

Eine Annäherung an den Begriff der Ganzheitlichkeit bei Elfriede Hengstenberg als Grundlage für eine pädagogische Praxisarbeit mit Kindern

Master-Arbeit vorgelegt von Anke Wicke

Evangelische Hochschule Darmstadt
Fachbereich Sozialarbeit/Sozialpädagogik
Inclusive Education/Integrative Heilpädagogik
Wintersemester 2021/2022

Erstgutachter: Prof. Dr. Peter Groß Zweitgutachter: Richard Jourdant M.A.

Inhaltsverzeichnis

1	Zug	Zugang zum Thema					
2	Annäherung an eine ganzheitliche Betrachtung des Prinzips Menschsein						
	2.1	Annäherung an den Begriff der Ganzheitlichkeit					
		2.1.1	Definitionsproblematik Ganzheitlichkeit	ç			
		2.1.2	Ganzheitlichkeit im heilpädagogischen Kontext	15			
		2.1.3	Die Chance hinter dem Begriff	21			
	2.2	Leiblichkeit als Element des Menschseins					
		2.2.1	Leib und Körper: Das leibliche Selbst aus phänomenologi-				
			scher Sicht	23			
		2.2.2	Gerichtetheit: Leibliches In-der-Welt-Sein und Zur-Welt-				
			Sein durch das Körperschema nach Maurice Merleau-Ponty	28			
		2.2.3	Schaffen eines Resonanzraums: Anerkennung als Person .	33			
		2.2.4	Einleibung: Persönlichkeitsentfaltung in Bezug auf Leib-				
			lichkeit	41			
		2.2.5	Beschleunigung und Entschleunigung: Entfremdungspro-				
			zesse nach Hartmut Rosa	50			
	2.3	Verkn	üpfung der vorangegangenen theoretischen Einzelstücke	56			
3	Praktische Bezüge zur Arbeit nach Elfriede Hengstenberg						
	3.1	Elfriede Hengstenberg – Einflüsse und Aktualität ihrer Arbeit					
	3.2	2 Professionelle Haltung und Menschenbild					
	3.3	3.3 Bewegung als Kernelement Elfriede Hengstenbergs					

Inhaltsverzeichnis

	3.4 Didaktisch-methodische Grundzüge der Hengstenberg-Arbeit					
		3.4.1	Spannkraft – Sich Aufrichten – Inneres Gleichgewicht finden	81		
		3.4.2	Sich selbst vertrauen – Zu sich kommen	83		
		3.4.3	Vorbereitete Umgebung	86		
		3.4.4	Zeiten der Ruhe – Aushalten – Entschleunigung	88		
		3.4.5	Die Bedeutung des Spiels bei Elfriede Hengstenberg	89		
	3.5	Bezug	zu Inklusion und Nachhaltigkeit	91		
4	Fazit	t und A	Ausblick	93		
Αŀ	Abbildungsverzeichnis					
Lit	Literatur					
Pe	Persönliche Erklärung					

1 Zugang zum Thema

Elfriede Hengstenberg (1892-1992) ist in der Pädagogik bisher weniger bekannt. Ihre Arbeit lässt sich heute der Strömung der Reformpädagogik zuordnen, die sich gegen die pädagogische Praxis ihrer Zeit orientierte. Das freie Spiel und eine freie Entfaltung der Persönlichkeit in ihrem Spiel- und Bewegungsansatz stehen im Kontrast zu vorgefertigten Aufgaben in klassischen Turnstunden. Der Ausgangspunkt liegt nach Elfriede Hengstenberg im Kind selbst. Pädagog:innen nehmen eine beobachtende und begleitende Rolle ein, damit die Kinder Zeit und Raum bekommen, sich selbst zu spüren und so ihre eigene Persönlichkeit zu entfalten. Die Abbildungen 1 und 2 auf Seite 2 geben einen Eindruck von aktuellen Spiel- und Kletterstunden und verwendeten Materialien, die sich an der Arbeit nach Elfriede Hengstenberg orientieren. Besondere sinnliche Erfahrungen sind zusätzlich mit verbundenen Augen möglich (siehe Abbildung 2).

Ich persönlich bin auf Elfriede Hengstenberg und ihre Arbeit aufmerksam geworden durch ein Bewegungsangebot nach Emmi Pikler für meine eigenen kleinen Kinder. Im gleichen Rahmen gibt es Bewegungsangebote für Kinder ab dem Kindergartenalter, die sich an der Arbeit nach Elfriede Hengstenberg orientieren. Die Kinder bekommen dort die Gelegenheit, eine vorbereitete Spiel- und Kletterlandschaft aus verschiedenen Holzgeräten zu erkunden. Was das Hengstenberg-Angebot von anderen Bewegungsangeboten unterscheidet, sind die Materialien und die Rahmung einer Stunde. Das Material ist ausschließlich aus Holz, es wird immer barfuß geklettert und gespielt. Außerdem gilt, nur das zu tun, was die Kinder sich selbst zutrauen. Es gibt keine Hilfestellungen von Erwachsenen, keine vorgeschriebenen Übungen, jedoch eine aufmerksame, wertschätzende



Abbildung 1: Bodenmaterial nach Elfriede Hengstenberg (Quelle: $https://basisgemeinde.de/3xios/agimages/3140_1.png$)



Abbildung 2: Spielen und Klettern nach Elfriede Hengstenberg (Quelle: https://basisgemeinde.de/3xios/agimages/3600_1.png)

Begleitung. Das Erkunden der Spiel- und Bewegungslandschaft geschieht in einem Gruppenverband, wodurch soziale Kompetenzen wie Rücksichtnahme und Kooperation gestärkt werden. "Doch gerade die Verbindung von ausgeklügelten Geräten und erfahrungsoffener Pädagogik legt den Grundstein für eine gesunde Persönlichkeit des Kindes" (Traxler 2006, S.73). Die Kinder entscheiden selbst, was und wie sie die Spiel- und Kletterstunde im pädagogisch begleiteten Rahmen gestalten. Den präventiven Charakter dieser Arbeit, zur Unfallvorbeugung und Förderung der Bewegungsentwicklung von Kindern, erkannten bereits verschiedene Unfallkassen und fördern weiterhin die Arbeit mit Projekten an Kitas und Schulen (siehe Kapitel 3.1).

Die praktische Arbeit nach Elfriede Hengstenberg setzt auf verschiedenen Ebenen am Kind an. Einerseits erfolgt eine körperliche Förderung über die motorische Erprobung des Körpers. Gleichzeitig dient die Bewegungsarbeit der Persönlichkeitsbildung, richtet die Kinder von innen heraus auf und stärkt sie in ihrem Selbstbewusstsein. Soziales Verhalten wird durch das Spielen und Klettern im Gruppenverband gestärkt. Ein Ausdruck, in dem diese Wirkungsweisen zusammengefasst werden können, ist in der Pädagogik der häufig genutzte Begriff der Ganzheitlichkeit. Ich verfolge im Verlauf dieser Arbeit die Hypothese, dass sich mit dem Begriff der Ganzheitlichkeit dem Prinzip Menschsein angenähert werden kann (siehe Kapitel 2). Die praktische Umsetzung der theoretischen Grundsätze wird in Verbindung gebracht mit der pädagogischen Arbeit nach Elfriede Hengstenberg. Ich gehe davon aus, dass Ganzheitlichkeit den Menschen mit seinen Austauschprozessen sowie Einleibungsprozessen beschreibt. Diese erfolgen in Resonanz mit anderen Menschen und Gegenständen aus der umgebenden Umwelt. In der Ausarbeitung wird ein theoretisches Fundament entwickelt, welches Kriterien für Ganzheitlichkeit aufstellt (siehe Kapitel 2.1).

Durch genaues Beobachten der Kinder und der Situation hat Elfriede Hengstenberg ihre Arbeitsweise entwickelt. Um daran anzuknüpfen, wird im Folgenden der theoretische Ansatz der praktischen Bezüge aus phänomenologischer Sicht

begründet. Die Phänomenologie umfasst, übersetzt aus dem Griechischen, die Lehre von den Erscheinungen. Möglichst genaues Betrachten, Beschreiben und Analysieren sind die geforderten Methoden, um ein Phänomen bzw. eine Erscheinung genauer zu erfassen. Beweisversuche sind in der Phänomenologie nicht wichtig, vielmehr geht es um Sinn und Sein hinter den Dingen, hinter der Realität der Welt, ihrer Wirklichkeit und Unwirklichkeit (vgl. Sandkühler 2000, S.1013f). Als ein Stellvertreter der Phänomenologie, sucht Edmund Husserl bei dieser Herangehensweise nach dem wahren Sein einer Sache, nach dem zu Grunde liegenden Sinn, der transzendalen Innerlichkeit. Der Ausgangspunkt ist die Sache oder das Phänomen selbst, die Erkenntnis ist die jeweilige Beziehung zum Phänomen (vgl. Tschamler 1983, S.37f). Übertragen auf die vorliegende Arbeit, ist der Mensch der Ausgangspunkt. Die Erkenntnis beschreibt die Auseinandersetzung mit den Gegenständen und Menschen. Jene Auseinandersetzung lässt sich beschreiben als Aneignungsprozess, aus phänomenologischer Betrachtung als Einleibung (vgl. Schmitz 1990). Es wird analysiert, wie sich der Mensch mit seiner Umwelt auseinandersetzt und sich so seine Persönlichkeit herausbildet. "Was die Phänomenologen insgesamt eint, sind Haltung und Stil eines Forschens, das in möglichst unvoreingenommener Hingabe an die Phänomene zu Einsichten spezifischer Art führen soll" (Sandkühler 2000, S.1014). Jene Haltung kann auch Elfriede Hengstenberg zugeschrieben werden. In dem von Ute Strub, einer Schülerin Hengstenbergs, herausgegebenen Grundlagenwerk "Entfaltungen. Bilder und Schilderungen aus meiner Arbeit mit Kindern" (Hengstenberg 2008) sind die individuellen Beobachtungen der Entwicklung von Kindern aus den Übungsstunden mit Elfriede Hengstenberg durch viele Fotografien veranschaulicht. Wertungen gegenüber dieser kindlichen Entwicklungen sind nicht zu finden.

Der französische Phänomenologe Maurice Merleau-Ponty sieht das Grundlegende des Menschen in seiner Leiblichkeit (vgl. Sandkühler 2000, S.1016). Dieser ältere Begriff unterscheidet sich von Körperlichkeit und geht über die körperlichen Grenzen hinaus (siehe Kapitel 2.2.1). Leiblichkeit wird mit dem Prinzip

Menschsein verknüpft und in Kapitel 2.2 mit seinen Unterkapiteln näher herausgearbeitet. Die in dieser Arbeit aufgegriffenen Begriffe sind komplex, genauso wie die Zusammenhänge. Daher können nur einzelne Aspekte beschrieben werden, wie etwa die Orientierung an den Phänomenologen Maurice Merleau-Ponty sowie Hermann Schmitz. In Kapitel 2.3 erfolgt eine Verknüpfung der bis dahin erläuterten theoretischen Erkenntnisse, die sowohl den Begriff der Ganzheitlichkeit definieren als auch sich dem Prinzip Menschsein annähern. Die Aneignungsprozesse mit individuellen Erlebensmomenten des Menschen werden erläutert.

Alle Erlebnisse sind intentionale Erlebnisse, was bedeutet, dass immer etwas erlebt wird und sie einem Zweck dienen. Durch Reduktion versuchen Phänomenologen den Erlebnissen auf den Grund zu gehen. Indem alle möglichen Zufälligkeiten ausgeschaltet werden, liegt letztlich der Kern des Phänomens offen. Die Erlebnisse bilden die Basis der Erkenntnis. Das zugrundeliegende Wesen findet seine Begründung in der jeweiligen Lebenssituation (vgl. Tschamler 1983, S.37). Erlebnisse und Erkenntnisse werden in den Spiel- und Kletterstunden nach Elfriede Hengstenberg auf leiblicher Ebene ermöglicht. Welche Intentionalität sie besitzen, wird von den Kindern selbst bestimmt durch ihr freies Spiel und das Auseinandersetzen mit sich und den Geräten. Somit lässt sich anhand der Phänomenologie der Bogen spannen von den Dingen, die über die Subjekte leiblich wahrgenommen werden im Sinne der Einleibung sowie einen individuellen subjektiven Sinn erhalten, hin zur Lebenswelt der Personen, die das jeweilige Erleben der Objekte beeinflusst.

In Kapitel 3 erfolgt eine Konkretisierung der praktischen Spiel- und Kletterarbeit nach Elfriede Hengstenberg. Die theoretischen Bezüge aus dem vorangegangenen Kapitel zu Ganzheitlichkeit und Leiblichkeit werden in diesen praktischen Kontext gesetzt. Es wird analysiert, inwiefern ganzheitliche Aspekte in der Arbeit nach Elfriede Hengstenberg zu finden sind. Elfriede Hengstenberg selbst war eine Praktikerin. Theoretische Grundlagen lassen sich hauptsächlich durch Erzählungen und Veröffentlichungen ihrer Schülerinnen zusammentragen. Mein Anliegen

ist es, einen theoretischen, im Speziellen phänomenologischen Ansatz zur praktischen Arbeit Elfriede Hengstenbergs zu eröffnen. So kann die wissenschaftliche Anerkennung ihrer praktischen Arbeit in der Pädagogik weiter gestärkt werden.

Zentrale Bedeutung, für eine gelingende Persönlichkeitsenfaltung der Kinder, haben die Pädagog:innen. Ihre Bedeutung wird in Bezug auf Menschenbild und Haltung in Kapitel 3.2 erläutert und zieht sich durch alle Elemente der didaktischmethodischen Grundzüge Elfriede Hengstenbergs. In Kapitel 3.5 wird der universeller Charakter der pädagogischen Arbeit in den Kontext von Inklusion und Nachhaltigkeit gesetzt. Den Abschluss bildet das Fazit mit einem Ausblick auf weitere Denkansätze beziehungsweise weitergreifende Forschungsfragen (siehe Kapitel 4).

2 Annäherung an eine ganzheitliche Betrachtung des Prinzips Menschsein

In der pädagogischen Praxis steht der Mensch, das Kind im Speziellen, im Fokus. Seine ganzheitliche Betrachtung wird in der (heil-)pädagogischen Diskussion in unterschiedlichen Ansätzen gefordert. In diesem Kapitel wird der Komplexität des Begriffs Ganzheitlichkeit nachgegangen, sowie Begriffe und Zusammenhänge erläutert, die mit Ganzheitlichkeit verbunden sind. Übergeordnetes Ziel ist es, über den Begriff der Ganzheitlichkeit, dem Prinzip Menschsein näher zu kommen.

"Ganzheitlichkeit ist im gestaltpsychologischen Verständnis mehr als die Summe von Wahrnehmung, Kognition, Sprache, Körperlichkeit, Emotionalität und Sozialerfahrung im Rahmen einer Persönlichkeit, nämlich deren unauflösbare und einzigartige personale Gestaltung zu einem Subjekt" (Gröschke 1997, S.34, Hervorh. i.O.).

Es wird angenommen, dass mit dem Begriff Ganzheitlichkeit der Mensch in seiner Komplexität beschrieben wird und damit sein Menschsein. Er ist nicht losgelöst von seiner Umwelt zu betrachten. Daher erfolgt eine Auseinandersetzung, auf welche Art und Weise sich der Mensch seine Umwelt aneignet. Der Austausch mit anderen Menschen ist lebensnotwendig, weshalb das Individuum weder isoliert von seiner Umwelt, noch von seinen Mitmenschen betrachtet werden kann. So gelingt die Verknüpfung der Aneignung der Welt zur Entwicklung von Persönlichkeit, die wiederum zentrales Element der praktischen Arbeit nach Elfriede Hengstenberg ist.

In dieser Arbeit stehen Kinder im Mittelpunkt, da die praktische Arbeit Elfriede Hengstenbergs sich vornehmlich auf diese Altersgruppe bezieht. Aneignungsprozesse vollziehen sich jedoch permanent in der Lebensspanne. Sie beschreiben das Prinzip Menschsein und sind altersunabhängig übertragbar.

2.1 Annäherung an den Begriff der Ganzheitlichkeit

Vorwegzunehmen ist, dass die Verwendung des Begriffs Ganzheitlichkeit sehr in Mode gekommen ist. Er wird in unterschiedlichen Kontexten und Professionen herangezogen. Er tritt unter anderem in der allgemeinen Arbeitswelt auf, wo es um die Optimierung des Arbeitsumfeldes für den Menschen geht. Als Beispiel kann das Projekt zur Gestaltung einer Arbeitswelt 4.0 in Baden-Württemberg gelten. In dessen sechsten Leitsatz heißt es, dass Arbeit ganzheitlich zu betrachten sei. Auf inhaltlicher Ebene umfasst darin Ganzheitlichkeit sowohl den Menschen als Mitarbeiter:in, die verwendete Technik als auch die Organisation im Unternehmen¹. Ein weiteres Beispiel für die alltägliche Verwendung des Begriffs ist in einer Stellenausschreibung der Nieder-Ramstädter Diakonie für pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen zu finden. Dort wird auf eine ganzheitliche Entwicklungsförderung verwiesen, was den "kognitiven, emotionalen, sinnlichen, motorischen und kreativen Bereich"² umfasst. Außerdem wird erwartet, dass die Fachkräfte ganzheitlich denken. Eine nähere Erläuterung ist nicht zu finden. Hier versucht das Institut "Ganzheitlich Lernen" Abhilfe zu verschaffen. Es sieht Lernen im Zusammenspiel von Kopf, Herz, Hand und Humor und bietet Lehrgänge für ein ganzheitliches Lernen an, welche sich zudem mit der Hirnentwicklung auseinandersetzen³. Die Auflistung von Beispielen ließe sich für unterschiedli-

¹ vgl. https://wm.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-wm/intern/Dateien_Downloads/Arbeit/6_Arbeit_ganzheitlich_betrachten.pdf [Abruf am 28.12.2021].

² https://jobs.nrd.de/jobportal/stellenangebote/stellen/3016-Kitas-in-Nieder-Ramstadt-freuen-sich-ueber-neue-Kolleg-innen-m-w-d.php [Abruf am 28.12.2021].

³ vgl. https://www.ganzheitlichlernen.de/ganzheitlich-lernen [Abruf am 28.12.2021].

che Berufe weiterführen. Zentral ist, dass es ein Begriff ist, den scheinbar jede:r Leser:in automatisch inhaltlich füllen kann und der deshalb kaum näher erläutert wird.

In der vorliegenden Ausarbeitung wird sich dem Begriff Ganzheitlichkeit auf analytischer Art und Weise genähert, indem einerseits die Herkunft näher betrachtet wird. Anderseits wird er in den Kontext der Heilpädagogik gesetzt und dessen dortige Verwendung herausgearbeitet. Es gilt in diesem Kapitel den Kern von Ganzheitlichkeit herauszustellen, um ihn anschließend in Bezug zur praktischen Arbeit nach Elfriede Hengstenberg zu setzen (siehe Kapitel 3).

2.1.1 Definitionsproblematik Ganzheitlichkeit

Bei der Recherche zum Thema Ganzheitlichkeit fällt auf, dass der erste Zugang, sich dem Begriff über Lexikaeinträge zu nähern, nicht sehr fruchtbar ausfällt. In Lexika vor den 1980er Jahren umfasst der Begriff die aktuell kaum mehr bekannte Ganzheitspsychologie sowie den Gesamtunterricht der Weimarer Zeit und der 50er Jahre (vgl. Stier 2002, S.9), worauf in dieser Arbeit nicht weiter eingegangen werden kann. Das heilpädagogische Glossar, vom europäischen Verband der Wissenschaften, versteht unter Ganzheitlichkeit: "Betrachtung des Menschen als körperliche, geistige und seelische Einheit in seinem Denken, Fühlen und Handeln, innerhalb seiner Lebenswelt" (Bloemers 2004, S.118). Im Zentrum steht also der Mensch, der als eine Einheit von Körper, Geist und Seele zu verstehen ist. Alle drei Elemente wirken sich auf sein Denken, Fühlen und Handeln aus. Gleichzeitig ist der Mensch nicht losgelöst von seiner Umwelt, im Sinne seiner Lebenswelt, zu verstehen. Diese Erklärung gibt einen groben Rahmen, der jedoch sehr weit gefasst ist. Deutlich wird, dass das Prinzip der Ganzheitlichkeit in einem engen Kontext zum bio-psycho-sozialen Modell steht, welches in der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) von der World Health Organisation (WHO) anerkannt wird. Dort wird mit dem

bio-psycho-sozialen Modell das Phänomen Behinderung erfasst und beschrieben. Die WHO rückt ab von der alleinigen Zuschreibung von Behinderung an die Person, sondern bezieht die Umweltfaktoren und individuellen Lebensbedingungen in die Beurteilung mit ein (vgl. DIMDI 2005, S.23ff). Ganzheitlichkeit scheint sich ebenfalls auf die Ebenen des Biologischen, Psychischen sowie Sozialen zu beziehen.

Helmut Quitmann (2000) bringt im Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie Ganzheitlichkeit mit der Phänomenologie in Verbindung. Er sieht Ganzheitlichkeit als Teil des In-der-Welt-Seins, sowie als Existenzmerkmal des Menschen. Der Mensch als Ganzes, als Zusammenspiel von Körperteilen und sensorischer Wahrnehmung, von Körper, Geist und Seele seien Aspekte von Ganzheitlichkeit. Hier lässt sich eine Übereinstimmung verschiedener Definitionen finden. Ein weiterer Aspekt nach Quitmann umfasst Begegnungen nach dem Buberschen Prinzip von Du und Ich, also das menschliche Aufeinander-gerichtet-Sein von Personen. Damit ist Ganzheitlichkeit immer an Austauschprozesse von Individuen geknüpft. Außerdem finden, als dritter Aspekt, Auseinandersetzungen des Individuums mit seiner Umwelt und Gesellschaft statt (vgl. ebd., S.167).

"Auf allen Ebenen bewirkt das Prinzip der Ganzheitlichkeit eine Aufhebung von Polaritäten, sei es zwischen Kopf und Gefühl, Ich und Du, Ich und Gruppe, Ich und Umwelt, sowie auch in der Wertefrage bewirkt sie eine Aufhebung der Polaritäten, z.B. von richtig und falsch, gut und böse, gerecht und ungerecht, Täter und Opfer usw." (ebd., S.168).

Damit liegt die Fokussierung auf einer Ganzheit bzw. Vielfalt. Wird von Ganzheitlichkeit gesprochen, werden einzelne Aspekte einer Ganzheit untergeordnet, was eine Polarität aufhebt.

Gabriele Stier (2002) und Günter Wild (2007) setzten sich in ihren jeweiligen Dissertationen konkreter mit Ganzheitlichkeit auseinander. Auf ihre Recherchen wird sich im Folgenden weitgehend gestützt. Insbesondere Günter Wild untersucht den Begriff der Ganzheitlichkeit im Feld der Heilpädagogik. Seine Analyse bezieht sich auf die Diskussion zur Anwendung in Profession und Disziplin, auf Praxis und Theorie. Für ihn ist die pädagogische Anwendung des Begriffs Ganzheitlichkeit bis heute nicht systematisiert, inhaltlich konkretisiert und mit Bedeutung gefüllt worden. "Es fehlt der Heilpädagogik an einer umfassenden, breiten und kritischen Aufarbeitung des zentralen Begriffs der Ganzheitlichkeit in der Heilpädagogik" (Wild 2007, S.13). Es gab Versuche kritischer Analysen, jedoch bemängelt Günter Wild (ebd.) ihre Reduktion auf Teilaspekte. Es besteht zunächst die These, dass Ganzheitlichkeit ein feststehender Begriff ist und ein konkretes Prinzip beschreibt, welches wiederum in Wirkung und Verwendung analysiert werden kann. Tatsächlich zeigt sich jedoch,

"dass es sich bei Ganzheitlichkeit um einen morphischen Begriff handelt, dessen Wesenheit und Inhalt nicht von vorneweg feststeht, sondern erst durch Beobachtung und Analyse erschlossen werden muss" (ebd., S.18).

Gabriele Stier (2002) kommt ebenfalls zu dem Schluss, dass mit Ganzheitlichkeit in der Pädagogik kein konkretes Konzept etabliert ist. Daher kann der Begriff nicht universell gleich genutzt und verstanden werden. Erst eine genaue Betrachtung in der Verwendungsweise gibt Aufschluss über dessen Geltungsbereich. Grundsätzlich hat der Ausdruck das Problem eines nicht verallgemeinerbaren Verständnisses. Damit einher geht ein geringer inhaltlicher Gehalt, denn die Bezugspunkte sind so vielfältig wie sein Gebrauch. Konzept- oder Theoriebildungen sind in der Literatur kaum zu finden. Wenn es welche gibt, beziehen sie sich nur auf eine spezifische Ganzheitlichkeit, was wiederum problematisch ist (vgl. ebd., S.59).

Doch was genau umfasst der Begriff der Ganzheitlichkeit in der Pädagogik? Mit der Verwendung des Begriffs wird sich gegen etwas abgegrenzt, was als negativ bewertet wird, ohne selbst konkreter benannt zu werden. Es scheint, dass mit Ganzheitlichkeit ein Sammelbegriff für positive Eigenschaften assoziiert wird. Gabriele Stier (2002) nennt es "Konglomerat bzw. Sammelbecken für »pädagogisch Gutes«" (Stier 2002, S.227). In der aktuellen Verwendung wird Ganzheitlichkeit häufig als Leerformel gebraucht, quasi als Etikett ohne weitere Tiefe oder Definition des Verwendungsinhalts (vgl. Wild 2007, S.41). Es wird schlicht die Popularität des Begriffs genutzt, um eine öffentlichkeitswirksame Aufmerksamkeit zu erzielen, ohne seine Bedeutung zu definieren. In dieser Verwendung liegt der größte Kritikpunkt des Begriffs Ganzheitlichkeit.

In seiner Funktion dient er als "Protestbegriff" (Stier 2002, S.387) oder "Kontrastbegriff" (ebd., S.388). Er konstituiert sich erst aus dem Gegensatz, dem Kontrast. Selbst wird er hingegen als bedingungslos positiv konnotiert. Weiter ist Ganzheitlichkeit ein "Reformbegriff" (ebd., S.388f), der es ermöglicht, aus etwas Altem (bisher negativ und schlecht beurteilt), etwas Neues und Anderes hervorzubringen, mit dem Ziel, wieder eine Ganzheit zu ermöglichen. Ganzheitlichkeit bringt ein Streben nach Veränderung mit, um etwas wiederzugewinnen, das scheinbar verloren gegangen ist. Er wird als nicht klar abgegrenzter "Sehnsuchtsbegriff" (ebd., S.289) der Moderne verwendet.

Bei der aktuellen Verwendung in der Literatur hängt es sehr von den jeweiligen Autor:innen und deren Einstellung ab, wie der Begriff Ganzheitlichkeit gebraucht wird. Eine kritisch-ablehnende oder positiv-konstruktive Position gegenüber dem Begriff ist denkbar (vgl. ebd., S.10). Für die Pädagogik ist ein positiv-konstruktives Verständnis von Ganzheitlichkeit nach seiner begrifflichen Analyse "relevant, notwendig und Ausdruck pädagogischer Güte" (ebd., S.11). So verstanden, beschreibt Ganzheitlichkeit ein Konzept, eine Theoriestütze der praktischen Arbeit und beruflichen Bildung. Demnach ist Ganzheitlichkeit ein praktischer Ansatz, der dem Menschen gegenüber nur das Gute verspricht und sich am Menschen selbst orientiert.

Eine kritisch-ablehnende Betrachtung sieht darin das Risiko von Aufklärungsfeindlichkeit, die Gefahr von Fundamentalismus sowie das Problem der Vereinbarkeit von Ganzheit und Abgrenzung in der Moderne (vgl. Stier 2002, S.10). Eine Aufklärungsfeindlichkeit ist dann zutreffend, wenn der Begriff unhinterfragt positiv genutzt wird. Es muss scheinbar keine Konkretisierung erfolgen, da die positiven Eigenschaften der Ganzheitlichkeit mit dem Begriff verwoben sind und keine weitere Erklärung benötigen. Diese von Grund auf positive Einstellung bezieht sich immer auf einen Gegensatz, welcher mittels Ganzheitlichkeit verbessert werden soll, quasi als einzig richtige Position. So gesehen besteht die Gefahr einer fundamentalistischen Deutung von Ganzheitlichkeit, die keine andere Form der pädagogischen Arbeit als sinnvolles Instrument zulässt (s.o. "Protest-/Kontrastbegriff"). Weiter besteht das Problem der Eingrenzung von Ganzheit. Eine allumfassende und überall gleich zu verstehende Ganzheit gibt es nicht. Vielmehr gibt es Verschiedenes als Ganzes definiert. Wird versucht Ganzheit zu konkretisieren und klar zu umreißen, quasi das Ganze zu definieren, um einer Abgrenzungsproblematik aus dem Weg zu gehen, kann nicht ausgeschlossen werden, dass etwas nicht erfasst wurde. Dennoch werden dadurch der Begriff und seine Bedeutung klarer gerahmt.

Mit einer Definition wird eine Ausrichtung der Ganzheitlichkeit festgelegt. Dazu zählt die Offenlegung der Zwecksetzung. So können verschiedene Ganze existieren mit jeweils unterschiedlichen Zwecken und Funktionalitäten (vgl. ebd., S.388f). Vergleichbar ist ein solches Verständnis mit dem Begriff des Systems, der von Niklas Luhmann und der Systemtheorie geprägt ist. Die Relationalität der Ganzheitlichkeit macht es erforderlich, sich den relativen Größen des Bezugs bewusst zu werden. Ganzheitlichkeit in Bezug auf ein unternehmerisches Handeln definiert seine Grenzen des Ganzen enger als die Bezugsgröße, die ganzheitliches Denken in der Bildungsdiskussion umfasst.

"Die Inhalte des jeweiligen »ganzheitlichen« Denkens bestimmen sich somit nach Maßgabe der Funktion des jeweiligen Systems (bzw. Sub-

systems), d.h. nach den Funktionalitäten sowie Zwecken, die denselben zugeordnet bzw. innerhalb desselben verfolgt werden" (Stier 2002, S.388f).

Mit einer engen Definition von Ganzheitlichkeit und der verbundenen Zuschreibung von Funktionalität sowie Zweck geht ebenfalls ein verengter funktionaler Blick einher. Dabei besteht die Gefahr, dass Wirkzusammenhänge, die über das Ganze hinaus gehen, nicht adäquat beachtet werden. Die Notwendigkeit einer Definition birgt also gleichzeitig die Gefahr der Einengung. Die Definition von Ganzheitlichkeit richtet sich nach der Maßgabe des Handlungsziels und ist somit selektiv unterschiedlich. Dieses Handlungsziel bestimmt die jeweils zu ergründende Ganzheit, sowie ihre Vernetztheit mit anderen. Es bleibt zu bedenken, welche Veränderungen sich aus den Handlungszielen ergeben und wie diese sich im Sinne der Wechselwirkung auf andere Bereiche auswirken könnten (vgl. ebd., S.403). Die Transparenz der Ziele ermöglicht es, den nebulösen Begriff der Ganzheitlichkeit zu fassen und ihn gegebenenfalls anzupassen. Der andere wichtige Punkt ist die Festlegung des Zwecks. In der heilpädagogischen Arbeit richtet sich das ganzheitliche Anliegen in der Regel an einen Menschen. Daher ist der Einbezug der Klient:innen besonders gefordert. Sie stehen im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit und sind ein eminenter Teil dessen. In Bezug auf die vorliegende Arbeit gilt es einen Bezugsrahmen mit Handlungsziel herauszuarbeiten, der die Ganzheitlichkeit nach Elfriede Hengstenberg definiert. Außerdem ist zu analysieren, was Funktion und Zweck ihrer Arbeit sind, um den Begriff Ganzheitlichkeit inhaltlich und systematisch zu füllen (siehe Kapitel 3.4).

Günter Wild (2007) hat aufgezeigt, dass sich der Inhalt von Ganzheitlichkeit erst durch Beobachtung und Analyse erschließt (vgl. ebd., S.18). Er hat dafür zwei Modelle herausgearbeitet: Ein personenbezogenes und ein systemisches Modell. Das personenbezogene Modell ist eng mit dem Begriff der Person verbunden. Demnach ist Ganzheitlichkeit nicht vom Personenbegriff zu trennen, er konstituiert diesen, weshalb Ganzheitlichkeit der Person nicht mehr abgesprochen werden

kann (vgl. Wild 2007, S.210). Wird dieser Überlegung gefolgt, gilt es in der vorliegenden Arbeit herauszuarbeiten, wie Elfriede Hengstenberg den Personenbegriff gefasst hat (siehe Kapitel 3.2). Im systemischen Modell wird unter Ganzheitlichkeit die komplette relevante Umwelt gefasst. Jede Person oder jedes soziale Konstrukt stellt als einzelnes Element eine Ganzheit dar. Um Ganzheitlichkeit hervorzubringen, muss Einfluss genommen werden auf die unterschiedlichen, chaotisch miteinander verknüpften Ganzheiten. Dabei ist die Heilpädagogik ein Element von vielen anderen. Sie versucht, ordnend Ganzheitlichkeit zu schaffen, indem sie unterschiedliche Beteiligte in den Blick nimmt (vgl. ebd., S.211). Es gilt in der vorliegenden Arbeit zu untersuchen, wo und auf welche Umwelteinflüsse auf die Kinder in der Arbeit nach Elfriede Hengstenberg eingegangen wird. Wirkfaktoren und ihre Zusammenhänge sind zu analysieren. Dazu zählen der Einbezug der Eltern und Bezugspersonen ebenso wie Einrichtungen des täglichen Lebens, wie Kindertageseinrichtung oder Schule, sowie ihre Auswirkung auf andere Lebensbereiche und Systeme.

2.1.2 Ganzheitlichkeit im heilpädagogischen Kontext

Wird der Begriff Ganzheitlichkeit im Kontext der heilpädagogischen Profession betrachtet, ist er dort fest verankert und vielfach verwendet (vgl. Wild 2007, S.23ff). Ganzheitlichkeit wird in der Profession der Heilpädagogik "teilweise als bloßes Etikett, funktional gebraucht" (ebd., S.79). Durch die Verwendung des Begriffs Ganzheitlichkeit, wird ein Versuch der Abgrenzung gegenüber der Philosophie anderer Anbieter unternommen. Besonders häufig tritt dies im Kontext der Heilpädagogik und Pflege auf. Auch versuchen Anbieter von stationären Einrichtungen sich mit einem ganzheitlichen Wohn- und Betreuungskonzept in ihrem Handeln zu legitimieren, indem sie auf die Vielschichtigkeit ihres ganzheitlichen Arbeitskonzepts verweisen. Günter Wild (ebd.) verdeutlicht dies beispielhaft an Konzepten der Behindertenhilfe (vgl. ebd., S.23ff). Des Weiteren hat der Begriff

Einzug in die Eingliederungshilfe genommen, bzw. in leistungsrechtliche Vereinbarungen. Damit ist er ein Kernbegriff der Profession, dessen inhaltlichen Wert es dort noch zu klären gilt (vgl. Wild 2007, S.51).

In der heilpädagogischen Literatur lassen sich nach Günter Wild (ebd.) vier Konstante der Begriffsverwendung von Ganzheitlichkeit herausarbeiten: Das methodische Konzept, der Umweltbezug, der teleologischer Bezug sowie die Ganzheitlichkeit als Handlungsorientierung. In seinen Ausführungen bezieht sich Wild auf wichtige Denker des heilpädagogischen Feldes wie Heinrich Pestalozzi, Friedrich Fröbel, Paul Moor, Emil Kobi, Otto Speck und Heinrich Hanselmann.

Das methodische Konzept für die Heilpädagogik

Das methodische Konzept beschreibt die inhaltliche Dimension, die der Heilpädagogik eine Handlungsrichtung vorgibt (vgl. ebd., S.175). In der Pädagogik nach Pestalozzi und Fröbel umfasst die inhaltliche Dimension eine entwicklungsgemäße Erziehung im Sinne einer natürlichen Entwicklung der Kinder. Gleichermaßen kann das methodische Konzept von Ganzheitlichkeit einem ethischen Konzept der inneren Haltung entsprechen (nach Moor, Kobi, Speck). Wird Hanselmann betrachtet, so versucht sein methodisches Konzept der Ganzheitlichkeit in der Heilpädagogik Abweichungen der Norm zu korrigieren, sei es auf individueller oder gesellschaftlicher Ebene (vgl. ebd., S.175). Es gilt in dieser Arbeit herauszuarbeiten welche inhaltliche Fokussierung Elfriede Hengstenberg verfolgt, welche Haltung, Methode sowie welcher Blick auf Entwicklung bei ihr zu finden sind. In Bezug auf das vorangegangene Kapitel 2.1.1 wird damit auf Funktion und Zweck bei der Verwendung des Begriffs Ganzheitlichkeit eingegangen.

Der Umweltbezug

Ein weiteres gemeinsames Verständnis von Ganzheitlichkeit umfasst die Art und Weise des Umweltbezugs. Grundlegend ist, dass die Person im Zentrum der Ganzheit steht. Dadurch wird eine Definition von Person in Zusammenhang mit ihrer Umwelt notwendig. Der Personenbegriff wird von der Ganzheit konstruiert (vgl. Wild 2007, S.210) (s.o. personenbezogenes Modell). Personen bewegen sich in verschiedenen Systemen ihrer Umwelt. Sie beeinflussen diese, während sie selbst von ihnen beeinflusst werden. Eine Person interagiert stets mit ihrer Umwelt. Entscheidend ist aufzuzeigen, auf welche Art und Weise die Person mit der Umwelt interagiert. Die betreffenden Zusammenhänge sind äußerst komplex. Es gilt sie näher zu definieren und herauszuarbeiten. Nach Pestalozzi treten die Schlagworte Kopf-Herz-Hand in den Vordergrund. Intellekt-Gefühl-Wollen sind es bei Hanselmann und Gleichwertigkeit von Gefühl und Verstand bei Moor (vgl. ebd., S.176). Die Heilpädagogik als Disziplin verhilft dabei, die Ganzheit der Person zu sichern und zu konstruieren. Ganzheitlichkeit beschreibt also die Komplexität und gleichzeitige Undurchschaubarkeit der Umweltbezüge auf und mit dem Menschen als Person.

In dieser Arbeit erfolgt eine phänomenologische Analyse des Umweltbezugs, der die Leiblichkeit des Menschen im Fokus sieht. Es wird herausgearbeitet, wie sich der Mensch seine Umwelt einverleibt und über Resonanzen gemeinsame Räume und eine Anerkennung als Person entstehen. Der Leib steht dabei im Zentrum der Austauschprozesse mit seiner umgebenden Wirklichkeit (siehe Kapitel 2.2). Weiter gilt es die Erkenntnisse auf die Arbeit nach Elfriede Hengstenberg anzuwenden. Das beinhaltet, ein Menschenbild und persönliche Haltung auf Grundlage ihrer Pädagogik herauszuarbeiten (siehe Kapitel 3.2).

Der teleologische Bezug

Ganzheitlichkeit wird bei Kobi und Haeberlin mit einer göttlichen Herleitung in Verbindung gebracht, die wiederum eine unverlierbare Würde des Menschen bestimmt. Die Heilpädagogik hat mit Hilfe der Ganzheitlichkeit die Aufgabe, die Ganzheit des Menschen wieder herzustellen und gesellschaftlich zu sichern. Nach Günter Wild (2007) hat Ganzheitlichkeit einen teleologischen Bezug, sie ist stets zielgerichtet (vgl. ebd., S.176). Darunter fällt die Sicherstellung der Würde des Menschen auf gesellschaftlicher wie individueller Ebene. Daraus ergibt sich die Stärkung von Persönlichkeit. Nach Speck, ist "Integration in personaler und sozialer Hinsicht zu bewirken" (ebd., S.212).

Wie die Würde der Person, also der Umgang, die Ansprache und die Respektierung in der praktischen Arbeit nach Elfriede Hengstenberg gesichert wird, gilt es zu erarbeiten. Eng damit verknüpft ist das zugrundeliegende Menschenbild sowie die Einverleibung der Welt, die zur Persönlichkeitsbildung führt (siehe Kapitel 2.2.3 sowie 2.2.4).

Ganzheitlichkeit als Handlungsorientierung

Mit der Ganzheitlichkeit in der Heilpädagogik wird ein Auftrag oder eine Verpflichtung verbunden. Bei Pestalozzi ist es "den richtigen Weg und die angemessene Art der Erziehung zu finden und zu garantieren" (ebd., S.176). Hanselmann sieht die Verpflichtung eines jeden Einzelnen nach Ganzheit zu streben. Kobi und Haeberlin formulieren Ganzheitlichkeit im Sinne einer Gesinnungs- und Verpflichtungsethik gegenüber der Gesellschaft. "Ganzheitlichkeit hat appellativen Charakter, fordert auf und verpflichtet" (ebd., S.212).

Im Verlauf wird folglich herausgearbeitet, welcher Auftrag, bzw. welche Verpflichtung der Arbeit nach Elfriede Hengstenberg innewohnt. Es dient dazu, der Ganzheitlichkeit eine Fokussierung zu geben sowie die (heil-)pädagogische

Praxisarbeit zu begründen. Elfriede Hengstenberg hat die Ermöglichung einer freien Entfaltung der Persönlichkeit mit Zuhilfenahme von Bewegungsangeboten als ihren Auftrag formuliert (siehe Kapitel 3.4).

Die heilpädagogische Praxis ist in ihren Ausformungen so komplex, dass sie mit theoretisch-wissenschaftlichen Mitteln kaum mehr erfasst werden kann. Den Gedanken, dass Ganzheitlichkeit als verbindendes Element von komplexer Theorie und Praxis genutzt werden kann, verneint Dieter Gröschke (1997). Sie kann eine "orientierungsstiftende Handlungsmaxime sein, aber kein Praxiskonzept mit präskriptiven methodischen Implikationen" (ebd., S.34, Hervorh. i.O.). Sie kann keine konkreten Methoden für die Komplexität der Heilpädagogik hervorbringen. In der Praxis besteht die Gefahr, sich nur auf einzelne Aspekte oder Probleme der Klient:innen mit Behinderungen zu konzentrieren. Mit dem Postulat der Ganzheitlichkeit kann es gelingen, sich aus den Details zu lösen und komplexe Zusammenhänge wieder in den Blick zu nehmen (Aufhebung von Polaritäten). Die Aufgabe der (Heil-) Pädagog:innen besteht also darin, möglichst verschiedene Funktionen, Aspekte und Bereiche der Person gleichzeitig anzusprechen, um so dem Menschen insgesamt gerecht zu werden. Vollzieht sich dies methodisch reflektiert, kann die eigene professionelle Arbeit, unter ganzheitlichen Handlungsaspekten, begründet und so wiederum der Bogen von Theorie und Praxis gespannt werden (vgl. ebd., S.388f).

Die Diffusität des Begriffs Ganzheitlichkeit in der heilpädagogischen Praxis macht es unvermeidbar, sich kritisch mit dem Begriff auseinanderzusetzen. Martin Stahlmann (2000) tut dies auf eine praktische Weise und wird beispielhaft angeführt. Er bezieht sich in seinen Ausführungen auf die ganzheitliche Diagnostik und stellt die kritische Frage: "Droht bei aller umfassenden ganzheitlichen Diagnostik das »gläserne Kind«, bei einer ganzheitlichen pädagogischen Herangehensweise der entmündigte Klient?" (ebd., S.388f). Aufgrund der unhinterfragten positiven Konnotation von Ganzheitlichkeit wird diese als besonders förderlich gesehen und in der (heil-)pädagogischen Arbeit nicht in Frage gestellt. Unter dem Mantel der

Ganzheitlichkeit erfolgt die Diagnostik möglichst allumfassend. Das schließt die verschiedenen Lebensbereiche sowie sozialen Systeme mit ein. Die Untersuchung von Familie, Kontakten, der Lebenssituation, der bisherigen Lebensgeschichte etc. dient dazu, ein möglichst umfassendes Bild der Klient:innen zu erhalten. "Der Respekt vor der Autonomie der Lebenspraxis des anderen fällt hier einer mythisch verklärten Wunschvorstellung zum Opfer" (Stahlmann 2000, S.388f).

Klient:innen wird im professionellen Setting häufig über den pädagogischen oder therapeutischen Ansatz keine Wahl gelassen, da eine ganzheitliche Betrachtung als optimaler Ansatz innerhalb der Profession festgelegt wurde. Entmündigung kann die Folge sein. Möglichst alle Wahrnehmungs- und Entwicklungsbereiche anzusprechen, die Lebenssituation der Kinder zu beachten und die Familie mit in die Beratung einzubeziehen sind wichtig, jedoch gleich von Ganzheitlichkeit zu sprechen ist nach Martin Stahlmann (ebd.) überzogen. Er sieht die Verwendung des Begriffs auf Grund seines ideologischen Gehaltes als obsolet an. Das heißt nicht, zur einseitigen Betrachtung der Klient:innen, zurückzukehren. Vielmehr gilt es Widersprüche auszuhalten, Widersprüche, die in der Individualität eines jeden Menschen zu finden sind. So propagiert Martin Stahlmann (ebd.), dass die Differenzen betont werden sollten, im Sinne des Schutzes des Besonderen im Gegensatz zum Versuch der Gleichmachung durch den großen Begriff der Ganzheitlichkeit (vgl. ebd., S.519). So führt bei unreflektierter Benutzung, die Weitläufigkeit des Begriffs zu Unschärfe und damit weg von einer individuellen Betrachtung.

Des Weiteren erscheint ein ganzheitlicher Zugang zu Menschen im professionellen Setting illusorisch, da beispielsweise Kinder immer nur abschnittsweise professionell betreut werden, in klar abgesteckten (Tages-) Zeitfenstern und damit ein allumfassender Blick auf das Kind nicht möglich ist. "Der Versuch, verloren geglaubte Zusammenhänge durch die Inszenierung und Konstruktion von Ganzheitlichkeit wiederzugewinnen, ist Illusion" (ebd., S.519). Professionelle arbeiten in strukturell künstlichen, nicht der Normalität entsprechenden Konstellationen

und Umgebungen, in welchen die Normalität geübt werden soll. Der/Die Professionelle tritt darin als Beziehungspartner:in auf, nutzt jedoch spezielle Methoden oder Techniken in der Begegnung, die eine nicht professionelle Reaktion vernachlässigen (vgl. Stahlmann 2000, S.518). Es wird eine künstliche Atmosphäre geschaffen.

Die eher praxisorientierte Kritik an der Verwendung des Begriffs Ganzheitlichkeit in der Heilpädagogik verdeutlicht, dass der Ausdruck zwar ein zentraler ist und häufig genutzt wird, jedoch auf Grund seiner wenig fundierten Theorie und seinem ideologischen Charakter auch in der Praxis zu hinterfragen bleibt. Gleichzeitig hat er sich bereits stark verbreitet und ist in der Profession etabliert, was eine Chance in der Verwendung darstellt.

2.1.3 Die Chance hinter dem Begriff

Abschließend stellt sich die Frage, ob Ganzheitlichkeit der richtige Begriff für das Konglomerat der Bedeutungen darstellt. Verschiedene Autor:innen verneinen dies und begründen es hauptsächlich mit seiner Unschärfe sowie dem inflationären und vor allem unreflektierten Gebrauch.

Günter Wild (2007) widerspricht dieser Einschätzung. Er sieht den Begriff nicht als obsolet an. Vielmehr ist es notwendig, "den Begriff klar inhaltlich zu füllen und dem Prinzip der Ganzheitlichkeit eindeutige theoretische Bezüge zuzuordnen" (ebd., S.67). Dazu bedarf es die Gemeinsamkeiten innerhalb der Literatur herauszuarbeiten. Damit kann es gelingen, sich dem Kern der Ganzheitlichkeit anzunähern.

"Ganzheitlichkeit stellt bei aller gerechtfertigten Kritik an dem bisher vordergründig substituierten und inhaltlich inkonkreten Begriff die geeignetste Lösung dar. Ganzheitlichkeit ist positiv besetzt, als Quasi-Marke eingeführt und innerhalb der Profession gebräuchlich und konsensfähig" (Wild 2007, S.212).

Es ist wichtig, die Diffusität und Risiken, die mit der Verwendung des Begriffs verbunden sind, ernstzunehmen. Erst dann ist es möglich, sie zu überwinden. Dies kann mit Transparenz und einer klaren Definition der Ziele und Zwecke gelingen. Um den vielen Akteuren der Heilpädagogik gerecht zu werden, schlägt Günter Wild (ebd.) vor, eine Konvention zu etablieren (vgl. ebd., S.212). Sie sollte einer stetigen Überprüfung unterliegen, um gegebenenfalls eine Anpassung zu ermöglichen. Dadurch wird die Möglichkeit geschaffen, sich mit gleichen Voraussetzungen, professionell und inhaltlich, über den Begriff Ganzheitlichkeit auszutauschen. Ganzheitlichkeit ist ein Ausdruck, der nicht statisch verhaftet bleiben kann. Mit der Titulierung als Konvention öffnet sich die Auffassung von Ganzheitlichkeit einem Veränderungs- und Anpassungsprozess. Das Problem einer konkreten Definition und des Umfangs werden jedoch immer Reibungspunkte bleiben.

Ganzheitlichkeit im (heil-) pädagogischen Kontext und der praktischen Arbeit sieht den Menschen im Mittelpunkt. Gleichzeitig wird auf dessen Umwelteinflüsse Bezug genommen. Wie sich der Mensch konkret mit seiner Umwelt auseinandersetzt und austauscht, ist eminent für die pädagogische Arbeit. Denn über die leibliche Aneignung kommt es innerlich wie äußerlich zu Veränderungs- und Entwicklungsprozessen, die relevant sind für die professionelle pädagogische Arbeit.

2.2 Leiblichkeit als Element des Menschseins

Im Folgenden wird in einem einführenden Rahmen Ganzheitlichkeit auf wissenschaftstheoretischer Basis fundiert. Bezugswissenschaft stellt die Phänomenologie

dar. Mit Hilfe der Theorie über Leiblichkeit wird der Mensch in seiner leiblichen Auseinandersetzung mit sich und seiner Umwelt betrachtet, die letztlich zur Persönlichkeitsbildung beiträgt. "Wie der ganze Mensch hier und jetzt sein kann, wird ohne den spürbaren Leib unverständlich" (Schmitz 2011, S.6). Diese Zusammenhänge und Wirkungsweisen verbinden den Körper des Menschen bzw. seinen Leib, mit seiner inneren Struktur sowie mit seiner Umwelt. Abhängigkeiten werden herausgearbeitet und Aneignungsprozesse analysiert. Die Beziehung von Ganzheitlichkeit und Menschsein wird besonders deutlich in der Auseinandersetzung mit der Anerkennung des Gegenübers als Person. Der Mensch ist nicht nur Mensch, sondern wird in Resonanz mit seiner Umwelt und anderen Menschen zur Person. Er erfährt Anerkennung, was wiederum die Basis einer gelingenden Persönlichkeitsbildung darstellt.

2.2.1 Leib und Körper: Das leibliche Selbst aus phänomenologischer Sicht

Wie bereits herausgearbeitet, wird Ganzheitlichkeit auf verschiedene Ebenen bezogen. Im Zentrum steht jedoch immer die Person, der Mensch mit seinem Körper und Leib. Vor allem in Bezug auf die Arbeit nach Elfriede Hengstenberg, sind der Körper und seine Bewegung die zentralen Elemente, die sich wiederum auf psychische Veränderungen auswirken. Die freie Entfaltung der Persönlichkeit soll über leibliche Tätigkeiten ermöglicht werden.

Bei einer intensiven Beschäftigung mit dem Begriff Körper, bedarf es ebenfalls einer Analyse des Leibbegriffs. Ursprünge des Leibbegriffs lassen sich in der phänomenologischen Philosophie finden. Relevante Vertreter sind Edmund Husserl, Martin Heidegger, Jean-Paul Sartre zu Beginn, sowie Maurice Merleau-Ponty, Helmuth Plessner und Hermann Schmitz in den Folgejahren. Hermann Schmitz gilt als Begründer der neuen Phänomenologie. In den Anfängen der philosophischen Strömung erfolgte eine Fokussierung auf die zeitliche Dimension, wobei mit den drei zuletzt genannten Vertretern der Ausdruck des lebendigen Leibes

als zentraler Aspekt hinzugekommen ist (vgl. Lindemann 2016, S.57). Die folgenden Ausführungen beziehen sich hauptsächlich auf die Ansätze von Maurice Merleau-Ponty sowie Hermann Schmitz.

Zu Beginn stellt sich die Frage, ob Leib und Körper synonym zu verwenden sind. Diese Frage ist besonders im deutschsprachigen Raum relevant. Ein Körper befindet sich stets in einem dreidimensionalen Raum, an einem Ort zu einer bestimmten Zeit. Der Körper ist das, was wissenschaftlich gemessen werden kann. Er hat eine Position, die genau bestimmbar ist durch Abstandsmessung zu anderen Objekten bzw. Körpern. Seine Lage kann entsprechend den noch im Raum befindlichen Gegenständen analysiert werden. Wird der Mensch als Körper beschrieben, so unterscheidet er sich in der Raum-Zeit-Betrachtung nicht von anderen Gegenständen, wie etwa einem Stuhl. Beide haben eine klar zu bestimmende Position im Raum zu einer konkreten Zeit (vgl. ebd., S.58f). Inhaltlich umfasst Hermann Schmitz Definition von Körper, ein Objekt mit einer umgebenden Oberfläche, die materiell ertastbar ist (vgl. Schmitz 2011, S.1). Die sinnliche Wahrnehmung sowie die Orientierung an anderen Objekten im Raum charakterisiert den Körper.

Der Leib geht über die körperlichen Grenzen hinaus. Die Positionierung des Leibes richtet sich nicht an anderen Gegenständen aus, sondern hat seinen Ursprung in sich selbst. Der Leib ist quasi das Zentrum unserer menschlichen Orientierung. Es bedarf keiner Vergewisserung, dass man selbst da ist, dass ich als Individuum existiere, es braucht keine Abmessung gegenüber anderen Objekten. Der genaue Ort des eigenen Leibes, im Sinne einer GPS-Koordinate, ist nicht bekannt. Dennoch ist der Mensch sich bewusst, dass er als Person im Hier und Jetzt existiert. "Ein Körper befindet sich in Raum und Zeit. Ein Leib existiert raum-zeitlich und entfaltet Raum- und Zeitbezüge vom je eigenen Hier/jetzt ausgehend" (Lindemann 2016, S.59). Die Gewissheit über das Existieren im Hier und Jetzt, letztlich über die eigene Identität, erfährt der Mensch über seinen Körper und seinen Leib.

Der Körper eröffnet die wissenschaftlich messbare Möglichkeit der Wahrnehmung unter Zuhilfenahme der Sinne. Der leibliche Zugang zur Identität stellt eine affektive Betroffenheit dar, eine Ergriffenheit, ein sich Spüren können ohne den Rückbezug der Sinne zu benötigen oder eine Abgrenzung der Position im Raum. Es sind spürbare Zustände, leibliche Regungen, die das ermöglichen. Dazu zählen spürbare Gefühle wie u.a. Schmerz, Hunger, Angst oder auch Jucken, genauso wie eine Ergriffenheit von Gefühlen, wie dies bei Freude, Hass oder Furcht auftritt. Sie ermöglichen ein "Fühlen des Gefühls" als echt. Genauso verhält es sich mit den spürbaren Bewegungen wie Zittern, Ausatmen oder auch Gehen und Schreiben. Ein weiterer Aspekt leiblicher Regungen bezieht sich auf spürbare Richtungen, wie wenn jemand beispielsweise seinen Blick schweifen lässt (vgl. Schmitz 2011, S.58f). Diese leiblichen Regungen führen dazu, sich seiner Identität bewusst zu werden.

Die spürbaren Zustände der leiblichen Regungen bewegen sich nach Hermann Schmitz (ebd.) immer in den Dimensionen von Enge und Weite. Befindet sich der Körper in der Regung Enge, so ist er verkrampft, der Kopf ist auf die Schultern gezogen, der Mensch versucht sich klein zu machen, die Brust erscheint zugeschnürt, ein Unwohlsein entsteht. Die Situation wird vom unmittelbaren Empfinden beherrscht, was den Blick auf anderes einschränkt. Beispiele dafür sind ein Schreck, Angst oder Schmerz. Die Regung der Weite umfasst einen Zustand der absoluten Zufriedenheit, der Glückseligkeit. Das Individuum spürt eine Verbundenheit mit der Situation, die bis zur Verschmelzung reichen kann. Die Körperhaltung wird locker und weit, der Blick ist offen und in die Ferne gerichtet. Weite kann beispielsweise beim Tagträumen auf einer Wiese existieren oder auch während eines Konzertes, das einem sehr nahe geht (vgl. Wolf 2016, S.58f). Der Mensch bewegt sich stets zwischen den beiden Polen Enge und Weite. Nur in einem Status dazwischen, ist der Mensch mit seiner Leiblichkeit dazu in der Lage, aufmerksam für Lernprozesse zu sein. Weder in völliger Entspannung noch in absoluter Anspannung ist Lernen möglich (vgl. ebd., S.58f).

Der Leib agiert und interagiert also mit seiner ihn umgebenden Wirklichkeit. Seine leiblichen Regungen ermöglichen ihm ein Spüren des eigenen Körpers. Der Leib an sich ist in der Lage, mit dem ganzen Körper atmosphärisch zu spüren. Er kann Haltungen und Gesichtsausdrücke des Gegenübers innerhalb weniger Millisekunden deuten und entsprechend reagieren (vgl. Wolf 2016, S.58f). Der Leib steht im Zentrum der Betrachtung, von ihm geht die Orientierung aus.

"Kurz, mein Leib ist nicht einfach ein Gegenstand unter all den anderen Gegenständen, ein Komplex von Sinnesqualitäten unter anderen, er ist ein für alle anderen Gegenstände *empfindlicher* Gegenstand, der allen Tönen ihre Resonanz gibt, mit allen Farben mitschwingt und allen Worten durch die Art und Weise, in der er sie aufnimmt, ihre ursprüngliche Bedeutung verleiht" (Merleau-Ponty 1974, S.276, Hervorh. i.O).

Maurice Merleau-Ponty (ebd.) beschreibt den Leib als empfindsamen Gegenstand, der mehr leistet als die Verarbeitung von Sinneseindrücken. Er ist empfindsam durch seine leiblichen Regungen und das atmosphärische Spüren. Der Leib bestimmt das Oben und Unten, wohingegen der Körper am Raum orientiert ist. Die Räumlichkeit des Leibes ergibt sich nicht aus einer Positionsräumlichkeit, sondern aus einer Situationsräumlichkeit, welche die individuelle leibliche Position anhand der derzeitigen Situation erklärt. Das absolute Wissen über die Lage der eigenen Körperteile ermöglicht eine Positionierung unabhängig von anderen Gegenständen (vgl. ebd., S.125). Dafür ist es notwendig den eigenen Körper zu kennen, ein Bild von seiner Körperlichkeit zu haben.

"Der Leib ist der jeweilige Eigenleib, er ist lebendig und muss funktional begriffen werden, und ihm gegenüber steht der Körper als objektiv beobachtbares Ding, als zergliederbarer Gegenstand wie jeder andere" (Alloa u. a. 2019, S.2).

Körper und Leib stehen sich zwar gegenüber, sind allerdings abhängig voneinander. Der Mensch nimmt mit Hilfe der Sinnesrezeptoren des Körpers seine Umwelt wahr. Dieser Prozess ist nicht eindimensional zu betrachten. Vielmehr ist unsere Wahrnehmung der Welt selbst eine körperliche Erfahrung. Entweder liegt die Initiative zur Auseinandersetzung mit der Welt in der Person, wenn diese beispielsweise bewusst nach einer Blume greift und daran riecht, oder die Wahrnehmung erfolgt als Initiator aus der Umwelt. Beispiele dafür sind Extremreize, wie etwa das Ertönen einer Sirene direkt neben dem Ohr oder das Berühren eines heißen Gegenstandes mit der Haut. Diese Extremreize aus der Umwelt rufen eine körperliche Reaktion hervor, wie etwa Schmerz. Die Mehrzahl der Empfindungen, die unser Wahrnehmungsapparat aufnimmt, sind uns nicht bewusst. Dennoch sind sie notwendig zum Erkennen und Einordnen des Wahrgenommenen. Mit der unterbewussten Verortung des Wahrgenommenen tritt der Mensch stets in eine Beziehung zur Welt, welche einen körperlich-intentionalen Charakter besitzt. Bricht diese Beziehung zusammen, beispielsweise durch eine Wahrnehmung, die von der Norm abweicht (sehr laute Geräusche, üble Gerüche, Schmerzreiz etc.), zeigt sich die bewusste Subjektivität auf körperlicher Grundlage (vgl. Crossley 2016, S.316). Die Verbindung von Umwelt und Körper wird plötzlich deutlich spürbar in und an einem selbst.

Aus phänomenologischer Sicht hat nach Gesa Lindemann (2016) jeder Mensch ein leibliches Selbst, mit welchem Handlungen, Interaktionen und Kommunikation getätigt werden.

- "1) Ein leibliches Selbst erlebt sich selbst hier/jetzt in Beziehung zu seiner Umwelt.
- 2) Es erlebt den eigenen Zustand, d.h., es erlebt sich z.B. als ängstlich, müde oder als wach auf die Außenwelt gerichtet i.S. eines »ich kann (nicht)«.
- 3) Es nimmt die Umwelt wahr und antizipiert eine konkret für die aktuelle Situation relevante Zukunft, die in einen weiteren Zukunfts-

horizont eingebettet ist.

- 4) Das leibliche Selbst ist weniger ein Subjekt, das die Situation distanziert wahr nimmt, vielmehr erlebt sich ein leibliches Selbst hier/jetzt als von den Ereignissen in seiner Umgebung betroffen.
- 5) Zugleich vermittelt das leibliche Selbst zwischen der Wahrnehmung der Umgebung, dem Erleben des eigenen Zustandes und der erwarteten Zukunft, indem es sich auf die Umwelt bezogen verhält bzw. handelt" (Lindemann 2016, S.58f).

Wie unter Punkt fünf der Auflistung nach Gesa Lindemann (ebd.) beschrieben, spielen drei verschiedene Wahrnehmungs- und Erlebensmomente eine wichtige Rolle. Zunächst nimmt das Selbst seine Umwelt über verschiedene Sinnesmöglichkeiten wahr. Zugleich bewirken diese wahrgenommenen Reize eine leibliche Veränderung im eigenen Erleben des Zustands. Das ist wiederum in Bezug auf eine erwartete Zukunft einzuordnen, woraufhin sich das Individuum entsprechend angepasst verhält. So erfolgt jene Anpassungsleistung des Leibes an seine Umwelt. Die Grundvoraussetzung ist immer, dass eine Beziehung, ein Kontakt zur Umwelt oder anderen Personen besteht, die eine Anpassungsleistung und einen Austausch erst ermöglichen.

2.2.2 Gerichtetheit: Leibliches In-der-Welt-Sein und Zur-Welt-Sein durch das Körperschema nach Maurice Merleau-Ponty

Es ist deutlich geworden, dass Körper und Leib stets mit dem Raum und der Welt interagieren. Durch Impulse des Körpers bzw. Leibes setzt der Mensch sich mit seiner Umwelt, dem Raum, auseinander. Das leibliche Selbst bewegt sich im Hier und Jetzt, im ständigen Austausch, in Aktion und Reaktion mit seiner Umwelt. Das leibliche Selbst passt sich entsprechend seiner Umwelt an und ist in die Zukunft gerichtet. Es erscheint dabei nicht passiv in der Situation, sondern erlebt sich selbst in Beziehung zu seiner Umwelt. Maurice Merleau-Ponty (1974,

S.10) spricht davon, dass der Leib "zur Welt" ist und sich zur umgebenen Welt und damit dem Raum richtet. Das "Zur-Welt-Sein" gelingt über Blicke, Gesten, über die praktische auch körperliche Auseinandersetzung mit der Umwelt wie Greifen oder Springen.

"[Der] Leib ist sowohl *in der Welt* als auch *zur Welt*, er hält sich im Raum auf, verhält sich jedoch auch stets dazu, er ist raumgreifend, stiftet aber auch einen Umraum" (Kristensen 2019, S.24, Hervorh. i.O.).

Der Leib selbst hat quasi zwei Fähigkeiten. Zunächst befindet sich der Leib und damit auch das Subjekt selbst im Raum, als räumliches Wesen. Es ist körperlich anwesend und Teil des Raums. Gleichzeitig ist das Subjekt mit seinem Leib in der Lage, sich den Raum zu erschließen. Der Mensch befindet sich mit seiner Körperlichkeit In-der-Welt und setzt sich mit seinem Leib mit seiner Umwelt auseinander, so verhält er sich Zur-Welt und die Welt sich zu ihm. Der Mensch steht in einem ständigen Austauschprozess, der immer wieder Anpassungsleistungen erfordert. Damit befindet sich das Subjekt in einer Beziehung zur Welt. Der Mensch ist in keinem statischen Zustand, vielmehr ist er ein leibliches Wesen, ein leibliches Selbst, das körperlich auf die Welt bezogen ist. Über den Körper tritt die Welt in sein Bewusstsein und es kommt über den Leib zur Beziehung mit der Umwelt und dem Raum (vgl. Crossley 2016, S.218).

Die Verbindung zur Welt beschränkt sich nicht nur auf die körperlich-sinnliche Wahrnehmungsebene. Die Gerichtetheit auf die Welt zeigt sich in praktischen Bezügen. Menschen sind durch ihr Handeln mit der Welt verbunden und beeinflussen sie. Gleichermaßen beeinflusst die Welt die Menschen. Maurice Merleau-Pontys Grundidee ist, dass sich der Mensch als Subjekt in einem reflexiven Verhältnis mit seinem Leib verhält. Mit Hilfe des Körpers, seiner Beweglichkeit und Sinnlichkeit, ist der Mensch in der Lage, andere Gegenstände zu erfassen und sie über den Leib zu erfahren. Durch die Beweglichkeit des Körpers kann der

Blickwinkel geändert werden. Der eigene Leib hingegen wird immer nur aus derselben Perspektive erlebt, "er liegt stets am Rand meines Wahrnehmungsfeldes" (Kristensen 2019, S.24). Das Individuum kann zwar seinen Leib als Gegenstand wahrnehmen, im Gegensatz zu anderen Gegenständen entzieht er sich jedoch nie seinem Gesichts- und Wahrnehmungsfeld. Der Leib ist stets mit dem Individuum verbunden. Übertragen auf den eigenen Körper: Ich nehme meine Umwelt von innen heraus mit meinem Leib wahr, gleichzeitig nehme ich meinen Leib, als Eigenleib über die Umwelt wahr. Dafür muss ich mich auf mich selbst, auf mein leibliches Ich als Subjekt zurückbeziehen. Gelingt mir dies, ist der Leib als solches nicht mehr gegenständlich. Merleau-Ponty nutzt dafür den Begriff des Körperschemas (vgl. ebd., S.25).

Mit dem Körperschema ist es dem Menschen möglich, sowohl bei sich zu sein, im Sinne einer Leiblichkeit, als auch sich zur Welt zu verhalten, als Wahrnehmungseinheit. Das Körperschema kann als verbindendes Element verstanden werden, das die Organe, die Wahrnehmungsrezeptoren, sämtliche Funktionen des Leibes zusammenführt zu einem System, mit welchem das Zur-Welt-Sein gelingen kann (vgl. Merleau-Ponty 1974, S.273), "dann aber ist das Körperschema letztlich nur ein anderes Wort für das Zur-Welt-sein (sic!) meines Leibes" (ebd., S.126). Der Leib nimmt Bewegungen durch das Körperschema wahr. "Es sorgt dafür, dass der Leib eine Umwelt hat, dass seine Glieder in ihren Bewegungen koordiniert sind und dass die Wahrnehmung einheitliche Gegenstände bietet" (Kristensen 2019, S.31). Das Körperschema bezeichnet die individuelle Vorstellung des Menschen, die er von seinem eigenen Körper besitzt. Konkret meint es, dass der Mensch beispielsweise seinen Körper in seiner Größe und Breite problemlos einschätzen kann. Es gelingt meist mühelos, den eigenen Körper durch enge Regale zu manövrieren, ohne dabei anzustoßen. Verändert sich die eigene Körperlichkeit z.B. auf Grund einer Schwangerschaft, muss die so veränderte Körperproportion und Masse zunächst im eigenen Körperschema aktualisiert werden. Auch ein schnelles Wachstum im Kindesalter kann eine Anpassung des Körperschemas

erfordern. Ähnlich verhält es sich mit Routinehandlungen und -bewegungen. Das setzt voraus, dass der Mensch weiß, wo und wie seine Gliedmaßen angeordnet sind und wie sie einzusetzen sind. Er ist in der Lage in einem Bruchteil von Sekunden, und dazu häufig noch unterbewusst, seinen Körper so zu nutzen, wie es die momentane Situation erfordert. "Wir verfügen über eine ausgeprägte Körperkoordinierung, wobei diese ohne die Intervention des reflexiven Bewusstseins funktioniert" (Crossley 2016, S.320). Die Präzision und das Zusammenspiel der Gliedmaßen im Raum sind erstaunlich. Ein ausgeprägtes Körperschema ist dafür unerlässlich. Beim Balancieren etwa bedarf es eines hohen Maßes an Koordination. Gewichtsverlagerung und Anpassung der Haltung sind in Bruchteilen eines Moments anzupassen, sodass das Gleichgewicht bewahrt und ein Sturz abgewendet werden kann. Jene Anpassungen sind im eigenen Leib sowie Körper verortet. Ein Zusammenspiel beider ist notwendig (vgl. Schmitz 2011, S.22).

Ein weiterer wichtiger Aspekt im Zusammenspiel von Körper und Leib sowie für die Interaktion mit der umgebenden Wirklichkeit stellt der Blick dar. In einer Situation, in der ein schnelles körperliches Handeln erforderlich ist, übernimmt der Blick eine zentrale Rolle. Man stelle sich vor, ein großer Gegenstand kommt rasend schnell auf einen zu. Es bleibt keine Zeit mehr, den eigenen Körper anhand von Lage und Position mit den umgebenden Gegenständen zu orten. Es bedarf einer schnellen, angepassten Bewegung um auszuweichen. Der Blick heftet sich daraufhin an den sich schnell nähernden und bedrohlichen Gegenstand. Dessen Bewegungen werden so in das eigene motorische Körperschema einbezogen, dass ein Ausweichen gelingt. Die Flugbahn des Gegenstandes wird mit dem Blick analysiert und auf die nähere relevante Zukunft übertragen. Dementsprechend fügt sich der Körper dem Blick und weicht dem Gegenstand aus (vgl. ebd., S.39). Der Blick kann damit leitend sein für unsere körperliche wie leibliche Bewegung. Die genaue Beobachtung des Blicks des Gegenübers gibt Aufschluss über dessen mögliche folgende körperliche Handlung und ist relevant für ein sicheres Spielen und Klettern in der Hengstenberg-Arbeit.

In der Regel nutzt der Mensch seinen Körper als Werkzeug, um an etwas zu gelangen oder an etwas teilzunehmen. Die komplexen Bewegungsabläufe, die für ein Gelingen notwendig sind, hat er so sehr verinnerlicht, dass sie ihm nicht präsent sind. Einem Gegenstand auszuweichen oder das Ausbalancieren des Körpergleichgewichts erfolgt ohne bewusste Bewegungsabläufe. Automatismen und Gewohnheiten werden vom individuellen Erfahrungswissen beeinflusst. Die Anpassung geschieht vor jeder Logik und unterscheidet sich damit von einer intellektuellen Synthese der Wahrnehmung hin zum Bewusstsein. Mit einem zeitlichen Verlauf kommen immer mehr Erfahrungen durch Auseinandersetzungen von Leib und Raum hinzu, die es dem Menschen ermöglichen, sich individuell und angepasst auf seine Umwelt auszurichten. Gesa Lindemann (2016) spricht von Dispositionen, die sich entwickeln, Stefan Kristensen (2019) von Gewohnheiten, bzw. habitudes.

"Die Beschreibung des In-der-Welt-Seins bleibt statisch: durch den leiblichen Verkehr mit den Dingen bilden sich Gewohnheiten heraus (habitudes), die sich zu Bedeutungen verfestigen und erstarren. Bewegung dient also letztlich der Sedimentierung […]" (ebd., S.24, Hervorh. i.O.).

Das Verfestigen in Gewohnheiten erfolgt auf körperlicher Ebene und durch Bewegungen. Eine Bewegung nur zu durchdenken, führt nicht zum Erfolg. Erst mit dem leiblichen Verkehr, dem tatsächlichen körperlichen Auseinandersetzen, kommt es zum Bedeutungsgewinn. Gewohnheiten bilden sich auf leiblicher Ebene heraus. Sie unterscheiden sich von Automatismen, da sie stets anpassungsund aktualisierungsfähig bleiben und auf die jeweilige Situation abgestimmt werden können. Der Leib mit seinen Möglichkeiten passt sich also stets den gegenwärtigen Angeboten der Umwelt an. Gleichzeitig werden die gegebenen zukünftigen Möglichkeiten aus den Angeboten der Umwelt mit bedacht.

Der Kontakt mit der Umwelt oder anderen Menschen gelingt durch Rückgriff auf das Körperschema, ein dialektischer Austausch wird ermöglicht (vgl. Kristensen 2019, S.26). Gleichzeitig entwickelt sich die eigene Identität durch den Kontakt. "Die Basis unserer grundlegendsten sozialen Beziehungen ist gegenseitiges leibliches Aufeinander-Gerichtet-Sein" (Crossley 2016, S.327). Der Kontakt, der Austausch und das Aufeinander-Gerichtet-Sein spielt sich nur in Teilen auf einer taktilen, körperlichen Ebene ab. "Merleau-Ponty zufolge hat körperliche Tätigkeit niemals nur einen instrumentellen Charakter, sondern immer auch kommunikative und soziale Aspekte" (ebd., S.325). Noch bevor der Mensch einen anderen beispielsweise berührt, und damit ein Kontakt hergestellt wird, ist er bereits mit ihm kommunikativ in ein Verhältnis getreten. Der Mensch nimmt nicht als erstes den Körper im Sinne eines Objektes wahr, vielmehr sind es die Handlungen und Bewegungen, die eingeordnet und bewertet werden. Hinzu kommen Gesten oder die Sprache auf welche reagiert wird. Das alles findet statt noch bevor das Individuum sein Gegenüber überhaupt in seiner/ihrer Körperlichkeit registriert hat. Vor allem im Erstkontakt lassen sich die Subjekte aufeinander ein. Die Beziehung nimmt an Intensität zu, wenn sich die kulturelle Sprache ähnelt. Maurice Merleau-Ponty geht davon aus, dass bereits Kleinkinder eine grundlegende Form von Intersubjektivität besitzen (vgl. ebd., S.58f).

2.2.3 Schaffen eines Resonanzraums: Anerkennung als Person

Der zuvor nur kurz angeklungene Aspekt, dass sich Identität in der Auseinandersetzung mit einem Gegenüber bildet, wird an dieser Stelle näher analysiert. Die Identitätsbildung ist eng verknüpft mit der Anerkennung, die der Mensch erfährt. Dafür muss er zunächst gesehen, gehört, wahrgenommen werden. Die offensichtlichen Ausdrucksformen dafür sind die Stimme, sei es mit Worten oder Lauten, die Mimik des Gesichts sowie die Artikulation mit den Extremitäten. Der gesamte Körper dient als Kommunikationsinstrument, um sich in und mit seiner Umwelt auszutauschen. Ursula Stinkes (2018) benennt das wechselseitige

Antwortverhältnis zwischen Körper und anderen Menschen sowie seiner umgebenden Welt als Responsivität (vgl. Stinkes 2018, S.294). In der Responsivität werden Gefühle und Intentionen des Anderen mitempfunden. Somit werden sie dem eigenen Leib erfahrbar und schaffen Sinn und Bedeutung. Das Erleben und Mitempfinden zeigt sich körperlich. Es zeigt sich in Situationen des "Mitfieberns", beispielsweise in spektakulären artistischen Vorführungen, sei es im Zirkus oder bei Kletterversuchen der eigenen Kinder. Der Magen zieht sich zusammen und es entsteht der Impuls, wegschauen zu wollen.

Die Fähigkeit zur Responsivität ist angeboren. Um andere wahrzunehmen oder sich mitzuteilen, bedarf es jedoch "eine Art Bereitschaft zum Erzählen wie zum Zuhören [...], ein emotionales Aufeinander-Eingehen" (ebd., S.293). Im Kontakt miteinander verhalten sich Menschen und Gegenstände zueinander. Der Ausgangspunkt und damit der Ursprung von Verhalten und wiederum Erleben liegt nach Bernhard Waldenfels (1994) nicht im Ich sondern im Anderen (vgl. Waldenfels 1994 nach Stinkes 2018, S.294). Der Andere kann als wichtiger Initiator für (leibliche) Kommunikation und Responsivität verstanden werden. Für ein professionelles pädagogisches Setting heißt das, sich der Initiative zur Kommunikation, sei es auf leiblicher oder nicht leiblicher Ebene, zu öffnen. Gibt der/die Professionelle dem Kind die Möglichkeit eine wechselseitige Kommunikation zu starten, wird dem Kind Autonomie zugesprochen.

Im Mitempfinden oder dem Teilen von Körperbewegungen ist es dem Menschen, und im Speziellen dem Kind, erst möglich, sich selbst wahrzunehmen. Ein Kind benötigt folglich ein Einlassen bzw. ein Mitempfinden des Erwachsenen, um in einem responsiven Austauschverhältnis sich selbst zu spüren. Ursula Stinkes (2018) verdeutlicht dies an einem Mädchen mit komplexer Behinderung, die sich selten auf lautsprachliche Art und Weise mitteilt. Häufig weint sie lautlos und zieht sich in sich zurück. Ursula Stinkes versucht einen Zugang zu ihr über ihre Körperlichkeit zu bekommen. Ihr "eigenleibliches Spüren oder die verkörperte Selbstwahrnehmung" (ebd., S.290) möchte sie unterstützen, indem sie einen

Resonanzraum aufbaut, einen Raum mit nicht beurteilender Aufmerksamkeit. Eine gezielte, bedachte Berührung dient dabei einem in Kontakt kommen. Es ist notwendig, selbst zur emotionalen Ruhe zu gelangen, wobei die eigenen Gefühle präsent gehalten werden, um aufmerksam auf die Reaktionen und Rhythmen des Kindes zu hören. Dies vollzieht sich in einer gemeinsamen Ruhe. Die professionelle Haltung beinhaltet eine vollkommene Akzeptanz dessen, was durch Resonanz entsteht. Nach Hartmut Rosa (2016) ist Resonanz die Antwort auf ein in Beziehung treten. Stinkes und das Mädchen schaffen einen gemeinsamen Resonanzraum, der dem Kind Selbstkontrolle ermöglicht (vgl. Stinkes 2018, S.291). Innerhalb des Resonanzraums ist die Prämisse, Ansprüchen des/der Anderen Gehör zu verschaffen, um sich ernst genommen zu fühlen.

Eine Kontaktaufnahme über Berührung, wenn die lautsprachliche nicht zur Verfügung steht, darf keine Manipulation hervorrufen. Vielmehr geht es darum, zuzuhören und entsprechend zu antworten, was auf körperlich-organischer Ebene, dem inneren Rhythmus, wahrgenommen wird. Dem Mädchen in Ursula Stinkes Beispiel wird es mittels der äußeren wohlwollenden Berührung möglich, wieder selbst zum eigenen Körpergefühl zu kommen. Sie erfährt eine Spiegelung und beginnt sich selbst wieder zu spüren. Diese sehr körpernahe Begegnung kann übertragen werden auf ein allgemeineres in Beziehung treten. In der Synchronisation der Pädagog:innen mit den Kindern entsteht ein Dialog der Anerkennung. Die Rhythmen des Gegenübers wahrzunehmen und zu spiegeln, beinhaltet, sich in den Anderen hinein versetzen zu können und das Verstandene fragend wieder zurück zu geben. Es handelt sich um eine wohlwollende Rückmeldung, die die vollständige Akzeptanz des Daseins des Kindes beinhaltet. Das Kind soll sich angenommen fühlen (vgl. ebd., S.296). Kind und Gegenüber kommunizieren an einem gemeinsamen Gegenstand.

"[Es, Anm. AW.] bleibt das Bedeutsame aus meiner Sicht, dass im wechselseitigen antwortenden oder responsiven Austausch ein Gemeinsames geteilt, ein Gefühl der Zugehörigkeit zwischen den Bezugspersonen erzeugt wird" (Stinkes 2018, S.295).

Ein gemeinsamer Raum entsteht, in welchem der Mensch und im speziellen das Kind gesehen wird, sich selbst spüren kann. Identität kann sich entwickeln und die eigene Person gewinnt an Bedeutung. Es kommt zur gemeinsamen Beschäftigung an einem Referenzobjekt. Die Berührung, das gemeinsame darauf Eingehen und Spiegeln, ermöglicht den Zugang zur Sprache des Körpers und sich mit seinen Emotionen mitzuteilen. Stinkes spricht von der "Narration des Leibes" (ebd., S.299).

"Der Körper erzählt Bedeutungen, die nicht umstandslos ihm allein zugeschrieben werden können, weil die Bedeutungen ihren Grund in einem *Anderswo* haben: Kinder, die notorisch nicht oder missverstanden werden, deren Körperausdruck man in keine dialogischen Kontexte stellt und denen man das Gefühl gibt, dass ihr Verhalten und Handeln bedeutungslos und wirkungslos bleibt, erfahren eine sensorische und emotionale Deprivation" (ebd., S.299, Hervorh. i.O.).

Ein nicht Beachten jeglicher Ausdrucksmöglichkeiten führt zu emotionaler Deprivation. Besonders davon betroffen sind beispielsweise Kinder mit körperlicher Beeinträchtigungen, deren Ausdrucksmöglichkeiten eingeschränkt sind. Genauso betrifft es Kinder, denen keine ausreichende Zuwendung und Anerkennung geschenkt wird, die nicht gesehen und ernst genommen werden in ihrer Kommunikation. Die leibliche Kommunikation eröffnet weitere Austauschprozesse mit sich und der Umwelt, neben der Lautsprache, die die Entwicklung von Kindern fördert und so zu einer individuellen Persönlichkeitsentwicklung beiträgt. Ein Gesehen-Werden ist allerdings auch dafür Voraussetzung. Das gemeinsame aufeinander Einlassen schafft Resonanz und Anerkennung. Den Blick auf die Narration des Leibes zu lenken, hilft den pädagogischen Auftrag am Kind zu orientieren. So wird sich und dem Kind die Möglichkeit eines weiteren Referenz-

und Bezugsobjektes geschenkt. Die Vielfalt in den Ausdrucksinstrumenten der Kinder wächst mit der Anerkennung des Leibes als Kommunikationsmittel. Genaues und aufmerksames Beobachten ist dafür essentiell.

"Das Kind soll sich selbst verwirklichen, autonom werden, sich empowern, sich in der Welt zurechtfinden, das kulturelle Erbe erlernen, zu sich und dem Anderen in Beziehung treten, teilhaben und integriert sein oder sich von Anfang an als inkludiert erleben etc." (Stinkes 2018, S.291).

Dies sind nach Ursula Stinkes Anforderungen an die aktuelle Erziehung und Bildung in unserem Kulturkreis. Sie setzen einen Austausch mit der Welt und Personen voraus, sowie eine eigene Identität. Aus den Anforderungen an Erziehung und Bildung ergeben sich drei Verantwortungsbereiche, die dann zum Tragen kommen, sobald Menschen miteinander in Kontakt treten oder sich in einer Arbeitsbeziehung miteinander befinden. Ursula Stinkes hat diese näher herausgearbeitet und stützt sich auf die Ausarbeitungen von Martin Schnell (2011). Die Verantwortungsbereiche umfassen drei verschiedene Ebenen und reichen von individueller bis zur gesellschaftlichen Verantwortung. Die pädagogische Verantwortung umfasst die Anerkennung eines jeden Einzelnen mit seinen/ihren individuellen Ansprüchen, denen Gehört verschafft werden müssen. Gleichermaßen besteht eine öffentliche oder politische Verantwortung, die sich in der Perspektive der Gerechtigkeit zeigt und (Bürger-) Rechte verlangt. Der dritte Verantwortungsbereich beinhaltet die private bzw. singulare Gerechtigkeit, die die jedem innewohnende Fremdheit akzeptiert (vgl. Stinkes 2018, S.292ff). Die im Folgenden näher erläuterten Bereiche sind von besonderer Bedeutung für die professionellen Arbeit. Sie beinhalten ein Menschenbild sowie Haltung dem Menschen gegenüber, was in der Arbeit nach Elfriede Hengstenberg als Basis angesehen werden kann. Die Anwendung ist universell übertragbar und unabhängig von menschlichen Merkmalen.

Gehört und in seinen Bedarfen ernst genommen zu werden, ist vor allem für Menschen mit komplexen Behinderungen eine Herausforderung. Daher erscheint es für Ursula Stinkes (2018) umso wichtiger, den Leib und die Narration des Leibes ernst zu nehmen. Der Leib erzählt förmlich die Geschichte des Erlebten in seinem Körperausdruck (vgl. ebd., S.297). Entscheidend ist, dass ihm und den Kindern zugehört wird, ihnen Gehör verschafft wird, damit sie Identität und Wichtigkeit erfahren. So erhält der Mensch einen Platz in der Gesellschaft, der ihm/ihr Anerkennung schenkt. Die pädagogische Verantwortung liegt also darin, einen Raum zur Resonanz zu ermöglichen, damit ein Selbstbild entstehen kann. So wird dem individuellen Körperausdruck Bedeutung zugeschrieben und die Person als Persönlichkeit wahrgenommen.

Anerkennung auf gesamtgesellschaftlicher Ebene beinhaltet, politisch gehört zu werden, Bürger-Rechte zu haben, als Mensch und Person anerkannt zu sein. Wird der Mensch reduziert auf die messbaren und wahrnehmbaren körperlichen Gegebenheiten, auf eine "bloß dinghafte Körperlichkeit" (ebd., S.300), kommt es zum Ausschluss. Wolfgang Jantzen (2005) hat mit der Rehistorisierung aufgezeigt, dass Kommunikation mit dem Körper in Form des Körperausdrucks wertgeschätzt, gesehen und ernst genommen werden muss. Mit der Rehistorisierung kann es gelingen, auch schwer beeinträchtigten Menschen wieder Menschenund Bürgerrechte zuzusprechen. Dabei spielen die Kontaktpersonen eine entscheidende Rolle. Sie ermöglichen eine Sphäre der leiblichen Kommunikation im Sinne der pädagogischen Verantwortung. Jene Anstrengungen setzen voraus, dass die Kommunikationspartner:innen anerkennt werden, dass sie individuelle Ansprüche erheben, auch wenn sie sie nicht artikulieren können. Auch sinnlich wahrnehmbare Artikulation ist Kommunikation die zeigt, dass die Person etwas zu sagen hat und damit politisch ist. Es braucht dafür ein Umfeld, das diese Form der Anerkennung als politische Ausdrucksform ermöglicht (vgl. Stinkes 2018, S.300).

Den sozialpolitischen Rahmen bilden gesellschaftliche Ausgleichsansprüche und Unterstützungsleistungen für Personen, die Benachteiligung erfahren. Dadurch verlagert sich die Notwendigkeit Ausgleichsleistungen für Betroffene aufzutun, vom privaten in den gesellschaftlichen Aufgabenbereich. Es besteht eine öffentliche Verantwortung, Gerechtigkeit durch Sorgeleistungen zu schaffen, wie etwa Zugang zu notwendigen pädagogischen wie pflegerischen Tätigkeiten zu ermöglichen. Des Weiteren liegt es in der öffentlichen Verantwortung, individuellen Ansprüchen auf politischer Ebene Gehör zu verschaffen. Jeder Mensch muss als Person mit Rechten und als politische Person gesehen werden, unabhängig von seinen kommunikativen Fähigkeiten (vgl. Stinkes 2018, S.292ff). Anerkennung ist das Mittel, mit welchem die Menschen intuitiv dazu in der Lage sind, Personen im Gegenüber zu erkennen. Durch das Anerkennen wird aus einem "etwas" ein "jemand", sein/ihr Selbstsein wird geachtet (vgl. Spaemann 2019, S.12). Die Anerkennung des Gegenübers als Person ist eine zentrale theoretische Grundlage einer (heil-) pädagogischen Ethik. Grundsätzlich gilt, dass Anerkennung stets auf etwas bezogen bzw. auf jemanden gerichtet ist. Damit ist sie aufs Engste mit einem Prozess der Wechselwirkung, einer Reziprozität verknüpft. Sie beschreibt eine Beziehung zum Gegenüber, wodurch wiederum das eigene Selbst strukturiert wird (vgl. Amengual 1990, S.58f). "Man wird anerkannt, wenn man zugleich andere anerkennt. Anerkennung gibt es auf gesellschaftlicher Ebene wie im Privatleben nur im wechselseitigen Verhältnis" (Hoster 2009, S.153). Wenn ich mein Gegenüber nicht als Person anerkenne,

"dann kann ich mich in seinen Reaktionen auch nicht als dieselbe Art von Person anerkannt sehen, weil ihm von mir ja gerade jene Eigenschaften abgesprochen werden, in denen ich mich durch ihn bestätigt fühlen will" (Honneth 2003, S.58f).

Deutlich wird die Verbundenheit im gemeinsamen Resonanzraum, die identitätsstiftend und persönlichkeitsbildend für alle Beteiligten ist.

Die Kontaktaufnahme zu Personen mit komplexen Behinderungen ist teilweise erschwert, da der Mensch sehr auf sprachliche Zugangsmechanismen gepolt ist. Hinzu kommt ein Gefühl von Fremdheit aufgrund der bestehenden Differenzen in Körperlichkeit oder Ausdrucksvermögen. Zur Überwindung braucht es einen Kontakt zum Gegenüber, der über die reine Vorstellung hinaus geht, um sich im Anderen zu erkennen oder er/sie sich selbst. Wird versucht das Erkennen rein mental zu vollziehen, so kann nach Emmanuel Lévinas (1980) das Problem der Überheblichkeit im Sinne eines grenzenlosen Ermächtigens bestehen. Die Gefahren liegen in Ausbeutung und Überfremdung (vgl. Lévinas 1980 nach Stinkes 2018, S.304). Nach Emmanuel Lévinas reicht es nicht aus, nur über den Anderen zu denken. Man muss auf ihn eingehen und in Beziehung treten zu seinem Menschsein. Erst dadurch, in der Responsivität, gelingt es mögliche überhebliche Vorstellungen auf ihre Richtigkeit zu überprüfen und einer Ausbeutung entgegenzuwirken. Das beinhaltet die nicht verhandelbare Anerkennung des Gegenübers als Person. Gleichermaßen ist die Fremdheit des Anderen zu bedenken. Ursula Stinkes spricht in diesem Zusammenhang davon, dass "der andere Mensch ein Geheimnis bleibt" (ebd., S.305), im Sinne einer radikalen Fremdheit. Sie bleibt bestehen, wenn Menschen in eine Beziehung miteinander treten. Sie geben Teile von sich preis, ein Stück Fremdheit bleibt jedoch immer.

In einer konkreten Begegnung miteinander, ergibt sich neben der Fremdheit eine Verletzlichkeit. Diese Verletzlichkeit des Gegenübers verpflichtet unweigerlich zur Sorge. Die Verantwortung dem Anderen gegenüber ist immer existent. Sie kann zwar abgelehnt werden, bleibt jedoch unausweichlich bestehen. Diesen Zustand umfasst Ursula Stinkes (ebd.) nach Emmanuel Lévinas (1980) mit der privaten oder singularen Verantwortung bzw. Gerechtigkeit. Singulare Gerechtigkeit beschreibt "eine Verantwortung des einzigen und einzelnen Menschen dem anderen Menschen gegenüber" (Stinkes 2018, S.307). Jeder ist sich und dem anderen gegenüber also verpflichtet.

Als Pädagog:in besteht stets die Verantwortung, in einen Prozess der Anerkennung mit den Kindern zu treten. Dieser Prozess stärkt das Selbstbewusstsein und lässt das Kind sich selbst als Person wahrnehmen. Damit verbunden sind die Zusage von Rechten und (politischen) Ansprüchen sowie die Akzeptanz der Fremdheit des Gegenübers. Im professionellen Kontext sind es die Pädagog:innen, die in ihrer täglichen Arbeit stets in Beziehungen treten und Resonanzräume eröffnen. Die Verantwortung zur Sorge gegenüber den Interaktionspartner:innen ist immer gegeben und unabhängig von beispielsweise Kultur, Herkunft, Behinderung oder Religion.

"Von daher ist es wichtig, genau hinzuschauen, zu diagnostizieren, zu wissen, zu erkennen, in welchen Antwortverhältnissen jemand lebt: zu sich, den Mitmenschen und den sozialen Verhältnissen" (Stinkes 2018, S.303).

Antwortverhältnisse gilt es zu ermöglichen, in einem gemeinsamen Raum, der von Resonanz und Intersubjektivität geprägt ist. Damit gelingt es, die Individualität des Einzelnen zu wahren, die Persönlichkeit zu stärken und vor allem ihm/ihr Gehör und Anerkennung zu verschaffen.

Die Gerichtetheit auf das Gegenüber und dessen Anerkennung als Person verlangt ein hohes Maß an Selbstreflexion von den Professionellen. Dabei eröffnet die Reflexion für alle Beteiligten die Möglichkeit, sich selbst unterschiedlich kennenzulernen und seine eigene Identität zu stärken, was maßgeblich zu einer gefestigten Persönlichkeit beiträgt.

2.2.4 Einleibung: Persönlichkeitsentfaltung in Bezug auf Leiblichkeit

Die zuvor erläuterte Narration des Leibes bei Ursula Stinkes geht einher mit der Aneignung von Welt. Es vollzieht sich eine leiblich vermittelte Wechselwirkung zwischen Interaktionspartner:innen, die bereits vorsprachlich funktioniert. In der Interaktion, der daraus resultierenden Resonanz, bildet sich die Identität des Einzelnen. Menschen und im Speziellen Kinder in ihrer Entwicklung sind auf Interaktionen angewiesen.

Im Folgenden wird die Auseinandersetzung mit der Welt im Vordergrund stehen, die letztlich zur Persönlichkeitsentwicklung beiträgt. Phänomenologisch formuliert, kommt es zur Einleibung bei der Auseinandersetzung mit der Welt. Hermann Schmitz (1990) spricht von leiblicher Kommunikation als Aneignungskonzept von Welt. Gemeint ist damit jede Kommunikation, die sich zwischen Enge und Weite bewegt (siehe Kapitel 2.2.1), wobei das eigenleibliche Spüren vordergründig ist (vgl. Wolf 2016, S.219). Weiter sind die atmosphärischen Empfindungen unter leiblicher Kommunikation gefasst, die in jeder Begegnung und Kommunikation mitschwingen. Beschäftigt sich ein Kind mit intensiver Aufmerksamkeit mit einem Gegenstand, sodass es das umgebende Hier und Jetzt förmlich vergisst und ganz auf den Gegenstand gerichtet agiert, so spricht Maria Montessori von der Polarisation der Aufmerksamkeit (vgl. Böhm 2010).

Maria Montessori und Elfriede Hengstenbergs lebten zur gleichen Zeit. Beide Frauen lassen sich der Reformpädagogik zuordnen. Bei Maria Montessori, wie bei Elfriede Hengstenberg, stand das Kind mit seinen innewohnenden Potenzialen im Zentrum sowie der Wille, die Initiative des Kindes selbst zu wecken. Mit der intensiven Auseinandersetzung auf leiblicher Ebene, wie etwa im Zustand der Polarisation der Aufmerksamkeit, vollzieht sich Einleibung (vgl. Schmitz 2011, S.29). Die Aufmerksamkeit umfasst nicht nur die sinnliche Auseinandersetzung mit dem Gegenstand. Leibliche Beschäftigung beinhaltet im gleichen Maße die emotionale Identifikation damit, die Neugier, Lust, Affektivität oder Abneigung. Der Gegenstand rückt mit seiner Bedeutsamkeit in die persönliche Eigenwelt des Kindes. In diesem Prozess sollte das Kind nicht gestört werden, da er sonst ein abruptes Ende findet und der Gegenstand für den Moment seine Faszination verliert. Ist dennoch eine Ansprache seitens der Pädagog:in notwendig, bedarf es eines einfühlsamen und empathischen Umgangs, der die Intensität der Situa-

tion anerkennt und behutsam eingreift. Ist die Neugier gesättigt, kommt es zur Überführung in die persönliche Fremdwelt (vgl. Schmitz 1990, S.58f sowie Wolf 2016, S.58f). Der emotionsgeladene Gehalt des Gegenstandes hat sich gewandelt und seine Anziehungskraft auf das Kind ist zunächst verloren gegangen. Der subjektiv wichtige Gehalt ist nun objektiviert. Er ist zwar noch vorhanden, jedoch weniger emotionsgeladen. Wird aufgrund gegebener, veränderter Anforderungen der Gegenstand wieder subjektiv interessant, rückt er von der passiven persönlichen Fremdwelt wieder in die subjektiv bedeutsame persönliche Eigenwelt. Beide Welten bilden einen Anteil an der Entwicklung der Persönlichkeit. Die Kinder entscheiden sich individuell, immer im Kontext der kulturellen Normen und Anforderungen, sowie aktuellen Gegebenheiten, worauf ihr Interesse gerichtet ist. Entscheidend ist ihr Berührtsein, ihr emotionales Verbundensein, ihr leibliches Interesse am Gegenstand, das dazu führt, Raum und Zeit um sich herum zu vergessen. Sie werden eins mit dem Gegenstand (Wolf 2016, S.58f).

Neben dem leiblichen Empfinden, das zwischen der leiblichen Enge und Weite schwankt, geht auch die Kommunikation bzw. Interaktion eine solche Wechselwirkung zwischen den Polen ein. Wird eine alltägliche Situation zwischen einem Elternteil und Kind betrachtet, so kommt es beispielsweise beim Aussprechen eines Verbotes der Eltern an das Kind, neben der verbalen Äußerung zu einer leiblichen. Die Körperhaltung und Mimik ändern sich, sie verengen sich. Das Kind wiederum reagiert ebenfalls mit Enge, da es erschrickt oder verunsichert ist. Ändert es sein Verhalten und erfährt Zustimmung vom Erwachsenen, kommt es wieder zur Weite auf beiden Seiten. So entsteht ein Wechselspiel von Enge und Weite, was Schmitz ebenfalls unter Einleibung fasst (Schmitz 1990 nach Wolf 2016, S.58f). So lernt das Kind, auf leiblicher Ebene, Regeln und Verbote zu verstehen und zu achten.

Die Einleibung tritt nach Hermann Schmitz innerhalb einer Gruppe auf zwei unterschiedliche Weisen zu Tage, auf solidarische oder antagonistische. Die solidarische Einleibung beruht auf einem möglichst harmonischen, abgestimmten

Tun. Diese Form der Einleibung erfolgt auf beiden Seiten, bei beiden Kommunikationspartner:innen. Es vollzieht sich ein Einlassen aufeinander, eine beidseitige Anpassung aneinander. Die zweite Form beschreibt die antagonistische Einleibung. Dabei ordnet sich das Individuum entweder unter oder über. Es erfolgt eine Hierarchisierung der Sozialpartner:innen, wobei die Einleibung einseitig erfolgt. Der Blick gibt dabei den entscheidenden Hinweis, wer die/der übergeordnete und wer die/der untergeordnete Sozialpartner:in ist. Bereits Kinder und Säuglinge sind in der Lage die Vielzahl an Einzelsignalen, die die Bedeutung eines Blickes stützen, zu verstehen. Für die kindliche Entwicklung sozialer Kompetenzen ist es wichtig, sich sowohl anpassen zu können als auch sich durchzusetzen oder unterzuordnen. In der Praxis treten solidarische Einleibungsprozesse beispielsweise bei der Stärkung eines positiven Gruppengefühls auf. Antagonistische Einleibung erleben Kinder unter anderem wenn sie mit (sozialen) Regeln und Grenzen konfrontiert werden oder im gemeinsamen Rollenspiel, wo es einen "Bestimmer" gibt, sodass Hierarchien ausgehandelt werden (vgl. Wolf 2016, S.58f).

Zur Einleibung braucht es die Konzentration auf das Gegenüber, wobei diese nicht nur bewusst, sondern in Bruchteilen eines Augenblicks geschehen kann. Einleibungsprozesse vollziehen sich im Augenblick der Begegnung, im Spüren der leiblichen Präsenz des Gegenübers. Der/die Gesprächspartner:in spürt quasi am eigenen Leib das Fremde des Gegenübers, was etwas in und mit einem bewirkt. Über die leibliche Kommunikation treten zwei Personen oder Person und Objekt in Kontakt miteinander. Sie sind aufeinander gerichtet. In der so entstandenen gemeinsamen Resonanz ist die Intersubjektivität entscheidend, das Zwischen, das was als atmosphärische Schwingungen beschrieben wird (vgl. ebd., S.58f).

Mit den Empfindungen von Enge und Weite wird es dem Kind möglich, sich selbst wahrzunehmen, die eigenen subjektiven Erfahrungen zu spüren und sich selbst zum Ausdruck zu bringen. Es setzt sich mit sich und seiner Welt auseinan-

der. Mit dem in Beziehung treten mit der Umwelt und anderen Personen vollzieht sich ein Bildungsprozess der Persönlichkeit. Entwicklungspsychologen wie Jean Piaget oder Erik Erikson sehen die kindliche Entwicklung meist in Phasen aufgebaut, die nach jeder Phase eine neue Fähigkeit hervorbringt. Hermann Schmitz (1990), als neuzeitlicher Phänomenologe, führt den Begriff der persönlichen Situation ein. Darunter werden Persönlichkeit, Eigentümlichkeit oder Individualität gefasst, die allesamt versuchen die Komplexität des Phänomens zu fassen. Die persönliche Situation ist geprägt von individuellen Erfahrungen aus der Vergangenheit, der Lebensgeschichte. Gleichzeitig umfasst sie Dinge, die auf die Zukunft gerichtet sind wie Wünsche, Hoffnungen oder Befürchtungen (vgl. ebd., S.292ff). Es ist also eine zutiefst individuelle Situation, die stark von den Kontexten der Person selbst abhängig ist. Gleichzeitig ist die persönliche Situation nie statisch, sondern veränderbar. Sie konstituiert sich in der Interaktion mit der Welt und anderen Menschen. Der kindliche Leib richtet sich auf die Umgebung aus und sucht Anknüpfungspunkte zur Einleibung (vgl. Wolf 2016, S.292ff).

Eine besondere Bedeutung im Einleibungsprozess kommt der Bezugsperson zu sowie deren Gestaltung von Beziehung. Kommt es beispielsweise durch Angst zu einer so starken Enge, dass das Kind förmlich leiblich in seiner Betroffenheit erstarrt, ist es der aktuellen Situation im Hier und Jetzt völlig ausgeliefert. Es ist nicht mehr in der Lage, sich an äußeren Zuständen zu orientieren. Die Enge nimmt alles ein. Hermann Schmitz (1990) spricht bei diesem Zustand von einer primitiven Gegenwart. Personale Regression beschreibt den individuellen Zustand innerhalb der primitiven Gegenwart (vgl. ebd., S.58f). In Bezug auf einen Spiel- und Kletterkontext bei Elfriede Hengstenberg kann das der Fall sein, wenn ein Kind plötzlich Angst vor der Höhe bekommt auf einer hohen Leiter. Das Kind ist in dieser Situation davon abhängig, dass ein Erwachsener es aus der affektiven Betroffenheit herausholt. Gelingt es, öffnet sich das Kind, es weitet sich, die Umwelt wird ihm wieder zugänglich.

Das Gegenteil zur primitiven Gegenwart ist die entfaltete Gegenwart (vgl. Schmitz 1990, S.48). Sie beschreibt einen Zustand der Öffnung gegenüber der Welt, einer Neugier, die das eigene Empfinden in den Hintergrund treten lässt. Um vom Zustand der Enge in den der Weite zu gelangen, braucht das (Klein-) Kind noch die Unterstützung der Bezugsperson, die für es als Vorbild zum Nachahmen dient. Mit der Haltung, der Mimik und der Sprachmelodie der Bezugsperson kann das Kind die Situation bewerten und bewältigen. Beide bilden eine gemeinsame Situation. Mit Hilfe des Gegenübers wird das Kind in die Lage versetzt, sich aus einer primitiven Gegenwart, die geprägt ist von massiver Enge, in eine entfaltete Gegenwart voller Weite zu gelangen.

Die Bezugsperson baut eine feste und starke Bindung zum Kind auf, indem sie immer wieder ihre volle Aufmerksamkeit in sein Befinden investiert. Vertrautheit, Gewohnheit, Sicherheit und Verlässlichkeit werden in der wechselseitigen leiblichen Kommunikation gefestigt. Entsteht so etwas wie ein blindes Verstehen, spricht Schmitz von einer implantierenden Situation (vgl. Wolf 2016, S.75). Meist findet sich diese enge Verbundenheit im familiären Kontext.

Eine includierende Situation beschreibt ein Setting, in dem die Beziehungen der einzelnen Beteiligten weniger intensiv zueinander sind. Die Situation ist in einen klaren Rahmen einzuordnen, die das gemeinsame Zusammentreffen erst ermöglicht. Eine leibliche Kommunikation miteinander findet auch dort statt, jedoch gibt es keine tiefere Verwurzelung, im Gegensatz zur implantierenden Situation (vgl. ebd., S.75). Eine Spiel- und Kletterstunde nach Elfriede Hengstenberg als Nachmittagsangebot für Kinder kann in eine solche includierende Situation eingeordnet werden. Die Kinder haben so die Möglichkeit andere Kontakte zu knüpfen und miteinander leiblich zu agieren. Sie lernen neue Entwürfe im gemeinsamen Spiel kennen und erweitern damit ihre persönliche Situation.

Die Handlungsmöglichkeiten erweitern sich permanent mit der motorischen wie kognitiven Reifung. Es bilden sich verschiedene Kompetenzen heraus, die das

Kind befähigen, sich selbst aus der Enge zu lösen und die Situation zu beeinflussen. Beschrieben wird ein Lernprozess hin zur Selbstwirksamkeit auf leiblicher Ebene (vgl. Wolf 2016, S.42). Hermann Schmitz (1990) spricht von personaler Emanzipation, die es ermöglicht, sich anhand der gelernten Kompetenzen aus der Situation zu erheben (vgl. ebd., S.155). Letztlich erlernt das Kind ein Problemlösungsverhalten, welches es aus einer leiblichen Betroffenheit herausführen kann und über die Umwelt vermittelt wird. Die Sicherheit (nach Schmitz: Weite) vermittelnde Bezugsperson ermöglicht dem Kind, sich selbstwirksam zu erleben, Kompetenzen zur Überwindung von Enge zu entwickeln und sich wieder der Umwelt zu öffnen.

Um den Prozess von einer Regression zur Emanzipation zu durchlaufen, hat Barbara Wolf (2016) sechs Erkenntnisse formuliert, welche keine Reihenfolge besitzen und nicht allumfassend erfahren werden müssen:

- "1. Ich werde mit der Engung nicht allein gelassen
- 2. Die Engung ist schmerzhaft aber nicht vernichtend
- 3. Die Engung geht vorbei
- 4. Auch andere Menschen sind von solch unangenehmen Regungen betroffen und überwinden sie
- 5. Die Überwindung von Engung wird mit der Zeit einfacher
- 6. Ich selbst bin nicht die *Engung*, sondern es ist ein Empfinden, das auf mich einströmt, von dem ich mich aber distanzieren und befreien kann" (ebd., S.45, Hervorh. i.O.).

Jene Erkenntnisse sind abhängig davon, dass es zu einer Wechselbeziehung kommt. Erst in der Resonanz mit dem Gegenüber, die geprägt ist von leiblicher Kommunikation, findet das Kind zur Autonomie. Eine sichere Bindung, die Trost und Sicherheit bietet, eröffnet erst die Möglichkeit zur Exploration, zum Zur-Welt-Sein.

"Als leibliche Basis von Ruhe, Sicherheit und emotionalem Gleichgewicht ermöglicht die Bezugsperson dem Kind, immer wieder in den Prozess der *personalen Emanzipation* zu finden" (Wolf 2016, S.48, Hervorh. i.O.).

Diesen Übergang dem Kind zu ermöglichen, also sich aus seiner affektiven Betroffenheit zu lösen im Sinne einer Affektkontrolle, stellt eine wesentliche Bildungsaufgabe dar (vgl. ebd., S.49).

Über das Spiel und das Eintauchen in verschiedene Rollen und Charaktere sind Kinder in der Lage ihre altbewährten Bewältigungsstrategien zu überwinden und neue auszuprobieren. Es können in der Spielsituation eher zurückhaltende Kinder eine dominante Rolle einnehmen. Dadurch nehmen sie leiblich wahr, wie die veränderte Rolle auf sie selbst und andere wirkt. Die leibliche Kommunikation der anderen Spielbeteiligten regt die Kinder zur Nachahmung an. Bewegungen anderer motivieren, es auch auszuprobieren. Mitempfindung wird geübt sowie Perspektivwechsel, die sich auf leiblicher Ebene abbilden und so verfügbar werden. Über das Spiel kann es Kindern gelingen, Fähigkeiten zu erproben, die ihnen die Möglichkeit geben, handlungsfähig zu bleiben in Situationen der Enge. Sie erproben verschiedene Möglichkeiten des Seins und Handelns. Hermann Schmitz (1990) spricht von einer spielerischen Identifizierung (ebd., S.174ff). In dieser Phase der Wahrnehmungsgestaltung sind Kinder weiterhin in der Lage, sich aus ihren Rollen zu bewegen und die Situation wieder zu verlassen. Sie erarbeiten sich im Spiel ein Anpassungsrepertoire, das mehr Sicherheit in neuen Situationen ermöglicht. In der spielerischen Identifizierung kann das Kind sich erproben, ohne Rollenerwartungen oder dem Ernst der Realität ausgesetzt zu sein. Es lernt eine Außenperspektive auf sein Selbst kennen und Erwartungen an seine Rolle, die es durch das Üben im Spiel immer wieder anpassen kann. Das individuelle Handlungsrepertoire wird erweitert.

"Daraus folgt, dass kindliches Rollenspiel und die darin erprobte *spielerische Identifizierung* eine große Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung und das Handlungsrepertoire als Erwachsener besitzt" (Wolf 2016, S.72, Hervorh. i.O.).

Diese komplexen Vorgänge, die zuvor aus leiblicher und neuer phänomenologischer Perspektive beschrieben wurden, können in die Kategorie der Persönlichkeitsbildung eingeordnet werden und sind somit relevant in der Betrachtung der Ganzheitlichkeit bei Elfriede Hengstenberg.

Eingeschlossen ist die Entwicklung eines Selbstbewusstseins. Nach Maurice Maurice Merleau-Ponty (1974) braucht es dafür die Fähigkeit der Perspektivübernahme und den Vergleich mit Anderen. Denn zunächst betrachtet das Individuum nicht seinen Körper, sondern die Welt mit Hilfe seines Körpers. Der Körper bzw. das Selbst steht erst dann im Zentrum der Betrachtung, wenn sich jener Perspektivwechsel vollzieht. Es ermöglicht, die eigenen Körperentwürfe zu reflektieren und anzupassen. Das birgt gleichzeitig die Gefahr, Angste und Hass auf den eigenen Körper zu empfinden. Diesbezüglich ist der zweite Aspekt zur Bildung des Selbstbewusstseins mit entscheidend. Es handelt sich um den Vergleich mit dem Gegenüber. Maurice Merleau-Ponty (ebd.) verdeutlicht, dass z.B. eine körperliche Einschränkung für das Individuum nicht zwangsläufig negativ bewertet sein muss. Sie kann jedoch ein negatives Selbstkonzept hervorrufen, sobald sich die Person mit anderen vergleicht und die eigenen Defizite dadurch anders einschätzt. Erst im Vergleich zum Anderen wird beispielsweise eine Abweichung des eigenen Körpers wahrgenommen, die daraufhin als negativ eingestuft werden kann (vgl. ebd., S.493). Die Persönlichkeitsentwicklung und damit auch die Entwicklung von Selbstbewusstsein, ist stark von der individuellen Umwelt und deren Einflussnahme auf die Person abhängig. Der Mensch befindet sich stets in einem Vergleich und kann sich immer nur im Vergleich zu anderen Menschen bewerten. Das Äußere prägt das innere Selbstbewusstsein. In gewisser Weise wird der Körper auf verschiedene und vielfältige Weise vom

Leben innerhalb gesellschaftlicher Strukturen und Normen geformt. Die gesellschaftliche Prägung ist also aus wissenschaftlicher Sicht nicht zu vernachlässigen. Sie wirkt in konkreten gegenständlichen Bedingungen auf den Körper ein (vgl. Crossley 2016, S.325). Jene prägende Einwirkfaktoren auf den Körper zeigen sich u.a. in der Körperhaltung. So bewertet Elfriede Hengstenberg einen gekrümmten Körper oder eingefallenen Brustkorb aus medizinischer Sicht als Ergebnis einer Erkrankung, aus gesellschaftlicher Betrachtung als Ergebnis von zu viel Druck von Familie oder Schule (vgl. Hengstenberg 2008).

2.2.5 Beschleunigung und Entschleunigung: Entfremdungsprozesse nach Hartmut Rosa

Der Mensch lebt innerhalb einer gesellschaftlichen, wie kulturellen Umgebung, die sich prägend auf Normen und Verhaltensweisen auswirkt. In unserem Kulturkreis ist es den Menschen möglich, sich relativ frei zu bewegen. Dennoch herrschen weitgehend unsichtbare und nicht artikulierte Rahmenbedingungen, die Personen innerhalb der Gesellschaft beherrschen. Hartmut Rosa (2013) spricht von "Zeitregimen" (ebd., S.8), die zusammengefasst werden können unter der "Logik sozialer Beschleunigung" (ebd., S.9). Jene soziale Beschleunigung führt in ihrer diktatorischen Ausprägung zu sozialer Entfremdung, die eine freie Entfaltung des "guten Lebens" (ebd., S.10) verhindert.

Die soziale Beschleunigung lässt sich in drei Kategorien unterteilen: Technische Beschleunigung, Beschleunigung des sozialen Wandels und Beschleunigung des Lebenstempos. Die technische Beschleunigung umfasst wissenschaftlichen Fortschritt, der es ermöglicht hat, dass sich Raum und Zeit scheinbar immer näher gekommen sind. Reisen in andere Länder sind mittlerweile mit deutlich weniger (Zeit-)Aufwand möglich, wodurch die Bedeutung des Raums, im Sinne einer Orientierung, sein Gewicht immer mehr verliert (vgl. ebd., S.21). Bezieht man dies auf die aktuelle Lebenssituation von Kindern, ist nicht mehr eine Konzentration

auf den direkten Nahraum notwendig. Angebote können auch in weiterer Entfernung angenommen werden auf Grund der erweiterten Mobilität. Außerdem eröffnen sich durch den Fortschritt der Digitalisierung neue Lern- und Lehrangebote, wie sie aktuell in der Corona-Pandemie immer mehr ausgebaut werden. Die Digitalisierung als weiterer, technischer Fortschritt hat die Lebens- und Spielwelt der Kinder verändert. Sie verbringen immer mehr Zeit in Innenräumen, vor Spielkonsolen und Bildschirmen. Das führt zu einer Entfremdung gegenüber Naturerfahrungen und lässt authentische körperliche Erfahrungen schwinden. Die Nahsinne wie Tasten, Fühlen, Leibwahrnehmung, Gleichgewichts- und Bewegungssinn drohen immer mehr zu verkümmern, da sie kaum genutzt werden. Dahingegen sind die Fernsinne, Auge und Ohren, immer mehr gefragt, welche jedoch schnell eine Reizüberflutung produzieren können. Es kommt zu einem Ungleichgewicht von Innen und Außen, was einen Verlust von Bewegungsfreiheit, Selbstvertrauen, sowie Kreativität und Selbstsicherheit mit sich bringen kann (vgl. Fuchs 2017, S.28).

Die Beschleunigung des sozialen Wandels umfasst eine Veränderung der Gesellschaft an sich. Die gesellschaftlichen wie individuellen Veränderungen vollziehen sich in einer immer kürzeren Zeitspanne, ihre Rate wird damit immer höher. Es wandeln sich Einstellungen und Werte, Lebensstile, soziale Beziehungen sowie Verpflichtungen oder Gewohnheiten.

"Soziale Beschleunigung läßt sich definieren als die Steigerung der Verfallsraten der Verläßlichkeit von Erfahrungen und Erwartungen und als die Verkürzung der als Gegenwart zu bestimmenden Zeiträume" (Rosa 2013, S.23f, Hervorh. i.O.).

In Bezug auf die aktuelle Lebensrealität von Kindern lässt sich feststellen, dass insbesondere in der außergewöhnlichen Situation der Corona-Pandemie die sozialen Beziehungen, ein tatsächliches leibliches in Kontakt kommen, zu verkümmern

drohen. Doch auch außerhalb der besonderen Situation der Kontaktbeschränkungen spielt sich das soziale Leben von Kindern und Jugendlichen immer mehr digital in sozialen Netzwerken ab. Ein freies Spiel im Stadtteil, auf öffentlichen Plätzen oder in der Natur schwindet und wird ersetzt durch ein digitales Spiel. "Das natürliche Kontakt- und Beziehungsgefüge geht dabei immer mehr verloren" (Fuchs 2017, S.28). Es droht eine Entwicklung hin zur Beziehungsunfähigkeit, aufgrund der mangelnden Übung. Es werden Zusammenhänge gesehen zwischen Bewegungsunlust, Übergewicht, digitaler Mediennutzung und einem Anstieg von ADHS-Diagnosen (vgl. ebd., S.29), die an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden können. Vielmehr geht es darum, die Bedeutung von einem gemeinsamen, freien Spiel für die kindliche Entwicklung herauszuarbeiten.

Die Kinder unterliegen des Weiteren einer immer größeren Verplanung ihres Alltags durch spezielle Angebote. Das führt zu einer Beschleunigung des Lebenstempos und lässt wenig Zeit für individuelle Vorlieben. Die Beschleunigung des Lebenstempos umfasst das Gefühl von Zeitknappheit, was wiederum das Resultat des Wunsches ist, mehr in weniger Zeit zu erledigen oder zu erleben (vgl. Rosa 2013, S.27).

Elsa Gindler, eine spätere Freundin und prägende Persönlichkeit für Elfriede Henstenberg, erläutert schon 1926 in einem Vortrag die Gehetztheit der Menschen im Alltag:

"Wir hören auf, unser Leben denkend und fühlend zu gestalten, werden gehetzt und lassen alle Unklarheiten um und in uns so anwachsen, dass sie immer im ungeeigneten Moment Herr über uns werden. […] [W]ir machen alles, damit es fertig ist und das Nächste kommt" (Gindler 1926, S.340 zit. nach Holubek 2014, S.11).

Sie spricht sehr anschaulich davon, dass im Alltag viele Handlungen wie das Zähneputzen etwa gemacht werden "müssen" um sie zu beenden, damit im Anschluss neue folgen. Dabei verliert sich der Sinn und das Bewusstsein für

die Tätigkeit und für einen selbst. Es braucht jedoch ein Bewusstsein im Zentrum unseres Selbst, um auf die Umwelt zu reagieren, denken und fühlen zu können (Gindler 1926, S.340 nach Holubek 2014, S.11). Ihr Appell richtet sich auf ein Bewusstwerden und Entschleunigen der Dinge, welches heute genauso bedeutsam erscheint, wie es wohl damals bereits war.

Alle drei Beschleunigungskategorien nach Hartmut Rosa (2013) stehen in einem Zirkelverhältnis zueinander, beschleunigen sich wechselseitig und verhalten sich selbst antreibend (vgl. ebd., S.45). Er vertritt die These, dass Wettbewerb einen wesentlichen Motor für soziale Beschleunigung darstellt. Immer mehr Energie muss von den Beteiligten investiert werden, um im Wettstreit miteinander wettbewerbsfähig zu bleiben. Das führt am Ende dazu, dass der Erhalt der Wettbewerbsfähigkeit zum Ziel des eigenen Lebens auf individueller sowie gesellschaftlicher Ebene wird, und nicht mehr ein autonomes Leben im Fokus des Lebensziels steht (vgl. ebd., S.38). Übertragen auf die praktische pädagogische Arbeit treten Kinder immer wieder in kompetitive Auseinandersetzung miteinander. Sie vergleichen sich vermehrt, was in der Schule durch die strukturellen Bedingungen weiter verstärkt wird. Menschen und im Speziellen Kinder, die dem Wettbewerb nicht gerecht werden können, stehen am Rand und sind nicht konkurrenzfähig. Innerhalb der Hengstenberg-Arbeit wird versucht, jeden Wettbewerbsgedanken in den Hintergrund zu drängen, um sich wieder auf sich zu besinnen, seine individuellen Lebensziele zu ergründen und autonom handlungsfähig zu bleiben.

Ein kultureller Motor, der zur Beschleunigung beiträgt, umfasst das Verlangen, möglichst viel in wenig Zeit zu erleben. Es fußt auf der Erkenntnis, dass das Leben endlich ist. Der Mensch möchte das Leben in möglichst all seiner Komplexität auskosten (vgl. ebd., S.39f).

"Während er [der Mensch, Anm. A.W] den Eindruck hat, in einem unbarmherzigen Hamsterrad gefangen zu sein, wird sein Lebens- und

Welthunger nicht befriedigt, sondern zunehmend frustriert" (Rosa 2013, S.41).

Durch die Beschleunigung der Technik und durch die Beschleunigung des Lebenstempos, werden die Optionen der Welt im Sinne von Entscheidungsmöglichkeiten immer größer. Die gemachten Erfahrungen werden dazu im Verhältnis jedoch nicht mehr. Der Mensch bekommt das Gefühl, viel zu verpassen, da er nicht alle Möglichkeiten ausgeschöpft hat. Das Verlangen immer mehr erleben zu wollen und scheinbar überall dabei sein zu müssen, kann sich heute auch auf Kinder übertragen lassen. Sie verlieren sich in den Möglichkeiten ihrer Umwelt und vergessen dabei, auf sich zu achten. Möglichst viel in wenig Zeit zu erleben schließt mit ein, dass keine Zeit mehr bleibt sich intensiver mit Dingen und der Welt auseinander zu setzen und damit auch nicht mit sich selbst. Spielzeuge werden immer komplexer und perfekter. Dadurch fällt es schwer, sie in einem kreativen Spiel umzudeuten und universell einzusetzen. Das kindliche, freie Spiel wird durch die nahezu perfekten Spielgegenstände deutlich gelenkt und verliert an individuellen Gestaltungsmöglichkeiten. Die Materialien nach Elfriede Hengstenberg sind bewusst schlicht gehalten und durch ihre vielen Kombinationsmöglichkeiten universell und vielschichtig einsetzbar. Sie sollen die Kinder wieder zu kreativem, freien Spiel leiten und die Kinder darüber in einem Selbstwahrnehmungsprozess unterstützen (siehe Kapitel 3.4 sowie Kapitel 3.4.5).

Neben Beschleunigungsprozessen lassen sich konträr dazu entschleunigende Mechanismen erkennen. Hartmut Rosa identifiziert fünf unterschiedliche Formen sozialer Entschleunigung. Eine dieser Formen umfasst die natürlichen und anthropologischen Geschwindigkeitsgrenzen. Die Wahrnehmung und Verarbeitung sind durch die Leistung unseres Gehirns limitiert. Damit herrscht eine natürliche Grenze, die nicht ohne massiven Schaden ausgeweitet werden kann. Ähnlich verhält es sich mit endlichen Ressourcen der Umwelt (vgl. ebd., S.47). Hier kann sowohl von einer Entschleunigung als auch Limitation gesprochen

werden. Es wird eine maximale Beschleunigung beschrieben, die unser Gehirn noch verarbeiten kann.

Weiter existieren für Hartmut Rosa Entschleunigungsoasen wie indigene Völker oder eine bewusste Herstellung von Lebensmitteln nach alter Tradition, welche Qualität verspricht (vgl. Rosa 2013, S.48). Konzeptionell kann eine Spiel- und Kletterstunde nach Elfriede Hengstenberg als eine solche kleine Oase verstanden werden. Innerhalb dieses Rahmens wird bewusst entschleunigt und Zeit gelassen, wie bereits die Grundregeln (siehe Kapitel 3.4) nahelegen.

Die dritte Form der Entschleunigung tritt als dysfunktionale Nebenfolge sozialer Beschleunigung auf. Dazu zählen Stau, Depression, Burnout oder der Ausschluss von Arbeitnehmer:innen aufgrund mangelnder Wettbewerbsfähigkeit (vgl. ebd., S.49). Sie stellt ein Resultat von zu hoher Beschleunigung dar und ist meist gesellschaftlich negativ behaftet. Kinder, die dem Druck in der Schule oder Erwartungen des Umfeldes nicht mehr standhalten, können Verhaltensweisen entwickeln, die als Schutz der individuellen Handlungsfähigkeit verstanden werden können. Herausfordernde Verhaltensweisen oder depressive Züge können somit als Reaktionen auf eine zu hohe Belastung, im Sinne einer Beschleunigung, verstanden werden.

Die vierte Entschleunigung ist eine bewusste. Die intentionale Entschleunigung existiert in zwei Ausprägungen. Einerseits als funktionale (beschleunigende) Entschleunigung. Sie umfasst eine kurze Auszeit, um zur Ruhe zu kommen und Kraft zu tanken, damit der Mensch ggf. im Anschluss umso leistungsstärker agieren kann und mehr schafft (vgl. ebd., S.5of). Andererseits existiert eine ideologische (oppositionelle) Entschleunigung. Diese ist häufig eine radikale Entschleunigung, die wiederum in vielen Fällen mit einem Ablehnen der modernen Prinzipien verknüpft ist (vgl. ebd., S.51).

Strukturelle und kulturelle Erstarrung verweisen auf die fünfte Form von Entschleunigung. Demnach ist innerhalb der Beschleunigungsprozesse in der Moderne

quasi eine Sättigung erreicht. Die Gesellschaft verfügt zu diesem Zeitpunkt über keine neuen Visionen oder Energien mehr. Veränderungen finden dann nur oberflächlich statt (vgl. Rosa 2013, S.53f).

Eine Beschleunigung führt zu Entfremdungsprozessen auf verschiedenen Ebenen. Es kommt zur Entfremdung von Raum, den Dingen und der Zeit. Außerdem kommt es zur Entfremdung gegenüber den eigenen Handlungen, des Selbst sowie zur Entfremdung des Sozialen (vgl. ebd., S.123ff mit Bezug auf Karl Marx). Mit Entschleunigungsprozessen kann der Versuch unternommen werden, jenen Entfremdungsprozessen entgegenzuwirken, die durch Beschleunigung hervorgerufen werden. Es gilt Beziehungen wieder zu ermöglichen, um In-der-Welt-Sein möglich werden zu lassen. Ein Beziehungsaufbau wird wiederum durch Resonanz ermöglicht. Vertiefungen dieser Themen lassen sich bei Hartmut Rosa (2016) finden.

Die stetige Beschleunigung der Lebensverhältnisse führt beim Menschen und im Speziellen bei Kindern zu Entfremdungsprozessen von der eigenen Person. Ein Rückbezug auf das eigene Selbst, sich in seiner Ganzheit zu spüren, benötigt einen entschleunigenden Rahmen.

2.3 Verknüpfung der vorangegangenen theoretischen Einzelstücke

Dieses Kapitel dient dazu, einen Bogen über die zuvor analysierten, teilweise sehr komplexen Begrifflichkeiten zu spannen, sie sinnstiftend miteinander zu verknüpfen und damit eine Grundlage zu bilden, um die Arbeit von Elfriede Hengstenberg mit theoretischen Bezügen zu untermauern. Gleichzeitig dient die Zusammenführung dazu, das weitgreifende Verständnis über Ganzheitlichkeit in Bezug auf das Prinzip Menschsein zu ordnen und Beziehungen zur praktischen Arbeit nach Elfriede Hengstenberg herzustellen.

Zu Beginn wurde sich intensiver mit dem Begriff der Ganzheitlichkeit auseinandergesetzt. Günter Wild (2007) hat ihn so charakterisiert, dass dessen Inhalt
und Wesen erst durch Analyse und Beobachtung erschlossen werden kann (vgl.
ebd., S.18). Daher ist es wichtig, die praktische Arbeit von Elfriede Hengstenberg
einerseits theoretisch zu analysieren, andererseits lebt der Ansatz von seinem
praktischen Erleben. Funktion und Zweck der Arbeit nach Elfriede Hengstenberg
gilt es herauszuarbeiten, um Ganzheitlichkeit in diesem Kontext zu definieren.
Elfriede Hengstenberg wollte eine Nachentfaltung der Persönlichkeit ermöglichen
sowie Möglichkeiten für Kinder bieten, ein inneres, wie äußeres Gleichgewicht
herzustellen.

In Kapitel 2 werden verschiedene Mechanismen und Abhängigkeiten erläutert, die Aneignungsprozesse von Mensch und Mensch, sowie Mensch und Umwelt analysieren. Diese stellen die Grundlage, für eine ganzheitliche Betrachtung des Menschen dar. Mit Ganzheitlichkeit werden in diesem Kontext persönlichkeitsbildende Prozesse beschrieben, die mit phänomenologischem Ansatz erläutert werden. Das leibliche Interesse am Gegenstand führt zu Aufmerksamkeit und macht den Gegenstand bedeutsam für die persönliche Eigenwelt. Diese begünstigt eine Einleibung und damit die bedeutungsstiftende Wirkung von Gegenständen wie auch anderen Personen.

Eine ganzheitliche Betrachtung beinhaltet sowohl die Eigenperspektive, als auch ein in Beziehung treten mit der Umwelt und anderen Menschen. Die Umwelteinflüsse, die dabei wirken, wurden herausgearbeitet. Die Gestaltung von Beziegungen spielt eine Schlüsselrolle. Ein In-Beziehung-Treten ermöglicht es, sich mit sich, dem Gegenüber und der Umwelt auseinander zu setzen. Aus phänomenologischer Sicht wird davon ausgegangen, dass die Wahrnehmung der Welt eine körperliche bzw. leibliche Erfahrung ist. Mit dem leiblichen Selbst ist der Mensch dazu in der Lage In-der-Welt zu sein, sowie auf die Welt gerichtet zu sein. Dafür ist das Körperschema als Mittel zu verstehen, welches leibliche Erfahrungen körperlich abbildet und ermöglicht. Mit der körperlichen bzw. leiblichen Ausein-

andersetzung mit der Welt bilden sich Gewohnheiten und Dispositionen heraus, die sich verfestigen. Eminent ist der dialektische Austausch, der das Individuum mit anderen in Kontakt bringt. Über den Kontakt entwickelt sich die eigene Identität. Der entstandene Resonanzraum, der beide Partner:innen miteinander synchronisiert, bietet die Möglichkeit, den Anderen als Person anzuerkennen und sich selbst zu spüren. Die leiblichen Erfahrungen sowie atmosphärischen Schwingungen bilden Anknüpfungspunkte, um miteinander in Beziehung zu treten und sich die Umwelt einzuverleiben. So gesehen, ist Ganzheitlichkeit in der Arbeit nach Elfriede Hengstenbergs eng auf Leiblichkeit bezogen, mit welcher aus phänomenologischer Sicht die Auseinandersetzung mit der Welt und sich ermöglicht wird.

Ein weiteres Kriterium für die Definition von Ganzheitlichkeit, ist die Analyse des Personenbegriffs. Es ergibt sich nach Ursula Stinkes (2018) aus der professionellen, pädagogischen Arbeit eine pädagogische Verantwortung, einen Raum zur Resonanz zu ermöglichen und damit ein In-Beziehung-Treten. Darüber wird es möglich, zum eigenen Menschsein zu gelangen. Es benötigt eine unverhandelbare Anerkennung des Gegenübers als Person, was beinhaltet, sich selbst als Person wiederzuerkennen. Anerkennung des Gegenübers und Selbstreflektion wird von Pädagog:innen erwartet. Damit einher geht die Verpflichtung zur Sorge. Jene Erkenntnisse stellen einen Aspekt des Personenbegriffs dar, der auf die Hengstenberg-Arbeit angewandt werden kann. Mit einer solchen Definition wird ein weiteres Kriterium für die Definition von Ganzheitlichkeit mit Inhalt gefüllt.

Besondere Bedeutung kommt Bezugspersonen bzw. Pädagog:innen zu. Sie helfen Beziehungen zu gestalten und damit letztlich die eigene Identität zu stärken. Ihre leibliche Präsenz und Aufmerksamkeit sowie Synchronisation durch Responsivität geben dem Kind die Möglichkeit, seine Selbstwirksamkeit zu spüren und damit Selbstbewusstsein aufzubauen. Die Narration des Leibes sowie leibliche Regungen bieten Anknüpfungspunkte zur Kommunikation.

Die Rolle und vor allem die Einstellungen der Professionellen sind entscheidend für eine wertschätzende und anerkennende Begegnung. Die Regungen Enge und Weite bestimmen nach Hermann Schmitz (1990) die Voraussetzungen sich mit der Umwelt auseinander setzen zu können oder nicht. Für die Pädagog:innen besteht daher die Aufgabe, für jene Zustände sensibilisiert zu sein, und gegebenenfalls angepasst zu unterstützen. So erlangen Kinder die Fähigkeit, mit Hilfe etablierter Selbstwirksamkeit, sich selbst aus einer Situation personaler Regression in eine Situation personaler Emanzipation zu begeben. Die Pädagog:innen treten in ein anerkennendes Verhältnis zum Kind, ermöglichen so eine Anerkennung als Person und Persönlichkeit und schaffen Bedingungen der Entfaltung.

Bei der Betrachtung von Ganzheitlichkeit im Kontext der Arbeit von Elfriede Hengstenberg steht das Kind im Zentrum. Die vielschichtige Analyse der individuellen Aneignungsprozesse, die zur Persönlichkeitsbildung führen und das Kind mit der Welt vertraut machen, sind Kernelemente. Es gilt Wirkfaktoren für die kindliche Entwicklung zu analysieren. Sie sind im Kontext der zuvor herausgearbeiteten Zusammenhänge von Resonanz und Einleibung einzuordnen. Eine besondere Bedeutung kommt der spielerischen Identifizierung zu. Sie ermöglicht einen Raum des Ausprobierens, der die eigenen Fähigkeiten auf die Probe stellt.

Außerdem wurde auf die Bedeutung von Beschleunigung und Entschleunigung eingegangen. Kinder sind in ihrem Alltag selbst durch beschleunigende Prozesse geprägt. Die intensive Nutzung digitaler Medien führt weg von einer leiblichen Betätigung und damit weg von einer leiblichen Auseinandersetzung mit der Welt. Auch die Vielzahl an (Bildungs-) Angeboten für Kinder lässt den Vergleich von Kindern und damit den Wettbewerbsgedanken stets präsent sein. Das führt zu Erwartungsdruck bei Kindern und kann letztlich in einer dysfunktionalen Entschleunigung in Form einer Erkrankung münden. Verdeutlicht wurden anhand von Beschleunigung und Entschleunigung die Zusammenhänge von gesellschaftlichen Ansprüchen und individueller Entwicklung, die wiederum zur

Entfremdung führen können. Es braucht Zeit, um auf Bedürfnisse von Kindern adäquat einzugehen. Kinder brauchen Zeit, sich mit Dingen auseinanderzusetzen. Sie brauchen Zeit zum Lernen, zur Entfaltung ihrer Persönlichkeit. Diese Zeit wird ihnen im Rahmen der praktischen Arbeit nach Elfriede Hengstenberg gegeben.

3 Praktische Bezüge zur Arbeit nach Elfriede Hengstenberg

Heute wird mit dem Namen Elfriede Hengstenberg eine Spiel- und Bewegungsarbeit verbunden. Es kann letztlich von einer Gesamtpädagogik gesprochen werden, die Kindern den nötigen Freiraum gibt, um ihre Persönlichkeit (nach-) entfalten zu können (vgl. Traxler 2006, S.9).

Elfriede Hengstenberg selbst hat ihre Arbeitsweise nie als Theorie oder Konzept niedergeschrieben. Sie hatte eine klare Praxisorientiertheit in ihrer Arbeit. Noch heute lässt sich wenig wissenschaftliche Literatur über ihre Arbeit finden. Peter Fuchs sowie Kim Traxler haben wissenschaftliche Bezüge zum Thema hergestellt. Peter Fuchs (2017) führt vor allem die motorische Entwicklung des Menschen sowie die Gehirnentwicklung aus evolutionspädagogischer Sicht an (vgl. ebd., S.21ff). Kim Traxler (2006) bezieht sich hauptsächlich auf die Personen, die die Arbeit und das Denken Elfriede Hengstenbergs in ihrer Ausbildung beeinflusst haben. Das von Ute Strub, einer Schülerin Elfriede Hengstenbergs, herausgegebene Werk "Entfaltungen. Bilder und Schilderungen aus meiner Arbeit mit Kindern" (Hengstenberg 2008) umfasst verschiedene Überlieferungen Elfriede Hengstenbergs und kann als praxisorientiertes Grundlagenwerk bezeichnet werden. Aktuell erfolgt die Weitergabe der theoretischen sowie praktischen Bezüge in Form von Fort- und Weiterbildungen unter anderem durch Vertreter:innen der Hengstenberg-Pikler-Gesellschaft⁴. Auch heute wird die Hengstenberg-Arbeit in

⁴ vgl. https://www.hengstenberg-pikler.de/ [Abruf am 19.1.2022].

erster Linie praktisch vermittelt, um sie ganz im Sinne Elfriede Hengstenbergs erfahrbar und am eigenen Leib spürbar zu erleben (vgl. Fuchs 2017, S.43).

Die zuvor erarbeiteten, theoretischen Grundlagen dienen dazu, die praktischen Erkenntnisse Elfriede Hengstenbergs phänomenologisch einzuordnen und die praktische Arbeit theoretisch begründbar zu machen. Im Verlauf dieses Kapitels werden die Rahmenbedingungen zur Hengstenberg-Arbeit erläutert. Sie werden in den Kontext der theoretischen Bezüge gesetzt, um so dem Begriff der Ganzheitlichkeit bei Elfriede Hengstenberg näher zu kommen.

Das Kind steht im Zentrum, wird jedoch nicht isoliert betrachtet, sondern im Hinblick auf seine innewohnenden Möglichkeiten. Über die Arbeit mit seinem Körper bzw. dem Leib, sollen brach liegende Fähigkeiten eine Nachentfaltung erfahren, sodass das Kind im Speziellen und der Mensch im Allgemeinen wieder "wach für ein zweckmäßiges Verhalten in unseren täglichen Bewegungsabläufen" (ebd., S.43) wird. Mit Hilfe verschiedener Holzgeräte haben die Kinder in den Spiel- und Kletterstunden die Möglichkeit, sich und ihren Körper zu spüren und so das eigene Vertrauen zu stärken. Nebenbei werden Haltungsmängel ausgeglichen, indem sich die Kinder von innen heraus und aus eigenem Antrieb aufrichten. Jene Prozesse sind in einem didaktisch-methodischen Zusammenhang zu sehen, welche die pädagogischen Rahmenbedingungen der Arbeit darstellen (siehe Kapitel 3.4).

3.1 Elfriede Hengstenberg – Einflüsse und Aktualität ihrer Arbeit

Elfriede Hengstenberg wurde am 22.12.1892 in Meran geboren. Sie wurde knapp 100 Jahre alt, bis sie 1992 in Berlin verstorben ist. Elfriede Hengstenberg war eines von fünf Kindern. Sie hat drei deutlich ältere Geschwister sowie einen 1,5 Jahre jüngeren Bruder. Mit sieben Jahren zieht die Familie mit dem jüngeren Bruder, den Eltern und ihr von Meran in Südtirol nach Berlin. Die berufliche Situation

des Vaters hatte sich geändert. Er sollte in Berlin mit dem ältesten Sohn ein Gasund Wasserwerk errichten. Die Berge und die Natur fehlten Elfriede sehr, sie hatten ihr Leben nachhaltig geprägt (vgl. Traxler 2006, S.14ff).

Aus Briefen von Elfriede Hengstenberg wird ersichtlich, dass ihre Interessen in der Musik und Bewegung lagen. Sie besuchte einen Sommerkurs in Hellerau bei Émile Jaques-Dalcroze. Sie liebte dessen "freie und unbefangene Art der Bewegungsäußerung" (Fuchs 2017, S.13, Hervorh. i.O.), wobei ihr die intellektuelle rhythmische Gymnastik nicht zusagte. Mehr Zustimmung brachte sie der Arbeit von Rudolf Bode entgegen, bei welchem sie in München ein Diplom in "Plastischer Gymnastik" absolvierte. Die eigenen Bewegungen standen bei ihm im Vordergrund. Die Schwungbewegungen mit dem Körper sind charakteristisch. "Dabei soll der Körper seinem eigenen Rhythmus folgen und nicht dem Rhythmus der Musik wie bei Jaques-Dalcroze" (Traxler 2006, S.25). Sie erkannte auch da schon, dass der Körper im Zentrum steht und sich individuell der Umgebung anpasst. Mit Beginn des ersten Weltkriegs wurde Rudolf Bode eingezogen und Elfriede Hengstenberg übernahm bis 1915, als sie wieder zurück nach Berlin ging, seinen Unterricht. In Berlin gab sie Gymnastikstunden im Haus bzw. der Wohnung und dem Garten der Familie (vgl. ebd., S.17).

Im Verlauf der Zeit wurde Gymnastik immer populärer. Der Arzt und Neurologe Carl Ludwig Schleich fand durch eigene Untersuchungen heraus, dass das Gymnastiksystem nach Elsa Gindler (1885-1961, Gymnastiklehrerin und Pädagogin in Berlin) am gesündesten und wirksamsten sei. Elfriede Hengstenberg nahm daraufhin Privatstunden bei Elsa Gindler, bis sie auch die gemeinsamen Kurse von Elsa Gindler und Heinrich Jacoby (1889-1964, Musikpädagoge in Berlin und Zürich) besuchte. Diese spezielle, von Gindler und Jacoby entwickelte Erwachsenenbildung beeinflusste Elfriede Hengstenberg nachhaltig und war nach ihrer eigenen Aussage die bedeutsamste Wendung in ihrem Leben (vgl. Fuchs 2017, S.13).

Heinrich Jacobys größtes Ziel war, die Entfaltung des Menschen zu ermöglichen. Das beinhaltet die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit sowie eine Kultur sozialer Verhältnisse, mit dem Ziel einer besseren Gesellschaft. Dienlich sind dafür nach Heinrich Jacoby das sich Auseinandersetzen mit der Natur, eine selbstkritische Eigenbetrachtung und ungehindertes Ausprobieren. Vordergründig ist für ihn eine ungestörte kindliche Entwicklung, ohne unnötige Vorschriften oder voreilige Hilfe. Störungen durch beispielsweise Erzieher:innen sollten vermieden werden. Um dem gerecht werden zu können, ist es für die Professionellen wichtig, mit sich in einen Selbsterfahrungsprozess, eine Nachentfaltung zu gehen. Dazu gehört es, eigene unangenehm auffallende Routinen zu hinterfragen. Gelassenheit entwickelt sich und bringt die Möglichkeit, in der Arbeit mit Kindern selbst gelassener zu bleiben sowie den Kindern und ihrer Neugier Raum zu geben. Die Entfaltung eines jeden Einzelnen wird akzeptiert und respektiert (vgl. Traxler 2006, S.28f). In Elfriede Hengstenbergs praktischer Arbeit sind viele der eben genannten Punkte von Heinrich Jacoby wichtige Pfeiler. Das ungehinderte Ausprobieren, das Raum und Zeit geben sind zentral. Dazu zählt auch, dass Erwachsene möglichst nicht in das Geschehen eingreifen (siehe Kapitel 3.4).

Elfriede Hengstenberg selbst gab Privatkurse als Bewegungspädagogin von 1915-1980 für Kinder (ab ca. vier Jahren) und Erwachsene. Außerdem unterrichtete sie an einer Montessori Schule in Berlin-Dahlem und 30 Jahre lang an einer Zehlendorfer Privatschule. Ihre Arbeit etablierte sich zu einem eigenständigen Zweig gegenüber der Arbeit von Heinrich Jacoby und Elsa Gindler. Für diese bedeutete Erwachsenenbildung, die Möglichkeit zur Nachentfaltung von menschlichen, aber meist verkümmerten oder ganz gehemmter Fähigkeiten. Ihnen ging es darum, eingefahrene Verhaltensweisen aufzugeben, um wieder mit Freude und Spaß an Lebensaufgaben herangehen zu können. Dafür erschien es ihnen wichtig, die regenerativen Vorgänge des eigenen Organismus für eine nachträgliche Entfaltung zu stärken (vgl. Hengstenberg 2008, S.7).

Der Schwerpunkt von Elfriede Hengstenbergs lag nicht in der Erwachsenenbildung, sondern in der (Bewegungs-) Entfaltung bei Kindern. Ihr Ansatz war, die Bewegungslust der Kinder mit möglichst alltäglichen Gegenständen zu nutzen, um selbstständig herauszufinden wozu der eigene Körper fähig ist. Hocker, Stangen, doppelseitige Malerleitern sowie Hühnerstangen sind zentrale Bewegungsgegenstände, die auch von den Eltern leicht zu beschaffen waren. Die Bewegung sollte nicht nur auf die Übungsstunden bei ihr begrenzt sein, sondern möglichst ein Teil des Alltags werden können. Damit versuchte sie, ihre Wirkungsweise auszudehnen und mehrere Lebensbereiche anzusprechen im Sinne einer Übertragbarkeit.

Während ihrer Stunden beobachtete sie die Kinder ihrer Gruppen sehr aufmerksam. Dabei kam sie zu folgender Erkenntnis:

"Wenn das Gleichgewicht auf dem Spiel steht, kommen die Kinder durch das Suchen und Finden der äußerlichen Balance auch innerlich ins Gleichgewicht. Sie werden still, kommen zur Ruhe und zu sich" (Fuchs 2017, S.13).

Der Zusammenhang von innerer und äußerer Lebenswelt verdeutlicht ihren leiblichen Bezug, der das Kind als leibliche Einheit versteht, die mit der Umwelt in Wechselbeziehung tritt.

Elfriede Hengstenbergs Arbeitsweise mit den Kindern unterschied sich deutlich von den vorherrschenden Methoden und Ansätzen der damaligen Zeit. Ihre innovative Arbeit war geprägt von improvisationsoffenen Lernräumen, die im Gegensatz standen zu normierten Aufgaben. Sie hielt wenig von vorgefertigten Übungen und Trainings. Das selbstständige Experimentieren stand im Vordergrund. Die immer wieder anders und damit neu eingesetzten Materialien, ermöglichen ein Versuchen, ein Ausprobieren mit Material und Körper. Gleichzeitig ermöglicht es eine individuelle Anpassung an die jeweilige Kindergruppe und die einzelnen Kinder als Individuen. Dafür ist genaues Beobachten sowie

Erfahrung notwendig. Sie selbst kann in ihrer Arbeit aus vier Quellen schöpfen: Der freien Natur im Sinne von natürlichen Kletterlandschaften, wie sie es aus ihrer eigenen Kindheit in Meran kannte, der Musik und den Klavierstunden sowie ihrer Ausbildung als Gymnastiklehrerin in Hellerau und München. Die prägenden Übungsstunden mit Elsa Gindler und Heinrich Jacoby führten zu einer zeitlebens engen Freundschaft (vgl. Fuchs 2017, S.13f). So berichtet Elfriede Hengstenberg in einem Vortrag, dass sich die Arbeit von Elsa Gindler

"in forschender Weise mit den Möglichkeiten einer allseitigen Entfaltung des Menschen auseinandersetzte – wie sie von Natur aus gegeben erscheint – im Besonderen mit den Voraussetzungen zu ungestörter Bewegungsentfaltung" (nach ebd., S.14).

Heute wird die Arbeit von Elsa Gindler der funktionsgemäßen Körperarbeit zugeordnet (vgl. Traxler 2006, S.26), wobei den Begriff nicht sie selbst geprägt hatte. Sie wehrte sich gegen eine begriffliche Festlegung ihres Konzepts, da aus ihrer Sicht Flexibilität verloren geht, wenn praktische Ideen in statische Begriffe gepresst werden. Heute meint Funktionalität in Bezug auf Bewegung, dass jede Bewegung eine Bedeutung hat. Sie dient dazu, das zu verwirklichen, was der Körper anstrebt. Körperarbeit versteht Elsa Gindler in seiner ursprünglichen Bedeutung, nämlich buchstäblich als Arbeit mit dem Körper. Bewegungen dienen Prozessen, die den Organismus betreffen. Der Körper und die Konzentration auf den eigenen Körper sind das Ziel, um eine Harmonie von Körper, Geist und Seele wieder herzustellen. Eminent ist die eigene und damit stets individuelle Auseinandersetzung mit seinem Körper, um konkret auf ihn hören zu können (vgl. ebd., S.26ff).

Die ungestörte Bewegungsentfaltung, insbesondere das Bedürfnis nach Selbstständigkeit sind ein wesentliches Merkmal der kindlichen Entwicklung. Bei einer zufälligen Begegnung Elfriede Hengstenbergs 1935 mit der ungarischen Kinderärztin Emmi Pikler (1902-1984) zeigte sich, dass Elfriede Hengstenberg und

Emmi Pikler unabhängig voneinander die gleichen Grundwerte der kindlichen Entwicklung vertraten. Emmi Pikler hat die autonome Bewegungsentwicklung als Grundlage für eine gesunde Persönlichkeitsentfaltung innerhalb der ersten drei Lebensjahre realisiert (vgl. Pikler 1997). Ihr Hauptaugenmerk lag im Umgang mit den Kindern. Für Emmi Pikler war nicht die Zeitspanne der Beschäftigung mit dem Säugling wichtig, sondern seine Qualität. Diese sollte von liebevollem Respekt geprägt sein. Entscheidend ist, dem Kind Zeit zu lassen, ihm Zeit zum Bereitwerden zu geben, auch schon dem Säugling beispielsweise in der Säuglingspflege. Es geht darum, mit dem Willen des Kindes zu arbeiten, ihn durch Gestik, Körpersprache und sprachliche Begleitung der Handlungen der Erwachsenen vorzubereiten. Der Respekt vor der autonomen kindlichen Entwicklung ist zentral. Für die Bewegungsentwicklung bedeutet das, dem Kind Zeit zu lassen und möglichst nicht einzugreifen, aber dennoch präsent zu sein. Hilfestellungen, seien sie auch noch so wohlwollend, sind gerade in der kindlichen Bewegungsentwicklung mehr hinderlich als förderlich, da sie Abhängigkeiten gegenüber den Erwachsenen schaffen und die Erfahrung nehmen, etwas aus eigener Kraft bewältigt zu haben. Den positiven Einfluss der autonomen Bewegungsentwicklung hat sowohl die ungarische Akademie der Wissenschaft 1964 als auch die Welt-Gesundheitsorganisation 1972 als erwiesen erklärt. Die Kinder im von Emmi Pikler geführten Kinderheim Lóczy in Ungarn litten nicht wie damals üblich an Deprivation oder Hospitalisierung und zeigten auch im Erwachsenenalter keine Auffälligkeiten im Vergleich zu Kindern, die in Familiensozialisation aufgewachsen waren (vgl. Traxler 2006, S.30ff).

Die von Emmi Pikler gezogenen Erkenntnisse beziehen sich auf Kinder in einem Alter von null bis ca. drei Jahre. Elfriede Hengstenberg hat ihre Arbeitsweise quasi daran anschließend auf Kinder ab ca. drei Jahren bezogen. Zentral ist auch bei ihr "die Achtung vor der Eigeninitiative des Kindes und eine Umgebung, die zu Entdeckungen verlockt" (Hengstenberg 2008, S.8). Es ist wichtig, dass sich das Kind selbstständig mit seinem Gleichgewicht und Bewegungen auseinandersetzt.

Dann gelingt es, zum inneren Gleichgewicht zu kommen (vgl. Traxler 2006, S.20).

Gleichsam wichtig ist die gute Zusammenarbeit mit Eltern und Betreuer:innen. Daher gab Elfriede Hengstenberg Orientierungsabende, Einzelberatungen und Kurse für Eltern und Lehrer:innen. Die gute Wirkungsweise ihrer Arbeit führte sie unter anderem auf die gute Zusammenarbeit mit den Eltern und Betreuungspersonen zurück (vgl. Hengstenberg 2008, S.8). Sie versuchte stets, die Kinder nicht losgelöst von ihrem alltäglichen Leben zu betrachten. Dies erfüllt das Merkmal des Umweltbezugs bei der Beurteilung ihrer Arbeit als ganzheitliche Pädagogik. Elfriede Hengstenberg fragte nach systemischen Zusammenhängen wie etwa Herkunft, familiärer Situation oder Religion, bewertete diese jedoch nicht (siehe Kapitel 2.1.1). Sie berichtete von einem jüdischen Jungen, für den es aufgrund der stetigen Einflussnahme des Nationalsozialismus immer schwerer wurde an ihren Kursen teilzunehmen. Er musste letztlich nach England fliehen (vgl. ebd., S.78). Ihre Kurse waren offen für alle Kinder, unabhängig von ihrer Religion oder individuellen Ausgangsbedingungen.

Elfriede Hengstenberg hat ihr ganzes Leben der Arbeit mit Kindern und deren Persönlichkeitsentfaltung durch Bewegung gewidmet. Mit 88 Jahren arbeitete sie noch immer mit Kindern. 1988 erlitt sie einen Schlaganfall und starb vier Jahre später (vgl. Traxler 2006, S.20).

Sie war eine beeindruckende Frau, die den Geist der Reformpädagogik mit geprägt hat. Eine kritische Auseinandersetzung mit der bestehenden Bildung und Erziehung sowie der Orientierung am Kind als eigene:r Baumeister:in der Persönlichkeit, sind Kerngedanken der Reformpädagogik. Das reguläre System im zweiten Weltkrieg war davon geprägt, dass Erwachsene die vorgeschriebenen gesellschaftlichen Ordnungen in der Erziehung der Kinder durchsetzten. Elfriede Hengstenberg hat sich davon gelöst und stellte den kindlichen Körper in Zusammenhang zu seiner Umwelt und vor allem in den der Autonomie.

"Das Bewegungskonzept Elfriede Hengstenbergs, das sich mitunter durch eine sehr lebensweltliche, ökologische Denkweise ausrichtet, möchte Kindern helfen, sich zu einer eigenständigen und sich selbst achtenden und vertrauenden Persönlichkeit zu entwickeln" (Traxler 2006, S.37).

Die von ihr vor allem praktisch gelebte Pädagogik findet noch heute ihre Aktualität. Unter anderem geben die Schülerin Elfriede Hengstenbergs Ute Strub oder der Heilpädagoge und Physiotherapeut Uli Tritschler ihr Wissen unter der Schirmherrschaft der Hengstenberg-Pikler-Gesellschaft⁵ in Fort- und Weiterbildungen an Interessierte weiter. Die Basisgemeinde Wulfshagenerhütten stellt seit 1991 die vom TÜV Süd zertifizierten Hengstenberg-Geräte her⁶. Von 1992-1996 gab es ein erstes Hengstenberg-Projekt, welches Erfahrungen mit der Hengstenberg-Arbeit in Kitas und Schulen dokumentiert (vgl. Basisgemeinde Wulfshagenerhütten 2014). Seitdem hat sich diese Arbeitsweise immer weiter verbreitet und findet auch bei den deutschen Unfallkassen, im Sinne präventiver Maßnahmen, positiven Anklang. So ergab sich in 2005 über drei Jahre ein weiteres Projekt "Enfaltung à la Hengstenberg" unter der Schirmherrschaft der Unfallkasse Sachsen-Anhalt. 26 Kindertageseinrichtungen berichteten von ihren Erfahrungen mit der Hengstenberg-Arbeit (vgl. Unfallkasse Sachsen-Anhalt o.J.). Auch die Feuerwehr-Unfallkasse Brandenburg hat ein Projekt "Bewegung à la Hengstenberg" initiiert⁷. Ziel ist es, Angebote für den Ausgleich von fehlender Bewegung bei Kindern zu schaffen. Die Unfallkassen unterstützen mit Hilfe der Bewegungsangebote ein präventives Vorgehen gegen Bewegungs- und Konzentrationsschwächen sowie Haltungsschäden. "Das Spiel- und Bewegungskonzept von Elfriede Hengstenberg bietet die Möglichkeit für Kinder, Bewegungsvielfalt, Selbstvertrauen und Sicher-

⁵ vgl. https://www.hengstenberg-pikler.de/ [Abruf am 19.1.2022].

⁶ vgl. https://basisgemeinde.de/3xios/daten/tuev_zertifikat_hg.pdf [Abruf am 19.1.2022].

⁷ vgl. https://www.ukbb.de/praevention/projekte/bewegung-a-la-hengstenberg/ [Abruf am 19.1.2022].

heit zu erwerben" (Feuerwehr-Unfallkasse Brandenburg⁸). Mittlerweile sammeln eine Vielzahl an Kindertagesstätten sowie Schulen Erfahrungen mit der Spiel- und Bewegungsarbeit nach Elfriede Hengstenberg. Aktuell läuft das bundesweite Projekt "fit4future kita" der Cleven-Stiftung in Kooperation mit der DAK-Gesundheit. Es nehmen rund 400 Kindertageseinrichtungen seit 2020 daran teil⁹. Den Einrichtungen werden Hengstenberg-Materialien zur Verfügung gestellt. Außerdem wird das Personal von Referenten der Hengstenberg-Pikler-Gesellschaft in die Arbeit eingeführt. Die TU-München übernimmt die wissenschaftliche Begleitung des Projekts. Es zeigt sich, dass die Arbeit von Elfriede Hengstenberg in der Pädagogik als auch im Sinne der (Unfall-)Prävention aktuell immer mehr Aufmerksamkeit bekommt.

3.2 Professionelle Haltung und Menschenbild

Um die Ganzheitlichkeit bei Elfriede Hengstenberg zu analysieren, bedarf es einer Herausarbeitung ihres Personenverständnisses (siehe personenbezogenes Modell Kapitel 2.1.1). Die Pädagogik nach Elfriede Hengstenberg beinhaltet ein Menschenbild, das bei der Person selbst ansetzt. Jemand der sich selbst achtet, achtet und respektiert auch andere (vgl. Traxler 2006, S.143). Den Menschen, im Speziellen das Kind, bei seiner Persönlichkeitsbildung bzw. -entfaltung zu unterstützen, ist zentral in der pädagogischen Praxisarbeit nach Elfriede Hengstenberg.

Sie vertrat die Sichtweise, dass der Mensch in der Regel alles in sich angelegt hat, was für eine innere und äußere Entfaltung notwendig ist. Außerdem besaß sie das Zutrauen, dass der Mensch die an ihn gestellten Lebensaufgaben bewältigen kann (vgl. Fuchs 2017, S.44). Es zeigt sich die bedingungslose Zuversicht und der große Respekt vor dem Können des Menschen und des Kindes. Die Entfaltung

⁸ vgl. https://www.ukbb.de/praevention/projekte/bewegung-a-la-hengstenberg/ [Abruf am 19.1.2022].

⁹ vgl. https://kita.fit-4-future.de/kita/programm#bewegung [Abruf am 19.1.2022].

zu ermöglichen, liegt im Aufgabenbereich der Pädagog:innen. Der Wunsch von Heinrich Jacoby, dass durch eine natürliche Entfaltung der Menschen, die geprägt ist von gegenseitiger Akzeptanz und respektvollem Umgang miteinander, eine bessere demokratische Welt entsteht (vgl. Traxler 2006, S.143), ist noch immer aktuell und auf die heutige Zeit übertragbar. Das Streben nach Persönlichkeitsentfaltung bewegt sich damit nicht nur auf individueller Ebene, sondern ist relevant im gesamtgesellschaftlichen Blickwinkel. "Wenn man möchte, dass Kinder als Erwachsene Verantwortung übernehmen, Urteile fällen und Entscheidungen treffen, dann muss man ihnen Gelegenheit geben, dieses zu üben" (ebd., S.143). In diesem Zusammenhang ist eine Verbindung zu den Erkenntnissen aus Kapitel Kapitel 2.2.3 zu ziehen. Wird nach Elfriede Hengstenbergs gearbeitet, so treten die Pädagog:innen in engen Kontakt mit den Kindern. Die Kinder werden als Personen anerkannt und in ihren Fähigkeiten wertgeschätzt. Vor allem aber erhalten sie die Möglichkeit, selbstwirksam zu handeln. Die Bewegungsstunden sind mit einem festen Rahmen aus Regeln geordnet, inhaltlich werden sie jedoch nach den Bedürfnissen der Kinder gestaltet. Sie erfahren eine Anerkennung ihres Könnens und ihrer Experimentierfreude. Die Pädagog:innen haben die Aufgabe Entfaltungs- und Spielräume zu ermöglichen.

Elfriede Hengstenberg ließ die Kinder üben, ausprobieren, sie ihren individuell richtigen Weg selbst herausfinden, wozu auch das Scheitern gehört. Denn nur durch selbstständiges Erproben kann es zu Lernerkenntnissen kommen. Dafür ist Abwarten und Aushalten der Situation für die Pädagog:innen notwendig. Es bedarf ein In-sich-hinein-Spüren. In der praktischen Auseinandersetzung verdeutlicht der hohe Stellenwert von Selbstreflexion folgende Aussage: "...daß ich gerade in diesen Stunden sicher sein kann, es stimmt bei mir etwas nicht, wenn es [das Kind, Anm. AW.] nicht zum Arbeiten kommt" (Hengstenberg 2008, S.195). Der Blick richtet sich zu allererst auf das Verhalten und die Einstellung der Erwachsenen gegenüber dem Kind. Sich auf die Kinder voll und ganz einzulassen, mit ihnen zu wachsen, mit Neugier eigene Gewohnheiten in Frage zu

stellen, sind Anforderungen an die Pädagog:innen. Es ist wichtig, sich seiner Rolle für ein Gelingen oder nicht Gelingen bewusst zu machen. Es gilt sich als Pädagog:in zu hinterfragen, ob die Umgebung entsprechend vorbereitet ist und damit eine Atmosphäre zum freien Ausprobieren geschaffen wurde (vgl. Fuchs 2017, S.45). Wenn die Kinder in den Stunden nicht so recht in die Bewegung kamen, sah Elfriede Hengstenberg die Probleme nicht bei den Kindern, sondern suchte zunächst in ihrem pädagogischen Angebot nach Anpassungsbedarf. Die Umgebung und die Anreize müssen angepasst werden an die Kinder und nicht anders herum. Dies spiegelt die pädagogische Ausrichtung am Kind wider. Ihr intensives Beobachten und die Flexibilität durch ständige Anpassung, ermöglichen ein Eingehen auf die Individualität eines jeden Einzelnen. Mit der Anpassung der Geräte an die Kinder können auf leiblicher Ebene Resonanzräume geschaffen werden, die eine gemeinsame Erfahrung ermöglichen, sowohl zwischen Kindern und Pädagog:innen als auch innerhalb der Kindergruppe. Ein Einverleiben von beispielsweise physikalischen Gesetzmäßigkeiten, im Verhältnis zum eigenen Körper, kann über das gemeinsame Spiel mit den Geräten und Materialien gelingen.

Nach Elfriede Hengstenberg wird das Kind nicht allein gelassen. Vielmehr wird es begleitet und beobachtet mit Respekt vor seiner Eigeninitiative. Als pädagogische Begleiter:innen der Kinder liegt die Entscheidung bei den Kindern, welche Möglichkeiten und Erfahrungen sie innerhalb der Spiel- und Kletterstunden wählen und erleben. Erwachsene meinen es häufig gut und zeigen dem Kind den von ihnen als richtig definierten Weg. Sie versetzen die Kinder damit jedoch in Abhängigkeiten und erschaffen eine Umgebung, in der die Kinder den Erwachsenen gefallen wollen. Außerdem wird die kreative Verwendung der Materialien dadurch reduziert. Ein richtiges oder falsches Verhalten, was an den Normen der Erwachsenen ausgerichtet ist, hemmt das Kind in seiner Probierfreude (vgl. Traxler 2006, S.48f). Ein weiterer Normenvergleich findet sich in Wettbewerbssituationen, die im Alltag der Kinder häufig präsent sind (siehe Kapitel 2.2.5). In

den Spiel- und Kletterstunden nach Elfriede Hengstenberg sollen die Kinder zu sich finden und sich unabhängig von den Leistungen anderer machen. Auch dies fordert eine aufmerksame Begleitung der Pädagog:innen.



Abbildung 3: Präsent sein (Quelle: Barbara Fahle, Frankfurt. In: Fuchs2017, S.61)

Begleitung beinhaltet kein Lob oder Tadel, auch kein Anspornen. Vielmehr beinhaltet es ein genaues und achtsames Beobachten (siehe Abbildung 3). Dazu zählt die genaue Beobachtung, wann sich Kinder in einer Lage der Enge befinden (siehe Kapitel 2.2.1 sowie Kapitel 2.2.4), die mit viel Empathie und Zutrauen überwunden werden kann hin zur Weite, um so wieder offen für Einleibungsprozesse zu werden.

Waches Interesse an den Aktivitäten der Kinder, sich auf sie einlassen und damit das Gefühl geben, dass sie wichtig sind, das sind Bedingungen für eine gelingende Selbsterfahrung in der Hengstenberg-Arbeit. Als Pädagog:in nimmt man sich zurück und tritt ein in eine zugewandte Beobachtungsrolle, in freudiger Erwartung wie die Kinder in der gemeinsamen Zeit ihre Potenziale entfalten (vgl. Fuchs 2017, S.58). Uli Tritschler (2007), ein aktueller Vertreter der Hengstenberg-Arbeit, beschreibt Erwachsene als Begleiter:innen, die bei Schwierigkeiten nur unter-

stützend eingreifen, indem sie den Einfallsreichtum der Kinder selbst beleben. Das individuelle Klettern auf den unterschiedlich herausfordernden Geräten und das Gruppengefüge können Kinder in die Lage emotionaler Betroffenheit oder Überforderung versetzen. Zirkuläre Fragen oder schlicht schützendes Dabeisein durch die Pädagog:innen, helfen den Kindern, selbst eine Lösung zu erarbeiten (vgl. Tritschler 2007 nach Fuchs 2017, S.59). Der Erwachsene erlebt sich als ruhige, interessierte Begleitperson von Entfaltungsprozessen.

"All diese affektiven Bedürfnisse und Zustände zu erkennen und dann unterstützend zu intervenieren, bildet sicher eine umfangreiche Aufgabe für Pädagogen und Fachkräfte, die eine große emotionale und soziale Kompetenz erfordert und weit über bildungsfördernde Maßnahmen hinausgeht" (Wolf 2016, S.68).

Pädagog:innen nehmen also eine Schlüsselrolle ein. Erst durch ihre Rahmung der Stunde, ihre zugewandte Aufmerksamkeit und bedingungslose Akzeptanz sowie Zutrauen den Kindern gegenüber, wird es möglich, Erfahrungsräume für Persönlichkeitsentfaltung zu öffnen. Das Menschenbild der Pädagog:innen wirkt handlungsleitend für die Praxis. Es wirkt über die Grenzen der Spiel- und Kletterstunden nach Elfriede Hengstenberg hinweg auf alltägliche Situationen im Kontakt mit Menschen und Kindern.

3.3 Bewegung als Kernelement Elfriede Hengstenbergs

Zentraler Bestandteil der Arbeit nach Elfriede Hengstenberg ist die Bewegung. Die etmyologische Wortherkunft des Begriffs "Bewegung" hat nach Heinrich Jacoby (2004) in der deutschen Sprache zwei Stränge. Die beiden Phänomene "Weg" sowie "Wägen" erklären das Wort Bewegung. Der Weg beschreibt die Distanz, eine Strecke, die bis zu einem Ziel zurückgelegt wird. Das Phänomen "Wägen" beschreibt die Kraft, die benötigt wird, um eine Last von A nach B, also

ins Ziel, zu transportieren. Zusammengefasst wird mit dem Wort Bewegung eine Last beschrieben, eine Sache, etwas, das über einen Weg hinweg befördert wird. Damit einher geht immer eine Ortsveränderung (vgl. Jacoby 2004, S.336).

Das zu bewegende Objekt kann der Mensch selbst sein. Dann ist die eigene Ortsveränderung mit eingeschlossen. Um etwas zu bewegen muss Kraft aufgewandt werden, damit die Ortsveränderung absolviert werden kann. Heinrich Jacoby spricht von einer zweckmäßigen Bewegung, wenn genau so viel Kraft aufgewandt wird, dass die Masse vom Start- zum Zielpunkt befördert werden kann, aber nicht mehr und nicht weniger weit (vgl. ebd., S.336f). Deutlich wird ein Zusammenspiel von Körper und benötigter Kraft sowie dem Bezug auf den Gegenstand der bewegt wird. Eine nicht zweckmäßige Bewegung geht mit ihrem Energieaufwand über das erforderliche Maß der benötigten Anstrengung hinaus. Das Gewicht des Gegenstandes richtig einzuschätzen ist entscheidend, um die eigene Kraft und die Bewegung zweckmäßig einzusetzen.

Heinrich Jacoby (ebd.) setzt das Phänomen des Gewichts in Verbindung mit der Anziehungskraft der Erde und bezieht sich dabei auf Elsa Gindler. Sein Ansatz ist es, nicht das Gewicht des Gegenstandes in das Zentrum des Bewusstseins zu ziehen, sondern den benötigten Zug zu betrachten, den es braucht, um einen Gegenstand beispielsweise heben zu können. Der Zug bewirkt, dass der Gegenstand fällt und ist in Beziehung zur Erdanziehung zu sehen. Damit der Gegenstand, beispielsweise unser Arm, nicht sinkt wenn wir ihn in der Luft halten, muss Energie wirksam werden für den Gegenzug. Damit dies zweckmäßig und ohne Übermaß erfolgen kann, benötigt es eine Beziehung zum Gegenstand. Jene Beziehung ermöglicht ein Einschätzen und Aufbauen der entsprechenden Gegenzüge (vgl. ebd., S.339). Elsa Gindler hat sich als Erste mit den Voraussetzungen beschäftigt, die es für zweckmäßige Bewegungen braucht, die unseren Organismus in Einklang von Ruhe und Bewegung halten. Entscheidende Voraussetzung für eine zweckmäßige Bewegung ist nicht das Gewicht des Objekts, sondern die benötigte Energie zum Gegenzug. Diese ist herauszufinden, indem

sich das Individuum mit dem Gegenstand in Beziehung setzt, sich mit ihm und seinen Gegebenheiten auseinandersetzt. Dafür bedarf es der Ruhe und Besinnung auf den eigenen Leib (vgl. Jacoby 2004, S.341). Über die Ruhe des Leibes gelingt es, sich zum Austausch mit der Umwelt zu öffnen. Die Erfordernis von Entschleunigung für eine intensive Auseinandersetzung mit den Gegenständen wird deutlich. Erst dann ist eine Polarisation der Aufmerksamkeit im Sinne einer intensiven Einleibung möglich.

Im Lauf der Zeit gelangt der Mensch zu Erfahrungswissen über das Gewicht von Gegenständen und dem benötigten Kraftaufwand sie zu bewegen. Informationen kommen zusätzlich von den Sinnesorganen. Heinrich Jacoby spricht in Bezug auf die verinnerlichten Erfahrungen von "Ladung auf Vorrat", die als Überladung oder Unterladung auftreten kann (vgl. ebd., S.341). Eine Überladung wird in Verbindung gebracht mit einer nicht zweckmäßigen Bewegung. Der eingesetzte Kraftaufwand übersteigt das Nötige und versetzt den Körper in einen Ausnahmezustand. Er ermüdet schneller. Bei einer Unterladung reicht der Energieaufwand nicht aus, um das Objekt in Bewegung zu versetzen. Motivationslosigkeit, Schlaffheit des Körpers und der Körperhaltung beschreiben eine Unterladung; Außer-Atem-Kommen beim Rennen eine Überladung. Beides hat Elfriede Hengstenberg in ihren Beobachtungen wahrgenommen, jedoch nicht so genannt (vgl. Hengstenberg 2008, S.125 sowie S.150ff).

Elsa Gindler und Heinrich Jacoby sprechen von zwei Etappen in der Bewegung. Die erste Etappe beschreibt das Heben bzw. den ersten Teil des Energieaufwandes, um einen Gegenstand an sein Ziel zu befördern. Der zweite Teil ist der Weg zurück, indem das Gewicht, die Kraft der Last kaum mehr zu spüren ist, aufgrund der Erdanziehungskraft. Er fällt quasi von selbst. Es kommt zum Erschlaffen, wenn kein Kontakt mehr zum Gegenstand und dessen Zug besteht. Wird die zweite Etappe allerdings bewusst wahrgenommen, hat der Körper in dieser Phase die Möglichkeit der Regeneration (vgl. Jacoby 2004, S.340ff). Beide appellieren an

ein bewusstes sich Bewegen, um wieder in Kontakt zum eigenen Leib und den Dingen zu kommen, um sich mit der eigenen Körperlichkeit zu spüren.

"Wenn Sie etwas von ihrer Last spüren wollen, müssen Sie an der Umwelt desinteressiert sein, um erfahrbereit für das werden zu können, was sich in und an Ihnen vollzieht" (vgl. Jacoby 2004, S.344).

Elfriede Hengstenberg spricht diesbezüglich vom zu sich kommen (siehe Kapitel 3.4.2), was den Rückbezug auf die eigene Leiblichkeit beinhaltet.

In der westlichen Welt verkümmert der Leib und wird als notwendiges Übel zum Geist betrachtet. Der Kontakt zum eigenen Körper geht verloren. Werden hingegen Einwohner:innen viele indigene Völker betrachtet, bewegen sie sich aufrechter. An Menschen, die schwere Lasten auf dem Kopf transportieren, wird die Bedeutung der Floskel "Boden unter den Füßen haben" deutlicher. Nur wenn der Rumpf, der ganze Körper vom Kopf bis zu den Füßen aufgerichtet und gespannt ist, wird die Last vom Kopf auf den Boden übertragen. Der Kontakt zum Boden ist essenziell, um sich dagegen stemmen zu können (vgl. ebd., S.343f). Im hiesigen mitteleuropäischen Sprachgebrauch haben sich leibliche Bezüge verfestigt, die in einer Verbindung zur eigenen Persönlichkeit stehen. "Mit beiden Beinen auf dem Boden stehen" beinhaltet neben der tatsächlichen Standhaftigkeit eine emotionale, aufrichtige bis mutige Persönlichkeit. Die Aufrichtung richtet sich sowohl an den Körper als auch an sein Inneres. Der Leib richtet sich und die Persönlichkeit auf, er steht in Verbindung zur und mit der Welt.

Der Leib ist über das Körperschema grundsätzlich in der Lage, sich selbst zu bewegen beziehungsweise motorisch tätig zu werden. Die Motorik verändert den Leib und verändert mit Hilfe der Bewegung in dialektischer Weise zugleich Raum und Zeit. Bei der Betrachtung der Entwicklung von Kleinkindern, insbesondere der motorische Entwicklung, wird die Einverleibung über das Erlernen von Bewegungen deutlich. Es ist immer wieder bewundernswert, mit welcher Aufmerksamkeit sie ihren Körper im Verlauf der ersten Gehversuche Stück für

Stück aufrichten. Jeder Bewegungsablauf findet ganz bewusst statt, bis der Leib sie quasi "verstanden" hat und die Bewegung abrufen kann (siehe Kapitel 2.2.2). Eine motorische Kompetenz erarbeitet sich der Mensch nur über das Probieren. Die Aneignung erfolgt entweder auf chaotische Weise durch Versuch und Irrtum oder mit Hilfe des perzeptiven Körperschemas, das die eigene Position anhand der Lage und Abstände zu umgebenden Objekten erkennt. Ist diese Überprüfung der Position nicht mehr notwendig, so ist es zur Überführung gekommen. Eine weitere motorische Kompetenz ist erlernt (vgl. Schmitz 2011, S.23). Es bilden sich Gewohnheiten und automatisierte Bewegungsabläufe, was jeweils eine Bewegung des Leibes voraussetzt.

"Erlernt ist eine Bewegung, wenn der Leib sie verstanden hat, d.h. wenn er sie seiner »Welt« einverleibt hat, und seinen Leib bewegen heißt immer, durch ihn hindurch auf die Dinge abzielen, ihn einer Aufforderung entsprechen lassen, die an ihn ohne den Umweg über irgendeine Vorstellung ergeht" (Merleau-Ponty 1974, S.168).

Eine Aufforderung zur Bewegung bieten, in der pädagogischen Arbeit nach Elfriede Hengstenberg, die speziellen Hengstenberg-Geräte sowie die vorbereitete Umgebung (siehe Kapitel 3.4.3). Die Geräte sind in ihrer Verwendung nicht vorgegeben und regen die Nutzer:innen stets zum erneuten Erlernen bzw. Überprüfen bereits gelernter Bewegungen an. Ihr Aufforderungscharakter bringt den Leib in Bewegung ohne die Notwendigkeit einer zuvor genannten intellektuellen Synthese oder Logik. Die Kinder bekommen ein direktes haptisch-taktiles Feedback vom harten Material Holz an die Körpersensorik.

"Elfriede Hengstenberg wollte mit ihrem Bewegungskonzept, und das galt damals wie heute, den Kindern durch selbstständiges Beobachten, Forschen und Entdecken ermöglichen, Widerstände zu überwinden und sich ihres Tuns und ihres Selbst bewusst zu werden" (Traxler 2006, S.86).

Die Kinder werden aufgefordert ihre habituierten Bewegungsabläufe anzupassen und so ihren Körper wieder neu zu spüren. Gewohnheiten werden aufgebrochen und durch neue ersetzt.

3.4 Didaktisch-methodische Grundzüge der Hengstenberg-Arbeit

Die Hengstenberg-Arbeit ist vornehmlich ein Bewegungsansatz, der zusätzlich zur motorischen Förderung, den Menschen mit seiner Persönlichkeit stärken und fördern will. Die Arbeit umfasst einerseits die klassischen Bewegungsanteile, mit unterschiedlichen Holzmaterialien, anderseits eine interessierte, wache und aufmerksame Begleitung durch Pädagog:innen. Mit der Begleitung und dem innewohnenden Menschenbild, wie in Kapitel 3.2 beschrieben, können Bedingungen zur Entfaltung von Persönlichkeit erst sichergestellt werden. Grundsätzlich gelten fünf Regeln, die für die Bewegungsarbeit wichtig sind.

- 1. Barfuß sein
- 2. Lass dir und den anderen Zeit
- 3. Lass den anderen Raum
- 4. Akzeptiere dich und die anderen
- 5. Tu nur das, was du dir allein zutraust (vgl. Fuchs 2017, S.50ff).

Die Spiel- und Bewegungsregeln sind als Metaregeln zu verstehen, die die Vorbereitung und Durchführung betreffen. Können diese Regeln gewährleistet werden, ist ein sicherer Umgang mit den Bewegungsmaterialien möglich. Diese können in verschiedenen Kombinationen eine beträchtliche Kletterhöhe aufweisen. Die Barfüßigkeit sorgt einerseits für sicheren Halt und gibt andererseits wichtiges taktiles Feedback vom Material.

"So erleben sich die Kinder wieder als Leibganzes, sie kommen herunter vom Kopf auf die Füße. […] Barfüßige Kinder beginnen wieder zu spüren, was sie tun. Sie kommen aus dem gewohnten Trott zu Aha-Erlebnissen, die ihr weiteres Vorgehen modifizieren. So beginnen sie, Verantwortung zu übernehmen für ihr Bewegungsverhalten und seine Folgen und sich selbst zu sichern [...]" (Fuchs 2017, S.52).

Sich und anderen Zeit und Raum lassen, diese Anforderung ist zentral für die Hengstenberg-Arbeit. Beide Regeln schaffen die Voraussetzungen für Entschleunigung, die wiederum ermöglicht, ins bewusste Spüren und Erfahren zu kommen, im Jetzt anzukommen, um wahrnehmungsfähig zu sein, mit sich in Beziehung zu kommen und Lösungen zu finden für die aktuelle Aufgabe (vgl. ebd., S.52). In Kapitel 3.4.4 wird näher auf ein Zur-Ruhe-Kommen eingegangen. In der konkreten Arbeit bedeutet dies, dass jedes Kind so lange an einem Gerät sein kann, bis es sein Erleben gesättigt hat und eine neue Aufgabe sucht. Das fordert Geduld, sowohl bei den Kindern als auch den Begleitenden. Daher ist eine wichtige Rolle der Pädagog:innen, eine wertschätzende Moderation zu eröffnen, damit jede:r den benötigten Raum bekommt.

Die Akzeptanz von sich und Anderen beinhaltet einen Umgang miteinander, der frei von Bewertungen ist. Kommentare sind meist unnötig. Auch Lob und Tadel sind fehlplatziert. So empfiehlt Uli Tritschler (2016) tatsächlich teilzuhaben an der Freude und den Entdeckungen der Kinder. "Dieses Teilhabendürfen ist das große Geschenk und nicht das Beurteilen" (Tritschler 2016 nach Fuchs 2017, S.53). Dabei wird Authentizität von den Pädagog:innen verlangt.

Die fünfte Regel "tu nur das, was du dir alleine zutraust" betrifft Hilfestellungen von Erwachsenen. Reicht der Erwachsene beim Klettern den Kindern die Hand, führt das im schlechtesten Fall zu gefährlichen Situationen. Die Kinder haben die Illusion, die in dem Moment überfordernde Situation selbstständig gemeistert zu haben. Fehlt jedoch die stützende Hand, kann es zu Unfällen kommen. Eine mögliche Hilfeleistung seitens der Pädagog:innen vollzieht sich durch Verbalisierung der einengenden Situation. Ziel ist es, das Kind wieder ins Jetzt

und konkrete Spüren für seine Situation zu bekommen. Dazu zählt, das Kind erspüren zu lassen, was es aktuell selbstständig schafft bzw. nicht schafft oder sich zutraut (vgl. Fuchs 2017, S.53) Ein solcher Umgang ermöglicht das Aufbauen von selbstwirksamen Strategien um selbstständig von einem Zustand der Enge in einen Zustand der Weite zu gelangen.

Diese kurz erläuterten Regeln stellen eine verlässliche Basis für die Kinder dar. Sie sind transparent mit den Beteiligten besprochen und erlauben eine möglichst sichere Spiel- und Kletterumgebung, die den Kindern selbstständige Erfahrungen und damit eine freie Entfaltung eröffnen. Die didaktisch-methodischen Grundzüge der Arbeit nach Elfriede Hengstenberg erläutern einerseits die Grundlage der Arbeitsweise, andererseits dienen sie dazu, dem Begriff der Ganzheitlichkeit bei Elfriede Hengstenberg näher zu kommen. Sie sind als Funktion und Zweck der Arbeit zu verstehen (siehe Kapitel 2.1.1). Sie richten sich an die Persönlichkeitsentfaltung der Kinder auf leiblicher Ebene. Die Auseinandersetzung vollzieht sich mit der Umgebung, wie den Hengstenberg-Materialien, sowie mit Personen innerhalb der Gruppe oder den Pädagog:innen.

3.4.1 Spannkraft – Sich Aufrichten – Inneres Gleichgewicht finden

Elfriede Hengstenberg ist an den Kindern immer wieder ihre schlaffe und eingefallene Haltung aufgefallen. Es fehlte ihnen an Spannkraft, die ihren Körper, ihre Organe und den Geist wieder aufleben ließ. Es herrschte eine Schlaffheit, die in gebeugter Haltung ihren Ausdruck fand. Besonders deutlich wurde es ihr in alltäglichen Lebenssituationen, wenn sie am Ende der Übungsstunde die Kinder auf ihrem nach Hause Weg beobachtete oder wenn die Kinder ihr zeigen sollten, wie sie in der Schule am Tisch saßen. Die Fähigkeit zur Aufrichtung des Körpers durch den Bewegungsapparat ist naturgegeben. Das innere Gleichgewicht entwickelt sich von selbst, wenn es nicht immer wieder zu Störungen oder zusätzlichen

Stimulationen kommt. Störungen und Stimulationen wirken als Erwartungshaltungen der Erwachsenen auf die Kinder, die nicht ihren inneren Bedürfnissen entsprechen, wie etwa das lange konzentrierte Sitzen und Arbeiten in der Schule (vgl. Traxler 2006, S.39). Kinder versuchen sich an die an sie gerichteten Anforderungen anzupassen. "Umgekehrt bedeutet dies, dass ein unselbstständiges, abhängiges und in sich zusammengefallenes Kind die gesunde Beziehung zu seinem Körper verloren hat" (ebd., S.39).

Elfriede Hengstenbergs Ansatz ist folglich, den Kindern wieder einen Zugang zu ihren Körpern zu ermöglichen, sich und die individuellen Grenzen des eigenen Körpers wahrzunehmen. Heinrich Jacoby spricht von einer verlorenen Ganzheit und meint die isolierte Betrachtung von Körper und Geist (vgl. Jacoby 2004, S.51). Sowohl Körper als auch Geist können nur in Verbindung miteinander vollständig erfasst werden. Gelingt dies nicht, so können die entsprechenden Maßnahmen, die nur auf den Geist oder Körper ausgerichtet sind, problematisch sein. Schule beispielsweise beschäftigt sich vorrangig mit der geistigen Entwicklung im Sinne von Lernen durch Wissensvermittlung. Im Verlauf der Geschichte ist der Körper immer mehr zu etwas minder Wichtigem geworden, der beherrscht werden soll und der zu gehorchen hat (vgl. ebd., S.51f). Doch nur eine Gesamtbetrachtung im Sinne einer mehrdimensionalen Stimulierung, die eine leibliche Auseinandersetzung mit dem Gegenstand ermöglicht, führt zu einer ganzheitlichen Entwicklung. Ganzheitlichkeit ist bei Heinrich Jacoby auf eine Verbindung von Körper und Geist bezogen.

Die Körperhaltung ist ein von außen sichtbares Element, das ein inneres Ungleichgewicht widerspiegeln kann. So kann ein schlaffer, lustlos erscheinender Körper, ein Zeichen für ein unsicheres Selbstkonzept und wenig Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten sein. Gleichzeitig wird mit der Körperhaltung die individuelle Persönlichkeit ausgedrückt. Auch über Worte innerhalb der Lautsprache lassen sich Persönlichkeiten artikulieren. Hartnäckig, querköpfig, begreiflich oder unbegreiflich, jemand besitzt schiefe Ansichten, sind sprachliche Bilder, welche eine

innere Haltung mit Körperlichkeit verbinden. Ihr Ursprung findet sich in der Zeit, wo Körper und Geist noch nicht getrennt voneinander zu existieren galten (vgl. Jacoby 2004, S.343).

Mit Hilfe der Bewegungsmaterialien und dem pädagogischen Zutrauen nach Elfriede Hengstenberg, wird es den Kindern möglich, sich selbst zu spüren, auf sich zu besinnen und ein inneres Gleichgewicht von Körper und Geist wieder herzustellen. "Wenn wir den jedem innewohnenden ordnenden Einfluß zulassen, richten wir uns organisch von innen her auf" (Hengstenberg 2008, S.136). Beim sich Aufrichten wird den Organen wieder Platz geschaffen. Elfriede Hengstenberg berichtet von einem Kind aus ihren Übungsstunden:

"Während Bernd auf die Mittelholmleiter steigt, sich aufrichtet und spontan seine Arme ausbreitet, gewinnen nicht nur seine inneren Organe den notwendigen Lebensraum zurück, auch der Lebensmut des Kindes beginnt, sich wieder zu regen" (ebd., S.76).

Der Körper kann sich selbst regenerieren, wenn der Mensch nur auf ihn hört, ihn sich mit der Bewegung entfalten lässt, und nicht über dessen Grenzen hinaus ermüdet im Sinne einer Überladung (vgl. Jacoby 2004, S.353). Das Interesse liegt nicht nur auf der körperlichen Entwicklung der Kinder, sondern in der Gesamtentwicklung, der Selbstständigkeit, dem Finden eines inneren Gleichgewichtes, welches es ermöglicht, wieder innerlich wie äußerlich aufgerichtet zu sein. Es stärkt das benötigte Selbstvertrauen der Kinder.

3.4.2 Sich selbst vertrauen - Zu sich kommen

"Ein sinnvoll heranwachsendes Kind, das sich wirklich selbstständig auseinandersetzen durfte, das infolge seiner Selbstständigkeit schon als Kind nicht mehr so verführbar ist, wird zu einem Erwachsenen werden, der einfach, selbstverständlich und unverletzend ablehnt, was ihm nicht schmeckt" (Jacoby 2004, S.52f).

Das Vertrauen zurück zu erlangen, in die eigenen Fähigkeiten und in das individuelle Leistungsvermögen, hat sich Elfriede Hengstenberg zur Aufgabe gemacht. Sie beobachtete bei Schulkindern, dass ihre Erfahrung über den eigenen Körper durch die veränderten Anforderungen in der Schule verloren gegangen ist. Das Wissen wird nicht mehr über den körperlich-sensorischen Teil aufgenommen, wie in der frühen kindlichen Entwicklung, sondern rein geistig reproduziert. Selbst die klassischen schulischen Turnübungen sind so unflexibel, dass kein Spielraum für individuelles Ausprobieren und Erleben vorhanden ist. Was einzig zählt, ist eine zuvor definierte Leistung zu erbringen. Die Initiative der Kinder wird beschnitten. Die Folgen sind Resignation oder Unaufmerksamkeit. Elfriede Hengstenberg spricht von vertobten Kindern, die mit erschöpfenden Bewegungen ein Ventil nutzen, den aufgestauten Druck abzulassen (vgl. Hengstenberg 2008, S.16f). Diese Kinder haben verlernt, ihren Fähigkeiten und ihrem Leistungsvermögen zu vertrauen.

Sie selbst forderte in den Übungsstunden keine Leistungen von ihren Schüler:innen ein. Sie ließ ihnen Ruhe und Zeit sich an den Geräten zu erproben, sie zu erkunden und von sich aus auszuprobieren. Die dadurch geschaffene Atmosphäre vermittelte den Kindern, dass jede Leistung ihren Wert hat. Damit gelingt es ohne vorherige objektiv erwartete Leistung ein Vertrauen in sich und seine Fähigkeiten aufzubauen (vgl. Traxler 2006, S.45). Der Wettbewerbsgedanke wird ausgesetzt, der zu einer Beschleunigung und Abkehr von einer intensiver Auseinandersetzung führt. Hinter einem geglückten (Kletter-)Versuch muss eine sinnvolle und richtige Verhaltensweise des Körpers stecken, denn ohne sie wäre der Versuch misslungen. Diese Erkenntnis über das eigene geglückte oder misslungene Verhalten beim Erproben eines Vorhabens, ist nur von den Kindern selbst zu erlangen. Sind die Erfahrungen gereift und die Erkenntnisse gefestigt, erst dann gab Elfriede Hengstenberg den Kindern Hinweise oder Anregungen

bezüglich der Geräte (vgl. Hengstenberg 2008, S.19). Der Weg, den Elfriede Hengstenberg die Kinder selbst erkunden ließ, reichte

"[…] von der selbstständigen Entdeckung der eigenen Störungen, die jedem Experimentieren im Wege sind, zur Entdeckung ungeahnter Möglichkeiten einer Lebenserleichterung; und von den Entdeckungen, die die Kinder in den Gymnastikstunden machten, zur Anwendung ihrer Einsichten im täglichen Leben" (ebd., S.23).

Damit ist ein Bogen von der Selbstständigkeit, dem individuellen Entdecken eigener Hindernisse in Einzelsituationen, hin zur Übertragung in den Alltag möglich. Das tätige Erleben eröffnet den Kindern Erkenntnisse über sich selbst, die durch theoretische Vermittlung nicht möglich gewesen wäre. Über das Körperschema wird es möglich, sich mit sich und der Umwelt auseinander zu setzen (vgl. Kapitel 2.2.2). Die Pädagogik wird nicht losgelöst von gesellschaftlichen Strukturen sowie dem Alltagsleben gesehen. Sie ist übertragbar und bezieht die Umwelt mit ein. Damit wird ein weiteres Merkmal von Ganzheitlichkeit erfüllt, da Umweltbezug und Übertragbarkeit gegeben sind.

Für ein Erleben ist es wichtig, zu sich zu kommen. Es ist ein wesentliches Merkmal der Hengstenberg-Arbeit. In den Übungsstunden geht es nicht darum, bestimmte Bewegungsmuster zu erlernen, sondern "eine Beziehung zu seinem Tun zu entwickeln, es bewusst zu erleben" (Traxler 2006, S.45). Dafür braucht es Konzentration und Freiraum, um den Weg zu sich zu finden, sich mit seinem Körper vertraut zu machen. Sich mit dem Körper vertraut zu machen bedeutet, die eigenen Sinne zu entdecken sowie sie zu nutzen, um sich mit der Welt auseinanderzusetzen und sich darin zu orientieren (vgl. Fuchs 2017, S.46).

"Jeder Sinn spricht eine eigene Sprache, die es zu verstehen und zu lernen gilt. Jeder Sinn eröffnet den Zugang zu einem anderen Ausschnitt der Welt. Alle gemeinsam bilden sie das Fundament für die geistigen Sinne, wie Denken, Sprechen und Sinn- und Deutungserfahrung des eigenen und des allgemeinen Menschseins" (Tritschler 2007 nach Fuchs 2017, S.46).

Das Ausschöpfen der eigenen sinnlichen Möglichkeiten eröffnet ein erweitertes Bild der Umwelt. Die Kinder setzen sich mit ihr auseinander und erfahren sich im Sinne der Reziprozität selbst. Sie erleben sich als Mensch und Person.

Ein wichtiges Element für ein Gelingen ist der vorbereitete und ansprechende Raum, der den Fokus der Kinder auf ihr Tun richtet. Wackelige Geräte ermöglichen unter anderem eine Fokussierung auf den Körper, denn zum Ausgleich braucht es einen Fokus auf die eigene Körperlichkeit. Der Mensch muss sich seiner Leiblichkeit bewusst sein und auf sein Körperschema vertrauen. Bei steigenden Anforderungen, wie etwa einem hohen Klettergerät, kommen die Kinder selbst zur Ruhe und fokussieren sich auf ihre Körperbewegungen, da ohne dies ein sicheres Klettern nicht möglich ist. Hinzu kommt das Wissen, dass jedem die individuell benötigte Zeit gegeben wird. Diesen Rahmen gilt es von den Pädagog:innen unbedingt einzuhalten. Die gegebene Zeit ermöglicht dem Kind, sich seiner Bewegungen bewusst zu werden, ihnen zu vertrauen und so den Weg zu sich zu finden (vgl. Traxler 2006, S.46f).

3.4.3 Vorbereitete Umgebung

Die vorbereitete Umgebung wird häufig mit der Pädagogik von Maria Montessori verbunden (vgl. Böhm 2010, S.139ff). Elfriede Hengstenberg war die Pädagogik nach Maria Montessori bekannt, zumal sie lange an einer Berliner Montessori-Schule arbeitete. Inwiefern beide Frauen miteinander in Kontakt standen und wie Maria Montessoris Ansatz den Elfriede Hengstenbergs beeinflusste, ist an dieser Stelle nicht relevant. Entscheidend ist die dahinterstehende Annahme, dass die Umgebung das Handeln beeinflusst. In der Hengstenberg-Arbeit dienen

die Materialien dazu, die Kreativität der Kinder, ihre Aufmerksamkeit und Experimentierfreude zu wecken, um letztlich ihre Persönlichkeit zu stärken.



Abbildung 4: Eine Auswahl des Hengstenberg-Materials (Quelle: https://www.hengstenberg-pikler.de/info/hengstenberg-material)

Die Materialien (siehe Abbildung 4) beinhalten durch ihre Schlichtheit (Holz) einen Aufforderungscharakter und die Möglichkeit sie vielfältig zu gebrauchen. Die Kombinationsmöglichkeiten sind vielfältig. Verschiedene Schwierigkeitsstufen für unterschiedliche Entwicklungsniveaus sind miteinander kombinierbar. Es ist ein vorsichtiger Umgang mit dem Material notwendig, denn Holz gibt ein deutliches taktiles Feedback, wenn die Kletternden beispielsweise abrutschen. Die Aufmerksamkeit der Kinder ist immer wieder gefragt z.B. wenn Kippelhölzer den Körper aus dem Gleichgewicht bringen. Die speziell konzipierten Leitern haben unterschiedlich große Sprossenabstände, womit gefestigte Erfahrungen bzw. Gewohnheiten (siehe Kapitel 2.2.1) beim Besteigen einer Leiter angepasst werden müssen. Die Aufmerksamkeit der Kletternden wird nicht vom Erwachsenen gefordert, sondern von den Gegenständen selbst (vgl. Traxler 2006, S.52). Die vorbereitete Umgebung beinhaltet eine angepasste Spiel- und Kletterlandschaft,

die die Kinder fördert und fordert. Es gilt eine Umgebung mit möglichst wenig Ablenkungsmöglichkeiten zu schaffen, die das Kind zu sich selbst finden lässt. Dafür braucht es eine ruhige Atmosphäre voller Achtsamkeit miteinander und füreinander.

3.4.4 Zeiten der Ruhe – Aushalten – Entschleunigung

Der Alltag von Kindern ist vielfach geprägt von Terminen, Aufgaben und Erwartungen. In den Übungsstunden von Elfriede Hengstenberg waren Pausen, bzw. Zeiten der Ruhe, ein fester Bestandteil. Es gab immer wieder Kinder, die einen ausgeprägten Bewegungsdrang hatten und die eine kleine Besinnung scheinbar nicht brauchten. Dennoch versuchte Elfriede Hengstenberg den Kindern selbst die Erkenntnis zu ermöglichen, dass Ruhe und Pause sich ordnend auf den eigenen Organismus und die Fähigkeiten auswirken. Elfriede Hengstenberg "ermutigte die Kinder stets dazu, selbst zu spüren, wann und auf welche Art und Weise sie sich ausruhen möchten" (Traxler 2006, S.59). Erholung muss nicht zwangsweise durch ruhiges Liegen erfolgen. Große schwingende Bewegungen oder verträumtes Umschauen sind ebenfalls Elemente der Ruhe. Das Gespür der Kinder soll gestärkt werden, über die verschiedenen Qualitäten des Ruhens.

Das Ruhen schafft einerseits Ordnung, andererseits kann so der Körper die erlebten Bewegungen aufnehmen und verarbeiten. Des Weiteren bildet, neben der Bewegung, die Entspannung ein weiteres Element zur Entfaltung der Persönlichkeit (vgl. ebd., S.60). Die Ruhe und die Regel des Zeitlassens führen zu einer Entschleunigung der Kinder und ihrer Handlung. Sie werden durch die äußere Umgebung dazu in die Lage versetzt, sich intensiver mit den Gegenständen auseinanderzusetzen. Die Hengstenberg-Stunden können als Entschleunigungsoasen angesehen werden, da hier Achtsamkeit und individuelle Zeit im Vordergrund stehen (siehe Kapitel 2.2.5). Im klaren Rahmen der Entschleunigung finden die Kinder zueinander und zu sich selbst.

3.4.5 Die Bedeutung des Spiels bei Elfriede Hengstenberg

Kinder bekommen in ihrer aktuell vermehrt getakteten Bildungs- und Lebenssituation immer weniger Möglichkeiten, selbst ins freie Spiel zu kommen. Termine und schulische Vor- und Nachbereitungen schränken die Gelegenheiten immer mehr ein. In der Arbeit nach Elfriede Hengstenberg wird den Kindern Zeit gelassen für ein freies Spiel. Das freie Spiel "dient dem Sich-Vertrautmachen mit dem Körper, mit den Dingen [...], mit dem Lebendigen/Leben/Alltag und dem Miteinander (soziale Kompetenz)" (Fuchs 2017, S.86). Uli Tritschler (2007) setzt das Spiel mit einem intensiven Erforschen gleich, wobei die Neugier die Kinder dazu verleitet, tätig zu werden. Die Neugier entspricht einem Interesse an den Gegenständen und damit Präsenz in ihrer persönlichen Eigenwelt, was zu Einleibungsprozessen führt (siehe Kapitel 2.2.4). Die Kinder sind mit einer ungeteilten Aufmerksamkeit und allen Sinnen dabei, um vertraut zu werden mit dem eigenen Körper (Funktionsspiel), den Dingen (Konstruktionsspiel), dem Lebendigen (Rollenspiele) oder dem Miteinander (Regelspiele). Dabei ist die Beziehungsqualität entscheidend und nicht die Beschäftigung an sich (vgl. Tritschler 2007 nach Fuchs 2017, S.87). An dieser Stelle lassen sich Parallelen zur Arbeit von Emmi Pikler ziehen, die die Qualität und nicht Quantität von Begegnungen schätzt (vgl. Pikler 1997). Die spielerische Identifizierung (siehe Kapitel 2.2.4) ermöglicht dem Kind ein Eintauchen und Ausprobieren unerprobter Situationen.

Das freie Spiel kann jederzeit stattfinden, ist an keine Muster unserer Gewohnheit gebunden und stellt die Wirklichkeit sowohl innerlich als auch äußerlich in Frage. In einem solchen Spielzustand wird die höchstmögliche Intelligenzentwicklung angeregt und gleichzeitig stellt sie eine "natürliche Ausgangsbasis für optimales Lernen, für persönliche Bestleistungen und Wohlbefinden" (Tritschler 2007 nach Fuchs 2017, S.87) dar. In Bezug auf den Bildungsauftrag der Kitas ist also nicht ein angeleitetes Lernen im Sinne schulischer Vorbereitung das Maß der Dinge, sondern die Ermöglichung des freien Spiels eine gleichwertige Option, die aner-





Abbildung 5: Aus Kippelhölzern wird ein Boot (Quelle: Barbara Fahle online unter https://www.fotografie-fahle.de/bewegungsraum-fotos.html)

kannt werden sollte. Kinder haben kreative Spielideen, die nur im freien Spiel entwickelt werden können: So wird aus Kippelhölzern beispielsweise ein Boot (siehe Abbildung 5).

Im Artikel 31, Abs.1 der UN-Konvention über die Rechte von Kindern von 1989 heißt es:

"Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes auf Ruhe und Freizeit an, auf Spiel und altersgemäße aktive Erholung sowie auf freie Teilnahme am kulturellen und künstlerischen Leben"¹⁰.

Somit ist das Spiel, insbesondere das freie, unangeleitete kindliche Spiel sogar auf gesamtgesellschaftlicher Ebene ein Kinderrecht. Ob es einem Kind möglich ist zu Spielen, liegt einerseits an äußeren Rahmenbedingungen, andererseits an personellen Möglichkeiten. Es kommt auf die Haltung der Pädagog:innen im Bereich der Hengstenberg-Arbeit an, die dem Kind wertschätzend und anerkennend einen für ihn sicheren Raum zum freien Spiel ermöglichen.

 $^{^{10}\} https://www.unicef.de/blob/194402/3828b8c72fa8129171290d21f3de9c37/d0006-kinderkonvention-neu-data.pdf\ [Abruf am 19.1.2022].$

3.5 Bezug zu Inklusion und Nachhaltigkeit

Die Hengstenberg-Arbeit kann in den Kontext der Heilpädagogik gesetzt werden. Mit diesem Ansatz ist es möglich, auch eine heterogene Gruppe von Kindern, auf unterschiedlichen Entwicklungsniveaus, gemeinsam zu begleiten. Mögliche beeinträchtigte Fähigkeiten stehen nicht im Vordergrund. Jede:r klettert und spielt auf ihrem/seinem Niveau. Hinzu kommt, dass keine Vorgaben für richtige oder falsche Bewegungsabläufe gemacht werden, wie es beispielsweise in physiotherapeutischen Settings der Fall ist. Vielmehr erleben die Kinder selbst eine innere wie äußere Aufrichtung ihres Körpers, die sich an den Interessen der Kinder orientiert. Daher komme ich zu dem Schluss, dass die Arbeit nach Hengstenberg einer Allgemeinen Pädagogik zugeordnet werden kann, die keine Spezifizierung für die Gruppe von Menschen mit Behinderungen benötigt. Die Maßgabe stellt das Kind dar und ist unabhängig von Nationalität oder anderen äußeren Umständen.

Das gemeinsame Erleben vollzieht sich hauptsächlich auf leiblicher Ebene, womit die Notwendigkeit einer gemeinsamen Lautsprache nicht zwingend Voraussetzung ist. Die Kinder können unabhängig von ihrer Muttersprache oder generell lautsprachlichen Fähigkeiten ihre eigene Persönlichkeit nachentfalten und ihr Selbstvertrauen stärken. Der Ansatz der leiblichen Betrachtung aus phänomenologischer Sicht konzentriert die Aufmerksamkeit immer wieder auf die einzelnen Beteiligten. Zugleich agieren sie in einem Gruppengefüge und lernen so soziale Regeln und Normen sowie Absprachen einzuhalten.

Die Erfahrungen aus den Projektberichten verdeutlichen die universellen Einsatzmöglichkeiten der Hengstenberg-Arbeit. Die zugrundeliegende pädagogische Arbeit kann über die Spiel- und Kletterstunden hinaus Anwendung finden. Ihr universaler Charakter liegt darin begründet, dass eine bestimmte Haltung gegenüber dem Kind vermittelt wird. Das Kind wird als vollständige Persönlichkeit von Anfang an gesehen mit seiner Würde, Individualität und Eigeninitiative. Das

Kind in seiner Ganzheit wird betrachtet. Dem individuellen Entwicklungstempo wird Rechnung getragen, was auf echtem Interesse an einer Gesamtentwicklung des Kindes fußt (vgl. Fuchs 2017, S.80). Ein so verstandener Entwicklungsbegriff nimmt das Kind so wie es ist und lässt keinen Ausschluss zu. Außerdem führt die Übertragbarkeit in Alltagsbereiche zu einem nachhaltigen Lernprozess. Die Kinder erleben sich als selbstwirksam und erleben am eigenen Leib Zusammenhänge wie Schwerkraft, Masse und Gleichgewicht. Diese selbst erlebten Erfahrungen festigen sich in der eigenen Leibstruktur und bleiben nachhaltig abrufbar sowie übertragbar.

Die Bewegungsentwicklung wird als Grundlage für die Persönlichkeitsentfaltung gesehen. Jene kann individuell unterschiedlich stark ausgeprägt sein. Dennoch bekommen die Kinder die Möglichkeit an der eigenen Qualität der Bewegung zu arbeiten und das in einer Gruppenkonstellation mit anderen Kindern. Peter Fuchs (ebd.) sieht die Hengstenberg-Arbeit als "Scharnierstelle" (ebd., S.82) zwischen Krippenbereich, mit den Angeboten nach Emmi Pikler, und der Grundschule. Letztlich kann die Arbeit bis in den Erwachsenenbereich weitergeführt werden womit auch eine Begrenzung in der Altersstruktur wegfällt.

4 Fazit und Ausblick

Elfriede Hengstenberg ist eine Praktikerin gewesen. Sie hat in der alles andere als sicheren und stabilen Zeit des Zweiten Weltkriegs und den Folgejahren eine Pädagogik als Frau gelebt, die sich gegen die vorherrschende Meinung von Erziehung und Entwicklung gestellt hat. Ihr grundlegendes Vertrauen in die kindliche Entwicklung ist ein Grundpfeiler eines bedingungslos anerkennenden Menschenbildes. Dieses zugrundeliegende Menschenbild macht es möglich, die Hengstenberg-Arbeit nicht nur in Spiel- und Kletterstunden anzuwenden, sondern in jeder Begegnung mit Menschen. Es beinhaltet eine universell anwendbare pädagogische Haltung. Sie ist unabhängig von Kultur, Alter oder möglicher Beeinträchtigung. Die pädagogische Begleitung nimmt eine Schlüsselrolle ein. Sie ist einerseits dafür verantwortlich, eine Umgebung zu schaffen, in der ein freies Spielen und Klettern sicher gelingen kann. Andererseits haben die Pädagog:innen die Aufgabe, eine Atmosphäre der Anerkennung zu generieren. Sind diese Rahmenbedingungen gegeben, so wird es möglich, sich selbst mit der eigenen Persönlichkeit wahrzunehmen, als auch sich in Beziehung zu setzen zur eigenen Umwelt. Daher kann die pädagogische Arbeit nach Elfriede Hengstenberg als ganzheitlich betrachtet werden.

Mit Rückgriff auf den Begriff der Ganzheitlichkeit wurde herausgearbeitet, dass der Ausdruck allein keine klare Definition besitzt. Eine Annäherung gelingt, indem die jeweiligen Handlungsziele herausgearbeitet und transparent gemacht werden. Es ist zu hinterfragen was Ziel und Zweck hinter der Tätigkeit sind. Elfriede Hengstenbergs Handlungsziel ist eine (Nach-) Entfaltung der Persönlich-

keit. Ermöglicht wird das durch leibliches Handeln sowie selbstständiges Erleben. Dafür braucht es Zeit und Raum.

Die Komplexität von Ganzheitlichkeit erschwert die passgenaue Reduktion auf nur einen Begriff. Die sich daraus ergebenden Herausforderungen sind vergleichbar mit denen des Begriffs Inklusion. Dessen Komplexität wird ebenfalls versucht in nur ein Wort zu fassen. Beide sind vornehmlich positiv konnotiert und unklar in ihrer allgemeinen Definition. Dabei wird bei der Nutzung von beiden der Wille sichtbar, sich gegen etwas zu wenden, im Sinne eines Protestbegriffs (Inklusion gegen Ausschluss, Ganzheitlichkeit gegen Reduktionismus). Die positive Konnotation sehe ich als wichtiges Merkmal, die für die Verwendung der Begrifflichkeiten spricht. Klar ist, dass eine konkrete Definition der Ausdrücke, sowie das Bewusstsein über die in Kapitel 2.1 benannten Risiken bei der Verwendung notwendig bleiben. Der erste Teil des Titels dieser Arbeit: "Eine Annäherung an den Begriff der Ganzheitlichkeit" verdeutlicht, dass es keine abgeschlossene Definition gibt, sondern dass es eines stetigen Prozesses der Anpassung bedarf. Daher hat Günter Wild (2007) den Vorschlag herausgearbeitet, eine Konvention einzuführen, die offen ist für nötige Anpassungen (vgl. ebd., S.212). Somit kann der Begriff stets flexibel bleiben und erfährt dennoch eine schärfere, inhaltliche Eingrenzung.

Außerdem wurde herausgearbeitet, dass eine ganzheitliche Betrachtung des Menschen eng mit leiblichen Aneignungsprozessen verbunden ist. Sie bilden die Basis für die Entfaltung der Persönlichkeit und sind abhängig von Resonanz und Austausch mit der Umwelt. Ein wichtiger Aspekt bleibt weiterhin das tätige Auseinandersetzen mit der Welt, die leibliche Erfahrung, das leibliche Spüren am eigenen Körper. Mit dem freien Spielen und Klettern gelingt es, ein Ungleichgewicht ins Gleichgewicht zu bringen und so den eigenen Körper zu spüren. Gleichzeitig bekommen Kinder die Möglichkeit, im freien Spiel sich mit anderen zu erproben sowie die Persönlichkeit um Aspekte zu erweitern, die im Spiel geübt werden können. Die praktische Arbeit mit den Materialien nach

Elfriede Hengstenberg eröffnet Möglichkeiten, Kinder miteinander in Kontakt zu bringen, gegenseitige Achtung zu schenken und aus dem gehetzten und beschleunigten Alltag wieder zu sich zu finden.

Der phänomenologische Zugang zum Thema hat eine tiefgreifende Auseinandersetzung mit leiblichen, sehr körpernahen Prozessen ermöglicht. Mit einem individuell definierten und auf die jeweilige Situation angepassten Verständnis von Ganzheitlichkeit sowie dem phänomenologischen Zugang kann dem Prinzp Menschsein näher gekommen werden. Der Ausgangspunkt, durch Beobachtungen zu Erkenntnissen zu gelangen, trifft für die Phänomenologie wie für die Arbeit Elfriede Hengstenbergs zu. Die herausgearbeiteten Grundlagen dienen als mögliche Bezugsquellen der praktischen Arbeit Elfriede Hengstenbergs. Pädagog:innen bekommen so die Möglichkeit ihrer Arbeit ein theoretisches Fundament zu verleihen. Der Mensch bleibt im Zentrum der pädagogischen Aufmerksamkeit.

In Bezug auf die Weitergabe und Aktualität der pädagogischen Arbeit bietet die Hengstenberg-Pikler-Gesellschaft Fort- und Weiterbildungen an. Die Hengstenberg-Arbeit wird zudem in Schulen immer bekannter. Unfallkassen haben ihren präventiven Charakter erkannt und unterstützen einen Ausbau der Arbeit (vgl. Basisgemeinde Wulfshagenerhütten 2015). Mit weiterer Vertiefung könnte perspektivisch eine wissenschaftliche Anerkennung der Arbeit nach Elfriede Hengstenberg erfolgen oder eine therapeutische Anerkennung im Sinne von persönlichkeitsstärkender, präventiver und motorischer Förderung. Peter Fuchs (2017) vertritt die Meinung, dass der Ansatz nur praktisch wirksam vermitteln werden könne (vgl. ebd., S.116). Das birgt die Gefahr eines Verfalls in unwissenschaftliche Erklärungsansätze.

Eine Haltung gegenüber Menschen zu beschreiben und wissenschaftlich aufzuschlüsseln, welche identitätsstiftend ist und die Persönlichkeit stärkt, ist sehr herausfordernd. Mit dieser Arbeit habe ich erste Anknüpfungspunkte formuliert.

In einer weiteren Arbeit könnte die unterschiedliche Wirkung von Sprache im Fokus stehen. Mit welcher Sprache werden die Kinder begleitet? Welche Formulierungen können tief verwurzeltes Lob und Tadel ersetzen und anerkennend sowie wertschätzend wirken? Wie wird eine solche Atmosphäre geschaffen? Darüber hinaus könnte eine Vertiefung auf der Ebene der Bildungsdiskussion erfolgen und das freie Spiel als Bildungselement näher untersuchen. Die hier angeschnittenen Argumentationen können auf andere Bereiche, wie die Neurowissenschaften, erweitert werden und das Erklärungsnetz ausgebaut werden. Zusätzliche Ansätze zur Vertiefung können die Zusammenhängen und Wirkungen von Zeit auf den menschlichen Organismus betreffen oder die Relevanz von Resonanzprozessen. Wissenschaftliche Ansatzpunkte sind vielfältig vorhanden.

Die mit dieser Arbeit erfolgte Annäherung an den Begriff der Ganzheitlichkeit bei Elfriede Hengstenberg eröffnet konkrete Bezüge für die pädagogische Praxis. Die sich immer wieder selbst reflektierende pädagogische Begleitung stellt eine Schlüsselrolle dar, für ein tatsächliches Gelingen der Persönlichkeitsentfaltung bei Kindern.

Abschließen werde ich mit einem Zitat von Kim Traxler (2006), das die Zusammenhänge in den Blick der Bildungsanforderungen rückt, welche stets in der pädagogischen Arbeit mit (Klein-) Kindern mitschwingen:

"Die zunehmende Popularität und Verwendung des Konzepts in Kindergärten und Schule weist darauf hin, dass lernen (sic!) durch selbstständige Erfahrungen, ohne direktive Anweisungen, vereint im Bewegungskonzept Elfriede Hengstenbergs, den Kindern einen positiven Impuls für ihre Persönlichkeitsentwicklung liefert" (ebd., S.145).

Abbildungsverzeichnis

1	Bodenmaterial nach Elfriede Hengstenberg	2
2	Spielen und Klettern nach Elfriede Hengstenberg	2
3	Präsent sein	73
4	Eine Auswahl des Hengstenberg-Materials	87
5	Aus Kippelhölzern wird ein Boot	90

Literatur

- Alloa, Emmanuel u. a. (2019): *Leiblichkeit: Geschichte und Aktualität eines Konzepts*. 2., verbesserte und erweiterte Auflage. Paderborn, München: UTB.
- Amengual, Gabriel (1990): "Anerkennung". In: Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften. Hrsg. von Hans-Jörg Sandkühler. Bd. 1. Hamburg: Felix Meiner, S. 128–131.
- Basisgemeinde Wulfshagenerhütten (2014): Hengstenberg Projekt-Bericht. Hengstenberg-Pioniere berichten: Erste Erfahrungen mit der Hengstenberg-Arbeit in Kitas und Schulen, 1992-1996. 4. überarb. Auflage. Tüttendorf: Basisgemeinde Wulfshagenerhütten eG.
- Basisgemeinde Wulfshagenerhütten (2015): "Hengstenberg macht Schule". Bewegungsförderung als Lernförderung. Eine Projektdokumentation von Peter Fuchs. Schuljahr 2012/13. Ein Projekt der Hengstenberg-Pikler-Gesellschaft. 1. Auflage. Tüttendorf: Basisgemeinde Wulfshagenerhütten eG.
- Bloemers, Wolf (2004): *Heilpädagogik-Glossar. Special education glossary*. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.
- Böhm, Winfried (2010): *Maria Montessori*. *Einführung und zentrale Texte*. Paderborn: Ferdinand Schöningh. URL: https://digi20.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb00106198_00002.html [Abruf am 21.1.2022].
- Crossley, Nick (2016): "Phänomenologie". In: *Handbuch Körpersoziologie*: 1. *Grundbegriffe und theoretische Perspektiven*. Hrsg. von Robert Gugutzer, Gabriele Klein und Michael Meuser. Bd. 1. Wiesbaden: Springer, S. 315–333.

- DIMDI (2005): *ICF. Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Stand Oktober 2005*. Genf: World Health Organisation. URL: https://www.bfarm.de/SharedDocs/Downloads/DE/Kodiersysteme/klassifikationen/icf/icfbp2005_zip.html [Abruf am 18.1.2022].
- Fuchs, Peter (2017): Hengstenberg Spiel- und Bewegungspädagogik. Pädagogische Ansätze auf einen Blick. Freiburg: Herder GmbH.
- Gindler, Elsa (1926): "Die Gymnastik der Berufsmenschen". In: *Das Arbeitskonzept von Elsa Gindler (1885-1961)*. Hrsg. von Edith Arps-Aubert. (2010). Hamburg: Dr. Kovac, S. 340–366.
- Gröschke, Dieter (1997): *Praxiskonzepte der Heilpädagogik. Anthropologische, ethische und pragmatische Dimensionen*. 2., neubearb. Auflage. München, Basel: Ernst Reinhardt.
- Hengstenberg, Elfriede (2008): *Entfaltungen. Bilder und Schilderungen aus meiner Arbeit mit Kindern.* Hrsg. von Ute Strub. Freiburg: Arbor-Verlag.
- Holubek, Christine (2014): *Bewegungsarbeit nach Jacoby, Gindler und Hengstenberg*. Norderstedt: BoD – Books on Demand.
- Honneth, Axel (2003): *Kampf um Anerkennung zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hoster, Detlef (2009): "Anerkennung". In: *Behinderung und Anerkennung*. Hrsg. von Markus Dederich und Wolfgang Jantzen. Stuttgart: W. Kohlhammer, S. 153–159.
- Jacoby, Heinrich (2004): Jenseits von »begabt« und »unbegabt«. Zweckmässige Fragestellung und zweckmässiges Verhalten - Schlüssel für die Entfaltung des Menschen -Kursdokumente. 6., durchgesehene Aufl. Hamburg: Christians.
- Jantzen, Wolfgang (2005): »Es kommt darauf an, sich zu verändern . . . «. Zur Methodologie und Praxis rehistorisierender Diagnostik und Intervention. Gießen: Psychosozial.
- Kristensen, Stefan (2019): "Maurice Merleau-Ponty I Körperschema und leibliche Subjektivität". In: *Leiblichkeit. Geschichte und Aktualität eines Konzepts*. Hrsg. von Emmanuel Alloa u. a. Paderborn, München: UTB, S. 23–36.
- Lévinas, Emmanuel (1980): *Totalität und Unendlichkeit: Versuch über die Exteriorität*. München: Alber.

- Lindemann, Gesa (2016): "Leiblichkeit und Körper". In: *Handbuch Körpersoziologie: 1. Grundbegriffe und theoretische Perspektiven*. Hrsg. von Robert Gugutzer, Gabriele Klein und Michael Meuser. Bd. 1. Wiesbaden: Springer, S. 57–66.
- Merleau-Ponty, Maurice (1974): *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Photomechan. Nachdr. d. Ausg. 1966. München: Walter de Gruyter.
- Pikler, Emmi (1997): Laßt mir Zeit. Die selbständige Bewegungsentwicklung des Kindes bis zum freien Gehen; Untersuchungsergebnisse, Aufsätze und Vorträge. München: Pflaum.
- Quitmann, Helmut (2000): "Humanistische-psychologische Ansätze. Das Menschenbild der Humanistischen Psychologie". In: *Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie*. Hrsg. von Johann Borchert. Göttingen (u.a.): Hogrefe, S. 164–169.
- Rosa, Hartmut (2013): Beschleunigung und Entfremdung. Entwurf einer kritischen Theorie spätmoderner Zeitlichkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rosa, Hartmut (2016): *Resonanz: eine Soziologie der Weltbeziehung*. 1. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Sandkühler, Hans-Jörg (2000): Enzyklopädie Philosophie. Hamburg: Meiner Felix.
- Schmitz, Hermann (1990): *Der unerschöpfliHerderche Gegenstand. Grundzüge der Philosophie*. Bonn: Bouvier.
- Schmitz, Hermann (2011): Der Leib. Berlin: Walter de Gruyter.
- Schnell, Martin (2011): "Anerkennung und Gerechtigkeit im Zeichen einer Ethik als Schutzbereich". In: *Anerkennung und Gerechtigkeit in Heilpädagogik, Pflegewissenschaft und Medizin*. Hrsg. von Markus Dederich und Martin Schnell. Bielefeld: transcript, S. 23–46.
- Spaemann, Robert (2019): Personen. Versuche über den Unterschied zwischen »etwas« und »jemand«. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Stahlmann, Martin (2000): "»Ganzheitlichkeit« als Mythos. Zur Dialektik eines modernen Sprachspiels in pädagogischen Handlungsfeldern". In: *Unsere Jugend* 52.12, S. 516–520.

- Stier, Gabriele (2002): "Verwendungsweisen des Begriffs der »Ganzheitlichkeit« in der Pädagogik. Eine Problematisierung". Dissertation. Universität Passau, Philosophische Fakultät. URL: https://opus4.kobv.de/opus4-uni-passau/frontdoor/index/index/docld/25 [Abruf am 19.1.2022].
- Stinkes, Ursula (2018): "Gesellschaftliche, pädagogische und singulare Responsivität". In: *Empowerment und Exklusion: Zur Kritik der Mechanismen gesellschaftlicher Ausgrenzung*. Hrsg. von Hoffmann T, Jantzen W und Stinkes U. Gießen: Psychosozial, S. 289–313.
- Traxler, Kim (2006): *Das Bewegungskonzept Elfriede Hengstenbergs*. Freiburg: Arbor-Verlag.
- Tritschler, Uli (2007): "Der Beitrag von Elfriede Hengstenberg für die Kinder von heute". Unveröffentlicht.
- Tritschler, Uli (2016): "Ergänzungen zum Buchmanuskript von M.P. Fuchs". Unveröffentlicht.
- Tschamler, Herbert (1983): *Wissenschaftstheorie: eine Einführung für Pädagogen*. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Unfallkasse Sachsen-Anhalt (o.J.): Entfaltung à la Hengstenberg. Die Bedeutung des Freien Spiels für das innere und äußere Gleichgewicht. Eine Projektdokumentation aus Sachsen-Anhalt. URL: https://basisgemeinde.org/sites/default/files/Hengstenberg-Projektbericht.pdf [Abruf am 21.1.2022].
- Waldenfels, Bernhard (1994): *Antwortregister*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wild, Günter (2007): "Der Begriff der Ganzheitlichkeit in der Heilpädagogik. Eine kritische Untersuchung der Verwendungsweisen und Begründungen eines zentralen Begriffs der Profession und Disziplin der Heilpädagogik". Dissertation. FernUniversität in Hagen. URL: https://ub-deposit.fernuni-hagen.de/receive/mir_mods_00000013 [Abruf am 21.1.2022].
- Wolf, Barbara (2016): Kinder lernen leiblich. Praxisbuch über das Phänomen der Weltaneignung. Freiburg: Herder GmbH.

Internetquellen

```
https://wm.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-wm/intern/Dateien_Downloads
  /Arbeit/6_Arbeit_ganzheitlich_betrachten.pdf
  [Abruf am 28.12.2021] (siehe S. 8).
https://basisgemeinde.de/3xios/daten/tuev_zertifikat_hg.pdf
  [Abruf am 19.1.2022] (siehe S. 69).
https://kita.fit-4-future.de/kita/programm#bewegung
  [Abruf am 19.1.2022] (siehe S. 70).
https://www.ganzheitlichlernen.de/ganzheitlich-lernen
  [Abruf am 28.12.2021] (siehe S. 8).
https://www.hengstenberg-pikler.de/
  [Abruf am 19.1.2022] (siehe S. 61, 69).
https://jobs.nrd.de/jobportal/stellenangebote/stellen/3016-Kitas-in-Nieder-Ramstadt-freuen
  -sich-ueber-neue-Kolleg-innen-m-w-d.php
  [Abruf am 28.12.2021] (siehe S. 8).
https://www.ukbb.de/praevention/projekte/bewegung-a-la-hengstenberg/
  [Abruf am 19.1.2022] (siehe S. 69, 70).
https://www.unicef.de/blob/194402/3828b8c72fa8129171290d21f3de9c37/d0006-kinderkon
  vention-neu-data.pdf
  [Abruf am 19.1.2022] (siehe S. 90).
```

Persönliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die Arbeit ohne f	remde Hilfe angefertigt und mich anderer	
der von mir angegebenen Schriften und Hilfsmittel nicht bedient habe.		
Ort & Datum	Unterschrift	