WALTER HERZOG

Der Körper als Thema der Pädagogik

«Ich habe die Art zu atmen ausgeweitet.» Marcel Duchamp

Theorie und Praxis der Pädagogik entfalten sich in der Dialektik von Anspruch und Wirklichkeit der menschlichen Existenz. Die blosse Feststellung dessen, was ist, kann der Pädagogik nicht genügen. Pädagogisches Denken und Handeln werden von einem unabdingbaren Sollensanspruch bestimmt (Widmer 1977, passim). «Denn Pädagogik ist nicht nur Seinswissenschaft . . ., sondern auch Sollenswissenschaft . . .» (Widmer 1967 b, p. 59). Die Abklärung des Verhältnisses von Sein und Sollen ist daher ein zentrales Problem jeder Pädagogik (Widmer 1977, p. 16).

Pädagogisches Sein und pädagogisches Sollen sind aber nicht unabhängig voneinander zu denken. Eine pädagogische Tatsache gewinnt den Charakter des Tatsächlichen erst durch ihre Antithetik zu einer Zielvorstellung des Menschseins. Die Wirklichkeit, die eine existentielle Forderung vollumfänglich erfüllt, verliert das Interesse der Pädagogik. Das pädagogische Engagement entfesselt sich im Bruch zwischen dem was ist und dem was sein soll. Das epistemische Verhalten der Pädagogik wird daher geleitet von ihrer Verpflichtung auf ein adäquates Menschsein: Die Wirklichkeit wird unter dem Aspekt der geforderten Möglichkeit befragt.

Der Sollensauftrag der Pädagogik verweist über das unmittelbare Feld pädagogischen Handelns hinaus. «Die Pädagogik . . . kann nicht verzichten auf grundsätzliche Fragestellungen des Menschseins . . .» (Widmer 1977, p. 68 – Hervorhebung W. H.). Genauso verweist das pädagogische Sein auf die umfassende Wirklichkeit der menschlichen Existenz in ihrer je konkreten historischen Situation. Die Pädagogik ist daher auf die Mithilfe der anderen Wissenschaften

angewiesen. Mit ihnen zusammen erarbeitet sie sich ein Bild des Menschen.

In ihrem Selbstverständnis als eine im dialektischen Spannungsfeld der menschlichen Existenz verankerte Wissenschaft hat die Pädagogik ein wirksames Antidot gegen die Gefahr des Provinziellen. Eine Pädagogik, deren Bewusstsein die Situation der unmittelbaren pädagogischen Interaktion überschreitet und auf Bedingungen des konkreten, historisch und gesellschaftlich vermittelten Menschseins reflektiert, ist immer eine zeitgenössische und zeitkritische Pädagogik.

Mit diesen Überlegungen ist noch nichts darüber gesagt, wie die Pädagogik ihre Arbeit angeht. Die Wissenschaften, mit denen sie zusammenarbeitet, können ihr die Formulierung einer eigenen Forschungsstrategie nicht abnehmen. Die Pädagogik muss ihre Problemfelder selbst bestimmen; nur so kann sie sich der dialektischen Erfahrung von Sein und Sollen hingeben.

Seit der «realistischen Wendung in der pädagogischen Forschung» (Roth) bedient sich die Pädagogik in zunehmendem Masse empirischer Forschungsmethoden zur Analyse der menschlich-existentiellen Wirklichkeit. Doch die empirischen Methoden sind für die Aufgabe der Problemfindung nicht geeignet. Probleme des Menschseins lassen sich mittels der strengen Methoden empirischer Forschung nicht entdecken. Alle diese Methoden setzen ein Problembewusstsein voraus. – Die Wissenschaftstheorie hat mit der Aufspaltung des Forschungsprozesses in einen «context of discovery» und einen «context of justification» (Reichenbach) diese Tatsache philosophisch überhöht. Im Kritischen Rationalismus wird der Entdeckungszusammenhang völlig aus der Wissenschaftstheorie ausgespart, abgedrängt ins Belieben des einzelnen Forschers. Die «Logik der Forschung» ist eine Logik der Hypothesenprüfung; zur Hypothesenfindung trägt sie nichts bei.

Die Folge dieser methodologischen und wissenschaftstheoretischen Situation ist nicht nur, dass die Pädagogik ihren Anspruch auf Entdeckung von Spannungsfeldern der menschlichen Existenz nicht erfüllt bekommt, sondern ganz allgemein eine geringe Relevanz sozialwissenschaftlicher Erkenntnis. Denn die Sozialwissenschaften

können Probleme erst dann aufgreifen, wenn sie bereits virulent geworden sind. Sie werden von sozialen Problemen genauso überrumpelt wie die Politik. Anstatt antizipativ zu sein, ist die sozialwissenschaftliche Forschung reaktiv. Natürlich ist sie deswegen nicht nutzlos, auch für die Pädagogik nicht, denn eine genaue Analyse eines Problems hat in jedem Fall dem Handeln vorauszugehen. Relevanter aber wären die Sozialwissenschaften sowohl für die Pädagogik wie die Politik dann, wenn sie Probleme erkennen und analysieren könnten, bevor sie im Feuerwehrstil angegangen werden müssen.

Nun verfügt die empirische Methodologie nicht nur über «harte» Methoden, sondern auch über eine Reihe «weicher» Verfahren, die üblicherweise gerade für die Aufgabe der Problemfindung empfohlen werden: unstrukturierte Beobachtung, Gruppendiskussion, Feldund Fallstudien etc. Doch auch diese Methoden sind nicht verwendbar ohne ein wenigstens diffuses Problembewusstsein. Darüber hinaus sind sie kaum geeignet, gesamtgesellschaftliche Probleme zu erfassen. Ihre Fruchtbarkeit beschränkt sich auf das Ausloten spezifischer, sektorieller Problemfelder.

Als Alternative bietet sich seit einiger Zeit die Aktionsforschung an. Sie geht davon aus, dass nicht der Forscher auf die Problemsuche geht, sondern der Praktiker den Forscher aufsucht und ihn auffordert, ein Ungenügen seines Alltags aufzugreifen und zu untersuchen (vgl. Herzog 1977, p. 11 ff.). Der Wissenschaftler könnte sich damit der leidigen Aufgabe entledigen, selbst die Probleme der menschlichen Existenz aufzuspüren. Doch abgesehen davon, dass das Modell der Aktionsforschung gerade an diesem Punkt nicht funktioniert, wird auch hier eine Methode vorgeschlagen, die lediglich gruppenspezifische Probleme aufgreifen kann, nicht aber gesamtgesellschaftliche. Damit seien die «weichen» empirischen Methoden und die Aktionsforschung keineswegs geringgeschätzt, für eine umfassende Analyse gesamtgesellschaftlicher Trends und als Seismographen unterschwelliger Problemfelder der menschlichen Existenz sind sie jedoch nicht geeignet.

Woher dann gewinnt die Pädagogik ihr Wissen um die Spannungsfelder der menschlichen Existenz? Wie kann sie die Bereiche identifizieren, wo die Dialektik von Sein und Sollen zu spielen beginnt? Die Frage geht nach der fehlenden Methodologie des «context of discovery». Das Thema ist von einer zweifelsfreien Aktualität. Sind die einführenden Überlegungen richtig, muss es die Pädagogik in ihrem Lebensnerv treffen. Denn die Pädagogik kann ihren Anspruch, «Theorie einer Praxis» zu sein, nur dann bewahren, wenn es ihr gelingt, einen Weg zur Identifizierung potentieller Problembereiche der menschlichen Existenz zu finden.

Die folgenden Überlegungen können nicht mehr sein, als ein bescheidener Versuch, der aufgezeigten Dringlichkeit des Themas gerecht zu werden. Der Platz reicht bei weitem nicht aus, um den Ansprüchen einer *Methodologie* der Problemfindung zu genügen. Deshalb soll anhand eines Beispiels gleichsam exemplarisch eine spezifische Möglichkeit der Findung pädagogisch relevanter Problemfelder demonstriert werden.

Die moderne Kunst als Methode der Problemfindung

«Die Kunst ist das Ins-Werk-Setzen der Wahrheit.» Martin Heidegger

Die Kunst wird immer wieder als sensibles Instrument der Gegenwartsdeutung verstanden, als Seismograph der gesellschaftlichen «Tiefenstruktur». Sie gilt als Weg der Orientierung in einer noch wenig verstandenen Zeit, gar als «via regia» zum Noch-nicht-Verstandenen, Latenten. «Die Kunst erscheint vielen nur als eine Zerstreuung am Rande des wirklichen Lebens, sie sehen nicht, dass sie in das Herz dieses Lebens hinabreicht und seine noch unbewussten Geheimnisse offenbart, dass sie die direktesten, die aufrichtigsten, weil am wenigsten berechneten Geständnisse enthält. Die Seele eines Zeitalters maskiert sich hier nicht; sie sucht sich, sie verrät sich hier mit jenem Vorwissen, das allem eigen ist, was aus der Empfänglichkeit und der Besessenheit hervorgeht» (René Huyghe, zit. nach Sedlmayr 1977, p. 8). Die Kunst als Schlüssel zur verborgenen Wirklichkeit, als In-

strument zur Auslotung der existentiellen Situation des Menschen: Das ist es genau, was wir suchen. Mit der Kunst haben wir ein Werkzeug zur Hand, mittels dem wir der Wirklichkeit unmittelbar auf den Zahn fühlen können. Sie ermöglicht uns eine Diagnose der noch nicht artikulierten, unterschwelligen Tendenzen der Zeit, der latenten Problemfelder der menschlichen Existenz. Wir wollen diesen Gedanken am Beispiel der *Malerei* etwas plausibler machen.

In der Malerei entfaltet sich, beginnend mit dem Verlust ihrer magischen und religiösen Funktionen und der Professionalisierung des Künstlers, eine allmählich immer breiter werdende Thematik der bildnerischen Darstellung. Die Kunst des Mittelalters steht ganz im Machtbereich von Kirche und Hof. Ihre Aufgaben und Mittel sind fest vorgegeben. Dementsprechend gilt die Verfertigung von Bildern als Handwerk, nicht als Kunst. Die Malerei ist «ideell»: symbolisch, allegorisch, konnotativ. Der Schritt zur «realistischen» Malerei, signalisiert durch den motivischen Einbruch der Natur und des Individuums, bedeutet eine Erweiterung des Malbaren (Gehlen 1960, p. 16). Seit der Renaissance wird die Kunst allmählich von religiösen und politischen Aufgaben entbunden. Der Künstler wechselt von den Handwerkern über zu den Gelehrten und Dichtern. Sein «Genie» wird entdeckt. Die Kunst wird zur Sache des Geistes. Die bürgerliche Gesellschaft bestärkt diese Entwicklung. Mit der abstrakten Malerei weitet sich die Thematik des Bildes erneut aus. Die Wirklichkeit wird in allen ihren Dimensionen in die künstlerische Auseinandersetzung einbezogen. Die Malerei löst sich von allen unmittelbar gesellschaftlichen Funktionen (Damus 1973); sie verliert ihre «Mitte» (Sedlmayr 1977). Doch beides, die «Funktionslosigkeit» und der «Verlust der Mitte», sind als Zeichen der künstlerischen Autonomie zu lesen. Erst die Entflechtung von Kunst und Herrschaft setzt das Potential der Malerei als Erkenntnisinstrument frei. Nur dadurch, dass der Künstler auf sich selbst gestellt ist, kann er zum sensiblen Registrator seiner Zeit werden.

Damit präzisiert sich unser Gedanke: Nicht die Kunst schlechthin, sondern im besonderen Masse die *moderne* Kunst ist ein «Instrument der Tiefendeutung» (Sedlmayr) der menschlichen Existenz.

Die moderne Malerei als Reflexionskunst

«Art today is a new kind of instrument, an instrument for modifying consciousness and organizing new modes of sensibility.»

Susan Sontag

«Früher war der Gegenstand der Kunst das Schöne. Heute, zur Zeit des Modernismus, ist der Gegenstand der Kunst die Wirklichkeit, der wir nicht ins Auge sehen wollen.»

Knud Ejnar Løgstrup

Will sich die Pädagogik der modernen Kunst als Sensor des Zeitgeschehens bedienen, so ist sie auf eine Sprache angewiesen, mittels der sie die Kunst verstehen kann. Sie muss die moderne Kunst «lesen» können. Die Kunst des 20. Jahrhunderts ist durch eine kontinuierliche Umgestaltung der ästhetischen Sprache gekennzeichnet. Die Rezeptionscodes werden permanent in Frage gestellt. Das Publikum wird verunsichert. — Zeiten der ästhetischen Sprachverwirrung verlangen nach einem Leitfaden, an dem sich die Sprachfindung orientieren kann. Wir wollen versuchen, für die moderne Malerei einen solchen Faden zu spinnen.

Die klassische Malerei vermittelt ihre Motive im ästhetisch-illusionistischen Schein. Die Realität wird in der Transzendenz des Ideellen und Absoluten dokumentiert. Das Bild zeigt eine integrale Ordnung. Das Chaotische des rein Sinnlichen wird durch die künstlerische Gestaltung seiner Widersprüchlichkeit, Willkür und Zufälligkeit benommen und in eine bildnerische Binnenordnung transponiert. Insbesondere sind Form und Gegenstand in eine Einheit gebracht. Seit dem Impressionismus beginnt sich der Integrationszusammenhang der klassischen Malerei aufzulösen. Bei Cézanne und verstärkt im Kubismus gewinnt die formale Bildordnung gegenüber der gegenständlichen Darstellung eine dominierende Stellung. Das Bild enthält Elemente, die ihre Funktion nicht mehr von einem ge-

genständlichen oder thematischen Bezug her haben, sondern ausschliesslich in der formalen Struktur begründet sind. «Die Malerei bewegt sich heute in der Verselbständigung der Mittel, die früher der Darstellung untergeordnet . . . waren» (Gehlen 1960, p. 223).

Die Entwicklung lässt sich als «Desintegration des bildnerischen Gefüges» (Junker 1971, p. 14) umschreiben. Zwar mag durchaus ein Integrationszusammenhang gewahrt sein, dieser betrifft aber nicht mehr das Bild als Ganzes, sondern ist blosse Integration der Form. Die ästhetische Aussage wird minimal. Die russischen Konstruktivisten, der holländische «de Stijl», die französische «Abstraction/Création», die Konkreten, die Monochromen, die Minimal Art etc.: sie alle arbeiten mit einer zum Teil extrem reduzierten ästhetischen Struktur. «Die Handlung des Künstlers, die bisher in der Organisation einer werkimmanenten Struktur ihre zentrale Aufgabe fand, schlägt um in die Präsentation eines elementaren, irreduziblen bildnerischen Sachverhalts» (Junker 1971, p. 16).

Dabei zeigt sich selbst eine Auflösung der formalen Integration: Bei Victor Vasarely und Richard Paul Lohse, aber auch im Informel und der Post-Painterly Abstraction entsteht das Bild nicht als formale Ganzheit, sondern als Addition oder Koordination gleichberechtigter Teile. Die Komposition der Einzelelemente oder Malgesten zeigt über die Addition hinaus keine Bildtotalität an. Die Bildgrenzen verlieren ihre Bedeutung als Gestaltungselemente. Die Begrenzung des Bildes ist mehr oder weniger zufällig.

Neben den abstrakten Tendenzen, der «grossen Abstraktion» (Kandinsky), reduziert auch die «grosse Realistik» (Kandinsky) die ästhetische Erfahrung. Objektkunst, Pop-Art und Hyperrealismus stecken das Feld der «Realistik» ab. Die Objektkünstler reduzieren die ästhetische Arbeit im Extremfall auf die blosse Identifikation eines alltäglichen Dinges und seine Präsentation in der Galerie oder im Museum. Die Pop-Art verdoppelt in ihren Werken die Insignien der modernen Konsumgesellschaft. Andy Warhol betreibt auf diese Art ein «permanentes Deästhetisieren» (Reiner Crone) der Kunst. Genauso ist der Hyperrealismus der 70er Jahre keine Rückkehr zur Harmonie der naturalistisch-illusionistischen Malerei, sondern die «unkünstlerische» Präsentation einer minutiös dokumentierten Wirk-

lichkeit (vgl. Sager 1973). Die Distanzlosigkeit des Objekts und die Bedeutungslosigkeit der Motive verübeln dem Betrachter den illusionistischen Genuss des Werkes. Was man sieht, ist nicht das worauf es ankommen kann.

Der radikale Abbau der ästhetischen Struktur in der modernen Malerei bedeutet eine Auflösung des Filters, den die klassische Kunst zwischen sich und der Wirklichkeit errichtet hat. Die Realität tritt unverblümt, in ihrer natürlichen Chaotik ins Bild. Die Grenzen zwischen Kunst und Leben verwischen. Das Leben selbst hält Einzug in der Kunst. Anschaulich zeigt sich das in der Aktionskunst oder in Proklamationen wie «All is pretty» (Warhol), «Jedermann ist ein Künstler» (Beuys) etc. Das Ästhetische zieht sich zurück, minimalisiert sich oder wird identisch mit der ausserkünstlerischen Wirklichkeit.

Die Reduktion oder Auflösung der ästhetischen Struktur kann nur heissen, dass sich die künstlerische Intention von der Präsentation einer Reflexion zur Evokation eines Reflexionsprozesses verschoben hat. Die ausschliessliche Darbietung einer Farbe, einer Form oder eines Objekts verlangt nach der gedanklichen Ergänzung durch den Betrachter. Die Bilder sind Denkmaterialien. Oder im Falle von Josef Albers und Mark Rothko Anlässe zur Meditation. Das Werk vollendet sich erst in der aktiven Rezeption. Der Betrachter wird zum Teil des Bildes: Ohne ihn wäre es unvollendet. Der Künstler schliesst nicht ab. Er leitet einen Prozess ein, den der Betrachter aufnehmen und weitertreiben muss. Nicht das Gemachte oder Geschaffene, sondern die ausgelösten Gedankeninhalte sind das Wesentliche. Das Bild ist Katalysator des Bewusstseins. Die Kunst verschiebt ihre Wirkungen von ästhetischen zu «energetisierenden» Kategorien (Hans Blumenfeld).

Wenn wir die Malerei auf diese Weise als «Reflexionskunst» bestimmen, so ist damit keine kunsttheoretische Kategorie angestrebt. Es geht allein darum, einen Zugang zur modernen Kunst freizulegen, der ihre beabsichtigte Benützung als «Instrument der Tiefendeutung» der menschlichen Existenz ermöglichen kann. Der Begriff «Reflexionskunst» hat instrumentelle Bedeutung. Er ist in erster Linie als Kategorie der Kunstrezeption gemeint und nicht der Kunstpro-

duktion. Die Reflexion kann von den unterschiedlichsten Ebenen des Kunstwerks ausgelöst werden: vom Material, der Gestaltung, dem Malvorgang, der Spannung in der Bildkomposition etc. Entscheidend am Begriff «Reflexionskunst» ist allein das Verschwinden des Klassisch-Schönen, der Entzug des ästhetischen Genusses und die Provokation der Reflexion auf die «... Wirklichkeit, der wir nicht ins Auge sehen wollen» (Løgstrup 1973, p. 319).

Gewiss ist das Bild der Malerei als Reflexionskunst noch zu grob, um eine kodifizierbare Methodologie des «context of discovery» zu umschreiben. Wir wollen uns aber nicht weiter in theoretische Analysen vertiefen, sondern anhand eines konkreten Beispiels die Fruchtbarkeit der skizzierten Gedanken unter Beweis stellen. Das Beispiel soll die zunehmende Bedeutung einer bestimmten Thematik in der Kunst des 20. Jahrhunderts nachzeichnen, um von da aus ein Problemfeld der menschlichen Existenz zu belegen. Die Thematik ist der menschliche Körper.

Die Epiphanie des Körpers in der modernen Malerei

«Schön wie die zufällige Begegnung einer Nähmaschine und eines Regenschirms auf dem Seziertisch» (Comte de Lautréamont). – Der Körper kündigt sich an im Dadaismus und im Surrealismus. Die Bedeutung des Zufalls als ästhetischem Mittel reduziert die Rationalität zugunsten der spontanen Gestik des Künstlers. Innen- und Aussenwelt werden lediglich ans Licht gebracht, nicht aktiv gestaltet. Max Ernst sieht es als einen der ersten revolutionären Akte des Surrealismus, den Mythos vom Schöpfertum des Künstlers «... mit sachlichen Mitteln und in schärfster Form attackiert und wohl auf immer vernichtet zu haben ...» (Ernst in Hess 1956, p. 119). Der Künstler ist passiv, ohne Kontrolle durch Vernunft, Moral oder ästhetische Erwägungen. Die Gestaltung des Kunstwerks wird der Körpermotorik überlassen. Die «Ecriture automatique» ist der klarste Ausdruck dieses Bemühens.

«Wenn ich in meinem Bild bin, habe ich keinen Überblick mehr

über das, was ich tue» (Jackson Pollock). – Der Körper gewinnt an Bedeutung im Action Painting. Die Leinwand wird unter der spontanen Eingebung des Künstlers bearbeitet. In einer trancehaften Gestik träufelt er die Farbe auf die Bildfläche. Die Spontaneität wird nicht dargestellt, sondern in einer eigentlichen «rage de vivre» (Fritz Billeter) ausgelebt. Das Bild enthält die Spuren des körperlich agierten Erlebens. Die grossen Bildformate entsprechen der Malweise: die «res extensa» des Körpers braucht Raum, um sich verständlich zu machen. Aber selbst die riesigen Malflächen vermögen die Körperlichkeit des Ausdrucks nicht einzugrenzen. Das Bild ist Ausschnitt aus einem potentiell universalen Malfeld. Strukturell entspricht es der Addition einer Geste, die im Prinzip unbegrenzt wiederholbar ist.

«Und eines Tages begriff ich, dass meine Hände als Werkzeug zur Arbeit, Farbe aufzutragen, nicht mehr genügten» (Yves Klein). – Bereits um einiges deutlicher tritt der Körper bei Yves Klein ins Bewusstsein der Malerei. In seinen «Anthropométries» wird der menschliche Körper als Malutensil verwendet, als «lebender Pinsel». Klein tauchte seine Hände und Füsse in Farbe und drückte sie anschliessend auf ein Tuch. Er verwendete weibliche Modelle, die ihren Körper mit Farbe bespritzten und sich anschliessend gegen weisse Leinwände drückten oder sich darauf wälzten.

«Meine Aufgabe ist es, die Grenzen zwischen Leben und Kunst zu verwischen» (Wolf Vostell). – In der Aktionskunst steigert der Körper seine Bedeutung. Happenings und Fluxus-Aktionen existieren ausschliesslich in der Zeit. Die Kunst ist identisch mit dem Prozess der Handlung. Der Körper wird zum unmittelbaren Träger des Kunstwerks, zur «lebenden Leinwand». Doch darüber hinaus beginnt der Körper auch thematisch zu werden. Allan Kaprow verlangt in seinen «Time Pieces», dass sich die Happenisten selbst und gegenseitig den Puls nehmen, von Mund zu Mund atmen, den Atem anhalten, den Atem beim Besteigen von Treppen beobachten etc. Yoko Ono fordert ihre Mitspieler auf, sich aufeinander zu legen, um dem Herzschlag der zuunterst liegenden Person zu lauschen. Eine Aktionsidee von Wolf Vostell lautet: «Pressen Sie ihre Stirn jeden Tag um 12 Uhr 31 gegen die Stirn eines anderen Menschen» (zit. nach Schilling 1978, p. 104). Das «Concerto per donna» von Giuseppe Chiari

besteht im wesentlichen aus «. . . soft extremely varied noises which can be obtained by blowing into a women's hair» (Chiari in Vergine 1974). Etc. Die Happenisten lösen die Trennung von Künstler und Publikum auf. Gleichzeitig reissen sie die Grenze zwischen Kunst und Leben ein. Im Happening soll das Leben selbst in den Bereich der Kunst eintreten. Der Körper ist permanent im Kunstwerk anwesend.

«Einfachheit der Form bedeutet nicht unbedingt auch Einfachheit des künstlerischen Erlebnisses» (Robert Morris). - Auf andere Art wird der Körper in der Minimal Art ins Kunstwerk einbezogen. Die minimale ästhetische Information der formalen Primärstrukturen provoziert die physische Seite des Sehens. Das Kunstwerk verlangt nach der körperlichen Aktivität des Betrachters. Erst durch seine Bewegungen beginnt es überhaupt zu existieren. «Das Bild allein ist ein relativ unergiebiger Betrachtungsgegenstand, denn es bietet in seiner auf ein Minimum reduzierten Binnenordnung nur eine geringe optische Sensation. Seine triviale Physiognomie gewinnt erst ein wenig mehr an Reizen, wenn der Besucher seine Position im Raum mehrmals ändert, so dass sich ihm bei wechselndem Blickwinkel die gesamte Bildfläche wie auch deren Zonen jeweils anders verkürzt darstellen» (Junker 1971, p. 42). Die Rezeption des Kunstwerks ist im wörtlichen Sinne abhängig vom Standpunkt des Betrachters. Doch man «sieht» gerade nichts, wenn man das Werk bloss von einem Ort aus anschaut. Erst der mehrmalige Wechsel des Standpunktes vermag das Kunstwerk zu erschliessen. Das zeitliche Moment des Kunsterlebens ergänzt sich zu einem raum-zeitlichen Geschehen. Nicht das Auge, sondern das Auge-im-Körper ist Erkenntnisorgan.

«Ich bin für eine Kunst, die man wie einen Plan benutzen kann, die du kneifen kannst wie den Arm deiner Süssen oder abknutschen wie einen Schosshund, die sich ausdehnt und quietscht wie ein Akkordeon, die man mit Essen bekleckern kann wie ein altes Tischtuch» (Claes Oldenburg). – Die Ausweitung der sinnlichen Rezeptionskanäle ist nicht begrenzt auf einzelne «Stile», sondern zieht sich quer durch die verschiedensten Tendenzen der modernen bildenden Kunst. Durch Eigengeräusche der Materialien (Jean Tinguely), eingebaute Tonbänder (Dennis Oppenheim), Aktivierung der Haptik

(Claes Oldenburg), begehbare «Environments» (Edward Kienholz, George Segal) etc. wird die traditionelle Dominanz des Auges als Organ der Kunstrezeption in Frage gestellt. Je deutlicher das passive Auge zurückgedrängt wird, desto klarer tritt der Körper in den Vordergrund. Kaum zu überbieten ist die Relativierung des Auges durch Piero Manzoni. Mit dem Daumen signierte er hartgesottene Eier und liess sie verspeisen. Durch das Aufessen seiner Ausstellung hatte Manzoni eine radikal körperliche Beziehung zur Kunst geschaffen. Der Kunstgenuss wird zur Sache der Geschmacks- und Verdauungsorgane. Man versteht die Kunst, indem man sie sich einverleibt.

«Der Künstler selbst muss ein Meisterwerk sein» (Marcel Duchamp). - Die Fluxus-Künstler lösen die von den Happenisten praktizierte Rollenverschmelzung Künstler/Publikum wieder auf. Der Künstler wird erneut zum Dominator des ästhetischen Geschehens. Gleichzeitig, wegen der nach wie vor gültigen Ineinssetzung von Kunst und Leben, bindet sich die Aktionskunst an die Handlungen des Künstlers. Zur Verschmelzung von Kunstexistenz und Künstlerexistenz ist nur noch ein kleiner Schritt. Er wird getan von einem Einzelgänger der Fluxus-Bewegung: Joseph Beuys. Leben und Kunst werden zu einer Identität, der Identität Joseph Beuys. Die Materialien, die in seinen Aktionen anfallen, sind keine für sich existierenden Kunstwerke; es sind autobiographische Dokumente, deren Sinn erst in der Rückbindung an die Existenz des Künstlers aufgeht. Der Künstler wird zum Schamanen der modernen Gesellschaft. Die Identifikation der eigenen Existenz mit der künstlerischen Äusserung macht den Körper zu einem permanenten ästhetischen Ort. Doch Beuys bringt seinen Körper auch thematisch ins Spiel. Er verwandelt sich in eine Skulptur, indem er seinen Kopf mit Honig bestreicht und Blätter dranheftet. Er hüllt sich in Filzmatten und liegt eingerollt mehrere Stunden in einer Galerie. Er beisst in Talg und legt seine Zahnabdrücke in Reihen auf den Boden. Etc.

«Selbst zur Kunst werden, leben als Kunstwerk...» (Timm Ulrichs). – Kunst als «Verkörperung» der eigenen Existenz: Dieses Motto wird von Ben Vautier, Timm Ulrichs und Gilbert & George voll ausgelotet. Vautier proklamiert: «Regardez-moi, cela suffit!» Der Blick auf den Künstler genügt. Der Künstler ist das Kunstwerk.

- «. . . man zeigt keine Formen mehr, sondern sich selbst als Menschen» (Vautier, zit. nach Schilling 1978, p. 99). Konsequenterweise verbrachte Vautier eine Woche im Fenster einer Londoner Galerie. Ähnlich Ulrichs, der sich in seiner «Zimmergalerie» selbst ausstellte und zum Kunstwerk erklärte (Schilling 1978, p. 99). Genauso die beiden Engländer Gilbert George, die sich als «lebende Skulpturen» bezeichnen: «Being living sculptures is our life blood, our destiny, our romance, our disaster, our light and life» (Gilbert George in Vergine 1974). Alles was sie tun ist Kunst. Piero Manzoni hat eine komplementäre Reduktion vollzogen: Die «Verkörperung» der Kunst im Rezipienten. Manzoni fertigte Ausweise an, die deren Träger zu Kunstwerken erklärten. Er signierte weibliche Aktmodelle, um sie zu authentischen Kunstwerken zu machen. Und er konstruierte eine «magische Basis», ein konisches Podest mit zwei Fussabdrücken, auf dem jedermann im Moment wo er draufsteht zum Kunstwerk wird.
- «. . . direkte Kunst kennt nur den Körper und macht alles, was mit dem Körper zu leisten ist» (Otto Muehl). - Im Wiener Aktionismus, einer Spielart der Aktionskunst, ist der Körper nahezu ausschliessliches Thema der künstlerischen Analyse. So fragwürdig, brutal und abstossend vieles sein mag, was die Wiener gemacht haben, so klar tritt bei ihnen der Körper in den Vordergrund. Das Entsetzen, das die Aktionen von Muehl oder Nitsch auslösen konnten, zeigt die tiefsitzende Tabuisierung körperlicher Vorgänge, die Verdrängung der Realitäten des Körpers hinter die Kulissen der Öffentlichkeit. Was die Wiener Aktionisten tun, ist im Grunde nichts anderes als eine Radikalisierung des Action Painting, thematisch übertragen auf die eigene Existenz. Während das Action Painting den ekstatischen Ausbruch des Verdrängt-Unbewussten durch Farbe und Leinwand in wenig provokative Bahnen kanalisiert, fällt im Aktionismus der Wiener die Eruption des Inneren zurück auf den Künstler. Die freigewordenen Energien werden nicht ästhetisch sublimiert, sondern stellen sich selbst dar als wildes Geschrei, orgiastisches Tun, enthemmte Analität, entfesselte Sexualität und sado-masochistisches Agieren. Die Provokation des Unsublimierten ist kaum geeignet Bewusstseinsund Reflexionsprozesse in Gang zu setzen. Trotzdem ist den Wiener Aktionisten zugute zu halten, dass sie sich mit der bedingungslosen

Thematisierung des Körpers zu Wegbereitern der «body art» gemacht haben.

«Ich glaube, Body Art) ist sehr gut, weil sie die Distanz zwischen Künstler und Material zusammengerückt hat, so dass Künstler und Material eins wurden» (Dennis Oppenheim). — Die Arbeiten der Body Art sind leiser als jene der Wiener, verhaltener, aber auch umfassender und dadurch eher geeignet, Reflexionen in Gang zu setzen. Als Vorläufer der Body Art ist erneut der Anti-Künstler Manzoni zu erwähnen. Er projektierte, sein «sangue d'artista» in Fläschchen abzufüllen und seinen Atem in Ballons zu blasen, um Skulpturen zu schaffen («fiato d'artista»). Einer der ersten Körperkünstler im engeren Sinn ist Bruce Nauman. Sein «Portrait of the Artist as a Fountain» zeigt ihn wasserspeiend als Brunnenfigur. In seinen «body sculptures» bemalt er sein Gesicht und seinen Oberkörper mit farbigem Make-Up. Ähnliche Arbeiten hat Arnulf Rainer gemacht, indem er seinen eigenen Körper oder die Körper von Modellen bemalte. Rainer befasst sich in den verschiedensten Arbeiten mit dem kommunikativen Aspekt des Körpers. Auf Photos, die er teilweise durch Übermalungen in ihrer Aussage steigert, stellt er Grimassen, Gesten, Körperverrenkungen etc. dar.

Klaus Rinke visualisiert in seinen «Primärdemonstrationen» den Raum- und Zeitbezug des Körpers. Sein Anliegen ist «. . . that every person . . . should obtain the opportunity to know himself and to work with himself with the help of these elementary demonstrations of reality» (Rinke in Vergine 1974). Rinke macht deutlich, dass die Body Art nicht durch einen Griff in die psychopathologische Begriffskiste abgetan werden kann. Die Körper-Aktionen sind ein Reflexions- und Aktionspotential, das dem Rezipienten die Körperlichkeit seiner Existenz bewusst machen will und ihn auffordert, die visualisierten Erfahrungsprozesse an seinem eigenen Leib nachzuvollziehen.

Ein besonderer Aspekt der Körperkunst, der mit dem Begriff «Martyr Art» belegt wird, liegt im Verletzen des Körpers. Dennis Oppenheim lässt einen Holzsplitter in seinen Finger eindringen, meisselt einen Fingernagel ab oder provoziert eine Hautveränderung durch übermässige Sonneneinstrahlung. Vito Acconci untersucht,

wie weit er die Hand in den Mund stecken kann und wie lange er das aushält. Er reibt seinen linken Unterarm bis ein roter, wunder Fleck entsteht oder beisst sich in Arme und Beine und drückt die Bissstellen auf Papier ab. Er brennt Körperhaare ab oder reisst sie sich aus. Die Bezüge der «Martyr Art» zum «Theater der Grausamkeit» Antonin Artauds sind offensichtlich. Lea Vergine schreibt in ihrer Dokumentation über die Body Artists: «Like Artaud, they want an intimate acquaintance with all of the possibilities of self-knowledge that can stem from the body and the investigation of the body. The body is stripped bare in an extreme attempt to acquire the right to a rebirth back into the world. Most of the time, the experiences we are dealing with are authentic, and they are consequently cruel and painful. Those who are in pain tell you that they have the right to be taken seriously» (Vergine 1974, p. 5).

Es kann hier nicht um eine Bewertung der künstlerischen Bedeutung der Body Art und ihrer Vorläufer gehen. Unser Interesse beschränkt sich auf die Demonstration einer Tendenz der zeitgenössischen bildenden Kunst, um darin Hinweise zu finden auf aktuelle Probleme der menschlichen Existenz. Wir sind einer Linie gefolgt – vom Surrealismus zum Action Painting, zur Minimal Art, zu Happening und Fluxus, Beuys und Manzoni, zum Wiener Aktionismus und schliesslich zur Body Art –, die einer zunehmenden Verdeutlichung des Körpers entspricht. Gemäss unserer Intention, die Kunst als Sensor des Zeitgeschehens zu verwenden, stehen wir damit einem Problem gegenüber, das den modernen Menschen offensichtlich betrifft.

Zur Zivilisationsgeschichte des Körpers

Der Körper – ein Problem des modernen Menschen? Die Kunst vermag Probleme aufzudecken, nicht aber deren Ursachen zu analysieren. Weshalb also der Körper? Versuchen wir eine Antwort durch einen Blick in die *Vergangenheit*. Wenn wir uns im Mittelalter umsehen, so begegnen wir einer Farbigkeit des Lebens, die sich vom Grau unseres Alltags markant abhebt. «So grell und bunt war das Leben.

dass es den Geruch von Blut und Rosen in einem Atemzug vertrug. Zwischen höllischen Ängsten und kindlichstem Spass, zwischen grausamer Härte und schluchzender Rührung schwankt das Volk hin und her wie ein Riese mit einem Kinderkopf. Es lebt in Extremen, zwischen der gänzlichen Verleugnung aller weltlicher Freude und einem wahnsinnigen Hang zu Reichtum und Genuss, zwischen düsterem Hass und der lachlustigsten Gutmütigkeit» (Huizinga 1975, p. 29). Die Affekte spielen jäher und unmittelbarer, die Nuancierungen im zwischenmenschlichen Sektor sind gering. «Es gibt Freund und Feind, Lust und Unlust, gute und böse Menschen» (Elias 1976, Bd. I, p. 79). Das Leben ist von einer bedingungslosen Offenheit. Die Trennung in privat und öffentlich, die uns so unumstösslich scheint, gibt es nicht. Das Mittelalter kennt keine Ökologie des Privaten: die Architektur und die Siedlungsformen sind so geschaffen, dass es schier unmöglich ist, sich abzusondern.

In diese Öffentlichkeit der Existenz ist der Körper einbezogen. Noch das 16. Jahrhundert ist bis auf wenige Ausnahmen «. . . das Jahrhundert der Gerüche, Düfte, Töne und der anfassbaren Körper» (Rittner 1976, p. 40). Erst allmählich, im Verlaufe eines langwierigen «Zivilisationsprozesses» (Elias) wird der Körper hinter die Kulissen des gesellschaftlichen Lebens verlegt. Je fester die Grenzen zwischen privat und öffentlich werden, um so vollkommener verschwindet der Körper in der Privatheit von Haushalt, Ehe und Familie. Wir wollen diese Entwicklung anhand einiger Beispiele nachzeichnen.

Norbert Elias hat in einer unkonventionellen Analyse von Etikettenbüchern gezeigt, wie die gesellschaftliche Entwicklung seit dem Mittelalter einer zunehmenden Kontrolle der unmittelbaren Affektäusserungen entspricht. Die uns gewohnte Glättung des interaktiven Verhaltens ist das Produkt einer «Zivilisierung» des menschlichen Körpers. Das «Benehmen», das die Etikettenbücher verlangen, ist durchwegs auf eine verstärkte körperliche Kontrolle gerichtet, auf eine Beherrschung des spontanen Dranges nach motorischer Äusserung. Im Mittelalter sind die Benehmensvorschriften noch vergleichsweise large. «Die gesellschaftliche Kontrolle ist . . . mild. Die Manieren sind gemessen an den späteren in jedem Sinne des Wortes ungezwungen. Man soll nicht schmatzen und schnauben beim Es-

sen. Man soll nicht über die Tafel spucken und sich nicht ins Tischtuch schneuzen, das ja auch zum Abwischen der fettigen Finger dient, oder nicht in die Finger selbst, mit denen man in die gemeinsame Platte fasst. Aus der gleichen Schüssel oder auch von der gleichen Unterlage mit anderen zu essen, ist selbstverständlich. Man soll sich nur nicht über die Schüssel hermachen, wie ein Schwein, nicht das Abgebissene wieder in die allgemeine Sosse tauchen» (Elias 1976, Bd. I, p. 142).

Die zunehmende Kontrolle der körperlichen Bedürfnisse trennt das menschliche Verhalten allmählich in ein «Innen» und ein «Aussen». Den Impulsen und Trieben wird die spontane Entladung verwehrt. Zwischen Bedürfnis und Verhalten schiebt sich ein Kontrollapparat. Zwei vermeintlich selbständige Sphären entstehen: Körper und Geist. Bedürfnis und Kontrolle sind von «aussen» nicht mehr unmittelbar zu sehen. Sie werden geheimnisvoll. Sie verbergen sich im Innern, das zum Eigentlichen des Menschen mystifiziert wird.

Im Moment, wo der Zivilisationsprozess diese Trennung erreicht hat, wird die Psychologie geboren (vgl. van den Berg 1960, p. 236). Der Mensch ist kein «offenes Buch» mehr; was er ist und wer er ist, hat seine Offensichtlichkeit verloren. «Was für ein unermesslicher Sprung von der Oberfläche des Leibes zum Innern der Seele!» kann Lichtenberg ausrufen (Buser 1973, p. 48). Die Physiognomiker bemühen sich, die fremd gewordene Existenz des Menschen wieder vertrauter zu machen. Der Körper ist ihnen Mittel zum Zweck: in ihm soll sich die Seele «ausdrücken». Der Mensch ist nicht mehr Körper; der Körper ist nicht mehr das eigentlich Menschliche; das Eigentliche liegt «dahinter», im «Innern».

Die strenge Assoziation, die der Zivilisationsprozess zwischen der Privatheit und dem Körper errichtet, zeigt sich anschaulich im Wandel der Schlafgewohnheiten. Für uns ist das Schlafzimmer zu einem der privatesten Räume geworden. Das gilt für frühere Zeiten nicht. In der mittelalterlichen Gesellschaft ist der Schlafraum nicht vom gesellschaftlichen Leben abgesondert. «Es war durchaus üblich, in den Räumen, in denen Betten standen, Besuch zu empfangen, und die Betten selbst hatten daher je nach ihrer Ausstattung einen Prestigewert. Es war sehr gewöhnlich, dass viele Menschen in einem Raum

übernachteten, in der Oberschicht der Herr mit seinem Diener, die Frau mit ihrer Magd oder ihren Mägden, in anderen Schichten häufig selbst Männer und Frauen in dem gleichen Raum, oft auch Gäste, die über Nacht blieben» (Elias 1976, Bd. I, p. 222). Wie eng diese Schlafgewohnheiten mit der Einstellung zum Körper verbunden waren, zeigt sich daran, dass die Nacktheit als selbstverständlich empfunden wurde. «Im allgemeinen schlief man in der Laiengesellschaft nackt . . . Es war eher auffallend, wenn jemand sein Taghemd beim Schlafengehen anbehielt. Es erweckte den Verdacht, dass der oder die Betreffende mit einem körperlichen Schaden behaftet sei - aus welchen andern Gründen sollte man seinen Körper verstecken?» (Elias 1976, Bd. I, p. 222,223). Wohlverstanden: es war diese Beziehung zum Schlafen und zur Nacktheit nicht auf den familiären Kreis beschränkt. Es war durchaus natürlich, mit fremden Menschen im selben Bett zu schlafen. Die Nacktheit hat sich noch nicht mit der Sexualität assoziiert, wie das für uns typisch geworden ist. Der entblösste Körper bedeutet nicht mehr als die Entblössung des Körpers. «Die Menschen standen . . . dem Körper – ebenso wie vielen seiner Verrichtungen - unbefangener gegenüber . . .» (Elias 1976, Bd.I, p. 224).

Die «Verrichtungen des Körpers»: auch sie privatisieren sich im Verlaufe des Zivilisationsprozesses. Peter Gleichmann hat die Entwicklung der Einstellung zum Urinieren und Defäzieren im Verlaufe der letzten eineinhalb Jahrhunderte untersucht und dabei festgestellt, wie sich auch hier ein zunehmend immer privater und peinlicher werdendes Verhältnis zum Körper herausgebildet hat. «In den früheren Berichten sprechen die Menschen über die Defäkationsvorgänge und die damit verbundenen Gefühle in verhältnismässiger Direktheit; vier, fünf Generationen weiter ist ihnen vieles derart peinlich, dass sie sich scheuen, überhaupt darüber zu sprechen» (Gleichmann 1979, p. 254). Hält man sich die Anstrengungen vor Augen, die die modernen Städte und Dörfer in die Installierung von Kanalisationssystemen investieren, so spürt man etwas von den enormen Peinlichkeitsängsten, die sich um die körperlichen Verrichtungen gebildet haben.

Die Wandlungen der psychischen Strukturen sind verknüpft mit

einem Wandel der Gesellschaft. Der soziale Wandel entspricht einer zunehmenden Differenzierung der gesellschaftlichen Funktionen. Die Verflechtungen, in die die Handlungen der einzelnen Individuen eingebunden sind, werden zunehmend komplexer. Die Menschen müssen ihr Verhalten immer genauer aufeinander abstimmen, damit die soziale Handlung zustande kommt. «Der Einzelne wird gezwungen, sein Verhalten immer differenzierter, immer gleichmässiger und stabiler zu regulieren» (Elias 1976, Bd. II, p. 317). Eine unmittelbar in der Situation verankerte gegenseitige Steuerung des Verhaltens, wie weitgehend in der mittelalterlichen Gesellschaft, kann nicht mehr genügen. Die Regelung des Trieb- und Affektlebens muss von «aussen» nach «innen» verlegt werden. Die Fremdzwänge werden zu Selbstzwängen.

Die soziologische Seite des Zivilisationsprozesses liegt in der Zentralisierung der Macht in staatlichen Organen. Sie erscheint zunächst als Monopolisierung der körperlichen Gewalt. Die Bestrafung des Verbrechers wird zum Zeichen der Macht des Herrschers. Der Körper des Verurteilten ist «Sache des Königs» (Foucault 1977, p. 140). Die Geschichte der Strafe ist eine Geschichte des Körpers. Das Mittelalter lebt in der Grausamkeit der körperlichen Peinigung. Die Peitsche, die glühenden Eisen, die Knochenschrauben, die Brandmarkung, die Verstümmelungen, die Verbannung, der Pranger, der Scheiterhaufen, das Rad, die Vierteilung: ein Feld von Praktiken, um den Körper im Zustand des Schmerzes festzuhalten. Marter und Hinrichtung sind Dinge des Alltags. Das Schaffott bildet «. . . einen wichtigen Bestandteil der geistigen Nahrung des Volkes» (Huizinga 1975, p. 4). «Die Hauptperson bei den Marterzeremonien ist das Volk, dessen wirkliche und unmittelbare Gegenwart zu ihrer Durchführung erfordert wird» (Foucault 1977, p. 75). In der Wende zum 19. Jahrhundert geht das Schauspiel der peinlichen Strafen allmählich zu Ende. Der Körper wird ersetzt durch die Seele: «Die Strafe soll, wenn ich so sagen darf, eher die Seele treffen als den Kôrper» schreibt Gabriel Bonnot de Mably (Foucault 1977, p. 26).

Der Appell an das Volk bleibt zunächst erhalten. Aber auch er wechselt seine Methode. Die alte Methode operierte physisch. Die

Drangsalierung des Verbrecher-Körpers dringt in die Körper des Volkes ein. Die Torturen der Marter wirken terroristisch: Sie erschüttern das Volk, lassen es physisch erschauern. Die neue Methode ist intellektuell. Die Strafe setzt Zeichen. Der Verbrecher hat, entsprechend seiner Untat, einen Dienst am Staat zu leisten. Er soll arbeiten: Strassen instandsetzen oder ins Bergwerk gehen. Der Verbrecher ist öffentlich sichtbar, die Relation Verbrechen/Strafe jedermann verständlich. Die Orte der Züchtigung sind ein «. . . Garten der Gesetze, den die Familien am Sonntag besuchen. . . . jede Züchtigung ist eine Lehrfabel» (Foucault 1977, p. 143, 145). Doch bald schon verschwindet der Appell an das Volk. Die Strafe verdrückt sich hinter die Mauern des Gefängnisses. Bedingungslos wird die Seele des Verbrechers zum Ansatzpunkt des Strafsystems. Psychiatrie, Psychologie, Theologie, Sozialarbeit etc., alles mögliche an Instanzen der Seelenarbeit wird aufgeboten, um an der «Resozialisierung» des Verbrechers zu arbeiten. Das Volk wird vom neuen Strafsystem ausgeklammert. Es würde die Aufgabe der Seelenumformung stören. Die Dekonditionierung der alten Gewohnheiten und die Transformation der Seele des Verbrechers sind auf die Abgeschlossenheit des Verhältnisses Bestrafender/Bestrafter angewiesen. «Der Straf-Agent muss eine totale Gewalt ausüben, die von keinem Dritten gestört werden darf; das zu bessernde Individuum muss in die Macht, der es ausgeliefert ist, vollständig eingeschlossen sein. Geheimhaltung ist geboten» (Foucault 1977, p. 167f.). Körper und Seele des Verbrechers werden dem Volk endgültig entzogen.

Ein weiterer Ort der Körperverdrängung ist das Sterben und der Tod. Der Tod ist wohl der letzte Triumph des Körpers über die Seele. Der Geist mag zwar imstande sein, die Spontaneität des Körpers ruchlos einzudämmen, das Versagen der organismischen Funktionen vermag er jedoch nicht unter seine Kontrolle zu bringen. Das Sterben des Körpers paralysiert die Herrschaft des Geistes. Der Tod ist die verzweifelte Stärke des Körpers¹. Wenn daher der Tod aus dem modernen Leben verschwunden ist, wenn er sich aus der Welt der vertrauten Dinge zurückgezogen hat (Ariès 1976, p.69), so ist dies nichts anderes als ein weiteres Symptom der Verdrängung des Körpers. Das Sterben im Mittelalter ist öffentlich wie alle anderen

menschlichen Dinge. «Das Zimmer des Sterbenden wandelte sich zur öffentlichen Räumlichkeit mit freiem Eintritt . . . Wichtig war, dass Eltern, Freunde oder Nachbarn zugegen waren. Man führte die Kinder herein: Keine Darstellung eines Sterbezimmers bis zum 18. Jahrhundert ohne einige Kinder» (Ariès 1976, p. 24). Der tote Körper ist kein Objekt der Sorge. Die Leichen wurden ohne Sarg, lediglich in Tücher gehüllt, der Erde übergeben. Die Gräber waren Gemeinschaftsgräber; die toten Körper lagen in engem Kontakt zueinander in der Erde. Doch nicht nur waren die Toten in Gesellschaft: Der Friedhof war auch ein Ort des Lebens. Er konnte Asyl und Refugium sein, eine Stätte der Begegnung und Versammlung. Lebende und Tote waren mehr als ein Jahrtausend miteinander vereint (Ariès 1976, p. 30).

Die moderne Einstellung zum Tod ist völlig anders. Der Tod und die Toten haben ihre Vertrautheit verloren. Sie werden zu Angstfaktoren. Aber die Angst darf nicht geäussert werden. Die Erschütterung angesichts des toten Körpers wird unterdrückt. Äussere Zeichen des Schmerzes sind verpönt. Trauer und Tränen werden ins Private, Verborgene abgedrängt. Die Beseitigung des Toten geschieht so unauffällig wie möglich. Die Kremation, die tätige Vernichtung des toten Körpers, ist der letzte Schritt in der Verdrängung des Todes. Die Erinnerung an den Triumph des Körpers wird ausgelöscht.

Wir wollen die Diskussion von Beispielen abbrechen. Die Entwicklung des Zivilisationsprozesses in Richtung einer zunehmenden Kontrolle und Verdrängung des Körpers dürfte deutlich geworden sein. Die Zivilisationsbewegung ist ausgerichtet «... auf eine immer stärkere und vollkommenere Intimisierung aller körperlichen Funktionen, auf ihre Einklammerung in bestimmten Enklaven, ihre Verlegung (hinter verschlossene Türen) ...» (Blok 1979, p. 178). Der Körper wird abgedrängt hinter die Kulissen der Öffentlichkeit, in die Freiräume des Privaten. Die Unbefangenheit im Besprechen der körperlichen Verrichtungen ist verlorengegangen. Aber nicht nur fehlt uns die Unbefangenheit, auch eine neutrale Sprache ist uns abhanden gekommen². Der Körper wird aus unserem Bewusstsein verdrängt, exkommuniziert, mit einem «Bann des Schweigens» (Elias) belegt.

Die Reifikation des Körpers in der Wissenschaft und die Dominanz des Auges

«For modern, scientific man the phenomenal world is primarily an (It); for ancient – and also for primitive – man it is a (Thou).

Henri Frankfort

«Man beutet keine Natur aus, die zu einem spricht.»

Hans Peter Duerr

Die Zivilisationsgeschichte des Körpers kann in ihrer Bedeutung kaum überschätzt werden. Die abendländische Kultur ist dem Körper wenig zugeneigt. «Im Gegensatz insbesondere zu den Kulturen Asiens, aber auch anderen, z.B. afrikanischen, ist in Europa kaum je die Physis der Menschen als Medium der Entfaltung kultiviert worden» (zur Lippe 1976, p. 113). In vielen nichteuropäischen Kulturen steht der Körper nicht abseits, sondern im Zentrum der Dinge. Die unterschiedliche Einstellung der östlichen und der westlichen Medizin zum Körper vermag die Differenz der Kulturen eindrücklich zu veranschaulichen. Die westliche Medizin objektiviert den Körper. Der Körper ist ein Ding, in das man eindringen kann, eine Maschine, die sich von innen her reparieren lässt³. Für die östliche Medizin ist der Mensch eine geistig-körperliche Einheit. Ein Eindringen in den Körper wäre zugleich ein Eindringen in die Seele. Aus dieser Haltung entsteht eine nicht-penetrierende Medizin. Pulsdiagnostik, Akupunktur, Massage, Kräuter, Salben, Moxibustion etc. dominieren das Therapiefeld. Die westliche Medizin ist ein Produkt des Zivilisationsprozesses. Die Objektivierung des Körpers war keineswegs von Anfang an gegeben: «. . .modern man went through a long and slow process of reification before he could contribute to the body the same thing-like characteristics he ascribed to the objects around him» (Broekhoff 1972, p. 5). Die Galensche Anatomie, die jahrhundertelang die Medizin dominierte, war eine intuitive Lehre, die ohne die Öffnung des Körpers auskam. Erst im Mittelalter beginnt eine empirische, penetrierende Anatomie. Die objektivierende Einstellung zum Körper beginnt sich durchzusetzen. Die Medizin wird sowohl theoretisch wie praktisch zur einflussreichen Basis, auf der sich die entfremdete Beziehung zum Körper vermitteln kann: «Die Aufteilung des Körpers in Organe, die innere Differenz des Fleisches, eröffnet den Mangel, durch den der Körper sich von sich selbst entfernt . . .» (Derrida 1976, p. 287).

Mit Descartes gewinnt die Eroberung des Körpers als entseeltem Forschungsobjekt ihre philosophische Rechtfertigung. Der Körper wird im Bereich der «res extensa» angesiedelt, abgetrennt von der «res cogitans» des Geistes, mit der er lediglich durch eine schwächliche Zirbeldrüse verbunden ist. Der Körper wird verdinglicht zur Körper-Maschine, kontrolliert vom Geist, aber nicht existentiell mit dem Geist verbunden: «Ich lasse jetzt nichts gelten als was notwendig wahr ist; demnach nun bin ich genaugenommen lediglich ein denkendes Ding, d.h. Geist bzw. Seele bzw. Verstand bzw. Vernunft . . . Jener Komplex von Gliedern, den man den menschlichen Leib nennt, bin ich nicht . . . Somit ist sicher, dass ich wirklich vom Körper verschieden bin und ohne ihn existieren kann» (Descartes 1976, p. 47, 98). Das denkende Subjekt ist das einzig gewisse Subjekt. Descartes feiert den Auszug des Geistes aus dem Körper als Weg der Identitätsfindung. Daran hat sich seither nicht viel geändert.

Descartes hat den Rahmen geschaffen für unsere Erkenntnisbeziehung zur Welt: Erkennen ereignet sich zwischen einem Objekt und einem körperlosen Subjekt. Für die Erkenntnistheorie ist der Körper eine Störgrösse. Bei Piaget ist zwar das sensomotorische Erkennen an den Körper gebunden. Aber auf der höchsten Stufe der kognitiven Entwicklung, dem formal-operatorischen Denken, ist jede Körperlichkeit des Erkennens verschwunden, «überwunden» zugunsten einer abstrakten kognitiven Mobilität (vgl. Piaget 1973). Alles, was einmal unmittelbar körperlich war, ist längst interiorisiert und transformiert in eine semiotische Funktion. Der Einsatz des Körpers ist für die reine Erkenntnis nicht nötig, ja er würde die Objektivität des Erkennens stören. Erkenntnis und Körperlichkeit schliessen sich aus.

Die «Berührungsangst der Wissenschaft» (zur Lippe) findet hier ihre Erklärung.

Dieser Erkenntnistheorie entspricht die Prestigehierarchie unserer Sinne. Oben steht das Sehen, unten das Tasten, Riechen und Schmecken, irgendwo in der Mitte das Hören. Das Auge wird bevorzugt, weil es am wenigsten an die Körperlichkeit des Erkennens erinnert. Es ist ein körperfernes Sinnesorgan. «Das Auge ist der intellektuellste Sinn» (Rittner 1976, p. 39). Bereits Hegel wusste davon: «Das eigentliche Materielle der Körperlichkeit . . . geht uns beim Sehen . . . nichts an» (Hegel, zit. nach Karpenstein 1977, p. 71). Doch das Auge hat genauso eine Zivilisationsgeschichte wie das Öffnen des Körpers, das Benehmen, das Defäzieren, die Strafe, das Sterben oder die Sexualität. Das Auge ist im Mittelalter dem Tasten, Riechen und Hören nachgestellt (Rittner 1976, p. 40). Im Auge vermutet man die Quelle von Irrtum, Verwirrung und Illusion. In der Renaissance ist die visuelle Wahrnehmung noch immer diffus und nicht in dem Masse unabhängig von den übrigen Sinnen wie in unserer Zeit (Broekhoff 1972, p. 7). Das 16. Jahrhundert ist das Jahrhundert der Gerüche, Düfte, Töne und anfassbaren Körper (vgl. oben). Erst allmählich «. . . (wird) der Gebrauch des Geruchsinns, die Neigung an Speisen oder an anderem zu riechen, gleichsam als etwas Tierisches, eingeschränkt . . .» (Elias 1976, Bd. I, p. 281). Das Auge gewinnt durch die Tabuisierung der «niederen» Sinne eine unwillkürliche Dominanz. «Es wird ähnlich und vielleicht noch stärker als das Ohr zum Vermittler von Lust, gerade weil die unmittelbaren Befriedigungen des Lustverlangens in der zivilisierten Gesellschaft durch eine Unzahl von Verboten und Schranken eingeengt sind» (Elias 1976, ebd.). Die Bedeutung, die das Buch, die Massenmedien, der Film, das Theater etc. in unserer Kultur haben, wäre nie möglich ohne den langen zivilisatorischen Prozess der Formung des Auges. Aber selbstverständlich verstärken die Medien ihrerseits die Dominanz des Auges. Die Massenmedien, die Reklame- und die Vergnügungsindustrie bemächtigen sich des Auges auf eine Art und Weise, dass es sogar für die nichtoptischen Sinne zuständig wird. Wir wollen dies am Beispiel der Sexualität zeigen.

Die Verschiebung der Sexualität ins Auge

«Zwar wird der Leib immer mehr enthüllt und rücken seine Sexualeigenschaften in den Blick, doch ist es der kosmetisch geschminkte Leib, sein Modus ist der Körper-zum-Anschauen.» Wolfgang Fritz Haug

Die Sexualität ist körpernah. Das sexuelle Erleben ist primär nicht optisch, sondern haptisch-taktil, olfaktorisch, gustatorisch. Die Genitalien sind nicht für das Auge bestimmt. Sie gehören fast ausschliesslich dem taktilen Wahrnehmungsbereich an. «Sie existieren im Grunde überhaupt nur in einer taktilen Welt» (Huber 1977, p. 53). Für die Erfüllung der sexuellen Bedürfnisse ist das Auge nicht wichtig. Das Licht kann das sexuelle Erleben geradezu stören. Die Sexualität ist geschaffen für eine körpernahe Welt, eine Welt, wo das Auge den übrigen Sinnesorganen untergeordnet ist. Es ist die Welt der Kunstwerke Oldenburgs, einer Kunst, die man kneifen, in den Arm nehmen oder abknutschen kann, die quietscht wie ein Akkordeon (vgl. oben).

Wechseln wir von der Intimität des Liebesaktes über ins gleissende Licht der Öffentlichkeit, so begegnen wir einer Sexualität für das Auge. Reklamewände, Pin-up-, Revue- und Go-Go-Girls, Miss-Wahlen, «Herren-Magazine», Pornohefte, Sex-Shops, erotisches Kino, Striptease, Peep- und Life-Shows: ein immenses Angebot an Augenlust. Die sexuelle Konstitution wird umgekrempelt, das sexuelle Erleben dem Körper entzogen und ins Auge verlegt. Die Penetranz, mit der das Auge mit sexuellen Stimuli injiziert wird, prägt das Erleben. Die Befriedigung der sexuellen Bedürfnisse wird optisch erwartet. Ein Erfahrungsvakuum entsteht, eine Entleerung der ursprünglich haptisch-taktilen Erlebnissphäre der Sexualität. Einer omnipräsenten Sozialisation des Auges steht nichts Ähnliches gegenüber, das in die körperliche Erfahrung der Sexualität einführen würde. Die körpernahe Sinnlichkeit muss jeder für sich selbst finden. Es droht

die Gefahr eines sexuellen Erlebnisanalphabetismus, einer Kommunikationsunfähigkeit im sexuellen Verkehr, eines Verlustes der Erotik. Das steigende Bedürfnis nach Pornographie, Sex-Filmen, Peep-Shows etc. ist Ausdruck dieser Entwicklung: Die fehlende Sozialisation zum körperlichen Erleben schafft ein Feld von Frustrationen, als deren Folge die Befriedigung der sexuellen Bedürfnisse im Visuellen gesucht wird. Doch mehr als eine Scheinbefriedigung kann das Auge nicht bieten. Die Frustration bleibt und mündet in einen circulus vitiosus: «I can't get no satisfaction» (Rolling Stones)!^{4,5,6}

Der Körper in der Pädagogik

«Die Geschichte unseres Körpers ist die Geschichte unserer Erziehung: die Geschichte des Körpers ist die Geschichte der Erziehung.»

Florence Stevenin

Wir haben nun mit einiger Ausführlichkeit das uns von der modernen Kunst vermittelte Problemfeld der Körperlichkeit des Menschen diskutiert. Wenn wir zurückblenden auf unsere eingangs formulierten Überlegungen, so dürfen wir wohl mit Recht davon ausgehen, dass uns in der bildenden Kunst ein brauchbares Instrument zur Verfügung steht, um Problemfelder der menschlichen Existenz aufzuspüren und damit eine pädagogische Methodologie des «context of discovery» zu begründen. Die methodologischen Überlegungen sollen uns nun aber nicht weiter beschäftigen. Vielmehr wollen wir abschliessend die gewonnene Problematik der Körperlichkeit des Menschen auf ihre pädagogischen Implikationen hin ausloten und einige unmittelbar daraus erwachsende theoretische und praktische Konsequenzen ziehen. Wir beginnen unsere Überlegungen damit, dass wir nach der Rolle fragen, die die Pädagogik im Prozess der Entkörperlichung des Menschen spielt.

Es wäre wohl etwas vermessen, von einer Schuld der Pädagogik zu sprechen, doch was den Körper anbelangt, weist die Geschichte der Pädagogik einige recht dunkle Kapitel auf (vgl. Rutschky 1977). Die Pädagogik ist sowohl ein Resultat des Zivilisationsprozesses als auch einer seiner Motoren. Mit dem zunehmenden Voranschreiten der Disziplinierung des Körpers vergrössert sich die Distanz zwischen Kindern und Erwachsenen. Die Kindheit wird zu einem zivilisatorisch notwendigen Lebensabschnitt (vgl. Ariès 1975; Elias 1976, Bd.I, p. 190 ff.; van den Berg 1960). «Die mittelalterliche Gesellschaft . . . hatte kein Verhältnis zur Kindheit . . .» (Ariès 1975, p. 209). «Die Distanz zwischen Erwachsenen und Kindern war, gemessen an der heutigen Distanz, gering» (Elias 1976, Bd. I. p. 192). Bereits im 18. Jahrhundert ist die «Zivilisierung» der Erwachsenen so weit vorangeschritten, dass die Kinder als Menschen besonderer Art erscheinen. Rousseau hat dies erstmals deutlich wahrgenommen bzw. ausgesprochen bzw. niedergeschrieben. Seither greift die Pädagogik aktiv in den Zivilisationsprozess ein. Sie unterstützt die Psvchogenese des Kindes, die als Rekapitulation der Soziogenese (Elias 1976, Bd. I, p. LXXIVf., 174, 330) nach erzieherischen Massnahmen verlangt. Die pädagogische Situation wird zum Vollzugsort des «soziogenetischen Grundgesetzes» (Elias) und die Kontrolle des kindlichen Körpers zum ernsten Anliegen des pädagogischen Handelns. Der Körper ist Ziel der Erziehung: Das Kind soll den Erwachsenenstandard der «Zivilisiertheit» erreichen. Der Körper ist aber auch Erziehungsmassnahme: Die körperliche Strafe findet immer wieder von neuem ihre Rechtfertigung als (ultima) ratio pädagogischen Handelns.

Die Reflexion der Pädagogik auf diese ihre Vergangenheit ist eigenartig bescheiden. Selbst dort, wo der Körper noch am ehesten im pädagogischen Bewusstsein präsent ist, im Bereich der Leibes- oder Sporterziehung ist die Erziehungswissenschaft erstaunlich abstinent. Sie hat sich meist nur halbherzig dieses Erziehungsfeldes angenommen. Die Richtigkeit dieser These bestätigt sich allein schon an der Tatsache, dass das Turnen und die Leibesübungen nicht aufgrund pädagogischer Bemühungen in die Lehrpläne der Schulen aufgenommen wurden, sondern aus pädagogikexternen Motiven, etwa militä-

rischen oder gesundheitspolitischen Interessen (vgl. Burgener 1973, 1976; Pieth 1978). Die pädagogische Schwäche der Leibes- und Sporterziehung ist eine Folge des geringen Interesses der Fachpädagogik an ihren Problemen. Zwar finden sich immer wieder gelegentliche Äusserungen namhafter Pädagogen zum erzieherischen Gehalt von Turnen und Sport, aber eine systematisch begründete erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung fehlt. Nur für wenige Erziehungswissenschaftler ist die körperliche Erziehung ein Thema regelmässiger Reflexion. Einer dieser wenigen ist Konrad Widmer⁷.

Als Folge der fachpädagogischen Abstinenz haben sich der Turnunterricht und die Leibeserziehung selbst um ihre edukative Rechtfertigung bemüht. Vieles, was dabei herausgekommen ist, hat den Charakter eines praktizistischen Geredes oder einer theoretischen Überreaktion. Geändert hat sich die Situation erst damit, dass die Leibeserziehung in die Arme der noch jungfräulichen Sportwissenschaft gelaufen ist und sich zur Sportpädagogik gemausert hat. Sie hat jetzt – wenigstens in einigen Ländern – ihre eigenen Lehrstühle und Universitätsinstitute. Die Erziehungswissenschaft aber bleibt nach wie vor auf Distanz. Ja, die institutionelle Trennung beider Disziplinen birgt die Gefahr in sich, die Erziehungswissenschaft könnte sich des Körpers völlig entledigen und noch weniger als früher gewillt sein, darüber in Reflexion zu treten. Die Dringlichkeit, mit der der Körper als Thema der Pädagogik ansteht, wird damit nur um so deutlicher!

Der Körper in der Schule

«. . . entre le corps de l'enfant et celui de l'adulte s'établit un vide constitutif.» René Schérer

Fragen wir am Beispiel der Schule etwas konkreter nach der Bedeutung des Körpers im pädagogischen Prozess. In der Interaktion von Lehrer und Schüler ist der Körper nicht vorgesehen. Körperliche

Kontakte werden vermieden. Auch die Rollenstruktur der Schule ist körperlos gedacht. Die Zweckrationalität der schulischen Organisation verwehrt sich den Zugang partikulärer Bedürfnisse. Die Körperlichkeit hat sich im Geistigen des Stoffes zu sublimieren. Doch der Körper wird vom Zugriff der Schule keineswegs verschont. Die Klasse als pädagogisches Arrangement hat den Effekt einer «... möglichst vollständigen Monopolisierung der Trieb- und Interessenbefriedigung beim Lehrer» (Fürstenau 1964, p. 71). Die Schule kann auf diese Weise die familiäre Abhängigkeit des Kindes reproduzieren und als Motivationsmechanismus in ihre Dienste nehmen. Damit aber verunmöglicht sie sich erst recht den Körper zu thematisieren. Der Körper darf nicht zur Sprache kommen, weil er die Schule zwingen würde, sich selbst und den Schülern einzugestehen, dass er längst ins pädagogische Handeln eingeflochten ist. Die Schule hätte sich offen für ihre zivilisatorische «Körperarbeit» zu legitimieren.

Die Exkommunikation des Körpers belangt die Psychodynamik des Lehrers. Denn der Körper kann wohl aus dem pädagogischen Diskurs ausgeschlossen werden, real aber lässt er sich nicht verbannen. Die noch unsichere körperliche Kontrolle der Schüler, ihre unfertige «Zivilisiertheit» stellen eine latente Bedrohung der Affektund Verhaltenskontrolle des Lehrers dar. Seine eigenen kindlichen Konflikte werden wiederbelebt. Die Schüler erinnern an die Versagungen, die der eigene Körper erdulden muss. Die Erinnerung kann bedrohlich werden. Der Lehrer empfindet Angst, die Kontrolle über sich selbst zu verlieren. Die Freiheiten des Lehrplans und die Spielräume der Rollenerwartungen ermöglichen es ihm, die durch die Körperlichkeit der Schüler ausgelösten Ängste in einem scheinrationalen pädagogischen Handeln abzuwehren. Er fixiert sein Verhalten auf Leistung, affektive Neutralität, universalistische Orientierung und Spezifität der Erwartungen. Er reduziert den familiären Gehalt seiner Tätigkeit zugunsten einer bürokratisch normierten Rolle. Die pädagogische Beziehung wird von einer menschlichen Begegnung in ein Rollenmuster umdefiniert.

Mit den Abwehrmechanismen des Lehrers verschränken sich die institutionellen Verdrängungsprozesse: das Sondermilieu Schule, das sich von der übrigen Gesellschaft abgrenzt, die Isolierung des Stoffes in einzelne Fächer und Lektionen, die didaktische Aufbereitung des Stoffes, die Desexualisierung von Stoff und Unterricht, die «Abkühlung» von schulischem Versagen (Clark 1974), die Psychologisierung aggressiven Verhaltens etc.

Zwangsläufig kehrt das Verdrängte sowohl auf der individuellen wie auf der institutionellen Ebene wieder. Bei den Schülern als Konzentrationsschwierigkeiten, Leistungsschwäche, Schul- und Prüfungsangst, Lernstörungen, aggressives Verhalten, Schmierereien, Kritzeleien etc. Beim Lehrer als Unsicherheit, Hilflosigkeit, Pedanterie, verzerrte Wahrnehmung etc. Auf der institutionellen Ebene in Form von Ritualen und Unterrichtszeremonien: «. . . nach starren Planungsschritten ablaufender Unterricht; starres Festhalten an dem im Stundenplan fixierten Zeitablauf und am selbst- oder fremdgesetzten Pensum: Insistieren auf bestimmten, durch die Organisationszwecke nicht gedeckten Ordnungsformen wie Regeln für das einheitliche Führen von Heften, das Aufstellen nach der Pause etc.; stereotype Formen der Begrüssung; einheitliche Durchführung von Klassenarbeiten und Prüfungen; usw.» (Wellendorf 1973, p. 224). Wiederum ist es der Interpretationsspielraum der Lehrerrolle, der es ermöglicht, schulische Rituale rational zu begründen und ihren psychodynamischen Hintergrund zu verschleiern.

Der Körper und die Identität des Schülers

«Der wichtigste aller Identitätsfaktoren ist der Körper.» David J. de Levita

Die Aussperrung des Körpers führt zu *Identitätsproblemen*. Je stärker die körperlichen Bedürfnisse aus dem Diskurs der Schule ausgeschlossen werden, desto schwieriger wird es, Identität biographisch zu ordnen. Zusätzlich erschwert das kognitive Klima die Identitätsfindung. Die Intelligenz, die die Schule fordert und fördert, ist das abstrakte, formal-operative Denken Piagets. Bereits das sensomotori-

sche und das konkret-operative Denken funktionieren als Transformationssysteme, für die der figurative Aspekt des Erkennens beliebig ist⁸. Die kognitive Entwicklung kann sich an irgendwelchen Gegenständen abarbeiten. Die besonderen Aspekte der Dinge sind unwichtig, werden transzendiert auf ihre logische Struktur, die identisch ist mit der Struktur anderer Dinge und Ereignisse. Je weiter die kognitive Entwicklung voranschreitet, desto dominierender wird der formalabstrakte Anteil im Denken des Kindes. Die kognitive Entwicklung zielt auf ein *epistemisches* Subjekt, eine «epistemologische Schweiz» (Hans Peter Duerr), einen neutralen Ort, wo alles mit der notwendigen Distanz, frei von ungezähmten Bedürfnissen, kühl und abwartend analysiert werden kann. Das epistemische Denken ist maximal «dezentriert», gereinigt von jeder bloss subjektiven Perspektive.

Dem Schüler, der zu sich selbst finden will, kann das dezentrierte Denken nicht helfen. Das Erkennen der eigenen Individualität geht nicht nach dem Muster des immer abstrakter werdenden Denkens vor sich. Die Identität ist konkret und partikular (vgl. Turner 1973. p. 354). Der Körper und die Affekte haben eine persönliche Bedeutung und müssen auf einer persönlichen Ebene verarbeitet werden, wenn die Identitätsbildung gelingen soll. Wir erkennen uns nicht dadurch, dass wir unsere Gefühle und Empfindungen durch den Filter des dezentrierten, formal-abstrakten und generalisierenden Denkens pressen (Chandler 1978; Turner 1973). In seiner Identität darf das Individuum gerade nicht von sich abstrahieren, sondern muss zu sich finden, sein Denken in sich «zentrieren». Die De-Zentrierung des Denkens ist eine epistemische, die Zentrierung des Denkens eine existentielle Notwendigkeit. Ein Individuum, das ausschliesslich über ein dezentrierendes Denken verfügt, muss an der Aufgabe der Identitätsfindung scheitern.

Das kognitive Klima der Schule hilft dem Schüler wenig bei der Identitätssuche. Das konkrete, figurative und zentrierende Denken wird kaum gefördert. «Wildes Denken» (Lévi-Strauss) ist nicht gefragt. Nicht nur sprachlich verbannt die Schule den Körper, auch kognitiv kann er sich nicht artikulieren. Schulische Sprache und schulisches Denken gleichermassen halten sich den Körper «vom Leibe». Sprach- und gedankenlos ist er sich selbst überlassen.

Zur Symptomatologie der Körperverdrängung

Ein Körper ohne Sprache und Denken ist kein inexistenter Körper. Seine Bedürfnisse sind nach wie vor da, wenn auch unartikuliert. Auch wenn die Schüler ihres Körpers entfremdet werden, sie müssen mit ihm zurechtkommen. Das Identitätsmodell Descartes', die Selbstverwirklichung in der reinen Geistigkeit, kann nicht funktionieren. Der Körper ist ein nicht übergehbarer Identitätsfaktor. Wird er nicht als solcher akzeptiert, entwickelt er *Symptome*. Wir wollen im folgenden das Verhalten der Schüler auf Symptome ihrer sprachund gedankenlosen Körperlichkeit abfragen. Vier Beispiele seien ausgewählt.

1. Das musikalische Verhalten der Jugendlichen ist durch einen enormen Konsum an Rockmusik bestimmt (Dollase, Rüsenberg& Stollenwerk 1974, p. 23ff.; Wiechell 1977, p. 84ff., Tab. 26). Sinfonische Musik, Kammermusik, Oper und Folklore haben in den Hörgewohnheiten der Jugendlichen eine geringe Bedeutung. Einzig noch die Schlagermusik vermag ein grösseres Interesse auf sich zu ziehen, allerdings nicht in dem Ausmass wie der Rock. Die offenbar existentielle Bedeutung der Rockmusik im Leben der Jugendlichen wird verständlich, wenn man in dessen Musikpsychologie einblickt. Der Rock ist ein Abkömmling des Jazz. Sein musikalisches Material basiert auf akzentuierten oder vereinfachten Elementen der Jazzmusik. Seine Wirkungsweise ist dem Jazz analog. Der Jazz aber ist eine Musikform, deren Erleben sich unmittelbar körperlich vollzieht: «Die Grundlage des Jazz-Erlebnisses ist die leib-seelische Erfassung der Musik» (Dauer 1961, p. 159). Der Jazz ist eine «sensomotorische» Musik (Slawe 1948). Musikalisch kommt die körperliche Empfindung durch den «off-beat» zustande, eine Spielweise, die mit der Spannung zwischen dem Taktmetrum und den «daneben» gesetzten Akzenten der Melodie oder Improvisation arbeitet (vgl. Dauer 1961, p. 110 ff.). Das körperliche Erleben der Musik kann durch Lichteffekte intensiviert werden, eine Technik, die vor allem bei Rockkonzerten verwendet wird. Das Licht löst die eingefahrenen Sehgewohnheiten des Alltags auf. Das Auge verliert durch die optische Verwirrung der Lightshow seine sinnliche Dominanz. Andere, körpernahe Sinne werden vom Joch der «Zivilisiertheit» befreit. Der Tanz ist damit das natürliche Rezeptionsmedium der Rockmusik. Er ist die Gestaltungsform der musikalisch freigesetzten Körperlichkeit.

Die Rockkultur ist nicht nur auf der im engeren Sinn musikalischen und Rezeptions-Ebene körperlich definierbar. Auch das Verhalten der Rockmusiker ist körperbetont. In einem Rockkonzert sind Musik und Körper ineinander verflochten. Man denke an Mick Jagger oder Tina Turner. Darüber hinaus wird der Körper durch Kleidung, Gesichtsbemalung (z.B. Nina Hagen), Travestie (z.B. David Bowie), Ringe, Tätowierung, durchstochene Wangen, Ohren und Nasen (z.B. im «Punk Rock») etc. in seiner Bedeutung unterstrichen. Die Rockkultur ist eine «Körperkultur». Rockkonzerte und Discotheken sind Oasen des körperlichen Ausdrucks und Erlebens. Rock und Jazz sind Methoden einer spontanen «musikkulturellen Psychoanalyse» (Jan Slawe), Mittel, um zu dem verdrängten, sprach- und gedankenlosen Körper zurückzufinden. Daher die Bedeutung der Rockmusik für die Jugend!

Auf dem Hintergrund dieser Überlegungen ist die verschiedentlich vertretene These vom Musikkonsum der Jugend als einer Realitätsflucht entschieden zurückzuweisen. Nur unter einem intellektualistischen Vorurteil kann der Rockkonsum eskapistisch interpretiert werden. Tatsächlich ist das musikalische Verhalten der Jugendlichen ausgesprochen realistisch: es ist die Suche nach einer verloren gegangenen Wirklichkeit, der Wirklichkeit der körperlichen Existenz. Die Kritik kann erst da einsetzen, wo diese Realitätssuche der Jugendlichen skrupellos ausgebeutet wird. Die Sprach- und Gedankenlosigkeit ihres Verhaltens macht die Rockkonsumenten zum wehrlosen Spielball im Kommerztheater der Kulturindustrie. Hier muss die Schule eingreifen. Der Körper ist ein klares Thema des Musikunterrichts.

2. Elias hat auf dem Hintergrund seiner Überlegungen zum «Zivilisationsprozess» eine Theorie der Freizeit entworfen. Danach ist das Freizeitverhalten keine platte Kompensation der Arbeitswelt, sondern eine aktive Suche nach Abwechslung und Stimulierung in einem sonst ereignisarmen, grauen Alltag. «In a simple or a complex form, on a low or a high level, leisure time activities provide, for a

short while, the upsurge of strong pleasurable feelings which is often lacking in ordinary routines of life. Their function is not simply as is often believed, a liberation from tensions, but the restoration of that measure of tension which is an essential ingredient of mental health» (Elias & Dunning 1970, p. 50). In der Freizeit werden Spannungen nicht einfach abgebaut, sondern aktiv gesucht: Abenteuer, «Realitätsflips» (Cohen & Taylor 1977), «peak-experiences» (Maslow) etc.

Der zivilisierte Körper bietet genügend Anlass und Gelegenheit, um die Freizeit mit einem intensivierten Lebensgefühl anzureichern. Der starke Körperbezug vieler Freizeitaktivitäten ist daher nicht erstaunlich. Der Bedarf an körperlichen Sensationen ist aber offensichtlich so gross, dass unsere Maschinen-Kultur eine Vielzahl von zusätzlichen, technischen Angeboten bereitstellt, um den unterdrückten Körpergefühlen zu ihrem Recht zu verhelfen: Rummelplätze mit Karussellen, Auto-Skootern, Achterbahnen, Riesenrädern, Luftschaukeln, «Hau-den-Lukas» etc., verschiedenste Sportarten wie Fliegen, Fallschirmspringen, Deltasegeln, Skateboarding, Radfahren etc. Daneben ist es aber ein leichtes, technische Apparate für die Steigerung des körperlichen Erlebens einzusetzen, die nicht dafür vorgesehen sind: Autos, Motorräder, Mopeds, Bahnen, Maschinen etc. Willis hat in einer Analyse von «motorbike boys» die Funktion des ungeschützten Motorradfahrens klar herausgestellt: « . . . helmets and goggles were never worn. . . . Helmets and goggles destroy the excitement of the wind rushing into the face, and of the loud exhaust-beat thumping the ears. The point of fast driving was the experience, not the fact, of speed. Sports cars, though of similar speedpotential to motor-bikes, were despised. For those who have never ridden on a motor-cycle, it may not be clear that high-speed riding is an extremely physical experience . . . The clothing and style and riding and acceptance of risk accentuated the physical exhilaration of speed, and the gut reaction to danger» (Willis 1975, p. 235, 237). Dieses Beispiel mag für ein Feld anderer Möglichkeiten stehen, die Technik ihren eigentlichen Zwecken zu entfremden und in den Dienst des Körpers zu nehmen. Die Gefahr liegt nicht nur im Spiel mit dem Leben, sondern in der Sprach- und Kritiklosigkeit, mit der dies geschieht. Die körperlichen Bedürfnisse entladen sich unkontrolliert und reflexionslos, weil sie nicht an der Identität festgebunden sind. Die Verkehrserziehung täte sich um einiges leichter, wenn sie mit einem ausgeglichenen Körper rechnen könnte, einem Körper, der nicht durch unberechenbare Impulse die Rationalität der Verkehrsregelungen ständig unterwandert.

Das gilt im übrigen genauso für das politische Verhalten. Ein sprachloser Körper wird leicht zur Beute politischer Ideologien. In einem interessanten Versuch hat Klaus Theweleit (1977; 1978) die Bedeutung des unterdrückten, gepanzerten (Männer-)Körpers für den Durchbruch des deutschen Faschismus nachgezeichnet. Die politische Bedeutung des Körpers lässt sich mühelos auch anhand emanzipativer Bewegungen nachweisen, beispielsweise den Turnern des 19. Jahrhunderts, den amerikanischen Schwarzen, der Dritten Welt, den Frauen. Schliesslich erleben wir gerade heute, seit Ende der 60er Jahre, eine Überflutung der Politik mit körperlichen Aktionen wie Sit-ins, Besetzungen, Demonstrationen etc. Allerdings ist es fraglich, ob von solchen Aktionen eine Befreiung des Körpers zu erwarten ist. Denn allein der Ausbruch körperlicher Bedürfnisse bewirkt noch nicht die Integration des Körpers in die menschliche Identität. Dass sich hier ein weites Feld für den politischen Unterricht auftut, sei mit Nachdruck vermerkt. Das sprachliche und kognitive Niemandsland, das der Körper darstellt, ist allzu sehr von politischen Invasionen bedroht, als dass es von der politischen Bildung ausgespart werden dürfte.

3. Es ist in der Entwicklungspsychologie üblich geworden, die Adoleszenz als eine kritische Phase zu beschreiben. Der Jugendliche wird erschüttert von der Frage nach seiner Existenz; er zeigt eine erhöhte Empfindsamkeit, ist labil, neigt zu Übertreibungen und Fanatismus. Der Körper erfährt eine gesteigerte Aufmerksamkeit. Psychoanalytiker vermelden als dominierenden Abwehrmechanismus die «Intellektualisierung». Etc. Pädagogisch stellt sich die Frage nach den psychischen Ursachen der jugendlichen Metamorphosen. Die Psychologie neigt dazu, die menschliche Entwicklung und damit auch die Adoleszenzkrise als ein naturhaftes Geschehen zu interpretieren. Doch unsere bisherigen Überlegungen müssen eine solche Auffassung als fraglich ausweisen. Der Jugendliche, der einen grossen Teil

seines Lebens in oder mit einer Schule verbringt, die ihn seines Körpers sowohl sprachlich wie kognitiv entfremdet, kann nicht anders, als in eine Krise geraten, im Moment, wo er seine Identität finden will. Die Exkursionen in die hohe Geistigkeit sind Versuche, die dringenden Probleme der eigenen Existenz mit den von der Schule bereitgestellten Mitteln des formal-abstrakten Denkens zu lösen. Da aber gerade damit der Bezug zur eigenen Existenz nicht geschaffen werden kann, geraten die geistigen Höhenflüge notgedrungen zu Schwindelanfällen des Relativismus: alles ist gleichermassen plausibel, nichts gewinnt durch seine Verankerung in der eigenen Identität einen einleuchtenderen Status. Die geistige Nahrung kann der eigenen Existenz nicht einverleibt werden. Relativität, Unsicherheit, Labilität, Empfindlichkeit auf der einen und Fanatismus, Rigidität, «Intellektualisierung» auf der andern Seite sind die natürliche Folge einer mit ungenügenden Mitteln betriebenen Suche nach der eigenen Identität. Meine These ist daher, dass die Schule die Probleme der Adoleszenz, mit denen sie sich so schwer tut, durch die Anti-Körperlichkeit ihres sprachlichen und kognitiven Klimas selbst verursacht.

4. Als letztes Beispiel wollen wir ein Problem diskutieren, das sich unmittelbar innerhalb eines didaktischen Subsystems der Schule artikuliert: im Sportunterricht. Der Sportunterricht ist eine Art binnenschulischer Insel der Körperlichkeit. Er ist gegenüber der übrigen Schulstruktur atypisch, unerwartet, der einzige Ort, der ausdrücklich dem Körper reserviert ist. Die Gefahr ist gross, dass er von den Schülern genau in diesem Sinne in Beschlag genommen wird: als Kompensationsfeld für die sonst in der Schule erlittene Disziplinierung des Körpers. All die beeindruckende Literatur, in der die pädagogischen Intentionen der Sporterziehung ausgefächert werden, muss daher in ihrer Praxiswirksamkeit bezweifelt werden. Schüler, die den Sportunterricht mit ihren körperlichen Bedürfnissen überfluten, sind nur mit Gewalt oder Raffinesse für pädagogische Absichten in Dienst zu nehmen. Volkamer spricht einiges davon an: « . . . der Schüler treibt Sport um des Sportes willen, weil es Freude macht, sein Kraftund Selbstgefühl steigert, weil es einem biologischen Bedürfnis entgegenkommt, usw. - aber nicht, um sich zu erziehen oder um erzogen zu werden. mag der Lehrer auch Leibeserziehung betreiben, was der Schüler im Unterricht tut, ist und bleibt Sport» (Volkamer 1967, p. 407). Das dies zumindest für die Höheren Schulen keine blosse Spekulation ist, zeigen Daten aus einer Untersuchung an schweizerischen Mittelschulen (vgl. Herzog & Klauser 1979): Die hauptsächlichen Erwartungen der Schüler an den Sportlehrer gehen in Richtung begeistern können und Schülerbedürfnisse berücksichtigen. Die Schüler möchten aktiviert werden und sich ausleben können.

Das ist eigentlich nicht erstaunlich. Dort wo der Körper überhaupt einmal zur Sprache kommen darf, bricht er in seiner vollen Bedürftigkeit durch und verlangt nach seinem unteilbaren Recht. Es ergibt sich die paradoxe Situation, dass ausgerechnet derjenige Unterricht, der sich des Körpers explizit annimmt, von den Symptomen der verdrängten Körperlichkeit am unmittelbarsten heimgesucht wird. Dem sportpädagogischen Handeln erwachsen daraus enorme Probleme. Der Lehrer ist in Gefahr, die Schülerkörper im Sportunterricht genauso abzuwehren wie im übrigen Unterricht. Er vermag dem Ansturm der körperlichen Bedürfnisse nicht standzuhalten und sucht Zuflucht in der Normierung und Disziplinierung des Unterrichts. Er wird zum «mototropen» Lehrer (Widmer 1967 a), zum «autoritären Pfeifenmann» (Baumann 1975). Die Erziehung zur sportlichen Leistung wird zu seinem zentralen Anliegen. Der Spitzensport kommt dieser Reaktion entgegen (vgl. Heinemann 1974, p. 63f.). Seine reglementierten Handlungsstrukturen machen es dem Lehrer leicht, die Objektivierung und Ritualisierung des Unterrichts als rational zu vertreten. Damit aber wird das pädagogische Potential der Sporterziehung verspielt. Indem der Lehrer die Abwehrmechanismen des übrigen Unterrichts reproduziert, entzieht er dem Körper weiterhin das Recht auf eine eigene Sprache. Aber nicht nur in der Abwehr des Körpers liegt eine Gefahr des Sportunterrichts. Kippt nämlich der Lehrer auf die andere Seite, wird er zum «sportlichen Kumpel» (Baumann 1975), der den Bedürfnissen der Schüler entgegenkommt und ihrem Drang nach körperlichem Ausdruck den gewünschten Freiraum verschafft, so begibt er sich ebenfalls der pädagogischen Möglichkeiten der Sporterziehung. Denn im Agieren ihrer Bedürfnisse lernen die Schüler gerade auch nicht, ihre Körperlichkeit zu finden. So ist denn der Sportlehrer ein pädagogischer Gratwanderer, zweifach gefährdet, den Körper der Schüler zu verfehlen.

Die Pädagogik hat sich bisher dieser Problematik des Sportunterrichts praktisch überhaupt nicht angenommen. Die sportpädagogischen Publikationen bewegen sich nach wie vor zur Hauptsache in der Dialektitk einer rein technischen, motorik- oder geräteorientierten Methodenliteratur auf Trainerniveau und einer legitimatorischen, abstrakt-vergeistigten Theorieliteratur auf philosophischem Niveau. In der Psychologie des pädagogischen Handelns ist der Sportlehrer weitgehend sich selbst überlassen.

Die Sportpädagogik im Clinch

Wir sind mitten in die Probleme der Leibes- und Sporterziehung geraten. Da hier der einzige Ort ist, wo der Körper pädagogisch explizit Thema ist, wollen wir unsere Arbeit mit einigen einschlägigen Überlegungen abschliessen. Turnen und Leibeserziehung hatten lange um ihren Platz in der Schule zu kämpfen. Noch heute, im Zeichen des Sportunterrichts, ist die Rechtfertigung und Anerkennung der körperlichen Erziehung nicht überall gesichert. Das ist erstaunlich. Denn offensichtlich stellt der Körper ein Problem der menschlichen Existenz dar, ein Problem das von der Schule mit ihrer Anti-Körperlichkeit noch verstärkt wird. Warum dann nicht mit Verve den Sportunterricht anerkennen und fördern? Skizzieren wir eine mögliche Antwort: Dadurch, dass sich die Schule in den Prozess der «Zivilisierung» des Körpers einspannen liess, fällt es ihr schwer, die Körperlichkeit der Schüler überhaupt zu akzeptieren. Wie der Körper des Schülers im Unterricht, stösst der Sportunterricht im Schulganzen auf einen Knäuel von Peinlichkeitsschwellen, Ängsten, Verdrängungen, Rationalisierungen und Ritualen. Der Sportunterricht bedroht die institutionell wie individuell errichteten Abwehrsysteme. Er erinnert an den verdrängten Körper und wird daher nur widerwillig als vollwertiges Fach zugelassen. Ein gerüttelt Mass an Problemen des Sportunterrichts hat seine Wurzeln in ebendieser Psychodynamik der Schule. Die Probleme des Sportlehrerberufs liegen letzten Endes nicht in den Erwartungen und Vorurteilen der Lehrerkollegen, sondern in der strukturellen, bis in die organisatorischen, institutionellen und didaktischen Ebenen hineinreichenden Anti-Körperlichkeit der Schule.

Die Sportpädagogik treibt ihre Analysen selten so weit. Sie ist daher in Gefahr, ihre Remeduren auf Symptombehandlung einzugrenzen. Dazu sind wohl beispielhaft die verschiedenen Legitimationsversuche, die das Fach bisher erfahren hat. Die Leibes- oder Sporterziehung soll die Fairness, Hilfsbereitschaft, Selbständigkeit, Kritikfähigkeit etc. der Schüler fördern. Ihre Emanzipation und Mündigkeit beschleunigen. Zur Lebenstüchtigkeit führen. Auf die Arbeitswelt und die Welt von morgen vorbereiten. Verhaltenstechniken für die Freizeit entwickeln. Die Gesundheit und Fitness stärken. Ein Ausgleich sein zum übrigen Schulbetrieb, ein Freiraum für Wohlbefinden, Glück und Eigeninitiative. Bewegungsschäden und Haltungsschwächen kompensieren. Ein Feld sozialen Lernens sein. Den jugendlichen Organismus entwickeln. Motorische Fertigkeiten vermitteln. Etc. Es ist hier nicht der Ort, um in eine systematische Auseinandersetzung mit den Zielen der Leibes- und Sporterziehung einzutreten. Nur so viel: Auch wenn die hohe Zeit der «Tugendkataloge», dank der Transferkritiken (z. B. Egger 1975; Heinemann 1974), allmählich vorbei sein dürfte, werden nach wie vor erstaunlich freimütig abstrakte und pauschale Zielproklamationen verkündet. Wenn heute weniger Charaktereigenschaften, dafür mehr soziale Lernziele propagiert werden, so hat sich damit am Transferproblem nichts geändert. Die Frage der Transferierbarkeit sozialer Kompetenzen ist genauso wenig geklärt wie jene des Transfers von Charaktereigenschaften. Im übrigen: Kann der Sportunterricht solche Ziele tatsächlich besser erreichen als irgendein anderer Unterricht? Und was die Vorbereitung auf die Welt von morgen, die Arbeitswelt, die Freizeit etc. anbelangt: Ist es nicht Aufgabe der Schule insgesamt dies zu leisten? Kann der Sportunterricht wirklich für sich in Anspruch nehmen, besser auf den «Ernst des Lebens» vorzubereiten als irgendein anderes Fach? Schliesslich die verschiedenen Ausgleichs-, Kompensations-, Freiraum- und Gegenbereichsprogramme: Soll der Sportunterricht tatsächlich für die Schwächen der übrigen Fächer aufkommen? Kann er pädagogisch glaubwürdig sein, wenn er sich auf diese Art per negativum definiert? Wäre es dann nicht ehrlicher, die Schule als Ganzes und grundsätzlich in Frage zu stellen?

Die Legitimationsversuche der Leibes- und Sporterziehung sind überladen mit den heterogensten Ansprüchen an das pädagogische Potential des Sports, « . . . gleichsam als sei Sport die Universaltherapie für alle Zeitgebrechen» (Menze 1975, p. 260). Ein gewisser Wandel kündigt sich erst seit kurzem dadurch an, dass einige Autoren als Ziel des Sportunterrichts schlicht die «Erziehung zum Sport» deklarieren (z. B. Widmer 1977, 1978). Widmer bestimmt das «Formalobjekt» der Sportpädagogik als «(d)er Mensch, der im Raum der sportlich-gesellschaftlichen Realität zur sportlichen Aktivität angeregt und befähigt und zu einer positiven und gleichzeitig kritischen Einstellung gegenüber dem Sport angehalten werden soll» (Widmer 1977, p. 16, 163). Das Ziel des schulischen Sportunterrichts liegt demnach darin, Kinder und Jugendliche in ihrer soziokulturellen Welt zu sportlicher Tätigkeit anzuregen und zu befähigen und ihnen eine positive und kritische Haltung dem Sport gegenüber zu vermitteln (Widmer 1978, p. 74). Im Entscheid zugunsten der ungeschminkten Deklaration des Sports als Unterrichtsziel ist ein klarer Fortschritt der Sportpädagogik zu verzeichnen. Allerdings hat sich damit, quasi durch die Hintertür, ein «Folgeproblem» eingeschlichen (vgl. Lange 1975, p. 240). Denn es kann sicher nicht Ziel des Sportunterrichts sein, zu dem Sport zu erziehen, der als Spitzensport täglich massenmedial unser Bewusstsein belegt. Der Spitzensport ist «Leistungssport», primär orientiert am Erfolg und nicht am körperlichen Erleben (vgl. von Krockow 1974). Im Spitzensport kann geradezu von einer Instrumentalisierung des Körpers gesprochen werden. Die Trainingsmethoden sind nach zweckrationalen, biomechanisch abgestützten technischen Überlegungen aufgebaut. Der Spitzensport orientiert sich an Massstäben des Ökonomie- und Effektivitätsdenkens. Er zeigt arbeitsaffine Strukturen (Rigauer 1969). Das Produkt der körperlichen Anstrengung ist entscheidend: die quantifizierbare Leistung, der Sieg, die Medaille.

Genau darum aber kann es im Sportunterricht nicht gehen. Der Körper soll nicht in Dienst genommen, sondern befreit werden. Die Schüler sollen nicht ein instrumentelles, sondern ein existentielles Verhältnis zu ihrem Körper finden. Der Spitzensport vermittelt ein Sportverständnis, das pädagogisch problematisch ist, da es die Gefahr des Abgleitens in eine geistlos verstandene Körperlichkeit in sich birgt. Der Sportunterricht ist damit von zwei Seiten her gefährdet, sein pädagogisches Potential zu verspielen: von seiten des Spitzensports und von seiten der Schule selbst. Der Spitzensport ist interessiert an Leistung, an Talentförderung, am Körper als Medaillenbringer. Die Schule beeinflusst mit ihrem gestörten Verhältnis zur Körperlichkeit den Sportunterricht ebenfalls in Richtung einer Instrumentalisierung des Körpers. Beide Bezugssysteme der Sporterziehung drängen auf eine «Verspitzensportung» der körperlichen Erziehung.

Einige Alarmzeichen, die Unterrichtspraxis könnte sich in diese Richtung bewegen, sind vernehmbar. Ziegler hält als auffallendstes Ergebnis einer inhaltlichen Analyse mehrerer Sportdidaktikbücher fest, dass letztlich alle Autoren « . . . in die Schulung motorischer Grundeigenschaften, sportlicher Fertigkeiten und sporttaktischer Handlungen . . . » (Ziegler 1977, p. 260) einmünden. Dieselbe Tendenz zeigt die Literatur zur «Intensivierung» des Sportunterrichts: das rein technologisch verstandene Problem der Optimierung der sportpädagogischen Praxis impliziert eine unreflektierte « . . . Ausrichtung der Praxis an den Normen des Leistungssports . . .» (Brodtmann 1972, p. 70). Faktisch gewinnen Lernziele aus dem Bereich der motorischen Qualifikationen eine deutliche Priorität. Der Spitzensport ist, gewollt oder nicht, zum Bezugspunkt geworden, an dem sich der Sportunterricht orientiert. «Der Einfluss sportlichen Effektivitätsdenkens auf die vorliegende Unterrichtssituation ist unverkennbar» (Brodtmann 1971, p. 124). Noch schärfer formuliert Funke: «Die Praxis ist allenfalls ein schlechtes Spiegelbild des ausserschulischen Sports. Es fehlt ihr die kritische pädagogische Perspektive» (Funke 1973, p. 592). Mit zu dieser Entwicklung beigetragen hat zweifellos die Operationalisierungsmanie der Curriculumtheoretiker. Motorische Lernziele lassen sich nun einmal um einiges müheloser operationalisieren als affektive, soziale oder auch kognitive.

Plädoyer für einen pädagogischen Sportbegriff

«Sport wird erst dann eine pädagogische Funktion erhalten, wenn er unter dem Anspruch der Bildungsaufgabe gesehen wird.»

Konrad Widmer

Es soll hier mit Nachdruck ein pädagogischer Sportbegriff vertreten werden. Dieser lässt sich im Sinne des bisher entwickelten Körperverständnisses umschreiben. Danach liegt die pädagogische Bedeutung des Sports in seiner Körperbezogenheit. Das Ziel der Sporterziehung ist dementsprechend die Entwicklung der körperlichen Erlebnisfähigkeit. Der Sportunterricht hilft den Schülern, ihre Körperlichkeit zu finden, sich als körperliche Wesen zu akzeptieren, Körper zu sein und nicht bloss einen Körper zu haben. Er lehrt die Schüler eine körperliche Sprache, fördert ihr zentrierendes Denken und unterstützt ihre Identitätsfindung. Die im «Zivilisationsprozess» verloren gegangene körperliche Erlebnisfähigkeit wird wieder hergestellt. Den Schülern wird zu einer differenzierten Wahrnehmung ihres Körpers, einer Anreicherung ihres Körperbildes verholfen. Sie werden als körperliche Identitäten angesprochen und nicht als Individuen mit einem Körper, den es zu trainieren gilt. Sie finden zu einem Körper, der nicht Werkzeug, Instrument oder Maschine ist, sondern ein nie vollendetes Kunstwerk (Merleau-Ponty), das immer wieder von neuem in Arbeit genommen wird. — «It is the conception of the body as an object outside and separate from the self that must be changed» (Ravizza 1977, p. 102).

Ein so verstandener Sportbegriff⁹ ist prozessorientiert. Die Leistung spielt keine primäre Rolle. Der Weg zur Leistung, die körperliche Aktivierung und die Möglichkeit des körperlichen Erlebens stehen im Vordergrund. Sport im Unterricht ist ein Mittel zur Alphabetisierung des Körpers. Das erzieherische Moment des Sportunterrichts liegt somit nicht im Sport schlechthin, sondern in der im Sport thematisierten Körperlichkeit des Menschen. ¹⁰

Ein pädagogischer, am Körper festgemachter Sportbegriff hat eine

Reihe unabweisbarer Vorteile, von denen hier wenigstens zwei genannt seien: 1. Ein körperorientierter Sportbegriff ermöglicht eine eindeutige pädagogische Legitimierung des Sportunterrichts. Alle Versuche externer Einflussnahme, die in keinem Fach grösser sind als im Sportunterricht (Burgener 1973, 1976), lassen sich relativieren und in ihre Schranken verweisen. Dadurch ist zu erwarten, dass die Sportpädagogik in ein ruhigeres Fahrwasser gerät und eine allmähliche Stabilisierung erfahren kann. 2. Ein am Körper orientierter Sportunterricht ermöglicht eine kreative Unterrichtsgestaltung. Mit dem Spitzensport ist der Lehrer stark in Gefahr, seine didaktische Phantasie zu beschneiden: Die Normierung und Reglementierung der Sportarten, ihre Abhängigkeit von standardisierten Geräten und Anlagen, die Technisierung der Fitness- und Konditionsübungen etc. bewirken eine enorme Eingrenzung der didaktischen Freiheiten. Der Körper demgegenüber ist offen für didaktische Innovationen und Experimente aller Art. Mit Leichtigkeit sind auch Bezüge zur ästhetischen Erziehung, zur Medienerziehung, zur politischen Erziehung, zum Musikunterricht, zur Sexualerziehung¹¹, zur Gesundheitserziehung etc. herstellbar.

Es kann hier nicht darum gehen, didaktische Entwürfe für einen Unterricht vorzulegen, der sich an einem pädagogischen Sportbegriff orientieren will. Trotzdem seien wenigstens einige Gedanken zur Stossrichtung eines so verstandenen Sportunterrichts formuliert. Dabei sollen gleichermassen die eben behauptete These von der Befreiung der didaktischen Phantasie als auch die grundsätzlichen Möglichkeiten der Körperorientierung des Sportunterrichts abgesteckt werden. - Eine Fülle an Ideen zur Existentialisierung des Körpers geben neuere, körperorientierte Psychotherapieformen (vgl. Petzold 1977; Schützenberger & Geffroy 1979). Vom «autogenen Training» und der «progressiven Relaxation» über die Methoden des «sensitivity trainings», die «Bioenergetik», Moshé Feldenkrais, Graf Dürckheim, die «Gestalttherapie», die «konzentrative Bewegungstherapie», die «Primärtherapie» bis zu Atem-, Tanz- und Musiktherapien liegt ein breites Spektrum an Techniken vor, um den Körper zu alphabetisieren, zu kognitivieren, zu be-denken. Ein anderes Feld didaktischer Anregungen umschreiben verschiedene östliche meditative Praktiken. Der Körper, insbesondere die «Zentrierung» des Körpers und der Atem spielen in der östlichen Kultur eine existentielle Rolle. Judo, Aikido, Hatha-Yoga etc. können den Prozess der körperlichen Integration unterstützen. Wiederum andere didaktische Impulse können ethnologische Forschungen geben. Arbeiten wie jene von Mauss (1978) oder Hewes (1955) zeigen die kulturelle Normierung der «Körpertechniken» und geben Anreize, die körperliche Kompetenz zu erweitern. Didaktisch anregend sind auch die verschiedenen Untersuchungen zur «sensorischen Deprivation». Der Sportunterricht wäre ein hervorragender Erfahrungsraum, um die senso-motorische Struktur des menschlichen Verhaltens pädagogisch zu thematisieren. Ein und dieselbe sportliche Handlung könnte beispielsweise mit einoder beidseitig verbundenen Augen, verstopften Ohren, eingeschränkter propriozeptiver Wahrnehmung etc. ausgeführt werden, um die Einflüsse der verschiedenen Sinnesreduktionen auf das Verhalten zu erleben. Schliesslich könnte auch das seit einiger Zeit wieder einsetzende Interesse der Psychologie am nonverbalen Verhalten und der körperlichen Kommunikation auf den Sportunterricht stimulierend wirken. All diese aus therapeutischen, philosophischen oder wissenschaftlichen Kontexten stammenden Ideen sind geeignet, die überkommene Thematik des Sportunterrichts anzureichern und die didaktische Phantasie des Sportlehrers zu befreien¹².

Aber selbstverständlich kann es nicht darum gehen, den Körper im Sportunterricht zum Thema intensiven pädagogischen Bemühens zu machen und gleichzeitig im übrigen Unterricht weiterhin eine strenge Disziplinierung und Kontrollierung des Körpers zu praktizieren. Die Körperlichkeit des Schülers wird erst dann pädagogisch ernst genommen, wenn jede Form von Unterricht den Körper akzeptiert. Der Körper darf nicht in den Kompetenzbereich des Sportunterrichts allein fallen, denn dadurch würden die unseligen Folgen des «Zivilisationsprozesses» weiterhin gefördert. Der Körper muss ins Bewusstsein aller Fächer eindringen, nicht nur als Element theoretischer Reflexion, als «Stoff», sondern zuallererst als praktisches Element des pädagogischen Handelns. Für den Sportunterricht sind davon nur positive Konsequenzen zu erwarten, denn erst durch ein allgemein im Lehrkörper verbreitetes Bewusstsein von der Bedeutung

der Körperlichkeit für das Menschsein kann die Wichtigkeit einer körperlichen Erziehung als Fach überhaupt erkannt werden. Nur dann, wenn die Schule insgesamt die Körperlichkeit der Schüler akzeptiert, wird es dem Sportunterricht möglich sein, eine Erziehung zum Körper auf sein Banner zu schreiben und entsprechend zu handeln. Erst dann wird den Schülern zu einer Sprache und einem Denken verholfen, das ihre Körperlichkeit durchdringen und artikulieren kann und eine ungeteilte Identitätsfindung ermöglicht.

Résumé

Es konnte in dieser Arbeit nicht darum gehen, abschliessende Gedanken oder gar Rezepte vorzulegen, weder für die Theorie noch für die Praxis. Der Erziehungstheoretiker und der Erziehungspraktiker sind angehalten, die skizzierten Überlegungen aufzugreifen und in eigenen Gedankengängen weiterzutreiben. Als Résumé seien die vorgetragenen Analysen, Behauptungen, Thesen und Forderungen stichwortartig in Erinnerung gerufen: 1. Eine wesentliche Ursache für die ungenügende praktische Relevanz der sozialwissenschaftlichen und pädagogischen Forschung liegt im Fehlen einer Methodologie der Problemfindung. 2. Die moderne Kunst lässt sich für die Entwicklung einer Methodologie der Problemfindung verwenden. 3. Als Reflexionskunst ist die moderne Malerei dafür besonders geeignet. 4. Der Körper ist eines der zunehmend deutlicher werdenden Themen der modernen Malerei. 5. Im «Zivilisationsprozess» lassen sich verschiedene Felder der Körperverdrängung identifizieren. 6. Die westliche Wissenschaft huldigt theoretisch wie praktisch einer Verdinglichung des Körpers. 7. Die Sinnlichkeit der modernen Wissenschaft und des modernen Lebens wird vom Auge dominiert. 8. Die Massenmedien, die Vergnügungs- und die Reklameindustrie provozieren eine Verschiebung des sexuellen Erlebens vom Körper ins Auge. 9. Die Pädagogik hat ihre Geschichte noch kaum unter dem Aspekt der «Zivilisierung» des Körpers aufgearbeitet. 10. Überhaupt ist die pädagogische Reflexion dem Körper gegenüber erstaunlich abstinent. 11. Die Exkommunikation des Körpers aus dem pädagogischen Prozess lässt sich psychodynamisch erklären. 12. Das kognitive Klima der Schule ist anti-körperlich. 13. Der verdrängte Körper kehrt wieder in einer Reihe von Symptomen. 14. Für die Adoleszenzkrise und die Identitätsprobleme der Jugendlichen ist in einem nicht zu unterschätzenden Masse die Körperfeindlichkeit der Schule verantwortlich zu machen. 15. Die Rockkultur ist eine «Körperkultur». 16. Der enorme Rockkonsum der Jugendlichen ist keine Realitätsflucht, sondern eine Realitätssuche. 17. Ein sprach- und gedankenloser Körper ist in Gefahr, die Technik missbräuchlich in seine Dienste zu nehmen. 18. Ein unterdrückter Körper ist eine leichte Beute für politische Ideologien. 19. Als einziger dem Körper reservierter Ort muss der Sportunterricht damit rechnen, von den Schülern als Kompensationsfeld ihrer unterdrückten körperlichen Bedürfnisse missverstanden zu werden. 20. Wie der Schülerkörper im einzelnen evoziert der Sportunterricht als Ganzes Ängste und Abwehrmechanismen und wird daher nicht gerne als vollwertiges Fach anerkannt. 21. Der Sportlehrer ist zweifach gefährdet, das pädagogische Potential seines Unterrichts zu verspielen: als «autoritärer Pfeifenmann» und als «sportlicher Kumpel». 22. Wir brauchen einen pädagogischen Sportbegriff. 23. Dieser soll körperorientiert und nicht leistungsorientiert sein. 24. Ein körperorientierter Sportbegriff befreit die didaktische Phantasie. 25. Der Körper muss in jede Form pädagogischen Handelns integriert werden!¹³

Anmerkungen

- Die psychosomatische Medizin weiss davon. Die Krankheiten, die sie behandelt, sind Ausdruck eines Aufbegehrens des Körpers gegen die Seele. Psychoanalytisch gesprochen, verschafft sich das Ich mit der organischen Kranheit eine Rechtfertigung, um dem Körper die entzogene Libido wieder zuzuführen. Nur in der Selbstzerstörung durch die Krankheit gelingt es dem Körper die Aufmerksamkeit der Seele zurückzugewinnen. Eine allgemeine Theorie der Krankheit als Selbstzerstörung hat Karl Menninger (1978) vorgelegt.
- 2 «Es gibt eben nur die Kindersprache, oder dann die obszöne Sprache oder dann die klinische», sagt einer der Interviewpartner von Nikolaus Wyss (in: der Alltag 1979, Heft 5, p. 49). Die medizinische Sprache mag zwar neutral sein, mit ihrem rein mechanisch-physiologischen Körperverständnis vermag sie aber gerade nicht die Fülle der subjektiven körperlichen Erfahrungen, das Erleben und Empfinden des Körpers, wiederzugeben.
- 3 Es zeigt sich hier die problematische Rede von «innen» und «aussen» in psychologischen Dingen. Die Medizin kann im wörtlichen Sinn in den Menschen eindringen, ihn von innen her therapieren, in der Psychologie ist so etwas immer nur metaphorisch möglich. Einige nicht unbeträchtliche Probleme der Psychologie als Wissenschaft haben hier ihre Ursache (vgl. Herzog 1979).
- 4 Es ist daher nicht verwunderlich, dass bei Sexualstörungen bereits eine verhaltenstherapeutische Behandlung erfolgreich sein kann. Denn der Patient hat keine «tiefsitzenden» Persönlichkeitsdefekte, sondern «lediglich» ein Sozialisationsdefizit: er hat nicht gelernt, sich sexuell adäquat zu verhalten. Therapeutisch genügt es daher, dem Patienten zu einem körperlichen Erleben seiner Sexualität und einer körperlichen Kommunikationsfähigkeit zu verhelfen. (Vgl. Wendt in: psychologie heute 1977, Heft 8, p. 20-26.)
- 5 Das massive Angebot an Sexualtechnologie, von den Sex-Shops mit wachem kaufmännischem Sinn bereitgestellt, ist genauso Ausdruck einer von der Fähigkeit zum körperlichen Erleben verlassenen Sexualität. Dort, wo der Körper empfindungsunfähig geworden ist, wird er technologisch in Fahrt gehalten. Die Sexualität wird sich so lange kommerziell ausbeuten lassen, wie das instrumentalisierte, anti-erotische Verhältnis, das unsere Kultur zum Körper entwickelt hat, immer wieder von neuem reproduziert wird.
- 6 Es muss wohl kaum besonders betont werden, dass die Sexualpädagogik hier eine besondere Aufgabe vor sich hat: den Jugendlichen sexuelles Erleben und Verhalten zu lehren. Ein bloss an biologisch-medizinischem Wissen orientierter Sexualunterricht ist jedenfalls nicht in der Lage, die Reduktion der Sexualität auf Auge, Technik und Genitalität aufzuheben.
- 7 Vgl. die Bibliographie der Publikationen Widmers auf S. 407 ff. in diesem Band.
- 8 «...der wesentliche Aspekt des Denkens ist in meiner Sicht der operative, nicht der figurative» (Piaget 1973, p. 22).
- 9 Die nach wie vor fruchtbarsten Arbeiten zu einem pädagogischen, körperbezoge-

- nen Sportbegriff liegen von anthropologisch orientierten Autoren vor (z. B. Grupe 1969, 1971; Widmer 1963, 1974, 1978).
- Damit sehen wir auch, weshalb einer medizinischen Begründung des Sportunterrichts nicht ohne weiteres zugestimmt werden kann. Die Medizin unterschlägt mit ihrer objektivierenden Zugangsweise zum Körper die Subjektivität des körperlichen Erlebens. Sie vermag dem Körper nicht zu einer individualisierenden Sprache zu verhelfen. Eine analoge Kritik trifft die sportpädagogischen Begründungsversuche der Sensomotorik.
- 11 Wäre nicht der Sportunterricht der geeignetste Ort für die Sexualerziehung? Er ermöglicht das Erleben des Körpers und ist nicht beschränkt auf das Wissen über den Körper. Er könnte am ehesten zeigen, was eine erfüllte, körpernahe Sexualität ist.
- 12 Damit keine Missverständnisse aufkommen: Ich meine nicht, dass Leistung, Wettkampf, Spiele etc. aus dem Sportunterricht verbannt werden sollten. Jedoch sind die begrenzten pädagogischen Möglichkeiten des Spitzensports klar zu erkennen. Leibeserziehung und Sportpädagogik haben es bisher noch immer versäumt, ihre «Bildungsgegenstände» radikal in Diskussion zu nehmen. Weder die bildungstheoretischen noch die curriculumtheoretischen Didaktikentwürfe haben je die institutionalisierten Formen des Unterrichts in Frage gestellt. Bei den curriculumtheoretischen Arbeiten muss dies besonders erstaunlich anmuten, hat doch gerade die Curriculumtheorie das systematische Hinterfragen aller Bildungsrealitäten proklamiert. Es ist daher zu fragen, ob die Entwicklung der Sportpädagogik zu einer «pragmatischen» Position, wie sie sich in einigen neueren Publikationen abzeichnet (z. B. Kurz 1977), nicht ein kurzschlüssiger Analyse- und Rationalitätsverzicht beinhaltet und so ein radikales Durchdenken der Probleme des Faches unnötigerweise beschneidet.
- 13 Über den Körper zu schreiben ist kaum möglich, ohne vom Geschriebenen selbst körperlich betroffen zu sein. Als Mann schreibt man wohl oder übel mit der Betroffenheit eines männlichen Körpers. Es ist daher zu erwarten, dass sich einige der vorgelegten Gedanken aus einer weiblichen Perspektive anders darstellen. Die Leserin ist aufgefordert, eventuelle Relativierungen meiner Überlegungen selbst vorzunehmen.

Literaturverzeichnis

- Ariès, Ph. Geschichte der Kindheit, München: Hanser 1975.
- Ariès, Ph. Studien zur Geschichte des Todes im Abendland, München: Hanser 1976.
- Baumann, N. Die tägliche Unterrichtswirklichkeit und ihre Bedingungen, in: Arbeitsgruppe Sport (Hrsg.) Schulsport im Abseits, Reinbek: Rowohlt 1975, p. 172-193.
- van den Berg, J.H. Metabletica Über die Wandlung des Menschen, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1960.
- Blok, A. Hinter Kulissen, in: Gleichmann, P., Goudsblom, J. & Korte, H. (Hrsg.) Materialien zu Norbert Elias' Zivilisationstheorie, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1979, p. 170-193.
- Brodtmann, D. Lernzielbestimmungen für den Sportunterricht, in: Sportwissenschaft 1971 (1), p. 119-125.
- Brodtmann, D. Intensivierung des Sportunterrichts ein technologisches Problem? in: Westermanns Pädagogische Beiträge 1972 (24), p. 63-71.
- Broekhoff, J. Physical Education and the Reification of the Human Body, in: Gymnasion 1972 (9), Heft 2, p. 4-11.
- Burgener, L. Die Leibesübungen in der Schweiz von den Anfängen bis zur Gegenwart, in: Schweizerische Lehrerzeitung 1973 (118), p. 571-581.
- Burgener, L. L'apport de l'éducation physique aux sciences de l'éducation, in: Mialaret G., Ardoino, J. & Marmoz, L. (Hrsg.) L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation, Bd. 2, o.O. 1976, p. 85-88.
- Buser, R. Ausdruckspsychologie, München: Reinhardt 1973.
- Chandler, M.J. Relativismus und das Problem der erkenntnistheoretischen Vereinzelung, in: Riegel, K.F. (Hrsg.) Zur Ontogenese dialektischer Operationen, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1978, p. 193-205.
- Clark, B.R. Die 'Abkühlungs'-Funktion in den Institutionen der höheren Bildung, in: Hurrelmann, K. (Hrsg.) Soziologie der Erziehung, Weinheim: Beltz 1975, p. 379-391.
- Cohen, St. & Taylor, L. Ausbruchsversuche Identität und Widerstand in der modernen Lebenswelt, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1977.
- Damus, M. Funktionen der Bildenden Kunst im Spätkapitalismus, Frankfurt a.M.: Fischer 1973.
- Dauer, A.M. Jazz die magische Musik, Bremen: Schünemann 1961.
- Derrida, J. Die Schrift und die Differenz, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1976.
- Descartes, R. Meditationen über die Erste Philosophie, Stuttgart: Reclam 1976.
- Dollase, R., Rüsenberg, M. & Stollenwerk, H.J. Rock People oder Die befragte Szene, Frankfurt a.M.: Fischer 1974.
- Egger, K. Lernübertragung in der Sportpädagogik, Basel: Birkhäuser 1975.
- Elias, N. Über den Prozess der Zivilisation, 2 Bde., Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1976.
- Elias, N. & Dunning, E. The Quest for Excitement in Unexciting Societies, in: Lüschen, G. (Hrsg.) The Cross-Cultural Analysis of Sport and Games, Champaign, Ill.: Stipes 1970, p. 31-51.

- Foucault, M. Überwachen und Strafen, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1977.
- Fürstenau, P. Zur Psychoanalyse der Schule als Institution, in: Das Argument 1964 (29), p. 65-78.
- Funke, J. Sport in der Schule? Zur Kritik eines curricularen Teilbereichs, in: Neue Sammlung 1973 (13), p. 590-606.
- Gehlen, A. Zeit-Bilder, Frankfurt a.M.: Athenaum 1960.
- Gleichmann, P. Die Verhäuslichung körperlicher Verrichtungen, in: Gleichmann, P., Goudsblom, J. & Korte, H. (Hrsg.) Materialien zu Norbert Elias' Zivilisationstheorie, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1979, p. 254-278.
- Grupe, O. Grundlagen der Sportpädagogik, München: Barth 1969.
- Grupe, O. Zur anthropologischen Dimension von Curriculum-Entscheidungen im Sport, in: Sportwissenschaft 1971 (1), p. 156-178.
- Heinemann, K. Sozialisation und Sport, in: Sportwissenschaft 1974 (4), p. 49-71.
- Herzog, W. Die strategische Natur der Aktionsforschung, in: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie 1977 (3), Heft 3, p. 7-34.
- Herzog, W. Zur Kritik des Objektivismus in der Psychologie, in: Psyche 1979 (33), p. 289-305.
- Herzog, W. & Klauser, W. Zum Vertrauensverhältnis des Sportlehrers zu seinen Schülern, in: Sporterziehung in der Schule 1979 (90), Heft 5, p. 14-16.
- Hess, W. Dokumente zum Verständnis der modernen Malerei, Hamburg: Rowohlt 1956.
- Hewes, G.W. World Distribution of Certain Postural Habits, in: American Anthropologist 1955 (57), p. 231-244.
- Huber, R. Sexualität und Bewusstsein, München: dtv 1977.
- Huizinga, J. Herbst des Mittelalters, Stuttgart: Kröner 1975.
- Junker, H.D. Die Reduktion der ästhetischen Struktur Ein Aspekt der Kunst der Gegenwart, in: Ehmer, H.K. (Hrsg.) Visuelle Kommunikation, Köln: DuMont 1971, p. 9-58.
- Karpenstein, Chr. 'Bald führt der Blick das Wort ein, bald leitet das Wort den Blick'
 Sehen, Sprechen und der sprachlose Körper, in: Kursbuch 49, 1979, p. 59-76.
 von Krockow, Chr. Sport und Industriegesellschaft, München: Piper 1974.
- Kurz, D. Elemente des Schulsports, Schorndorf: Hofmann 1977.
- Lange, J. Zur gegenwärtigen Situation der Sportdidaktik, in: Sportwissenschaft 1975 (5), p. 217-250.
- zur Lippe, R. Anthropologie für wen? in: Kamper, D. & Rittner, V. (Hrsg.) Zur Geschichte des Körpers, München: Hanser 1976, p. 91-129.
- Løgstrup, K.E. Aesthetische Erfahrung in Dichtung und bildender Kunst, in: Gadamer, H.-G. & Vogler, P. (Hrsg.) Neue Anthropologie, Bd. 4: Kulturanthropologie, Stuttgart: Thieme 1973, p. 287-320.
- Mauss, M. Die Techniken des Körpers, in: ders. Soziologie und Anthropologie, Bd. II, Frankfurt a.M.: Ullstein 1978.
- Menninger, K. Selbstzerstörung, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1978.

- Menze, C. Die Ziele des Sportunterrichts, in: Sportwissenschaft 1975 (5), p. 251-271. Petzold, H. (Hrsg.) Die neuen Körpertherapien, Paderborn: Junfermann 1977.
- Piaget, J. Einführung in die genetische Erkenntnistheorie, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1973.
- Pieth, F. Historische Entwicklung der Sporterziehung in der Schweiz, in: Egger, K. (Hrsg.) Turnen und Sport in der Schule, Bd. 1: Theorie, Bern: Eidg. Drucksachenund Materialzentrale 1978, p. 16-23.
- Ravizza, K. The Body Unaware, in: Allen, D.J. & Fahey, B.W. (Hrsg.) Being Human in Sport, Philadelphia: Lea & Febiger 1977, p. 99-109.
- Rigauer, B. Sport und Arbeit, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1969.
- Rittner, V. Handlung, Lebenswelt und Subjektivierung, in: Kamper, D. & Rittner, V. (Hrsg.) Zur Geschichte des Körpers, München: Hanser 1976, p. 13-66.
- Rutschky, K. (Hrsg.) Schwarze Pädagogik, Frankfurt a.M.: Ullstein 1977.
- Sager, P. Neue Formen des Realismus, Köln: DuMont 1973.
- Schilling, J. Aktionskunst, Luzern: Bucher 1978.
- Schützenberger, A.A. & Geffroy, Y. The Body and the Group: The New Body Therapies, in: Weitz, Sh. (Hrsg.) Nonverbal Communication, New York: Oxford University Press 1979, p. 207-219.
- Sedlmayr, H. Verlust der Mitte, Frankfurt a.M.: Ullstein 1977.
- Slawe, J. Einführung in die Jazzmusik, Basel: Verlag National-Zeitung 1948.
- Theweleit, K. Männerphantasien, 2 Bde., Frankfurt a.M.: Verlag Roter Stern 1977, 1978.
- Turner, T. Piaget's Structuralism, in: American Anthropologist 1973 (75), p. 351-373. Vergine, L. Il corpo come linguaggio, Milano: Giampaolo Prearo 1974.
- Volkamer, M. Zur Sozialpsychologie des Leibeserziehers, in: Die Leibeserziehung 1967 (16), p. 404-410.
- Wellendorf, F. Schulische Sozialisation und Identität, Weinheim: Beltz 1973.
- Widmer, K. Erzieherische Möglichkeiten im Turn- und Sportunterricht, St. Gallen: Fehr 1963.
- Widmer, K. Das sportliche Training aus psychologisch-soziologischer Sicht, in: Jugend und Sport 1967 (24), p. 277-283 (a).
- Widmer, K. Musische Bildung in anthropologischer Sicht, in: Menschenbild und Menschenführung Festschrift zum 60. Geburtstag von Eduard Montalta, Freiburg i.Ue.: Universitätsverlag 1967, p. 59-79 (b).
- Widmer, K. Sportpädagogik, Schorndorf: Hofmann 1977 (2. Aufl.).
- Widmer, K. Anthropologische Grundlagen, in: Egger, K. (Hrsg.) Turnen und Sport in der Schule, Bd. 1: Theorie, Bern: Eidg. Drucksachen- und Materialzentrale 1978, p. 73-79.
- Wiechell, D. Musikalisches Verhalten Jugendlicher, Frankfurt a.M.: Diesterweg 1977.
- Willis, P.E. The Expressive Style of a Motor-Bike Culture, in: Benthall, J. & Polhemus, T. (Hrsg.) The Body as a Medium of Expression, London: Allen Lane 1975, p. 233-252
- Ziegler, H.-J. Die Lernzielproblematik in der Fachdidaktik des Sportunterrichts, in: Sportunterricht 1977 (26), p. 256-262.

Walter Herzog/Bruno Meile

WALTER HERZOG / BRUNO MEILE: SCHWERPUNKT SCHULE



WALTER HERZOG / BRUNO MEILE

SCHWERPUNKT SCHULE

Festschrift zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. phil. Konrad Widmer, Professor für Pädagogik und pädagogische Psychologie an der Universität Zürich

> ROTAPFEL-VERLAG ZÜRICH UND STUTTGART

Einbandgestaltung Gianfranco Bernasconi

Im Namen des Jubilars und der Mitautoren verdanken die Herausgeber die grosszügige Unterstützung der Festschrift durch:

Regierungsrat des Kantons Zürich

Pestalozzianum Zürich

Regierungsrat des Kantons St. Gallen

Pro Juventute, Zentralsekretariat

F. Schubiger, sen. (Verlag, Winterthur)

Copyright 1979 by Rotapfel-Verlag AG Zürich Printed in Switzerland by Druckerei Baumann AG Menziken ISBN 3-85867-099-5