

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Der Körper/Leib als Ort der Erfahrung.

Thematisierung in ausgewählten Beispielen der phänomenologischen
Pädagogik und ihre Bedeutung für die Legitimation der ästhetisch-expressiven
Schulfächer.

Verfasserin

Renate Köhler

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im Jänner 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin:

Univ. Ass. Dr. Gabriele Weiß

Ich versichere hiermit,

dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmitteln nicht benutzt habe und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe.

Renate Köhler

Inhaltsverzeichnis

1. Vorwort.....	7
2. Einleitung.....	11
3. Thematisierung der Begriffe Körper, Leib und Erfahrung.....	22
3.1. Thematisierung der Begriffe Körper, Leib und Erfahrung in der allgemeinen Pädagogik, Philosophie und Phänomenologie.....	22
3.1.1. Die Begriffe „Körper“ und „Leib“.....	22
3.1.2. Der Begriff „Erfahrung“.....	34
3.2. Thematisierung der Begriffe Körper, Leib und Erfahrung bei Wilfried Lippitz.....	43
3.3. Thematisierung der Begriffe Körper, Leib und Erfahrung bei Käte Meyer-Drawe.....	45
3.4. Thematisierung der Begriffe Körper, Leib und Erfahrung bei Kristin Westphal.....	48
4. Darstellung einiger ausgewählter Phänomene, die in den phänomenologischen Untersuchungen der AutorInnen behandelt werden.....	52
4.1. Darstellung einiger ausgewählter Phänomene bei Wilfried Lippitz.....	54
4.1.1. Das Phänomen „Fremdheit“ bzw. „Andersheit“.....	54
4.1.2. Das Phänomen „Lebenswelt“.....	58
4.2. Darstellung einiger ausgewählter Phänomene bei Käte Meyer-Drawe.....	62
4.2.1. Das Phänomen „Lernen“.....	62
4.2.2. Das Phänomen „Herausforderung durch die Dinge“.....	65
4.3. Darstellung einiger ausgewählter Phänomene bei Kristin Westphal....	69
4.3.1. Das Phänomen „Macht im Raum erfahren“.....	69
4.3.2. Das Phänomen „Aufmerksamkeit“.....	73
4.3.3. „Vom Ver-Rücken der Phänomene“.....	76
5. Erörterung der Relevanz von ausgewählten behandelten Phänomenen für die Begründung der Legitimation von ästhetisch-expressiven Fächern im Schulkanon.....	80

5.1. Überlegungen zum Phänomen „Fremdheit“ bzw. „Andersheit“	80
5.2. Überlegungen zum Phänomen „Lebenswelt“	83
5.3. Überlegungen zum Phänomen „Lernen“	85
5.4. Überlegungen zum Phänomen „Herausforderung durch die Dinge“	87
5.5. Überlegungen zum Phänomen „Macht im Raum erfahren“	88
5.6. Überlegungen zum Phänomen „Aufmerksamkeit“	89
5.7. Überlegungen zu einer „neu verstandenen Leibes-Erziehung“	91
6. Resümee.....	93
7. Literaturverzeichnis.....	103
8. Anhang.....	113
Abstract.....	113
Lebenslauf.....	115

1. Vorwort

Den hier zur Verfügung stehenden Raum möchte ich dazu nutzen, um all jenen Dank zu sagen, die mich durch mein Studium und mein Leben begleiten und mir mit Rat zur Seite stehen.

Vor allem möchte ich Frau Univ. Ass. Dr. Gabriele Weiß danken, dass sie sich bereit erklärt hat, die Betreuung dieser Arbeit zu übernehmen und mir wertvolle Hinweise geliefert hat, wie dieses Unternehmen anzugehen ist.

Mein Dank gilt auch den vielen StudienkollegInnen, die mir in den letzten Jahren durch viele Gespräche Anregungen zu dieser Arbeit geliefert haben.

Und schließlich möchte ich noch meinem Mann und meiner Familie danken, die mir Rückhalt geben, und meinen Freundinnen für ihre Gesprächsbereitschaft, wenn es nötig ist.

Unsere Erfahrung ist nicht aus einem Guß. Sie [...] macht selbst Sprünge und zeigt Sprünge wie ein angeschlagenes Glas. [...] sie ist gebrochen wie eine Linie, die einen Knick macht, wie eine Welle, die sich am Felsen bricht, wie ein Lichtstrahl, der sich in einem fremden Medium spiegelt, wie eine Farbe, die eine gebrochene Tönung annimmt [...]. Eine derartige Erfahrung ist von Bruchlinien durchzogen, an denen Bewegungen an- oder abbrechen und Neues aufbricht, sie weist Breschen auf, wo Einbrüche, Ausbrüche und Durchbrüche stattfinden.

Bernhard Waldenfels: Bruchlinien der Erfahrung, Vorwort

2. Einleitung

Schulfächer wie Musik, Bildnerische Erziehung und Leibesübungen bzw. Bewegung und Sport – sie werden im Folgenden als ästhetisch-expressive Schulfächer bezeichnet – laufen Gefahr, in den Diskussionen um Bildungsstandards vergessen zu werden und nach und nach aus den Lehrplänen zu verschwinden. Diese Schulfächer haben damit zu kämpfen, dass die Inhalte und Werte, die in ihnen und durch sie an die Jugend vermittelt werden, nicht standardisiert messbar sind. Wenn sie versuchen würden, solche standardisierten Normen und Unterrichtsinhalte festzusetzen, um mit den „Kernfächern“ mithalten zu können, dann würden sie in Gefahr geraten, zu reiner Wissensvermittlung und Könnensvermittlung bzw. Abprüfung des Könnens zu gelangen. Dies würde bedeuten, dass sie die Chance vergeben, den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeiten zur Erfahrung der eigenen Leiblichkeit in den unterschiedlichen Dimensionen zu bieten. Welchen Wert die ästhetisch-expressiven Schulfächer für die Bildung des (jungen) Menschen haben können, soll später in dieser Arbeit am Beispiel der Sporterziehung bzw. Leibeserziehung noch näher erläutert werden.

Die Evaluierung von Lernprozessen nimmt in den aktuellen bildungspolitischen und im Zusammenhang damit in den bildungstheoretischen Diskursen einen breiten Raum ein. Der Grund dafür ist im regelmäßigen „schlechten“ Abschneiden der österreichischen Schülerinnen und Schüler bei den PISA-Studien der OECD¹ und ähnlichen Tests zu suchen. Getestet werden bei den PISA-Studien Basiskompetenzen im Lesen, Rechnen und Schreiben, die aber nur einen kleinen Ausschnitt im Wissen, das in der Schule erworben wird, darstellen.

Als Folge der Ergebnisse und der nachfolgenden Diskussionen werden in vielen Ländern, darunter auch Österreich, Bildungsstandards festgelegt. Diese sollen garantieren, dass bei allen Schülerinnen und Schülern gewisse grundlegende Kompetenzen entwickelt werden. So kann man auf der Homepage des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens,

1 Vgl. dazu die Ergebnisse der PISA-Studien der letzten Jahre, die auf der Homepage der OECD unter http://www.oecd.org/document/20/0,3746,de_34968570_39907066_39648148_1_1_1_1,00.html [5.12.2011] abrufbar sind.

das mit der Erstellung solcher Bildungsstandards und der Durchführung der Evaluation betraut ist, dazu Folgendes lesen: „Bildungsstandards sind konkret formulierte Lernergebnisse, die sich aus den Lehrplänen ableiten lassen. Sie legen jene Kompetenzen fest, die Schüler/innen bis zum Ende der 4. Schulstufe in Deutsch und Mathematik sowie bis zum Ende der 8. Schulstufe in Deutsch, Mathematik und Englisch nachhaltig erworben haben sollen. Dabei handelt es sich um Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen, die für die weitere schulische und berufliche Bildung von zentraler Bedeutung sind“.² Ziel der Einführung der Bildungsstandards ist es demnach, eine „nachhaltige Ergebnisorientierung in der Planung und Durchführung von Unterricht“³ zu bewirken. Zwei Tatsachen sind aus diesen Formulierungen zu entnehmen. Erstens wird eine starke Ausrichtung des Unterrichts auf reinen Kompetenzerwerb gefordert und zweitens sind solche Bildungsstandards nur für wenige Fächer definiert worden, die alle dem kognitiven Bereich des Menschen zuzuordnen sind und die mit Hilfe von „objektiven“ Prüfverfahren überprüft werden können – falls dies überhaupt möglich ist – und deren „Output“ einen Vergleich mit dem Geforderten in den Katalogen der Bildungsstandards zulässt.

An dieser Stelle lässt sich einwenden, dass es vielleicht im Hinblick auf ein Bildungsverständnis als Weltverstehen, wie es in den Lehrplänen und auch in den PISA-Studien implizit gefordert wird, notwendig wäre, dass analog zu den PISA-Basiskompetenzen auch leibliches Erfahren und Erfassen von Welt zur Grundbildung des heranwachsenden Menschen gehört. Leibliches Erfassen von Welt ist von Geburt an die Fundierung für die anderen Basiskompetenzen und sollte dies daher auch in der Schule sein.

Leibliches Erfassen von Welt drückt sich in der Leiblichkeit des Menschen aus. Dietrich

2 BIFIE (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens): Bildungsstandards. In: <https://www.bifie.at/bildungsstandards> [5.12.2011]

3 Ebd.

Benner⁴ erläutert in einer Befragung durch Elk Franke⁵, einem deutschen Professor für Sportpädagogik und Sportphilosophie⁶, wieso er die Dimension der Leiblichkeit ab der 5. Auflage in seiner Allgemeinen Pädagogik aufgenommen hat. Er erklärt darin, dass ihm erst zu dieser Zeit durch eigene Erfahrungen wieder bewusst geworden sei, dass die Leiblichkeit für Lern- und Bildungsprozesse eine konstitutive Funktion hat. Der Leib sei „das Organ“ der menschlichen Praxis, in dem sich unsere Handlungen und Erfahrungen kreuzen und das alle Möglichkeiten zur Kommunikation mit Welt bereitstellt. Er sei „die weltoffene Stelle und die die Welt empfangende Stelle des Menschen, und zwar in beide Richtungen“.⁷ Die Leiblichkeit komme dabei in doppelter Weise in den Blick, einerseits diene sie uns dazu, Urteile über unsere Erfahrungen und Deutungen von Welt zu fällen (Urteilskompetenz), andererseits erlaube sie uns, an der Gestaltung von Welt mit anderen zu partizipieren (Partizipationskompetenz). Der Leib als Organ der menschlichen Praxis habe Zugang zu den verschiedenen Denk-, Urteils- und Wahrnehmungsformen und zu den verschiedenen Handlungsbereichen. Somit spiele Leiblichkeit darin eine wesentliche Rolle. Sein Vorschlag für die Erarbeitung von Bildungsstandards bei ethisch-moralischen und ästhetisch-expressiven Schulfächern geht dahin, „zu fragen, welches Niveau Bildungsstandards erreichen müssen, damit sie die leibliche Verfasstheit und körperliche Expressivität angemessen thematisieren“.⁸ Nach Benner ist es ein wesentliches Problem von Bildungsstandards, dass sie oft zu wenig anspruchsvoll in Bezug auf die in ihnen geforderten Wissensformen sind. Sie

4 Dietrich Benner (geb. 1941) ist ein deutscher Pädagoge. Er war seit 1991 Professor für allgemeine Erziehungswissenschaft an der Humboldt Universität zu Berlin und ist jetzt emeritiert. Seine Forschungsschwerpunkte sind: Systematische Pädagogik, Theorie der Erziehung und Bildung, Allgemeine Didaktik und Lehrplantheorie, Schultheorie, Theoriegeschichte der Erziehungswissenschaft, Theoriegeschichte der Reformpädagogik. Vgl. <http://www2.hu-berlin.de/allg-erzwiss/benner.html> [5.12.2011]

5 Benner, Dietrich/Franke, Elk: Bildsamkeit und Leiblichkeit – Zur Funktion negativer Erfahrungen für ein Modell performativer und Distanz vermittelnder Urteils- und Partizipationskompetenzen. Eine Befragung von Dietrich Benner durch Elk Franke. In: Franke, Elk (Hg.): Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 2008, S. 83-97

6 Elk Franke (geb. 1942) ist ein deutscher Sportpädagoge und Sportphilosoph. Er ist seit 1995 Professor für Sportpädagogik und Sportphilosophie an der Humboldt-Universität zu Berlin. Seine Arbeitsschwerpunkte sind: Erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Aspekte sportlicher Handlungen, Ästhetik und Ethik des Sports, Anthropologische und bildungstheoretische Grundlagen der Sportpädagogik, Bildungssoziologie des Sports. Vgl. <http://www.sportphilosophie.de/autoren.htm> [12.12.2011]

7 Benner, Dietrich/Franke, Elk: 2008, a.a.O., S. 86

8 Ebd.

werden meist im Gefolge von Bildungsstudien wie PISA erstellt und es fragt sich, ob die in diesen Tests gemessenen Kompetenzen wirklich den zentralen Bestandteil des Bildungsauftrags ermitteln. Sind einmal die entsprechenden „Wissensformen“ erfasst, dann können mit ihrer Hilfe die nötigen Kompetenzen im Bereich von ethisch-moralischer und leiblich-ästhetisch-expressiver Bildung erhoben werden.

Im gleichen Band des Jahrbuchs der Bewegungs- und Sportpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft kommt auch Heinz-Elmar Tenorth⁹ zu Wort, und zwar mit dem Beitrag „Sport im Kanon der Schule – die Dimension des Ästhetisch-Expressiven. Über vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte und -theorie.“¹⁰ Tenorth erläutert aus der Sicht eines distanzierten Beobachters, dass ein wesentliches Hindernis für die Anerkennung des Wertes der ästhetisch-expressiven Schulfächer, im besonderen des Sports, darin besteht, dass sie keine eigene „Sprache“ besitzen und daher nicht dem „Literacy-Konzept“¹¹, das Aussagen darüber trifft, was ein „Erwachsener“ können muss, damit er sich in der modernen Gesellschaft sicher bewegen kann, entsprechen. Diese „Sprachen“ könnten mit Kompetenzen übersetzt werden, wobei Kompetenzen dann immer im jeweiligen Kontext der Fächer zu denken sind. Tenorth ortet noch ein weiteres Problem, mit dem sich eine fachdidaktische Theorie der ästhetisch-expressiven Schulfächer auseinandersetzen müsste, nämlich eine Begründung und Formulierung von eindeutigen Aufgaben in Hinblick darauf, warum die fachspezifische Modalität der Erschließung von Welt im Fach Bewegung und Sport/Leibesübungen in der Schule erworben werden muss, um eine allgemeine Bildung zu sichern.¹² Nimmt man an, dass die „Sprache“ des Sports aus Körperlichkeit und Bewegung besteht, gelangt man zu spezifischen Modi von Welterschließung. In der Folge wäre herauszuarbeiten, welche Möglichkeiten der Sportunterricht bieten kann, um

9 Heinz-Elmar Tenorth (geb. 1944) ist ein deutscher Pädagoge. Er war seit 1991 Professor für Historische Erziehungswissenschaft an der Humboldt Universität zu Berlin und ist jetzt emeritiert. Sein Forschungsschwerpunkt: Historische Bildungsforschung. Vgl. www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/historische/mitarbeiter/ehemalige/tenorth [5.12.2011]

10 Tenorth, Heinz-Elmar: Sport im Kanon der Schule – die Dimension des Ästhetisch-Expressiven. Über vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte und -theorie. In: Franke, Elk (Hg.): Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 2008, S. 163-179

11 Vgl. dazu Literalität. Auf der Homepage von Erwachsenenbildung in Österreich. http://erwachsenenbildung.at/themen/basisbildung/begriffe_konzepte.php [6.12.2011]

12 Vgl. Tenorth, Heinz-Elmar: 2008, S. 174ff

reflexive Erkenntnisse aus nichtverbalen Bewegungsformen zu erreichen. Und im Anschluss daran müsste veranschaulicht werden, welchen Kompetenzbegriff man diesen Formen unterlegen soll und wie etwaige Messungen der Kompetenzerlangung vorzunehmen wären.

Elk Franke hat sich in seinem Artikel „Qualitätssicherung aus der Perspektive ästhetisch-expressiver Schulfächer – am Beispiel des Schulsports“¹³ mit den oben aufgetauchten Fragen auseinandergesetzt. Am Beispiel eines neu entwickelten Bildungsplans für das Schulfach Sport zeigt Franke, dass „über eine schlichte Begriffsmutation aus bisherigen Bildungszielen ehemaliger inputorientierter Lehrpläne outputorientierte Sach-, Selbst und Sozialkompetenzen werden.“¹⁴ Franke stellt fest, dass für die ästhetisch-expressiven Fächer eine solche Ableitung von Kompetenzen nicht sinnvoll ist und ein spezifisch bildungstheoretischer Bildungsdiskurs, der philosophisch fundiert ist, zu führen wäre. Denn der Ruf nach Pragmatisierung und Funktionalisierung in der Bildungsdebatte führt bei diesen Fächern nicht zu einem bildungstheoretisch fundierten und legitimierten Kompetenzaufbau, sondern „zur Klassifikation alltagssprachlicher Banalitäten“.¹⁵

Pragmatisch gesehen haben die ästhetisch-expressiven Schulfächer nur eine bedingte Bedeutung für eine Teilhabe des Menschen an der Welt, die auf Nutzenmaximierung ausgerichtet ist. Sie bieten allerdings eine Bereicherung für den einzelnen Menschen und seine Teilnahme an der Kultur. Bei diesen Schulfächern geht es nicht um „literacy“ im Sinne von Voraussetzungen-schaffen für gesellschaftliche Kommunikation sondern um Erfahrung-machen mit der Erfahrung – beim einzelnen Individuum. Daher sind Kompetenzen in diesen Fächern „immer (auch) leibbezogen und in einer besonderen Weise reflexiv“.¹⁶ Diese leibgebundenen Erfahrung ist wesentlich für das Zusammenspiel von Wissen und Können und hat eine konstitutive Funktion im Verhältnis des Menschen zu seiner Welt.

13 Franke, Elk: Qualitätssicherung aus der Perspektive ästhetisch-expressiver Schulfächer – am Beispiel des Schulsports. In: Benner, Dietrich (Hg.): Bildungsstandards. Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Chancen und Grenzen – Beispiele und Perspektiven. Ferdinand Schöningh, Paderborn/München/Wien/Zürich, 2007a, S.169-186

14 Ebd., S. 171

15 Ebd., S. 173

16 Ebd., S. 175

Franke verweist in diesem Zusammenhang explizit auf Käte Meyer-Drawe und ihre Arbeiten, die sich in gewisser Weise ja immer mit dem Thema Körper/Leib und Erfahrung beschäftigen, und auf andere Autoren, die der Phänomenologie zugeordnet werden, wie z.B. Merleau-Ponty und Waldenfels. Er selbst bezieht sich in diesem Artikel in seiner Argumentation auf die Philosophische Anthropologie von Helmuth Plessner, der in seinem Werk „Die Stufen des Organischen und der Mensch“¹⁷ die *zentrische* und *ex-zentrische Positionalität* als Kennzeichen des Menschen herausgearbeitet hat (Näheres dazu in Kapitel 3.1.1.). Demnach bedeutet die exzentrische Positionalität, dass wir als Menschen jederzeit zu uns selbst in ein reflexives Verhältnis zu uns selbst treten können. Die Grundbedingung dafür ist, dass ein Selbst zu sich selbst Differenz hat – die zentrische Positionalität.¹⁸ Die exzentrische Positionalität erlaubt dem Menschen auf verschiedene Weisen ästhetische Erkenntnisse gewinnen zu können und sich gesellschaftlichen Formen anschließen zu können.

Bezieht man dies auf das Schulfach Sport, so ergeben sich vielfältige Möglichkeiten, solche Erfahrungen zu machen. Wichtig ist dabei, dass es hier nicht auf den Erwerb einer sportlichen Fähigkeit ankommt sondern auf den Bezug zu diesem Erwerb. Bei diesem kommt es zu vielfältigen Differenzerfahrungen im Handeln, z.B. über Geräte, Lernumstände, Verhältnis Bewegung und Sprache, Unterschied von Wissen und Können etc.. Alle diese Differenzerfahrungen bilden die Grundlage für Reflexion und diese ist wiederum die Grundlage für Bildung. In diesem Sinne bieten körperliche Bewegungen im Schulfach Sport ein spezifisch bildungsrelevantes Potential, das ästhetische Erfahrungen, das heißt „Erfahrungen als Erfahrungen zu vergegenwärtigen“, zulässt. Und darin liegt die Bedeutung der ästhetisch-expressiven Schulfächer.

Eine Legitimierung über einen allgemein bestimmbaren Nachweis ihrer Nützlichkeit für den Alltag ist nicht möglich, aber ein entsprechender bildungstheoretischer Diskurs über die bildungsrelevanten Voraussetzungen der ästhetisch-expressiven Schulfächern kann dazu beitragen, die Besonderheiten herauszuarbeiten, „die notwendig sind, um gegenstandsangemessene Kompetenz- und Standardisierungskonzepte entwickeln zu

17 Plessner, Helmuth: Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie. Walter de Gruyter, Berlin/New York, ³1975

18 Vgl. Plessner, Helmuth: ³1975, S. 288ff

können.“¹⁹

Franke fordert eine Erweiterung des bildungstheoretischen Diskurses und eine Einbeziehung philosophischer Modelle. An dieser Stelle ergibt sich ein Anknüpfungspunkt für die Forschungen aus der phänomenologischen Pädagogik, auf die Franke in anderen Artikeln auch immer wieder Bezug nimmt.²⁰ In seinen Überlegungen spielen der Leib/Körper und die Erfahrung mit diesem eine große Rolle.

Ein weiterer Hinweis auf die Wichtigkeit des Themenkreises Körper – Leib – Erfahrung findet sich auch in einem Artikel von Rita Molzberger im Handbuch der Erziehungswissenschaft Band 1²¹ mit dem Titel: „Bildung und Leiblichkeit. Körper und Leib.“ Molzberger stellt mit Bezug auf Waldenfels fest, dass der Leib ein außergewöhnlicher Forschungsgegenstand ist, weil er uns den Umgang mit uns selbst, der Welt und anderen ermöglicht und Grundbedingung für die Erfahrung von anderen Phänomenen darstellt. Die Leiblichkeit bietet dem Menschen die Möglichkeit, wahrzunehmen und sich dessen bewusst zu werden, sich in seiner Umwelt zu situieren in Selbst-, Fremd- und Weltbezügen. Dabei treten jedoch immer Störungen auf – Waldenfels nennt dies „Bruchlinien“ der Erfahrung. Und es ist zu beachten, dass es sich dabei um ein prozesshaftes, dynamisches Geschehen handelt, bei dem immer etwas Fremdes mitspielt. Wir erfahren zwar „etwas als etwas“ - eine wichtige Erkenntnis aus der Phänomenologie und gleichsam die Formel für Intentionalität – aber dieses etwas, das mir so erscheint, muss nicht so sein. Es kann etwas Fremdes sein, etwas, das mir widerfährt, das keinen vorherbestimmten Sinn hat. Auf dieses etwas muss ich antworten, muss es mit Sinn versehen.²² Molzberger vermisst in vielen gegenwärtigen Theorien und Modellen zu Erziehung und Bildung eine adäquate Behandlung der

19 Ebd., S. 181

20 Vgl. dazu z.B. Franke, Elk: Erfahrungsbasierte Voraussetzungen ästhetisch-expressiver Bildung – zur Entwicklung einer domänenspezifischen „Sprache“ physischer Expression. In: Franke, Elk (Hg.): Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 2008, S. 195-215

21 Molzberger, Rita: Bildung und Leiblichkeit. Körper und Leib. In: Mertens, Gerhard et al (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft Band 1, Ferdinand Schöningh, Paderborn/München/Wien/Zürich, 2008, S. 289-296

22 Vgl. Waldenfels, Bernhard: Antwortregister. Suhrkamp, Frankfurt am Main, 2007, S. 463-466

„Leiblichkeit als vielschichtiges Phänomen“²³ und konstatiert: „In positiver Wendung einer neu verstandenen Leibes-Erziehung könnte dies beispielsweise bedeuten, der Leiblichkeit pädagogisch „Rechnung“ zu tragen, indem ästhetische Erziehung vermehrt integriert verstanden würde: Kunst, Musik und auch Sport lassen vielfältige Berührungspunkte zu“.²⁴

Die vorangehenden Ausführungen zeigen, dass das *Thema* „Der Körper/Leib als Ort der Erfahrung.“ in den letzten Jahren wieder an Aktualität gewonnen hat und die Erkenntnisse aus der Forschung im Bereich der phänomenologischen Pädagogik einen wichtigen Beitrag zu aktuellen Erziehungs- und Bildungsdebatten liefern.

Die phänomenologische Pädagogik umfasst ein sehr weit gestreutes Feld von Forschungen. Die von mir gewählten AutorInnen *Wilfried Lippitz*²⁵, *Käte Meyer-Drawe*²⁶ und *Kristin Westphal*²⁷ beschäftigen sich in diesem Feld mit sehr unterschiedlichen Themen. Übereinstimmung herrscht aber bei allen darüber, dass der Körper für das Zustandekommen von Erfahrung fungierend ist.

Für mich stellen sich in diesem Zusammenhang folgende *Forschungsfragen*, die in

23 Molzberger, a.a.O., S. 294

24 Molzberger, a.a.O., S. 295

25 Wilfried Lippitz (geb. 1945) ist ein deutscher Pädagoge. Er ist seit 1996 Ordinarius für Systematische/Vergleichende Erziehungswissenschaft an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Seine Arbeitsschwerpunkte sind: Allgemeine Pädagogik, Philosophie der Erziehung (in phänomenologischer Tradition), Kindheitsforschung, Pädagogische Anthropologie und Ethik, Interkulturelle Erziehung. Vgl. <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh3-99-differenz.html#id2866190> [12.12.2011]

26 Käte Meyer-Drawe (geb. 1949) ist eine deutsche Pädagogin (und Philosophin). Sie arbeitet zur Zeit an der Ruhr-Universität Bochum als Professorin für Allgemeine Pädagogik. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Selbst- und Weltdeutungen unter dem Einfluss moderner Technologien. Maschinenbilder in der Pädagogik, die Bedeutung der Leiblichkeit für Bildung und Erziehung, Comeniologische Studien, Erarbeitung eines zeitgemäßen Subjektkonzepts sowie Kritik an Identitätsmodellen, eine pädagogische Theorie des Lernens. Vgl. <http://www.philosophicum.com/fileadmin/webData/archiv/2009/referenten/Meyer-Drawe.html> [12.12.2011]

27 Kristin Westphal (geb. 1953) ist eine deutsche Pädagogin. Sie arbeitet zur Zeit an der Universität Koblenz-Landau als Professorin für Grundschulpädagogik. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Phänomenologie, historische Anthropologie, ästhetische Erfahrung, Raum und Zeit, Medien, Stimme, Lernen und Bilden, Körper-Leib, Selbst- und Fremdwahrnehmung, Theater, Tanz und Bildung. Vgl. <http://www.uni-koblenz-landau.de/koblenz/fb1/gpko/person/professorinnen/person/westphal> [12.12.2011]

meiner Diplomarbeit beantwortet werden sollen:

- *Wie thematisieren Wilfried Lippitz, Käte Meyer-Drawe und Kristin Westphal die Begriffe Körper, Leib und Erfahrung?*
- *Welche Phänomene untersuchen sie in Verbindung mit Körper, Leib und Erfahrung und welche Ergebnisse liefern ihre Forschungen?*
- *Welche Bedeutung können die aufgezeigten Phänomene für die Begründung der Legitimation von ästhetisch-expressiven Fächern im Schulkanon haben?*

Die Beantwortung der Fragen ist deshalb von Bedeutung, weil in den gegenwärtigen Konzepten von Bildung zumeist eine sehr einseitige Sicht auf den Menschen vertreten wird, die sich mehr an Interessen der Ökonomie orientiert als an einer gelungenen Entwicklung von Personen bzw. Persönlichkeiten. Mit einer sinnvollen Entwicklung entsprechender Kompetenzen in den ästhetisch-expressiven Schulfächern könnte ein Ausgleich zu der auf Rationalität und Nutzenoptimierung ausgerichteten „Bildung“ (im Sinne von Ausbildung) des jungen Menschen geschaffen werden.

Bei der Beantwortung meiner Forschungsfragen werde ich hermeneutisch vorgehen. Die verwendete Literatur wird hinsichtlich der an sie gestellten Fragen analysiert und einer Reflexion unterworfen. Dazu werden die Texte zum einen hinsichtlich der Forschungsfragen und zum anderen hinsichtlich ihrer Argumentationsgänge rezipiert und diskutiert. Ziel eines hermeneutischen Vorgehens ist, ein immer besseres Textverständnis zu erlangen, wobei die Texte immer in ihrem Kontext zu betrachten sind. Dabei ist zu beachten, dass zwar die phänomenologische Perspektive auf die Phänomene und ihre Untersuchung den Schwerpunkt meines Interesses bildet, das Vorgehen in dieser Diplomarbeit aber nicht phänomenologisch erfolgt.

Die Auswahl der Phänomene, die im Rahmen dieser Arbeit behandelt werden, erfolgt unter dem Gesichtspunkt des Themas der Arbeit – Der Körper/Leib als Ort der

Erfahrung – und im Hinblick auf ihre mögliche Bedeutung für eine Begründung der Legitimation von ästhetisch-expressiven Fächern im Schulkanon.

Zum Aufbau der Arbeit lässt sich Folgendes sagen:

In der *Einleitung* (2.) wurde ausgehend von der Diskussion um Bildungsstandards im Zuge der PISA-Studien darauf eingegangen, welchen Wert die ästhetisch-expressiven Schulfächer (Kunst, Musik und Sport/Leibesübungen) für die Bildung des (jungen) Menschen haben können. Dies sollte am Beispiel der Sporterziehung näher erläutert werden. Elk Franke hat in mehreren Artikeln darauf hingewiesen, dass die ästhetisch-expressiven Schulfächer damit zu kämpfen haben, dass die Inhalte und Werte, die mit und durch sie an die Jugend vermittelt werden, nicht standardisiert messbar seien. Und wenn sie versuchten, solche standardisierten Normen und Unterrichtsinhalte festzusetzen, um mit den „Kernfächern“ mithalten zu können, gerieten sie in Gefahr, zu reiner Wissensvermittlung und Könnensvermittlung bzw. Abprüfung des Könnens zu gelangen. Damit würden sie aber die Chance vergeben, den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeiten zur Erfahrung der eigenen Leiblichkeit in den unterschiedlichen Dimensionen zu bieten. Dietrich Benner und Heinz-Elmar Tenorth erläuterten darin, welche Lösungsvorschläge sie sich in der Debatte um die Bildungsstandards für die ästhetisch-expressiven Schulfächer vorstellen könnten.

Das *erste Hauptkapitel* (3.) wird der Präzisierung der Begriffe Körper, Leib, Leiblichkeit und Erfahrung dienen. Als Grundlage für einen allgemeinen Überblick über das Verständnis dieser Begriffe werden Beiträge aus Wörterbüchern, Lexika und Enzyklopädien der Pädagogik und Philosophie herangezogen. Eine Sichtung des Materials hat ergeben, dass in der entsprechenden pädagogischen Literatur zu den Begriffen Körper und Leib relativ wenig zu finden ist, etwas mehr zum Begriff Erfahrung und am meisten zum Begriff Leiblichkeit. Deswegen werden auch Beiträge aus philosophischen Standardwerken zur Klärung beitragen, wie etwa das Wörterbuch der phänomenologischen Begriffe von Vetter oder die Enzyklopädie Philosophie (3.1.). Im Anschluss daran wird ausgeführt, wie Lippitz (3.2.), Meyer-Drawe (3.3.) und

Westphal (3.4.) die Begriffe Körper, Leib und Erfahrung verwenden. Dies ist teilweise nur implizit aus den Texten zu schließen, teils gibt es konkrete Aufsätze dazu.

Im nächsten Teil der Arbeit, dem *zweiten Hauptkapitel* (4.) werden einige ausgewählte Phänomene behandelt, die für die Forschung des jeweiligen Autors/der jeweiligen Autorin kennzeichnend sind. So hat sich Wilfried Lippitz z.B. sehr intensiv mit der Lebensweltthematik beschäftigt, mit dem Kind als sozialer Akteur, mit der Erfahrung von Differenz, Fremdheit und Andersheit. Hervorstechende Themen bei Käte Meyer-Drawe sind unter anderem Leiblichkeit in unterschiedlichen Aspekten, Autonomie, Sozialität, Lernen unter verschiedenen Gesichtspunkten. Kristin Westphal setzt ihre Schwerpunkte auf die Wahrnehmung und das Erleben von Raum, die Bedeutung des Körpers für verschiedene Aspekte des Lernens und für die Bedeutung der Künste für das Lernen bei Kindern. Aus diesem breiten Spektrum werden jeweils zwei bzw. bei Westphal drei Phänomene näher erörtert.

Im Anschluss daran, dem *dritten Hauptkapitel* (5.), soll untersucht werden, ob die dargestellten Phänomene oder Erkenntnisse aus ihrer Erforschung Beiträge zu einer Begründung der Legitimation von ästhetisch-expressiven Schulfächern bieten können. Ob etwa eine andere Zugangsweise zu Themen Lernen und Unterricht bereichern könnte und den Horizont der Lernenden und Lehrenden erweitern könnte. Wobei sich mit Tenorth dann wieder die Frage stellt, wie solcher Art erworbene Kompetenzen zu messen seien.

Im *Resümee* (6.) werden die Ergebnisse der vorangegangenen Kapitel in Verbindung mit einem Rückblick auf die Forschungsfragen nochmals zusammengefasst.

Ziel der Arbeit ist zu zeigen, dass die Erkenntnisse aus den Forschungen der phänomenologischen Pädagogik einen wichtigen Beitrag zu den aktuellen bildungstheoretischen Diskursen liefern können und wertvolle Beiträge zu neuen Konzepten von den Begriffen Lernen, Unterricht und Bildung beisteuern können.

Im folgenden Kapitel werden die Begriffe Körper, Leib und Erfahrung aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet und erörtert, um einen Überblick darüber zu bekommen, was unter diesen Begriffen im Allgemeinen und im Speziellen verstanden wird.

3. Thematisierung der Begriffe Körper, Leib und Erfahrung

Die Begriffe Körper, Leib und Erfahrung sind Begriffe, die im philosophischen und pädagogischen Denken jeder Kultur zur Sprache kommen. Und obwohl sie so universell vertreten sind, unterliegen ihre Deutungen großen Schwankungen. Aus diesem Grund werden sie in Kapitel 3.1. aus der Sicht der allgemeinen Pädagogik, der Philosophie und der Phänomenologie kursorisch, denn mehr würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, beleuchtet. In den Kapiteln 3.2. bis 3.4. wird versucht, die Auslegung der Begriffe durch Wilfried Lippitz, Käte Meyer-Drawe und Kristin Westphal darzustellen.

3.1. Thematisierung der Begriffe Körper, Leib und Erfahrung in der allgemeinen Pädagogik, Philosophie und Phänomenologie

Beim Studium verschiedenster pädagogischer/erziehungswissenschaftlicher Wörterbücher und Handbücher hat sich herausgestellt, dass die drei Begriffe Körper, Leib und Erfahrung nur sehr spärlich behandelt werden. Um einen besseren Überblick zu bekommen, wurden dann zur Erörterung der fraglichen Begriffe noch weitere Wörterbücher, Handbücher und Lexika aus dem Bereich der Philosophie, Phänomenologie und der Ethik des Sports herangezogen.

3.1.1. Die Begriffe „Körper“ und „Leib“

Zunächst einmal ist es interessant, dass die deutsche Sprache als einzige unter den westeuropäischen Sprachen für den menschlichen Organismus zwei Wörter kennt. Im üblichen Sprachgebrauch werden die zwei Begriffe oft synonym verwendet. Allerdings besitzt der Ausdruck Leib oft eine Konnotation mit Leben, wie zahlreiche Schlagwörter belegen: z.B. mit Leib und Leben, wie er leibt und lebt, Gefahr für Leib und Leben, die Folgen am eigenen Leibe spüren, bzw. eine Konnotation mit der Seele: z.B. mit Leib und Seele, da tut einem ja das Herz im Leibe weh, den Teufel im Leibe haben. Während hingegen der Ausdruck Körper eher für den rein materiellen Bereich gebraucht wird, so spricht man z.B. von körperlicher Fitness oder vom toten Körper eines Menschen.

Mit Leib ist immer »mein Leib« gemeint, in dem ich da bin – leiblich und leibhaftig. Mit ihm drücke ich mich aus, erkennbar an meinen Haltungen und Stimmungen, er ist Teil meiner gewordenen Persönlichkeit.²⁸ „Ein Körper hingegen muss nicht von Leben erfüllt und jemandes Körper sein; es gibt auch »bloße« Körper, seien es Körper, die wirklich leblos sind, wie Ziegelsteine – seien es Körper, von deren eventueller Lebendigkeit und Subjektivität man absieht, indem man sie ausschließlich mit den Begriffen der Geometrie und Physik beschreibt.“²⁹, so wird der Begriff Körper von Haeffner im Philosophischen Wörterbuch gedeutet. Im Englischen und im Französischen müssen für eine Unterscheidung der Bedeutung Umschreibungen gebraucht werden. So wird Leib z.B. im Englischen mit »lived body« und im Französischen mit »corps vivant« oder »corps propre« übersetzt oder ausgedrückt.

Eine kurze prägnante Definition liefert der Eintrag im Lexikon Pädagogik von Tenorth und Tippelt:

„**Körper:** die biologisch-materielle Gestalt des Menschen im Unterschied zu Leib; als bio-physiologische Tatsache anthropologische Voraussetzung von Erziehung und Bildung (ÜA »Pädagogische Anthropologie«), oft im Gegensatz von K. und Geist gedacht. Der K. ist von alters her Objekt pädagogischen Bemühens, etwa als

28 Vgl. Haeffner, Gerd: Leib. In: Brugger, Walter/Schöndorf, Harald (Hg.): Philosophisches Wörterbuch. Verlag Karl Alber, Freiburg/München, 2010, S. 267

29 Ebd., S. 267

Zum letzten Punkt der körperlichen Erziehung ist festzuhalten, dass in Österreich das Unterrichtsfach in vielen Lehrplänen noch immer mit Leibeserziehung (manchmal mit Bewegungserziehung) angegeben wird und der entsprechende Gegenstand Leibesübungen benannt wird. Eine Ausnahme bilden hier die Lehrpläne für die Volksschule, hier werden sowohl das Unterrichtsfach als auch der Gegenstand Bewegung und Sport genannt.

Im Wörterbuch der Pädagogik von Böhm kann man folgendes dazu lesen: „Der Leib (im Unterschied zum *corpus* [Herv. i. O.] als »festem« Körper) kann nicht mehr als eine abgesonderte Provinz oder als Instrument des Geistes betrachtet werden, sondern der Mensch als Person ist immer auch seine L. [Leiblichkeit, R.K.]; personale (»innere«) Erfahrung ist stets auch meine leibliche Erfahrung.“³¹ Weiters wird in diesem Eintrag betont, dass im Anschluss an die phänomenologischen Strömungen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts ein neues Verständnis von der Leiblichkeit des Menschen aufgekommen ist, nämlich „dass der Mensch nur in seiner L. [Leiblichkeit, R.K.] als konkrete sinnliche und zeitliche Existenz in Erscheinung tritt.“³²

Interessant ist auch die Begriffsgeschichte und Etymologie von „Körper“ und „Leib“. Im Altgriechischen wird das Wort *σῶμα* (*soma*) nicht nur für Körper und Leib gebraucht, sondern auch für Leben und Leichnam, für Mensch sowie für Bau und Struktur von Pflanzen oder Himmelskörpern.³³ Erhalten hat sich dieser Begriff für Körper in der Biologie und der Medizin. Im Lateinischen wird dann der Ausdruck *corpus* verwendet, der sich vom persischen *karp* = Körper ableitet. Er wird u.a. mit Körper, Leib, Fleisch, Leichnam und Person ins Deutsche übersetzt.³⁴ Das deutsche

30 Tenorth, Heinz-Elmar/Tippelt, Rudolf (Hg.): Lexikon Pädagogik. Beltz Verlag, Weinheim/Basel, 2007, S. 419

31 Böhm, Winfried: Wörterbuch der Pädagogik. Kröner, Stuttgart, 16., vollst. überarb. Aufl., 2005, S. 403

32 Ebd., S. 403

33 Vgl. Gemoll, Wilhelm/Vretska, Karl (Hg.): Gemoll. Griechisch-Deutsches Schul- und Handwörterbuch. Oldenbourg, München, ¹⁰2006, S. 777

34 Vgl. Stowasser, Josef Maria/Petschenig, Michael/Skutsch Franz: Der kleine Stowasser. Hölder-Pichler-Tempsky, Wien, 1970, S. 142

Wort Leib leitet sich von den mittelhochdeutschen Wörtern *lîp* und *leben*, die Leben, Leib, Gestalt und Person bedeuten, ab.³⁵

Rita Molzberger geht in ihrem Beitrag „Bildung und Leiblichkeit. Körper und Leib“³⁶ im Handbuch Erziehungswissenschaft ebenfalls auf die Begriffe Körper und Leib ein. Sie stellt die Frage, ob es sich bei Leib nicht etwa „um eine inzwischen veraltete Bezeichnung für den ›Körper‹“³⁷ handelt. In der Beantwortung ihrer Frage kommt sie zum Schluss, dass dies vielleicht manchmal zutreffe, dass aber im Normalfall wirklich zwei verschiedene Dinge darunter verstanden würden. So ist Leib die Bezeichnung für den „lebendigen Körper‹ eines psychischen Subjekts“³⁸ und Körper für ein physisches Objekt, das auch nicht lebendig sein kann. Der Körper des Menschen bildet dann gleichsam ein Mittelding zwischen lebender (und beseelter) und toter Materie. Kennzeichnend für den Begriff Leib ist aber das damit verbundene bewusste Erleben des eigenen Körpers, eben des Leibes, und des Aufbaus einer Beziehung zu diesem.

Wie schon Plessner in seinem Werk „Die Stufen des Organischen und der Mensch“³⁹ sehr präzise ausgedrückt hat, ist das „Mensch-Sein“ von einem „unaufhebbaren Doppelaspekt“⁴⁰ geprägt, wir haben einen Körper, zu dem wir uns distanzieren können, und sind gleichzeitig Leib, der uns unmittelbar gegeben ist. Hier tritt das Phänomen zutage, dass wir als Menschen „leiblich verfasst“⁴¹ sind. Wir besitzen einen lebendigen Körper – unsere Physis – und ein Bewusstsein – unseren Geist oder Psyche. Das Verhältnis dieser beiden beschäftigt schon seit der Antike Philosophen und in ihrem

35 Vgl. Weddige, Hilkert: Mittelhochdeutsch: eine Einführung. In: http://books.google.at/books?id=wC3LWj8_uFUC&pg=PA115&lpg=PA115&dq=mittelhochdeutsch+lîp&source=bl&ots=yI0ajhh34n&sig=nSVWQ7f55aaGMFshbHn0to9EAuA&hl=de&ei=Y3nFToiCI8HSswa9pMiyBw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=2&ved=0CCkQ6AEwAQ#v=onepage&q=mittelhochdeutsch%20lîp&f=false [17.11.2011]

36 Molzberger, Rita: Bildung und Leiblichkeit. Körper und Leib. In: Mertens, Gerhard/Frost, Ursula/Böhm, Winfried/Ladenthin, Volker (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft, Band 1, Grundlagen. Allgemeine Erziehungswissenschaft. Ferdinand Schöningh, Paderborn/München/Wien/Zürich, 2008, S. 289-296

37 Ebd., S. 289

38 Ebd., S. 289

39 Plessner, Helmuth: Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie. Walter de Gruyter, Berlin/New York, 1975

40 Ebd., S. 294

41 Molzberger: a.a.O., S. 292

Gefolge Pädagogen – es handelt sich um das sogenannte „Leib-Seele-Problem“. Im Laufe der europäischen Geistesgeschichte gab es im Zusammenhang mit diesem Problem die unterschiedlichsten Auffassungen und Lösungsversuche. Eine philosophische Strömung, die sich mit dem Phänomen der Leiblichkeit des Menschen vom Beginn des 20. Jahrhunderts an auseinandersetzt, ist die Phänomenologie.

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts waren viele Wissenschaftler und Philosophen mit der Entwicklung in den Wissenschaften unzufrieden, weil diese sich immer mehr von ihrem Ursprung entfernten und sich eine zunehmend empiristische, materialistische und technisierte Denkweise durchsetzte. Zwei Strömungen in der Philosophie, die um die gleiche Zeit entstanden sind und ihre Wurzeln in der Philosophie von Husserl (und damit in der Nachfolge von Franz Brentano (1838-1911) – dem Begründer der Aktpsychologie –, der neben Husserl unter anderen auch Sigmund Freud und Rudolf Steiner beeinflusste) haben, sind die philosophische Anthropologie und die Phänomenologie. Beide Richtungen werden in dieser Arbeit noch zu Wort kommen, denn die Allgemeine Pädagogik und die Sportpädagogik berufen sich in vielen Ansichten auf Vertreter dieser Richtungen.

Rekapituliert man nochmals den gegenwärtigen deutschen Sprachgebrauch, so wird mit Leib der menschliche Körper in der Weise aufgefasst, dass er ein Bestandteil meiner selbst ist und in dieser Funktion mit meiner Seele/meinem Geist/meinem Bewusstsein in Beziehung steht. Spricht man hingegen vom Körper, so ist damit mein Leib in einer gänzlich anderen Funktion gemeint, nämlich als Objekt von mir selbst oder von einem anderen, als Objekt einer wissenschaftlichen, medizinischen etc. Untersuchung.

Wird der Begriff Leib in der Philosophie verwendet, so ist damit der lebendige Leib, der beseelte Leib gemeint. Das Leib-Seele-Problem entsteht dann, wenn für den Leib und die Seele zwei verschiedene Substanzen angenommen werden, sodass die Begriffe streng voneinander getrennt werden können.⁴² Sowohl die Vertreter der Philosophischen Anthropologie als auch der Phänomenologie suchen nach Wegen, diese Trennung, die mit der Philosophie der Neuzeit aufgekommen ist (vergleiche dazu z.B. Descartes'

⁴² Vgl. Schöndorf, Harald: Körper/Leib. In: Kolmes, Petra/Wildfeuer, Armin G. (Hg.): Neues Handbuch philosophischer Grundbegriffe. Verlag Karl Alber, Freiburg/München, 2011, S. 1320ff

Trennung in res cogitans für denkende Substanz und res extensa für Materie) zu überwinden.

Unser Leib nimmt für uns unter den Dingen der Welt eine besondere Stellung ein. Er ist für uns ein Objekt wie die anderen Körper in der Welt, wir können ihn von außen sehen – allerdings nie ganz, es sei denn mit Hilfsmitteln -, wir können ihn berühren und auf ihn einwirken. Und doch haben wir von ihm ein anderes Bewusstsein als von den anderen äußeren Körpern, die uns umgeben. Dieses Leibbewusstsein ist ein inneres, welches uns oft nicht vordergründig bewusst wird außer in Gefühlen, die angenehm oder unangenehm sein können und sowohl von außen als auch von innen kommen können. Alles, was unserem Leib passiert, betrifft uns unmittelbar und alle Erfahrungen, die mit ihm gemacht werden, schreiben wir uns selbst zu. Und obwohl wir im ganzen Leib wir selbst sind, ist uns bewusst, dass er nicht unsere ganze Person bzw. Persönlichkeit ausmacht. Mit unserem Leib drücken wir unsere inneren Gefühle aus. Mit Hilfe dieses leibhaften Verhaltens wird kleinen Kindern auch vermittelt, welche Bedeutung Worte haben. „In der Verbindung von Selbst- und Fremderfahrung lernen wir, dass mit den betreffenden Wörtern nicht das äußerlich wahrgenommene Verhalten, sondern das diesem Verhalten zugrunde liegende Empfinden bezeichnet wird“,⁴³ konstatiert Schöndorf in seinen Handbuchartikel. Mein Leib ist sozusagen meine Vergegenwärtigung in der Welt, er ermöglicht mir den Kontakt und die Erfahrung mit ihr und mit den anderen Menschen. Durch ihn bin ich aber auch begrenzt in meinen Erfahrungen und Kontakten. Mein Leib bedingt, „wie wir mit der Welt, uns selbst und dem Anderen“⁴⁴ umgehen und ist an der Konstitution anderer Phänomene wie Zeit- oder Räumlichkeitsempfinden immer beteiligt“,⁴⁵ stellt Molzberger in ihrem Artikel Bildung und Leiblichkeit fest. Die drei Sphären von Selbstbezug, Weltbezug und Fremdbezug sind demnach in der Leibhaftigkeit des menschlichen Lebens unhintergebar verschränkt.

43 Ebd., S. 1322

44 In der Literatur erscheint der Andere immer nur in der männlichen Form. Aus diesem Grund wird in der Arbeit auch die männliche Form beibehalten, obwohl damit beide Geschlechter angesprochen werden.

45 Molzberger, Rita: a.a.O., S. 292

Mit den oben angeführten Phänomenen setzen sich die Forscher der Phänomenologie auseinander. Das Motto „zu den Sachen selbst“, welches von Edmund Husserl aufgestellt wurde, bedeutet, dass man nur zu wissenschaftlicher Erkenntnis gelangen kann, wenn man auf das unmittelbar Gegebene zurückgeht. Deswegen spielt der Leib in seinen Forschungen eine wichtige Rolle, wenngleich für ihn „das Bewußtsein das Zentrum der Stiftung von Sinn“⁴⁶ ist. Aber der Leib ist das Mittel der Wahrnehmung und damit auch der Erfahrung. „Auf der einen Seite gehört er der Dingwelt an, auf der anderen Seite ist er mir selbst näher als jeder andere Gegenstand“,⁴⁷ stellt Meyer-Drawe in ihrem Wörterbucheintrag fest. Er ist also einerseits physisches Ding – und in diesem Sinn ein materieller Körper mit kausalen Eigenschaften, der raumzeitlich lokalisiert ist – und andererseits ein empfindender Leib ausgestattet mit kinästhetischem Vermögen und der Fähigkeit zur Konstitution von Welt.⁴⁸ Husserl hat zwar die zwei phänomenalen Erscheinungsweisen des Körpers – materialer Körper und beseelter Leib – aufgewiesen, jedoch immer wieder seine Überzeugung ausgedrückt, dass diese wechselseitig ineinander verschränkt sind.⁴⁹ Das bedeutet, dass ein vollkommen geistloser Körper nur durch eine Abstraktionsleistung des Bewusstseins vorgestellt werden kann. Diese wechselseitige Verschränkung ist auch bei den Analysen der Phänomene zu beachten. So stellt Husserl in den Ideen II fest: „Derselbe Leib, der mir als Mittel aller Wahrnehmung dient, steht mir bei der Wahrnehmung seiner selbst im Wege und ist ein merkwürdig unvollkommen konstituiertes Ding“.⁵⁰ Damit drückt Husserl aus, dass der Leib zwar die Mittel zur Erfahrung bereitstellt, ich ihn selbst aber nie vollständig erfassen kann, sei es jetzt im Sehen, Betasten, Fühlen oder im Denken. Er bildet für mich den Nullpunkt und das Zentrum der Orientierung in der Welt. Er erlaubt mir, meine Stellung gegenüber den Dingen in der Welt zu verändern, aber in Bezug auf ihn selbst ist mir das nicht möglich.⁵¹

46 Meyer-Drawe, Käte: Leib. In: Vetter, Helmuth (Hg.): Wörterbuch der phänomenologischen Begriffe. Felix Meiner Verlag, Hamburg, 2004a, S. 331

47 Ebd., S. 331

48 Vgl. Husserl, Edmund: Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie II. Phänomenologische Untersuchungen zur Konstitution. Husserliana Bd. IV, hg. von Biemel, Marly, Den Haag, Martinus Nijhoff, 1952, Neudruck 1969, S. 146, 151

49 Vgl. auch Kubitza, Thorsten: Körper. In: Vetter, Helmuth (Hg.): Wörterbuch der phänomenologischen Begriffe. Felix Meiner Verlag, Hamburg, 2004, S. 318-322

50 Husserl, Edmund: a.a.O., S. 159

51 Vgl. Husserl, Edmund: a.a.O., S. 158f

Der Leib spielt auch eine ausgezeichnete Rolle bei der Begegnung mit anderen Menschen. Er hilft mir bei der Erfassung des Anderen als Leib durch Einfühlung - einer Art von Analogie (Husserl nennt dies „Kompräsenz“⁵²). Den Anderen als Menschen kann ich nur „appräsent“⁵³ wahrnehmen, das heißt seine seelischen Erlebnisse kann ich nur auf Grund eigener Erfahrungen erschließen ohne mir sicher sein zu können, dass meine Schlüsse richtig sind. Auch hier ist wieder die Verschränkung von Konstituierendem (Ich) und Konstituiertem (der Andere als Ich) sichtbar.

Maurice Merleau-Ponty knüpft in seiner Phänomenologie der Wahrnehmung an Husserls Analysen an. Aber im Gegensatz zu Husserl ist der Leib für ihn kein Gegenstand des Bewusstseins, sondern der Ausgangspunkt für alle Wahrnehmung – ein „Knotenpunkt lebendiger Bedeutungen“.⁵⁴ Leib ist für ihn gelebter Leib und Körper der sozusagen objektive Dingkörper. Beide sind für ihn untrennbar verflochten – erkennbar z.B. im Phänomen der Doppelempfindung, in der sich die berührte Hand als berührende erfährt⁵⁵, und im Phänomen des Phantomglieds, bei dem Vorgänge im Bewusstsein, die im Laufe der geschichtlichen Entwicklung des eigenen Leibes Spuren im Bewusstsein hinterlassen haben (Ausbildung eines habituellen Leibes), weiterlaufen.⁵⁶ Merleau-Ponty „begreift die Ambiguität der körperlich-leiblichen Existenz [...] als für den Menschen konstitutiv“.⁵⁷ Als leibliche Subjekte sind wir immer zugleich Wahrnehmende und Wahrnehmbare, der Leib ist immer in einem Weder-Noch-Zustand - „weder Innen noch Außen, weder Seele noch Körper, weder Geist noch Natur“.⁵⁸ Merleau-Ponty fasst diesen Zustand als Zwischenleiblichkeit. Diese soll keine Brücke darstellen, eher ein Geflecht, eine dritte Dimension, welche Widersprüchliches verknüpft - Merleau-Ponty nennt dies Chiasma. Die Leiblichkeit des Menschen ist für sein Bestehen in der Welt und sein Bewusst-Sein von Welt ein unhintergebares Prinzip.

52 Vgl. Husserl, Edmund: a.a.O., S. 162

53 Husserl, Edmund: a.a.O., S. 162f

54 Merleau-Ponty, Maurice: Phänomenologie der Wahrnehmung. Walter de Gruyter&Co., Berlin, 1966, S. 177

55 Vgl. Merleau-Ponty, Maurice: ebd., S. 118-122

56 Vgl. Merleau-Ponty, Maurice: ebd., S. 100-107

57 Kubitz, Thorsten: Körper. In: Vetter, Helmuth (Hg.): Wörterbuch der phänomenologischen Begriffe. Felix Meiner Verlag, Hamburg, 2004, S. 321

58 Molzberger, Rita: a.a.O., S. 293

Bernhard Waldenfels schließt mit seinen Forschungen an Husserl, Merleau-Ponty und Levinas an. Seine Philosophie des Antwortens nimmt Ausgang von einer leiblichen Responsivität, die über die Grenzen der Intentionalität hinausgeht. So antwortet der Leib immer schon auf die Anrufe der Dinge bevor wir noch darüber reflektieren können. Wir sind mit der Welt verwickelt, die in diesem Sinne eine appellierende und nicht eine durch unser Bewusstsein konstruierte ist. Ein grundlegender Gedanke in der Phänomenologie ist folgender: „Leiblich sind wir uns selbst und anderen gegeben und entzogen“.⁵⁹ So kommt es, dass fremde und eigene Ansprüche und Antworten aufeinander stossen und so Bruchlinien auftreten. Jegliches Verhalten muss nach Waldenfels als Auseinandersetzung mit der Welt gedacht werden, wobei hier immer ein radikaler Aspekt von Fremdheit mitzudenken ist. Spontaneität tritt demnach nur als jeweils angestossene auf, auch schon auf der leiblichen Ebene. Der Leib antwortet auf ein „vorgängiges Getroffensein“⁶⁰, das Geschehen hat pathischen Charakter, etwas widerfährt ihm. „Erst im *Antworten auf* [kursiv i.O.] das, wovon wir getroffen sind, tritt das, was uns trifft, als solches zutage“.⁶¹ Die Antwort erfolgt also nachgänglich mit einer Verzögerung, die sich niemals aufholen lässt und auf ein Widerfahrnis, welches immer unauflöslich mit Fremdeinwirkung verbunden ist. Beim Antworten tritt eine responsive Differenz auf „zwischen dem, worauf wir antworten und dem, was wir zur Antwort geben“.⁶² Der Leib selbst weist sprachliche Bezüge auf, es gibt eine Leibsprache und eine Leiblichkeit in der Sprache.⁶³ Das heißt, dass Sprachlichkeit den ganzen Leib durchwirkt. Der Leib ist in Verbindung mit der Sprache daher auch immer kulturell mit determiniert.

Der Leib fungiert dadurch auch als Umschlagstelle zwischen Natur und Kultur. Die Fremdheit, die im Bezug zur Welt immer auftritt, ermöglicht es mir, mich weiter zu entwickeln, nämlich durch mein Antworten auf das Entgleiten, den Selbst- und Fremdentzug, d.i. das Phänomen, dass mir bei diesem Vorgang stets etwas unzugänglich bleibt. In diesem nachträglichen Antworten auf vorgängige Widerfahrnisse steckt nach

59 Meyer-Drawe, Käte: 2004a, a.a.O., S. 337

60 Waldenfels, Bernhard: Bruchlinien der Erfahrung. Suhrkamp, Frankfurt am Main, 2002, S. 54

61 Ebd., S. 59

62 Ebd., S. 60

63 Vgl. Waldenfels, Bernhard: Antwortregister. Suhrkamp, Frankfurt am Main, 2007(1994), S. 312ff und 466ff

Waldenfels eine Bildungsdimension, er nennt es „Selbstbildung durch Selbstverschiebung“.⁶⁴ Das Fremde, das Andere ist uns stets eingeschrieben ohne Möglichkeit zu einem Zugriff darauf.

Da in dieser Arbeit auch Helmuth Plessner zur Sprache kommen wird, soll hier noch kurz auf seine Thesen zur Leiblichkeit des Menschen eingegangen werden. Im Zentrum seiner Philosophischen Anthropologie steht die Leiblichkeit des Menschen. Er unterscheidet zwei Weisen des Seins, nämlich Körper-haben und Leib-sein. Dieser Doppelaspekt der Leiblichkeit ist durch einen Bruch gekennzeichnet. Auf der einen Seite befindet sich die Seele, auf der anderen der Körper des Menschen. Der Mensch lebt nun als „psychophysische neutrale Einheit dieser Sphären“⁶⁵, aber diese Einheit „ist nicht das den Gegensatz versöhnende Dritte, das in die entgegengesetzten Sphären überleitet, sie bildet auch keine selbständige Sphäre“.⁶⁶ Weiters kennzeichnet den Menschen noch seine exzentrische Positionalität, die den Menschen dazu zwingt, sich fortwährend mit seinem Umfeld, dem er frontal gegenübersteht, auseinanderzusetzen. Der eigene Leib als lebendiges Medium des eigenen Körpers hat Anteil an der Welt, die Plessner in drei Sphären aufspaltet, nämlich Innenwelt, Außenwelt und Mitwelt.⁶⁷ Innenwelt ist das, was im Leib geschieht, das Umfeld mit den Dingen ist die Außenwelt und die Mitwelt ist durch die Relationen mit anderen Menschen gekennzeichnet. Der Mensch als Person ist in diese drei Sphären je nach Lebenslage einbezogen.

Zuletzt soll in diesem Kapitel noch kurz auf die Bedeutung des Körper-/Leibthemas im Sport eingegangen werden. Als Grundlage dient der Beitrag „Leib/Körper“ von Grupe Ommo im Lexikon der Ethik im Sport von Grupe und Mieth⁶⁸.

Grupe führt aus, dass das Körper-/Leibthema das älteste anthropologische Thema in der Theorie des Sports bzw. der Leibeserziehung ist. Sport als Bewegung ist an den Körper

64 Waldenfels, Bernhard: 2002, S. 203

65 Plessner, Helmuth: Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie. Walter de Gruyter, Berlin/New York, 31975, S. 292

66 Ebd., S. 292

67 Vgl. Plessner, Helmuth: ebd., S. 293ff

68 Grupe, Ommo: Leib/Körper. In: Grupe, Ommo/Mieth, Dietmar (Hg.): Lexikon der Ethik im Sport. Verlag Karl Hofmann, Schorndorf, 1998, S. 326-330

gebunden und damit sind auch die Ziele und Werte im Sport von den jeweiligen Auffassungen von Körper und Leib mitgeprägt. Im Prinzip lassen sich in der Geschichte des Sports und der Leibeserziehung viele Auffassungen aufweisen, die in der Pädagogik, Philosophie und Theologie den Zeitgeist bestimmten. So finden sich, das Verhältnis von Leib und Seele betreffend, idealistische, vitalistische, harmonistische und materialistische Verständnismuster. „Die Theorie der Leibeserziehung und des Sports nach dem Zweiten Weltkrieg knüpft zunächst vor allem an das reformpädagogische Denken der zwanziger Jahre an, betont die Ganzheit des Menschen und wendet sich in deren Namen gegen Intellektualisierung und ‚Vergeistigung‘ der Erziehung. Der Körper soll als Teil der Ganzheit des Menschen verstanden werden“.⁶⁹ erklärt Grupe. Zu den Verwendungsweisen der Begriffe Körper und Leib stellt er fest, dass dies eher uneinheitlich und unsystematisch erfolge, wobei schon eine Tendenz zu beobachten sei, dass Leib eher für den beseelten Körper verwendet werde und Körper eher für den Organismus. Im Bereich der Soziologie des Sports findet hauptsächlich der Begriff Körper Anwendung, wobei hier sehr unterschiedliche körperliche Vorgänge oder Weisen des Umgangs mit ihm behandelt werden – von sozialen Bedingtheiten und Abhängigkeiten bis zur spezifisch organisierten Form des Verfügens über den Körper und seiner Veränderung.⁷⁰ Auch neuere Konzepte der Anthropologie des Körpers finden Eingang in die Theorie des Sports und der Leibeserziehung. Grupe erwähnt an dieser Stelle die Einflüsse der französischen Phänomenologie, der medizinischen Anthropologie und anderer Wissenschaften. Gemeinsam ist diesen Konzepten, dass anstelle des früheren Leib-Seele-Dualismus ein komplexes Ich-Leib-Welt-Verhältnis tritt, in dem die Leiblichkeit „in den dynamischen und prozeßhaften [sic] Charakter des menschlichen Daseins einbezogen und von seinem Vollzug aus begriffen“⁷¹ wird. Die Sphären sind ineinander verschränkt und je nach Zusammenhang variabel. „Menschliche Leiblichkeit kann weder aus ihrem Bezug zur Natur noch aus ihrem Bezug zu Kultur und Gesellschaft herausgelöst werden. Sie gilt als körperlich *und* [kursiv i.O.] geistig zugleich“.⁷² Leiblichkeit übernimmt damit eine

⁶⁹ Grupe, Ommo: a.a.O., S. 327

⁷⁰ Vgl. ebd., S. 328

⁷¹ Ebd., S. 328

⁷² Ebd., S. 328

Vermittlungsfunktion zu Welt und Umwelt. Grupe konstatiert im Folgenden eine Unterscheidung zwischen gelebtem Leib und erlebtem Leib, die im Sport besonders zu Tage tritt. Gemeint ist damit die Tatsache, dass uns unser Körper im Handeln und in der (gekonnten) Bewegung sozusagen anonym bleibt, solange es uns gut geht. Da sind wir unser Leib und er steht uns nicht als Objekt gegenüber. „Er ist unser Vermögen, etwas zu tun und zu können“,⁷³ stellt Grupe fest. Kommt es zu Störungen, zu einem Unvermögen, zu einem Nicht-Können des Körpers, dann werden wir seiner gewahr und die Übereinstimmung zwischen Ich und Körper geht verloren. Grupe verweist hier auf Plessners Unterscheidung von Leib-sein und Körper-haben. Solche Situationen können im Sport in vielfältiger Weise auftreten und sowohl positiv als auch negativ erlebt werden. Negativ z.B. durch Wachstum, Krankheit oder Verletzung, positiv z.B. beim Erlernen neuer Bewegungen, beim Gelingen von Schwierigkeiten oder in besonders faszinierenden Situationen. Ein weiteres Phänomen, das in der Bewegung und im Sport besonders gut beobachtet werden kann, ist der „Vermittlungscharakter des Leiblichen und seine Einbindung in das menschliche Weltverhältnis“.⁷⁴ Dies bedeutet, dass Veränderungen im Leibverhältnis mit Veränderungen im Weltverhältnis gekoppelt sind. Grupe stellt fest, dass wir in einem „latenten Dualismus“ leben, das heißt in Übereinstimmung oder Entzweiung mit unserem Körper je nach Situation. Solange wir uns in Harmonie mit unserem Körper befinden, leben wir auch in Harmonie mit unserer Umwelt und Welt. Widrigkeiten können zu einer Distanzierung zu unserem Körper und damit über seine mediale Funktion zu Distanzierungen zu unserer Umwelt führen.

Im Rahmen des „Ersten Marburger Gesprächs zur Bewegungspädagogik“ im Herbst 2002 wurde auch über Leib und Körper in der Bewegungs- und Sportpädagogik referiert und diskutiert. Im Beitrag von Stefan Gröbning, einem namhaften österreichischen Sportwissenschaftler und Universitätsprofessor, wird auf die Leiblichkeit im Zusammenhang mit Bewegung und Bildung eingegangen.⁷⁵ Nach Gröbning ist die Leiblichkeit „ein dynamisch veränderliches Beziehungsgefüge des Ich

73 Ebd., S. 329

74 Ebd., S. 329

75 Gröbning, Stefan: Überlegungen zum Thema Bewegung und Bildung aus leibanthropologischer Sicht. In: Bietz, Jörg/Laging, Ralf/Roscher, Monika (Hg.): Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 2005, S. 11-16

zum eigenen Leib und zum Leib des anderen sowie zur dinglichen und lebenden Mitwelt“.⁷⁶ Sie ist die Seinsverfassung des Menschen und damit das eigentliche Ziel der Erziehung und Bildung durch Bewegung. Leiblichkeit ist wesentlich kulturell und historisch geprägt und daher einer ständigen Veränderung unterworfen. Sie erneuert sich hauptsächlich in Bewegungshandlungen, die das Individuum als sinnhaft und bedeutungsvoll erfährt und erlebt. Gegeben ist uns unser Körper von Natur aus, die Leiblichkeit hingegen ist unsere lebenslange Aufgabe. Ihre Formung erfolgt durch Prozesse der Erziehung und Selbstbildung. Ein weiterer Gesichtspunkt der Leiblichkeit ist die Geschlechtlichkeit, die in der Bewegungserziehung angemessen zu beachten ist, indem der Ausformung von Identität durch ein großes Angebot an Bewegungsthemen und -handlungen Raum gegeben wird. Und mit Hilfe der Leiblichkeit lassen sich Stimmungen wahrnehmen und aufbauen. Ein Aspekt, für den der Bewegungsunterricht eine Fülle von Möglichkeiten bereit halten kann, wobei es hier nicht nur um Schönheit und Erhabenheit geht sondern auch um Spiel, Spannung und Abenteuer.⁷⁷ Dieser kleine Überblick zeigt, dass Leiblichkeit eine wichtige Grundkategorie in sportpädagogischen bzw. bewegungspädagogischen Überlegungen zu Erziehung und Bildung sein muss, um dem Menschen als Ganzem gerecht werden zu können.

Im nächsten Kapitel wird darauf eingegangen, welche Vorstellungen von Erfahrung in der Pädagogik und Philosophie anzutreffen sind.

3.1.2. Der Begriff „Erfahrung“

Unter dem Begriff Erfahrung werden eine ganze Reihe unterschiedlichster Vorgänge im menschlichen Körper/Leib und im menschlichen Geist bzw. der Seele zusammengefasst. Jede theoretische Strömung versteht darunter etwas anderes und daher ist es kaum möglich, ein für alle Richtungen gleich gültiges Konzept von Erfahrung zu erstellen. Gemeinsam ist allen diesen Erklärungsversuchen, dass sie

⁷⁶ Vgl. ebd., S. 11

⁷⁷ Vgl. ebd., S. 11ff

darstellen wollen, wie das menschliche Erkennen, Begreifen und Verstehen zustande kommt.

Im Wörterbuch Pädagogik von Schaub und Zenke⁷⁸ liest man unter dem Schlagwort „Erfahrung“ folgendes:

„**Erfahrung** (engl. *experience, learning* [Herv. i.O.]. 1) Alle Erkenntnisse, die der Mensch aus der unmittelbaren Sinneswahrnehmung von konkreten bzw. einzelnen Gegebenheiten seiner Umwelt oder aus sich selbst gewinnt. Dabeisein, Miterleben und Praxis sind typische E.situationen. Insofern ist E. Erkenntnis über den Einzelfall, das Besondere. 2) Davon zu unterscheiden ist die Erkenntnis, die wir durch rein gedankliche Arbeit, also durch die Anwendung allgemeiner Begriffe, durch Regelwissen und Schlussfolgerungen daraus erlangen. [...]“⁷⁹

Der Wörterbuchbeitrag kommt dann noch auf die *empirischen Forschungsmethoden* der Erfahrungswissenschaften zu sprechen, die versuchen mit Hilfe der Erhebung von Einzeldaten Annahmen, die im Laufe der Theoriebildung aufgrund von Erfahrungen gebildet wurden, zu objektivieren und zu verifizieren.

Schon dieser kleine Eintrag zeigt, dass unter Erfahrung sehr unterschiedliche Vorgänge verstanden werden. Einerseits der individuelle Vorgang, bei dem jeder einzelne Mensch mit Hilfe seiner Wahrnehmungsorgane bzw. Wahrnehmungssinne mit seiner Umwelt kommuniziert und daraus Erkenntnis gewinnt. Andererseits der Prozess, der darauf folgt, nämlich die Verarbeitung der Sinneswahrnehmungen in einem rein geistigen Prozess. Und schließlich auch noch die Erfahrung als Grundlage für die Empirie, d.i. die Erfahrungswissenschaften.

Im Lexikon Pädagogik⁸⁰ von Tenorth und Tippelt wird dann noch explizit darauf hingewiesen, dass Erfahrungen nur mit Hilfe von kognitiven Prozessen konserviert,

78 Schaub, Horst/Zenke, Karl G. (Hg.): Wörterbuch Pädagogik. Deutscher Taschenbuch Verlag, München, 2002

79 Ebd., S. 184

80 Vgl. Tenorth, Heinz-Elmar/Tippelt, Rudolf (Hg.): Lexikon Pädagogik. Beltz Verlag, Weinheim/Basel, 2007, S. 192f

kommuniziert und bewusst gemacht werden können und dass damit „immer Interpretationsprozesse verbunden [sind], die sie ins Bewusstsein bringen, die sie aber auch durch Erwartungen steuern“.⁸¹

Der Artikel „Erfahrung“ im Wörterbuch der Pädagogik von Böhm⁸² weist darauf hin, dass Erfahrung lange Zeit „nicht als ausreichende Quelle pädagogischer Erkenntnis angesehen wurde“.⁸³ Erst Erfahrung „im Sinne der Ergebnisse von Experimenten oder statistischen Erhebungen in den empirischen Sozialwissenschaften (einschließlich der empirisch-analytischen Erziehungswissenschaft)“⁸⁴ ist wertvoll, weil sie „als allgemeines Rechtfertigungs- und Kritikprinzip große Bedeutung“⁸⁵ erlangt hat, so die Auffassung des Autors. In diesem Beitrag kommt auch noch zur Sprache, dass Erfahrung immer schon mit einem gewissen Hintergrund an Erfahrungen und Wissen verbunden ist, dass „reine Erfahrung“ nicht möglich ist.

Sowohl im Historischen Wörterbuch der Pädagogik von Benner und Oelkers⁸⁶ als auch im Handbuch der Erziehungswissenschaft von Mertens u.a.⁸⁷ wird auf den Terminus Erfahrung nicht eingegangen.

Etwas mehr Aufklärung über den Begriff „Erfahrung“ liefert ein Artikel von Bernhard Dieckmann aus dem Buch: Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie.⁸⁸ Dieckmann macht darin deutlich, dass die Struktur menschlichen Erfahrens sehr komplex und vielschichtig ist. Es ist auch nicht möglich, für diesen Begriff eine allgemein gültige Definition zu erstellen, weil unter diesen Begriff sehr viele und vor allem sehr unterschiedliche Bereiche menschlichen Erkennens fallen. Weiters hängt das

81 Tenorth, Heinz-Elmar/Tippelt, Rudolf (Hg.): ebd., S. 192f

82 Vgl. Böhm, Winfried: a.a.O., S. 182

83 Böhm, Winfried: a.a.O., S. 182

84 Ebd., S. 182

85 Ebd., S. 182

86 Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Beltz-Verlag, Weinheim/Basel, 2004

87 Mertens, Gerhard /Frost, Ursula/Böhm, Winfried/Ladenthin, Volker (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft, Band 1, Grundlagen. Allgemeine Erziehungswissenschaft. Ferdinand Schöningh, Paderborn/München/Wien/Zürich, 2008

88 Dieckmann, Bernhard: Erfahrung. In: Wulf, Christoph (Hg.): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Beltz-Verlag, Weinheim/Basel, 1997, S. 744-750

Verständnis von Erfahrung auch jeweils mit der geschichtlichen Entwicklung zusammen. „Was die Menschen jeweils unter Erfahrung verstanden haben und verstehen, wandelt sich mit den erworbenen Formen des Wissens und den damit einhergehenden Formen menschlicher Subjektivierung“, ⁸⁹ schreibt Dieckmann. Damit ist deutlich gemacht, dass Erfahren einerseits von der Entwicklung des einzelnen menschlichen Lebewesens abhängt – seinem Geschlecht, seinem Alter, seiner Erziehung, seiner Bildung etc., andererseits aber auch von der geschichtlichen Umwelt und Überlieferung – man könnte es auch Kultur oder Gesellschaft nennen. Denn Erfahrung ist zwar durch die Wahrnehmung mit den Sinnesorganen grundgelegt, führt aber über diese hinaus, indem die unmittelbare Erkenntnis durch die Wahrnehmung kognitiv überarbeitet wird. Diese Überarbeitung erfolgt unter Rückbeziehung auf schon vorhandene Erfahrungen, auf bestimmte Gesetze und auf Interpretationen von den vorgenannten, die aber immer schon unter dem Einfluss von bestehenden Regeln und Normen gemacht wurden. Dabei ist außerdem zu beachten, dass Erfahrungen in unterschiedlichen Kontexten gemacht werden können. Denn Erfahrungen im Alltagsleben sind zumeist Erlebnisse, in denen der einzelne Mensch subjektiv und pragmatisch handelt, wobei er dann auch oft an seine Grenzen stößt, wenn komplexe Probleme auftauchen, die mit seiner lebensgeschichtlichen Erfahrung nicht lösbar sind. Während hingegen in wissenschaftlichen Bereichen der Rückgriff auf Subjektivität und Pragmatismus verpönt sind, da sie die Gewinnung von Erkenntnis zu behindern scheinen.

Im Beitrag „Erfahrung“ im Neuen Handbuch der philosophischen Grundbegriffe⁹⁰ von Kolmes und Wildfeuer werden noch einige grundlegende Hinweise zur Auslegung des Begriffs gegeben. Ein wichtiger Aspekt ist, dass Menschen nicht nur „aus Erfahrungen lernen, sondern sie auch lernen müssen, Erfahrungen zu machen. Dies gilt selbst für die Erfahrungen der sinnlichen Wahrnehmung“. ⁹¹ Gemeint ist damit, dass wir oft glauben, wir seien vollkommen passiv bei der Erfahrung, obwohl wir in Wirklichkeit doch aktiv

⁸⁹ Ebd., S. 745

⁹⁰ Hampe, Michael/Holzhey, Helmut: Erfahrung. In: Kolmes, Petra/Wildfeuer, Armin G. (Hg.): Neues Handbuch philosophischer Grundbegriffe. Verlag Karl Alber, Freiburg/München, 2011, S. 652-668

⁹¹ Ebd., S. 652

sind und nur der ursprüngliche aktive Prozess des Lernens durch Erfahrungen der sinnlichen Wahrnehmung schon sehr weit zurück liegt. Diese Prozesse des Lernens begleiten uns aber durch unser ganzes Leben. Und jede Erfahrung verändert uns, wir haben danach eine andere Sicht der Dinge, seien diese materiell, gefühlsmäßig oder geistig. Wir werden durch unsere Erfahrungen, die wir machen und wie wir sie machen, zu „bestimmten Personen“⁹², die lernen, wie auf bestimmte Erfahrungen zu reagieren ist und wie sie zu bewältigen sind. „Der Pluralismus der Erfahrungen verweist daher nicht nur auf eine Vielfalt von Weltverhältnissen, sondern auch auf einen Pluralismus des Menschseins“⁹³ stellen Hampe/Holzhey fest.

Die Begriffsgeschichte und die Etymologie des Wortes „Erfahrung“ sind sehr interessant. Die altgriechischen Worte *πάθος* (*pathos*, dt. Gemütsbewegung, Affekt, Empfindung, Widerfahrnis) und das dazugehörige Verbum *πάσχειν* (*paschein*, dt. einen Eindruck empfangen, etwas erfahren, erleben, erleiden erdulden) drücken die passive Seite des Erfahrens aus⁹⁴, die einem auch zufällig zustoßen kann, bis hin zu seelischen Affekten – vergleiche dazu das lateinische *patior* 3. *passus*⁹⁵ (dt. ertragen, erleiden, erdulden, zulassen, hinnehmen). Erfahrung(en) machen im aktiven Sinn hat mehrere Quellen im Altgriechischen, Lateinischen und Mittelhochdeutschen⁹⁶. Zu nennen sind hier die altgriechischen Wörter *πεῖρα*⁹⁷ (*peira*, dt. Erfahrung) mit den Ausdrücken *πεῖραν λαμβάνειν* (*peiran lambanein*, dt. aus Erfahrung erfassen, einen Versuch machen, erproben) und *πεῖραν ἔχειν* (*peiran echein*, dt. Erfahrung haben, aus Erfahrung wissen), *ἐμπειρία*⁹⁸ (*empeiria*, dt. Erfahrung, Kenntnis, bloße Erfahrung ohne wissenschaftliche Erkenntnis), die lateinischen Wörter *experimentum*⁹⁹ (dt. Versuch, Probe), *experientia*¹⁰⁰

92 Ebd., S. 665

93 Ebd., S. 665

94 Vgl. ebd., S. 654 und Gemoll, Wilhelm/Vretska, Karl (Hg.): Gemoll. Griechisch-Deutsches Schul- und Handwörterbuch. Oldenbourg, München, ¹⁰2006, S. 598, 623

95 Stowasser, Josef Maria/Petschenig, Michael/Skutsch Franz: Der kleine Stowasser. Hölder-Pichler-Tempsky, Wien, 1970, S. 361

96 Vgl. dazu auch neben den letzten drei oben genannten Werken Sandkühler, Hans Jörg (Hg.): Enzyklopädie Philosophie. Felix Meiner Verlag, Hamburg, 1999, S. 346-353

97 Gemoll, Wilhelm/Vretska, Karl (Hg.): a.a.O., S. 626

98 Ebd., S. 283

99 Stowasser, Josef Maria/Petschenig, Michael/Skutsch Franz: ebd., S. 201

100 Ebd.

(dt. Versuch, Probe, Erfahrung) und das dazugehörige Verbum *experior 4. pertus sum*¹⁰¹ (versuchen, erproben, erfahren, kennen lernen, durchmachen, aushalten) sowie die mittelhochdeutschen Wörter *ervarunge*¹⁰² (dt. Durchwanderung, Erforschung), *ervarn*¹⁰³ (dt. reisen, durchfahren, erreichen). Dem Grimm-Wörterbuch¹⁰⁴ kann man entnehmen, dass die Urbedeutung von erfahren „durch Fahren (Wandern) etwas erreichen oder erkunden“¹⁰⁵ ist und dass sich erst später ein Bedeutungswandel durchgesetzt hat zu «bloßes gewahren und vernehmen», d.h. dass man durch Fahren etwas erfahren kann, Lebenserfahrungen sammeln kann, Erfahrungen mit sich und anderen Menschen machen kann.

Ausgehend von diesen Wurzeln hat sich der Begriff „Erfahrung“ im Laufe der Geschichte oftmals gewandelt und jede Epoche weist eine Vielzahl von Bedeutungen auf, jeweils abhängig von den (philosophischen) Grundeinstellungen der unterschiedlichen Gruppen in den jeweiligen Gesellschaften. Es ist davon auszugehen, „dass Erfahrung durch unterschiedliche Begriffs- und Symbolsysteme geformt wird. Wissenschaftliche, künstlerische und religiöse Begriffs- und Symbolsysteme etwa tun dies, indem sie die Aufmerksamkeit disziplinieren und die Erfahrung so nach bestimmten Idealen steuern“.¹⁰⁶ Die Formen der Disziplinierung sind vielfältig, daher gibt es auch bei den Erfahrungen eine Vielfalt.

Eine weitere Dimension des Erfahrungsbegriffs eröffnet sich, wenn man eine Trennung in innere und äußere Erfahrung vornimmt. Beide scheinen die gleiche Struktur zu haben und sich nur in ihren Objekten zu unterscheiden. Bei der äußeren Erfahrung sind es die Welt und die Dinge der Welt, die mit Hilfe der Sinnesorgane wahrgenommen und erschlossen werden. Bei der inneren Erfahrung ist das Objekt das Selbst, das Ich mit

101 Ebd.

102 Duden online: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Erfahrung> [9.11.2011]

103 Duden online: http://www.duden.de/rechtschreibung/erfahren_feststellen_erleben [9.11.2011]

104 Grimm, Jacob/Grimm, Wilhelm: Deutsches Wörterbuch online. http://www.verstecken.uni-trier.de/cgi-bin/WBNetz/Navigator/navigator_pysigle=DWB&lemid=GE07346&mode=Vernetzung&hitlist=&patternlist=&sigle1=DWB&lemid1=GE07352&sigle2=DWB&lemid2=GE07346 [9.11.2011]

105 Siehe auch: Brugger, Walter/Schöndorf, Harald (Hg.): Philosophisches Wörterbuch. Verlag Karl Alber, Freiburg/München, 2010, S. 110

106 Hampe, Michael/Holzhey, Helmut: Erfahrung. In: Kolmes, Petra/Wildfeuer, Armin G. (Hg.): a.a.O., S. 664

seinen Empfindungen, seinen Stimmungen, seinen Wahrnehmungen, den Denkakten und Gefühlen.¹⁰⁷ Innere Erfahrung hat auch mit Selbsterkenntnis und Selbstreflexion zu tun (dies spielt dann bei spiritueller und religiöser Erfahrung eine Rolle).

Zu den Formen der geistigen - wissenschaftlichen und philosophischen - Erfahrung zählt die ästhetische Erfahrung, „in der sich etwas als schön zeigt“.¹⁰⁸ Dazu gehören auch transzendente, religiöse und ethische Erfahrung mit ihren je spezifischen Denkinhalten. Auch hier gilt es zwei Seiten zu bedenken, zunächst die, dass Erfahrung den Anstoß zum Denken liefert und dann die, dass im Denken das Bewusstsein erfahren wird, wobei dies oft als Widerfahrnis empfunden wird, weil das bisherige Denken unterbrochen wird und aus der Negation Neues entsteht.

Zuletzt soll in diesem Kapitel noch auf den Begriff „Erfahrung“ in der Phänomenologie eingegangen werden. Helmuth Vetter erläutert diesen in seinem Beitrag im Wörterbuch der phänomenologischen Begriffe¹⁰⁹ näher. Als ergänzende Grundlage dient ein Aufsatz von Käte Meyer-Drawe mit dem Titel „Der Leib – ein merkwürdig unvollkommen konstituiertes Ding“.¹¹⁰ Wie in jeder philosophischen Richtung gibt es auch hier bei den DenkerInnen, die dazu gezählt werden, keine einheitliche Auffassung. Interessant für diese Arbeit sind die Auffassungen von Husserl, Merleau-Ponty und Waldenfels, da sie von Vertretern der phänomenologischen Pädagogik vielfach rezipiert werden.

Nach Vetter ist die Erfahrung bei Husserl „das Bewußtsein, bei den Sachen selbst“ zu sein, „sie ganz zu erfassen und zu haben“.¹¹¹ Dies gelte sowohl für das normale Leben als auch für die Wissenschaft. Husserl geht von der Wahrnehmung als Urerfahrung aus. Die Welt mit ihren Dingen bildet unseren Erfahrungshorizont, der späte Husserl nennt sie dann Lebenswelt. Die Lebensweltthematik spielt später bei Lippitz eine große Rolle.

¹⁰⁷ Vgl. Brugger, Walter/Schöndorf, Harald (Hg.): ebd., S. 111

¹⁰⁸ Ebd., S. 111

¹⁰⁹ Vetter, Helmuth: *Erfahrung*. In: Vetter, Helmuth (Hg.): Wörterbuch der phänomenologischen Begriffe. Felix Meiner Verlag, Hamburg, 2004, S. 152-155

¹¹⁰ Meyer-Drawe, Käte: »Der Leib – ein merkwürdig unvollkommen konstituiertes Ding«. In: Jamme, Christoph/Pöggeler, Otto (Hg.): Phänomenologie im Widerstreit. Zum 50. Todestag Edmund Husserls. Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1989, S. 291-306

¹¹¹ Husserl, Edmund: *Hua XVII*, 239. Zit. nach Vetter, Helmuth: Erfahrung. In: Vetter, Helmuth (Hg.): Wörterbuch der phänomenologischen Begriffe. Felix Meiner Verlag, Hamburg, 2004, S. 152

Der Mensch macht mit den Dingen und der Welt seine Erfahrungen. Diese sind sehr dicht und kontingent. Die Dinge sind dem Menschen auch nicht klar gegeben, sondern immer nur in Abschattungen, sodass bei der Erfahrung immer Unbestimmtes mitschwingt. Aufgrund der Erfahrung kann Unbekanntes und Unbestimmtes vom Bewusstsein in Bekanntes und Bestimmtes übergeführt werden. Mit dabei im Prozess der Erfahrung ist immer auch der Leib des Menschen mit seiner Verfasstheit. Eine der Hauptfragen Husserls war, welche Rolle die Leiblichkeit beim Prozess der Erkenntnis, der ja mit dem Prozess der Erfahrung verschränkt ist, hat. Je länger er auf diesem Gebiet forschte, umso deutlicher wurde für ihn, dass „die Bedeutung von etwas nicht nur vom Bewußtsein gewoben ist“.¹¹² Sein Forschungsvorhaben einer Aufstellung einer transzendentalen Bewusstseinsphilosophie ist ihm nicht geglückt, er musste erkennen, „daß es etwas gibt, das das Bewußtsein in seinen Leistungen bestimmt, was aber nicht von diesem konstituiert ist“.¹¹³ - Und das sei der Leib mit seinen Empfindungen.

Merleau-Ponty knüpft an Husserls Denken an, allerdings verneint er dessen Primat des Bewusstseins. Er betont die Ambiguität – die Doppeldeutigkeit – unserer leiblichen Existenz. Der Leib bietet uns einerseits die Möglichkeit zur Erfahrung durch Wahrnehmung mit den Wahrnehmungsorganen als Teilen des Leibes und andererseits erfahren wir unseren Leib. Ein berühmtes Beispiel, das diesen Sachverhalt illustriert, ist das Berühren der linken Hand mit der rechten Hand. In dieser Tasterfahrung erfolgt eine doppelte Doppelwahrnehmung in der Berührung und dem Berührtwerden. Wir sind in dieser Erfahrung weder ein Ding unter den Dingen noch nur Bewusstsein. Wir sind immer zugleich Wahrnehmendes und Wahrnehmbares und damit auf beiden Seiten des Erlebens. „Die phänomenologische Analyse der konstitutiven Bedeutung leiblicher Erfahrungen ergibt, daß [sic] Phänomene durch die fortschreitende Näherung in die Ferne rücken“.¹¹⁴ Das heißt je näher wir den Dingen kommen, umso weniger sind sie für uns sichtbar. Dies ist mit Husserls Abschattungen zu vergleichen.

Wie sieht nun Waldenfels den Begriff „Erfahrung“? Im Vorwort zu seinem Buch

¹¹² Meyer-Drawe, Käte: ebd., S. 292

¹¹³ Ebd., S. 300

¹¹⁴ Ebd., S. 301

„Bruchlinien der Erfahrung“ notiert er: „Unsere Erfahrung ist nicht aus einem Guß [sic]. [...] anders als die klassische Natur macht sie selbst Sprünge und zeigt Sprünge wie ein angeschlagenes Glas. [...] Doch diese Erfahrung erweist sich als brüchige Erfahrung; [...]. Eine derartige Erfahrung ist von Bruchlinien durchzogen, an denen Bewegungen an- oder abbrechen und neues aufbricht, sie weist Breschen auf, wo Einbrüche, Ausbrüche und Durchbrüche stattfinden [...]“.¹¹⁵ Für seine Phänomenologie der gebrochenen Erfahrung stellt er zwei Leitmotive auf, die er mit Pathos und Diastase bezeichnet. „Das Wort *Pathos* [kursiv i.O.] verweist auf Widerfahrnisse, die uns zustoßen, uns zuvorkommen, uns anrühren und verletzen, keine Grundsicht also, sondern ein Geschehen, in das wir wohl oder übel immer verwickelt sind“¹¹⁶, stellt Waldenfels fest. Unter *Diastase* [kursiv i.O.] versteht Waldenfels die „Gestaltungskraft der Erfahrung, die etwas oder jemanden entstehen läßt [sic], indem sie auseinandertritt, sich zerteilt, zerspringt“.¹¹⁷ Diese Diastase wirkt zeit-räumlich als *Verschiebung* [kursiv i.O.]. Gemeint ist damit, dass Erfahrungen gegenüber sich selbst verschoben sind und zwar „in Form einer *Vorgängigkeit* [kursiv i.O.] dessen, was uns affiziert, und einer *Nachträglichkeit* [kursiv i.O.] dessen, worauf wir antworten“.¹¹⁸ In den Klüften und Sprüngen dringt Fremdes ein und modifiziert die Erfahrung. Und erst im Antworten auf das Getroffensein durch Fremdes tritt dieses zu Tage (siehe voriges Kapitel).

Der vorangegangene Überblick über die Vorstellungen von den Begriffen Körper, Leib und Erfahrung in der Pädagogik und Philosophie (als Nährboden für die Pädagogik) hat gezeigt, dass es verschiedene Auslegungen dieser Begriffe gibt. Im folgenden soll nun geklärt werden, was die drei ausgewählten Autorinnen und Autoren darunter verstehen. Die Reihenfolge stellt dabei keine Wertung dar, sondern erfolgt nach dem Alter und im Zusammenhang damit der Länge der Publikationstätigkeit. Daher folgt zunächst ein kursorischer Überblick über Wilfried Lippitz' Ausführungen zu den Begriffen Körper, Leib und Erfahrung.

¹¹⁵ Waldenfels, Bernhard: Bruchlinien der Erfahrung. Suhrkamp, Frankfurt am Main, 2002, S. 9

¹¹⁶ Ebd., S. 9

¹¹⁷ Ebd., S. 9

¹¹⁸ Ebd., S. 10

3.2. Thematisierung der Begriffe Körper, Leib und Erfahrung bei Wilfried Lippitz

„Kinder *empfinden* [kursiv i.O.] ihr Denken leiblich, ungetrennt von der Eigenempfindung des Sprechaktes. Ihr Denken ist *inkarniert* [kursiv i.O.]“,¹¹⁹ diese Aussage tätigt Wilfried Lippitz im ersten Absatz seines Beitrags „Der Leib (Kommentar)“.¹²⁰ Nach seinem Verständnis erfahren Kinder ihren Leib noch ursprünglich. Für sie ist er noch nicht gegenständlich und ist *das* Mittel zur Erkundung der Welt, von welcher er aufgefordert wird, zum Handeln motiviert wird. Kinder sind in ihrem Tun noch leibhaftig mit der Welt verstrickt und von ihren Emotionen getrieben. Auch Worte haben für sie noch eine andere Bedeutung als nur Benennung von etwas, sie betreffen das Gefühlsleben in direkter Weise – Lippitz bezeichnet diese Funktion von Worten als „physiognomische Ausdrucksgestalt“¹²¹. Bei Kindern kann man das „fungierende, leibseelische, ausdruckshafte und kommunikative Geschehen zwischen Kind und Welt, in dem der menschliche Körper im integrativen Zusammenspiel seiner anatomischen, physiologischen und psychologischen Strukturen und Funktionen – eher untergründig denn bewußt [sic] – zum Vehikel sich vielfältig überschneidender ästhetischer, pragmatischer und intellektueller Erfahrungen wird“,¹²² noch sehr gut beobachten. Aber auch Erwachsene können die Verschränkung von Leib und Geist in sich wahrnehmen. Nach Plessner¹²³ kann man sein Ich, das keine rein kognitive Struktur ist, an verschiedenen Stellen im Körper fühlen, je nachdem, was man gerade macht. Der Leib weist eine „Nicht-Eindeutigkeit“ auf, das heißt er *ist* zwischen Natur und Geist, und eine vorbegriffliche Bedeutungsstruktur, welche erst die Bildung von Begriffen ermöglicht.¹²⁴ Diese Nicht-Identität ist auch ein Hinweis darauf, dass der Mensch nicht

119 Lippitz, Wilfried: Der Leib (Kommentar). In: Lippitz, Wilfried/Rittelmeyer, Christian (Hg.): Phänomene des Kinderlebens. Beispiele und methodische Probleme einer pädagogischen Phänomenologie. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb., 1989, S. 71

120 Ebd., S. 71-77

121 Lippitz, Wilfried: 1989, ebd., S. 71

122 Ebd., S. 71

123 Vgl. Plessner, Helmuth: Lachen und Weinen. In: Plessner, Helmuth: Philosophische Anthropologie. Hrsg. v. G. Dux. Fischer Verlag, Frankfurt/Main, 1970

124 Vgl. ebd., S. 44

bloß aus seiner Mitte heraus lebt, sondern wie Plessner es nennt, eine „exzentrische Positionalität“¹²⁵ besitzt. Das heißt gleichfalls, dass er sich nie vollständig erfassen kann und sich teilweise selbst fremd bleibt.

Der Leib nimmt auch die Stelle des Vermittlers zwischen Natur und Welt ein und bildet gleichsam die Verankerung des Menschen in der Natur. Die Natur wirkt auf ihn - und damit auf uns als leibliche Wesen – ein, wobei hier unter Natur nicht die physikalische Welt der Naturwissenschaften gemeint ist, sondern die lebensweltliche. Er nimmt mit seinen Sinnen die Materialität der Wirklichkeit wahr und verarbeitet sie zu Erfahrungen. Diese Erfahrungen bilden dann wieder die Grundlage für weitere Austauschprozesse zwischen dem „natürlichen Ich“¹²⁶ und seiner Welt. Sie bilden auch den Boden für das Bewusstsein des Ich und für seine Reflexivität. Aber neben dieser bewussten Reflexivität besitzt der Leib noch eine ihm eigene vor-bewusste. Diese spielt eine große Rolle für das Ausdrücken von Gefühlen, Schmerzen und Störungen des Leibes.

Eine weitere Funktion des Leibes besteht in der „Verankerung in Gesellschaft und Geschichte“.¹²⁷ Der Leib bildet wie schon oben festgestellt unser natürliches, vorpersonales Ich und als solches ist er auch den gesellschaftlichen und historischen Einflüssen ausgesetzt. Geschichtlich gesehen wird in zweifacher Weise auf ihn eingewirkt. Zum einen entwickelt das individuelle, biographische Ich seine eigene Geschichte aufgrund seiner Erfahrungen und Gewohnheiten, die sich in seinem Leib als Habituation sedimentieren und sein individuelles Verhalten prägen. Zum anderen wird das kollektive natürliche Ich von Kultur und Gesellschaft in der Zeit beeinflusst, man denke hier an die vielfältigen Techniken von Erziehung, Disziplinierung und Kultivierung, die jeweils auf die Menschen einwirken und ihre individuellen Möglichkeiten beschränken.

Nach dieser kurzen Einführung zur Begriffsvorstellung von Lippitz folgt nun eine

125 Vgl. ebd., S. 45 und Plessner, Helmuth: Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie. Walter de Gruyter, Berlin/New York, ³1975, S. 292

126 Lippitz, Wilfried: 1989, ebd., S. 75

127 Ebd., S. 76

Darstellung, wie Käte Meyer-Drawe in ihren Publikationen die Begriffe verwendet.

3.3. Thematisierung der Begriffe Körper, Leib und Erfahrung bei Käte Meyer-Drawe

„Leib ist im Unterschied zum Körper die Einheit von Leib und Leben, von Geist und Körper“,¹²⁸ dies schreibt Käte Meyer-Drawe in dem Aufsatz „Leibhaftige Vernunft. Skizze einer Phänomenologie der Wahrnehmung.“¹²⁹ Darin steckt bereits eine wichtige Aussage, nämlich dass Leib mehr ist als der bloße Körper. Wie lässt sich die Differenz von Leib und Körper beschreiben? Wenn wir von Körper reden, dann sprechen wir von unserem Leib aus einem Blickwinkel „von außen“, der uns den Körper als Körper erscheinen lässt. Allerdings ist er trotzdem kein „Ding unter Dingen, weil er ja noch zu unserem Leiben und Leben dazugehört“.¹³⁰ Leib ist ein Bereich, der es uns ermöglicht, Erfahrungen zu machen. Er ist weder ein Ding noch ist er Bewusstsein, er ist Teil unserer animalen Natur. Dies ist auch der Grund dafür, dass er lange Zeit – im Wesentlichen seit Descartes mit seiner Unterscheidung in *res cogitans* und *res extensa* – von uns Menschen nicht beachtet bzw. weitgehend verleugnet wurde. Leib ist „ein Erfahrungsbereich zwischen Ding und Bewußtsein [sic]“¹³¹ Und mit seiner Leiblichkeit bildet er den „Maßstab der Dinge“¹³², das heißt er ermöglicht uns Bedeutungen, die nicht mit bloßem Denken zu erreichen sind und unser Wissen von Welt wesentlich beeinflussen. Leibliche Erfahrungen machen uns die Welt verständlich und begreifbar. Der Leib fungiert als Ort der Erfahrung, indem er mit seinen Sinnesorganen Sinneseindrücke aufnimmt und diese leiblich und geistig verarbeitet. Gleichzeitig ist er aber auch ein Ort des Ausdrucks, indem er den wahrgenommenen Sinneseindrücken die Möglichkeit zum Ausdruck bietet. Dabei ist zu beachten, dass jeder Mensch mehrere

128 Meyer-Drawe, Käte: Leibhaftige Vernunft. Skizze einer Phänomenologie der Wahrnehmung. In: Fellsches, Josef (Hg.): Körperbewußtsein. Verlag Die blaue Eule, Essen, 1991, S. 83

129 Ebd., S. 80-97

130 Meyer-Drawe, Käte: Leiben und Leben – Eine phänomenologische Miniatur. In: Forneck, Herrmann J./ Retzlaff, Birgit (Hg.): Kontingenz-Transformation-Entgrenzung: über Veränderungen im pädagogischen Feld. Koch, Rostock, 2005b, S. 24

131 Meyer-Drawe, Käte: 1991, a.a.O., S. 83

132 Meyer-Drawe, Käte: ebd.

Sichtweisen auf Welt hat, je nachdem als was er Welt gerade wahrnimmt, sei es z.B. als Wissenschaftler, als Philosoph, Künstler oder einfach als Teilnehmer an seiner Lebenswelt.

Meyer-Drawe befürwortet den Leitspruch „Zu den Sachen selbst“, den Husserl in seiner Phänomenologie als einer Philosophie der Erfahrung aufgestellt hat. Husserl forderte damit eine Rückbesinnung darauf, wie uns die Dinge in unserer Erfahrung gegeben sind. Damit sei eine „*andere Vernunft* [kursiv i.O.]“¹³³ angesprochen. Allerdings wendet Meyer-Drawe ein, dass dieser Rückgang nicht so leicht sei, weil wir - beeinflusst durch unsere Lebens- und Erfahrungsgeschichte, durch unsere Kultur und Gesellschaft – die Dinge niemals „an sich“ wahrnehmen, sondern immer schon in einer bestimmten Weise, mit einem bestimmten Blick. „Zur Sache selbst“ bedeutet die Forderung zu beschreiben, wie mir die Dinge in meinen Erfahrungs-, Erkenntnis-, Wahrnehmungs- und Handlungsvollzügen, in Träumen, Phantasien, im Begehren gegeben sind“,¹³⁴ beschreibt Meyer-Drawe ihre Auffassung. Diese Erfahrungen bilden gleichsam den Boden unseres Bewusstseins. Wenn man genau hinschaut, wird man feststellen, dass wir andauernd mit unserem Leib Sinneserfahrungen machen. Die Wahrnehmung hat einen besonderen, ihr eigentümlichen Sinn. Wir nehmen etwas niemals „rein“ wahr, weder als reine Qualität noch als reine Impression, sondern immer gestalthaft und bedeutungshaft das heißt „etwas als etwas“ je nach unserem von uns aufgestellten Wahrnehmungsfeld. Unsere konkret-leibliche Wahrnehmung ist in diesem Wahrnehmungsfeld immer wieder Erschütterungen, Schwankungen und Einflüssen von außen unterworfen und kann sich daher ändern. Sie ist auch abhängig von den jeweiligen Kontexten mit ihren spezifischen Gegebenheiten und Stimmungen. Dies beeinflusst in der Folge unsere Erfahrungen. Unser Leib ist nicht nur von unserem Bewusstsein gelenkt, vielmehr ist er eigenaktiv und kann so von unserer Welt verletzt werden.

Unsere Wahrnehmungen und die damit verbundenen Erfahrungen weisen zwei grundlegende Strukturen auf, nämlich Horizonthaftigkeit und Perspektivität. Denn wir leben immer in bestimmten Lebensumständen, die durch einen bestimmten Lebensraum, Aktionsraum und zeitlich und geschichtlich bedingte Abläufe gekennzeichnet sind. Und die „Horizonte unseres Wahrnehmens sind nicht statisch, sie

¹³³ Meyer-Drawe, Käte: 1991, a.a.O., S. 86

¹³⁴ Meyer-Drawe, Käte: ebd., S. 87

werden im Gang der Erfahrung modifiziert, differenziert und umorganisiert“,¹³⁵ stellt Meyer-Drawe fest. Ein weiterer wesentlicher Gesichtspunkt ist für sie, dass unsere Wahrnehmungen schon reflexiv strukturiert sind ehe unser Bewusstsein mit der Vernunft darauf zurückgreift. Das impliziert, dass ihnen Sinn zukommt, dass sie bedeutungshaft sind. Man denke z.B. an Geräusche, die nicht nur einfach gehört werden sondern immer mit etwas verbunden werden.

Unser Leib ist also einerseits unsere Perspektive, unter der wir Welt betrachten, da wir an ihn gebunden sind, andererseits stellt er unsere „Verankerung in der Welt“¹³⁶ dar. Er ermöglicht uns Teilhabe an und Austausch mit der Welt. Die Sinneswahrnehmung spielt bei diesen Prozessen eine ausgezeichnete Rolle. Sie bildet den Boden für unsere Erfahrung. Bei der Wahrnehmung von Gegenständen ist zu beachten, dass diese immer unter bestimmten Bedingungen erfolgt, die die Wahrnehmung beeinflussen und dass die Dinge selbst mit ihren Qualitäten Bedeutungen produzieren. Meyer-Drawe hält fest: „Unsere Sinneswahrnehmungen setzen unsere Welt für uns in Szene, sie inszenieren ein bedeutungshaftes Schauspiel, in das wir eintreten, ohne die einzelnen Akte entworfen zu haben, und das im Verlaufe der Geschichte seinen Sinn durch unsere Übernahme ändert“.¹³⁷ Dies impliziert, dass wir in diesem offenen Bedeutungsfeld an vielen Punkten anknüpfen können, jedoch unser Blick auf die Welt von uns nicht beliebig oft verändert werden kann.

„Erfahrung ist eine [...] besondere menschliche Möglichkeit, die nicht dasselbe wie Denken oder Erleben ist“,¹³⁸ dies stellt Meyer-Drawe in ihrem Buch Diskurse des Lernens im Kapitel Lernen als Erfahrung¹³⁹ fest. Erfahrung hat immer mit Neuem, Überraschendem für den Leib und das Bewusstsein zu tun zu tun. Erfahrung ist mit einer Öffnung zur Welt verbunden, wodurch Erwartungen durchkreuzt werden können und Brüche und Risse auftreten können. Mein Leib fasst viele Dinge auf ohne dass sie

135 Meyer-Drawe, Käte: 1991, a.a.O., S. 95

136 Meyer-Drawe, Käte: ebd., S. 96

137 Ebd., S. 96f

138 Meyer-Drawe, Käte: Lernen als Erfahrung. In: Meyer-Drawe, Käte: Diskurse des Lernens. Fink-Verlag, München, 2008, S. 188

139 Ebd., S. 187-215

mir bewusst werden - die Dinge selbst belehren uns über sie. Diese Vorgänge ermöglichen uns die Bildung einer vorreflexiven Erfahrung. Alles, was man tut, enthält so einen Überschuss an Sinn. Um uns unsere Erfahrung bewusst machen zu können, benötigen wir Sprache und Denken. Aber es ist für beides charakteristisch, dass der Erfahrungsreichtum des Leibes nicht vollständig ausdrückbar ist. Der Überschuss bleibt sozusagen verborgen und wird erst dann „zum Problem“, wenn er unsere Sinnlichkeit in ihrem Fungieren stört. „Unstimmigkeit, Irritation, Ausweglosigkeit, Staunen, Wundern, Stutzen, Ratlosigkeit, Verwirrung und Benommenheit unterbrechen den Fluss des Selbstverständlichen und drängen auf Verständnis“, ¹⁴⁰ konstatiert Meyer-Drawe. All dies kann bewirken, dass unser habituelles Leiben und Leben gestört wird und durch Neues unterbrochen wird. Dieses kann dann durch ein Nach-Denken – zeitlich später – verarbeitet und in den Erfahrungsvorrat aufgenommen werden. Dadurch ist unserem Leib schon immer ein gewisses Vorwissen inhärent.

Nach diesen Ausführungen über die Verwendung der Begriffe Körper, Leib und Erfahrung bei Käte Meyer-Drawe wird im nächsten Kapitel dargestellt, wie diese Begriffe in den Publikationen von Kristin Westphal in Erscheinung treten.

3.4. Thematisierung der Begriffe Körper, Leib und Erfahrung bei Kristin Westphal

Kristin Westphal erläutert in ihrem Buch „Zwischen Himmel und Erde“¹⁴¹ ihr Verständnis von den Begriffen Körper, Leib und Erfahrung.¹⁴² Sie versteht unter Körper und Leib ähnlich wie Lippitz und Meyer-Drawe zwei verschiedene Aspekte des menschlichen Seins in der Welt, die sich aber überlappen können. Leib ist für sie der erlebende Körper, der Organismus des Menschen, der sich mit seiner Umwelt austauschen kann und seine Erlebnisse speichern kann. Er kann wahrnehmen, sich

¹⁴⁰ Ebd., S. 202

¹⁴¹ Westphal, Kristin: Zwischen Himmel und Erde. Annäherungen an eine kulturpädagogische Theorie des Raumerlebens. Peter Lang, Frankfurt am Main, 1997

¹⁴² Vgl. dazu ebd., S. 30ff

seiner selbst gewahr sein und sich erinnern. Im Gegensatz dazu versteht sie unter Körper das, was von außen betrachtet und gemessen werden kann, als anatomische, materielle Gegebenheit, die wissenschaftlich genau definiert werden kann. Wobei sie dann hinzufügt, dass man die Sozialgeschichte des Körpers in seine Überlegungen miteinbeziehen muss, weil sich im Alltag und in vielen öffentlichen Diskursen der Begriff Körper in vielen Kontexten durchgesetzt hat.

Dies erläutert sie am Begriff „*Körpererfahrung*“¹⁴³. Dieser Ausdruck hat sich in den letzten Jahrzehnten für die Auseinandersetzung des Menschen mit „seinem Körper, seinem Körperbild, seiner Körperwahrnehmung und den Innenräumen“¹⁴⁴ durchgesetzt. Damit soll darauf verwiesen werden, dass sich die Menschen vermehrt mit ihrem Körper beschäftigen, ihm nicht mehr nur als Objekt begegnen sondern auch ein Verhältnis mit ihm - ihrem Inneren - haben. Für Westphal stellt sich hier die Frage, ob sich so auf dem Umweg über die Körpererfahrung ein neues Verhältnis zum Leib ergibt. Die Blicke auf den Körper von außen treffen sich mit dem Empfinden aus dem Inneren, dabei entsteht zumeist eine Differenz, die vom Subjekt aber verdrängt wird, hinter sein Körperbild verschoben wird. So wird es möglich, dass der Körper als Grundlage der Erfahrung dienen kann und „nicht länger getrennt von Geist und Seele betrachtet und behandelt“¹⁴⁵ wird.

In ihrem Beitrag „Bildungsprozesse durch Theater“¹⁴⁶ geht Westphal noch näher auf ihr Verständnis von Leib und Körper und im Zusammenhang damit auf Bewegung ein. Sie schließt sich der nachhusserlschen phänomenologischen Sichtweise in der Traditionslinie von Merleau-Ponty und Plessner an, die den Leib als fungierend für Erkenntnis ansieht. Der Leib diene als Nullpunkt unserer Orientierung im Raum. Wenn wir uns bewegen, schaffen wir Raum und bilden ihn gleichzeitig ab. Mit dem Leib erfahren wir Welt und antworten wir auf die Appelle der Welt an uns. Er hat vielerlei Funktionen zu erfüllen: er dient uns mit seinen Sinnesorganen und seinem

143 Ebd., S. 31f

144 Ebd., S. 31

145 Ebd., S. 32

146 Westphal, Kristin: Bildungsprozesse durch Theater. Verortung der Theaterpädagogik auf dem Hintergrund ästhetisch-aisthesiologischer Diskurse in der Pädagogik und Philosophie. In: Westphal, Kristin (Hg.): Lernen als Ereignis. Zugänge zu einem theaterpädagogischen Konzept. Schneider Verlag, Hohengehren, 2004, S. 15-48

Bewegungsapparat als „*Empfindungsträger*“¹⁴⁷, der die Erfahrungen aufnimmt und speichert, als „*Ausdrucksorgan*“¹⁴⁸, mit dessen Möglichkeiten wir Erfahrenes kundtun können – sei es in Sprache oder Bewegung – und als „*Orientierungs- und Handlungsraum*“¹⁴⁹, indem er Strukturen bereitstellt, um Erfahrenes einordnen zu können. „Der Leib ist immer gleichzeitig sehender und sichtbarer, hörender und gehörter, wahrnehmender und wahrgenommener“¹⁵⁰, das heißt er besitzt eine Ambiguität. Er hat die Fähigkeit sich gegen Andere oder Anderes hin zu öffnen und kann daher immer mehr wahrnehmen als nur sich selbst. Seine Responsivität erlaubt ihm die Begegnung mit Fremdem, Anderem. Darunter versteht Westphal Bildung im phänomenologischen Sinn. „Das Ich wird immer durch Andere und Anderes mitkonstituiert“¹⁵¹ stellt sie fest. Dies impliziert ebenfalls, dass der Leibkörper auch kulturelle und soziale Prägungen erfährt. Darüber hinausgehend kann mit den Mitteln des Leibes auch Neues erfunden werden, z.B. neue Bewegungsformen im Tanz, Theater oder Sport.

In diesem Zusammenhang verweist Westphal auch auf das Phänomen des *Leibgedächtnisses*¹⁵². Dieses beinhaltet nicht nur Erinnerungen an Erfahrungen oder Erlebnisse – Wahrnehmungen, die erinnert werden - sondern auch die Möglichkeit diese Erfahrungen durch neue Erfahrungen zu transzendieren und so Vorentwürfe wie z.B. Bewegungsentwürfe für die Zukunft entstehen lassen zu können. Der Tanz ist dafür ein gutes Beispiel. Hier kann man beobachten, wie aus dem Tun – in der Bewegung und Wahrnehmung – neuer Sinn entsteht. Bewegung ist dabei als Antworten auf etwas, das uns anruft und auffordert, zu verstehen. Im Leibgedächtnis werden also nicht die mit Hilfe der Kognition erlernten motorischen Bewegungen abgelagert sondern die leiblichen Eindrücke, die aufgrund von senso-motorischen Bewegungen entstanden sind. Neue Erfahrungen verknüpfen sich mit den im Leibgedächtnis erinnerten und bilden die Grundlage für zukünftige. In diesem Sinne sei der Leib eine Schnittstelle zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Ein Ziel ihrer Forschungen sei es, die

147 Ebd., S. 21

148 Ebd., S. 21

149 Ebd., S. 21

150 Ebd., S. 21

151 Ebd., S. 21

152 Ebd., S. 22

Genese von prozessualen Sinn, der bei Bewegungen, Bildern, Stimmen etc. entsteht, näher zu untersuchen und für die Pädagogik fruchtbar zu machen.¹⁵³

Westphal setzt sich auch für einen anderen Lern- und Subjektbegriff¹⁵⁴ ein, denn ihrer Auffassung nach – und damit folgt sie auch neueren phänomenologischen Diskursen – steht nicht das Subjekt einer Welt gegenüber sondern ist es mit der Welt verschränkt. Leiblichkeit ist historisch-genealogisch zu verstehen, als Erfahrungsraum des Individuums und seiner Beeinflussungen durch Welt, Kultur, Technik etc.. Der phänomenologische sinnlich-leibliche Erfahrungsbegriff ist ein offener, das heißt die leiblich-sinnliche Wahrnehmung ist ein eigenständiges Erkenntnisvermögen, das die Grundlage für theoretische Erkenntnis bildet. Schon in der Erfahrung ist die Verschränkung von Sinnlichkeit und Vernunft gegeben. Demgemäß gibt es keine Hierarchie zwischen ihnen, ebenso nicht zwischen Sinneserfahrung und spezieller ästhetischer Erfahrung. Ästhetisch soll in diesem Zusammenhang nicht nur das Schöne bedeuten, sondern wie das ursprüngliche altgriechische „aisthesis“ (*αἴσθησις*) Wahrnehmung mit allen Sinnen¹⁵⁵ bzw. unser Leben in einem umfassenden Sinn beinhaltend. Mit der Anerkennung der Leibgebundenheit der Vernunft geht eine Aufhebung des Dualismus von Erfahrung und Vernunft einher. Jede sinnliche Wahrnehmung ist immer mit anderen Wahrnehmungsmodalitäten verbunden und ebenso mit Deutungen von Wahrnehmung. Aus phänomenologischer Sicht ist das Subjekt nicht nur an der Hervorbringung des Wahrnehmungs- und Bildungsprozesses beteiligt sondern es lässt sich auch auf diesen ein, auf Erfahrungen, die ihm von einem dinglichen oder menschlichen Gegenüber „zustossen“. Daher ist unter einer ästhetischen Erfahrung nicht nur „die aktive Leistung des Erkundens und Erforschens von Welt- und Selbstverhältnissen, sondern auch eine Leistung im passiven Sinne des Widerfahrens und Gewährwerdens, des Affekts, Gefühls oder Angerührt-Werdens“¹⁵⁶ zu verstehen.

153 Vgl. ebd., S. 22

154 Vgl. ebd., S. 28

155 Gemoll, Wilhelm/Vretska, Karl (Hg.): a.a.O., S. 21

156 Westphal, Kristin: 2004, S. 31

Westphal, Meyer-Drawe und Lippitz vertreten ähnliche Auffassungen der Begriffe Körper, Leib und Erfahrung, die in der phänomenologischen Tradition von Husserl und Merleau-Ponty (und Levinas) stehen und teilweise auch eine starke Rezeption und Auseinandersetzung mit der Philosophie von Waldenfels (siehe Kapitel 3.1.) aufweisen. Weiters nehmen sie auch Gedanken von Plessner aus seiner Philosophischen Anthropologie in ihre Konzepte auf. Alle drei versuchen, die phänomenologischen und philosophisch-anthropologischen Erkenntnisse aus der Philosophie für die Pädagogik fruchtbar zu machen und in ihre Studien einzubauen. Es folgt nun ein Querschnitt über ihre pädagogisch-phänomenologische Forschungsarbeit anhand einer Auswahl von für ihre Arbeit typischen Phänomenen.

4. Darstellung einiger ausgewählter Phänomene, die in den phänomenologischen Untersuchungen der AutorInnen behandelt werden

Bevor in dieser Arbeit auf die Phänomene näher eingegangen wird, sollen noch einige grundlegende Gedanken zu phänomenologischen Forschungen in der Pädagogik dargelegt werden. Wilfried Lippitz hat zu diesem Thema einige Publikationen veröffentlicht, die hier einfließen sollen (siehe dazu FN¹⁵⁷).

Phänomenologische pädagogische Forschung hat bereits eine „lange“ Tradition. Die Rezeption der Phänomenologie und Übertragung auf andere Wissenschaften – wie eben auch die Pädagogik - hat mit den ersten Schülern Husserls vor dem ersten Weltkrieg begonnen. Ende der 1970er-Jahre erlebt die phänomenologisch-pädagogische Forschung einen enormen Aufschwung, was sich in der Gründung von internationalen

157 Lippitz, Wilfried: Die hermeneutisch-phänomenologische Pädagogik. In: Gudjons, Herbert/Teske, Rita/Winkel, Rainer (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Theorien. Bergmann&Helbig, Hamburg, 1991, S. 3-11

Lippitz, Wilfried: Zu den Sachen selbst! Phänomenologische Forschungen in der Pädagogik. In: Lippitz, Wilfried: Phänomenologische Studien in der Pädagogik. Deutscher Studien Verlag, Weinheim, 1993, S. 13-47

Lippitz, Wilfried: Aspekte einer phänomenologisch orientierten pädagogisch-anthropologischen Erforschung von Kindern. Anmerkungen zur aktuellen These der Kindheitsforschung: „Das Kind als sozialer Akteur“. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 75 (2), 1999, S. 238-247

Arbeitskreisen in Europa und Amerika niederschlägt und in der vermehrten Publikation von einschlägigen Arbeiten dokumentieren lässt. Die Themen sind weit gestreut und umfassen nahezu alle Forschungsrichtungen in den Erziehungswissenschaften, wie z.B. Studien zur ästhetischen Erziehung und des Sachunterrichts in der Grundschule, didaktische Untersuchungen zum Verhältnis von wissenschaftlichem und lebensweltlichem Wissen, sozialpädagogische Studien zur Erfahrungswelt von Kindern, autobiographische und milieunahe Studien zur Moralität von Kindern, kritische Auseinandersetzungen mit psychologischen Lerntheorien. Durch eine Erweiterung der Methoden werden dann noch weitere Forschungsgebiete zugänglich, die normative, praktische und gesellschaftliche Fragen behandeln.¹⁵⁸

Es stellt sich die Frage, was phänomenologische Forschung in der Pädagogik leisten kann. Ein wesentlicher Gesichtspunkt ist ihre Beschäftigung mit dem menschlichen Selbst- und Weltverhältnis und damit mit dem Subjektbegriff. Die Grundlage dafür bildet die Beschäftigung mit dem menschlichen Körper und Leib. Diese zwei Begriffe, die den menschlichen Körper betreffen, sind nicht ident in ihrer Bedeutung und stehen für zwei unterschiedliche Seinsweisen (vgl. Kapitel 3.1.1.). Der Leib ermöglicht dem Menschen die Wahrnehmung und Erfahrung seiner selbst und der Welt. An dieser Stelle treten dann einige Fragen und Probleme auf, die von der phänomenologisch-pädagogischen Forschung untersucht werden. Leiblich-sinnliche Erfahrung bildet den Boden für andere Formen von Erfahrung wie praktische oder vorwissenschaftliche und für die Ausbildung eines Könnens-Bewusstseins, welches noch nicht primär kognitiv strukturiert ist. Das Kind erfährt Welt noch ursprünglich und entwickelt ein unthematisches, gelebtes Vorverständnis von Welt und den Vorgängen in ihr.¹⁵⁹ Auf diesen Strukturen baut dann das kognitive Bewusstsein auf. Dies bringt die Probleme rund um das Phänomen Lernen zur Sprache. Lernen im phänomenologischen Sinn ist kein kontinuierlicher Vorgang sondern geprägt von Brüchen und Negativität, die aber positiv gewendet wird, und es ist eng mit Erfahrung verbunden. Daran schließen dann Untersuchungen darüber an, wie Unterricht und das Lehrer-Schüler-Verhältnis gestaltet werden müssen, um den Bedürfnissen der Kinder zu entsprechen.

¹⁵⁸ Vgl. Lippitz, Wilfried: 1993, S. 33ff

¹⁵⁹ Vgl. dazu Lippitz, Wilfried: 1991, S. 5ff

Ein anderer wichtiger Gesichtspunkt ist die Beachtung der Tatsache, dass Kinder keine defizienten Erwachsenen sondern qualitativ anders sind. In einem engen Zusammenhang damit steht das Problem, dass bei der Entwicklung nicht immer alle Möglichkeiten, die in einem Kind stecken, ausgebildet werden können. Kinder sind auch Fremde. Sie fordern uns von Geburt an heraus, indem sie zwar bei uns sind aber auch für sich. Sie sind eigene Subjekte und im responsiven, dezentrierten Verhältnis zu ihnen treten Differenzen auf, die jedoch für die Produktion von Sinn notwendig sind. Und Kinder sind Individuen, das heißt sie sind nicht bloß Empfänger der Erwachsenenkultur sondern sie deuten sie auf ihre Weise und sie deuten sie um.¹⁶⁰

Die im Anschluss folgenden Phänomene wurden aus mehreren Gründen ausgewählt. Sie zeigen alle eine gewisse Nähe zu den ästhetisch-expressiven Schulfächern. Sie sind allgemein wichtig für das Lernen in seinen vielfältigen Variationen und für Lehr-Lern-Situationen. Sie bieten Möglichkeiten zur Konstitution eines neuen Verständnisses vom Menschen und seinem Lernen. Und sie sind nicht abgeschlossen sondern offen für weitere Forschungen.

4.1. Darstellung einiger ausgewählter Phänomene bei Wilfried Lippitz

Wilfried Lippitz behandelt in seinen Publikationen ein weites Spektrum an pädagogisch-anthropologischen Problemen sowie Themen aus der Allgemeinen Pädagogik und der Philosophie der Erziehung in phänomenologischer Tradition. Weiters beschäftigt er sich intensiv mit Problemen der Kindheit, der Ethik und der Interkulturellen Erziehung. In dieser Arbeit werden die Phänomene „Fremdheit und Andersheit“ und im Anschluss daran „Lebenswelt“ erörtert.

¹⁶⁰ Vgl. Lippitz, Wilfried: 1999, S. 244

4.1.1. Das Phänomen „Fremdheit“ bzw. „Andersheit“

Lippitz setzt sich mit diesem Phänomen in seinem Aufsatz „Fremdheit und Andersheit in pädagogischen Kontexten“¹⁶¹ auseinander, der zeigt, welche Aspekte von Fremdsein in pädagogischen Situationen auftreten können:

Fremdheit könne nicht positiv bestimmt werden. Es handle sich dabei um einen relationalen Begriff, der nur dadurch bestimmt werden kann, dass man ihn gegen Bekanntes abgrenzt. Fremdes habe die Eigenschaft, vorhandene Ordnungen zu stören und Risse zu erzeugen. Daher trachten Ordnungen, die ja auf Kontinuität, Regelmäßigkeit und Verlässlichkeit angewiesen sind, danach, durch Prozesse von Inklusion das Eigene bzw. von Exklusion das Andere, Fremde zu bestimmen. Das Fremde entziehe sich aber durch seine Kontingenz und wirke im Untergrund weiter. Dies führe dazu, dass Ordnungen im Prinzip nicht abschließbar sind und sich weiter entwickeln durch nicht planbare Prozesse.

Pädagogik und ihre Praxis können als solche Prozesse verstanden werden. Ihre Handlungs- und Reflexionssysteme sind in steter Veränderung zu begreifen und es treten in ihnen unterschiedliche Arten von Fremdheit auf. Fremdheit kann verbunden sein mit dem Verhältnis Institution/Schule und Besucher/Schüler. Hier kann Fremdsein in beiden Richtungen auftreten. Das Neue wird durch Anpassungsprozesse und Normalisierungspraktiken bearbeitet. Aber auch bei den Kindern selbst tritt das Fremdsein als Erfahrung in unterschiedlichen Aspekten auf.

Lippitz erörtert drei konkrete Probleme, die Fremdheit betreffen. Und zwar das Bildungsproblem, das Problem des pädagogischen Verstehens und das Problem der Gestaltung des Generationenverhältnisses.

Das gegenwärtige Schulsystem beruht in manchen Aspekten noch immer auf zwei alten Vorstellungen von Bildung. Dabei handelt es sich einerseits um die kosmologische Bildung, die J. A. Comenius in seiner *Magna Didactica* entworfen hat, und andererseits

¹⁶¹ Lippitz, Wilfried: Fremdheit und Andersheit in pädagogischen Kontexten. In: Westphal, Kristin/Liebert, Wolf-Andreas (Hg.): *Gegenwärtigkeit und Fremdheit. Wissenschaft und Künste im Dialog über Bildung*. Juventa Verlag, Weinheim, 2009, S. 69-85

um die neuhumanistische Selbstbildung von W. v. Humboldt.

Ziel der kosmologischen Bildung ist eine materiale Bildung, „die die soziale Brauchbarkeit des Wissens und Könnens mit der dafür notwendigen moralischen Gesinnung verbindet“.¹⁶² Die neuhumanistische Bildung ist dagegen konzipiert als Selbsterfahrung und Kräftebildung des Individuums über den Weg der Anreicherung von Anderem und Fremden aus einer idealisierten Kultur.

Bei der kosmologischen Bildung erfolgt die Bewältigung von Fremdem – in diesem Fall von der Welt, die den Menschen durch den dreißigjährigen Krieg fremd geworden ist - durch Lernen. Dieses erfolgt in einer künstlichen Wirklichkeit, nämlich in von der Welt abgetrennten Räumen durch systematische Unterweisung und in Schrift und Bild. Das Fremde kommt insofern nochmals ins Spiel, als bei Comenius' Idee von Bildung der Effekt eintritt, dass durch seine Anforderungen und seiner Orientierung an den Maßstäben der privilegierten Schichten den Menschen die vertraute Welt entfremdet wird.¹⁶³

Bei Humboldt's Idee von Bildung wird das Fremde zielgerichtet eingesetzt um den menschlichen Geist zu schulen. Das Fremde und das Andere sind aber kein Selbstzweck sondern sie sind nur Mittel zur Selbstbildung des Subjekts. Dieses bildet sich durch Lernen und Umlernen, welches durch negative Erfahrungen initiiert wird, indem es sich mit der fremden Sprache und Kultur intensiv beschäftigt. In diesem Prozess entfremdet es sich. Mit der Aneignung des Fremden und Anderen erfolgt eine Integration des Fremden ins Eigene – es wird gleichsam ent-fremdet - und das Ich kann auf einem höheren Bewusstseinsniveau von neuem mit Bildung beginnen. In dieser Denkart ist Fremdsein bloß ein Übergangsmodus, etwas Vorläufiges. Geht man dann noch von einem überindividuellen und überzeitlichen objektiven Geist aus, an dem das Subjekt durch seine Bildung teil hat, dann verliert Bildung ihren prozesshaften Charakter und ihre Bedeutung für die Herausbildung des Individuums. Dieses Verständnis von Bildung ist im historischen Kontext die Grundlage für das Kolonialisierungsdenken der Europäer und mit Gewalt und Macht verbunden. Das Bestreben damals lautet, Identitäten zu schaffen, indem Fremdes und Anderes zu Gleichem und Eigenem

¹⁶² Ebd., S. 71

¹⁶³ Vgl. ebd., S. 73f

gemacht wird.¹⁶⁴

Obiger Bildungsbegriff ist nach Lippitz ein totalitärer, der revidiert werden muss. Bildung soll nicht „Selbstwerden“¹⁶⁵ sein, sondern ein Fremdwerden und Anderswerden, indem sich das Individuum mit dem Anderen und Fremden auseinandersetzt. Offenheit in der Begegnung mit dem Fremden und im Lernen ist notwendig. In vielen Lern- und Bildungsprozessen erfährt das Individuum, dass Wissen, welches im Zusammenhang mit Fremdem erworben wird, Grenzen hat, über die hinaus es sich gleichsam dem Lernenden wieder entzieht. Und in unserer hochkomplexen Gesellschaft gibt es viel Wissen, das nicht mit den Sinnen zu erfahren ist, sondern nur über theoretische Vermittlung. Solchem Wissen haftet immer eine Art von Fremdheit und Andersheit an.

Ein anderer genuin pädagogischer Bereich, in dem Fremdes und Anderes auftritt, ist das pädagogische Verstehen des Kindes und Jugendlichen. Als Pädagoge ist man oft in Gefahr, Kinder nur schematisch zu verstehen, weil im Hintergrund der pädagogischen Arbeit eine Vielzahl von Methoden und Theorien steckt. Das individuelle Kind wird in eines dieser Schemata eingeordnet und dem entsprechend behandelt. So bleibt es fremd und hat keine Chance auf eine Identifikation. Es ergibt sich die Frage, wie man diesem Nicht-Verstehen und Fremdbleiben entgegenwirken kann.

Lippitz zeigt anhand einiger traditioneller geisteswissenschaftlicher Strömungen, welche Paradoxa bei den Modellen des Verstehens auftreten können.

Theorien, die der Kantischen Tradition der transzendentalphilosophischen Subjektivitätstheorie folgen, stehen vor dem Problem, dass Erziehung d.i. Zwang das Ende der Freiheit des Subjekts bedeutet. Pädagogisches Handeln müsste dann auf die Beeinflussung der menschlichen Natur beschränkt bleiben und somit deterministisch sein, was ja gerade ihrer Intention widerspricht.

Aus Sicht christlich-personalistischer Theorien ist Bildung als Gewissensbildung eine Gabe Gottes. In diesem Sinne wird der Mensch durch eine andere Art von Fremdbestimmung ein anderer. Er kann nur suchen und nicht gezielt gelehrt werden. Ziel von Bildungsarbeit kann hier nur Selbstbestimmung und Selbstwerden sein.

¹⁶⁴ Vgl. ebd., S. 74f

¹⁶⁵ Ebd., S. 77

Bei diesen Modellen wird die Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen als konstitutiv angesehen und das Ziel von Erziehung bleibt die Einführung von Heranwachsenden in die Welt der Erwachsenen. Fremdheit ist dann kein besonderes Thema.¹⁶⁶

Bei einem anderen Modell (nach Bernfeld) ist Fremdheit ein großes Thema, weil sie davon ausgeht, dass jeder sich selbst in bestimmten Dimensionen fremd bleibt. Daher hat ein Pädagoge im Umgang mit Kindern stets das Problem, dass er es eigentlich mit zwei Kindern zu tun hat, mit dem konkreten Kind und mit dem Kind in ihm, an das er sich erinnert oder das in ihm weiterwirkt. Beide sind ihm in unterschiedlicher Weise fremd und jedes pädagogische Handeln wird aus moralischer und ethischer Hinsicht suspekt.¹⁶⁷

Das oben schon angesprochene Verhältnis der Generationen kann noch radikaler gedeutet werden. Wenn ein Kind geboren wird, ist es zwar zunächst ein Fremder, aber es wird sofort in das bestehende Ordnungsraster von Tradition, Gesellschaft und Wissen eingefügt. Das bedeutet jedoch, dass es eigentlich keine Chance hat, es selbst zu sein, dass es fremdbestimmt ist und damit viele seiner Möglichkeiten nicht ausschöpfen kann. Es ergibt sich die Frage, ob in der Generationenfolge nicht doch Platz für Neues ist, was der älteren Generation fremd ist und bleibt. Durch die Zeugung von Kindern wird einerseits das eigene Leben in einem gewissen Sinne mit offenem Ausgang fortgesetzt. Andererseits findet Unvorhergesehenes statt, denn das Kind setzt das Leben auf seine Art und Weise fort. Dies würde im radikalen Sinn bedeuten, dass Eltern für ihre Kinder keine Verantwortung übernehmen können, weil sie nicht über deren Zukunft verfügen können. Fremdheit ist so als Diskontinuität und Bruch zwischen den Generationen ein „Offenhalten der Beziehung zwischen Kindern und ihren Eltern, zwischen zu Erziehenden und Erziehern.“¹⁶⁸

4.1.2. Das Phänomen „Lebenswelt“

¹⁶⁶ Vgl. ebd., S. 78ff

¹⁶⁷ Vgl. ebd., S. 81f

¹⁶⁸ Ebd., S. 84

Dieses Phänomen soll anhand des Artikels „Selbständige Kinder im Kontext ihrer Lebenswelten“¹⁶⁹ von Lippitz näher erläutert werden. In diesen Beitrag sind frühere Überlegungen von Lippitz zum Thema Lebenswelt mit eingeflossen.

Das Problem ist sehr vielschichtig und beginnt schon damit, dass es nicht *eine Lebenswelt* gibt, genau sowenig wie es nicht *das* Kind oder *die* Kindheit gibt. Unter „Lebenswelt“ können „Phänomene, Ereignisse und Strukturen [verstanden werden], die erstens in den Erfahrungs- und Erlebnisräumen der Kinder und der mit ihnen lebenden Erwachsenen als bedeutungsvoll erfahren, erlebt und gelebt (d.h. weniger bewusst sind) werden; die zweitens zwar gegenwärtig im Leben der Kinder fungieren, aber zugleich eine eigene nicht nur subjektive, sondern auch soziale, genauer intersubjektive Vorgeschichte haben (genetische Dimension); und die drittens über qualitative ‚subjektnahe‘ Forschungsmethoden erschlossen werden können.“¹⁷⁰

Zwei Forschungsrichtungen beschäftigen sich in der Kinder- und Kindheitsforschung mit dem Phänomen der Lebenswelt(en), und zwar die phänomenologisch orientierte pädagogisch-anthropologische und die sozialisationstheoretische. Erstere untersucht hauptsächlich das Selbständigwerden von Kindern, letztere das Selbständigsein. Beide wollen die Differenzen und Überschneidungen von Kinder- und Erwachsenenwelten herausfiltern.

Es gibt einige Merkmale, die moderne und hochmoderne Kindheit kennzeichnen. Besonders hervorzuheben ist hier die „Verhäuslichung“¹⁷¹. Diese bedeutet, dass die Handlungsräume von Kindern durch die fortschreitende Verstädterung zunehmend eingeschränkt wurden und noch immer werden. Ihre Lebenswelt verlagert sich in „geschützte“ Räume, die von den Erwachsenen bereitgestellt und eingegrenzt werden. Dadurch können sie kontrolliert werden und die Interaktionen begrenzt und gesteuert werden. Dies ermöglicht die Ausbildung von gleichförmigen Handlungen unabhängig

169 Lippitz, Wilfried: Selbständige Kinder im Kontext ihrer Lebenswelten. Phänomenologisch-pädagogische und sozialwissenschaftliche Interpretationen. In: Lippitz, Wilfried: Differenz und Fremdheit. Phänomenologische Studien in der Erziehungswissenschaft. Peter Lang, Frankfurt am Main, 2003

170 Ebd., S. 130

171 Ebd., S. 135

von äußeren sozialen oder klimatischen Bedingungen (vgl. z.B. Schule oder Sportverein). Das Handeln wird von zu lernenden schon bestehenden Regeln stark reglementiert. Kinder müssen ihre Handlungen dem jeweiligen Ort und Kontext selbständig anpassen. Wobei zwischen den Orten des Handelns - wie Schule - und des Lebens - wie Familie - kaum mehr Kontakt besteht. Straße ist im Gegensatz zu früher kein Spielraum mehr sondern ein Ort der Gefahr und Kinder verbringen die meiste Zeit in Innenräumen. Das führt zu einer Änderung in der Sinneswahrnehmung. Die Nahsinne werden intensiviert und das Innenleben, welches nicht einsehbar und kontrollierbar ist, differenziert sich reicher aus. Der Leib als Bewegungsorgan wird gleichsam stillgestellt und alte Bewegungsmuster verlieren an Bedeutung.¹⁷²

Im Folgenden sollen noch einige Schlagworte, die das Verhältnis von Kindern und Erwachsenen und ihren sich kreuzenden Lebenswelten betreffen und Themen in der phänomenologischen Forschung sind, kurz betrachtet werden.

Eines davon ist: „Kinder als Noch-nicht-Erwachsene“¹⁷³. Diese vielverbreitete Ansicht spricht Kindern einen bloß defizitären Status zu und sieht in ihnen entwicklungs- und hilfsbedürftigen Wesen. Dieser Zustand muss mit Hilfe der Erwachsenen überwunden werden. Maßstab für die Entwicklung ist der autonome, rational denkende, moralisch urteilende und selbstdisziplinierte Erwachsene.

Ein anderes: „Kinder wohnen in der Welt.“¹⁷⁴ Hier stehen sich zwei Welten gegenüber. Auf der einen Seite die individuelle qualitative Erfahrungs- und Erlebniswelt des Kindes, auf der anderen Seite die komplexe, hochtechnisierte und mit Wissen überladene Welt der Erwachsenen. Dazwischen gähnt ein Abgrund an Sinn. Von jeder Seite aus gesehen erscheint die andere Seite sinnlos. Dazu ist aber festzustellen, dass die Lebenswelt des Kindes - mit den leiblich-sinnlichen Erfahrungen - die Fundierung für die Welt der Erwachsenen bedeutet. Und wir haben auch schon als Kinder erfahren, dass die Welt der Erwachsenen interessante Dinge bereit hält.

Ein weiteres Phänomen ist: „Kinder bedeuten die Welt.“¹⁷⁵ Bedeuten ist hier im Sinn

172 Vgl. ebd., S. 135ff

173 Ebd., S. 139

174 Ebd., S. 140

175 Ebd., S. 143

von „be-deuten“ zu verstehen. Die Dinge sind für Kinder nicht einfach nur Objekte sondern sie sind Mitspieler in der leiblich-sinnlichen Kommunikation zwischen Kind und Welt. Im Spiel wird die Welt umgedeutet und das schon vorhandene Wissen miteinbezogen. So erhält das Spiel eine Bedeutung für die Kinder. Die Welt bleibt für Kinder vieldeutig und hat für sie einen lebendigen Charakter, das heißt sie ist an den Deutungen mitbeteiligt, sie motiviert die Kinder und regt sie an. Zwischen Kind und Welt bestehen noch keine festen Grenzen und noch keine Gegenüberstellung. Das Kind nimmt die Welt noch konkret und situativ wahr und antwortet auf ihre Aufforderungen und Ansprüche. Diese Form von leiblich-sinnlicher Erfahrung ist auch dem Erwachsenen zugänglich. Daher kann er einer Einladung des Kindes zum Mitspielen auch folgen und sich vom Kind leiten lassen in der Erfahrung der Welt.

Daraus ergibt sich die Frage, wie belehrbar Erwachsene sind.¹⁷⁶ Kinder sehen die Dinge anders als Erwachsene und so kann es in der Kommunikation mit ihnen zu Differenzen in den Sichtweisen kommen. Die Sicht des Kindes ist noch stark mit seiner leiblich-sinnlichen Erfahrung von Welt verknüpft, während beim Erwachsenen die leibliche Erfahrung von Welt durch seine Lerngeschichte in den Untergrund abgedrängt wurde. Sein Wissen ist nicht mehr „mit den Händen“ zu greifen sondern ein rationales. Insofern kann der Erwachsene vom Kind belehrt werden, indem er mit Hilfe des Kindes wieder lernt, die leiblich-sinnlichen Dimension im Verhalten zur Welt wieder zuzulassen und leiblich-sinnliche Erfahrungen von Welt zu machen. Das bedeutet, dass die Differenzen zwischen den beiden Welten doch nicht unüberbrückbar sind!

Ein letztes Schlagwort ist: „Das selbständige ‚hochmoderne Kind‘ in der reflexiv gewordenen modernen Gesellschaft“¹⁷⁷. Dies bedeutet, dass an Kinder in unserer gegenwärtigen hochdifferenzierten Gesellschaft hohe Anforderungen in Bezug auf Selbständigkeit, Selbstorganisation, Selbstkontrolle und Gestaltung der eigenen Biographie gestellt werden. Sie müssen sich einerseits den Lebensformen der Erwachsenen anpassen, andererseits aber ein „eigenes Leben führen“. Dies ist nicht nur eine Möglichkeit sondern eher ein Zwang in unserer Gesellschaft. Zum einen wird von ihnen verlangt, die eigene Lern- und Lebensbiographie selbständig zu gestalten, zum anderen sind sie abhängig von Institutionen. Und die traditionellen Muster von

¹⁷⁶ Vgl. ebd., S. 147ff

¹⁷⁷ Vgl. ebd., S. 156ff

Lebensführung scheinen überholt zu sein, daher müssen neue gefunden werden. Viele Aufgaben für ein Kind, was sich in der zunehmenden Individualisierung von Kindern und Jugendlichen zeigt.

4.2. Darstellung einiger ausgewählter Phänomene bei Käte Meyer-Drawe

Käte Meyer-Drawe beschäftigt sich in ihren Publikationen mit einer Vielzahl von Problemen. Hervorstechende Themen sind unter anderem Leiblichkeit in unterschiedlichen Aspekten, Autonomie, Sozialität und Lernen unter verschiedenen Gesichtspunkten. Ein Thema, das vor allem in philosophischen Veröffentlichungen öfters von ihr angesprochen wird, ist der Bereich der Selbst- und Weltdeutungen unter dem Einfluss moderner Technologien. Im Folgenden werden die Phänomene „Lernen“ in einigen Aspekten und „Herausforderung durch die Dinge“ erörtert.

4.2.1. Das Phänomen „Lernen“

Eines der Phänomene, mit denen sich Käte Meyer-Drawe immer wieder auseinander setzt, ist das Lernen. Beispiele dafür bieten die Aufsätze „Lernen als Umlernen – Zur Negativität des Lernprozesses.“¹⁷⁸, „Vom anderen lernen“¹⁷⁹, „Lernen als Erfahrung“¹⁸⁰, „Anfänge des Lernens“¹⁸¹ und ihre Monographie „Diskurse des Lernens“¹⁸².

178 Meyer-Drawe, Käte: Lernen als Umlernen – Zur Negativität des Lernprozesses. In: Lippitz, Wilfried/Meyer-Drawe, Käte (Hg.): Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens – didaktische Konsequenzen. Scriptor, Königstein/Ts, 1982, S. 19-45

179 Meyer-Drawe, Käte: Vom anderen lernen. Phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik. In: Borrelli, Michele/Ruhloff, Jörg (Hg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Band II. Baltmannsweiler, Hohengehren, 1996, S. 85-98

180 Meyer-Drawe, Käte: Lernen als Erfahrung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4/2003, S. 505-514

181 Meyer-Drawe, Käte: Anfänge des Lernens. In: 49. Beiheft zur Zeitschrift für Pädagogik, 51, 2005a, S. 24-37

182 Meyer-Drawe, Käte: Diskurse des Lernens. Fink-Verlag, München, 2008

„[W]ie Lernen anfängt“¹⁸³, das fragt sich Meyer-Drawe im Aufsatz „Anfänge des Lernens“. Anfangen kann aktiv oder passiv erfolgen. Einen Anfang setzen – das entspricht unseren gegenwärtigen Vorstellungen von Lernen. Wir beginnen aktiv etwas Bestimmtes zu lernen, unseren Erfahrungshorizont zu erweitern oder zu sichern. Dazu sind Willenskraft, Eigeninitiative und Durchhaltevermögen nötig. Interessanter aus phänomenologischer Sicht ist nach Meyer-Drawe jedoch die passive Variante: „[E]in Anfangen, das sich als solches erst im Rückblick erweist und das sich didaktisch und methodisch nur sehr schwer verwirklichen lässt“.¹⁸⁴ Dieses gründet in einem Überschuss an Erfahrung, der sich in einem Zuwachs an Können – wie z.B. auch einer Erweiterung des Bewegungsrepertoires - oder Wissen ausdrückt. Die Umbrüche werden, wenn überhaupt, von uns erst im Nachhinein bemerkt. Mit etwas anfangen ist wie Altern, Aufwachen, Geboren werden etc. ein Vollzug, an dem wir beteiligt sind, ohne dass wir ihn ausgelöst hätten. Anfangen zu lernen zählt auch zu diesen Vollzügen, denn eigentlich geschieht dies ohne unser Zutun aufgrund von Irritationen in unserer Erfahrung. Diese Erfahrung hat keine stetige Struktur sondern ist durch Brüche gekennzeichnet, aus denen heraus Ansprüche an uns gestellt werden. Lernen wäre dann als Antwort auf diese Ansprüche zu verstehen (vgl. Waldenfels im Kapitel 3.1.2.), auf das, was uns widerfährt und widerfahren ist (vgl. Merleau-Ponty im Kapitel 3.1.2.).¹⁸⁵ Es tritt mit einer uneinholbaren Verzögerung auf und bewirkt einen Wandel in uns und von uns.

Meyer-Drawe streicht heraus, dass in phänomenologischen Überlegungen nicht das Resultat des Lernens im Mittelpunkt steht, sondern der Vollzug des Erfahrens. Lernende machen dabei Erfahrungen über sich – als Wissende - und zwischen den Beteiligten am Lernprozess laufen Interaktionen ab, in deren Verlauf sich ein gemeinsamer Sinn herausbildet, der alle beeinflusst. Dinge und Menschen – somit unsere Welt – sind uns sinnhaft gegeben. Wir werden ihrer „unter bestimmten Bedingungen in ihren Horizonten und in unseren Perspektiven“¹⁸⁶ gewahr. Untersucht man Lernen aus

183 Meyer-Drawe, Käte: 2005a, S. 25

184 Ebd.

185 Vgl. dazu auch Meyer-Drawe, Käte: 2003, S. 509ff

186 Meyer-Drawe, Käte: 1996, S. 86

phänomenologischer Sicht, so ist nicht „Lernen *aus* [kursiv i.O.] Erfahrung“ interessant sondern „Lernen *als* [kursiv i.O.] Erfahrung“.¹⁸⁷ Charakteristisch für unser Lernen ist, dass es immer unausweichlich von Vergessen begleitet ist. Wenn wir etwas Neues lernen, gehen die Vorstufen oder das Vorwissen unweigerlich verloren bzw. sind sie im Neuen „aufgehoben“. Es entwickeln sich neue habituelle Strukturen des Denkens und Wahrnehmens. Das impliziert, dass wir beim Lernen nie bei Null anfangen, dass Lernen Können oder Wissen voraussetzt. Vorwissen ist notwendig, um überhaupt ein Suchen in Gang setzen zu können. Weitere wichtige Faktoren sind unser Umgang mit unserer Welt, der uns den Möglichkeitsraum von Erfahrung – sowohl lebensweltlicher als auch wissenschaftlicher - bereitstellt, sowie die historischen, gesellschaftlichen und kulturellen Bedingungen und die Tatsache, dass unser In-der-Welt-sein „nicht nur kognitiv strukturiert [ist], sondern auch leiblich“.¹⁸⁸ Diese Bestimmungen des Daseins sind für uns oft nicht bemerkbar und können doch für unser Lernen förderlich oder hinderlich sein.¹⁸⁹ Durch eine aporetische Situation – durch Widersprüche, Ausweglosigkeit etc. – kommt es zu einem Bruch und einer negativen Erfahrung, die wiederum ein Umlernen bewirkt. „Die Negativität der Erfahrung bezeichnet dabei eine Erfahrung über die Erfahrung selbst“¹⁹⁰, konstatiert Meyer-Drawe. In der aporetischen Situation wird uns unser „unthematisches Vorverständnis“¹⁹¹ - gemeint ist damit eine präreflexive Dimension des Wissens und Könnens, die für unser Zur-Welt-Sein bestimmend ist – bewusst. Beim Umlernen wird unser Erfahrungshorizont umgewandelt und erweitert.¹⁹²

Meyer-Drawe unterscheidet ein Lernen erster und zweiter Ordnung. Beim Lernen erster Ordnung, welches durch starke Diskontinuitäten und Unstetigkeiten geprägt ist, wird ein Verständnis- und Handlungshorizont eröffnet. Dieser wird dann beim Lernen zweiter Ordnung erweitert, die Störungen sind hierbei weniger stark. Es handelt sich jedoch immer um Umlernprozesse. Daher unterscheiden sich die einzelnen Lerngeschichten der

187 Meyer-Drawe, Käte: 2008, S. 206

188 Meyer-Drawe, Käte: 1996, S. 89

189 Vgl. auch Meyer-Drawe, Käte: 2003, S. 509

190 Meyer-Drawe, Käte: 1996, S. 89

191 Ebd., S. 90

192 Vgl. dazu auch Meyer-Drawe, Käte: 1982, S. 34ff

Individuen stets in Abhängigkeit von ihrem Vorwissen und Vorverständnis.

Jedes Lernen ist mit einem Prozess von Intersubjektivität verbunden, denn Lernen ist mit Sprache verbunden und diese ist ein Medium der Intersubjektivität. Ein Ich konstituiert sich niemals alleine sondern immer im Umgang mit anderen in einer gemeinsamen Welt, auch wenn diese nicht für alle dasselbe bedeutet. Meyer-Drawe stellt dazu fest: „Vor jeder erkenntnismäßigen Ausrichtung auf das Verstehen des anderen sind wir immer schon auf ihn bezogen“.¹⁹³ Das heißt unser natürliches Ich oder leibliches Selbst lebt mit den anderen – wie Merleau-Ponty sagt - in einer Zwischenleiblichkeit, es kann die anderen verstehen oder missverstehen. Beziehungen zu uns selbst oder zu anderen fungieren durch den Leib in dieser Zwischenleiblichkeit. Durch Kommunikation mit den anderen können Sinnüberschüsse im Handeln und Sprechen freigelegt und damit erfahren werden, die wieder als Anknüpfungspunkte für weiteres Erfahren und Lernen dienen können.

Beim Lernen als Erfahrung „gilt es zu bedenken, dass man Erfahrungen sowohl *hat* [kursiv i.O.] als auch *macht* [kursiv i.O.]“.¹⁹⁴ Oder: erfahren ist man, wenn man viele Erfahrungen gemacht hat. Durch Lernen werden wir aber auch die anderen, die Dinge, die Horizonte, Welt verändert. Wenn wir einmal etwas gelernt haben, können wir uns nicht mehr vorstellen, wie wir vorher waren und was uns zu dieser Änderung gebracht hat. Der Vollzug des Lernens ist uns selbst unzugänglich und er kann von außen zwar beobachtet aber nicht genau bestimmt werden. Lernen in phänomenologischer Sicht bedeutet eine „Verwicklung mit Welt, in der wir stets riskieren, uns, die Sache sowie unsere Beziehung zum anderen umstrukturieren zu müssen“.¹⁹⁵

4.2.2. Das Phänomen „Herausforderung durch die Dinge“

Ein anderes Phänomen, mit dem sich Meyer-Drawe beschäftigt hat, ist die

¹⁹³ Meyer-Drawe, Käte: 1996, S. 95

¹⁹⁴ Meyer-Drawe, Käte: 2008, S. 212

¹⁹⁵ Ebd., S. 214

„Herausforderung durch die Dinge“.¹⁹⁶ Nach Meyer-Drawe geht es darum, die „Mitwirkung der Dinge an unserem Verständnis von ihnen“¹⁹⁷ ans Licht zu bringen, damit sich ihre Bedeutung für die Bildung feststellen lässt. Eine ähnliche Intention verfolgt Meyer-Drawe in dem Aufsatz „Die Welt betrachtet die Welt“¹⁹⁸, allerdings mit einem Schwerpunkt auf ästhetischen Erfahrungen. Sie greift hier das Problem auf, dass sich das Subjekt der Neuzeit seit Descartes Trennung des Menschen und der Dinge in *res cogitans* und *res extensa* fast ausschließlich vom Denken her begreift. Das lebensweltliche Wissen, das im Laufe der menschlichen Entwicklungsgeschichte entstanden ist und tradiert wurde, ist uns in einem gewissen Sinne nicht mehr zugänglich. Wir nehmen unsere Verschränkung mit der Welt und den Dingen nicht mehr wahr. Die Wahrnehmung ist mit der Zeit in Verruf geraten, weil sie nicht imstande ist, sicheres und exaktes Wissen zu liefern. Die sogenannten exakten (Natur)Wissenschaften haben die Herrschaft übernommen und bestimmen über die Dinge von ihrer Warte aus. Etwaige Überschüsse, die von den Dingen und den Verhältnissen zu ihnen ausgehen, werden negiert. Die Dinge „verstummen“. Mit den neuesten Forschungen, z.B. über Gehirne und neuronale Verschaltungen, ist ein Punkt erreicht, an dem der Mensch meint, dass die Welt nur so ist, wie er sie konstruiert - und zwar mit Hilfe seines Gehirns. Er vergisst dabei, dass er selbst ein Teil der Welt ist und damit gewissen Ordnungen der Welt unterliegt.

Martinus Jan Langeveld (1905-1989), ein niederländischer phänomenologischer Pädagoge, der sich zur Utrechter Schule bekannte, hat in seinen Studien zur Entwicklung von Kindern herausgefunden, dass bei Kindern diese Doppeldeutigkeit der menschlichen Existenz, die in der Erwachsenenwelt weitgehend in Vergessenheit geraten ist, noch vorhanden ist. Kinder sind nach seinen Forschungen dazu imstande, den Aufforderungen durch die Dinge zu folgen: Ihre Sinne sind noch unbeeinflusst von den späteren Beschränkungen, die ihnen willentlich durch den Geist auferlegt werden.

196 Meyer-Drawe, Käte: Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozeß. In: Zeitschrift für Pädagogik, 45(3), 1999, S. 329-336

197 Ebd., S. 329

198 Meyer-Drawe, Käte: Die Welt betrachtet die Welt. oder: Phänomenologische Notizen zum Verständnis von Kinderbildern. In: Herrlitz, Hans-Georg/Rittelmeyer, Christian (Hg.): Exakte Phantasie. Pädagogische Erkundungen bildender Wirkungen in Kunst und Kultur. Juventa Verlag, Weinheim, 1993, S. 93-104

Nur wenn wir zulassen, dass unsere Verschränkung mit der Welt wieder ein Thema für Theorien in den verschiedenen Wissenschaften wird, kann das „Andere im Bildungsprozeß“¹⁹⁹ - die Herausforderung durch die Dinge – auch in Bildungstheorien erneut Eingang finden. Dann kann festgestellt werden, wie sie unser Wahrnehmen, Sprechen, Handeln und Denken hervorrufen und beeinflussen, wie unsere Erfahrung an sie anknüpfen kann. Als Menschen wären wir dann keineswegs nur Dinge unter Dingen, denn trotz unserer vorreflexiven Verwandtschaft mit ihnen und unserer Welt bleibt uns ja noch immer die Möglichkeit zur Distanzierung durch Reflexion.

Der Herausforderungs- oder Aufforderungscharakter der Dinge wurde im 20. Jahrhundert besonders in der Gestaltpsychologie und Phänomenologie untersucht.²⁰⁰ Um den Dingen einen solchen zuschreiben zu können, ist es notwendig, den Menschen als ein leibliches Wesen zu denken, also als ein Wesen, das mit seinen Sinnen offen wahrnimmt und zulässt, dass die Dinge seine Seele berühren, in sein Inneres übernommen werden und von ihm erlebt werden. Sieht man sich die verschiedenen Sinne in ihren Funktionen an, dann wird deutlich, dass zum Verstehen dieses Phänomens des Herausgefordert- und Berührtwerdens durch die Dinge das Tasten und das Hören besser geeignet sind als das Sehen, welches dem Denken sehr verwandt ist. Geht man z.B. vom Hören aus, dann wird sofort klar, dass wir nur eine Hörempfindung haben können, wenn etwas von außen an unser Gehör trifft. Darüber haben wir keine Kontrolle, das einzige, was wir zu einem Hörempfinden beitragen können, ist ein gespanntes erwartendes Lauschen, eine Bereitschaft zum Hören. Obwohl nicht einmal die notwendig wäre, denn eigentlich sind wir im Hören unserer Umwelt ausgeliefert. Hier können wir sehr gut erkennen, dass unsere Welt kontingent ist und sich unser mit ihren Aufforderungen bemächtigen kann. Weiters kann ich mich hier auch in meiner Identität bedroht fühlen, weil ich mir „im Reden entzogen“²⁰¹ bin. Das heißt es ist mir unmöglich, gleichzeitig festzustellen, „*was* ich sage und *wie* ich es sage“.²⁰² Denn das

199 Meyer-Drawe, Käte: 1999, S. 332

200 Vgl. dazu Meyer-Drawe, Käte: 1999, S. 332ff

201 Meyer-Drawe, Käte: 1999, S. 334

202 Ebd.

Hören ist ein Vorgang in der Zeit und damit flüchtig.

In den gegenwärtigen Bildungstheorien gibt es zwar einige, die unser Ausgeliefertsein an den anderen (Menschen) schon explizit behandeln, das Ausgeliefertsein an Anderes (an Dinge) wird allerdings noch kaum berücksichtigt. Für Meyer-Drawe ist es ein dringendes Anliegen, dass solche Überlegungen in Bildungstheorien Eingang finden, um die derzeit vorherrschenden Welt- und Selbstdeutungen von Menschen dahingehend zu beeinflussen, dass der Welt und den Dingen wieder ihr evozierender Charakter zugesprochen wird. Vielleicht könnte so die zunehmende Verdinglichung des Menschen gestoppt werden. Der Mensch vergisst, dass er Teil seiner Welt ist und wenn er dies nicht bald wieder erkennt, wird er es schmerzlich erfahren müssen. „Bildung in diesem Sinne wäre die Kunst, sich mit seiner Weltlichkeit und der eigenen Beziehung dazu auseinanderzusetzen“,²⁰³ konstatiert Meyer-Drawe.

Einen ähnlichen Befund liefert Meyer-Drawe in ihrem Aufsatz „Die Welt betrachtet die Welt“. Darin geht es darum, wie Kinderbilder auf phänomenologische Weise zu verstehen sind. Aus phänomenologischer Sicht interessiert die Frage, „ob ein Kind malt, was es sieht oder was es weiß, wobei zumeist vorausgesetzt wird, daß [sic] geklärt ist, was ‚wissen‘ und was ‚sehen‘ bedeutet“.²⁰⁴ In traditionellen Verfahren der Beurteilung wird vorausgesetzt, dass ein Kind malt, was es weiß, und man ordnet seine Bilder gewissen Entwicklungsstufen zu. Betrachtet man aber Kinderzeichnungen unter dem Gesichtspunkt, dass Kinder das darstellen, was für sie bedeutsam ist, dann drücken sie mit ihren Bildern ihr erlebtes Verhältnis zur Welt aus. Sie sind dann ein Ausdruck von ästhetischer, das heißt hier sinnlicher, Erfahrung und Erlebens. Für Kinder sind die Dinge an ihrer Wahrnehmung beteiligt. Die Gegenstände sind in ihrer Bedeutung polymorph und das Kind wählt die Bedeutung, die es gerade interessiert. Es nimmt eine lebensweltliche Perspektive ein. Für Kinder sind die Dinge noch nicht „stumm“, sie fordern sie auf, sie wahrzunehmen, sie zu empfinden. Für Erwachsene ist dies schwieriger, weil wir darauf trainiert sind, nur das als Erfahrung gelten zu lassen, was im Denken aufgeht. Wir müssten uns unserer leiblichen Existenz zuwenden und

²⁰³ Ebd.

²⁰⁴ Meyer-Drawe, Käte: 1993, S. 93

versuchen, mit Hilfe des Leibes und seinen Sinnesorganen das Mehr an Sinn, das hinter den Erscheinungen in einer eigentümlichen Zwischensphäre liegt, wieder wahrnehmen zu können. Das bedeute aber, dass wir als Subjekte nicht die Bedeutung der Dinge konstituieren, sondern dass wir auf die Appelle der Dinge mit Sehen, Hören und Empfinden antworten. Wirklichkeit sei dann das, was von uns im Wahrnehmen aus der Vielzahl der Möglichkeiten realisiert wird. Hinter jedem Sichtbaren steckt Unsichtbares und diese sind verwickelt. Mit Hilfe unserer ästhetischen Erfahrung, indem wir zulassen, dass Sichtbares zugleich auch immer Unsichtbares enthält und wir in engagierter Form wahrnehmen durch Sehen, Hören, Riechen und Fühlen, könnten wir uns gegenüber der Welt öffnen und auf die Aufforderungen der Dinge antworten. Sinnliche bzw. ästhetische Erkenntnis erweise sich so als eine erweiterte Erkenntnisform menschlichen Wahrnehmens und Lernens. Ästhetische Erfahrungen flechten in diesem Sinn vorwissenschaftliche und leibliche Erfahrungen in Lernprozesse ein.

4.3. Darstellung einiger ausgewählter Phänomene bei Kristin Westphal

Kristin Westphal beschäftigt sich in ihren Schriften zum einen sehr viel mit Themen, die das Wahrnehmen, Erfahren und Erleben von Räumen betreffen, zum anderen mit Themen, die verschiedene Künste und im Zusammenhang damit die Phänomene von Stimme, Geste, Blick und Hören zum Inhalt haben. Weiters nimmt sie noch verschiedene Aspekte schulischen Geschehens und des Lehrer-Schüler-Verhältnisses in den Blick. Es werden im folgenden drei Phänomene dargestellt, die aus verschiedenen Bereichen stammen und einen interessanten Einblick in ihre Forschungsarbeit gestatten: „Macht im Raum erfahren“, „Aufmerksamkeit“ und „Vom Ver-rücken der Phänomene“.

4.3.1. Das Phänomen „Macht im Raum erfahren“

In ihrem Aufsatz „Macht im Raum erfahren. Der Körper als Ursprung und Ort des Denkens von Raum“²⁰⁵ möchte Westphal der passivischen und aktivischen Seite von Raumerfahrungen nachspüren. „Dabei kommt zum Vorschein, was in der Regel nicht durch die diskursive Sprache, durch den Logos bestimmt ist: das Leibliche, das Gefühlte, Atmosphärische, Magische, Sinnlich-Unbewusste, welches sich der Sprache, die ordnen und benennen möchte, um Macht zu haben, entzieht“²⁰⁶ stellt sie fest. Es soll erörtert werden, wie Macht und Ohnmacht im Raum von Kindern, Erwachsenen und in der Erinnerung erfahren werden und wie Raum organisiert ist. Macht wird in pädagogischen und politischen Diskursen oft mit dem Ort verbunden, von dem aus sie ausgeübt wird. Eine kleine Studie von Westphal bei Schulkindern ergab, dass sich Schulräume in die Körper von Kindern einschreiben und ihre Vorstellungen machtvoll beeinflussen. Hier ist auch weitere Forschung in der Architektur gefragt.

Architektur entwirft und baut Räume und raumbildende Dinge. In diesen Räumen können wir mit unserer Leiblichkeit Richtungen, Grenzen und Gliederungen ausmachen. Mit der Gestaltung von Räumen liefert die Architektur auch ein Sinnangebot an die Menschen, an die Bewohner und Nutzer.

Mit jedem Gebäude sind bestimmte Eindrücke verbunden, die über Aussehen, Lage, verwendetes Material, Baustil, architektonische Besonderheiten etc. an uns vermittelt werden. Sind es öffentliche oder sehr bekannte Gebäude mit einer langen und vielleicht wechselhaften Geschichte, dann tauchen Fragen danach auf, wer hier die Macht hat und wie sie symbolisiert wird, welche Aufgaben diese Räume haben und wie sie die Menschen in ihnen geprägt haben.

Gebäude und Räume werden vom Menschen sinnlich-körperlich, d.i. kinästhetisch wahrgenommen. Die Konstitution von Räumlichkeit ist im phänomenologischen Sinne kein Ergebnis von Denkakten sondern ein Geschehen, das in der Auseinandersetzung

205 Westphal, Kristin: Macht im Raum erfahren. Der Körper als Ursprung und Ort des Denkens von Raum. In: Westphal, Kristin (Hg.): Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes. Juventa Verlag, Weinheim und München, 2007, S. 249-262
206 Ebd., S. 249

des Menschen mit seiner Umwelt entsteht, und zwar durch Erleben, Deuten und Verstehen-Wollen der ihn umgebenden Naturphänomene und der eigenen Lebensbedingungen und einer gleichzeitig stattfindenden tätigen Inbesitznahme von Natur, Welt und in diesem Fall Architektur. In diesem Geschehen seien zwei Vorgänge zu beobachten, einerseits ein aktivischer, indem sich der Mensch in diesen Räumen – auch Natur und Welt bilden Räume - bewegt und dabei sich selbst und Fremdes wahrnimmt, andererseits ein passivischer, indem der Mensch Raum und Macht, die vom Raum ausgeht, erfährt. Eine solche Konstitution von Raum ist auch durch Reflexion über Erlebtes, Empfundenes, Sinnliches und/oder Bilder, Fotografien etc. möglich, allerdings ist dann neben dem Wahrnehmen auch das Denken beteiligt.

Westphal geht in ihrem Artikel auf Architekturanalysen und Raumstudien ein, die belegen, dass zwischen Körper, Macht und Raumproduktion starke Zusammenhänge bestehen und dass jeder Mensch nicht nur in ein soziales Gefüge eingebunden ist sondern auch in ein räumliches. Denn soziale Beziehungen entstehen durch Bewegung, durch Gesten des Körpers und dieser produziert Raum, der dann auch fortwährend umgestaltet wird, indem die Menschen auf seine Appelle antworten. Raum in diesem Sinne ist also nicht durch Denken konstituiert sondern durch den sinnlich-wahrnehmenden Körper.

Studien an Kindern und ihrem Verhältnis zu Schulbauten zeigen ebenfalls, dass Räume Einfluss auf den Körper und das soziale Gefüge der Kinder haben. Auch hier ist eine aktivische und eine passivische Seite zu erkennen. Für Kinder sind (Schul)Räume, in denen sie viel Zeit verbringen, Lebensverhältnisse. Sie nehmen sie zum einen sinnlich-leiblich wahr und sie setzen sich zum anderen aktiv mit ihnen auseinander und gestalten sie um. Also auf der einen Seite werden sie bewusst erlebt, auf der anderen unthematisch und nicht bewusst gelebt. Nach Westphal ist der Klassenraum „als Ergebnis lebensweltlicher und gesellschaftlicher Praxis zu verstehen“.²⁰⁷ Die Erfahrungen, die Schüler in diesen Räumen machen, prägen entscheidend ihre Erwartungen, Hoffnungen und Lebensentwürfe und ihre Vorstellungen von

207 Ebd., S. 257

menschlicher Praxis. Der Raum Schule gibt die Szenen und Symbole vor und vermittelt mit deren Hilfe die angestrebten Formen von gesellschaftlicher Praxis. Bei dieser Begegnung von Individuum mit der Institution Schule entsteht ein Spannungsfeld zwischen den Wünschen, Hoffnungen und Erwartungen des Kindes und den sozial eingeübten Formen menschlicher Praxis. Jedes Kind geht mit den erlebten Anforderungen von Schule und seinen Erfahrungen darin anders um. Die Studien zeigen aber deutlich, dass sich die Macht der Institution – symbolisiert durch Dinge, Personen und Raum - in die Körper- und Raumwahrnehmung sowie in die Sprache der Kinder einschreibt.

Eine weitere Möglichkeit etwas über Macht im Raum zu erfahren, ist die Beschreibung der Erinnerung von Erwachsenen. Die Erinnerungen geben Aufschluss darüber, welche Empfindungen und Gefühle mit den Räumen verbunden sind, welche Atmosphären als angenehm empfunden wurden, welche sinnlichen Erlebnisse stattgefunden haben, welche sozialen Gefüge sich wie ausgewirkt haben, wie die Räume als Kind wahrgenommen und erfahren wurden. Solche Beschreibungen könnten Aufschlüsse darüber liefern, wie Schulbauten aussehen müssten, damit sie nicht nur funktional sind sondern auch für die Kinder interessant und förderlich sind.

Neue Schulbauten sollten so konzipiert werden, dass sie den Schülern körperlich/leiblich-sinnliche Anregungen liefern. Sie sollten auf die Bedürfnisse ihrer Benutzer eingehen, das heißt entsprechende Räumlichkeiten für unterschiedliche Betätigungen bereitstellen, und auch ästhetische Erfahrungen zulassen. Wenn die Individuen mit der Institution so in ein Wechselverhältnis treten können, dass sie Freiräume und Mitsprache haben, wird auch die Erfahrung von Macht eine andere sein als bislang. Die in der Institution Schule stattfindenden Prozesse sollten offen und verhandelbar sein und positive Entfaltung aller Beteiligten zulassen. In diesem Sinne wäre Raum „dann maßgeblich an der Bildung, Gestaltwerdung und Realisierung von etwas, von jemandem und von Sinn wie Macht beteiligt“²⁰⁸ und würde eine Fülle von Erfahrungen im Raum zulassen.

208 Ebd., S. 261

4.3.2. Das Phänomen „Aufmerksamkeit“

Mit diesem interessanten Phänomen setzt sich Westphal in ihrem Aufsatz „Geteilte Aufmerksamkeit. Zum Lehrer-Schüler-Verhältnis zwischen Teilhabe und Distanz“²⁰⁹ auseinander. Aufmerksamkeit ist ein wesentlicher Bestandteil des schulischen Alltags. Jeder Lehrende verlangt sie von seinen Schülern und empfindet es als Problem, wenn er sie nicht erlangen kann, und als Störung des Unterrichts. Im Normalfall wird dann nicht hinterfragt, wie und warum sich Aufmerksamkeit zeigt und ausbreitet oder sich konstituiert. Westphal möchte mit ihren Ausführungen darauf hinweisen, dass in der Unterbrechung – einer „Störung“ - von pädagogischen Interaktions- und Kommunikationsprozessen eine Chance für pädagogische Aushandlungsprozesse besteht.

Ein wesentlicher Zug von Aufmerksamkeit sei, dass man von ihr nur etwas sagen kann, wenn man in sie verwickelt ist. Außerdem zeige sich Aufmerksamkeit immer als Geteilte, das heißt man ist immer zugleich aufmerksam und nicht aufmerksam. Es gibt verschiedene Qualitäts- und Intensitätsgrade von Aufmerksamkeit mit einer bestimmten Gerichtetheit. Sie ist stets auf etwas Anderes bezogen, welches auf mich Einfluss nimmt, und sie drückt sich beim Menschen als Haltung aus. In der Schule ist das Verhältnis von Aufmerksamkeit und Rede immer mit Macht verbunden.

In phänomenologischer Sicht wird Aufmerksamkeit nicht als subjektiver Akt betrachtet, sondern als ein sich Hinwenden zu etwas, das einen auffordert, also eher als Widerfahrnis, das mit Responsivität verbunden ist.

Jede Rede, die im obigen Sinne zu etwas auffordert, enthalte ein Mehr an Sinn und löse in uns Affekte aus. Die Stimme, die Gesten und auch der Blick des Anderen treffen uns und machen uns betroffen. Nach Waldenfels (vgl. Kapitel 3.1.2.) ist dies Pathos. Mir widerfährt etwas, mir stößt etwas zu und ich bin an diesem Geschehen mit seinen Ansprüchen beteiligt ohne es gewollt zu haben, das heißt ich bin ihm und damit bestimmten Erfahrungen unterworfen. Wendet man diese Überlegungen auf

209 Westphal, Kristin: Geteilte Aufmerksamkeiten. Zum Lehrer-Schüler-Verhältnis zwischen Teilhabe und Distanz. In: Forneck, Hermann J./ Retzlaff, Birgit (Hg.): Kontingenz-Transformation-Entgrenzung: über Veränderungen im pädagogischen Feld. Koch, Rostock, 2005, S. 57-73

pädagogische Lehr- und Lernprozesse an, dann „übersteigt diese Sichtweise die Vorstellung vom Lernen als bloßen Aneignungsprozess“.²¹⁰ Dann geht es nicht mehr nur um das gesprochene Wort, sondern auch um die Produktion eines Sinnüberschusses, der vollkommen unbeabsichtigt entstehen kann, und um eine Umsetzung in Sinn. Der Sinn- und Erfahrungshorizont der Individuen kann so erweitert werden ohne dass die Grenzen selbst aufgehoben werden.

Diese dynamischen Entwicklungen lassen sich im pädagogischen Geschehen als Veränderungen im Lehrer-Schüler-Verhältnis aufweisen und zwar im leiblichen Ausdrucksverhalten. Will man dies näher untersuchen, so muss man einige grundlegende Erkenntnisse aus der phänomenologischen Forschung beachten. Kinder erfahren Welt und Sozialität anders als Erwachsene, sie sind mit Welt noch sehr stark leiblich-sinnlich verhaftet. Ich kann den Anderen – daher auch ein Kind – nie vollständig erfassen (vgl. „Appräsenz“ in Kapitel 3.1.2.). Das heißt ich muss Kinder „als sprachbegabte Subjekte mit eigenen Erfahrungen und Wissensformen“²¹¹ anerkennen. Und die Dinge, die sie selber wissen wollen, können sich von den zu unterrichtenden ziemlich unterscheiden. Weiters besteht ja zwischen Kindern und Erwachsenen immer ein Altersunterschied, das heißt es entsteht automatisch ein irreversibles, asymmetrisches Verhältnis – es handelt sich also um Fremderfahrung, aber im generationsübergreifenden Sinn. Zuletzt weist das Lehrer-Schüler-Verhältnis noch eine Doppelstruktur auf. Einerseits hat der Lehrer als Stellvertreter des Staates die Aufgabe der Sozialisation des Kindes gemäß seinem Bildungs- und Erziehungsauftrag. Andererseits hat er als Erwachsener eine ethische Rolle. Diese beiden Funktionen sind gleichzeitig wirksam und können zu Unterbrechungen führen.

Anhand der Beobachtung eines Films, in dem der Schulalltag in einer kleinen französischen Landschule beobachtet wird – also eine Beobachtung der Beobachtung –, filtert Westphal einige wichtige Erkenntnisse zum Lehrer-Schüler-Verhältnis heraus.

Bei der Strukturierung des pädagogischen Raums sind Stimme, Geste und Blick besonders beteiligt. Der Körper fungiert dabei nicht nur als ein Vermittler von

²¹⁰ Ebd., S. 59

²¹¹ Ebd., S. 60

Information, sondern auch als Wahrnehmungs- und Ausdrucksorgan. Verschiedene Arten von Verflechtungen treten auf, so z.B. im Sprechen und Hören als Antworten auf das Reden des Anderen. Der entstehende Dialog weist immer Lücken auf und produziert Überschüsse. Diese bestehen darin, wie etwas gesagt wird. Dies wird vor allem in den Bruchstellen des Dialogs deutlich, wenn die Körpersprache und die Mimik besonders ausdrucksvoll sind. Auch die Aufmerksamkeit des beobachteten Schülers ist darin durch verschiedene Elemente – je nach Aufmerksamkeitsrichtung – gekennzeichnet. Die Körpersprache des Lehrers ist sehr bestimmend, er inszeniert sich deutlich als Führender, dem der Schüler zuhören muss.

Westphal weist darauf hin, dass im schulischen Kontext, der Körper der ist, der diszipliniert und sozialisiert wird.²¹² Hören, Zählen und Sprechen sind wichtige Elemente der Einübung. Die Stimme hat dabei eine mächtige Funktion, sie kann möglicherweise sogar Gewalt ausüben. In der pädagogischen Kommunikation laufen viele Prozesse ab, die sich aufeinander beziehen und konvergieren können oder entgegengesetzt dazu widersprechen und auf Konfrontation aus sein können. In solchen Sozialisationsprozessen können hintergründig viele andere Prozesse ablaufen, die dann das Lehrer-Schüler-Verhältnis wesentlich beeinflussen können.

Am Lernprozess wirken mehrere Sinnstrukturen mit. Dazu zählen die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die Situation, der Kontext und der Horizont, in dem Lernen stattfindet. Dazu gehören aber auch die Aufforderungen der Beteiligten, die sich konkurrieren können und die Ausübung von Macht, um den anderen dazu zu bringen, etwas Bestimmten seine Aufmerksamkeit zu widmen. Weitere Faktoren sind die leibliche Verfasstheit der Beteiligten, die Atmosphäre, die gesetzten Handlungen, die eine Situation wesentlich bestimmen und die Fremderfahrung mit ihren Auswirkungen auf Nähe und Distanz im Lern- und Lehrprozess.

Aus den geschilderten Beobachtungen lassen sich Vorschläge für einen anderen Subjekt-, Lern- und Bildungsbegriff ableiten.²¹³ Ausgegangen wird dabei nicht von einem Subjekt sondern von einem Feld, in dem zwischen Menschen kommuniziert wird. Dieses Feld hat einen responsiven und pathischen Charakter und die Individuen haben

²¹² Vgl. ebd., S. 66

²¹³ Vgl. ebd., S. 68ff

daran Anteil ohne die Initiatoren zu sein. Am Geschehen sind immer mehrere Individuen beteiligt, daher ist jede soziale Beziehung mit Fremderfahrung verbunden. In pädagogischen Situationen ist immer auf die Verschränktheit des Subjekts mit seiner Welt und den anderen zu achten. Beim Wahrnehmen kommt es immer zu Differenzen zwischen dem Wahrgenommenen und dem Wahrnehmenden, die sich in Zwischensphären von Sinn und Bedeutung ablagern und daher keine eindeutigen Positionierungen und Identifizierungen zulassen. Die Beteiligten an der Kommunikation sind in aktive und passive Akte verwickelt und erleben die Situation wechselnd als Eingriff oder Widerfahrnis. Das Subjekt ist dann nicht mehr ein konstituierendes, das seiner Welt aktiv gegenüber steht, sondern eines, das mit seiner Welt verschränkt ist.

In der Kommunikation nehmen wir den anderen nicht nur sprachlich-stimmlich wahr sondern auch leiblich über seine Ausdrücke mit seinem Leib – wie Körperhaltung, Blick, Stimmklang, Betonung etc.. In diesem Modell vom Schüler-Lehrer-Verhältnis ist Sozialität vom Verhältnis zum Anderen her zu denken und zwar in einer doppelten Perspektive von Teilhabe und Distanz. Aufmerksamkeit bildet in diesem komplexen, responsiven und pathischen Geschehen – das nicht nur kognitiv sondern auch leiblich abläuft - einen wichtigen Faktor bei der Produktion von Sinn. Das traditionelle Subjekt-Objekt-Verhältnis wird hier kritisch hinterfragt und durch das Modell der Verschränkung des Menschen mit seiner Welt und den Anderen ersetzt. Ein besonderes Augenmerk wird dabei auf die kommunikative Funktion von Sprache und der Verflechtung von Körper und Sprache sowie die Bedingungen von Produktion und Rezeption gerichtet.

4.3.3. „Vom Ver-Rücken der Phänomene“

In dem ganz aktuellen Artikel „Vom Ver-Rücken der Phänomene – Reflexionen über Wirklichkeiten von Stimmen“²¹⁴ berichtet Westphal davon, wie in neuen künstlerischen Projekten die Wahrnehmung und Erfahrung von Hören und Sehen gebrochen und verändert wird. Das interessante an diesen Projekten ist, dass sie mit Hilfe von den

214 Westphal, Kristin: Vom Ver-Rücken der Phänomene – Reflexionen über Wirklichkeiten von Stimmen. In: onlineZeitschrift Kunst Medien Bildung | zkmb, Text im Diskurs, 2011, <http://www.zkmb.de/index.php?id=76> [1.12.2011]

„Neuen Medien“ Erfahrungsvollzüge erlauben, in denen alle Sinne angesprochen werden, die bis zur Gegenwart eher getrennt und hierarchisch analysiert wurden. „Erfahrungsvollzüge wie das Hören und das Sehen thematisieren das grundlegend medial angelegte Verhältnis des Menschen zur Welt“, ²¹⁵ stellt Westphal fest. Durch das mediale Verhältnis ist immer schon etwas Künstliches im Erfahren enthalten. Westphal stellt nun die These auf, dass aufgrund der medialen Strukturierung aller Erfahrungen diese Strukturierung auch in den Medien auftreten wird. Durch Performances können die Seh- und Hörordnungen verändert und im Raum verschoben werden.

Beim Menschen besteht nach dem traditionellen Modell von Erkenntnis eine gewisse Hierarchie der Sinne, an oberster Stelle steht der Sehsinn, dann der Hörsinn und zuunterst der Tastsinn. Bei allen „Bildern“ (das können auch Hörbilder sein), die wir uns von der Welt machen, entstehen Differenzen zwischen Welt und dem Bild von Welt. Da in beiden Sphären technische Manipulationen möglich sind, können wir doppelt getäuscht werden. Sehen und Hören sind Prozesse, in denen Sinn entsteht. In diesen Prozessen sind wir auf andere oder anderes angewiesen, auf Produzenten oder Rezipienten und das zumeist wechselseitig und verschränkt.

Alle Prozesse der Wahrnehmung sind kontextuell gebunden, situationsabhängig und in Strukturen von Zeit, Raum, Horizont, Gestalt und Bedeutung organisiert. Zu beachten ist dabei, dass wir etwas nur in Zusammenhang mit anderen oder etwas anderem wahrnehmen, und zwar immer schon in einer bestimmten Weise. Es wird auch immer etwas nicht zum Bestimmten Gehörendes mit wahrgenommen. Und sprachliche Ausdrücke wie z.B. das schrille Rot zeigen dass die Register der Wahrnehmung untereinander verbunden sind. Unsere Wahrnehmungen sind auch eng mit unserer Erfahrungsgeschichte verbunden, denn wir nehmen immer etwas als etwas wahr. Diese Verweisungsbezüge sind daher individuell.

Im Zusammenhang mit den Neuen Medien stellt sich nun die Frage, ob diese Grundannahmen über den Menschen und seine Bezüge auch dafür gelten oder neu

²¹⁵ Ebd., S. 1

aufgestellt werden müssen. Dies soll am Beispiel der Stimme untersucht werden.

Die Stimme ist ein sehr interessantes Phänomen. Sie ist ein Medium und sie dient als Medium in der Kommunikation mit Anderen. Hier wird wieder der Doppelcharakter im Menschen sinnfällig, denn einerseits höre ich mich selbst sprechen und andererseits so wie mich ein anderer hört. Im Hören antwortet man auf die Ansprüche von Anderen oder von sich selbst. Die Stimme ist anpassungs- und wandlungsfähig und sie kann viel ausdrücken und einiges über den Menschen verraten. Im Reflektieren über Stimme muss immer das Hören mitbedacht werden. Auch wenn die Stimme mit technischen Mitteln verändert werden kann, das Hören bleibt gleich, es ist immer ein leiblich-sinnliches.²¹⁶

Der menschliche Zugang zur Welt ist immer schon medial. Der Mensch ist ein ambivalentes Wesen, er ist weder ganz Natur noch kann er vollkommen aus der Natur heraustreten. Sein medialer Zugang zur Welt kann im Zeitalter der technischen Medien durch diese ausgebaut werden. Diese technischen Hilfsmittel sind einerseits ein Ersatz für leibliche Vorgänge, andererseits werden sie durch ihren Einsatz zu etwas Eigenem.

Dieses Faktum, dass die alltägliche Grundsituation des Menschen durch die „künstlichen“, technischen Medien verändert wird und diese die leibliche Präsenz des Menschen weit überschreiten, interessiert Westphal besonders. Maschinen oder technische Medien können leibliche Vorgänge ersetzen, was sich nach Meinung von Westphal in einer Verkörperung in die Medien und einer Entkörperung von leiblichen Vorgängen feststellen lässt. Einiges, was früher Gültigkeit besaß, wie z.B. die unhintergehbare Anwesenheit des Anderen oder die Materialität der Dinge, die von uns sinnlich wahrgenommen werden müssen, wird durch den Umgang mit elektronischen Medien außer Kraft gesetzt. Wir können dann oft nicht mehr feststellen, was wann wie und wo geschieht.²¹⁷

Unsere Erfahrungen im Umgang mit den technischen Medien verändern unsere Wahrnehmungsweise und auch die Bedingungen der Möglichkeit von Erfahrung. Mit den Neuen Medien können neue, künstliche Wirklichkeiten hergestellt werden und diese unterlaufen unsere Verankerung im Hier und Jetzt, indem sie uns ein Dort eröffnen.

Westphal stellt die These auf, „dass sich die Medien (Codes) und sinnlich leibliche

²¹⁶ Vgl. ebd., S. 2f

²¹⁷ Vgl. ebd., S. 3

Erfahrung wechselseitig beeinflussen“.²¹⁸ Dies führe zum Entstehen einer neuen anderen Zwischenwelt.

Die traditionelle lebendige Kommunikation kann von elektronischen Medien so nachgemacht werden, dass es zu einer Verflechtung des Technisch-Künstlichen und des Sinnlich-Leiblichen kommt. Dadurch dass Stimme medialisiert und auch konserviert werden kann, kommen neue Möglichkeiten des Hörens, das ja an leibliche Präsenz gebunden ist, in den Fokus.

Alle bis jetzt erörterten Vorgänge werden in diversen künstlerischen Projekten gezielt eingesetzt und können dadurch zu vollkommen neuen Erfahrungen bei den Rezipienten führen. Dies wird von uns, den Rezipienten, oft irritierend erlebt, denn als diese sind wir an unsere Wahrnehmung und Leiblichkeit und unsere Erfahrungsfelder und -kontexte gebunden, die aber in solchen Situationen empfindlich „gestört“ werden. Wir erfahren eine Differenz zu den „normalen“ Erfahrungen. Westphal stellt fest, dass in „differenten Erfahrungsfeldern [...] die Phänomene [ver-rücken]“.²¹⁹

Es gibt unzählige Möglichkeiten, in der Kunst solche Erfahrungen zu machen und sie in Bildungsprozesse einzubauen. Westphal legt ihre Intention folgendermaßen dar: „Für Bildungsprozesse heißt das, dass diese Vorgehensweisen dazu herausfordern, verschiedene Sichtweisen zu erfahren, Körperlichkeit als ein Involviertsein in Raum und Zeit im Sinne einer spezifischen Umgebung zu erfahren und zu reflektieren und auf diese Weise sich Räume wieder (neu) zu vergegenwärtigen“.²²⁰

Zu den vorangegangenen Ausführungen muss festgehalten werden, dass es sich dabei nur um einen kleinen Ausschnitt an Phänomenen handelt, die von Lippitz, Meyer-Drawe und Westphal in ihren Veröffentlichungen behandelt werden. Es gäbe noch viele andere Phänomene, die interessant wären, ihre Erörterung würde aber den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

Im folgenden Abschnitt wird nun versucht, die Ergebnisse aus der Erforschung der behandelten Phänomene für die ästhetisch-expressiven Schulfächer fruchtbar zu machen

218 Ebd., S. 4

219 Ebd., S. 5

220 Ebd., S. 6

und zu ihrer Legitimierung im Kanon der Schulfächer beitragen zu lassen.

5. Erörterung der Relevanz von ausgewählten behandelten Phänomenen für die Begründung der Legitimation von ästhetisch-expressiven Fächern im Schulkanon

Die im letzten Kapitel erörterten Phänomene werden im Folgenden der Reihe nach dahingehend untersucht, ob sie bei der Begründung der Legitimation von ästhetisch-expressiven Schulfächern – im Speziellen am Beispiel des Faches Bewegung und Sport bzw. Leibesübungen – mitwirken können. Um dies zu gewährleisten, müssten sie wichtige Faktoren zu einer gelungenen Bildung des jungen Menschen beisteuern, die nicht auf dem herkömmlichen Weg in den „Kernfächern“, in denen die zu erwerbenden Kompetenzen in den Bildungsstandards festgelegt sind, erworben werden können. Ergebnisse aus der Erforschung der Phänomene könnten auch in den Unterricht einfließen und zu dessen gutem Gelingen beitragen. Für die Auslegung der Phänomene und ihre Relevanz für den Sportunterricht/die Leibesübungen wird zusätzlich ein interessanter Artikel aus dem Bereich der Sportpädagogik und Sportphilosophie von Laging²²¹, einem deutschen Sportpädagogen²²², herangezogen, in dem er sich Gedanken zum Bildungsbeitrag des Schulsports macht.

5.1. Überlegungen zum Phänomen „Fremdheit“ bzw. „Andersheit“

221 Laging, Ralf: Bewegung und leibliche Bildung – bewegungspädagogische Überlegungen zum Bildungsbeitrag des Schulsports. In: Bietz, Jörg/Laging, Ralf/Roscher, Monika (Hg.): Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 2005, S. 159-179

222 Laging, Ralf ist ein deutscher Sportpädagoge und Sportwissenschaftler. Er arbeitet zur Zeit als Universitätsprofessor an der Universität Marburg. Seine Arbeitsschwerpunkte sind: Bewegungspädagogik und -didaktik, Bewegte Schule/Ganztagsschule, bewegungsbezogene Schulforschung, pädagogische Bewegungslehre. Vgl. http://www.uni-marburg.de/fb21/sportwiss/mitarbeiter_seiten/laging/ [15.12.2011]

Das *Fremde* und das *Anderere* sind in der Bewegung und im Sport allgegenwärtig. Sei es nun in der Form von neuen Bewegungen, neuen Geräten, neuen Räumen oder neuen Situationen. Keine Bewegung gleicht hundertprozentig der anderen, denn im Hintergrund laufen stets kontingente Prozesse ab, die die Bewegung beeinflussen. Dies stellt für die Heranwachsenden einerseits eine Herausforderung dar, die anzunehmen ist, andererseits eine Aufforderung etwas zu tun, auf die Aufforderung zu antworten. In der Folge verändert sich das Können und Wissen im Bewegungsbereich fortwährend und kann zu einem Bewegungsreichtum bzw. zu Leistungsverbesserungen führen. Indem sich die Kinder und Jugendlichen mit Fremdem und Anderem im Bereich der Bewegung und des Sports auseinandersetzen, ändern sie sich, werden sie anders. Dies ist an ihrem Körper und ihrem Ausdruck im und mit dem Körper feststellbar.

Lippitz betont, dass in der Begegnung mit dem Fremden Offenheit nötig ist. Dies kann im Sport und der Bewegung – ebenso wie in der Kunst und in der Musik – besonders gut erfahren werden. Viele Formen oder Übungen gestatten dem Individuum sich zu öffnen und Fremden, Anderem „Einlass“ zu gewähren. In diesen (Bildungs-)Prozessen macht das Individuum dann die Erfahrung, dass sich das erworbene Wissen respektive Können ab einem bestimmten Punkt wieder dem Zugriff entzieht, indem wieder Fremdes auftritt und das Bekannte in den Untergrund zurückweicht. Ein einfaches Beispiel dafür ist das Gehen-lernen: jeder hat es einmal durchlaufen und erfahren aber er kann sich nicht mehr daran erinnern.

Neben diesen vielfältigen Handlungsfähigkeiten werden auch noch soziale Fähigkeiten erworben. So bieten beispielsweise Partner- und Gruppenübungen oder Spiele ein nahezu unbegrenztes Feld an Möglichkeiten, die Fremdheit des/der anderen zu erfahren und entsprechend darauf zu reagieren.

Aber nicht nur die Kinder und Jugendlichen sind in dieses Geschehen verstrickt, auch die Pädagoginnen und Pädagogen sind eingebunden. Sie haben oft mit einer anderen Art von Fremdheit Probleme, nämlich damit, dass sie die Kinder und Jugendlichen nur begrenzt und schematisch verstehen können. Bewegung und Sport ermöglichen ein intensiveres und eher ganzheitliches Kennenlernen – von Leib und Seele bzw. Körper und Geist. Dies beeinflusst dann wieder das Verhältnis zwischen LehrerInnen und SchülerInnen.

Sport und Bewegung können auch im Verhältnis der Generationen Änderungen bewirken. Einerseits gibt es die Möglichkeit, dass Bewegung und Sport miteinander betrieben werden und durch das Sich-Öffnen gegenüber Fremdem und Anderem neben den je eigenen Erfahrungen gemeinsam neue Erfahrungen gemacht werden. Andererseits bieten Bewegung und Sport die Chance, dass jede Generation für sich selbst ihre Erfahrungen macht und sich darüber austauschen kann. In jedem Fall erfahren die Individuen, dass ihr Leib das Medium ist, mit dem Wahrnehmungen gemacht werden, die dann die Basis für Erfahrungen bilden, und dass Fremdes und Anderes den Leib und damit zusammenhängend die Erfahrungen ändert.

Die oben genannten Möglichkeiten liefern so gesehen keine zwingenden Gründe für eine Legitimierung der ästhetisch-expressiven Schulfächer. Die Fähigkeiten, die z.B. im Fach Leibesübungen im Umgang mit dem Fremden und Anderen erworben werden können, tragen zwar zur Bildung und Ausformung einer gelungenen Persönlichkeit von Heranwachsenden bei, sie könnten aber auch im Freizeitbereich erworben werden.

Argumente, die dafür sprechen, warum sie dennoch im Rahmen der Schule erworben werden sollten, wären, dass sie einen Ausgleich zu einem auf kognitive Kompetenzen und Nutzenmaximierung ausgerichteten Unterricht erlauben und dass sie so allen Kindern und Jugendlichen ermöglicht werden können, die sonst vielleicht keinen Zugang zu solchen Erfahrungen hätten.

Ein weiteres Argument wäre, dass im Rahmen der ästhetisch-expressiven Fächer die Möglichkeit besteht, den SchülerInnen Raum für Offenheit gegenüber Neuem, Fremdem und Anderem zu geben, wofür im Regelunterricht kein Platz ist und wofür in der Freizeit vielleicht keine Möglichkeit, Zeit oder Interesse vorhanden ist.

Dazu ist noch anzumerken, dass das leibliche Erfassen von Welt von Geburt an die Grundlage für Bildungsprozesse darstellt und dies das ganze Leben lang so bleibt. Es bildet die Fundierung für die anderen Basiskompetenzen und ist somit ein Teil der Grundbildung des Menschen. Dieses leibliche Erfassen von Welt ist einerseits immer mit Bewegung verbunden und andererseits immer mit Neuem, Fremdem und Anderem konfrontiert. Insofern kann der Umgang bzw. die Konfrontation mit diesem Phänomen schon als relevant für eine Legitimierung von ästhetisch-expressiven Schulfächern

angesehen werden. Bildung in einem umfassenden Sinne sollte sich auf ein Weltverstehen beziehen, „das die ganze Person im Prozess des Sich-bildens meint“²²³, und dazu gehört auch „Bewegungskompetenz im Sinne einer leiblichen Bildung“²²⁴

5.2. Überlegungen zum Phänomen „Lebenswelt“

Wie schon in Kapitel 4.1.2. festgehalten wurde, ist *Lebenswelt* ein sehr umfassender Begriff, unter dem Phänomene, Ereignisse und Strukturen verstanden werden, die in den Erfahrungs- und Erlebnisräumen von Kindern und den mit ihnen lebenden Erwachsenen als bedeutungsvoll erfahren, erlebt und gelebt werden. Das bedeutet, dass es nicht nur eine Lebenswelt gibt, sondern viele, die sich überkreuzen und ineinander verschränken. Diese Differenzen und Überschneidungen von Kinder- und Erwachsenenwelten werden nun in den Blick genommen.

Wie zu jeder Zeit ist auch in unserer gegenwärtigen Gesellschaft das Kind-sein von Einschränkungen (in der Lebenswelt) betroffen. Als hervorstechendes Merkmal sieht Lippitz die „Verhäuslichung“ (vgl. FN 167), die darin besteht, dass die Handlungsräume von Kindern stetig eingeschränkt werden und viele Tätigkeiten in geschützte Innenräume, über die die Erwachsenen Kontrolle ausüben, verlagert werden. Und er stellt in diesem Zusammenhang fest, dass sich die Sinneswahrnehmung ändert. Das Erleben wird zu einem großen Teil nach innen verlagert und der Leib als Bewegungsorgan wird stillgestellt. Im Zuge dessen gehen viele alte Bewegungsmuster verloren. Hier bestehen für die ästhetisch-expressiven Schulfächer – im Speziellen für die Leibesübungen/Bewegung und Sport - große Chancen, dafür einen gewissen Ausgleich zu schaffen. Sie können „Räume“ schaffen, in denen die „alten Bewegungsmuster“ wieder erlebt und eingeübt werden können. Sie können Freiräume bieten, in denen die Kinder von selbst kreativ sein können und ihr Bewegungspotential ausloten und ihr Bewegungsrepertoire erweitern können. Möglichkeiten dafür gibt es viele, z.B. Spiele in den vielfältigsten Variationen, Tanz, Schauspiel, Gesang, Malerei,

223 Laging, Ralf: 2005, a.a.O., S. 161f

224 Ebd., S. 161

Musizieren. Wichtig dabei ist, dass den Kindern viele Gelegenheiten zu Wahrnehmung und Empfindung ermöglicht werden, die die Kinder dazu herausfordern, darauf zu antworten und sich mit Bewegungen damit auseinanderzusetzen. Denn Wahrnehmung ist die Basis für das Sich-Bewegen. Wahrnehmen ist nach phänomenologischer Sicht immer „Wahrnehmen von etwas als etwas“, das heißt wir nehmen als ganze Menschen wahr und unser Wahrnehmen ist immer von bereits vorher Wahrgenommenem gefärbt und beeinflusst. Nach Laging sind Wahrnehmen und Bewegen „intentionale und konstruktive Akte des Menschen“.²²⁵ Er verweist auf Merleau-Ponty, der feststellte, dass das Empfinden ein Deutungsakt des Wahrnehmenden ist und dass das Empfinden, das ja unmittelbar an Sinnliches gebunden ist, die fundamentale Ebene des Weltzugangs und der Erkenntnisgewinnung bildet. Und da Empfinden an unsere inneren und äußeren Bewegungen gebunden ist, ist die Wahrnehmungsfähigkeit von entscheidender Bedeutung für die Bewegungskompetenz²²⁶ – ein weiterer Faktor, der zu einer Begründung der Legitimation von ästhetisch-expressiven Fächern im Schulkanon beitragen kann.

Ein anderer Aspekt bei den Ausführungen von Lippitz zum Thema Lebenswelt lautet: „Kinder wohnen in der Welt“ (Vgl. FN 170). Dies bedeutet, dass sich die Welt der Erwachsenen und die der Kinder grundlegend unterscheiden. Die Welt der Kinder ist eine individuelle sinnlich zu erfahrende und erlebende, die der Erwachsenen dagegen eine sehr komplexe, hochtechnisierte und auf Wissen ausgerichtete. Nach Merleau-Ponty setzt unsere menschliche Existenz die ursprüngliche Einheit von Mensch und Welt voraus. Unser leiblicher Umgang mit Welt ist voll von Bedeutungsrelationen, die im sinnerfüllten Handeln mit der Welt entstehen. In diesem Sinne kann man das Sich-Bewegen als eine Möglichkeit eines sinnerfüllten leiblichen Umgangs mit Welt verstehen. Daraus folgt, dass das leibliche Erfassen von Welt auf einem sinngeliteten, bewegungsaktiven Weltverstehen fundiert. Dies wäre ein weiterer Legitimationsgrund für das Schulfach Bewegung und Sport/Leibeserziehung: aus diesem Verständnis ist einerseits das Sinnverstehen die Grundlage allen Bewegens und andererseits daraus folgend das Sich-Bewegen *die* grundlegende Basiskompetenz für menschliche

225 Ebd., S. 163

226 Vgl. dazu ebd., S. 163f

Bildung.²²⁷ Und zu fordern wäre, dass Kindern ausreichende Möglichkeiten geboten werden, ihren sinnlichen Umgang mit Welt und einen damit verbundenen Bewegungsreichtum auszuleben. Denn gerade in der Schule als Institution sind die Kinder vielen Reglementierungen, die den Leib/Körper betreffen, unterworfen, man denke z.B. an die Gestaltung der Räume oder der Sitzmöbel, aber auch an Ordnungssysteme wie Sitzordnungen, Schulordnungen, Bewegungsvorschriften für die Klasse, den Pausenhof etc..

5.3. Überlegungen zum Phänomen „Lernen“

Käte Meyer-Drawe hat dieses Phänomen unter den verschiedensten Blickwinkeln beleuchtet (vgl. Kapitel 4.2.1.). *Lernen* ist stets mit *Erfahren* verbunden und dieses wiederum mit *Wahrnehmen* und *Empfinden*. Die Geschichte des Lernens in unserer „Kultur“ zeigt aber, dass dieser leiblich-sinnliche Part von Lernvollzügen immer mehr zurückgedrängt wird und in den „kognitiven“ Fächern weitgehend wegfällt. Erst in den letzten zwei bis drei Jahrzehnten hat man in den Grundschulen wieder begonnen, das Leiblich-sinnliche wieder einfließen zu lassen. So werden nun z.B. die Buchstaben mit mehreren Sinnen gelehrt und gelernt. Für phänomenologische Überlegungen ist der Vollzug des Lernens interessant nicht das Resultat. Unsere Erfahrung ist aus phänomenologischer Sicht nicht aus einem Guss sondern gekennzeichnet durch Risse, Spalten und Brüche. Diese stellen Ansprüche an uns, fordern uns heraus und Lernen ist als Antworten auf diese Ansprüche, die uns widerfahren, zu begreifen. Bei diesem Lernen macht man Erfahrungen über sich und die Welt. Gleichzeitig entsteht bei allen am Lernprozess Beteiligten ein gemeinsamer Sinn, der alles weitere beeinflusst. In diesem Sinne ist uns unsere Welt sinnhaft gegeben. In einer „ausweglosen“ Situation kann es zu einem Bruch in der Erfahrung kommen und somit zu einer „negativen“ Erfahrung, d.i. eine Erfahrung über die Erfahrung selbst, auf die ein Umlernen erfolgt. Wendet man nun diese Erkenntnisse auf die ästhetisch-expressiven Schulfächer an, lässt sich feststellen, dass diese viele Möglichkeiten bieten, diese Erfahrungen zu machen,

²²⁷ Vgl. ebd., S. 164f

weil sie alle mit dem leiblich-sinnlichem Vermögen des Menschen verbunden sind. Wenn man wieder auf das Beispiel des Sportsports zurückgreift, muss man eigentlich mit Bedauern einen negativen Befund aufstellen. Obwohl hier viel Raum für entsprechende Erfahrungen wäre, wird dieser nicht genutzt sondern ähnlich wie in den „kognitiven“ Fächern der Schwerpunkt zumeist auf die Vermittlung von festgelegten Bewegungsabläufen reduziert. Dies geschieht mit Hilfe von methodischen Verfahren und zielt auf normierte sportliche Bewegungen ab ohne den Heranwachsenden die Gelegenheit zu geben, die leiblich-sinnliche Erfahrung zu machen, die die Grundlage für das Bewegungskönnen und Bewegungswissen ist. Die Folge eines solchen Unterrichts kann sein, dass die erlernte Bewegung eine „Scheinbewegung“ des Körpers bleibt, der anzusehen ist, dass die Ausübenden die Bewegung nicht in ihrem Leib spüren. Nach Laging²²⁸ entspricht diesem Scheinkönnen im Sportunterricht ein „Scheinwissen“ im kognitiven Bereich, das entsteht, wenn das leiblich-sinnliche Erfahren aus dem Unterricht vollkommen verdrängt wird. Seiner Meinung nach wäre es dringend notwendig, einen leiblich-sinnlichen Unterricht mit einem bewegten Begreifen einzuführen, der eine Stärkung des leiblich-sinnlichen Zugangs zur Welt mit sich bringen würde. Ein solches Bildungskonzept würde zu einer Verbesserung der schulischen Leistungen in allen Fächern führen. Das soll aber nicht heißen, dass man sich nur mehr im Spüren des Körpers/Leibes üben soll sondern dass sowohl in den kognitiven Fächern als auch im Sportunterricht der Begriffshorizont der Kinder und Heranwachsenden erweitert wird, dass das Wissen und Können „vertieft“ wird. Das kann aber nur gelingen, wenn man an ihren Vorstellungen und Erfahrungen unter Einbeziehung ihres leiblich-sinnlichen Weltverstehens anknüpft.

Aus phänomenologischer Sicht geschieht Lernen auf dem Boden unseres „unthematischen Vorverständnisses“ (vgl. FN 187), d.i. die ursprüngliche sinnlich-leiblich vermittelte Vertrautheit des Menschen mit der Welt. Das heißt es setzt als neue Erfahrung schon Erfahrung voraus. Setzt man dieses Verständnis von Lernen voraus und bezieht das oben Ausgeführte mit ein, dann wäre eine Bildung der „Sinne“ als wesentliche Komponente im Bildungskonzept anzusehen. Ein entsprechender Unterricht in den ästhetisch-expressiven Fächern könnte zu einer Legitimation dieser

228 Vgl. ebd., S. 169ff

Fächer beitragen.

5.4. Überlegungen zum Phänomen „Herausforderung durch die Dinge“

Dieses Phänomen steht in einem engen Zusammenhang mit den oben behandelten Phänomenen Lernen, Lebenswelt und Fremdheit/Andersheit. Im Konkreten geht es nach Meyer-Drawe (vgl. Kapitel 4.2.2.) darum, dass wir uns wieder bewusst machen müssen, dass wir mit der Welt und den Dingen „verschränkt“ sind und dass die Dinge nicht „stumm“ sind sondern mit uns „kommunizieren“. Dieses Wissen ist im Laufe der Kulturgeschichte unter der sich entwickelnden Herrschaft der exakten (Natur)Wissenschaften verloren gegangen (einiges lässt sich darüber bei Michel Foucault in der „Ordnung der Dinge“ nachlesen). Im Zuge dessen ist auch die Rolle der Wahrnehmung als Grundlage des Erkennens diskreditiert worden, weil sie kein sicheres und exaktes Wissen liefern kann. Beobachtet man Kinder beim Spielen, dann wird man des öfteren feststellen, dass für sie die Dinge sehr wohl noch lebendig sind und zu ihnen und mit ihnen sprechen. Bei Lippitz finden sich dazu einige sehr treffende Beobachtungen, die im Rahmen von phänomenologischen Studien gemacht worden sind. Kinder haben noch einen vertrauten leiblich-sinnlichen Umgang mit der Welt und den Dingen. Nach Meyer-Drawe sollte der Wahrnehmung und den sie vermittelnden Organen – unseren Sinnen – wieder mehr Beachtung geschenkt werden. Um den Aufforderungscharakter der Dinge wahrnehmen zu können, müsste der Mensch als ein leiblich-sinnliches Wesen gedacht werden, das sich zu öffnen vermag und die Dinge an sich heranlässt und einlässt. Dann kann man von einer sinnlich-leiblichen Aneignung von Welt sprechen. Alle diese Vorgänge sind in den ästhetisch-expressiven Fächern besonders gut erfahrbar, weil in ihnen noch Freiräume für einen leiblich-sinnlichen Zugang zu Welt bestehen. Denkt man jetzt im Speziellen wieder an den Sportunterricht, so lassen sich viele Möglichkeiten zu ästhetischen im Sinne von sinnlichen Erfahrungen denken, die von den „Dingen“ hervorgerufen werden. Z.B. können Kinder mit

Turngeräten konfrontiert werden ohne dass ihnen bestimmte Bewegungsabläufe vorgegeben werden. Sie können dann ihre eigenen Vorerfahrungen aus ihrer Beziehung zur Welt einbringen und eigene Lösungen zur Bewältigung des Geräts hervorbringen oder sie können zu Bewegung zu Musik eingeladen werden, was auch je nach eigenen präreflexiven Horizonten sehr unterschiedlich ausfallen wird. Die vollzogene Bewegung erlaubt den Heranwachsenden dann Erkenntnis über die Bewegung und im Kontext mit dieser über die Welt, sie können ästhetische Erfahrungen machen und diese in ihre Lernprozesse einfließen lassen. Versteht man Bildung (hier als aktive Handlung des Individuums) nicht nur als eine Aneignung von Kulturgütern sondern als aktiven Prozess der Beteiligung an der Herstellung solcher Bedeutungsträger, dann kann Bewegung und Sport im obigen Sinn als eine Handlung verstanden werden, die Kultur schafft. Somit wäre die Bedeutung der ästhetisch-expressiven Schulfächer für die Bildung des Menschen gegeben.²²⁹

5.5. Überlegungen zum Phänomen „Macht im Raum erfahren“

Dieses Phänomen, welches von Kristin Westphal auf verschiedene Gesichtspunkte hin untersucht wurde (vgl. Kapitel 4.3.1.), hängt mit dem oben behandelten Phänomen (Herausforderung durch die Dinge) und damit wieder auch mit allen anderen zusammen. Im phänomenologischen Sinne wird Raum nicht durch Denken konstituiert sondern durch den sinnlich-wahrnehmenden Körper/Leib und zwar durch eine Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt und den Dingen. Dies geschieht einerseits aktiv, indem der Mensch sich in den „Räumen“, d.i. Welt, Natur und Räume im eigentlichen Sinn, bewegt und sich selbst und Fremdes wahrnimmt, andererseits passiv, durch *Erfahrung von Macht im Raum*. Kinder verbringen, wie schon weiter oben ausgeführt (vgl. z.B. Kapitel 4.1.2.), einen Großteil ihrer Zeit in für sie konstruierten und bereitgestellten Räumen, diese stellen gleichsam Lebensverhältnisse für sie dar. Daher setzen sie sich sowohl sinnlich, d.i. passiv, als auch bewusst, d.i. aktiv, mit ihnen auseinander. Die Erfahrungen in diesen Räumen, insbesondere die Erfahrung von

²²⁹ Vgl. Laging, Ralf: 2005, a.a.O., S. 174ff

Macht, schreiben sich in ihre Körper/Leibe ein und beeinflussen ihre Zukunft entscheidend. Nimmt man diese Erkenntnisse ernst, dann muss ein Umdenken in den verschiedensten Bereichen einsetzen. Diese Bereiche umfassen sowohl die Lehrer-Schüler-Verhältnisse, die Institution Schule, den Staat, der die Institution Schule bereitstellt, die verschiedenen Institutionen, die sich im Rahmen der Freizeit mit Kindern beschäftigen, die Politik, die sich mit bildungspolitischen Diskursen auseinandersetzt, aber auch die Architektur, die Schulbauten entwirft. Wichtig wäre nach Westphal in diesem Zusammenhang auch das Ermöglichen von ästhetischen Erfahrungen. Die ästhetisch-expressiven Schulfächer wären wiederum besonders geeignet, die von Westphal geforderten positiven und ästhetischen Erfahrungen von und im Raum zu fördern. Da sie in ihrer Struktur eher offen sind und den SchülerInnen Freiräume für die entsprechenden Erfahrungen bieten können, könnten sie einen guten Ausgleich zum eher kognitiven Bereich in den Kernfächern schaffen. „Macht“ in ihren unterschiedlichen Ausformungen kann in diesen Fächern thematisiert werden und kreativ bearbeitet werden. Denkt man hier im Speziellen wieder an den Bewegungs- und Sportunterricht, so bieten sich hier vielfältige Formen an. Es gibt z.B. viele Übungen, mit denen Raum sinnlich-leiblich wahrgenommen und verarbeitet werden kann. Bewegungsaufgaben können dazu auffordern, die Grenzen von Räumen zu erkunden und eventuell zu überwinden, nach neuen Lösungen zu suchen. Alle diese Vorgänge können individuell oder in Gruppen durchgeführt werden und zum Reflektieren einladen. Indem die Lernenden reflexiv am Entstehen von Bewegungslösungen beteiligt werden, können sie auch Erfahrungen mit Macht und damit, wie diese wirkt, machen. Diese Interaktions- und Kommunikationsprozesse erfolgen aktiv und gestatten dem Lernenden positive Erfahrungen mit Räumen und Macht. Insofern tragen sie positiv zu einem Gelingen von Bildung bei. So gesehen wären sie für eine Legitimation der ästhetisch-expressiven Schulfächer geeignet.

5.6. Überlegungen zum Phänomen „Aufmerksamkeit“

Dieses Phänomen ist indirekt mit dem Phänomen Macht (und daher mit allen anderen

zuvor behandelten) verbunden. Aufmerksamkeit ist immer auf etwas Anderes bezogen, das auch mich Einfluss nimmt und eventuell auf mich Macht ausübt. In der Phänomenologie wird unter Aufmerksamkeit nicht ein subjektiver Akt verstanden sondern ein Sich-Hinwenden zu etwas, das einen auffordert, als Widerfahrnis. Und wie bei allen Widerfahrnissen im phänomenologischen Sinne kommt es dabei zu Brüchen, zu Störungen, zu Unterbrechungen. Jeder Kommunikations- und Interaktionsprozess enthält ein Mehr an Sinn, der gerade in solchen Unterbrechungen der Aufmerksamkeit sinnfällig werden kann und den Sinn- und Erfahrungshorizont der Beteiligten erweitern kann. Ausgedrückt wird dieser Sinnüberschuss im leiblichen Ausdrucksverhalten. Kommt diesem Phänomen „Aufmerksamkeit“ in den ästhetisch-expressiven Schulfächern Bedeutung zu, ist nun die Frage. Betrachtet man es wie im phänomenologischen Sinn als ein Sich-Hinwenden zu etwas, das einen auffordert, dann auf jeden Fall. Denn in diesen Fächern sind die Kinder und Jugendlichen immer wieder aufgefordert, auf „Dinge“ zu hören, zu sehen, sie zu fühlen etc., und auf diese Einflüsse zu antworten – in vielen Unterrichtssituationen explizit expressiv-leiblich. Die Verschränkung mit der Welt und den Anderen kann dabei leiblich-sinnlich erfahren werden. Insofern bilden die ästhetisch-expressiven Schulfächer bei entsprechendem Unterricht ausgezeichnete Räume der Erfahrung, in denen dem Phänomen Aufmerksamkeit eine wichtige Rolle zukommt. Die SchülerInnen haben hier viele Möglichkeiten zu erfahren, dass Kommunikation nicht nur sprachlich-stimmlich sondern auch leiblich über das Ausdrucksverhalten abläuft. Betrachtet man nun wieder das Schulfach Leibesübungen, so findet man in diesem eine große Anzahl von Bewegungsformen, die Kommunikation und Erfahrung von Sozialität erlauben bzw. fördern. Aufmerksamkeit spielt hier eine große Rolle, denn in der Bewegung muss auf den anderen und die Dinge geachtet werden, damit es zu keinen Kollisionen und Verletzungen kommt. Es gibt auch viele Möglichkeiten zu fühlen, das heißt leiblich-sinnlich wahrzunehmen, wie es einem selbst bei bestimmten Bewegungen geht, aber auch wie es den anderen geht, was sie erwarten, worauf zu antworten ist. Bei allen diesen Prozessen wird Sinn erzeugt, der sich dann in den Beteiligten ablagert und Veränderungen in ihnen und an ihnen hervorruft. Jede Bewegung – als Erfahrung – ändert den Menschen und bietet ihm die Möglichkeit zu Erkenntnis und Reflexion,

wobei die Erkenntnis im Schulsport auch eine leiblich/körperliche sein kann. Erkenntnisgewinnung und Reflexion sind wichtige Vorgänge beim Prozess der Bildung des Individuums. Das Phänomen Aufmerksamkeit ist einer der Faktoren, der zu einem Gelingen der Bildung des Individuums beiträgt. Da diesem Phänomen in den ästhetisch-expressiven Schulfächern eine große Bedeutung zukommt, könnte es zu einer Legitimierung dieser Fächer beitragen.

Auf das Phänomen „Vom Ver-Rücken der Phänomene“ (vgl. Kapitel 4.3.3.) wird hier nicht näher eingegangen, da es sich dabei um den Einfluss von den „Neuen Medien“ auf die Prozesse der Wahrnehmung und Erfahrung handelt und diese Form von Veränderung der Wahrnehmung im Sprechen, Hören und Sehen, wie sie Westphal im Rahmen von künstlerischen Projekten beschreibt, im Schulunterricht (noch) keine Rolle spielen.

5.7. Überlegungen zu einer „neu verstandenen Leibes-Erziehung“

Fasst man die Ergebnisse der Untersuchung der Phänomene auf ihre mögliche Bedeutung für eine Begründung der Legitimation der ästhetisch-expressiven Schulfächer zusammen, so lässt sich feststellen, dass sie alle dafür geeignet wären, wenn sie in Überlegungen zu Erziehung und Bildung einfließen. Die gegenwärtigen Vorstellungen von Erziehung und Bildung in den Bildungsdebatten sind aber eher auf Zielorientierung, Nutzenmaximierung, Ökonomisierung und Ausbildung statt Bildung ausgerichtet, denn auf eine „Integration“ des ganzen Menschen als leiblich-sinnlich-seelisches Lebewesen. Phänomenologische und anthropologische Erkenntnisse nehmen das Thema „Leiblichkeit“ des Menschen in den Blick und weisen auf die „Leiblichkeit der Erfahrung“²³⁰ hin. Meyer-Drawe fordert in ihren phänomenologischen Untersuchungen, dass der Leiblichkeit eine neue Rolle in den verschiedenen pädagogischen Bemühungen zugewiesen wird. Ein Aspekt, der dabei nicht übersehen

230 Meyer-Drawe, Käte: Leiblichkeit. In: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Beltz Verlag, Weinheim/Basel, 2004b, S. 619

werden darf, ist die Erkenntnis, dass der Leib „nicht das Andere der Vernunft repräsentiert, sondern eine andere Vernunft“.²³¹ So hat der Leib mit seinen Möglichkeiten zur Erfahrung für den Menschen sinnstiftende Bedeutung (vgl. dazu z.B. Phänomen Lebenswelt oder Phänomen Lernen). Aber er selbst, der Leib, entzieht sich unseren Bemühungen, ihn zu verstehen immer mehr, je mehr wir über ihn wissen und forschen (vgl. dazu z.B. Kapitel 3.1.1.). Zu beachten ist ebenfalls, dass nach phänomenologischer Sicht im Leib des Menschen Körper und Geist ineinander verschränkt sind und nicht zwei getrennte Substanzen bilden. Bei der Wahrnehmung und bei der Erfahrung wird immer „etwas als etwas“ wahrgenommen oder erfahren, wobei diese Prozesse nicht lückenlos stattfinden. Diese Lücken werden mit Sinn gefüllt, der daraus entsteht, dass dieses etwas, so wie es mir erscheint, nicht dieses ist, sondern etwas Anderes, Fremdes, Unverfügbares. Dieses etwas widerfährt uns, trifft uns ohne dass wir darauf Zugriff haben. Und wir müssen darauf antworten, indem wir uns zu uns selbst, zu Anderen und zu Welt in ein Verhältnis setzen. Diese Erkenntnisse bezüglich unserer Leiblichkeit und ihrer Vielschichtigkeit gilt es in einer „neuen“ Bildungstheorie einzubeziehen. Molzberger z.B. spricht sich gegen die zunehmende Verplanung von Unterricht aus und für die Ermöglichung von „Überraschung durch etwas, das zu Erziehende (und Erzieher gleichermaßen!) unerwartet ansprechen und be-treffen könnte“.²³² Dem Leiblich-Sinnlichen muss wieder mehr Raum in den Schulen gegeben werden und eine vielgestaltige Anregung nicht nur durch Lehrmittel sondern auch durch die Dinge aus dem Alltag, der Lebenswelt(en) der Kinder und Erwachsenen, sollte gewährleistet sein. Nach ihrer Sicht könnte eine „neu verstandene Leibes-Erziehung beispielsweise bedeuten, der Leiblichkeit pädagogisch ‚Rechnung‘ zu tragen, indem ästhetische Erziehung vermehrt integriert verstanden würde: Kunst, Musik und auch Sport lassen vielfältige Berührungspunkte zu“.²³³

Somit schließt sich der hermeneutische Kreis bzw. kehrt die Spirale um eine Ebene

231 Meyer-Drawe, Käte: ebd., S. 619

232 Molzberger, Rita: Bildung und Leiblichkeit. Körper und Leib. In: Mertens, Gerhard/Frost, Ursula/Böhm, Winfried/Ladenthin, Volker (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft, Band 1, Grundlagen. Allgemeine Erziehungswissenschaft. Ferdinand Schöningh, Paderborn/München/Wien/Zürich, 2008, S. 295

233 Molzberger, Rita: ebd., S. 295

höher wieder an den „Ausgangspunkt“ zurück.

Es folgen nun eine Zusammenfassung der Ergebnisse der Hauptteile der Arbeit in Verbindung mit einem Rückblick auf die Fragestellungen und einem Ausblick auf die Bedeutung pädagogisch-phänomenologischer Erkenntnisse für die aktuelle Bildungsdebatte.

6. Resümee

Bei der Beantwortung meiner ersten Frage, wie Wilfried Lippitz, Käte Meyer-Drawe und Kristin Westphal die Begriffe Körper, Leib und Erfahrung thematisieren, hat sich gezeigt, dass alle drei AutorInnen ähnliche Auffassungen hinsichtlich dieser Begriffe vertreten. Sie schließen damit an die phänomenologische Tradition von Husserl und Merleau-Ponty an. Teilweise ist auch eine intensive Auseinandersetzung mit der Philosophie der Responsivität von Bernhard Waldenfels erkennbar. Erkenntnisse aus der Philosophischen Anthropologie von Helmut Plessner fließen auch in ihre Konzepte ein.

Für Lippitz ist das Phänomen Leib vor allem bei Kindern gut feststellbar, weil diese ihren Leib noch ursprünglich erfahren. Sie leben noch *in* ihrem Leib und er *ist* das Mittel zur Erkundung der Welt, von der er aufgefordert und zum Handeln motiviert wird. In diesem Sinne sind Kinder in ihrem Tun noch leibhaftig mit der Welt verstrickt und ihre Emotionen treiben sie an. Diese Verschränkung mit der Welt drückt sich in vielfältigen sich überschneidenden ästhetischen, pragmatischen und intellektuellen Erfahrungen aus. Der Leib selbst weist auch eine Verschränkung auf, nämlich die von Leib und Geist, somit ist er nicht eindeutig und in der Folge nie vollständig erfassbar.

In Folge der Verschränkung mit der Welt nimmt der Leib eine Vermittlerstelle zwischen der lebensweltlichen Natur und Welt ein. Mit seinen Sinnen nimmt er die Materialität der Welt wahr und formt unsere Erfahrungen. Diese fortlaufenden Prozesse bilden den Boden für das Bewusstsein des Ich und für seine Reflexivität. Daneben besitzt der Leib

noch eine vor-bewusste Reflexivität, die für sein Ausdrücken und Fühlen wichtig ist. Als vorpersonales Ich ist der Leib gesellschaftlichen und historischen Einflüssen ausgesetzt, die auf ihn einwirken und ihn individuell und als Teil von Gesellschaft und Kultur prägen.

Für Meyer-Drawe ist der Leib die Einheit von Leib und Leben, von Geist und Körper. Leib ist also mehr als der Körper und ermöglicht uns, Erfahrungen zu machen. Er ist weder ein Ding noch Bewusstsein sondern Teil unserer animalen Natur. Er bildet mit seiner Leiblichkeit den Maßstab der Dinge, das heißt er ermöglicht uns Bedeutungen, die nicht mit bloßem Denken zu realisieren sind. Er fungiert als Ort der Erfahrung, indem der mit seinen Sinnesorganen Eindrücke aufnimmt und sie leiblich und geistig verarbeitet. Und er ist unser Ort des Ausdrucks.

Bei der Wahrnehmung und Erfahrung nehmen wir nichts „rein“ wahr sondern immer „etwas als etwas“, das heißt gestalthaft und bedeutungshaft. Daraus folgt aber auch, dass wir einerseits in unserer leiblichen Wahrnehmung jederzeit von äußeren Einflüssen beeinträchtigt werden, andererseits von inneren Schwankungen. Unser Leib agiert oft eigenaktiv ohne Zutun unseres Bewusstseins und kann so leicht von der Welt verletzt werden.

Unsere Wahrnehmungen und Erfahrungen weisen zwei grundlegende Strukturen auf, die Horizonthaftigkeit und die Perspektivität, die jeweils von unseren Lebensumständen geprägt werden. Sie sind auch schon reflexiv strukturiert bevor unser Bewusstsein mit der Vernunft eingreift, so kommt ihnen Sinn zu.

Der Leib ist wie bei Lippitz unsere Verankerung in der Welt und ermöglicht uns die Teilhabe und den Austausch mit der Welt. Seine Sinneswahrnehmung ermöglicht uns Erfahrung, die aber mit einer Öffnung zur Welt verbunden ist. In dieser können Risse und Brüche auftreten. Die Dinge selbst können uns belehren und so kann eine vorreflexive Erfahrung ausgebildet werden. Zum Bewusstmachen unserer Erfahrung benötigen wir Sprache und Denken, aber wir können niemals den Erfahrungsreichtum des Leibes vollständig ausdrücken.

Auch Westphal unterscheidet zwischen Körper und Leib, wobei der Leib für sie der

erlebende Körper des Menschen ist, der sich mit seiner Umwelt austauschen und die Erlebnisse speichern kann. Körper ist wie bei Lippitz und Meyer-Drawe das von außen Betracht-bare und Messbare. Der Leib dient als Nullpunkt der Orientierung im Raum und in der Bewegung schaffen wir mit ihm Raum und bilden ihn auch gleichzeitig ab. Wir erfahren die Welt mit ihm und wir antworten mit ihm. Er ist unser Empfindungsträger, unser Ausdrucksorgan und unser Orientierungs- und Handlungsraum. Er besitzt eine Ambiguität und kann sich für Anderes oder Andere öffnen und daher immer mehr wahrnehmen als nur sich selbst. Über den Leib erfahren wir unsere sozialen und kulturellen Prägungen.

Westphal weist auch auf das Leibgedächtnis hin, das neben den Erinnerungen an Erfahrungen oder Erlebnisse auch die Möglichkeit zur Transzendierung von Erfahrungen ermöglicht. So ist der Leib eine Schnittstelle zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Das Subjekt ist mit der Welt verschränkt und die leiblich-sinnliche Wahrnehmung ist ein eigenes Erkenntnisvermögen. Erfahrung ist daher nicht nur ein aktives Vermögen sondern auch eine passive Leistung im Sinn des Widerfahrens.

Im Anschluss daran wurde der Frage nachgegangen, welche Phänomene Lippitz, Meyer-Drawe und Westphal im Zusammenhang mit Körper, Leib und Erfahrung in ihren Forschungen untersuchen und welche Erkenntnisse dabei gewonnen werden. Aus dem breiten Spektrum der Phänomene wurden einige ausgewählt, die für pädagogisches Handeln in der Schule bedeutsam erscheinen.

Zunächst kam das Phänomen „Fremdheit bzw. Andersheit“ von Lippitz zur Sprache. Fremdes kann nur durch Abgrenzung gegen Bekanntes bestimmt werden. Es stört die Ordnungen und erzeugt Risse. Deswegen trachten wir danach, es uns „einzuverleiben“, es anzupassen und zu normalisieren. Lippitz erörtert drei konkrete Probleme, die Fremdheit betreffen: das Bildungsproblem, das Problem des pädagogischen Verstehens und das Problem der Gestaltung von Generationenverhältnissen.

Er erläutert an Hand von der kosmologischen Bildung von Comenius und der neuhumanistischen Selbstbildung von Humboldt, die beide noch in einigen Aspekten

unser gegenwärtiges Bildungssystem beeinflussen, wie das Fremde in Bildungsprozessen auftritt. Bei der kosmologischen Bildung wird das Fremde durch Lernen eliminiert, bei der neuhumanistischen ist das Fremde das Mittel zur Selbstbildung und wird zu eigenem. Lippitz selbst lehnt diese beiden Bildungsbegriffe ab und meint, dass Bildung nicht ein Selbstwerden sondern Fremdwerden sein soll. Dazu ist Offenheit im Lernprozess notwendig.

Auch beim Bemühen um pädagogisches Verstehen des Heranwachsenden tritt Fremdes auf. Es besteht die große Gefahr, dass man als Pädagoge/Pädagogin die Kinder nur schematisch versteht und sie in Schemata einordnet. So bleibt das Kind fremd.

Im Verhältnis der Generationen tritt auch Fremdheit auf. Jedes neugeborene Kind ist zunächst fremd und wird fremdbestimmt erzogen. Es wird dadurch vieler seiner vorhandenen Möglichkeiten beraubt. Allerdings kann dies durch das Kind durchbrochen werden und Neues entstehen.

Dann wurde das Phänomen „Lebenswelt“ von Lippitz behandelt. Genau genommen gibt es nicht nur eine sondern viele Lebenswelten, sowohl bei Kindern als auch bei Erwachsenen. Dabei handelt es sich um Erfahrungs- und Erlebnisräume, die eine subjektive und eine soziale (intersubjektive) Vorgeschichte haben. Als besonderes Problem erörtert Lippitz die fortschreitende „Verhäuslichung“, die eine zunehmende Einschränkung der kindlichen Lebensräume zur Folge hat. Dies führt so weit, dass der Leib als Bewegungsorgan „stillgestellt“ wird. Zu beachten ist dabei, dass die Lebenswelt des Kindes mit den leiblich-sinnlichen Erfahrungen die Fundierung für die Welt der Erwachsenen bedeutet. Kinder nehmen die Welt noch konkret und situativ wahr und antworten auf ihre Aufforderungen und Ansprüche. Den Kindern darin zu folgen könnte zu neuen Erfahrungen von Welt führen.

Als nächstes wurde das Phänomen „Lernen“ von Meyer-Drawe diskutiert. Sie hat viele Aspekte davon untersucht, wie z.B. Anfänge des Lernens, Lernen als Erfahrung, Negativität der Erfahrung, Lernen als Umlernen. Voraussetzung für das Lernen ist Erfahrung, diese hat keine stetige Struktur, sondern ist durch Brüche gekennzeichnet, aus denen heraus Ansprüche an den Menschen gestellt werden. So ist Lernen als

Antworten auf diese Ansprüche zu verstehen, auf das, was uns widerfährt und widerfahren ist. Wichtig aus phänomenologischer Sicht ist der Vollzug des Lernens. Lernen ist immer von Vergessen begleitet. Durch Neues gehen die Vorstufen (das Vorwissen) „verloren“, aber sie sind im Neuen aufgehoben. In einer aporetischen Situation kann es zu Brüchen kommen und daraus folgend zu einer negativen Erfahrung, die dann ein Umlernen bewirkt. Dabei wird uns unser unthematisches Vorverständnis bewusst. Dieses ist bei jedem Individuum anders, was für schulisches Lernen zu beachten ist. Lernen ist auch immer mit Intersubjektivität verbunden. Durch Kommunikation mit anderen werden Sinnüberschüsse freigelegt, die wieder als Anknüpfungspunkte für weiteres Lernen und Erfahren dienen. Wichtig ist auch das Faktum, dass man Erfahrungen macht und hat. Der Vollzug des Lernens bleibt uns selbst unzugänglich und wir sind darin immer mit der Welt verwickelt.

Beim Phänomen der „Herausforderung durch die Dinge“ untersuchte Meyer-Drawe, wie die Dinge an unserem Verständnis von ihnen mitwirken um ihre Bedeutung für Bildung festzustellen. Wichtig ist in diesem Zusammenhang die Wahrnehmung, die im Laufe der Neuzeit in Verruf geraten ist, weil sie kein sicheres und exaktes Wissen liefern kann. Bei Kindern lässt sich die Doppeldeutigkeit unserer Existenz noch beobachten, sie folgen den Dingen noch mit ihren Sinnen. Trotz unserer Verschränkung mit der Welt sind wir kein Ding unter den Dingen, denn wir können uns von der Welt durch Reflexion distanzieren. Aber wir müssen zur Kenntnis nehmen, dass der Mensch ein leibliches Wesen ist und mit seinen Sinnen wahrnimmt und erleben kann, wenn er offen ist. Ein ausgezeichneter Sinn in diesem Fall ist das Hören, dem wir „ausgeliefert“ sind. Meyer-Drawe fordert, dass in neue Überlegungen zu Bildungstheorien auch das Ausgeliefertsein an Anderes berücksichtigt werden soll, damit der Welt und den Dingen wieder ihr evozierender Charakter zugesprochen werden kann. Denn sinnliche bzw. ästhetische Erkenntnis ist eine erweiterte Form menschlichen Wahrnehmens und Lernens.

Im Anschluss daran wurde das Phänomen „Macht im Raum erfahren“ von Westphal erörtert. Sie beschäftigt sich sehr viel mit dem Thema Raum und Macht unter

verschiedenen Gesichtspunkten. Hervorzuheben für das schulische Lernen ist dabei dass Macht oft mit den Orten verbunden wird, an denen sie ausgeübt wird. Sie schreibt sich dann in die Leiber der Beteiligten ein und prägt entscheidend die Zukunft dieser. Die Konstitution von Räumlichkeit ist im phänomenologischen Sinn kein Ergebnis von Denkakten sondern ein Geschehen, das in der Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt entsteht, und zwar durch Erleben, Deuten und Verstehen-Wollen der ihn umgebenden Naturphänomene und der eigenen Lebensbedingungen. Dies geschieht immer aktiv und passiv. Diese Fakten müssten bei der Realisierung von Schulbauten mit beachtet werden um eine positive Entfaltung aller Beteiligten zu ermöglichen.

Ein weiteres behandeltes Phänomen von Westphal war die „Aufmerksamkeit“, die im schulischen Alltag eine wesentliche Rolle spielt. Von ihr lässt sich nur etwas sagen, wenn man in sie verwickelt ist. Sie existiert immer nur als geteilte, das heißt man ist immer aufmerksam und unaufmerksam zugleich, je nachdem aus welcher Perspektive man das betrachtet, worauf die Aufmerksamkeit gerichtet ist. In phänomenologischer Hinsicht ist Aufmerksamkeit ein sich Hinwenden zu etwas, das einen auffordert, also eher ein Widerfahrnis, welches mit Responsivität verbunden ist. Stimme, Gesten und Blick des Anderen machen uns betroffen, ohne es zu wollen bin ich ihm und damit bestimmten Erfahrungen unterworfen. In diesem Sinne sind pädagogische Lehr- und Lernprozesse nicht nur bloße Aneignungsprozesse sondern es kommt dabei zur Produktion eines Sinnüberschusses, der wieder in Sinn umgesetzt wird. Diese Erfahrungen treten auch im Unterricht auf und äußern sich im Ausdrucksverhalten. Wesentlich ist dabei die Verschränkung des Menschen mit der Welt und den anderen zu beachten, die das traditionelle Subjekt-Objekt-Verhältnis ersetzt.

In einem ganz aktuellen Artikel gng Westphal auf des „Ver-Rücken der Phänomene“ ein. Sie versteht darunter die Möglichkeit, dass durch die mediale Strukturierung aller Erfahrungen diese Strukturierung auch in den Neuen Medien auftreten kann, weil in unserem medialen Verhältnis zur Welt immer schon etwas Künstliches im Erfahren enthalten ist. Dies lässt sich nach ihrer Meinung darin feststellen, dass eine Verkörperung in die Medien und eine Entkörperung von leiblichen Vorgängen zu

beobachten ist. Das heißt einiges, was früher Gültigkeit besaß, wie z.B. die unhintergehbare Anwesenheit des Anderen oder die Materialität der Dinge, die von uns wahrgenommen werden müssen, wird durch den Umgang mit elektronischen Medien außer Kraft gesetzt. So verändert unser Umgang mit den technischen Medien unsere Wahrnehmungsweise und auch die Bedingungen von Möglichkeit von Erfahrung.

Diese behandelten Phänomene wurden im Folgenden gemäß der dritten und letzten Frage dahingehend untersucht, ob sie eine Bedeutung für eine Begründung der Legitimation der ästhetisch-expressiven Fächer im Schulkanon aufweisen. Um dies zu gewährleisten, müssten sie wichtige Faktoren zu einer gelungenen Bildung des jungen Menschen beisteuern, welche nicht auf dem herkömmlichen Weg in den Kernfächern, in denen die zu erwerbenden Kompetenzen in den Bildungsstandards festgelegt sind, erworben werden können. Die Erkenntnisse aus den phänomenologischen Untersuchungen könnten auch in weitere bildungstheoretische Überlegungen einfließen und so zu einem neuen Verständnis von Lernen und Unterricht beitragen.

Bei der Diskussion der Phänomene auf ihre Tauglichkeit hin zeigte sich, dass einige wesentliche Erkenntnisse immer wieder bei den unterschiedlichen Phänomenen auftauchen. Eine wesentliche Rolle beim Lernen spielt das Neue, Fremde, Andere. Es stellt einerseits eine Aufforderung dar, etwas zu tun, andererseits eine Herausforderung, darauf zu antworten. In der Auseinandersetzung damit ändern sich die Heranwachsenden, was an ihrem Körper und seinem Ausdruck feststellbar ist. Zu allen diesen Prozessen ist ein Sich-Öffnen notwendig. In den ästhetisch-expressiven Schulfächern besteht die Möglichkeit, für solche Prozesse Raum zu geben. Sie können Freiräume bieten, in denen die Kinder von selbst kreativ sein können und ihr Bewegungspotential ausloten und ihr Bewegungsrepertoire erweitern können. Es müssen nur ausreichend Gelegenheiten zur Wahrnehmung und ihrer Verarbeitung geschaffen werden. Das Empfinden, welches dabei entsteht, ist an Sinnliches gebunden und ist die fundamentale Ebene des Weltzugangs und der Erkenntnisgewinnung. Da Empfinden immer an innere und äußere Bewegungen gebunden ist, ist die Wahrnehmungsfähigkeit von entscheidender Bedeutung für die Bewegungskompetenz.

Nach phänomenologischer Sicht setzt die menschliche Existenz die ursprüngliche Einheit von Mensch und Welt voraus. Das Sich-Bewegen kann als eine Möglichkeit eines sinnerfüllten leiblichen Umgangs mit Welt verstanden werden. In diesem Verständnis ist das Sinnverstehen die Grundlage allen Bewegens und daraus folgend das Sich-Bewegen die grundlegende Basiskompetenz für menschliche Bildung. In allen diesen Prozessen tritt auch das Phänomen Lernen auf. Es ist stets mit Erfahren verbunden und dieses wiederum mit Wahrnehmen und Empfinden. Diese leiblich-sinnlichen Vollzüge im Lernen sind aber in der neuzeitlichen Geschichte des Lernens immer mehr zurückgedrängt worden. Erst in den letzten Jahrzehnten werden die Erkenntnisse wieder in den Unterricht der Grundschulen eingebaut. Die Verwendung von leiblich-sinnlichem Unterricht mit bewegtem Begreifen könnte den leiblichen Zugang zur Welt stärken und zu einer Verbesserung der schulischen Leistungen in allen Fächern beitragen. Versteht man phänomenologisch unter Lernen ein Geschehen auf dem Boden eines unthematischen Vorverständnisses, dann setzt man für Erfahrung schon Erfahrung voraus. Und eine Bildung der Sinne wäre dann eine wesentliche Komponente von Bildung. Denn die Sinne mit ihren Wahrnehmungen bilden die Grundlage für Erfahrung und Erkenntnis. Auch die Konstitution von Raum geschieht nach phänomenologischer Sicht nicht durch Denken sondern durch den sinnlich-wahrnehmenden Leib. Erfahrungen im und mit Raum und damit verbunden mit Macht prägen die Heranwachsenden entscheidend und sind in pädagogische Überlegungen mit einzubeziehen. Und in allen pädagogischen Kommunikations- und Interaktionsprozessen spielt die Aufmerksamkeit – verstanden als ein sich Hinwenden zu etwas, das einen auffordert - eine große Rolle. In solchen Situationen kann einerseits die Verschränkung mit der Welt und den anderen leiblich-sinnlich erfahren werden, andererseits die Tatsache, dass Kommunikation nicht nur sprachlich-stimmlich sondern auch leiblich über ein Sich-Ausdrücken des Körpers verläuft. In allen diesen Prozessen wird ein Überschuss an Sinn erzeugt, der sich in den Beteiligten ablagert und sie verändert.

Die ästhetisch-expressiven Schulfächer könnten bei entsprechendem Unterricht Freiräume schaffen, in denen diese Prozesse wahrgenommen und erfahren werden können. Sie bieten vielfältige Möglichkeiten, sich zu bewegen und so ein

entsprechendes Weltverständnis aufzubauen.

Versteht man Bildung in einem umfassenden Sinn als ein Umfassen der ganzen Person im Prozess des Sich-Bildens, und dazu gehört auch Bewegungskompetenz, dann wären der Umgang und die Konfrontation mit den Phänomenen relevant für eine Legitimation der ästhetisch-expressiven Schulfächer und ein Einbeziehen von phänomenologischen Erkenntnissen in aktuelle Bildungsdiskussionen wäre dringend nötig.

7. Literaturverzeichnis

- Benner, Dietrich/Franke, Elk: Bildsamkeit und Leiblichkeit – Zur Funktion negativer Erfahrungen für ein Modell performativer und Distanz vermittelnder Urteils- und Partizipationskompetenzen. Eine Befragung von Dietrich Benner durch Elk Franke. In: Franke, Elk (Hg.): Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 2008, S. 83-97
- Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Beltz-Verlag, Weinheim/Basel, 2004
- Böhm, Winfried: Wörterbuch der Pädagogik. Kröner, Stuttgart, 16., vollst. überarb. Aufl., 2005
- Dieckmann, Bernhard: Erfahrung. In: Wulf, Christoph (Hg.): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Beltz-Verlag, Weinheim/Basel, 1997, S. 744-750
- Duden online: <http://www.duden.de/> [9.11.2011]
- Franke, Elk: Qualitätssicherung aus der Perspektive ästhetisch-expressiver Schulfächer – am Beispiel des Schulsports. In: Benner, Dietrich (Hg.): Bildungsstandards. Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Chancen und Grenzen – Beispiele und Perspektiven. Ferdinand Schöningh, Paderborn/München/Wien/Zürich, 2007a, S.169-186
- Franke, Elk: Körpererziehung, Bewegung und Form. In: Tenorth, Heinz-Elmar/Tippelt, Rudolf (Hg.): Lexikon Pädagogik. Beltz Verlag, Weinheim/Basel, 2007b, S. 420f
- Franke, Elk: Erfahrungsbasierte Voraussetzungen ästhetisch-expressiver Bildung – zur

Entwicklung einer domänenspezifischen „Sprache“ physischer Expression. In: Franke, Elk (Hg.): Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 2008, S. 195-215

Gemoll, Wilhelm/Vretska, Karl (Hg.): Gemoll. Griechisch-Deutsches Schul- und Handwörterbuch. Oldenbourg, München, ¹⁰2006

Grimm, Jacob/Grimm, Wilhelm: Deutsches Wörterbuch online.

http://www.verstecken.unitrier.de/cgi-bin/WBNetz/Navigator/navigator_pysigle=DWB&lemid=GE07346&mode=Vernetzung&hitlist=&patternlist=&sigle1=DWB&lemid1=GE07352&sigle2=DWB&lemid2=GE07346 [9.11.2011]

Größing, Stefan: Überlegungen zum Thema Bewegung und Bildung aus leibanthropologischer Sicht. In: Bietz, Jörg/Laging, Ralf/Roscher, Monika (Hg.): Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 2005, S. 11-16

Grupe, Ommo: Leib/Körper. In: Grupe, Ommo/Mieth, Dietmar (Hg.): Lexikon der Ethik im Sport. Verlag Karl Hofmann, Schorndorf, 1998, S. 326-330

Haefner, Gerd: Leib. In: Brugger, Walter/Schöndorf, Harald (Hg.): Philosophisches Wörterbuch. Verlag Karl Alber, Freiburg/München, 2010

Hampe, Michael/Holzhey, Helmut: Erfahrung. In: Kolmes, Petra/Wildfeuer, Armin G. (Hg.): Neues Handbuch philosophischer Grundbegriffe. Verlag Karl Alber, Freiburg/München, 2011, S. 652-668

Husserl, Edmund: Hua XVII, 239. Zit. nach Vetter, Helmuth: Erfahrung. In: Vetter, Helmuth (Hg.): Wörterbuch der phänomenologischen Begriffe. Felix Meiner Verlag, Hamburg, 2004, S. 152

- Kubitza, Thorsten: Körper. In: Vetter, Helmuth (Hg.): Wörterbuch der phänomenologischen Begriffe. Felix Meiner Verlag, Hamburg, 2004
- Laging, Ralf: Bewegung und leibliche Bildung – bewegungspädagogische Überlegungen zum Bildungsbeitrag des Schulsports. In: Bietz, Jörg/Laging, Ralf/Roscher, Monika (Hg.): Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 2005, S. 159-179
- Lippitz, Wilfried: Der Leib (Kommentar). In: Lippitz, Wilfried/Rittelmeyer, Christian (Hg.): Phänomene des Kinderlebens. Beispiele und methodische Probleme einer pädagogischen Phänomenologie. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb., 1989, S. 71-77
- Lippitz, Wilfried: Die hermeneutisch-phänomenologische Pädagogik. In: Gudjons, Herbert/Teske, Rita/Winkel, Rainer (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Theorien. Bergmann&Helbig, Hamburg, 1991, S. 3-11
- Lippitz, Wilfried: Zu den Sachen selbst! Phänomenologische Forschungen in der Pädagogik. In: Lippitz, Wilfried: Phänomenologische Studien in der Pädagogik. Deutscher Studien Verlag, Weinheim, 1993, S. 13-47
- Lippitz, Wilfried: Aspekte einer phänomenologisch orientierten pädagogisch-anthropologischen Erforschung von Kindern. Anmerkungen zur aktuellen These der Kindheitsforschung: „Das Kind als sozialer Akteur“. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 75 (2), 1999, S. 238-247
- Lippitz, Wilfried: Selbständige Kinder im Kontext ihrer Lebenswelten. Phänomenologisch-pädagogische und sozialwissenschaftliche Interpretationen. In: Lippitz, Wilfried: Differenz und Fremdheit. Phänomenologische Studien in der Erziehungswissenschaft. Peter Lang, Frankfurt am Main, 2003

- Lippitz, Wilfried: Fremdheit und Andersheit in pädagogischen Kontexten. In: Westphal, Kristin/Liebert, Wolf-Andreas (Hg.): Gegenwärtigkeit und Fremdheit. Wissenschaft und Künste im Dialog über Bildung. Juventa Verlag, Weinheim, 2009, S. 69-85
- Merleau-Ponty, Maurice: Phänomenologie der Wahrnehmung. Walter de Gruyter&Co., Berlin, 1966
- Mertens, Gerhard/Frost, Ursula/Böhm, Winfried/Ladenthin, Volker (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band 1. Grundlagen allgemeiner Erziehungswissenschaft. Ferdinand Schöningh, Paderborn/München/Wien/Zürich, 2008
- Meyer-Drawe, Käte: Lernen als Umlernen – Zur Negativität des Lernprozesses. In: Lippitz, Wilfried/Meyer-Drawe, Käte (Hg.): Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens – didaktische Konsequenzen. Scriptor, Königstein/Ts, 1982, S. 19-45
- Meyer-Drawe, Käte: Der Leib – ein merkwürdig unvollkommen konstituiertes Ding. In: Jamme, Christoph/Pöggeler, Otto (Hg.): Phänomenologie im Widerstreit. Zum 50. Todestag Edmund Husserls. Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1989, S. 291-306
- Meyer-Drawe, Käte: Leibhaftige Vernunft. Skizze einer Phänomenologie der Wahrnehmung. In: Fellsches, Josef (Hg.): Körperbewußtsein. Verlag Die blaue Eule, Essen, 1991, S. 80-97
- Meyer-Drawe, Käte: Die Welt betrachtet die Welt. oder: Phänomenologische Notizen zum Verständnis von Kinderbildern. In: Herrlitz, Hans-Georg/Rittelmeyer, Christian (Hg.): Exakte Phantasie. Pädagogische Erkundungen bildender Wirkungen in Kunst und Kultur. Juventa Verlag, Weinheim, 1993, S. 93-104
- Meyer-Drawe, Käte: Vom anderen lernen. Phänomenologische Betrachtungen in der

- Pädagogik. In: Borrelli, Michele/Ruhloff, Jörg (Hg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Band II. Baltmannsweiler, Hohengehren, 1996, S. 85-98
- Meyer-Drawe, Käte: Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozeß. In: Zeitschrift für Pädagogik, 45(3), 1999, S. 329-336
- Meyer-Drawe, Käte: Lernen als Erfahrung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4/2003, S. 505-514
- Meyer-Drawe, Käte: Leib. In: Vetter, Helmuth (Hg.): Wörterbuch der phänomenologischen Begriffe. Felix Meiner Verlag, Hamburg, 2004a, S. 331-337
- Meyer-Drawe, Käte: Leiblichkeit. In: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Beltz Verlag, Weinheim/Basel, 2004b, S. 603-619
- Meyer-Drawe, Käte: Anfänge des Lernens. In: 49. Beiheft zur Zeitschrift für Pädagogik, 51, 2005a, S. 24-37
- Meyer-Drawe, Käte: Leiben und Leben – Eine phänomenologische Miniatur. In: Forneck, Herrmann J./ Retzlaff, Birgit (Hg.): Kontingenz-Transformation-Entgrenzung: über Veränderungen im pädagogischen Feld. Koch, Rostock, 2005b, S. 21-27
- Meyer-Drawe, Käte: Diskurse des Lernens. Fink-Verlag, München, 2008
- Meyer-Drawe, Käte: Lernen als Erfahrung. In: Meyer-Drawe, Käte: Diskurse des Lernens. Fink-Verlag, München, 2008, S. 187-215
- Molzberger, Rita: Bildung und Leiblichkeit. Körper und Leib. In: Mertens, Gerhard/Frost, Ursula/Böhm, Winfried/Ladenthin, Volker (Hg.): Handbuch der

- Erziehungswissenschaft, Band 1, Grundlagen. Allgemeine Erziehungswissenschaft. Ferdinand Schöningh, Paderborn/München/Wien/Zürich, 2008, S. 289-296
- Plessner, Helmuth: Lachen und Weinen. In: Plessner, Helmuth: Philosophische Anthropologie. Hrsg. v. G. Dux. Fischer Verlag, Frankfurt/Main, 1970
- Plessner, Helmuth: Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie. Walter de Gruyter, Berlin/New York, ³1975
- Schaub, Horst/Zenke, Karl G. (Hg.): Wörterbuch Pädagogik. Deutscher Taschenbuch Verlag, München, ⁶2002, S. 184
- Schöndorf, Harald: Körper/Leib. In: Kolmes, Petra/Wildfeuer, Armin G. (Hg.): Neues Handbuch philosophischer Grundbegriffe. Verlag Karl Alber, Freiburg/München, 2011, S. 1320-1332
- Stowasser, Josef Maria/Petschenig, Michael/Skutsch Franz: Der kleine Stowasser. Holder-Pichler-Tempsky, Wien, 1970
- Tenorth, Heinz-Elmar: Sport im Kanon der Schule – die Dimension des Ästhetisch-Expressiven. Über vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte und -theorie. In: Franke, Elk (Hg.): Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 2008, S. 163-179
- Tenorth, Heinz-Elmar/Tippelt, Rudolf (Hg.): Lexikon Pädagogik. Beltz Verlag, Weinheim/Basel, 2007, S.192f, 419
- Vetter, Helmuth: Erfahrung. In: Vetter, Helmuth (Hg.): Wörterbuch der phänomenologischen Begriffe. Felix Meiner Verlag, Hamburg, 2004, S. 152-155

Waldenfels, Bernhard: Bruchlinien der Erfahrung. Suhrkamp, Frankfurt am Main, 2002

Waldenfels, Bernhard: Antwortregister. Suhrkamp, Frankfurt am Main, 2007(1994)

Weddige, Hilbert: Mittelhochdeutsch: eine Einführung. In: http://books.google.at/books?id=wC3LWj8_uFUC&pg=PA115&lpg=PA115&dq=mittelhochdeutsch+lip&source=bl&ots=yI0ajhh34n&sig=nSVWQ7f55aaGMFshbHn0to9EAuA&hl=de&ei=Y3nFToiCI8HSswa9pMiyBw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=2&ved=0CCkQ6AEwAQ#v=onepage&q=mittelhochdeutsch%20lip&f=false [17.11.2011]

Westphal, Kristin: Zwischen Himmel und Erde. Annäherungen an eine kulturpädagogische Theorie des Raumerlebens. Peter Lang, Frankfurt am Main, 1997

Westphal, Kristin: Bildungsprozesse durch Theater. Verortung der Theaterpädagogik auf dem Hintergrund ästhetisch-aesthesiologischer Diskurse in der Pädagogik und Philosophie. In: Westphal, Kristin (Hg.): Lernen als Ereignis. Zugänge zu einem theaterpädagogischen Konzept. Schneider Verlag, Hohengehren, 2004, S. 15-48

Westphal, Kristin: Geteilte Aufmerksamkeiten. Zum Lehrer-Schüler-Verhältnis zwischen Teilhabe und Distanz. In: Forneck, Herrmann J./ Retzlaff, Birgit (Hg.): Kontingenz-Transformation-Entgrenzung: über Veränderungen im pädagogischen Feld. Koch, Rostock, 2005, S. 57-73

Westphal, Kristin: Macht im Raum erfahren. Der Körper als Ursprung und Ort des Denkens von Raum. In: Westphal, Kristin (Hg.): Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes. Juventa Verlag, Weinheim und München, 2007, S. 249-262

Westphal, Kristin: Vom Ver-Rücken der Phänomene – Reflexionen über Wirklichkeiten von Stimmen. In: onlineZeitschrift Kunst Medien Bildung | zkmb, Text im Diskurs, 2011, <http://www.zkmb.de/index.php?id=76> [1.12.2011]

Verzeichnis weiterer verwendeter Quellen im Internet

Benner, Dietrich. Kurzer Lebenslauf: <http://www2.hu-berlin.de/allg-erzwiss/benner.html>
[5.12.2011]

BIFIE (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des
österreichischen Schulwesens): Bildungsstandards. In:
<https://www.bifie.at/bildungsstandards> [5.12.2011]

Franke, Elk. Kurzer Lebenslauf: <http://www.sportphilosophie.de/autoren.htm>
[12.12.2011]

Laging, Ralf . Kurzer Lebenslauf: [http://www.uni-
marburg.de/fb21/sportwiss/mitarbeiter_seiten/laging/](http://www.uni-marburg.de/fb21/sportwiss/mitarbeiter_seiten/laging/) [15.12.2011]

Lippitz Wilfried. Kurzer Lebenslauf: [http://bidok.uibk.ac.at/library/beh3-99-
differenz.html#id2866190](http://bidok.uibk.ac.at/library/beh3-99-differenz.html#id2866190) [12.12.2011]

Literalität. Auf der Homepage von Erwachsenenbildung in Österreich.
http://erwachsenenbildung.at/themen/basisbildung/begriffe_konzepte.php
[6.12.2011]

Meyer-Drawe Käte. Kurzer Lebenslauf:
[http://www.philosophicum.com/fileadmin/webData/archiv/2009/referenten/Meyer-
Drawe.html](http://www.philosophicum.com/fileadmin/webData/archiv/2009/referenten/Meyer-Drawe.html) [12.12.2011]

PISA-Studien auf der Homepage der OECD
[http://www.oecd.org/document/20/0,3746,de_34968570_39907066_39648148_1_1_
1_1,00.html](http://www.oecd.org/document/20/0,3746,de_34968570_39907066_39648148_1_1_1_1,00.html) [5.12.2011]

Tenorth, Heinz-Elmar. Kurzer Lebenslauf: [www.erziehungswissenschaften.hu-](http://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/~tenorth/)

berlin.de/historische/mitarbeiter/ehemalige/tenorth [5.12.2011]

Westphal, Kristin. Kurzer Lebenslauf: <http://www.uni-koblenz-landau.de/koblenz/fb1/gpko/person/professorinnen/person/westphal> [12.12.2011]

8. Anhang

Abstract

Ziel dieser Arbeit ist es die Begriffe Körper, Leib und Erfahrung und Phänomene, die damit in Zusammenhang stehen, zu erörtern und herauszufinden, ob die behandelten Erkenntnisse aus den Forschungen der phänomenologischen Pädagogik dazu geeignet sind, zu einer Begründung der Legitimation von ästhetisch-expressiven Fächern im Schulkanon beizutragen.

Ausgehend von den aktuellen Bildungsdiskussionen, die um die PISA-Studien und die Festsetzung von Bildungsstandards kreisen, und den laufenden Stundenkürzungen in den Fächern Musik, Kunsterziehung und Bewegung und Sport/Leibesübungen, stellt sich die Frage, ob ein phänomenologisches Verständnis von Bildung geeignet ist, eine Legitimation dieser Fächer zu unterstützen. Zu diesem Zweck werden zunächst die Begriffe Körper, Leib und Erfahrung, die das leibliche Fundament für Bildung darstellen, einerseits aus der Sicht der allgemeinen Pädagogik, Philosophie und Phänomenologie andererseits aus der Sicht der phänomenologischen PädagogInnen Wilfried Lippitz, Käte Meyer-Drawe und Kristin Westphal beleuchtet. Dann werden einige Phänomene aus den phänomenologischen Studien der vorhin genannten AutorInnen diskutiert. Diese Phänomene werden dann anschließend auf ihre Eignung zu einer Begründung der Legitimation der ästhetisch-expressiven Fächer hin untersucht.

Dabei zeigt sich, dass die behandelten Phänomene wichtige Beiträge zu neuen Modellen des Lernens, des sozialen Miteinanders und der Bildung des Menschen liefern können und gerade im Bereich des Schulsports auch schon in neuere Bildungsdiskussionen einfließen.

Abstract

The purpose of this thesis is to discuss the terms body, lived body and experience and the phenomena associated with them and to find out if the treated insights of the research of phenomenological pedagogy are qualified to contribute to a justification of the legitimation of the esthetic-expressive teaching subjects as a part of the canon of the teaching subjects.

Based on the current educational discussions circulating round the PISA-studies and the assignment of scholastic standards combined with the reduction of the lessons of the teaching subjects music, art and physical education arises the question whether a phenomenological understanding of education („Bildung“) may support a legitimation of these teaching subjects. For these purposes we will look at the terms body, lived body and experience, which are forming the bodily groundings of education („Bildung“), from various angles consisting of the views of general pedagogy, philosophy and phenomenology on the one hand and of Wilfried Lippitz, Käte Meyer-Drawe and Kristin Westphal, three phenomenological pedagogues, on the other hand. Afterwards will follow the discussion of some concise phenomena researched by those scholars. Finally the selected phenomena will be analysed for their aptitude for a justification of the legitimation of the esthetic-expressive teaching subjects.

It will be shown that these analysed phenomena are able to contribute important ideas to new concepts of learning, social relationships and education („Bildung“) of the human beings. Recently their insights are discussed especially in the field of physical education.

Lebenslauf

Persönliche Daten:

Name: Renate Köhler
Geboren am: 12.3.1958 in Wien
Staatsbürgerschaft: österreichisch

Ausbildung:

1964-1968 Volksschule Schwechat
1968-1976 Neusprachliches Gymnasium in Wien 3, Schützengasse 31
Juni 1976 Matura
ab 2004 Studium der Pädagogik

Weitere Ausbildungen:

1978-1981 Nö Musikschullehrerausbildung
1991-1993 Ausbildung zum Lehrwart für Leichtathletik
2009-2010 Ausbildung zum Lehrwart für Kunstturnen