

Matthias Rießland

Körper – Bildung

Pädagogische Anthologie zu
einer humanistischen Spurensuche
vom Körper aus

Pädagogik und Gesellschaftskritik

Herausgegeben von

Armin Bernhard | Eva Borst | Matthias Rießland

Die Buchreihe leistet einen Beitrag zu einer Pädagogik, die grundlegend auf Gesellschaftskritik beruht und sich zugleich als Gesellschaftskritik versteht. Im Zentrum stehen Fragen nach der wechselseitigen Abhängigkeit von Individuum und Gesellschaft, der Beziehung zwischen Politik und Pädagogik sowie dem Verhältnis von Erziehung, Bildung und Gesellschaft.

Auf der Basis einer kritischen Gesellschaftstheorie will die Buchreihe Reflexionen und Diskussionen über Erziehung und Bildung ermöglichen und pädagogische Perspektiven entwickeln.

Der Autor

Dr. Matthias Rießland ist promovierter Erziehungswissenschaftler sowie Pädagoge und Sportwissenschaftler, international zertifizierter Feldenkrais-Ausbilder und Feldenkrais-Pädagoge. Neben der Tätigkeit in seiner eigenen Feldenkrais-Praxis in Darmstadt hat er über 20 Jahre in einer berufsbildenden Schule sozialpädagogisch mit Jugendlichen mit Migrations- und Fluchthintergrund gearbeitet sowie an der Universität u. a. zum Thema »Körper und Bildung« und »Erziehung zur Zartheit« gelehrt und geforscht.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-7840-4 Print

ISBN 978-3-7799-7841-1 E-Book (PDF)

ISBN 978-3-7799-8314-9 E-Book (ePub)

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Myriam Frericks

Satz: xerif, le-tex

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985–2104-100)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter:

<https://www.beltz.de>

Inhalt

Vorwort	10
Einleitung	12
Körper und Bildung. Bildungstheoretische Aspekte zum Verhältnis von Körper und Bildung in der bürgerlichen Pädagogik (1992)	19
Erziehung und Bildung der Sinne und der Bedürfnisse. Pädagogik der Sensitivierung als Rahmenkonzept politisch-ökologischer Bildungsarbeit (1995)	69
Mündigkeitsentwürfe nach Heydorn. Bildungstheoretische Grundlagen für eine pädagogische Praxis von Körper-Bildung (2003)	85
Pädagogische Potentiale eines veränderten Arbeitsbegriffs (2010)	96
Der Körper des Kindes in (s)einer „verordneten Ruhe“. Notizen und pädagogische Reflexionen (2014)	107
„Körper“-Körper und Bildung. Notizen und pädagogische Reflexionen in kritischer Absicht (2016)	119
„Fragen stellen“?! – Ein Experiment (2017)	134
„Wendung aufs Subjekt“ pädagogisch ernst genommen! Grundlegende Aspekte im Horizont von „Körper“-Körper-Bildung (2017)	143
Allseitige Entfaltung des Menschen auf der Grundlage seiner Naturproduktivität (2018)	159

Vermittlungsfeld I: Die Akrobatik zur Schmidt'schen Basisgymnastik – Ein Nachruf (1992/2007)	178
Vermittlungsfeld II: Was könnte das Pädagogische der Feldenkrais-Methode sein? – Eine erste Annäherung (2003)	189
Vermittlungsfeld III: Zur Bedeutung der Pause in der Feldenkrais-Arbeit (2013)	193
Nachweise	201

Vorwort

Durch meinen Hochleistungssport im Kunstturnen war seit meiner Jugend Körper tägliches Thema: eine Arbeit an Grenzen und ein sich permanentes Überwinden für Training, Wettkampf und Regenerationsmaßnahmen. Später im Studium der „Darmstädter Pädagogik“ lernte ich andere Höchstleistungen kennen, im Nach- und Selbstdenken von komplexen Theoriezusammenhängen in den Wissenschaftsfeldern von Pädagogik, Erziehung und Bildung. Meine „körperlichen“ Erfahrungen trafen auf herausfordernde „geistige“ Erfahrungen. Mich beschäftigte in dieser doch sehr intensiven Zeit mit beiden Erfahrungsfeldern die Frage, wie Körper im Verständnis kritischer Theorien von Bildung und Gesellschaft gedacht oder *nicht* gedacht wird. Wie hängen meine beiden Erfahrungswelten von Körper und Bildung in Theorie und Praxis zusammen? Wie können sie aufeinander bezogen gedacht werden? Meine Arbeit mit der Feldenkrais-Methode eröffnete mir nach meinem Studium ein drittes Erfahrungsfeld, das mein Denken, Fühlen und Tun sehr unerwartet weiterentwickelte und mich in die Differenziertheit und die Komplexität von menschlicher Entwicklung, deren Spontaneität, Kreativität und Potenzial durch mit Aufmerksamkeit begleitete Bewegung führte und noch stets führt.

Die nun hier von 1992 bis heute versammelten Beiträge bündeln meine Fragen und meine Reflexionen zum Forschungsthema Körper und Bildung im Verständnis einer praxisphilosophischen und Allgemeinen Pädagogik als kritischer und praktischer Wissenschaft. Die vorliegenden Studien wurden parallel zu meiner beruflichen Arbeit in eigener Praxis und meinen Qualifikationsprozessen in einer „selbstverordneten“ freien Zeit geschrieben. Dies war keine „Nebenbei-Arbeit“ – gleichwohl eine „ehrenamtliche“ für die Wissenschaft –, sondern eine Arbeit aus der Einsicht in die Notwendigkeit, sich für eine mögliche bessere Welt schreibend, politisch und wissenschaftlich in Gesellschaft und damit potenziell für die Einzelnen einzubringen.

Meine Hoffnung wird getragen von meinen „Praxis-Vermittlungs-Erfahrungen“ der vergangenen 50 Jahre, dass über ein differenziertes Spüren eigener Körperlichkeit in Bewegung mit allen Sinnen ein Potenzial für die eigene, selbst gewählte Entwicklung entstehen kann: die Bildung des ganzen Menschen. Die Zustände und die Ergebnisse sind meist unerwartet, überraschend und erzeugen großes Staunen. Ebenso können (wissenschaftliche) Reflexionen und Erkenntnisse – als Abstraktion von Erfahrungen in wissenschaftliche Sprache und Analysen – Entwicklungsqualitäten von menschlichem Lernen und von Erkenntnisprozessen auf allen Ebenen menschlichen Seins Widerspruchslagen hervorbringen, wel-

che die Einzelnen „auffordern“, Veränderungen im Umgang mit sich und mit anderen sowie den Dingen und den Vorgängen in der Welt voranzutreiben.

Die Subjektivität von Erfahrungen jedes Individuums in und mit seinem Körper, seinen Wahrnehmungen, Entwicklungen und Handlungen, hat objektive, lebendige Bedingungen zur Voraussetzung, die meines Erachtens unhintergebar sind. Davon ausgehend drängt sich die Frage nach der Objektivität von Subjektivität insbesondere in ihrer gesellschaftlichen und individuellen Vermitteltheit auf.

Die Einsicht in diese Zusammenhänge und diese Fragestellung eröffnet einen Vorgang und einen Begriff der „Zartheit“ der inneren Prozesse des Menschen mit deren Wirkungen nach innen und nach außen. Die Abstimmung dieses Verhältnisses von innen und außen mit dem Menschen als Ganzem ist unhintergebbare Voraussetzung und Bedingung für menschliche Entwicklungen, Bildung und letztlich für Erkenntnis des eigenen Selbst, um zu überleben.

So wünsche ich mir, dass die vorliegenden Beiträge neugierig machen und zum selbst denkenden sowie verantwortungsvollen (Weiter-)Forschen und Erleben bewegter „Körper“-Körper¹ sowie dem Führen von öffentlichen, gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Diskursen über Körper und Bildung anregen.

Last but not least: Die Idee zu dieser Anthologie habe ich meiner Kollegin und Lebensgefährtin Katharina Herrmann zu verdanken. In ihrer einfühlsamen und herzlichen Art und Weise bestärkte sie mich, diese hier vorliegende Publikation zu bündeln. Mein akademischer Mentor, Armin Bernhard, der mich seit meiner Studienzeit in einer schon fast 40-jährigen Freundschaft begleitet, ermutigte mich ebenfalls im Vorhaben. Beiden spreche ich ausdrücklich ein besonderes und herzliches Dankeschön aus.

1 Zum Begriff „Körper“-Körper siehe Artikel „Körper“-Körper und Bildung. *Notizen und pädagogische Reflexionen in kritischer Absicht* (2016).

Einleitung

Die vorliegende Beitragssammlung² entfaltet ihren Charme durch eine Konstellation von Begriffen und Themen rund um das Thema Körper und Bildung im Kontext von kritischer und praxisphilosophischer Pädagogik (Bernhard), kritischer Bildungstheorie und pädagogischer Praxis vom Körper aus. Durch die verschiedenen zeitlichen Verortungen und die begrifflichen Konstellationen der jeweiligen Beiträge erscheint zunehmend differenzierter, was in je einzelnen Beiträgen nicht zu Wort kommen konnte oder wollte. Die Abfolge der inhaltlichen Beitragsthemen und deren innere Bezogenheit und Differenzierung (von 1992 bis 2018) waren nicht geplant. Sie sind Resultate von Möglichkeiten (die sich ergaben), die professionellen, körperbezogenen Erfahrungsprozesse und Denkkontinuitäten in den Feldern der Pädagogik, der Bewegung und des Körpers „aufs Papier zu bringen“. Die Vision einer humanen, pädagogischen Körperbildung – im wahrsten Sinne des Wortes –, der eines „Aufrechten Gangs“ (Bloch und Feldenkrais) schwingt als ein roter Faden in allen Beiträgen mit.

Wie kam ich als Student auf den Gedanken und so auf meine lebensbegleitende wissenschaftliche Fragestellung, dass der menschliche Körper und die Bildung des Menschen in einem unhintergehbaren Bezugsverhältnis stehen?

Es begann mit einem anderen Erleben meines eigenen Körpers und neuen Erfahrungen im Training als Kunstturner, durch eine gymnastische Aufbauarbeit. Die Ballettmeisterin, die mich vor allem in meinen 20er-Jahren trainierte, war der Überzeugung, dass der Körper für körperliche Leistungen vorbereitet werden muss. Die körperliche Vorbereitung auf Belastungen und Leistung war und ist gesundheitliche Präventionsarbeit. Ich spürte am eigenen Leib, wie sich mein Körper in Haltung und Gestalt durch tägliches mehrstündiges Training „umbaute“. Ich wurde u. a. schneller, kräftiger und beweglicher, jedoch nicht nur dies. Ich bemerkte, dass sich die Verbesserungen meiner Fähigkeiten auch auf andere Anteile in mir auswirkten: wie sich mein (Körper-)Gefühl zu mir selbst und meine Gedanken veränderten. Diese individuellen Veränderungsprozesse habe ich anfangs als sehr befremdlich empfunden, allerdings dann allmählich immer bewusster und

2 Redaktionell möchte ich darauf hinweisen, dass die Schreibweise in den Beiträgen nicht einheitlich ist. Angepasst habe ich die gegenwärtige Genderschreibweise, außer in Bezug auf historische Personen- und Bevölkerungsgruppen (z. B. Bürger, Händler etc.). Offensichtliche Schreibfehler wurden korrigiert. Um eine leichtere Zitation und Orientierung zu ermöglichen, sind die Fußnoten fortlaufend. Inhaltliche Wiederholungen in den Beiträgen sind den systematischen Entfaltungen und Einordnungen des Gegenstands geschuldet, welche die Grundlagen und die Reflexionen begründen.

vertrauter integriert. Aus meiner heutigen Perspektive würde ich sagen, dass ich einen individuellen Prozess von Bildung als Selbsterkenntnis und Selbstentwicklungsprozess vom Körper aus erlebte.

Mit diesen Erfahrungen begann ich in den 1980er-Jahren mein Pädagogik- und Sportstudium in Darmstadt. Hier erlebte ich in der Pädagogik ganz andere Denkbewegungen in den materialistischen Theoriebezügen des Menschen in seinen Erziehungs- und Bildungsprozessen. Ich bemerkte mit der Zeit, dass ich die faszinierenden Vorträge der Lehrenden auf meiner Erfahrungsfolie mitdachte und verstehen wollte. In all den theoretischen, humanistischen Bezügen und Explikationen, auch den auf Praxis bezogenen, war stets die Rede vom ganzen Menschen in den individuellen und gesellschaftlichen Verhältnissen. Der menschliche Körper, wenn er überhaupt zur Sprache kam, spielte scheinbar keine Rolle. Mit dieser Einsicht machte sich ein Unbehagen in mir breit.

In meinem Verständnis konnte ich Körper und Bildung nicht als getrennt empfinden. Wie ist Bildung vorstellbar im Körper, ohne die lebendigen Prozesse des Menschen, kreiste in meinem Kopf. Der Mensch überlebt etwa ohne Sauerstoff keine vier Minuten. Alles Leben hat notwendige Bedingungen und Voraussetzungen. Das gilt insbesondere unter den gegenwärtigen Voraussetzungen der die Lebensbedingungen bedrohenden globalen Verhältnisse für die Bildung des Menschen. Bildung als Selbsterkenntnisprozess ist sowohl abhängig von den lebensermöglichenden Bedingungen als auch von den Mitteln zur Reflexion auf die Bedrohung dieser Lebensgrundlagen. Diese Prozesse, so meine Überlegungen, sind ohne den menschlichen Körper und die Wendung auf die „Zartheit“ menschlicher Entwicklung nicht denkbar. Eine „Erziehung zur Zartheit“ wäre eine pädagogische Antwort.

Im Folgenden werden die Beiträge in einem Überblick eingeführt.

Wie sich eine vernünftige und somit *humane Körperbildung* unter den bestehenden, gesellschaftlichen Bedingungen begründen lässt, ist die zentrale Fragestellung einer Verhältnisbestimmung von „Körper und Bildung“ (1992). Die Analyse identifiziert im Begriff Körperbildung eine dialektische Widerspruchslage, die auf gesellschaftliche und individuelle Bedingungen des bürgerlichen Subjekts reflektiert. Der Widerspruch im Verhältnis von Körper und Bildung begründet sich aus dem Konstitutionsprozess bürgerlicher Gesellschaft und ist als historische „Kontinuität im Wandel“ (Koneffke) gegenwärtig noch in den zentralen Kategorien der *Arbeit* und der *Disziplinierung* des Menschen zu identifizieren. Exemplarisch und in systematischer Absicht wird dies an der Zwei-Substanzen-Lehre von Descartes als dem Begründer neuzeitlicher Wissenschaft, an den praktischen Entwürfen einer „ganzheitlichen Körperbildung“ als „politischer Anthropologie“ im Kontext von Allgemeinbildung bei Pestalozzi sowie bei den Industrieschulpädagogen Sextro, Wagemann und Lachmann herausgearbeitet. Mit der Basisgymnastik als einer möglichen gesellschaftlichen Praxis einer

Ganzkörpergymnastik wird Körperbildung in ihren humanen Potenzialen als Aufklärungspädagogik entfaltet, die eine Bedeutung für die Sportwissenschaft haben könnte. Denn die Erkenntnisse der Aufklärungspädagogik eröffnen einen Begründungszusammenhang für einen Paradigmenwechsel innerhalb der Sportwissenschaft hin zu einer neuen kritischen Sportwissenschaft, die ihre naturwissenschaftlichen Grundlagen im Lichte humanwissenschaftlicher Analysen reflektiert, Körper und Bildung im historischen und gesellschaftlichen Prozess differenziert und selbstkritisch in Bezug bringt.

Bedürfnisse sind stets körperliche Bedürfnisse, sie verweisen auf die Grundlage eines jeden Menschen in Bezug zu unserer Umwelt, Mitwelt und Natur. Mit Blick auf die aktuelle Weltökologie (Klimawandel, Naturzerstörungen, Migrationsströme und Vertreibungen etc.) und internationale, geopolitische Lagen wirkt daher der Beitrag „Erziehung und Bildung der Sinne und der Bedürfnisse“ (1995) alles andere als antiquiert. Eine *differenzierte Wahrnehmung* von sich in der Welt und dem Erkennen von Bedürfnissen als gesellschaftlichen Bedürfnissen (Adorno) geht Hand in Hand mit der Möglichkeit, durch und mit Bildung überhaupt als Gattung Mensch zu überleben. Es gilt, den produzierten (Selbst-)Entfremdungen von den eigenen Sinnen und Bedürfnissen zu begegnen. Sie sind in erster Linie gekoppelt an unsere ökonomische Produktions-, Konsumtions- und Reproduktionsprozesse. Die Herstellung unserer alltäglichen Güter und deren weltweiten Zirkulationsprozesse dienen zur Befriedigung unserer individuellen Bedürfnisse. Hinter dieser organisierten Bedürfnisbefriedigung liegt eine von Menschen gemachte Logik, nämlich die des Kapitals. Sie wahrzunehmen, zu erfahren, zu erkennen, gilt es, auf der eigenen Lebensfolie verstehend zu reflektieren. Seiffert entfaltet hierfür eine Pädagogik der Sensitivierung für politisch-ökologische Bildungsarbeit, um die in der Kapitallogik *inhärenten Widersprüche*, Verwertungsvorstellungen und Entfremdungen mit allen Sinnen wahrnehmend zu dechiffrieren. Es geht um die Entwicklung eines sensitiven, kooperativen und solidarischen Verhaltens aller, um auf unserem Planeten menschlich überleben zu können.

Der Beitrag „Mündigkeitsentwürfe nach Heydorn“ (2003) schließt *Bildung und Mündigkeit* in ihren allgemeinen und besonderen Grundlagen und Perspektiven auf. Geschrieben wurde der Beitrag zu einer Analyse der Perspektiven einer humanen Bildungspraxis mit benachteiligten jungen Menschen an beruflichen Schulen. In ihren Begründungszusammenhängen bilden der ökonomische und der ästhetische Mündigkeitsentwurf gleichwohl den begrifflichen und den systematischen Rahmen für eine selbstkritische Körperbildung. Angemerkt soll werden, dass junge Menschen aus den unterschiedlichsten Ländern und Kontinenten vertrieben wurden und gezwungen waren, zum Teil zu Fuß und unter den schwierigsten Bedingungen ihre Heimat zu verlassen, weil ihre Eltern aufgrund politischer Lagen verfolgt, gefoltert oder getötet wurden. Diese Spuren waren Spuren an und in den Körpern der jungen Menschen und im Feld des täglichen

Schulunterrichts einer öffentlichen Bildungsinstitution hin zu einer Integration in die Berufs- und Arbeitswelt ihrer neuen Heimat.

Dem oft prognostizierten Abgesang einer wissenschaftlichen Pädagogik als kritische, reflektierende Instanz auf Theorie und Praxis von Erziehung und Bildung ist eine „Wiedergewinnung des Pädagogischen“ als Konstitutionsmoment für eine bessere Welt entgegenzusetzen. Durch beispielhafte und zugespitzte Einblicke in die aktuellen, globalen gesellschaftlichen Entwicklungen und Problemlagen drängt sich die Frage nach den „Pädagogischen Potentialen eines veränderten Arbeitsbegriffs“ (2010) auf. Täglich zu leistende *Arbeit* im Rückblick auf ihre praxisphilosophischen Grundlegungen bei Marx erschließt die Widerspruchsfrage zwischen notwendiger Entfremdung des Menschen für seine immerfort zu leistende Produktions- und Reproduktionsarbeit und der Entfaltung menschlicher Anlagen und Potenziale in ihrem Eigensinn und ihrer Eigenzeit. Im Ausblick werden umsetzbare Modelle von Häni/Schmidt, Haug und Kükelhaus vorgestellt, die hierfür die Bedingungen für Potenzialentfaltung aus verschiedenen Perspektiven darlegen. Unsere Sinnlichkeit und unsere Körperlichkeit im Kontext der Arbeits- und Lebensbedingungen finden im Begriff des „sinnlich-tätigen Menschen“ eine besondere Verortung.

„Der Körper des Kindes in einer verordneten Ruhe“ (2014) ist einer eigentümlichen Dialektik von *Ruhe und Unruhe* auf der Spur. Unruhe ist nicht nur Ausdruck eines individuellen Unvermögens von Anpassung an Verhältnismäßigkeit, sondern ebenso ein Seismograf für individuelles und gesellschaftliches Unbehagen sowie pädagogische und politische Unzulänglichkeiten im Umgang mit zukünftigen Generationen. Die zentralen Begriffe einer Wendung von Unruhe zur Ruhe und vice versa sind *Aufmerksamkeit* und *Liebe*. Die hier skizzierten Arbeiten und Reflexionen von Türcke, Jacoby, Pikler und Feldenkrais zeigen praktische Vorgehensweisen und Begründungen, die Möglichkeiten einer „Nacherziehung als Selbsterziehung“ vom Körper aus eröffnen. Eine humane-pädagogische Haltung des Menschen gegenüber sich selbst und anderen kommt hier in seinen Potenzialen zu mehr *Menschlichkeit* und *Würde* zum Ausdruck.

Notizenhaft, deshalb nicht weniger „unter die Haut“ gehend, ist der Beitrag über „Körper-Körper und Bildung“ (2016). Im Abschnitt wissenschaftlich-methodologische Überlegungen wird der Begriff Körper in seiner dialektischen Form in dessen praktischen und theoretischen Perspektiven in seiner unbestimmten Bestimmbarkeit systematisch differenziert: das Nicht-Bestimmbare einer wissenschaftlichen Bestimmung im Begriff des „Körpers“, dem je subjektiven, durch den Begriff „Körper-Körper“ in seinen „inneren“ Konstellationen, objektiv, bestimmbar zu machen. Das so offengelegte dialektische Verhältnis ist ein Verhältnis unter einer neoliberalen Globalisierung, die auf sublimen Zurichtung vom „Körper“ hin zum Körper ausgerichtet ist. Die politischen und existenziellen, erdrückenden, „barbarischen“ Problemlagen und Zurichtungen, in denen „Körper“ wie Körper unter den Gesetzen neoliberaler Globalisierung

stecken, bringen Beispiele zu den theoretischen Ausführungen in einen konkreten, realen Bezug. Wie unter den real existierenden globalen Bedingung dann noch „Zartheit“ der menschlichen Natur im Begriff von „Körper“-Körper als pädagogische und wissenschaftliche Einspruchsinstanz gedacht werden kann, wird an der Bedeutung von menschlicher Berührung für menschliches (Über-)Leben ausgeführt.

„Fragen stellen?!“ (2017) ist ein Experiment, eine Art wissenschaftliche Collage. Der Beitrag ist ein Versuch, der *Frage* fragend nachzugehen. Welche Bedeutung hat eine Frage, das Fragen überhaupt? Wie ist ein Zusammenhang von Fragestellen, Körper und Bildung zu denken? Eine Frage lenkt Aufmerksamkeit. Je nach Frage in unterschiedliche Richtungen und zu unterschiedlichen Zwecken. Jeder Abschnitt des Beitrags kennzeichnet verschiedene Perspektiven mit ausgewählten Zitaten. Dazwischen gibt es Räume. Zwischen-Räume, Pausen, die den Lesenden Denk-Raum und Denk-Zeit geben sollen. Raum und Zeit zum Nachdenken und Selbstdenken. Wenn es sich ergibt, kann dort einfach auf- und heringeschrieben werden.

Mit der „Wendung aufs Subjekt‘ pädagogisch ernst genommen!“ (2017) sind Grundlagen für eine andere Erziehung im Horizont von „Körper“-Körper-Bildung und weiteren Differenzierungsfeldern benannt. Es zeigen sich Bedingungen einer Möglichkeit nicht nur aus pädagogischen Perspektiven, sondern auch aus psychologischen und soziologischen. Erwähnt sei das von Adorno aufgezeigte und hier diskutierte Interesse am Körper. Es ist im Prozess der Zivilisation des Menschen als eine unterirdische, unterdrückte und unbewusste Geschichte des Körpers aufzuschließen. Hassliebe ist ein individueller und gesellschaftlicher Ausdruck eines in seinen Möglichkeiten und Potenzialen gescheiterten Zivilisationsprozesses des Menschen zum Menschen. Durch kritische Selbstreflexion als Aufgabe von Erziehung als Wissenschaft sowie Praxis und durch ein „Sich-selbst-besser-spüren-können-Lernen“ ist ein sich differenzierendes „Körper“-Körper-Bewusstsein konkret und begrifflich zu entfalten. Ein zentraler Begriff samt Begründungsfigur ist dabei *Zartheit*. Sie liegt nach Adorno in allem Anfang menschlichen Werdens und Seins. Das Spüren von Zartheit in den eigenen Entwicklungsprozessen ist ein Erkenntnismoment und begründet letztlich eine *konkrete, positive Utopie*.

Mit dem Beitrag „Allseitige Entfaltung des Menschen auf der Grundlage seiner Naturproduktivität“ (2018) wird der Versuch einer pädagogischen Wendung auf die innere Natur des Subjekts unternommen. An den Marx’schen Frühschriften wird skizzenhaft das Verhältnis des Menschen zur Natur und zur eigenen Natur als Produktivkraft reflektiert. Die pädagogischen Entfaltungs- und Reflexionsmöglichkeiten analysieren vorrangig das Potenzial der *Sinne als tätige Sinne* unter den Bedingungen der *Entfremdung*. Eine dialektische und konkret erfahrbare Widerspruchslage, die hier reflektiert ist, ist dann auch pädagogisch durch- und auszuhalten. Die humane Spur führt zum Lebendigen als unhintergehbare Be-

dingung von „Körper“-Körper-Bildung: *Dennoch* und *trotz* alledem soll das *Leben lebendiger* werden!

Vermittlungsfelder

Theorie und Praxis, Denken und Handeln sind im Feld der Vermittlungen stets miteinander verwoben. So sind etwa Nachdenken und Entwickeln von und in Theorien eine praktische Tätigkeit. Diese ist von jedem Einzelnen zu tun und fordert Energie, Aufmerksamkeit, Geduld und Entschlossenheit: eine Vermittlung durch und mit sich selbst. Durch Bewegungen des Menschen bilden sich Erfahrungen und Gedanken, lassen sich sensorische und kinästhetische Unterschiede spüren. Hierfür benötigt er Variationen, um Qualitäten des Lebendigen hin zum Ästhetischen und Anmutigen zu entwickeln. Neugierig sein, beobachten, aufmerksam sein, koordinieren etc. sind lebendige Tätigkeiten: Vermittlungsgegebenheiten der eigenen Potenziale, eben Bildung als Selbstbildung.

Die folgenden beschriebenen Vermittlungsfelder haben essayistischen Charakter. *Vermittlungsfeld I* beinhaltet einen Beitrag, der im Nachruf Schmidt'scher Basisgymnastik und Basisakrobatik (1992/2007) einen humanen Sport einordnet und verortet. *Vermittlungsfeld II* ist eine frühe erste Annäherung und Reflexion, was das Pädagogische der Feldenkrais-Arbeit sein könnte (2003). Im *Vermittlungsfeld III* geht es um Pausen in der Feldenkrais-Arbeit (2013), die häufig in den Gruppenstunden zwischen Bewegungserfahrungen gemacht werden: Pausen für spürendes Betrachten von Veränderungen durch wahrgenommene Unterschiede. Die beiden zuletzt genannten Beiträge sind unveröffentlichte Manuskripte.

Die Motivation und die Intention, aus den Erfahrungen und den Vermittlungen meiner verschiedenen pädagogischen Arbeitsfelder heraus zu schreiben, entstand aus dem lebendigen (Körper-)Gefühl einer mit Bewegung begleiteten Aufmerksamkeit. Die darin enthaltene (Selbst-)Reflexion auf die Potenziale und zugleich die Grenzen von Spüren in Bewegung und Forschen im Spannungsfeld von Theorie und Praxis sind gleichzeitig aufgenommen. Es geht um Annäherungen zur Selbstverständigung und Standortbestimmung (Heydorn) einer pädagogischen „Körper“-Körper-Bildungs-Praxis hin zur Wiederherstellung menschlicher Würde (Feldenkrais).

Zur Aktualität von „Körper“-Körper-Bildung

„Körper“-Körper-Bildung ist notwendiger denn je! Nicht nur mit dem Blick auf die verschiedensten Körper-Techniken, -Kulte und -Ideologien sowie anderen Vergesellschaftungsformen von Körper im Prozess von Zivilisation. Sondern ebenso hinsichtlich drängender globaler Problemlagen und Bedingungen sind wissenschaftliche Fragestellungen sowohl in der Breite als auch in der Tiefe ihrer Forschungsfelder weiter zu differenzieren und aufeinander zu beziehen, um letztlich dem ganzen Menschen unter besonderer Berücksichtigung von „Körper“-Körper in sein *Potenzial* und sein *Recht* zu verhelfen.

Die hier vorgestellten Beiträge von Körper und Bildung sind pädagogische Fragmente eines neuen *Theorie-Praxis-Verständnisses* vom Körper aus: Wissenschaftliche, theoretische Erkenntnisse wirken in Praxis, wie Erfahrungen und Wissen aus der Praxis an Theorie zurückwirken und eingebunden werden. Der allgemeinste Ausdruck für einen *Paradigmenwechsel* innerhalb der Wissenschaften begründet sich in der Frage nach der Objektivität von Subjektivität. Inwieweit ist Subjektivität mehr als gedacht objektiv und wirkt in die vom Subjekt der Forschungen bereinigte Objektivitäten hinein?

Die *blinden Flecken* und die *Grenzen* meiner Analysen von „Körper“-Körper-Bildung sind im Folgenden beispielhaft skizziert: Differenzierte, körperpädagogische und humanistische Bezüge zu den Neurowissenschaften (KI, Plastizität des Gehirns, Körperrepräsentanz etc.), Humanwissenschaften (insb. eine kritische Psychologie, Biologie, Medizin, Sportwissenschaft), Gesundheitswissenschaften, Pflegewissenschaften etc. sind nicht berücksichtigt, ebenso die Diskurse und die Erkenntnisse über Gender, Rassismus, Diskriminierung, Disability, Macht und Transhumanismus. Für weitere Frageentwicklungen aus dem Verständnis von „Körper“-Körper-Bildung sind diese Forschungsperspektiven und ihre angrenzenden Disziplinen in kritischer Absicht aufzunehmen.

Weitere Bezüge müssten erforscht werden, hier exemplarisch: Wie würden Schulen, Unternehmen, öffentliche Institutionen und Plätze, Krankenhäuser etc. in ihren Strukturen, Farben und Funktionen aussehen, wahrnehmbar sein und sich anfühlen, die in ihrer baulichen Ausgestaltung ein Bewusstsein über die Bedeutungen und die Wirkungen von „Körper“-Körper-Bildungs-Prozessen haben? Hier hat die *Architektur* eine besondere Nähe zum „Körper“-Körper: Raum als zweite Haut des Menschen. Die äußeren Räume und deren Materialien wirken auf die inneren (Gewebs-)Räume des Menschen. So erlebte Qualitäten wirken auf Organisations- und Kommunikationsformen sowie auf die Verhältnisse der Menschen und deren Beziehungen untereinander. All diese Verhältnisse und die in ihnen enthaltenen Möglichkeiten für menschliche Entwicklung in gesellschaftlichen Institutionen sind nicht nur pädagogisch zu vermitteln und aufzuschließen, sondern auch mit den Mitteln der Kreativität (exemplarisch in Performance, Kunst, Theater, Medien, Publizistik und Musik). Auf all diesen Ebenen erscheinen sowohl „Körper“ als auch Körper in unterschiedlichen Gestalten. Sie gilt es, um eine humane Perspektive willen weiter auszuloten und die „inneren“ Bezüge herauszuarbeiten. „Körper“-Körper ist hierfür eine Schnittstelle, ein Ort des Dazwischen.

Diese – zugegeben großzügigen und weit gedachten – Forschungsentwürfe fragen auf allen Ebenen menschlichen Seins nach einem „neuen“ Fühlen, Denken und Handeln vom Körper aus!

Diese *humane Vision* ist mit aller menschlichen Intelligenz und Kreativität nur als ein Werk in Gemeinschaft und Solidarität für eine bessere Zukunft unserer nachwachsenden Generationen vorstellbar!

Körper und Bildung. Bildungstheoretische Aspekte zum Verhältnis von Körper und Bildung in der bürgerlichen Pädagogik (1992)

Eine pädagogische Bestimmung des Verhältnisses von Körper und Bildung führt zu der Frage, wie Körperbildung unter den bestehenden gesellschaftlichen Bedingungen bildungstheoretisch begründet und somit legitimiert werden kann. Die bestehenden gesellschaftlichen Bedingungen sind die der bürgerlichen Gesellschaft. Ihr Prinzip ist das der Kapitalverwertung. Was hat demnach das Prinzip der bürgerlichen Gesellschaft – das der Kapitalverwertung – mit dem Körper zu tun?

Der Zusammenhang von Körperbildung und Kapitalverwertung ist meines Erachtens notwendig in der Kategorie der Arbeit zu fassen, denn:

„Die Arbeit ist zunächst ein Prozeß zwischen Mensch und Natur, ein Prozeß, worin der Mensch seinen Stoffwechsel mit der Natur durch seine eigne Tat vermittelt, regelt und kontrolliert. Er tritt dem Naturstoff selbst als eine Naturmacht gegenüber. Die seiner Leiblichkeit angehörigen Naturkräfte, Arme und Beine, Kopf und Hand, setzt er in Bewegung, um sich den Naturstoff in einer für sein eignes Leben brauchbaren Form anzueignen. Indem er durch diese Bewegung auf die Natur außer ihm wirkt und sie verändert, verändert er zugleich seine eigne Natur“ (MEW 23 1988, S. 192).³

Damit die Menschen als Menschen seit jeher überleben konnten und können, müssen sie arbeiten, d. h. sich bewegen, um ihre Reproduktion und Produktion zu sichern. Natur, Arbeit, Körper und Bildung verweisen aufeinander. Der daraus abzuleitende „ursprüngliche“ Bildungsbegriff von Max Horkheimer zeigt die gattungsgeschichtliche Potenzialität von Bildung.

„Bildung wäre demnach die Umformung der ungeformten, primitiven Natur; der Mensch wird Herr über das, was ihm draußen und drinnen befremdlich und bedrohlich erscheint. In der Bildung besteht Natur als solche fort, doch sie trägt die Züge der Arbeit, der menschlichen Gemeinschaft, der Vernunft“ (Horkheimer 1985, S. 410).

Mit der Entstehung der bürgerlichen Gesellschaft erreicht die Teilung der Arbeit in körperliche und geistige ein neues historisches Niveau. Die Arbeitsteilung und

3 MEW steht im Folgenden für „Marx-Engels-Werke“.

der damit verbundene Warentauschverkehr sind die universellen Strukturprinzipien des gesamten Reproduktions- und Produktionsprozesses der bürgerlichen Gesellschaft. Die lebendige Arbeit wird zerlegt in die für die Produktion notwendigen körperlichen Bewegungselemente. Die zum Zwecke der Vorbereitung und Steigerung der Produktion durch die Zerlegung der Arbeitsschritte entstehenden Bewegungsabläufe⁴ entsprechen denen der bürgerlichen Körperbildung. Bildung und Körperbildung sind daher nicht voneinander zu trennen. Die bürgerliche Bestimmung der Körperbildung entspricht der der bürgerlichen Gesellschaft, der bürgerlichen Disziplinierung der Individuen. Die rationale Verfügbarkeit über den Körper ist daher immer im Begriff der bürgerlichen Gesellschaft enthalten.

Das bürgerliche Subjekt ist Körperwesen und begründet sich auf der menschlichen Vernunftfähigkeit. Der Inbegriff der bürgerlichen Vernunft ist das Subjekt als Privateigentümer. Der Körper muss sich unter bürgerlichen Bedingungen dem Gesetz der Kapitalverwertung unterwerfen. Der Mensch ist einerseits nur als Herrschaftswesen frei geworden, d. h. frei geworden durch das Bewusstsein von seiner Herrschaft, auch derer über seinen Körper. Zudem besteht durch die weiterhin notwendige Disziplinierung der Körper Unfreiheit. Herrschaft entwickelt sich in der Geschichte, und somit ist die herrschende Geschichte die der Herrschenden (vgl. MEW 3 1983, S. 46). Die Menschen sind die Subjekte ihrer Geschichte, sie wissen es nur noch nicht. Sie sind daher unfrei, obwohl ihre Geschichte schon als solche ihre Freiheit von der Naturherrschaft belegt.

Trotz Unfreiheit wird am Begriff des Subjekts festgehalten. Denn die Aufgabe der Pädagogik ist die Subjektbildung; d. h., die Menschen sollen zur Mündigkeit, zu vernünftigen Menschen, also zu Subjekten erzogen werden. Pädagogik mit für uns sinnvollen Fragestellungen ist immer bürgerliche Pädagogik und begründet sich auf den Bedingungen der Entstehung der bürgerlichen Gesellschaft.

Ist eine pädagogische Körperbildung vernünftig zu begründen? Was heißt in diesem Sinne überhaupt vernünftig? Die pädagogische Körperbildung ist einerseits die Bildung des Körpers für den Arbeitsmarkt. Das Interesse am Körper entsteht da, wo der Körper gebraucht wird, d. h. in der bürgerlichen Gesellschaft wird der Körper zur Kapitalverwertung „vernutzt“. Ohne die disziplinierten Individuen kann die Kapitalverwertung nicht organisiert werden. Die Erziehung zu bloßen Disziplinarindividuen kann nicht vernünftig sein. Die Körperbildung ist andererseits immer die Bildung des Körpers und somit ein reflexiver Vorgang, d. h. ein Vorgang, in dem Körperbildung als menschlicher Zweck erkennbar ist. Kör-

4 Der Taylorismus Anfang des 20. Jahrhunderts und der Verband für Arbeitsstudien und Betriebsorganisation (REFA) heute sind Beispiele für wissenschaftliche Arbeitsstudien zur betrieblichen Kostenminimierung. Durch die in Auftrag gegebenen Studien soll die für den Produktionsablauf ökonomischste Bewegungsform der Arbeiter:innen herausgefunden werden. Bei Einsparungsmöglichkeiten durch rationelleres Bewegen gelten die Ergebnisse der Untersuchungen als Normvorgabe für alle Arbeiter:innen (vgl. Sohn-Rethel 1972, S. 177 f.).

perbildung ist auch Zweck und nicht nur Mittel zur Vorbereitung und Wiederherstellung des Körpers als Arbeitskraft.

Eine pädagogische Körperbildung, die sich selbst gegenüber kritisch ist, wäre vernünftig.

Wie kann die kritische Potenz der pädagogischen Körperbildung aktiviert werden? Pädagogik ist Körperbildung und Geistesbildung. Die Kritik an der Körperbildung ist die pädagogisch bewusst gemachte Körperbildung. Kritik ist nicht nur im Denken, sondern hat – da Denken (Theorie) immer auf Gegenstände und letztlich auf Praxis bezogen ist – ihre Ursache in der Realität. Es soll aus der Disziplinierung der Individuen gegen die Disziplinierung argumentiert, d. h., immanente Kritik geübt werden. Einerseits setzt Kritik immer das Wissen von dem voraus, was kritisiert werden soll, d. h. die genaue Kenntnis vom Körper. Andererseits hat in der bürgerlichen Gesellschaft die Erlangung von Kenntnissen über Körper die Kapitalverwertung zur Voraussetzung.

Das „Glück“ an einer „freien“ Bewegung und die damit verbundenen Realerfahrungen haben Erfahrung von Bewegungsmöglichkeiten zur Voraussetzung. Die Potenzialität zu universellen Bewegungserfahrungen gilt es einzuklagen. Ferner gilt es aufzuzeigen, was gegen die Körperbildung selbst spricht und was nicht Körperbildung, sondern „Zerstörung“ von Körper ist. Die Kritik an der Körperbildung begründet und legitimiert sich daher aus dem gesellschaftlichen Zusammenhang des Verhältnisses von Körper und Bildung in der bürgerlichen Gesellschaft.

Durch die bestimmte Negation ist die Körperbildung in der Bildungstheorie zu konkretisieren. Bestimmte Negation heißt das Aufzeigen des Richtigen in der falschen gesellschaftlichen Praxis der Körperbildung. Falsches meint nicht durch und durch Falsches, sondern Falsches, das seinen Widerspruch, NichtFalsches in sich trägt. D. h., die Widersprüche in der pädagogischen Körperbildung sind durch radikale Kritik an ihr zu entfalten. Radikal bedeutet in diesem Sinne, die Sache von Grund auf zu analysieren, d. h. an der Wurzel beginnend zu unterscheiden. Den Widerspruch zu überwinden, ist nur im und durch den Widerspruch möglich, durch immanente Kritik.⁵

Der in der pädagogischen Körperbildung implizierte Subjektbegriff ist ein universeller, der die Forderung nach Bildung aller beinhaltet.

5 Nach Kant bleibt der Wissenschaft als einziger Weg, die Kritik offen, d. h., Bestehendes immer wieder infrage zu stellen, somit den Begriff über sich hinauszutreiben. Das festgesetzte Positive ist immer auch Ideologie, Affirmation des bestehenden Falschen. „Wir mögen nicht wissen, was der Mensch und was die Gestaltung der menschlichen Dinge sei“ – so Adorno –, „aber was er nicht sein soll und welche rechte Gestaltung der menschlichen Dinge falsch ist, das wissen wir, und einzig in diesem bestimmten und konkreten Wissen ist uns das Andere, Positive, offen“ (Adorno 1979, S. 456).

Die Begriffe Vernunft, Arbeit, Bildung und Körper sind daher nur im gesellschaftlichen und historischen Kontext zu „begreifen“. Begriffe sind nicht bloße Begriffe und abstrakt, sondern verweisen auf konkrete Inhalte. Sie werden von Menschen gemacht. Durch den Begriff wird Kontinuität von Geschichte und Begriff aufweisbar. Pädagogische Körperbildung ist auch notwendig Begriffsbildung.

Mit René Descartes ist der Beginn der Neuzeit, des rationalen Denkens festzumachen. Seine theoretische Trennung von Körper und Geist, deren Begründung sowie die konstitutiven Momente für die bürgerliche Gesellschaft und ihre Pädagogik werden in den folgenden Überlegungen ausgeführt.

Die pädagogische Praxis der Körperbildung und deren bildungstheoretische Hintergründe zur Zeit der Aufklärung bzw. Spätaufklärung soll an den Beispielen der universellen Menschenbildung von J. H. Pestalozzi und Vertretern der Industrieschulpädagogik in den Abschnitten 2 und 3 dargestellt werden.

Im letzten Abschnitt werden die Widersprüche der pädagogischen Körperbildung im Spätkapitalismus diskutiert. Am Beispiel der Basisgymnastik sollen die Potenzialität humaner Körperbildung und deren mögliche Konsequenzen für die Sportwissenschaft aufgezeigt werden.

1. Die Trennung von Körper und Geist in der Erkenntnistheorie von René Descartes (1596–1650)

Um die Bedeutung des cartesianischen Denkens für die Konstitution des bürgerlichen Subjekts sowie der Pädagogik und der pädagogischen Körperbildung zu diskutieren, sind einerseits die gesellschafts-politischen und ökonomischen Hintergründe zur Zeit der Frühaufklärung – d. h. zur Zeit des Auflösungsprozesses des Feudalismus – und andererseits die Erkenntnistheorie Descartes notwendige Voraussetzungen. Denn die Interpretation aus heutiger Sicht ist meines Erachtens nicht vom gesellschafts-politischen sowie ökonomischen Kontext loszulösen, in dem Descartes gelebt und gedacht hat.

Exkurs: Die ökonomischen und gesellschafts-politischen Hintergründe zur Zeit der Frühaufklärung

Geschichte und deren gesellschaftlichen und individuellen Entwicklungsmöglichkeiten – die Dialektik von Individuum und Gesellschaft – sind abhängig von dem Stand der jeweiligen Produktivkräfte und -verhältnisse, d. h. von der von Menschen zur Sicherung ihrer eigenen Reproduktion geleisteten Arbeit.

„Zum Leben aber gehört vor Allem Essen und Trinken, Wohnung, Kleidung und noch einiges Andere. Die erste geschichtliche Tat ist also die Erzeugung der Mittel zur Befriedigung dieser Bedürfnisse, die Produktion des materiellen Lebens selbst, und zwar ist dies eine geschichtliche Tat, eine Grundbedingung aller Geschichte, die noch heute, wie vor Jahrtausenden, täglich und stündlich erfüllt werden muß, um die Menschen nur am Leben zu erhalten“ (MEW 3 1983, S. 28).

Der Mensch macht, indem er seine Reproduktion sichert, seine Geschichte. Geschichte ist das Resultat von menschlicher Arbeit, von der Auseinandersetzung des Menschen mit der Natur. Der Prozess der Subjektbildung, der Bildung bürgerlicher Subjekte, ist ein geschichtlicher Prozess und lässt sich aus dem Übergang des Feudalismus zur bürgerlichen Gesellschaft, also vom Handels- zum Produktivkapital erklären.

Im folgenden historischen Abriss soll gezeigt werden, dass

- erstens u. a. die tätige bzw. praktische Vernunft die gesellschaftsverändernde Kraft ist, d. h., den Auflösungsprozess des Feudalismus bewirkte und die bürgerliche Gesellschaft konstituierte,
- zweitens sich aus dem Auflösungsprozess des Feudalismus die Vernunft als Achse von bürgerlicher Erziehung und Bildung konstituierte und
- drittens mit der sogenannten ursprünglichen Akkumulation, dem Prozess der Vereinzelung des Einzelnen⁶ die Disziplinierung der Menschen im Allgemeinen und zur Arbeit im Besonderen einhergehen musste.

Der praktischen Auflösung des Mittelalters geht die theoretische Kontroverse zwischen den Nominalisten und Universalienrealisten im sogenannten Universalienstreit voraus. Im Mittelalter bestand kein Unterschied zwischen Glauben und Wissen. Glauben verstand sich als ein Für-wahr-Halten der irdischen Realität aus überirdischen Ursachen. D. h., am Ende dieses ontologischen Realismus steht Gott (vgl. Haag 1971). Daraus folgt, dass je allgemeiner die Begriffe, desto realer Gott. Universalien sind allgemeine Begriffe. Die oberste Universalie ist Gott.

6 „Eine Bemerkung zur Schreibweise der verschiedenen Formen der Bezeichnung des Einzelnen. Wo die vorliegende Arbeit von der im Duden festgelegten Schreibweise abweicht (vgl. hierzu Duden 1, Rechtschreibung, 18. Auflage 1980, S. 235 und Duden 9, Zweifelsfragen, 2. Auflage 1972, S. 220) geschieht dies, weil an diesen Stellen des Textes der Einzelne oder das Einzelne o. a. die Bedeutung von Individuum im Zusammenhang subjekttheoretischer Fragestellung hat. Die Relationsbestimmung zum Allgemeinen verlangt dort, wo sie im genannten Sinne Gegenstand systematischen Studiums ist, eine substantivistische Schreibweise. Diese Überlegung provoziert eine historische Reflexion auf die ‚übliche‘ Schreibweise. Nämlich die, inwiefern nicht auch der längst hinfällige Primat des Allgemeinen über das Einzelne bzw. den Einzelnen/die Einzelne als Subsumtion diese bis heute zu unbestimmte Für- und Zahlwörter erniedrigt, ihren Aufstieg zu einem wesentlichen Einzelnen im Rang des Allgemeinen, also grammatisch zu einem substantivierten Adjektiv, verhindert“ (Euler 1989, S. 17).