Hochschule Merseburg
FB Soziale Arbeit. Medien. Kultur
Systemische Sozialarbeit (MA)
SS 2011

Feldenkrais meets Systemisches

Masterarbeit im Studiengang Systemische Soziale Arbeit

Dr. Ute Karnahl
Matr. Nr. 16642
Kl. Ulrichstr. 23
06108 Halle
UteKarnahl@web.de

1 Einleitung 3

2 Grundlagen von Systemtheorie und Konstruktivismus 4

3 Systemische Denk- und Arbeitsweise 8

3.1 Systemische Beratung und Therapie 8

3.2 Systemtheoretische und konstruktivistische Wurzeln 9

3.3 Systemische Grundhaltungen und Arbeitsprinzipien 9

4 Denk- und Arbeitsweise der Feldenkrais-Pädagogik 19

4.1 Zur Gründerpersönlichkeit Dr. M. Feldenkrais 20

4.2 Feldenkrais-Pädagogik 21

4.3 Systemtheoretische und konstruktivistische Wurzeln der Feldenkrais-Körperpädagogik 26

4.4 Grundhaltungen und Arbeitsprinzipien der Feldenkrais-Pädagogik auf systemtheoretisch-konstruktivistischer Grundlage 35

5 Vergleich von Systemischer Beratung/Therapie und Feldenkrais-Pädagogik 43

5.1 Wurzeln, Menschenbild und Ziele 43

5.2 Vergleich anhand neurobiologischer Grundlagen von systemischerArbeitsweise und Feldenkrais-Körperpädagogik 50

6 Fazit und Ausblick 56

7 Literaturverzeichnis 59

1. Einleitung

Ausgangspunkt für die Untersuchungen dieser Masterarbeit bildete eine sehr persönliche überraschende Erfahrung. Als ich das erste Mal mit systemischer Therapie und systemtheoretisch-konstruktivistischem Gedankengut in Berührung kam, war mein erster Eindruck: „Das ist ja wie Feldenkrais in Worten“. Die empfundenen Ähnlichkeiten ließen mich übereinstimmende Annahmen in Erkenntnistheorie und Weltsicht vermuten, sie zeigten Übereinstimmung mit konstruktivistisch-systemtheoretischer Denkweise. Ich vermutete konstruktivistisch-systemtheoretische Einflüsse auf die Entwicklung der Feldenkrais-Körperpädagogik. Dazu war mir jedoch bis dahin nichts bekannt geworden.

Aus diesen Überlegungen entwickelten sich die zentralen Fragestellung für diese Masterarbeit: Welche gemeinsamen Wurzeln gibt es möglicherweise in der Entstehungsgeschichte beider Methoden? Wurde M. Feldenkrais in der Entwicklung seiner Körperpädagogik durch systemtheoretisch-konstruktivistisches Denken beeinflusst? Wie weit entsprechen sich die Grundannahmen und Arbeitsprinzipien von systemischer Arbeitsweise und Feldenkrais-Pädagogik? Worin unterscheiden sie sich eventuell?

Um sich mit diesen Fragen in der vorliegeneden Masterarbeit auseinanderzusetzen, war es einerseits zunächst nötig, die entsprechende systemische und Feldenkrais-Literatur zu sichten auf bereits vorhandenes Material zu diesem Thema sowie andererseits Grundannahmen und Arbeitsprinzipien so zu formulieren und zu analysieren, dass ein Vergleich möglich wurde.

Ich beziehe mich dabei in dieser Arbeit auf die Feldenkrais-Pädagogik als ein somatopsychisches Lernverfahren, weil ich in dieser Methode selbst ausgebildet bin und dadurch auf die Anregung zu dieser Arbeit stieß, aber auch, weil diese Methode sich zu einer solchen Untersuchung anbietet durch ihre Strukturiertheit und methodische Klarheit.

Zur Vorgehensweise: In dieser Masterarbeit werden zunächst systemtheoretisch-konstruktivistische Grundlagen dargestellt. Dabei wird die Entwicklung dieser erkenntnistheoretischen Grundlagen aus der Entstehungszeit beider Methoden beschrieben (Kapitel 2). Dann wird der Einfluss dieser Annahmen auf die systemische Arbeitsweise (Kapitel 3) sowie auf die Feldenkrais-Pädagogik (Kapitel 4) untersucht und Grundhaltungen bzw. Arbeitsprinzipien für beide Methoden dargestellt.

Im Fall der systemischen Arbeitsweise konnte ich dazu auf umfangreiche Vorarbeiten zurückgreifen. Für die Feldenkrais-Pädagogik waren auch Arbeitsprinzipien in der Literatur publiziert, insgesamt aber weniger umfassend und vor allem auf Bewegung bezogen.

Der Auswertung dieser Informationen ist mit dem Methodenvergleich ein eigenes Kapitel (5. Kapitel) gewidmet. Dabei geht es um den Vergleich der grundlegenden Prinzipien, um Ähnlichkeiten und Unterschiede beider Methoden sowie um einen Vergleich unter der besonderen Berücksichtigung neurobiologischer Grundlagen von Lernen.

Als Zusammenfassung und Ausblick für die Zukunft wird in Kapitel 6 die Frage angerissen, ob sich Elemente der Feldenkrais-Pädagogik in der systemischen Arbeit nutzen lassen könnten.

2. Grundlagen von Systemtheorie und Konstruktivismus

In diesem Kapitel werden die Entstehung und die wesentliche Grundannahmen von Systemtheorie und Konstruktivismus kurz beschrieben. Auf dieser theoretischen Grundlage werde ich in den darauffolgenden Kapiteln ableiten, inwieweit die systemische Beratung (Kapitel 3) und Feldenkrais-Pädagogik (Kapitel 4) auf dieser Basis entwickelt wurden.

Die Systemtheorie als erkenntnistheoretisches Konzept entwickelte sich ausgehend von neuen Erkenntnissen der Kybernetik sowie der Biologie und befruchtete wesentlich das philosophische Denken. Später erfolgte die Übertragung systemtheoretischer Prinzipien auf soziale Systeme und Kommunikation. Systemtheoretischem Denken zufolge besitzen Teile komplexer Systeme ihre Eigenschaften nicht aus sich selbst heraus, sondern diese Eigenschaften ergeben sich aus der Funktion aller Teile im Gesamtkontext des Systems. Damit werden die Zusammenhänge zwischen den Teilen eines Systems wichtig, nicht einzelne, umgrenzte, autonome Teile, die es so nicht gibt: „ … ein System ist ein Ganzes, und „jeder Teil eines Systems ist mit den anderen Teilen so verbunden, dass eine Änderung in einem Teil eine Änderung in allen Teilen und damit dem ganzen System verursacht““ (Watzlawick u. a. 1967, S. 123, zit. in de Shazer 2005, S. 119). Gregory Bateson wandte in den 40er Jahren Ansätze der Systemtheorie erstmals auf kommunikative Phänomene sozialer Systeme an. Bateson ging davon aus, dass die entscheidenden Faktoren im System nicht einzelne Kommunikationsereignisse sind, sondern die Beziehungen innerhalb des Systems. Dazu formuliert Steve de Shazer in seinem Buch „Das Spiel mit den Unterschieden“: „In allgemeinster Definition ist ein System eine aus irgendwelchen Elementen (geistiger oder materieller Art) geordnet zusammengesetzte Ganzheit (…) Sowohl die allgemeine Systemtheorie als auch die Kybernetik beschäftigen sich mit den Funktionen und strukturellen Gesetzmäßigkeiten, die für alle Systeme – unabhängig von ihrer materiellen Beschaffenheit – gelten. Allen systemtheoretischen Überlegungen liegt die Erkenntnis zugrunde, dass ein System in seiner Ganzheit sich neu und anders verhält als die Summe seiner isoliert betrachteten Einzelelemente“ (Simon et al., 1984, S. 355, zit. in de Shazer 2004, S. 37). Wesentliche Beiträge zur Systemtheorie kamen auch aus der Biologie, insbesondere

durch die Arbeit und Publikationen der Biologen Maturana und Varela. Sie brachten den Begriff der Selbstorganisation sowie der Selbsterzeugung bzw. Selbstkonstruktion (Autopoiese) eines biologischen Systems ein (vgl. Maturana & Varela 1987).

Während der 60er-70er Jahre erfolgte eine Weiterentwicklung dieser Denkweise durch die Entwicklung des Konstruktivismus. Daran waren im wesentlichen Ernst von Glasersfeld, Heinz von Foerster, Paul Watzlawick, Humberto Maturana und Francesco Varela als Vordenker beteiligt. Über die biologischen Wurzeln des Konstruktivismus schreiben die Autoren Varela und Maturana in ihrem Buch „Der Baum der Erkenntnis". Sie machen darin die biologischen Grundlagen des Erkennens zum Untersuchungsgegenstand, womit sie selbst als Lebewesen zum Gegenstand ihrer eigenen Beobachtung werden. Die Autoren zeigen, dass jede Erfahrung und jedes Erkennen ein Tun ist, das in unauflöslicher Weise mit unserer Struktur verknüpft und durch diese bestimmt ist: „Wir sehen nicht *den* Raum der Welt, sondern wir erleben *unser* visuelles Feld, wir sehen nicht *die* Farben der Welt, sondern *unseren* chromatischen Raum. (…) Die Erfahrung von jedem Ding „Da draußen" wird auf eine spezifische Weise durch die menschliche Struktur konfiguriert, die „das Ding", das in der sprachlichen Beschreibung entsteht, erst möglich macht. Diese Zirkularität, diese Verkettung von Handlung und Erfahrung zeigt uns, dass jeder Akt des Erkennens eine Welt hervorbringt. Tun ist Erkennen und jedes Erkennen ist Tun" (Maturana & Varela 1987, S. 28).

Diese Auffassungen begründeten den Konstruktivismus, wonach Wirklichkeit nicht an sich existiert sondern konstruiert (hervorgebracht) wird durch den Akt des Erkennens und in unserem ganzen Sein, auch im sozialen Sein mit dem Hervorbringen von Begriffen. Das Phänomen des Erkennens ist überall gleich, durch die biologische Struktur vorgegeben, es ergibt sich aus Handeln und erzeugt „das Ding", „die Welt", „die Farbe", über die sich dann ausgetauscht wird und Realitätsbegriffe erzeugt werden (vgl. Maturana & Varela, S. 28). H. v. Foerster beschreibt die grundlegenden Veränderungen im Denken über Erkenntnis auf der Basis einer konstruktivistischen Weltsicht wie folgt: Entweder denkt man in traditioneller Weise: „"Bin ich vom Universum getrennt? Das heißt, wann immer ich schaue, so schaue ich wie durch ein Schlüsselloch auf das sich entfaltende Weltall" Oder: „Bin ich ein Teil des Universums? Das heißt, wenn immer ich handle, verändere ich mich und das Universum mit mir."" (Von Foerster 2001, S. 57) Die Grundlagen für diese Überlegungen stammten ebenfalls aus den Erkenntnissen der Biologie, wonach alle Sinneswahrnehmungen auf dem Weg ins Gehirn die gleiche Qualität haben (Schwingungen unterschiedlicher Stärke, deren Amplitude und Frequenz universal kodiert und von Neuronen übertragen werden). Eine Unterscheidung der sehr verschieden erlebten Reize erfolgt im Gehirn und somit, im Sinne von Erkenntnis, innerhalb unserer subjektiven Erfahrungswelt. Als Beispiel für diese Subjektivität seien die bekannten optischen Täuschungen genannt.

Dieses Wissen veranlasste die Abkehr von der Idee, Informationen könnten gesendet, also von A nach B transportiert oder aus der äußeren Welt empfangen werden.

Die Weiterentwicklung dieser Betrachtungsweise führte zur Entstehung des Radikalen und danach des Sozialen Konstruktivismus: Systeme bringen sich selbst hervor und konstruieren dabei ihre eigene Realität entsprechend ihrer Wahrnehmung. Es gibt demzufolge keine Möglichkeit einer objektiven Beobachtung von außen, der individuelle Beobachter kann niemals getrennt betrachtet werden von dem, was er beobachtet. „Der Fluss unserer Erfahrungen wird von Zusammenhängen und von Operationen unseres Nervensystems gelenkt, zu denen wir als Beobachter keinen Zugang haben und die wir nicht aus dem Blickwinkel eines unabhängigen Beobachters sehen können“ (Maturana & Varela 1987, S. 14). Ernst von Glasersfeld reflektiert diese Erkenntnisse für Kommunikationsprozesse: „Wenn das erkennende Subjekt einmal nicht mehr als passiver Empfänger von Information angesehen wird, führt dies zu einer radikalen Veränderung der Perspektive. Die dramatischste Konsequenz dieser Veränderung betrifft möglicherweise den Begriff „Wissen“. Anstatt an das Wissen die paradoxe Forderung zu richten, daß es eine Welt reflektieren, beschreiben oder ihr entsprechen sollte, wie sie ohne einen Erkennenden vielleicht wäre, läßt sich dieses Wissen jetzt als passend zu den Einschränkungen ansehen, innerhalb derer das Leben, Arbeiten und Denken der Organismen stattfindet. Aus dieser Perspektive versteht man unter gutem Wissen diejenigen Handlungs- und Denkmethoden, die das erkennende Subjekt befähigen, den Fluß der Erfahrung zu organisieren, vorherzusagen und sogar zu steuern“ (von Glasersfeld 1984a, S. 2 in de Shazer 2005, S. 66).

Die Erfahrung von Kontinuität und Stabilität der eigenen konstruierten Wirklichkeit erfolgt durch Bestätigung der Wahrnehmung durch andere Beobachter mittels Sprache. Dadurch werden sozial akzeptierte Konstruktionen zu Wirklichkeiten. „Wahrheit“ und „Wirklichkeit“ sind aus konstruktivistischer Sicht lokale und zeitlich begrenzte Übereinkünfte zwischen Personen: „Die Erkenntnis der Erkenntnis verpflichtet, einzusehen, dass unsere Gewissheiten keine Beweise der Wahrheit sind, dass die Welt, die jedermann sieht, nicht die Welt ist, sondern eine, die wir mit anderen gemeinsam hervorbringen“ (Maturana & Varela 1987, S. 263). Damit relativiert sich auch der „objektive“ Charakter von Erkenntnis, denn: „Wir sprechen von (Er)Kenntnis, wenn wir ein effektives oder angemessenes Verhalten in einem bestimmten Kontext beobachten, das heißt in einem Bereich, den wir als Beobachter formulieren“ (Maturana & Varela 1987, S. 189).

Erkenntnis umfasst sprachliches Erkennen, Logik sowie alle anderen Möglichkeiten nonverbaler Erkenntnisgewinnung. Die typisch menschliche Erkenntninsakte - Kognitionen - funktionieren genauso, sind aber nicht die einzigen Erkenntnisarten (vgl. Maturana & Varela 1987, S. 191). Maturana und Varela betonen die Bedeutung von kommunikativen Beziehungen zur Konstruktion

begrifflicher Realitäten. Diese Auffassungen wurden von Vertretern des Sozialen Konstruktivismus bzw. Konstruktionismus aufgegriffen. Hauptvertreter dieses Ansatzes sind u. a. Kenneth J. Gergen, Steve de Shazer und Tom Anderson. Wichtige Impulse für diese Denkweise stammen auch aus dem Werk des deutschen Sprachphilosophen Ludwig Wittgenstein.

Der Soziale Konstruktivismus, später Konstruktionismus, geht davon aus, dass die Realität ebenso ein Begriffskonstrukt ist, das nur durch menschlichen Austausch zur Realität wurde, wie jeder andere Begriff auch. „Der Beobachter, ein Lebewesen-in-der-Sprache, wird in den Mittelpunkt jedes Verstehens und jeder Realitätsauffassung gestellt. Realität ergibt sich aus dem erkennenden Tun des Beobachters, der Unterscheidungen trifft und somit den Einheiten seiner Beobachtung Existenz verleiht. Realität erweist sich als ein Konzept, steht für subjektgebundene Konstrukte, die, einmal mit anderen Menschen abgestimmt, den Charakter des Realen, das heißt von uns unabhängig Existierenden, bekommen“ (Maturana & Varela 1987, S. 14). Wörter sind Begriffe, die wir in unserer kulturellen Tradition für uns geschaffen haben und gemeinsam benutzen. Denktraditionen sind nicht die Realität, sondern kulturelle soziale Kopplungen in der Sprache. „Wir Menschen existieren als Menschen im Netzwerk von Strukturkopplungen, das wir dauernd durch die fortgesetzte sprachliche Tropholaxis unseres Verhaltens weben. Sprache wurde niemals von jemandem erfunden, nur um damit die äußere Welt abzubilden. Deshalb kann sie nicht als Mittel benutzt werden, mit dem sich eine solche Welt offenbar machen lässt“ (Maturana & Varela 1987, S. 253). Maturana und Varela erweitern diese Überlegungen sogar noch auf den typisch menschlichen Bereich von Tradition und Kultur: „Der ganze Satz von Regelmäßigkeiten, die zur Kopplung einer sozialen Gruppe gehören, stellt ihre biologische und kulturelle Tradition dar. Eine Tradition basiert auf allen Verhaltensweisen, die in der Geschichte eines sozialen Systems selbstverständlich, regelmäßig und annehmbar geworden sind. Menschliches Erkennen als wirksames Handeln gehört zum biologischen Bereich, wird aber in einer kulturellen Tradition gelebt“ (Maturana & Varela 1987, S. 261).

Die Weiterentwicklung vom Konstruktivismus zum Konstruktionismus als einer neuen erkenntnistheoretischer Grundlage kennzeichnet den Übergang zu postmodernem Denken: „Während im Konstruktivismus Konstrukte und Wahrnehmungen so gesehen werden, dass sie ihre Form durch das „Anstoßen“ des Organismus an seine Umwelt erhalten, sieht der soziale Konstruktionismus Ideen, Bilder und Erinnerungen als etwas, das durch den sozialen Austausch hervorgebracht und durch Sprache vermittelt wird“ (Schlippe & Schweitzer 1996, S. 79).

3. Systemische Denk- und Arbeitsweise

In diesem Kapitel werden zunächst Grundlagen, Ziele und Inhalte der systemischen Denk- und Arbeitsweise kurz vorgestellt sowie ihre systemtheoretisch-konstruktivistischen Wurzeln beschrieben. Daraus lassen sich grundlegende Haltungen und Arbeitsprinzipien ableiten, auf die ich näher eingehen werde, um sie später mit der Feldenkrais-Pädagogik vergleichen zu können.

3.1. Systemische Beratung und Therapie

Kennzeichnend für die systemische Arbeitsweise ist, dass es keinen einzelnen Begründer gab, sondern verschiedene Modelle und Konzepte von verschiedenen Arbeitsgruppen entwickelt und verbreitet wurden. Eine ausführliche Darstellung dazu findet sich bei Schlippe & Schweitzer (1996, S. 23f). Erwähnenswert, weil für diese Arbeit grundlegend, sind das Mailänder Modell, welches u. a. Konzepte der Zirkularität von Systemen beinhaltet, zirkuläre Fragen etabliert, auf Neutralität fokussiert sowie das Hypothetisieren einführt. Wichtige Vertreter waren: Palazzoli, Boscolo und Cecchin. Eine weitere wichtige Grundlage stellt die Lösungsorientierte Kurzzeittherapie nach de Shazer und Berg dar, die gekennzeichnet ist durch die Hinwendung zu einer strikten Lösungsorientierung (solution talking statt problem talking), Ressourcenorientierung, Fragen nach Ausnahmen, Exploration des Zwischenraumes etc. .

Ziel von systemischer Beratung und Therapie ist es, die Klienten zu befähigen, ihre Probleme besser zu lösen als bisher, eigene Ziele und Lösungen zu formulieren sowie die bereits vorhandenen unbewussten Ressourcen dafür zu aktivieren und zu nutzen. Dabei versteht sich der systemische Berater als Experte für gute Gespräche, nicht jedoch als Experte für Lösungen des Klienten. Der Klient selbst wird als Experte für seine Lösungen gesehen. Grundlegendes Ziel der Beratung ist es, neue Informationen zugänglich machen, den Beteiligten des Systems ein gegenseitiges Zuhören zu ermöglichen, die Gedanken weg von den Problemen auf mögliche Lösungen zu lenken sowie notwendige Ressourcen zu mobilisieren.

Es existieren mehrere systemische Arbeitsformen, die entweder mehr sprachlich orientiert sind oder eher szenisch arbeiten. Sprachlich orientierte Interviews basieren auf kybernetischen, konstruktivistischen und narrativen Ansätzen, sie erzeugen relevante Informationen durch Befragen, machen damit Bedeutungen und Zuschreibungen deutlich und verändern diese. Eher szenische, erlebnisorientierte Arbeitsformen nutzen Anregungen aus Psychodrama, Körper- und Gestalttherapie. Sie nutzen spontane Verhaltenssequenzen sowie die Entstehung neuer Perspektiven

durch Bewegung und Inszenierung, um Informationen zu gewinnen, dabei werden Situationen emotional durchlebt und Neues erfahren (vgl. Schwing & Fryzer 2010, S. 45).

In dieser Masterarbeit geht es um die Betrachtung der systemischen Interview-Arbeitstechniken. Auf szenisch orientierte Arbeitsformen wird nicht eingegangen, weil es größere Unterschiede zwischen den Arbeitsformen Interview und Inszenierung gibt und es den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, die szenischen in die Betrachtung einzubeziehen.

3.2. Systemtheoretische und konstruktivistische Wurzeln

Auf der Basis der in Kapitel 2 dargestellten erkenntnistheoretischen Konzepte von Systemtheorie und Konstruktivismus entwickelte sich die systemische Arbeitsweise. Konzepte aus der Systemtheorie wurden durch Gregory Bateson erstmals auf kommunikative Prozesse angewandt und durch Paul Watzlawick systematisiert und erweitert.

Familien lassen sich in vieler Hinsicht als System beschreiben, demnach ziehen Veränderungen von Teilen stets kompensatorische Veränderungen in anderen Teilen der Familie nach sich. „Die Systemtheorie, auf menschliche Systeme und ihre Schwierigkeiten angewandt, besagt, dass eine Familie … nicht nur eine Ansammlung von Einzelwesen ist: ein menschliches System ist mehr als die Summe seiner Teile. Es besteht nicht nur aus den Individuen, sondern auch aus den Beziehungen zwischen und unter diesen Individuen. Damit ist bereits gesagt, dass die systemische Betrachtung eine gewisse Komplexizität bedingt. Wie auch immer, ein System ist ein Ganzes, und „.. jeder Teil eines Systems ist mit den anderen Teilen so verbunden, dass eine Änderung in einem Teil eine Änderung in allen Teilen und damit dem ganzen System verursacht“ (Watzlawick u.a., 1967, S. 123, in de Shazer 2005, S. 119). Daraus entstand die Idee von Anregung und Verstörung eines Systems anstelle einer das Geschehen von außen zielgerichtet kontrollierenden Haltung. Wenn man Familien als Systeme betrachtet, ist „der so abgeleitete Begriff von Regeln in der Interaktion von Familien … vereinbar mit der grundlegenden Definition eines Systems als stabil in bezug auf gewisse seiner Variablen, wenn diese Variablen die Tendenz haben, innerhalb bestimmter festgelegter Grenzen zu bleiben“ (Watzlawick u. a. 1967, S. 128, in de Shazer 2004, S. 38).

Durch Gregory Batesons Mitarbeiter Jay Haley wurde die systemische Arbeit weiterentwickelt, indem Haley Elemente der Hypnotherapie Milton Ericksons in seine Therapie integrierte. Über die zugrundeliegende Arbeitsweise von M. Erickson schreibt Steve de Shazer: „In meinen Augen liegt hier der Zugang zur Kurztherapie: Das, was der Klient mitbringt, nutzen, um seine Bedürfnisse in der Weise zu erfüllen, daß er sein Leben zu seiner Zufriedenheit gestalten kann. Laut Erickson wurde kein

Versuch unternommen, irgendwelche „kausalen zugrundeliegenden Fehlanpassungen zu korrigieren, und es bestand auch keine Notwendigkeit dazu“ (Erickson 1954a, S. 393 zit. in de Shazer 2005, S. 23).

Besonders nachhaltig beeinflussten Anfang der achtziger Jahre die erkenntnistheoretischen Überlegungen zur Autopoiese (Selbstorganisation) lebender Systeme die Perspektiven der Systemiker. „Systeme können unter bestimmten Randbedingungen durchaus aus sich selbst heraus, „selbstorganisiert“, neue Strukturen entwickeln, sich verändern und nicht nur einmal gefundene Strukturen stabilisieren. (…) Jetzt interessierte nicht mehr so sehr das *Gleichgewicht*, als vielmehr die *Veränderung* in Systemen, die (im Detail) unvorhersehbar, nicht lokal planbar und oft irreversibel sich von einem zunächst scheinbar stabilen Zustand in neue, oft überraschende Formen hinein entwickelt … . Der Fokus verschob sich mehr und mehr auf die innere, autonome Selbstorganisationslogik lebender Systeme, auf ihre operationale Abgeschlossenheit und damit auch auf die Grenzen externer Einflußnahme. (….) Damit werden nun auch Therapeuten nur in der Lage gesehen, das System anstoßen, verstören und in Eigenschwingung versetzen zu können“ (Schlippe & Schweitzer 1996, S. 51). Beteiligt waren u. a. Steve de Shazer und Paul Watzlawick. Sie haben Erkenntnisse des Radikalen Konstruktivismus anerkannt und in ihrer Therapie verarbeitet. Der Konstruktivismus wurde zur erkenntnistheoretische Basis systemischen Denkens und Arbeitens. Nach J. Hargens (vgl. Hargens 2010b, S. 26ff) stellt der radikale Konstruktivismus einen „ … nützlichen Wegweiser und eine praktische wie lösungsorientierte Theorie für Beratung/Therapie dar.“

Aus der konstruktivistischen Grundidee, dass wir keinen direkten Zugang zur Welt haben, also niemand zu sagen vermag, wie die Welt wirklich ist, lässt sich ableiten, dass „Alles, wozu wir imstande sind, ist, zu beschreiben, wie wir uns diese Welt für uns konstruieren“ (Hargens 2010b, S. 25). Ein Berater oder Therapeut kann ein System nicht von außen beobachten, sondern trägt als Teil des Systems zur Veränderung selbst bei. Dies kennzeichnet einen Übergang zu einer Kybernetik zweiter Ordnung. Dementsprechend änderte sich die systemische Therapie von einer Kybernetik 1. Ordnung (der Beobachtung eines kybernetischen Systems) zu einer Kybernetik 2. Ordnung (der Betrachtung des Systems: Beobachter-Beobachtetes System): „Ein System wird immer erst als ein solches erkennbar, wenn es von einer Umwelt unterschieden werden kann, das heißt, es geht offenbar gar nicht ohne den Beobachter, der die Entscheidung darüber trifft, was er oder sie als System, was als Umwelt betrachtet“ (Schlippe & Schweitzer 1996, S. 55). Diese Perspektiverweiterung wird als Interaktioneller Konstruktivismus beschrieben.

Dadurch entwickelte sich in der Kurzzeittherapie am Mental Research Institute in den USA eine neue Art der Betrachtung von Kooperation und Widerstand in der Klienten-Therapeuten-Beziehung: Es „… wurde eine systemübergreifende Kooperation fast unmittelbar als ein zentrales Element einer effektiven Therapie betrachtet, was zum „Tod des Widerstands“ führte: „Immer wieder stellte ich

fest, dass Patienten, die mir (bereits mit dem Etikett „unwillig“ versehen) von anderen Therapeuten geschickt wurden, dringend an einer Veränderung interessiert und in hohem Maße kooperationswillig waren“ (de Shazer 2005, S. 35).

Eine weitere Entwicklung der systemischen Denk- und Arbeitsweise erfolgte in den 90er Jahren durch den Einbezug der Sprache als Medium zur Konstruktion von Realitäten sozialer Systeme über den Austausch erzählter Gewissheiten. Es entstand der der Soziale Konstruktivismus, entwickelt von den systemischen Therapeuten Anderson und Goolishan, de Shazer, Gergen und Miller, unter Nutzung der Erkenntnisse des deutschen Philosophen Wittgenstein. Die Grundhaltung der Narrativen Denkrichtung ist die folgende: „Von welcher Art sind die Geschichten, die jemand sich und seiner Umgebung über sich selbst erzählt? Auf welche Ereignisse greift er dabei zurück und auf welche nicht? Die Rolle des Therapeuten ist dabei mit „grenzenloser Neugier“ und aus einer Position des „Nicht-Wissens“ (Anderson und Goolishan 1992) die Bedeutungen des Klienten kennenzulernen (für die *dieser* Experte ist), sie zu verstehen und so für eigene und gemeinsame Erzähltraditionen zu sensibilisieren“ (Schlippe & Schweitzer 1996, S. 41). Neu daran war, dass vorausgesetzt wurde, dass Realitäten durch Sprache und sprachlichen Austausch unter den Systemmitgliedern konstruiert und bestätigt werden (vgl. Maturana & Varela 1987).

Demnach sind Begriffe wie Realität, Lebensgeschichte, Biographie ebenso Begriffskonstrukte, die nur durch menschlichen Austausch zur Realität wurden, wie jeder andere Begriff auch. Aus der Verarbeitung dieser Überlegungen formulierte Kenneth Gergen: „Ohne Beziehungen gäbe es keine bedeutungshaltigen Diskurse; und ohne Diskurse gäbe es keine verstehbaren „Objekte“ oder „Handlungen“ – oder Mittel, um diese in Zweifel zu ziehen … wir kommunizieren, also bin ich“ (Gergen 2002, S. 274). Das muss im therapeutischen Kontext beachtet werden, wie de Shazer hervorhebt: „Im allgemeinen legt eine Therapie, die innerhalb eines konstruktivistischen Bezugsrahmens betrachtet wird, neu ein gemeinsames Prinzip nahe: Realität erwächst aus linguistischen Prozessen, über die ein Konsens besteht“ (de Shazer 2004, S. 65).

Damit wird der Konstruktionismus Grundlage des narrativen Ansatzes in der systemischen Therapie. Es wird deutlich, wie Kooperation zwischen Klienten und Therapeuten in den Vordergrund rückt, denn, „… wenn Bedeutung nicht als inhärent oder als in einem Wort/Begriff eingeschlossen betrachtet wird, bekommt Wittgensteins Idee, daß die Bedeutung von Wörtern/Begriffen durch den Gebrauch in einem Gespräch innerhalb eines spezifischen Kontextes bestimmt wird, pragmatische und therapeutische Anwendbarkeit. Da keine Gewißheit über die Bedeutung von Wörtern/Begriffen besteht, ist Kooperation – nicht Konkurrenz – eine unerläßliche Voraussetzung für interaktionellen Konstruktivismus “ (de Shazer 2004, S. 173). Insoo Kim Berg schreibt zu diesem veränderten Verständnis von Therapie: „In der lösungsorientierten Therapie schließen sich Therapeut und Klient

zusammen, um eine therapeutische Einheit zu bilden, die auf gegenseitigem Vertrauen und Kooperation basiert. Im Gespräch konstruieren die Beteiligten dieses therapeutischen Systems gemeinsam, was für den Klienten problematisch ist und wie Klient und Therapeut kooperieren können, um eine Lösung des Problem zu finden“ (Berg 1995, S. 85). In diesem Verständnis wird Therapie als Dekonstruktion und Neu-Konstruktion von Geschichten betrachtet. Miller u. a. beziehen sich auf die veränderte Verwendung von Sprache wie folgt: “The language of conversation, narrative, reflections and text has become more relevant to our approach than the language of oberservation, interview, information and feedback“ (Miller u.a. 1996, S. 11) sowie „What was more consistent with a created reality was to rethink language as creational rather than representional“ (Miller u.a. 1996, S. 12).

Diese Entwicklungen „… führen inzwischen bei einigen Vertretern systemischer Therapie zu der Frage, ob Kybernetik und Systemtheorie als Rahmenkonzept nicht durch eine eher linguistische Betrachtungsweise abgelöst werden sollten. Familiensysteme werden nicht mehr als kybernetische Einheiten angesehen, in denen Mitglieder einer Familie wechselseitig ihr Verhalten regulieren, sondern vielmehr als sprachliche Systeme, in denen Mitglieder durch Konversationen Bedeutungen erzeugen und so eine gemeinsame Darstellung der Wirklichkeit schaffen“ (Schlippe & Schweitzer 1996, S.95).

Aus der Verarbeitung der Einflüsse dieser verschiedenen Denkschulen entstanden die wesentlichen Grundhaltungen und Arbeitsprinzipien systemischer Beratung/Therapie, wie sie im folgenden Kapitel beschrieben werden. Ich habe dabei ausgewählt, was mir wichtig schien für den beabsichtigten Methodenvergleich, die ausgewählten Prinzipien später dann abgeglichen mit denen, die bei Schlippe & Schweitzer (1996), Szabo und Berg (2006), Schwing & Fryzer 2010) veröffentlicht sind. Grundlegend lässt sich sagen, dass systemtherapeutische Techniken sich daraus ergeben, „… wie in sozialen Systemen Menschen gemeinsam ihre Wirklichkeit erzeugen, welche Prämissen ihrem Denken und Erleben zugrunde liegen und welche Möglichkeiten es gibt, diese Prämissen zu hinterfragen und zu „verstören““ (Schlippe & Schweitzer 1996, S. 17).

3.3. Systemische Grundhaltungen und Arbeitsprinzipien

Zu den grundlegenden Annahmen bzw. Arbeitsprinzipien der systemisch-konstruktivistischen lösungsorientierten Beratung, auf die ich mich in dieser Masterarbeit beziehen werde, zählen:

Neugier
Neutralität
Kontextsensibilität
Wertschätzung
Ressourcenorientierung, Lösungsorientierung
Unterschiede bewusst machen
Selbstbestimmung, Auftragssensibilität/ Klient ist Experte für seine Lösung
Zielformulierungen
Suche nach Ausnahmen
Alternativen schaffen
Musterverstörung
Konstruktionen/ Perspektivwechsel statt fixierter Aufmerksamkeit
Bedeutung von Sprache
Erfahrungen ermöglichen

In dieser Aufzählung finden sich sowohl systemische Grundhaltungen als auch Arbeitsprinzipien, die sich eher als methodische Anwendungen verstehen. Ich habe in dieser Aufzählung nicht extra zwischen beiden unterschieden, weil es mir vorrangig um die Benennung und Erklärung der theoretischen Wurzeln geht, aus denen im folgenden ein Vergleich mit der Feldenkrais-Pädagogik möglich wird.

Neugier und Neutralität

Ein typisches Kennzeichen systemischen Arbeitens ist die Neutralität gegenüber Personen, Problemen, Symptomen und Konzepten der Klienten, da diese Ausdruck der Wirklichkeitskonstruktionen der Klienten sind. Ganz nahe kommt dem auch das Prinzip einer offenen, neugierigen, nicht zu schnell verstehenden Haltung. Das System Mensch an sich und seine Eingebundenheit in soziale Systeme ist viel zu komplex, um von außen als Experte zu wissen, was für eine Person richtig sein könnte. Da jeder Mensch den Worten seine eigene Bedeutung verleiht, und jede Konstruktion gleichberechtigt gilt, ist es wichtig, nicht zu schnell zu verstehen und dem Gesagten nicht seine eigene persönliche Bedeutung zu unterlegen. Dazu schreiben Miller u. a. im „Handbook of Solution Focused Therapy: „Goaling is facilitated through questions asked from a position of curiosity and not-yet-understanding“ (Miller u.a.1996, S. 12). Neugier verdeutlicht auch Respekt vor der Autopoiese der Klientensysteme, sie ermöglicht, unvoreingenommen und offen für das zu bleiben, was das Klientensystem aus den Interventionen macht (vgl. Schwing & Fryzer 2010, S. 168f).

Kontextsensibilität

In der systemischen Arbeit wird grundsätzlich der Kontext (Familie, Kultur, Traditionen, Regeln, Mythen, Krankheits- und Genesungskonzepte) des Klienten mit in die Arbeit einbezogen. Diese Wichtigkeit von Kontextsensibilität erklärt sich auf konstruktivistischer Basis durch die Subjektivität der Bedeutung von Wörtern, je nach dem Kontext, in dem sie verwendet werden: „Da ein Wort oder ein Satz ständig in neuen Kontexten vorkommen kann, in denen sich seine Bedeutung geringfügig von der Bedeutung in früheren Kontexten unterscheidet, … , müssen wir den Kontext, in dem ein Wort oder ein Satz vorkommt, studieren, um die Unterschiede zu verstehen“ (de Shazer 2004, S. 72).

Wertschätzung und Würdigung; Wenn es einmal funktioniert hat, mach mehr davon

Kennzeichnend für die systemische Arbeitsweise ist weiterhin die Wertschätzung der Klienten sowie die Würdigung ihrer bisherigen Lösungsbemühungen. Diese Haltung beschreibt Jürgen Hargens folgendermaßen: „Da der Therapeut sofort von Beginn der Sitzung an auf das fokussiert, was der Klient schon macht und zwar erfolgreich macht, wird Kooperation bereitwillig entwickelt und gefördert“ (Hargens 2010b, S. 19*)* sowie weiter*:* „Für mich stellt das Respektieren der Subjektivität (oder der Andersartigkeit) der KlientIn eine wesentliches Moment der unerlässlichen Wertschätzung dar. Ohne solche Wertschätzung, ohne diesen Respekt für ihr So-Sein könnte es der KlientIn schwer(er) fallen, den Kontext Beratung/Therapie als „sicheren“ Bereich zu erleben, in dem sie sich „trauen“ kann“ (Hargens 2010b, S. 19).

Ressourcen- und Lösungsorientierung; Veränderung geschieht ständig und unausweichlich

Eine der wesentlichen konstruktivistischen Grundannahmen systemischer Arbeit ist, dass alle nötigen Ressourcen beim Klienten bereits vorhanden sind, und dass es Aufgabe des Beraters ist, den Klienten dabei zu unterstützen, diese Ressourcen für sich nutzbar zu machen. „Klarheit darüber, welche Tür man öffnen sollte, um zu einer Lösung zu gelangen, gewinnt man am ehesten, indem man den Klienten fragt, was er anders machen wird oder welche anderen Dinge geschehen werden, wenn das Problem gelöst ist – denn diese Frage weckt in ihm die Erwartung einer positiven Veränderung“ (de Shazer 2005, S. 74). Um vorhandene Ressourcen zu aktivieren, wird gezielt nach ihnen gefragt, z. B. mithilfe der Wunderfrage: „Als uns klar wurde, wie nützlich der dritte und vierte Schritt dieser Technik waren, begannen meine Kollegen und ich, alle unsere Klienten zu fragen: „Wie werden die Dinge für Sie und andere Menschen aussehen, wenn das Problem gelöst ist?“ Diese Frage ist inzwischen zu festen Bestandteil des Erstinterviews geworden“ (de Shazer 2005, S. 119). Und an anderer Stelle: „Wir meinen, dass Hoffnung und eine Vision dessen, was möglich ist, das wichtigste Geschenk ist, das ein Therapeut seinem Klienten machen kann“ (Berg & Miller 1995, S. 95). Hargens (vgl. Hargens 2010a, S. 25) beschreibt als Lösungsorientierung „… steht im Zentrum des lösungsorientierten Ansatzes auch nicht oder nicht vorrangig die Klärung und Herausarbeitung des

Problems (der Klage), sondern eine immer detailliertere Herausarbeitung der Ziel- oder Lösungsvision – und zwar derjenigen, der die Klientin zuneigt."

Unterschiede bewusst machen; der Unterschied, der den Unterschied macht

Um mögliche Konstruktionen sichtbar zu machen, die zu angemessenerem Verhalten führen, fokussiert die systemische Arbeitsweise auf die Wahrnehmung von Unterschieden zwischen bisherigem und gewünschtem Verhalten. „In jedem spezifischen Gespräch zwischen Therapeuten und Klienten gibt es viele mögliche Punkte, die einen Unterschied aufweisen, Stellen, an denen auf einen Unterschied hingewiesen werden kann. Jeder dieser Unterschiede kann eingesetzt werden, um einen Unterschied zu machen, so daß der Klient sagen kann, sein Leben sei zufriedenstellender" (de Shazer 2004, S. 174). Es geht dabei um wesentliche Unterschiede, und darum, diese bewusst wahrzunehmen, denn es "… ist … der Unterschied selber, der für den Therapeuten und den Klienten ein wichtiges Instrument ist. Das liegt nicht nur daran, daß es „Unterschiede gibt, die einen Unterschied machen". An und für sich sind Unterschiede bloß Unterschiede. Sehr häufig funktionieren Unterschiede nicht spontan. Wenn sie nicht erkannt werden, können sie keinen Unterschied machen, doch wenn sie erkannt werden, kann man sie für sich arbeiten lassen, so daß sie einen Unterschied machen" (de Shazer 2004, S. 174).

Selbstbestimmung und Auftragssensibilität: Der Klient ist Experte für seine Lösungen; Wenn es funktioniert, repariere es auch nicht; Achte den Auftrag, den der Klient dir gibt!

„Es bedeutet, daß Leistungserbringer möglichst genau das anbieten, was ihre Kunden subjektiv haben wollen, und nicht das, was sie nach Meinung der Fachleute „brauchen" (Schlippe & Schweitzer 1996, S. 125). Systemische Beratung und Therapie geht davon aus, dass die Klienten genau wissen, was sie wollen und dass das Beratungsziel nicht von außen kommen sollte. „Und da es sich immer um die Ziele der ratsuchenden Person handelt, kann für mich auch nur diese selbst entscheiden, ob sie auf dem Weg zum Ziel unterwegs ist oder dieses bereits erreicht hat. Das genau macht für mich das aus, was als „Expertise der ratsuchenden Person" beschrieben wird – der/die Ratsuchende ist ExpertIn für ihr Ziel und für die Erfahrung „auf dem Weg" dorthin unterwegs zu sein" (Hargens 2010b, S. 15).

Gute Ziele formulieren; Kleine Schritte können zu großen Veränderungen führen

Ein zentrales Element der systemischen Arbeit ist die Formulierung von Zielen, denn „Beide, sowohl der Klient als auch der Therapeut, müssen Kriterien aufstellen, die ihnen sagen, dass sie erfolgreich waren und die Therapie beenden können" (Berg & Miller 1995, S. 52). Nur an formulierten Zielen lässt sich der Fortschritt einer Therapie ablesen, wenn also „… eine Therapie richtig enden soll, dann muss sie richtig beginnen – indem man ein lösbares Problem aushandelt" (Berg & Miller 1995, S. 52). Derartige Ziele müssen für den Klienten bedeutsam sein, er muss es für sich als förderlich ansehen,

dieses Ziel zu erreichen. Dazu eigenen sich Positiv-Ziele sowie kleine erreichbare Ziele und Wegetappen. Diese Ziele müssen konkret, präzise, verhaltensbezogen sein. Oft machen die Klienten unpräzise Angaben: " … „Glücklich sein, mein Leben in den Griff bekommen", dann ist es wichtig, durch Nachfragen auf beschreibbares Verhalten zu gelangen. Ziele sollen einen Anfang von Neuem beschreiben anstelle das Ende des Problems, um die Perspektive des Klienten auf Erfolge zu lenken. Die Ziele müssen im Lebenskontext des Klienten realistisch und erreichbar sein (vgl. Berg & Miller 1995, Hargens 2010a, 2010b). Insoo Kim Berg hat für solche Ziele den Begriff „wohlgestaltete Behandlungsziele" geprägt. Dieser Prozess der Zielfindung wird im Handbook of Solution-focused Brief Therapy mit dem Wort goaling beschrieben: „Goaling" ist dabei der Prozess, Ziele zu erreichen, neue Denkrichtungen zu etablieren, kein festes reales Endziel. „The sign of goaling on the cosultants part are that the conversing is centered on the more creational questions, How will the person know the problem is solved or that she is experiencing her goal? And How will this make a difference to her?" questions asked from a position of curiosity and not-yet-understanding" (Miller u. a. 1996, S. 19).

Dabei kann der Klient selbst wieder als der Experte für seine Lösungen angesehen werden, denn „Gewöhnlich ist es genug, wenn sich der Klient selbst zeigt, was das Ziel ist. Es reicht aus, das Ziel in erreichbaren, realistischen Verhaltensbegriffen zu definieren. Es kommt darauf an, das Experiment im alltäglichen Kontext des Klienten anzusiedeln, um ihm zu zeigen, wie die Lösung aussehen, sich anfühlen und von anderen gesehen werden wird" (de Shazer 2004, S. 137). Systemische Fragen, wie: „Was müssten Sie als erstes machen, um so einen Wundertag zu realisieren?" Was wäre ein erster kleiner Schritt dazu?" zielen auf die Übernahme eigener Verantwortung zur Zielerreichung durch die Klienten. „Durch die Beantwortung dieser Fragen wird der Klient dazu gebracht, sein künftiges Verhalten zu betrachten, wobei er die Haltung annimmt, die Verantwortung für die Auslösung dieser erfolgreichen Interaktion zu übernehmen" (de Shazer 2004, S. 141). Dadurch erfolgt wiederum eine Wertschätzung und die Betonung der Kompetenz der Klienten. Dabei sind Ziele jedoch möglichst als Aussagen über die gegenwärtigen Entwicklungsziele anzusehen, eher dynamisch als statisch festgelegt: „Zielformulierung und Zielabstimmung sind fortlaufende, sich mit dem Fortschreiten der Therapie wandelnde Prozesse" (Schlippe & Schweitzer 1996, S. 211).

Suche nach Ausnahmen; Wenn etwas funktioniert, mach mehr davon; Kein Problem tritt immer pausenlos auf

Die Suche nach Ausnahmen als zentrales Element systemischer Arbeitsweise ist ein anderer Ausdruck für den ethischen Imperativ H.v. Foersters: „Handle stets so, daß du die Anzahl der Möglichkeiten vergrößerst" (Schlippe & Schweitzer 1996, S. 116). Sie gehört als die konsequente Suche nach den bereits realisierten Erfolgen und funktionalen Wirklichkeitskonstruktionen der Klienten auch in den

Bereich der Wertschätzung und Lösungsorientierung der systemischen Arbeitsweise. Hierzu schreibt Steve de Shazer: „Unser Denken über therapeutische Interventionen hat sich sehr verändert. Zur Zeit glauben wir, dass alle lösungsorientierten Interventionen, sowohl das Therapiegespräch als auch die Hausaufgaben, dazu da sind, die vom Klienten entwickelten Ausnahmen sichtbar zu machen, auszulösen und zu wiederholen“ (de Shazer 2006, S. 116) sowie „Damit Kurztherapie zufriedenstellend ist, muss die Zukunft sich positiv von der Gegenwart abheben. Sonst hat es für den Klienten keinen Zweck, irgendetwas anders zu machen oder anders zu sehen. Die mühselige Aufgabe des Klienten besteht nun darin, die Ausnahmen zur Regel zu machen. (…) Egal, wie unzureichend die Zukunft beschrieben wird, wesentlich ist, dass sie sich positiv abhebt“ (de Shazer 2006, S. 208). Insofern sind die Ausnahmen immer auch schon ein Stück realisiertes Wunder und markieren den Übergang von der Vision in die Realität. „Zu den Ausnahmen des Problems, die besonders hilfreich sind und die auf keinen Fall übersehen werden dürfen, zählen die Momente, in denen das Wunder bereits Wirklichkeit ist“ (de Shazer & Dolan 2008, S. 75).

Alternativen schaffen; Wenn etwas nicht funktioniert, mach was anderes! Handle so, dass die Zahl der Möglichkeiten wächst!

Ebenso zentral bei der Lösungssuche ist es, Klienten darin zu unterstützen, möglichst viele alternative Handlungsweisen zu entdecken und auszuprobieren, um neue Konstruktionen ihrer Wirklichkeit zu finden und auf ihre Tauglichkeit hin zu überprüfen. „Um in wirklich passender Weise zu intervenieren, muss man über die Details der Klage, die der Klient vorträgt, gar nicht so genau Bescheid wissen. Es ist nicht einmal nötig, dass man sich genau vorstellen kann, wodurch die beklagte Situation am Leben gehalten wird, um dann eine Lösung finden zu können. … ist es offensichtlich so, dass ein beliebiges Verhalten, wenn es nur wirklich ein *anderes Verhalten* als das gewohnte Verhalten ist, in einer problematischen Situation ausreichen kann, um eine Lösung herbeizuführen und dem Klienten die Befriedigung zu vermitteln, die er sich von der Therapie erwartet hat“ (de Shazer 2005, S. 24).

Musterverstörung, Umdeutungen

Eine ähnliche Idee liegt dem systemischen Arbeitsprinzip der Musterverstörungen bzw. Umdeutung von Verhaltensweisen zugrunde. Auch hier geht es darum, neue Muster bzw. Konstruktionen zu finden. Da die Klienten ihr Verhalten als Antwort auf Umweltanforderungen konstruieren, kann das Verhalten sich verändern, wenn Kontext und Bedeutung sich ändern, d. h., wenn ihr Verhalten in andere Rahmen gestellt wird (reframing). Solche Umdeutungen (das können z. B. sein: Hausaufgaben, Symptomverschreibungen, neugierige, hypothesengeleitete Fragen etc.) verstören bisherige Problembeschreibungen. Sie dienen der Dekonstruktion bisheriger Muster. Das bedeutet, „… die Interpretationsrahmen des untersuchten Bedeutungssystems zu zerlegen, das

Interpretationssystem so in Frage zu stellen, daß die Annahmen, auf denen das Modell basiert, aufgedeckt werden. Während diese aufgedeckt werden, öffnet man den Raum für ein alternatives Verständnis“ (Anderson u. Gooloishan 1988, S. 11, zit. in de Shazer 2004, S. 70). Der Begriff Umdeutung wurde durch Watzlawick entwickelt: „Eine Umdeutung besteht also darin, den begrifflichen und gefühlsmäßigen Rahmen, in dem eine Sachlage erlebt und beurteilt wird, durch einen anderen zu ersetzen, der den „Tatsachen“ der Situation ebenso oder sogar besser gerecht wird und dadurch ihre Gesamtbedeutung ändert“ (Watzlawick 1974, S. 118 zit. in de Shazer 2004, S. 75).

Konstruktionen, Perspektivwechsel statt fixierter Aufmerksamkeit

Entsprechend der systemtheoretisch-konstruktivistischen Grundhaltung wird Realität konstruiert, der Austausch zwischen Menschen über ihre Realitäten erfolgt durch Begriffe der Sprache. Ziel von systemischer Beratung/Therapie ist es , die Subjektivität solcher Konstruktionen bewusst zu machen und die Klienten zu befähigen, zwischen Konstruktionen entsprechend ihrer Angemessenheit wählen zu können. Für das praktische Handeln im Beratungsprozess bedeutet das: Konstruktionen „Sind“ gleich (oder gleichermaßen) gültig, Klienten haben gute Gründe für ihre Konstruktionen. Die Verantwortung und zugehörigen Konsequenzen der Handlung nach ihren Konstruktionen bleiben bei dem Hervorbringer der Konstruktionen (vgl. (Hargens 2010b, S. 26ff). Konkret meint das, die subjektive Wirklichkeitskonstruktion der Klienten zu hören und ihre Auffassung der Realität zu akzeptieren. Die individuelle Subjektivität der Konstruktionen wird deutlich, wenn die verschiedenen Konstruktionen aller Beteiligten des Systems ausgesprochen und gehört im Raum stehen. Im Beratungsprozess wird ein Perspektivwechsel angestrebt, denn der „… beklagte Sachverhalt steht in Zusammenhang mit einem Verhalten, das durch das Weltbild der Klienten zustande gekommen ist … der beklagte Sachverhalt wird durch die Überzeugung des Klienten am Leben erhalten, dass das, was er bezüglich der anfänglichen Schwierigkeit zu tun beschlossen hat, das einzig Richtige und Logische gewesen sei. Deshalb kann er jetzt gar nicht mehr anders als „mehr desselben Verhaltens „ zu zeigen“ (Watzlawick u.a.1974 zit. in de Shazer 2005, S. 47).

Bedeutung von Sprache; Beachten, dass Sprache Realitäten schafft; Fragen als wesentlichstes Kommunikations- und Interaktionsmittel

Innerhalb der systemischen Arbeit kommt dem Medium Sprache zur Konstruktion von Realität eine große Bedeutung zu: „Im Sprachspiel der Therapie läßt die Geschichte des Klienten den Therapeuten alles auf eine bestimmte Art sehen, ihre Überarbeitung durch den Therapeuten läßt den Klienten alles auf eine andere Art sehen“ (de Shazer 2004, S. 174). Dabei liegt der Fokus besonders auf der Atmosphäre, dem Werden der Geschichte, der Interaktion der Gesprächspartner, dem Text hinter dem eigentlich Gesagten … (vgl. Miller u.a. 1996, S. 23). Miller schreibt zu der Arbeitsweise mit Sprache: „We are focused on storying, the creating of new meaning together“ (Miller 1996, S. 23).

Der Einsatz von Sprache durch den Therapeuten ist durch Respekt gekennzeichnet: So wird für Kommentare, Überlegungen, Gedanken, Informationen, Ideen der Konjunktiv verwendet, denn er lässt andere Konstruktionen, Möglichkeiten offen und beansprucht nicht die absolute Wahrheit. Der Klient hat die Kompetenz, den Vorschlag anzunehmen oder abzulehnen (vgl. dazu Hargens 2010b, S. 66). Für die systemischen Interviews sind Fragen typisch: „Fragen sind zwar formal „Schwach“ in dem Sinn, dass sie viel leichter angenommen werden als etwa eine Aufforderung oder gar ein Befehl, doch sie lenken die Aufmerksamkeit und können so entscheidend zum Verlauf eines Gesprächs beitragen“ (Schlippe & Schweitzer 2010, S. 41). Gute Beispiele hierzu finden sich bei den Mini-Max-Interventionen nach Manfred Prior (vgl. Prior 2009).

Erfahrungsraum herstellen

Der Berater ist in der systemischer Beratung verantwortlich für die Herstellung der geeigneten Umstände, nicht für die Produktion der Lösung. Fritz B. Simon hat das treffend auf den Punkt gebracht: "Die Form der Lehre ist stets der eigentliche Lehrstoff"(Simon 1997, S.153).

Die Zukunft wird ausgehandelt und geschaffen; Auf Lösungen und Zukunft fokussieren, nicht auf Ursachen und Vergangenheit

Veränderungen geschehen durch Unterschiede statt durch Ursachenforschung: „Man muss nicht versuchen, das Schloss zu verstehen, um einen funktionstüchtigen Schlüssel herzustellen, wenn ein Dietrich die Funktion genauso gut erfüllt. Um von Glasersfelds Unterscheidung heranzuziehen: es ist eine Frage des passens (fit), nicht des stimmens (match)“(de Shazer 2005, S. 92).

4. Denk- und Arbeitsweise der Feldenkrais-Pädagogik

Im ersten Teilkapitel wird der Lebensweg von Dr. Moshé Feldenkrais, der diese Methode entwickelte, beschrieben. Im darauffolgenden Kapitel stelle ich die Wirkungsweise und die beiden verschiedenen Arbeitsformen der Feldenkrais-Methode vor. Im Anschluss daran werden mögliche konstruktivistisch-systemtheoretische Wurzeln der Feldenkrais-Pädagogik diskutiert.

Ich bin auf diese Wurzeln erst spät im Verlauf der Vorarbeiten zu dieser Masterarbeit gestoßen. Das erklärt sich einerseits daraus, dass es in der neueren Feldenkrais-Literatur nur sehr spärliche Verweise gibt und ich immer ältere Literatur heranziehen musste, um Informationen zu finden. Andererseits ergab es sich daraus, dass die Feldenkrais-Pädagogik, im Gegensatz zur systemischen Arbeitsweise von einer einzigen Gründerpersönlichkeit entwickelt wurde und Moshe Feldenkrais wenig Interesse an der Entwicklung einer Theorie zur Bestätigung seiner Arbeit besaß.

Aus den vorliegenden Informationen habe ich dann Überlegungen zu den systemtheoretisch-konstruktivistischen Wurzeln der Methode abgeleitet sowie die auf systemtheoretisch-konstruktivistischen Annahmen aufbauenden Grundhaltungen und Arbeitsprinzipien entwickelt bzw. aus vorliegenden Publikationen/Materialien zusammengetragen und durch den entsprechenden theoretischen Hintergrund belegt.

4.1. Zur Gründerpersönlichkeit Dr. Moshé Feldenkrais

Die Feldenkrais-Methode entstand Ende der 40er Jahre, begründet durch Moshé Feldenkrais, einem jüdischen Physiker mit einem bemerkenswerten Lebenslauf (Kraus, 1998, 2004, Krauss 1996, S. 155-159). In diesem Lebenslauf sind für die Entwicklung seiner Methode wichtige Impulse begründet.

Feldenkrais stammte aus einer jüdischen Familie aus Slavuta, der heutigen Ukraine. Er ist im Alter von 14 oder 15 Jahren nach Palästina ausgewandert, welches damals unter britischem Mandat stand. In Palästina schloss sich Feldenkrais der Haganah-Bewegung zur Gründung eines unabhängigen jüdischen Staates an. Aus dieser Zeit stammt sein Interesse an Jiu-Jitsu, einer unbewaffneten Verteidigungsform. Zu dieser Zeit erarbeitete Feldenkrais ein Selbstverteidigungssystem und schrieb ein Buch darüber. Diese Einflüsse aus dem Kampfsport prägten seine spätere Arbeit zur optimalen Bewegungsorganisation entscheidend mit. Nach dem Abitur, das er im Alter von 23 Jahren in Tel Aviv abgelegte, emigrierte er 1928 nach Paris. Dort studierte er Ingenieurwissenschaften und promovierte anschließend in Physik. Er rbeitete bei F. Joliot-Curie und war an den Experimenten zur Kernspaltung beteiligt. Zu dieser Zeit begegnete er Jigaro Kano, dem Gründer des Judo-Sports und damaliger japanischer Erziehungsminister. Mit 32 Jahren erwarb Feldenkrais als erster Europäer den schwarzen Gürtel und gründete 1936 in Paris den ersten französischen Judo-Club. Auch diese Erfahrungen spiegeln sich in der Feldenkrais-Methode wider.

Ende der dreißiger Jahre litt Feldenkrais an Knieproblemen aufgrund einer alten Verletzung. Diese Beschwerden waren der Grund für den Beginn einer intensiven Beschäftigung mit der Bewegungsfunktion seines Knies. Dabei wandte er sein Wissen aus dem Ingenieursstudium sowie aus Mechanik und Physik an, um die Beschwerden zu lindern. Gleichzeitig begann er, sich mit Neurophysiologie zu beschäftigen. 1940, nach der deutschen Invasion in Frankreich, konnte Feldenkrais mit Unterstützung der französischen Exilregierung und Joliot-Curie fliehen. Dabei hat er wichtige Unterlagen zur Kernspaltung vor dem Zugriff durch die Deutschen gerettet und an die Alliierten übergeben. Zusammen mit anderen Wissenschaftlern war Feldenkrais an der schottischen Westküste interniert und arbeitete dort an der Unterwasser-Abwehr mit. In seiner Freizeit hat er

andere Wissenschaftler für Judo interessiert, aber auch seine ersten Studien zu Haltung und Bewegung durchgeführt und die ersten Gruppenunterrichtsstunden gehalten. Aus einer Vortragsreihe im Internierungscamp wurde später ein Buch veröffentlicht : „Body and Mature behavior. A Study of Anxiety, Sex, Gravitation and Learning“ (1949). Nach Kriegsende zog Feldenkrais nach London. Er gab dort weiter Judo-Unterricht und arbeitete an der Entwicklung seiner Bewegungsmethode.

1951 erfolgte die Berufung von Feldenkrais zum Leiter der Elektronikabteilung der israelischen Streitkräfte, gleichzeitig führte er die Arbeit an seiner Bewegungspädagogik fort. Nach ersten, teilweise spektakulären Erfolgen mit Patienten Mitte der 50er Jahre widmete er sich nur noch der Arbeit an der Fortentwicklung seiner Methode und gab sein Wissen an eine kleine Zahl von Schülern weiter. Feldenkrais entwickelte und vervollkommnete seine Methode im Verlauf seines ganzen Lebens kontinuierlich weiter. Ende der 70er und Anfang 80er Jahre hat er in zwei mehrmonatigen Ausbildungskursen seine Methode an Schüler in den USA vermittelt.

Seit seinem Tod 1984 unterrichten diese ausgebildeten Feldenkrais-Pädagogen als Trainer die Methode weiter und sichern Qualitätsstandards (vgl. Kraus 2004, S. 28). Zuerst war die internationale Anerkennung der Feldenkrais-Arbeit auf eine kleine Zahl von Bewegungspädagogen in Israel begrenzt. Einer breiteren Öffentlichkeit wurde die Feldenkrais-Arbeit erst in den 70er Jahren durch Vorträge, Workshops und die Ausbildungen in den USA bekannt.

4.2. Feldenkrais-Pädagogik

Die Feldenkrais-Methode ist eine körperverhaltenstherapeutische Methode zur Gestaltung von Lernprozessen und Veränderungen im Bereich Bewegung und Bewegungsgewohnheiten, aber auch in anderen Verhaltensbereichen.

Ziel der Feldenkrais-Arbeit ist es, Klienten zu befähigen, ihre Bewegungs- und Haltungsprobleme, körperlichen und psychischen, oft psychosomatischen Beschwerden zu verringern, indem sie Alternativen für ihre Gewohnheiten erproben und die am besten geeignetsten in ihren Alltag übernehmen. Die Ziele der Pädagogik von Feldenkrais sind jedoch viel breiter angelegt als nur auf eine Verbesserung der körperlichen Beweglichkeit. Im Berufsbild der Feldenkrais-Pädagogen heißt es dazu: Ziele der Feldenkraismethode sind die „Verbesserung, Zunahme, Erweiterung, Erleichterung von Selbstvertrauen, Lernvermögen, Handlungskompetenz, Leistungsfähigkeit, Eigenwahrnehmung, Erweiterung des Selbstbildes und Körperschemas“ (Pieper & Weise 1996, S. 26, vgl. auch Pieper & Weise 2000, S. 203f). Der Arzt und Feldenkrais-Pädagoge N. Klinkenberg beschreibt die Ziele der

Feldenkrais-Arbeit folgendermaßen: Nutzen vorhandener Ressourcen, Erreichen von Selbständigkeit, Förderung von Selbstwirksamkeit und Autonomie (vgl. Klinkenberg 2000, S. 118).

Es gibt mehrere verschiedene, sehr zutreffende Beschreibungen der Feldenkrais-Methode, je nach dem Fokus des Autors. Einige davon möchte ich hier stellvertretend zitieren. Der Arzt und Feldenkrais-Pädagoge, Leiter der psychosomatischen Reha-Klinik Bad Bergzabern, Norbert Klinkenberg, schreibt in seinem Buch „Feldenkrais-Pädagogik und Körperverhaltenstherapie“: „Die Feldenkrais-Methode ist eine Lernmethode anhand körperlicher Bewegung. Vordergründig bewegen wir uns in den Lektionen dieser Arbeit. Auch sind positive Wirkungen für unsere Bewegungsorganisation zu erwarten. Es geht aber um weit mehr. Im Vordergrund unseres Tuns stehen Empfindung und Wahrnehmung einer Bewegung, ihre Planung und das Spüren, wie wir sie realisieren. Die Suche nach Verbesserung und die Reflexion darüber, wie und mit welcher Qualität wir unsere Versuche gestalten, stehen stärker im Vordergrund, als die Bewegung selbst. Es geht mehr um das „wie“ als um das „was“. Die Situation ähnelt mehr einem hypothesegeleiteten Experiment, einer wissenschaftlichen Untersuchung … als einer Gymnastikstunde“ (Klinkenberg 2000, S. 14). H.-E. Czetczok, ein Zeitgenosse und enger Freund Feldenkrais´ beschreibt die Feldenkrais-Arbeit folgendermaßen: „Der Kernphysiker M. Feldenkrais (1904-1984) entwickelte eine Methode, die mit der Bewegung als Grundlage jeglichen menschlichen Handelns und Tuns arbeitet. … ein bewegungspädagogisches Konzept zur Verbesserung kognitiv-neuronaler Funktion, bei dem die Fähigkeit des menschlichen Lernens im Vordergrund steht“ (Czetczok 1995, S. 1). Eine weitere Beschreibung stammt von Mark Reese, einem engen Schüler und Freund von Feldenkrais: „Der Feldenkraissche Ansatz zur Bewegungserziehung ist einzigartig in seiner Verkörperung der Konzepte dynamischer Systeme. (…) Vielmehr glaubte er, dass funktionelles Lernen durch einen Explorationsprozess entsteht, in dem explorative Varianten verfolgt werden, welche durch funktionelle und umweltgegebene Aufgabenstellungen geleitet und auch eingegrenzt werden. Feldenkrais verglich seine Bewegungen oft mit Lektionen. Er haßte die Bezeichnung „Übungen“, wegen der Konotation mit mechanischer Bewegung, eher sah er sie wie wissenschaftliche Experimente, die immer wieder aufs neue demonstrierten, wie Menschen angesichts motorischer Aufgabenstellungen regelmäßig auf ähnliche Lösungen stoßen, da sie gleichartige Struktur- und Funktionseigenschaften besitzen sowie vor gleichartige Anforderungen der Umwelt und der jeweiligen Aufgabe gestellt sind. Gemeinsame Lösungen tendieren ohne Instruktionen oder Imitationen zu entstehen und trotz sehr verschiedener anfänglicher Haltungs- und Bewegungsmuster“ (vgl. Reese 1996, S. 1).

Die Beschäftigung mit den eigenen Bewegungen führt zu grundlegenden Einsichten in die Ursachen der Bewegungs- und Verhaltensgewohnheiten. Die neuen Handlungsoptionen, die am Ende einer

Feldenkrais-Lektion bewusst werden, werden danach oft automatisch benutzt. Um dies zu erreichen, bedient sich die Feldenkrais-Methode einer speziellen, von Feldenkrais entwickelten Lernmethodik, die Klinkenberg folgendermaßen beschrieben hat: „Die Feldenkrais-Methode vereinigt in sich sowohl eine Lernpädagogik als auch eine spezielle Lernpsychologie. Sie tut das, indem sie in ihrem Unterricht physikalische, neurophysiologische und lernpsychologische Aspekte berücksichtigt. Die bewusste Tätigkeit des Gehirns wird darin geschult, die zumeist unbewussten Tätigkeiten des Nervensystems, die jedoch bewusster Wahrnehmung zugänglich sind, mit Bewusstheit zu erleben. Oder mit den Worten der Neurophysiologie ausgedrückt: Die neokortikale Aktivität schult sich in bewusster Wahrnehmung und Lenkung der überwiegend subkortikalen motorischen und emotionalen Aktivitäten des Nervensystems. Beobachtung, Erforschung und Verbesserung von Bewegung sind Mittel auf dem Weg einer bewussteren, freieren und kreativeren Gestaltung der Körperbewegung und des ganzen Selbst. Mit dem Verändern von Bewegungsmustern lösen sich gleichzeitig damit verbundene Empfindungsmuster auf. Die Feldenkraismethode liefert damit einen Beitrag zur Entwicklung von Kreativität, Lernfähigkeit, Kompetenz, und Selbststeuerung“ (Klinkenberg 2000, S. 56).

Es gibt zwei Formen des Unterrichts, nämlich Gruppen- und Einzelarbeit, die sich ergänzen. Die Teilnehmer „…können durch die Kombination beider Arbeitsformen lernen, die in der Gruppenarbeit vermittelten Methoden auf Art und Weise des inneren Dialogs der Einzelarbeit für sich anzuwenden“ (Klinkenberg 2000, S. 56).

Gruppenunterricht

Die Feldenkrais-Lektionen sind genau durchdachte Bewegungsabfolgen, die es dem Teilnehmer ermöglichen, durch leichte, sanfte Bewegungen sich in den eigenen Bewegungsmustern wahrzunehmen und diese Wahrnehmung weiter zu verfeinern (Propriozeption); Alternativen zu den bisherigen, oft anstrengenden Bewegungsgewohnheiten zu erfahren (sensomotorisches Lernen) sowie diese Alternativen in alltägliche Bewegungen zu übernehmen (neuromuskuläre Reorganisation). Damit werden Alltagsbewegungen leichter, effizienter und weniger schmerzhaft. „Im Fortlauf des Gruppenunterrichts entdeckt der Schüler mehr und mehr Strategien, auf die er wie Werkzeuge immer wieder zurückgreifen kann, um sich auf lebendige, interessante und effektive Weise mit der eigenen Bewegungsorganisation zu beschäftigen. Solche Werkzeuge sind: Qualitätsorientierung statt Zielorientierung, Beachtung von ausreichend Pausen, die Bevorzugung kleiner und langsamer Bewegungen, die Überprüfung, ob die Bewegung fließend und mit gleichem Aufwand umkehrbar ist, und die Benutzung der Vorstellung usw. Die Anwendung dieser Werkzeuge geschieht idealerweise zunehmend aufgrund eines inneren Dialogs, weniger im Sinne einer Technik, sondern vielmehr als ein gewähltes strategisches Vorgehen“ (Klinkenberg 2000, S. 70).

Funktionale Integration

Funktionale Integration ist „… eine über die Hände geführte Form taktiler kinästhetischer Kommunikation“ (Pieper & Weise 1996, S. 23). Einzelstunden in Funktionaler Integration sind jeweils ganz spezifisch auf die besonderen Bedürfnisse jeder einzelnen Person ausgerichtet. Dabei bewegt der Lehrer den Schüler. Er übermittelt auf diese Weise Bewegungsinformation, die das Nervensystem des Schülers aufnimmt und im Gehirn verarbeitet. Dadurch kommt es auch hier zur sensomotorischen Reorganisation und anschließend zur funktionalen Integration der neuen Bewegungserfahrungen. Es werden feine, differenzierte Bewegungsimpulse durch das Skelett gegeben, die Muskelverspannungen lösen, Gelenke mobilisieren und die Gewebsdurchblutung fördern. „Funktionale Integration verbindet zu jedem Zeitpunkt Exploration mit behutsamer, schrittweiser Intervention: Untersuchung und Behandlung sind praktisch einunddasselbe“ (Feldenkrais 1981, S. 14).

Anwendungsgebiete

Die Anwendungsgebiete der Feldenkrais-Pädagogik sind breit, sie umfassen u. a.: Schmerzstörungen, Somatoforme Störungen und funktionelle Störungen des Bewegungsablaufs, Fibromyalgie, Überlastungssyndrome des Bewegungsapparates infolge einseitiger beruflicher Tätigkeit, Tinnitus, Schlafstörungen, Ich-Bild- und Körperbildstörungen: „Verzerrungen des somatischen Selbstbildes kennen wir aus vielen Störungsbildern; bei Patienten mit Anorexia nervosa, Colitis ulcerosa, …bei Psychosen und Angstneurosen, Borderline-Syndrom, orthopädischen Degenerationsstörungen, chronischem Schmerzsyndrom, psychosomatisch-neurologische Störungen, um nur einige herauszugreifen“ (Klinkenberg 2000, S. 11). Lernen mithilfe der Feldenkrais-Pädagogik ist ebenso sehr hilfreich zur Wiederherstellung von Beweglichkeit nach Unfällen und Operationen, bei Hirnschädigungen, neurologischen Erkrankungen, chronischen Schmerzsyndromen etc. . Einzelstunden bieten einen ausgezeichneten Lernrahmen für spezielle Fragen zu Bewegungsthemen, Präsenz oder Körperausdruck, zur Verbesserung von Konzentration und Aufmerksamkeit.

Einige Studien belegen die Wirksamkeit der Feldenkrais-Methode eindrucksvoll. Dazu zählt die Untersuchung zum Einsatz der Methode bei aufmerksamkeitsgestörten Kindern, die von Prof. Dr. N. Wieland (Dipl.-Psychologe, FH Münster, Lehrgebiet: Entwicklungsfragen des Kindes-Jugendalters) wissenschaftlich begleitet wurde: „Zugleich weist sich die Feldenkrais-Methode dadurch als sozialpädagogischer Ansatz aus, der „Aufmerksamkeit“ nicht nur als individuelle Eigenschaft begreift, sondern als erlernbare Fähigkeit, die Resultat sozialer Prozesse und Element sozialer Prozesse ist. (…) Gerade weil sich das Projekt als sozialpädagogisches Angebot versteht und gerade weil dieses sozialpädagogische Angebot sich auf sensomotorische Prozesse bezieht und auf

psychische wie auch soziale Vorgänge abzielt, ist es als spezifischer Beitrag zur Behandlungen von Aufmerksamkeitsstörungen geeignet“ (vgl. Blühm 2007, S. 14).

In einer weiteren Arbeit wurden verhaltensauffälligen Kindern im Hortbereich einer Schule über 8 Wochen hinweg je 40 min Feldenkrais-Unterricht gegeben. 75% der Kinder verbesserten ihre Grobmotorik signifikant, 50% zeigten eine positive Verhaltensänderung, d. h. ruhigeres konzentrierteres Verhalten auch noch drei Monate später im Nachtest. Sie entwickelten mehr eigenen Stärke (Resilienz). (vgl. Stasny 2009, S. 25).

Eine Studie des Feldenkrais-Lehrers M. Welsch beschäftigte sich mit der Anwendung der Feldenkrais-Pädagogik im Suchtbereich, er führte sie an der Fachklinik Eschenburg durch: „Zum Erscheinungsbild der Suchterkrankung gehören meist deutlich ausgeprägte Störungen der Wahrnehmungs- und Erlebnisfähigkeit. (…) Jahreslanges süchtige Trinken beeinträchtigt Sinnesempfindungen, Denken, Emotionen und Bewegung so sehr, dass von einem realistischen Ich-Bild nicht mehr gesprochen werden kann. (…) Bewegung und vor allem die bewusste Wahrnehmung von Körpersignalen bieten sich an, um über die systematische Entwicklung eines realistischen Körperbildes auch wieder ein gesundes, nüchternes Ich-Bild zu formen“ (Welsch 2004, S. 14). Den Beteiligten wurden über vier Wochen je 1,5 h Feldenkrais-Unterricht angeboten. „Die Zusammenfassung der Testwerte zeigt, dass durch den Einsatz von Feldenkrais-Lektionen in der Körpertherapie mit Suchtkranken deutliche Verbesserungen im Bereich des aktuellen Wohlbefindens erreicht erden können“ (Welsch 2004, S. 16).

Ebenfalls zu positiven Ergebnissen führte der Einsatz der Feldenkrais-Pädagogik in der stationären Therapie bei Krebspatienten: die Ergebnisse zeigen ein besseres, weniger ablehnendes Körperbild, bessere Körperdynamik, besseres Bewegungsempfinden und Körperwahrnehmung, mehr Bewegungsfreude, eine bessere Qualität der Beweglichkeit. Zusammenfassend ergab die randomisierte kontrollierte klinische Verlaufsstudie Wirksamkeitsnachweise der Feldenkrais-Pädagogik, insbesondere signifikante positive Veränderungen im Körperbild (Grübel & Larisch 2003, S. 17).

Als letztes sei die Arbeit an der Asklepios Fachklinik Göttingen mit traumatisierten Patientinnen genannt: „Für komplex traumatisierte Patientinnen hat sich für uns die Feldenkrais-Arbeit besonders bewährt. Die hirnorganische Grundlagenforschung von Frau Prof. Eva Irle hat ergeben, dass die sensomotorische Raumorientierung im Parietallappen des Gehirns bei diesen Patientinnen meist gestört ist. Die Behandlung gerade dieser Störungen ist kompliziert und darf keine traumabezogenen Erinnerungen triggern. Mit Feldenkrais ist eine rationale Körperarbeit möglich, die nicht triggert.“

(Prof. Dr. med Ulrich Sachse, Ärztlicher Leiter Psychotherapie und Tagesklinik). Durch die Patientinnen wurden folgende Erfahrungen mit Feldenkrais benannt: positive Auswirkungen auf Erleben, Vertrauen in eigene Empfindungen, besser Grenzen wahrnehmen, Orientierung am Leichten und Angenehmen, angenehme Körpererfahrungen, Selbstvertrauen (vgl. Bleick 2008, S. 17).

4.3. Systemtheoretische und konstruktivistische Wurzeln der Feldenkrais-Körperpädagogik

Ausgangspunkt für die Suche nach möglichen systemtheoretisch-konstruktivistischen Wurzeln der Feldenkrais-Pädagogik war die empfundene Ähnlichkeit im praktischen Herangehen zwischen der systemischen Arbeitsweise und der Feldenkrais-Arbeit, wie ich sie am Beginn meiner Ausbildung zum systemischen Berater erlebte. Ein weiterer Hinweis ergab sich aus der zeitgleichen Entstehung beider Methoden mit der Entwicklung der systemtheoretisch-konstruktivitischen Theorie. Davon ausgehend habe ich in der Feldenkrais-Literatur nach Hinweisen gesucht, ob Moshé Feldenkrais durch Systemtheorie und Konstruktivismus bei der Entwicklung seiner Methode beeinflusst wurde sowie ob es Begegnungen mit Vertretern dieser Denkweise gegeben hat. Das Ziel dieser Literatursuche war es dabei nicht, einen vollständigen Überblick über die vorhandene Literatur darzustellen, sondern Informationen zur Beantwortung der o. g. Fragen zu gewinnen. Daher wurde die Suche beendet, als durch die ältesten hier vorgestellten Veröffentlichungen die Fragestellungen ausreichend beantwortet werden konnten.

Die Suche nach Informationen gestaltete sich aus mehreren Gründen schwierig: Durch Feldenkrais wurden wenig theoretische Grundlagen seiner Methode publiziert. Es war nicht sein Interesse, seinen Schülern ein einheitliches theoretisches Lehrgebäude zu vermitteln. Er hatte eher eine „… Abneigung gegen sogenanntes „ totes Wissen“. Seine Untersuchungen interessieren sich stärker für den Gegenstand als für die Erstellung eines begrifflichen Lehrgebäudes. Sie basieren auf Empirie, die sie reflektieren und verarbeiten wollten“ (Klinkenberg 2000, S. 97). Feldenkrais selbst war es wichtig, dass seine Schüler aus praktischer Selbsterfahrung lernten, wie es dem Charakter seiner Lernmethodik entspricht: „Wie für Wittgenstein die Philosophie, so ist für Feldenkrais sein Denken nicht eine Lehre von Grund-Sätzen, sondern eine Tätigkeit; sie möchte nicht nach-gedacht werden, sondern zu eigenem bewussten Denken und Handeln hinlenken“ (Wurm 1987, S. 9). Feldenkrais selbst hat sich dazu folgendermaßen geäußert: „Diese Anfassen, Berühren, Bewegen, dieses Be-Greifen und Be-Handeln menschlicher Körper ermöglicht es mir, die Erkenntnisse der großen Forscher und Autoren in die Praxis umzusetzen und dadurch etwas zu erreichen, wovon diese selbst keine Ahnung hatten, nämlich die unmittelbare Nutzanwendung ihres Wissens hier und jetzt, indem

ich es in die nichtverbale Sprache der Hände übertrage als Funktionale Integration und in die verbale, die Wortsprache als Bewusstheit durch Bewegung“ (Feldenkrais 1987, S. 25).

Das Angebot, einen Lehrstuhl in den USA zu bekleiden, hat Feldenkrais ausgeschlagen, er wollte vor allem praktisch arbeiten. Diese Haltung entspricht dem Charakter der Feldenkrais-Arbeit, die praktisch begriffen werden muss: „Das Veränderungspotenzial der Lernenden, Schüler oder Patienten, zu wecken und sie ihren kinästhetischen Sinn als Medium der Veränderung erfahren zu lassen, ist eine Arbeit, die sich zwangsläufig genug gegen Verbalisierungen und Konzeptionalisierungen sperrt. Die Feldenkrais-Methode, die empirisch entwickelt wurde und die zur Verbesserung des Denkens und Fühlens den Weg über körperliche Bewegung und Bewegungserfahrung sucht, kann letztlich nur praktisch „begriffen“ werden“ (Klinkenberg 2000, S. 11). Dennoch basiert sie auf den neuesten Erkenntnissen ihrer Zeit: „Die Feldenkrais-Methode wurde nicht aus theoretischen Ansätzen oder Vorwegannahmen abgeleitet, sondern rein empirisch-kritisch entwickelt. Dabei hat sich der Wissenschaftler Feldenkrais stets dafür interessiert, ob die Schulen der Mechanik, Physik, der Anatomie, Physiologie, Neurophysiologie, Neuropsychologie oder der Verhaltenswissenschaften brauchbare Thesen zur Beantwortung auftauchender Fragen bereit hielten“ (Klinkenberg 2000, S. 97).

Ein weiterer Grund für mangelnde Literaturquellen liegt meines Erachtens darin, dass es keine beruflichen Zugangsbeschränkungen zur Ausbildung als Feldenkrais-Pädagogen gibt. Nur sehr wenige Feldenkrais-Pädagogen haben einen akademischen Grundberuf. Daher gibt es unter den Feldenkrais-Pädagogen wenig Wissen, Praxis und Interesse in wissenschaftlicher Arbeit, Forschung oder Theoriebildung. Das stellt einen großen Unterschied zur systemischen Arbeitsweise dar, wo immer auch in akademischer Wissenschaftstradition geforscht und ein theoretischer Rahmen erforscht und publiziert wurde. Zuletzt resultiert aus der praktischen Orientierung der Feldenkrais-Arbeit das Problem, dass nicht alle Veröffentlichungen, die es gibt, systematisch erfasst sind. Ein Literaturarchiv ist noch im Aufbau.

Die Suche in der Feldenkrais-Literatur bezog zuerst nur die jüngere deutschsprachige Literatur ein. Das waren die wesentlichen Fachbücher zur Feldenkrais-Arbeit von 2010-2000 sowie die vierteljährlich erscheinende Zeitschrift Feldenkrais-Forum, der einzigen deutschen Feldenkrais-Fachzeitschrift aus den Jahren 2010-1997. Nachdem ich dort nicht zu befriedigenden Ergebnissen kam, habe ich noch ältere Literatur einbezogen sowie Sekundärquellen: Kongreßberichte, Trainingsmitschriften, Trainingsliteraturempfehlungen, alte Feldenkrais-Verbands-Publikationen sowie Veröffentlichungen des amerikanischen Feldenkrais-Verbandes, Publikationen amerikanischer Trainer etc. .

Ich zitiere im folgenden Passagen aus den Originalpublikationen, durch die auf konstruktivistische bzw. systemtheoretische Hintergründe und Einflüsse auf die Feldenkrais-Pädagogik geschlossen werden kann.

Die jüngste Publikation stammt von Angelika Staudt „Wie erkläre ich einem Fisch, was Wasser ist? Die Feldenkraisarbeit aus der Sicht des konstruktivistischen Lernens“ Die Autorin beschreibt die Feldenkrais-Pädagogik als Methode konstruktivistischen Lernens. Sie schreibt dazu: „Im konstruktivistischen Ansatz wird Lernen als aktiver Prozess gesehen, bei dem man sich auf frühere Erfahrungen bezieht und Wissen konstruiert“ (Staudt 2006, S. 14). Dabei geht die Autorin auf die Nähe zu konstruktivistischem Gedankengut ein, bezieht sich jedoch nicht darauf, ob Feldenkrais während der Entwicklung seiner Methode darauf bereits zurückgegriffen hat.

Einen Hinweis auf narrativ-konstruktivistisches Denken fand ich bei Y. Rywerant: Grundlagen der beruflichen Feldenkrais-Arbeit (2004). Rywerant bezieht sich darin auf die Bedeutung von Sprache bei der Feldenkrais-Arbeit.

Wolfgang Kuhl, Feldenkrais-Lehrer und Psychotherapeut, publizierte zur Interaktion zwischen Feldenkrais-Lehrer und Klient. Feldenkrais-Pädagoggen sind keine außen stehenden Beobachter, die über ein technisches Wissen verfügen, dessen richtige Anwendung sie überwachen, sondern sie sind „selbst in den Prozess der Veränderung einbezogen, als Wahrnehmende ebenso wie der Klient. Es handelt sich um einen rekursiven Prozess zwischen zwei Subjekten, … sie sind … nicht an Wissen überlegen, sie können nicht voraussagen, was geschehen soll oder wird, wohl aber sind sie überlegen an der in der Selbsterfahrung geschulten Fähigkeit zur Wahrnehmung von unvorhergesehenen Möglichkeiten“ (Kuhl 2003, S. 34). Diese Sichtweise Kuhls entspricht den Annahmen der Systemtheorie. Er schreibt weiter über die subjektive Konstruktion von Realität als eine Element der Feldenkrais-Arbeit: „Die Einführung der subjektiven Wahrnehmung bzw. des wahrnehmenden Subjekts als ein Realität erzeugendes Moment verbindet die Feldenkrais-Methode und die Psychoanalyse. Beide Methoden liegen damit sozusagen quer zur Vorherrschaft objektiver Methoden in Biologie und Medizin“ (Kuhl 2003, S. 30). Auch hier scheint diese Überlegung eher aus der Kenntnis des Konstruktivismus seitens des Autors zu stammen, als dass es als direkter Hinweis auf die Verarbeitung dieser Denkrichtungen durch M. Feldenkrais zu werten ist.

Auch die Feldenkrais-Pädagogin S. Graf-Pointer beschäftigt sich mit der Art der Interaktion von Feldenkrais-Pädagogen und Klient. Sie zeigt mit ihrer Auffassung eine Nähe zur systemtheoretisch-konstruktivistischer Denkweise: „Feldenkrais-Practitioner haben immer einen einzelnen Menschen vor sich und bemühen sich insbesondere darum, den anderen in seiner Einzigartigkeit zu erkennnen,

den „Unterschied“ zu erkennen, „der einen Unterschied macht“. Erst im Erkennen und Erleben der spezifischen Eigenart lassen sich mögliche Lösungen finden.“ (Graf-Pointer 2002, S. 25)

N. Klinkenberg beschreibt systemtheoretisch-konstruktivistische Elemente in der Feldenkrais-Pädagogik. Er bezieht sich auf Erkenntnisse der Biologen Maturana und Varela, wonach „Wahrnehmung im Grunde fragmentarisch und autonom geschieht, die Autoren nennen das Module fragmentarischer Erfahrung, die nur in unserer Vorstellung als Einheit wahrgenommen werden. Die individuelle Entwicklung von Wahrnehmung, Herausbildung von Wahrnehmungsprioritäten etc., sind kontextuell bedingt und nicht genetisch programmiert. Die Feldenkraismethode eröffnet die Möglichkeit, die inhärente Kontextualität dieser Module zu lockern und neue Kombinationsmöglichkeiten für sie zu finden, wobei der Lernende als autopoietisches System (sich selbst schaffendes, selbst regulierendes System) funktioniert. Die Änderung der Kontextualität im propriozeptiven Bereich ist ein Ziel der Feldenkrais-Methode“ (Klinkenberg 2000, S. 20).

Die o.g. Autoren zeigen in ihren Artikeln z. T. systemtheoretisch-konstruktivistischen Denkhintergrund. Es wird aber nicht deutlich, ob es die aktuellen Betrachtungen der Autoren und ihr eigener theoretischer Hintergrund ist oder ob es tatsächlich Einflüsse auf M. Feldenkrais´ Denken während der Entwicklung seiner Pädagogik gab. Klinkenberg schreibt in seinem Buch über solche Einflüsse, belegt aber nicht, wie er zu dieser Ansicht kommt: „Feldenkrais hat aus vielen Quellen geschöpft. (…) Besonders die Ergebnisse aus der kybernetischen Forschung (Heinz von Foerster, später immer mehr übergehend in systemtheoretische Modelle (Gregory Bateson, Karl H. Pribram) haben die Entwicklung der Feldenkrais-Methode mitbestimmt“ (Klinkenberg 2000, S. 4).

Daraufhin habe ich mich den weiter zurückliegenden Quellen der Jahre 1999-1989 zugewandt. Während es in den Publikationen der jüngsten zehn Jahre zunehmend auch deutsche Autoren gab, ist die 10 bis 20 Jahre zurückliegende Zeit durch überwiegend amerikanische Beiträge gekennzeichnet. Einige der amerikanischen Trainer und Autoren kannten Feldenkrais noch persönlich, sie ließen einige Gedanken, zumeist mündlich, in die Ausbildungen einfließen. Diese Verweise habe ich mit herangezogen, nachdem die Literatur der Jahre 2010-2000 nicht genügend Informationen ergab. Zu diesen Trainern meiner Ausbildungszeit gehörten Mark Reese, Roger Russell sowie Carl Ginsburg. Von ihnen erhielten wir u. a. mündliche Hinweise auf Bücher wie „Der Baum der Erkenntnis“ (Maturana & Varela 1987), „Descartes Irrtum“ (Damasio, 1984) sowie auf einen Artikel über Feldenkrais und L. Wittgenstein (Ginsburg, 1998). Carl Ginsburg äußerte in dem Rundbrief für den nordamerikanischen Feldenkrais-Verband „Feldenkrais und Wittgenstein“ (vgl. Ginsburg 1998), dass in seiner eigenen Ausbildungszeit Feldenkrais über Wittgensteins philosophisches Werk gesprochen habe. Ginsburg beschreibt in dem Artikel einige Aussagen Wittgensteins, die Feldenkrais in seinem Umgang mit Sprache beeinflusst haben. Dabei geht es im wesentlichen um die

Missverständlichkeit von Sprache, wenn sie nicht kontextualisiert gebraucht wird. Dieser Artikel Ginsburgs wurde in meiner Ausbildung vorgestellt und kurz über L. Wittgenstein und unseren Sprachgebrauch als Feldenkrais-Pädagogen diskutiert.

Einen weiteren Hinweis fand ich in Gesprächen und Erläuterungen meines Trainers Roger Russell zur Anwendung der Systemtheorie auf die Feldenkrais-Methode. Später erschien dazu auch ein Artikel, der diese Überlegungen z. T. wiederspiegelt. Russell beschreibt und erklärt darin die Forschungen der amerikanischen Wissenschaftlerin Esther Thelen zur Theorie dynamischer Systeme, angewendet auf die kindliche Bewegungsentwicklung. Demnach gilt für Systeme, die aus einer großer Anzahl individueller Elemente bestehen, welche auf komplexe Weise zueinander in Beziehung stehen, dass die Art, wie die inneren Beziehungen zwischen den Elementen strukturiert sind, ein globales Verhalten des ganzen Systems hervorruft. Dieses globale Verhalten wird Emergenz genannt, es ist qualitativ verschieden vom Verhalten der einzelnen Elemente des Systems, so dass ein ganz neues Niveau von Verhalten auftauchen kann. Dieses Verhalten ist selbstorganisiert durch das System, spontan, ohne Lenkung von außen und sehr stabil (vgl. Russell 1998). Esther Thelen bewies, dass diese Prinzipien auch für die kindliche Bewegungsentwicklung gelten sowie dass Menschen auch diesen systemischen Prinzipien in unserer Entwicklung unterliegen, was in den 90er Jahren eine bahnbrechende Veränderung in den Vorstellungen zur kindlichen Bewegungsentwicklung bedeutete. Viele Feldenkrais-Lektionen greifen auf Lernprinzipien der kindlichen Bewegungsentwicklung zurück, so dass Überlegungen auftauchten, dass die systemtheoretische Zusammenhänge darauf anwendbar seien. Direkte Hinweise darauf, ob Feldenkrais bewusst systemtheoretische Prinzipien zur Entwicklung seiner Methode eingesetzt hat, fanden sich nicht.

Weiterhin fand ich in meinen Trainingsunterlagen einen Artikel meines Trainers Mark Reese von 1997 „Bemerkungen zur Konvergenz zwischen der Feldenkrais-Methode und den Prinzipien dynamischer Systeme“. Er war als Einführung in die Feldenkrais-Methode für Esther Thelen geschrieben, da diese sich sehr für die Feldenkrais-Pädagogik interessierte. M. Reese war von 1975-1982 ein enger Schüler von Feldenkrais. Von 1997-2001 war er der Leiter meines Feldenkrais-Trainings. Reese beschreibt dynamische Systeme, in diesem Fall das menschliches Bewegungssystem unter Bezugnahme auf die Systemtheorie. Reese bezieht sich indirekt darauf, dass Feldenkrais selbst die Systemtheorie gekannt hat: „Feldenkrais war sich der nicht-linearen Natur von Wandel sehr wohl bewusst. Kleine Unterschiede in irgendeinem Aspekt der Aufgabe oder der Umgebung können nicht-lineare Veränderungen in der Aktion auslösen. Seine Methoden verkörpern den Weg, empirisch zu entdecken, welche Kontrollparameter für das Lernen von vorteilhafteren Bewegungen und Haltungen zur Wahl stehen“ (Reese 1997, S. 49). Reese führt darin weiter aus: „Feldenkrais betonte, wie jede Form von Bewegungslernen immer auf vorangegangenen Lernen aufbaut und den

innewohnenden Möglichkeiten des Systems. (…) Als Physiker war sich Feldenkrais der Tatsache bewusst, dass Bewegung selbst-organisierende Eigenschaften haben kann“ (Reese 1997, S. 52).

In der weiteren Literatur der Jahre 1999-1989 fanden sich folgende Hinweise: Mit seinem Artikel „Der Bewegungskette folgen“ bezieht sich der amerikanische Trainer L. W. Goldfarb auf eine systemtheoretisch geprägte Sichtweise als Grundlage der Feldenkrais-Arbeit. Er schreibt: „In „Beginnen wir am Anfang“ (Beginning at the Beginning) habe ich erläutert, dass der Hauptunterschied zwischen der feldenkraisschen Sicht und orthodoxen biomechanischen oder medizinischen Analysen darin liegt, dass wir eine systemische, dynamische Sichtweise haben an Stelle einer reduktionistischen und statischen. Statt eine Ursache an einer bestimmten Stelle zu suchen, finden wir heraus, wie sich ein Problem, eine Einschränkung im Zusammenhang mit der sich bewegenden Person manifestiert. Wir lokalisieren das Problem in einem Muster: in dieser hartnäckigen Konfiguration, die jeder Bewegung zugrundeliegt und die wir Gewohnheit nennen. Die Kernfrage unserer Arbeit ist folglich: „Wie lebt dieses Problem, diese Einschränkung in der Bewegung eines Schülers““ (Goldfarb 1994, S. 2). Goldfarb beschreibt die Wirkungseise der Feldenkrais-Methode als systemtheoretisches Konzept: „Wenn wir verstehen wollen, wie sich jemand als funktionelle Einheit bewegt, müssen wir auf die Beziehungen achten. Aber auf welche? (…) Um diese Frage zu beantworten, bedenke man, dass jedes System aus zwei verschiedenen Beziehungsformen besteht: Vielfalt und Einschränkung. Vielfalt bezieht sich auf alle möglichen Veränderungen, die ein System durchlaufen kann, ohne zu zerfallen, Einschränkung beschreibt das, was die Beziehungen einschränkt und - demzufolge auch die Vielfalt bestimmt. In anderen Worten: Vielfalt beschreibt die möglichen Zustände eines Systems und Einschränkung die Grenzen davon. Um zu verstehen, wie sich eine Person bewegt, vergleichen wir, wie sie oder er sich bewegt, damit, wie sie oder er sich bewegen könnte. Wir vergleichen die momentane Auswahl mit der potentiellen Auswahl. Oder mit andern Worten: Welche von allen zur Verfügung stehenden Optionen benutzt die Person?“ (Goldfarb 1994, S. 3). Unklar bleibt an dieser Stelle, inwieweit Goldfarb eine nachträgliche Erklärung der Wirkungsweise der Feldenkrais-Methode gibt oder inwieweit er beschreibt, dass Feldenkrais diese Prinzipien bei der Entwicklung seiner Methode bewusst eingesetzt und genutzt hat.

In seiner Artikelsammlung „Mental Furninture“ geht der amerikanische Feldenkrais-Trainer Dennis Lerri der Frage nach, auf welchen geistigen Grundlagen die Feldenkrais-Pädagogik beruht. In seinem Artikel Nr. 7 dieser Folge schreibt Lerri über den Hypnotherapeuten M. Erickson. Er berichtet darin, dass Feldenkrais Erickson kannte und getroffen habe, dass Margret Mead sie beide bekanntmachte sowie dass Feldenkrais großen Respekt vor Ericksons Arbeit gehabt habe. Das lässt darauf schließen, dass Feldenkrais Milton Ericksons Werk in seine Arbeit einfließen lassen hat. (Lerri 1997, S. 1). Ebenso bezieht sich Carl Ginsburg auf eine Nähe zu Erickson: „Doch die vielleicht engste Parallele im

allgemeinen Ansatz zum Verstehen menschlicher Kommunikation und Veränderung besteht in der Nähe zum verbal-therapeutischen Ansatz von Milton Erickson. Auch Erickson konzentrierte sich primär auf die Änderungsmuster seiner Klienten“ (Ginsburg 2000, S. 18).

Trotz dieser Hinweise auf systemtheoretisch-konstruktivistische Gedanken konnte ich meine Eingangsfragen auch mit Hilfe dieser Quellen nicht abschließend klären. Deshalb habe ich mich um noch ältere Literatur bemüht. Das waren hauptsächlich Übersetzungen amerikanischer Veröffentlichungen aus der Gründungszeit des deutschen Feldenkrais-Verbandes 1986.

Im Buch „Die Feldenkrais-Methode. Eine außergewöhnliche Bewegungslehre“ schreibt Y. Rywerant: „Der Mensch besitzt die Fähigkeit, seine Handlungen mehr oder weniger bewusst zu kontrollieren. Eine Handlung zu kontrollieren bedeutet natürlich … seine augenblickliche Aktivität zu überprüfen und zu überdenken, sie einer Korrektur zu unterwerfen, sie zu ändern und bisweilen ihren Verlauf vollends zu stoppen. Wir sind selbstkorrigierende oder uns selbst beherrschende Organismen - oder, moderner ausgedrückt, kybernetische Einheiten“ (Rywerant 1983, S. 23). Rywerants Texte selbst und seine Beschreibung der Feldenkrais-Methode zeigen eine sehr stark kybernetisch geprägte Denkweise. Er beschreibt Handlungen als Muster, bestehend aus sensorischem feedback, Ausführung, Ausführungskontrolle sowie Veränderung der folgenden Ausführung (vgl. Rywerant 1983). „Der Lehrer hat sie Aufgabe, den Schüler mit der Möglichkeit zu konfrontieren, andere vorstellbare Muster zu erfahren und zu vergleichen. Ähnlich einer „Aktualisierung der Landkarten“ werden sie besser auf die tatsächlichen Handlungen des Schülers abgestimmt“ (Rywerant 1983, S. 30).

Die meiner Meinung nach wichtigsten Informationen stammen aus den ältesten Publikationen der Gründungszeit des deutschen Feldenkrais-Verbandes, in denen sehr alte Texte von Feldenkrais veröffentlicht wurden. Diese Texte sind versehen mit Vorworten von H.-E. Czetzcok, der Feldenkrais sehr gut persönlich kannte und über dessen erkenntnistheoretisches Denken berichtet. Im Vorwort zu „Drei Aufsätze“ von Moshe´ Feldenkrais, einem Abdruck von drei Aufsätzen Feldenkrais´, die zwischen 1976-1979 entstanden sind, beschreibt Hans-Erich Czetczok die Nähe von Feldenkrais zum radikalen Konstruktivismus. Feldenkrais selbst bezieht sich im Aufsatz auf Heinz von Foerster als einen Kybernetiker, der ähnliche Ideen vertritt wie er selbst und schreibt: “Da ist also eine sich ständig ändernde Umwelt und ein sich ebenfalls ständig verändernder Organismus, die sich wechselseitig in unaufhörlicher Interaktion befinden, und das, so lange Leben in einem Organismus ist“ (Czetczock 1993, S. 6).

Weiterhin schreibt er im Vorwort zu Feldenkrais´Aufsatz von 1964 „Körperausdruck“: „Bewusstheit durch Bewegung und Funktionale Integration sind ganzheitlich, systemisch orientierte Methoden und

im Ergebnis mehr als die Summe ihrer Einzelelemente“ (Czetcok 1987, S. IV) sowie in seinem Artikel über die Feldenkrais-Methode: „Der Mensch verkörpert ein sich selbst regulierendes, rekursives synergistisches System. An jeder Handlung sind Bewegung, Sinnesempfindung, Gefühl und Denken beteiligt, und bei einer Veränderung eines dieser Teile werden Veränderungen des Ganzen erfolgen. In Feldenkrais´ Ansatz wird Bewegung als der beste Weg favorisiert, um eine synergistische Verbesserung des Gesamtsystems zu erreichen“ (H.-E. Czetczok 1995, S. 2).

Das interessanteste und aufschlussreichste Zitat stammt aus einem weiteren Vorwort Czetcoks zu einem Aufsatz von 1959. Darin äußert sich Czetcok folgendermaßen: „Das erkenntnistheoretische Umfeld, in dem Feldenkrais sich später engagierte, bezeichnet man heute als Radikaler Konstruktivismus. (...) Er kannte die Hauptvertreter dieser neurophilosophischen Strömung fast alle persönlich und stand in regem Austausch mit ihnen. Professor Heinz von Foerster, … , zählte schon bald zu den Unterstützern der Feldenkrais-Mehode, da er in dieser praktischen Arbeit seine eigenen Erkenntnisse und Vorstellungen wiederfand und umgesetzt sah“ (Czetcok 1991, S. 3).

Die Auswertung einer Vielzahl von Zeitschriften und Fachbüchern zur Feldenkrais-Methode aus einem Zeitraum von 30 Jahren ergab einige, aber verglichen mit Gesamtzahl der ausgewerteten Publikationen sehr wenige, Hinweise auf systemtheoretisch-konstruktivistische Wurzeln der Feldenkrais-Pädagogik. Noch sparsamer waren Informationen darüber, ob Feldenkrais selbst diese Theorien kannte und in die Entwicklung seiner Arbeit einfließen ließ. Hier konnte ich letztendlich verbindlich auf die Aussagen von H.-E. Czetcok zurückgreifen. Er kannte Feldenkrais gut und wusste, welche Erkenntnisse Feldenkrais bei der Entwicklung seiner Methode beeinflusst haben. Es wurde belegt, dass Feldenkrais von systemtheoretisch-konstruktivistischen Erkenntnissen in der Entwicklung seiner Pädagogik beeinflusst wurde. Feldenkrais kannte alle führenden Vertreter dieser Richtungen, stand mit ihnen in Austausch und hat diese Theorien verarbeitet. Diese Tatsachen werden jedoch in den Feldenkrais-Publikationen kaum beleuchtet. Es finden sich nur wenige, zumeist neuere Veröffentlichungen, die die systemtheoretisch-konstruktivistischen Grundlagen der Feldenkrais-Pädagogik reflektieren. Bislang gar nicht wurden Grundhaltungen und Arbeitsprinzipien systemtheoretisch-konstruktivistisch begründet, wie es in vergleichbarer Weise für die systemische Arbeitsweise längst geschehen ist. Dies erfolgt mit der vorliegenden Masterarbeit erstmals.

Konstruktivistische und systemtheoretische Wurzeln

Komplexe Systeme müssen auf Störungen (Pertubationen) reagieren, sie passen sich an, verändern sich und erreichen ein neues Gleichgewicht. Solche Veränderungen sind mit Weiterentwicklung verbunden. Diese systemtheoretische Auffassung ist auch Grundlage der Feldenkrais-Pädagogik:

„Leben ist kein Ding, sondern ein Prozess. Prozesse aber gehen gut, wenn es viele Wege gibt, sie zu beeinflussen. Um das zu tun, was wir möchten, brauchen wir mehr Wege, als nur den einen, den wir kennen – mag er auch ein guter Weg sein“ (Feldenkrais 2000, S. 15). Um die Instabilität zu induzieren, die in einem System notwendig ist, um einen Phasenwechsel von einem Bewegungsmuster zu einem anderen zu gestalten, entwickelte Feldenkrais viele Techniken, einschließlich Aufgaben mit einem hohen Neuigkeitswert und neuartigen räumlichen Orientierungen.Dazu äußert sich der Feldenkrais-Trainer M. Reese wie folgt: „Die Phase der Destabilisierung, die als Vorläufer für Phasenveränderungen und neuem Lernen beschrieben wurde, induzierte Feldenkrais durch die Einführung neuartiger Aufgabenstellungen“ (Reese 1996, S. 5).

Typisch für die systemtheoretische Sichtweise ist, dass Prozesse nicht in einer linearer Abfolge von Ursache und Wirkung ablaufen, sondern in einer wechselseitiger Beziehung und Bedingung, also zirkulär bzw. rekursiv. Demzufolge tritt in der Feldenkrais-Methode „… die Frage nach dem „Warum?“ in den Hintergrund. Anstatt nach der Ursache von Schmerzen, Symptomen, Bewegungseinschränkungen zu suchen, geht es um die Frage, wie wir handeln und uns bewegen“ (Feldenkrais 1987, S. 184). und um Alternativen dazu**:** „Instead of finding the cause localized at a site or situated in a position, we look for how the problem, or limitation, exits in the context oft he whole person in motion (…) How does this problem, this limitation live in a student?“ (Goldfarb, 1992, S. 2).

Entsprechend der Kernannahmen von Systemtheorie und Konstruktivismus, existiert „Wirklichkeit“ nicht an sich und losgelöst von der Person, die sie beobachtet, sondern wird aktiv konstruiert durch die Wahrnehmung des Beobachters. Realität wird als eine ergebnisoffene interaktive Konzeption angesehen, wobei Beobachter und Beobachtetes strukturell miteinander gekoppelt sind. Eine interaktionistisch-konstruktivistische Denkweise legt auch die folgende Erklärung Klinkenbergs zur Wirkungsweise der Feldenkrais-Pädagogik nahe: „Zwischen der Bewegungsorganisation beider Partner besteht eine kybernetische Beziehung von Exploration und Intervention, Bewegungsempfindung und Bewegungsorganisation derart, dass man davon sprechen kann, dass das Nervensystem des Behandlers mit dem Nervensystem des Schülers kommuniziert und Wissen, Sensititvität und Erfahrung des Lehrers dem Klienten zur Verfügung gestellt werden“ (Klinkenberg, 2000, S. 93). Feldenkrais selbst bezeichnete diese Klient-Lehrer-Interaktion als „Tanz der Nervensysteme miteinander“. Dieser Grundauffassung entspricht die Feldenkrais-Methode in ihrer Arbeitsweise: „In der Feldenkrais-Methode ist das In-Beziehung –Treten ein unabdingbares Kriterium für Wirksamkeit. Ich manipuliere nicht ein Objekt nach meinen Vorstellungen, sondern trete in einen Dialog mit einem anderen Menschen. Dabei arbeite ich nicht mit einem anderen System, sondern werde Teil eines größeren Systems: des Systems Practitioner-Klient. Und als Teil des Systems bin ich

auch nicht in der Lage, Kontrolle über einen anderen Teil des Systems auszuüben. Das heißt, auch das Ergebnis ist nicht wirklich kontrollierbar und vorhersehbar“ (Graf-Pointer 2002, S. 25) .

Nach den Auffassungen des Sozialen Konstruktivismus stellt „Realität“ ein Begriffskonstrukt dar, das nur durch menschlichen Austausch zur Realität wurde. Worte als Medium zur Konstruktion sozialer Realitäten besitzen eine große Bedeutung. Das trifft auch für die Verwendung von Sprache in der Feldenkrais-Pädagogik zu. Carl Ginsburg schreibt in „Feldenkrais und Wittgenstein“ dass Wittgenstein Sprache im Alltagsgebrauch analysiert und festgestellt habe, dass hier durch die ungenauen und ungleichen Bedeutungsinhalte Missverständnisse über Sprache erst entstehen; dass Sprache also immer mit dem Kontext betrachtet werden müsse, in dem Worte verwendet werden (vgl. Ginsburg 1998).

Aus der Verarbeitung der systemtheoretisch-konstruktivistischen Auffassungen entwickelte Feldenkrais seine Körperpädagogik für den Gruppen- und Einzelunterricht. Er verarbeitete auch andere neue Erkenntnisse seiner Zeit, auf die hier nicht eingegangen wird.

4.4. Grundhaltungen und Arbeitsprinzipien auf systemtheoretisch-konstruktivistischer Grundlage

Ausgehend von den systemtheoretisch-konstruktivistischer Grundlagen der Feldenkrais-Methode lassen sich wesentliche Wirkprinzipien formulieren. Diese Arbeitsprinzipien finden sich bislang nicht so in dieser Form systematisiert in Feldenkrais-Publikationen. Mit dem Bezug zur systemtheoretisch-konstruktivistischen Theorie und einer Formulierung von Arbeitsprinzipien auf dieser Basis wurde in der vorliegenden Masterarbeit Neuland beschritten.

Die genannten Arbeitsprinzipien der Feldenkrais-Pädagogik erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Ich habe diejenigen herausgefiltert, die systemtheoretisch-konstruktivistischer Herkunft sind. Dabei handelt es sich sowohl um allgemeinere Grundhaltungen als auch um konkretere Arbeitsprinzipien, wobei ich zwischen beidem nicht extra unterschieden habe, da es mir vor allem um den Vergleich zur systemischen Arbeitsweise ging.

Die Prinzipien werden hier in Reihenfolge und Bezeichnung bewusst an die systemischen Arbeitsprinzipien (Kapitel 3) angelehnt, um Ähnlichkeiten zu verdeutlichen und einen Vergleich (Kapitel 5.) zu erleichtern.

Neugier

Neutralität

Kontextsensibilität

Wertschätzung

Ressourcenorientierung, Lösungsorientierung

Unterschiede bewusst machen

Selbstbestimmung, Auftragssensibilität/Klient ist Experte für seine Lösung

Zielformulierungen

Suche nach Ausnahmen, Alternativen schaffen

Musterverstörung und Umdeutung

Konstruktionen/Perspektivwechsel statt fixierter Aufmerksamkeit

Bedeutung von Sprache

Erfahrungen ermöglichen

Keine Ursachenforschung

Neugier und Neutralität

Typische Kennzeichen der Feldenkrais-Arbeitsweise sind Neugier dem Klienten und seinem Anliegen gegenüber wie auch Neutralität gegenüber den Sichtweisen des Schülers: „Die Fragen des Feldenkrais-Lehrers sind stets offene Fragen. Insofern ist eine bestimmte Antwort nicht beabsichtigt. Wichtig ist allein, dass sie sich in einen Zustand neugierigen Beobachtens versetzen. Der Schüler sollte nicht erwarten, dass er nur dann richtig oder falsch liegt, wenn er vermeintlichen Erwartungen entspricht, die er aus den Fragen herauszulesen meint. Das würde einem wirklichen Experiment nicht entsprechen“ (Klinkenberg 2000, S. 15). R. Russell schreibt über die Art, wie Feldenkrais einen neugierig-neutralen Entwicklungsraum für seine Schüler schuf: „Seine Bemerkungen zu einer Person sind stets wohlwollend und seine Beobachtungen zeigen, dass er die Welt eines Menschen in seiner Betrachtungsweise weitgehend berücksichtigt. Er ist erstaunlich neugierig und spielerisch in seiner Interaktion. Er setzt Körpersprache und Stimme so ein, dass die Person sich wohlfühlt, stellt sie aber gleichzeitig in den Mittelpunkt seiner Aufmerksamkeit und ruft dadurch ihre eigene Neugierde hervor. (…) Er organisiert die Beziehung zwischen ihm und dem Klienten, wobei Geduld und ein offener Raum die grundlegenden Eigenschaften sind. (…) Entscheidend ist dabei nicht notwendigerweise, was er mit seinen Händen macht oder welche Art der Differenzierung er benutzt, sondern vielmehr die Art und Weise, wie er seine eigene Aufrichtung, seinen Atem und sein Gleichgewicht organisiert und wie er den Raum des Lernens, der ihn und den Klienten umgibt, sowie seine eigene Stimmung und Haltung wahrnimmt“ (Russell 2001, S. 17). Das Ziel von jeder Gruppen- oder Einzelstunde ist es, einen solchen Erfahrungsraum für die Schüler zu schaffen.

Kontextsensibilität

Zu den konstruktivistischen Grundannahmen zählt, dass jede Wirklichkeitskonstruktion nur in ihrem entsprechenden Kontext gesehen werden kann. Dies hat Feldenkrais in seiner Arbeit berücksichtigt, indem er stets auf den Kontext einer Situation fokussiert hat: „Da es keine objektive Wahrheit gibt, kann angemessenes Verhalten niemals absolut sein. Es ist erst dann angemessen, wenn es zu einer Person, der Situation, dem Kontext und zum Zeitpunkt passt“ (vgl. Feldenkrais 1991, S. 85). Damit wird ein respektvoller Umgang mit der Wirklichkeit der Schüler entsprechend ihres Kontextes selbstverständliches Prinzip der Arbeit eines Feldenkrais-Pädagogen: „Um die vorgestellten Ideen und Prinzipien nutzen zu können, muss sich der Lehrer … an der Wahrnehmungs- Gefühls- und Bilderwelt des Schülers orientieren. Der Lehrer sollte während der Behandlungssitzung Teil der unmittelbaren Umgebung des Schülers werden“ (Rywerant 1983, S. 35).

Wertschätzung und Würdigung

Das Arbeitsprinzip der Kontextsensibilität schließt bereits einen wertschätzenden, respektvollen Umgang mit den Schülern ein. Lernen im Rahmen der Feldenkrais-Arbeit wird gesteuert von Wohlbefinden, wenig Stress, Angstfreiheit, optimaler Wachheit und frei fließender Aufmerksamkeit: „Voraussetzung für die praktische Durchführung der Übungen sind Bedingungen, die die Wahrnehmungsfähigkeit begünstigen. Dies ist eine optimale, entspannte, das Wohlbefinden fördernde Lage oder Haltung. (…) Die Bewegungen werden nicht trainiert, wohl aber variiert, was wiederum die Wahrnehmungsfähigkeit fördert“ (Kuhl 2003, S. 33). Einer Wertschätzung und Würdigung der bisherigen Lösungsversuche der Schüler entspricht auch der nicht wertende Charakter der Feldenkrais-Pädagogik, wie Klinkenberg treffend formuliert: „Den genannten Bedingungen des Lernens, vor allem in entspannter Umgebung und aus Fehlern lernen zu dürfen, wird die Feldenkrais-Methode „Bewusstheit durch Bewegung“ in besonderer Weise gerecht. (…) Solche Wahrnehmungen beruhen auf dem stets nicht beurteilenden, nicht kritisierenden Charakter der Feldenkrais-Arbeit“ (Klinkenberg 2000, S. 79). Im Berufsbild für Feldenkrais-Pädagogen wird dieser Lernrahmen folgendermaßen beschrieben: „Im Prozess des organischen Lernens sind Schülerin und Feldenkrais-Lehrerin zwei miteinander Experimentierende und Lernende in der offenen Situation einer Feldforschung. Thema und Ergebnis des Feldenkrais-Unterrichtes stehen also nicht von vornherein fest. Die Lehrerin respektiert die Würde der Schülerin. Sie stellt durch ihre Stimme, ihre Sprache und ihr übriges Verhalten hierauf ein. Sie läßt sich im Kontakt mit der Schülerin von der Idee leiten, in ihr diejenige zu sehen, die sie im Begriff ist zu werden. Auch kritisiert sie die derzeitige Verfassung oder Körperhaltung der Schülerin nicht. Sie drängt ihr auch keine Ratschläge auf. Die Bedingungen für einen solchen Lernprozess stellen hohe Anforderungen an die Persönlichkeit und die Ausbildung der Feldenkrais-Lehrerinnen“ (Pieper & Weise 1996, S. 15).

Dabei ist von besonderer Bedeutung, dass der Schüler einen sicheren Erfahrungsraum vorfindet, in dem er sich trauen kann, anderes auszuprobieren und dass er selbst beurteilen und bestimmen kann, was das Thema des Unterrichts ist: „Die Arbeit eines Feldenkrais-Lehrers findet auf hohem Niveau und unter genauer Beobachtung des Experiments statt. Das verleiht dem Schüler Sicherheit. Der Schüler verfügt zudem über ein eigenes Kriterium zur Beurteilung der Qualität des Unterrichts, indem er sich nur zu fragen braucht, ob dieser zu größerer Freiheit und Leichtigkeit in seinem Leben beigetragen und die Behandlung des Lehrers mit seinen Fragen und Bedürfnissen zu tun gehabt hat“ (Klinkenberg 2000, S. 83).

Ressourcen- und Lösungsorientierung; Das Lernen lernen

Der Feldenkrais-Pädagogik liegt die Annahme zugrunde, dass die Schüler alle nötigen Fähigkeiten bereits in sich tragen und dass die Tätigkeit des Feldenkrais-Lehrer „nur“ darin besteht, sie in der Konstruktion von Lösungen, im Lernprozess, zu unterstützen. Widerstände werden demzufolge „… nicht angegangen, sondern es wird ihnen nachgegangen. Seitens des Lehrers gibt es keine Beurteilung oder Korrektur anhand normativer Maßstäbe. Der Lehrer lehrt nicht, sondern hilft beim Finden des je eigenen Weges (…) Es geht um das Lernen, wie man lernt. Im Verlauf der Übungen werden bis dahin nicht bewusste oder „vergessene“ Bewegungsmuster wahrgenommen“ (Kuhl 2003, S. 33). Unterstützend sind z.B. Angebote zur Unterbrechung problemstabilisierender Muster, der Fokus auf den benötigte Ressourcen, das Anregen von Suchprozessen nach alternativen Lösungen, die Entwicklung der Wahrnehmung von Unterschieden mithilfe von Bewegung: „Bewegung verstand Feldenkrais als ein systemisches Geschehen, in dem kinästhetische Rückkopplungsvorgänge zwischen Nervensystem und Bewegungsapparat dazu dienen, Bewegung zu steuern und bewusst zu machen. Die Fähigkeit, gewohnheitsmäßige und oft dysfunktionale Bewegungsmuster zu erkennen, wird systematisch gelehrt“ (Klinkenberg 2000, S. 4). Damit erhält der Klient Werkzeuge in die Hand, die es ihm erlauben, eigene Lösungen gezielt auf ihre Tauglichkeit zu prüfen, also eigene Lösungen mit eigenen Ressourcen zu finden: „Feldenkraisarbeit und Therapie führen dazu, immer wieder neue Perspektivenwechsel zu erleben und herbeizuführen (…) Dabei ist die Grundprämisse der Theorie beider Konzepte, dass die jeweils gewählte Ausgangsperspektive für die Person die erst einmal beste Position für diesen Moment mit den zur Verfügung stehenden Erfahrungen und Mitteln ist. Das bedeutet: Es geht nicht um eine Veränderung, deren Ziele bereits klar bzw. von außen bestimmt sind, sondern es geht in Therapie und Feldenkraisarbeit darum, mit Hilfe einer anderen Person (TherapeutIn und Feldenkrais-Practitioner) Ziele zu entwickeln und dann eine gewisse Zeit einen Weg gemeinsam zu gehen, der zu subjektiven Veränderungen führt“ (Klinkenberg 2000, S. 27).

Unterschiede bewusst machen; „Do you feel the difference?“

Um mögliche Lösungen zu erkennen, ist es nötig, ein Gefühl für Unterschiede zu entwickeln, denn

„Erst, wenn eine Person eine Erfahrung macht, die sich klar und deutlich von anderen Erfahrungen unterscheidet, ist Lernen überhaupt möglich“ (Reese 1996, S. 49). Das Wahrnehmen von Unterschieden ermöglicht die Konstruktion brauchbarer Lösungen. Die Feldenkrais-Methode entwickelt die Aufmerksamkeit für Unterschiede im Körperempfinden. Insbesondere der Feldenkrais-Trainer Larry Goldfarb hat in den Feldenkrais-Trainings die Schüler immer wieder gefragt “Do you feel the difference?“, bis dieses zum geflügelten Wort wurde. Auch in der nonverbalen Feldenkrais-Einzelarbeit geht es um das Wahrnehmen von Unterschieden: „Berührungen und Bewegungen des (muskulär bewusst nicht aktiven) Klienten durch den Lehrer dienen beiden zur feinen Wahrnehmung des Ist-Zustandes der Bewegungsorganisation des Klienten. Dabei sind die Grenzen zwischen Exploration und Intervention insofern fließend, als bereits die Wahrnehmung weniger bewusster oder aus dem Körperbild ausgesparter Regionen oder Befindlichkeiten zur Veränderung der Gesamtorganisation führt“ (Rywerant 1998, S. 91).

Selbstbestimmung, Auftragssensibilität; Klient ist Experte für seine Lösung,

Die Feldenkrais-Pädagogik geht davon aus, dass die Schüler selbst genügend kompetent sind, um Lösungen ihrer Probleme zu finden bzw. ihre Ziele zu erreichen. Sie fördert die Selbstbestimmung der Schüler hinsichtlich des Themas und der Ziele der Arbeit. Demzufolge haben die „… Interventionen, Berührung und Bewegung des Schülers durch den Lehrer … keinen manipulativen, sondern einladenden Charakter. Funktionale Integration ist wie die Feldenkrais-Methode insgesamt stets nicht-direktiv und vermeidet Korrekturen oder Modellvorgaben. (…) Es bleibt stets die Person des Klienten, die angibt, welche Entwicklungen notwendig und auf welche Weise und in welchem Tempo sie möglich sind“ (Klinkenberg 2000, S. 91). Carl Ginsburg ergänzt diese Überlegungen weiter: „Lernen sollte im Bereich dessen stattfinden, was eine Person kann, und bewirken, dass es ihr besser geht. (…) Wir bringen diese Resultate nicht hervor, wir bahnen sie bloß an, und wenn wir das aus dem Auge verlieren, verzerren wir die Methode“ (Ginsburg 2010, S. 13).

Zielformulierungen

Ziele sind in der Feldenkrais-Arbeit positiv, es sind Ziele, die mit einem gutem Körpergefühl (vgl. Konzept der somatischen marker, Kapitel 5) verbunden sind. Dabei stellt das gute Körperempfinden zusammen mit den begleitenden Emotionen, das entscheidende Auswahlkriterium dar. Der Weg zum Ziel, zur Konstruktion der gewünschten Veränderung verläuft dabei kleinschrittig, die Ziele sind nicht zu hoch gesteckt. Sie befinden sich im Handlungsvermögen des Klienten. Dadurch wird ein Erfolg hochwahrscheinlich und gebahnt. Unterrichtet wird in der Feldenkrais-Pädagogik der Weg zur Erreichung von Zielen über die Entwicklung von Aufmerksamkeit auf die Art der Handlung: „Die Empfindung von Widerstand kommt von schlechter Hemmung und Integration der Antriebe zur

Handlung, bevor diese in die Tat umgesetzt werden. (...) Je empfindlicher unsere Aufmerksamkeit für Widerstand ist, desto feiner werden Geschick und Fähigkeit sein“ (Feldenkrais 1992, S. 157).

Suche nach Ausnahmen, Alternativen schaffen

Ausnahmen in Bezug auf den Zwischenraum zwischen mehreren Stunden werden am Beginn der Feldenkrais-Stunden erfragt. Sie verdeutlichen bereits erfolgreiche funktionale Wirklichkeitskonstruktionen. Zentrales Thema ist es, systematisch und gezielt die Aufmerksamkeit für Ausnahmen zu entwickeln und dadurch Ausnahmen bewusst zu machen, damit ein Unterschied als Unterschied wirken kann. Ausnahmen zielgerichtet erzeugen und erkennen zu lernen ist Stoff der Lektionen. Die Lernstrategie nach Feldenkrais konzentriert sich nicht auf das Problem sondern auf die Erzeugung von alternativen Wegen zum Ziel. Die möglichen Handlungsalternativen zu erhöhen ist ein weiteres zentrales Element der Feldenkrais-Pädagogik. „Nur, wenn uns vielerlei Möglichkeiten zur Auswahl stehen, können wir auf ähnliche, aber unterschiedliche Situationen verschieden und angemessen reagieren. (…) Unsere Aktionen und Reaktionen müssen daher, selbst in unserer Erwartung oder Vorstellung ein Gefühl der Befriedigung und des Gelingens enthalten, der Lust am Tun und der Freude am Ergebnis. Wer über nur eine Verfahrensweise verfügt, hat keine Wahl als zwischen Tun und Nicht-Tun. Indem wir differenzieren, bekommen wir für das, was wir auf eine bestimmte Weise schon tun, neue Verfahrensweisen zur Auswahl” (Feldenkrais 1987, S. 68). Der Sinn alternative Handlungen ergibt sich nach Klinkenberg wie folgt: „Statt die gleiche Bewegung zehnmal, hundertmal oder noch öfter zu wiederholen, genügen wenige mit Bewusstheit und jeweils unter anderen Gesichtspunkten mit kleinen Variationen ausgeführte Bewegungen. Dies hat seinen Grund. Bewegung ist vorrangig eine Tätigkeit des Nervensystems. Eine gleiche Bewegung mehrfach ausführen, ist für das Nervensystem vergleichsweise so interessant, wie das Abrufen der gleichen Software auf einem Computer. Angenehme variierte Bewegung bringt jedoch neue Information für das Nervensystem. Bewegungslernen gleicht dem Programmieren eines Computers. Es spielt bei der Strukturbildung unseres Gehirns und bei der Konstruktion unserer objektiven Welt eine zentrale Rolle“ (Klinkenberg 2000, S. 19). Sowohl in der Gruppen- als auch in der Einzelarbeit der Feldenkrais-Methode werden systematisch und gezielt Ausnahmen und Alternativen erzeugt: „Funktionale Integration lässt sich als eine Methode der Körpermanipulation definieren, durch die der Lehrer dem Subjekt eine Bewusstheit des neuromotorischen Systemes in den Begriffen eines festgelegten Vorrats an Bewegungsmustern vermittelt, die gewohnheitsmäßig benutzt und gewöhnlich vermieden werden, und es so mit der Erfahrung alternativer Bewegungsmuster versorgt, die assimiliert werden können“ (Rywerant 1985, S. 260).

Musterverstörung und Reframing

Die Störung vorhandener Muster bzw. ihre Umdeutung ermöglichen den Zugang zu neuen Konstruktionen und Lösungen für die Schüler. Dieses systemtheoretisch-konstruktivistische Prinzip setzte Feldenkrais gezielt in seinen Bewegungslektionen ein. „Durch Variieren, wobei auch ungewohnte Muster ausprobiert werden, und subtile Wahrnehmung wird eine Labilisierung eingefahrener Bewegungsmuster erreicht und eine Neuorganisation angestoßen. Bis dahin nicht integrierte, oft einengende Bewegungsanteile werden umorganisiert. Schließlich wird der Körper als funktionelle Einheit mit erweitertem Bewegungsspielraum erfahren. (…) Die Erfahrung von Integration und Fähigkeit zur Selbstorganisation hat positive Auswirkungen auf die seelische Verfassung“ (Kuhl 2003, S. 33). Klinkenberg beschreibt die Wirkung der Verstörungen folgendermaßen: „Eine Möglichkeit, die den bewussten Teil des Gehirns des Schülers (die Gehirnrinde) an der Klärung und Annahme neuer Muster beteiligt, besteht darin, seine Aufmerksamkeit durch einen unüblichen oder nicht gewohnheitsmäßigen Kontext zu fesseln“ (Klinkenberg 2000, S. 53), sowie: „Feldenkrais-Lehrer entwickeln ein feines Gespür für unnötige Anstrengung, innerliche Verkrampfung und falschen Ehrgeiz und verfügen über ein reiches Repertoire an Maßnahmen, solche unerwünschten Entwicklungen zu unterlaufen. … zahlreiche Techniken, die dem Feldenkrais-Lehrer in der Gruppenarbeit sprachlich zur Verfügung stehen: die Umformulierung (reframing) struktureller Probleme in funktionsbezogener Lernkontexte, Doppelbotschaften, indirekte Suggestionen und Visualisierungen“ (Klinkenberg 2000, S. 80).

Bewusstwerden von Konstruktionen: Bewusstheit durch Bewegung; Perspektivwechsel statt fixierter Aufmerksamkeit

Entsprechend der konstruktivistischen Grundannahme, dass Realität aus einem Konstruktionsprozess des Individuums selbst erwächst, beschäftigt sich die Feldenkrais-Pädagogik damit, diese Konstruktionen ins Bewusstheit der Klienten zu bringen. Dabei geht es um verbale, mehr aber noch um nonverbale Konstruktionen durch Sinnesempfindungen, Körpergefühle, innere Bilder etc.: „Wir konstruieren den Moment aus einer Kombination von Empfindung, Gedanke, Bewegung und Gefühl“ (Klinkenberg 2000, S. 16). Entscheidend ist dabei die Lenkung der Aufmerksamkeit, ihr wird in der Feldenkraisarbeit besondere Bedeutung beigemessen. Damit hat sich insbesondere der amerikanische Feldenkrais-Pädagoge R. Delman auseinandergesetzt: „Einfach gesagt: die Welt, die wir erfahren, ist die Welt, der wir Aufmerksamkeit schenken. Unsere Motivation hat eine radikale Auswirkung auf unsere Wahrnehmung“ (Delman 2003, S. 13). Das bedeutet, dass Probleme oft durch eine fixierte Aufmerksamkeit auf die derzeitige Handlungsmöglichkeit entstehen: „Wer sich selbst genau beobachtet, wird feststellen, dass jeder zwanghaften Handlung eine zwanghafte Orientierung der Aufmerksamkeit vorausgeht. (...) Der Subtext des Übens der Feldenkraismethode lautet, eine

Meisterschaft in der Bewegung der Aufmerksamkeit zu erlangen (…) Wir arbeiten mit der Welt, wie sie vom Schüler wahrgenommen und durch unsere eigenen Vorlieben konstruiert wird. Die Gewohnheiten der Aufmerksamkeit spielen eine zentrale Rolle (…) Jede Vorliebe kann einen anderen Aspekt der Welt offenbaren und keine ist an und für sich schlecht; erst die Fixierung schafft Probleme“ (Delman 2003, S. 15). In der Feldenkrais-Pädagogik wird intensiv an der Selbstwahrnehmung von Körpersignalen und -gefühlen gearbeitet, denn „Auf diese Weise ist der Schüler in den Lektionen „Bewusstheit durch Bewegung“ zugleich Handelnder und Zeuge seines Handelns, Ausführer und Beobachter, Schüler und Lehrer. Bewusstheit befreit somit von den Vorgaben Anderer, sei es in bezug auf die Ausführung, die Qualität, Richtig oder Falsch“ (Klinkenberg 2000, S. 73). Feldenkrais selbst sagte dazu: „Man kann sie (die Person) nur dazu bringen, sich jener Dinge bewusst zu werden, die sie brauchen kann, um sich selbst besser zu organisieren – in sich selbst zu finden, wie sie unwissentlich jenen Schmerz produziert. Wenn die Person bei uns Hilfe sucht, sollten wir diese Aufgabe nicht für sie übernehmen (sie korrigieren) - wir können niemanden heilen, wir sind kein Gott – wir können sie lediglich dazu anleiten, sich selbst zu helfen“ (Feldenkrais zitiert nach Ausbildungsaufzeichnungen Carl Ginsburgs, in Ginsburg 2010, S. 13).

Bedeutung von Sprache

Dem Einsatz von Sprache als Konstruktionsmedium von Realitäten wird in der Feldenkrais-Pädagogik große Aufmerksamkeit geschenkt. Z. B. wird im Unterricht eine positive, respektvolle Sprache für Vorschläge, Hinweise Kommentare o.ä. gewählt, um dem Schüler die Wahl zwischen Annahme und Ablehnung des Vorschlages entsprechend seiner individuellen Wirklichkeitskonstruktion zu lassen. Zur Lösungsorientierung gehört auch die sprachliche Orientierung weg von Problemgesprächen hin zur Lösungssuche. Allerdings war sich Feldenkrais auch der Grenzen von Sprache durchaus bewusst. In der Einführung zu San Franzisco Training 1975 sagte er: „Unsere Sprache ist idiotisch aufgebaut und passt nicht zu dieser Arbeit. Sie schafft eine Struktur, die überlagert. Sie schafft sozusagen Verwirrung.“ Feldenkrais hat sich dazu geäußert, dass Wort das Denken zerstören können, „Denken ist das Objekt und wir müssen sicherstellen, dass unsere Sprache das ausdrückt, was im Denken sich manifestierte, bevor es über die Konventionen des Sprechens und der Sprache manifestiert wurde“ (vgl.Ginsburg 2010, S. 7).

Erfahrungsraum herstellen, statt fertiger Ergebnisse

Es geht in der Feldenkrais-Pädagogik darum, einen Raum für eigene Erfahrungen der Teilnehmer zu schaffen, den: „Nicht das objektive fertige, herrschende und durch die Institutionen vermittelte Wissen sollte richtungsweisend sein, sondern die jeweils neue Erfahrung, die das Subjekt mit sich und im Austausch mit anderen Subjekten machen kann“ (Klinkenberg 2000, S. 33). In diesem Sinne

wird die Feldenkrais-Pädagogik auch als Entstehungspädagogik bezeichnet : „Wir akzeptieren das, was ist, wie wir und der Andere sind, ohne den Ehrgeiz, Veränderungen hervorzurufen. Wir bieten einen wohlwollenden offenen Raum für uns und unsere KlientInnen in der ruhigen Zuversicht, dass wir interessiert bleiben können, egal, was auch immer geschieht, und fähig sind, aus eigenen Ressourcen heraus zu antworten, ohne Furcht vor Verlusten oder Versagen“ (Russell 2001, S. 17).

5. Vergleich von Systemischer Arbeitsweise und Feldenkrais-Pädagogik

5.1. Wurzeln, Menschenbild und Ziele von Feldenkrais-Pädagogik und Systemischer Beratung

Aus einem Vergleich der in den Kapiteln 3 und 4 dargestellten erkenntnistheoretischen Annahmen, Zielen und Prinzipien von systemischer Beratung und Therapie sowie der Feldenkrais-Pädagogik ergeben sich zahlreiche Ähnlichkeiten.

Beide Methoden haben ihre Wurzeln in den erkenntnistheoretischen Annahmen von Systemtheorie und Konstruktivismus. Sowohl systemische Beratung/Therapie als auch Feldenkrais-Pädagogik gehen von der Ansicht aus, dass Systeme, insbesondere soziale Systeme von Ganzheit gekennzeichnet sind. Das bedeutet, dass Veränderungen einzelner Teile eines Systems Veränderungen im gesamten System nach sich ziehen. Weiterhin kennzeichnet sie Übersummativität, d. h., das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile; Nichtlinearität, d. h. die Folge von Ursachen und Wirkungen führt zur Ausgangsursache zurück und beeinflusst diese; Offenheit, d. h. sie stehen in Austausch und Beziehung zu ihrer Umwelt; Homöostase, d. h. die Fähigkeit, durch Selbstregulierung einen stabilen Zustand aufrechtzuerhalten sowie Systemevolution, d. h. die Fähigkeit zu Entwicklung, Veränderung und Differenzierung (vgl. Schwing & Fryzer 2010, S 24-26).

Sowohl systemische Arbeitsweise als auch Feldenkrais-Pädagogik teilen die Annahme, dass Systeme nicht gezielt zu beeinflussen, sondern lediglich durch Variationen und Alternativen anzustoßen sind sowie dass Muster verstört werden können, was zu neuem, alternativem Verhalten des Systems führt. Daher geht es in der systemischen Arbeit darum, Gelegenheiten zu schaffen, dass ein System anregungsoffen für Zufälle ist und dass „die Gelegenheiten dazu öfter kommen, als sie von selbst kommen würden. Wie kann man von vornherein in der Kommunikation ein System so anlegen, dass eine gewisse Wahrscheinlichkeit dafür besteht, dass irgendetwas so Nutzbares gesagt wird, obwohl man das nicht voraussehen kann?“ (Luhmann 1988, S. 132, in Schlippe & Schweitzer 2010, S. 11).

Beide Methoden gehen davon aus, dass Veränderungen geschehen infolge der Interaktion zwischen Therapeut und Klient bzw. Feldenkrais-Lehrer und Schüler, die ein gemeinsames System

entsprechend einer Kybernetik 2. Ordnung bilden. Das entspricht dem systemischen Konzept, wie es von den systemischen Therapeuten Welter-Enderlin und Hildebrandt beschrieben wurde: „Das Klientensystem, das Therapeutensystem, der gemeinsame Kontext und die Begegnung zwischen Therapeuten und Klienten sind die wesentlichen Komponenten eines therapeutischen Systems“ (Welter-Enderlin & Hildebrandt 2004, S. 71). Ganz ähnlich äußert sich der Feldenkrais-Trainer R. Russell: „Die Wirksamkeit solcher außergewöhnlichen Lektionen entsteht aus einer Synergie zwischen Lehrendem und Lernendem, dem „wir“ das ein fließendes Gefühl des Lernens vermittelt, das sich leicht und stimmig anfühlt. (…) Wenn wir präsent, interessiert, aufmerksam Anderen gegenüber und offen für eine unmittelbare Interaktion sind, dann können wir einen offenen Raum für Entwicklung schaffen, der kreativ und spontan ist und ein ungewisses Ergebnis hat“ (Russell 2001, S. 16).

Beide Methoden beruhen auf der konstruktivistischer Grundannahme, dass Menschen jeweils ihre individuelle Realität selbst konstruieren. Das entspricht der Grundhaltung in der Feldenkrais-Pädagogik, wonach das Finden neuer Konstruktionen, von Veränderungen, Alternativen und Perspektivwechsel zentrales Element der Interaktion zwischen Lehrer und Schüler ist. Beide Methoden stimmen darin überein, dass soziale Prozesse rekursiv sind: „In sozialen Systemen ist von der Rekursivität sozialer Prozesse auszugehen. Verhaltensweisen des einzelnen sind durch die der anderen (mit)bedingt und bedingen sie gleichzeitig, so dass eine linear kausale Sichtweise eine unzulässige Verkürzung darstellt. (…) In einem solchen Wechselwirkungsgefüge hat jede Handlung Rückwirkungen auf die handelnde Person selbst, ein Aspekt, der las Selbstreferenz“ oder Selbstrückbezüglichkeit“ bezeichnet wird“ (Schlippe & Schweitzer 1996, S. 90).

Übereinstimmend wird in beiden Methoden entsprechend der Annahmen des Sozialen Konstruktivismus gezielt das Medium Sprache in seiner Bedeutung zur Konstruktion von sozialen Realitäten in Systemen genutzt. Sowohl die systemische Arbeitsweise als auch die Feldenkrais-Pädagogik ist sich dabei der Kontextualität des Gebrauchs Sprache bewusst und nutzt dieses Wissen in ihren Interventionen: „Was wir als „Wirklichkeit“ bezeichnen, entsteht im Dialog, im Gespräch. Das, was wir für wirklich halten, haben wir in einem langen Prozess von Sozialisation und Versprachlichung als wirklich anzusehen gelernt. Systeme konstruieren gemeinsame Wirklichkeiten als Konsens darüber, wie die Dinge zu sehen sind“ (Schlippe & Schweitzer 1996, S. 89).

Es ist eine Kernannahme beider Methoden, dass die Beziehung zwischen Lehrer/Therapeut und Schüler/Klient geprägt ist von Respekt und Wertschätzung, von der Würdigung bisheriger Lösungsversuche, von Akzeptanz der Welt der Anderen sowie von Vertrauen und Sicherheit. Damit wird ein Rahmen geschaffen, in dem der Klient/Schüler sich trauen kann, neue Lösungen zu finden. In dieser Atmosphäre entstehen Lösungen in der Interaktion, im System. Der Klient ist kompetent, er

trägt bereits alle Ressourcen in sich: „Am Anfang, als ich den Gedanken verfolgte, dass ich versuchen wollte, meine Klienten zu „heilen“, leistete ich eher schlechte Arbeit. Aber später, als ich erkannte, dass wir beide in Wirklichkeit zusammenarbeiten, um zu einem Verständnis der Situation zu gelangen, änderte sich meine Arbeit. Erst dann wurde sie sicherer“ (Feldenkrais zit. In Hanna 2006, S. 174). „Ein guter Lehrer nimmt dem Schüler nicht um einer kurzfristigen Lösung willen die Möglichkeit einen eigenen Urteilsmechanismus zu entwickeln. Er darf nicht nur darauf aus sein helfen zu wollen und vormachen zu wollen. Er muss in der Lage sein können, den Schüler suchen zu lassen im Vertrauen darauf, dass er selbständig findet. Für den Schüler ermöglicht dies Kreativität und Verantwortung“ (Klinkenberg 2000, S. 86). Dem entspricht die systemische Auffassung von gemeinsamer Aktion, wie sie Insoo Kim Berg formuliert: „Das heißt, die therapeutische Veränderung ist ein interaktionistischer Prozess, an dem beide, der Therapeut und Klient teilhaben. Sie ist nicht etwas, das der Therapeut dem Klienten – als einem passiven Empfänger dieser Leistung – angedeihen ließe“ (Berg & Miller 1995, S. 85). Bereits Gregory Bateson äußerte sich zu der Begrenztheit von Hilfe: „Was ein einzelner Mensch für einen anderen Menschen tun kann, ist nun nicht gerade überhaupt nichts, aber es hilft dem Hilfesuchenden sicher manchmal, wenn sich der Helfer darüber im Klaren ist, wie wenig Hilfe geleistet werden kann“ (Bateson 1987, S. 27, zit. in Hargens 2010a, S.24).

Es gibt eine Übereinstimmung der Ziele beider Methoden, denn es geht in beiden jeweils um die optimale Gestaltung von Lernprozessen, um Unterstützung für erfolgreiche Problemlösungen sowie um erweiterte Lebensmöglichkeiten für die Klienten/Schüler. Dieses Arbeitsziel lässt sich, für beide Methoden gleichermaßen mit den Worten Ludwig Wittgensteins beschreiben: „Die Lösung des Problems, das du momentan im Leben siehst, ist eine Art zu leben, die das Problemhafte in der Situation zum Verschwinden bringt“ (zit. In Oestreicher 2001, S. 22).

Auch Therapie ist ein Lernprozess: „In der Sprache der Psychologen bedeutet Lernen eine objektiv beobachtbare und überdauernde Veränderung des Verhaltens“ (Klinkenberg 2000, S. 76) sowie “Lernen ist gesünder als Patient zu sein“ (Feldenkrais 2000, S. 15). Daraus ergeben sich ähnliche Inhalte von systemischer und Feldenkrais-Arbeit wie folgt: „Erste Aufgabepädagogischer und therapeutischer Arbeit muss es deshalb sein, die Lernfähigkeit der Schüler und Patienten wieder zu ermöglichen. Dazu gehört, die Bedingungen des Lernens zu optimieren und den Schüler schrittweise zu einer Entwicklung zu animieren, die eine ungestörte Leistung und Verwirklichung seiner selbst beinhaltet. Hieraus resultieren die Abstinenz von invasiver pädagogischer Beeinflussung und der Verzicht auf Regeln, auf dogmatische Festlegungen von richtig oder falsch und auf behindernde Zielfixierungen“ (Klinkenberg 2000, S. 81).

Die Feldenkrais-Pädagogik geht etwas weiter in ihrem Ziel. Sie betont als Ziel, Reife zu entwickeln. Sie ist damit umfassend auf die Selbstentwicklung der Schüler orientiert. Die Fähigkeit, angemessen im

Sinne von funktional und zweckmäßig handeln zu können, bezeichnet Feldenkrais als Reife. Sie entspricht dem „gutem Wissen“ nach Glasersfeld (vgl. v. Glasersfeld 1984a, S. 2, zit. in de Shazer 2005, S. 66). Glasersfeld hat als gutes Wissen die Handlungs und Denkmethoden bezeichnet, die das erkennende Subjekt befähigen, den Erfahrungsfluss zu organisieren, steuern, vorherzusagen bzw. angemessen und effektiv zu handeln in einem bestimmten Kontext, was Maturana und Varela (Maturana & Varela 1987, S. 189) als Erkenntnis bezeichnen. Reife ist keine feststehende Größe, sondern wird immer wieder durch die Integration von Erfahrungen erweitert, d. h. durch Lernen ergänzt. Diese Auffassung vertritt auch Heinz von Foerster: „Denn je größer die Freiheit ist, desto größer sind die Wahlmöglichkeiten und desto eher ist auch die Chance gegeben, für die eigenen Handlungen Verantwortung zu übernehmen. Freiheit und Verantwortung gehören zusammen. Nur wer frei ist – und immer auch anders reagieren könnte – kann verantwortlich handeln“ (V. Foerster 1998, S. 42). Feldenkrais stimmt hierin mit Glasersfeld und von Foerster überein : „Ich verstehe unter Reife die Fähigkeit eines Individuums, die Gesamtsituation vergangener Erfahrungen in ihre Komponente zu zerlegen, um sie dann in eine neue Konfiguration zu bringen, die den gegenwärtigen Umständen am besten gerecht wird. (…) Bei der dynamischen Veränderung, die wir betrachten, handelt es sich darum, das Nervensystem von seinen kompulsiven Konfigurationen zu befreien, und ihm eine Art von Aktion oder Reaktion zu ermöglichen, die nicht von seiner Gewohnheit ,sondern von der jeweiligen Situation bestimmt wird“ (Feldenkrais 1985, S. 4).

Sowohl systemische Beratung undTherapie als auch die Feldenkrais-Pädagogik gestalten Lernprozesse, dabei erfolgt Lernen als Anregung, Unterstützung, Musterverstörung und stets kontextorientiert. Der Lehrende hat die Aufgabe, Problemsituationen und Werkzeuge zur Verfügung zu stellen, Berater und Mitgestalter im Lernprozess zu sein. Lernen ist ein aktiver, konstruktiver Prozess. Lernergebnisse sind infolge individueller und situationsspezifischer Konstruktionsvorgänge nicht genau vorhersagbar. Bei beiden Methoden wird am Ende kein bestimmtes Ergebnis erwartet, die Teilnehmer bleiben in Eigenverantwortung für ihren Lernprozess.

In beiden Methoden werden ähnliche systemtheoretisch-konstruktivistische Grundannahmen und Arbeitsprinzipien angewendet. Sowohl systemisches Arbeiten als auch die Feldenkrais-Pädagogik betonen die Neutralität gegenüber Personen, Problemen, Symptomen und Konzepten der Klienten, da diese Ausdruck der Wirklichkeitskonstruktionen der Klienten sind. Diesem Grundverständnis entspricht das Prinzip einer offenen, neugierigen, nicht zu schnell verstehenden Haltung, welches sich in beiden Methoden gleichermaßen findet. Es berücksichtigt und respektiert die Konstruktionen von Wirklichkeit eines Menschen in den Bezügen seines Systems.

Übereinstimmend ist auch die Berücksichtigung des Kontextes, der die Konstruktionen von Klienten bestimmt, gemeinsames konstruktivistisches Arbeitsprinzip. Beiden Methoden gemeinsam ist ebenfalls das Prinzip von Wertschätzung des So-Seins der Klienten. Die Methoden sind nicht wertend oder beurteilend, sondern respektvoll in ihren verbalen wie nonverbalen Aktivitäten und Interaktionen unter Würdigung der jeweiligen individuellen Wirklichkeitskonstruktion der Klienten. Sowohl systemische Beratung und Therapie als auch die Feldenkrais-Pädagogik gehen davon aus, dass der Schüler/Klient in der Lage ist, eigene Lösungen zu finden und dass der Auftrag des Beraters/Lehrers in der Unterstützung bei der Lösungssuche liegt, in der Fokussierung weg von Problemen, hin zu Lösungen sowie in der Unterstützung beim Nutzbarmachen vorhandener Ressourcen. Beide Methoden ermöglichen die Erwartung und Konstruktion von möglichen Lösungsalternativen. Dazu stehen beiden Methoden viele ähnliche, aber auch und unterschiedliche Techniken und Interventionen zur Verfügung.

Sowohl der Feldenkrais-Arbeit als auch der systemischen Arbeitsweise geht es um die Wahrnehmung von Unterschieden zwischen mehr und weniger angemessenen Lösungsversuchen. „Der lösungsorientierte Ansatz beruht auf der Annahme, dass Veränderung so sehr ein Teil des Lebens ist, dass Klienten gar nicht anders können, als sich zu verändern“ (de Shazer 1985). „Folglich ist Therapie oft dazu da, einfach jene natürlich auftretenden Veränderungen als solche zu erkennen und sie dann für das Zustandebringen einer Lösung nutzbar zu machen“ (Berg & Miller 1995, S. 26). Das entspricht den Prinzipien der Feldenkrais-Pädagogik, wo immer wieder auf die vorhandenen Unterschiede und Veränderungen im Verlauf einer Stunde und zwischen den Stunden aufmerksam gemacht wird.

„Erkennen ist das Vornehmen von Unterscheidungen durch das erkennende Subjekt“ (Schlippe & Schweitzer 1996, S.87) - Veränderungen sind immer da, wichtig ist, sie den Klienten bewusst zu machen. Während die Feldenkrais-Arbeit die Empfindsamkeit für Unterschiede im Körperempfinden entwickelt, bedient sich die systemische Arbeitsweise vorwiegend der Sprache zur Unterscheidung und Bewertung von Unterschieden. Sowohl in der systemischen Beratung und Therapie als auch in der Feldenkrais-Pädagogik wird der Formulierung von Zielen eine große Bedeutung beigemessen. Die Eigenschaften der Ziele in beiden Arbeitsweisen ähnlich formuliert, wobei die Feldenkrais-Pädagogik mehr Augenmerk auf die Entwicklung von Aufmerksamkeit und Bewusstheit zur Unterscheidung von Zielalternativen legt, als auf die Formulierung festgelegter Ziele. Ziele sollten nicht zu sehr festgelegt sein, denn komplexe soziale Systeme sind nicht zielgerichtet instruierbar: „In dieser Sicht sind selbstverständlich Zieldiskussionen nur hinderlich, begrenzen sie doch den notwendigerweise ergebnisoffenen Entwicklungsprozess“ (Schwing & Fryzer 2010, S. 147). Daher ist es wichtig, eine

fortwährende Anpassung und Veränderung von Zielen entsprechend der Entwicklungsperspektive vorzunehmen.

Auch die Feldenkrais-Pädagogik exploriert den Zwischenraum zwischen Einzelstunden sowie fortlaufend während der Bewegungsexperimente. Das veränderte aktuelle Körpergefühl wird erfragt, es stellt die „Ausnahme“ dar. Es wird neutral erfragt und bewusst gemacht als Veränderung/Ausnahme. Vorrangig wird das Gefühl der Aufmerksamkeit zum Erkennen von Ausnahmen entwickelt. Alternativen sind ganz zentral für beide Methoden, da angemessenes Verhalten eine Auswahl zwischen Handlungsalternativen voraussetzt. Feldenkrais-Pädagogik wie auch systemische Arbeitsweise knüpft an Ressourcen an nach dem Prinzip: Mach mehr von dem, was geht. Sie bedienen sich jedoch beide unterschiedlicher Zugangswege: Die systemische Arbeitsweise macht Alternativen sprachlich deutlich, die Feldenkrais-Pädagogik arbeitet auch sprachlich, aber vorwiegend über Körpergefühl und Sensorik. Musterverstörung/Umdeutung wird bei beiden Methoden als systemtheoretisch-konstruktivistisches Prinzip benutzt, um Alternativen zu schaffen und Systemkonfigurationen zu verändern, da keine zielgerichtete Veränderung von Systemen von außen möglich ist. Dazu zählt die Dekonstruktion der vorhandenen problemerzeugenden Rahmen durch den Therapeuten/Feldenkrais-Pädagogen sowie Unterstützung bei der Konstruktion von Alternativen. Konstruktionen, Perspektivwechsel statt fixierter Aufmerksamkeit werden in beiden Methoden benutzt, mit dem Ziel, dem Klienten die Subjektivität seiner Konstruktionen bewusst machen sowie durch die Auswahl zwischen verschiedenen Perspektiven die funktionalere Konstruktion zu erkennen und zu wählen. Dieses Ziel gilt sowohl für Feldenkrais-Pädagogik als auch für die systemische Arbeitsweise.

In der systemischen Arbeit werden Konstruktionen über Sprache bewusst gemacht und verdeutlicht, verändert: „Wenn die Zukunft in der Gegenwart Gesicht annimmt und ein als positiv betrachtetes Ziel aufgestellt ist, lassen sich Verhaltensweisen und Geschehnisse, die dem gegenwärtigen Leben zugehören, neu konstruieren, als Bestandteile eines Prozesses, an dessen Ende das Ziel erreicht wird“ (de Shazer 2005, S. 114). In der Feldenkrais-Methode erfolgt das Bewusstmachen der subjektiven Wirklichkeitskonstruktionen auch, aber nicht vorwiegend durch Sprache. Die Feldenkrais-Pädagogik benutzt hauptsächlich nonverbale Wege über Sensorik, Körpergefühl und Emotionen, um individuell subjektive Konstruktionen bewusst werden zu lassen und verschiedene Alternativen bezüglich ihrer Funktionalität vergleichen zu können. Z. B. werden verschiedene Lösungen und Perspektiven über die Variationen aller Möglichkeiten von Bewegungsabläufen spürbar. Dabei ist die Entwicklung von Aufmerksamkeit und Bewusstheit für Bewegung, Körperempfinden und andere Handlungen ein zentrales Element der Feldenkrais-Pädagogik: „Feldenkrais erkannte, dass wir durch Gewohnheiten

und speziell durch einen fixierten Gebrauch unserer Aufmerksamkeit unsere Fähigkeiten nur zu einem kleinen Teil nutzen und unseren Wachstumsprozess blockieren“ (Oestreicher 2001, S. 22). Durch das Lösen von fixierter Aufmerksamkeit werden Perspektivwechsel möglich.
Der Lösung von fixierter Aufmerksamkeit zugunsten von Perspektivwechsel auf der Basis einer frei fließenden Aufmerksamkeit dienen zahlreiche Techniken der Feldenkrais-Pädagogik. Fixierte Aufmerksamkeit wird auch in der systemischen Arbeitsweise als problematisch angesehen. Ein beklagter Sachverhalt wird am Leben gehalten durch das Weltbild des Klienten, durch die Überzeugung, dass sein Lösungsversuch der einzig Mögliche und Richtige sei und er deshalb keinen anderen wählen könne (vgl. de Shazer 2005, S. 47). Diese Überzeugung, die den beklagten Sachverhalt aufrechterhält, entspricht dem, was in der Feldenkrais-Arbeit unter fixierter Aufmerksamkeit verstanden wird. Insgesamt habe ich nur wenige Bezüge auf eine bewusste Aufmerksamkeitslenkung in der Literatur zu den Interviewtechniken der systemischen Arbeitsweise gefunden, ausgenommen das spezielle Feld hypno-systemischer Arbeitsweise, vertreten maßgeblich durch G. Schmidt. Er schreibt dazu: “… zeigen deutlich, dass menschliches Erleben grundsätzlich nie statisch abläuft, sondern in ganz entscheidender Weise davon abhängt, wohin die jeweilige Fokussierung von Aufmerksamkeit ausgerichtet wird, sowohl bewusst-willkürlich als auch vor allem unbewusst und unwillkürlich. Diese Fokussierung von Aufmerksamkeit wird dabei jeweils repräsentiert durch unsere Sinneskanäle“ (Schmidt, G. in Prior 2010, S. 150). Hier ließen sich Ansätze für eine Bereicherung der systemischen Arbeit ableiten.

Sowohl die Feldenkrais-Pädagogik als auch die systemische Arbeitsweise bedienen sich der Sprache als Mittel zur Erzeugung von „Wirklichkeit“ sehr bewusst und unter Einbezug des Kontextes. Dazu nutzt die systemische Arbeitsweise sehr ausgefeilte Techniken, wie z. B.: Interventionen: Doppelbotschaften, Suggestionen, Perspektiven ändern, Umdeutungen, Konjunktiv etc. „In jeder Frage sind oft mehrere Implikationen darüber versteckt, wie die Wirklichkeit anders gesehen werden könnte. Sie stellen damit ein wesentliches Merkmal der Dekonstruktion der gewohnten Beschreibungen in einem System dar“ (Schlippe & Schweitzer 2010, S. 42). Davon könnte die Feldenkrais-Pädagogik durchaus profitieren, indem beispielsweise zirkuläre Fragen sowie Fragen, die das Vorhandensein einer Lösung implizieren, häufiger und gezielter eingesetzt würden.

Neben zahlreichen Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten in den Grundannahmen und Arbeitsprinzipien, die sich mir im Verlauf dieser Arbeit erschlossen haben, existieren unterschiedliche Schwerpunkte zwischen systemischer Arbeitsweise und Feldenkrais-Pädagogik, auf die ich im Verlauf dieser Arbeit stieß. Das betrifft einerseits Unterschiede in der Umsetzung: Methodisch werden die Arbeitsprinzipien und Haltungen in beiden Methoden verschieden umgesetzt, nämlich vorrangig verbal (systemische Arbeitsweise) bzw. überwiegend nonverbal (Feldenkrais-Pädagogik) in der

Lehrer-Schüler-Kommunikation sowie vorrangig somatisch körperlich (Feldenkrais-Pädagogik) bzw. überwiegend kognitiv verbal (systemische Beratung) auf der Wahrnehmungsebene des Schülers. Weiterhin finden sich Unterschiede in der Bedeutung, die der in der Entwicklung von Aufmerksamkeit und Bewusstheit beigemessen wird sowie in der Nutzung von somatischen Konstruktionen. (In diesem Zusammenhang sei nochmals darauf hingewiesen, dass in dieser Masterarbeit nur die systemischen Interiewtechniken betrachtet werden. Hypnotherapeutische und szenische systemische Techniken beziehen die Aufmerksamkeit für den Körper z. T. mehr mit ein.)

Beim Nachdenken über diese Unterschiede stellte sich die Frage, welche Bedeutung sie für die von beiden Methoden gleichermaßen angestrebten Ziele (Lernprozess der Klienten, Kompetenzerwerb bei Klienten) haben könnten. Um diese Frage zu beantworten, schien es sinnvoll, kurz diese Unterschiede mithilfe neurobiologischer Grundlagen von Lern- und Veränderungsprozessen zu betrachten und zu überlegen, welche Potenziale zu noch effektiverer Arbeit im Sinne der Klienten darin liegen könnten.

5.2. Vergleich anhand neurobiologischer Grundlagen von systemischer Arbeitsweise und Feldenkrais-Körperpädagogik

Feldenkrais-Pädagogik und systemische Arbeitsweise besitzen unterschiedliche Schwerpunkte in Bezug auf die gezielte Entwicklung und den bewussten Einsatz von Aufmerksamkeit und Bewusstheit, auf die Nutzung somatischer Konstruktionen sowie auf die Verwendung von Sprache in der Lehrer-Schüler-Kommunikation. Unterschiedlich ist vor allem die Bedeutung, die der Entwicklung von Aufmerksamkeit beigemessen wird. Darauf legt die Feldenkrais-Methode mehr Wert und besitzt ausgefeilte Techniken zur Lenkung und Entwicklung. Weiterhin nutzt die Feldenkrais-Methode eher multimodal mehrere Sinnesssysteme der Klienten in ihrer Arbeit sowie ist sie mehr als praktische körperliche Erfahrung angelegt gegenüber einer eher verbalen Reflexion und Repräsentation von Erfahrungen bei der systemischen Arbeitsweise. Die Feldenkrais-Pädagogik erzeugt unmittelbares eigenes positives Körerperfeedback und macht ausdrücklich darauf aufmerksam. Sie betont positive Emotionen und ein positives Lernklima sowie intrinsische Motivation und Eigenbewertung über Körperempfindungen.

Es ergab sich die Frage, ob und wie weit diese Unterschiede Einfluss auf die Effektivität beider Methoden haben könnten. Dem soll im Sinne eines Ausblicks auf weitere Untersuchungen hier kurz nachgegangen werden. Eine ausführlichere Darstellung des Themas ist im Rahmen dieser Masterarbeit nicht möglich.

Als Einführung dient ein kurzer Exkurs in die Neurobiologie von Lernen:

Lernen und Entwicklung als Selbstorganisationsprozess

Oberstes universales biologisches Handlungsziel eines jeden Organismus ist es, das eigene psychobiologische Wohlbefinden aufrechtzuerhalten. Das Gehirn erzeugt Verhalten aufgrund selbstorganisierender Prozesse. „Stellen Sie sich das Verhalten eines Organismus als die Darbietung eines Orchesterstückes vor, dessen Partitur während der Aufführung erfunden wird“ (Damasio 2001, S. 110). Die Brauchbarkeit von neuen Erfahrungen wird im Gehirn ausschließlich am Evolutionskriterium „Brauchbar zur Sicherung psychobiologischer Gesundheit“ gemessen. Dies gelingt durch eine emotionale und körperliche Bewertung aller neuer Erfahrungen für zukünftiges Annäherungs- oder Vermeidungsverhalten durch somatische marker . Als somatische marker werdendie jeweils auftretenden angenehmen bzw. Unangenehmen, deutlich spürbaren Körperempfindungen in der jeweiligen Situation bezeichnet(vgl. Schleip 2000, zum Konzept somatischer marker). Die Bewertung aller Erfahrungen im Sinne von „Suchen“ oder „Meiden“ ist Grundlage für das Gehirn zur Selbstorganisation (vgl. Damasio 1994). Diesem Ziel dienen letztendlich sämtliche Verhaltensweisen: Die Bewertungen von Lernerfahrungen mit „ Suchen“ oder „Meiden“ werden im emotionalen Erfahrungsgedächtnis abgespeichert. Dabei dient die innere Befriedigung bei einer gelungenen gefundenen Lösung zur besseren Abspeicherung im Gehirn (inneres Belohnungssytem durch Ausschüttung des Neurotransmitters Dopamin).

Das emotionale Erfahrungsgedächtnis beginnt Tätigkeit schon im Mutterleib und speichert alle zeitlebens gemachten Erfahrungen mit den dazugehörigen Bewertungen ab. Emotionen definieren im Organismus „dynamische strukturelle Muster (Konstruktionen), als entscheidende Schritte für Interaktionen, die zu den übereinstimmenden Aktionen im sozialen Lebens führen“ (Maturana & Varela 1987, S. 267). Emotionen, körperlich ausgedrückt durch somatische marker, dienen zur Bewertung von Entscheidungen jeglicher Art im Dienste von sinnvoll, hilfreich oder gefährlich und lösen entsprechendes Verhalten aus. Sie sind die körperliche Basis von Lernen. Die somatischen marker der Körpersprache werden im Organismus vermittelt durch kinästhetische Empfindungen. Sie ermöglichen eine Konstruktion der persönlichen Realität über Körperempfindungen (Körperselbst) und innere Bilder, über die Wahrnehmung von Gefühlen und in Kooperation mit rationalem Denken. Das Körperselbst entsteht sehr früh in der Kindheit: „Die frühe Neigung von Kleinkindern, ihren Körper zu erforschen, ist die Wiege der Selbstwahrnehmung und der Entwicklungsursprung von Selbsterkenntnis“ (Rochat 2004, S. 28-29, zit. in Russell 2004, S. 26). Lernen geschieht über somatische Marker, über Körperempfindungen, die demzufolge eine außerordentlich große Bedeutung für die Selbstregulation und Selbststeuerung haben.

Während noch vor 25 Jahren die Meinung vorherrschte, dass das Nervensystem von Geburt an sich nicht mehr verändere, ist inzwischen bekannt, dass das Nervensystem zeitlebens neue Nervenzellen produziert, sich weiter entwickelt und lernfähig ist. Nach dem Nobelpreisträger Gerald Edelman, der auf dem Gebiet der Neuroplastizität bahnbrechend forschte, kann man das Nervensystem mit einem dichten Straßennetz vergleichen: Intensiv genutzte Straßen werden ausgebaut, breiter und schneller, wenig genutzte Wege wachsen zu und werden unbenutzbar. Ähnlich verhält es sich mit den Bahnen im Gehirn, hier verändern neue

Erfahrungen (Lernen) die Bahnen und Vernetzungen im Nervensystem, sie ersetzen oder überlagern oder ergänzen ältere vorhandene. „Lernen besteht in der Verstärkung synaptischer Verbindung zwischen Neuronen“ (Le Doux, 2001, S. 229). Diese Lernfähigkeit und Aktivität bildet die Basis für die Entwicklung, Veränderung und Anpassung von Handlungen, entsprechend der Bewertung durch somatische marker.

Lernen erfolgt vorrangig körperlich, daher ist es enorm wichtig, Körperempfindungen bewusst zu machen und im Lernprozess zu nutzen: Dies wird insbesondere durch das Wissen der modernen Hirnforschung bestätigt: „Hüther führte aus, dass die Ergebnisse einer Vielzahl von neuen Experimenten … eine Bestätigung der Aussage zulassen, dass Veränderungsprozesse und Lernen dann am wirkungsvollsten sind, wenn Bewegungen und Vorstellungsbilder in den Prozess einbezogen werden. Veränderungsprozesse sind keine rein kognitiven Vorgänge, vielmehr haben unsere Einstellungen, Überzeugungen und Bewertungen für sie entscheidende Bedeutung“ (Lex 2008, S. 20). Zu einer ähnlichen Ansicht über den Ablauf von Lernprozessen war auch Feldenkrais bereits gelangt: „Lernen besteht nicht darin, dass man die Willenskraft stärkt und übt, sondern im Aneignen der Fertigkeit, parasitäre Handlungen zu hemmen, und der Fähigkeit, aufgrund von Selbsterkenntnis klare Motivationen zu lenken“ (Feldenkrais 1991, S. 21).

Welche Bedeutung für Lern- und Veränderungsprozesse der Klienten besitzt also der eingangs genannte Unterschied zwischen beiden Methoden bezüglich der Aufmerksamkeitslenkung und der Verwendung somatischer Konstruktionen?

Die Feldenkrais-Pädagogik entwickelt zielgerichtet Aufmerksamkeit: „Unser genaues Nachfragen nach kinästhetischen Empfindungen lenkt die Aufmerksamkeit in bestimmte Richtungen“ (Delman 2003, S 16). Aufmerksamkeit bringt wesentliche Elemente aus dem Unterbewusstsein ins Bewusstsein. Sie ermöglicht Veränderungen, lenkt Lernen, filtert Unwichtiges aus und optimiert dadurch den Lernprozess. Wenn die Aufmerksamkeit für die Wahrnehmung der Bewertung fehlt, können somatische Marker nicht genutzt werden. Ausführlich hat sich der Feldenkrais-Pädagoge Marc Oestreicher mit Aufmerksamkeit im Lernprozess beschäftigt: „Eine Schlüsselrolle in der Feldenkrais-Arbeit spielen die Qualität und die Bewegung der Aufmerksamkeit oder, mit anderen Worten, awareness (Bewußtheit). Bewusstheit ist achtsam wahrnehmendes Handeln, wobei Bewegen, Empfinden, Fühlen und Denken eine vernetzte Einheit in einem dynamischen Gleichgewicht bilden“ (Oestreicher 2001, S. 22). Über die Bedeutung der zielgerichteten Entwicklung von Bewusstheit durch die Feldenkrais-Methode schreibt Th. Hanna: „Bewusstheit gewährt einen Spielraum zwischen Vorstellung und Handlung, webt in das Geflecht unreflektierter Aktivität Phasen des Innehaltens und Lauschens nach innen. (…) Sie ist kein introvertiertes Insichkehren, sondern ein Filter, der in Bruchteilen von Sekunden erlaubt, Unnötiges zu lassen, Optimierung und eine bessere

Qualität anzustreben, hinderliche Bremsen zu entfernen und alles wegzulassen, was zwischen Intention und Ausführung treten könnte“ (Hanna, 1994, S. 70).

Aufmerksamkeitslenkung, Aufmerksamkeit und Bewusstheit optimieren den Lernprozess im Nervensystem. Obwohl die Bedeutung von Bewusstheit erst durch die jüngsten Ergebnisse der Neurobiologie deutlich wurde, hat sich M. Feldenkrais damit bereits intensiv auseinandergesetzt: „ Ich gebrauche das Wort „Bewusstheit“ für bewusstes Wissen, bewusstes Erkennen, Gewahrwerden oder Innesein, und solche Bewusstheit sollte nicht verwechselt werden mit einfachem Bewusstsein“ (Feldenkrais 1987, S.138). Aufmerksamkeit und Bewusstheit ermöglichen, zwischen funktionalen und dysfunktionalen Handlungsalternativen/Konstruktionen entscheiden können auf der Grundlage von Körpergefühl, Emotion, somatischen markern. Durch Aufmerksamkeit werden somatische marker spürbar. Fixierte Aufmerksamkeit dagegen verhindert die Wahrnehmung und Bewertung der Funktionalität einer Handlungsalternative. Eine Lösung dieser Fixierung ermöglicht den Vergleich und die Bewertung von Alternativen, also Lernen. Die Entwicklung von Aufmerksamkeit durch die Feldenkrais-Arbeit geht über Bewegung allmählich in gesamte Art der Handlungsteuerung über. Mit Hilfe von Aufmerksamkeit wird Sinn und Nutzen von Handlungen spürbar, beurteilbar und in das implizite Erfahrungsgedächtnis eingespeichert : „Bewegungslernen gleicht dem Programmieren eines Computers. Es spielt bei der Strukturbildung unseres Gehirns und bei der Konstruktion unserer objektiven Welt eine zentrale Rolle. Jeder Mensch hat über Bewegung die Welt begreifen gelernt. Kein Mensch hat als Kind mit den Techniken der Gymnastik oder des akademischen Lernens gelernt, sich zu drehen, zu robben oder zu krabbeln, sich aufzurichten, zu gehen und frei zu stehen. Dies geschah allein mit der Neugier und Leichtigkeit kindlichen Lernens. Diese ureigenste angenehme Art des Lernens wiederzuentdecken, ist Thema der Feldenkrais-Methode“ (Klinkenberg 2000, S. 19).

Dieses körperbasierte Lernen wurde von Feldenkrais als organisches Lernen bezeichnet. Jetzt, nachdem die zugehörigen Vorgänge neurobiologisch untersucht sind, wird es „implizites Lernen“ genannt. Feldenkrais äußerte sich zu dieser Lernform: “Dieses organische Lernen ist langsam und kümmert sich nicht um die Bewertung etwaiger Ergebnisse als gut oder schlecht. Es hat keinen erkennbaren Zweck, kein Ziel. Es wird gelenkt einzig von dem Gefühl der Befriedigung, das sich einstellt, wenn jeder neue Versuch als weniger ungeschickt empfunden wird als der vorherige“ (Feldenkrais 1987, S. 59). Die Befriedigung im Lernprozess wird über das innere Belohnungssystem im Gehirn ausgelöst (Dopamin). Es sorgt für das bevorzugte Lernen der erfolgreichen, zufriedenstellenden, das psychobiologische Wohlbefinden sichernden Lösungen: „Während wir unseren Klienten und uns selbst mit einem sicheren Raum für das Lernen umgeben, können wir ganz einfach entscheiden, dass wir dabei Spaß haben werden. Indem wir der anderen Person gegenüber eine ruhige, respektvolle und unbeschwerte Haltung einnehmen, können wir ein Gefühl der Freude

im Zwerchfell feststellen, wenn wir unser Atmen wahrnehmen. Wenn wir das bewußt und systematisch tun, dann öffnet sich uns der Raum zum Lernen. Wir brauchen nur zu wissen, worauf wir achten müssen und was wir spüren. Subtile Veränderungen der Hautfarbe, des Muskeltonus und der Atmung können uns zeigen, dass wir unseren Klienten auf dieser Ebene erreicht haben“ (Russell 2001, S. 19).

Welchen Einfluss auf Lernprozesse haben die unterschiedlichen Schwerpunkte der Feldenkrais-Methode und der systemischen Arbeitsweise bezüglich verbaler/nonverbaler Kommunikation sowie der Verwendung von Sprache?

Kinästhetisch orientiertes nonverbales Lernen, wie es die Feldenkrais-Methode unterrichtet, hat Vorteile gegenüber explizitem, nur kognitiv, verbal vermitteltem Lernen, denn Worte sind begrenzt: „Worte haben ihre Vorzüge: logische Genauigkeit, die Fähigkeit, abstrakte Konzepte auszutauschen, die digitale (eindimensionale) Weise, Informationen zu vermitteln. Worte besitzen jedoch auch Nachteile: Worte sind Abstraktionen, die oft ungenau werden, wenn es um die Beschreibung jener Bilder geht, die auf Sinneseindrücken beruhen (visuell, auditiv usw.) sowie bei der Beschreibung dynamischer Muster, die Entfaltung oder Entwicklung ausdrücken. Bilder haben andererseits den Vorteil, dass sie dynamische Muster mit der Unmittelbarkeit der Wahrnehmung verknüpfen können (wie gleichzeitig) in analoger Weise, ohne, dass hierfür Worte notwendig wären“ (Rywerant 2004, S. 75). Feldenkrais selbst äußerte sich in ähnlicher Weise: „Ich bin der Meinung, dass Sinnesreize unserem unbewussten, unterbewussten oder autonomen Funktionieren näher liegen, als irgend etwas in unserm Verstehen. Kommunikation durch die Sinne erreicht das Unbewusste unmittelbar und ist daher wirksamer und weniger entstellt als solche durch Wörter“ (Feldenkrais 1987, S. 25). Ergänzend dazu sind folgende Aussagen von N. Klinkenberg: „Worte sind nur dann von Wert, wenn Lehrer und Schüler ähnliche Erfahrungen damit verbinden. Dann sind sie Namensschilder für gemeinsame Empfindungen. Sprache ist aber begrenzt. Was kann die Sprache des Lehrers vermitteln? Was z.B. bedeutet „leicht“? Die Körpersprache ist sensorieller. Kinästhetische Erfahrung ist klarer und persönlicher als die gesprochene Sprache“ (Klinkenberg 2000, S. 90). Daraus lässt sich schlussfolgern, dass die direkte körperliche Erfahrung, wie sie die Feldenkrais-Pädagogik in den Vordergrund stellt, oft wirksamer ist, als verbale Reflexion. Andererseits bietet der ausgefeilte Gebrauch von Sprache, wie ihn die systemische Arbeitsweise entwickelt hat, eine große Bereicherung für die sprachliche Bewusstmachung und nachhaltige Verankerung der gemachten körperlichen Erfahrungen.

Durch die gezielte Entwicklung von Aufmerksamkeit und Bewusstheit durch die Feldenkrais-Pädagogik wird das frühe implizite Lernen auf der Basis von Bewegung und Körpergefühl wieder aufgegriffen und weiter entwickelt. Dadurch erfolgen Veränderungen im körperbasierten

somatischen Selbstbild (Körperselbst): „Die Feldenkrais-Methode verändert durch die systematische Verbesserung der Propriozeption das somatische Selbstbild. Dies geschieht durch eine intensive Wahrnehmung und Bearbeitung vorhandener, unvollständiger oder dysfunktionaler sensomotorischer Muster, mit dem Ziel, diese in ihrer natürlichen Funktion zu verbessern oder auch neuronal neu zu bahnen …“ (Klinkenberg 2000, S. 11).

Feldenkrais war immer an einer Veränderung des Selbstbildes als Ziel seiner Arbeit interessiert : „Wir handeln nach dem Bild, das wir uns von uns machen. Ich esse, gehe, spreche, denke, beobachte, liebe nach der Art wie ich mich empfinde. Dieses Ich-Bild, das einer sich von sich macht, ist teils ererbt, teils anerzogen; zu einem dritten Teil kommt es durch Selbsterziehung zustande“ (Feldenkrais 1985, S. 19). Interventionen der Feldenkrais-Pädagogik haben Einfluss auf das Selbstbild. Insbesondere durch den Körperbezug der Feldenkrais-Arbeit entstehen direkte tiefe Wirkungen: „Weil Selbstbild und Handlungsspielraum eng miteinander verknüpft sind, wählt Feldenkrais konkrete Bewegungsexperimente, um Handlungen zu verbessern. Dabei wird das achtsame Begleiten des Lernprozesses stärker gewichtet als die Verbesserung einzelner Handlungen und wir erreichen so eine Verbesserung des Selbstbildes“ (Oestreicher 2001, S.23).

Feldenkrais selbst beschreibt bereits die Einheit von Körper und Geist bei der Selbstbildentstehung: „Jedem emotionalen Zustand entspricht ein persönliches konditioniertes Muster an Muskelkontraktionen, ohne die er nicht existieren könnte“ (Feldenkrais 1994, S. 152), daher ist der körperliche Zugang so tiefgreifend: „Die Arbeit mit Körperempfindung und Bewegung „ …verändert nicht nur die Kraft und die Flexibilität des Skeletts und der Muskeln, sondern verursacht eine tiefgreifende Veränderung des Selbstbildes und der Qualität des Gerichtetheit des Selbst“ (Klinkenberg 2000, S. 6). „Die generelle Dynamik ‚wie wir handeln, ist immer wichtiger als die Ausführung einzelner Handlungen. Mit der Verbesserung des Selbstbildes meine ich die Wiederherstellung dessen Dynamik und Plastizität, um mit Bewußtheit im Hier und Jetzt, ohne fixierte Vorstellungen und Modelle, dem Leben und der Welt zu begegnen. (….) Feldenkrais schafft die Möglichkeit, die anfangs erwähnet Symptomfixierung und die damit verbundene Enge einer direkten Symptombekämpfung zugunsten eines organischen Lernprozesses zu überwinden“ (Oestreicher 2001, S 23).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Feldenkrais-Pädagogik nicht abstraktes kognitives Wissen vermittelt, sondern Kompetenzen, insbesondere allgemeine Problemlösungs- und Entscheidungs-Kompetenz sowie aktive Selbstregulation. Somatische marker wahrzunehmen und einzubeziehen, macht Interventionen wirksamer, vermittelt klarere Kriterien für die Beteiligten, das Ziel erreicht zu sehen sowie Entscheidungen tiefer und nachhaltiger gegründet zu treffen. Neurobiologisch wirksame Lernprozesse der Feldenkrais-Pädagogik nutzen systematisch den Zugang

zu den somatischen Markern des Selbstsystems, insbesondere zu den positiven somatischen Markern im Körperselbst. So „… bietet sie als Selbstregulationsprozess par excellence einen konkreten Erfahrungsraum und fördert alle Ebenen des Prozesses: sie schärft Selbstbeobachtung und stärkt den Prozess der Selbstbewertung und Selbstverstärkung durch die Entwicklung erlebbarer qualitativer Kriterien“ (Klinkenberg 2000, S. 128). Damit entwickelt sich bei den Klienten eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung. Wahrgenommene Selbstwirksamkeit bezieht sich auf Überzeugungen über diejenigen eigenen Fähigkeiten, die man benötigt, um eine bestimmte Handlung zu organisieren und auszuführen, um damit bestimmte Ziele zu erreichen.

Feldenkrais-Pädagogik lehrt also das Lernen an sich, wie der bekannte Konstruktivist und Biologe Francisco Varela auf dem 1. Europäischen Feldenkrais-Kongress Heidelberg 1995 ausführte: „Feldenkrais-Lehrer arbeiten praktisch und sehr erfolgreich mit sehr komplexen Zusammenhängen, die die Wissenschaft erst in den Griff zu bekommen versucht“ (Varela, zit. in: Nevill 2006, S. 27).

Durch stärkere Entwicklung von Aufmerksamkeit für nonverbale körperliche Reaktionen, vermittelt über somatische marker, könnten systemische Interviews wirkungsvoller warden, denn: „Wenn wir mit Klienten zusammen sind, berühren uns Dinge, lässt uns das Gesagte nicht kalt, … . Emotionale Reaktionen (Wut, Traurigkeit, Freude), körperliche Reaktionen (Müdigkeit, Anspannung, Bewegungsimpulse) und kognitive Reaktionen (Bilder, Gedanken, Erinnerungen) sind Spiegelungen des Geschehens und damit wichtige Mittel der Informationsaufnahme. Diese verstehen und nutzen zu lernen , gehört zur Kunst systemischen Arbeitens“ (Schwing & Fryzer 2010, S. 57). Es gibt im Bereich hypno-therapeutischer und szenisch orientierter systemischer Arbeitsformen mehr Ansätze, den Körper einzubeziehen, als im Bereich der systemischen Interviews. Einige neuere Veröffentlichungen beschäftigen sich mit der Nutzung von Intuition, Körper und analoger Repräsentationen. Darüber einen ausführlichen Überblick zu verschaffen, würde Thema und Umfang dieser Arbeit überschreiten. Diese Ansätze fokussieren jedoch nicht gezielt das Konzept der somatischen marker als theoretischen Hintergrund und erreichen nicht die Qualität der gezielten und systematischen Aufmerksamkeitslenkung, wie sie in der Feldenkrais-Pädagogik entwickelt wurde.

6. Fazit und Ausblick

In der vorliegenden Masterarbeit wurden Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen der systemischen Arbeitsweise und Feldenkrais-Pädagogik beleuchtet. Es fanden sich nur wenigeLiteraturverweise auf systemtheoretisch-konstruktivistischen Gedankengut in der Feldenkrais-Pädagogik. Bislang gar nicht wurden die Grundlagen der Wirksamkeit sowie Grundhaltungen und

Arbeitsprinzipien systemtheoretisch-konstruktivistisch begründet. Anhand der vorhandenen Literatur wurden Überlegungen zu den systemtheoretisch-konstruktivistischen Wurzeln der Feldenkrais-Methode abgeleitet. Danach wurden wesentliche auf diesen Wurzeln aufbauenden Grundhaltungen und Arbeitsprinzipien entwickelt bzw. aus vorliegenden Publikationen/Materialien zusammengetragen und durch die entsprechenden theoretischen Überlegungen belegt. Diese Haltungen und Arbeitsprinzipien waren z. T. bekannt, ohne dass ihre Quellen bekannt waren, bzw. sie waren z. T. eher nur nebenbei mündlich unterrichtet worden und nicht explizit als solche formuliert sowie und nicht mit Theorie belegt.

Der Vergleich der entsprechenden Arbeitsprinzipien und Haltungen sowie der zugrundeliegenden theoretischen Überlegungen aus Systemtheorie und Konstruktivismus zeigte weitgehende Ähnlichkeiten zwischen systemischer Arbeitseise und Feldenkrais-Pädagogik. Die methodischen Umsetzungen unterscheiden sich in mancher Hinsicht, weisen jedoch durchaus auch Ähnlichkeiten auf.

Im Verlauf des Vergleichs der Arbeitsprinzipien wurden einige unterschiedliche Schwerpunkte deutlich. So unterscheiden sich beide Methoden in der Nutzung von Sprache, hierbei ist der Sprachgebrauch in der systemischen Beratung und Therapie ausgefeilter und gezielter als im allgemeinen in der Feldenkrais-Pädagogik. Auf diesem Gebiet könnten Feldenkrais-Pädagogen sehr vom Erfahrungs- und Methodenschatz der systemischen Arbeit profitieren. Andererseits bietet die direkte körperliche Erfahrung unmittelbaren Zugang zur impliziten Lernform, was durch sprachliche cognitive Reflexion in dieser Form nicht möglich ist.

Ein weiterer Unterschied besteht in der Schwerpunktsetzung auf die Entwicklung von Aufmerksamkeit und Bewusstheit sowie auf die Nutzung von Körpersignalen (somatischen markern) durch die Feldenkrais-Pädagogik. Zentraler Inhalt der Feldenkrais-Pädagogik ist die Entwicklung von Aufmerksamkeit für somatische marker, die Entwicklung körperlicher und emotionaler Selbstwahrnehmung als Basis erfolgreicher Handlungssteuerung. In der Feldenkrais-Arbeit wird damit durch Beteiligung von Emotionen, Antrieben, Stimmungen und, ganz wesentlich, durch Aufmerksamkeit für Haltung, Aufrichtung und Körpergefühl, eine intensive Beteiligung des emotionalen Erfahrungsgedächtnisses erreicht. Dieses Lernen führt zu einer Veränderung des Selbstbildes.

Es lässt sich schlussfolgern, dass die Feldenkrais-Pädagogik als somatopsychisches Lernverfahren direkt Selbstwirksamkeit entwickelt und damit Potenzial für eine wirkungsvolle Ergänzung systemischer Interventionen bereitstellt. Dies ist insbesondere im Kontext einer bereiter werdenden Debatte über den Einbezug des Körpers in Beratung und Therapie von aktueller Bedeutung.

Ideen und methodischen Kenntnisse zur Nutzung somatischer marker aus der Feldenkrais-Arbeit lassen sich in systemische Beratungsarbeit übernehmen. Dazu liegen einige weitere Vorüberlegungen meinerseits vor, die in Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht mehr abgehandelt werden können. Praktisch experimentiere ich seit längerem erfolgreich mit der Integration somatischer marker in meine Beratungs- und Trainingsarbeit.

Dabei haben sich für mich zwei wichtige Themen ergeben, die ich als Ausblick für weitere Arbeit abschließend vorstellen möchte:

1. die methodische Umsetzung des Konzepts der somatischen marker für Beratungsprozesse in der systemischen sozialen Arbeit:

Wünschenswert und nötig ist der Einbezug somatopsychischer Erkenntnisweisen, also somatischer marker, in Beratungs- und Therapieprozesse. Im Bereich der Sozialarbeit betritt man damit Neuland.

2. Entwicklung einer klareren Selbstwahrnehmung für Professionelle in der Systemischen Sozialen Arbeit durch die Nutzung der eigenen somatischen marker:

Eine klare Wahrnehmung eigener Körpersignale und Entwicklung von Aufmerksamkeit für sich selbst und für den Klienten erlaubt eine bessere Prozessteuerung und höhere professionelle Kompetenz. Damit verbunden entsteht eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung und Zufriedenheit.. Gleichzeitig würde der Professionelle in der Sozialen Arbeit durch Zugang zu sich selbst als Ganzheit den typischen Berufsrisiken von Helfersyndrom und Burn Out wesentlich besser entgehen können und seine eigene professionelle Identität weiterentwickeln.

Für mich persönlich hat die Erstellung der vorliegenden Arbeit eine intensive Auseinandersetzung mit beiden Methoden und den theoretischen Grundlagen gefordert, die ich persönlich als sehr bereichernd für mein grundlegendes Verständnis von Kommunikation und Interaktion erlebt habe. Darüberhinaus hat sich mein professionelles Verständnis und meine praktische Arbeit in beiden Methoden verändert. Ich verbinde beide mehr und mehr und nutze die Vorzüge beider Methoden gezielt aus.

7. Literaturverzeichnis

Anderson, H. & Goolishan H. (1988): Human systems as liguistic systems: preliminary and evolving ideas about he implications of clinical theory. Familiy process 27, S. 371-393, Dt.: (1992): Menschliche Systeme als sprachliche Systeme. Familiendynamik 3, S. 212-214

Bateson, G. (1987): Ratschlag für den Freund einer Selbstmörderin 5, Nr. 1, Z. system. Ther., S.26-27

Berg, I.K. & de Shazer, S. (1993): Wie man Zahlen zum Sprechen bringt. Die Sprache in der Therapie, Familiendynamik , Vol. 18, Nr.2

Berg, I.K. & Miller, S.D. (1995): Kurzzeittherapie bei Alkoholproblemen. Ein lösungsorientierter Ansatz, Carl Auer, Heidelberg

Bleick, S. (2008): Wenn der Körper Angst auslöst. Feldenkrais-Arbeit für Frauen mit posttraumatischer Belastungsstörung, FeldenkraisForum, 2/2008, S. 15-18

Blühm, Ch. (2007): Was die Aufmerksamkeit stärkt. Feldenkrais in der Arbeit mit Kindern – Ein Pilotprojekt, Feldenkrais Forum, 4/2007, S12-14

CzetcoK, H.-E. (1987):Vorwort In: Feldenkrais, M.: Körperausdruck. Bibliothek der Feldenkrais-Gilde e.V. , München, Nr.1

CzetcoK, H.-E. (1991):Vorwort Feldenkrais, M. Organisches Lernen und Bewusstheit. Bibliothek der Feldenkrais-Gilde e.V., München, Nr. 5

CzetcoK, H.-E. (1993):Vorwort Feldenkrais, M. Drei Aufsätze Bibliothek der Feldenkrais-Gilde e.V. , München, Nr. 2

Czetczok , H.-E. (1995): Die Feldenkrais-Methode. Bibliothek der Feldenkrais-Gilde e.V., München, Nr. 8

Damasio, A. (1994) Descartes´ Error. New York, Putnam Books, Dt.: (1995)Descartes Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. List, München

Damasio, A. (1999) The Feeling of What Happens, Harcourt Brace and Company, New York

Delman, R. (2003): Verkörpertes Leben II: Die Feldenkrais-Methode und die Bewegung der Aufmerksamkeit. FeldenkraisForum Nr. 2

De Shazer, S. (1990): Noch einmal: Widerstand, Zeitschrift für Systemische Therapie, Vol. 8, Nr.2

De Shazer, S. (2004): Das Spiel mit den Unterschieden. Wie therapeutische Lösungen lösen, Carl Auer, Heidelberg

De Shazer, S. (2005): Wege der erfolgreichen Kurzzeitherapie, Clett-Cotta, Stuttgart

De Shazer, S. (2006): Der Dreh. Überraschende Wendungen und Lösungen in der Kurzzeitherapie, Carl Auer, Heidelberg

Edelman, G. (2004): Das Licht des Geistes. Wie Bewusstsein entsteht, Walter, Düsseldorf, Zürich

Erickson, M. H. (1954a): Special techniques of brief hypnotherapy, Journal of Clinical and Experimental Hypnosis, 2, S. 109-129

Feldenkrais, M. (1987): Die Entdeckung des Selbstverständlichen, Suhrkamp, Frankfurt, M.

Feldenkrais, M. (1981): Abenteuer im Dschungel des Gehirns. Der Fall Doris, Suhrkamp, Frankfurt M.

Feldenkrais, M. (1991): Organisches Lernen und Bewusstheit, Bibliothek der Feldenkrais-Gilde e.V., Nr. 5, München

Feldenkrais, M.(2000): Vom Lernen, Feldenkraiszeit Nr. 1, S. 26-32

Feldenkrais, M. (2000): Die Feldenkraismethode in Aktion, Junfermann, Paderborn

Foerster, H. v. & Pörksen, B. (Hg.) (1998): Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners, Heidelberg

Forster, H. v.(2001): Short Cuts,. zweitausendeins , Frankfurt

Gergen, K.: (2002): Konstruierte Wirklichkeit. Eine Hinführung zum Sozialen Konstruktivismus, Kohlhammer, Stuttgart

Ginsburg, C. (1998): Feldenkrais und Wittgenstein ,Rundbrief, Nordamerikanische Gilde

Ginsburg, C. (2000): Vorwort in Feldenkrais, M. (2000): Die Feldenkrais-Methode in Aktion, Junfermann, Paderborn

Ginsburg, C. (2010): Dann zeigt sich die beste Lösung…Die Bedeutung impliziten Lernens in der Feldenkrais-Methode, Feldenkraiszeit Nr. 10

Gloger, S. & S. Herzog (2010): Und das mache ich im Alltag jetzt manchmal auch. Evaluation eines Feldenkraisprogramms zur Stressreduktion. FeldenkraisForum 3/2010 S.24-26

Goldfarb, L.W. (1992): Beginning at the Beginning, webartikel: http://www.feldenkrais-ausbildung.de/Feldenkrais-Literatur/index.php/Beginning.pdf, aufgerufen: 31.3.2011

Goldfarb, L.W. (1994): Der Bewegungskette folgen, webartikel: http://www.feldenkrais-ausbildung.de/Feldenkrais-Literatur/index.php/ChainOfMotion.pdf, aufgerufen: 31.3.2011

Graf-Pointer , S. (2002): Auf der Suche nach dem Erklärbaren. Die Feldenkrais-Methode und wissenschaftliche Denkansätze, FeldenkraisForum, Nr. 40, Nr. 3

Grübel, R. & A. Larisch (2003): …ein positiver Einfluss auf das Körperbild…Eine Studie zur Feldenkrais-Arbeit mit Krebs-Betroffenen, FeldenkraisForum 1/2003, S. 13-17

Hanna, T. (2006): Beweglich ein Leben lang. Die heilsame Wirkung körperlicher Bewusstheit, Kösel, München

Hanna, T. (1994): Das Geheimnis gesunder Bewegung. Wesen & Wirkung Funktionaler Integration, Junfermann, Paderborn

Hargens, J. (2004): Aller Anfang ist ein Anfang: Gestaltungsmöglichkeiten hilfreicher systemischer Gespräche, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen

Hargens, J. (2010a): Lösungsorientierte Therapie…was hilft, wenn nichts hilft…borgmann, Basel

Hargens, J. (2010b): So kanns gelingen. Rahmen hilfreicher Gespräche im beraterisch-therapeutischen Kontext, borgmann, Basel

Klinkenberg, N. (2000): Feldenkrais-Pädagogik und Körperverhaltenstherapie, Klett-Cotta, Stuttgart

Kraus, W. (1998): Moshe´s Wurzeln, FeldenkraisForum, Nr. 33, Nr. 1

Kraus, W. (2004):Moshé Feldenkrais (1904-1984) Ein Leben zwischen den Welten. FeldenkraisForum Nr.3

Krauss, J. (1996): Einfach bewegen. Feldenkrais-Der Weg zur Verbesserung von Bewegung und Beweglichkeit, Junfermann, Paderborn

Kuhl, W. (2003): Feldenkrais-Methode und analytische Psychotherapie, Feldenkraiszeit Nr. 3

Lex, G. (2008). Marktplätze der Inspiration Das 2. Symposium Gehirn und Körper, FeldenkraisForum 3/2008, S. 20-22

Lerri, D. (1997):Mental Furniture Nr. 7. G.I. Gurdjeff, webartikel, http://www.semiophysics.com/SemioPhysics_article7.html, aufgerufen 31.3.2011

Luhmann, N. (1988): Wie ist Bewußtsein an Kommunikation beteiligt? In Gumbrecht, H. & Pfeifer, R. (Hg.) (1988): Materialität der Kommunikation, Suhrkamp, Frankfurt, S. 884-905

Maturana, H.& F. Varela (1987): Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens, Goldmann, Bern, München

Miller, S.D., M.A. Hubble & B.L.. Duncan (Hrsg.) (1996): Handbook of Solution-focused Brief Therapy, Jossey-Bass Publishers, San Francisco

Nevill, I. (2006): Lernen lernen – Lernen unterrichten II, FeldenkraisForum 3/2006

Pieper , B. & Weise, S. (1996): Feldenkrais. Aufgaben, Tätigkeiten, Entwicklung eines neuen Arbeitsfeldes, Berufsbild, erstellt im Auftrag der Feldenkrais-Gilde e.V. Bibliothek der Feldenkrais-Gilde e.V. Nr. 12, Stuttgart

Pieper , B. & Weise, S. (2000): Feldenkrais-Methode, In: Stumm, G & Pritz, A. (Hg.): Wörterbuch der Psychotherapie, Springer , Berlin, Wien, Heidelberg

Reese, M. (1997):Bemerkungen zur Konvergenz zwischen der Feldenkrais-Methode und den Prinzipien dynamischer Systeme, FeldenkraisForum, Nr. 30

Rochat, P. (2004) The World oft he Infant, Harvard University Press, Cambridge, Ma.

Russell, R. (1998): Menschen und Ideen Wer ist Esther Thelen und wofür ist sie bekannt? FeldenkraisForum Nr. 32/2

Russell , R. (2001): Präsenz: Wie geht das denn? FeldenkraisForum Nr. 38/1

Russell, R. (2003):Die kluge Lösung für Rückenschmerzen, Junfermann, Paderborn

Russell, R. (2004): Moevo Ergo sum II. Die Wiege der Selbstwahrnehmung, Feldenkraisforum 3, S. 26:

Rywerant, Y. (1983): Die Feldenkrais-Methode. Eine außergewöhnliche Bewegungslehre, Goldmann, München

Rywerant, Y. (2004): Grundlagen der beruflichen Feldenkrais-Arbeit, von Loeper, Karlsruhe

Prior, M. (2009): MiniMax-Interventionen, Carl Auer Heidelberg

Schleip, R. (2000): Lichtblicke im Dschungel der Gehirnforschung, Feldenkraiszeit Nr.1, S.48-56

Schlippe,v. A. & Schweitzer, J. (1996) Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen

Schlippe, v. A. & Schweitzer, J. (2010) Systemische Interventionen, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen

Schmidt, G. Stationäre Psychotherapie in einer psychosomatischen Klinik: Optimale Vorbereitung aus hypnotherapeutischer Sicht, In: Prior, M. (2010): Beratung und Therapie optimal vorbereiten. Informationen und Interventionen vor dem ersten Gespräch, Carl Auer, Heidelberg

Schwing, R. & Fryszer, A. (2010) Systemisches Handwerk. Werkzeug für die Praxis, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen

Simon F.B. (1997): Die Kunst nicht zu lernen, Carl Auer,Heidelberg

Stasny, S. (2009): Purzelbaum und Krokodil. Eine explorative Studie zur psychomotorischen Entwicklung von Grundschulkindern, FeldenkraisForum Nr. 4, S. 24-25

Staudt, A.(2006): Wie erkläre ich einem Fisch, was Wasser ist? Die Feldenkraisarbeit aus der Sicht des konstruktivistischen Lernens, FeldenkraisForum Nr. 2

Steinmüller, W., Schaefer, K. Fortwängler, M (Hrsg) (2001): Gesundheit-Lernen-Kreativität Alexander-Technik, Eutonie Gerda Alexander und Feldenkrais als Methoden zur Gestaltung somatopsychischer Lernprozesse, Huber, Bern

Szabo, P. & Kim Berg, I. (2006): Kurz(zeit)Coaching mit Langzeitwirkung, Borgmann, Dortmund

Von Glasersfeld, E. (1984a): An introduction to radical constructivism, In P. Watzlawick (Hg.): The invented reality, Norton, New York. Dt.: Einführung in den radikalen Konstruktivismus, In P. Watzlawick (Hg.): Die erfundene Wirklichkeit, Piper, München-Zürich 1981

Watzlawick , P., Beavin, J. & D.D. Jackson (1967): Principles of human communication, Norton, New-York

Watzlawick, P., J. H. Weakland, a. R. Fisch (1974): Change, Norton, New York. Dt.: (1988) Lösungen. Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels, Huber, Bern

Welsch, M. (2004): Die Feldenkrais-Methode in der Therapie mit Alkoholkranken. Untersuchungen zu Auswirkungen auf das aktuelle körperliche Wohlbefinden, FeldenkraisForum Nr. 2, S.14-17

Welter-Enderlin, R. & B. Hildebrandt (2004): Systemische Therapie als Begegnung, Klett-Cotta, Stuttgart

Wurm, F. (1987): Vorbemerkung des Übersetzers. In: Feldenkrais, M.: Die Entdeckung des Selbstverständlichen. Suhrkamp, Frankfurt

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit nicht schon an anderer Stelle als Qualifizierungsarbeit eingereicht habe und dass ich sie selbständig und ohne unerlaubte Hilfe und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus Veröffentlichungen oder anderweitigen fremden Äußerungen entnommen wurden, sind als solche kenntlich gemacht.

Dr. Ute Karnahl

Halle, 25.4.2011