

Körperbezogene Wahrnehmung in pädagogischen und therapeutischen Settings. Ein Seminarprojekt

SUSANNE MAURER/LARS TÄUBER

1. Einleitung

Seit einigen Jahren arbeiten wir als interdisziplinäres Team in verschiedenen Seminaren daran, theoretische und konzeptionelle Aspekte aus der Körper(psycho)therapie für die pädagogische Praxis fruchtbar zu machen. Dabei verbinden wir unterschiedliche Zugänge und Wissenschaftstraditionen, versuchen sie in ihren Korrespondenzen auszuloten und miteinander ins Gespräch zu bringen. Den gemeinsamen Wissens- und Erfahrungshintergrund unserer Überlegungen bildet die Ausbildung in den körperpsychotherapeutischen Verfahren der Biosynthese® (Boadella 1991, 2009). In körperpsychotherapeutischen Settings ist die bewusste Wahrnehmung des eigenen Körpers seitens der Therapeutin/des Therapeuten eine effektive und nicht wegzudenkende Informationsquelle für ein tieferes Verständnis des therapeutischen Prozesses. »Somatische Resonanz« beschreibt dabei ein Phänomen des gegenseitigen Einstimmens, der spontanen Spiegelung körperlich-seelischer Zustände des Klienten/der Klientin im Körper des Therapeuten/der Therapeutin und kann als wichtiges Diagnostikum interventionsleitend eingesetzt werden. Leiblich vermittelte Resonanzen sind aber auch in Bezug auf Ereignisse oder Situationen spürbar. Unser Seminarprojekt »Somatische Resonanz – körperbezogene Wahrnehmung in der pädagogischen Arbeit«, das in diesem Beitrag vorgestellt wird, hat sich als (offenbar immer wieder glückender¹) Versuch erwiesen, das Poten-

1. Anonymisiert erhobene abschließende Evaluationen des Seminars haben

tial bewusster Körperwahrnehmungen im pädagogischen Kontext und Kontakt zu erforschen und zu erschließen. Hier zeigt sich nicht zuletzt ein Forschungsdesiderat, denn die leibliche Dimension spielt in der konkreten pädagogischen Inter-Aktion zwar eine nicht unbedeutende Rolle, wird aber kaum reflektiert, und ist bislang so gut wie nicht erforscht. Die Rede vom ›pädagogischen Bezug‹ oder der ›helfenden Beziehung‹ verweist jedenfalls auf Interaktionsqualitäten und Resonanz-Verhältnisse, die auch eine leibliche Dimension haben.²

2. Resonanzen im interdisziplinären, theoretischen Dialog

Mit unserem Beitrag plädieren wir dafür, implizites ›verkörpertes‹ Wissen, das Ansetzen am Körper, das Einsetzen oder Umgehen des (auch eigenen) Körpers in der Pädagogik einer kritisch-konstruktiven Reflexion zugänglich zu machen und (verantwortungs-)bewusst zu gestalten. Unser Interesse an ›körperbezogener Wahrnehmung‹ speist sich dabei aus verschiedenen Quellen:

- einer feministischen Kritik an der Spaltung und Hierarchisierung von ›Körper‹ und ›Geist‹, die auch pädagogisches Denken durchziehen;
- einer kritischen Analyse von disziplinierenden und ›normalisierenden‹ Praktiken und Politiken, die am Körper ansetzen bzw. die Körper und (auch leiblich vermittelten) Lebensweisen regulieren/›regieren‹;
- dem Wissen um die Prozesse der ›Verkörperung‹ und Habitualisierung des Sozialen, dem Wissen um ›Körper-Gedächtnis‹ (z.B. im Kontext individueller oder kollektiver Traumatisierung);
- den (neo-)reichianischen Metatheorien über die Verankerung psychosozialer, neurotischer Konflikte in erstarrten Körperprozessen³;
- solchen Forschungsergebnissen neurowissenschaftlicher Tradition,

gezeigt, dass die angestrebten Ziele zum großen Teil erreicht werden konnten. Darüber hinaus erfragen wir mit einem Feed-Back-Bogen nach jeder Seminarsequenz das subjektive Erleben des Gehörten und Ausprobierten. So erhalten wir eine sehr differenzierte Resonanz in Bezug auf das Seminargeschehen noch im Prozess.

2. Eine ausführlichere Darstellung des Seminarprojekts mit stärker theoretischer Akzentuierung findet sich bei Maurer/Täuber (2009).

3. Die ›eingefrorene emotionale Geschichte‹ von Menschen (sog. ›Charakterneurosen‹) wird zum Anlass und Bezugspunkt körperpsychotherapeutischer Behandlung.

die die Bedeutung des Körpers für unterschiedliche psychische Prozesse hervorheben.

Diese unterschiedlichen Perspektiven werden im Seminar aufgegriffen und für einen kontroversen interdisziplinären Diskurs zugänglich gemacht. Unsere gemeinsame Arbeit wird nicht zuletzt von der Frage begleitet: Was können unsere verschiedenen Zugänge – eine naturwissenschaftlich geprägte Psychologie und eine geistes- und sozialwissenschaftlich bzw. kritisch-theoretisch oder gar machanalytisch orientierte Sozialpädagogik – ›voneinander lernen‹?

Der Umstand, dass die Biosynthese® als körperpsychotherapeutisches Verfahren sich auf spezifische Körpertheorien stützt und vor allem auch das Phänomen der ›somatischen Resonanz‹ aufgreift, scheint beides gleichermaßen zuzulassen: eine eher pädagogisch-philosophisch geprägte ›ganzheitlichere‹ Herangehensweise an Menschen in ihren Lebenssituationen, die eben auch die leibliche Dimension reflektiert, und eine Herangehensweise, die von den Erkenntnissen der Neurobiologie her auf Entwicklungsprozesse und Resonanz-Phänomene im sozialen Kontext aufmerksam macht.⁴

Im Verlauf unserer Zusammenarbeit wurden die sozio-politischen Hegemonialverhältnisse in Bezug auf gesellschaftliche Wertschätzung sowie die oft unkritischen und verkürzten Rezeptionen neurowissenschaftlicher Befunde in pädagogischen Fachöffentlichkeiten (und eben auch unter Studierenden) immer wieder zum Thema: So schien es für – zumindest manche – Studierende das ›sicherere Wissen‹ zu sein, das die Neurobiologie hier beizusteuern hat, pädagogische Betrachtungsweisen wurden demgegenüber als zu abstrakt, zu ›weich‹, zu unbestimmt empfunden. Differenzierte Darstellungen und differenzierende Reflektionen in unserem Dialog führten dazu, dass auch für die Studierenden die Begrenztheit und das Ungewisse im *jeweiligen* Denken zum Thema werden konnten. Die Möglichkeit einer gleichberechtigten Kommunikation zwischen Neurowissenschaften und pädagogischen Perspektiven deutete sich so immerhin an.

Die gegenseitige Bereicherung stellt sich uns im Moment wie folgt dar: Neurowissenschaftliche Forschungsergebnisse können Wissen über bestimmte Darstellungen von Körper-Prozesse(n) beisteuern, pädagogisches Denken setzt dieses Wissen in Bezug zu realen, alltäglichen sozialen Prozessen. In pädagogisch-philosophischer Perspektive kann menschliches

4. Eine wohltuend undogmatisch-interdisziplinäre und integrierte Perspektive wird von den beiden Haupt-Protagonist/-innen der Biosynthese, David Boadella und Silvia Specht-Boadella, ›verkörpert‹.

Leben in seinen Körper-Leib-Seele-Geist-Relationen, auch in gesellschaftlichen Kräftefeldern und sozialen Bedingtheiten, ganz anders wahrgenommen und thematisiert werden. Festzuhalten bleibt, dass die professionelle pädagogische Arbeit auch als leibliche Kommunikation, als körperlicher Dialog erfolgt und in Bezug auf diese Dimensionen möglichst bewusst zu gestalten ist. Von daher liegt uns daran, Studierenden, die sich auf eine solche Tätigkeit vorbereiten, einen Raum zu eröffnen, in dem sie Gefühle und körperlich-leibliche Empfindungen wahrnehmen und reflektieren können. So arbeiten wir daran, den Informationsgehalt von Körperwahrnehmungen über experimentelle Praktiken spürbar zu machen.

In unserem Seminarprojekt – einem Geflecht aus theoretischen Erläuterungen, Körperübungen aus der Biosynthese®, Zeiten für persönliche Reflexion, Diskussionen in Kleingruppen und im Seminarplenum – fokussieren wir vor allem zwei Bereiche:

- die ›somatische Resonanz‹, die im Körper erlebbar gemacht und auch theoretisch hergeleitet wird, um sie dann zum ›Präsent-Sein‹ im pädagogischen Kontakt (›doppelte Präsenz‹, Specht-Boadella 2000, 2001) in Beziehung setzen zu können;
- die ›Übersetzung‹ des zentralen therapeutischen Ansatzes der Biosynthese®, von einer dual aufgespaltenen Fixierung menschlicher Erlebens- und Verhaltensmöglichkeiten zu einer polaren Pulsation des Lebensprozesses zu gelangen, ins ›Pädagogische‹.

Auf beide Themenbereiche wird im Folgenden genauer eingegangen.

3. Somatische Resonanz

In der pädagogischen Anthropologie spielt die physiologische Verfasstheit des Menschen eine zentrale Rolle: Sie lässt pädagogische Bemühungen (Erziehung, Bildung) notwendig und sinnvoll erscheinen, um Entwicklung, ›Reifung‹ und Ausbildung von – auch körperlichen – Fähigkeiten und Ressourcen zu ermöglichen und zu unterstützen. Bindungsforschung und jüngste neurowissenschaftliche Befunde legen nahe, dass Entwicklung und Beziehung durch komplexe, somatisch vermittelte Resonanzen ermöglicht und organisiert werden. Dieses ›Wissen‹ lässt sich unseres Erachtens sehr gut pädagogisch nutzen und reflektieren – solange es in seiner offenen, dynamischen Qualität erhalten und auch in seiner Begrenztheit erkennbar bleibt.

Burkhard Müller, Susanne Schmidt und Marc Schulz haben im Rahmen eines Forschungsprojektes zu informeller Bildung in der Jugendarbeit als zentrale pädagogische Kompetenz die *Fähigkeit wahrnehmen zu können*

herausgearbeitet (Müller et al. 2005). Vor diesem Hintergrund plädieren sie für eine Haltung der ›pädagogischen Präsenz‹, die etwas mit Wachheit, sensibler Beobachtung, Zugewandtheit, wirklichem Interesse zu tun hat und insgesamt auch als ›wahrnehmende Begleitung‹ beschrieben werden kann.⁵ Verwandt ist diese Vorstellung mit einer Grundhaltung in der ethnographischen Feldforschung, die sich durch freundliche und interessierte Zuwendung ebenso auszeichnet wie durch respektvolles Nicht-(sofort-)Einschreiten. In der pädagogischen Arbeit werden Fachkräfte nicht zuletzt als ernsthaftes und verlässliches ›Gegenüber‹ gebraucht – als Menschen (›professionelle Persönlichkeiten‹), die standhalten und etwas aushalten (können). Die körperlich-leibliche Dimension ist dabei nicht nur metaphorisch im Spiel.

3.1 KÖRPERWAHRNEHMUNGEN AUS NEUROWISSENSCHAFTLICHER PERSPEKTIVE

Im Rahmen unserer interdisziplinären Arbeitsweise werden neurowissenschaftliche Theorien einbezogen, um mögliche biologische Komponenten des erlebbar Gewordenen aufzuzeigen und zur Diskussion zu stellen. Zunächst wird dabei verdeutlicht, dass auch in aktuellen neurowissenschaftlichen Modellen, die an dieser Stelle nur verkürzt dargestellt werden können, der Körperwahrnehmung im weiteren Sinn eine besondere Bedeutung zugeschrieben wird. Die Wahrnehmung des Körpers erfolgt gemäß dieser Konzeptionen über die Rückmeldung physiologischer Prozesse an hierfür sensitive Gebiete des Gehirns, insbesondere an die ventralen Bereiche des präfrontalen Kortex⁶ und die Insula⁷ (s.u.).

Antonio Damasio stellt beispielsweise dar, wie solches ›Körperfeedback‹ zum Erleben bewusster Gefühle (Damasio 2003) sowie zur Entscheidungsfindung und anderen kognitiven Prozessen beiträgt (Damasio 1997). Ausgangspunkte sind dabei immer bedeutsame Situationen im Leben eines Menschen, auf die das Gehirn mit der Generierung von Anpassungs-

5. Stephan Wolff spricht hier auch von ›kompetenter Achtsamkeit‹ (Wolff 2004) und meint damit u.a. die Wahrnehmung und Wertschätzung der ›Poesie schwacher Signale und kleiner Gewinne‹ (Wolff 2004, 490).

6. Der präfrontale Kortex ist ein Bereich der Großhirnrinde, der sich an ›vorderster Stelle‹ des Gehirns, also direkt hinter dem Stirnknöchel befindet. Er ist beim Menschen besonders stark entwickelt. Ihm werden die komplexesten und ›höchsten‹ neuronalen Integrations- und Regulationsfunktionen für das menschliche Erleben und Verhalten zugeschrieben. Als ›ventral‹ werden die unteren, also in Augennähe liegenden Bereiche bezeichnet.

7. Eine Region der Großhirnrinde, die sich, ähnlich einer Insel, in der Tiefe der sylvischen Furche befindet.

reaktionen reagiert. Solche Reaktionen stellen beispielsweise Emotionen dar. Sie umfassen häufig adaptive Veränderungen körperlicher Prozesse, wie z.B. eine Erhöhung der Herzfrequenz. Diese Umstellungen der körperlichen Aktivität werden an bestimmte Regionen des Gehirns rückgemeldet. Nervenzellen in der *Insula* verändern beispielsweise ihre Aktivität abhängig vom aktuell rückgemeldeten Zustand der inneren Körperorgane (Viszera). Sie bilden viszerale Veränderungen also in differenzierbaren ›Körperkarten‹ ab. Diesen Kartierungen der inneren Aktivität des Körpers schreibt Damasio (2003) eine konstituierende Rolle im Erleben bewusster Gefühle zu: Bewusste Gefühle sind demnach die Wahrnehmung des Körpers, der sich in einem emotionalen Zustand befindet.

Reaktionen des Körpers auf bestimmte Ereignisse oder Situationen verleihen diesen eine körperlich gefühlte Bedeutung. Im *ventromedialen präfrontalen Kortex*⁸ werden Assoziationen zwischen bedeutenden Situationen bzw. ihren Konsequenzen und den durch sie ausgelösten körperlichen Reaktionen erlernt. Später können ähnliche Situationen die assoziierten körperlichen Prozesse, im Sinne eines Körpergedächtnisses, erneut auslösen. Die Rückmeldungen dieser Reaktionen an das Gehirn (oder auch nur ihre Simulation im Gehirn) beeinflusst dann verschiedene kognitive Prozesse, wie z.B. die Entscheidungsfindung (Damasio 1997). Eine frühere ›falsche Entscheidung‹ treffen wir in einer neuen Situation u.a. deshalb nicht erneut, weil uns ein ungutes Bauchgefühl an die Konsequenzen erinnert.

Damasios Beiträgen ist zu entnehmen, dass spontane körperliche Reaktionen wichtige Informationen über die Bedeutung einer Situation enthalten können. Einige dieser im Gehirn repräsentierten Körperreaktionen können als bewusste Gefühle oder diffusere Empfindungen wahrgenommen werden, wenn die Aufmerksamkeit auf sie gelenkt wird.

Körperliche Reaktionen spielen auch in dyadischen, sozialen Interaktionen eine wichtige Rolle, wie die Forschungen zum *Spiegelneuronen-* und *orbitofrontalen System* deutlich machen. Im Detail stellen beide Modelle dar, wie cerebrale Repräsentationen unseres Körpers, oder unsere körperlichen Zustände selbst, vom Körper unserer Interaktionspartner/-innen beeinflusst werden können. Das soll im Folgenden kurz ausgeführt werden.

Im Gehirn von Primaten existieren Nervenzellen, die nicht nur dann aktiv sind, wenn eine Handlung ausgeführt oder ein Zustand erlebt wird, sondern auch, wenn diese Handlung oder dieser Zustand bei anderen Personen beobachtet wird (Rizzolatti/Sinigaglia 2008). Solche *Spiegelneurone*⁹

8. Unten und mittig, ungefähr in der Nähe der Nasenwurzel liegende Bereiche des präfrontalen Kortex.

9. Nervenzellen dieser Art wurden bisher in bestimmten Hirnregionen zur Regulation motorischer (prämotorischer Kortex), somatosensorischer (inferiorer

›simulieren‹ offenbar Handlungen oder Zustände im Gehirn der Beobachterin/des Beobachters. Neben dem visuellen Eindruck werden dem/der Betrachtenden so zusätzliche Informationen bereitgestellt, nämlich, wie sich diese Handlung oder dieser Zustand im eigenen Körper anfühlen würde (Wilson 2006). Auf diese Weise wird eine Innenperspektive des Gesehenen vermittelt (Bauer 2005), die das Beobachtungslernen unterstützt, zu einem tieferen Verständnis der Intentionen der Handlung und zu empathischen Reaktionen führen kann.

Aus Forschungen über die neurobiologischen Grundlagen des Attachmentprozesses schließt der Psychoanalytiker und Entwicklungsneuropsychologe Allan Schore (1994) auf eine ähnliche Funktion des *orbitofrontalen Kortex (OFC)*¹⁰. Diese hoch differenziert arbeitende Region ist in der Lage, auf automatischem, unbewusstem Weg nonverbale Kommunikationssignale eines Gegenübers zu interpretieren und auf diese mit einer Anpassung körperlicher Prozesse zu reagieren. Weil der OFC auch Rückmeldungen über physiologische Prozesse erhält und diese repräsentiert (s.o.), kann er als ›Kopf‹ einer *Feedbackschleife zur Regulation intraorganismischer Zustände* angesehen werden, die körperliche Prozesse in Abhängigkeit von sozialen nonverbalen Reizen anpasst. Auf diese Weise kann der OFC gleichsinnige körperliche Zustände auslösen, wie die vom Gegenüber nonverbal vermittelten. Die ausgelösten Reaktionen umfassen selbst nonverbale Kommunikationssignale, welche im OFC des Gegenübers dieselben Verarbeitungsprozesse anstoßen. Auf diese Weise kann es in einer dyadischen Interaktion zu einer Einstimmung oder Synchronisation der psychophysiologischen Zustände beider Interaktionspartner/-innen kommen, z.B. zwischen Kleinkind und Pflegeperson.

Es ist aber auch möglich, dass ein durch nonverbale Signale evozierter körperlicher Zustand durch die rekursive Aktivität des OFC verändert wird. Beispielsweise ist der voll entwickelte OFC einer erwachsenen Bezugsperson in der Lage, eigene unangenehme Körperzustände, die durch die Interaktion mit einem gestressten Kleinkind hervorgerufen wurden, zu regulieren und abzuschwächen. Die Bezugsperson sendet dann beruhigende nonverbale Signale aus, die die Aufregung des Babys – vermittelt über dessen OFC – mildern. Somit ist nicht nur gegenseitige Einstimmung möglich, die im Falle negativer Emotionen zu einer maladaptiven reziproken Verstärkung führen würde, sondern auch eine gegenseitige Regulation emotionaler Zustände. Auf diese Weise können Kleinkinder autonome Regulationsfähigkeiten erlernen. Schore (2003) vermutet, dass derartige Prozesse auch

Parietalkortex) und affektiver (Insula, cigulärer Kortex) Prozesse lokalisiert und werden zusammenfassend als *Spiegelneuronensystem* bezeichnet.

10. Ausgedehnte Region im ventralen Bereich des präfrontalen Kortex.

in den Interaktionen im Rahmen anderer (asymmetrischer) Beziehungen eine Rolle spielen, wie etwa in der psychologischen Therapie oder in der pädagogischen Arbeit. Für im psychosozialen Bereich arbeitende Menschen kann daher das bewusste Erspüren und Wahrnehmen der eigenen körperlichen Resonanz ein differenziertes Hilfsmittel in Bezug auf die Einschätzung und Regulation einer sozialen Situation, aber auch in Bezug auf die Registrierung eigener Schwierigkeiten und Grenzen darstellen.

In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass die Einstimmung des/der Erwachsenen oder Professionellen weder automatisch noch selbstverständlich erfolgt. Damit Resonanzen die Möglichkeit haben sich auszubilden, bedarf es vielmehr eines aktiven ›Sich-Einlassens‹. Dann kann eine *sichere Bindung* entstehen, die – internalisiert – zur Ausbildung autonomer Regulationsfähigkeiten bei Kindern (oder auch bei Adressaten/-innen) beiträgt. Im negativen Prototyp einer nicht eingestimmten und damit *unsicheren Bindung* bleibt das Kind mit seinen unregulierten Emotionen allein und entwickelt defensive sekundäre Anpassungsstrategien an eine inadäquate Umwelt. Dieses bindungstheoretische Wissen weist starke Parallelen zum körperpsychotherapeutischen Modell der Charakterneurose auf, demzufolge frühkindliche sozio-emotionale Bedürfniskonflikte über eine starre Einschränkung von entsprechenden Erlebens- und Ausdrucksweisen bewältigt werden (s.u.).

4. Dualität, Polarität und Pulsation

In der Biosynthese® wird ›Dualität‹ in spezifischer Weise von ›Polarität‹ unterschieden. Wie im Folgenden unter Rückbezug auf die neoreichianische Charakterneurosen-›Lehre‹ noch einmal verdeutlicht wird, besteht hier die Vorstellung, dass ›Dualität‹ einen problematischen Zustand darstellt, der durch die einseitige Auflösung bzw. Erstarrung einer potentiell lebendigen polaren Spannung gekennzeichnet ist und von daher auch als ›gestörte‹, ›gefangene‹ oder ›gespaltene‹ Polarität bezeichnet werden könnte. ›Polarität‹ kann demgegenüber als Verhältnis oder Relation zwischen zwei Polen verstanden werden, die aufeinander bezogen sind und zwischen denen ein lebendiges Spannungsfeld besteht. Hier kommt die ›Pulsation‹ ins Spiel – eine körpertheoretische Vorstellung (und empirische Beobachtung, auch ›spürbare Erfahrung‹), die sich auf Lebensprozesse bezieht und deren ›Rhythmik‹ beachtet.¹¹

Im übertragenen Sinne bezeichnet ›Pulsation‹ die Bewegungsmöglich-

11. Als Beispiel können hier das Atmen, die Blutzirkulation, der Herzschlag, der Muskeltonus u.a.m. genannt werden.

keiten und den fließenden Wechsel zwischen zwei Polen – eben den (Lebens-)Prozess im ›lebendigen polaren Spannungsfeld‹. Da im Kontext der ›westlich-abendländischen Kultur‹ Polaritäten nur allzu oft in Dualitäten ›übersetzt‹ wurden, ist eine solche Vorstellung nicht zuletzt in erkenntnistheoretischer und auch politischer Perspektive interessant.

In einer Perspektive der Vernunftkritik wird an der Möglichkeit antihierarchischer Relationen zwischen Geist und Körper gearbeitet; Leiblichkeit erscheint hier als Regulativ, der Körper als Erinnerung an die menschliche Verletzlichkeit. Der Körper wird gleichzeitig zum Medium der Bewegung, der Transformation, und damit auch zur (potentiell) kritischen Kraft (Maurer 2005). In einer dekonstruktiven oder auch machtanalytischen Perspektive werden Körperpraktiken untersucht und neu entwickelt, die das – etwa im Tanz – ermöglichen; so kann z.B. über eine spezifische Bewegungsarbeit offenbar daran gearbeitet werden, die ›eingekörperte‹ individuelle oder auch kollektive Geschichte des Rassismus und Kolonialismus für einen Prozess der Re-Habituierung zu öffnen (Zeus 2005). Nicht zuletzt feministische Beiträge thematisieren den ›diskursiven Körper‹ als erfahrbare Realität (Grosz 1994).

4.1 HALTUNG UND BEWEGUNG IN DER BIOSYNTHESE®

»Die äußere Form eines Menschen reflektiert seine innere Stimmung. Wenn sich diese Form verändert, kann sich auch die Stimmung verändern. Dies ist die einfachste Sicht in den Kern der somatischen Psychologie [...]« (Boadella 2000, 13) Mit äußerer Form sind hier ganz explizit die veränderlichen Formen der emotionalen Ausdrucksaktivität gemeint – der Gesichtsausdruck oder die Körperhaltung, die vom inneren Zustand eines Menschen erzählen. In den eben eingeführten Begriffen der Pulsation und Dualität gesprochen kann körperliches Ausdrucksverhalten frei, fließend und spontan sein, oder in eingeschränkten und einschränkenden Mustern fixiert bleiben. Diese ›Muster‹ entstehen, der körperpsychotherapeutischen Neurosentheorie zufolge (die in der Biosynthese® trieb- und objektbeziehungstheoretisch konzeptualisiert wird; Boadella 1996), durch langandauernde ungelöste sozio-emotionale Konflikte insbesondere in der frühen Kindheit. Diese werden bewältigt, indem solche Erlebens- und Verhaltensweisen unterbunden werden, die mit dem konfligierenden Bedürfnis und seinen vermittelnden Ausdruckshandlungen in Verbindung stehen. Derartige Schutzreaktionen spiegeln sich dann in einer chronischen Einschränkung des muskulären Ausdrucks von Bedürfnissen und Emotionen wider. Körperliche ›Haltemuster‹ (Keleman 1990) speichern sozusagen das verdrängte emotionale Material, das durch die Arbeit mit dem Körper deshalb auch effektiv angesprochen und neu verarbeitet werden kann. So

kann eine Lösung dualer Fixierungen in polares Pulsieren hinein möglich werden (Boadella 1991). Die Berücksichtigung des körperlichen Ausdrucksverhaltens im psychodynamischen Prozess unterscheidet die tiefenpsychologisch orientierte Körperpsychotherapie seit ihren Anfängen mit Reich (1979) von rein verbal arbeitenden Ansätzen.

4.2. PÄDAGOGIK ALS ERMÖGLICHUNG EINER ›ANDEREN ERFAHRUNG‹

Wenn Pädagogik auch als Einladung verstanden wird, eine ›andere‹ körperliche/emotionale/soziale Erfahrung zu machen, dann korrespondiert sie in dieser Hinsicht mit therapeutischer Arbeit. Letztlich geht es darum, ›wieder in Fluss‹ zu kommen – auch in dem, was wir für möglich halten. Körperpsychotherapie wie Pädagogik können ›Strategien des Einpendelns‹ entwickeln, die aus der Dualität in die Polarität führen und so Pulsation unterstützen. Körper(psycho)therapeutische und (bewegungs-)pädagogische Praktiken eröffnen hierfür ein reiches Spektrum im Hinblick auf Wahrnehmung, Ausdruck und Bewegung.

In unserem Seminarprojekt arbeiten wir mit dem Biosynthese®-Konzept der ›motorischen Felder‹¹² (Boadella 2000), das eine übersichtliche Darstellung grundlegender polarer Bewegungsmöglichkeiten und -ausrichtungen bietet. In praktischen Übungen können die Studierenden verschiedene Polaritäten erleben und damit auch experimentieren. So können etwa durch eine einfache Übung des langsamen und bewusst erspürten Öffnens und Schließens der Arme vor dem Körper die in der Körperpsychotherapie zentralen Bewegungsrichtungen ›Expansion‹ und ›Kontraktion‹ verdeutlicht werden – mit ihren individuellen und auch transindividuellen Erlebnisqualitäten wie z.B. eines ›sich zur Welt hin Öffnens‹ und ›zu sich selbst Kommens‹. ›Somatische Resonanz‹ kann vor diesem Hintergrund sowohl zum Medium der Wahrnehmung von Dualität oder ›Störung‹/›Blockierung‹, als auch zur Quelle für hilfreiche Bewegungs- oder Interventions-Impulse werden.

5. Fazit und Ausblick

Mit unserem Beitrag wollen wir die Relevanz von Körper und Leib für das Selbst- und Fremdverstehen in der Pädagogik hervorheben. Wenn es um

12. Ein heuristisches Modell von acht polar angeordneten Bewegungsmöglichkeiten, wie z.B. Expansion und Kontraktion, die einen pulsierenden Bewegungsfluss gestalten oder in dualer Aufspaltung fixiert sein können.

Prozesse der Begleitung und Unterstützung von Menschen geht, so ist die zwischenmenschliche Begegnung eben auch in ihrer Qualität als ›somatische Resonanz‹ wahrzunehmen. Übertragungs- und Gegenübertragungsprozesse finden auch leiblich statt, pädagogische Präsenz ist auch unmittelbare und aktive Körperpräsenz.

Soll im Kontext pädagogischer Arbeit gemeinsam mit deren Adressaten/-innen an einer gelingend(er)en Lebensgestaltung gearbeitet werden, so müssen die Fachkräfte für ihr Gegenüber auch spürbar sein. Gerät das alltäglich gelebte Leben in den Fokus, so können dabei auch die konkreten Körper in ihrer Praxis wahrgenommen werden. Die Anstrengungen der Lebensbewältigung sind mit Körper-Erleben verbunden, und auch dafür gilt es im Kontext pädagogischer Arbeit einen Raum und eine Sprache zu schaffen. Damit dies gelingen kann, müssen die Professionellen die Qualität und Dynamik des Körperunbewussten, die sie ja ›am eigenen Leib‹ erfahren, allerdings auch reflektiert haben (Jessel 2008).

Für eine körperbezogene Pädagogik einzutreten soll hier nicht geschehen, ohne deren potentiell problematische Seiten anzusprechen. Neuere machtanalytische Studien und kritische Reflexionen zur ›Gouvernementalität‹ im Anschluss an Michel Foucault zeigen deutlich, wie Körperpraktiken auch als Selbst- und Fremdtechnologien im Sinne eines Optimierungsparadigmas realisiert werden können. Das moderne Arbeitssubjekt ist demnach als Entrepreneur oder ›Intrapreneur‹ (›Unternehmer/-in seiner/ihrer selbst‹ oder auch ›Arbeitskraftunternehmer/-in‹) konzeptualisiert; damit werden Flexibilität und Elastizität (auch des Körpers und seiner Kräfte) als Subjektqualität gefordert (Schröder 2008). Die damit verbundene ›Philosophie der Fitness‹ kann zu einer neuen Meta-Anstrengung werden, bringt neue ›Subjektivierungsweisen‹ – im Sinne einer Selbstunterwerfung unter den ›neuen Geist des Kapitalismus‹ (Boltanski/Chiapello) – mit sich. Die Veränderung der gesellschaftlichen, der politökonomischen Verhältnisse werden so durch den/am eigenen Leib spürbar. Gleichzeitig zeigt sich in diesem Zusammenhang auch die Funktion des Körpers als Grenze – der Leib lässt eben doch nicht alles mit sich machen, zeigt sich erschöpft, wehrt sich mit Krankheiten ›gegen‹ die (Selbst-)Instrumentalisierung. Vielleicht kann die ›Begrenztheit des Körpers‹ deshalb auch zum Ausgangs- und Bezugspunkt im Kampf um Anerkennung, in der Verteidigung der Grenzen des Zumutbaren werden?

Vor dem Hintergrund unseres Seminarprojektes formulieren wir abschließend einige Aspekte, die unseres Erachtens zur Erweiterung pädagogischer Handlungsfähigkeit beitragen können. So ist die Wahrnehmung der eigenen leiblichen Zustände und Prozesse nicht zuletzt hilfreich zur Selbst-Regulierung (Burn-Out-Prävention) und zur Regulierung des Nähe-Distanz-Verhältnisses im professionellen Kontakt. Die Wahrnehmung des

Körper-Ausdrucks, der Körper-Haltungen und -Spannungen, der Bewegungs-Impulse bei anderen ist hilfreich für das Verstehen des/der Anderen, kann zum Ausgangspunkt für Dialog, konkrete Rückfragen, eine Reflexion im wörtlichen Sinne werden, zum Ansatzpunkt für eine mögliche konkrete Intervention. Diese Intervention kann auch in einer Einladung zur Selbstwahrnehmung bestehen, kann zur bewussten Gestaltung eines eigenen Impulses, zum Ausprobieren einer Veränderung ermutigen.

Auch auf der Körper-Ebene können Ressourcen von Adressaten/-innen (und Fachkräften), aber auch deren Begrenztheit, wahrgenommen werden. Körperbezogene pädagogische Arbeit kann dabei unterstützen, diese Grenzen zu reflektieren oder auch zu verschieben, und damit zu einer Erweiterung oder gar Wieder-Gewinnung von Handlungsfähigkeit beitragen. ›Somatische Resonanz‹ kann in diesem Zusammenhang zu mehr Genauigkeit führen: Die Fragen ›wie fühlt etwas sich gerade körperlich an, was macht körperlich ›freier‹, was erleichtert und hilft, was stärkt, und was motiviert‹ ermöglichen einen bewussteren Umgang mit Bewegung und (Körper-)Ausdruck, eröffnen verschiedene (Bewegungs- und Haltungs-) Optionen und vertiefen das Verständnis für ihre (subjektive) Bedeutung. So werden auch die bereits vorhandenen ›offenen Stellen‹ wahrnehmbar, die eine Veränderung erst zulassen. Schutz-Losigkeit ist dabei ein reales Problem. Aufgabe einer körperbezogenen pädagogischen Arbeit wäre es von daher vor allem, auch einen schützenden Raum zu kreieren, in dem die Impulse der Adressaten/-innen zugelassen und mit Wertschätzung versehen werden können.

Körperpsychotherapeutische Erfahrungen und Psychomotorik zeigen, dass eine Bewegung ›im Außen‹ mit einer Bewegung/Veränderung im Inneren korrespondiert – und vice versa. Entsprechende (professionell gestützte) Such-Bewegungen sind von einer Praxis sorgfältigen Rückfragens gekennzeichnet, von Versuchen der Über-Setzung, der Re-Artikulation dessen, was gerade wahrgenommen wird. Damit werden für die Adressaten/-innen Artikulationsmöglichkeiten ihres eigenen Erlebens manchmal überhaupt erst geschaffen, oder doch zumindest erweitert. Das In-Kontakt-Halten der Körperdimension und deren Erleben bedarf der dialogischen Symbolisierung durch Bilder und Sprache, damit es nicht zu technizistischen Verkürzungen kommt, damit das Verhältnis von Wissen und Tun langsam (genug) abgeschritten, zurückverfolgt und auch kognitiv rekonstruiert werden kann. Pädagogische Arbeit, die sich der körperbezogenen Wahrnehmung öffnet und diese auch im Kontext professioneller Aktivität kultiviert, erweist sich – wieder einmal – als ›kreative Improvisation‹ mit systematischem Hintergrund, der wissenschaftliche Forschung ebenso beinhaltet wie theoretische Reflexion, nicht zuletzt aber: reflektierte Körper-Erfahrung.

Literatur

- Bath, Corinna, Yvonne Bauer, Bettina Bock von Wülfinen, Angelika Saupe, Jutta Weber (Hg.) (2005): *Materialität denken. Studien zur technologischen Verkörperung – Hybride Artefakte, posthumane Körper*. Bielefeld (transcript).
- Bauer, Joachim (2005): *Warum ich fühle, was du fühlst*. Hamburg (Hoffmann & Campe).
- Boadella, David (1991): *Befreite Lebensenergie*. 2. Auflage. München (Kösel).
- Boadella, David (1996): *Stress und Charakterstruktur*. In: Dagmar Hoffmann-Axthelm (Hg.): *Der Körper in der Psychotherapie*. Basel (Schwabe), 20-53.
- Boadella, David (2000): *Formenfluss und Seelenhaltung – Das Biosynthese®-Konzept der motorischen Felder*. In: *Energie und Charakter*, Heft 20, 13-26.
- Boadella, David (2009): *The Journey from Horror to Hope: »The Transformation of Trauma in Biosynthesis«*. Eröffnungsrede auf der Tagung »Psychomotorik meets Körperpsychotherapie«, Marburg.
- Damasio, Antonio R. (1997): *Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*. München (dtv).
- Damasio, Antonio R. (2003): *Der Spinoza-Effekt. Wie Gefühle unser Leben bestimmen*. München (List).
- Grosz, Elizabeth (1994): *Volatile Bodies. Toward a Corporeal Feminism*. Bloomington and Indianapolis (Indiana University Press).
- Jessel, Holger. (2008): *Psychomotorische Gewaltprävention – ein mehrperspektivischer Ansatz*. Dissertation. Philipps-Universität Marburg (elektronische Veröffentlichung: <http://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2008/0125/>).
- Keleman, Stanley (1990): *Körperlicher Dialog in der therapeutischen Beziehung*. München (Kösel).
- Maurer, Susanne. (2005): *Soziale Bewegung*. In: Fabian Kessl, Christian Reutlinger, Susanne Maurer, Oliver Frey (Hg.): *Handbuch Sozialraum*. Wiesbaden (VS-Verlag für Sozialwissenschaften), 629-648.
- Maurer, Susanne, Lars Täuber (2009): *Körperbezogene Wahrnehmung – zur Übersetzung neurowissenschaftlicher Erkenntnisse in die (sozial) pädagogische Praxis*. In: Michael Behnisch, Michael Winkler (Hg.): *Soziale Arbeit und Naturwissenschaft. Einflüsse, Diskurse, Perspektiven*. München (Reinhardt), 153-166.
- Müller, Burkhard, Susanne Schmidt, Marc Schulz (2005): *Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung*. Freiburg i.Br. (Lambertus).

- Reich, Wilhelm (1979): Die Entdeckung des Orgons I. Die Funktion des Orgasmus. Frankfurt a.M. (Fischer).
- Rizzolatti, Giacomo, Corrado Sinigaglia (2008): Empathie und Spiegelneurone. Die biologische Basis des Mitgefühls. Frankfurt a.M. (Suhrkamp).
- Schore, Allan N. (1994): Affect Regulation and the Origin of the Self. Hillsdale (Erlbaum).
- Schore, Allan N. (2003): Affect Regulation and the Repair of the Self. New York (Norton).
- Specht-Boadella, Silvia (2000): Therapeutische Präsenz. Int. Biosynthese Kongresse. Salvador.
- Specht-Boadella, Silvia (2001): Therapeutische Präsenz. Int. Biosynthese Kongresse. Zürich.
- Schröder, Jörg (2008): Der flexible Mensch und sein Leib. Dissertation. Philipps-Universität Marburg.
- Wilson, Margaret (2006): Covert Imitation: How the Body Schema Acts as a Prediction Device. In: Günther Knoblich, Ian M. Thornton, Marc Grosjean, Maggie Schiffrar (Hg.): Human Body Perception From the Inside Out. Oxford (Oxford University Press), 211-228.
- Wolff, Stephan (2004): Kompetente Achtsamkeit. In: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik 5/2004. Neuwied (Luchterhand), 487-491.
- Zeus, Andrea (2005): Leibliche Zugänge zur Verinnerlichung gesellschaftlicher Strukturen – am Beispiel bewegungsorientierter Erfahrungsarbeit in Deutschland und Südafrika. Dissertation. Philipps-Universität Marburg.