Günther Holzapfel

Nordwestpassagen zwischen Leib, Emotion und Kognition in der Pädagogik

Zur Einheit und Differenz von Wahrnehmen, Fühlen, Denken und Einbildungskräften in Lern- und Bildungsprozessen

1. Einleitung

Mein Untersuchungsinteresse richtet sich auf die Aufhellung einerseits der Einheit von Wahrnehmen, Fühlen, Denken und Einbildungskräften in Lern- und Bildungsprozessen in der Erwachsenenbildung, also die Klärung der Verkürzungen einer kognitivistischen Pädagogik. Andererseits muss trotz aller neuen Euphorie um die positive Bedeutung der Emotionen im Lernen doch wieder das Augenmerk auf eventuell notwendige Differenzen dieser Ebenen des Lernens gelenkt werden. Die pädagogische Praxis lässt uns immer von Neuem spüren, dass es keinen bruchlosen Weg vom Spüren und Erfahren zum Begreifen gibt und umgekehrt. Deshalb muss man nicht gleich den alten Dualismus von Verstand und Emotion und die damit verbundenen Hierarchisierungen wieder etablieren. Dieser Dualismus hat sein Prestige verloren. Die genannten Ebenen des Individuums stehen beim Lernen wohl in einem polaren Spannungsverhältnis, aber es geht heute mehr um ein dialogisches Verhältnis von Körper, Emotion, Phantasie und Kognition, um einen dritten Weg jenseits von Dualismus und Monismus.

Dieser dritte Weg war und ist schwer zu finden. Deshalb fiel mir zu diesem Thema das Bild der Norwestpassage (= kürzeste Verbindung zwischen Atlantik und Pazifik im Norden Kanadas) ein, nach der ca. 500 Jahre gesucht wurde. Die geografische Nordwestpassage wurde 1906 von Amundsen gefunden, die pädagogische wird sich wohl nie ganz zeigen. An Letzere wird es nur Annäherungen geben.

Welche Mann-/Frauschaft aus Theorie und Praxis kann ich für einen erneuten Annäherungsversuch anbieten?[1] Von der Theorieseite her sind es vier Zugänge:

a) Historisch-soziologisch-philosophische Arbeiten zur Analyse des Schicksals der Einbildungskraft (vorwiegend Kamper 1990). Bei diesem Zweig der Theoriebetrachtung kommen wir zu den unterirdischen Stollen der Geistesgeschichte, in denen die Einbildungskraft als rationaler Zugang zur Welt vergraben wurde. Da diese sich nicht endgültig vergraben ließ, haben wir zu klären, in welch perverser Form sie sich in den Äußerungen u. a. eines „Konsumistischen Manifestes“ (Bolz 2002) der Gegenwartsgesellschaften westlichen Zuschnitts zeigt.
b) Ein zweiter Theoriestrang wäre die Untersuchung der Gebrüder Böhme (1992) über Kant als Urvater der Aufklärungsphilosophie, der in seinem Erkenntnisbegriff

1 Siehe sehr ausführlich Holzapfel 2002.

das Andere der Vernunft (Leib, Emotion, Einbildungskräfte) ausgeschlossen hat und damit die Rationalismus-Strömungen in der Pädagogik bis heute unterstützt.

c) Als nächstes wären dann die Chancen und Grenzen der Sinnenpädagogik (exemplarisch bei zur Lippe 1987) zu erfassen.

d) Intensiver möchte ich auf meinen Versuch zu sprechen kommen, den Ansatz der Integrativen Therapie von Petzold (1993, 1996) für pädagogische Fragestellungen zu nutzen.

In a), b) und c) werden das philosophische Dach, soziologische Strukturen und anthropologische Fundamente zur Diskussion gelegt. In der Sinnenpädagogik besteht allerdings die Gefahr zur biologistischen und naturalistischen Verkürzung der Problematik. Die Theorie der Integrativen Therapie (IT) von H. Petzold, die ich als eine der umfassendsten humanwissenschaftlichen Ansätze der Gegenwart bezeichnen möchte, soll uns helfen, diese Gefahren zu erkennen und zu bewältigen. Die genannten Theorien verdienen mehr Beachtung in der Bildungsdiskussion, weil sie die neuen z. T. stark naturwissenschaftlich gefärbten, gegenwärtig favorisierten systemischen, neurowissenschaftlichen und konstruktivistischen Ansätze selbst mit aufnehmen und zugleich aber die philosophischen, geisteswissenschaftlichen und sozialwissenschaftlichen Begriffstraditionen (z. B. Hermeneutik, Phänomenologie, Subjekttheorien vorwiegend aus symbolischem Interaktionismus und kritischer Theorie, Kultursoziologie) nicht als alten Plunder über Bord schmeißen. Die Emotionspsychologie wird von mir hier nicht explizit behandelt, ist aber implizit in den von mir favorisierten Theorien enthalten.[2]

Platzgründe erlauben nur zusammenfassende Ausführungen zu a) und d). Pädagogische Konsequenzen werden jeweils im Anschluss an die Theoriedarstellung formuliert.

2. Zu Kampers Analyse des Schicksals der Einbildungskraft

Kampers Analysen sind von einer wichtigen Voraussetzung geprägt. Es geht ihm um die Schärfung des Blickes für falsche Alternativen zwischen Ratio und Phantasie. Der Autor spürt in diesen Arbeiten verschiedenen historischen Stationen der Geistesgeschichte nach und fragt, was mit der Einbildungskraft als Faktor des Erkennens, der Aneignung und Gestaltung von Ich und Welt im Laufe dieser Geschichte passiert ist. Quasi, wie sie aus dem Diskurs der Vernunft ausgeschlossen wurde. Wie will Kamper den falschen Alternativen entkommen? Welche historischen Zugänge will er aufgraben, um zu einer Rehabilitierung der Einbildungskraft zu kommen? Er entdeckt vier historische Bruchstellen, an denen seiner Meinung nach sich das Schicksal der Einbildungskraft entscheidet. Ich möchte davon zwei etwas ausführlicher vorstellen.

Zum Aufruf „Phantasie an die Macht" als Losung der Pariser Mairevolte von 1968

In diesem Abschnitt kommt Kamper (1990, S. 35 ff.) zum Ergebnis, dass die emanzipatorisch gemeinte Losung in der Wirklichkeit des Kapitalismus längst angekommen ist.

2 Was Gieseke (REPORT 3/2003, S. 124–127) in ihrer Rezension zu Recht als Problem markiert.

Aber in welcher Form und in welcher Kombination mit wirtschaftlichen Interessen? Der Autor dazu: „Phantasie ist als Pseudophantasie, als Einbildungskraft mit trügerischem Glanz in der Realität der Produkte, der Politik, der Beziehungen und der Ideen voll angekommen. Es kommt zu einer unendlichen Verschmelzung von Ökonomie und Poesie. Wir befinden uns in einer Welt der Simulationen, der Eventisierung, der Erlebnisproduktion, der Ästhetisierung, in der Wirklichkeit und Simulation/Fiktion bis zur Unkenntlichkeit miteinander verschmelzen." Andere postmoderne Autoren unterstützen diese Analysen (Schulze, Welsch, Serres).

Die Erzählfunktion der Warenwelt kann man heute an fast jedem Produkt erkennen. Der immaterielle Wert der Ware, ihre Geschichtenerzählfunktion ist oft wichtiger als der materielle Wert, der sowieso austauschbar ist (siehe Beispiele bei Holzapfel 2002, S. 30; S. 32; S. 54; S. 190).

Zur Analyse des Religionsgespräches zwischen Luther und Zwingli, den beiden Reformatoren, 1529 in Marburg:

Das Streitgespräch zwischen den beiden Reformatoren (vgl. Kamper 1990, S. 141) konzentriert sich auf die Frage: ob der Leib Christi im Altarsakrament gegenwärtig ist oder bloß bedeutet, gemeint, bezeichnet sei. Ein Streit zwischen Präsenz- oder Repräsentanzverständnis. Aber noch mehr: Es geht auch um die Frage, ob die Fülle des Daseins und damit der Sinn des menschlichen Lebens gegenwärtig, im Hier-und-Jetzt erfahrbar ist oder ob es sich dabei um eine bloße Illusion handelt, die um der Wahrheit willen als pure Einbildung entlarvt werden muss. Luther steht für die Paradoxie des Gottmenschen, nämlich für die Trennung von Glauben und Vernunft. Glaube wird dabei aber nichts Irrationales. Zwingli leitete mit seinem Diktum eine weit reichende Entmythologisierung, eine Entzauberung der Welt ein. Seine Trennung von Zeichen und Sinn habe einen ungeheuren Aufschwung der Naturwissenschaften gebracht, aber hätte auch das Aufklärungsdenken unterstützt mit der Auffassung, dass der Mensch mit Hilfe der Vernunft sich aus allen äußeren und inneren Abhängigkeiten selbst befreien könne. Der unendliche Glaube an die Vernunft schied alles aus, was sich ihr nicht fügt. Es bleibe die harte Trennung zwischen Ratio und Irrationalem übrig und die Einbildungskraft wird dem Irrationalen zugeschlagen. Mit ihr geht auch der Glaube an Transzendenz, Spiritualität, Übersinnliches, Göttliches verloren. Alles gipfelt in dem Satz Nietzsches „Gott ist tot". Ist damit die Einbildungskraft erledigt? Nur noch Gegenstand von Therapie und Kunst, keinesfalls ein gültiges Medium für den Kosmos der Geistes- und Naturwissenschaften im Allgemeinen und – was uns betrifft – der Pädagogik?

Kamper verweist mit seinen historischen Analysen auf die Mythen der Vernunft, nämlich dass der unendliche Glaube an die Vernunft selbst ein Mythos sei, der aber zu wenig bewusst wird. In der Realität des Erlebens und Gestalten des Lebens von Individuen und Gesellschaft spielt die Einbildungskraft eine wesentliche Rolle – wie wir im ersten Teil gezeigt haben. In der Einbildungskraft spiegeln sich die existentiellen Gefühle wieder: die Sehnsüchte nach Freiheit, Glück, Liebe und sinnvollem und erfüll-

tem Leben und als Pendants dazu die Ängste vor Versagen, Ausschluss aus der Gemeinschaft, Lieblosigkeit, Krankheit, Sinnlosigkeit, Verlassenheit, Ohnmacht und Tod. Religion und Sozialutopien halten Antworten für diese existentiellen Gefühle bereit, die heute aber von der Mehrheit der Gesellschaftsmitglieder in der westlichen Welt nicht mehr geglaubt werden – sicherlich z. T. zu recht. Da bleiben also Leerstellen. Die Erlebnisgesellschaft beerbt diese leeren Stellen, füllt sie auf ihre Weise, arbeitet dabei mit diesen existentiellen Gefühlen, ohne dass es den meisten der Abnehmer der imagologischen Produkte, Beziehungen und Inszenierungen bewusst wird. Aber: Ihre materiellen Waren und geistigen Symboliken in Form von erzählten Geschichten sind de fakto sehr oft religiöse und/oder sozial-utopische Substitute, die aber vom Erlebniswert her nur Surrogatcharakter haben und ein ständiges Verlangen nach mehr erzeugen, ohne wirklich jemals ein Sättigungsgefühl zu erreichen. Die Erlebnisgesellschaft erzeugt permanent Pseudogestalten der Phantasie, die letztlich keine Erfüllung im Leben bedeuten.[3]

Konsequenzen für die Pädagogik:

1. Gegen die Pseudogestalten der Phantasie *hilft kaum eine bilderlose Pädagogik* und deren rein rational-räsonnierendes Bearbeiten der Pseudogestalten der Phantasie.
2. Pädagogik wird und ist erfolgreicher, wenn sie nicht gegen die Phantasie arbeitet, sondern mit ihr. Bildung hätte in diesem Sinne die Aufgabe, den Menschen zu helfen, sich ihrer Phantasiewelt bewusster zu werden durch *Vergegenwärtigen und Ausdrücken von Phantasien und deren Emotionen*. Solche Prozesse sind wichtige Voraussetzungen für das, was ich die *Dialyse der Pseudogestalten der Phantasie* nenne. Diese Dialyse bedeutet die Herauslösung, Freilegung der existentiellen Gefühle aus den Surrogathülsen der Lifestyle-Welt, der Erlebnisgesellschaft und ihrem einfältigem Gerede über die angebliche Vielfalt der Events.
3. *Bildung sollte einen Beitrag zur Thematisierung und Gestaltung existentieller Gefühle anhand der Themen Religiösität, Spritualität und Transzendenz leisten.* Sie kann dabei nur eine Hilfe zur Orientierung geben, selbst nicht eine Ex-Cathedra-Position vertreten oder Heilswissen absondern. Das versteht sich heute fast von selbst. Aber das Überlassen dieser Themen an Talkshows und sonstige Inszenierungszusammenhänge aus der Lifestyle-Welt wäre und ist fatal.
4. Kamper (1990, S. 8): „Es geht nicht um die Heimkehr ins Heilige, sondern eine entschiedene Übertreibung des Profanen steht an: meint damit z. B. die *bewußte Gestaltung der Zeit und des Raumes* (beispielsweise anhand von Gesundheitsfragen, Gentechnik, In-Würde-Sterben, Gendermainstream-Fragen).“[4]

---

3 Vgl. dazu auch den jüngsten Diskurs zur alten These von Walter Benjamin vom Kapitalismus als Religion in Bolz 2002 und Kapitalismus als Religion 2003.

4 Vgl. dazu ausführlich die praktischen Kapitel in Holzapfel 2002, S. 252–330, in denen vom Trauerseminar für Witwer/innen, über sensitiven Umgang mit Freizeit bis hin zu Organisationsentwicklungskonzepten für öffentliche und private Unternehmen, in denen eine Versöhnung zwischen Humanem und Ökonomie versucht wird, praktische Bildungsmodelle dargestellt sind, sowie Kapitel 2.8.

3. Zur Transformation zentraler Konzepte der Integrativen Therapie (IT) für Pädagogik und Erwachsenenbildung

Die IT ist deshalb zur Strukturierung pädagogischer Problemstellungen zu verwenden, weil sie neben ihrem Therapiekonzept mittlerweile ausgereifte allgemeine und humanwissenschaftliche Theoriekonzepte für individuelle und gesellschaftliche Entwicklungen und dafür notwendige Lern- und Bildungsprozesse bereithält.[5] Im Einzelnen: Ihre phänomenologische Leibkonzeption (durch Verarbeitung u. a. von Merleau-Ponty, Marcel, Schmitz, Plessner) liefert anthropologische Grundlagen ohne naturalistische und biologistische Verkürzungen. Ihre Bewusstseins- und Erkenntnistheorie gibt uns ein sicheres Geleit durch Monismus und Dualismus hindurch in Richtung eines dialogischen Verständnis des Verhältnisses zwischen Kognition, Emotion und Körperlichkeit. Die dort vorgenommenen Verarbeitungen von kognitionstheoretischen Konzepten können eine Brücke bauen zu neurowissenschaftlichen Fundierungen von humanistisch-pädagogischen Positionen. Ihre Beziehungsphilosophie und das „Ko-respondenz"-Konzept bringen differenzierte Begründungen und Praxiskonzepte für die Steuerung der sozialen Dimensionen von Lernen jenseits von puristischen Abgrenzungen von Lernen und Therapie. In jedem folgenden Unterabschnitt stelle ich erst zusammenfassend einige theoretische Grundlagen dar und deute dann Konsequenzen für die pädagogische Praxis an.

3.1 Aspekte der Leibkonzeption und kognitionstheoretische Überlegungen der IT

Die phänomenologische Unterscheidung zwischen Körper und Leib lässt Geistiges und Seelisches nicht vom Körper als grundsätzlich abgeschieden begreifen. Diese Phänomene sind an die körperliche Existenz gebunden, gehen aber nicht darin auf. Der Körper ist das, was die somatische Medizin als ihren Gegenstand bestimmt: seine räumliche Ausdehnung und die physiologischen Prozesse. Der Leib dagegen umfasst Körperliches, Seelisches und Geistiges. In seinen anthropologischen Grundformeln macht Petzold immer deutlich, dass er von einer Leib-Seele-Geist-Einheit beim Menschen ausgeht. Deshalb erhält auch die ganzheitliche Erfassung des Menschen in Lern- und Therapieprozessen durch diese Leibkonzeption eine wichtige Begründung.

In der Bildungspraxis berücksichtigen besonders Sinnen- und Erlebnispädagogik die *leibliche Situiertheit des Erfahrens, Erkennens und Lernens*. Auch in der kulturellen Weiterbildung, ästhetischen Bildung und Soziokulturarbeit spielt dieser Moment eine entscheidende Rolle. Vergegenwärtigungs-, Darstellungs- und Ausdrucksprozesse in dieser Art von Arbeit sind raumgreifend und auf sinnen- und körperorientierte Wahrnehmungs- und Spürprozesse angewiesen. In der Gesundheitsbildung wird die Leiborientierung der Bildungsarbeit besonders virulent, wenn der Leib und seine Zeitrhythmen, Körperempfinden, Bewegungsdrang und Bewegungslust als im Konflikt mit den

5 Vgl. ausführliche Darstellung und Einschätzung der IT bei Holzapfel 2002, S. 149–251.

zivilisatorisch vorgegebenen und einengenden, z. T. krank machenden Arbeits- und Freizeitnormen erlebt werden. Die ineinander greifenden Prozesse von Anästhesierung und Ästhetisierung unserer Lebenswelt schlagen sich auch in unserer Leiberinnerung, der leiblich gebundenen Wahrnehmung und in unserem leiblichen Ausdruck nieder. Bewusstwerdungs- und Reflexionsprozesse solcher Phänomene bedürfen dieser oben genannten Dialyseprozesse. Diese wiederum sind auf leibliche Spür-, Wahrnehmungs- und Ausdrucksprozesse angewiesen. Diese Leiborientierung der Bildungsarbeit darf aber nicht zum Allheilmittel werden, weil Geistiges und Seelisches nach Petzold auch eine eigene Qualitäten hat, die in Emergenzprozessen aus niederen Seinsstufen hervorgegangen sind. In einer kognitionstheoretischen Fassung dieser These kommt er zur Aussage, dass die *Prozesse* von aus Emergenzprozessen hervorgegangenen Repräsentationen *materieller* Natur, deren *Inhalt* aber *immaterieller* Natur sei (Petzold u. a. 1995, S. 557). Das bedeutet in der pädagogischen Praxis, dass *ganzheitliche Arbeitsformen als universelle Methoden verfehlt sind*.

3.2 Aspekte der Bewusstseins- und Erkenntnistheorie der IT

Aus der Vielzahl der Facetten der Bewusstseins- und Erkenntnistheorie der IT wähle ich das „Bewusstseinsspektrum" (Petzold 1993, S. 242) für eine zusammenfassende Darstellung aus.

Aufgrund von neurowissenschaftlichen, klinischen und philosophischen Konzepten und Forschungsergebnissen entwickelt Petzold ein Spektrum von Bewusstseinszuständen und Prozessen, das differenzierter als die gängigen Kategorien Bewusstsein und Unbewusstes verschiedene Wahrnehmungs- und Bewusstseinszustände unterscheiden kann. Insgesamt unterscheidet er sieben Formen von Bewusstseinszuständen (Petzold 1993, S. 267), wovon für unsere Diskussion besonders diejenigen interessant sind, die im nichtreflexiven Bereich liegen, also subliminale Wahrnehmungsprozesse, wie z. B. Raum- und Lernatmosphären, Dozent/inn/enausstrahlung, Gruppenstimmungen, affektive Färbungen von Thema und Methoden. Solche Wahrnehmungsphänomene unterstützen das in 3.1. Gesagte im Hinblick auf die pädagogischen Konsequenzen.[6]

Auf der anderen Seite des Petzoldschen Bewusstseinsspektrums finden wir Out-of-mind-Zustände des Bewusstseins, wie sie aus therapeutischen, meditativen und mystischen Praxen bekannt sind (Zustände von „Helle", „Klarheit", „großem Erwachen"). Solche Aspekte des Bewusstseins sollten von moderner Erwachsenenbildung nicht mehr als irrationale Ebenen von Lernen und Bildung ausgeschlossen, bzw. als nur von der Vernunft kontrollierte und beherrschte Dimensionen des Lernens zugelassen werden, sondern als A-Rationales (im Gegensatz zum Irrationalen) zum Thema und zu methodischen Arrangements werden dürfen, weil sie als Ausdruck innerweltlicher Grunderfahrung womöglich auf etwas Absolutes verweisen, auf Etwas, das über unsere indivi-

6 Vgl. dazu auch den Begriff der nicht bewussten Wahrnehmungen bei Lemke 2003.

duelle Existenz hinausgeht und in dem eine Verbundenheit und Partizipation mit einem tieftragenden Grund durchscheint (vgl. Petzold 1993, S. 263)

Hier schließt sich der Kreis der Argumentationen zu den pädagogischen Konsequenzen aus Abschnitt 2.

Literatur

Böhme, H./Böhme, G. (1992): Das Andere der Vernunft. Zur Entwicklung von Rationalitätsstrukturen am Beispiel Kants. Frankfurt a. M.

Bolz, N. (2002): Das konsumistische Manifest. München

Holzapfel, G. (2002): Leib, Einbildungskraft, Bildung. Nordwestpassagen zwischen Leib, Emotion und Kognition. Bad Heilbrunn

Kamper, D. (1990): Zur Geschichte der Einbildungskraft. Reinbek bei Hamburg

Lemke, B. (2003): Nichtbewusste Informationsverarbeitungsprozesse und deren Bedeutung für das Lernen Erwachsener. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 3, S. 71–83

Lippe, zur R. (1987): Sinnenbewusstsein. Grundlegung einer anthropologischen Ästhetik. Reinbek bei Hamburg

Petzold, H. (1993): Integrative Therapie: Modelle, Theorien und Methoden für eine schulenübergreifende Psychotherapie, 3 Bände. Paderborn

Petzold, H. (1996): Integrative Bewegungs- und Leibtherapie: ein ganzheitlicher Weg leibbezogener Psychotherapie, Band I/ 1 u. Band I/ 2, 3. überarbeitete Auflage. Paderborn

Petzold, H./van Beek, Y./van der Hoek, A. (1995): Grundlagen und Grundmuster „intimer emotionaler Kommunikation und Interaktion“ – „Intuitive Parenting“ und „Sensitive Caregiving“ von der Säuglingszeit über die Lebensspanne. In: Petzold, H. (Hrsg.) (1995): Die Kraft liebevoller Blicke, Psychotherapie und Babyforschung. Paderborn, S. 491–645