

Die Feldenkrais-Methode

Untersuchungen zu ihrer Bedeutung für Bildung und Erziehung

Hausarbeit

für den Erwerb des akademischen Grades eines Magister Artium
an der
Ludwig-Maximilians-Universität München

von Kordula Hermens

vorgelegt bei Prof. Dr. Irmgard Bock
Institut für Pädagogik

Februar 1997

INHALT

Einführung	3
1. Biographische Anmerkungen zu Moshe Feldenkrais.....	6
2. Zur Theorie der Feldenkrais-Methode.....	10
2.1. Vererbung - Erziehung - Selbsterziehung: Feldenkrais Konzept der Persönlichkeitsentwicklung	10
2.1.1. Das phylogenetische Erbe des Menschen.....	10
(Anlage und Umwelt - Evolutionstheorie und Pädagogik)	
2.1.2. Entwicklung und Erziehung	13
2.1.2.1. Entwicklung - ganzheitlich betrachtet.....	14
(Beiträge der Entwicklungspsychologie - Das Prinzip des labilen Gleichgewichts - Lebenslange Entwicklung)	
2.1.2.2. Erziehung - bestimmt durch Abhängigkeit	19
(Anthropologische Grundannahmen - Abhängigkeit und Verhalten - Erziehungsfähigkeit und Selbständigkeit)	
2.1.3. Das Prinzip der Selbsterziehung: Der Weg zum reifen Selbst.....	26
(Aktivität und Spontaneität - Bildung und Erziehung - Selbsterziehung und Identität - Reife und Handlungsfähigkeit - Autonomie und Anpassung - Konsequenzen für die Pädagogik)	
2.2. Grundlagen einer Umerziehung (re-education) von Körper und Geist.....	34
2.2.1. Der ganzheitliche Ansatz der Feldenkrais-Methode	34
2.2.2. Körper-Geist-Beziehungen	38
2.2.3. Zusammenhänge zwischen Selbstbild und Handlung	43
2.2.4. Organisches Lernen	48
2.2.5. Bewegungsentwicklung und Gewohnheitsbildung	52
2.2.6. Bewußtheit als Erziehungsziel.....	57

3. Zur Praxis der Feldenkrais-Methode.....	61
3.1. Unterrichtsformen und Didaktik	61
3.1.1. "Funktionale Integration"	61
3.1.2. "Bewußtheit durch Bewegung"	63
3.2. Anwendungsmöglichkeiten	66
4. Zur Bedeutung der Feldenkrais-Methode im Rahmen ganzheitlich orientierter Erziehung und Bildung.....	71
Literaturverzeichnis	74

Einführung

Die Feldenkrais-Methode, wie sie heute in ihren beiden Unterrichtsformen "Bewußtheit durch Bewegung" und "Funktionale Integration" zur Anwendung kommt, stellt die praktische Umsetzung eines primär körperorientierten pädagogischen Konzeptes dar, das Bewegung als Grundlage jeden menschlichen Handelns versteht. Sie ist aus den Erfahrungen und Erkenntnissen eines Mannes entstanden, der sich sein Leben lang intensiv mit verschiedenen wissenschaftlichen Bereichen befaßt hat. Mit der Entwicklung seiner Lernmethode strebte Moshe FELDENKRAIS (1904-1984) eine Form der "Umerziehung (re-education) der Gesamtpersönlichkeit" an, in der physischer Körper und seelische Funktionen als untrennbare Einheit direkt und gleichzeitig angesprochen werden (vgl. FELDENKRAIS 1994, S. 68). Die Fähigkeit des Menschen zu lernen ist der Ausgangspunkt dieses ganzheitlich orientierten Konzeptes zur Persönlichkeitsentwicklung. Das menschliche Nervensystem in seiner Komplexität ist laut FELDENKRAIS "die beste Struktur für individuelles, ontogenetisches Lernen, die es gibt" (1987, S. 68). Die Frage, wie der Einzelne sich seiner Möglichkeiten bewußt werden und sein Potential nutzen kann, stellt einen zentralen Aspekt der Feldenkrais-Methode dar. Bewegung als Grundlage der Bewußtheit (vgl. FELDENKRAIS 1978, S. 62) ist dabei das Mittel zum Zweck. FELDENKRAIS ging es bei der Umsetzung seines Konzeptes weniger um die Schulung der Motorik als vielmehr um den bewußten Gebrauch aller menschlichen Fähigkeiten. Er war "nicht an beweglichen Körpern, sondern an beweglichen Gehirnen interessiert." (vgl. SIEBEN 1994, S. 6)

Theorie und Praxis der Feldenkrais-Methode auf ihre Bedeutung für Bildung und Erziehung hin zu untersuchen, ist Gegenstand dieser Arbeit. Die Fragestellung der Pädagogischen Anthropologie nach dem Menschen in Hinsicht auf Erziehung und Bildung erscheint dafür als geeigneter inhaltlicher Bezugsrahmen. Allen anthropologischen Disziplinen liegen bestimmte Vorstellungen über den Menschen, seine "Natur", zugrunde. Für die Pädagogische Anthropologie ist dies vor allem die Annahme seiner Erziehungsbedürftigkeit und seiner Bildsamkeit; die grundsätzliche Angewiesenheit auf pädagogische Lernhilfen und die Fähigkeit und Notwendigkeit zu lernen sind Bedingungen der Möglichkeit pädagogischen Tuns (vgl. BOCK 1991, S. 101, 104). Heinrich ROTH bestimmt im ersten Teil seiner zweibändigen Anthropologie als Gegenstand einer pädagogischen Anthropologie "die Erforschung des Menschen, wie er unter Erziehungseinwirkungen zu sich selbst kommen und mündig werden kann" (vgl. 1966, S. 19). In dieser Definition sind die Fragen nach der Voraussetzung, der Ermöglichung und dem Ziel pädagogischen Handelns enthalten. H.-J. ROTH (1996) zufolge ist es, der "das Themenfeld der traditionellen pädagogischen Anthropologie bis heute gültig strukturierte" (vgl. S. 599).

Um den Menschen in seiner Einheit von Körper, Geist und Seele erfassen zu können, ist die Pädagogische Anthropologie auf die Verwendung von Forschungsergebnissen anderer Wissenschaften angewiesen. Biologie und Psychologie sind hier ebenso zu nennen wie Soziologie und Philosophie. So sind z.B. für den Bereich des Lernens in den letzten Jahren Erkenntnisse der Hirnforschung und der biologischen Psychologie veröffentlicht worden (vgl. ROSSI 1986, VESTER 1996), die in der pädagogischen Theoriebildung und Praxis nicht unbeachtet bleiben dürfen. Um bei aller Notwendigkeit zur Interdisziplinarität dem Gegenstandsbereich der Pädagogik verhaftet zu bleiben, kann nach BOCK (1991) als methodisches Grundaxiom für die Pädagogische Anthropologie gelten, daß Ergebnisse aus den Nachbarwissenschaften unter einem leitenden Gesichtspunkt, der mit der fachspezifischen Fragestellung gegeben ist, aufgenommen werden (vgl. S. 103).

Dementsprechend sind diese Untersuchungen zur Feldenkrais-Methode an folgenden Fragen orientiert:

Welche Vorstellungen von Erziehung und Bildung hat FELDENKRAIS?

Welche anthropologischen Annahmen liegen der Feldenkrais-Methode zugrunde?

Welche Erziehungsziele strebt FELDENKRAIS an?

Wieso stellt Bewegung das geeignete Mittel zur Erreichung dieser Ziele dar?

Theorie und Praxis der Feldenkrais-Methode sollen in diesem Sinne untersucht und mit aktuellen Theorien und Forschungsergebnissen der entsprechenden geistes- bzw. naturwissenschaftlichen Disziplinen in Beziehung gesetzt werden. Der Schwerpunkt liegt dabei auf den theoretischen Grundlagen der Feldenkrais-Methode, die in FELDENKRAIS Betrachtungsweise der Persönlichkeitsentwicklung des Menschen und in seinem Konzept einer ganzheitlichen Umerziehung zum Ausdruck kommen. Ergänzend hierzu soll die praktische Umsetzung der Feldenkrais-Methode unter didaktischen Aspekten und in Hinblick auf ihre Anwendungsmöglichkeiten untersucht werden. Abschließend wird die Bedeutung der Feldenkrais-Methode als pädagogische Hilfestellung für den einzelnen Menschen in der heutigen Gesellschaft zu diskutieren sein.

Unter den bisher dargestellten Aspekten ist auch die in dieser Arbeit verwendete Literatur ausgewählt. Im Mittelpunkt der Untersuchungen stehen die Schriften von Moshe FELDENKRAIS, an denen sich die theoretische Grundlegung seiner Gedanken und die Unterrichtspraxis der Feldenkrais-Methode nachvollziehen läßt. Erfahrungsberichte seiner

Schüler und Mitarbeiter sowie Veröffentlichungen mit der Feldenkrais-Methode vertrauter Autoren ergänzen, bewerten und aktualisieren dieses Konzept. Um einen aktuellen Bezug zu den einzelnen Wissenschaftsbereichen herzustellen, werden Autoren herangezogen, die den gegenwärtigen Forschungs- bzw. Diskussionsstand ihrer jeweiligen Fachrichtung wiedergeben.

Ein Problem im Rahmen dieser Untersuchungen stellt sich durch die englische Sprache der Originalschriften, die eine Klärung der Bedeutung zentraler von FELDENKRAIS benützter Begriffe und Bezeichnungen notwendig macht.¹ Zu bedenken ist dabei allerdings, daß nicht Englisch, sondern Russisch FELDENKRAIS Muttersprache war. Neben Hebräisch, Französisch und jiddisch gefärbtem Deutsch (vgl. SIEBEN 1994, S. 7) zählte Englisch zu den von ihm im Laufe seines Lebens und seines Aufenthalts in den jeweiligen Ländern erworbenen Sprachen. So erscheint es für diese Untersuchungen sinnvoll, die Bedeutung, die FELDENKRAIS den betreffenden Wörtern zuschreibt, nicht nur semantisch, sondern vor allem aus ihrer Verwendung heraus zu bestimmen. Erziehung (education), Selbsterziehung (self-education) und Umerziehung (re-education) sind in diesem Zusammenhang die wesentlichen Begriffe, die in den entsprechenden Kapiteln dieser Arbeit geklärt und differenziert werden sollen.

¹Wo es angebracht erscheint, werden hier nachfolgend die englischen Begriffe aus den jeweiligen Originaltexten in Klammern eingefügt.

1. Biographische Anmerkungen zu Moshe Feldenkrais²

Moshe FELDENKRAIS wurde 1904 in einer kleinen Stadt in Rußland geboren. Seine Eltern beschreibt HANNA (1984) als "well-educated, middle-class parents" (vgl. S. 23). Bereits mit 14 Jahren emigrierte FELDENKRAIS nach Palästina, das zu der Zeit noch britisches Mandatsgebiet war. Dort war er zunächst als Bauarbeiter und Nachhilfelehrer für Kinder mit Lernschwierigkeiten aus wohlhabenden Familien tätig: "FELDENKRAIS took pride in his success in helping children with learning blocks to take interest in education without forcing them to do so against their wills." (HANNA 1984, S. 23) Im Alter von 23 Jahren legte er sein Abitur ab, studierte dann in Tel Aviv Mathematik und arbeitete anschließend fünf Jahre lang als Landvermesser.

Daneben galt sein Interesse psychologischen Phänomenen - die Übersetzung des Buches von Emile COUE über Autosuggestion ins Hebräische stammt aus dieser Zeit (ersch. 1930) - sowie der waffenlosen Selbstverteidigungstechnik Jiu-Jitsu, die er sich selbst beigebracht hatte (vgl. REESE 1991, S. 3). Er unterrichtete Siedler in dieser Kampfsportart, und sie wurde auch Thema seiner ersten Veröffentlichung von 1929 mit dem Titel "Jiu-Jitsu and Self-Defense" (vgl. HANNA 1984, S. 23).

"Selbstverteidigung war überlebenswichtig. Und so entwickelte der kräftige, sportliche Pionier und Fußballchampion auf der Grundlage des waffenlosen Jiu-Jitsu eine wirksame Kampftechnik, die Messer und Steine als Wurfgeschosse einbezog, zusammengefaßt in einem Buch, nach dessen Veröffentlichung sich der junge Mathematiker und Landvermesser tunlichst nach Frankreich absetzte." (SIEBEN 1994, S. 7)

Sein Buch war es auch, das FELDENKRAIS in Paris die Bekanntschaft mit Jigoro KANO verschaffte, dem Begründer des Judo. Angetan von dieser "sophisticated reformulation of the more combative, older discipline of Jiu-Jitsu" (HANNA 1984, S. 25), trainierte FELDENKRAIS mit KANOs Schülern, erwarb den schwarzen Gürtel und gründete später den ersten Judo-Club in Frankreich. Zudem veröffentlichte FELDENKRAIS insgesamt drei Bücher zu diesem Thema in englischer Sprache.³ Parallelen zum Bereich der asiatischen Kampfkünste finden sich sowohl in der Didaktik als auch in der Form der Bewegungsabläufe seiner eigenen, später entwickelten Methode.

²Soweit nicht anders angegeben, stammen die Angaben zur Biographie von FELDENKRAIS selbst (vgl. 1987, S. 22-24).

³Die Titel im einzelnen: Judo: The Art of Defense and Attack. (1941); Practical Unarmed Combat. (1942); Higher Judo (Groundwork). (1952); alle bei: London/New York : Frederick Warne & Co.

Sein Studium setzte FELDENKRAIS in Paris mit einer Ausbildung zum Elektro- und Maschinenbauingenieur fort. Anschließend promovierte er an der Sorbonne, wurde Doktor der Physik und arbeitete während dieser Zeit im Labor von Frédéric JOLIOT-CURIE, dem späteren Physik-Nobelpreisträger. Beim Einmarsch der Deutschen in Frankreich floh FELDENKRAIS nach England, wo er bis Kriegsende in der wissenschaftlichen Abteilung der britischen Admiralität als Forschungsoffizier für U-Boot-Abwehr tätig war.

1949 erschien sein Buch "Body and Mature Behavior", in dem sich die theoretischen Grundlagen der Feldenkrais-Methode finden. Es basiert auf Manuskripten von Vorträgen, die FELDENKRAIS in den Jahren 1943/44 vor einem kleinen Kreis von Wissenschaftlern in Schottland - von der britischen Regierung dort in Sicherheit gebracht - gehalten hatte.⁴ Seine bisher erworbenen Kenntnisse der Physik, Neurophysiologie und Psychologie - auf dem damaligen Stand der Wissenschaft - sowie seine eigenen Erfahrungen aus dem Bereich der Bewegung setzte FELDENKRAIS hier in Bezug zu den Erscheinungsformen menschlichen Verhaltens. MILZ (1985) bemerkt dazu: "In 'Body and Mature Behavior' nahm Feldenkrais einige Ideen vorweg, die heute immer mehr von der modernen naturwissenschaftlichen und ganzheitlich orientierten Forschung aufgegriffen werden." (S. 131) International erregte die Veröffentlichung dieses Buches einiges Aufsehen (vgl. CZETCZOK 1995, S. 3) und der innovative Charakter seiner dort dargestellten Gedanken ließ nicht nur Fachleute auf FELDENKRAIS aufmerksam werden.

Als nun Menschen begannen, seine Hilfe zu suchen, und er auf Leute traf, die ihrer Arbeit ähnliche Erkenntnisse zugrunde legten - F. M. ALEXANDER, der Begründer der Alexander-Technik, und der Musikpädagoge und Begabungsforscher Heinrich JAKOBY sind hier u.a. zu nennen⁵ - ergab sich für FELDENKRAIS immer mehr die Notwendigkeit einer Anwendung seines Konzeptes in der Praxis. Nicht zuletzt kam diese Einsicht aus einer Erfahrung, die er buchstäblich am eigenen Leib gemacht hatte.

Auf den rutschigen Decks von U-Booten verschlimmerte sich eine alte Fußballverletzung seines Knies, die für FELDENKRAIS lange Jahre ein großes Problem war und ihn manchmal wochenlang ans Bett fesselte. Da die konventionelle Medizin ihm nicht zu helfen vermochte, ging er zur Selbsthilfe über, indem er seine Bewegungsmöglichkeiten und -gewohnheiten erforschte und schulte, bis er in der Lage war, wieder effizient und schmerzfrei zu gehen (vgl. REESE 1991a, S. 4/7). Diese Art der Selbstexploration und der damit verbundene Lernprozeß

⁴Vgl. dazu die Angaben von Robert Schleip im Vorwort zur deutschen Ausgabe (FELDENKRAIS 1994, S.7/8).

⁵FELDENKRAIS Ideen waren denen von ALEXANDER und JAKOBY in vieler Hinsicht so ähnlich, daß er von Ersterem des Plagiats bezichtigt (vgl. FRIEDMANN 1989, S. 69-70) und für einen Schüler von JAKOBY gehalten wurde (vgl. FELDENKRAIS 1987, S. 33; auf den folgenden Seiten beschreibt FELDENKRAIS eine für ihn lehrreiche und inspirierende Begebenheit aus seiner persönlichen Begegnung mit JAKOBY).

flossen unmittelbar in die Umsetzung seiner wissenschaftlichen Kenntnisse ein⁶, und so entwickelte er allmählich die Techniken "Funktionale Integration" und "Bewußtheit durch Bewegung".

"Dieses Anfassen, Berühren, Bewegen, dieses Be-Greifen und Be-Handeln lebender menschlicher Körper ermöglicht es mir, die Erkenntnisse der großen Forscher und Autoren in die Praxis umzusetzen und dadurch etwas zu erreichen, wovon diese selbst keine Ahnung hatten, nämlich die unmittelbare Nutzenanwendung ihres Wissens hier und jetzt, indem ich es in die nicht-verbale Sprache der Hände übertrage als *Funktionale Integration* und in die verbale, die Wort-Sprache, als *Bewußtheit durch Bewegung*." (FELDENKRAIS 1987, S. 25)

Anfang der 50er Jahre wurde FELDENKRAIS nach Israel zum Direktor der elektronischen Abteilung der Streitkräfte berufen. Er fuhr fort, seine Methode weiterzuentwickeln und zu praktizieren, und begann regelmäßig Gruppen zu unterrichten (vgl. HANNA 1984, S. 30). Diese Arbeit mit Menschen wurde ihm immer wichtiger, so daß er sich ihr schließlich ganz widmete und seine Karriere bei der Regierung aufgab. Zu seinen Schülern zählten in dieser Zeit auch David BEN-GURION, der erste Premierminister des Staates Israel (vgl. FRIEDMANN 1989, S. 89), sowie später unter anderem Yehudi MENUHIN, Peter BROOK und Igor MARKEVITCH (vgl. SIEBEN 1994, S. 6). Ende der 60er Jahre bildete FELDENKRAIS in Tel Aviv einen ersten Kreis von Interessierten zu Lehrern seiner Methode aus (vgl. REESE 1991, S. 4). 1972 hielt er seinen ersten Workshop in den USA, dem zwei Trainings von 1975-1978 und 1980-81 in San Francisco bzw. Amherst, Massachusetts folgten (vgl. HANNA 1984, S. 30). Während seiner Europaaufenthalte in dieser Zeit kam FELDENKRAIS auch nach Deutschland. So fand 1979 unter seiner Leitung eine Tagung über funktionelle Therapie im Kinderzentrum der Münchner Universitätsklinik und 1981 ein Seminar in Freiburg statt (vgl. GRUEN 1980; SIEBEN 1994, S. 7).

Neben dieser direkten Form der Vermittlung dokumentierte Feldenkrais seine Methode auch in einer Anzahl von Büchern und Artikeln.⁷ Auf die wichtigsten auch in deutscher Sprache erschienenen Bücher soll hier kurz eingegangen werden.

1968 veröffentlichte FELDENKRAIS sein Buch "Der aufrechte Gang. Verhaltensphysiologie oder Erfahrungen am eigenen Leib mit zwölf exemplarischen Lektionen", das in späteren Auflagen unter dem Titel "Bewußtheit durch Bewegung" erschien (vgl. FELDENKRAIS 1978) und in mehrere Sprachen übersetzt wurde. Anhand einer Fallgeschichte beschreibt

⁶Bemerkenswert ist, daß FELDENKRAIS diese Erfahrung der kreativen Überwindung eigener Leiden mit vielen anderen Begründern leiborientierter pädagogischer und therapeutischer Methoden gemeinsam hat (vgl. hierzu MILZ/OTS 1996, S. 468; REESE 1991a, S. 6; FRIEDMANN 1989, S. 78).

⁷Ein Verzeichnis der Schriften Moshe FELDENKRAIS' findet sich bei CZETCZOK (vgl. 1995, S. 27-30).

FELDENKRAIS in "Abenteuer im Dschungel des Gehirns. Der Fall Doris" (vgl. 1981) den Prozeß seiner Denk- und Vorgehensweise während der "Funktionale Integration". Auf Wunsch seiner Schüler aus dem San Francisco-Training, den Inhalt des Unterrichts in einem Buch zusammenzufassen, entstand "Die Entdeckung des Selbstverständlichen"⁸ (vgl. FELDENKRAIS 1987, S. 20; ¹1985). Hier finden sich noch einmal die Grundgedanken seiner Methode aus der Perspektive beinahe 40-jähriger Erfahrung. Das Manuskript seines posthum erschienenen Buches "The Potent Self"⁹ wurde nach Vermutung von Franz WURM, dem deutschen Übersetzer dieses und der meisten anderen Bücher, von FELDENKRAIS etwa zur gleichen Zeit verfaßt wie "Body and Mature Behavior", also Ende der 40er Jahre. "Es ergänzt das andere Buch und ist offenbar als dessen leicht verständliches Korollar gedacht" (vgl. FELDENKRAIS 1992, S. 7; ¹1989). Zudem sind weit über tausend seiner unbegrenzt variierbaren Bewegungslektionen auf Tonband und Video aufgezeichnet worden.

Moshe FELDENKRAIS starb 1984 im Alter von 80 Jahren in Tel Aviv. Sein Vermächtnis ist HANNA zufolge im Bereich der Erziehung zu suchen:

"In the broadest sense, the heritage of Feldenkrais is in the domain of human education. In the more specific sense of its practical application, the heritage of Feldenkrais is in the area of somatic education: namely, the human ability to learn and transform one's entire living process - physiologically, psychologically, emotionally and consciously." (1984, S. 23)

⁸Im amerikanischen Original 1981 unter dem Titel "The Elusive Obvious" erschienen.

⁹Die amerikanische Ausgabe erschien 1985.

2. Zur Theorie der Feldenkrais-Methode

2.1. Vererbung - Erziehung - Selbsterziehung: Feldenkrais Konzept der Persönlichkeitsentwicklung

2.1.1. Das phylogenetische Erbe des Menschen

Anlage und Umwelt

Die Frage nach dem Verhältnis von Erbe und Umwelt bei der Entwicklung bestimmter Merkmale und interindividueller Unterschiede im Verhalten des Menschen wird bis heute kontrovers diskutiert. "Das Anlage-Umwelt-Problem ist deshalb so umstritten, weil diese Frage nicht nur pädagogisch bedeutsam, sondern auch gesellschaftspolitisch brisant ist." (KELLER/NOVAK 1993, S. 28) In der praktischen Konsequenz für die Pädagogik führt ihre Beantwortung zu dem Ausmaß an erzieherischen Einwirkungsmöglichkeiten, die dem Menschen zur Verfügung stehen. Allerdings konnten weder die Vertreter einer Vererbungs- und Reifungstheorie noch extreme Umwelttheoretiker, die die totale Formbarkeit des Menschen propagierten, die beobachtbare Wirklichkeit zutreffend beschreiben. So wird die Kontroverse zwischen Erb- und Milieutheoretikern heute von der Frage nach der Interaktion von Anlage und Umwelt abgelöst (vgl. KELLER/NOVAK 1993, S. 29-30). Außerdem kann man nach heutigem Wissensstand davon ausgehen, daß das genetische Potential beim gesunden Menschen größer ist, als es bisher ausgeschöpft wurde.

FELDENKRAIS betont immer wieder, daß der Mensch im allgemeinen nur einen Bruchteil seines latenten Potentials gebraucht (vgl. 1992, S. 58). Für ihn ist es daher vor allem wichtig, sich klarzumachen, was dem Einfluß des Menschen unterliegt (vgl. FELDENKRAIS 1994, S. 24). Er sieht den genetisch bestimmten Anteil, also das biologische Erbe des Menschen, insbesondere in seiner Struktur gegeben, die sowohl artspezifisch im Laufe der Evolution entstanden als auch individuell ausgeprägt ist.

"Der ererbte Teil ist im wesentlichen festgelegt. Die biologischen Eigentümlichkeiten des einzelnen Menschen: Gestalt und Aufnahmevermögen seines Nervensystems, sein Skelett, seine Muskulatur, seine Gewebe, Drüsen, Haut, Sinne - sie alle sind als sein physisches Erbteil festgelegt, lange bevor von seiner Identität überhaupt die Rede sein kann." (FELDENKRAIS 1978, S. 19)

Das Verhalten des Menschen hingegen ist nach FELDENKRAIS nur so weit angeboren, wie es reflektorische Reaktionen betrifft, die nicht vom Menschen beeinflusst werden können.

Unbedingte Reflexe werden über die Gene vererbt, laufen nach bestimmten Gesetzen ab und setzen keine Vorerfahrung des Individuums voraus (vgl. FELDENKRAIS 1994, S. 24). Die Ausführlichkeit, mit der FELDENKRAIS vor allem in seinem ersten Buch zur theoretischen Grundlegung seines Konzeptes die neurophysiologischen Erkenntnisse über die Entstehung und Bedeutung von Reflexen bei Mensch und Tier behandelt, ist zum einen sicherlich aus seinem naturwissenschaftlich geprägten Denken zu erklären. Zum anderen läßt sie sich aus seinem Anliegen heraus verstehen, möglichst genau zwischen reflexbedingten Reaktionen und gewohnheitsmäßigem Verhalten beim Menschen zu differenzieren, um die Veränderbarkeit dieses nur scheinbar festgelegten Verhaltens aufzuzeigen.¹⁰ "Der Unterschied zwischen den menschlichen Angewohnheiten und dem Reflexverhalten der Tiere besteht darin, daß die Angewohnheiten nur dazu tendieren, sich zu wiederholen, während die Reflexe *es per definitionem* tun." (FELDENKRAIS 1994, S. 89) Die meisten beim neugeborenen Menschen zu beobachtenden und auszulösenden Reflexe verlieren sich bei normaler Entwicklung im Laufe der ersten Lebensmonate; zu den bekanntesten gehören u.a. der Saugreflex, der Greifreflex, der Schreitreflex, der tonische Körperstellreflex und der Schreckreflex (vgl. OERTER/MONTADA 1987, S. 144/146). Vergleicht man das angeborene Verhalten bei Mensch und Tier, wie es etwa die biologische Verhaltensforschung tut, so läßt sich eindeutig eine Sonderstellung des Menschen erkennen, die sich durch eine Reduktion von reflex- und instinkthaftem Verhalten zugunsten in ungleich höherem Maße erlernter Verhaltensweisen auszeichnet.¹¹ Während Tiere sich in den für sie jeweils artspezifischen Ausschnitten der Welt gut angepaßt verhalten und dadurch ihr Überleben sichern, hat der Mensch keine artspezifische Umwelt. Seine Stammesgeschichte ist gerade durch seine Entspezialisierung gekennzeichnet.

"Die Spezialität des Menschen ist sein Nichtspezialisiertsein, seine Wandlungsfähigkeit; Menschen haben sich die Freiheit bewahrt, sich zu verändern, wenn Veränderung durch ihre jeweilige Umgebung gefordert ist; sie können neue Merkmale entwickeln, um neuen Anforderungen gerecht zu werden." (MONTAGU 1991, S. 22)

Diese Tatsache und die sich daraus ergebenden Konsequenzen legt FELDENKRAIS seinem Konzept der Persönlichkeitsentwicklung zugrunde, wenn er von dem in so hohem Maße erworbenen und daher änderbaren menschlichen Verhalten ausgeht, das "in keiner Weise dauerhaft [ist], auch wenn wir dies glauben mögen" (vgl. FELDENKRAIS 1994, S. 25).

¹⁰Vgl. hierzu insbesondere das Kapitel über bedingte Reflexe und Gewohnheiten in dem genannten Buch (FELDENKRAIS 1994, S. 77-95), aus dem auch das folgende Zitat stammt.

¹¹Auf die oft ungenaue und umstrittene Verwendung des Instinkt Begriffes soll hier nicht näher eingegangen werden. Ethologen, die sich mit dieser Thematik ausführlich befaßt haben, sind u.a. Konrad LORENZ und Nikolaas TINBERGEN. WEBER (1995) merkt dazu an, daß man inzwischen versucht, den ungenauen Instinkt Begriff durch differenzierendere und präzisere Bezeichnungen des angeborenen, stammesgeschichtlich angepaßten Verhaltens zu ersetzen (vgl. S. 47).

Physiologisch ist diese Plastizität des Menschen vor allem durch die artspezifische Besonderheit seines Nervensystems gegeben.¹² Insbesondere die Entwicklung des menschlichen Gehirns läßt erkennen, wie sehr es in seiner Funktion auf die Verarbeitung von Umweltreizen ausgerichtet ist. Bei der Geburt wiegt das Gehirn des Menschen ungefähr ein Fünftel seines endgültigen Gewichtes und ist damit, verglichen mit allen Tieren, im Verhältnis zum Gewicht des Gehirns eines Erwachsenen, am leichtesten (vgl. FELDENKRAIS 1994, S. 71). Aufgrund dieser Unreife des Nervensystems bei der Geburt haben Umwelt und individuelle Erfahrung beim Menschen auf seine Entwicklung einen größeren Einfluß als bei allen anderen Säugetieren, die mit einem ausgereifteren Gehirn zur Welt kommen.¹³ "Der quantitative Unterschied zwischen Mensch und Tier ist in dieser Hinsicht so groß, daß man ihn als eine neue Qualität betrachten kann." (FELDENKRAIS 1994, S. 73)

Evolutionstheorie und Pädagogik

Mensch und Tier in dieser direkten Weise miteinander zu vergleichen, birgt die Gefahr des Reduktionismus im Sinne der groben Vereinfachung eines Phänomens. Dieses Problem sieht auch FELDENKRAIS in der unreflektierten Anwendung der Evolutionstheorie, soweit diese lediglich zu beweisen versucht, "daß auch wir nichts anderes als komplexe, hochentwickelte Tiere sind" (FELDENKRAIS 1994, S. 17). Daß eine Aufnahme phylogenetischer Daten in die Pädagogik dennoch notwendig und sinnvoll ist, versucht z.B. LIEDTKE (1995) aufzuzeigen, den WEBER (1995) als Vertreter eines vorrangig biologisch orientierten evolutionspädagogischen Ansatzes einordnet (vgl. S. 71). LIEDTKE (1995) betont die Bedeutung der phylogenetischen Betrachtungsweise innerhalb der Pädagogischen Anthropologie und weist zugleich darauf hin, daß diese keinen Ausschließlichkeitsanspruch besitzt, sondern damit lediglich jedes vom Menschen beobachtbare Phänomen "zum besseren Verständnis um die stammesgeschichtliche Dimension erweitert werden soll. Dieses Verfahren schließt natürlich nicht aus, daß bestimmte Probleme als Konstrukte, Scheinprobleme oder als Ergebnisse unzulänglicher Lernprozesse entlarvt werden." (S. 89) Hierin stimmt LIEDTKE mit FELDENKRAIS überein, der in diesem Zusammenhang davon spricht, "daß wir zweifellos einige unserer lieb gewordenen Überzeugungen einer Überprüfung unterziehen müssen" (1994, S. 24).

¹²Vgl. hierzu auch DICHGANS (1994).

¹³Heute wird dieser qualitative Unterschied im Verhalten von Mensch und Tier nicht mehr so kraß gesehen, wie ihn FELDENKRAIS beschreibt. So zeigen die Erkenntnisse der vergleichenden Verhaltensforschung, daß gerade bei höher entwickelten Tieren das Verhalten weniger stereotyp und festgelegt ist, als bisher angenommen, und wesentlich durch Lernvorgänge mitbestimmt wird (vgl. hierzu die Anmerkungen von Robert Schleip in: FELDENKRAIS 1994, S. 268-269).

Die Evolution als Ganzes ist als ein historischer und in die Zukunft hinein offener Prozeß zu sehen (vgl. WEBER 1995, S. 65). Ihr Charakter ist primär richtungslos und erst durch die zufälligen Umweltgegebenheiten sekundär gerichtet (vgl. LIEDTKE 1995, S. 91). Fragt man nun nach den für die Pädagogik bedeutsamen Aussagen, die eine Betrachtung des Menschen aus evolutionstheoretischer Perspektive erbringen kann, so läßt sich feststellen, daß ihr Beitrag eher im Bereich der Voraussetzungen und Gesetzmäßigkeiten von Erziehung als in der Formulierung von Erziehungszielen zu sehen ist. Auch FELDENKRAIS kommt zu dem Schluß, daß die Evolutionslehre "ein ausgezeichneter Leitfaden zur Entwicklungsgeschichte, aber ein sehr schlechter für Voraussagen" ist (vgl. 1981, S. 33). So trägt die Sichtweise des Menschen aus seiner (Stammes)Geschichtlichkeit heraus sicherlich dazu bei, ihn als historisch gewordenen Wesen zu begreifen. Das phylogenetische Erbe des Menschen ist nicht zufällig, sondern in langwierigen Prozessen der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt im Laufe der Evolution entstanden. Wenn pädagogisches Tun als Hilfestellung zur Entwicklung und Entfaltung der Möglichkeiten des einzelnen Menschen gelten will, muß dieses angeborene Potential in Theorie und Praxis der Erziehung Beachtung finden.

Ebenso wie die Phylogenese findet auch die Ontogenese, also die Individualgeschichte des Menschen von seiner Zeugung bis zu seinem Tod, in Auseinandersetzung mit der ihn umgebenden Realität statt. Die Tatsache, daß dafür durch die relative Unreife des Menschen so wenig von seinem Verhalten vorgegeben ist und dieses sich vor allem durch Lernprozesse entwickelt, weist nach BOCK (1991) auf, was als Erziehungsbedürftigkeit bezeichnet wird (vgl. S. 104). Das bedeutet, um zu überleben, muß der Mensch lernen. Diese Tatsache läßt sich sowohl als Determination als auch als Chance interpretieren. Für FELDENKRAIS ist das Lernvermögen des Menschen einerseits "gleichbedeutend mit freier Wahl und freiem Willen", und zugleich sieht er in dieser Freiheit zum Lernen "ein Risiko und eine Beschränkung von Anfang an" (vgl. 1981, S. 91).

2.1.2. Entwicklung und Erziehung

Wenn sich nun der Mensch, ausgestattet mit einer derart hohen Lernfähigkeit, im Zusammenspiel von Anlage und Umwelt entwickelt und dabei erzieherischer Hilfestellung bedarf, stellt sich als nächstes die Frage nach den Gesetzmäßigkeiten dieser Entwicklung und nach der Art und Weise, wie und wohin erzogen werden soll. ROTH (1971) stellt dazu fest:

"Die These, der Mensch sei wesentlich veränderbarer, als wir bisher angenommen hatten, ist eine bloße Leerformel, wenn wir nicht anzugeben vermögen, aufgrund welcher Bedingungen, Ereignisse, Maßnahmen der Mensch veränderbar ist, und wenn wir nicht anzugeben imstande sind, in welcher Hinsicht seine Veränderung

individuell und gesellschaftlich am wünschenswertesten und bedeutsamsten erscheint." (S. 34)

In Hinblick auf diese Problematik zeigt ROTH (1971) die engen Beziehungen auf, die zwischen Entwicklung und Erziehung bestehen; er prägt den Begriff der "Entwicklungspädagogik", um die Notwendigkeit einer ganzheitlichen Betrachtungsweise von Entwicklung für die Erziehungswissenschaft zu betonen: "In der Erziehung geht es um die ganze Person, entsprechend muß es auch in der Erziehungswissenschaft um die gesamte Entwicklung gehen." (S. 23)

2.1.2.1. Entwicklung - ganzheitlich betrachtet

Beiträge der Entwicklungspsychologie

Der Aspekt der Ganzheitlichkeit in Bezug auf die menschliche Entwicklung ist zum einen verbunden mit der Annahme einer lebenslangen Entwicklung, und zum anderen mit der Betrachtung der Entwicklung des ganzen Menschen als Einheit von Körper und Geist. Um ihre Bedeutung für die Erziehung zu bestimmen, ist die Pädagogik zunächst auf die Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie angewiesen, deren Aufgabe die Beschreibung und Erklärung entwicklungsmäßiger Veränderungen ist. Eine Vielzahl von Modellen und Stufeneinteilungen ist in diesem Sinne entstanden. Die meisten Veränderungen des Menschen finden in den ersten Lebensjahren statt, und so hat sich auch die Entwicklungspsychologie lange Zeit ausschließlich an der Kindheit orientiert. Aufgrund der Erkenntnis, daß die Entwicklung des Menschen nicht mit der Adoleszenz aufhört, wird seit Ende der 60er Jahre die gesamte Lebensspanne des Menschen unter entwicklungspsychologischer Fragestellung thematisiert. "Empirische Untersuchungen belegen in großer Zahl die Plastizität der Entwicklung, die Abhängigkeit vom Kontext, die Gestaltbarkeit über das ganze Leben." (OERTER/MONTADA 1987, S. 60)

Allen Entwicklungstheorien gemeinsam ist die Unterscheidung von Reifungs- und Lernvorgängen. Während die reifungsbedingten Änderungen ausschließlich auf das Wachstum, und nicht auf Interaktion mit der Umwelt zurückzuführen sind, finden beim Lernen Verhaltens- und Erlebnisveränderungen statt, die auf Erfahrung und Übung beruhen. Im wechselseitigen Zusammenwirken dieser Prozesse findet Entwicklung statt. Forschungsergebnisse der differentiellen Entwicklungspsychologie belegen die beträchtlichen interindividuellen Unterschiede hinsichtlich des Tempos der Entwicklung und auch der Anwendung bereits entwickelter Strukturen (vgl. OERTER/MONTADA 1987, S. 462). Die Ansicht, daß bereits das Kind Gestalter seiner Entwicklung und Konstrukteur seiner

Wirklichkeit ist, setzt sich heute immer mehr durch. Sie hat sich in der Entwicklungspsychologie vor allem durch die Handlungstheorie PIAGETs etabliert. PIAGET nimmt für die Entwicklung kognitiver Strukturen eine aktive Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt an, die in einer fortschreitenden Abfolge von Stadien erfolgt. Dabei stehen die beiden Faktoren der strukturellen Reifung des Verstandes einerseits und andererseits der Auswirkungen der Erfahrungen des Kindes oder der Einflüsse seiner physischen oder sozialen Umwelt in permanenter Wechselbeziehung miteinander (vgl. PIAGET 1978, S. 142). Diese Annahme einer Verflechtung von Wahrnehmung und Handlung beim Erwerb nicht nur geistiger Fähigkeiten spielt auch in aktuellen Theorien zur Entwicklung eine wesentliche Rolle.

"A central theme in the new synthesis is the inseparable coupling of perception and action in the generation and improvement of new skills. This theme is not new: Piaget (1952)¹⁴ believed that all representational thought had its origins in infants' repeated cycles of perceiving and acting on the world." (THELEN 1995, S. 87)

FELDENKRAIS bezieht sich in seinen Aussagen zur Entwicklung ebenfalls auf die Erkenntnisse von PIAGET (vgl. 1981, S. 28-29). Zwischen der Feldenkrais-Methode und den wissenschaftstheoretischen Bemühungen der Genfer Schule um PIAGET bestehen konzeptionell enge Verbindungen (vgl. CZETCZOK 1995, S. 12). Eine ganzheitliche Sicht des Menschen und seiner Entwicklung kommt in diesen Theorien durch die Betonung des untrennbaren Zusammenwirkens körperlicher und geistiger Funktionen zum Ausdruck. Motorik und Sinne werden so in die Betrachtung miteinbezogen. Die Entwicklung kognitiver Strukturen findet demnach in Abhängigkeit von Wahrnehmung und Handlung statt. "Das kindliche Denken (genauso wie das des Erwachsenen) kann nie an sich und unabhängig von der Umgebung erfaßt werden." (PIAGET 1978, S. 142) FELDENKRAIS geht ebenfalls von dieser Grundannahme aus, wenn er feststellt, "daß am Denken auch Bewegung, Sinnesempfindung und Gefühl beteiligt sind" (1978, S. 32). Diese Sichtweise des Menschen als Einheit von Körper und Geist soll hier nur angedeutet werden, da ihr in dieser Arbeit ein eigenes Kapitel gewidmet ist; Gleiches gilt für die Bewegungsentwicklung und die Ausbildung bestimmter Funktionen.¹⁵

Eine Einteilung des Entwicklungsprozesses in aufeinanderfolgende Stadien wirft die Frage sowohl nach der Qualität dieser Abfolge auf, als auch nach der Art und Weise, wie dabei Veränderung stattfindet. Nach KAGAN (1987) setzt eine Hypothese, die Entwicklung als Stufenfolge betrachtet, die drei Annahmen einer speziellen Organisation, eines allmählichen Wachstums und eines Zusammenhangs voraus; demnach wird eine Stufe entscheidend

¹⁴Piaget, J. (1952): The origins of intelligence in children. New York: International Universities Press.

¹⁵Vgl. hierzu die Kapitel 2.2.2. und 2.2.5. dieser Arbeit.

dadurch definiert, "daß sie aus einer speziellen Konstellation von notwendig miteinander zusammenhängenden Qualitäten besteht" (vgl. S. 112). Für die Bestimmung einzelner Stadien und die Argumentation für oder gegen eine Kontinuität in der Entwicklung ist dann die Interpretation, die diesen Zusammenhängen durch den jeweiligen Betrachter zukommt, entscheidend. "Es ist der Theoretiker, der bestimmt, welche Phänomene strukturell miteinander zusammenhängen, und zwar aufgrund der Plausibilität der Begründungen, die für die festgestellten Zusammenhänge angegeben werden." (KAGAN 1987, S. 126)

FELDENKRAIS orientiert sich in seinen Aussagen zur Entwicklung zwar an PIAGET, übernimmt aber weder explizit dessen Stufenmodell, noch stellt er ein eigenes auf. Vielmehr ist ihm an der Beschreibung der Qualität von Entwicklung als solcher gelegen.

"Entwicklung betont das harmonische Zusammenwirken von Struktur, Funktion und Leistung. (...) Normale Entwicklung ist in der Regel harmonisch: die Teile wachsen, bilden sich aus, nehmen zu an Kraft, und zwar so, daß das Ganze wird jeweils zweckmäßig funktionieren können. So wie bei einem Kind, das sich harmonisch entwickelt und wächst, im Laufe dieses Vorgangs neue Funktionen in Erscheinung treten, so tauchen in jeder harmonischen Entwicklung neue Fähigkeiten auf." (FELDENKRAIS 1978, S. 79)

Das Prinzip des labilen Gleichgewichts

Deutet man diese Harmonie im Sinne eines Strebens nach Gleichgewicht, so läßt sie sich mit PIAGETs Grundmodell der Äquilibration, also der "Auflösung von Widersprüchen und Konflikten durch Umstrukturierung und Neuaufbau von Strukturen" (vgl. OERTER/MONTADA 1987, S. 459) in Bezug setzen. Ein solcher "Ausgleichsprozeß" ist PIAGET (1996) zufolge "bei jeder Teilkonstruktion und bei jedem Übergang von einem Stadium zu einem anderen beobachtbar" und nicht im Sinne der Mechanik oder Thermodynamik, "sondern im Sinne, wie er heute dank der Kybernetik bekannt ist, einer Selbstregulierung" zu verstehen (vgl. S. 155). PIAGET bezieht sich hier auf die systemtheoretisch begründete Vorstellung vom Menschen als einem sich selbst regulierenden und selbsterschaffenden System, die sich im Begriff der "Autopoiesis" widerspiegelt und ihre stärkste Ausprägung im Radikalen Konstruktivismus findet.¹⁶ Die Feldenkrais-Methode ist parallel zur Entwicklung der kybernetischen und systemtheoretischen Forschung entstanden. FELDENKRAIS zählt die Kybernetik zu den wissenschaftlichen Disziplinen, deren

¹⁶MATURANA/VARELA (1987) haben die mit dem Begriff der "Autopoiesis" verbundenen Vorstellungen ausführlich dargestellt. Zum Radikalen Konstruktivismus vgl. WATZLAWICK (1991). Eine kritische Auseinandersetzung mit den erkenntnistheoretischen Grundlagen der Kybernetik findet sich bei BATESON (1994).

Erkenntnisse seinen eigenen theoretischen Überlegungen zugrunde liegen (vgl. 1981, S. 33-34).

Das Prinzip des labilen Gleichgewichts läßt sich in allen Bereichen der Entwicklung beobachten; es kann als eine Voraussetzung für Leben überhaupt und als Grundlage aller Lernprozesse gelten. "Dieser Zustand des labilen Gleichgewichts befähigt uns, das, was wir tun möchten, zweckmäßiger und unseren eigenen Funktionen gemäßiger auszuführen." (FELDENKRAIS 1992, S. 25)

In der Pädagogischen Anthropologie findet sich eine parallele Perspektive beispielsweise bei LASSAHN (1983). Er bezieht sich in seinen Ausführungen zum Paradigma der Selbstorganisation auf dieses Prinzip. LASSAHN entwirft ein organisches Modell, das von einer selbstaktiven, spontanen Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt ausgeht. Qualitative Änderungen in der Entwicklung gehen demnach aus Ungleichgewichtszuständen hervor. In diesem Zusammenhang macht LASSAHN (1983) die Grenzen naturwissenschaftlicher Modelle deutlich, deren Vorstellung einer Gleichgewichtsbildung sich nicht auf organische Systeme übertragen läßt:

"Alle thermodynamischen Systeme unterliegen der gleichen monotonen Entwicklung in Richtung auf das Gleichgewicht oder auf einen stationären Zustand in Gleichgewichtsnähe. Kein organisches System aber kann sich auf Dauer im Gleichgewicht halten oder im Gleichgewicht gehalten werden. Entwicklungsbestimmend wird deshalb der Zustand des *Ungleichgewichts*. Wenn die Strukturen ins Schwanken geraten, wenn die Ordnung zerfällt, dann geschieht das Neue, die Umbildung, dann setzt Probierverhalten ein, an dieser Stelle liegt die Chance für Kreativität. Gleichgewicht führt zum Stillstand oder Tod." (vgl. S. 165)

Diese allem Organischen eigene Dynamik erhält bei FELDENKRAIS einen zentralen Stellenwert, sowohl in der theoretischen Grundlegung seines Konzeptes als auch in der Praxis der beiden Unterrichtsformen der Feldenkrais-Methode. Er beschreibt sie vor allem in Bezug auf die (Selbst)Organisation des Nervensystems, macht aber auch die grundsätzlichen Wechselbeziehungen zwischen Organismus und Umwelt in diesem Zusammenhang deutlich. "Es wirken also, solange in dem Organismus Leben ist, eine unaufhörlich sich ändernde Umwelt und ein unaufhörlich sich ändernder Organismus wechselseitig aufeinander ein." (FELDENKRAIS 1987, S. 49)

Lebenslange Entwicklung

Zur Frage nach den Bedingungen von Veränderung gibt KAGAN (1987) unter Bezugnahme auf Paul BALTES vier Faktoren an, die im Laufe des Lebens für die Entwicklung unterschiedlich stark bedeutsam sind.

Als erstes nennt er die Reifung als "Produkt der genetisch vorprogrammierten Veränderungen im Zentralnervensystem"; eine zweite Gruppe von Bedingungen besteht in den "normativen Forderungen einer Kultur", deren Auswirkungen sich im Erwachsenenalter abschwächt; historische Ereignisse, wie sie Kriege, Revolutionen, Naturkatastrophen und Erfindungen darstellen, "die zwar die gesamte Gesellschaft beeinflussen, sich aber bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen am stärksten auswirken", führt er als dritten Faktor an; schließlich bilden nach KAGAN (1987) unerwartete oder unvorhersehbare Ereignisse, wie etwa eine Scheidung, eine Krankheit oder ein Unfall, eine vierte Gruppe von Bedingungen für eine Verhaltensänderung, deren Bedeutung nach dem 30. Lebensjahr zunimmt, "wenn das Gewicht der übrigen drei Faktoren nachläßt und das Verhalten, die Ansichten und Stimmungen relativ beständig werden" (vgl. S. 134-135). Über den Einfluß von Kriegserlebnissen bereits auf die kindliche Entwicklung und das Ausmaß der Unvorhersehbarkeit von Scheidung läßt sich sicher streiten, auch wird in dieser Aufzählung der Einfluß vernachlässigt, den der Einzelne auf die Gestaltung seines Lebenslaufes trotz genetischer und umweltbedingter Gegebenheiten nehmen kann. Deutlich wird aber, daß Entwicklung sich nicht auf die Zeitspanne der Kindheit reduzieren läßt, sondern einen fortlaufenden Prozeß darstellt, der sich über die gesamte Lebensspanne erstreckt und auch im Erwachsenenalter die Einteilung in qualitativ unterschiedliche Abschnitte erlaubt. In diesem Sinne stellt auch ROTH (1971) fest: "Der Mensch versteht sich nicht richtig, wenn er sich nicht als in der Entwicklung befindlich begreift." (S. 46)

Auf die Existenz von einigen zeitlich begrenzten Entwicklungsabschnitten, nach deren Ende bestimmte Erfahrungen weniger wirksam sind, also ein Lernen oder Umlernen weniger leicht möglich ist, sei in diesem Zusammenhang noch hingewiesen. Es sind dies die z.B. für den Spracherwerb bestehenden, sogenannten "sensiblen Perioden", innerhalb derer bestimmte Fertigkeiten - im Vergleich zu vorangegangenen und nachfolgenden Perioden - besonders gut erworben werden (vgl. OERTER/MONTADA 1987, S. 1053). Die sensiblen Perioden lassen sich zeitlich ziemlich genau abgrenzen und sind dementsprechend zu beachten. Die Entwicklung der davon unabhängigen Fähigkeiten hingegen ist mehr an ihre Abfolge als an bestimmte Altersstufen gebunden. Hier spielt die Erfahrung des Einzelnen in Form seiner persönlichen Lernvergangenheit eine entscheidende Rolle.

Der gesamte Prozeß der Entwicklung ist also wesentlich durch eine unumkehrbare Reihenfolge und eine ihm innewohnende Ordnung gekennzeichnet. Die Beachtung dieser Abfolge ist für ein ganzheitliches Verständnis vom Menschen notwendig.

"Wachstum bedeutet Ordnung, Reihenfolge. Diese Reihenfolge kann nicht umgekehrt, nicht verändert, nicht einmal vernachlässigt werden. (...) Oft und auf vielen Gebieten merken wir nicht, wie wichtig diese Tatsache ist. Gewisse Phänomene sind uns durch Gewöhnung so vertraut, daß die Reihenfolge, in der sie entstanden sind, uns selbstverständlich scheint und wir gar nicht bedenken, daß die zeitliche Anordnung der Entwicklungsstufen ihren Sinn und ihre Notwendigkeit hat." (FELDENKRAIS 1981, S. 26)

2.1.2.2. Erziehung - bestimmt durch Abhängigkeit

Anthropologische Grundannahmen

Als anthropologische Voraussetzungen und Bedingungen für Erziehung sind also die phylogenetischen Besonderheiten des Menschen und die Gesetzmäßigkeiten seiner Entwicklung anzugeben. Diese Tatsachen in pädagogische Überlegungen mit einzubeziehen ist notwendig, wenn Erziehung am Menschen orientiert sein soll. Mit der "ursprünglichen Natur des Menschen" muß nach ROTH (1971) Erziehung und Bildung verknüpft sein (vgl. S. 80). Von eben dieser Forderung geht auch FELDENKRAIS aus, und dementsprechend formuliert er die für seinen Ansatz konstitutive Fragestellung: "Ist es dem Menschen möglich, seinem Organismus gemäß mit sich umzugehen, sich selbst besser zu leiten? und wenn ja, wie könnte man ihn das lehren?" (1981, S. 34) Die Feldenkrais-Methode kann als Versuch gesehen werden, das über den Menschen verfügbare Wissen pädagogisch so umzusetzen, daß es dem Einzelnen möglich wird, dieses für sich optimal zu nutzen.

Die für den Menschen spezifische biologische Ausstattung erlaubt ihm, sein Leben bewußt zu gestalten. Sie stellt sein Potential dar, das sich aufgrund seines "Nichtspezialisiertseins" und seines Verstandes in den verschiedensten Formen und Möglichkeiten realisieren kann. Für die Pädagogik gilt es daher in ihren anthropologischen Betrachtungen zu berücksichtigen, daß der Mensch nicht nur durch eher allgemeingültige Artmerkmale gekennzeichnet ist. Gerade wenn man von der Annahme ausgeht, daß die Umwelt durch die Lernfähigkeit des Menschen einen so großen Einfluß auf seine Persönlichkeitsentwicklung hat, ist es erforderlich, ihn in seiner konkreten Umwelt zu sehen. Dazu gehören unter anderem die kulturellen und sozialen Bedingungen, in die ein Mensch hineingeboren wird, und mit denen er aufwächst. "*Menschsein realisiert sich immer zeit- und kulturgebunden.* Das bedeutet für die Pädagogische Anthropologie, daß sie in ihren Aussagen beide bedenken muß." (BOCK 1991, S. 100) So findet auch Erziehung und Sozialisation immer in Bezug zu den Normen und

Wertvorstellungen statt, die in einer bestimmten Gesellschaft zu einer bestimmten Zeit vorherrschen. In Auseinandersetzung mit diesen Bedingungen entwickelt sich das Denken und Handeln des Einzelnen, und sie bilden die gemeinsame Basis des Zusammenlebens innerhalb einer mehr oder weniger großen Gruppe von Menschen.

Von einem solchen Einfluß zeit- und kulturspezifischer Gegebenheiten geht auch FELDENKRAIS in seinen Vorstellungen von Erziehung aus.

"Erziehung bestimmt die Sprache, die einer sprechen wird, und dadurch auch spezifische Formen der Begriffe, des Denkens, des Reagierens, die innerhalb einer bestimmten Gesellschaft allen gemeinsam sind. Sie werden von den Begriffen und Reaktionen von Menschen, die in einer anderen Umgebung geboren worden sind, verschieden sein, sind also nicht Merkmale des Menschen als einer Gattung, sondern kennzeichnen einzelne Gruppen oder einzelne Menschen." (FELDENKRAIS 1978, S. 19)

Die Annahme einer Übernahme bestimmter Verhaltensweisen ist demnach charakterisierend für FELDENKRAIS Verständnis von Erziehung. Als nächstes stellt sich damit die Frage, wie es zu einer solchen Übernahme kommt und welche Faktoren in diesem Prozeß wirksam werden.

Für die Ermöglichung von Erziehung sind bisher die hohe Lernfähigkeit des Menschen und seine Erziehungsbedürftigkeit genannt worden. Beide ergeben sich aus dem verhältnismäßig unreifen Zustand, in dem der Mensch geboren wird, und aus seinem im Vergleich zu anderen Säugern langsameren Entwicklungstempo, sind also primär biologisch bedingt. Ein weiteres Merkmal des Menschen ist seine Sozialität, d.h. seine grundsätzliche Bezogenheit auf andere Menschen. Eine Auseinandersetzung mit der Umwelt schließt immer den zwischenmenschlichen Bereich mit ein.¹⁷ Damit erhält die Sozialität ihre Bedeutung auch für die Pädagogik. "Intentionale Erziehung als eine Ausprägung pädagogischen Tuns umfaßt immer wenigstens zwei Personen, und auch Sozialisation als eine weitere Form dieses Tuns meint vorwiegend die ungerichteten Einflüsse, die von anderen Menschen ausgehen." (BOCK 1991, S. 100) Das Verhalten des Einzelnen wird so durch seine Beziehungen zu anderen Menschen wesentlich mitbestimmt. Diese Beziehungen sind ein Teil seiner konkreten Umwelt, und sie gestalten sich wieder je nach Zeit und Kultur verschieden. Letztlich wachsen nicht einmal zwei Menschen unter genau den gleichen Umweltbedingungen auf, und jedes Individuum setzt sich auf seine Weise mit seiner persönlichen Umgebung auseinander. Auch

¹⁷Eine aktuelle Abhandlung aus psychologischer Sicht zu diesem Thema stellen die Untersuchungen von FOGEL (1993) dar. Ausgehend von den Interaktions- und Kommunikationsformen, die zwischen Lebewesen zu beobachten sind, zeigt FOGEL auf, wie der Mensch sich durch seine Beziehungen zu anderen Menschen entwickelt.

FELDENKRAIS kommt zu der Feststellung, daß menschliches Verhalten im Grunde das Ergebnis der persönlichen Erfahrung jedes einzelnen ist (vgl. 1992, S. 137). Die interindividuellen Unterschiede sieht er dabei vor allem in den jeweiligen erzieherischen Einflüssen begründet, also in den Einflüssen, denen der Einzelne durch andere Personen während seiner Erziehung ausgesetzt ist.

"Menschliches Verhalten ist anerzogen und die Unterschiede, die dabei von einem Menschen zum anderen entstehen, brauchen mit biologischer Normalität oder Anomalie in keinem Zusammenhang zu stehen, sondern zeigen viel eher den Erfolg oder Mißerfolg der Erziehungsmethode an, mit der Verhaltensmuster weitergegeben werden, welche die bisherige Geschichte der Menschheit uns als normal hat billigen und annehmen lassen." (FELDENKRAIS 1992, S. 137)

Bedeutsam für die Entstehung individueller Verhaltensweisen ist FELDENKRAIS zufolge also nicht nur die Weitergabe als solche, sondern auch die Art und Weise, wie diese Vermittlung vor sich geht. Innerhalb der Pädagogik wird dieser Frage nach der Wirkung unterschiedlichen erzieherischen Verhaltens unter anderem in der Erziehungsstilforschung nachgegangen. Sie konnte nach KELLER/NOVAK (1993) bisher keine umfassende Theorie der Erziehungspraxis hervorbringen, weil viele vorschnelle Verallgemeinerungen ihrer Ergebnisse eher zur Verunsicherung und weniger zur Verbesserung der Erziehungspraxis geführt haben (vgl. S. 125). Dennoch lassen sich einige grundsätzliche Feststellungen zur Wirkung erzieherischen Verhaltens machen. Dazu gehört die Erkenntnis, daß zwischen dem Erziehverhalten und dem Verhalten des Kindes eine enge Wechselwirkung besteht und die Persönlichkeitsentwicklung stark durch Erzieher beeinflusst werden kann; außerdem gilt es auch hier zu berücksichtigen, daß das Verhalten der Erzieher immer zeit-, kultur- und gesellschaftsabhängig ist; schließlich ist zu sehen, daß nicht nur das Verhalten der Eltern und Lehrer erzieherisch bedeutsam ist, sondern auch deren Gedanken, Erklärungen, Eigenschaftszuschreibungen und Erwartungen (vgl. KELLER/NOVAK 1993, S. 125/127).

Abhängigkeit und Verhalten

Die Möglichkeit, als Erwachsener überhaupt einen verhaltensbestimmenden Einfluß ausüben zu können, beruht nicht zuletzt auf der spezifischen Form der Beziehung zwischen Kind und Erzieher. Wie hier bereits gezeigt wurde, ist der Zeitraum der Erziehung, also primär die Kindheit, als eine Periode biologisch bedingter Unreife zu begreifen. FELDENKRAIS spricht in diesem Zusammenhang von dem hohen Ausmaß an Abhängigkeit, das damit verbunden ist, und für ihn Kindheit wesentlich kennzeichnet. Grundsätzlich zu unterscheiden ist dabei zwischen der materiellen oder mechanistischen Abhängigkeit aller Lebewesen von der Umwelt, beispielsweise aufgrund der Schwerkraft, und der vorübergehenden Abhängigkeit

einer Person von anderen, "wodurch das einzelne Wesen individuell geprägt und seiner Umgebung eingefügt wird" (vgl. FELDENKRAIS 1992, S. 71). Die Beziehung des Kindes zu den ihn umgebenden Erwachsenen ist eine solche vorübergehende Abhängigkeit.

"Wir kommen nicht an der Tatsache vorbei, daß irgendein Erwachsener uns an der Hand nimmt, wenn wir unsere ersten Schritte tun. Und unsere Abhängigkeit von diesem Erwachsenen dauert länger und ist intensiver, als es bei jedem anderen Säugetier der Fall ist. Abhängigkeit ist die wichtigste Waffe oder das wichtigste Instrument des Erziehers." (FELDENKRAIS 1994, S. 235)

Bedingt durch seine Abhängigkeit ist das Kind in der Befriedigung seiner Bedürfnisse zunächst völlig auf die Zuwendung anderer Menschen angewiesen. "Die notwendige Anwesenheit Erwachsener beeinflusst auf entscheidende Weise die Bildung der Verhaltensmuster, welche für zwischenmenschliche Beziehungen erforderlich sind." (FELDENKRAIS 1992, S. 72) Ein anschauliches Modell für die während der Kindheit vorherrschende Form, in der sich diese Beziehungen gestalten, findet sich bei WOLMAN (1980). Ausgehend vom Phänomen der Angst und ihrer besonderen Ausprägung im Kindesalter, legt er die zwei Dimensionen der Macht und der Annahme allen zwischenmenschlichen Beziehungen zugrunde. "Die Sicherheit des Erwachsenen hängt zuerst von der Macht, dann von der Annahme ab, die Sicherheit des Kindes zuerst von der Annahme durch andere, dann von der eigenen Macht." (WOLMAN 1980, S. 29)

Macht definiert WOLMAN (1980) als Überlebensfähigkeit; sie verleiht die Möglichkeit, Bedürfnisse zu befriedigen (vgl. S. 9/10). Macht zu haben beinhaltet demnach auch eine gewisse Unabhängigkeit von der Zuwendung anderer Menschen in dem Sinne, daß man sich seine Beziehungen selbst wählen kann. Das Kind hat diese Freiheit noch nicht, sondern ist von der Annahme der Erwachsenen abhängig. Somit ist Kindsein durch einen Mangel an Macht und durch Abhängigkeit bestimmt (vgl. WOLMAN 1980, S. 28). Wie der Erwachsene seine Macht dem Kind gegenüber einsetzt, also ob er sie als Unterstützung und Hilfestellung gebraucht, oder seine Überlegenheit zur Befriedigung eigener Bedürfnisse mißbraucht, macht die Form der Annahme in dieser Beziehung aus. "Die Art, in der Macht angewendet wird, bildet die Dimension der Annahme, die positiv oder negativ sein kann." (WOLMAN 1980, S. 12)

FELDENKRAIS hebt diese im Prozeß der Erziehung wirksamen Faktoren hervor, um ihren Einfluß auf das Verhalten des Menschen bewußt zu machen. Sein Anliegen ist es dabei, den Weg aufzuzeigen, der von der Abhängigkeit zur Selbständigkeit, von der Unreife zur Reife führt. Dies ist für die mit Erziehung befaßten Personen von Bedeutung, weil sie im Wissen um ihre Einflußmöglichkeiten auf das Kind ihr Verhalten und ihre Einstellung überdenken

können. Aber nicht nur Eltern und Lehrer spricht FELDENKRAIS an, wenn er die Gegebenheiten der Kindheit und der Erziehung analysiert. Jeder Erwachsene kann sich so seiner persönlichen Erziehungsgeschichte bewußt werden und herausfinden, welche seiner Verhaltensweisen er als Kind, bedingt durch seine Abhängigkeit, übernommen hat. Jetzt liegt es in seiner Macht, diese beizubehalten oder seinen eigenen Bedürfnissen entsprechend zu verändern. Wie FELDENKRAIS den Weg aus der kindlichen Abhängigkeit im einzelnen darstellt und welches erzieherische Verhalten er dabei für wünschenswert hält, soll hier noch genauer untersucht werden.

Zunächst stellt sich die Frage, wie das Kind selbst den Zustand seiner Abhängigkeit erlebt. Für FELDENKRAIS hat dieses Erleben einen unmittelbaren und direkten Charakter. "Die völlige Abhängigkeit des Kindes zeigt sich konkret darin, daß jede Bewegung und jede Änderung in seinem Körper einer Änderung in der Gefühlsatmosphäre entspricht, die es umgibt." (FELDENKRAIS 1992, S. 79)

Das Bewußtsein seiner Abhängigkeit entwickelt sich beim Kind also mit der Erfahrung, daß annehmende oder ablehnende Reaktionen anderer Menschen auf sein Verhalten erfolgen, und es nur über diese Reaktionen seine Bedürfnisse befriedigen kann. "Das Kind lernt schnell, mit einigen seiner Handlungen angenehme, mit anderen unangenehme Empfindungen zu assoziieren." (FELDENKRAIS 1992, S. 79) Das Verhalten des Erwachsenen ist wiederum durch seine eigenen Erfahrungen und Einstellungen geprägt. "Es hängt insofern bestenfalls vom Zufall ab, welches Verhaltensmuster ein Kind anstrebt, in den meisten Fällen wird es jedoch das Verhalten der Eltern nachahmen, weil es den Eltern gefallen möchte." (FELDENKRAIS 1994, S. 236) Das Kind versucht auf diese Weise, sich der positiven Annahme durch die Eltern zu versichern, auf die es angewiesen ist, solange es noch nicht für sich selbst sorgen kann. "Wer als Abhängiger den Forderungen der Erwachsenen nicht gehorcht, gefährdet seine Sicherheit. Die Aufmerksamkeit und Liebe der Eltern, ihre Billigung, ihre Fürsorge sind die einzige Gewähr fürs Überleben, und dafür wird ein Kind alles tun." (FELDENKRAIS 1992, S. 77) Diese Annahme einer unmittelbaren Verbindung von Abhängigkeit und Verhalten entspricht der Feststellung von WOLMAN (1980), daß man sich so verhält, wie man Macht und Annahme erlebt (vgl. S. 15). Jeder Mensch bezieht einen Teil seiner persönlichen Sicherheit aus der Verbindung mit anderen. Kinder beziehen ihr Sicherheitsgefühl hauptsächlich von ihren Eltern, und dementsprechend richten sie sich nach diesen aus.

Erziehungsfähigkeit und Selbständigkeit

Als "Billigung oder Mißbilligung" beschreibt FELDENKRAIS die Reaktionen der Erwachsenen auf das Verhalten des Kindes (vgl. 1992, S. 79). Die Schwierigkeit für das mit solchen Reaktionen konfrontierte Kind sieht FELDENKRAIS darin, daß auf diese Weise lediglich die Erwartungen und Einstellungen der Erwachsenen vom Kind wahrgenommen werden können, ohne daß es dabei von ihnen die nötige Hilfestellung für seine Lernschritte erhält.

"Bei den meisten Aktivitäten, die man uns beibringt, geht es vor allem darum, daß der Erwachsene sie für richtig hält. Man gibt uns nicht die Mittel an die Hand, mit denen wir selbst unser Ziel erreichen könnten, sondern bestraft und belohnt uns oder, was noch wichtiger ist, bringt uns soweit, daß wir uns schließlich selbst bestrafen oder belohnen." (FELDENKRAIS 1994, S. 235)

Was der Erwachsene für richtig hält, muß nicht unbedingt mit dem übereinstimmen, was für das Kind zu diesem Zeitpunkt richtig ist. Das ist der Fall, wenn die Erwartungen und Forderungen der Erwachsenen sich nicht am jeweiligen Entwicklungsstand des Kindes orientieren. Das Kind soll dann etwas leisten, wofür es von seinen Fähigkeiten her noch gar nicht bereit ist. Als Beispiel dafür führt FELDENKRAIS die Sauberkeitserziehung an, bei der das Kind eine Körperfunktion unter Kontrolle bringen soll - "und das geschieht häufig schon zu einer Zeit, in der es nicht einmal eine rudimentäre Kontrolle über seine willkürliche Muskulatur entwickelt hat" (vgl. 1994, S. 235). Gerade die Fähigkeiten des Menschen, deren Entwicklung durch biologisch gesteuerte Reifungsprozesse mitbedingt ist, können sich durch verfrühte Anforderungen an das Kind nur schwerlich ungehindert ausbilden und frei entfalten. Die Untersuchungen zur selbständigen Bewegungsentwicklung von Emmi PIKLER (1988) bestätigen dies. Nach ihrer Erfahrung ist das Verhalten des Erwachsenen dann am hilfreichsten für das Kind, wenn es sich an dem orientiert, was das Kind von sich aus zeigt, und ihm die Bedingungen zum Üben dieser Fähigkeiten schafft. "Er treibt also nicht das sich langsam entwickelnde Kind an, zu schematisch angegebenen Zeitpunkten Leistungen zu vollbringen, die noch verfrüht sind, die es nur unsicher, mit falscher Koordination auf Initiative und mit Hilfe der Erwachsenen durchzuführen fähig ist." (PIKLER 1988, S. 28) Diese Einstellung erfordert vom Erwachsenen Geduld in Form einer Bereitschaft, sich auf das Kind und sein individuelles Entwicklungstempo einzulassen, seine Initiative zu respektieren. Dem Kind wird so der Weg zur Selbständigkeit ohne Angst und Drängen ermöglicht. Das bedeutet nicht, daß der Erwachsene völlig passiv bleiben und lediglich beobachten soll, wie das Kind von alleine heranwächst. ROTH (1971) betont in diesem Zusammenhang, daß die Entwicklung des Menschen "eine aktiv durch Lehr- und Lernprozesse zu betreibende Aufgabe" ist (vgl. S. 34). Aber der Erwachsene soll umgekehrt auch nicht das Kind zum Objekt seiner eigenen Aktivität machen, sondern es als aktiven Partner betrachten. Dazu gehört durchaus, dort klare Grenzen zu setzen, wo es für die Sicherheit und die soziale

Entwicklung des Kindes notwendig ist. Neben der Pflege sieht PIKLER (1988) die wichtigste Aufgabe der Eltern darin gegeben, die Kompetenz des Kindes zu vermehren (vgl. S. 173), also seine Eigenaktivität als Mittel zur Selbständigkeit zu fördern.

"Das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und die eigene Wirkungsmöglichkeit, das durch die tagtäglichen Erfahrungen geschwächt oder verstärkt werden kann, hat eine grundlegende Wirkung auf die Tätigkeit der Kinder, ihr Verhalten und ihre Ziele, wie auf die gesamte Struktur ihrer späteren Persönlichkeit." (PIKLER 1988, S. 166)

Diese Aussagen und Erkenntnisse von PIKLER gehen weit über den Bereich der Bewegungsentwicklung hinaus - die Entwicklung des ganzen Menschen ist untrennbar damit verbunden. Eine Unterstützung der Selbsttätigkeit des Kindes ist insbesondere seit Beginn dieses Jahrhunderts das Anliegen verschiedener pädagogischer Ansätze geworden. Auf die unterschiedliche Bedeutung, die dem Begriff der Selbsttätigkeit in den einzelnen Konzepten zukommt, kann im Rahmen dieser Untersuchungen nicht näher eingegangen werden. Stellvertretend für die reformpädagogischen Bestrebungen einer am Kind orientierten Erziehung sei hier Maria MONTESSORI erwähnt. MONTESSORI sieht das Kind nicht als hilfloses Wesen, sondern mit der Fähigkeit zu handeln und mit dem Willen zu lernen und unabhängig zu werden ausgestattet. Dementsprechend formuliert sie ihre Aufforderung an die Erzieher "Unsere Unterstützung soll es den Kindern möglich machen, die Befriedigung ihrer eigenen Wünsche und Bestrebungen selbst herbeizuführen. Dies heißt zur Unabhängigkeit erziehen." (vgl. 1930, S. 92)

Zur Überwindung der Abhängigkeit des Kindes von den Erwachsenen bedarf es FELDENKRAIS zufolge eines konsequenten und uneigennütigen Verhaltens von seiten der Eltern.

"Die rechte Einstellung der Eltern bestünde darin, die Kinder nach und nach von der Knechtschaft zu befreien, die durch solche Abhängigkeit notwendig entsteht. Die gefühlsmäßigen Grundlagen und ihre Verhaltensmuster - die sich wegen der langen und vollständigen Abhängigkeit des Menschenkindes nicht vermeiden lassen - müssen absichtlich außer Kraft gesetzt werden, statt unterstützt zu werden (wie das selbst heute noch oft geschieht)." (FELDENKRAIS 1992, S. 74)

Wenn Eltern aber ihre persönliche und existenzielle Sicherheit aus der kindlichen Ergebenheit beziehen, haben sie keine Motivation, dieses Abhängigkeitsverhältnis aufzulösen. "Während vieler Jahrhunderte war es im Interesse der Eltern, die Furcht vor Isolierung, das Bedürfnis nach Bestätigung und die Furcht vor emotionaler Unsicherheit in ihren Kindern im höchsten Grade und bis in ihr Verhalten als Erwachsene aufrechtzuerhalten." (FELDENKRAIS 1992, S. 74) Eine solche Einstellung wirkt sich demnach hemmend auf die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes aus. Was FELDENKRAIS hier anspricht, ist die

Fähigkeit des Erwachsenen zu erziehen. BOCK (1991) stellt dazu fest, daß auch Erziehungsfähigkeit ein menschlicher Grundzug ist, der zwar biologische Wurzeln hat, aber der Formung bedarf; der Kultur und Zeit entsprechend geprägt, wird in unserer Gesellschaft eine reife Erziehungsfähigkeit beim Erwachsenen selbstverständlich angenommen und vorausgesetzt, ohne systematisch gefördert zu werden (vgl. S. 106).

Wird also die Abhängigkeit des Kindes übermäßig lange aufrechterhalten, ist das Ergebnis verspätete Reife oder steckengebliebene emotionale Entwicklung (vgl. FELDENKRAIS 1992, S. 74). Natürlich ist auch der Erwachsene nie völlig unabhängig - auf die grundsätzliche Bezogenheit des Menschen auf andere, seine Sozialität, wurde hier schon hingewiesen - aber er hat im Normalfall die Freiheit, die Form seiner Abhängigkeiten im Rahmen der jeweiligen gesellschaftlichen Bedingungen selbst zu wählen. "Kein einzelner Aspekt kann über einen Menschen mehr aussagen als die Art, wie er von der Gesellschaft abhängig ist, d.h. wie er sich seinen Unterhalt beschafft und so sein Auskommen (Überleben) sichert." (FELDENKRAIS 1992, S. 75)

Die Abhängigkeit des Kindes von den Eltern nimmt im Laufe seiner Entwicklung und Erziehung nach und nach ab. Mit der allmählichen Übernahme von Verantwortung für das eigene Tun geht die Erziehung mehr und mehr in Selbsterziehung über.

"Mit dem Wachstum der willkürlichen Nervenbahnen und ihrer Verbindungswege kommt das Kind in die Lage, für seine Bewegungen und die Erhaltung seines Körpers selbst die Verantwortung zu übernehmen. Allmählich verschiebt sich seine Abhängigkeit von den Eltern zu anderen Erwachsenen und schließlich zur Gesellschaft." (FELDENKRAIS 1992, S. 74)

2.1.3. Das Prinzip der Selbsterziehung: Der Weg zum reifen Selbst

Aktivität und Spontaneität

Die Persönlichkeitsentwicklung des Menschen erscheint unter den bisher betrachteten Aspekten der biologischen, entwicklungsmäßigen und erzieherischen Gegebenheiten als ein mehr oder weniger von außen bestimmter Verlauf, auf dessen Gestaltung der Einzelne nicht allzuviel Einfluß hat. Was den Menschen als Person ausmacht, ist dennoch mehr als die Summe der auf ihn einwirkenden Umweltbedingungen. Die hohe Eigenaktivität in der Auseinandersetzung mit der Umwelt, wie sie schon bei Säuglingen zu beobachten ist, wurde

hier bereits erwähnt.¹⁸ PIAGET gebraucht in seinem Handlungskonzept die beiden Begriffe der "Akkommodation" und der "Assimilation", um zu verdeutlichen, daß der Prozeß der Entwicklung nicht nur durch ein Sich-Anpassen an die Anforderungen der Umwelt, sondern auch durch ein Anpassen der Umwelt an die eigenen Strukturen gekennzeichnet ist (vgl. 1996). Das Handeln des Menschen ist also wesentlich durch sein persönliches Erleben der Wirklichkeit mitbestimmt. Er reagiert nicht nur auf seine Umgebung, er verändert sie auch aktiv seinen Bedürfnissen und Vorstellungen entsprechend. LASSAHN (1983) kommt in diesem Zusammenhang zu der Feststellung, daß eine kausale Beziehung zwischen Anpassung und Entwicklung nur in sehr eingeschränktem Maße gilt (vgl. S. 164). Dies trifft sowohl auf die individuelle als auch auf die stammesgeschichtliche Entwicklung des Menschen zu.

"Der Mensch hat längst aufgehört, sich seiner Umwelt anzupassen, er hat statt dessen begonnen, die Umwelt seinen Wünschen gemäß umzubilden. Bis an die Grenzen der Gefährdung unserer gesamten Welt greift der Mensch in die Natur ein und verändert sie. Nicht er paßt sich an, er paßt die Natur sich an." (LASSAHN 1983, S. 164)

Das dahinterstehende Prinzip nennt LASSAHN (1983) "die ursprüngliche *Aktivität und Spontaneität* des Menschen" (vgl. S. 164). Sie kann neben den bisher erwähnten anthropologischen Grundzügen als ein weiteres Merkmal des Menschen gelten. Für FELDENKRAIS ist Spontaneität "ein höchst relativer und subjektiver Begriff" (vgl. 1992, S. 34). Er verwendet ihn in Bezug auf Handlungen, die sich ohne "emotionalen Streß" entwickelt haben und daher ohne inneren Zwang ausgeführt oder unterlassen werden können (vgl. 1992, S. 36). Spontaneität in diesem Sinne ist beim Menschen im Vergleich zum mehr oder weniger instinktgesteuerten Verhalten bei Tieren von Bedeutung, weil sein Verhalten größtenteils aus erlernten Handlungen besteht. Das heißt, er weiß - oder könnte wissen -, was er tut.

Bildung und Erziehung

Die Möglichkeit, auf einflußnehmende Weise mit der Umwelt interagieren zu können, ist dem Menschen also vor allem durch seine geistigen Fähigkeiten gegeben. Sein Lernvermögen, seine Fähigkeit zu abstraktem und komplexem Denken, seine Selbstbezogenheit erlauben es ihm, bewußt zu handeln. Für die Pädagogik sind diese Fähigkeiten von Bedeutung, weil darin auch die Bildsamkeit des Menschen begründet ist. Neben der Erziehungsbedürftigkeit stellt sie eine zweite Bedingung der Möglichkeit pädagogischen Tuns dar (vgl. BOCK 1991, S. 101). Im Gegensatz zu dieser ist die Bildsamkeit aber nicht auf eine bestimmte Altersphase

¹⁸Vgl. hierzu auch GÖPPEL (1994), der anhand neuerer Forschungsergebnisse, die ein von Geburt an aktiv realitätsverarbeitendes Kind zeigen, die Bedeutung der frühesten Entwicklung für die Pädagogische Anthropologie aufzeigt.

begrenzt, sondern dauert das ganze Leben hindurch an (vgl. BOCK 1991, S. 105). Die Annahme einer Entwicklung des Menschen über die gesamte Lebensspanne beinhaltet auch die lebenslange Fähigkeit zu lernen. Die Veränderbarkeit des Menschen macht es ihm möglich, sich in der aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt das Wissen und Können anzueignen, das er für die Gestaltung seines Lebens im Rahmen der jeweiligen kulturellen und sozialen Bedingungen benötigt. In dem Maße, wie der Mensch seiner kindlichen Abhängigkeit entwächst, kann er über die Inhalte seines Denkens und Handelns selbst entscheiden. Der Übergang von der Erziehung zur Selbsterziehung entspricht dem der Bildung zur Selbstbildung. Der Bildungsbegriff umfaßt demnach nicht nur die bloße Aneignung von Wissen, das ohne Anwendung nutzlos wäre, sondern auch die Fähigkeit, davon praktischen Gebrauch zu machen.

"Der Begriff der Bildung meint sowohl den *Prozeß* der Erkenntnis und Aneignung, den inneren Vorgang der Formierung, als auch das *Resultat*, das Verfügungkönnen über das, was uns zu eigen geworden ist, also Wissen und Erkenntnis als *Inhalt* meines Bewußtseins und als *Können*. Ein Sich-Verstehen auf Leben und Welt, eine innere geistige Ordnung für unsere Erlebnisse und Erfahrungen, unsere Erkenntnisse und unser Handeln sind gemeint." (ROTH 1966, S. 26)

Um die von FELDENKRAIS in Bezug auf Bildung und Erziehung verwendeten Begriffe inhaltlich zu bestimmen, muß zunächst der im Deutschen und im Englischen unterschiedliche Sprachgebrauch beachtet werden. Ein entsprechendes Wort für "Bildung", wie es HUMBOLDT im Sinne des Neuhumanismus in der pädagogische Fachsprache verwendet, existiert im Englischen nicht - wohingegen die Bedeutung des englischen Wortes "education" über das im deutschen Sprachgebrauch vorherrschende Verständnis von "Erziehung" als planvolles pädagogisches Tun hinausgeht. Dies läßt sich wohl auf die Unterschiede in den Bildungssystemen beider Kulturen und deren jeweilige Geschichte zurückführen. Im Englischen¹⁹ wird der Begriff "education" ganz generell als "systematic training and instruction" definiert, und umfaßt damit auch den gesamten Bereich der (Aus)Bildung. Zudem als "knowledge and abilities, development of character and mental powers, resulting from such training" bestimmt, schließt er die dabei erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten, sowie den Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung als Ergebnis mit ein.

Vergleicht man ROTHs Definition von Bildung mit der Bedeutung des Wortes "education" im Englischen, so läßt sich eine inhaltliche Entsprechung feststellen. Beide Begriffsbestimmungen implizieren den Prozeß der Aneignung und das Ausmaß der verfügbaren geistigen Fähigkeiten als Resultat. FELDENKRAIS dagegen verwendet

¹⁹Vgl. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English (1980). Berlin: Cornelsen & Oxford University Press. (11. überarbeiteter Druck).

"education" in Bezug auf die Einflüsse, denen der Mensch vor allem während seiner Kindheit und bedingt durch seine Abhängigkeit von den Erwachsenen ausgesetzt ist. Erziehung ist etwas, das "sich von außen her unserer bemächtigt", sie "wird uns aufgezwungen" (vgl. FELDENKRAIS 1978, S. 20). Damit begrenzt er seinen Erziehungsbegriff auf die intentionalen und ungerichteten Einflüsse, die im Verlauf des Erziehungs- und Sozialisationsprozesses unidirektional, also nur in Richtung auf das Kind, wirksam werden. So kann man sagen, daß FELDENKRAIS Gebrauch des Wortes "education" inhaltlich dem wissenschaftlichen Verständnis von Erziehung im deutschsprachigen Raum näher ist als der eigentlichen englischen Bedeutung - zumindest wenn man die sehr allgemein und abstrakt gehaltene Definition von BREZINKA (1974) gelten läßt: "Als Erziehung werden Handlungen bezeichnet, durch die Menschen versuchen, die Persönlichkeit anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht zu fördern." (vgl. S. 95) Den Aspekt der Eigenaktivität des zu Erziehenden und die damit verbundenen Wechselwirkungen, die zwischen den an der Erziehung beteiligten Personen stattfinden, schließt FELDENKRAIS allerdings nicht mit ein. Dies ist für ihn bereits Bestandteil der Selbsterziehung (self-education), die in seinem Konzept der Persönlichkeitsentwicklung den Teil ausmacht, auf den der Mensch am meisten Einfluß nehmen kann.

"Von den drei Faktoren, die bei der Entstehung des Bildes wirksam sind, das wir uns von uns machen, liegt einzig die Selbsterziehung einigermaßen in unserer Hand. Unser physisches Erbe wird uns zugeteilt; Erziehung wird uns aufgezwungen; und sogar die Selbsterziehung ist, in unseren ersten Jahren, nicht gar so selbst: sie wird bestimmt vom Kräfteverhältnis zwischen Erziehung und ererbter Eigenart, d.h. von der Beharrlichkeit und Strenge der erzieherischen Einflüsse einerseits und andererseits von ererbten Merkmalen und dem wirksamen Funktionieren des Nervensystems." (FELDENKRAIS 1978, S. 20)

Selbsterziehung und Identität

Die mit der Selbsterziehung verbundene Tätigkeit des Menschen ist vor allem durch die Art und Weise gekennzeichnet, in der sich der Einzelne mit seiner Umgebung auseinandersetzt. Sie zeigt sich zum einen darin, "wie wir Erziehung, die uns von außen her zuteil wird, an- und aufnehmen"; zum anderen kommt sie durch die Auswahl zum Ausdruck, die jeder in Bezug auf den zu lernenden Stoff trifft (vgl. FELDENKRAIS 1978, S. 19). Damit wird die Selbsterziehung zu der Komponente, "die beim Formen der Individualität die eigentlich bildende Kraft ist" (vgl. FELDENKRAIS 1978, S. 21). Auch die Selbsterziehung ist also abhängig von der konkreten Umwelt und davon, wie der Einzelne sie erlebt. Es wurde bereits gesagt, daß Erziehung an den jeweils vorherrschenden Normen und Wertvorstellungen ausgerichtet ist. Die Richtung der Selbsterziehung wird FELDENKRAIS zufolge weitgehend durch die Erziehung bestimmt (vgl. 1978, S. 19), die ihrerseits durch die personale

Abhängigkeit des Kindes gekennzeichnet ist. Die dort gemachten Erfahrungen werden damit verhaltensbestimmend auch für die Selbsterziehung. So stehen die von außen gestellten Anforderungen den eigenen Bedürfnissen und Wünschen gegenüber.

Sieht man in der Selbsterziehung eine Aufgabe des Menschen im Sinne der Identitätsbildung, dann kommt ihr die Vermittlung zwischen diesen beiden Polen zu. Es ist eine nie wirklich abgeschlossene Aufgabe, die sich im Laufe des Lebens immer wieder neu und immer wieder anders stellt. Dazu gehören neben dem Aufbau eines Selbstbildes und der Übernahme von Verantwortung für das eigene Tun auch die Integration der erlebten Widersprüche. Die eigene Geschichte, die bisher gemachten Erfahrungen stellen die Grundlage der sich wandelnden Identität dar (vgl. BOCK 1991, S. 107). In der Kindheit stellt sich diese Aufgabe sicher anders als im Jugend- und Erwachsenenalter. Sie gewinnt mit zunehmender Unabhängigkeit von den Eltern an Bedeutung. Ihre gelungene Realisierung zeugt von Reife im Sinne der Fähigkeit, der aktuellen Lebenssituation angemessen handeln zu können.

Reife und Handlungsfähigkeit

FELDENKRAIS zufolge kann sich ein solches "angemessenes Verhalten" immer nur rein subjektiv darstellen, da es keine objektive Wahrheit gibt (vgl. 1992, S. 85). Was für den Einzelnen angemessen ist und was nicht, hängt also von seiner subjektiven Einstellung zur jeweiligen Situation ab. "Angemessenes Verhalten kann niemals absolut sein. Es muß zur gegebenen Situation dieser Person in dieser Umgebung und zu diesem Zeitpunkt passen, (...)." (FELDENKRAIS 1992, S. 85) Die Fähigkeit angemessen im Sinne von zweckmäßig handeln zu können, bezeichnet FELDENKRAIS als "Reife" bzw. "Potenz". Sie ist keine feststehende Größe, sondern wird immer wieder neu durch eine bewußte Integration vergangener Erfahrungen erreicht.

"Die Reife selbst ist ein Prozeß, kein endgültiger Zustand. Sie ist ein Prozeß, durch den vergangene eigene Erfahrungen in ihre Bestandteile zerlegt und diese zu neuen Mustern zusammengesetzt werden, die den gegenwärtigen Umständen in der Umgebung und dem gegenwärtigen Körperzustand angemessen sind." (FELDENKRAIS 1992, S. 14)

Was FELDENKRAIS damit als Voraussetzung reifen Handelns anspricht, sind die anthropologischen Grundannahmen einer prinzipiellen Intentionalität und Reflexivität. Während Intentionalität die Fähigkeit des Menschen meint, "sein Handeln an selbstgewählten Sinnsetzungen zu orientieren", bedeutet Reflexivität die Fähigkeit, "sich mit Sinnsystemen argumentativ auseinanderzusetzen und aus Einsicht seine Sinnorientierung ändern zu können. Beide Merkmale implizieren praktische Freiheit und moralische Zurechenbarkeit" (vgl.

VOGEL 1996, S. 483). Vergangene Erfahrungen in ihre Bestandteile zerlegen und neu integrieren zu können, ist ohne ein solches absichtsvolles Handeln und die Möglichkeit, sich dabei auf sich selbst zu beziehen, kaum denkbar.

Hier wird auch der Aspekt der zunehmend selbstbestimmten Eigenaktivität in der Auseinandersetzung mit der konkreten Umwelt deutlich. Der abnehmenden Abhängigkeit von den Eltern entspricht in diesem Prozeß eine zunehmende innere Unabhängigkeit im Denken und Handeln. Diese entsteht nicht von alleine, sondern muß immer wieder neu erworben werden. "Reife ist kein Zustand, den man von selbst erreicht und der dann von selbst bestehen bleibt. Sie ist eine Art, zu handeln und zu tun, in der Verhaltensmuster, die während der langen Abhängigkeitsperiode entstanden sind, nicht mehr als die einzige Verhaltens- und Handlungsart und -weise auftreten." (FELDENKRAIS 1992, S. 77) Das angestrebte Ziel ist es demnach, in der Kindheit erworbene Verhaltensweisen als solche zu erkennen und gegebenenfalls aufzugeben bzw. durch neue und angemessenere zu ersetzen. In diesem Sinne meint Reife auch, mehr und mehr die Verantwortung für das eigene Tun zu übernehmen.

"Indem die absichtliche ('willkürliche') Beherrschung sich entwickelt, lernen wir nach und nach, uns auf uns selbst zu verlassen und zu entscheiden, auf wieviel Lust wir bereit sind zu verzichten, wenn wir den Denk- und Handlungsgewohnheiten nicht gehorchen, die uns eingepflanzt worden sind, und wieviel Mißbilligung wir bereit sind uns dadurch einzuhandeln, daß wir diesen Gewohnheiten zuwiderhandeln." (FELDENKRAIS 1992, S. 35)

Autonomie und Anpassung

Die bereits erwähnte Problematik der Identitätsfindung im Spannungsfeld zwischen äußeren Anforderungen und eigenen Bedürfnissen kommt hier noch einmal zum Ausdruck. Es ist dies der "grundlegende Widerspruch in der Entstehung des Selbst" zwischen Autonomie und Anpassung, den der Psychoanalytiker Arno GRUEN²⁰ untersucht (vgl. 1986). Auf der einen Seite steht das Streben des Menschen nach Selbstbestimmung, auf der anderen Seite sein Bedürfnis nach sozialer Sicherheit. GRUEN zufolge entwickelt sich Autonomie nicht aus Ideen über die eigene Bedeutung oder der Notwendigkeit für Unabhängigkeit, sondern sie ist "derjenige Zustand der Integration, in dem ein Mensch in voller Übereinstimmung mit seinen eigenen Gefühlen und Bedürfnissen ist" (vgl. 1986, S. 17). Dieses Verständnis von Autonomie entspricht FELDENKRAIS Auffassung von Reife als der Möglichkeit, "über alle seine Fähigkeiten nach Belieben und souverän verfügen zu können" (vgl. 1992, S. 31). Das Erreichen und Aufrechterhalten dieses Zustandes wird GRUEN (1986) zufolge in dem Maße

²⁰GRUEN kannte FELDENKRAIS persönlich und bezieht sich in seinen Ausführungen auch auf dessen Erkenntnisse (vgl. 1986, S. 36ff; 1980).

erschwert, in dem der gesellschaftliche Sozialisierungsprozeß Autonomie blockiert (vgl. S. 11). Wie FELDENKRAIS sieht auch er in der langen Abhängigkeitsperiode des Menschen die Gefahr des Machtmißbrauchs gegeben. "Wenn die Liebe der Eltern sich so entstellt, daß sie Unterwerfung und Abhängigkeit fordert, dann wird gesellschaftliche Anpassung zu einer Probe der Gehorsamsleistung." (GRUEN 1986, S. 11) Dann wird das "Lernen für die anderen" zur Basis des Lernens schlechthin und das unbewußte "Ersetzen des eigenen Willens durch einen fremden" verhaltensbestimmend - die Folge ist Angst vor der eigenen Freiheit, weil Freisein gleichgesetzt wird mit Ungehorsam (vgl. GRUEN 1980, S. 37). Eben diese Angst ist es, die FELDENKRAIS zufolge den Unterschied zwischen Unreife und Reife ausmacht. Hat der Mensch als Kind gelernt, "Sicherheit mit gebilligter Tätigkeit zu assoziieren" (vgl. FELDENKRAIS 1992, S. 77), und ist als Erwachsener nicht in der Lage, in seiner aktuellen Lebenssituation Gefühlsgehalt und Handlung voneinander zu trennen, wird sein Verhalten zwanghaft. "Am Grunde aller Angst, bei der Erziehung versagt hat, liegt innerer Zwang zum Handeln oder Handlung zu verhindern." (FELDENKRAIS 1992, S. 38) Das Ziel der Selbsterziehung ist es somit, diesen inneren Zwang zu lösen, indem der Einzelne die erlernten Verhaltensmuster immer wieder einer kritischen Überprüfung auf ihre Zweckmäßigkeit hin unterzieht. "Der reife Erwachsene, der die Verantwortung für sein eigenes Leben zu übernehmen vermag, hat eines gelernt: das Gefühl von den Mustern zu lösen, die unter dem Druck von Abhängigkeit entstanden sind, und den Drang zum Handeln auf das zu richten, was sich ihm als zweckmäßig erweist." (FELDENKRAIS 1992, S. 146)

Konsequenzen für die Pädagogik

Betrachtet man FELDENKRAIS Konzept der Persönlichkeitsentwicklung hin zum "reifen Selbst" unter pädagogischer Fragestellung, dann wird deutlich, daß es ihm nicht so sehr um das *was*, als vielmehr um das *wie* geht. So ist "an sich nichts weder gut noch böse, (...) kein Muster verderblich oder vollkommen" (vgl. FELDENKRAIS 1992, S. 143). Entscheidend ist die Qualität der Handlung an sich. "Denn das *Wie* ist das Kennzeichen unserer Individualität, aus ihm erkennen wir unser Vorgehen, den Prozeß unseres Tuns, und nicht aus dessen Inhalt oder Ergebnis." (FELDENKRAIS 1987, S. 20) Die Notwendigkeit pädagogischer Hilfestellung bei der Ausbildung reifer Handlungsfähigkeit ist in der Erziehungsbedürftigkeit und Bildsamkeit des Menschen begründet. Die Art der Hilfe, die FELDENKRAIS dabei für wünschenswert hält, ist am ganzen Menschen und seinen Fähigkeiten orientiert. "Viele Erzieher und Erziehungsmethoden übersehen den Reifungsprozeß nicht in seiner Gänze; daher ihre Mängel und Fehler. Oft zielt ihre Abhilfe auf die Handlung oder auf deren Zweck statt auf die Art und Weise, wie die Handlung ausgeführt wird." (FELDENKRAIS 1992, S. 144) Erzieherische Unterstützung soll es dem Menschen möglich machen, sich seiner Veränderbarkeit bewußt zu werden, und damit auch seine Freiheit der Wahl zu erweitern.

"Eine gesunde Art des Selbst-Gebrauchs ist erforderlich, um jede Fähigkeit zu gebrauchen, welche auch immer." (FELDENKRAIS 1992, S. 22) Erziehung darf sich demnach nicht in einer Vermittlung gesellschaftlich bestimmter Lerninhalte erschöpfen. Ihre Aufgabe besteht vielmehr darin, das Lernen selbst zu lehren. FELDENKRAIS vertraute auf die Fähigkeit des Menschen, sich selbst zu leiten. Letztendlich liegt es damit in der Verantwortung jedes Einzelnen, seine Lernfähigkeit auch als Fähigkeit zum Umlernen zu begreifen, und seine Bildsamkeit als lebenslange Chance für sich zu nutzen. In seinem Konzept einer ganzheitlichen Umerziehung sieht FELDENKRAIS die Möglichkeit, die für diesen Lernprozeß notwendige Hilfestellung zu geben.

2.2. Grundlagen einer Umerziehung (re-education) von Körper und Geist

2.2.1. Der ganzheitliche Ansatz der Feldenkrais-Methode

Um die Freiheit der Wahl menschengerecht anwenden zu können, ist FELDENKRAIS zufolge ein Umdenken und Umlernen notwendig; das von ihm dafür vorgeschlagene Verfahren beschreibt er als "Umerziehung (re-education) des Erwachsenen" (vgl. 1987, S. 221). Umerziehung deshalb, weil der Erwachsene der durch personale Abhängigkeit bestimmten Lebensphase der Erziehung entwachsen, also in diesem Sinne bereits erzogen ist. Die Argumentation, mit der FELDENKRAIS seinen Ansatz begründet, soll hier näher untersucht werden. Dafür erscheint es zunächst sinnvoll, die Bedeutung des Begriffes "re-education" genauer zu bestimmen.

In Deutschland wird "re-education" vor allem assoziiert mit der durch die Amerikaner angestrebten politischen Umerziehung der Deutschen in der Nachkriegszeit. Seine wissenschaftliche Tradition als psychologischer und pädagogischer Fachbegriff ist in amerikanischen Therapiekonzepten begründet.

"Was den Begriff reeducation betrifft, so war dieser, ehe er fester Bestandteil der politischen Umgangssprache der Nachkriegszeit wurde, vor allem in der Psychotherapie, daneben auch in der Erziehungswissenschaft als Fachterminus gebräuchlich. In der Psychotherapie bezeichnete reeducation den Abbau neurotischen Fehlverhaltens durch die Übertragung neuer, gesunder Ideen, wobei die Bedeutung des Präfixes 're' darin lag, daß der Neurotiker auf ein Normalverhalten zurückgeführt werden sollte, von dem er zeitweilig abgewichen war. Für die Krankheitsdiagnose war es dabei natürlich wichtig, in Erfahrung zu bringen, wann und aus welchen Gründen die Fehlentwicklung eingesetzt hatte. Um den Heilungsprozeß in Gang zu bringen, mußte eine Zielvorstellung - das vom Therapeuten in Kooperation mit dem Patienten zu erarbeitende Normalverhalten - entwickelt werden. Während es also bei der psychotherapeutischen reeducation um die Korrektur mentaler Verhaltensmuster ging, zielte die erziehungswissenschaftliche Bedeutungsvariante auf das Wiedererlernen vergessener oder verschütteter Lerninhalte ab. Gemeint war also 'to educate again', die Wiederherstellung von Fähigkeiten, die aufgrund von Unfall oder Krankheit abhanden gekommen waren."(MÜLLER 1995, S. 113-114)

Vergleicht man diese Begriffsbestimmung mit dem Ansatz der Feldenkrais-Methode, so lassen sich grundlegende Entsprechungen finden. Es ist demnach anzunehmen, daß FELDENKRAIS diese Bezeichnung auch in Bezug auf ihre bestehende traditionelle Verwendung gewählt hat. Was in der oben angeführten Definition nur angedeutet wird, ist die

Frage, was eine solche Umerziehung überhaupt notwendig macht, wie es also zu einem "neurotischen Fehlverhalten" kommen kann, das der "Korrektur" bedarf.

LASSAHN (1983) kommt in diesem Zusammenhang zu der Feststellung, daß der Entscheidungsfreiraum des Intellekts um so größer wird, je geringer in der Evolution die genetische Festlegung ist; das Individuum wird dadurch zwar lernfähiger, aber auch labiler (vgl. S. 186). Die Komplexität und Plastizität der ontogenetischen Entwicklung des Menschen machen sie auch anfälliger für Störungen. In der psychologischen Fachliteratur wird Störung generell als Abweichung von Normen beschrieben. Eine genauere inhaltliche Bestimmung ergibt sich erst aus den jeweils zugrunde liegenden wissenschaftstheoretischen Positionen. Eine Definition, die neben psychologischen auch soziologische, handlungs- und kommunikationstheoretische sowie pädagogische Positionen einzubeziehen versucht, findet sich bei URBAN (1982). Demnach

"(...) werden unter Störungen all jene Prozesse und deren Ergebnisse verstanden, die dazu führen, daß Entwicklung oder Persönlichkeit bzw. konkreter das Handeln/Verhalten eines Individuums als von der Norm abweichend erlebt werden und dadurch die Handlungs- und Kommunikationsfähigkeit des Individuums für sich selbst und mit anderen Menschen eingeschränkt oder behindert, Personalisation und Sozialisation erschwert werden." (vgl. URBAN 1982, S. 20)

Sowohl der Prozeßcharakter von Störungen als auch ihr sozialer Gehalt und ihre Bedeutung für die individuelle Entwicklung werden hier deutlich. Erst im sozialen Kontext kann ein Verhalten als abweichend von den jeweiligen Normvorstellungen bedeutsam und als Störung interpretiert werden. Zu der Frage, welche Bezugsmaßstäbe anzulegen sind, um Abweichungen den Status einer Störung zuzuschreiben, stellt URBAN (1982) fest, daß diese "nicht nur im Interesse der Gesellschaft und des sozialen Umfeldes, sondern auch im Interesse einer befriedigenden Persönlichkeitsentwicklung für das jeweilige Individuum" gesehen werden müssen (vgl. S.19).

FELDENKRAIS nimmt in seinen Ausführungen die damals aktuellen Theorien und Erkenntnisse psychologischer Therapie- und Forschungsmethoden zum Ausgang seiner Argumentation. Sein Ziel ist es dabei, deren Bedeutung für eine Erklärung und eine Veränderung von Verhalten aufzuzeigen. Um die Vielfalt menschlichen Verhaltens verstehen und erklären zu können, bedarf es nach FELDENKRAIS einer psychologischen Theorie, "die dem Individuum gerecht wird" (vgl. 1994, S. 17). Das bedeutet, wenn man den Ursprung und den Mechanismus individueller Reaktionen nicht versteht, lassen sich auch Verhaltensprobleme und -störungen nicht eindeutig erklären. Eine beobachtbare Wirkung pädagogischer Hilfestellung oder therapeutischer Behandlung wäre dann lediglich mit der ihr

jeweils zugrunde liegenden Theorie zu erklären, nicht aber die Frage beantwortet, auf welche Weise das Ergebnis zustande gekommen ist.

"Heilung kann man solange nicht als Beweis für die Richtigkeit einer Theorie gelten lassen, bis jeder Fehlschlag völlig erklärt wird. Heilungen sind das Ergebnis dessen, was tatsächlich getan wurde, und das ist in der Regel so komplex, daß es Raum für alle möglichen Theorien läßt, von denen jede einzelne irgendein Element der Prozedur zum Schlüssel des Problems erklärt. (...) Jede psychotherapeutische Methode hat in der einen oder anderen Hinsicht Recht. Das ist so, weil die Probleme, die dabei eine Rolle spielen, sehr unterschiedliche Aspekte haben." (FELDENKRAIS 1994, S. 20)

FELDENKRAIS Kritik an den bestehenden Methoden richtet sich also vor allem auf deren mehr oder weniger zufällige Wirksamkeit, aus der sich kein grundsätzliches Erklärungsmodell ableiten läßt. Die Art und Weise, in der er dabei argumentiert, ist offensichtlich von seinem naturwissenschaftlichen Hintergrund geprägt und erinnert an eine mathematische Beweisführung.

Allen psychotherapeutischen Methoden gemeinsam ist FELDENKRAIS zufolge die Tatsache, daß sie sich ausschließlich entweder auf mentale oder auf körperliche Funktionen konzentrieren; auch die Methoden, die ein Zusammenwirken von Körper und Seele zu fördern versuchen, betonen eher den einen oder den anderen Aspekt. "Was dabei herauskommt, ist ein Gedankenwirrwarr, der letztlich auf die völlig willkürliche Einteilung des Lebens in Seelisches und Körperliches zurückzuführen ist." (FELDENKRAIS 1994, S. 21) Um eine solche Willkürlichkeit zu vermeiden, versucht FELDENKRAIS sich an bestehenden Fakten zu orientieren und diese zueinander in Beziehung zu setzen, "um konstruktive Gedanken in eine bestimmte Richtung lenken zu können" (vgl. 1994, S. 23). Diese Fakten sind für ihn vor allem durch die spezifische Beschaffenheit menschlichen Verhaltens gegeben, das in so hohem Maße erworben und dadurch veränderbar ist. Insbesondere die Erkenntnisse über die Funktionsweise des Nervensystems geben FELDENKRAIS zufolge Aufschluß darüber, wie menschliches Verhalten in Interaktion mit der Umwelt erworben wird. "Die Komplexität unseres Lebens und die unseres Nervensystems sind eins." (FELDENKRAIS 1994, S. 30)

An diesen Zusammenhängen orientiert sich das gesamte Konzept der Feldenkrais-Methode. Sie hat nicht nur die Korrektur mentaler Verhaltensmuster oder die symptomorientierte Heilung körperlicher Beschwerden zum Ziel, weil jedes Verhalten immer in Bezug zum ganzen Menschen in seiner Einheit von Körper und Geist zu sehen ist. Daher versteht FELDENKRAIS sie auch nicht als Therapie, sondern als Lernmethode.

"Prophylaxe und Therapie erweisen sich hier demnach als bloße Nebenerscheinungen funktions- und das bedeutet menschengerechten Umlernens.

Und so, meine ich, sollte es auch sein; denn, zumal wenn Krankheit nur allzu oft fehlgesteuertes Lernen ist, so geht es um Lehren und Lernen und nicht um Krankheit und Heilung." (FELDENKRAIS 1987, S. 221)

Das eingangs angeführte erziehungswissenschaftliche Verständnis von "re-education" als einem "Wiedererlernen vergessener oder verschütteter Lerninhalte" und der "Wiederherstellung von Fähigkeiten" wird demnach auch von FELDENKRAIS geteilt.²¹ Die Hauptursache vieler Probleme ist FELDENKRAIS zufolge auf eine besondere Art der Unwissenheit, eine "fundamentale Ignoranz" (vgl. 1994, S. 34), zurückzuführen, die sich durch Abstraktionen und Verallgemeinerungen auszeichnet. "Meiner Meinung nach sind die wahren Probleme darauf zurückzuführen, daß wir im Laufe des Lernprozesses vergessen, daß die Prinzipien, die wir erlernen, selbst nur vorübergehend gültig und nicht absolut sind." (FELDENKRAIS 1994, S. 35) Einmal erlernte Verhaltensmuster müssen also nicht für das ganze Leben als die einzig möglichen gelten, sondern können gegebenenfalls durch den Umständen angemessenere ersetzt werden. Bei der Bestimmung von Reife als der Fähigkeit, alte und aktuell erforderliche Handlungsweisen voneinander trennen zu können, wurde dies bereits deutlich. Es geht FELDENKRAIS dabei nicht um eine persönliche Unwissenheit als Folge mangelnden faktischen Wissens, das sich durch entsprechende Aneignung beheben lassen würde. Vielmehr beklagt er die Tatsache, daß so wenig von dem vorhandenen Wissen auch nutzbringend umgesetzt wird. "Wir wissen offenbar viel, sind jedoch nicht in der Lage, unser Wissen für ein erfüllteres Leben zu nutzen." (FELDENKRAIS 1994, S. 31)

Die sich hier anschließende Frage, was der Einzelne dafür tun kann, wie er also lernen kann, sich anders und besser zu leiten, führt zurück zur Möglichkeit der Selbsterziehung, verstanden als Umerziehung. "Die Frage ist also: bis zu welchem Grad und vor allem auf welche Weise kann einer sich selber helfen." (FELDENKRAIS 1978, S. 26) Die Voraussetzungen für ein "menschengerechtes Umlernen", wie sie sich bei FELDENKRAIS und aufgrund aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse darstellen, sollen im Folgenden genauer untersucht werden.

²¹Vgl. hierzu auch den Titel eines Interviews, das FELDENKRAIS für eine amerikanische Theaterzeitschrift gegeben hat (1990a); der Originaltitel lautet: "Image, Movement and Actor: Restoration of Potentiality" (1966). Nach dem bisher Gesagten würde allerdings eine Übersetzung von Potentiality als *Handlungs-* statt *Leistungsfähigkeit* sinnvoller erscheinen, zumal der Leistungsbegriff in unserer Gesellschaft eher negativ besetzt ist; er wird meist in Verbindung mit einer Form der Anstrengung gesehen, die es FELDENKRAIS zufolge zu reduzieren gilt, um effektiv handeln zu können.

2.2.2. Körper-Geist-Beziehungen

"Meine fundamentale Behauptung ist, daß die Einheit des Körpers und des Geistes objektive Realität ist und, daß diese Entitäten nicht auf die eine oder andere Weise miteinander in Bezug stehen, sondern ein unteilbares Ganzes darstellen. Noch deutlicher gesagt: ich behaupte, daß ein Gehirn ohne motorische Funktionen nicht denken kann." (FELDENKRAIS 1990a, S. 2)

Mit dieser Aussage wendet sich FELDENKRAIS gegen jede Form des Dualismus, also gegen die Annahme einer Trennung von Körper und Geist, wie sie sich von PLATON bis DESCARTES durch die Philosophiegeschichte verfolgen läßt und heute noch unsere Vorstellungen vom Menschen beeinflusst. Eine moderne Variante des dualistischen Begriffs ist beispielsweise die Vorstellung, daß Körper und Geist miteinander verwandt sind, "aber nur insofern, als der Geist das Softwareprogramm ist, das in einer Computerhardware namens Gehirn abläuft, oder daß Gehirn und Körper zwar in Beziehung zueinander stehen, aber nur insofern, als ersteres nicht ohne die vitalen Lebensprozesse des letzteren überleben kann" (vgl. DAMASIO 1995, S. 328). Nach diesem Verständnis wäre das Denken und Fühlen des Menschen nicht an seinen Körper gebunden, und er selbst wäre nichts anderes als eine komplizierte Maschine, deren Funktionieren mit entsprechendem Wissen vollständig zu erklären ist. Der ganzen Komplexität menschlicher Existenz wird dieses Denken in keiner Weise gerecht. In neueren Erkenntnissen und Modellen insbesondere der Neurobiologie und der Kognitionswissenschaften findet sich die Behauptung von FELDENKRAIS mehr und mehr bestätigt. So ist nach Ansicht DAMASIOs (1995) die Vorstellung von einem körperlosen Geist "Descartes' Irrtum". Mit seinen Forschungen zur Neuropsychologie versucht er die enge Verknüpfung von Denken und Fühlen im Gehirn und damit die untrennbare Einheit von Körper und Geist aufzuzeigen. Zum umfassenden Verständnis des menschlichen Geistes als "wahrhaft verkörperter Geist" hält er demnach eine "organische Perspektive" für erforderlich (vgl. DAMASIO 1995, S. 333). Diese ergibt sich nicht nur aus den neurobiologischen Erkenntnissen, deren Bedeutung für eine ganzheitliche Sicht des Menschen DAMASIO betont, sondern auch aus der Tatsache, daß sich sowohl in der Phylogenese als auch in der Ontogenese die Einheit von Körper und Geist widerspiegeln. "Wir sind, und dann erst denken wir, und wir denken nur insofern, als wir sind, da das Denken nun einmal durch die Strukturen und Funktionen des Seins verursacht wird." (DAMASIO 1995, S. 329)

Die anthropologische Dimension, die darin zum Ausdruck kommt, ist die Leiblichkeit des Menschen. "Personalität existiert konkret leiblich." (BOCK 1991, S. 102) Der Mensch ist nicht auf ein reines Vernunft- oder Geisteswesen zu reduzieren. Er lebt und erlebt durch seinen Leib. Da bisher nur vom Körper die Rede war, erscheint hier eine Differenzierung der

Begriffe "Leib" und "Körper" angebracht. In der phänomenologischen Betrachtungsweise von MERLEAU-PONTY (1966) stellt sie sich als eine Unterscheidung in einen subjektiv empfundenen Leib und einen objektivierbaren Körper dar.²² Ich habe einen Körper, aber "ich bin mein Leib" (vgl. MERLEAU-PONTY 1966, S. 180). Der Begriff "Leib" bezieht sich bei ihm auf den lebendigen, wahrnehmenden Menschen in seinem Körper, während der Körper an sich nur die strukturellen Merkmale des Leibes umfaßt. "Der Leib ist also immer *mein* oder *dein* Leib, einem unmittelbaren Erleben und Miterleben zugänglich, der Körper ist *ein* Körper, einer äußeren Beobachtung und Behandlung sich darbietend." (WALDENFELS 1985, S. 156)

Für diese Untersuchungen ist die existenzphilosophisch begründete Unterscheidung von MERLEAU-PONTY in zweifacher Hinsicht von Bedeutung. Zum einen hat sie eine aktuelle Bedeutung durch die in unserer Gesellschaft zunehmende Verdrängung des Leibes und Objektivierung des Körpers. "Der phylo- und ontogenetische und damit auch der kulturgeschichtliche Prozeß gingen und gehen den Weg vom Leib zum Körper." (MILZ/OTS 1996, S. 46) Zum anderen beinhaltet sie eine Auffassung der menschlichen Sinneswahrnehmung, die in direktem Bezug zur Feldenkrais-Methode und zu neueren erkenntnistheoretischen Ansätzen zu sehen ist.

Eine Objektivierung des Körpers setzt voraus, zwischen Selbst und Außenwelt unterscheiden und über sich selbst nachdenken zu können. Die Wahrnehmung des Neugeborenen ist zunächst rein subjektiv und erst die Entstehung des Ich-Bewußtseins macht auch eine Unterscheidung zwischen Leib und Körper möglich. Von Anfang an sind es dabei die individuellen Erfahrungen des Menschen, die sein Bild von sich und von der Welt prägen. Wahrnehmung ist nicht vorprogrammiert, sondern findet auf der Basis vorangegangener Erfahrungen statt.

MERLEAU-PONTY hat diese umfangreichen Veränderungen, Bewertungen und Sinngebungen beschrieben, die schon in der Sinneswahrnehmung stattfinden. Die Wahrnehmung "gibt sich nicht zunächst als ein Vorkommnis in der Welt, auf das z.B. die Kategorie der Kausalität anzuwenden wäre, sondern als in jedem Augenblicke von neuem die Welt erst schaffend oder rekonstituierend" (vgl. MERLEAU-PONTY 1966, S. 244). Die Welt ist demnach nicht Ursache, sondern Folge von Erfahrung. Wir nehmen also nicht die Realität auf und bilden sie ab, sondern "konstruieren mit Spontaneität eine zweite Natur" (vgl. LASSAHN 1983, S. 164). Diese Annahme widerspricht der mechanischen Vorstellung einer bloßen Abbildung der Welt durch die Sinnesorgane im Gehirn.

²²MERLEAU-PONTY sei hier beispielhaft für die Phänomenologen genannt, die sich in diesem Jahrhundert mit der Leiblichkeit auseinandergesetzt haben. Dazu gehören auch HUSSERL, SCHELER und HEIDEGGER.

Neuere Ansätze, die sich mit dem Phänomen des Erkennens befassen, schließen an die Aussagen von MERLEAU-PONTY an. Die beiden Biologen und Erkenntnistheoretiker MATURANA und VARELA beispielsweise nehmen dieses "Hervorbringen einer Welt durch das Erkennen" als Ausgangspunkt ihrer Untersuchungen (vgl. 1987, S. 33). Einen der Gründe, warum es so problematisch ist, die komplexen Phänomene der Wahrnehmung und des Erkennens zu analysieren, sehen sie darin, daß diese dabei Instrument und Untersuchungsgegenstand zugleich sind. "Es ist, als verlangten wir, daß das Auge sich selbst sieht." (MATURANA/VARELA 1987, S. 30) Ihre Kernaussage lautet dementsprechend: "Jedes Tun ist Erkennen, und jedes Erkennen ist Tun" (vgl. MATURANA/VARELA 1987, S. 32). Daraus ergibt sich ein zirkulärer Zusammenhang von Handlung und Erfahrung. "Diese Zirkularität, diese Verkettung von Handlung und Erfahrung, diese Untrennbarkeit einer bestimmten Art zu sein von der Art, wie die Welt uns erscheint, sagt uns, daß *jeder Akt des Erkennens eine Welt hervorbringt.*" (MATURANA/VARELA 1987, S. 31) Erkennen kann also immer nur aus subjektiver Perspektive in Interaktion mit der Umwelt erfolgen. VARELA (1991) zufolge birgt das darin liegende Prinzip der Rückbezüglichkeit einen Schlüssel zum Verständnis von natürlichen Systemen, deren kognitive Erscheinungen und ihrer reichhaltigen Formenwelt (vgl. S. 294). So ist z.B. das Nervensystem selbst bereits in mehrfacher Weise auf sich zurückbezogen, weist also die von LASSAHN beschriebene Spontaneität und Aktivität als konstitutives Merkmal auf. Auch die Gesetzmäßigkeiten eines labilen, nach höherer Ordnung strebenden Gleichgewichts finden sich hier wieder und werden durch Forschungsergebnisse der Neuropsychologie belegt.

"Ein Lebewesen unterscheidet sich von einem Computer dadurch, daß sich bei ihm nichts je genau gleich wiederholt oder reproduziert; daß statt dessen eine ständige Revision und Neuordnung von Wahrnehmung und Erinnerung stattfindet, so daß keine zwei Erfahrungen (oder ihre neuralen Voraussetzungen) je gleich sind." (SACKS 1991, S. 6)

Die Frage nach der Subjektivität oder Objektivität von Erfahrung stellt sich für VARELA (1991) damit aus der Perspektive der Partizipation und Interpretation, "in der Subjekt und Objekt untrennbar miteinander verbunden sind"; diese Perspektive weist sowohl auf die Natur des Erkenntnisprozesses als auch auf die fundamentalen Grenzen dessen hin, was wir über uns und die Welt begreifen können (vgl. S. 307/308).

Die spezifischen Begriffssysteme und Argumentationslinien der hier vorgestellten Ansätze können im Rahmen dieser Arbeit nur angedeutet werden. Setzt man sie in Beziehung mit den Aussagen von FELDENKRAIS, so läßt sich feststellen, daß seine Grundannahmen über die Funktionsweise des Nervensystems und dessen Bedeutung für das Denken und Handeln des Menschen darin bestätigt werden. Es wurde bereits gesagt, daß FELDENKRAIS daran

gelegen war, sich an bestehenden Fakten zu orientieren, um daraus eine praktikable und nutzbringende Arbeitshypothese abzuleiten. Er war sich der Komplexität der gesamten menschlichen Existenz dabei wohl bewußt und in seiner Vorgehensweise nicht um Vereinfachungen oder Abstraktionen bemüht. "Niemand ist wissend genug, um sich mechanisches Denken erlauben zu können." (FELDENKRAIS 1981, S. 31) Vielmehr ging es ihm darum, durch "sukzessive Annäherung" Tatsachen zu erhärten und damit der Forschung eine Richtung zu weisen, "in der man die Klärung einiger unserer Gedanken erwarten kann" (vgl. FELDENKRAIS 1994, S. 222).

Die Einheit von Körper und Geist ist für FELDENKRAIS eine solche Tatsache: "Der Körper eines Menschen und sein Ich - oder sein 'Wesen' - sind untrennbar." (vgl. 1981, S. 28) Die Form der Annäherung, die er wählt, um diese Einheit als Ganzes erfassen zu können, ist die Unterscheidung einzelner Funktionen und die Untersuchung ihrer Zusammenhänge. Dabei kommt FELDENKRAIS zunächst zu der Feststellung, "daß Funktion ein Wesensmerkmal des Lebens ist. Leben ohne irgendeine Funktion ist offensichtlich sinnlos" (vgl. 1994, S. 226). Eine Funktion ist also durch ihre Tätigkeit gekennzeichnet. Innerhalb eines größeren Zusammenhangs, wie z.B. des menschlichen Organismus, kommt ihr eine spezifische Aufgabe zu. Struktur und Funktion sind dabei eng miteinander verbunden (vgl. FELDENKRAIS 1981, S. 21). Dementsprechend sind auch die geistigen Funktionen des Menschen nicht von seinen physischen Gegebenheiten und deren Struktur zu trennen. DAMASIOs Aussage, daß wir nur insofern denken, als wir sind (vgl. 1995, S. 329), korrespondiert mit FELDENKRAIS ganzheitlichem Ansatz. Konkrete Fakten liefern die vorhandenen Zusammenhänge zwischen Bewegung, Denken, Fühlen und Handeln. Die "untrennbare Einheit der motorischen Funktion und der Denkfunktion" stellt für FELDENKRAIS die Tatsache dar, die seine Annahme bestätigt, daß an jeder Handlung der ganze Mensch beteiligt ist:

"Alle höheren Funktionen des Menschen sind in der Tat unmöglich ohne muskuläre Aktivität. Besonders Gefühle sind durch motorische Spannungen und Aktionen ausgedrückt. (...) Die viel diskutierte Frage ist: Was kommt zuerst? Das 'Gefühl' oder die motorische Reaktion? Im Grunde ist die Antwort darauf nicht wichtig, da wir eines Gefühls nicht gewahr werden ohne Mobilisierung des Motors. Ohne Körpereinstellung können wir nicht fühlen." (vgl. 1990b, S. 1)

Im Grunde genommen kommt schon in dem Wort "Gefühl" selbst die Beziehung zwischen Körper und Geist zum Ausdruck. Ich kann nichts fühlen, also auch kein "Gefühl" haben, ohne Sinneswahrnehmung. Diese wiederum ist an die physischen Strukturen und Funktionen gebunden. Parallelen zu MERLEAU-PONTYs Auffassung vom Leib, bezogen auf den wahrnehmenden Menschen in seinem Körper, lassen sich hier durchaus sehen. Ebenso findet sich der zirkuläre Zusammenhang von Erfahrung und Handlung, wie ihn MATURANA und

VARELA beschreiben, auch in der Darstellung von FELDENKRAIS wieder. Die Wahrnehmung eines Gefühls und die damit verbundene Aktion stehen in keinem kausalen Bezug zueinander, sondern sind Ursache und Wirkung zugleich. Bewegung ist nötig, um sich und die Umwelt wahrnehmen zu können. Die Wahrnehmung seiner selbst in Bezug zur Umwelt wirkt sich wiederum auf die Art der Handlung aus. Auch in der Entwicklungspsychologie setzt sich die Sichtweise durch, daß eine Trennung von Wahrnehmung und Handlung nicht aufrechterhalten werden kann.

"The distinction between perceiving and doing - the afference and the efference - is a time-honored tradition in psychology. But when researchers try to understand the intricate network of causality in early development, we must question whether this distinction is more illusory than real. People perceive in order to move and move in order to perceive. What, then, is movement but a form of perception, a way of knowing the world as well as acting on it?" (THELEN 1995, S. 89)

Das Zusammenspiel von Sinneswahrnehmung und Bewegung bildet also die Grundlage allen Denkens und Handelns. Dem Nervensystem kommt dabei die Aufgabe zu, Ordnung in die unablässig wechselnden Reize zu bringen (vgl. FELDENKRAIS 1987, S. 44). Diese Aufgabe besteht in einer ständigen Revision und Neuordnung von Wahrnehmung, wie sie auch bei SACKS beschrieben ist (vgl. 1991, S. 6). Die spezifische Struktur und die hohe Plastizität insbesondere des menschlichen Nervensystems machen es möglich, diesen Anforderungen gerecht zu werden. Das Mittel, um diese Leistung vollbringen zu können, ist wiederum Bewegung.

"Bewegung ist dem lebenden Organismus unerläßlich, um in der wechselnden, bewegten Umwelt stationäre Vorkommnisse zu bilden, die sich wiederholen; denn auch wenn wir auf Lebloses stoßen oder auf reglose Vegetation, so sind unsere Sinneseindrücke noch immer in Bewegung, da ein Organismus, solange er nicht tot ist, nie völlig reglos ist." (FELDENKRAIS 1987, S. 44)

Aus diesen Zusammenhängen heraus wird verständlich, warum FELDENKRAIS Bewegung als Ansatzpunkt seiner Lernmethode wählt. Die geistigen wie die körperlichen Funktionen des Menschen werden über Bewegung gleichermaßen erreicht. Bewußtes Wahrnehmen von Bewegung und damit von Handlung stellt in der Feldenkrais-Methode das Mittel für eine ganzheitlich orientierte Umerziehung dar.

2.2.3. Zusammenhänge zwischen Selbstbild und Handlung

"Wir handeln dem Bild nach, das wir von uns machen. Ich esse, gehe, spreche, denke, beobachte, liebe nach der Art, wie ich mich empfinde. Dieses Ich-Bild, das einer sich von sich macht, ist teils ererbt, teils anerzogen; zu einem dritten Teil kommt es durch Selbsterziehung zustande." (FELDENKRAIS 1978, S. 19)

Zur Persönlichkeitsentwicklung des Menschen gehört auch die Entwicklung eines Selbstbildes. Dieses Bild von sich selbst ist maßgebend für das Handeln des Einzelnen und macht seine Individualität aus. Der Einheit von Körper und Geist entsprechend setzt sich das Selbstbild eines Menschen nach FELDENKRAIS aus den vier untrennbar miteinander verbundenen Bestandteilen zusammen, die an jeder Handlung beteiligt sind: Bewegung, Sinnesempfindung, Gefühl und Denken (vgl. FELDENKRAIS 1978, S. 31). Je nachdem wie der Einzelne sich und seine Umwelt erfährt, wird er sein Selbstbild erstellen. Die Erfahrung der eigenen Bewegungsmöglichkeiten und -fähigkeiten ist dafür von wesentlicher Bedeutung. "Wie einer gebaut ist und in welchem Ausmaß er sich bewegen kann, ist für sein Ich-Bild wahrscheinlich wichtiger als irgend etwas sonst." (FELDENKRAIS 1978, S. 60)

In der Bewegungserfahrung sieht MRAZEK (1986) eine Möglichkeit, auf die Einstellung zum eigenen Körper einen positiven Effekt auszuüben. Anhand von empirischen Untersuchungen versucht er, die Bedeutung körperbezogener Einstellungen für pädagogische und therapeutische Maßnahmen aufzuzeigen. Der Stand der empirischen Forschung in diesem Bereich stellt sich nach MRAZEK (1986) so dar, daß bisher insgesamt nur wenige Untersuchungen durchgeführt wurden, und diese unter streng methodischen Aspekten kaum vergleichbar sind (vgl. S. 231). Dennoch versucht er - ganz im Sinne FELDENKRAIS - aus den vorhandenen Daten Anregungen für die pädagogische und therapeutische Praxis mit dem Wert von Arbeitshypothesen zu entwickeln.

"Wichtig und empirisch gut belegt ist die Annahme, daß eine positive Selbstwertschätzung eine notwendige Voraussetzung jeder menschlichen Existenz ist und das angstfreie Leben eine positive Selbstwertschätzung erfordert. Ebenso wichtig und gut belegt ist die zweite Annahme, daß Selbstwertschätzung und die Einstellung zum eigenen Körper eng zusammenhängen. Daraus kann nun gefolgert werden, daß ein zufriedenes und angstfreies Leben eine positive Einstellung zum eigenen Körper voraussetzt bzw. daß umgekehrt eine negative Körpereinstellung viele Probleme schafft, die weit über den Körper hinaus in alle Bereiche des Lebens reichen." (vgl. MRAZEK 1986, S. 242-243)

FELDENKRAIS Annahme einer Auswirkung des Körper- und Selbstbildes auf alle Lebensbereiche ist also auch empirisch zu bestätigen. Zu relativieren ist allerdings MRAZEKS Aussage, es gäbe ein "angstfreies Leben". Angst ist ein menschliches

Grundphänomen und gehört unvermeidlich zu unserem Leben. Eine Unterscheidung, die hier angebracht erscheint, ist die zwischen unrealistischer und realistischer Angst, wie sie WOLMAN (1980) trifft. Realistische Angst bzw. Furcht ist demnach eine momentane Gefühlsreaktion auf Bedrohung und beruht auf richtiger Einschätzung der Gefahren und der eigenen Möglichkeiten; unrealistische Angst hingegen, die aus einem allgemeinen und dauerhaften Gefühl der Schwäche und Hilflosigkeit entsteht, ist gegenstandslos und läuft auf den Verlust der Selbstachtung hinaus (vgl. WOLMAN 1980, S. 15/20). In diesem Sinne läßt sich MRAZEKs Formulierung einschränken auf ein Leben ohne grundlos andauerndes Angstgefühl, das mit der eigenen positiven Wertschätzung eng zusammenhängt.

Wie die Angst, so stellt sich auch das Selbstbild in den verschiedenen Stadien des Entwicklungsprozesses unterschiedlich dar. Zunächst gibt die Fähigkeit zur Unterscheidung zwischen Selbst und Außenwelt die Möglichkeit, sich getrennt von der Umgebung zu definieren. "Die Identifizierung des 'ich' im Gegensatz zu dem 'nicht-ich' ist der Beginn des Bewußtseins." (FELDENKRAIS 1990b, S. 2) In der Entwicklungspsychologie wird der Erwerb dieser Fähigkeit im Stadium der Entwicklung von Objektpermanenz²³, also im Verlauf des zweiten Lebensjahres, angegeben. Mit dem Aufbau einer Welt aus Objekten differenziert auch das Kind sich selbst von seiner Umgebung und bildet ein einfaches Bild von sich selbst (vgl. OERTER/MONTADA 1987, S. 201). Das Kleinkind erfährt sich in erster Linie so, wie es von seiner Umgebung gesehen wird; im Jugendalter erhält der Aufbau eines Selbstbildes den Charakter einer Entwicklungsaufgabe im Sinne der Identitätsbildung: "In dieser Zeit gilt es endgültig, ein Selbstbild aufzubauen, das die sich ändernde Leiblichkeit, die Erwartungen der Umwelt und vor allem eine selbständige Lebensplanung umfaßt, die die eigenen Möglichkeiten realistisch einschätzt und ihnen angemessen ist" (vgl. BOCK 1991, S. 107). Mit zunehmendem Unterscheidungsvermögen differenziert sich das Selbstbild mehr und mehr. Die individuellen Erfahrungen sind dabei ausschlaggebend. Letztlich gibt es so viele Selbstbilder, wie es Individuen gibt. Auch das individuelle Selbstbild bleibt nicht gleich, sondern ändert sich ständig auf der Grundlage der vorangegangenen Erfahrungen.

Die "Dynamik des eigenen Tuns" sieht FELDENKRAIS eng mit der Änderung des Selbstbildes verknüpft: "In Wirklichkeit bleibt das Ich-Bild nicht ein Leben lang stehen: es ändert sich von Handlung zu Handlung, aber mit der Zeit wird das so Geänderte zur Gewohnheit, d.h. die Handlungen nehmen einen starren, schematisch immer gleichen Charakter an" (vgl. 1978, S. 31/32). Ein Großteil unseres Verhaltens besteht aus Gewohnheiten und wir sind uns dessen nur mehr oder weniger bewußt. Die Ausbildung von

²³Der von PIAGET geprägte Begriff der Objektpermanenz wird in der Entwicklungspsychologie definiert als "die Vorstellung von der Substanzhaftigkeit von Objekten, ihrer andauernden Existenz, auch unabhängig von der Wahrnehmung und Handhabung durch das Individuum" (vgl. OERTER/MONTADA 1987, S. 167).

Gewohnheiten ist eine Form des Lernens durch Wiederholung. Unter den unzähligen Möglichkeiten sich zu bewegen und zu handeln werden diejenigen bevorzugt, die für den Einzelnen eine Bedeutung bzw. einen Bezug zur Umgebung haben. Dabei ist keine Handlung an sich zunächst gut oder schlecht. Der Maßstab, den FELDENKRAIS für die Beurteilung von Handlung anlegt, ist ihre Zweckmäßigkeit und Eindeutigkeit in Hinsicht auf das Erreichen des angestrebten Ziels. "Die ideale bewußte Handlung entspricht einer einzigen und klar erkannten Motivierung." (FELDENKRAIS 1992, S. 49) Die ideale Handlung, die es als solche nicht gibt, nimmt FELDENKRAIS als Bezugspunkt, weil sie eine Richtung weist und damit als Orientierung für Veränderung dienen kann.

Bei in diesem Sinne "gut gelernten Handlungen" lassen sich bestimmte Empfindungen erkennen und unterscheiden: Zunächst sind sie dadurch gekennzeichnet, daß sie sich mühelos anfühlen, ungeachtet des tatsächlichen Energieaufwands, d.h. Mühe und Anstrengung sind nur das subjektive Gefühl von unnötigem Kraftaufwand (vgl. FELDENKRAIS 1992, S. 155/156). Ein zweites Merkmal ist die Widerstandslosigkeit, die sich dann einstellt, wenn nicht mehrere sich einander widersprechende Motivationen an der Handlung beteiligt sind. "Die Empfindung von Widerstand kommt von schlechter Hemmung und Integration der Antriebe zur Handlung, bevor diese in die Tat umgesetzt wird. (...) Je empfindlicher unsere Aufmerksamkeit für Widerstand ist, desto feiner werden Geschick und Fähigkeit sein." (FELDENKRAIS 1992, S. 157) Auch die für alle absichtlich ausführbaren Handlungen mögliche Umkehrbarkeit nennt FELDENKRAIS in diesem Zusammenhang: "Die Fähigkeit, eine Handlung, einen Vorgang anzuhalten, wieder in Gang zu setzen, ihn umzukehren oder ihn überhaupt fallen zu lassen, ist eines der empfindlichsten Kriterien richtigen Handelns und richtiger Haltung" (vgl. 1992, S. 159). Schließlich ist es noch die Verbindung zwischen Atmung und Haltung, die die Qualität des Handelns bestimmt. Das Anhalten des Atems ist für FELDENKRAIS das auffälligste Zeichen von Fehlhaltung und falschem Tun (vgl. 1992, S. 160).

Dies sind alles Aspekte, die man an sich selber beobachten kann und auf die man Einfluß nehmen kann, sobald sie einem bewußt sind. Wie sie der Einzelne empfindet, ist also auch entscheidend für sein Selbstbild. "Ein jeder kann sich selbst vergewissern, daß alles, was er tut, den Grenzen seines Ich-Bildes entspricht und daß dieses Bild nur ein schmaler Ausschnitt aus dem Idealbild ist." (FELDENKRAIS 1978, S. 45) Deutlich wird bei dieser Aufzählung, daß FELDENKRAIS gutes Handeln gleichsetzt mit funktionalem Handeln, also Zweckmäßigkeit und Angemessenheit als Kriterien anlegt. Dies gilt auch für die Bewertung von Haltung. Mit jeder Handlung ist eine Körperhaltung verbunden, die nicht das Beibehalten einer bestimmten Stellung ist, sondern zum Handeln gehörig (vgl. FELDENKRAIS 1992, S. 152). Kennzeichnend für beide Begriffe ist die ihnen innewohnende Dynamik. "Haltung

beschreibt also eine Handlung und ist demnach ein dynamischer Begriff." (FELDENKRAIS 1992, S. 87) Die Dynamik der Handlung zeigt sich in ihrem Prozeßcharakter. Bei der Haltung kommt sie konkret dadurch zum Ausdruck, daß der Körper sich unter fortwährendem Einfluß von Kräften und im Verhältnis zur Schwerkraft bewegt. "Die aufrechte Haltung ist ein dynamischer Prozeß, ein ständiger, aktiver Ausgleich der Skelett-Teile untereinander, nicht aber ein Verharren in einem Zustand." (FELDENKRAIS 1990b, S. 5)

Die Struktur des menschlichen Körpers ist also nicht mit der eines statischen Bauwerks zu vergleichen, auch wenn viele körperbezogene Begriffe im allgemeinen und wissenschaftlichen Sprachgebrauch das vermuten lassen. So spricht man z.B. von der *Wirbelsäule* (lat. *columna vertebralis*) oder dem *Brustkasten*, als wären dies in sich unbewegliche Bausteine des Menschen.²⁴ Betrachtet man jedoch die relative Bewegungsmöglichkeit etwa der einzelnen Wirbel oder der Rippen, dann wird deutlich, daß diese Sichtweise an der Realität vorbeigeht. FELDENKRAIS hat die funktionale Bedeutung des Skeletts betont, die darin besteht, daß es durch seine Struktur sowohl die Möglichkeiten als auch die Grenzen von Bewegung vorgibt. Indem das Skelett dem Zug der Schwerkraft entgegenwirkt, werden die Muskeln frei für Bewegung (vgl. FELDENKRAIS 1978, S. 100). Aus diesen Zusammenhängen heraus wird auch die funktional ausgerichtete Bewertung einer Haltung als "gut" oder "schlecht" einsichtig. Die Mühelosigkeit, die FELDENKRAIS als ein Kriterium guter Haltung angibt, entsteht dann, wenn die Muskeln ausschließlich für die ihnen jeweils zukommenden Aufgaben gebraucht werden. Müssen dagegen die Muskeln die Aufgabe des Knochengerüsts leisten, also den Körper gegen den Zug der Schwerkraft halten, dann werden sie unnütz Energie verbrauchen und an ihrer eigentlichen Aufgabe, nämlich Ort und Haltung des Körpers durch Bewegung zu ändern, gehindert sein (vgl. FELDENKRAIS 1978, S. 100).

Die Strukturen und Funktionen des Menschen haben sich im Laufe des evolutionären Anpassungsprozesses an die vorherrschenden Umweltbedingungen und insbesondere an die Schwerkraft entwickelt. Die Frage schließt sich an, wie es nun dazu kommt, daß der Mensch so häufig gegen diese auf einen optimalen Selbstgebrauch gerichteten Vorgaben handelt und damit seine Bewegungs- und Handlungsmöglichkeiten einschränkt. Für FELDENKRAIS führt die Beantwortung dieser Frage wieder zurück zum hohen Lernvermögen des Menschen.

²⁴Ein Grund für diese Form der Begriffsbildung und für das darin zum Ausdruck kommende analytisch orientierte Denken ist sicher auch in der Geschichte der Anatomie als Wissenschaft zu sehen. Diese beschäftigte sich lange Zeit ausschließlich mit der möglichst genauen Beschreibung von Strukturen und wandte daher auf den Bewegungsapparat dieselben Regeln wie auf innere Organe an. Die Funktionen von Knochen, Muskeln und Gelenken wurden erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts in die Forschung einbezogen, und auch hier wurde der funktionale Aspekt vor allem hinsichtlich des Wirkungsgrades dargestellt, ohne das "Wie" allzu sehr zu beachten (vgl. CALAIS-GERMAIN 1994, S. 5).

Im Gegensatz zum Tier hat der Mensch nicht die klaren und unmißverständlichen Instinkte, die ihn beim Gehen oder bei anderen Bewegungen leiten könnten - er lernt vor allem aus eigener Erfahrung, und aus dieser heraus bilden sich die Verbindungen im Nervensystem, die die individuelle Ausprägung der jeweiligen Funktion bestimmen (vgl. FELDENKRAIS 1978, S. 104/105).

Durch das Lernen wird es dem Menschen möglich, unter vielen Handlungsweisen frei zu wählen. Die Risiken und Beschränkungen dieser Freiheit zum Lernen liegen FELDENKRAIS zufolge einmal darin, daß in den ersten zwei Lebensjahren die Nervenbahnen aufgrund der in dieser Zeit gemachten Erfahrungen entscheidende Verbindungen ausbilden; das Lernen wird dann "auf vorbereiteten Bahnen weitergehen" (vgl. 1981, S. 91). Die Umgebung und die Erziehung, mit der der Mensch zu Beginn seines Lebens konfrontiert wird, würden demnach auch sein späteres (Lern)Verhalten wesentlich mitbestimmen, also die Freiheit der Wahl in einem gewissen Maße einschränken. Die Entwicklung von Strukturen und Funktionen sind davon gleichermaßen betroffen. Am Beispiel des Spracherwerbs läßt sich das nachvollziehen: Die Sprache, mit der ein Kind aufwächst, und die es als erstes lernt, wird sowohl die strukturelle Entwicklung der am Sprechen beteiligten Organe als auch seine Art zu Denken beeinflussen. Das spätere Lernen einer Fremdsprache wird dann um so schwieriger sein, je größer die Unterschiede in der Lautbildung, der Grammatik und dem kulturellen Hintergrund zur Muttersprache sind. Andererseits heißt das aber auch, daß Sprache eine Funktion ist, die nicht vererbt, sondern erlernt wird, und erlerntes Verhalten ist FELDENKRAIS zufolge dadurch gekennzeichnet, daß es grundsätzlich veränderbar ist. In der Tatsache, daß wir uns dessen oft so wenig bewußt sind, sieht FELDENKRAIS eine Form der Selbstbeschränkung in der Freiheit des Lernens und der Wahl. Als einen Grund dafür nennt er die Auffassung von Erziehung als einer Schulung auf bestimmte, gewünschte Tätigkeiten hin, die den Menschen daran hindert, sich des vollen Umfangs seines Lernvermögens bewußt zu werden (vgl. FELDENKRAIS 1981, S. 92).

Im Zusammenhang mit der Entwicklung einer reifen Handlungsfähigkeit und den sich daraus für die Pädagogik ergebenden Konsequenzen wurde diese Problematik hier bereits angesprochen. Ihre Bedeutung für die Beziehungen zwischen Selbstbild und Handlung besteht darin, daß jemand, der es nicht mehr für möglich hält, sich ändern zu können, diesen Glauben auch in seinem Selbstbild verankern wird und es damit gewissermaßen fixiert. Dem gegenüber stehen die wechselnden Anforderungen, die sich in den einzelnen Lebensphasen und durch eine ständig sich ändernde Umwelt ergeben. Darauf angemessen zu reagieren und diese seinen Wünschen entsprechend zu beeinflussen wird dann nur schwer möglich sein. So wird eher das Erleben der eigenen Machtlosigkeit im Vordergrund stehen, als daß sich eine positive Selbstwertschätzung entwickeln kann, wie sie MRAZEK (1986) für ein zufriedenes

Leben als Voraussetzung nennt. Ändert ein Mensch sein Verhalten, ändert er damit auch sein Selbstbild. "Um die Art und Weise seines Tuns zu ändern, muß er das Bild von sich ändern, das er in sich trägt. Das bedeutet natürlich nicht das bloße Ersetzen einer Aktion durch eine andere, sondern eine Änderung in der Dynamik seiner Reaktionen." (FELDENKRAIS 1978, S. 31) Eine Änderung des Selbstbildes wird sich damit auch auf die Art und Weise auswirken, in der die Umwelt wahrgenommen und interpretiert wird. Hier wird die Rückbezüglichkeit zwischen Selbstbild und Handlung, zwischen eigenem Erleben und Interaktion mit der Umgebung deutlich. "Sobald wir durch Erfahrung am eigenen Leib begreifen, daß Änderungen grundlegender Art in uns möglich sind - daß es keine Persönlichkeit ohne Umgebung, und ohne Wechselbeziehung zwischen diesen beiden kein Verhalten gibt -, liegt der Weg zur Reife offen." (FELDENKRAIS 1992, S. 96)

2.2.4. Organisches Lernen

Eine Möglichkeit, Veränderungen am eigenen Leib zu erfahren, ist die des organischen Lernens. Grundsätzlich ist an jedem Lerngeschehen der ganze Mensch in seiner Einheit von Körper und Geist beteiligt. "Lernen ist nicht, wie manche glauben, eine ausschließlich geistige Beschäftigung - wie ja auch die Ausbildung einer Fertigkeit kein nur körperlicher Vorgang ist." (FELDENKRAIS 1992, S. 155) Beim organischen Lernen kommt dieser ganzheitliche Aspekt direkt zum Tragen. Wie der Name schon sagt, findet es mehr oder weniger unmittelbar über die Sinne statt. Organisches Lernen ist vor allem dadurch gekennzeichnet, daß dabei ein kindlicher Geisteszustand vorherrscht, im Sinne der Fähigkeit, beim Spielen zu lernen und spielend zu lernen, aufmerksam zu sein, ohne die Absicht zu lernen (vgl. FELDENKRAIS 1981, S. 44). Den Fragen, warum FELDENKRAIS gerade diese Art des Lernens für den Mensch so wichtig erscheint, daß er sie den beiden Unterrichtsformen der Feldenkrais-Methode zugrunde legt, und welche pädagogische Bedeutung ihr darüber hinaus zukommt, soll hier genauer nachgegangen werden.

Die fundamentale Bedeutung des Lernens überhaupt und insbesondere des organischen Lernens für die Entwicklung des Einzelnen ist FELDENKRAIS zufolge darin begründet, daß sie "eine biologische, um nicht zu sagen: eine physiologische Notwendigkeit" darstellt (vgl. 1987, S. 58). Diese Aussage bestätigt sich, wenn man die Vorgänge näher betrachtet, die während des Lernens im Organismus stattfinden. Vor allem in den Veränderungen des Nervensystems, die durch das Zusammenspiel von Sinneswahrnehmung und Bewegung zustande kommen, sind die physiologischen Entsprechungen des Lernens zu sehen.²⁵

²⁵Vgl. hierzu ausführlich LURIJA (1992) und VESTER (1996).

"Diese Evolution des Selbst, dieser aktive Wachstums- und Lernprozeß und die Entwicklung des Individuums wird ermöglicht durch 'Selektion', die verstärkte Bindung innerhalb der Neuronengruppen gemäß den Erfahrungen des Einzelnen (und seinen Bedürfnissen, Überzeugungen und Wünschen). Dieser Selektionsprozeß kann erst beginnen, wenn Bewegung entsteht - Bewegung ermöglicht erst das Einordnen von Wahrnehmungen." (SACKS 1991, S. 6)

Auch wenn dieser Prozeß bereits im Mutterleib beginnt, sind bei der Geburt erst wenige Verbindungen vorgegeben. "Die Bahnen im Nervensystem eines Embryos, eines Kleinkindes und eines Kindes werden durch seine Sinne, seine Gefühle und kinästhetischen Empfindungen, wie seine räumliche, zeitliche, elterliche, soziale und kulturelle Umwelt sie in ihm hervorruft, gleichsam verdrahtet." (FELDENKRAIS 1987, S. 58) In den ersten Lebensjahren finden so durch Reifen und Lernen entscheidende Entwicklungsschritte statt, deren Abfolge tendenziell vorgezeichnet ist. Wie bereits angesprochen, kommt dem Nervensystem die Aufgabe zu, Ordnung in die unablässig eintreffenden Sinnesempfindungen zu bringen. "Nerven-Strukturen streben nach Ordnung. Sie finden sie, wann und wo immer sie vorhanden ist, und wo es sie nicht gibt, schaffen sie sie." (FELDENKRAIS 1987, S. 43) Ordnung bedeutet hier, daß sich bestimmte Erfahrungen in mehr oder weniger ähnlicher Weise wiederholen und die daran beteiligten Strukturen des Nervensystems entsprechende Muster ausbilden. "Neue Muster bilden sich ununterbrochen und es besteht auch ein starker Drang, sie weiterhin anzuwenden." (FELDENKRAIS 1992, S. 128) Auf diese Weise formen sich beim Kind aus zunächst eher zufälligen Aktionen durch Versuch und Irrtum allmählich gewohnheitsmäßige Verhaltensweisen, die je individuell ausgeprägt sind. Dieser Lernprozeß ist aber nicht mit der Kindheit abgeschlossen, sondern findet aufgrund der besonderen Organisation des Nervensystems das ganze Leben über statt - dem Prinzip des labilen Gleichgewichts folgend.

"Durch Erfahrung, Erziehung, Kunst und Leben lehren wir unser Gehirn Einzigartigkeit. Wir lernen, zu Individuen zu werden. Dies ist sowohl ein neurologischer als auch ein seelischer Lernprozeß, wobei sich Neurologie und Seele schließlich vollkommen verbinden, in einer Weise, die der Neurologie Würde verschafft und der Seele nicht unwürdig ist." (SACKS 1991, S. 6)

FELDENKRAIS unterscheidet zwischen organischem und schulischem bzw. akademischem Lernen. Schulisches Lernen (scholastic learning) findet unter der Anleitung von Lehrern statt, folgt einem vorgeschriebenen Lehrplan und ist auf das Erreichen bestimmter Ziele innerhalb einer festgesetzten Zeitspanne ausgelegt (vgl. FELDENKRAIS 1987, S. 60). Es ist also die Form des Lernens, die wir vor allem in der Schule und in der (Berufs)Ausbildung erfahren, und die in erster Linie auf die Entwicklung und Förderung abstrahierender und analytischer Fähigkeiten ausgerichtet ist. Die Inhalte des schulischen Lernens sind wesentlich durch die jeweilige Kultur und Gesellschaft mitbestimmt. FELDENKRAIS sieht darin "vielleicht die

größte menschliche Errungenschaft und die Wurzel unserer Erfolge als gesellschaftliche Wesen, aber auch vieler unserer Mängel" (vgl. 1987, S. 60). So ermöglicht schulisches Lernen durch Lehrer die Weitergabe von Wissen und Fertigkeiten, die im Laufe der Kulturgeschichte der Menschheit entdeckt, entwickelt und erforscht worden sind. Auf dieser Grundlage soll der Einzelne fähig werden, sein Leben innerhalb der Gesellschaft bewältigen zu können, indem er das so Erlernte anwendet und erweitert.

SCHIEFELE (1993) zufolge stellt Wissen "eine unerläßliche Voraussetzung von Mündigkeit" dar (vgl. S. 179). Wie FELDENKRAIS kritisiert er daher die Art und Weise, in der die Vermittlung dieses Wissens im allgemeinen stattfindet, also die Tatsache, daß als Erfolgskriterium für schulisches Lernen nahezu ausschließlich der Umfang, günstigenfalls auch die Qualität des erworbenen Wissens angelegt wird, während der Zusammenhang von Lernmotivation und Mündigkeit nur sporadisch Beachtung findet (vgl. SCHIEFELE 1993, S. 179). Es geht ihm dabei weniger um die Abschaffung des Prüfungs- und Zensurenwesens, als vielmehr darum, verstärkte Aufmerksamkeit auf die Qualität des Lernens selbst zu richten. Aus lernpsychologischen Erkenntnissen leitet SCHIEFELE (1993) seine pädagogische Forderung ab, selbstbestimmtes Lernen und Handeln zu ermöglichen, wo immer es die Umstände erlauben (vgl. S. 184). Er bezieht sich dabei unter anderem auf die Selbstbestimmungstheorie von DECI und RYAN (1993). Diese konnten empirisch belegen, daß eine auf Selbstbestimmung beruhende Lernmotivation positive Wirkungen auf die Qualität des Lernens hat (vgl. DECI/RYAN 1993, S. 223). Für diese Untersuchungen zur Feldenkrais-Methode ist die Selbstbestimmungstheorie auch deshalb interessant, weil sie von DECI und RYAN (1993) als "organismisch" bezeichnet wird, insofern, "als eine fundamentale Tendenz zur stetigen Integration der menschlichen Entwicklung postuliert wird"; das Selbst ist dabei zugleich Prozeß und Ergebnis der Entwicklung (vgl. S. 223). Zwischen diesem Prinzip der organismischen Integration und den Kennzeichen organischen Lernens, wie sie FELDENKRAIS angibt, lassen sich einige Parallelen finden.

Organisches Lernen (organic learning) läßt sich als die ursprünglichere Form des Lernens beschreiben, da sie dem schulischen Lernen vorausgeht. Auch wenn Nachahmung dabei eine Rolle spielen kann, ist organisches Lernen nicht unbedingt an einen Lehrer gebunden. Es ist die Art zu lernen, wie man sie zunächst bei kleinen Kindern findet. Sie steht jedoch dem Menschen lebenslang zur Verfügung.

"Das Kind übt nicht in dem Sinn, in dem das ein Erwachsener tut, der eine Handlung wiederholt, um sie sich einzuprägen oder um sie zu verbessern. Die Aufmerksamkeit des Kindes wird gesteuert von seiner Neugier, die allen Lebewesen angeboren ist. Kleine Kinder wiederholen vielmehr um des Vergnügens willen, das eine Handlung ihnen bereitet, und um ihrer Neuheit willen, tun also um des Tuns willen und nicht,

um es zu verbessern oder gar auf sonst ein Ziel hin: - *Aufmerksamkeit ohne Absicht.*" (FELDENKRAIS 1981, S. 44)

Unterschiede zum schulischen Lernen bestehen also darin, daß organisches Lernen keinen erkennbaren Zweck und auch kein festgelegtes Ziel hat, das innerhalb eines bestimmten Zeitraumes erreicht werden soll. Dementsprechend ist eine Bewertung dadurch zustande gekommener Ergebnisse als gut oder schlecht nicht weiter wichtig. Die dabei stattfindenden Handlungen werden um ihrer selbst willen, wegen der ihnen innewohnenden Anreize ausgeführt, und nicht wegen bestimmter mit ihnen verbundenen Konsequenzen, die zu den Handlungen selbst in keinem direkten Verhältnis stehen. "Lernen soll und kann ein angenehmes, ein wunderbares Erlebnis sein." (FELDENKRAIS 1987, S. 176)

Auch DECI und RYAN (1993) sehen diesen Lernprozeß durch intrinsische motivationale Faktoren vorangetrieben, welche die erforderliche psychische Energie liefern (vgl. S. 223). Seine Richtung erhält der Lernprozeß also durch die mit ihm einhergehenden positiven Gefühlserfahrungen, und diese machen auch seine Qualität aus. "Es wird gelenkt einzig von dem Gefühl der Befriedigung, das sich einstellt, wenn jeder neue Versuch als weniger ungeschickt empfunden wird als der vorangegangene, weil jetzt ein kleiner Fehler vermieden wurde, der zuvor als unangenehm oder hinderlich empfunden worden war." (FELDENKRAIS 1987, S. 59)

In Form des selbstbestimmten Lernens ist SCHIEFELE (1993) zufolge diese Möglichkeit auch im Schulunterricht und darüber hinaus allgemein für die Aneignung von Wissen gegeben. Hier ist die interessante Tätigkeit schon das Ziel und das emotionale Erleben im Handlungsvollzug gewissermaßen der Lohn, was nicht ausschließt, daß darüber hinaus liegende Ziele, wie etwa differenziertes Wissen und Berufsqualifikation, erreicht werden (vgl. SCHIEFELE 1993, S. 185). Nicht alle Menschen interessieren sich aber für das gleiche, und die Interessen des Einzelnen müssen nicht unbedingt mit den von außen - etwa durch den Lehrplan - gestellten Anforderungen übereinstimmen. Diese Tatsache beinhaltet nicht nur ein Motivationsproblem, sondern führt auch zu der Frage nach dem Erziehungsziel der Mündigkeit im Sinne einer individuellen Entscheidungsfreiheit zurück. "Kein Kind kann lernen, eigene Motive zu entwickeln, wenn es stets vorgeschrieben bekommt, was zu geschehen hat." (SCHIEFELE 1993, S. 185). Die Bedeutung der Pädagogik sieht SCHIEFELE (1993) demzufolge darin, "gegen die Beliebigkeit einer Umwelt, die vielerlei Absichten verfolgt und nur ausnahmsweise die Förderung individueller Eigenart im Sinn hat", das "Ethos der Selbstbestimmung" zu stellen (vgl. S. 186).

Deutet man das bisher Gesagte in Hinblick auf die notwendige Wissensvermittlung, dann würde ein am Menschen orientierter Unterricht sich so darstellen, daß er sowohl die

neurophysiologischen Grundlagen des Lernens berücksichtigt als auch sich nach Möglichkeit an den ursprünglich vorhandenen Lernmotivationen ausrichtet. Für Lehrer, Erzieher und Eltern hieße das, die kindlichen Fähigkeiten des spielerischen Lernens wachzuhalten, anstatt möglichst schnell ernsthafte Erwachsene heranziehen zu wollen, Neugier und Erkundungslust zu fördern, und nicht nur die eigenen Interessen und Vorstellungen am Kind zu verwirklichen, die Wahrnehmungsmöglichkeiten aller Sinne für das Lernen zu nutzen, und sich nicht zuletzt selber als Lernende zu begreifen.

"Denn wenn sich Spontaneität und Produktivität des Kindes nicht durch die Widerwärtigkeit und die Widerstände im gesellschaftlichen, wissenschaftlichen und politischen Leben des Erwachsenen hindurchretten, bleiben kindliche Spontaneität und Produktivität eine bloße Potenz, ein nicht erfülltes Versprechen, unerfüllte Impulsivität." (ROTH 1971, S. 42)

FELDENKRAIS versteht die beiden von ihm entwickelten Unterrichtsformen der Feldenkrais-Methode als Möglichkeit, ein solches Lernen zu unterstützen bzw. wieder in Gang zu setzen. Die Umerziehung von Verhalten erfolgt hier auf dem gleichen Weg, auf dem es entstanden ist - über Bewegung, Wahrnehmung und Handlung. Individuell erworbene Bewegungs- und Verhaltensmuster können dabei als solche erkannt und verändert werden, was die Freiheit der Wahl erweitert.

2.2.5. Bewegungsentwicklung und Gewohnheitsbildung

Der Mensch erwirbt also im Laufe seiner Entwicklung ein Bewegungs- und Verhaltensrepertoire, das ihn als Individuum ausmacht. Jeder handelt nach einer ihm eigenen Weise, die durch Reifungs- und Lernprozesse in Auseinandersetzung mit der Umwelt entstanden ist. Sich wiederholende Erfahrungen und Handlungen werden dabei als Muster im Nervensystem abgebildet. So kommt es zu gewohnheitsmäßigen Verhaltensweisen, die uns mehr oder weniger bewußt sind, und die wir ausführen können, ohne lange darüber nachdenken zu müssen. Gewohnheiten haben damit durchaus eine wichtige Funktion zu erfüllen. Wir brauchen sie, um angemessen und schnell zu handeln. So werden sie uns meistens erst dann richtig bewußt, wenn wir uns in Situationen befinden, die ein anderes als das gewohnte Verhalten erfordern. Wenn dann keine Alternativen zur Wahl stehen, oder zumindest die Möglichkeit einer Verhaltensänderung wahrgenommen wird, ist ein angemessenes Handeln nur schwer zu bewerkstelligen. Dann stellt sich ein Gefühl der eigenen Machtlosigkeit ein, weil wir meinen, nichts an unserer Lage ändern zu können, ihr hilflos ausgeliefert zu sein. Angst, Depression und Aggression können daraus entstehen. In der Psychologie werden diese Phänomene als Entwicklungsstörungen beschrieben (vgl. URBAN 1982). Auch in psychosomatischen Erkrankungen, wenn sich also seelisches Leiden

körperlich manifestiert, kann ein solches Erleben zum Ausdruck kommen. Das Verhältnis zu sich selbst und zur Umwelt ist dann gestört. Die eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten werden nicht mehr oder nur noch als unzulänglich wahrgenommen. Viele Behandlungs- und Therapiemethoden sind in der Absicht entstanden, denen zu helfen, die das Gefühl haben, sich nicht mehr selbst helfen zu können. Ihr Ziel ist es, die Handlungsfähigkeit des Betroffenen auf die ein oder andere Weise wiederherzustellen.

Den therapeutischen Wert einer Methode kann man FELDENKRAIS zufolge "einfach und ausschließlich daran messen, ob und wieviel sie beiträgt zum Erlernen der Funktion, über die zu verfügen der Betroffene unfähig, impotent ist" (vgl. 1992, S. 28-29). Indem er selbst den von ihm zur Verhaltensänderung vorgeschlagenen Weg nicht als Therapie, sondern als Lernmethode bezeichnet, knüpft FELDENKRAIS an den Weg und die Fähigkeiten an, die dem Menschen von Geburt an zur Verfügung stehen. "Dieses Lernen liegt in den Naturgesetzen beschlossen, die unser Gehirn und unser Nervensystem und unseren Körper und unsere Muskeln hervorgebracht haben." (FELDENKRAIS 1987, S. 174)

Die Bewegungsentwicklung ist ein wesentlicher Bestandteil des Reifungs- und Lernprozesses. Ihre Gesetzmäßigkeiten beinhalten eine unumkehrbare Reihenfolge, die nicht verändert werden kann, und deren Vernachlässigung zu Störungen im normalen Entwicklungsverlauf führt. Es ist ein Lernen, das mit Wachstum und Entwicklung einhergeht. Wir können nicht Schlittschuh laufen, bevor wir nicht gelernt haben zu gehen. Schritt für Schritt, in Abhängigkeit von der Ausbildung der einzelnen Funktionen, werden immer differenziertere Bewegungs- und Handlungsmöglichkeiten erreicht. "Da jedoch dieses Lernen unter der Anleitung von anderen Menschen stattfindet, kann es auf eine andere Art geschehen als von der Natur beabsichtigt war." (FELDENKRAIS 1987, S. 175)

Die Tatsache, daß der Mensch aufgrund seiner Erziehungsbedürftigkeit bei der Entwicklung auf die Hilfe anderer Menschen angewiesen ist, ist ebenso eine Bedingung, wie die Unumkehrbarkeit der einzelnen Entwicklungsschritte. Entscheidend für einen möglichst optimalen Entwicklungsverlauf ist die Art und Weise, in der die Hilfestellung gegeben wird.

PIKLER (1988) stellt aus langjähriger Erfahrung im Umgang mit Kleinkindern heraus ihre Erkenntnisse über eine für die Bewegungsentwicklung förderliche Verhaltensweise des Erwachsenen dar. Im Zusammenhang mit Erziehungsfähigkeit und Selbständigkeit wurde hier die von ihr geforderte erzieherische Grundhaltung bereits dargestellt.²⁶ Die spezielle Problematik für eine ungehinderte und selbständige Bewegungsentwicklung sieht PIKLER

²⁶Vgl. dazu das Kapitel 2.1.2.2. dieser Arbeit.

(1988) darin, daß der Erwachsene bestimmte Erwartungen an die Entwicklung des Kindes hat, die nicht unbedingt mit dem vorgegebenen Verlauf übereinstimmen müssen. Das ist insbesondere dann von Nachteil, wenn die Hilfestellung nicht am aktuellen Entwicklungsstand des Kindes ausgerichtet ist, sondern bevorzugt Bewegungen gefördert werden, die das Kind alleine noch nicht oder nur ungeschickt fertigbringt. Das würde beispielsweise bedeuten, das Kind hinzusetzen, solange es sich noch nicht von selbst aufsetzen kann, oder es beim Gehen an der Hand zu führen, wenn es noch nicht alleine gut gehen kann. Die Unterstützung sollte sich PIKLER (1988) zufolge vielmehr an den Bewegungen orientieren, die das Kind von sich aus zeigt und die es selbständig ausführen kann. "Der Erwachsene gibt dem Kind nicht nur keine direkte Hilfe, sondern spornt es auch nicht an, gewisse Bewegungen zu üben oder bestimmte Positionen aufzusuchen." (PIKLER 1988, S. 27) Ein modifizierender Einfluß des Erwachsenen auf die Bewegungsentwicklung des Kindes soll damit ausgeschlossen werden. Das bedeutet nicht, dem Kind die notwendige Zuwendung zu verweigern. Der Sozial- und Körperkontakt ist aber nicht an den Erwartungen des Erwachsenen ausgerichtet, sondern an den Bedürfnissen des Kindes. So lernt der Säugling Schritt für Schritt

"(...) nicht nur sich auf den Bauch zu drehen, nicht nur das Rollen, Kriechen, Sitzen, Stehen oder Gehen, sondern er lernt auch das Lernen. Er lernt, sich selbständig mit etwas zu beschäftigen, an etwas Interesse zu finden, zu probieren, zu experimentieren. Er lernt Schwierigkeiten zu überwinden. Er lernt die Freude und die Zufriedenheit kennen, die der Erfolg - das Resultat seiner geduldigen, selbständigen Ausdauer - für ihn bedeutet." (vgl. PIKLER 1982, S. 35)

Diese Erfahrungen und Überlegungen von PIKLER stehen in direkten Zusammenhang mit den theoretischen Annahmen FELDENKRAIS und mit der Art und Weise, wie in der Feldenkrais-Methode mit Bewegung gearbeitet wird. Auch hier werden über das Experimentieren mit Bewegungsabläufen komplexere und besser koordinierte Aktionen möglich. Dies geschieht spielerisch, aus eigenem Interesse und mit einer Aufmerksamkeit ohne Absicht, wie sie bei Kindern zu finden ist. Wie PIKLER sieht FELDENKRAIS darin einen Weg, über das Erlernen bestimmter Bewegungen hinaus Freude und Befriedigung in der eigenen Tätigkeit zu finden, eine allgemeine Handlungsfähigkeit zu erreichen und das Lernen selbst zu lernen. Es ist eine konkrete Möglichkeit, die theoretischen pädagogischen Forderungen nach Mündigkeit und Reife von Anfang an zu verwirklichen, den Menschen seinem Wesen gemäß zu erziehen.

Die zentrale Bedeutung, die der Bewegungsentwicklung für ein Verständnis der menschlichen Entwicklung überhaupt zukommt, wird zunehmend auch in der Entwicklungspsychologie gesehen.

"What is especially exiting is not just that motor development researchers are learning more and more about how babies come to control their limbs and bodies but also that the field of motor development may again provide theoretical leadership for understanding human development in general." (THELEN 1995, S. 80)

Dementsprechend sind aktuelle Bestrebungen darauf ausgerichtet, der Erforschung der Beziehungen von Wahrnehmung und Handlung den Vorrang zu geben vor kausalen Erklärungsmodellen. Berücksichtigt wird damit auch die Tatsache, daß Bewegung nicht unabhängig von dem handelnden Menschen und seinem Bezug zur Umwelt stattfindet. Die zirkulären Zusammenhänge, "der Kreis Umwelt - Sinnesempfindung - Nervensystem - motorische Tätigkeit - Umwelt und die Rückmeldungen aus ihm" (vgl. FELDENKRAIS 1987, S. 189), bestimmen die Art und Weise der ausgeführten Aktionen. Bewegung kann also nie für sich beschrieben und erforscht werden, sondern nur in Verbindung mit allen daran beteiligten Aspekten, einschließlich der bisher gemachten Erfahrungen des Einzelnen. Die Frage, woher der innere Antrieb für nicht angeborene Bewegungen kommt, führt THELEN (1995) zu der Annahme, daß Kinder durch die jeweiligen Anforderungen motiviert werden, die zu bewältigen sind, um etwas Bestimmtes zu erreichen. Um etwa dem Wunsch nachzukommen, ein Spielzeug zum Mund zu führen, müssen sie lernen, sich entsprechend zu organisieren. Auch die durch Reifung mitbestimmten Fähigkeiten werden demnach in einem aktiven Prozeß der Auseinandersetzung mit der Umwelt gelernt und entstehen nicht völlig von selbst (vgl. THELEN 1995, S. 86).

FELDENKRAIS legt seinen Annahmen ebenfalls dieses Zusammenspiel von Reifen und Lernen zugrunde. Auf die hohe Neigung des Nervensystems neue Muster zu bilden, führt er die größere Neugier und Erkundungslust des Menschen im Vergleich zu niedrigeren Tieren zurück (vgl. FELDENKRAIS 1992, S. 128). Neurophysiologisch ließe sich damit eine Erklärung für die kindliche Motivation zur Bewältigung ständig neuer Aufgaben finden. Warum diese Motivation dem Menschen im Laufe seiner Entwicklung so oft verloren geht, obwohl sie ihm ein Leben lang zur Verfügung stehen würde, liegt FELDENKRAIS zufolge in einer zwanghaften Erziehung und in der Ausbildung starrer Gewohnheiten begründet. Der grundsätzliche Nutzen, den Gewohnheiten für ein rasches und angemessenes Handeln haben, wurde hier bereits angesprochen. "Aber blind angewandt oder als wären sie Naturgesetze und daher unabänderlich, sind Gewohnheiten nichts als festgefahrene, fortgesetzte und mit unserer Zustimmung bekräftigte Ignoranz." (FELDENKRAIS 1987, S. 177)

Ein weiterer Grund dafür, daß viele Menschen ab einem gewissen Zeitpunkt aufhören sich weiterzuentwickeln, mag auch mit unseren gesellschaftlich bedingten Vorstellungen vom Erwachsensein zusammenhängen. Kindliche Verhaltensweisen gelten dann als unreif, sich anzustrengen und Leistung zu erbringen wird wichtiger als der spielerische Umgang mit den

eigenen Fähigkeiten. Schließlich wird die Möglichkeit einer Veränderung kaum mehr wahrgenommen.

"Man kann lernen, sich anders zu bewegen, anders zu gehen, anders zu stehn; aber viele haben das aufgegeben, weil sie meinen, es sei jetzt zu spät, ihr Entwicklungsprozeß sei abgeschlossen, sie könnten nichts Neues mehr erlernen, sie hätten keine Zeit oder es fehlte ihnen die nötige Fähigkeit." (FELDENKRAIS 1987, S. 175)

Auch wenn der von FELDENKRAIS vorgeschlagene Weg zur Verhaltensänderung sich an dessen Entstehung, also der mit ihr untrennbar verbundenen Bewegungsentwicklung, orientiert, braucht man dafür nicht ins Säuglingsstadium zurückgehen, sondern kann zu jedem Zeitpunkt damit beginnen (vgl. 1987, S. 175). Wie die Entwicklung im Kindesalter, so verläuft allerdings auch dieser Prozeß nicht kontinuierlich und ist nicht frei von Störungen. Sich darüber klar zu sein, "daß der Lernprozeß nicht ebenmäßig und daß er in Schritten vor sich geht; und daß es dabei nicht immer nur aufwärts, sondern auf und ab gehen wird", sieht FELDENKRAIS ebenso als notwendige Voraussetzung für eine Änderung, wie die Tatsache, daß dabei neue Schwierigkeiten auftauchen werden, die bislang unbemerkt geblieben waren (vgl. 1978, S. 27). Hier wird noch einmal der Unterschied zwischen Lernen und Heilen deutlich. Während eine Heilung auf die Wiederherstellung eines Zustandes ausgerichtet ist, den man von früher her kennt und gewohnt ist, und den man nicht weiter in Frage stellt, ist der durch Lernen zu erreichenden Verbesserung kein bestimmtes Ziel gesetzt. Es ist ein in die Zukunft hinein offener Prozeß - wie das Leben selbst.

"Das Gewohnte bildet den automatischen Hintergrund unseres Systems; Fortschritt ist der Vordergrund unserer Bewußtheit. Das sind zwei grundverschiedene Dimensionen. Das eine ist eine atavistische Empfindung; das andere ein erlerntes Wissen, das es uns erst ermöglicht, frei zu wählen. Und das ist das vornehmliche Merkmal des homo sapiens." (FELDENKRAIS 1981, S. 59)

2.2.6. Bewußtheit als Erziehungsziel

Als Grundlagen einer ganzheitlichen Umerziehung des Menschen, wie sie FELDENKRAIS darstellt, wurden bisher die untrennbare Einheit von Körper und Geist, die dynamischen Zusammenhänge zwischen Wahrnehmung, Selbstbild und Handlung, die Fähigkeit des organischen Lernens und die zentrale Bedeutung von Bewegung für die menschliche Entwicklung genannt. Dies alles sind Voraussetzungen, die der Mensch nutzen kann, um sein Leben selbstbestimmt zu gestalten, und auch um anderen bei der Entwicklung hin zu einer reifen und handlungsfähigen Persönlichkeit zu helfen. Die Bildsamkeit des Menschen, also seine Veränderbarkeit und Lernfähigkeit, ist in diesen Voraussetzungen als Ermöglichung

pädagogischen Tuns begründet. Auch die Frage, wie eine daran orientierte erzieherische Hilfestellung beschaffen sein sollte, wurde hier bereits erörtert. Als Antwort auf die Zielfrage, wohin diese Lernfähigkeit des Menschen entwickelt werden soll und wohin sie sich überhaupt entwickeln kann, ist die Mündigkeit, verstanden als reife Handlungsfähigkeit und Autonomie, genannt worden. Um dieses relativ abstrakte Erziehungsziel konkret faßbar zu machen bzw. mit Inhalt zu füllen, bedarf es noch einer genaueren Betrachtung dessen, was eine solche Mündigkeit wesentlich ausmacht, wodurch sie gekennzeichnet ist. Dieser Begriff beinhaltet mehr, als die Entwicklung und Erziehung des Menschen zu einem in seiner Umwelt (über)lebensfähigen Wesen. "Der sich gesund entwickelnde, funktional leistungsfähige, sozial angepaßte Mensch ist noch nicht der *zu sich selbst gekommene* Mensch." (ROTH 1966, S. 24) Die Reflexivität des Menschen, seine Fähigkeit, sich seines Handelns bewußt zu sein, gibt ihm die Möglichkeit, sich selbst zu leiten und die Verantwortung für sein Tun zu übernehmen.

Diese Fähigkeit, zu wissen, was man tut und wie man es tut, um das tun zu können, was man tun möchte, bezeichnet FELDENKRAIS als Bewußtheit (awareness).

"Bewußtheit ist die heute höchstmögliche Stufe menschlicher Entwicklung. Wo sie vollständig ist, übt sie harmonische 'Herrschaft' über die Tätigkeit des Körpers aus. Intensität, Umfang und Ausdauer seiner Leidenschaften, seiner Fähigkeiten und seiner Vitalität machen die Stärke des Einzelnen aus; unterdrückt man eine, so wird seine gesamte Leistungsfähigkeit, sein Potential herabgemindert. Es ist daher besser, Bewußtheit zu entwickeln, als instinktive, primäre Triebe zu unterdrücken. Der Vorgang entspricht einem Erziehungsprozeß." (FELDENKRAIS 1978, S. 237-238)

Bewußtheit ist also etwas anderes als Bewußtsein (consciousness). Zwischen diesen beiden Begriffen besteht für FELDENKRAIS ein wesentlicher Unterschied. Bewußtsein zu haben, wie es allen höher entwickelten Tieren und dem Menschen in besonderem Maße eigen ist, und auch bei Bewußtsein zu sein, ist dabei Voraussetzung für Bewußtheit. "Bewußtheit ist Bewußtsein und das Erkennen dessen, was im Bewußtsein vor sich geht, oder dessen, was in uns vor sich geht, während wir bei Bewußtsein sind." (FELDENKRAIS 1978, S. 78)

Nach BIELEFELD (1986) wird diese Unterscheidung im angloamerikanischen Sprachraum allgemein stärker getroffen, als es im Deutschen der Fall ist. Den Ansatz von FELDENKRAIS hebt er in diesem Zusammenhang besonders hervor (vgl. S. 24). Der Versuch von BIELEFELD (1986), auf der Basis von Körpererfahrung entstandene Konzepte auf ihre Begrifflichkeit und Strukturierung hin zu untersuchen, ist einer der wenigen, die auf diesem Gebiet gemacht wurden. Dabei ist er jedoch sehr auf die Differenzierung und Systematisierung der einzelnen Begriffe des Gesamtkomplexes der Körpererfahrung fixiert und läßt eine wirkliche inhaltliche Auseinandersetzung mit den von ihm erwähnten

Konzepten weitgehend vermissen. So bezeichnet er diese allesamt - von der Bioenergetik bis zur Eutonie - unabhängig von ihrem Entstehungshintergrund und der mit ihnen verbundenen Intention als "psychotherapeutische Techniken" (vgl. BIELEFELD 1986, S. 3). Bei diesen Untersuchungen zur Feldenkrais-Methode wurde aber schon mehrfach deutlich, warum eine solche Pauschalisierung nicht nur diesen Ansatz nicht zutreffend beschreiben kann. Die Feldenkrais-Methode ist weder als Psychotherapie gedacht, auch wenn sie therapeutische Effekte haben kann, noch ist sie auf eine bloße Technik zu reduzieren. "Ich habe keine stereotype Technik, die man fix und fertig an jedem Beliebigen anwendet: das liefe den Grundsätzen meiner Theorie zuwider." (FELDENKRAIS 1981, S. 21)

Hinsichtlich der Bewußtheit als Erziehungsziel ist die Theorie von FELDENKRAIS letztlich auf die menschliche Entwicklung als Ganzes ausgerichtet, deren Richtung nach seiner Auffassung dahin geht, den Umfang der Bewußtheit mehr und mehr zu erweitern. Innerhalb der Evolution ist das Aufkommen der Bewußtheit im Menschen noch relativ jung, und daher von vielen Schwierigkeiten begleitet (vgl. FELDENKRAIS 1978, S. 81). Prinzipiell hat jedes Lebewesen ein Unterscheidungsvermögen, das es befähigt, Ordnung in die Fülle ständig wechselnder Reize, die es von innen und von außen über seine Sinne erreichen, zu bringen. Die Besonderheit des Unterscheidungsvermögens beim Menschen liegt darin, daß er seine Aufmerksamkeit abwechselnd auf die inneren und äußeren Vorgänge richten, und diese auch benennen kann. Die Bedeutung dieser Fähigkeit ist uns oft kaum bewußt, weil sie für uns selbstverständliche Handlungen betrifft. So läßt sich beispielsweise durch die Unterscheidung von rechts und links der Raum in Bezug auf sich selbst aufteilen. Sprache und die damit verbundene Fähigkeit zu abstrahieren sind also Voraussetzungen für Bewußtheit. "Dieses Hin und Her des Aufmerkens zwischen innen und außen erzeugt die Abstraktionen und Wörter, die das Hin und Her, den Wechsel in der Stellung seiner eigenen Welt im Verhältnis zur Außenwelt beschreiben." (FELDENKRAIS 1978 S. 82)

Was hier deutlich wird, ist die Tatsache, daß die Möglichkeit der Bewußtheit beim Menschen zwar generell angelegt ist, in ihrem individuellen Umfang aber im Laufe der Ontogenese erlernt wird. Das Neugeborene ist noch nicht in der Lage, zwischen inneren und äußeren Vorgängen zu unterscheiden. Mit der Entstehung des Ich-Bewußtseins und der Entwicklung der Strukturen und Funktionen im Laufe der Entwicklung wird auch Bewußtheit möglich. Dabei ist FELDENKRAIS zufolge der kinästhetische Sinn, also das Bewegungsempfinden, von besonderer Bedeutung. Orientierung in Zeit und Raum wird erst durch Bewegung und die Wahrnehmung davon möglich. "Die gesamte Wahrnehmung und alle Empfindungen spielen sich vor dem Hintergrund muskulärer Aktivitäten ab." (FELDENKRAIS 1994, S. 133) Der Grad der Muskelanspannung gibt dabei das Maß für die Feinheit der Empfindung vor. Je höher der Muskeltonus ist, um so höher ist auch die Schwelle für die wahrnehmbaren

Unterschiede. Folglich vermindert Anstrengung die Empfindlichkeit (vgl. FELDENKRAIS 1981, S. 44). Entsprechendes gilt für alle Sinneswahrnehmungen, also auch für Licht, Geräusche, Gerüche, Wärme, Schmerz usw. - je schwächer der Reiz ist, um so besser können sie unterschieden werden. Die Bewegungsempfindlichkeit ist bei Kindern im allgemeinen noch ausgeprägter als im Erwachsenenalter. "Kinder können ihre Muskeln nicht so anspannen wie Erwachsene; daher sind Kinder empfindlicher und lernen besser." (FELDENKRAIS 1981, S. 44-45) Um auch als Erwachsener wieder feinere Unterschiede spüren zu können, ist es daher notwendig, die unnötige Muskelanspannung wahrzunehmen und zu reduzieren. Das ist ein Grund dafür, warum der Unterricht in der Feldenkrais-Methode zumeist im Liegen beginnt. Auf diese Weise wird die Arbeit der Muskeln gegen die Schwerkraft verringert und überflüssige Anspannung kann so leichter wahrgenommen werden. Entspannung ist hier also nur Mittel zum Zweck. In diesem Zustand ist es möglich, den kinästhetischen Sinn wieder zu schärfen und damit die Empfindlichkeit zu erhöhen.

"Die Arbeit am Boden dient hauptsächlich der Entwicklung des Körpergefühls für Skelett und Gelenke. (...) Mit dem Gefühl für die Funktion der Skelett-Teile zueinander wird das Gefühl der Aktion selbst entwickelt, d.h. nicht vollkommene Entspannung, sondern kraftvolle und doch mühelose Anstrengung. Kinesthetische [sic] Sensitivität wird erreicht durch allmähliche Ausmerzungen überflüssiger Anstrengung." (FELDENKRAIS 1990b, S. 4)

Weil der Mensch immer als Ganzes handelt, wirkt sich eine zunehmende Differenzierung der Bewegungsmöglichkeiten indirekt auf alle übrigen Bereiche aus. "Änderungen in den Teilen, die leicht zu kontrollieren sind, wirken auch auf das übrige System, also auch auf die Teile, über die wir keine direkte Herrschaft haben." (FELDENKRAIS 1978, S. 79) Die eigene Körperhaltung und die mit der willkürlichen Muskulatur verbundenen Bewegungen sind relativ leicht und auf direkte Weise zu beeinflussen. Daher sieht FELDENKRAIS den einfachsten und naheliegendsten Weg hin zu einer allgemeinen Handlungsfähigkeit und mehr Bewußtheit durch die Korrektur von Bewegung gegeben. Korrekt ist dabei wieder im Sinne von zweckmäßig und der jeweiligen Situation angemessen zu verstehen. "Es heißt nicht: der Norm entsprechend, den Regeln gemäß. Nichts ist an sich korrekt." (FELDENKRAIS 1992, S. 31) Eine zunehmende Differenzierung der Bewegungsempfindung wirkt sich demnach auf alle Bereiche des Denkens und Handelns aus. Unterscheiden zu können bedeutet dann, zwischen mehreren Möglichkeiten entscheiden zu können, also die Freiheit der Wahl zu haben. "Wer über nur eine Verfahrensweise verfügt, hat keine Wahl als zwischen Tun und Nichttun. (...) Indem wir differenzieren, bekommen wir für das, was wir auf eine bestimmte Weise schon tun können, neue Verfahrensweisen zur Auswahl." (FELDENKRAIS 1987, S. 65/67) So kann also über bewußte Wahrnehmung von Bewegung die eigene Veränderbarkeit und Lernfähigkeit konkret erfahrbar werden. Die Bewegungen selbst sind dabei letztlich unwichtig und nicht das Ziel der Umerziehung. Sie sind lediglich das Mittel, um die

Persönlichkeitsentwicklung des Einzelnen auf eine zunehmende Bewußtheit hin zu fördern und ihm damit die Möglichkeit zu geben, eine allgemeinen und reife Handlungsfähigkeit als Voraussetzung für ein selbstbestimmtes Leben zu erreichen.

"Viele wissen, was sie nicht wollen; einige, was sie möchten; die wenigsten, wie dies auch zu erreichen wäre. Bewußtheit kann die Verwirrung lösen: in ihr scheint einem auf, was vonnöten ist und der Weg dahin. Damit setzt sie die schöpferischen Kräfte frei." (FELDENKRAIS 1978, S. 238)

3. Zur Praxis der Feldenkrais-Methode

3.1. Unterrichtsformen und Didaktik

Ergänzend zur Untersuchung der theoretischen Grundlagen von FELDENKRAIS Erziehungskonzept soll hier die Praxis der Feldenkrais-Methode unter pädagogisch relevanten Gesichtspunkten betrachtet werden. Intentionale Erziehung findet immer auf der Ebene der Kommunikation statt. Wie der Erkenntnisprozeß in einen "pädagogischen *Mitteilungsprozeß*" verwandelt werden kann, ist ROTH (1966) zufolge die Fragestellung der Didaktik und Methodik (vgl. S. 29). Zu klären ist dementsprechend insbesondere die jeweils spezifische Lehrer-Schüler-Beziehung und die Umsetzung von FELDENKRAIS Aussagen zur Persönlichkeitsentwicklung des Menschen in den beiden Unterrichtsformen.

Die Frage, warum FELDENKRAIS von seinem ganzheitlichen Ansatz als *Methode* spricht, läßt sich wohl damit beantworten, daß sich diese Bezeichnung vor allem auf die planmäßige Vorgehensweise im Einzel- und Gruppenunterricht bezieht. Was darin zum Ausdruck kommt, ist seine Annahme, daß der Weg einer Umerziehung über das (Wieder)Erlernen bewußter Wahrnehmung durch Bewegung kein zufälliger ist, sondern systematisch an den bestehenden Gesetzmäßigkeiten menschlicher Entwicklung ausgerichtet sein muß, um dauerhafte Veränderungen bewirken zu können.

"Ich gebrauche zweierlei Techniken. Die eine bezeichne ich als 'Funktionale Integration'. Sie geht wortlos vor sich, ist nonverbale Manipulation am einzelnen Menschen, ist wörtlich Be-Hand-lung. Die andere ist verbal und wird auch an gemischten Gruppen aller Altersstufen angewandt. Ich nenne sie 'Bewußtheit durch Bewegung'. Beide Techniken erweitern die Selbstbewußtheit des einzelnen Menschen und führen dadurch zu einer besseren Lebensmöglichkeit. Methodisch lehren sie Wege, unsere Fähigkeiten zu gebrauchen, auf die viele von uns sonst bestenfalls zufällig stoßen oder stolpern. Daß wir sie gebrauchen und wie wir sie gebrauchen, macht unsere individuelle Persönlichkeit aus." (FELDENKRAIS 1981, S. 7)

3.1.1. "Funktionale Integration"

Die Einzelarbeit unterscheidet sich vom Gruppenunterricht also vor allem durch die Art der dabei stattfindenden Kommunikation. Nicht verbal, sondern durch Berührung und Bewegung findet hier ein Dialog zwischen Lehrer und Schüler statt. Im Zuge gegenseitiger Rückkopplung der Wahrnehmung und Bewegung beider bilden sie zusammen eine "funktionelle Einheit" (vgl. PIEPER/WEISE 1996, S. 24). An Stelle der Sprache ist die unmittelbare Sinnesempfindung das Mittel der Kommunikation. Die Behandlung setzt an den

direkten Zusammenhängen zwischen Sinneswahrnehmung und Bewegung an. Der Schüler "reagiert nicht durch sein Verstehen, sondern spontan, indem er meinem Drücken oder Ziehen nachgibt oder Widerstand entgegensetzt oder zurückweicht, wenn eine schmerzhaft Stelle oder Gegend berührt worden ist" (vgl. FELDENKRAIS 1981, S. 66). Es findet ein individuell gestalteter Lernprozeß statt, in dem der Lehrer dem Schüler die Möglichkeit gibt, seine eigene Organisation für Bewegung wahrzunehmen und zu verbessern. Der Lehrer versucht dabei zunächst, sich ein Bild von der Art und Weise zu machen, in der der Schüler von sich selbst Gebrauch macht. Gleichzeitig kann der Schüler sich seiner gewohnten Form des Selbstgebrauchs bewußt werden und mögliche Alternativen dazu erfahren. "Untersuchung und Behandlung sind praktisch ein und dasselbe." (FELDENKRAIS 1981, S. 14) Die vom Lehrer geführten Bewegungen sind nicht willkürlich, sondern an den einzelnen Funktionen und ihrem Zusammenwirken ausgerichtet. Mit Hilfe seiner Hände versucht der Lehrer, "die Orientierung der verschiedenen Körpersegmente zueinander herzustellen" (vgl. FELDENKRAIS 1990b, S. 3). Das Problem einer eingeschränkten Funktionsweise verlagert sich damit in einen Bereich der Aktivität, den der Schüler über bewußt wahrgenommene Bewegung selbst steuern kann. Mit dem Gefühl für die Funktion der Körperteile zueinander wird das Gefühl der Aktion selbst entwickelt.

In diesem Prozeß findet keine Vermittlung vorgefertigter Wissens, etwa in Form einer Vorgabe darüber, was richtige Haltung ist, statt. Vielmehr ist das Lernen am Individuum selbst, seinem aktuellen Entwicklungsstand, seinen Schwierigkeiten und seinen Bedürfnissen orientiert. Der Lehrer macht "ein Angebot, sich gemeinsam auf den forschenden, in sich hineinhorchenden Prozeß der Selbsterkenntnis einzulassen" (vgl. PIEPER 1993, S. 42). Das Ziel des Lernprozesses ist offen. Es gibt keinen Lehrplan, keine vorgeschriebene Abfolge bestimmter Bewegungsabläufe, die der Reihe nach in einem festgelegten Zeitraum durchgenommen werden. Die momentane Bewegungsorganisation des Schülers wird vom Lehrer als Ausgangspunkt möglicher Veränderungen aufgegriffen. "Gewöhnlich suche ich nach einer hervorstechenden Hauptschwierigkeit, die sich bei jeder Sitzung bemerken läßt und die, wenn man an ihr arbeitet, sich verringert und zum Teil verschwindet." (FELDENKRAIS 1981, S. 21) Der Lehrer ist also selbst in den Prozeß des Lernens einbezogen und in seinem Lehren an der Individualität des Schülers ausgerichtet. Er "wechselt zwischen Beobachten und Nachdenken hin und her, und eines unterstützt das andere" (vgl. FELDENKRAIS 1981, S. 47). Auf diese Weise versucht er gemeinsam mit dem Schüler zu erforschen, wie dieser sich bewegt, so daß gerade dieses Problem entstehen konnte. Er versucht demnach, aus der Entwicklungsgeschichte des Schülers heraus die aktuelle Dynamik seines Handelns zu begreifen, um von dieser Basis aus neue und funktional bessere Bewegungsweisen zu integrieren.

Um unnötige Anstrengung in Form von Muskelanspannung wahrnehmen und reduzieren zu können, wird die Einzelarbeit im Liegen begonnen. Der Lehrer wird für den Schüler sozusagen zur Umwelt, indem er durch entsprechende Lagerung die Arbeit der Muskeln gegen die Schwerkraft vermindert und die Bewegungen des Schülers so führt, daß dieser dabei passiv bleiben kann. Mit zunehmendem kinästhetischen Empfindungsvermögen geht die Behandlung dann durch verschiedene Haltungen über zum Sitzen, Stehen und Gehen. So wird es dem Schüler über bewußte Eigenwahrnehmung möglich, ein "neues neuromuskuläres Bild von Bewegungen zusammzusetzen", das dann die Basis für eine veränderte Bewegungsorganisation im täglichen Leben wird (vgl. REESE 1991b, S. 4). Den dargestellten Zusammenhängen zwischen Selbstbild und Handlung entsprechend, können diese über Bewegung gemachten Erfahrungen zur Grundlage einer erweiterten Handlungsfähigkeit in allen Lebensbereichen werden.

"The system developed by Moshe Feldenkrais, to which he gave the apt and pithy title, Functional Integration, has as much potential for understanding the mind-body relationship as Einstein's general theory of relativity had for physics." (LAKE 1983, S. 13)

3.1.2. "Bewußtheit durch Bewegung"

Im Gruppenunterricht werden die Schüler verbal zur Ausführung von Bewegungsabfolgen angeleitet. Hier ist anstelle direkter Berührung die Sprache das Instrument des Lehrers. Er macht in der Regel die Bewegungen auch nicht vor, sondern "fördert vielmehr den Lernprozeß von *innen nach außen* über die kinästhetische Wahrnehmung" (vgl. PIPER/WEISE 1996, S. 20). Jeder Schüler erhält so die Möglichkeit, die Anweisungen des Lehrers auf seine Weise zu interpretieren und umzusetzen. Nicht leistungs- und zielorientierter Ehrgeiz, sondern Neugier und Erkundungslust, die Merkmale organischen Lernens, sind hier gefragt. Die von FELDENKRAIS entwickelte Strategie, um absichtslose Aufmerksamkeit beim Lernen wieder entstehen zu lassen, besteht darin, eine Bewegung derart in ihre Bestandteile zu zerlegen und zu variieren, daß für die Schüler während der Lektion kein eindeutiges Ziel zu erkennen ist, auf das sie hinarbeiten könnten.

"Diese Bewegungsteile lassen die Handlung, die sich am Ende aus ihnen ergeben wird, meist nicht errahnen. Da also kein ersichtliches Leistungsziel die Schüler zu Anspannung herausfordert, bleiben sie gelassen. Das steht im Gegensatz zu den vorherrschenden Lehr- und Erziehungsmethoden, bei denen wir oft programmiert werden, wider unser besseres Wissen die Leistung, das Gelingen, den Erfolg anzustreben. Indem wir unsere Aufmerksamkeit vom Ziel und unserem Erfolgsdrang weg auf die Mittel und Wege unseres Tuns verschieben, wird der Lernprozeß leichter, ruhiger und schneller." (FELDENKRAIS 1987, S. 136)

FELDENKRAIS verstand seine Lektionen nicht als Gymnastikübungen, nicht als Training für bestimmte Muskelgruppen, sondern als Experimente. Die aufeinander aufbauenden Bewegungsanweisungen bilden einen Rahmen, innerhalb dessen die Schüler selbsttätig experimentieren. Die Lektionen basieren zum Großteil auf der kindlichen Bewegungsentwicklung oder orientieren sich an funktionalen Bewegungen des Alltags, sind also absichtsvoll aufgebaut. "Das Lernen einer Bewegung per se stellt nicht das Ziel der Stunde dar, die Absicht ist vielmehr, die Bewegung als Vehikel zu benutzen, etwas zu lernen, das in jeder Bewegungssituation anwendbar ist." (REESE 1991b, S. 11) Die einzelnen Bewegungsabläufe werden zwar viele Male wiederholt, die Aufmerksamkeit ist dabei aber auf die Qualität der Bewegung gerichtet, also darauf, wie sie mit jedem Mal neu und anders ausgeführt wird, und wie sie allmählich leichter und effektiver werden kann. "Mechanische Wiederholung ist vollkommen wertlos." (FELDENKRAIS 1990b, S. 5) Wie in der Einzelarbeit wird auch hier zunächst auf dem Boden liegend begonnen, um das Gefühl für Skelett und Gelenke zu entwickeln. Überflüssige Anstrengung kann so vom Schüler reduziert, und durch eine "kraftvolle und doch mühelose Anstrengung" ersetzt werden (vgl. FELDENKRAIS 1990b, S. 4). Im weiteren Unterrichtsverlauf erforschen die Schüler liegend, sitzend, kniend, stehend, gehend oder im Übergang von einer Position in eine andere die vom Lehrer angegebenen Bewegungen.

Durch einen überlegten Einsatz der Sprache als Kommunikationsmittel wird die Aufmerksamkeit der Schüler von der bloßen Ausführung der Bewegungen hin zu deren bewußter Wahrnehmung gelenkt. Der Wechsel von Anweisung zur Beschreibung und Frage ist charakteristisch für diese Form des Unterrichts (vgl. REESE 1991b, S. 11). Die Anweisungen sind keine Vorschriften, sondern richtungsweisende und prozeßorientierte Angebote. Der Lehrer sagt also beispielsweise nicht, daß Knie und Ellenbogen zusammengebracht werden sollen bis sie einander berühren, sondern lediglich, daß beide aufeinander zu bewegt werden sollen. Damit wird kein Ziel vorgegeben und die Aufmerksamkeit auf die Bewegung selbst gelenkt. Wenn geklärt ist, welche Bewegung zu tun ist, wechselt die Betonung auf die Ebene der Bewußtheit der Bewegung, also zu der Frage, wie die Bewegung getan und wahrgenommen wird. "Lernen wird nicht durch die Bewegung an sich erreicht, sondern durch die Bewußtheit des Bewegungsprozesses." (REESE 1991b, S. 11) So wird etwa danach gefragt, welche Körperteile an der Bewegung beteiligt sind und welche nicht, wie sich die Bewegung im Körper fortsetzt, wie sich während der Bewegung der Kontakt mit dem Boden verändert usw. Die Schüler werden dabei immer wieder aufgefordert, die Bewegungen langsam auszuführen und zwischendurch Pausen zu machen, so daß Unterschiede und Veränderungen wahrgenommen werden können.

"Bei Lektionen in *Bewußtheit durch Bewegung* wird jedem alle Zeit gelassen, die er braucht, um sich das Bild der Bewegung zu eigen zu machen und sich an das

neuartige der Lage zu gewöhnen; Zeit genug, um sich zu gewahren und zu organisieren und um die Bewegung so oft zu wiederholen als er möchte und als ihm richtig scheint." (FELDENKRAIS 1987, S. 134)

Um Alternativen zur gewohnten Bewegungsweise zu finden, also die Freiheit der Wahl zu erweitern, werden die Schüler dazu angehalten, Ungewohntes auszuprobieren und absichtlich Fehler zu machen. Fehler sollen nicht vermieden, sondern als notwendiger und hilfreicher Bestandteil des Lernens begriffen werden. Das, was zunächst als richtig empfunden wird, muß nicht die einzigste und nicht die beste Möglichkeit sein, eine Bewegung zu tun. "Es könnte sein, daß Richtig und Falsch bald die Rollen tauschen." (FELDENKRAIS 1987, S. 138) Den überwiegenden Teil der Gruppenstunde sind die Schüler damit befaßt, sich selbst über die Bewegung wahrzunehmen. Während des Unterrichts findet also in der Regel kein direkter Erfahrungsaustausch statt. Dennoch kann der Lehrer die Schüler dazu auffordern, sich gegenseitig in ihren Bewegungsabläufen zu beobachten. Weil die eigene Lösung oftmals für die normale gehalten wird, wir uns also so verhalten, "als ob alle anderen die gleiche subjektive Realität hätten" (vgl. FELDENKRAIS 1981, S. 88), kann eine solche Aufforderung zur Beobachtung anderer Möglichkeiten der Bewegungsorganisation dazu beitragen, die eigene Sichtweise zu relativieren. Mit der Verfeinerung der Eigen- und der Fremdwahrnehmung lernen die Schüler, sich gegenseitig in ihrem Anderssein wahrzunehmen und anzuerkennen (vgl. PIEPER/WEISE 1996, S. 19-20).

Auf unterschiedliche Weise kann also der Gruppenunterricht in "Bewußtheit durch Bewegung" dazu beitragen, das Selbstbild und die Handlungsfähigkeit des Einzelnen zu erweitern. Die Hauptaufgabe des Lehrers besteht darin, ein Lernfeld bereitzustellen, das den pädagogischen Rahmen für den angestrebten Erkenntnisprozeß bildet. Der Lehrer muß sich selbst auch als Lernender begreifen und Vertrauen in den eigenen Lernprozeß und den seiner Schüler haben. Er muß seine eigene Bewegungsorganisation und seine eigene Art des Erkennens erforscht haben und ständig weiter mit sich experimentieren, um die für den Unterricht in der Feldenkrais-Methode spezifische Art des Kontakts und der Interaktion mit den Schülern herstellen zu können (vgl. PIEPER/WEISE 1996, S. 17).

Die eigene Differenziertheit und die persönliche Weiterentwicklung sind also wesentliche Voraussetzungen dafür, selbst unterrichten zu können. Dementsprechend wird in der Ausbildung zum Feldenkrais-Lehrer viel Raum für die Selbsterfahrung mit beiden Techniken gegeben. Ohne diese direkte Erfahrung "kann man nicht die nötige Feinheit der Abtastung und Sensitivität der Beobachtung haben" (vgl. FELDENKRAIS 1990b, S. 4), die den Lehrer befähigen, die Feldenkrais-Methode zu praktizieren. FELDENKRAIS selbst hat keine einheitlichen Vorgaben für eine Ausbildung zum Feldenkrais-Lehrer hinterlassen (vgl. SIEBEN 1994, S. 8). Die Feldenkrais-Berufsverbände der USA, der europäischen Länder,

Israels und Australiens haben gemeinsame Richtlinien entwickelt, nach denen gegenwärtig in den Ausbildungen unterrichtet wird.

3.2. Anwendungsmöglichkeiten

Um die Bedeutung der Feldenkrais-Methode für Bildung und Erziehung zu untersuchen, ist es schließlich auch erforderlich, den Blick auf das Spektrum ihrer Anwendungsmöglichkeiten zu richten. FELDENKRAIS zufolge ist seine Methode grundsätzlich für alle Menschen geeignet, die ihre persönliche Lebensqualität und Handlungsfähigkeit verbessern wollen. "Die Qualität des Lebens, das wir leben, hängt noch immer und zuallererst vom Zustand unserer eigenen Ausrüstung ab." (FELDENKRAIS 1981, S. 52) Er selbst hat mit Menschen jeden Alters und unterschiedlichster Problematik gearbeitet. Der Unterricht in "Bewußtheit durch Bewegung", wie ihn FELDENKRAIS praktiziert hat, setzt allerdings ein gewisses Maß an Eigenverantwortung und Beweglichkeit voraus. Für Menschen mit tiefgreifenden Störungen oder zu großen Bewegungseinschränkungen kann die Einzelarbeit in "Funktionaler Integration" die angemessenere Form des Lernens sein. Hier kann gezielter auf individuelle Problemstellungen eingegangen werden.

"Da 'Funktionale Integration' sehr sanft und nonverbal ist, eignet sie sich hervorragend für die Arbeit mit Säuglingen, Kindern mit Entwicklungsproblemen und Menschen mit neuromuskulären oder muskuloskeletalen Schwierigkeiten, deren Bewegungseinschränkungen zu groß sind für die Gruppenarbeit." (REESE 1991b, S. 4)

Auch wenn FELDENKRAIS sein Konzept nicht als Therapie, sondern als Lernmethode versteht, können einige medizinische und psychologische Indikationen sowohl für die Prävention als auch für die Rehabilitation konkret benannt werden. Die Effektivität der Einzelarbeit bei spastischen Kindern und Kindern mit Skoliose beschreibt Gaby YARON (1985) anhand einiger Fallbeispiele aus ihrer langjährigen Praxis. MILZ (1985) berichtet von erstaunlichen klinischen Erfolgen bei der Rehabilitation neuromuskulärer Erkrankungen und Hirntraumata. Aus der Tatsache heraus, daß Gedanken und Gefühle einen wesentlichen Einfluß auf den Ablauf des physiologischen Geschehens ausüben können, stellt für ihn insbesondere die "Mobilisierung der Vorstellungskräfte des Bewußtseins" eine wesentliche Komponente der Feldenkrais-Methode dar, die in der Therapie dieser Krankheitsbilder wirksam werden kann (vgl. MILZ 1985, S. 144). Diese Wirkung bestätigt beispielsweise die Studie von BACH-Y-RITA (1981) über neue Wege der Schlaganfall-Rehabilitation unter Anwendung der Feldenkrais-Methode. Die Möglichkeit, auf diesem Weg größere Bewußtheit ihres Körpers und ihrer selbst zu erreichen, ist für diese Patienten so bedeutsam, weil ihre Selbsteinschätzung oft erheblich beeinträchtigt ist. Die Selbstheilungskräfte des Patienten, die

"ebenso wichtig sind wie die ärztliche Therapie" (vgl. MILZ 1985, S. 143), werden dadurch respektiert und aktiviert.

"Once people begin to feel the connection between their minds and their bodies, the channels of communication between the two are opened. An integration takes place which results in the healing of both self-image and body." (BACH-Y-RITA 1981, S. 44)

Überlegungen zur Anwendung der Feldenkrais-Methode in der Psychotherapie finden sich bei DUFFNER (1993). Im Kontext der Psychotherapie können nach DUFFNER (1993) "als Extrempole zwei Reaktionstypen beschrieben werden:

1. derjenige, der auf jede Umgebung reagiert, als ob das Leben von der Bewältigung dieser Situation abhängt, d.h. sehr früh, aber mit einem der Situation nicht angemessenen Aufwand,
2. derjenige, der zu spät mit nicht angemessenem Aufwand auf Wahrnehmung reagiert" (vgl. S. 97).

Das in der Verhaltensmedizin entscheidende Kriterium, die Angemessenheit der Reaktion in Bezug auf die aktuellen Umstände, entspricht der beschriebenen Zielvorstellung von FELDENKRAIS Erziehungskonzept, ein funktionales und zweckmäßiges Verhalten zu entwickeln. Die mögliche Bedeutung der Feldenkrais-Methode für die psychotherapeutische Praxis sieht DUFFNER deshalb vor allem darin gegeben, daß es im Rahmen des Lernens über Bewegung und Wahrnehmung "zu einer Sensibilisierung gegenüber den eigenen Beziehungen zu den unterschiedlichen Kontexten des eigenen Lebens und damit zu einer Veränderung des eigenen Verhaltens in Richtung zu mehr Selbstachtung und Selbstwahrnehmung" kommt (vgl. S. 97).

Was in diesen Erfahrungsberichten und Untersuchungen deutlich wird, ist die Erkenntnis, daß es nicht die Behandlung eines in seiner Funktion eingeschränkten Körperteils oder einer psychischen Störung ist, die den therapeutischen Erfolg der Feldenkrais-Methode ausmachen. Vielmehr ist es gerade ihre umfassende Einflußmöglichkeit auf den ganzen Menschen in seiner Einheit von Körper und Geist, die sie so wirksam werden läßt. Krankheit und Gesundheit werden aus dieser Perspektive heraus nicht mehr als feststehende Zustände definiert, sondern als ständig sich verändernde Prozesse, auf die der Einzelne mehr Einfluß nehmen kann, als ihm oft bewußt ist. Diese Sichtweise findet heute in den Bestrebungen einer ganzheitlich orientierten Medizin, die "den Menschen in seinem besonderen Lebensverhältnis und seiner besonderen Lebenssituation wahrzunehmen und emphatisch zu verstehen" versucht (vgl. MILZ 1994, S. 23), ihren Ausdruck. Sie beinhaltet auch ein neues Verständnis der Beziehung zwischen Arzt und Patient bzw. Therapeut und Klient, die dadurch in gewisser

Weise der Lehrer-Schüler-Beziehung, wie sie im Feldenkrais-Unterricht stattfindet, ähnlich wird. Auf der Suche nach Hilfe und Veränderung treffen hier Menschen mit ihren Wünschen, Hoffnungen und Ängsten aufeinander. Sie gehen eine Beziehung miteinander ein, die von beiden Seiten eine Bereitschaft zu aktiver und bewußter Teilnahme am Lernprozeß erfordert. "Begegnung wird erst durch Verstehen, Analyse, Intuition und polysensorische Wahrnehmung zur bewußten therapeutischen Beziehung." (MILZ 1994, S. 22)

Im Feldenkrais-Unterricht wird der Mensch in seinem So-Sein wahrgenommen, seine Individualität und seine Würde respektiert. Die derzeitige Verfassung oder Körperhaltung des Schülers werden nicht kritisiert. Vielmehr läßt sich der Feldenkrais-Lehrer im Kontakt mit dem Schüler von der Idee leiten, in ihm denjenigen Menschen zu sehen, der er im Begriff ist zu werden (vgl. PIEPER/WEISE 1996, S. 17).

Es gibt erst wenige Versuche, die Gedanken der Feldenkrais-Methode in den Schulalltag zu integrieren.²⁷ Welche Auswirkungen ein an FELDENKRAIS Erziehungskonzept orientierter Schulunterricht haben kann, beschreibt LÄMMERZAHN (1995). Sie berichtet von der Abschlußklasse einer Lernbehindertenschule, für die der Unterricht entgegen der üblichen Vorgehensweise umgestaltet und mit Elementen der Feldenkrais-Methode versehen worden war. Dabei wurden sensomotorische Erfahrungsmöglichkeiten in Form von Bewegungslektionen und Kontakt über Berührung durch Lehrer oder Mitschüler angeboten, und der Unterricht im ganzen war an den physiologischen Bedingungen des Lernens ausgerichtet. Jedem Schüler wurde es ermöglicht, sein eigenes Lerntempo und seine individuelle Lernweise zu finden. Nicht das Ergebnis und die Menge des Gelernten, sondern das Wie des Lernens stand dabei im Vordergrund.

"Allen Schülern fiel in der abschließenden Betrachtung auf, daß es viel ruhiger in der Klasse geworden war. Sie hatten gelernt, was Kontakt zu sich selbst und zu den anderen bedeutet. Sie spürten und wußten jetzt, was ihnen angenehm ist und was nicht und konnten dieses den anderen auch mitteilen. Alle Schülerinnen und Schüler erlebten am eigenen Leib, was es bedeutet, von den anderen und vom Lehrer ernstgenommen zu werden. Das Lernklima im ganzen war angstfreier und friedlicher geworden." (LÄMMERZAHN 1995, S. 84)

Die Bandbreite zielgruppenorientierter Anwendungsmöglichkeiten der Feldenkrais-Methode erstreckt sich auf alle Altersstufen und Tätigkeitsbereiche des Menschen. Durch entsprechende Modifizierung des Unterrichts kann auf die jeweils spezifischen Bedürfnisse einer bestimmten Gruppe ebenso eingegangen werden wie auf individuelle Erfordernisse. Im

²⁷Mit dem Ziel zu klären, was die Feldenkrais-Methode im Bereich der Schule zur Verfügung stellen kann und in welcher Weise solche Angebote umgesetzt werden können, hat sich 1996 eine Projektgruppe aus Feldenkrais-Lehrern gebildet (vgl. REUTER 1996).

Bereich Arbeit und Beruf kann beispielsweise eine gezielte Verbesserung der Ergonomik am Arbeitsplatz angestrebt werden, um chronischen Beschwerden, die durch einseitige Belastung entstehen können, entgegenzuwirken. Künstler können lernen, ihren Ausdruck zu verbessern und zu erweitern, Sportler einen effektiveren Körpereinsatz erreichen.²⁸

Auch für die Erhaltung bzw. Verbesserung der Lebensqualität im Alter kann die Feldenkrais-Methode von Nutzen sein.

"Die Erkenntnis der Einheit von Körper und Geist verschafft auch einen Einblick in die Probleme des Alterns. Die selbstauferlegten Beschränkungen gewisser Körpergewohnheiten macht sich auch in der Einstellung zu anderen Handlungen geltend. Das Wiederaufnehmen von solchen Bewegungen, wie z.B. des auf der Erde Sitzens, oder des Springens, kann die ganze Persönlichkeit des Alternden verändern." (FELDENKRAIS 1990b, S. 2)

Eine empirische Untersuchung zur Wirkung der Feldenkrais-Methode auf ältere Menschen im Vergleich mit konventionellen Fitnessprogrammen legt GUTMAN (1977) vor. "This method was of interest because of its gentleness, of its purported effect on a wide range of physical and psychosocial functions, and because of Feldenkrais' contention that effects should be visible almost immediately." (GUTMAN 1977, S. 571) Die geringe Signifikanz dieser Studie führt GUTMAN (1977) vor allem auf die Kürze des dafür anberaumten Zeitrahmens zurück: "Perhaps 6 weeks is not long enough to produce significant effects in this age group." (vgl. S. 572) Um Bewegungs- und Wahrnehmungsgewohnheiten spürbar zu ändern, die sich über einige Jahrzehnte hinweg im Laufe des Lebens gebildet und verfestigt haben, sind sechs Wochen sicher zu kurz, wobei hier der individuelle Erfahrungshintergrund eine entscheidende Rolle spielt.

Gerade wegen ihres Spielraums für das persönliche Empfinden läßt sich die Feldenkrais-Methode nur schwer wissenschaftlich objektivieren, standardisieren und evaluieren. Die Wahrnehmung und Bewertung von Veränderung ist immer subjektiv und muß nicht unbedingt mit den von außen zu beobachtenden Effekten übereinstimmen. FELDENKRAIS berichtet, daß er immer wieder erlebte, wie auch gelähmte oder in anderer Weise schwer behinderte Menschen, denen er geholfen hat "zunächst davon unberührt blieben, wenn sie zum erstenmal wieder etwas tun konnten, das zu tun sie die Fähigkeit verloren hatten" (vgl. 1981, S. 57). Ohne bewußte Anwendung der wiedererlernten Fähigkeiten wird der Erfolg einer von außen geschehenen Heilung und nicht den eigenen Möglichkeiten zugeschrieben.

²⁸FELDENKRAIS hat u. a. mit Schauspielern und Olympiasiegern gearbeitet (vgl. 1990a; 1987, S. 135).

"Sie verlangen für sich nicht mehr, als dies oder das tun zu wollen und es tun zu können, ohne zu wissen, wie sie es anstellen. Kurz, den Menschen ist es so unbewußt, wie sie etwas tun lernen, daß sie Bewußtheit für einen abnormalen Zustand halten. Für die meisten ist Leben etwas, das automatisch funktioniert, und wenn es das nicht tut, müssen sie 'geheilt' werden." (FELDENKRAIS 1981, S. 57)

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß die Feldenkrais-Methode im Prinzip für alle Menschen geeignet ist, weil Bewegung die Grundlage jeglichen Handelns bildet. Voraussetzung ist allerdings die Bereitschaft, sich bewußt auf den Lernprozeß einzulassen, auch wenn aufgrund der Funktionsweise des Nervensystems ein gewisser Lerneffekt durch diese Form des Unterrichts geradezu unvermeidlich ist. Für die Einzelarbeit mit Kleinkindern kann diesbezüglich von einer ursprünglichen intrinsischen Lernmotivation ausgegangen werden,²⁹ an die der Feldenkrais-Lehrer anknüpft. Durch das "Kennenlernen des potentiellen Genius, der in jedem Menschen steckt" (vgl. MILZ 1985, S. 148), kann die Feldenkrais-Methode in allen Lebensbereichen zur Entdeckung und volleren Entfaltung der persönlichen Möglichkeiten beitragen.

²⁹Vgl. hierzu das Kapitel 2.2.4. dieser Arbeit.

4. Zur Bedeutung der Feldenkrais-Methode im Rahmen ganzheitlich orientierter Erziehung und Bildung

Menschsein realisiert sich immer in Auseinandersetzung mit einer konkreten Umwelt. Demnach muß auch ein Erziehungskonzept, das reife Handlungsfähigkeit zum Ziel hat, in Bezug zu den Anforderungen stehen, die diese Umwelt an den Einzelnen stellt. FELDENKRAIS hat diese Notwendigkeit durchaus gesehen. "Eine solche praktikable Theorie muß grundsätzlich mit der Welt um uns in Beziehung stehen." (FELDENKRAIS 1981, S. 85). Was die Welt um uns ausmacht, ist wesentlich von den jeweils vorherrschenden sozialen und kulturellen Bedingungen mitbestimmt. Die gegenwärtigen Anforderungen der modernen Gesellschaft stellen sich aus soziologischer Perspektive als "riskante Freiheiten" dar (vgl. BECK/BECK-GERNSHEIM 1994). Die zunehmende Individualisierung bringt ein "zur Freiheit verurteiltes" Leben mit sich, was sowohl einen Gewinn an Entscheidungschancen als auch den Verlust eines schützenden, allgemein verbindlichen Sinn-Daches bedeutet (vgl. HITZLER/HONER 1994, S. 307). Die Freiheit der Wahl, die Möglichkeit sein Leben eigenverantwortlich zu gestalten, ist Chance und Risiko zugleich. Die fortschreitende Freisetzung des Menschen aus Lebenszusammenhängen, die früher bindend waren, die Vielfalt der möglichen Lebensformen erlauben und erfordern zugleich ein eigenständiges Handeln des Individuums. Dieser "paradoxe Zwang" zur aktiven Eigenleistung stellt besondere Anforderungen an die persönliche Handlungsfähigkeit:

"Die Individuen müssen, um nicht zu scheitern, langfristig planen und den Umständen entsprechend sich anpassen können, müssen organisieren und improvisieren, Ziele entwerfen, Hindernisse erkennen, Niederlagen einstecken und neue Anfänge versuchen. Sie brauchen Initiative, Zähigkeit, Flexibilität und Frustrationstoleranz." (vgl. BECK/BECK-GERNSHEIM 1994, S. 14)

Die Feldenkrais-Methode stellt ein Lernverfahren bereit, daß die Handlungsfähigkeit des Menschen entwickelt, verbessert und verfeinert. Über bewußt wahrgenommene Bewegung wird sowohl die grundlegende Persönlichkeitsentwicklung angesprochen als auch eine zunehmende Differenziertheit erreicht, die für das Ausbilden spezieller Fertigkeiten notwendig ist. Damit kann die Feldenkrais-Methode als eine sinnvolle pädagogische Hilfestellung gelten, die dazu beiträgt, daß der Einzelne die Freiheit der Wahl auch als Chance nutzen kann, und sie nicht nur als Zwang empfindet.

Erziehung hat die Aufgabe, zwischen Individuum und Gesellschaft zu vermitteln. Die Individualität des Menschen nicht als Störfaktor, sondern als Potential der Gesellschaft zu sehen, würde bedeuten, Erziehung, und Bildung, Erziehungsfähigkeit und Bildsamkeit als

Mittel zu begreifen, "durch die sich das reiche Vermögen der Menschheit in der Entfaltung der je einmaligen Möglichkeiten ihrer einzelnen Mitglieder erfüllt" (vgl. MONTAGU 1991, S. 103) Um die Lernfähigkeit des Menschen dahingehend zu entwickeln, daß ihm ein eigenständiges Leben in aktiver Auseinandersetzung mit den sozialen und kulturellen Bedingungen möglich wird, ist die Tradierung erprobter Strategien zur Lebensbewältigung allein ist dafür nicht mehr ausreichend. So hat das Erziehungs- und Bildungswesen, evolutionspädagogisch betrachtet, in der Moderne zusätzlich zur Funktion der Tradition und ihrer Stabilisierung noch die Funktion der Innovation und Selektion übernommen und wurde dadurch zu einem "bedeutsamen Mutations- und Antriebsfaktor der dynamischen und pluralistischen, soziokulturellen Entwicklung (vgl. WEBER 1995, S. 109).

Die innovative Aufgabe der Erziehung erfordert eine ganzheitliche Sichtweise des Menschen in seiner Einheit von Körper und Geist, und in Hinblick auf die Gesamtheit seiner Entwicklung. Lebenslanges Lernen ist nicht nur eine biologisch bedingte Möglichkeit, sondern aufgrund der dynamischen Gesellschaftsstruktur für den Menschen notwendig.

"Die im frühkindlichen 'Spielalter' und bei Schulbeginn meist noch stark ausgeprägte Lernbereitschaft und Lernlust wird im Laufe der Schulzeit jedoch nicht selten verschüttet. Aus pädagogischer Sicht stellt sich deshalb die Frage, was sich tun läßt, damit Lernbereitschaft und Lernlust möglichst erhalten bleiben und gefördert werden." (WEBER 1995, S. 49-50)

Zwei pädagogisch zu sichernde Voraussetzungen gibt WEBER (1995) in diesem Zusammenhang an: Zum einen die Gewährleistung eines "entspannten Feldes" und einer emotional positiven "pädagogischen Atmosphäre", und zum anderen die Förderung des eigentätigen Lernens und selbständigen Problemlösens (vgl. S. 50).

Im Feldenkrais-Unterricht werden beide Voraussetzungen erfüllt. Es herrscht kein Leistungsdruck vor, kein Zwang, etwas erreichen zu müssen, was nicht den eigenen Bedürfnissen entspricht. Die Lehrer-Schüler-Beziehung ist von Empathie und positiver Zuwendung bestimmt. Durch selbsttätiges Entdecken und Erforschen werden die Schüler mit ihrer eigenen Bewegungsorganisation vertraut gemacht und lernen so den Einfluß kennen, den sie auf sich selbst nehmen können. Die Bereitschaft zum Lernen wird auf diese Weise wachgehalten und die Freude daran durch positive Erfahrungsmöglichkeiten verstärkt. Verschüttete Lernlust kann unter diesen Bedingungen auch im Erwachsenenalter wiederentdeckt, und damit auch die Fähigkeit zu lebenslangem Lernen entwickelt werden.

Weil Lernen kein rein geistiger Vorgang ist, sondern im Zusammenspiel von Sinneswahrnehmung und Handlung stattfindet, muß ganzheitlich orientierte Erziehung und

Bildung die biologischen Gegebenheiten des Menschen in ihre Überlegungen einbeziehen. JAKOBY (1991), dessen Arbeit der von FELDENKRAIS in vieler Hinsicht ähnelt, nennt als Forderung für die allgemeine pädagogische Praxis einen

"Aufbau von Fragestellungen und Aufgaben in einer solchen Weise, daß man vom Kontakt mit der biologischen, funktionellen Organisation des 'Instrumentes' Mensch durch Erziehung und Unterricht nicht ablenkt, sondern daß man möglichst so fragt, daß die biologische Ausrüstung zwangsläufig ungestört funktioniert und damit durch jeden Gebrauch auch wirklich entfaltet wird" (vgl. S. 19).

Ausgehend von dieser Fragestellung hat FELDENKRAIS seine Theorie zur Persönlichkeitsentwicklung entwickelt und mit dem Ziel in die Praxis umgesetzt, das biologische Wissen über den Menschen für diesen nutzbringend anzuwenden. Er hat die Strukturen und Funktionen des Menschen erforscht und Bewegung als Grundlage allen Handelns erkannt.

FELDENKRAIS hat seinen Ansatz in erster Linie als Umerziehung des Erwachsenen verstanden, als einen Weg, die durch repressive Erziehung entstandenen Handlungszwänge aufzulösen, und durch Selbsterziehung zu bewußter und reifer Handlungsfähigkeit zu gelangen. Seine Gedanken in die Theoriebildung der Pädagogik einzubeziehen und in der erzieherischen Praxis umzusetzen, würde bedeuten, den Blick vermehrt auf den zu erziehenden Menschen zu richten, ihn in seiner Ganzheitlichkeit wahrzunehmen, und ihm eine an seinen Bedürfnissen und Fähigkeiten orientierte Persönlichkeitsentwicklung zu ermöglichen. Das Lernen zu lernen und handlungsfähig zu werden ist notwendig, damit Erziehung in Selbsterziehung und Bildung in Selbstbildung übergehen kann. Eine Umerziehung im Erwachsenenalter wäre dann vielleicht weniger dringlich.

"Selbst wenn wir schon Hilfe geben können, wo etwas falsch ist, so ist es doch noch wichtiger, daß Lehrer in der ganzen Welt in ihrem Lehrplan die Einheit von Körper und Geist berücksichtigen, so daß noch höhere Leistungen als bloße Korrektur auf diesem Gebiet möglich werden." (FELDENKRAIS 1990b, S. 7)

Literaturverzeichnis

- Bach-y-Rita, Eileen (1981): New Pathways in the Recovery from Brain Injury. Part Two. Somatics, Vol. 3, No. 4, Autumn/Winter, S. 38-47.
- Bateson, Gregory (1994): Ökologie des Geistes: anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (1985).
- Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim Elisabeth (1994): Individualisierung in modernen Gesellschaften - Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie. In: ders. (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 10-39.
- Beck, Ulrich (1996): Das "eigene Leben" in die eigene Hand nehmen. Pädagogik, 48. Jg., Heft 7-8, S. 40-47.
- Bielefeld, Jürgen (1986): Zur Begrifflichkeit und Strukturierung der Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper. In: ders. (Hrsg.): Körpererfahrung. Grundlagen menschlichen Bewegungsverhaltens. Göttingen: Hogrefe. S. 3-35.
- Bock, Irmgard (1991): Pädagogische Anthropologie. In: Roth, Leo (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München: Ehrenwirth. S. 99-108.
- Brezinka, Wolfgang (1974): Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. München: Reinhardt.
- Calais-Germain, Blandine (1994): Anatomie der Bewegung. Wiesbaden: Fourier.
- Cube, Felix von (1991): Verhaltensbiologie und Pädagogik. In: Roth, Leo (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München: Ehrenwirth. S. 122-131.
- Czetzok, Hans-Erich (1995): Die Feldenkrais-Methode. Stuttgart/Hiddenhausen: Bibliothek der Feldenkrais-Gilde e.V., Nr. 8.
- Damasio, Antonio R. (1995): Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. München: List Verlag.
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, 39. Jg., Nr. 2, S. 223-238.
- Dichgans, Johannes (1994): Die Plastizität des Nervensystems. Konsequenzen für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, 40. Jg., Nr. 2, S. 229-246.

- Duffner, Thomas (1993): Die Feldenkraismethode in der Psychotherapie. In: Christmann, Fred (Hrsg.): Ambulante Verhaltensmedizin und Psychotherapie: der Blick über den Zaun. München: Quintessenz. S. 94-99.
- Feldenkrais, Moshe (1978): Bewußtheit durch Bewegung. Frankfurt: Suhrkamp.
- Feldenkrais, Moshe (1981): Abenteuer im Dschungel des Gehirns. Der Fall Doris. Frankfurt: Suhrkamp.
- Feldenkrais, Moshe (1987): Die Entdeckung des Selbstverständlichen. Frankfurt: Suhrkamp.
- Feldenkrais, Moshe (1990a): Die Wiederherstellung der Leistungsfähigkeit. München/Bad Salzuflen: Bibliothek der Feldenkrais-Gilde e.V., Nr. 3.
- Feldenkrais, Moshe (1990b): Körper-Geist-Beziehungen. München/Bad Salzuflen: Bibliothek der Feldenkrais-Gilde e.V., Nr. 4.
- Feldenkrais, Moshe (1992): Das starke Selbst. Anleitung zur Spontaneität. Frankfurt: Suhrkamp.
- Feldenkrais, Moshe (1994): Der Weg zum reifen Selbst - Phänomene menschlichen Verhaltens. Paderborn: Junfermann.
- Foerster, Heinz von (1991): Das Konstruieren einer Wirklichkeit. In: Watzlawick, Paul (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu glauben wissen? Beiträge zum Konstruktivismus. München: Piper. S. 39-60.
- Fogel, Alan (1993): Developing through Relationships. Origins of communication, self, and culture. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Friedmann, Elly D. (1989): Laban, Alexander, Feldenkrais: Pioniere bewusster Wahrnehmung durch Bewegungserfahrung; drei Essays. Paderborn: Junfermann.
- Gruen, Arno (1980): Lernen ohne Anstrengung - erstrebenswertes oder minderwertiges Ziel? Neue Züricher Zeitung, Nr. 154, 5./6. Juli, S. 37.
- Gruen, Arno (1986): Der Verrat am Selbst. Die Angst vor Autonomie bei Mann und Frau. München: dtv.
- Gutman, Gloria M. (1977): Feldenkrais Versus Conventional Exercises for the Elderly. Journal of Gerontology, Vol. 32, No. 5, S. 562-572.
- Hanna, Thomas (1984): Moshe Feldenkrais: The Silent Heritage. Somatics, Vol. 5, Nr. 1, Autumn-Winter, S. 22-30.

- Hanna, Thomas (1990): Beweglich sein - ein Leben lang. München: Kösel.
- Hansmann, Otto & Marotzki, Winfried (1988): Zur Aktualität des Bildungsbegriffs unter veränderten Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Pädagogik, 40. Jg., Heft 7-8, S. 25-29.
- Heckhausen, Heinz (1989): Motivation und Handeln. Berlin/Heidelberg/New York: Springer.
- Herzog, Walter (1985): Der Körper als Thema der Pädagogik. In: Petzold, Hilarion (Hrsg.): Leiblichkeit. Philosophische, gesellschaftliche und therapeutische Perspektiven. Paderborn: Junfermann. S. 259-301.
- Hitzler, Ronald /Honer, Anne (1994): Bastelexistenz. Über subjektive Konsequenzen der Individualisierung. In: Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim Elisabeth (1994): Individualisierung in modernen Gesellschaften - Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie. In: ders. (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 307-315.
- Hurrelmann, Klaus (1986): Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. Weinheim/Basel: Beltz.
- Jacoby, Heinrich (1991): Jenseits von "Begabt" und "Unbegabt": Zweckmäßige Fragestellung und zweckmäßiges Verhalten - Schlüssel für die Entfaltung des Menschen. Hamburg: Hans Christians Verlag.
- Kagan, Jerome (1987): Die Natur des Kindes. München/Zürich: Piper.
- Keller, Josef A./Novak, Felix (1993): Kleines Pädagogisches Wörterbuch. Grundbegriffe - Praxisorientierungen - Reformideen. Freiburg: Herder.
- Lämmerzahl, Vera (1995): Das Lernen lernen mit Hilfe der Feldenkrais-Methode. In: Heitkämper, Peter (Hrsg.): Mehr Lust auf Schule. Ein Handbuch für innovativen und gehirngerechten Unterricht. Paderborn: Junfermann. S. 73-85.
- Lake, Bernard (1983): Functional Integration: A Literal Position Statement. Somatics, Vol. 4, No. 2, Spring/Summer, S. 11-15.
- Lassahn, Rudolf (1983): Pädagogische Anthropologie. Eine historische Einführung. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Liedtke, Max (1995): Pädagogische Anthropologie als anthropologische Fundierung der Erziehung. In: Uhler, Johanna (Hrsg.): Pädagogische Anthropologie und Evolution. Beiträge der Humanwissenschaften zur Analyse pädagogischer Probleme. (Erlanger Forschungen: Reihe A Geisteswissenschaften: Bd. 73). Erlangen: Universitätsverbund Erlangen-Nürnberg e.V.. S. 73-95.

- Lurija, Alexander R. (1992): Das Gehirn in Aktion. Einführung in die Neuropsychologie. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Maturana, Humberto/Varela, Francisco (1987): Der Baum der Erkenntnis. Bern/München/Wien: Scherz Verlag.
- Maurer, Friedemann (1992): Lebenssinn und Lernen. Zur Anthropologie der Kindheit und des Jugendalters. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Merleau-Ponty, Maurice (1966): Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin: Walter de Gruyter & Co.
- Metzinger, Thomas (1996): Wenn die Seele verloren geht. Der Fortschritt in den Neurowissenschaften erfordert eine neue Bewußtseinskultur. Die Zeit, Nr. 45, 1. November, S. 46.
- Milz, Helmut (1985): Die ganzheitliche Medizin: neue Wege zur Gesundheit. Königstein/Ts.: Athenäum.
- Milz, Helmut (1994): Mit Kopf, Hand, Fuß, Bauch und Herz. Ganzheitliche Medizin und Gesundheit. München: Piper.
- Milz, Helmut/Ots, Thomas (1996): Leiberfahrung versus Körperdisziplinierung. PÄD Forum, Oktober, S. 466-473.
- Mollenhauer, Klaus (1987): Korrekturen am Bildungsbegriff? Zeitschrift für Pädagogik, 33. Jg., Nr. 1, S. 1-20.
- Montagu, Ashley (1991): Zum Kind reifen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Montessori, Maria (1930): Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter. Stuttgart: Verlag Julius Hoffmann.
- Mrazek, Joachim (1986): Einstellungen zum eigenen Körper. Grundlagen und Befunde. In: Bielefeld, Jürgen (Hrsg.): Körpererfahrung. Grundlagen menschlichen Bewegungsverhaltens. Göttingen: Hogrefe. S. 223-251.
- Müller, Winfried (1995): Schulpolitik in Bayern im Spannungsfeld von Kultusbürokratie und Besatzungsmacht: 1945-1949. München: Oldenbourg.
- Neumann, Dieter (1994): Pädagogische Perspektiven der Humanethologie. Zeitschrift für Pädagogik, 40. Jg., Nr. 2, S. 201-227.
- Oelkers, Jürgen (1994): Neue Seiten der "Pädagogischen Anthropologie". Zeitschrift für Pädagogik, 40. Jg., Nr. 2, S. 195-199.

- Oerter, Rolf/Montada, Leo (1987): Entwicklungspsychologie. München/Weinheim: Psychologie Verlags Union. (2., neu bearbeitete Aufl.).
- Petzold, Hilarion (Hrsg.) (1985): Leiblichkeit. Philosophische, gesellschaftliche und therapeutische Perspektiven. Paderborn: Junfermann.
- Piaget, Jean (1978): Theorien und Methoden der modernen Erziehung. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Piaget, Jean/Inhelder, Bärbel (1996): Die Psychologie des Kindes. München: dtv.
- Pieper, Barbara (1993): Lernen oder Heilen: Plädoyer für ein Verständnis von Feldenkrais als Lernmethode. Feldenkrais-Forum, Nr. 22, S. 40-46.
- Pieper, Barbara/Weise, Sylvia (1996): Feldenkrais. Aufgaben, Tätigkeiten, Entwicklung eines neuen Arbeitsfeldes. Stuttgart: Bibliothek der Feldenkrais-Gilde e.V., Nr. 12.
- Pikler, Emmi (1982): Friedliche Babys - zufriedene Mütter. Pädagogische Ratschläge einer Kinderärztin. Freiburg: Herder Verlag.
- Pikler, Emmi (1988): Laßt mir Zeit. Die selbständige Bewegungsentwicklung des Kindes bis zum freien Gehen. München: Pflaum Verlag.
- Prompt, Detlef (1995): Die Reichweite der evolutionären Betrachtungsweise in der Erziehungswissenschaft. In: Uhler, Johanna (Hrsg.): Pädagogische Anthropologie und Evolution. Beiträge der Humanwissenschaften zur Analyse pädagogischer Probleme. (Erlanger Forschungen: Reihe A Geisteswissenschaften: Bd. 73). Erlangen: Universitätsverbund Erlangen-Nürnberg e.V.. S. 97-113.
- Reese, Mark (1991a): Moshe Feldenkrais' Arbeit mit Bewegung, Milton Erikson's Hypnotherapie, Parallelen, Teil 1. München/Bad Salzuflen: Bibliothek der Feldenkrais-Gilde e.V., Nr. 6.
- Reese, Mark (1991b): Moshe Feldenkrais' Arbeit mit Bewegung, Milton Erikson's Hypnotherapie, Parallelen, Teil 2. München/Bad Salzuflen: Bibliothek der Feldenkrais-Gilde e.V., Nr. 7.
- Reuter, Beate (1996): Strategie-Workshop "Feldenkrais macht Schule" am 08. und 09. Juni 1996 in Kassel. Feldenkrais Forum, Nr. 29, S. 50-51.
- Rossi, Ernest L. (1986): The Psychobiology of Mind-Body Healing. New York/ London: W.W. Norton & Company.
- Roth, Hans-Joachim (1996): Pädagogische Anthropologie und Erziehungswissenschaft heute. Pädagogische Rundschau, 50. Jg., Nr. 5, S. 597-609.

- Roth, Heinrich (1966): Pädagogische Anthropologie. Bd 1: Bildsamkeit und Bestimmung. Hannover: Schroedel.
- Roth, Heinrich (1971): Pädagogische Anthropologie. Bd 2: Entwicklung und Erziehung. Hannover: Schroedel.
- Rumpf, Horst (1996): Rechtwinklig - beherrscht geradlinig. Über die Durchsetzung eines zivilisierten Körpergehabes. In: PÄD Forum, Oktober, S. 442-447.
- Sacks, Oliver (1991): Neurologie und Seele. Lettre international, Frühjahr, S. 1-7.
- Schiefele, Hans (1993): Brauchen wir eine Motivationspädagogik? Zeitschrift für Pädagogik, 39. Jg., Nr. 2, S. 177-186.
- Schmidt, Richard A. (1988): Motor control and learning. Champaign, Illinois: Human Kinetics Publishers.
- Sieben, Irene (1994): Von der Kunst, das Leben zu lernen. Moshe Feldenkrais zum 90. Geburtstag und 10. Todestag. balett international - tanz aktuell, Nr. 5, S. 6-7.
- Thelen, Esther (1995): Motor Development. A New Synthesis. American Psychologist, Vol. 50, No. 2, S. 79-95.
- Urban, Klaus K. (1982): Entwicklungs- und Lernstörungen. In: Wiczerkowski, Wilhelm/Oeveste, Hans zur (Hrsg.): Lehrbuch der Entwicklungspsychologie. Bd. 3. Düsseldorf: Schwann. S. 19-59.
- Varela, Francisco (1991): Der kreative Zirkel. Skizzen zur Naturgeschichte der Rückbezüglichkeit. In: Watzlawick, Paul (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu glauben wissen? Beiträge zum Konstruktivismus. München: Piper. S. 294-309.
- Vester, Frederic (1981): Neuland des Denkens. Vom technokratischen zum kybernetischen Zeitalter. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Vester, Frederic (1996): Denken, Lernen, Vergessen. München: dtv. (aktualisierte Neuauflage, ¹1978).
- Vogel, Peter (1996): Scheinprobleme in der Erziehungswissenschaft: Das Verhältnis von "Erziehung" und "Sozialisation". Zeitschrift für Pädagogik, 42. Jg., Nr. 4, S. 481-490.
- Waldenfels, Bernhard (1985): Das Problem der Leiblichkeit bei Merleau-Ponty. In: Petzold, Hilarion (Hrsg.): Leiblichkeit. Philosophische, gesellschaftliche und therapeutische Perspektiven. Paderborn: Junfermann. S. 149-172.

- Watzlawick, Paul (Hrsg.) (1991): Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu glauben wissen? Beiträge zum Konstruktivismus. München: Piper.
- Weber, Erich (1995): Pädagogische Anthropologie. Phylogenetische (bio- und kulturevolutionäre) Voraussetzungen der Erziehung. (Pädagogik. Eine Einführung. 1. Bd.: Grundfragen und Grundbegriffe. Teil 1). Donauwörth: Auer.
- Wehnes, Franz-Josef (1991): Theorien der Bildung - Bildung als historisches und aktuelles Problem. In: Roth, Leo (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München: Ehrenwirth. S. 256-270.
- Wolman, Benjamin B. (1980): Die Ängste des Kindes. Frankfurt am Main: Goverts.
- Yaron, Gabriella (1985): Erfahrungen mit der Feldenkrais-Methode. Der Kinderarzt, 16. Jg., Nr. 6, S. 836-843.