

KOPF UND KÖRPER

Heino Apel

1. Mein Lernsozialisationsgepäck

Als Naturwissenschaftler und Angehöriger der 68er Generation machte ich in meiner Ausbildungszeit Lernerfahrungen, die ganz wesentlich von „reiner“ Kopfarbeit geprägt waren. Die Mathematikvorlesungen begannen zu einer Zeit, in der sich andere Studierende noch in den Betten aalten. Die Methodik bestand darin, daß im Riesentempo die großflächigen schwarzen Wandtafeln mit unzähligen Formelwürsten bekritzelt wurden, deren Summationssymbole wiederum viele schwer lesbare Indizes enthielten, deren Korrektheit über Sinn und Unsinn des gesamten Ableitungsapparates entschied. Die mageren Erklärungen merken, mitschreiben, bevor es gelöscht wurde, und zuhause mühsam nachvollziehen, was mit der gehäuften Zeichensymbolik wohl gemeint sein könnte, war ein täglicher Kopfstreß. Die Hörsäle waren von der Außenwelt abgeschlossen. Weiße Betonwände, Neonlicht, fallende Stuhlreihen, damit jede/r Einzelne eine direkte Kopfverbindung zum gesprochenen und angeschriebenen Vorlesungsinhalt hatte. Die Information kam unzweifelhaft vom Podium. Rückgemeldet wurden Schreibfehler des Professors. Auch die naturwissenschaftlichen Seminare bestanden methodisch darin, daß einzelne oder auch mal ein Team einen mühsam erarbeiteten wissenschaftlichen Sachverhalt vortrugen, den die Teilnehmenden geduldig zu verstehen suchten. Im glücklicheren Fall sprangen die Assistenten ein und illustrierten noch ein bißchen den Kontext der vorgestellten Seminarthematik. Man diskutierte nicht einmal. Über den tieferen Sinn eines Vektorraumes zu diskutieren, wäre eine philosophische Frage gewesen. Der mathematische Sinn ergab sich aus der definierten Axiomatik, und diese zu diskutieren, hätte sehr tiefer Einblicke in die Mathematik bedurft, über die wir als Normalstudenten nicht verfügten.



KUNST - THEATER - KÖRPERARBEIT

**Sinnlich-kreative Erfahrungen
in der Klimakommunikation**

Angela Franz-Balsen (Hrsg.)

DI Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

ANU Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umwelterziehung

Aber selbst die gelegentlichen disziplinären Ausbrüche, wie z.B. der Besuch einer Vorlesung des damaligen Frankfurter Philosophenstars Theodor Adorno, erforderten eine Kopfarbeit ohne Beispiel. Dieser Mensch sprach vom Stehpult druckreife, tief verschachtelte Sätze, denen man nur mit allerhöchster Konzentration folgen konnte.

Auch die Anführer der Studentenrevolte waren Abbilder der professoralen Kopfathleten. Eine Rede zum antikapitalistischen Kampf oder eine politische Analyse, etwa des Vietnamkrieges, vollzog sich ganz in der Weihe nächtlicher Studien, hoher Belesenheit und virtuosen Fremdwortgebrauchs. Der Willensbildungsprozeß auch der revoltierenden Linken war elitär angelegt und wurde von den Gurus der Szene bestimmt. Daß Lernende partizipierende Teilnehmende im Lernprozeß sein können, daß Verhalten und Befindlichkeiten einer Gruppe entscheidende Einflußfaktoren für erfolgreiches Lernen sein können, war noch wenig bewußt, obwohl sich das Auflehnen gegen überkommene Lehrstrukturen ja auch aus unbefriedigenden Lernsituationen speiste.

Der Körperferne der Generation entsprach ein hoher Glaube an die Theorieabhängigkeit der politischen und sozialen Prozesse. Mit der „richtigen“ Gesellschaftstheorie im Kopfe wollte man den wahren Gang der Geschichte entfalten, und das „falsche“ Bewußtsein herrschender Ideologien mußte theoretisch „entlarvt“ werden. Der Glaube an die Unerschütterlichkeit rationaler Gesetzmäßigkeiten zerbrach Ende der 70er Jahre. Die Linke, aber auch die Naturwissenschaften, mußten eine Krise ihrer Weltbilder hinnehmen; historische Realitäten und neue Einsichten der Erkenntnistheorie relativierten die theoriegeleiteten Kopfbilder einer Generation. Eine sich allein aus Buchstaben ableitende Wahrheit war so einfach nicht zu haben. Das Subjekt, einst Rädchen im Gesamtgetriebe, bzw. scheinbar unabhängiger Beobachter von objektiven Prozessen, avancierte in der Aufbruchsmoderne zu unerwarteter Wichtigkeit. Die Sichtweise der Welt erwies sich als vom Subjekt geprägt, die Sinne erwiesen sich als involviert in die Erkenntnis.

Der Frust über den Zusammenbruch von Gebäuden, die objektive Wahrheiten geflaggt hatten, führte in der nun nicht mehr so ganz jungen Jugendbewegung zu einer Psychowelle, bei der das Verhältnis des Ichs zur Mit- und Außenwelt sehr viel entscheidender wurde, als subjektlose Reflexionen. Der bevorzugte Körperteil war nicht mehr der Kopf, sondern der Bauch. Vom weltverändernden Revolutionsrot wechselten etliche zum innerlichkeitsbezogenen Gelb der indischen Gurus. Nicht mehr Einmischen in Weltgeschichte, sondern Aussteigen aus ihr war eine neue subversive Devise. Natürlich mutierten nicht alle zu Aussteigern. Eine neue Generation wurde aus den Schulen entlassen, die andere Strukturen in ihren Elternhäusern und eine andere kulturelle Umwelt vorgefunden hatte als die 68er Generation. Damals setzte eine stärkere Ausdifferenzierung in unterschiedliche Milieus ein. Das Etikett „links“ war nicht mehr generalisierend zu verwenden.

Den Schwenk vom analytischen Weltverständnis zur neuen Innerlichkeit konnte ich nicht mitvollziehen. Die Distanz zu den neuen Trends schottete mich allerdings auch gegen neue Erfahrungen ab. Angebote zu Selbsterfahrungsgruppen wären das Letzte, woran ich mich beteiligt hätte. Spieleinlagen in Seminaren erschienen mir als Kinderkram. Und wenn in einer Diskussionsrunde sich jemand mit einem Räuspern einklinkte, und betonte, daß er sich jetzt ganz besonders schlecht fühle, dann spürte ich starke Aggressionen gegen dieses subjektive Gemummere. Als die Selbsterfahrungswelle und exzessive Gruppendynamik abebbten, registrierte ich genüßlich die kritischen Kommentare, die von praktiziertem Gruppenterror und dilettantischem Psychologismus sprachen.

Meine Lernerfahrung aus dieser Zeit brachten mich dazu, den Gang der Gehirnwindungen hoch zu schätzen, und alle übrigen Körperteile samt ihrer Umwelt dabei geringer zu achten. Mit diesem Sozialisationsgepäck auf dem Rücken bewertete und organisierte ich andere und eigene Bildungsarbeit in entsprechender Weise. Bildungsvermittlung erschien (und erscheint mir natürlich immer noch) als eine zutiefst kognitive Angelegenheit,

die wesentlich eine Verstandesbemühung darstellt, die sich zur Erleichterung und zur Effektivierung audiovisueller Medien bedienen kann. Bildung ist eines, und körperliche Bedürfnisse, wie Spiel, Sport, Tanz, Erotik, etc. sind ein anderes. Entweder ich lese ein Buch, oder ich gehe Tanzen.

2. Von der heterogenen Umweltbewegung zu heterogener Bildungsmethodik

In die Zeit der Suche nach neuen Identifikationen fällt das Entstehen der Umweltbewegung in Deutschland (die ersten Anti-Atomkraftsdemonstrationen Mitte der 70er Jahre). Als Bürgerbewegung gegen staatliche Bevormundung setzte sich in ihr etwas von der 68er Tradition einer Autoritätsrevolte fort. Naturschutzbemühungen und Vorstellungen zum Umbau der Industriegesellschaft versuchten sich auf einer Linie zu treffen. Konservative Weinbauern, Naturschützer, Förster, Friedensbewegte und Mitglieder ehemaliger K-Gruppen scharten sich um gemeinsame kurzfristige Ziele zusammen, wozu sie eine Verständigungsbasis finden mußten. Die staatlichen Bürokratien und die Energieversorgungsunternehmen schickten ihre Experten ins Feld, um die Rationalität ihres Versorgungsweges zu belegen. Die Bewegung mußte neben neuen Formen gewaltlosen Widerstandes gegen eben diese Rationalität der scheinbaren Sachzwänge argumentieren lernen. Körpereinsatz für die Blockade und Kopfeinsatz für den öffentlichen Disput - das war immer noch eine denkbare und praktizierte Arbeitsteilung für viele. Anfang der Achtziger konsolidierte sich aus der Umweltbewegung auch eine Umweltpädagogik, die zunächst im Begriffsumfeld der „Ökopädagogik“ heftigste Diskurse über richtige und falsche Wege zum ökologischen Wissen und Handeln führte. Alles, was nach institutionalisiertem Lernen, nach Vermittlung von Fakten- und Sachwissen, nach entpolitisierten Inhalten roch, wurde vehement zerpfückt. Mit dem Rückgang der Bürgerinitiativen und der Etablierung alternativer Ökoinstitute verflogen so manche Träume basisbewegter Wissensaneig-

nung im praktischen Kampf für eine bessere Natur. Der Streit um die umweltpädagogisch richtige Linie verebbte, und die pädagogische Vielfalt blieb bestehen.

Im Kontext der Volkshochschulen war die Umweltbildung der 70er Jahre meist eine Variation des mathematisch-naturwissenschaftlichen Angebotes. Chemie- und Physikkurse gingen zurück, und Seminare zu regenerativen Energiesystemen, zur Gefährlichkeit der Radioaktivität, zum Kollektorbau, zur Chemie im Haushalt, etc. hatten jährliche Zuwachsraten. Das heißt, hier regierte die Kopflernform mit dem Kursleiter als dem allwissenden Spezialisten und den Lernenden als die Nachvollziehenden.

Die den naturnahen Biologieunterricht fördernden frühen Umweltzentren pflegten wegen ihrer Schulnähe noch gerne systematische Wissensvermittlung. Der einzige Unterschied bestand darin, daß der Unterricht nicht mehr im Klassenraum vollzogen wurde, sondern im Freien, und daß neben dem Gehirn auch die Nase, die Ohren und die Hände einbezogen wurden. Diese Naturnähe brachte es aber mit sich, daß in diesem Umfeld sich neue Wahrnehmungs- und Aneignungsformen durchsetzen, die neben der Kognition die Emotion und die Ethik eindeutig in den Vordergrund der Bildungsvermittlung brachten.

Die Umweltbildungsangebote im kirchlichen Kontext, die stärker auf die Begegnung in der Gemeinde abhoben, pflegten mehr die Tradition der Selbsterfahrungsgruppen. Geselligkeit, Emotion und Wertschätzung des Schöpfungsgegenstandes hatten höheren Stellenwert als Ökosystematik. Das Akademieangebot der Kirchen, das z.T. auch den umweltpolitischen Dialog in der Gesellschaft zu fördern suchte, war dagegen mehr kopforientiert. Die klassische Struktur der Seminare bestand (und besteht häufig noch) im Rhythmus von Vortragsblöcken mit Diskussion. Das einzige Attribut an den Körper und an Sinnlichkeit wird in die Kaffeepause mit frischem Sauerstoff aus geöffneten Fenstern delegiert. Der Gang vom Seminarstuhl zum Kaffeebüfett bringt unbemerkt den Kreislauf wieder in Gang, das kurze Geplauder mit Kollegen entlastet und schafft neue Aufnahme

bereitschaften. Ohne lautes Geklingel sind die Seminarteilnehmenden nur schwer wieder zurück zu ihren Stühlen zu bewegen.

3. Lockerungseinlagen und Soziales

Mit der Tendenz zu kompakteren Bildungsveranstaltungen, die sich über einen ganzen Tag hinziehen, entstand die Notwendigkeit, Unterbrechung und Abwechslung zu planen. Lernungewohnten Erwachsenen, denen plötzlich einen ganzen Tag lang (und bisweilen auch noch der Abend) trockene geistige Aufmerksamkeit für lauter neue Inhalte abverlangt wurden, machten schlicht schlapp, bzw. verweigerten sich. Eine erste noch wenig reflektierte Reaktion der Planenden von z.B. Umweltbildungsurlauben bestand darin, am Morgen später zu beginnen, die Kaffee- und die Mittagspause auszuweiten, um somit Unterbrechungen zu schaffen, die für neue Aufnahmebereitschaften dringend erforderlich waren. Diese „Programmaufweichungen“ fanden aber häufig unter Gewissensbissen statt, denn der Gesetzgeber sah eine feste Stundenzahl vor, die in einer Form unterlaufen wurde, die mehr nach illegitimen Urlaubsbedürfnis, denn nach Lernnotwendigkeit aussah.

Bei den Kompaktseminaren, die wir mit UmweltpädagogInnen durchführten, erlaubte ich mir schon nicht mehr solchen „Luxus“, denn es galt ja, den praktizierenden UmweltbildnerInnen, die sich mühsam zwei Tage frei genommen hatten (als Nebenberufler vielleicht sogar Urlaub nehmen mußten) und von weit angereist waren, in kurzer Zeit möglichst viel anzubieten. Jedesmal steckten wir die Schlußkritik ein, daß das Programm zu voll war, und zu wenig Raum für informelle Kontaktaufnahmen gelassen hatte - aber jedesmal wieder siegte der Wunsch, möglichst viel ins Programm zu packen, um ja nicht dem Vorwurf ausgesetzt zu sein, man habe zu wenig geboten. Wohl wissend, daß wir hier einen Fehler machen, war ich zunächst unfähig, diesen Zustand zu verändern. Die Seminare wurden

fachwissenschaftlich aus der Sicht der Veranstalter geplant. Das heißt, es wurde von uns entschieden, welche Fachinhalte nach welcher logischen Reihenfolge angesprochen werden sollten, und was wir den Teilnehmenden mitteilen wollten.



Die Umkehrung dieser Sichtweise, d.h. das Seminar aus der Perspektive der Teilnehmenden zu planen, ist ein Akt, der sendungsbewußten Umweltschützern besonders schwer fällt. Aber nur so kommen körperliche Bedürfnisse ins Spiel. Wer stundenlang in einem schlecht durchlüfteten Raum auf einen wenig bequemen Stuhl gezwungen wird, der kommt bei aller Lernbereitschaft zu dem Punkt, wo Durchblutungsstörungen, muskulöse Verkrampfungen und Sauerstoffmangel die Aufnahmefähigkeit extrem einschränken. Nach einem interessanten Vortrag wollen sich die TeilnehmerInnen als Zuhörer darüber austauschen und sich fragen können, was die Konsequenzen daraus für ihre Arbeit sind.

Neben der physischen Erneuerung, die ein gymnastisches Angebot mit sich bringt, entsteht auch ein sozial-kommunikativer

Effekt. Eine Sitzordnung in einem Seminar beeinflusst auch die Art der Kommunikation. Mit dem Nachbar entwickelt sich eine „Kleinkommunikation“, die anders ist, als mit den fern sitzenden. Und die Teilnehmenden, die im unmittelbaren Blickfeld liegen, erfahren eine größere Aufmerksamkeit als die „verdeckten“ Anwesenden. Nach einer Weile stellt sich ein Vertrautsein her, und jede Kontaktaufnahme, die dieser zufälligen Anfangsstruktur zuwiderläuft, erfordert einen höheren Kommunikationsaufwand. Das heißt, Sitzordnungen limitieren ganz entscheidend Kommunikationserfahrungen. Wird nun z.B. ein gymnastisches Angebot unterbreitet, bei dem die Anwesenden sich von ihren Sitzen erheben und in beliebigen Formationen durch den Raum laufen müssen, um sich z.B. im Kreise anzuordnen, dann ergeben sich völlig neue Kommunikationskonstellationen. Teilnehmende stehen sich plötzlich - ohne daß sie dazu erhebliche Kommunikationsbarrieren überwinden müssen - gegenüber, können sich vertraut oder ermutigend zulächeln, und wechseln zwanglos wieder ihre Positionen. Bei Lockerungsübungen mit PartnerInnen sind Steigerungen der „Intimitätsstufen“ der Kommunikation möglich. Zum Beispiel im „Grußspiel“ werden die Teilnehmenden gebeten, quer durch den Raum zu laufen, und Entgegenkommende zu grüßen. Es wird im mehrfachen Durchgang dabei das Tempo verändert und es werden emotionale Variationen vorgeschlagen (eilig grüßen, einen alten Freund grüßen, einen unangenehmen Menschen grüßen, etc.). Die Teilnehmenden haben bei diesem Lockerungsangebot die Chance, sich je nach Stimmung in ihrer Wegewahl zufällig treiben zu lassen, oder aber Personen anzusteuern, die sie spontan sympathisch finden, oder die sie treffen wollen, etc. In jedem Falle aber bleibt der Kommunikationsakt, der Gruß, beim Laufen relativ unverbindlich. Es ist ein sekundenhaftes Ereignis, bei dem keine Worte gewechselt werden müssen, man kommt sich körperlich kaum nahe. Eine Intimitätssteigerung dieses Spieles ergibt sich, wenn die Teilnehmenden aufgefordert werden, daß sie nun einen guten alten Bekannten treffen sollen, den sie freundlichst begrüßen, und mit dem sie ein paar herzliche Takte wechseln sollen. Je nach eigener emotionaler Lage, nach dem Bekanntheitsgrad und natürlich nach kommunikativer Neigung

der Aufeinandertreffenden entwickeln sich bei dieser Sequenz Begrüßungsformen vom steifen Händeschütteln bis zur theatralischen körperumschlingenden Umarmung. Wenn die Seminarteilnehmenden nach dieser Übung auf ihre alten Sitze zurückkehren, sind sie nicht nur einfach frisch durchblutet, sondern es liegt eine völlig neue Kommunikationsstruktur vor. Es ist gelacht worden, man ist sich nahe gekommen, wie das über die Sitzordnung, aber auch über eine Kaffeepause nie möglich gewesen wäre. Das heißt, die Teilnehmenden konstituieren sich als Gruppe in einer neuen Weise.

Solche Übungen bieten sich eingangs und zwischen Inhaltsblöcken nach konzentrierten Phasen als „Setzhilfe“, als Entkrampfungsübung, als Ablenkmanöver zum Freiwerden für neue Gedanken, als Kommunikationsförderer, etc. an. Die Form kann eine gymnastische Einlage, ein kurzer Spaziergang an der frischen Luft, oder auch der Gang zum Büffet sein. Sie kann Bestandteil des geplanten Seminarprogrammes sein, oder als Spontaneinlage erfolgen, wenn die Leitung das Gefühl hat, daß jetzt Entspannung und Abwechslung angesagt ist. Der souveräne Umgang allein mit diesem einfachen Instrument einer auf den Körper und auf kommunikative Bedürfnisse Rücksicht nehmenden Seminarplanung ist mir selber sehr schwer gefallen. Erst die konkrete Erfahrung, wie befreit Teilnehmende auf diese Angebote reagieren, machte mir Mut, es häufiger zu probieren.

4. Der Programmpunkt „Körperfahrung“ mit inhaltlichem Bezug

Ein Lockerungsangebot, das über die Aufforderung, die Teilnehmenden mögen sich für 10 Minuten die Füße vor der Tür vertreten, hinausgeht, setzt natürlich schon Kenntnisse in gymnastischen und kommunikativen Techniken voraus. Für das Maß an „gymnastischer Zumutung“ und besonders an körperlicher Nähe solcher Übungen, das den Teilnehmenden ohne Ab-

wehr abverlangt werden kann, bedarf es der Erfahrung und der sensiblen Einfühlsamkeit in die unterschiedlichen Zielgruppen.

Um etwas mehr über körperbezogene Angebote in der Seminararbeit zu lernen, haben wir diese in verschiedenen Workshops zu einem Tagesordnungspunkt gemacht. Durchführende waren erfahrene Expertinnen der Theaterpädagogik, denen wir den Auftrag gaben, die Körperübungen, Gymnastik- oder Theaterangebote mit den thematischen Inhalten unserer Seminare zu verbinden. Es gibt zwei miteinander verwandte Begründungen für einen solchen Ansatz.

Ökologische Bildung erhebt den Anspruch von „Ganzheitlichkeit“. Das heißt, es sollten Praxis und Theorie bzw. Kopf, Hand und Herz in den Bildungsprozeß involviert sein. Wenn man schon nicht die Möglichkeit hat, direkte Naturerfahrung durch Exkursionen, Experimentieren, Konstruieren oder durch Nutzung von Lernorten im Freien zu integrieren, dann heißt diese Forderung für seminarorientierte Umweltbildungsangebote, daß die Sinneseindrücke der lernenden Person ebenso zu aktivieren sind wie die Kognitionsleistung des Gehirnes. Die Begründung für diese Forderung liegt in der Erkenntnis, daß beim Ausbilden von Fähigkeiten, Einstellungen und neuen Verhaltensformen immer der ganze Mensch mit seinen Leidenschaften und seinen vielfältigen persönlichen Potentialen beteiligt ist, die weit über seine kopforientierte Denkfähigkeit hinausgehen.

Der zweite Grund, kopflastige Seminararbeit mit körperorientierten Angeboten zu verknüpfen, kommt aus der Kreativitätsforschung. Wer ein Problem lösen muß, kommt häufig in eine „Sackgassensituation“. Das heißt, er hat alle ihm bekannten Lösungsalternativen durchgespielt, so daß ihm bei der Suche nach besseren nichts Neues mehr einfällt. Insbesondere können es Sachzwänge sein, die sich schon beim Andenken von Lösungsmöglichkeiten aufdrängen, und somit die Kreativität blockieren. Es bedarf in diesem Falle eines Umweges, eines bewußten (oder unbewußten) Verlassens des blockierten Problemfeldes, damit wieder „Platz“ für neue Einfälle kommen. Die

Versuche, „Denkverkrampfungen“ durch Situationswechsel methodisch zu lösen, sind vielfältig. Die Problembeschreibung sollte dabei in der Regel in einem anderen Medium erfolgen, oder aber die Lernenden sollen sich in eine extrem andere Umwelt begeben, die nichts mit dem Problem zu tun hat. Über zufällige Konstellationen kommt man unter Ausnutzung unbewußter Denkvorgänge dann doch wieder zum Problem zurück.

In diesem Sinne sind gymnastische, pantomimische oder meditative Seminareinlagen als „Umwege“ bzw. extreme Situationswechsel zu bezeichnen. Wer mehrere Stunden intensiv zugehört und diskutiert hat, begibt sich mit einer gymnastischen Einlage in eine ganz andere Situation. Durch die Konzentration auf die Körperübungen, auf seine Muskulatur und sein Gleichgewichtsgefühl muß der Teilnehmende im Kopfe „umschalten“, d.h. die thematischen Inhalte mit denen er sich beschäftigt hatte, liegen nicht mehr im Vordergrund seiner Aufmerksamkeit. Es ergibt sich die Chance einer Distanz zum Diskutierten, die zu neuen Sichtweisen führen kann.

So liegt es nahe, nicht nur die Distanz zu suchen, sondern damit zugleich die Seminarinhalte in einem ganz anderen Gewand zu „bearbeiten“. Betrachten wir die folgende Einlage in einem Seminar zur Klimabildung: Nach einem viertelstündigen gymnastischen Lockerungsprogramm, das die Aufgabe hat, den Teilnehmenden die Scheu vor ihrer eigenen körperlichen Ungeschicklichkeit zu nehmen, und ihnen sukzessive komplexere Bewegungsübungen abzuverlangen wird die Aufgabe gestellt, eine „Klimakonstellation“ zu spielen. Die Leiterin erklärt den Teilnehmenden kurz, daß Klima ja etwas sehr Dynamisches sei, daß sich Klima über die unterschiedlichsten Formen der Elemente Wind, Wasser und Erde äußert, und daß sich nun jeder eine Erscheinungsweise des Klimas überlegen solle, und sie körperlich „irgendwie“ zum Ausdruck bringen solle. Wohlgedenkt, die Teilnehmenden sind weder sonderlich geübt im Körperausdruck, noch sind sie meteorologisch detailliert geschult. Diese Aufforderung löste in mir - und sicher ging es den meisten anderen ähnlich - einen kleinen Schock aus. Um Gottes Willen, **was** soll

ich denn **wie** darstellen? Ich habe unzählige Seiten Klimaliteratur hinter mir, Folien angefertigt, Vorträge gehalten, Seminare geplant - aber ein Klimaphänomen gestisch zum Ausdruck bringen, das habe ich noch nie gemacht. Die szenische Übung, die mir gestellt ist, zwingt mir einen völlig ungewohnten Blickwinkel auf die Klimaproblematik auf. Ich muß mir die Phänomene im Kopfe vergegenwärtigen und dabei nachdenken, wie ich sie dann auch ausdrücken kann, und ob ich sie auch ausdrücken will. Das heißt, ich denke z.B. an die zunehmende Zahl von Unwettern, aber jetzt vor oder mit der Gruppe Blitz und Donner zu simulieren, paßt nicht zu meinem Naturell. Also muß ich mir etwas anderes einfallen lassen. Einige der Gruppe beginnen schon mit irgendwelchen Verrenkungen, die ich in meiner Eigenbeschäftigung nicht zu interpretieren weiß, aber ich erhalte das Gefühl, daß sich alle auf die Übung einlassen, so daß ich es auch tun sollte. So findet schließlich jeder und jede seine Darstellungsform, wobei sich die überwiegende Mehrheit für eine statische, d.h. stehende Form entschieden hat, während der Rest seine Darstellung in laufender oder springender Weise zu realisieren sucht. Die Leiterin unterbricht bei diesem Stadium und fordert die statischen DarstellerInnen auf, sich sehr dicht zu plazieren, und die dynamischen zu ihr zur Seite zu treten. Die statischen Elemente gruppieren sich nun zu einer wuselnden Amöbengruppe, und die dynamischen Elemente werden dann einzeln aufgefordert, in die statische Gruppe ein- oder durchzudringen. Ob „lauer Abendwind“ oder „Frühlingssturm“ die Gruppe findet in diesem Durchspielen einer aufmischenden Dynamik ein solches Miteinander, daß wir Bilder dynamischer Übergänge, von Wechselwirkungen, Instabilität und chaotische Stabilisierung, etc. erfahren, ohne daß das Ganze zu einem destruktiven Gerangel abkippt. Nach diesem nur wenige Minuten währenden „Klimaspiel“ beenden wir diese Seminarübung und fragen uns, was wir mit dieser Übung an uns selbst und mit der Gruppe erfahren haben.

Ohne Formeln, Prozessen und Begriffe zu nennen, ist durch das Ausdrucksspiel etwas über das Klima erfahrbar geworden, was aus der Gruppe selbst herauskam. Es hat sehr viel mit den Ein-

zelen zu tun und kann jeweils sehr unterschiedlich sein. Für eine Physikerin mag sich eine Differentialgleichung in ein lebendiges Bewegungsbild umgesetzt haben, und ein Sozialwissenschaftler mag ein visualisiertes Bild für den molekularen stratosphärischen Ozonabbau gefunden haben. Daß Klimaveränderung auch mit dem eigenen Verhalten zu tun hat, haben wir anschaulich durchgespielt, daß wir als Gruppe eine sympathische Umgangsform gefunden hatten, haben wir angenehm erfahren. Aus der Metadiskussion der Gruppe klang unisono Zustimmung. Wir alle hatten das Gefühl, eine Bereicherung erlebt zu haben.

In einem zweiten Beispiel wurde der Abstand zum Thema dadurch vergrößert, daß wir eine phantastische Aufgabenstellung erhielten. Die entsprechende Aufgabe nach der gymnastischen „Aufwärmung“ lautete, daß sich jeweils Paare eine möglichst unsinnige energieververschwenderische Maschine ausdenken und darstellerisch realisieren sollten. Auch das löst zunächst ein Abwehrgefühl, Hilflosigkeit bei den Teilnehmenden aus. Da es sich aber um die Darstellung eines nicht realen, mehr unsinnigen Dinges handelt, sind die Freiräume so groß, daß man/frau nicht auf ihr (meist rudimentäres) Basiswissen über Energieverbräuche zurückgreifen muß, was blockierend wirken könnte. Die Phantasie schweift über die Alltagserfahrung. Wo sind Dinge denkbar, die absolut unsinnig Energie verbrauchen? Es werden sehr schöne Einfälle produziert, die sich witzig demonstrieren lassen. Die Gruppe lacht bei jeder Demonstration, weil wir alle spüren, daß kein Einfall blöd genug ist, um nicht vielleicht doch noch einmal von einem Marketingstrategen umgesetzt zu werden. Die Erfahrung, was sinnvoller Energieverbrauch ist, hat uns intensiv beschäftigt, obwohl wir die ganze Zeit glaubten, nur Theater zu spielen.

Die methodische Herausforderung der beiden voranstehenden Beispiele besteht darin, daß die angesprochenen Situationswechsel nicht im Hauruck-Verfahren durchgezogen werden können. Eine ganz natürliche Erfahrung nach langer Kopfarbeit ist die, daß unsere Köpfe nicht einfach abschalten. Die Intensi-

tät, mit der sich einzelne Teilnehmende noch emotional oder rational mit Fragestellungen aus vorausgegangenen Diskussionen oder Vorträgen beschäftigen, ist höchst unterschiedlich. Ein körperorientiertes Abwechslungsangebot muß den Teilnehmenden Zeit lassen, sich selbst zu finden, und sich mit der neuen Situation zu arrangieren. Wer Seminarerfahrung mit Rollenspielelementen, Entspannungstechniken etc. hat, wird sich viel schneller auf ein solches Angebot einlassen, als darin unerfahrene Teilnehmende. Auch das Verhältnis zum eigenen Körper ist höchst unterschiedlich ausgeprägt, so daß die Bereitschaft, mit dem Körper in einer Gruppe etwas geschehen zu lassen, sehr unterschiedlich sein kann. Wer als Leitender die Schwellenängste der Teilnehmenden übersieht oder sie im Ablauf überfordert, kehrt leicht den Zugewinn solcher Angebote in sein Gegenteil. Solche Fehlschläge sollten aber vermeidbar sein, wenn zu Beginn eines Seminars den Teilnehmenden Sinn und Zweck der einzelnen Bausteine hinreichend erläutert werden.

5. Sich näher kommen

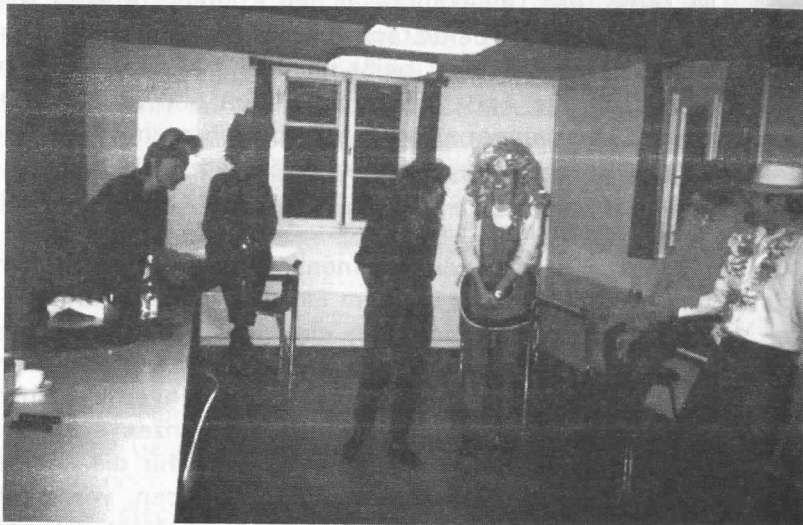
Auf einem Flug in einem 3. Welt-Land hatte ich Schwierigkeiten mit einer Getränketüte, bei der es mir weder gelang, sie zu öffnen, noch den mitgelieferten Trinkhalm in die bezeichnete Stelle zu stechen. Hilfesuchend schaute ich zu meiner Nachbarin, die das problemlos meisterte, mit der ich aber bislang keinen Ton gewechselt hatte. Sie lächelt mich an, greift zu mir herüber, unsere Arme und Hände berühren sich, sie fädelt den Halm ein und zieht sich wieder gelangweilt zurück. Für sie ein ganz normaler Hilfsvorgang, für mich eine erotische Elektrisierung, weil ich die Körperwärme ihres Armes und ihrer Hand unerwartet an meiner Haut gespürt habe. Körperkontakt ist nach westlicher Sozialisation bereits eine hohe Intimitätsstufe, die man gegenüber Fremden ziemlichst zu vermeiden hat, wenn man nicht anzüglich sein will. Was ist das für eine Gesellschaft, die nackte Frauen- und Männerkörper in großflächigen Bildern werbewirksam vermarktet, aber Berührungstabus zwischen ei-

nem so harmlosen Körperteil wie der Haut des Unterarmes erzeugt?

Die große Freiheit der Individuen in modernen Industriegesellschaften ist mit einer Singularisierung dieser Individuen erkaufte, die dem Anderen gegenüber neutrale Distanz, unpersönliche Ferne schafft. Wer ein Seminar besucht, und die anderen noch nicht persönlich kennt, steht abseits. Solange es geht, wird sich „auf Lücke“ gesetzt, im Speisesaal wird ein freier Tisch gesucht, wenn die Leute an den halb besetzten Tischen fremd sind. Die Ferne, das Unbekannte in den Köpfen korreliert mit dem steten Versuch, Körperdistanzen aufrecht zu erhalten. Das deutsche Wort „Zuwendung“ heißt nicht ohne Grund so. Wer mit der Meinung des Anderen übereinstimmt und sich gegenseitig vertraut, der wendet sich auch körperlich zu ihm hin. Wer im mentalen Dissens ist, der lehnt den Körper zurück, der wendet sich ab.

Verstehen wir nun die Erwachsenenbildung nicht als einen Nürnberger Trichter-Prozeß, bei dem Einzelne ihre Köpfe hinhalten und abfüllen lassen, sondern als einen Prozeß gegenseitiger Aneignung von Auffassungen und neuen Sichtweisen, dann bedeutet das Erarbeiten und Ringen um neue Sachverhalte auch ein gegenseitiges Näherkommen. Selbst Differenzen sind erst diskutierbar, wenn gegenseitig ein Verständnis für die andere Position aufgebracht wird. Lernprozesse in Gruppen, wo Mann und Frau von der Expertise aller Teilnehmenden lernt, können nur funktionieren, wenn Annäherungen stattfinden. Das gleiche gilt für das Verhältnis zwischen ModeratorIn und Gruppe. Ich habe einmal nachgefragt, warum mich ein Institut als Moderator für eine Zukunftswerkstatt ausgewählt habe. Ich erhielt die Antwort, daß ich ihnen am nächsten sei, daß sie sich vorstellen, mit mir am besten auszukommen. Wenn also Annäherung und sich näher kommen so wichtig für den Lernprozeß in Gruppen ist, dann ist es wohl doch sinnvoll, Angebote zur Möglichkeit von körperlicher Nähe der Teilnehmenden mit in die Seminarplanung einzubeziehen.

Das geschieht mehr oder meist weniger bewußt bei allen gymnastischen Paarübungen. Keine normale Lockerungseinlage wird gleich mit Paarübungen beginnen. In der Regel beginnen wir mit Distanz, d.h. mit Einzelübungen. Damit die Entscheidung für die Nähe nicht zum unüberwindlichen persönlichen Wahlakt wird, führen dann zufällige Konstellationen zur Partnerwahl. Ein sehr gängiger Versuch, die Nähe zu erproben, besteht darin, sich dem anderen anvertrauen. Das heißt, einer führt, der andere läßt sich führen und umgekehrt.



Zum Beispiel die Übung, in der die Partner sich mit den Fingerspitzen einer Hand berühren, und einer den anderen, der die Augen schließt, durch den Raum führt. Dies ist ein Kommunikationsspiel mit „sinnlichem“ Körperkontakt, der Nähe in höchst sensibler Weise definiert. Am leichtesten Fingerspitzendruck des Anderen zu erkennen, wohin die Reise gehen soll. Das Führen und Geführt-werden ist wie im voranstehenden Abschnitt eine Situationsverschiebung unserer Normalerfahrung. Im Berufsleben werden wir durch Anweisungen und Normen geführt, in vielen anderen Feldern führen uns Symbole, und bei einer

Auskunft führen uns Erklärungen oder ein richtungsweisender Arm. Daß nun eine Führung allein durch einen Körperkontakt erfolgt, erzwingt eine ungewohnte und damit eben auch sehr konzentrierte Aufmerksamkeit auf die Empfindungsebene der Fingerspitzen. Als Geführter muß ich das, was der oder die Andere von mir will, allein aus minimalen Veränderungen der Fingerspitzen interpretieren. Im wahrsten Sinne des Wortes bin ich in einer höchst einfühlsamen Kommunikationssituation zusammen mit einem anderen Seminarteilnehmer, zu dem mich der Zufall geführt hat.

Ein weniger sensibles Partnerspiel aus der klassischen Sportgymnastik ist die „Rückenschaukel“, bei der sich die Partner Rücken an Rücken stellen, und mit Armuntergreifen versuchen, den Anderen rücklings auf ihrem Rücken zu schaukeln. Hier muß sich wie im voranstehenden Beispiel einer dem anderen anvertrauen, ohne an seinem Gesicht sehen zu können wie es ihm dabei ergeht. Es liegt ein sehr viel größerer Körperkontakt vor. Es ist selbstverständlich ein riesiger Unterschied, ob diese Übung Teil eines wöchentlich ablaufenden Gymnastikprogrammes ist, oder ob zwei Menschen, die sich kaum kennen und gymnastisch unerfahren sind, sich plötzlich gegenseitig auf dem Rücken tragen sollen. Für manche Teilnehmende kann das eine extreme Herausforderung ihres eigenen Körpergefühles und des sich Anvertrauens an einen Partner sein, während andere hier an eine harmlose Rückendehnungsgymnastik denken. Der Nachteil dieser Übung besteht darin, daß sie den Teilnehmenden ein gewisses Maß an sportlicher Körperbeherrschung abverlangt. So fühlen sich die körperlich ungeübten Teilnehmenden leicht bloßgestellt. Im schlechtesten Fall besteht sogar Verletzungsgefahr.

Eine für mein Empfinden bereits gewagte Partnerübung ist die „Wildsau“. Die Partner werden gebeten, sich Rücken an Rücken zu setzen. Einer soll steif, wie ein Baum sitzen, während der andere die Wildsau spielt, die sich wohligh am Stamme scheuert. Hier wird der Körperkontakt mit der Aufforderung verbunden, sich über die Rückenbewegung gewissermaßen ein Lustgefühl

zu verschaffen. Wie bei den Fingerspitzen vermittelt sich über die Rückenbewegungen eine Körpersprache, die aber in sehr viel direkter Weise Annähern, Anschmiegen, Aneinandersein ermöglicht. Die Partner setzen sich Erfahrungen aus, die üblicherweise nur bei sehr hohem Vertrautheitsgrad erfolgen, was den Bogen seminartechnisch vermittelter Annäherungschancen leicht überspannen könnte. Als ich diese Übung mitmachte, äußerte niemand aus der Gruppe Unmut und bei der Schlußbetrachtung gab es ausschließlich positive Rückmeldungen. Die vermeldete Akzeptanz dieser Einlage kann aber auch daher kommen, daß wir insgesamt diese und ähnliche Übungen im Kontext eines methodischen Beispiels für Körpererfahrung gemacht haben. Wird diese Übung im Zusammenhang eines spannungsgeladenen kognitiven Seminars angeboten, um Verkrampfungen und Distanzen abzubauen, könnte Entrüstung über die zugemutete Intimitätsüberschreitung die Folge sein.

Das Geheimnis des Erfolges solcher „Nähe erzeugender“ Übungen besteht sicher darin, daß sie nicht als isolierte Techniken von den Teilnehmenden wahrgenommen werden. Annäherungen vollziehen sich in einem Prozeß. Die Vorstellung eines Teilnehmenden zu Beginn eines Seminars ist die erste Annäherung an die Gruppe. Diskussionsbeiträge, Neugierde, Körperübungen, etc. sind weitere Stufen der Intensivierung des Gedankenaustausches. Am Schluß stellt eine Gruppe fest, daß sie sehr direkt an einem Thema gearbeitet hat, und dies nicht nur mit den Köpfen.