundenheit und Perspektivität sind Grundtatbestände der Beziehung des wahrnehmenden Subjekts zur Welt.

Obwohl mir das Ding nur in einer bestimmten „Hinsicht“ gegeben ist, bin ich auf das ganze Ding verwiesen; wenn ich mir der Perspektivität meiner Wahrnehmung bewusst bin, weiß ich gleichzei-

⁶⁷ Mead 1975a: 121

⁶⁸ Condrau 1989, 48

⁶⁹ vgl. Neubeck 1992, 189

⁷⁰ Stolze, Konzentrierte Bewegungstherapie, zit. in Neubeck 1992, 189

⁷¹ Seewald 1992, 59f.

⁷² vgl. Schröder 2009, 55

tig, dass das Ding stets unendlich viel mehr ist, als mir aus meiner Perspektive offenbar wird. Graumann spricht von Perspektivität als einer „Verweisungs-Ganzheit“.⁷³ Man kann einen Gegenstand nicht in der Ganzheit aller Perspektiven erfassen. Die Perspektivität der subjektiven Wahrnehmung verweist auf die prinzipielle Begrenztheit eines einzelnen Blicks, aber ebenso auf die antizipatorischen Möglichkeiten, mich auf weitere Aspekte der wahrgenommenen Sache auszurichten.⁷⁴

5. Leib und Körper

Indem sich der phänomenologische Blick vor allem auf die subjektive Perspektive in Situationen richtet, wurde die Theoriefähigkeit des phänomenologischen Körper-Leib-Begriffs in der westlichen Philosophietradition lange skeptisch betrachtet. Erst im Zuge der Ergebnisse und Erkenntnisse der Embodiment-Forschung konnte die lange Marginalisierung überwunden werden. Die Dimensionen von ‚Körper‘ und ‚Leib‘ wurden als konstitutiv für unseren Selbst- und Weltbezug anerkannt⁷⁵.

So werden mit dem Doppelbegriff Leib / Körper zwei verschiedene „Seiten“ der leiblichen Existenz benannt: zum einen als subjektiver, tragender und erfahrender Leib, sich per Wahrnehmung und Bewegung zur Welt vermittelnd; zum anderen als Körper, der sich im dinglichen Stoffwechsel mit der Natur instrumentell seine Welt schafft. Als solcher kann er auch als organischer Körper in den Blick genommen und mithilfe naturwissenschaftlicher Methoden untersucht und analysiert werden. Die Körperlichkeit zeichnet nach Marx den Menschen als Naturwesen aus. Damit ist er als Teil der Natur in der Natur tätig. Dieses Tätig-Sein-Können ist sein menschliches Potenzial.⁷⁶

5.1 Leib-Sein und Körper-Haben

Für Plessner *ist* der Mensch sein *Leib* und er *hat* diesen Leib gleichzeitig als seinen *Körper* als etwas Gegenständliches.⁷⁷ Beide Seite gehören untrennbar zusammen. Fuchs verknüpft dieses „Leib-Sein“ und „Körper-Haben“ mit dem frommschen Konzept des „Habens oder Seins“ als zweier grundlegender Orientierungen oder Lebenseinstellungen⁷⁸:

Leib *sein* vollzieht sich als Bewegung des Lebens existenziell von selbst: das Innere tauscht sich aus mit dem Äußeren und ruht doch zugleich in sich. Der eigene Leib fungiert als stumme Basis unserer Beziehungen zur Welt: wie z.B. mit den Augen beim Sehen, den Ohren beim Hören, mit dem Kehlkopf beim Sprechen. Alle lebendigen Prozesse und Tätigkeiten können nicht gehabt, besessen oder gemacht, sondern nur gelebt und erlebt werden – das Einschlafen und Aufwachen, das Gehen und Stehen, das Sprechen und Tanzen, das Lachen und Weinen, das Lieben und Hassen.

Körper *haben* oder Besitzen bezeichnet eine Haltung, über Dinge oder Menschen zu verfügen. Dazu gehört auch, andere zu beherrschen, zu überbieten oder mehr zu haben. Gleichzeitig wird die Umwelt verdinglicht und in Besitz genommen. Den eigenen Körper als Objekt zu inszenieren und schön, fit und gesund zu halten, nimmt heute in allen Lebensbereichen einen großen Raum ein. Es ist dem Menschen nun möglich, sich auf beide Existenzweisen auszurichten. Indem man ein Stück Holz betastet, spürt man gleichzeitig das von „außen“ betastete „Objekt“ als Körper und sich selbst als von „innen“ fühlender Leib. Der Tastsinn ist "inwendig und auswendig zugleich, er hat das Leibhaftige sozusagen nach *zwei* Seiten. Die berührende Hand wird von der Gestalt und Struk-

⁷³ Graumann 1960, 66 ff.

⁷⁴ vgl. Graumann 1960, 71

⁷⁵ vgl. Eberlein 2016, 10

⁷⁶ Marx 1844 (MEW 40): 578

⁷⁷ Plessner, Helmuth 1981, 360 ff.

⁷⁸ Fuchs 2015, 147

tur des Gegenstandes geleitet, während umgekehrt seine Struktur durch die Bewegungen der Hand erschlossen wird. Und diese Zwei-Seitigkeit des Fühlens wird auch stets in den späteren, weiter gefassten Verwendungen des Wortes aufbewahrt, wenn das Gefühl neben den Sinnesempfindungen (sensationes) auch Gemütszustände (emotiones) und Leidenschaften (passiones) umfasst⁷⁹. Beide Formen gehen ineinander über, in ihnen bewegen wir uns ständig hin- und her:

„Wir lesen an der Körperhaltung eines Menschen ab, was in seinem Inneren vorgeht. In Blicken und Gesten drücken sich seelische Vorgänge aus. Eine Umarmung kann mehr als Worte Geborgenheit, ein Händedruck Anteilnahme oder Freude vermitteln. Und dabei gehen wir nicht davon aus, dass der Druck der Hand physikalisch zu beschreiben sei und die sie verursachende Absicht rein geistig sei. Im Händedruck manifestiert sich die Intention; Seelisches wird körperlich gespürt“.⁸⁰ Schmitz hingegen sieht den Leib mit seinen leiblichen Regungen als einen vom menschlichen Körper verschiedenen Gegenstand, der mit dem Körper weitgehend (aber nicht vollständig) das "Lokal" teilt. Diese Verschiedenheit basiert nach Schmitz auf der räumlichen Eigenart des spürbaren Leibes, der mit der des sicht- und tastbaren Körpers unverträglich ist⁸¹.

5.2 Zur Dialektik von Leib und Körper

Körperliche wie leibliche Phänomene finden also in der alltäglichen Praxis statt, ohne dass der Mensch zwischen ‚Körper haben‘ und ‚Leib sein‘ trennt. Er ist sowohl objektiver Bestandteil der Welt als auch subjektive Existenz. Mit Begriffen wie ‚Durchkreuzung‘, ‚Scharnier‘, ‚Konstellation‘ bezeichnet Merleau-Ponty das zweideutige Verhältnis von Leib und Körper⁸². Jedoch besteht die „Ambiguität des Leibes“ nicht darin, dass der Mensch entweder Leib oder Körper ist, sondern dass der Leib eine Körperlichkeit besitzt, so wie umgekehrt der Körper leiblich vermittelt wird.

„Zwischen den Gegensätzen, einer fluiden, von Empfindungen und subjektiven Erlebnissen bestimmten, wechselhaften Wirklichkeit, die eine Durchlässigkeit zu unserer natürlichen Existenz bewahrt, und einer festgefügtten Welt des objektiven Denkens bewegt sich unser sprachlich gestalteter Alltag, ohne dass der einen Seite ein größerer Anspruch auf Wirklichkeit zugesprochen werden kann als der anderen.“⁸³

Unsere leibliche Existenz ist mithin geprägt von einer Gleichzeitigkeit des Gegensätzlichen, von einem „Sowohl als Auch“. Wie eng auch immer nun die Verknüpfung von Körper und Leib gedacht wird - bei der Synthesis, der Zusammensetzung, wird stets ein Unterschied *zweier* Seinszustände vorausgesetzt. Sie werden oft als Unterschiedliches, als etwas Doppeltes begriffen, ohne wirklich Eines sein zu können.

Auch kognitive Naturwissenschaften setzen nach Fuchs „noch immer den prinzipiellen Unterschied zwischen einer rein mentalen und einer rein physikalischen Welt voraus (...), d.h. zwischen dem subjektiven Geist und dem objektiven Körper – der eine ist nur von innen, aus der Erste-Person-Perspektive erfahrbar, der andere nur von außen, aus der Dritte-Person-Perspektive. Als Konsequenz dieser Teilung erscheinen auch Geist und Welt voneinander getrennt: Die Außenwelt, so die Annahme, wird in der Innenwelt des Bewusstseins nur simuliert oder repräsentiert“⁸⁴.

„Obwohl beide Formen zusammengehören und sich gegenseitig bedingen, ist hier weder von einem

⁷⁹ Bloch, Ernst 1972, zit. in Winter, 1992, 10

⁸⁰ Kather, Regine, o.J., 3

⁸¹ Schmitz 2010, 292

⁸² vgl. Oberhaus 2006, 140

⁸³ Rora 2010, S. 5

⁸⁴ Fuchs 2015, 802

dualistischen Modell im Sinne von ‚Leib-Sein‘ und ‚Körper-Haben‘ noch von einer Verschmelzung zweier Wahrnehmungsweisen zu einer leiblichen Ganzheit auszugehen“⁸⁵. Diese doppelte Beziehung zu sich selbst charakterisiert Plessner als „unlösbarer Widerspruch“, eine Synthese beider Zustände sei theoretisch nicht möglich⁸⁶. Die widersprüchliche Einheit von „Leib-Sein“ und „Körper-Haben“ zeigt sich in bewegter und sinnhafter Praxis: „Die ‚Zweideutigkeit‘ verweist immer auch auf einen Spielraum, eine Vielfalt von Verhaltensmustern, Regelungen, Interaktionen, die nicht deterministisch zu bestimmen sind. Die damit verbundene Ambiguität des Leibes bestimmt den Menschen als Existenz, die nie ganz Objekt, Physis, Sache oder Naturding und nie ganz Subjekt, Psyche, Bewusstsein oder geistiges Wesen ist“⁸⁷.

So ist auch für Merleau-Ponty der Leib „ein zweiblättriges Wesen: auf der einen Seite ist er Ding unter Dingen, und auf der anderen sieht und berührt er sie; und wir stellen fest, da es offensichtlich so ist, dass er diese zwei Eigenschaften in sich vereinigt, und dass es seine doppelte Zugehörigkeit zur Ordnung des ‚Objekts‘ und des ‚Subjekts‘ und zur Entdeckung ganz unerwarteter Beziehungen zwischen beiden Ordnungen führt. Dass dem Leib ein Doppelbezug innewohnt, kann nicht auf einem unverständlichen Zufalle beruhen. Er lehrt uns, dass ein Bezug den anderen hervorruft“⁸⁸. Dieser Bezug ist nun allein mit der phänomenologischen Erkenntnisweise nicht zu erfassen. Während die Phänomenologie ihren Blick vor allem auf die subjektive Verfassung in ihrer Verflochtenheit mit gesellschaftlichen Situationen richtet, beschäftigt sich dialektisches Denken mit der Dynamik von Entwicklung und Prozessen – insbesondere solcher, die aus der Anordnung von Widersprüchen menschlicher Handlungsweisen resultiert.

5.3 "Fühlst du nicht an meinen Liedern, dass ich *eins und doppelt* bin?"

Anhand des Ginkgo-Gedichts von Goethe entwickelt Winter (1992)⁸⁹ eine plausible Möglichkeit, das zweiblättrige Wesen, d.h. die Gleichzeitigkeit von Eins- und Doppelt-Sein im Leib-Körper-Verhältnis, begrifflich zu fassen.



Quelle: Foto: Copyright © 2008 GSM Grundschulmaterial Verlagsgesellschaft mbH (MF) www.grundschulmaterial.de

Das Ginkgo-Blatt erscheint mal als ein einziges Blatt, mal als zwei Blätter. In Anlehnung an Winter

⁸⁵ Oberhaus 2006, 114

⁸⁶ Plessner, 1982, S. 56

⁸⁷ Waldenfels 1992, 141

⁸⁸ Merleau-Ponty 1994, 180, zit. in Oberhaus 2006, 11

⁸⁹ Winter 1992

(1992) kann es hinsichtlich der Frage "Eins oder Doppelt?" auch als Metapher für das Leib-Sein und Körper-Haben dienen. Es wirft philosophisch die gleiche Frage auf.

Die Formulierung „Dass ich eins und doppelt bin“ schließt jede Art einer dualistischen Auffassung vom Ich aus. Denn das Ich ist hier als In-dividuum, als Un-teilbares, mithin als *Einheit* von Leib und Körper zu denken. Im Menschen muss nun das Eins-Sein mit dem Doppelt-Sein als ein *Zusammen-Sein* oder *Zusammen-Wirken* gedacht werden. Dies erfolgt durch die logische „Und“ Verknüpfung, also den Menschen als umfassende Einheit von Eins-Sein *und* Doppelt-Sein zu verstehen⁹⁰.

Die Struktur, gleichzeitig unterschiedlich und einheitlich zu sein, ist eine dialektische Denkfigur. Was das logische Denken vom dialektischen Denken unterscheidet, ist - kurz gesagt - die Anerkennung von Negation. Wenn wir etwas im logischen Denken negieren, sagen wir, dass es falsch ist. A ist ungleich B bzw. Nicht-A. Da A gezwungen wird, immer A zu sein, wird B oder Nicht-A als anders, falsch, also unwichtig, deklariert („Du bist entweder mein Freund oder mein Feind“, ich bin entweder Körper oder habe meinen Leib“.)

Im dialektischen Denken wird hingegen eine bewahrende Negation angewandt. Bewahrende Negation bedeutet, dass wir das, was wir als Nicht-A negieren, nicht als „falsch“ deklarieren, abwehren oder vernichten. Wir bewahren es hingegen in Gedanken auf, um es auf A zurück zu beziehen bzw. ins Verhältnis zu setzen. A definiert sich quasi durch Nicht-A und beides wird in einer höheren Synthese - im doppelten Sinne - „aufgehoben“. Unsere Vorstellung von dem, was „A“ ist, wird dadurch reichhaltiger, denn wir haben das, was als „Nicht-A“ quer stand, mit einbezogen. Dies beinhaltet ferner, dass im dialektischen Denken das Abwesende genauso real ist wie das Anwesende. Auf diese Art zu denken, bedeutet die Dinge im Fluss zu sehen, in einem Spannungsverhältnis, in Entwicklung, Veränderung oder Prozessen zu denken, um Bewegung, Leben, Entstehen und Vergehen zu begreifen und nicht nur fest-zu-stellen. Ein lebendiger, werdender, sich entwickelnder Organismus z. B. ist mit dem logischen Konzept von Menge und Element nicht angemessen zu begreifen.⁹¹

Das Gingko-Blatt bildet als lebendige, in sich selbst unterschiedene Einheit eine angemessene

⁹⁰ Winter 1992, 14

⁹¹ vgl. Laske 2012

Metapher für das "Eins-und-Doppelt-Sein" des Ich. Und erst mit Hegels logischer Grundform der Dialektik gelingt es, das Eins-und-Doppelt-Sein auf den Begriff zu bringen:

"Es ist *e i n* lebendig Wesen, das sich in sich selbst getrennt" (Goethe)

Wird eine Sache *gefühlt bzw.* wahrgenommen, so ist dies etwas anderes, als wenn sie körperlich *bewusst bearbeitet* wird; denn beim Fühlen ist der Leib in einer maßgeblich anderen Weise beteiligt als der Körper bei der geplanten Durchführung einer Aktion. Dennoch sind beide, Körper und Leib, gleichermaßen und ungetrennt, in die Aktion involviert. Die Verschränkung führt dazu, dass der Mensch nur begrenzt Kontrolle des Körpers hat, da leibliche Aspekte der instrumentellen Nutzung des Körpers Grenzen setzt (z.B. rot werden) und der Leib jenseits bewusster Kontrolle agiert. Beide Seiten sind differenzierbar – man kann sich jeweils auf eine Seite konzentrieren, aber sie sind dennoch untrennbar im Menschen verbunden.

Wenn ein Gegenstand nicht nur im Bewusstsein wahrgenommen wird, sondern als ein gegenseitiges Verhältnis konstituiert wird, ist auch der Dualismus Innen-Außen gebrochen. Innen und außen, Bedeutung und leibliches Verhalten sind nicht getrennt, sondern verschränkt. Sozialer Sinn und Bedeutung von Verhalten konstituieren sich in wechselseitiger leiblich/körperlicher Interaktion.

So ermöglicht „eine unmittelbare, prä-reflexive und intuitive, leibliche und achtsame Herangehensweise das Wahrnehmen und Erleben bzw. 'Erschauen' von Phänomenen, ohne in den objektivierenden Modus des Körper-Habens zu gleiten“, und zwar als ein „ästhetisch-sinnliches Leib-Sein in achtsamer Bewusstheit und Beziehung zu etwas“⁹². Indem ein Mensch sich auch auf sich selbst bezieht, ist er emotional bei sich und kann der Situation, dem anderen Menschen oder einem Gegenstand eine Bedeutung bzw. einen Sinn zumessen.

6. Der Leib / Körper als Träger von implizitem und explizitem Wissen

Die zu Begriffen und Metaphern gewordenen Bewegungs- und Handlungsmuster werden im Leib/Körper-Gedächtnis als Erfahrung und „Wissen“ gespeichert. Analog zur widersprüchlichen Einheit von Leib und Körper zeigt es sich in doppelter Form: als „explizites“ und „implizites“ Wissen.⁹³

6.1 Explizites Wissen umfasst zunächst ganz allgemein aussagenlogische Informationen, die in sprachlicher Form vermittelt und im Verstand verortet werden. Es ist seiner Natur nach formalisierbar, theoretisch lehrbar, nicht an bestimmte Personen und konkrete raum-zeitliche Kontexte gebunden. Es ist propositionales Wissen, welches sich in der abstrakten Form der Sprache ausdrücken, abrufen, formulieren und dokumentieren lässt und intersubjektiv überprüfbar ist. Im expliziten Gedächtnis können einzelne Erinnerungen vergegenwärtigt werden, die sich berichten oder beschreiben lassen („knowing that“). Explizites Wissen muss sich einer Beurteilung nach allgemeinen Kriterien der Gültigkeit wie wahr / falsch, widerspruchsfrei, systematisch, etc. unterziehen. Dies schließt auch die Möglichkeit des Irrtums ein.

6.2 Implizites Wissen im Sinne Polanyis ist personengebunden, theoretisch intransparent und nur im praktischen Sinne lehrbar: Man kann zwar ungefähr beschreiben, wie man einen Nagel in die Wand schlägt - aber lernen kann man dies nur durch praktisches Tun – auch indem man sich den Daumen blau und eine ganze Menge Nägel krumm schlägt.⁹⁴ Polanyi zeigt, dass jegliches

⁹² Schuchardt 2011, 87

⁹³ Polanyi 1958

⁹⁴ vgl. Gill 2007, 2

praktische Können auf implizitem, inkorporiertem Wissen beruht⁹⁵.

Ein Mensch erwirbt es aufgrund seiner Erfahrung, seiner Geschichte, seiner Praxis und seines Lernens als „tacit knowledge“ oder als „knowing how“. Man „kann“ etwas, was man nicht benennen oder erklären, sondern nur tun, ausdrücken oder zeigen kann: „Wir wissen mehr als wir zu sagen wissen“⁹⁶. Implizites Wissen kann daher nicht nach allgemeinen logischen oder wissenschaftlichen Kriterien überprüft werden. „Implizites Wissen kann einem Irrtum nicht unterliegen. Das implizite Wissen ist prinzipiell authentisch, ist als Erfahrungswissen zwar an die Beschränkungen unserer Sinnesorgane gebunden, kann aber nicht falsch im logischen Sinne sein, weil es unmittelbares Wissen ist“⁹⁷. Allerdings kann auch implizites Wissen durchaus „falsch“ sein, wenn von der Gesellschaft eingefleischte Verhaltensweisen oder alte Traumata sich gegen sich selbst richten.

Durch stete Wiederholung und Übung bilden sich im Leibgedächtnis Gewohnheiten; eingespielte Bewegungsabläufe sind uns "in Fleisch und Blut" übergegangen, zu einem leiblichen Vermögen geworden – wie der aufrechte Gang, das Sprechen oder Schreiben, der Umgang mit Werkzeugen, mit dem Laptop oder einem Klavier. Wer Fahrrad fährt, kann fahren, ohne zu wissen oder erklären zu können, was genau er oder sie tut. Aber auch Verstehen oder Lesen von Sprache gehören zu diesem erlernten leiblichen Können, dessen wir uns meist ganz selbstverständlich bedienen. Fuchs differenziert verschiedene Formen des impliziten Gedächtnis (prozedural, situativ, zwischenleiblich, inkorporativ oder traumatisch).⁹⁸

6.3 Implizite Erkenntnis

„Erfahrung ist die Hauptquelle unserer Erkenntnis“ (Schopenhauer). *Erkenntnis* als philosophische Kategorie macht Aussagen über Beziehungen zwischen Sachverhalten und mentalen Repräsentationen. Ort und Medium von Erkenntnis ist der Leib. Durch ihn werden soziale Situationen, in denen „Erkenntnis“ überhaupt erst Bedeutung erhält, geschaffen, gestaltet und erhalten.

Für Bourdieu gilt neben der Logik „theoretischer“ Erkenntnis auch deren „praktische“ Form: vor allem in den ästhetischen Schulfächern wie Sport, Kunst oder Musik tritt die alltägliche, formale Logik zurück - zugunsten spontanem, intuitivem, improvisiertem oder kreativem Begreifen. Praktische Erkenntnis ist dabei primär eine leiblich/körperliche Form der Erkenntnis. Sie ermöglicht ein „praktisches Erfassen der Welt“⁹⁹, ein „Verstehen mittels des Körpers“.¹⁰⁰ Der menschliche Leib/Körper wird dabei als Subjekt und Objekt der Erkenntnisbildung begriffen. Erkenntnis entsteht – durchaus im materiellen Sinne – im Körper, und gleichzeitig wird jeder Erkenntnisprozess als ein soziales Geschehen notwendig durch die beteiligten menschlichen Akteure geformt.

⁹⁵ „Im Bereich des praktischen Tuns bildete sich zunächst vor allem im Handwerk, teilweise aber auch schon bei den akademischen Professionen, eine vorwiegend horizontale Arbeitsteilung aus – es etablieren sich allmählich Schmie-
de, Schuster, Schreiner, Bäcker sowie Ärzte, Apotheker, Lehrer, Rechtsanwälte, Seelsorger.

Die horizontale Arbeitsteilung beruht im Kern auf implizitem Wissen: Ein paar (explizite) Lehrsätze kann man schnell auswendig lernen, aber es bedarf jahrelanger Übung in einem Metier, um es tatsächlich 'meisterhaft' zu beherrschen. Wissen ist hier nicht als atomistisch und formelhaft zu verstehen, sondern als ganzheitlicher Prozess, der auf der Seite der Wissensperson physische, emotionale und mentale Fähigkeiten zu einem Habitus verbindet und diesen zugleich auf der Objektseite in ein Netz von Werkzeugen, Produkten und Kundenerwartungen einspinnt. In diesem Sinne ist implizites Wissen immer inkorporiert und kontextualisiert. Zugleich wird es dadurch inkomparabel und mit wachsender Verselbstständigung gegenüber dem Jedermanns-Wissen auch intransparent“ (Gill, 2007, 4f.)

⁹⁶ Polanyi 1958, 12

⁹⁷ Kosz, 2007, 55

⁹⁸ vgl. Fuchs, o.J., Leibgedächtnis und Lebensgeschichte, 2 ff.

⁹⁹ Bourdieu 2001, 184

¹⁰⁰ Bourdieu 1992, S. 205 in Gugutzer, Leib und Körper als Erkenntnissubjekte

„Der Leib, dem es an Bewusstsein fehlt, erinnert sich allzu oft untrüglicher, d.h. instinktsicherer als das Gedächtnis, das den Umweg über das Nachdenken geht. Die oftmals nonverbale Erinnerung des Leibes ist daher der des Gedächtnisses überlegen und die leibfundierte Erinnerung ist mehr als das im Gedächtnis Wiederholte. Sie ist mehr als das, was wir als verbalisiertes Wissen wahrnehmen. Sie ist physisvermittelte Wiederholung, ist leibvermitteltes Verinnerlichen von erfahrenem Leben.“¹⁰¹

Der französische Soziologe Wacquant empfiehlt, auch das implizite Wissen als „Existenz und Wirkmächtigkeit des in den Körper eingeschriebenen Handlungswissens“ und als „intuitives Verständnis der sozialen Welt ‚von unten‘ anzuerkennen – und zwar durch intellektuelles Verstehen wie auch durch praktisches Geschick –, das wir durch das Handeln in und unser Einwirken auf unsere soziale Welt erwerben“.¹⁰²

Wichtige Quellen oder Ansatzpunkte von Erkenntnis sind leiblich-affektive Regungen wie Staunen, Stutzen, Unbehagen oder Ärger, indem sie Denkprozess ins Stocken bringen oder unterbrechen. Durch Überraschungsmomente wird die sinnliche Wahrnehmung auf Distanz zum „Fluss des Normalen“ gebracht und zum Gegenstand sinnlich-reflexiver Differenzierung.¹⁰³ Mit der Registrierung von Differenz zum Gewohnten und Erwarteten wird die sinnliche Wahrnehmung zur sinnlichen Erfahrung. Das Erkenntnispotenzial besteht in Differenzerfahrungen.

Eine leibliche Irritation liegt beispielsweise vor, wenn man beim Lesen eines Textes an einer Stelle stutzig wird: „Da stimmt doch was nicht!“ oder: „So ein Unsinn!“ Ein solcher Gedanke äußert sich als spürbares Aufmerken und markiert eine Unterbrechung des Gelesenen. Man denkt dann nicht nur „Unsinn“, sondern man empfindet diesen „Unsinn“ auch als inneren Widerstand, der sich zeitgleich mit dem Gedanken zeigt - als leiblich-affektive Stellungnahme zum Gelesenen. Der spürbare Widerstand spricht etwas an, bedeutet etwas, hat Sinn. Was genau, ist noch unklar, aber *dass* er etwas bedeutet, ist offenkundig. Der Appell dieser „leiblichen Erkenntnis“¹⁰⁴ könnte lauten: „Achte besonders auf das, was dich irritiert! Nimm Deinen Widerstand ernst, betrachte Dein Gefühl als produktiven Hinweis!“ Dem nachzuspüren, kann einen Reflexionsprozess in Gang setzen und die Beweggründe des eigenen Widerstand in Worte fassen.

Aufmerksamkeit kann also durch einen plötzlichen Widerstand, durch einen Einstellungswechsel, durch ungewöhnliche Anordnungen oder durch das Zusammentreffen widersprüchlicher Informationen geweckt werden. Üblicherweise funktionsorientiert kann Aufmerksamkeit nun auch auf sich selbst gerichtet werden. Der eigene Leib fungiert hier als eine Quelle der Erkenntnis, die sich aus dem Leibgedächtnis und den leiblichen Erfahrungen speist und den „Charakter einer ‚Spur‘“¹⁰⁵ trägt, etwas Spürbares, dem es lohnt zu folgen.

6.4 Verhältnis des expliziten zum impliziten Wissen - Leibgedächtnis

Zwischen implizitem und explizitem Gedächtnis besteht analog der Leib-Körper-Beziehung keine strikte Trennung. Das „Leibgedächtnis“ umfasst beide Wissensformen und vermittelt „die grundlegende Erfahrung der Vertrautheit, der Kontinuität, des Wiederkehrenden im Wechsel der Situationen. Es befreit uns von der Notwendigkeit, uns ständig neu orientieren zu müssen. Das Leibgedächtnis repräsentiert die Vergangenheit nicht, sondern re-inszeniert sie. Aber gerade daher stellt es

¹⁰¹ Caysa 2008, 79f.

¹⁰² Wacquant 2014

¹⁰³ vgl. Franke 2003, 33 ff.

¹⁰⁴ Abraham 2002, 185 in Gugutzer 2012, S. 64 ff.

¹⁰⁵ Abraham 2002, 203

einen nicht durch Bilder oder Worte vermittelten, sondern einen unmittelbaren Zugang zur Vergangenheit her. So kann das Leibgedächtnis unverhofft ein Tor zur expliziten Erinnerung öffnen und das Vergangene so wiedererstehen lassen, als wäre es unmittelbar gegenwärtig. ...Dabei richtet sich das explizite Erinnern von der Gegenwart zurück auf die Vergangenheit; das implizite Gedächtnis hingegen vergegenwärtigt die Vergangenheit nicht, sondern enthält sie latent, als gegenwärtig wirksame Erfahrung in sich“.¹⁰⁶

„Das Leibgedächtnis widerlegt eindrucksvoll den Dualismus von Bewusstsein und Körper. Denn wenn ich einen Walzer tanze, entspringen die rhythmischen Bewegungen meinem Leib, ohne dass ich sie gezielt mache – und doch spüre ich meine Bewegungen schon im voraus, ich selbst bin es, der tanzt, und nicht ein Geist in einem Körperautomat“.¹⁰⁷

Durch die eigenen leiblichen Bewegungserfahrungen im Lebenslauf entstehen Handlungsmuster im prozeduralen Gedächtnis (implizites Wissen). Dialektisch betrachtet, entwickelt sich daraus das „Gegenteil“, das explizite Wissen als Realabstraktion, d.h. die (nur begrenzt mögliche) Verallgemeinerung konkreter Erlebnisse in Form von begrifflichen Metaphern (Sprache etc.), sowie dekontextualisiertem und propositionalem Wissen. Durch die Genese hängt beides untrennbar zusammen, ist das Implizite Voraussetzung des Expliziten. Trotz unterschiedlicher „Eigenschaften“ ist das Eine im Anderen enthalten. Die eine oder andere Seite dominiert je nach Aufgabenstellung, situativer Bedingungen oder Wahrnehmungsfokussierung. Die leibliche Existenz umfasst beides. Auch für *Ruth Cohn* sind die psychische und physiologische Seite "zwei Perspektiven, die wir vom Menschen haben; sie sind aber nicht zwei verschiedene Vorgänge". Die Stärke einer leiblichen Sichtweise bestehe darin, dass man menschliche Befindlichkeiten von verschiedenen Perspektiven her erkennen kann, wie z.B. "eine Traurigkeit als Bild, als Erinnerung, als Gefühl in der Brust, als Fluss der Tränen, als Zittern der Beine - und sie ist immer alles"¹⁰⁸.

Beide Wissensformen sind komplementär: sie können zwar jeweils vereinseitigt und entkoppelt betrachtet werden, sie treten jedoch immer mehr oder weniger ineinander verschränkt auf. Sie sind stets aufeinander angewiesen, haben aber sehr unterschiedliche Eigenschaften. Entsprechend ergeben sich aus ihrer Entfaltung gegensätzliche Dynamiken. Wenn man jeweils nur eine Seite betrachtet, kommt man notwendigerweise zu verkürzten und daher irreführenden Schlussfolgerungen¹⁰⁹. Dies gilt auch im zwischenleiblichen Verhalten: soziale Interaktionen sind nicht nur als explizite Leistungen zu begreifen, sondern ermöglichen nach neueren psychodynamischen Theorien¹¹⁰ durch unser implizites körperliches Wissen bereits ein vorsprachliches Verstehen¹¹¹.

6.5 Subjektivierendes Arbeitshandeln

Die phänomenologische Leib/Körper-Differenzierung hat durchaus praktische Relevanz. Sie findet z.B. ihre Bestätigung im Konzept des „erfahrungsgeleitet-subjektivierenden Arbeitshandelns“: individuelle Empfindungen und Wahrnehmungen sind in der Lage, „objektive“ Gegebenheiten der eigenen Arbeitspraxis mit einer nicht-analytischen, sondern körperlich-sinnlichen Logik zu erfassen und zu bewältigen. Da letztere rational nicht nachvollziehbar sind, werden sie von rationalistischen

¹⁰⁶ ebenda, S.5

¹⁰⁷ ebenda, S.3

¹⁰⁸ Ruth Cohn zit. in Geuter 1998, 30

¹⁰⁹ Gill 2007, 1

¹¹⁰ Stern et al. 2012; Mitchell 1988; Streeck und Leichsenring 2015, zit in Broschmann, D.; Fuchs, T. (2019), S.9

¹¹¹ Plessner 1975; Merleau-Ponty 1966; Fuchs 2008, zit. in ebenda, S.9

Theorien oft mit dem Stigma der Erkenntnisverzerrung und –behinderung versehen.¹¹²

Die hierzu vorliegenden Untersuchungsergebnisse¹¹³ stellen die gängig angenommene Überlegenheit einer rationalen, auf Objektivierung beruhenden Ausrichtung des Arbeitshandelns in Frage. Aus ihren Ergebnissen wird deutlich, dass die Unverzichtbarkeit und Stärke menschlichen Arbeitsvermögens – gerade angesichts fortschreitender Technisierung und Digitalisierung – vor allem in der Fähigkeit des 'sowohl-als-auch' liegt, d.h. der wechselseitigen Verschränkung von objektivierendem und subjektivierendem Handeln.

Das gelingende Handeln eines versierten Akteurs zeichnet sich dadurch aus, dass sich sein implizites Erfahrungswissen als Gespür und gefühlszentrierte Intuition für die Richtigkeit seines Tuns zeigt. Er ist in der Lage, diversen, auch unbestimmten und offenen, Situationen angemessen zu begegnen, ohne diese durchdenken zu müssen. Dem empfindungsbegabten Körper bzw. Leib wird so - über die cartesianisch gedachte Macht des regulierenden und kontrollierenden Geistes hinaus - eine erkenntnis- und handlungsleitende Relevanz zugestanden: einerseits in der spezifischen Form einer impliziten und praktischen Intelligenz, andererseits in der Fähigkeit zum gekonnten, sinn-vollen und zielgerichteten Handeln in offenen Zusammenhängen.¹¹⁴

An den Praktiken des Sports wird besonders gut sichtbar, dass die Fähigkeit, sich angemessen und geschickt in einer sozialen Welt zu bewegen und zu verhalten, „nicht nur über theoretische Beschäftigung, sondern wesentlich in der Praxis selbst unter weitgehendem Verzicht auf theoretische Reflexion: durch Berührungen, Nachmachen, Ausprobieren, Üben usw. erworben wird“.¹¹⁵

Die unmittelbar wirkenden Handlungsmuster impliziten und expliziten Wissen bilden im leiblichen Gedächtnis die Grundlage der jeweiligen biographischen Handlungspotentiale. Diese werden u.a. auch in der Schule vermittelt.

7. Der Wissenserwerb in der Schule - Gängige Lernpraxen

Soziologisch gesehen ist Schule ein von Machtbeziehungen durchwirktes soziales Feld.¹¹⁶ Es reproduziert die Normalität als selbstverständlich gegebene natürliche Ordnung - allein schon durch die institutionelle Rahmung, die Unterrichtsstruktur und Raumgestaltung, durch die Hierarchie Lehrkraft-Schüler/in oder auch durch Richtig-Falsch-Einordnungen im Umgang mit Wissensformen und Lehr-/Lernstoff. So werden Lernprozesse aus alltäglichen Handlungskontexten herausgelöst und von allen vermeintlich störenden Einflüssen bereinigt. Als relevant erachtete „Wissensstoffe“ und „Kompetenzen“ werden vor allem in expliziter Weise aufbereitet und vermittelt, um zur Bildung gesellschaftlich handlungsfähiger Subjekte beizutragen.¹¹⁷ Der Anspruch der gefächerten Unterrichtsschule, zeitlich, inhaltlich und organisatorisch zersplitterte Inhalte zu einem reflektierten Weltverständnis zu integrieren, überfordert viele Schüler/innen.

Sie müssen täglich lernen, von den Bedeutungen, die ein Gegenstand in alltäglichen Erfahrungshorizonten einnehmen, abzusehen; sie müssen lernen, dass gerade subjektive Erfahrungen und Gefühle in einem wissenschaftsorientierten Sinnhorizont ausgeklammert werden. Gleichzeitig müssen die schulischen Akteure in der Lage sein oder erlernen können, sich den an sie gestellten Erwartun-

¹¹² vgl. Böhle 2004, 45ff, zit. in: Brümmer 58

¹¹³ vgl. Böhle 2002, 118, zit. in Schröder 2009, S.51

¹¹⁴ Sudnow 1978, Dreyfus/Dreyfus 1988, Bromme 1992 und Böhle 2004; 2006, zit. in Brümmer 2006, 62f.

¹¹⁵ Alkemeyer 2009, 125

¹¹⁶ vgl. Foucault, 1976, 37ff.

¹¹⁷ Alkemeyer 2009, 128

gen gemäß zu verhalten und ihr Wissen, Denken und Lernen in anerkannten Formen zu verkörpern. Offenbar sind die schulischen Settings und Praxisformen jedoch kaum geeignet, Saiten in allen Schülerinnen und Schülern zum Mitschwingen zu bringen. Nur ein Teil von ihnen nimmt sie als Lernanreize wahr und ist fähig, Erwartungen der Stoff-Darstellung zu entsprechen. In den meisten öffentlichen und privaten Schulen wird nur ansatzweise auf eigene Lernbedürfnisse und Potentiale der Schüler/innen eingegangen. Es wird nach gesellschaftlichen Vorgaben gelernt, in Tests werden Leistungen der Schüler/innen danach eingeschätzt, inwieweit sie ausschließlich lösbare Probleme bewältigen können.

Dieser Antagonismus zwischen Kind und Sache, zwischen subjektiv Lernenden und objektivierten Lerninhalten in schulischen Bildungsprozessen ließe sich an allen Fachinhalten verdeutlichen, selbst in den musischen Fächern, die bekanntermaßen ohne einen großen Anteil an Subjektivität der Lernenden nicht effektiv zu gestalten sind.¹¹⁸

Warum diese Praxis problematisch ist, benennt Ivan Illich schon 1972: Kinder lernen durch andauernden Unterricht, dass Lernen ein Resultat von Lehre ist. Letztere ist höher zu schätzen als ihr durch Interesse geleitetes, selbst gesteuertes, beiläufiges oder informelles Lernen. Es gehört zum Selbstverständnis solcher Lernkultur, dass Räume für reflexive Selbstbegegnung gar nicht erst geöffnet werden können, weil die Lernzeit ganz der Anhäufung expliziten Wissens gewidmet werden muss.

Dabei haben Kinder vor Eintritt in die Schule so viel gelernt wie sie niemals wieder lernen werden: zu sprechen, sich anders auszudrücken, sich zu bewegen, Probleme zu lösen, sich in Gemeinschaften zu verständigen oder diese auch zu verändern. Kinder und Jugendliche brauchen Gelegenheiten, um sich die verschiedenen Bedeutungen und Funktionen ihres Lebensraumes über die personale, explorative, produktive und kommunikative Funktion von Bewegung zu erschließen. Dieser anthropologische Tatbestand ist auch in die Begründung für das Konzept einer „Bewegten Schule“¹¹⁹ eingeflossen.

8. Zum Anspruch von Bildung

Dem aktuellen bildungstheoretischen Diskurs zufolge bezieht sich Bildung sowohl auf das Selbst- als auch auf das Sozial- und Weltverhältnis des Menschen. Es drückt sich aus in einem „durch Wissen, Nachdenklichkeit, Urteilsvermögen wie auch Geschmack ausgezeichneten, aufgeklärt-reflexiven Zustand des Bewusstseins“¹²⁰.

Nach Benner umfasst Bildung sowohl den Prozess als auch das Ergebnis persönlicher Entwicklung und Entfaltung eines selbstbestimmt und verantwortungsvoll handelnden Menschen. Bildung steht für die Fähigkeit der aktiven Teilhabe an sozialen, gesellschaftlichen und kulturellen Handlungsfeldern wie auch die Fähigkeit, persönliche und soziale Erfahrungen mit Hilfe erworbenen Wissens deuten und beurteilen zu können¹²¹.

Mit Harmut v. Hentig geht es bei Bildung darum, Sachen zu klären und Menschen zu stärken¹²². Pädagogischer Kernauftrag der Schule besteht darin, bei Heranwachsenden Mut und Gestaltungs-kompetenz in globaler Verantwortung zu fördern. Dies geschieht einerseits durch die Aneignung

¹¹⁸ Roßnagl-Bäumli 1998, 195f.

¹¹⁹ Laging 2006, 4f.

¹²⁰ Ricken 2007, 19

¹²¹ vgl. Benner 2007, 134

¹²² vgl. Hentig 1996, 57

von Wissen und Erfahrung in verschiedenen Dimensionen, andererseits durch fächerübergreifende Bildungsgehalte wie *Selbstbestimmung* als verantwortungsvolle Entscheidungsfähigkeit in den unterschiedlichsten Lebenslagen, *Mitbestimmung* als Anspruch und Fähigkeit, sich in öffentliche Angelegenheiten verantwortungsbewusst einzubringen und *Solidaritätsfähigkeit* als Recht und Gewährung von Mit- und Selbstbestimmung für sich und andere¹²³.

Bildung ist zugleich ein nie abschließbarer Prozess der Selbsterfahrung und Selbstgestaltung, der nicht nur zur eigenen Vervollkommnung, sondern auch zur Verbesserung der gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse beitragen soll.¹²⁴ Um Herrschaftssystemen aller Art zu begegnen, gilt es, die praktische Fähigkeit zu entwickeln, Überzeugungen auszubilden.¹²⁵

Entsprechende pädagogische Vorhaben oder Konzepte müssten sich prinzipiell an diesen Merkmalen messen lassen können. Bildungsförderlich wären Bedingungen, Potentiale der Einzelnen erfahren und erkennen zu lassen und welche Konsequenzen ihr Tun bei Anderen und in der Welt bewirken kann. Damit einher geht die Frage nach der Qualität und Wirkung von Bildungsprozessen, eine Frage, die gerade in den letzten Jahren in den Mittelpunkt bildungspolitischer Debatten rückte¹²⁶.

8.1 Sich-Bewegen als relevanter Aspekt von Bildung

Ganz allgemein ist das menschliche Sich-Bewegen ein bedeutungsvolles Handeln in konkreten Situationen, indem Menschen ihr Verhalten zur Welt organisieren (Plessner). Insgesamt hat es einen dialektischen Doppelcharakter: es ist Instrument des Agierens und Organ der Erfahrung in Einem.

Aus bildungstheoretischer Perspektive haben Erfahrungen keinen Selbstzweck; sie sind nur dann bildungsrelevant, wenn sie innere Widerstände oder Konflikte hervorrufen. Etwas aus Erfahrung zu betrachten, nimmt nicht nur wahr oder zur Kenntnis, sondern stellt Gewohntes in Frage und erfordert Neuauslegungen. Daher lernt ein Mensch etwas Neues insbesondere durch eine Erfahrung, die die Harmonie der Erwartung stört.

Der besondere Bildungsbeitrag von Sich-Bewegen liegt – wie gezeigt – in dessen speziellen Möglichkeiten als „leiblich-sinnliche Wahrnehmungs-, Erkenntnis- und Gestaltungsquelle“¹²⁷. So kommt dem Sich-Bewegen bereits in frühkindlichen Entwicklungs- und Bildungsprozessen eine zentrale Bedeutung zu. Kinder setzen sich mittels ihrer Bewegung mit der Welt auseinander, eignen sich die Welt qua Bewegung an – indem sie sich bewegen, bilden sie sich. Die Erkenntnis der Weltelemente und seiner selbst stehen in engem Wechselbezug. Bedingung der Möglichkeit, um Mensch-Welt-Bezüge Bildungsrelevanz zuschreiben zu können, sind Situationen, die eine selbstständige Reflexion des Subjekts herausfordern oder zumindest zulassen.¹²⁸

Wie offen und unsicher die Zukunft ist, wird in den aktuellen Krisen deutlich. Die jungen Generationen benötigen eine Bildung, die ihnen erlaubt, ihre Zukunft in Gesellschaft mitzugestalten. Dabei kann es nicht um eine (geschlossene) Instruktionpädagogik gehen, sondern um eine (offene) Befähigung zur Krisenbewältigung durch Bildung und Entwürfe neuer Horizonte. Eine nach Humboldt „freiest mögliche Wechselwirkung zwischen Ich und Welt“ verlangt nach Offenheit für Welt. Sie wird subjektiv ausgedrückt vor allem durch unmittelbare Neugier, Intensität als Muße und gerichtetes Interesse. Sie impliziert methodisch, zeitlich und sozial ungegänzelte Welterfahrung. Sie

¹²³ Klafki 2001, 20ff.

¹²⁴ vgl. Ricken 2007:23

¹²⁵ Arendt 1986

¹²⁶ vgl. BMBF 2007

¹²⁷ Laging 2001, 103, zitiert nach Prohl, 2010, 144

¹²⁸ vgl. Giese 2014, 476

verlangt nach Aufgaben, mit denen eine Welt aus Sicht der gesellschaftlichen Subjekte in Ordnung gebracht werden kann.¹²⁹

„Auf das unbekannte Neue vorbereitet zu sein, impliziert, das Gegebene nicht als zeitlosen Bestand, sondern als Augenblick im Werden und Vergehen zu verstehen, die menschlichen Errungenschaften nicht als Dogmen, sondern als Hypothesen zu behandeln, die Zumutungen der Welt nicht zu befolgen, sondern sie aktiv zu verändern (...) Wer Machtverhältnisse begreifen will und die Mechanismen von Status und Übervorteilung verstehen möchte, muss heute mehr denn je auf akribische Spurensuche gehen, und wer ihnen Paroli bieten möchte, kann sich weniger denn je auf eine Bildung verlassen, die den Horizont bloß kognitiver Weltbegegnung nicht überschreitet.“¹³⁰ Über leibliche Differenzerfahrungen im Sich-bewegen lassen sich Bedeutungen der Welt und der Mensch-Welt-Bezüge erschließen. Dies kann „nur durch die Tätigkeit selber (...) erkannt und beantwortet“, also erfahren und erlernt werden, da Bedeutungen erst „im Prozeß des Dialogs“ und des Erlebens incl. der dabei auftauchenden Gefühle entstehen¹³¹. Hinzu kommt, uns selbst als sinnhafte Natur, die wir selbst sind, zu begreifen, um ein Denken und Handeln in ökologischen und nachhaltigen Zusammenhängen zu erreichen - eine entscheidende Aussage um eine „Bildung im Medium des Sinnlichen“ (Benner 1966) zu legitimieren.

Zusammengefasst: Bildung durch „*Sich-bewegen*“ bedarf einer mitbestimmten und selbsttätigen Gestaltung. Bewegung ist dabei Mittlerin im dialektischen Prozess gesellschaftlicher Formung, eigenen Tuns sowie subjektiver und gemeinschaftlicher Sinngebung.

Es wurde dargelegt, dass Bewegungsmuster eng mit Denken, Begriffsbildung, sozialen Verhaltensweisen und Persönlichkeitsentwicklung zusammenhängen. Wird das Erkenntnispotential der eher impliziten ästhetischen Qualitäten des Leibes bzw. des Körpers - die vor allem in den Fächern Sport / Bewegung, Musik, Theater und Darstellendes Spiel zu finden sind – verknüpft mit den eher expliziten Inhalten anderer Fächer und einer dialektischen Denkweise des Werdens, kann der o.g. Bildungsanspruch in besonderer Weise erfüllt werden.

Praktische Erfahrungen ‚am eigenen Leibe‘ zu machen, sich auf Ungereimtheiten und Unfertiges einlassen zu können, individuelle Wege und Lösungen zu erproben und darin die Maßstäbe gelingender oder misslingender Praxis zu erkennen, sie zu genießen oder auch auszuhalten, lassen sich als charakteristische Elemente eines sinnhaften und das sinnliche Erleben einbeziehenden Zugangs zu Theorien und Praxen in nicht-ästhetischen Fächern bestimmen.

Bildungsprozesse im hier dargestellten Sinne bedürfen daher Erfahrungs- und Möglichkeitsräumen, in denen die einzelnen sich auch subjektiv über Bewegung ins Spiel bringen können.

8.2 Subjektorientiertes Lernen

Die Motivation zu lernen, orientiert sich nicht primär am Lernziel, sondern an der Bedeutung, die der Lerngegenstand für das eigene Handeln hat. Die einzelnen selbst müssen von ihrem Standpunkt aus Gründe haben, etwas neu zu lernen (Holzkamp 1995). Die von Holzkamp begründete „Kritische Psychologie“ wendet sich - ähnlich wie die Phänomenologie - „gegen die bloße Instrumentalisierung des Lernens. Beide betrachten Lernen nicht lediglich als Verhalten oder Anpassungsleistung, sondern als schöpferische Handlung, welche dem Betroffenen wortwörtlich 'am Herzen liegt'. Beide sind deshalb auch mit dem Problem konfrontiert, wie man einen solchen Willen zum Lernen

¹²⁹ Gruschka 2008, 15

¹³⁰ Benner 1966, 187ff. zit. in Hackl, Egger, 2010, 10

¹³¹ Tamboer 1979, 17 ff.

ermöglichen kann.“¹³²

Was, auf welche Weise gelernt wird, ja, was überhaupt unter Lernen verstanden wird, ist in einem solchen Lernverständnis nicht mehr nach vermeintlich sicheren Wissensbeständen und Vermittlungstechniken vorgegeben. Lernen vollzieht sich auch als „Erkennen durch Erfahrung“ von Lernenden und Lehrenden. „Die Sache muss in den Mittelpunkt rücken, Neugierde muss entfacht werden“¹³³.

Leibgebundene Erkenntniswege als anthropologisches Axiom für Sacherkundung und lebensweltadäquate Sachinterpretation wurden bereits von J.A. Comenius gefordert. In diesem Sinne werden bewegte Lernsituationen verstanden als *Kernelemente* einer subjektbezogenen Sacherschließung bzw. der Gestaltung von Bedingungen, die Lernprozesse ermöglichen. Bekanntes kann hinterfragt, Probleme entdeckt und bearbeitet, Neues generiert und begründet werden.

„Das Denken von Möglichkeiten für veränderndes Handeln und ein darauf bezogenes bedeutsames Lernen erhält hier eine Grundlage. Statt der Bezugnahme auf die scheinbare Faktizität des Gegebenen wird der Blick geöffnet auf die unausgeschöpfte Potentialität des Möglichen. Lernen in der Welt ermöglicht Gestalten von Welt. Wenn wir vom Lernen reden, wird immer mitgedacht, dass vieles auch anders sein könnte. Wir lernen in bedingter Freiheit. 'Lernen' steht im Konjunktiv und im Futur: Wir wollen etwas können, was sich uns im Indikativ und im Präsens nicht öffnet. Und wir möchten, dass es uns besser geht, nachdem wir gelernt haben“¹³⁴.

8.3 Kernelemente inhaltserschließenden Bewegens

Mit „Inhalten“ bzw. „Lerngegenständen“ werden Sachverhalte bezeichnet, die noch nicht im Sinne pädagogischer Zielvorstellungen ausgewählt und präzisiert worden sind. Ob ihnen pädagogische Bedeutung abgewonnen bzw. zugesprochen werden kann, hängt von der Gestaltung der Situation ab. Inhaltserschließendes Bewegen kann sowohl darauf hinauslaufen, die Struktur von jeweils fachspezifischem Wissen in Bewegung zu übersetzen als auch umgekehrt, Bewegungsmuster in ihren begrifflichen und theoretischen Verdichtungen wiederzuerkennen. Das im Leib bzw. Körper durch Bewegungserfahrung gespeicherte implizite Wissen ist nicht nur im Feld des Sports oder des Tanzes mobilisierbar, sondern „kann durch Bewegungen aller Art hervorgeholt werden und neue, un- oder außergewöhnliche Erfahrungen eröffnen; es kann gleichermaßen als einverleibtes Gewohnheitswissen solche Erfahrungen auch be- und verhindern. Hier zeigt sich sein bewahrendes wie erneuerndes Potenzial“.¹³⁵

Der Blick wird darauf gerichtet, wie Lerngegenstände als unlösbar verflochten mit Bewegung und Körperlichkeit/Leiblichkeit erfahren und verstanden werden können. Um einen Gegenstand zu erschließen, erfasst Lernen sowohl seine Form, unterschiedliche Perspektiven als auch die leibliche Wahrnehmung und die Haltung zu ihm, und zwar inklusive seiner Rückwirkung („indem ich den Gegenstand verändere, verändere ich mich selbst“). Damit kann der Gegenstand nicht auf ein vom Subjekt unabhängig und außerhalb von uns existierendes Ding reduziert werden, sondern ist Bestandteil einer mehrperspektivischen und unterschiedlich „aufgeladenen“ Lernsituation.

8.4 Lernsituationen

Lernsituationen zu konstituieren bedeutet nicht nur, mit Fallbeispielen einen vorab konstruierten Lernbereich abzudecken oder auch mit Bewegungselementen zu verdeutlichen. Eine derart gestal-

¹³² Meyer-Drawe 2012, 9

¹³³ Meyer-Drawe 2012, 15

¹³⁴ Faulstich 2013, 15

¹³⁵ Klinge 2019, 2

tete Situation wird meist so angeordnet, dass für Lernende schnell durchschaut wird, worauf die Lehrenden „hinauswollen“: ein vorgegebenes Wissen zwar auch symbolisch darzustellen aber letztlich instrumentell verfügbar zu machen. Bei einer solchen Form wird eher nicht berücksichtigt, was die Lernenden mit einem Lerngegenstand subjektiv zu tun haben, welche Assoziationen, Gefühle oder Handlungsimpulse z.B. bei einer Identifikation „hochkommen“.

Indem Schüler/innen durch Frage- oder Problemstellungen angeregt werden, zu einem bestimmten Thema Situationen zu gestalten oder aufzusuchen, können sich wertvolle Lernanlässe und Erkenntnisse ergeben¹³⁶. Dabei nehmen Lernende einen Bezug zur Sache bei sich selbst wahr (z.B. als Gefühl, Assoziation, Widerstand), entwickeln einen Vorentwurf einer Bewegung, bringen ihn (ggf. in Begegnung mit anderen) ins Spiel, erzählen sich das Erlebte, beurteilen unterschiedliche Perspektiven und reflektieren die Gesamtsituation. Das Thema wird im Wechsel leiblicher und kognitiver Formen weiter erforscht und bearbeitet. Aus der Sache und aus der Situation heraus wird die Selbstorganisation der Lernenden gefordert. Der Blick für ein bestimmtes Thema wird auch nach „innen“ gerichtet. In diesem Prozess greifen Lernende aus eigenem Antrieb bewusst und unbewusst auf ihr implizites und explizites Wissen (Bewegungsmuster und Begriffe bzw. Metaphern) zu und vermitteln es mit der Situation.

Der Umgang mit implizitem Wissen verlagert die didaktischen Implikationen „vom Lernen in unterrichtsähnlichen Situationen auf ein Lernen in Funktionsfeldern, vom Lernen durch Beschreibung auf das Lernen durch Bekanntschaft, vom Lernen mit entpersonalisierten Medien der Wissensbewahrung auf ein Lernen im Face-to-face-Kontakt zwischen Experten und Novizen und vom Lernen durch die Mitteilung von Abstraktionen auf ein Lernen durch komplexe Aufgabenstellungen und paradigmatische Fälle“.¹³⁷ In vielen Fällen können methodische Vorschläge für Querverbindungen zwischen den Fächern gemacht werden. Gemäß dem Prinzip eines fächerverbindenden Unterrichts¹³⁸ kann so aus verschiedenen Perspektiven auf dasselbe Thema geblickt werden, um der Komplexität und Vielperspektivität gerecht zu werden.

Lehrkräfte schaffen Lernbedingungen und fungieren als Impulsgeber. Die Schüler/innen selbst formen die Situation. So können z.B. beim Lerngegenstand „Landwirtschaft“ unterschiedliche Aspekte durch spezifische, auf den Lerngegenstand bezogene ziel- und zweckgerichtete oder symbolische Handlungen bzw. Bewegungen verkörpert werden. Die jeweilige Identifikation z.B. mit dem Landwirt, den Pflanzen, den Tieren, den Giftstoffen, dem Konsumenten etc. lässt unterschiedliche Perspektiven und Problematiken deutlich werden, Sie spielt eine erkenntnisfördernde Rolle, ebenso, wenn ein Inhalt mit Prozessen oder Interessen verbunden ist, die der Veränderung unterliegen wie z.B. Aggregatzustände, Umstellprobe von Satzgliedern oder das Zeichnen eines Kreises. Die Bewegung ist hierbei immer inhaltspezifisch auf das wechselseitige Verhältnis und die Dynamik von Lerngegenstand und Leib/Körper im Kontext gerichtet. Lernen in Bewegung ist somit verbunden mit Lehrmethoden, die es den Lernenden ermöglichen, explizites wie implizites Wissen innerhalb einer realitätsnahen, unmittelbaren und relevanten Lernumgebung abzurufen und zu generieren. Dabei geht es darum, dem Lerngegenstand so direkt wie nur möglich zu begegnen, statt sich ausschließlich gedanklich mit ihm auseinanderzusetzen. Hilfreich dabei sind Lernformen wie Genetisches, Erfahrungsorientiertes, Exemplarisches, Entdeckendes, Projektorientiertes,

¹³⁶ vgl. Krause-Sauerwein 2014, 126ff.

¹³⁷ Hansen 2015, 2, Rezension zu: Neuweg G. H. 2015, 167

¹³⁸ Rauscher 2012, S. 68

Forschendes und Szenisches Lernen sowie Exkursionen und Lernen in außerschulischen Zusammenhängen.

8.5 Praxisbeispiele

8.5.1 Theaterarbeit zum Thema Gewalterfahrung im Alltag

Die eingangs genannten Erfahrungen von Schüler/innen einer französischen Schule könnten z.B. über szenisches Bewegen im Unterricht verarbeitet werden. So verdichteten Studierende eines Hochschulprojekts die erzählten Gewalterfahrungen der Schüler/innen der 9. Klasse einer Hauptschule als realitätsnahe Unterdrückungssituation nach dem boalschen „Forumtheater“¹³⁹. In diese Szenen konnten Schüler/innen verändernd eingreifen, indem sie sich z.B. in die Rolle des Opfers oder der Zeug/innen begeben und im Schutzraum der Bühne alternative Haltungen und Handlungen erproben konnten.

Indem die Schüler/innen Elemente von Gewalt aus ihrer eigenen Erfahrung gestalten, verhalten sie sich aktiv verstehend, begreifend im Tun. Der kreative Akt des ästhetischen Gestaltens bringt innere Bilder mit Sprache (Begriffen) in Verbindung, d.h. häufig noch implizites Wissen wird durch die Aktivierung der Gefühle im Spiel, eingebunden in sozial konkretisierte Situationen (Szenen), körperlich bzw. leiblich ausgedrückt und dadurch auch explizit benennbar, Perspektivwechsel werden erfahrbar.¹⁴⁰

8.5.2 Fächerübergreifendes Lehren und Lernen in „Bewegung und Sport“ und „Physik“

Fuchs (2013) beschreibt, wie in den Fächern Sport und Physik einer 9. Klasse das fächerverbindende Thema „Bedeutsamkeit und Wirkung hydromechanischer Gesetze für die menschliche Fortbewegung im Wasser“ zeitlich, inhaltlich und methodisch aufeinander abgestimmt bearbeitet werden kann. Es ist realisierbar, wenn eine Sport- bzw. Physiklehrkraft selbst beide Fächer unterrichtet, oder in Kooperation mit Kolleg/inn/en aus dem jeweils anderen Fach.

Zunächst erlernen die Schülerinnen und Schüler im Physikunterricht Grundlagen der Hydrodynamik bez. der Fortbewegung im Wasser (Wasserwiderstand, statischer Auftrieb, Antriebskräfte etc.). Im Schwimmbad wird ihnen an verschiedenen Stationen ermöglicht, physikalische Phänomene am eigenen Leibe wahrzunehmen. In der Nachbereitungsphase werden Leitsätze für die Bewegungsausführung beim Brustschwimmen abgeleitet. Insgesamt befördern die in der Erlebnis- und Experimentierphase gewonnenen Erfahrungen einerseits, komplexe physikalischer Gesetzmäßigkeiten zu verstehen, andererseits die Fähigkeit, sich im Wasser effektiver fortzubewegen¹⁴¹.

8.5.3 Praxisbeispiel Sozialkunde: Thema Armut und Reichtum

Schüler/innen einer berufsbildenden Schule wurden aufgefordert, zwei Gruppen zu bilden, die sich im „Hochstatus“ (erhobenen Hauptes, weitschrittig, selbstsicher, Blick nach vorn), und im „Niedrigstatus“ (gesenkten Hauptes, kleinschrittig, unsicher, Blick nach unten) begegneten. Jede Gruppe konnte beide Qualitäten erfahren.

Die erlebten Qualitäten der jeweiligen Gangart bzw. Haltungen wurden bezogen auf gesellschaftli-

¹³⁹ Forumtheater ist eine Form interaktiven Theaters (vgl. Boal 1989, S. 82-98)

¹⁴⁰ Heppekausen, Mägdefrau (o.J.), 3f.

¹⁴¹ Noethlichs, M. & Schulz, A. 2007, 35-43.

che Gruppen, die sich idealtypisch den jeweiligen Bewegungs- und Gefühlsqualitäten zuordnen ließen: z.B. Männer – Frauen, Vorgesetzte – Mitarbeiter/innen, Deutsche – Migrant/inn/en, Behörden – Antragsteller/innen. Auf dieser Basis wurden Fragestellungen zu Phänomenen von „Armut und Reichtum“ erarbeitet und anschließend Fakten, Bedingungen, Ursachen, Wechselwirkungen und Dynamiken als explizites Wissen recherchiert – verbunden mit implizitem Wissen in Form persönlicher Erfahrungen und Gefühle. Körperliche Bewegungsqualitäten wurden so in Erkenntnis und Erkenntnisse wiederum in Bewegung ausgedrückt, in selbstgewählter Darstellung als Skulptur, als Dialog der Gegensätze, als bildhaftes Geschehen usw.

8.5.4 Praxisbeispiel Deutsch: Bewegte Grammatik

Im Goethe-Gymnasium Regensburg findet seit 2014 in speziell eingerichteten Tanzklassen auch in anderen Schulfächern Unterricht in Bewegung statt. Deutsche Grammatik in einer 5.Klasse hat den Unterschied zwischen Satzreihen und Satzgefüge zum Thema. Der Lehrer ruft die Konjunktion „wenn“ auf. Die Kinder entscheiden, was passt: in einem von 4 Paaren steht ein Partner stabil im Ausfallschritt, der andere hält sich mit beiden Händen an dessen Arm fest und lässt sich nach hinten fallen – er, als Nebensatz, „hängt ab“ vom fest-“stehenden“ Hauptsatz, beide „hängen zusammen“, während bei der Konjunktion „und“ 2 Hauptsätze eingehakt als Satzreihe locker nebeneinander stehen. Das Leibgedächtnis sucht blitzschnell nach ähnlichen, implizit gespeicherten Bewegungsmustern, findet „Hängen“, „Abhängen“ und „Zusammenhängen“ und wendet sie an¹⁴². Folge: Die Schüler/innen sind zufrieden und haben das Gefühl, mit dieser Art Unterricht besser lernen zu können. Sie wünschen sich „bewegte Eselsbrücken“ auch in Mathe- und Englischstunden.¹⁴³

8.6 Potentiale eines Lernsituations-Arrangements

In Anlehnung an Walter (2013) ermöglicht ein phänomenologisch-dialektisches Arrangement einer Lernsituation folgende Handlungspotentiale:

- **Perspektiven der Beteiligten** auf situations- bzw. gegenstandsbezogene Phänomene und die jeweiligen subjektiven Bedeutungen, Assoziationen, Gefühle oder Handlungsimpulse offen auszurichten und dennoch deutungsoffen zu bleiben (*Wie sehe ich das? Was hat das mit mir zu tun? Welchen Sinn sehe ich darin? Was könnte anders sein?*)
- **Situationen sich so zu nähern, wie sie beschaffen sind:** komplex, mehrperspektivisch, widersprüchlich und in ihrem Ausgang offen, das Ineinander praktischen Wirkens (*Was spielt alles eine Rolle? Unterschiedliche Sichtweisen? Polaritäten? Interessen der Beteiligten? Wie kann ich mich einbringen?*)
- **Produktive Selbstverunsicherung** durch Widersprüche, Störungen, Widerstände etc. zu ermöglichen (*Was läßt mich stutzen? Was stört mich? Was ärgert mich? Was bremst mich? Welche Faktoren sind moderierend, vermittelnd und Perspektiven erweiternd einsetzbar?*)
- **Fragen an einen Lerngegenstand** zu stellen, die den (Aus-)Bildungsgehalt erschließen (*Was macht mich neugierig? Was fasziniert mich? Wozu lerne ich das?*)
- **Dialektik als Werkzeug** (und nicht als apodiktischer Wahrheitsanspruch) zu verstehen, um

¹⁴² Arndt, Sambanis 2017, 193, zit.in Andrä, Macedonia 2020, 18

¹⁴³ Günther, 2016, S.27

Wirklichkeitselemente in ihrer systemischen Vernetztheit, ihrer Dynamik (Im-Fluss-sein) sowie in ihrer widersprüchlichen Einheit und relativen Gewichtung in historischen und aktuellen Zusammenhängen zu begreifen (*Welche Polaritäten / Widersprüche gibt es? Welche Interessen werden verfolgt? Wie ist der Gegenstand / die Problematik / die Konstellation so geworden, wie sie ist? Bedingungen und Akteure praktischer Veränderung?*)

· **Wissenschaftliche Erkenntnisse** zu befragen, die zum Verstehen und Erklären der Phänomene beitragen können (*Welche Forschungsergebnisse gibt es dazu? Wie kommen die Ergebnisse zustande?*)

• **Erfahrungen mit dem eigenen Leib/Körper** zu machen: Achtsamkeit, Körperwahrnehmung und -bewusstsein entwickeln, sich als leib/seelische Einheit und in Resonanz zu anderen erleben. Innere Widersprüche als widerstreitende Gefühle wahrnehmen, die auch gesellschaftliche Widersprüche beinhalten können und ggf. einer Veränderung bedürfen (*Was fühle ich? Was löst es in mir aus? Wie erlebe ich mich im Kontakt mit dem Lerngegenstand / mit Anderen? Gibt es Resonanzen? Woher kommen die Gefühle? Was treibt mich an?*)¹⁴⁴

Die theoretischen Erörterungen sowie die im Anhang angeführten Beispiele mögen als Anregung dienen, in der eigenen Lehr- und Lernpraxis Bewegung und Leiblichkeit stärker zu nutzen bzw. einzusetzen. Der eigenen Phantasie sind keine Grenzen gesetzt, sich in bewegten und bewegenden Lernsituationen Erkenntnisse zu erschließen und neue Perspektiven zu eröffnen.

¹⁴⁴ vgl. Walter 2015, 5

Literaturliste

- Abraham, A. (2002): Der Körper im biographischen Kontext. Ein wissenssoziologischer Beitrag, Wiesbaden
- Arendt, H. (1986¹⁵): Eichmann in Jerusalem. Ein Bericht von der Banalität des Bösen. München: Piper
- Alkemeyer, Thomas (2009): Lernen und seine Körper. Habitusformungen und -umformungen in Bildungspraktiken
- Alkemeyer, T. (2004) in: Klein, G. (Hg.): Bewegung. Sozial- und kulturwissenschaftliche Konzepte: Bielefeld: transcript 2004, S. 43-78
- Alkemeyer, T. (2003): Bewegen als Kulturtechnik. Neue Sammlung 43, 347-357
- Andrä, C., Macedonia, M. (Hrsg. 2020): Bewegtes Lernen. Handbuch für Forschung und Praxis
- Balz, E., Klupsch-Sahlmann, R. (Hg.2000): Bewegte Schule: Sammelband der „Sportpädagogik“, Seelze: Friedrich
- Benner, D. (2007): „In welche Zukunft schaut die Pädagogik?“ Beitrag anlässlich des 60. Geburtstags Jürgen Oelkers auf der 3. Tagung der Internationalen Herbart-Gesellschaft (02. bis 05. Mai 2007) an der Universität Halle
- Benner, D. (1966): Theorie und Praxis. Systemtheoretische Betrachtungen zu Hegel und Marx. Wien: Oldenbourg
- Berger, P., Luckmann, T. (1980): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt: Fischer Tb
- Bernstein, N.A.(1987²): Bewegungsphysiologie, Leipzig
- Boal, A.(1989): Theater der Unterdrückten. Übungen u. Spiele für Schauspieler und Nichtschauspieler. Suhrkamp
- Bloch, E. (1972): Das Materialismusproblem, seine Geschichte und Substanz, Gesamtausgabe Bd. 7, Suhrkamp
- BMBF (2009): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Expertise. Bildungsforschung Band 1 (unveränd. Nachdruck von 2007). [Stand: 28.11.2010; Zugriff über: <http://www.bmbf.de/de/1154.php>]
- Böhle, F. (2002): Vom Objekt zum gespaltenen Subjekt. In: Moldaschl, M., Voß, G.G. (Hg.): Subjektivierung von Arbeit. München: Hampp, S. 101-133.
- Böhle, F., 2004: Die Bewältigung des Unplanbaren als neue Herausforderung im Arbeitsprozess. In: Böhle, F., Pfeiffer, S., Sevsay-Tegethoff, N. (Hg.): Die Bewältigung des Unplanbaren. Wiesbaden: VS
- Bourdieu, Pierre (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Bourdieu, Pierre (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis, Frankfurt
- Breithecker, D. (2002): Bewegte Schüler – Bewegte Köpfe. Unterricht in Bewegung. Chancen einer Förderung der Lern- und Leistungsfähigkeit. BAG für Haltungs- und Bewegungsförderung e.V. Wiesbaden.
- Breithecker, D. (2009): Kinder in der Balance. Fordern und Fördern in „wackligen“ Situationen. In: Praxis der Psychomotorik (S.4 – 8).
- Broschmann, D., Fuchs, T. (2019): Zwischenleiblichkeit in der psychodynamischen Psychotherapie - Ansatz zu einem verkörperten Verständnis von Intersubjektivität
- Brümmer, K. (2006): Der Mensch als praktisches Wesen. Zur Bedeutung impliziten Wissens im Sport. Wissenschaftliche Hausarbeit. Carl-von-Ossietzky Universität Oldenburg, Institut für Sportwissenschaft
- Caysa, V. (2008): Körperliche Erkenntnis als empraktische Körpererinnerung. In Bockrath, F., Boschert, B., Franke, E. (Hg.) Körperliche Erkenntnis, Formen reflexiver Erfahrung. Transcript.
- Coenen (1985): Diesseits von subjektivem Sinn und kollektivem Zwang: Schütz - Durkheim - Merleau-Ponty Phänomenologische Soziologie im Feld des zwischenleiblichen Verhaltens. München: Fink
- Condrau, Ginon (1989): Daseinsanalyse. Stuttgart
- Dewey, J. (1974). Demokratie und Erziehung (Oelkers, J.Ed.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Eberlein, U. (Hrsg. 2016): Zwischenleiblichkeit und bewegtes Verstehen. Bielefeld: transcript
- Egger, R. (2008): Lernwelten als nicht beherrschbare Räume. Für eine Erwachsenenbildung der ungesicherten Diesseitigkeit im Konzept des lebenslangen Lernens. In: REPORT 4/2008 (31.Jg.), S.43 – 52
- Faulstich, P. (2013): Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie. Bielefeld: transcript
- Faulstich, P., Bayer, M. (2007, Hrsg.): Lernalter. Hamburg: VSA

- Foucault, M. (1976): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Franke, E. (2008): Raum – Bewegung – Rhythmus. Zu den Grundlagen einer Erkenntnis durch den Körper. In: Boschert, Bockrath, Franke (Hrsg.): Körperliche Erkenntnis – Formen reflexiver Erfahrung. Bielefeld: transcript
- Franke, E. (2003): Ästhetische Erfahrung im Sport – ein Bildungsprozess? In E. Franke, E. Bannmüller (Hrsg.): Ästhetische Bildung (S. 17-37). Butzbach-Griedel: Afra.
- Fuchs, P. (2013): Fächerübergreifenden Unterricht am Beispiel „Bewegung und Sport“ und „Physik“ didaktisch kompetent realisieren. Diplomarbeit, Universität Wien
- Fuchs, T. (2017): Wahrnehmung als Interaktion. In: Schlette M., Fuchs T.u.a. (Hrsg.): Anthropologie der Wahrnehmung. Universitätsverlag Winter, S 65 - 95
- Fuchs, T. (2015): Körper haben oder Leib sein. In: Gesprächspsychotherapie und Personzentrierte Beratung 3/15, 147-153
- Fuchs, T. (2014): Verkörperte Emotionen – Wie Gefühl und Leib zusammenhängen. In: Psych. Medizin, 25. Jg., 1, 13-20
- Fuchs T. (2008): Leibgedächtnis und Unbewusstes. In: Leib und Lebenswelt. Neue philosophisch-psychiatrische Essays. Die Graue Edition, Zug, S 82–103
- Fuchs, T. (2000): Leib, Raum, Person. Entwurf einer phänomenologischen Anthropologie. Stuttgart: Klett-Cotta
- Funke-Wieneke, J. (2001): Körpererfahrung. In H. Haag & A. Hummel (Hrsg.): Handbuch Sportpädagogik. Schorndorf: Hofmann
- Funke-Wieneke, J. (2004): Bewegungs- und Sportpädagogik. Wissenschaftstheoretische Grundlagen – zentrale Ansätze – entwicklungspädagogische Konzeption. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Gallagher, S. (2012): Kognitionswissenschaften, Leiblichkeit und Embodiment. In: Alloa, Bedorf, Grüny, Class (Hrsg.): Leiblichkeit. Tübingen: Mohr, Siebeck
- Giese, M. (2014): Überlegungen einer inklusiven und erfahrungsorientierten Unterrichtslehre. Teile I und II. In: Betrifft: Sport – Praxis für den Schulsport, 36 / 2014, 11 - 15
- Giese, M. (Hrsg. 2009): Erfahrungsorientierter und bildender Sportunterricht: Ein theoriegeleitetes Praxishandbuch. Aachen: Meyer & Meyer
- Gill, B. (2007): Dialektik der Wissensgesellschaft – Die widersprüchliche Dynamik von Explizierung und Implizierung des Wissens, Institut für Soziologie der LMU München, Oktober 2007
- Graumann, Carl F. (1965): Denken. Köln/Berlin: Kiepenheuer & Witsch
- Graumann, Carl F. (1960): Grundlagen einer Phänomenologie und Psychologie der Perspektivität. Berlin: de Gruyter
- Grupe, O. (1995): Erfahrungen im Sport: Haben sie eine besondere Bedeutung? In H.-J. Schaller & D. Pache (Hrsg.), Sport als Bildungschance und Lebensform (S. 20-26). Schorndorf: Hofmann.
- Grupe O., Krüger (2007³): Einführung in die Sportpädagogik. Schorndorf: Hofmann
- Gruschka, A. (2008): Bildungstheoretische Reflexionen zum Offenen Unterricht. In: Patzner G., Rittberger M., Sertl, M. (Hrsg.): Offen und frei? Beiträge zur Diskussion Offener Lernformen. Schulheft 130, S.15
- Gudjons, H. (2006⁹): Pädagogisches Grundwissen. Überblick - Kompendium - Studienbuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Günther, A. (2016): Getanzte Grammatik. In Süddeutsche Zeitung, 18.07.2016, S. 27
- Gugutzer, R. et al. (Hrsg. 2017): Handbuch Körpersoziologie. Springer: Wiesbaden
- Hackl, B., Egger, R. (2010 Hrsg.): Sinnliche Bildung? Pädagogische Prozesse zwischen vorprädikativer Situierung und reflexivem Anspruch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien
- Hansen, K. (2015): Rezension zu: Neuweg G. H. (2015): Das Schweigen der Könner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen. Waxmann Verlag (Münster, New York). In: socialnet Rezensionen, ISSN 2190-9245, <https://www.socialnet.de/rezensionen/18794.php>, Datum des Zugriffs 12.05.2019.
- Hentig, H. v. (1996): Bildung. Ein Essay. Weinheim & Basel: Beltz
- Heppekausen J., Mägdefrau, J. (o.J.): Persönlichkeitsbildung in einem theaterpädagogischen Projektseminar. <http://www.ph-freiburg.de/ew1/Personen/heppekausen/Persoenlichkeitsbildung.pdf>.
- Hildebrandt-Stramann, R., Laging, R. (2013): Bewegte Schule. Bewegungsaktivierung im Kontext von Schulkultur. In: Hildebrandt-Stramann, R., Laging, R., Moegling, K. (Hrsg.): Körper, Bewegung und Schule. Teil 1: Theorie, Forschung und Diskussion Prolog, Immenhausen, 54–75
- Holzmann, K. (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/M.

- Jantzen, W. (1988): Zum Verhältnis von Entwicklung, Bewegung und Sprache. In Irmischer, Tilo und Irmischer, Eva (Red.): Bewegung und Sprache. Schorndorf, Hofmann, S. 45 – 55
- Jung M. (2005): Qualitatives Erleben und artikulierter Sinn. Dt. Zs. f. Philosophie 53 : 239–256
- Kather, R. (2003): Das menschliche Leben - eine Einheit von Leib und Seele. Interdisziplinäre Ringvorlesung am Klinikum der JWG-Universität Frankfurt/M., 28.10.2003.
- Kandel, E. R. (2008): Psychiatrie, Psychoanalyse und die neue Biologie des Geistes. Frankfurt/M.
- Kiefer M, Pulvermüller F. (2012): Conceptual representations in mind and brain: theoretical developments, current evidence and future directions. Cortex. 48(7):805–25.;
- Kiefer M, Trumpp NM (2012): Embodiment theory and education: The foundations of cognition in perception and action. Trends in Neuroscience and Education,1(1):15–20
- Klafki W. (2001): Bewegungskompetenz als Bildungsdimension. In: Prohl, Robert (Hrsg. 2002): Bewegungskompetenz als Bildungsdimension. Schriften der dvs. Band 120. Hamburg: Feldhaus (Edition Czwalina), S. 19-28
- Kosz, A. (2007): Wissenschafts- und erkenntnistheoretische Grundlagen des Wissensmanagements: Michael Polanyis Konzept des „Tacit Knowing“, Diplomarbeit, Eisenstadt
- Krause-Sauerwein, S. (2014): Das lernförderliche Potential von Bewegung in der Grundschule aus der Sicht von Lehrern – eine qualitative Untersuchung. Dissertation. LMU München
- Laging, R. (2006): Warum macht „Bewegte Schule“ Sinn? Hintergründe und Entwicklungen der Bewegten Schule Vortrag zur bundesweiten Tagung „Was bewegt die Bewegte Schule?“ am 29./30. Mai 2006 in Hannover
- Lakoff & Johnson (1999): Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to western thought. New York: Basis Books
- Lakoff & Nunez (2000): Where mathematics comes from: How the embodied mind brings mathematics into being. New York: Basis Books
- Landgrebe L. (1977): Lebenswelt und Geschichtlichkeit des menschlichen Daseins, in: Waldenfels, (Hrsg.), Phänomenologie und Marxismus 2, Frankf., S. 13-58
- Laske, O. (2012): Die Dialektik menschlichen Wachstums - Rationalität ist nicht, was du denkst. Interview: [OJ 38 2012](#)
- Liebau, E., Zirfas, J. (Hg.2008): Die Sinne und die Künste. Perspektiven Ästhetischer Bildung. Bielefeld: transcript
- Marx, K. (1844): Ökonomisch-Philosophische Manuskripte. In: MEW 40, (EB 1), S. 467-588
- Mead, George H. (1975): Geist, Identität und Gesellschaft, Frankfurt am Main
- Meinberg, E. (1996³): Hauptprobleme der Sportpädagogik – Eine Einführung. Darmstadt: Wissensch. Buchgesellschaft
- Meyer-Drawe, K. (2012²): Diskurse des Lernens. München: Wilhelm Fink
- Meyer-Drawe, K. (2003): Lernen als Erfahrung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 6 2003, S. 505 - 514
- Merleau-Ponty, M.(1986/1966): Das Sichtbare und das Unsichtbare. München: Fink
- Merleau-Ponty, M. (1966): Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin: Walter de Gruyter.
- Merleau-Ponty, M. (1976): Die Struktur des Verhaltens. Berlin – New York (de Gruyter) [1942].
- Neuber, N. (2010): Sportpädagogik als Erfahrungswissenschaft? – Annäherungen zwischen Sollen und Sein. Vortrag auf der Jahrestagung der Sektion Sportpädagogik in der dvs, 4.6.2010 in Bielefeld [Stand: 09.03.2011, Zugriff unter http://www.unimuenster.de/imperia/md/content/sportwissenschaft/sportdidaktik2/personal/dvs_neuber_vortrag_sportp_dagogik_als_erfahrungswissenschaft_2010-06-04.pdf].
- Neubeck, K. (2017): Wie Denken funktioniert. Warum ich denke, wie ich denke. Books on Demand GmbH, Norderstedt
- Neubeck, K. (1992): Atem-Ich. Körperliche Erfahrung, gesellschaftliches Leid und die Heilkraft des inneren Dialogs. Stroemfeld / Nexus
- Noethlichs, M. & Schulz, A. (2007): Physik und Schwimmen gleichzeitig. Ein Beispiel für eine fächerverbindende Unterrichtsreihe. Praxis der Naturwissenschaften – Physik in der Schule, 56 (8), 35-43.
- Oberhaus, L. (2006): Musik als Vollzug von Leiblichkeit. Zur phänomenologischen Analyse von Leiblichkeit in musikpädagogischer Absicht.
- Plessner, H. (1981): Die Stufen des Organischen und der Mensch. Gesammelte Schriften IV, Frankfurt a. M.
- Polanyi, M. (1958, 1998): Personal Knowledge. Towards a Post Critical Philosophy. London: Routledge

- Prohl, R. (2010³): Grundriss der Sportpädagogik. Wiebelsheim: Limpert.
- Rauscher, E. (2012): Schule sind WIR. Bessermachen statt Schlechtreden. St. Pölten, Salzburg, Wien: Residenz.
- Rizzolatti, G. u.a. (1996): Premotor cortex and the re-cognition of motor actions. Brain Res. Cogn. Brain Res. 3, 131-141
- Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2008). Empathie und Spiegelneurone: die biologische Basis des Mitgefühls. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rora, C. (2010): Leibliches Lernen - Präsentative Symbolik Zeitschrift Ästhetische Bildung www.zaeb.net S. 5
- Ricken, N. (2007): Das Ende der Bildung als Anfang - Anmerkungen zum Streit um Bildung. In: Harring, M., Rohls, C.,/ Palentien, C. (Hrsg.): Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen (15-40). Wiesbaden: VS.
- Roscher, M. (2010): KörperBildung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren
- Roßnagl M., Bäuml A. (1998): zit. in Biewer, G. und Reinhartz, P. (Hrsg.) In: PÄDAGOGIK DES ÄSTHETISCHEN, Bad Heilbrunn
- Rumpf, H. (1981): Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über die Schule. München
- Rumpf, H. (1996): Über den zivilisierten Körper und sein Schulschicksal oder: Körper1/Körper2. In: Pädagogik, 48. Jg., H. 6. Weinheim, 6-9
- Schäfer, G. E. (2011): Die pädagogische Einwirkung endet am Kopf des Kindes. Warum wir uns mit Kindern verständigen müssen. TPS: leben, lernen und arbeiten in der Kita, 3, 7–11.
- Schröder, J. (2009): Besinnung in flexiblen Zeiten. Leibliche Perspektiven auf postmoderne Arbeit. Wiesbaden: VS
- Schuchardt, A. (2011): Verbundenheit im Sportunterricht. Begriffsbestimmung, Programmentwicklung und qualitative Interviewstudie. Dissertation. Universität Hamburg
- Schultheis, K. (1998): Leiblichkeit - Kultur - Erziehung. Zur Theorie der elementaren Erziehung. Weinheim 1998
- Seel, M. (1985): Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität, Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Seewald, J. (1992): Leib und Symbol. Ein sinnverstehender Zugang zur kindlichen Entwicklung. München: Fink
- Storch, M., Tschacher, W. (2016²): Embodied Communication. Kommunikation beginnt im Körper, nicht im Kopf. Bern: Hogrefe
- Summa, M. (2017): Phantasie, Interaktion und Perspektivenübernahme in Als-ob-Situationen. Eine phänomenologische Analyse. GESTALT THEORY, Vol. 39, No. 2/3, 175–196
- Tamboer, J. (1979): Sich-Bewegen – ein Dialog zwischen Mensch und Welt. In sportpädagogik, 3, 2, S. 14-19,
- Trevarthen C. (1993) The self born in intersubjectivity. In: Neisser U (Hrsg) The perceived self: ecological and interpersonal sources of self-knowledge. Cambridge University Press, Cambridge, S 121–173
- Wacquant, L. (2014): Für eine Soziologie aus Fleisch und Blut* Berliner Debatte, Band 2, Heft 3, 93-106
- Waldenfels, B. (2000). Das leibliche Selbst: Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (1992): Einführung in die Phänomenologie. München: Wilhelm Fink.
- Walter, A. (2015): Der phänomenologische Zugang zu authentischen Handlungssituationen – ein Beitrag zur empirischen Fundierung von Curriculumentwicklungen, http://www.bwpat.de/spezial10/walter_gesundheitsbereich-2015.pdf , heruntergeladen am 12.03.2020
- Winter, R. (1992): "Eine Metapher zur dialektischen Einheit von Körper und Geist "Gingko Biloba", in: Philosophischer Taschenkalender 1992/93, Luciferlag, Kunsthaus Lübeck
- Foto: Gingko biloba. Copyright © 2008 GSM Grundschulmaterial Verlagsgesellschaft mbH (MF) www.grundschulmaterial.de