



Zur Rolle leiblichen Lernens angesichts zunehmender Informationsvernetzung

Wie kann Unterricht ausbalancierend angesetzt werden, ohne rückständig zu sein?

Wilfried Sommer

Zur Ausgangslage

Komplexe Verweis- und Symbolzusammenhänge spielen in modernen Kulturwelten, bedingt durch eine rasante Entwicklung der Medien, eine immer größere Rolle. Sie sind zunehmend bei vielen elementaren oder natürlichen Abläufen mit gegenwärtig. Hübner hat diese Thematik aufgegriffen und bezugnehmend auf Schachtner dargestellt,¹ wie bei intensiver Mediennutzung das Gefühl für die eigene Leiblichkeit abnimmt bzw. die Leiblichkeit in Vergessenheit gerät.² Für den Menschen verliert dann seine kulturelle Existenz immer mehr ihre Anbindung an die primäre Räumlichkeit seines Leibes. Sein Gefühl für die Kohärenz leiblicher Erfahrungen nimmt ab. Seine kulturelle Existenz löst sich aus ihrer Verbindung zur natürlichen Existenz seines Leibes schrittweise heraus.

Geht man mit Fuchs davon aus,³ dass das räumliche Erleben des Menschen immer an eine leibliche Grundschicht gebunden bleibt, so verändern sich zugleich pädagogische Fragestellungen: Der „Leib als Fundament des Lernens“⁴ wird neben der frühkindlichen Bildung und Grundschulpädagogik jetzt verstärkt auch in den Sekundarstufen thematisch. Hier treten insbesondere Lehr-Lern-Prozesse in den Fokus, die auf der räumlichen wie leiblichen Präsenz von Schülerinnen und Schülern in Unterrichtsepisoden aufbauen. Es gilt einerseits in der Organisation von Unterricht mit dem abnehmenden Kohärenzgefühl leiblicher Erfahrungen zu rechnen und andererseits nach Möglichkeiten zu suchen, diese Abnahme auszubalancieren bzw. durch Unterricht neues Kohärenzgefühl zu entwickeln. Hübner⁵ sieht künstlerische Betätigungen als ein solches ausgleichendes Gegengewicht.

Wenn hier im Folgenden die Rolle leiblichen Lernens angesichts zunehmender Informationsvernetzung untersucht wird, stehen nicht explizit künstlerische Betätigungen, sondern vielmehr kognitive Lehr-Lern-Prozesse im Vordergrund, und zwar solche, die auf eine

¹ Hübner: Medien und Pädagogik.

² Schachtner: Geistmaschine, S. 152 ff.

³ Fuchs: Leib – Raum – Person, S. 162.

⁴ Schultheis: Leiblichkeit – Kultur – Erziehung.

⁵ Hübner: Medien und Pädagogik, S. 258.

leibliche Grundschicht räumlichen Erlebens zurückgeführt werden können. Die Untersuchung ist mit weiteren Fragen verbunden: Wie kann das Kohärenzgefühl leiblicher Erfahrungen mit kulturell entwickelten Symbolen verschränkt werden? Wie ist es möglich, kognitive Lehr-Lern-Prozesse in einer Weise zu organisieren, dass sich ihr diskursiver symbolischer Gehalt aus leiblichem Kohärenzgefühl entwickelt? Geht man von dieser Möglichkeit aus, so stehen Lehrerinnen und Lehrer vor der Aufgabe, sich für die Anbindung der kulturellen Existenz des Menschen an seine natürliche Existenz in besonderer Weise zu sensibilisieren. Die alltägliche Praxis fachlicher Lehr-Lern-Prozesse, beispielsweise in den Fächern Geschichte, Physik und Mathematik, hätte dann das Potenzial, dass Schülerinnen und Schüler die Chancen der Medien nutzen und gleichzeitig ihre Einseitigkeiten auf einem soliden leiblichen Fundament ausbalancieren. Fachlichem Lernen käme heute insbesondere die Aufgabe zu, eine kulturelle Existenz des Menschen zu befördern, die auf seiner natürlichen Existenz gründen kann.

Simulation versus Authentizität

Der Anspruch, leibliches Kohärenzgefühl zu fördern, um der Leibvergessenheit durch Mediennutzung zu begegnen, birgt eine Gefahr in sich. Nur allzu leicht werden körperliche Aktivitäten für sich schon als eine Möglichkeit gesehen, das abnehmende Gefühl für die eigene Leiblichkeit auszugleichen. Sie bekommen dann die Rolle oder Funktion, Zersplitterungstendenzen in der vorgefundenen Kulturwelt zu kompensieren. Man hofft beispielsweise, die Aufforderungen zur Selbsttätigkeit eines handwerklichen Unterrichtes seien besonders nachhaltig und hätten das Potenzial, bei den Schülerinnen und Schülern eine Passivität, welche dem Medienkonsum zugeschrieben wird, zu kompensieren.

Vergleichbare Argumentationslinien haben Wulf / Zirfas bezüglich der Gestaltung von Schulräumen bemerkt und aufgegriffen.⁶ Sie stellen fest, dass eine pädagogische Chance darin gesehen wird, die Welt in den Klassenraum zu integrieren. Die Simulation von Abenteuer und Natur bzw. von Zuhause, Heimat und Familiarität bekomme jedoch in vielen Schulräumen die „Funktion einer melancholischen Mimesis vormoderner Welten“.⁷ Göhlich / Zirfas fordern, eine solche Chance mit dem Risiko abzuwägen, dass Schülerinnen und Schüler Simulationen als nicht authentisch und damit als lebensfern auffassen und nicht zuletzt als pädagogisch-kompensatorische Gegenwelten durchschauen.

Bezüglich der Authentizität steht für Wulf / Zirfas die Frage im Raum, ob nicht gerade dann pädagogische Räume natürlich erlebt werden, wenn ihr Abstand zur natürlichen Umwelt offensichtlich sei. Anschließend an Rousseaus Modell einer natürlichen Erziehung stellen sie fest,

⁶ Wulf / Zirfas: Performative Pädagogik, S. 27 f.

⁷ Göhlich / Zirfas: Lernen, S. 104 f.

„dass es die natürliche Kunst bzw. die künstliche Natur ist, die in der Pädagogik am Werke ist und eben nicht mehr die Natur eines fiktiven Naturzustandes. [...] Eine absolut künstliche Pädagogik in einem absolut künstlichen Raum ist absolut natürlich. Lehr- und Lernlandschaften sind eben keine natürlichen, sondern konstruierte, simulierte Umgebungen. Und diese künstliche Natürlichkeit der pädagogischen Räume wirkt umso natürlicher, je größer der konstruierte oder erlebte Abstand zur Umwelt ist“.⁸

Im Folgenden soll die Rolle leiblichen Lernens in kognitiven Lehr-Lern-Prozessen gerade nicht als „melancholische Mimesis vormoderner Welten“ thematisch werden. Vielmehr treten räumliche Arrangements als ein weltzugewandter Ansatz in den Blick, die natürliche Existenz bzw. das leibliche Erleben des Menschen mit seiner kulturellen Existenz zu verschränken.

Die Authentizität dieser pädagogischen Räume soll dann dahingehend befragt werden, in welchem Umfang oder auf welche Weise ihr künstliches Arrangement bzw. ihre Inszenierung Ursprünglichkeit performativ erzeuge. Hierzu werden insbesondere Arbeiten von Rora zum leiblichen Lernen und zu präsentativer Symbolik und von Fischer-Lichte zur Performativität aufgegriffen.^{9,10}

Präsentative Symbolik als Okular leiblichen Lernens

Rora nimmt in ihrem Aufsatz *Leibliches Lernen – Präsentative Symbolik, Einführung mit Beispielen aus dem Musikunterricht* auf die von Langer entwickelte präsentative Symbolik Bezug und nutzt sie als ein Okular, mit welchem sie auf leibliches Lernen blickt.^{11,12}

Sie stellt fest, dass präsentative Symbolik ein Merkmal sei, welches „auf die natürliche, leibliche Existenz des Menschen“¹³ weise. Die Pädagogik müsse an die emotionale „Bedeutungsfülle des leiblichen Weltverhältnisses [...] mit ihren erzieherischen Bemühungen anknüpfen und Lernprozesse hier verankern“.¹⁴ Indem sich „Formen des Unterrichts in ihrer präsentativen symbolischen Aussage“¹⁵ beim Blick durch das Okular darstellten, könne ihr Bezug zum leiblichen Lernen deutlich werden. Die „Leiblichkeit des Lernens“¹⁶ zeige sich dann in den verschiedenen Ritualisierungs- und Inszenierungsformen des Unterrichts in unterschiedlichem Maß bzw. auf spezifische Weise.

Unter der Überschrift „Leiblicher Ausdruck im Übergang zu präsentativer Symbolik“ wendet sich Rora dem menschlichen Ausdruck als Schnittstelle zu, „an der sich die natürliche und

⁸ Wulf / Zirfas: Performative Pädagogik, S. 27 f.

⁹ Rora: Leibliches Lernen.

¹⁰ Fischer-Lichte: Performativität.

¹¹ Rora: Leibliches Lernen.

¹² Langer: Philosophie.

¹³ Rora: Leibliches Lernen, S. 9.

¹⁴ Ebd. S. 10.

¹⁵ Ebd. S. 12.

¹⁶ Ebd. S. 16.

kulturelle Existenz des Menschen begegnen“¹⁷ und bringt dabei Positionen von Cassirer, Meuter und Langer zusammen.^{18,19}

Lächelt eine Mitarbeiterin oder ein Mitarbeiter eines Hotels an der Rezeption den eintreffenden Gast an, so mag das weniger der Ausdruck unmittelbarer sympathischer Gefühle zwischen den Beteiligten sein, als vielmehr eine körperliche Inszenierung des Leitbildes für den Umgang mit Gästen, welches das Hotelmanagement mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern entwickelt und verabredet hat. Je mehr das Leitbild verabredet wurde und je weniger es sich aus der persönlichen Haltung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter entwickelt hat, eine umso abstraktere, begriffliche und repräsentative symbolische Bedeutung hat dann dieses Lächeln. Dessen symbolische Bedeutung kann diskursiv verhandelt werden und ist eine Form „gegenständlichen“ menschlichen Bewusstseins.²⁰

Spricht sich im Lächeln an der Rezeption ein stark erlebter, womöglich zugleich vielschichtiger Eindruck aus, dass der eintretende Gast als Persönlichkeit nicht ‚etwas‘, sondern ‚jemand‘ sei, der als Mensch interessant, warmherzig oder gebildet sein möge, so ist das Lächeln weniger die repräsentative Form einer professionellen Interaktion, vielmehr stellt es sich als eine in dem spezifischen Kontext dieser Menschenbegegnung aufgehende präsentative Form dar. Hier geht es weniger um diskursiv zu verhandelnde, abstrakte Bedeutung als vielmehr um die Unmittelbarkeit einer spezifischen, eben präsentativen symbolischen Aussage.

Noch unmittelbarer kann das Lächeln eines kleinen Kindes sein. Es ist ein Anzeichen, das „keiner Interpretation“ bedarf; „der Betrachter empfindet das lächelnde Gesicht als ein Signal zur Annäherung, das Lächeln zieht unmittelbar eine Handlung nach sich“.²¹

In der Folge *Anzeichen – präsentatives Symbol – diskursives Symbol* zeigt sich ein Transformationsprozess. Das Lächeln ist nicht mehr einfach unmittelbar leiblicher Ausdruck, es nimmt vielschichtige Bedeutungsmöglichkeiten auf, die zugleich in ihm anwesend sind, bis ihm schließlich eine abstrakte Bedeutung zukommt, die von ihm abgelöst diskursiv verhandelt werden kann.

Sowohl Langer als auch Rora betrachten das hier am Lächeln Entwickelte in einer Doppelgeste, einerseits als gelebten Ausdruck und andererseits als Form eines Ausdrucks. Als gelebter Ausdruck nimmt in der Folge *Anzeichen – präsentatives Symbol – diskursives Symbol* die unmittelbar personale Präsenz ab, es geht immer weniger um den tätigen Vollzug des Lächelns als um seine Bedeutung. Die Bedeutung löst sich in der Folge immer

¹⁷ Ebd. S. 2.

¹⁸ Meuter: Anthropologie des Ausdrucks.

¹⁹ Langer: Philosophie.

²⁰ Rora: Leibliches Lernen, S. 1.

²¹ Ebd. S. 3.

mehr vom Vollzug ab, sie kann eine zunehmend abstrakte Konnotation erhalten. Nicht diese Person, die hier und jetzt so lächelt, sondern dieses Lächeln wird generell als Lächeln behandelt. Der Fokus schwenkt von der 1. Person bzw. personalistischen Einstellung zur 3. Person bzw. objektivierenden Einstellung.

Wird die Fähigkeit zur Symbolisierung als eine Grundfunktion gegenständlichen Bewusstseins betrachtet – Rora und Langer stellen sich auf diese Position – , so kann man präsentative Symbole nicht nur als menschliches Ausdrucksphänomen, sondern auch als Formen beispielsweise eines Bildes oder auch eines Unterrichts finden. Erschließt man ein Bild oder einen Unterricht hinsichtlich seiner präsentativen Symbolik, so ist in diesem Vorgang die eigene Symbolisierungsfähigkeit „in einen direkten Zusammenhang mit der Vorstellungstätigkeit und deren Zusammenwirken mit der Wahrnehmung gestellt“.²² Sie erschließt eine simultane wie integrale Präsentation in ihrer Gesamtheit. Ihre Elemente werden insbesondere durch die Bedeutung des Ganzen verstanden.

Bezogen auf das obige Beispiel des Lächelns geht die Vorstellungstätigkeit nicht mehr im Ausdruck des Lächelns auf, vielmehr transformiert sie sich in einer Weise, dass sie formend an die Wahrnehmung herantritt, sie objektiviert in formender Tätigkeit die Wahrnehmungen selbst. Den aus formender Tätigkeit hervorgegangenen Formen wächst schließlich Bedeutung zu.²³ – Präsentative Symbolik beschreibt eine Übergangssituation: am Beispiel des Lächelns den Übergang von einer personalistischen zu einer objektivierenden Einstellung, bei nicht personalen Wahrnehmungen von Dingen einen status nascendi, in welchem sich das ‚gegenständliche‘ Bewusstsein von Dingen im menschlichen Bewusstsein konfiguriert.

Im Folgenden soll diese Übergangssituation im Kontext der phänomenologischen Anthropologie weiter untersucht werden, um spezifischer zu fassen, inwiefern präsentative Symbolik ein Merkmal sei, welches auf die „natürliche, leibliche Existenz des Menschen“²⁴ weise.

Präsentative Symbolik im Kontext phänomenologischer Anthropologie

Die leibliche bzw. körperliche Grundlage der oben beschriebenen Übergangssituation von einer personalistischen zu einer objektivierenden Einstellung ist im Kontext der phänomenologischen Anthropologie des Öfteren diskutiert worden, beispielsweise von Fuchs.²⁵

Als verkörpertes Subjekt, das seine leiblichen Regungen unmittelbar in einer personalistischen Einstellung erlebt, handelt der Mensch – so die Terminologie der phänomenologischen Anthropologie – in zentrischer Position.²⁶ Seine integralen Lebensäu-

²² Ebd. S. 4.

²³ Langer: Philosophie, S. 96.

²⁴ Rora: Leibliches Lernen, S. 9.

²⁵ Fuchs: Leib – Raum – Person. Fuchs: Das Gehirn.

²⁶ Plessner: Die Stufen.

ßerungen und sein bewusstes Erleben fasst er als *Leib* zusammen.²⁷ Der *Leib* ist „die Natur, die wir selbst sind“,²⁸ während als *Körper* „die Natur, die wir haben“ bezeichnet wird. Fasst der Mensch sich als *Körper* auf, so hat er in einer objektivierenden Einstellung seine natürliche Grundlage im Fokus. In exzentrischer Position blickt er selbstabständig auf das, was sein Organismus und seine physiologischen Prozesse dinghaft ausmachen.

„Personen sind diejenigen Lebewesen, die in der Lage sind, sich zu ihrer primären Leiblichkeit in ein Verhältnis zu setzen. Damit können sie sich selbst und anderen Personen als Leib *und* als Körper erscheinen.“²⁹

Bezogen auf das obige Beispiel wäre das Lächeln eines kleinen Kindes als ein Anzeichen eine unmittelbar *leibliche* Regung oder reines Erleben, während das routinierte Lächeln an der Hotelrezeption ein *körperliches* Zeichen, ein diskursives Symbol als geübtes Verhalten darstellte. Lächeln als präsentatives Symbol läge an der Grenze zwischen *leiblicher* Regung und *körperlichem* Zeichen, im Blick der Verliebten könnten *leibliche* Regung und *körperliches* Zeichen eine unmittelbare Einheit bilden, wäre der Blick doch vollständig das, was er zeigte.

Der Mensch kann nicht nur sich selbst in der Aspektdualität von Leib und Körper erfahren, sondern auch seine Mitmenschen. Das Lächeln eines Freundes kann ihm einerseits gelebter Ausdruck sein, welchen der Freund hier und jetzt vollzieht, und andererseits als Form eines Ausdrucks zum Bewusstsein kommen, welche das Verhalten des Freundes charakterisiert. Während er im letzten Fall mit objektivierender Einstellung blickt und sich das Verhalten des Freundes in der 3.-Person-Perspektive erschließt, zeigt sich in der Perspektive der phänomenologischen Anthropologie das Lächeln als gelebter Ausdruck differenzierter. Was er, wenn er selbst lächelt, in personalistischer Einstellung erlebt und was sich ihm damit in der Innenperspektive der 1. Person erschließt, kann

„auch aus der Außenperspektive der 2. Person erlebt bzw. wahrgenommen werden – letztere können wir auch als Teilnehmer- oder ‚Du‘-Perspektive bezeichnen, in der wir einander nicht objektivierend, sondern als Personen wahrnehmen.“³⁰

Folgt man Fuchs, so können präsentative Symbole bei Personen auf eine Übergangssituation weisen, welche die Grenze von der 1.- und 2.-Person-Perspektive zur 3.-Person-Perspektive bezeichnet. Bei nicht personalen Wahrnehmungen von Dingen weisen sie auf einen *status nascendi*, in dem eine personalistische Einstellung, welche auch die 1.- und 2.-Person-Perspektive trägt, in eine objektivierende Einstellung übergeht, zu der auch die 3.-Person-Perspektive gehört.

²⁷ Fuchs: Das Gehirn, S. 106 ff.

²⁸ Böhme: Natürlich Natur, S. 77.

²⁹ Fuchs: Das Gehirn, S. 107.

³⁰ Ebd. S. 108.

Diese Übergangssituation hat als leiblich-körperliche Grundlage die oben beschriebene Aspekt dualität von Leib und Körper. Mit der leiblichen oder körperlichen Auffassung der Person sind unterschiedliche Einstellungen verbunden, eine personalistische und eine objektivierende. Eine Grundsicht unserer Selbstauffassung als Person ist in dieser Situation leiblich wie körperlich bzw. personalistisch wie objektivierend. Präsentative Symbole weisen auf uns in einer Situation, in der wir ein „Wesen im Übergang“ sind. Wir realisieren uns als jemand, der nicht in einem Entweder-oder zerfällt, sondern vielmehr ein Sowohl-als-auch ergreift.³¹

Die Übergangssituation, auf welche präsentative Symbole weisen, bleibt durchlässig zur natürlichen Existenz des Menschen. Hier kann versucht werden, die kulturelle Existenz des Menschen in ihrer Berührungsfläche zu seiner natürlichen Existenz bis auf die körperlich-leibliche Ebene konkret zu greifen. Fuchs fasst diesen Gesichtspunkt – bezugnehmend auf Straus – wie folgt zusammen: „Nur als Verhältnis leiblicher Kommunikation konstituiert die Wahrnehmung die Wirklichkeit“.³² Der Leib wird zum Fundament des Lernens.

Wenn im Folgenden leibliches Lernen und insbesondere Unterricht durch das Okular präsentativer Symbolik betrachtet wird, so treten Schülerinnen und Schüler in den Blick, die in Lehr-Lern-Prozessen angeregt werden, sich immer wieder neu als Personen in einer unterrichtlich inszenierten Weltbegegnung zu realisieren. Das Okular präsentativer Symbolik eröffnet in der Terminologie phänomenologischer Anthropologie weder ein rein leibliches, noch ein rein körperliches, sondern ein leibliches wie körperliches Feld.

Präsentative Symbolik und phänomenologische Anthropologie als Perspektiven des Unterrichts

Wird Schülerinnen und Schülern unterrichtlich Welt eröffnet, so präkonfigurieren ihre leiblichen wie körperlichen Erfahrungen den Lernprozess. Mit ihnen sind Einstellungen verbunden, eine mehr personalistische und eine mehr objektivierende. Aus diesen Einstellungen gehen Haltungen zur Welt hervor. In der erstgenannten „Einstellung zur Wirklichkeit bauen wir eine emotional getönte Beziehung zu unserer Umwelt auf, empfinden Zugehörigkeit und damit das Leben als lebenswert“. In der letztgenannten

„Einstellung dagegen ist uns die Welt entfremdet. Die Freiheit, uns die räumliche Wirklichkeit als leeren Raum und die Zeit als objektiv zu denken, gewinnen wir auf Kosten unserer Erlebnisfähigkeit im Hier und Jetzt. Für die Pädagogik ergibt sich aus der emotionalen Bedeutungsfülle des leiblichen Weltverhältnisses, dass sie daran mit ihren erzieherischen Bemühungen anknüpfen und Lernprozesse hier verankern muss.“³³

³¹ Fischer-Lichte: Ästhetik des Performativen, S. 362.

³² Fuchs: Leib – Raum – Person, S. 61.

³³ Rora: Leibliches Lernen, S. 10.

Solche Anknüpfungspunkte könnten insbesondere Begegnungsmomente im Unterricht sein, die – bildlich gesprochen und auf oben bezugnehmend – wie das Lächeln eines Freundes sich als unmittelbarer Ausdruck zeigen und erst im Fortgang des Unterrichts dann zum Ausdruck von etwas werden, das in einem Prozess der Bedeutungsgenerierung gegenständlich verhandelt werden kann.

Unmittelbarer Ausdruck könnte beispielsweise ein Experiment sein, in dessen Inszenierung die Erscheinung sinnlich stark auftritt und als Erscheinung unkommentiert ‚ausreden darf‘.

„In einer Versuchsreihe werden zunächst verschiedene Stimmgabeln angeschlagen, sodass ein Akkord erklingt. Fasst man, nachdem man mit den Schülern eine Zeit lang in dem Klangerlebnis gelebt hat, die Zinken einzelner Stimmgabeln oben an, so hören die Stimmgabeln sofort auf zu klingen. Berührungen am Bogen einer Stimmgabel bleiben dem gegenüber fast wirkungslos, wie auch der Anschlag oben an den Zinken ein klares Klangerlebnis, am Bogen der Stimmgabel ein unklares zur Folge hat.

Schlägt man eine Stimmgabel erneut an und taucht sie zügig in eine mit Wasser gefüllte Glasschale, erklingt während des Eintauchens der Ton tiefer und Wasser spritzt weg – je nach Lage der Stimmgabel entweder nur zur Seite (ein Zinken schlägt flach auf das Wasser) oder zugleich zur Seite und schwungvoll nach oben (beide Zinken tauchen parallel ein). Schließlich schlagen die Schüler in Kleingruppen- oder Partnerarbeit die Stimmgabeln selbst an und halten sich gegenseitig das obere Ende der Zinken gegen die Nasenspitze (es kitzelt) und den Stiel auf eine Reihe von Gegenständen (sie klingen mit).

Aufbau, Durchführung und Beobachtung der Versuche werden in einem Protokoll festgehalten. Wenn dabei außerdem zur Sprache kommt, was schön, was unangenehm, was überraschend war, kann in der Erinnerung der Schüler in einer emotional ansprechenden Weise das Erlebte wieder aufleben. Im Unterricht entsteht dann eine Situation, durch welche sich die Schüler stärker mit dem Erlebten emotional verbinden können“.³⁴

Wenn die Art der Inszenierung deutlich machte, wie die eine Erscheinung hier (z.B. die Lage der Stimmgabel) eine andere dort (z.B. das unterschiedliche Spritzen des Wassers) bedingt, sodass das räumliche Arrangement in seiner Bedingtheit erschiene, könnte es gelingen, dass die Welt die Schülerinnen und Schüler dabei ‚ausdrucksstark anlächelte‘. Sie wären in der Teilnehmer- oder ‚Du‘-Perspektive (s.o.) in personalistischer Einstellung angesprochen, insbesondere, wenn sie sich sinnlich wach und mit geführter Aufmerksamkeit dem Ablauf der Versuche zuwendeten und nicht durch erklärende Lehrerkommentare aus ihrer sinnlichen Präsenz herausgerissen würden. Sie könnten, bei einer auch didaktisch geglückten Inszenierung, danach auf dieser Grundlage den Umschwung in eine objektivierende Einstellung selbst vollziehen (z.B. durch die Frage: „Was macht die Stimmgabel, während sie erklingt?“). Das Experiment zeigte sich in präsentativer Symbolik und eröffnete zugleich einen Weg zur

³⁴ Sommer: Zur Allgemeinen Didaktik, S.64 f.

Bedeutungsgenerierung, die Formen diskursiver Symbole beinhaltet – hier die gegenläufige Querschwingung der Zinken.

Unmittelbarer Ausdruck könnte aber auch eine Folge von Rechenaufgaben sein, beispielsweise durch einen Arbeitsauftrag die Brüche ein Siebtel, zwei Siebtel usw. bis sechs Siebtel als Dezimalbrüche zu berechnen. Die in der schriftlichen Division erhaltenen Reste würden notiert, die Zahlenfolgen in den sich ergebenden periodischen Dezimalbrüchen beachtet.

$$\frac{1}{7} = 1 : 7 = 0,142857 \quad \text{Reste: } 3, 2, 6, 4, 5, 1$$

$$\frac{2}{7} = 2 : 7 = 0,285714 \quad \text{Reste: } 6, 4, 5, 1, 3, 2$$

$$\frac{3}{7} = 3 : 7 = 0,428571 \quad \text{Reste: } 2, 6, 4, 5, 1, 3$$

$$\frac{4}{7} = 4 : 7 = 0,571428 \quad \text{Reste: } 5, 1, 3, 2, 6, 4$$

$$\frac{5}{7} = 5 : 7 = 0,714285 \quad \text{Reste: } 1, 3, 2, 6, 4, 5$$

$$\frac{6}{7} = 6 : 7 = 0,857142 \quad \text{Reste: } 4, 5, 1, 3, 2, 6$$

Die Welt der Zahlen lächelte dabei vielleicht die eine oder andere Schülerin bzw. den einen oder anderen Schüler an, indem sie ausdrückte, dass sämtliche Reste immer zwischen den Zahlen 1 und 6 liegen, dass ihre Reihenfolge sich zyklisch fortschreibe und dass sich eine zyklische Anordnung auch bei der Ziffernfolge der Dezimalbrüche finde. Dieses Lächeln ginge aus dem Rhythmus der eigenen Rechentätigkeit hervor, indem sich bei den Divisionen von 1:7 bis 6:7 bestimmte Rechenschritte zwar wiederholten, aber doch an jeweils anderer Stelle im Fortlauf der eigenen Divisionstätigkeit aufträten. – Bei dem didaktischen Vorgehen könnten die Divisionen von den Schülerinnen und Schülern nicht mit dem Taschenrechner erledigt werden, gälte es doch, die Divisionsschritte selbst zu gehen.

Im weiteren Gang des Unterrichts entwickelte sich dann dieses Lächeln und auch die Freude über die aufgefundene Ordnung vielleicht dahingehend weiter, dass sie Ausdruck eines jetzt sichtbar gewordenen Bedeutungszusammenhangs würde: z. B. zwischen der Periodenlänge des Dezimalbruchs mit immer 6 Ziffern und dem Nenner „7“ des zugehörigen Bruches. Der Bedeutungszusammenhang würde sich dann direkt zeigen, wenn man die eigenen Divisionsschritte, die man rechnend durchlief, nun mit analysierendem Blick in den Fokus nimmt.

Nicht zuletzt könnte unmittelbarer Ausdruck auch eine auf sprechende Details Rücksicht nehmende Schilderung der Weckzeremonie Ludwigs XVI. inmitten der Anlage des Schlosses von Versailles sein. Aus der Plastizität der Schilderung ginge vielleicht das ein oder andere Lächeln hervor: indem die Welt des Absolutismus die ein oder andere Schülerin bzw. den einen oder anderen Schüler anlächelte. Das räumliche Arrangement, erfüllt von absolutistischem Leben, wäre unmittelbar anwesend.

„Wenn sich Schüler im Geschichtsunterricht in einer konkret und lebendig vorgebrachten Lehrerdarstellung ein plastisches Bild über eine historische Situation machen und sich in sie unmittelbar einleben, tritt ein [dem Physikexperiment] vergleichbares Begegnungsmoment auf, sofern auch hier zunächst eine lebensweltliche Perspektive im Vordergrund steht. Im Unterschied zum Physikexperiment vollzieht sich das Erlebnis nicht als unmittelbar sinnlich erfahrbare Vorgang im Raum, sondern besteht im aktiven Mitvollzug des durch den Lehrer sprachlich vermittelten Geschehens.

Eine Begegnung mit dem Französischen Absolutismus kann beispielsweise erfolgen durch eine anschauliche, auf sprechende Details Rücksicht nehmende Schilderung der Weckzeremonie Ludwigs XVI. und der Anlage des Schlosses von Versailles. Dabei sind Detailkenntnisse bezüglich der Hofhaltung, der beteiligten Personen sowie der räumlichen Verhältnisse in Versailles vonnöten, sodass die Darstellung über ihren informativen Gehalt hinaus einen erlebenden Zugang ermöglicht, indem die geschilderten Vorgänge als konkrete innere Bilder vorstellbar werden. Am Anfang der geschichtlichen Erkenntnis steht das innere Erlebnis.“³⁵

Der weitere Gang des Unterrichts führte vielleicht zu der Frage, was sich darin ausdrücke, wenn im Zentrum einer Schlossanlage keine Kirche mehr, sondern ein Schlafzimmer anzutreffen sei. Aus der präsentativen Symbolik absolutistischen Lebens wären die weltlichen, diskursiven Symbole der Macht hervorgegangen.

Der konzeptionelle Ansatz dieser Beispiele steht dem exemplarischen Vorgehen im Sinne Klafkis und dem Anliegen Wagenscheins nahe,^{36, 37} von „konkreten Einzelproblemen hoher Wirklichkeitsdichte“ auszugehen, die zugleich auf ein Allgemeines, Gesetzmäßiges verweisen. Für die Lehrerinnen und Lehrer gelte es, dementsprechend die Begegnung mit der Welt, mit einer Wirklichkeit so auszugestalten, dass durch die Begegnung selbst eine Erkenntnisbewegung angeregt wird. Indem die Schüler die Erkenntnisbewegung vollziehen, solle es ihnen möglich sein, ein Allgemeines oder Gesetzmäßiges selbst freizulegen.

Die hohe Wirklichkeitsdichte solcher konkreter Einzelprobleme geht des Öfteren darauf zurück, dass Thematisierungen vielschichtig ineinander liegen und so die Dichte der Einzelsituation prägen bzw. ausmachen: Man muss zuerst die Stimmgabel an der richtigen

³⁵ Sommer: Zur Allgemeinen Didaktik, S. 65 f.

³⁶ Klafki: Das pädagogische Problem.

³⁷ Wagenschein: Verstehen lehren, S. 101.

Stelle anschlagen, gekonnt auf verschiedene Art ins Wasser tauchen und nicht zuletzt sprechend auf ihren Zinken Wasser tanzen lassen, um im Anschluss zu verstehen, wie sich daraus die Bewegung der Zinken notwendig ableiten lässt. Was sich als Miniatur in seiner Ineinander-Schachtelung erlebnisstark spricht, wird später nebeneinander gestellt und diskursiv verhandelt. Die Geschlossenheit der wahrnehmungsstarken Begegnung im Experiment ist qualitativ verschieden von der Situation, in welcher aus einem präsentativen Ineinander ein diskursives Nebeneinander wird.

Es ist davon auszugehen, dass, so wie das Lächeln eines Freundes mit einer leiblichen wie körperlichen Grundsicht des Erlebens verbunden ist (s.o.), auch die hier an Beispielen entwickelten Unterrichtsverläufe an dieser leiblich-körperlichen Grundsicht ansetzen. Was Schülerinnen und Schülern auf dieser Grundsicht aufbauend widerfährt, tritt im Unterricht wie ein fremder Anspruch auf, sich für weiterreichende Erfahrungshorizonte zu öffnen und Bedeutung zu generieren: „Anfangen, die Dinge in einem neuen Licht zu sehen, ist ein Ereignis, bei dem man in dem Sinne dabei ist, dass es einem selbst zustößt.“³⁸ – Schülerinnen und Schüler sind hier in eine Inszenierung eingebunden, wo etwas zunächst unmittelbarer Ausdruck ist, bevor es Ausdruck von etwas durch Bedeutungsgenerierung wird.

Die Inszenierung der Unterrichtsbeispiele ist so angelegt, dass sie an einer Grundsicht leiblicher Kommunikation ansetzt, auch dann, wenn es sich nicht um ein sinnlich ausdrucksstarkes Experiment, sondern um eine Folge von Rechenaufgaben oder eine geschichtliche Schilderung handelt. Gleichzeitig fordert der Unterricht zu einem Perspektivenwechsel auf: vom Leib zum Körper, von der personalistischen zu objektivierenden Einstellung, von präsentativer zu diskursiver Symbolik.

Das Subjekt der Lernenden wird – so die hier vertretene Kernthese – in einer Weise zu einem Perspektivenwechsel aufgefordert, wie es ihn vollzieht, wenn es sich als Person zu seiner primären Leiblichkeit in ein Verhältnis setzt und in Selbstständigkeit Bedeutung generiert. Die Inszenierung des Unterrichts würde einem leiblichen wie körperlichem Kohärenzgefühl in der beschriebenen Weise Vorschub leisten und die leiblich wie körperliche Grundsicht unserer Selbstauffassung als Person ansprechen.

Der Unterricht im Blick durch das Okular einer Pädagogik des Performativen

Die oben für die Fächer Physik, Mathematik und Geschichte skizzierten Unterrichtsverläufe gehen „aus der emotionalen Bedeutungsfülle des leiblichen Weltverhältnisses“ hervor und werden als ein Partizipationserlebnis charakterisiert,³⁹ in dessen Zentrum eine Aufforderung steht, die eigene Perspektiven zu wechseln. Der Wechsel entspricht der Tätigkeit von

³⁸ Meyer-Drawe: Lernen als Erfahrung.

³⁹ Rora: Leibliches Lernen, S. 10.

Personen, wenn sie sich zu ihrer primären Leiblichkeit in ein Verhältnis zu setzen. Insofern handelt es sich um ein personales, leibliches wie körperliches Partizipationserlebnis. Gleichzeitig weist ein solches Partizipationserlebnis auf einen Weg, den Leib bzw. Körper als ein Fundament für kognitive Lehr-Lern-Prozesse zu integrieren.

Rora hat an zwei Beispielen zur Einführung des Rhythmus im Musikunterricht unterschiedliche Grade leiblichen Lernens aufgezeigt, für das Modell des Epochenunterrichts Freier Waldorfschulen finden sich ebenfalls entsprechende Beispiele.⁴⁰

Wird in der beschriebenen Weise ein Experiment vorgeführt, eine Geschichte erzählt, so treten Schülerinnen und Schüler nicht nur leiblich wie körperlich dazu in Beziehung, vielmehr entwickelt die Lehrerin oder der Lehrer meist zugleich ein Gespür für die spezifische leibliche Präsenz der Schülerinnen und Schüler im Raum. Hinzu tritt ein Eindruck, auf welche Weise die experimentelle Erscheinung ‚gerade jetzt‘ auftritt und den Raum ergreift bzw. welche Atmosphäre sich im Raum durch die geschichtliche Erzählung ‚heute‘ entfaltet. Atmosphärische Präsenz im Raum und die subjektive Präsenz aller Beteiligten fließen zusammen.

In Bezug auf diese leibliche Ko-Präsenz aller Beteiligten in einer spezifischen Räumlichkeit lassen sich die von Fischer-Lichte entwickelten Qualitäten performativer Akte auffinden.⁴¹ Die Subjekt-Objekt-Grenze zwischen Lehrern und Schülern destabilisiert. Sie wird zur Schwelle, über welche ein ‚Raum‘ gemeinsamen pädagogischen Handelns zugleich betreten und konstituiert wird. Ebenso destabilisiert die Grenze zwischen den am pädagogischen Prozess beteiligten Personen und den im Unterricht entfalteten Begegnungen mit dem Stoff bzw. mit der Welt. Auch diese Grenze wird zur Schwelle, über welche sie einen Raum betreten und konstituieren. Sie tauchen in eine Atmosphäre ein, sie werden „in gewisser Weise Teil der Atmosphäre“ und tragen „durch ihre Reaktionen dazu bei, sie zu verstärken, abzuschwächen oder gar zum Verschwinden zu bringen – und so Räumlichkeit gegebenenfalls neu und anders hervorzubringen“.⁴² Räumlichkeit ist dann nicht mehr lediglich ein Behälter für äußere Vorgänge, sondern vielmehr auch als Atmosphäre „räumlich ergossen“ und „ortlos“ zugleich.⁴³

Die pädagogische Aktivierung des Raumes, welche die Schülerinnen und Schüler wie die Lehrerin bzw. der Lehrer hier gemeinsam leisten, ist zugleich der Resonanzraum für den Perspektivenwechsel, zu dem die Schülerinnen und Schüler durch den Gang des Unterrichts aufgefordert werden. Dieser *Raum leiblicher Resonanz* wird durch den Vollzug des Perspektivenwechsels zum *Resonanzkörper* diskursiver symbolischer Bedeutung (die hier zum Tragen kommende Wortwahl orientiert sich an Bezeichnungen der phänomenologischen

⁴⁰ Sommer: Oberstufenunterricht. Sommer: Zur Allgemeinen Didaktik.

⁴¹ Fischer-Lichte: Performativität, S. 53-60.

⁴² Ebd. S. 60.

⁴³ Böhme: Atmosphäre.

Anthropologie). Klingt der Raum leiblicher Resonanz voller Intensität, so ist zu erwarten, dass er auch zugleich einen gut angepassten Resonanzkörper darstellt. Zugleich wären der pädagogisch aktivierte Raum und das leibliche Handeln aller am pädagogischen Prozess Beteiligter wohlklingend aufeinander gestimmt. Ihr leibliches wie körperliches Kohärenzgefühl ergriffe zugleich den Raum.

Dadurch wäre die Intensität des Lebens im Unterricht nicht nur stark, sie wäre insbesondere auch durch eine spezifische Signatur gekennzeichnet, die Fischer-Lichte wie folgt charakterisiert:

„Als mit Bewußtsein begabter lebendiger Organismus, als *embodied mind*, kann er [der Mensch] nur er selbst werden, wenn er sich permanent neu hervorbringt, sich ständig verwandelt, immer wieder Schwellen überschreitet, wie die Aufführung es ihm ermöglicht, ja, ihm abfordert. Die Aufführung ist in dieser Hinsicht, prononciert gesprochen, sowohl als das Leben selbst als auch als sein Modell zu begreifen – als das Leben selbst, insofern sie die Lebenszeit der an ihr Beteiligten, von Akteuren und Zuschauern, real verbraucht und ihnen Gelegenheit gibt, sich ständig neu hervorzubringen; als ein Modell des Lebens, insofern sie die Prozesse in besonderer Intensität und Auffälligkeit vollzieht, so daß die Aufmerksamkeit der an ihr Beteiligten sich auf sie richtet und sie so ihrer gewahr werden“.⁴⁴

Wenn die Prozesse des Lebens bei dieser performativen Ausrichtung mit besonderer Intensität vollzogen werden, wird dadurch auch auf der Vollzugsebene des Unterrichts mit dieser Intensität eine leibliche wie körperliche und daraus hervorgehende erkennende Teilhabe an der Welt ermöglicht. Indem sie zugleich ein Modell des Lebens sind, mag ein Habitus angelegt werden, Weltbegegnungen als eine Anregung zu ergreifen, ein anderer zu werden, sich neu hervorzubringen und dabei den beschriebenen Perspektivenwechsel zu vollziehen. Die Bildungsprozesse würden in diesem Sinne Transformationsprozesse sein. Dabei würden die beschriebenen Grenzerfahrungen zu Schwellen, bei deren Übertritt der Mensch realisieren könnte, dass er selbst ein „Wesen im Übergang“ ist,⁴⁵ dass er ein sich Transformierender ist.

Authentizität und Künstlichkeit

Die beschriebenen Partizipations- und Transformationsprozesse des Unterrichts zeichnen sich durch eine Doppelgeste aus. Einerseits sind sie eine pädagogische Thematisierung, welche (künstlich) inszeniert wird. Andererseits zielt ihr Inszenierungsmuster auf eine hohe leibliche wie körperliche Partizipation. Schülerinnen und Schüler sollen sich zu intensiven leiblichen Begegnungen in einem pädagogisch aktivierten Raum in ein Verhältnis setzen. Diese Begegnungen können – so künstlich sie sind – zugleich authentisch sein. Schülerin-

⁴⁴ Fischer-Lichte: Ästhetik des Performativen, S. 359.

⁴⁵ Ebd. S. 362.

nen und Schüler setzen sich dann zu einer authentischen Begegnung in ein Verhältnis und leiten daraus Bedeutungszusammenhänge in ihrer diskursiven Symbolik ab.

Bei solchen Begegnungen wird beispielsweise in authentischer Weise eine natürliche Begebenheit im Experiment eingefangen, sodass die Begebenheit in ursprünglicher Form im pädagogisch aktivierten Raum während des Experimentierens anwesend ist. Oder es lebt in einer geschichtlichen Schilderung das absolutistische höfische Leben bzw. die gesellschaftliche Unzufriedenheit am Vorabend der Französischen Revolution atmosphärisch zutreffend und ergreifend, eben authentisch auf. Die aufeinander aufbauenden Divisionen von einem Siebtel, zwei Siebteln usw. in Mathematik, aus denen einem wohlgeordnete Ziffernfolgen entgegnetreten, sind – metaphorisch gesprochen – eine leibliche und ursprüngliche Begegnung mit der Zahlentheorie als unmittelbares Erlebnis (gehen doch die Schülerinnen und Schüler leiblich in rechnender Tätigkeit in einem wohlgeordneten Gehalt auf), während die Einsicht, dass zu einem Siebtel (bzw. n-tel) ein Dezimalbruch mit der Periodenlänge von maximal 6 Ziffern (bzw. n-1 Ziffern) gehören kann, der körperliche Aspekt ist, welcher explizit einen Bedeutungszusammenhang fasst (stellen sich doch die Schülerinnen und Schüler hier körperlich ihrer eigenen rechnenden Tätigkeit gegenüber).

Die von Wulf / Zirfas entwickelte These,⁴⁶ eine absolut künstliche Pädagogik in einem absolut künstlichen Raum könne absolut natürlich sein, trifft hier in hohem Maße zu. Die angestrebten leiblichen wie körperlichen Lehr-Lern-Prozesse liegen in der Verantwortung von Pädagogen, welche eine authentische Begegnung im Unterricht ermöglichen bzw. inszenieren. Ein Leitmotiv solcher Inszenierungen ergibt sich aus dem Anliegen, die kulturelle Existenz des Menschen an seine natürliche anzuschließen. Es soll ein Habitus angelegt werden, welcher ein leibliches wie körperliches Kohärenzgefühl trägt bzw. welchen ein leibliches wie körperliches Kohärenzgefühl trägt.

Es besteht so die Hoffnung, dass Schülerinnen und Schüler die Chancen der Medien in souveräner Weise nutzen lernen. Die Leibvergessenheit, zu welcher ihr Mediengebrauch mit seiner Virtualität tendiert, wird durch ihr solides leibliches wie körperliches Kohärenzgefühl gefasst, welches sie insbesondere auch in kognitiven Lehr-Lern-Prozessen ausgebildet und habitualisiert haben. Ihr leibliches wie körperliches Lernen stellt gerade keine „melancholische Mimesis vormoderner Welten“ dar,⁴⁷ sondern gliedert sich vielmehr einer authentischen Aktivierung pädagogischer Räume ein. Medienpädagogisch ist dieser Ansatz – und insbesondere sein Fokus auf das leibliche wie körperliche Lernen – nicht kompensatorisch, sondern integrierend angelegt.

⁴⁶ Wulf / Zirfas: Performative Pädagogik.

⁴⁷ Ebd.

Zugespitzt formuliert mögen Schülerinnen und Schüler die Informationsfülle, welche sie sich mittels der Medien in einem Modus der Leibvergessenheit beschaffen, mit Weltbegegnungen zusammenschließen, die sie sprechend angelächelt haben, gerade anlächeln oder künftig anlächeln werden.

Kognitive Lehr-Lern-Prozesse didaktisch so aufzuschließen, dass sie den hier entwickelten Kriterien gerecht werden, ist dann im Spiegel der Fachlichkeit und Fachdidaktik zu leisten. Hier liegen Aufgaben für die Lehrerbildung. Dort gilt es, das gegenständliche Bewusstsein des Menschen in seinen präsentativen und diskursiven symbolischen Formen mit dem Perspektivenwechsel zu verbinden, welchen der Mensch vollzieht, wenn er sich zu seiner primären Leiblichkeit in ein Verhältnis setzt. Auf der Grundlage können künstliche pädagogische Inszenierungen zugleich authentisch sein. Der pädagogisch aktivierte Raum wird zu einem authentischen Raum.

Literatur

Böhme, Gernot: Natürlich Natur. Über Natur im Zeitalter ihrer technischen Reproduzierbarkeit. Frankfurt am Main 1992.

Böhme, Gernot: Atmosphäre. Essays zur neuen Ästhetik. Frankfurt am Main 2013.

Fischer-Lichte, Erika: Ästhetik des Performativen. Frankfurt am Main 2004.

Fischer-Lichte, Erika: Performativität. Eine Einführung. Bielefeld 2012.

Fuchs, Thomas: Leib – Raum – Person. Entwurf einer phänomenologischen Anthropologie. Stuttgart 2000.

Fuchs, Thomas: Das Gehirn – ein Beziehungsorgan. Eine phänomenologisch-ökologische Konzeption. Stuttgart 2008.

Göhlich, Michael / Zirfas, Jörg: Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart 2007.

Hübner, Edwin: Medien und Pädagogik. Stuttgart 2015.

Klafki, Wolfgang: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim 1964.

Langer, Susanne K.: Philosophie auf neuem Wege. Frankfurt am Main 1987.

Meuter, Norbert: Anthropologie des Ausdrucks. Die Expressivität des Menschen zwischen Natur und Kultur. München 2006.

Meyer-Drawe, Käte: Lernen als Erfahrung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 6, 2003, H. 4, S. 505-514.

Plessner, Helmuth: Die Stufen des Organischen und der Mensch. Berlin 1975.

Rora, Constanze: Leibliches Lernen – Präsentative Symbolik. In: Zeitschrift Ästhetische Bildung, Jg. 2, 2010, H. 1, S. 1-20.

Schachtner, Christina: Geistmaschine. Faszination und Provokation am Computer. Frankfurt am Main 1993.

Schultheis, Klaudia: Leiblichkeit – Kultur – Erziehung. Zur Theorie der elementaren Erziehung. Weinheim 1998.

Sommer, Wilfried: Oberstufenunterricht an der Waldorfschule: Kognitive Herausforderungen für das verkörperte Selbst. In: Research on Steiner Education, Jg. 1, 2010, H. 1, S. 33-48 und Jg. 1, 2010, H. 2, S. 53-63.

Sommer, Wilfried: Zur Allgemeinen Didaktik der Waldorfpädagogik und Klafkis bildungstheoretischen Ansätzen – Bezüge und Trennlinien. In: Research on Steiner Education, Jg. 4, 2013, H. 1, S. 58-72.

Wagenschein, Martin: Verstehen lehren. Weinheim 2008.

Wulf, Christoph / Zirfas, Jörg: Performative Pädagogik und performative Bildungstheorien. – Ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Wulf / Zirfas (Hg.): Pädagogik des Performativen. Weinheim und Basel 2007.

Wilfried Sommer, geb. 1967, ist Professor für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt phänomenologische Unterrichtsmethoden an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft in Alfter.