

Lehrgebiet Heil- und Sonderpädagogik

Berichte zur Sondererziehung und Rehabilitation Nr. 5, 1997

Sonderpädagogik
Aus-, Fort- und Weiterbildung

„Eddi fragte mich, ob ich bereit sei für die Befreiung meiner Bahnen“

Texte und Materialien zur Diskussion von Edu-Kinestetik und Brain Gym

Christine Schachtsiek

Christoph Kant

Inhalt

Editorial	3
Stellungnahme des Lehrgebietes	5
Befreite Bahnen, behinderte Bahnen ?	7
„Edu-Kinestetik“ - Sonderangebot auf dem Psychomarkt ?	23
Sinnliche Erfahrung, Bewegung, Emotion und Schule	36
Weiterführende Literatur	38

Editorial

Das Angebot der Edu-Kinestetik nach DENNISON verbreitet sich im Moment an (Sonder)Schulen in Deutschland immer weiter, man könnte sogar von einem Boom sprechen. Aufmerksam wurden wir im Lehrgebiet Heil- und Sonderpädagogik der FernUniversität Hagen auf diese Entwicklung durch vermehrt eingehende Referate und Wünsche nach Präsenzangeboten zu diesem Thema. Das Lehrgebiet Heil- und Sonderpädagogik hat sich daraufhin intensiv mit den vorliegenden Schriften zu Edu-Kinestetik auseinandergesetzt.

Anlaß zur Diskussion gab für uns nicht die überwiegend positive Aufnahme, auf die das Thema Edu-Kinestetik bei den Verfasserinnen und Verfassern der Referate stieß, sondern vor allem die auffällig unkritische Übernahme von Behauptungen zur Wirkungsweise der Edu-Kinestetik-Übungen. Die hier vorgestellten Arbeiten sollen einen differenzierten Umgang mit dem Themenbereich Edu-Kinestetik anstoßen. Dies erscheint uns auch deshalb wichtig, weil es in der behindertenpädagogischen Fachliteratur zur Zeit nur wenige Beiträge zu diesem Thema gibt.

Zunächst wird die Position des Lehrgebiets Heil- und Sonderpädagogik zur Edu-Kinestetik von Prof. Karl-Ernst ACKERMANN dargestellt. Die Thesen sind bewußt kurz formuliert und spiegeln die Auseinandersetzungen und Diskussionen innerhalb des Lehrgebietes mit der Edu-Kinestetik wider.

Eine ausführliche Kritik der edu-kinestetischen Grundannahmen und ihrer Implikationen erfolgt im zweiten Beitrag. Der Text orientiert sich dabei sehr eng an der Originalliteratur von DENNISON; dies geschieht vor allem, da es uns nicht um Bewegungsübungen im Unterricht, sondern um den theoretischen Hintergrund der Edu-Kinestetik geht. Kernpunkte dieses Beitrages sind erstens, daß die theoretische Begründung, die DENNISON und DENNISON für die Wirksamkeit edu-kinestetischer Methoden anführen, mit neurophysiologischen Erkenntnissen über Aufbau und Struktur des Gehirnes nicht vereinbar ist. Zweitens wird eine pädagogische Kritik durch Offenlegung des edu-kinestetischen Menschenbildes versucht, die aufzeigen soll, daß sich hinter der ganzheitlichen Fassade vom Lernen durch Bewegung ein simplifizierendes, mechanistisches Bild vom Menschen verbirgt, das eine differenzierte Sichtweise auf Menschen mit Behinderungen eher verhindert als ermöglicht.

Im dritten Teil wird der Frage nach den Grundlagen der Edu-Kinestetik nachgegangen. Unter Hinzuziehung soziologischer und psychologischer Theorien wird eine Einordnung von Edu-Kinestetik in das Spektrum kommerzialisierter Angebote im Lebenshilfe- und Therapiebereich vorgenommen.

Im Ausblick soll thesenhaft aufgezeigt werden, welche Räume zur Entfaltung von Lernen durch Bewegung in der Schule eröffnet werden können, wenn nicht auf ein eindimensionales Modell menschlichen Lernens zurückgegriffen wird.

Ein Literaturverzeichnis, das nach Sachbereichen geordnet ist, rundet das Heft ab.

Zur Veröffentlichung dieses Berichtes im Internet haben wir eine Newsgroup „Methodenkritik und Praxisreflexion in der Sonderpädagogik“ eingerichtet, in der eine Diskussion um Edu-Kinestetik und andere Verfahren geführt werden soll

Hagen, im August 1997

Christine Schachtsiek

Christoph Kant

Stellungnahme des Lehrgebietes Heil- und Sonderpädagogik zur sogenannten "Edu-Kinestetik"

In letzter Zeit findet auch in der heil- und sonderpädagogischen Praxis eine "neue" Form der Lernförderung Verbreitung, die als Edu-Kinestetik© bzw. Brain-Gym® bezeichnet wird. Mit diesen Verfahren sollen Lernblockaden, Lernstörungen bzw. Lernbehinderungen erkannt (diagnostiziert) und wirksam abgebaut werden.

In die Grundorientierung dieser Techniken fließen unausgewiesene Anteile bzw. Versatzstücke aus unterschiedlichen theoretischen und esoterischen Zusammenhängen ein (z.B. Kinesiologie, Neurophysiologie, Psychomotorik, Tai Chi, Akupunktur, Aura- und Chakra-Arbeit etc.).

Auch in Referaten und Hausarbeiten im Rahmen des Zusatzstudiums Lehramt Sonderpädagogik wurden diese Verfahren zum Gegenstand gemacht.

Die Erfahrungen im Lehrgebiet Heil- und Sonderpädagogik mit der Thematisierung solcher Verfahren innerhalb der Fernlehre, aber auch die zunehmende wissenschaftliche Kritik an diesen Verfahren veranlassen mich nach eingehender Diskussion zu folgender Stellungnahme.

Bei der Edu-Kinestetik© handelt es sich um ein kommerzielles Warenangebot, das in Deutschland vom Institut für Angewandte Kinesiologie in Freiburg vertrieben wird. Brain-Gym® ist als eingetragenes Warenzeichen gesetzlich geschützt, für die Bezeichnung Edu-Kinestetik© besteht ein Copyright-Schutz.

Die Vermittlung dieser Verfahren durch kommerzielle Lizenzgeber verläuft offensichtlich nach anderen Strukturen und Gesetzmäßigkeiten, als es die Vermittlung wissenschaftlicher Lehre und Forschung erfordert. Kommerzielle Interessen stehen im Vordergrund.

Der Entstehungszusammenhang, die Quellen und theoretischen bzw. quasi-theoretischen Bezüge dieses Ansatzes werden in den vorliegenden Schriften und Materialien weder genannt noch in anderer Form thematisiert. Eine Überprüfung der diversen zugrundeliegenden Bezugssysteme ergibt, daß diese meist nur bruchstückhaft, zum Teil bis zur Entstellung verkürzt oder verfälscht wiedergegeben werden. Sonderpädagogische Begriffe - so z.B. "Lernstörung" - werden unbekümmert übernommen und völlig undifferenziert benutzt.

Das dem gesamten Verfahren zugrundeliegende technizistische Menschenbild entspricht weder dem gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen noch dem heil- und sonderpädagogischen Diskussionsstand. Vielmehr wird durch mechanistische und biologistische Verkürzungen innerhalb dieses Ansatzes die Entwicklung eines sonderpädagogischen Problembewußtseins eher verhindert als gefördert und die Entwicklung von heilpädagogischer Handlungskompetenz behindert bzw. gefährdet.

Im Blick auf das leitende Behinderungs-Verständnis vollzieht dieser Ansatz einen Rückschritt auf in der Fachdiskussion inzwischen längst überwundene Positionen (wie z.B. auf

das medizinische "Paradigma"), die letztlich zu einer verdinglichenden Verkürzung und zu einer isoliert das Individuum fixierenden Betrachtungsweise von Behinderung führen. Die sonderpädagogische Bemühung um differenzierte Erhebung des individuellen Förderbedarfs im Mensch-Umfeld-Zusammenhang wird zugunsten von Pragmatismus und "Rezeptologie" vernachlässigt.

Seine vermeintliche Wirksamkeit läßt das Verfahren als praktikabel und effizient erscheinen und suggeriert, daß es sich dabei um eine wissenschaftlich ausgewiesene und begründete Methode handelt, die in der pädagogischen Praxis bedenkenlos eingesetzt werden könne.

Der ideologische Charakter dieses Ansatzes wird durch implizite Mechanismen der Immunisierung gegen wissenschaftliche Kritik und durch ein pseudowissenschaftliches Selbstverständnis aufrechterhalten.

Fazit:

Die kommerzialisierte Vermittlung dieser Techniken, aber auch das der heilpädagogischen Intention zuwiderlaufende Menschenbild sowie die jeglicher wissenschaftlichen Begründung entbehrenden Grundlagen dieses Ansatzes führen zu begründeten Zweifeln daran, daß dieser Ansatz aus sich heraus seinen Lizenznehmern ermöglicht, hierzu ein distanziertes und reflektiertes Verhältnis einzunehmen, welches jedoch für ein wissenschaftlich fundiertes pädagogisches Selbstverständnis von Theorie und Praxis unabdingbar ist.

Deshalb sind diese Verfahren für sich genommen als ein pädagogisches Angebot für Präsenzphasen im Fernstudium nicht geeignet und können nur dann als Grundlage für Studienleistungen dienen, wenn sie im Kontext mit weitergehenden und wissenschaftlich fundierten Ansätzen stehen.

Vor diesem Hintergrund können die genannten Verfahren für sich genommen auch nicht im Rahmen der mit Landesmitteln finanzierten Präsenzphase im Zusatzstudium Lehramt Sonderpädagogik vermittelt werden.

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Edu-Kinestetik© und ähnlichen Verfahren sollte die theoretischen Grundlagen und Implikationen eines solchen Ansatzes offenlegen und kritisch reflektieren. Wenn dies berücksichtigt wird, ist die Thematisierung dieser Verfahren in Referaten und Hausarbeiten erwünscht - die bloße Wiedergabe solcher Verfahren ist allerdings nicht ausreichend.

Befreite Bahnen, behinderte Bahnen ?

Kritische Bemerkungen zur Edu-Kinestetik

Christoph Kant

Einleitung

In der folgenden Arbeit soll die Methode der Edu-Kinestetik nach DENNISON untersucht werden, deren Anwendung sich nach Auffassung ihrer Protagonisten wie ihrer Kritiker in letzter Zeit in Schulen immer mehr verbreitet (vgl. MEYENBURG 1994, zit. nach BREITENBACH & KEßLER 1997, 8, HEMMINGER 1994, 24). Die Arbeit befaßt sich in der Hauptsache kritisch mit dem theoretischen Überbau der Edu-Kinestetik; die in der Praxis mögliche Wirkung edu-kinestetischer Übungen wird nicht bestritten.

Der Ansatz der Edu-Kinestetik nach DENNISON wird auf mehreren Ebenen untersucht: Zu nennen ist einmal die neurophysiologische Ebene, denn DENNISON baut seinen Ansatz auf die Struktur des Gehirns auf. Weiterhin soll die physiologische Dimension der edu-kinestetischen Übungen beleuchtet werden.

Nach dieser eher medizinisch orientierten Kritik folgen pädagogisch-didaktisch motivierte Überlegungen. Insbesondere soll das der Edu-Kinestetik zugrunde liegende Menschenbild kritisch hinterfragt werden. Des weiteren bietet die Edu-Kinestetik Übungen an, die Lernstörungen beim Lesenlernen beheben sollen, auch diese Übungen werden kritisch beleuchtet. Überlegungen zur Methodik, zum Verhältnis zwischen Pädagogik, Wissenschaft und Kommerz stehen am Schluß der pädagogischen Reflexion.

STÖRMER (1989) wendet sich gegen vereinfachende, rezepthafte Ansätze in der Sonderpädagogik, die sich dadurch auszeichnen, daß sie „einfache Erklärungen für verschiedene Phänomene geben (...) und ebenso einfache „Mittel“ kreieren, mit deren Anwendung die eigene Handlungsfähigkeit gegenüber derartigen Phänomenen gesichert werden kann.“ (157) Er wendet sich in seinem Aufsatz vor allem gegen die Festhaltetherapie nach PREKOP, das Snoezelen und gegen den Einsatz des Pränatalraumes nach VOGEL in der Pädagogik mit Schwerstbehinderten.

Inzwischen ist einige Zeit vergangen und die von STÖRMER genannten Themen sind größtenteils aus der wissenschaftlichen Diskussion verschwunden, aber viele (Behinderten-) Pädagoginnen und Pädagogen scheinen nach wie vor bereit zu sein, vereinfachenden Konzepten kritiklos zu folgen. Dieses stellen auch THEIS-SCHOLZ & THÜMEL (1995) fest, die sich mit gleicher Intention wie STÖRMER gegen das Neurolinguistische Programmieren (NLP) wenden, das sie als Methode im Unterricht als höchst fragwürdig einschätzen¹. Die Edu-Kinestetik fällt insofern unter die von STÖRMER kategorisierten Ansätze, als daß sie

¹Es ist interessant, daß der Verlag für angewandte Kinesiologie (VAK) auch eine Reihe Bücher zum neurolinguistischen Programmieren in seinem Verlagsprogramm führt.

behauptet, mit dem Muskeltest ein einfaches, leicht zu erlernendes und sicheres Werkzeug zur Diagnostizierung von Lernstörungen an die Hand zu geben (vgl. DENNISON 1996, 31). Ebenso empfehlen DENNISON & DENNISON (1995) in einem Lehrerhandbuch „einfache und amüsante Bewegungsübungen“ (8), die solche Lernblockaden aufheben sollen. DENNISON & DENNISON (1996) gehen sogar soweit, ihren Ansatz „kindgerecht“ aufzuarbeiten, so daß er im Unterricht als schüler- und kindgerechte Erklärung für sich möglicherweise einstellende Lernerfolge verwendet werden kann.

Was ist Edu-Kinestetik ?

Nach DENNISON & DENNISON (1995) ist Edu-Kinestetik „eine von Paul DENNISON entwickelte Methodik, die Lernenden dazu verhilft, durch bestimmte Bewegungen und Berührungen die im Körper verborgenen Potentiale und Fähigkeiten ‘herauszuholen’ und jederzeit verfügbar zu machen.“ (8) Das Wort *Educational-Kinesiology* (deutsch Edu-Kinestetik) leitet sich vom lateinischen „educare“ (herausholen, herausziehen) und dem griechischen Wort Kinesis (Bewegung) ab (ebd.). Nach Auffassung der Edu-Kinestetik entstehen Lernblockaden dadurch, daß „Kinder sich zu sehr bemühen und dabei den Gehirnintegrationsmechanismus, der für ein vollständiges Lernen erforderlich ist, ‘ausschalten’“ (ebd.). Die Edu-Kinestetik verspricht nun durch spezielle Brain-Gym-Übungen den Lernenden Zugang zu den „unzugänglichen“, „blockierten“ Teilen des Gehirns, so daß das Lernen nun ungestört erfolgen kann. Als wichtige Übungen können dabei die „liegende Acht“, die „Denkmütze“ und „Überkreuzbewegungen“ angesehen werden. Diese Übungen werden durchgeführt, bevor die Kinder an eine gestellte Aufgabe herangehen. Sie sollen die „Integrationsfähigkeit“ des Gehirns fördern und auf diese Weise Lernblockaden aufheben oder lindern. Edu-Kinestetik soll Ausgeglichenheit verschaffen, den Menschen vor dem Lernen „anschalten“ (sic!) und dafür sorgen, daß man während des Lernens im Gleichgewicht bleibt (DENNISON 1995, 157).

Die Edu-Kinestetik beansprucht, Geist und Körper als Einheit zu betrachten. Ihr Denken und ihre Erkenntnisse sollen auf „Wissen altertümlichen Ursprungs“ beruhen (DENNISON 1995, 22). Sie propagiert die Anwendung einiger Übungen aus dem Bereich der Psychomotorik, sieht die meisten psychomotorischen Übungen jedoch als überflüssig an (23). „Edu-Kinestetik ist keine ‘Methode’, sondern eher ein Werkzeug, das jedes Lehrsystem verbessert.“ (23)

Die Edu-Kinestetik wendet sich aber nicht nur an Schüler und Lehrer als Vermittler dieser Lerntechnik. Brain-Gym Übungen werden zur Förderung der Kreativität eingesetzt (DENNISON & DENNISON 1995, 44), sollen Prüfungsstress abbauen (46) sowie ein positives Selbstbild fördern (48f.).

Edu-kinestetische Diagnostik

Zentrale Bedeutung für edu-kinestetische Diagnostik hat der Muskeltest. Maßgeblich beteiligt an der Entwicklung des Muskeltests durch „Wiederentdeckung“ alten Wissens (s.o.) waren nach DENNISON (1995, 22) George GOODHEART und John F. THIE, der die Erkenntnisse GOODHEARTS allgemeinverständlich in seinem Buch *Touch for health* darlegte. Dieses Buch wird übrigens vom gleichen Verlag vertrieben wie die Beiträge zur Edu-

Kinestetik.

„Das Muskeltesten ist die Kunst, einen bestimmten Muskel aus seinem Verbund zu isolieren und zu testen, um zu bestimmen, ob er, im Verhältnis zur Kraft der Testperson, 'schwach' oder 'stark' ist, um damit Energieunausgewogenheiten aufzudecken.“ (30) „Ein Muskel ist dann 'schwach', wenn ein Kurzschluß im Energiestrom vom Gehirn zum Muskel auftritt.“ (ebd.) Im Prinzip kann jeder Muskel durch den Muskeltest Fragen jeder Art über das Energiefeld des Körpers beantworten. Als gute Indikatormuskeln werden der *Musculus supraspinatus*, der *Musculus deltoideus*, der *Musculus latissimus dorsi* und der *Musculus pectoralis major clavicularis* genannt. Mit dem Muskeltest, so DENNISON, lassen sich emotionaler Streß und Allergien diagnostizieren, sowie Fragen über den Zuckerstoffwechsel beantworten (31). In Verbindung mit Kenntnissen des Gehirnaufbaus dient der Muskeltest dazu, die dominante Gehirnhälfte herauszufinden; er kann weiterhin ein Diagnosemittel für Nahrungsmittel- und Medikamentenallergien sein (45 f.).

Der Muskeltest wird durchgeführt, indem man einen Muskel der Testperson entgegen seiner normalen Zugrichtung drückt (34). Es geht nicht darum, den Widerstand des Muskels zu überwinden, sondern darum, herauszufinden, ob der Muskel „sperrt“ (ebd.). Dieses Sperren muß erfüllt werden, die Schwierigkeit liegt darin, nicht zu viel Druck auszuüben. Der Tester sollte während der Durchführung eine Haltung der „inneren Zentriertheit“ einnehmen, um das eigene Energiefeld vor schlechten Einflüssen zu schützen. Er sollte eine liebevolle Distanz zur Testperson aufbauen und den festen Willen haben, ihr zu helfen (29 f.).

Auf welche Weise der Muskeltest nun funktioniert, welche Vorgänge sich im Körper beim Testen abspielen, wird bei DENNISON nicht erklärt. Statt dessen wird auf die Untrüglichkeit des Gefühls hingewiesen: Durch den Muskeltest wird, so DENNISON, selbst für den größten Skeptiker die kosmische Energie, die Liebe zwischen den Menschen spürbar. „Dabei ist es nicht notwendig, die Vorgänge zu verstehen. Das Erleben des Gefühls, wenn Muskeln 'stark' oder 'schwach' werden, vermittelt (...) die Erkenntnis, daß hier etwas vor sich geht. Das reicht, um die Edu-Kinestetik für uns arbeiten zu lassen.“ (41)

Als Kritikpunkt fällt hier sofort das von STÖRMER (s.o.) für andere Ansätze diagnostizierte Theoriedefizit auf: Statt nach einer Erklärung zu suchen, wird auf die Macht der Gefühle gesetzt. Dennoch läßt sich aufgrund bestimmter Voraussagen, die die Edu-Kinestetik, z.B. über die Wirkung von Zucker, macht, empirisch die Validität des Muskeltestverfahrens überprüfen. BREITENBACH & KEBLER (1997, 13) haben einige Untersuchungen über die Verlässlichkeit dieses Verfahrens zusammengestellt. Sie kommen zu dem Schluß, daß „der Muskeltest aus empirischer Sicht als ein recht unzuverlässiges diagnostisches Instrument zu betrachten ist“ (14). Zu dem gleichen Schluß kommen FEDERSPIEL & LACKINGER (1996, 510), die wegen der großen Unsicherheit und Manipulierbarkeit vom Muskeltest als Diagnoseinstrument abraten. Auch die STIFTUNG WARENTEST (1991, 265) empfiehlt, auf den Einsatz des Muskeltestes zur Diagnose zu verzichten. Der Einsatz eines solchen diagnostischen Verfahrens in der Schule erscheint daher äußerst problematisch.

Neurophysiologie und Edu-Kinestetik

DENNISON (1996) gibt in seinem Buch „Befreite Bahnen“ eine grundlegende Einführung in die Struktur und die Funktionsweise des Gehirns. Nach eigener Aussage bezieht er sich dabei auf die „neuesten Entdeckungen der experimentellen Psychologie und der Gehirnforschung“ (16). Da DENNISON den Anspruch erhebt, sich auf neueste wissenschaftliche Erkenntnisse zu beziehen, stellt sich direkt die Frage, wieso es keine verbesserte Neuauflage der „Befreiten Bahnen“ gibt (1996 erschien bereits die 11. Auflage). Bis auf ein eingeschobenes Kapitel zur Lateralitätsbahnung ist das Buch noch auf dem Stand von 1981, von der Einbindung neuester Forschungsergebnisse kann daher keine Rede mehr sein.

Die folgenden Überlegungen sollen **nicht** die Wirkung der edu-kinestetischen Übungen - nämlich eine postulierte mögliche Verbesserung der kognitiven Leistung bei Kindern oder Erwachsenen - auf eine theoretische Grundlage stellen, dies wäre im Rahmen dieser Arbeit auch gar nicht möglich. Stattdessen geht es darum, die Inkompatibilität des edu-kinestetischen Ansatzes zu wissenschaftlichen Erkenntnissen und Methoden im Bereich der Neurophysiologie aufzuzeigen. Daher wird nun zuerst die Gehirnbeschreibung DENNISONs referiert werden und im Anschluß daran eine Kritik des Konzeptes anhand neurophysiologischer Ansätze versucht werden. Die Kritik stützt sich hauptsächlich auf Beiträge des Sammelbandes „Gehirn und Nervensystem“ (1988) und auf Lehrbücher von GADDES (1991) und von SPRINGER & DEUTSCH (1993). In den Überlegungen soll als Hauptkritikpunkt verdeutlicht werden, daß das DENNISONsche Modell von der Funktionsweise des menschlichen Gehirns eine verzerrend vereinfachende neurophysiologische Darstellung kognitiver Prozesse darstellt. Weiterhin stehen einige der von DENNISON gemachten Aussagen im Widerspruch zu neurophysiologischen Erkenntnissen.

Die Struktur und Funktion des Gehirns nach DENNISON

Das menschliche Gehirn besteht nach DENNISON (1996, 125 f.) eigentlich aus zwei voneinander unabhängigen spezialisierten Gehirnen, die als Hemisphären bezeichnet werden. Jede Hemisphäre ist hauptsächlich für die ihr gegenüberliegende Körperseite verantwortlich. Verbunden sind beide Gehirnhälften durch ein komplexes Bündel von Nervenfasern, das *Corpus Callosum*.

DENNISON (1996, 120 ff.) kleidet seine Beschreibung der Hirnanatomie in eine Phantasiegeschichte, deren Protagonisten die beiden Gehirnhälften sind. Er beschreibt beide Gehirnhälften als vollkommen autonome Personen, die verschiedene und, so erweckt es den Eindruck, gegensätzliche Persönlichkeitsmerkmale aufweisen:

Die linke Gehirnhälfte agiert emotionslos, analytisch und linear denkend (120). Sie ist gefordert, wenn es gilt, sich auf einen Punkt zu konzentrieren, bevorzugt eine mechanische Arbeitsweise (120) und personifiziert Rationalität, Ordnung und Genauigkeit (121). Bewegungen, wie sie beim Sport und beim Tanzen gefordert werden, kann sie nicht ausführen. Informationen verarbeitet die linke Gehirnhälfte innerlich ordnend, noch während sie sie aufnimmt. Aufgrund dieser Eigenschaften ist die linke Gehirnhälfte am besten in der Lage, auditive Informationen aufzunehmen. Sie kann Informationen internalisieren und strukturiert, einer „inneren Ordnung“ (123) folgend, speichern und wieder abrufen. Durch diese Fähigkeit ist diese Gehirnhälfte auch hauptsächlich am Prozeß des freien

Sprechens und Schreibens beteiligt. Die genannte innere Ordnung macht es möglich, zufrieden im äußeren Chaos einer Großstadt zu leben (123).

Im Gegensatz dazu versteht die rechte Gehirnhälfte das Universum als Ganzes und kann nicht analytisch denken (121). Dafür ist in ihr Kreativität und bildhaftes Denken lokalisiert, natürlich hat auch die Musikalität hier ihren Sitz. Die Beurteilung von Schönheit ist eine Domäne der rechten Gehirnhälfte (121), auch besitzt nur sie die Fähigkeit Gesichter zu erkennen (127). Sie reagiert außerdem emotional statt analytisch unterkühlt auf ihre Umwelt (122). Die Koordination des Körpers im Raum wird ebenfalls durch die rechte Gehirnhälfte gesteuert, so daß durch ihre Aktivität Bewegungen flüssig und entspannt wirken. Im Gegensatz zur linken Gehirnhälfte wird sie durch äußere Unordnung leicht abgelenkt, daher benötigt sie einen äußeren Plan und eine störungsfreie, friedliche Umgebung (123). Den Analogieschluß zum ruhigen Leben auf dem Lande überläßt DENNISON dem Leser.

Während der Beschreibung der Persönlichkeiten wird die linke Gehirnhälfte mit männlichem, die rechte Gehirnhälfte mit weiblichem Denken assoziiert; „rechte Gehirnhälfte“ ist nämlich eine künstlerische „Sie“, während „linke Gehirnhälfte“ als ein steifer bürokratischer „Er“ erscheint. DENNISON beschreibt die Spezialisierungsgebiete der beiden Gehirnhälften außerdem als „vollkommen gegensätzlich“ (136). Diese Trennung der beiden Gehirnhälften scheint ihm (126) eine Erscheinung des Dualitätsprinzips im Universum zu sein (Yin und Yang, Tag und Nacht etc.). Über die Bedeutung dieses Unterschiedes ist nach seiner Auffassung bisher nicht weiter nachgedacht worden (127f.).²

Zentrale Rollen in kognitiven Prozessen spielen bei DENNISON nun das *Corpus Callosum*, das die beiden Hemisphären verbindet, und der Begriff des Angeschaltet- bzw. Abgeschaltetseins einer Hemisphäre. Lernstörungen entstehen in dieser Terminologie vor allem dadurch, daß entweder eine „Blockierung“ des *Corpus Callosum* die Kommunikation zwischen beiden Hemisphären stört (vgl. 132) oder dadurch, daß eine wichtige Hemisphäre beim Lernen oder sonstigen Ausüben einer Tätigkeit „abgeschaltet“ ist (z.B. 129). „Abgeschaltet“ sein bedeutet hier, daß dem betreffenden Körperteil nicht genügend Energie zugeführt wird, so daß es nicht in Aktion treten kann. „Angeschaltet“ sein heißt entsprechend, daß genügend Energie zugeführt wird (124 f.).

Ein weiterer Grund für Lernstörungen ist nach DENNISON eine nicht oder falsch erkannte Dominanz einer bestimmten Gehirnhälfte: Entsprechend der unterschiedlichen Funktionsweisen der Gehirnhälften gibt es zwei Sorten von Lerntypen, je nachdem welche Gehirnhälfte dominant ist. Die Dominanz der rechten Gehirnhälfte bei Forderung von Funktionen der linken Gehirnhälfte kann ebenfalls Ursache einer Lernstörung sein (99f.). Welche Gehirnhälfte dominiert, läßt sich durch die Feststellung der Händigkeit (Rechtshänder entspricht linke Gehirnhälfte) und der Augendominanz herausfinden. Zur Feststellung der Augendominanz bietet DENNISON ebenfalls einen einfachen, mit wenig Aufwand durchzuführenden Test an, dessen Funktionsweise wie schon beim Muskeltest nicht weiter erläutert wird (99).

²Diese Aussage DENNISONs trifft nicht zu, der genannte Unterschied wird z.B. bei SPRINGER & DEUTSCH 1993, 245 ff. thematisiert.

Bereits bei der ersten Durchsicht des Buches von DENNISON fällt auf, daß es im Hinblick auf belegendes Quellenmaterial keinem wissenschaftlichen Standard entspricht. Als erstes stellt sich die Frage, woher DENNISON Erkenntnisse über die gegensätzlichen Eigenschaften der Gehirnhälften bezieht. Da er seine Quellen nicht oder nur sehr ungenau offenlegt, können nur Vermutungen angestellt werden: Eine Methode, durch die man viele Erkenntnisse über die Funktionen der Großhirnrinde erlangen konnte, besteht darin, die Auswirkungen lokaler Schädigungen des Großhirns (z.B. bei Patienten mit Hirntumoren oder Unfällen) zu untersuchen. Beispielsweise wurden durch diese Methode bestimmte Areale der linken Hemisphäre durch die Ärzte BROCA und WERNICKE als Zentren für das Verständnis von Sprache lokalisiert (GESCHWIND 1988, 114). Weiterhin konnte festgestellt werden, daß es eine Form von Augendominanz gibt (HUBEL & WIESEL 1988, 127). Diese gilt allerdings nur soweit, als daß die Signale des dominanten Auges in der Sehrinde sich mit größerer Intensität nachweisen lassen. Bereits der Begriff der Augendominanz ist aber umstritten. SPRINGER & DEUTSCH (1993, 128f.) stellen fest, daß kaum eine Beziehung zwischen bevorzugtem Auge und Hemisphärenasymmetrie besteht. Somit lassen sich aus diesen neurophysiologischen Erkenntnissen weder die Dominanz bestimmter Hirnhälften noch deren vollkommen gegensätzliche Funktion ableiten; dies ist eine Interpretation DENNISONs.

Ein weiterer schwerwiegender Kritikpunkt ist, daß das gezeichnete Modell des Gehirnes mit seiner Teilung in zwei Hälften eine zu stark vereinfachende Darstellung der Gehirnstruktur ist. DENNISON (1996, 127) geht soweit, die beiden Gehirnhälften als getrennte Organe zu betrachten, die nur durch den Balken (*Corpus Callosum*) miteinander verbunden sind. Ein Blick auf eine differenziertere schematisierte Darstellung des Gehirnes (z.B. bei NAUTA & FEIRTAG 1988, 94) zeigt sofort, daß eine solch vereinfachende Darstellung der komplizierten Hirnstruktur und ihrer Funktion sicherlich nicht gerecht wird. Getrennt und durch das *Corpus Callosum* verbunden sind die Bereiche des *Neocortex*, des entwicklungsgeschichtlich jüngsten Teils des Gehirns. Alle anderen Bereiche des Gehirns sind zwar in gewissem Maße symmetrisch aufgebaut, von einer Trennung in zwei Hälften kann aber keine Rede sein. Es ist zwar richtig, daß im *Neocortex* die meisten kognitiven Fähigkeiten des Menschen lokalisiert sind, dennoch spielen die anderen Hirnbereiche, die nicht in rechts und links zu unterteilen sind, eine bisher ungeklärte, aber nicht zu vernachlässigende Rolle bei Denkvorgängen. In diesen Punkten greift das Modell der Edu-Kinestetik zu kurz.

Beispielsweise analysiert DENNISON die Tafelzeichnung eines Jungen (Abb. 1), dem die Aufgabe gestellt wurde, ein Muster nachzuzeichnen (1996, 129 ff.).

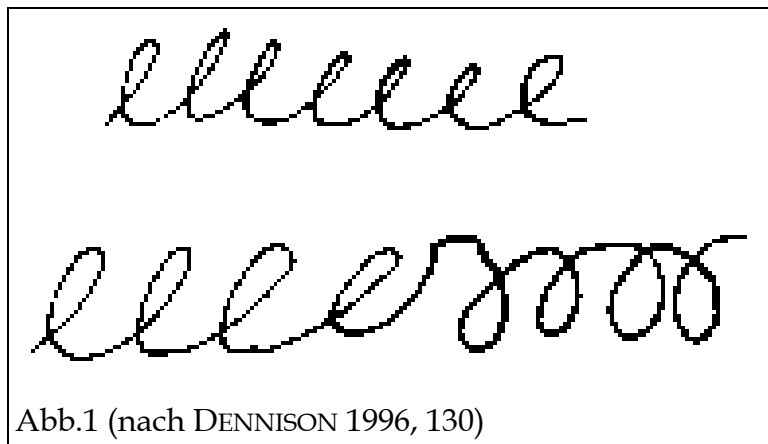


Abb.1 (nach DENNISON 1996, 130)

Der Junge kann diese Aufgabe bewältigen, bis er an die „Mittellinie“ stößt, danach steht das Muster auf dem Kopf. Nach DENNISONs Interpretation liegt dies daran, daß die linke Gehirnhälfte des Jungen abgeschaltet war und es ihm deshalb nicht gelang, das auf dem Kopf stehende Bild auf der Netzhaut des rechten Auges richtig zu interpretieren; diese Interpretation geschah durch die rechte Gehirnhälfte, die die Information durch den Balken erhalten hatte (130). Auf den ersten Blick scheint diese Erklärung stimmig, bei genauerer Hinsicht findet man zum einen allerdings, daß die Sehnerven sich zum einen nur teilweise überkreuzen (HUBEL & WIESEL 1988, 124), dann aber das vordere Vierhügelpaar und die seitlichen Kniekörper im Thalamus erreichen (NAUTA & FEIRTAG 1988, 95). Zum anderen ist der Thalamuskomplex als Teil des Zwischenhirnes selber nicht in Längsrichtung geteilt (er müßte also in DENNISONscher Terminologie beiden Gehirnhälften angehören). Vom Thalamus aus werden die Signale der Sehnerven direkt an die Sehrinde am hinteren Pol des Hinterhautlappens weitergeleitet (ebd.). Aber das Bild auf der Netzhaut wird nirgendwo im Gehirn wieder „umgedreht“, es gibt keinen Teil im *Neocortex*, der dafür sorgt (und der „angeschaltet“ werden müßte), daß sich das Gehirn das auf die Netzhaut geworfene Bild als seitenrichtiges Dia betrachtet. Ein solcher Teil ist auch gar nicht nötig, da ja alle visuelle Information sozusagen seitenverkehrt ankommt und alle Strukturen im Gehirn darauf eingestellt sind. Eine solche Argumentationsweise weist auf eine implizit angenommene *res cogitans* (s.u.) hin.

Gehirnaktivität wird bei DENNISON „an“- und „ausgeschaltet“ (126 f.), je nachdem, welche Aufgabe gerade vom Gehirn übernommen werden soll. Dies führt unweigerlich zu der Frage, wer denn die Hälften an- und abschaltet, welche Vorgänge solche Schaltungen steuern? Nach DENNISON kann ein solcher Schaltvorgang durch Bewegungen eingeleitet werden, wie sie die Edu-Kinestetik anbietet. Aber es gibt offensichtlich eine ganze Anzahl von Menschen, die ohne diese Bewegungen auskommen und die keine nennenswerten Lernschwierigkeiten haben. Was schaltet bei ihnen an und aus? Diese Frage läßt DENNISON unbeantwortet, letzten Endes läßt sie sich in DENNISONscher Terminologie wohl nur beantworten, indem eine implizite *res cogitans* - ein das Gehirn steuerndes Ich - angenommen wird. Hinter dieser Denkweise steht der DESCARTES'sche Dualismus von Körper und Geist, der sich hier in modifizierter Form wiederfindet. Mit diesem Dualismus führt sich allerdings die von der Edu-Kinestetik behauptete ganzheitliche Sichtweise auf den Menschen selber ad absurdum.

Weiterhin umstritten ist DENNISONs These, daß die rechte Gehirnhälfte für das Wiedererkennen von Gesichtern verantwortlich ist (127). GESCHWIND (1988) stellt nämlich fest, daß Patienten erst dann nicht mehr in der Lage waren, Gesichter zu erkennen, wenn ein bestimmtes Areal der Großhirnrinde an der Unterseite des Hinterhaupt- und Schläfenlappens auf **beiden** Hemisphären geschädigt war (116).

Auch die Feststellung DENNISONs, daß in der rechten Gehirnhälfte die Steuerung der Emotionen lokalisiert sei, trifft in dieser Form nicht zu. Ebenfalls beteiligt an der emotionalen Verfassung des Menschen ist neben weiteren Gehirnarealen das *limbische System* (GADDES 1991, 207), in Bereichen der rechten Hemisphäre scheint eher der kognitive Umgang mit eigenen und den Emotionen anderer angesiedelt zu sein (vgl. SPRINGER & DEUTSCH 1993, 159). Letzten Endes ist das Phänomen „Emotion“ viel zu komplex, als daß es sich derart reduzieren ließe.

Insgesamt läßt sich zusammenfassen, daß die von DENNISON gezeichnete Hirnstruktur grob vereinfachend und zum Teil sachlich falsch ist. Selbst wenn das DENNISONsche Modell der Aufteilung verschiedener Hirnfunktionen auf die Hemisphären teilweise mit neurophysiologischen Kenntnissen zur Lateralität (z.B. GADDES 1991, 124ff.) in Einklang zu stehen scheint, so ist es dennoch in seinen Reduzierungen viel zu statisch. Es wird der komplizierten Hirnstruktur nicht gerecht, irgendwelche Knöpfe zum An- und Abschalten ganzer Gehirnhälften zu postulieren. Ebenfalls nicht berücksichtigt wird die Plastizität des Gehirnes, das bei partiellen Schädigungen in der Lage ist, diese Schädigungen wieder auszugleichen. Noch unerklärlicher für das statische Modell der Edu-Kinestetik ist die Tatsache, daß es Menschen gibt, die von Geburt an ohne das *Corpus Callosum* leben (GADDES 1991, 348), ohne in ihrer Intelligenz beeinträchtigt zu sein.

Lateralität und empirische Untersuchungen

DENNISON (1996) bietet Übungen zur „Lateralitätsbahnung“ (78 ff.) an. Diese Übungen bestehen aus „homolateralen“ und „bilateralen“ Bewegungsmustern, deren Ausführung nur eine Gehirnhälfte bzw. beide Hälften „anschaltet“. Die Übungen sollen auf die jeweiligen Dominanzen im Gehirn abgestimmt werden. Bilateral nennen DENNISON und DENNISON (1996) Menschen, deren rechte und linke Gehirnhälfte gleichzeitig angeschaltet sind; homolateral heißt, daß nur eine Gehirnhälfte aktiv ist (72 f.).³ Lernstörungen entstehen in dieser Terminologie dadurch, daß Lernangebote die besondere laterale Struktur von lernschwachen Menschen nicht berücksichtigen.

Die von DENNISON & DENNISON (1996, 73) behauptete Verteilung der Lateralität bei lerngestörten Kindern (80 % homolateral, 20 % bilateral) konnte nicht bestätigt werden (BREITENBACH & KEßLER 1997, 16). Ebensowenig ließ sich eine Wirkung der Lateralitätsbahnung nach DENNISON durch das Muskeltestverfahren nachweisen (17).

Betrachtet man die Vorgehensweise der Edu-Kinestetik in diesem Bereich, so fällt auf, daß hier, wie auch an anderen Stellen, mit bekannten Schlagwörtern operiert wird, die aus ihrem ursprünglichen Kontext herausgenommen werden und somit eine andere Bedeu-

³ Diese Definitionen finden sich in der von mir gesichteten Literatur zur Neurophysiologie an keiner Stelle. DENNISON gibt auch keine Quellen an.

tung bekommen. DENNISON legt diese Vorgehensweise an keiner Stelle offen. Der Begriff der Bahnung, der eine neurophysiologische Grundlage für alle Lernprozesse ist (vgl. SCHMIDT & SCHNEIDER 1988, 22), wird unreflektiert in das edu-kinestetische Vokabular aufgenommen und in einen anderen Kontext gestellt. Gleiches gilt für den Begriff der Lateralität, der so, wie DENNISON ihn benutzt, in der wissenschaftlichen Literatur üblicherweise nicht verwendet wird. Durch diese schwammigen, bzw. nicht vorhandenen Definitionen wird bei DENNISON an keiner Stelle deutlich, welche Form von Bahnen eigentlich „befreit“ werden sollen. Sind es Nervenbahnen, elektrische oder kosmische Energiebahnen, hängen sie mit dem Blutkreislauf zusammen oder sind sie als Symbol zu verstehen. Durch diese Argumentationsweise entzieht sich DENNISON jedem wissenschaftlichen Diskurs.

KLICPERA & GASTEIGER-KLICPERA (1996) untersuchten ebenfalls die Wirkung einer edu-kinestetischen Vorgehensweise, allerdings beziehen sie sich nicht auf DENNISON's Ansatz, sondern auf Beiträge zum Hörtraining von WARNKE, die ebenfalls beim VAK in Freiburg erschienen sind. Die von WARNKE postulierte Wirksamkeit des Trainings konnte nicht bestätigt werden (KLICPERA & GASTEIGER-KLICPERA 1996, 63 f.). Inwieweit die Konzepte von WARNKE und DENNISON zueinander kompatibel und voneinander beeinflusst sind, kann im Rahmen dieser Arbeit nicht untersucht werden, sie scheinen aber von ähnlichen Voraussetzungen auszugehen.

DENNISON selber führt eine Untersuchung (1996, 162 ff.) über die Wirkung von edu-kinestetischen Übungen an. Diese ist jedoch nur sehr begrenzt aussagekräftig und weist gravierende methodische Mängel auf. Zum einen ist die getestete Sichprobengröße mit N=17 nicht groß genug. Des weiteren wurde keine Untersuchung mit einer Kontrollgruppe durchgeführt und weiterhin keine Untersuchung einer Gruppe, mit der Gymnastikübungen durchgeführt wurden, die nach der DENNISONschen Theorie keine Wirkungen auf das Lernverhalten haben dürften. Gerade die beiden letzten Forderungen sind aber wichtig, denn so wie dargestellt läßt sich lediglich aussagen, daß die Beschäftigung mit den Kindern irgendwelche Folgen zeigte. Welche Ursachen diese Folgen haben, läßt sich mit diesem Untersuchungsdesign nicht feststellen: Es wäre nämlich möglich, daß bereits eine intensivere Beschäftigung mit den Schülern die gemessene Wirkung verursacht hat oder auch, daß Bewegung im Unterricht überhaupt dieses Ergebnis produziert hat. Selbst die erste methodische Frage, inwieweit die getesteten Verbesserungen für die Gruppe überhaupt signifikant sind, läßt DENNISON unbeantwortet.

Physiologische Betrachtungen

Im folgenden sollen die edu-kinestetischen Übungen, die DENNISON & DENNISON in ihrem Buch „Brain-Gym“ gegen verschieden Formen von Lernstörungen und Konzentrationschwierigkeiten anbieten, kritisch auf ihre Funktion hinterfragt werden. Es soll nicht bestritten werden, daß diese Übungen manchmal durchaus die beabsichtigten Wirkungen haben können; auf den edu-kinestetischen Überbau kann allerdings verzichtet werden.

Wassertrinken

Eine von DENNISON & DENNISON genannte Übung ist das Wassertrinken (32). Es wird betont, daß der menschliche Organismus mit genügend Wasser versorgt sein muß, damit

der Mensch konzentriert lernen kann. Zu dieser Erkenntnis gelangte DENNISON, als er nach einem Marathonlauf heftigen Durst verspürte und so die wohltuende Wirkung von Wasser auf den Organismus erfuhr (32). Mit der gleichen Begründung kann man aber auch ein Bett im Klassenraum aufstellen, denn es ist leicht herauszufinden, daß man nach einer guten Portion Schlaf ausgeruht und konzentriert an gestellte Aufgaben gehen kann. Vom wissenschaftlichen Standpunkt aus völlig absurd ist jedoch die Begründung, die DENNISON & DENNISON für die „Übung“ Wassertrinken liefern:

„Wasser ist ein ausgezeichnete Leiter für elektrische Energie. Der menschliche Körper besteht zu zwei Dritteln (ungefähr 70%) aus Wasser. Alle elektrischen und chemischen Aktivitäten des Gehirns und des Zentralnervensystems sind abhängig vom Leitvermögen der Bahnen zwischen Gehirn und Sinnesorganen; dieses Leitvermögen wird durch Wassertrinken gesteigert. Wie Regen, der auf die Erde fällt, wird Wasser vom Körper dann am besten aufgenommen, wenn es in kleinen Mengen und dafür häufiger, das heißt regelmäßig getrunken wird.“ (32)

Diese Begründung stimmt aus verschiedenen Gründen nicht, enthält jedoch genug Halbwahrheiten und Trivialitäten, um sie möglicherweise plausibel erscheinen zu lassen. Jeder Satz für sich genommen ist nicht ganz falsch, allerdings auch so allgemein formuliert, daß er kaum verwertbare Aussagen enthält. Gegen diese Begründung, natürlich nicht gegen die die Notwendigkeit des Wassertrinkens selbst, läßt sich folgendes einwenden: (1) In jedem Physikbuch der Mittelstufe (8. oder 9. Schuljahr) kann nachgelesen werden, daß reines Wasser **kein** guter Leiter für den elektrischen Strom ist, sondern die bekannte Leitfähigkeit des Wasser erst durch Zugabe von Salzen erreicht wird (vgl. z.B. SCHRÖDER et al. 1979, 102). Die Versorgung des Körpers mit Salzen, Mineralstoffen und Spurenelementen, die aus anderen Gründen wichtig ist, wird bei DENNISON & DENNISON hier aber überhaupt nicht erwähnt. (2) Für die Energieversorgung von Zellen spielt die Leitfähigkeit des Wassers eine eher untergeordnete Rolle. Zellen des menschlichen Körpers wie überhaupt die aller lebenden Wesen werden nämlich nicht mit elektrischem Strom betrieben, sondern gewinnen ihre Energie durch Spaltung von ATP (Adenosintriphosphat), das in einem komplizierten biochemischen Prozeß auf- und wieder abgebaut wird. Dieser Prozeß spielt sich zwar im wäßrigen Milieu ab, aber es kann keine Rede davon sein, daß Wasser als elektrischer Energieüberträger fungiert. (3) Die Formulierung von DENNISON & DENNISON suggeriert, daß sich durch den regelmäßigen Genuß von Wasser durch die Leitfähigkeit des Wassers direkt die Funktionsfähigkeit der Nervenbahnen steigert. Zwar werden Signale in den Nervenzellen durch elektro-chemische Prozesse übertragen, aber man sollte sich ein Neuron nicht als eine Art Kanal vorstellen, der, mit je mehr Wasser er gefüllt ist, um so besser Signale überträgt⁴. Diese Form der Darstellung ist irreführend und falsch.

Gymnastik am Computer

DENNISON & DENNISON (1995) stellen einige edu-kinestetische Übungen zusammen, die Menschen am Computer helfen sollen, ihre Arbeit konzentrierter und besser zu bewerkstelligen (49). Als Übungen werden hier „Wasser trinken“, „Hook-Ups“ und die

⁴Zur Funktionsweise von Nervenzellen siehe z.B. IVERSEN 1988

„Nacktenrolle“ angeboten. Unterstützend zur Förderung der Kreativität beim Schreibprozess sollen auch das „Energiegähnen“, die „Fußpumpe“ und die „Wadenpumpe“ wirken. Auf welche Weise diese Übungen funktionieren, lassen DENNISON & DENNISON offen, sie beschreiben lediglich, welche Wirkungen die Übungen haben sollen.

Jedenfalls braucht man nicht unbedingt edu-kinestetische Überlegungen anzustellen, um sich klarzumachen, daß die starre Haltung vor dem Bildschirm zu körperlichem Unwohlsein führt. Ergonomische Überlegungen, wie sie z.B. die Stiftung Warentest (1996) oder die Berufsgenossenschaft für Gesundheitsdienst und Wohlfahrtspflege BGW (1992) anführen, führen leicht zu der Erkenntnis, daß die Gefahr von Verspannungen und Verkrampfungen durch Bildschirmarbeit durch eine ergonomische Gestaltung des Arbeitsplatzes gemindert werden kann. Weiterhin liegt auf der Hand, daß Gymnastik, Dehn- und Lockerungsübungen, und um solche handelt es sich bei Waden- und Fußpumpe, das körperliche Wohlbefinden nicht nur bei Bildschirmarbeit positiv beeinflussen. An dieser Stelle wird die Rezepthaftigkeit und Trivialität des edu-kinestetischen Ansatzes, der ohne Berücksichtigung der jeweiligen Arbeitssituation bestimmte Übungen empfiehlt, besonders deutlich.

Pädagogische Kritik

Nach der physiologischen Kritik, die hauptsächlich in medizinischen Erkenntnissen fundiert war, soll nun die Edu-Kinestetik von wissenschaftlich-pädagogischer Seite aus beleuchtet werden. Pädagogisch ist vor allem nach dem Menschenbild der Edu-Kinestetik zu fragen. Weiterhin sollen die didaktischen Grundannahmen der Edu-Kinestetik am Beispiel des Lesenlernens aufgezeigt werden. Weitere Kritikpunkte sind die Vermarktung und die Abschottung edu-kinestetischer Methoden gegenüber einem wissenschaftlichen Diskurs.

Menschenbild der Edu-Kinestetik

Kritisch ist vor allem der Sprachgebrauch im Hinblick auf eine mechanistische Betrachtung des Menschen in edukinestetischer Literatur zu betrachten. Welches Menschenbild steht hinter der Edu-Kinestetik und welche Annahmen werden über die Ursachen von Störungen gemacht? DENNISON & DENNISON schreiben zwar, daß es keine „faulen“, „aggressiven“, „zurückgebliebenen“ oder „böartigen“ Kinder gibt (1995, 11), dennoch haben solche Erscheinungen ihre Ursachen (Blockierung der „Gehirnbahnen“), die durch bestimmte Übungen behoben werden können. Dies zeigt sich bereits im Aufbau des Buches „Brain-Gym“, in dem auf jeder Seite eine bestimmte Übung vorgestellt wird, deren Wirkungsweise auf das Gehirn dann beschrieben wird. Die Ursache der Störung liegt nach edu-kinestetischer Theorie in der mangelnden Verbindung der beiden Gehirnhälften oder in mangelnder Versorgung bestimmter Körperzonen mit Energie, jedenfalls innerhalb des Kindes. Eine solche Sichtweise verstellt den Blick auf ein multifaktorielles Modell von Behinderung. Wenn edu-kinestetische Übungen angeboten werden, die aus welchen Gründen auch immer, erste Erfolge zeigen, besteht leicht die Gefahr, die vermeintliche Ursache für endgültig diagnostiziert zu halten (vgl. MEIDINGER 1995, 17). Es kommt zu einer Sichtweise auf den behinderten Menschen, die die Ursachen von Behinderung als untrennbar mit dem bestimmten Menschen verbundene Eigenschaften sieht.

Diese Ursachen und damit die Eigenschaft Behinderung lassen sich dann letzten Endes nicht aufheben und engen den Rahmen pädagogischer Maßnahmen auf ein Minimum ein. An dieser Stelle ist besonders auf das Buch „Edu-Kinestetik für Kinder“ (DENNISON & DENNISON 1996) hinzuweisen, in dem Kindern bereits die Funktionsweise ihres Gehirns nach dem Modell der Edu-Kinestetik nahegelegt wird. Die Gefahr ist hier besonders groß, weil den Kindern damit unterschwellig gezeigt wird, daß die Ursachen ihre Schwächen ausschließlich bei ihnen selbst zu suchen sind (vgl. ZANGERLE 1996, 57).

Seit DESCARTES werden Menschen aus praktischen Gründen immer wieder mit Maschinen verglichen. Diesbezüglich steht DENNISON in einer langen Tradition, obwohl der Vergleich der menschlichen Gliedmaßen mit einem Staubsauger (124 f.) meines Wissens noch nicht benutzt wurde. Seit DESCARTES zogen aber auch Pädagogik und Philosophie gegen ein mechanistisches Weltbild zu Felde, denn eine mechanistische Sichtweise auf den Menschen impliziert gleichsam seine beliebige Verfügbarkeit des Menschen. Diese Problematik manifestiert sich inzwischen in solch schwerwiegenden ethischen Problemen, wie sie z.B. durch Gentechnologie und die Transplantationsmedizin mit ihren lebenserhaltenden Maschinen aufgeworfen werden. Bemerkenswert ist noch, daß bei DENNISON diese mechanistische Reduktion mit der lauten Klage des Verlustes der natürlichen Umwelt des Menschen einhergeht (48). Eine Reflexion über die Frage, ob diese mechanistische Sichtweise nicht genau jene Probleme möglicherweise hervorgebracht haben könnte, erfolgt bei DENNISON nicht.

Weiterhin ist zu bemängeln, daß die mechanistische Sichtweise auf den Menschen bei DENNISON & DENNISON ausgesprochen simplifizierend ist. Der Mensch besteht dort aus Knöpfen, zu stimulierenden Punkten und Energiebahnen, die einfach „angeschaltet“ werden können, worauf die gewünschten Verbesserungen eintreten sollen. Welche Vorgänge die „Anschaltbewegungen“ des Brain-Gym nun auslösen und was DENNISON unter dem Begriff *Energie* versteht, bleibt offen.

Lesenlernen mit Edu-Kinestetik ?

DENNISON & DENNISON (1995, 41f.) empfehlen verschiedene edu-kinestetische Übungen, die das Lesenlernen erleichtern sollen. Wichtige Voraussetzung für das Lesen ist ihnen zufolge die Fähigkeit, die visuelle Mittellinie zu überqueren. Damit ist die Fähigkeit gemeint, „die Augen quer über die Seite zu bewegen, ohne das Gehirn beim Aufnehmen des Gelesenen zu behindern“ (41). Als Übungen zur Förderung dieser Fähigkeit werden „Überkreuzbewegungen“ und die „liegende Acht“ angeboten, außerdem sollen die „Gehirnknöpfe“ angeschaltet werden. Weiterhin positiv wirken die „Beckenschaukel“, „Nackenrollen“, „Energiegähnen“ und „Bauchatmen“. Flankiert werden diese Übungen von einigen Hinweisen zum Lesenlernen. So soll ein Verständnis dafür geschaffen werden, „daß man beim Lesen eine Geschichte erzählt und Gedanken vermittelt“ werden (41). Lautes Vorlesen fördert dieses Verständnis. Damit Kinder den Inhalt eines gelesenen Textes besser erfassen können, werden Übungen wie das „Erden“, die „Wadenpumpe“ und die „Fußpumpe“ genannt (42). Damit der Leser (oder derjenige, der es lernen soll) die Bedeutung des Geschriebenen aktiv nachbilden kann, empfehlen DENNISON & DENNISON, Fragen über den gelesenen Text zu beantworten (42).

Bei den angebotenen Brain-Gym Übungen handelt es sich größtenteils um gymnastische Dehn- und Streckübungen, deren Wirkungsweisen nicht weiter erläutert werden.

Manchmal wird unter der Überschrift „Entstehung der Übung“ darauf hingewiesen, daß DENNISON einen Zusammenhang zwischen dieser Übung und einer kognitiven Leistung bei einer bestimmten Gelegenheit entdeckt hätte (vgl. z.B. 29, 32, 35). Eine genauere Erklärung der Wirkungsweise dieser Übungen, z.B. durch Verweise auf das Buch „Befreite Bahnen“, liefern DENNISON & DENNISON nicht. Wolfgang HUND (1996) bezeichnet diese Übungen als „alte Hüte“, denn sie „sind im Grunde altbewährte Gymnastikübungen, die man bereits in den 60er Jahren im Unterricht praktiziert hat“. Letzten Endes kann die Edu-Kinestetik somit nur behaupten, daß ihre Übungen sich irgendwie auf die Lesefähigkeit von Kindern auswirken, ein schlüssiges Modell der Entstehung dieser Fähigkeit wird nicht gegeben. Eine Analyse des komplexen, mehrschichtigen Prozesses „Lesenlernen“ vermißt man bei DENNISON & DENNISON vollkommen, ebenso fehlen Hinweise, an welcher Stelle der Leselernprozeß gestört sein könnte. Die Fragen nach kognitiven und motorischen Voraussetzungen, Symbolverständnis, Diskriminierungsfähigkeiten und die Einsicht in den praktischen Nutzen von Lesefähigkeiten (vgl. PROBST & WACKER 1986, 69 ff.) werden nicht diskutiert.

Ebenso offen bleibt die Frage, wie Lernstörungen und das von der Edu-Kinestetik postulierte nichtgelingende „Überkreuzen der Mittellinie“, womit die Lernstörungen monokausal erklärt werden, zu diagnostizieren sind. Zu bemerken ist noch, daß die praktischen Tips wie „lautes Vorlesen“ und „Beantworten von Fragen zum gelesenen Text“ zum didaktischen Allgemeingut gehören und als pädagogische Trivialitäten bezeichnet werden können.

Wissenschaft, Pädagogik und Kommerz

Eine zentrale Aufgabe wissenschaftlicher Pädagogik, egal welcher wissenschaftstheoretischer Hintergrund angenommen wird, ist die kritische Reflexion pädagogischer Praxis, sie kann als regulatives Element für die Praxis betrachtet werden. Eine ihrer Aufgaben ist somit die kritische Reflexion von pädagogisch-therapeutischen Ansätzen, die Offenlegung von Grund und Vorannahmen von Konzepten (vgl. z.B. HOLTZ 1994, 61). Wie im Verlauf dieser Arbeit bereits deutlich geworden sein sollte, liegen die Wirkungsweisen der Edu-Kinestetik eher im Dunkeln. Es bleibt unklar, wo bei der Edu-Kinestetik die These beginnt, welche Vorannahmen gemacht werden und was als Schlußfolgerung betrachtet werden kann (vgl. MEIDINGER 1995, 18). Hinzu kommt, daß das Konzept sich als eine Mischung von fern-östlichen Glaubenssätzen, vereinfachenden medizinischen Annahmen und pädagogischen Allgemeinplätzen erweist. Zum Beispiel wird der Begriff der Energie an keiner Stelle definiert. Der Leser kann sich entscheiden, ob es sich um elektrischen Strom, um das Energiepotential des Zuckers, um ATP oder eine kosmische Größe handelt. Ein Beispiel für diese schwammige Benutzung des Begriffs Energie zeigt sich in der Begründung der Übung Wassertrinken (s.o.). Durch diese Art und Weise, Rezepte zu verkaufen, ohne ihre Wirkungsweise offenzulegen, entzieht sich die Edu-Kinestetik dem wissenschaftlichen Zugang, „dem Benutzer wird ein Glaubensbekenntnis abverlangt“ (MEIDINGER 1995, 17). Letzten Endes immunisiert sich Edu-Kinestetik so gegen jede Kritik. Gerade in dieser Diskussionsunfähigkeit der Edu-Kinestetik liegt noch eine weitere Gefahr. Wenn es um Glaubensangelegenheiten geht, dann schlägt jede sachliche Kritik fehl. Wolfgang HUND (1996) stellte fest, daß auf seine ersten kritischen Äußerungen hin sich eine Flut von Beschimpfungen über ihn ergoß. „Es wird nicht mehr argumentiert, sondern auf übelste Weise diffamiert“. (ebd.)

Bedenklich stimmt auch der marktschreierische Tonfall, mit dem Brain-Gym und Edu-Kinestetik angeboten werden. Da ist die Rede von „phantastischen Erfolgen“ bei „hoffnungslosen Fällen“, von Erfolgen in 6 Wochen (80), und all dies stellt sich spielerisch, ganz ohne Anstrengung ein. Auch eine Art Wunderheilung (SCHATZ 1984 in DENNISON 1996, 8) hat stattgefunden. Offensichtlich hat seriöse Pädagogik, deren Erfolge sich vielleicht nicht so schnell, aber möglicherweise dauerhafter einstellen, gegen die offensive Werbestrategie der Edu-Kinestetik mit ihren Versprechungen nur wenig Chancen. HUND (1996) vermutet somit auch folgerichtig starke wirtschaftliche Interessen im Hintergrund der Edu-Kinestetik-Bewegung. Hohe Kurskosten und handelsrechtliche Schützung von „pädagogischen“ Konzepten lassen auf hohe Gewinnspannen schließen.

Nimmt man einmal an, daß die Brain-Gym-Übungen die monokausal behaupteten Effekte tatsächlich haben, dann sind sie als manipulatives Instrument anzusehen (vgl. MEIDINGER 1995, 20). In diesem Falle ist die Möglichkeit, mit solchen Übungen schlechten, an der Lebenswirklichkeit der Kinder vorbeigehenden Unterricht zu verbessern, die weitaus kleinere Sorge. Die dadurch entstehenden Manipulationsmöglichkeiten könnten dann nämlich einem unkontrollierten Sektierertum Tür und Tor öffnen. Eine Kontrolle über das, was dann durch diese Techniken vermittelt wird, gibt es nicht.

Schlußfolgerungen

Wenn, wie in den obigen Ausführungen deutlich geworden sein sollte, der edu-kinestetische Ansatz aus wissenschaftlich-pädagogischer Sicht nicht haltbar ist, dann stellt sich weiterführend direkt die Frage, was diesen Ansatz denn für die Praxis so interessant macht. Wie kommt es, daß sich ein derartig offensichtlich pseudowissenschaftlicher und simplifizierender Ansatz so großer Beliebtheit erfreut? ZANGERLE (1996) vermutet als Ursache eine am Symptom orientierte Grundhaltung der Eltern (54). Im Zweifel wird mehr Geld für eine teure Therapie gezahlt als daß die Eltern die Ursache der kindlichen Störung bei sich selber suchen (57). Läßt sich auch bei Lehrern eine solche Grundhaltung feststellen? Die Voraussetzungen, mit denen Lehrer an eine solche Methode herangehen sind andere als die von Eltern, die ihr Kind vor einem regelmäßig wiederkehrenden „Diktat-Waterloo“ bewahren wollen. Aber auch hier gelten Gesetze des Marktes: Lehrer, die mit immer schlechter werdenden materiellen Möglichkeiten Unterricht gestalten müssen, müssen sich zwangsläufig nach Alternativen umsehen, und sie sind ein recht zahlungskräftiges und zahlreiches Klientel. Da bietet sich die Edu-Kinestetik mit ihren versprochenen schnellen Erfolgen, die sich durchaus einstellen können (Placebo-Effekt), gerade zum rechten Zeitpunkt an.

Natürlich sollte hier nicht ein Zusammenhang zwischen Bewegung und Lernen abgestritten werden. Entschieden zurückgewiesen werden muß jedoch ein simplifizierendes, monokausales Modell zur Entstehung von Behinderungen, wie es die Edu-Kinestetik zeichnet. Auf die Gefahren, die solch vereinfachende Vorstellungen vom Menschen mit sich bringen, ist im vorigen Abschnitt hingewiesen worden. Letzten Endes sind die Kinder die Leidtragenden dieser Entwicklung. Sie sind diejenigen, denen gesagt wird, daß die Störung bei ihnen selbst liegt, daß sie nicht richtig funktionieren. Daß die Ursache für bestimmte Symptome nicht bei den Kindern selbst, sondern das Symptom vielmehr Ausdruck und Signal gestörter Beziehungen sowie der gesellschaftlichen Situation ist, so

schreibt der Kinderpsychologe Heinz ZANGERLE, ist selbst für kinderpsychologische Laien erkennbar (1996, 56). Jede Arbeit am Symptom führt daher zwar möglicherweise zum kurzfristigen Erfolg, letzten Endes jedoch nur zu einer Symptomverschiebung. Nutzen haben die Kinder von solchen Therapien überhaupt keinen. ZANGERLE fordert daher zum Schutz der Kinder vor solcher Scharlatanerie eine Art TÜV für alternative Behandlungsmethoden (ebd.).

Wenn, wie hier behauptet, der theoretische Hintergrund der Edu-Kinestetik nach DENNISON nicht haltbar ist, wäre es dann wünschenswert, die Übungen, die sich in der Praxis als wirksam erwiesen haben, in einen anderen, weniger zweifelhaften Kontext zu stellen? Dies würde bedeuten, daß das edu-kinestetische Modell lediglich zu kurz greift, aber ein Schritt in die richtige Richtung wäre. Demgegenüber vermute ich aber, daß es kein pädagogisch-theoretisches Modell geben kann, das eine Verbindung zwischen Bewegung und Lernen im Sinne einer nachweisbaren, personen- und ortsunabhängigen Kausalität behauptet. Durch eine solche Kausalität nämlich liefe Pädagogik Gefahr, zu einer technizistischen Manipulationstheorie zu degenerieren, in der eine pädagogische Reflexion über das eigene Selbstverständnis, über die Wahl der Mittel, über die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler usw. keinen Platz hat.

Vor diesem Hintergrund wäre die Hauptforderung an jede Theorie, die Bewegung mit Lernen verknüpft, daß sie kritikfähig und gleichzeitig praktikabel sein muß. Innerhalb der Theorie müssen außerdem ihre Grenzen reflektiert werden können, denn nur so läßt sich eine Entscheidung über den Einsatz ihrer Methoden pädagogisch begründen. Die Edu-Kinestetik nach DENNISON erfüllt diese Kriterien nicht.

Literatur

- BGW (1992): Bildschirmarbeit - so gut wie sicher. Lernen Fördern (3), 12-15.
- BREITENBACH, Erwin & KEßLER, Bernd (1997). Edu-Kinestetik aus empirischer Sicht - eine empirische Überprüfung des Muskeltests. Sonderpädagogik 27 (1), 8-18.
- DENNISON, Paul (1996). Befreite Bahnen, 11. Auflage. Freiburg i. Br.: Verlag für angewandte Kinesiologie.
- DENNISON, Paul E. & DENNISON, Gail E. (1995). Brain-Gym - Lehrerhandbuch, 7. Auflage. Freiburg i. Br.: Verlag für angewandte Kinesiologie.
- DENNISON, Paul E. & DENNISON, Gail E. (1996). EK für Kinder, 12. Auflage. Freiburg i. Br.: Verlag für angewandte Kinesiologie.
- FEDERSPIEL, Krista & LACKINGER, Irene (1996): Kursbuch Seele - Was tun bei psychischen Problemen? Beratung - Selbsthilfe - Medikamente - 120 Psychotherapien auf dem Prüfstand. Köln: Kiepenheuer & Witsch
- GADDES, William H. (1991). Lernstörungen und Hirnfunktion - eine neuropsychologische Betrachtung, 2. Auflage. Heidelberg: Springer.
- GESCHWIND, Norman (1988). Die Großhirnrinde. In: Gehirn und Nervensystem, 9. Auflage, 112-122. Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft.
- IVERSEN, Leslie (1988). Die Chemie der Signalübertragung. In: Gehirn und Nervensystem, 9. Auflage, 20-31. Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft.
- HEMMINGER, Hansjörg (1993). Kinesiologie - Marktführer beim Alternativen Helfen und Heilen. Materialdienst der EZW (7), 208-214.
- HEMMINGER, Hansjörg (1994). Aktuelle Trends auf dem Sekten und Psychomarkt. In: GROSS, Werner (Hrsg.): Psychomarkt - Sekten - Destruktive Kulte. 16-26. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- HOLTZ, Karl-Ludwig (1994). Geistige Behinderung und soziale Kompetenz. Heidelberg: Edition Schindele.
- HUBEL, David H. & WIESEL, Torsten N. Die Verarbeitung visueller Informationen. In: Gehirn und Nervensystem, 9. Auflage, 123-133. Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft.
- HUND, Wolfgang (1996). Wölfe im Schafspelz. Deutsche Lehrerzeitung vom 31.10.96.

- KLICPERA, Christian & GASTEIGER-KLICPERA, Barbara (1996). Auswirkungen einer Schulung des zentralen Hörvermögens nach edu-kinesiologischen Konzepten auf Kinder mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. *Heilpädagogische Forschung* 12 (2), 57-64.
- MEIDINGER, Hermann (1995). Kinesiologie - eine neue Therapieform in der Schule? *Report Psychologie* 20 (10), 16-22.
- POWELEIT, Detlev (1994). Sekten in der Wirtschaft - Der gezielte Griff zur Macht. In: GROSS, Werner (Hrsg.): *Psychomarkt - Sekten - Destruktive Kulte*. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- PROBST, Holger & WACKER, Gerhard (1986). *Lesenlernen - ein Konzept für alle*. Solms: Jarrick Oberbiel.
- SCHMIDT, Martin H. & SCHNEIDER, Petra (1988). *Behinderungen: Neuropsychologische und kinderpsychiatrische Grundlagen*. DIFF (Hrsg), Tübingen. Gleichzeitig Kurs 04065-01, FernUniversität Hagen.
- SCHRÖDER, Wilhelm, SICHELSCHMIDT, Rudolf, STIEGLER, Leonhard & VESTNER, Hans (1979). *Natur und Technik - Physik und Chemie 7-9, 2. Auflage*. Berlin: Cornelsen-Velhagen und Klasing.
- SPRINGER, Sally & DEUTSCH, Georg (1993). *linkes - rechtes Gehirn - funktionelle Asymmetrien, 2. Auflage*. Heidelberg: Springer.
- STIFTUNG WARENTEST (1996). *Mach mal Pause*. *Test* (6), 103-108.
- STIFTUNG WARENTEST (1991). *Die andere Medizin - Nutzen und Risiken sanfter Heilmethoden*. Berlin 1991.
- STÖRMER, Norbert (1989). Trivialisierungen und Irrationalismen in der pädagogisch-therapeutischen Praxis. *Behindertenpädagogik* 28 (2), 157-167.
- THEIS-SCHOLZ, Margit & THÜMEL, Inge (1995). Wundertüte oder Mogelpackung - Das Neurolinguistische Programmieren in der Schule. *Zeitschrift für Heilpädagogik* (10), 485-489.
- NAUTA, Walle J.H. & FEIRTAG, Michael (1988). Die Architektur des Gehirns. In: *Gehirn und Nervensystem*, 9. Auflage, 89-98. Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft.
- ZANGERLE, Heinz (1996). Edelstein statt Einmaleins - Gesunde Geschäfte mit der Kinderpsyche. *Psychologie Heute* (12), 52-57.

„Edu-Kinestetik“ - Sonderangebot auf dem Psychomarkt?

„Sie ist ein Einkaufszentrum, vollgestopft mit Waren, deren Gebrauchswert vor allem in dem Hochgefühl liegt, den ihr Kauf verschafft; und eine Existenz, die einer lebenslangen Gefangenschaft in einem Einkaufszentrum gleicht. Postmoderne ist die erregende Freiheit, jedes beliebige Ziel zu verfolgen und die verwirrende Unsicherheit darüber, welche Ziele es wert sind, verfolgt zu werden, und in wessen Namen man sie verfolgen sollte“

(Zygmunt Baumann 1995, S. 5)

1 Einleitung: Entwicklungen auf dem Markt der Weltanschauungen

Im Rahmen des Prozesses der Individualisierung und Auflösung traditioneller Bindungen (BECK 1986, S. 206) verlieren gemeinsame Glaubenssysteme und Weltbilder zunehmend an Bedeutung. Die im westeuropäischen Raum jahrhundertlang vom Christentum besetzten Bereiche der Sinnstiftung und der Einteilung in Gut und Böse wurden zunächst durch den Glauben an „Wissenschaftlichkeit“ und „Fortschritt“ ersetzt. Aber auch dieser verliert mit dem postmodernem Paradigmenwechsel auf der einen und ökologischen und anderen Katastrophen(-szenarios) auf der anderen Seite zunehmend an Überzeugungskraft. Die so entstandene Lücke füllen für immer mehr Menschen vielfältige esoterische und neureligiöse Überzeugungen. Aus traditionellen Glaubenssystemen wie Hinduismus und Buddhismus, aber auch Christentum, Islam und animistischen Religionen entlehnte Sinnsysteme stehen hier neben Schöpfungen des letzten Jahrhunderts wie Theosophie, Anthroposophie und Germanenkult und Neuschöpfungen wie Scientology. Wenn man noch Ansätze zur Lebenshilfe wie Astrologie oder alternative Therapie- und Heilmethoden hinzunimmt, wird der „Supermarkt“ endgültig unüberschaubar. Ständig kommen neue Kombinationen der verschiedenen Richtungen, neue Namen und Gruppen hinzu.

In diesem schillernden Wechselspiel lassen sich allerdings Tendenzen und Moden feststellen: Nach dem Therapie- und Selbsterfahrungsboom in den 70er Jahren und den neureligiös/spirituell angehauchten NewAge Gruppen in den 80er Jahren ist in den letzten Jahren ein Trend zu schnell und einfach zu konsumierenden Techniken zu beobachten, die das Wohlbefinden erhöhen und vor allem die eigene Leistungsfähigkeit verbessern sollen. Gesundheit, Kreativität, Entspannung, Durchsetzungsvermögen, harmonische Liebesbeziehungen oder beruflicher Erfolg, für all das und noch viel mehr gibt es angeblich oder tatsächlich Methoden, die sich vor allem durch leichte Erlernbarkeit und unaufwendige Anwendung auszeichnen. Gestiegene Ansprüche an Anpassung und Leistungsfähigkeit des Einzelnen spiegeln sich hier wider. Die Anforderungen der Individualisierung nach Optimierung der eigenen Biografie auf allen Ebenen: mehr Erfolg, mehr Erfahrung, mehr Erlebnisqualität usw. werden mit der Entwicklung von

warenförmig vermarktbaren Heilsangeboten beantwortet (vgl. HEMMINGER 1994 b, S. 23 ff., SCHMIDTCHEN 1987, S. 57 f.). Diese Entwicklung bringt sowohl Veränderungen in herkömmlichen Therapien und pädagogischen Ansätzen mit sich, als auch eine Fülle neuer Produkte, die attraktive Stichworte mit einfachen Techniken kombinieren. So wie Waschmittel sich mit dem Zusatz „Öko-“ besser verkaufen lassen, wird Gymnastik mit Schlagworten wie „gehirngerecht“ und „ganzheitlich“ attraktiver. Neben einzelnen Anbietern gibt es auch große Konzerne, die ganze Produktreihen vermarkten und von denen einige, wie zum Beispiel Scientology, versuchen, ihre ökonomische Macht zur Umsetzung ideologischer und politischer Ziele zu nutzen.

Während den sogenannten Jugendsekten, z. B. Osho/Bagwan und christlich/charismatischen Gruppen, vielfach vorgeworfen wurde und wird, ihre AnhängerInnen von allen anderen Lebensbereichen zu isolieren und so Abhängigkeitsverhältnisse zu erzeugen, geht es bei den Psychogruppen und Sekten neueren Typs eher um so etwas wie „Markentreue“. Weltanschauung hat hier die Funktion, die „Kunden“, d.h. diejenigen, die z.B. Informationschriften und Seminare nutzen möchten, an die Gruppe zu binden und möglichst viele Angebote für sämtliche Lebensbereiche möglichst teuer zu verkaufen. Die geschickt vorgebrachte Behauptung, eine Gruppe oder eine Person habe das „wahre“, „richtige“ Grundprinzip entdeckt, fördert die Zufriedenheit mit den Produkten und den Wunsch nach dem Konsum von weiteren, genauso wie wenn die Werbung RaucherInnen suggeriert, eine Zigarettenmarke schmecke besser als andere, indem sie sie mit Hinweisen auf einen attraktiven Lebensstil verbindet (vgl. CONRAD 1994, S. 59ff.).

Zur Beschreibung dieser Phänomene werden in der Literatur unterschiedliche Begrifflichkeiten benutzt, von denen ich die wichtigsten kurz definieren möchte:

„Psychogruppen“ oder „Psychomarkt“ meint psychologisch orientierte Angebote zur Lebensberatung. Hierunter fallen sowohl wissenschaftlich fundierte und anerkannte Therapie- und Beratungsangebote, als auch religiös, esoterisch oder mystisch begründete Angebote zur Lebenshilfe von Seelsorge bis Astrologie.

„Sekte“ kommt vom lateinischen „secta“, was soviel wie Schule, Lehre oder Partei bedeutet. Ursprünglich wurde es verwendet, um religiöse, meist christliche Abspaltungen von den großen Kirchen zu bezeichnen. Inzwischen wird der Begriff jedoch sehr viel breiter verwendet. SCHMIDTCHEN (1987) definiert „Sekte“ folgendermaßen: „Sekten sind organisierte Optionen für Orientierung und Lebensgestaltung. Sie bieten rasch erlernbare Lehren an, die die Teilnahme an der Organisation ermöglichen und die Zugehörigkeit definieren.“ (S. 10)

„Destruktive Kulte“ stammt aus der US-amerikanischen Diskussion. Gemeint sind hier solche Sekten, Kulte, weltanschauliche und Psychogruppen etc., die destruktive Auswirkungen auf ihre Umgebung haben, indem sie auf der individuellen Ebene psychische Abhängigkeiten zu erzeugen suchen und „Bewußtseinskontrolle“ ausüben und auf gesellschaftlicher Ebene antidemokratische Strukturen ausbilden und verbreiten (vgl. HASSAN 1993).

Weitere häufig vorkommende Begriffe wie „Jugendreligionen“ und „neue religiöse Bewegungen“ werden manchmal analog zu „Sekte“ benutzt, sind jedoch für das Thema „Edu-Kinestetik“ kaum von Bedeutung.

2 Einordnung von „Angewandter Kinesiologie“/„Edu-Kinestetik“

Die Frage ist nun, wie sich „Edu-Kinestetik“ als spezielles Angebot in diesem Markt der Weltanschauungen einordnen lässt.

„Edu-Kinestetik“ wird in Deutschland vom „Institut für Angewandte Kinesiologie“ und dem angeschlossenen „Verlag für Angewandte Kinesiologie“ vermarktet. Dieses „Institut“

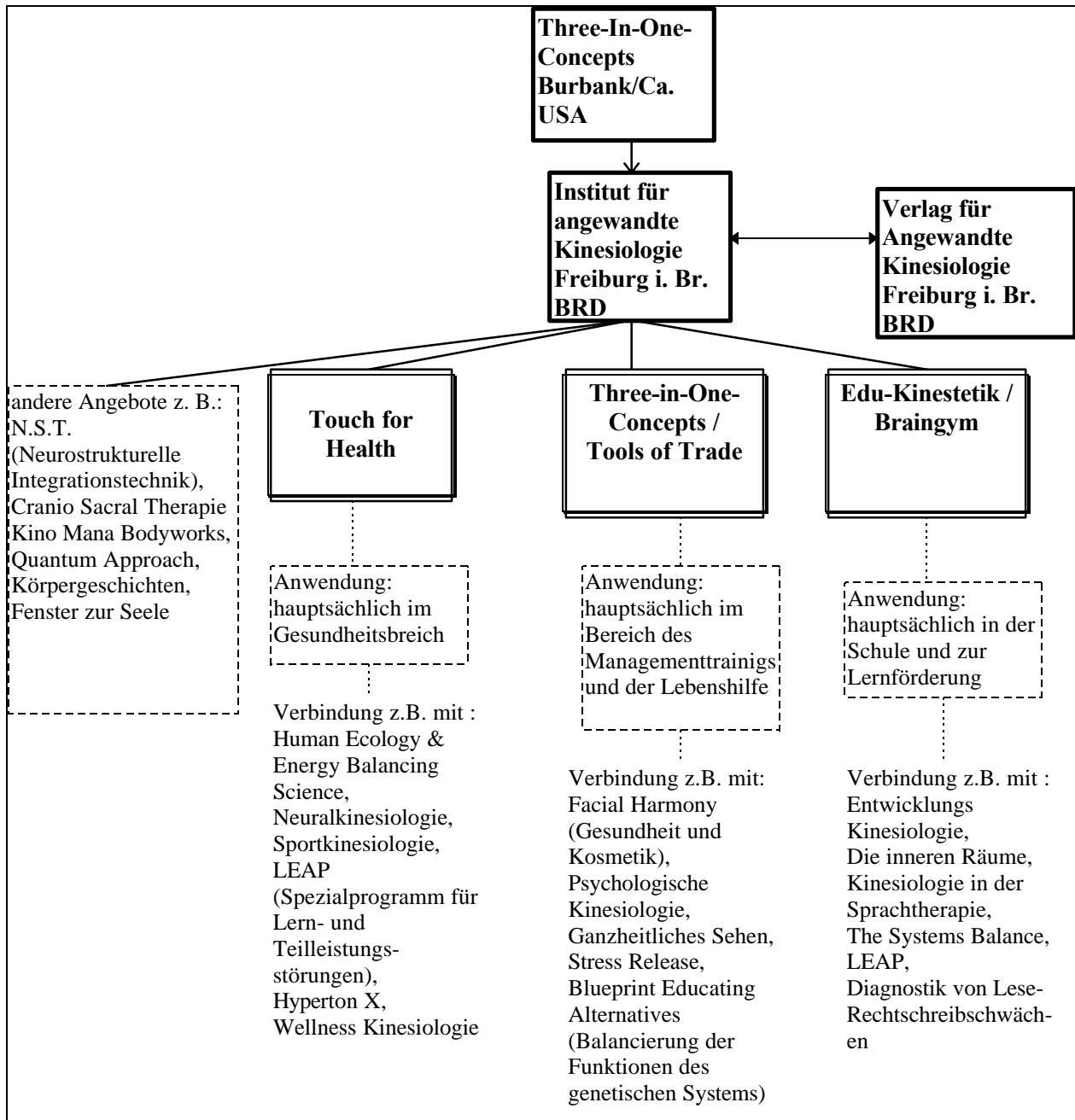


Abbildung 1: Angebote des "Institut für Angewandte Kinesiologie" (nach dem Programm 96/97)

gehört zum internationalen Holding der „Three-In-One-Concepts“ mit Sitz in Burbank/Ca. (vgl. HERBST 1992, S. 11). Im Angebot des „Instituts“ finden sich auch zahlreiche andere Angebote auf Basis der „Angewandten Kinesiologie“ und anderer Methoden (Abb. 1).

Die einzelnen Begriffe und Methoden sind zum Teil durch Copyright geschützt oder als Warenzeichen eingetragen, so daß sich nur diejenigen auf sie berufen können, die die entsprechenden Verträge mit dem Inhaber der Rechte haben. Auf der anderen Seite werden für die Kurse und Ausbildungen keine besonderen Vorkenntnisse verlangt. Um sich zum Beispiel BrainGym®-Instructor nennen zu können, ist also ein entsprechendes Rechtsverhältnis mit dem Eigentümer des Warenzeichens, aber außerdem keine spezielle, vor allem keine unabhängig nachgewiesene, Qualifikation erforderlich. Mit ihren Angeboten ist die „Angewandte Kinesiologie“ einer der größten Anbieter auf dem deutschen Markt für Psychogruppen (vgl. HEMMINGER 1993).

2.1 Grundlagen

Die zentrale Methode der „Angewandten Kinesiologie“ ist der sogenannte „Muskeltest“, bei dem ein Tester einen einzelnen Muskel des Getesteten durch Handauflegen und Druck auf den ausgestreckten Arm der Testperson danach „befragt“, ob dieser „an-“ oder „ausgeschaltet“ ist. Mit Hilfe dieses Tests, bei dem die Voraussetzungen der TesterIn nach DENNISON nur in der „Liebe“ zur getesteten Person und der eigenen „Zentriertheit“ bestehen und nicht in besonderen Kenntnissen (DENNISON 1992, S. 29), werden dann alle möglichen Befunde, zum Beispiel über wirksame Medikamente, Lebensmittelunverträglichkeiten, aber auch Lernstörungen, bei denen dann bestimmte „Gehirnpunkte“ befragt werden, diagnostiziert (vgl. BREITENBACH/KEßLER 1997). In Kombination mit anderen Techniken, von Farbwirkungen bis zur angeblichen Änderung des genetischen Codes, können dabei angeblich alle Probleme des menschlichen Lebens mit einfachen Mitteln bewältigt werden.

Die Begründung der Methoden besteht dabei in einem Sammelsurium von Begriffen und Modellen, die mehr oder weniger korrekt aus unterschiedlichen Ansätzen entliehen und zu einem stark verkürzten eigenen Modell rekombiniert werden. Dabei wird auf eine genaue Auseinandersetzung mit den Quellen weitgehend verzichtet. Einige dieser Adaptationen möchte ich im Folgenden kurz skizzieren:

Die „Angewandte Kinesiologie“ verwendet zum Beispiel die esoterische Vorstellung einer nichtstofflichen „Energie“. Diese Idee findet sich auch in der traditionellen chinesischen und japanischen Medizin, die allerdings im schriftlichen Material nirgendwo genauer rezipiert werden, und in der Orgon-Hypothese von Wilhelm REICH⁵. Auf beide Konstrukte beziehen sich auch viele andere Angebote auf dem Psychomarkt. Es handelt sich hier um eine esoterische Vorstellung, die mit naturwissenschaftlichen Methoden nicht nachzuweisen oder zu begründen ist, obwohl immer wieder versucht wurde, mit dem Hinweis auf die Ähnlichkeit des Konstrukts mit physikalischen Modellen die Richtigkeit dieser Annahme zu belegen. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, daß sich DENNISONS Vorstellung von „blockierten Bahnen“ auf ein Konstrukt bezieht, daß mit neurophysiologischen Vorstellungen nichts gemeinsam hat, ohne daß dafür etwa Modelle aus der chinesischen Medizin, wie das Modell von Meridianen, an denen entlang Energieströme (Chi

⁵nicht zu verwechseln mit REICHS früheren Arbeiten, vorallem der Hypothese der Körperpanzerungen, auf die sich auch viele ernstzunehmende Körpertherapien, wie zum Beispiel die Bioenergetik beziehen. REICH hat die Orgontheorie erst nach seinem Rauswurf aus der Psychoanalytische Gesellschaft und der Emigration in die USA beschrieben. Physikalisch ist es weder ihm noch anderen (trotz intensiver Bemühungen) gelungen, diese Energie nachzuweisen. Die Einschätzungen der Theorie schwanken zwischen „genial“ und „wahnsinnig“ (vgl. HEMMINGER 1997).

oder Ki genannt) verlaufen, die z.B. bei der Akkupunktur beeinflusst werden sollten, auch nur annähernd entwickelt werden.

Eine andere Grundlage ist die Annahme, es gebe sogenannte „Gehirnbahnen“. Der Begriff „Bahnen“ wird in der Anatomie für bestimmte Stränge von Nervenfasern benutzt, z.B. für die „Assoziationsbahnen“ des Großhirns, die jedoch der Lage und Funktion nach nicht DENNISONs Beschreibung entsprechen (vgl. WALDEYER/MEYER 1986, S. 308). Er entlehnt hier vielmehr den neurophysiologischen Begriff der „Bahnung“, unter dem allgemein gesprochen verstanden wird, daß sich erlernte, besonders automatisierte Prozesse, wie zum Beispiel Bewegungsmuster, in einer physiologischen Struktur niederschlagen (vgl. SCHMIDT/SCHNEIDER 1988, S. 26). Speziell bezieht er sich hier auf DELACATO, der in den 60er Jahren in den USA die Hypothese entwickelte, daß Bewegungsmuster, wie zum Beispiel das Kreuzkriechen, „gebahnt“ werden könnten, indem ein Kind mechanisch von außen im richtigen Muster bewegt wird⁶. Dieses Konstrukt gilt heute in der Sonderpädagogik, sowohl in den USA als auch in Deutschland als überholt (vgl. FELDKAMP 1990). Zum einen konnte nicht nachgewiesen werden, daß durch passives Bewegt-Werden überhaupt die selben neurologischen Strukturen angesprochen werden wie durch aktive Bewegung, und zum anderen wurde der ausgeübte Zwang bis hin zur Gewalt bei den stundenlangen Übungen kritisiert. Darauf findet sich bei DENNISON allerdings kein Hinweis.

Ein dritter Begriff, den DENNISON für seine Zwecke adaptiert, ist der der Lateralität. Hier vermischt er esoterische Polaritätsvorstellungen wie zum Beispiel das taoistische Yin-Yang-Konzept⁷ (in der westlichen Adaption) mit dem neurophysiologischen Begriff der Lateralität, der sich auf unterschiedliche Strukturen der linken und rechten Seite des Großhirns bezieht (vgl. KANT in dieser Broschüre). Mit diesem Etikett versieht DENNISON seine eigenen abstrusen Vorstellungen von zwei „Gehirnhälften“, die getrennt „an-“ und „abgeschaltet“ werden könnten. Er schreibt z.B.: „Stattdessen strengt sich Jimmy zu sehr an. Er schaltet die rechte Gehirnhälfte, seine dominante, starke Hemisphäre, ab (durch Muskeltest herausgefunden), um sich auf seine Aufgabe und den Einsatz der linken Gehirnhälfte zu konzentrieren.“ (DENNISON 1992, S. 129). Eine solche Auffassung von „Lateralität“ hat nichts mit der neurowissenschaftlichen Verwendung des Begriffs gemein.

Als Therapie werden dann bestimmte Bewegungs- und Entspannungsübungen sowie die Stimulation bestimmter Akkupressurpunkte (z.B. „Gehirnknöpfe“, Ni 27⁸, DENNISON/DENNISON 1995, S. 33) vorgeschlagen, die sicherlich das Wohlbefinden verbes-

⁶Ähnliche Vorstellungen liegen auch den von BOBATH und VOJTA entwickelten karnkengymnastischen Methoden zu Grunde, auf die DENNISON sich jedoch nicht ausdrücklich bezieht, zur Kritik an BOBATH/VOJTA vgl. MÜLLER 1991

⁷Hier zeigt sich das übliche Problem bei esoterischen Adaptionen religiöser Konzepte: Yin-Yang stammt aus der taoistischen Philosophie. Deren Kanon besteht aus 4000 Büchern, die zwischen dem 4. Jhd. v. Chr. und dem 14. Jhd. n. Chr. zusammengetragen wurden. Unterschiedliche taoistische Schulen halten dabei unterschiedliche Bücher und Interpretationen für wichtig (vgl. O'BRIEN/PALMER 1994, S. 92). Ungeachtet dieses historischen Hintergrundes ist Yin-Yang heute in so vereinfachter Form in den westlichen Industriestaaten ins Alltagsbewußtsein übernommen worden, daß Ihnen bestimmt sofort Begriffspaare wie hell-dunkel, männlich-weiblich usw. dazu einfallen. Ob diese Interpretation noch etwas mit taoistischer Philosophie und wenn dann mit welcher zu tun haben, bleibt fraglich.

⁸Bezeichnung eines bestimmten Akkupunktur bzw. Akkupressurpunktes in der Meridian-Lehre

sern helfen können, deren Wirkung aber nicht durch diese theoretischen Aussagen erklärt werden kann.

So stellt sich die Frage, ob das Produkt besser verkäuflich, wenn behauptet wird, daß mit „Edu-Kinestetik“ bzw. „BrainGym“ Lernstörungen, besonders im Schriftspracherwerb, beseitigt werden können, als wenn einfach nur Bewegungsübungen offeriert werden. Hier werden Ängste von Eltern und die Überforderung von LehrerInnen ausgenutzt, die im Unterricht komplexe und vielfältige Schwierigkeiten zu beseitigen oder zu bessern sollen, die im Rahmen von Schule oft nur begrenzt einflußbar sind.

Der Begriff „Lernbehinderung“ wird von Seiten der „Edu-Kinestetik“ (DENNISON/DENNISON 1995, S. 10) zum Beispiel folgendermaßen gebraucht: „Die Unfähigkeit, die Mittellinie zu kreuzen, führt zur Etikettierung als „lernbehindert“ oder „dyslektisch“ (früher: legastenisch).“ Mit der „Fähigkeit, die Mittellinie zu kreuzen“, ist die Fähigkeit zum koordinierten Sehen mit beiden Augen und zur Koordination der Bewegungen beider Körperhälften gemeint.

Zum Vergleich: „Lernbehinderung“ wird nach VO-SF als „schwerwiegende, umfängliche und langandauernde“ „Lern- und Leistungsausfälle“ die „durch den Rückstand der kognitiven Funktionen oder der sprachlichen Entwicklung oder des Sozialverhaltens verstärkt werden“ definiert (vgl. VO-SF 1995, § 5, Abs. 2). Im Gegensatz zu einer solchen umfassenden Definition wird von der „Edu-Kinestetik“ also nur ein sehr kleiner Teilbereich der kognitiven Entwicklung, hauptsächlich von sensorischen und motorischen Fähigkeiten, herausgegriffen, bei denen sich bei „lernbehinderten“ Kindern häufig Entwicklungsverzögerungen finden lassen, und dieser wird zur einzigen Ursache von „Lernbehinderung“ erklärt, die dementsprechend mit einfachen Mitteln therapiert werden kann.

„Edu-Kinestetik“ soll besonders für den Schriftspracherwerb eingesetzt werden. Hier fehlt außer der Einbeziehung von sprachlichen und sozialen Kompetenzen auch die Analyse des Gegenstandes, also der Schriftsprache als System der Codierung von Bedeutungen, auf die Frage hin, welche kognitiven Leistungen im Einzelnen erbracht werden müssen, um sich lesend und schreibend dieses Systems zu bedienen. Hierzu ist vor allem im Bereich der Linguistik, besonders der Psycholinguistik, umfangreiche Forschungsarbeit geleistet worden (Zusammenfassung z.B. in: PROBST/WACKER 1986, S. 11 ff.). Solche Ergebnisse werden in der „Edu-Kinestetik“ nicht einmal zur Kenntnis genommen. Hier besteht das Problem, das beim Schriftspracherwerb zu bewältigen ist, lediglich im Überkreuzen der Mittellinie.

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß eine auffällige Diskrepanz zwischen äußerst vagen bis nebulösen theoretischen Begründungen und den versprochenen weitreichenden Wirkungen von „Edu-Kinestetik“ besteht, die nicht problematisiert wird. Neben der Frage, ob es sich hier um Irreführung oder um geschickte Werbung handelt, ist aber zu beachten, daß es sich bei dem Produkt eben nicht um Autos oder Waschmittel handelt, sondern um ein Angebot, das weitreichende Folgen für pädagogische Interaktionsprozesse haben kann.

2.2 „Psychogruppe“ oder „Destruktiver Kult“?

Aus den Berichten ehemaliger Mitglieder anderer „Psychogruppen“ ist bekannt, daß es sich bei solchen Angeboten nicht immer um völlig harmlose Unterhaltung handelt, die im besseren Fall angenehm und im schlechteren wirkungslos ist.

Besonders wenn es um pädagogische Konzepte geht, müßte überlegt werden, ob Sucht- und Abhängigkeitsstrukturen, wie sie von anderen Sekten und Psychogruppen berichtet werden, auch durch „Edu-Kinestetik“ forciert werden könnten. Bisher gibt es keine Berichte von „AussteigerInnen“, die solche Effekte belegen. Allerdings finden sich zumindest in der schriftlichen Darbietung und Begründung von „Edu-Kinestetik“ und „Angewandter Kinesiologie“ Gemeinsamkeiten mit anderen Gruppen, bei denen solche Effekte berichtet werden.

GROSS (1994) entwickelt zu der Einschätzung solcher Wirkungen ein Schema, in dem er Ansätze nach verschiedenen Kriterien auf einem Kontinuum zwischen harmlosen „Psychogruppen“ und „Destruktiven Kulturen“ einordnet (Abb. 2).

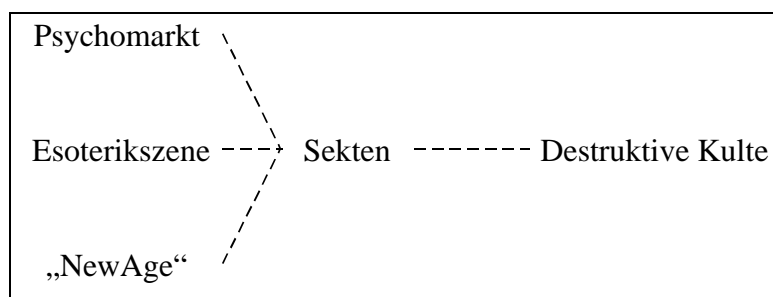


Abbildung 2 (nach GROSS 1994, S. 30)

Als zu untersuchende Aspekte nennt er die Ideologie einer Gruppe, das Vorhandensein einer „zentralen Figur“ mit der ein „Führerkult“ betrieben wird, den Umgang mit Gegnern und ehemaligen Mitgliedern, die Gruppenstruktur und Anzeichen für eine „Entindividualisierung“ bei den AnhängerInnen. Einige der Merkmale, die GROSS unter diesen Gesichtspunkten für „Destruktive Kulte“, also für pseudoreligiöse Gruppen, die Mitgliedern oder Außenstehenden physische oder psychische Schäden zufügen (können), anführt, lassen sich auch für die „Edu-Kinestetik“ belegen. Dabei muß allerdings beachtet werden, daß „Edu-Kinestetik“ nur einen Baustein der „Angewandten Kinesiologie“ darstellt. Wenn von einer „Sekte“ oder einem „Destruktiven Kult“ nach GROSS gesprochen werden könnte, müßte dieser also eher die gesamte Struktur des „Instituts für Angewandte Kinesiologie“ bzw. des internationalen „Three-in-One-Concepts“ umfassen, weil erst hier ein alle Lebensbereiche umfassendes Angebot gegeben ist, in dem „Edu-Kinestetik“ nur einen Teilbereich abdeckt.

GROSS nennt außerdem einige Kriterien, die sich auf Gruppen beziehen, in deren Mitglieder in relativ geschlossenen Lebensgemeinschaften leben, was lange Zeit als ein Kriterium für Sektenstrukturen angesehen wurde. Heute wird dies von vielen Gruppen, gerade auf den „Psychomarkt“, nicht mehr oder nur noch für eine kleine Führungselite angestrebt. Insofern stellt die „Angewandte Kinesiologie“ also keinen Sonderfall dar, obwohl sich diese Kriterien hier nicht anwenden lassen.

Zur Klärung der Frage, ob die anderen von ihm aufgestellten Kriterien zutreffen, können hier nur schriftlich vorliegende Materialien herangezogen werden, so daß nicht alle von GROSS genannten Punkte, von denen einige sich auf interne Strukturen beziehen, berücksichtigt werden können.

2.2.1 *Erster Bereich*

Zunächst stellt sich die Frage nach der Geschlossenheit oder Offenheit der von der Gruppe vertretenen Weltanschauung. GROSS benennt hier als Kriterien Monopolanspruch, Allmachtsphantasien und einen Rettungsplan.

Feststellen läßt sich, daß die seit Jahren öffentlich geäußerte Kritik an den Maßnahmen und theoretischen Begründungen der „Edu-Kinestetik“ scheinbar nicht zur Kenntnis genommen werden. Auf Studien und Gutachten (vgl. BREITENBACH/KEßLER 1997, S. 12 f.) wird nicht reagiert, es wird weder versucht, die eigene Argumentation zu verbessern, zum Beispiel durch Einbeziehung neuerer neurowissenschaftlicher Ergebnisse, noch werden die Angaben über Anwendbarkeit und Wirksamkeit der vorgeschlagenen Übungen eingegrenzt. Stattdessen wird Wissenschaftlichkeit und empirische Absicherung durch die Begrifflichkeit suggeriert, ohne daß tatsächlich Bezüge zum Beispiel zu empirischen Studien hergestellt werden. So bezieht sich DENNISON zum Beispiel in dem Grundlagenbuch „Befreite Bahnen“ auf auch 1981 (1. Aufl.) schon veraltete Quellen, und die Angaben werden so vage gehalten, daß sie kaum zu überprüfen sind. So werden z. B. öfter Namen von AutorInnen genannt, ohne Titel, Erscheinungsjahr oder Seitenangaben der entsprechenden Arbeiten anzugeben. An eine Einbindung in einschlägige Fachdiskurse wird hier offensichtlich nicht einmal gedacht. Auch eine in fast allen neueren, systemischen oder ökologischen Konzepten geforderte Integration unterschiedlicher Denkmodelle und Sichtweisen wird nicht angestrebt. Auch daß „Edu-Kinestetik“ für sich genommen als ausreichende Methode zur Behebung von „Lernstörungen“ beschrieben wird, die andere Formen der Förderung überflüssig macht, kann als Monopolanspruch gedeutet werden.

Zu dem Vorhandensein von Allmachtsphantasien läßt sich nur sagen, daß die breite Palette des Angebots und die versprochenen Wirkungen die Vermutung nahelegen, daß sich mit „Angewandter Kinesiologie“ für jedes Problem eine Lösung finden läßt, daß aber solche Behauptungen nicht explizit gemacht werden. Über individuelle Lebenshilfe hinausreichende Ansprüche an Einstellungen oder Lebensweisen, GROSS spricht hier auch von „Weltrettungsanspruch“, werden von der „Edu-Kinestetik meines Wissens nach nicht formuliert.

2.2.2 *Zweiter Bereich*

In Bezug auf sektenähnliche Strukturen stellt sich auch die Frage nach der Idealisierung bestimmter Führungspersonen. GROSS nennt hier die Kriterien „Führerkult“, „Führungsstil“ und „Charismatisierung“ (S. 35 f.)

In dem schriftlichen Material zu „Edu-Kinestetik“ wird Paul DENNISON sehr stark idealisiert. So findet sich zum Beispiel im Vorwort zu „Befreite Bahnen“ Beschreibung einer Behandlung, die an „Wunderheilung“ erinnert:

„Vor gut 2 Jahren hatte ich die erste Gelegenheit, Dr. Dennison in Aktion zu erleben während eines Internationalen Treffens in San Diego. Damals war für mich sein Vorgehen noch sehr geheimnisvoll, und ich kann mich auch noch an das Gefühl erinnern, daß hier etwas Außerordentliches vor sich ging und daß ich der ganzen Sache auf der Spur bleiben mußte.

Ein Jahr später erlebte ich ihn wieder während desselben Treffens, und ich wurde Zeuge der außergewöhnlichen Veränderung einer Teilnehmerin, an der er seine Methode demonstrierte. Die Dame hatte nach einem Flugzeugabsturz, der sich zwei Jahre zuvor ereignet hatte, einen großen Teil ihrer Lesefähigkeit und das Verständnis für das Gelesene verloren. Dr. Dennison ließ sie einen Abschnitt aus einem Buch laut vorlesen und fragte sie anschließend nach dem Inhalt des Vorgelesenen. Die Schwierigkeiten beim Lesen und das fehlende Textverständnis waren offenkundig. Nach einer halben Stunde EK-Arbeit stand eine „andere“ Person vor dem Auditorium: Strahlend, gelöst und völlig problemlos las sie nun einen weiteren Abschnitt aus dem Buch vor. Das ganze Auditorium war zu tiefst beeindruckt.“ (SCHATZ im Vorwort zu DENNISON 1992, S. 18)

Methoden werden häufig so begründet, daß Effekte von DENNISON „entdeckt“ wurden, wobei sich ganz normale Beobachtungen und Ideen wie göttliche Eingebungen ausnehmen (vgl. DENNISON/DENNISON 1996).

Auch stimmt in diesem Zusammenhang mißtrauisch, daß weder die Doktorarbeit von DENNISON in den einschlägigen Bibliothekskatalogen⁹ aufzufinden ist, noch die „University of South California“, die ihm nach eigener Auskunft (DENNISON 1992, S. 177) die Doktorwürde verliehen hat, in internationalen Universitätsverzeichnissen auftaucht (vgl. auch HERBST 1995, S. 12).

Ob sich Hierarchien und Führerkult in den internen Strukturen (zum Beispiel im „Institut für Angewandte Kinesiologie“) finden lassen, ist mir nicht bekannt.

2.2.3 *Dritter Bereich*

Neben der Einschätzung der interenen Strukturen ist für die Frage, ob von bestimmten Gruppen eher konstruktive oder eher destruktive Impulse ausgehen, auch die Interaktion mit Außenstehenden von Bedeutung. Hinweise auf eine Abschottung nach außen und eine „Kriegslogik“, Merkmale die GROSS hier unter anderem nennt, geben die Erfahrungen, die der Grundschulrektor und Okultismus-Beauftragte des bayrischen Lehrerverbands Wolfgang HUND in einem Interview (Deutsche Lehrerzeitung 31.10.96) schildert:

„HUND: ... Die Reaktionen auf meine ersten kritischen Äußerungen waren wie ein Stich in ein Wespennest - so wie ich es bei Sekten wie der VPM¹⁰ immer wieder erlebt habe.

DLZ: Was hat sie entsetzt?

⁹Library of Congress und Universitätsbibliothek der University of California

¹⁰ „Verein für psychologische Menschenkenntnis“, eine ebenfalls im pädagogischen Bereich aktive Psychogruppe (vgl. HEMMINGER 1994 a)

HUND: Über dieses Thema kann man keine normale Diskussion führen. Als ich anfang, Leserbriefe zu schreiben, brach eine Schlammlawine auf mich herein. Es wird nicht mehr argumentiert, sondern auf übelste Weise persönlich diffamiert. Das ist im Schulbereich eine neue Erfahrung für mich. Es gibt eine Art von Selbstimmunisierung in diesen Bewegungen gegen jede Art von Kritik. Das sind sektenähnliche Strukturen.“

Die von HUND an dieser Stelle beschriebene Reaktion erinnert in der Tat eher an Glaubenskämpfe als an pädagogische Fachdiskussion. Kritik wird nicht widerlegt oder für die Weiterentwicklung des eigenen Ansatzes integriert, sondern Kritiker werden wie „Häretiker“, die an den Grundsätzen der eigenen Überzeugung rütteln, behandelt, wenn versucht wird, sie mit persönlichen Angriffen zum Schweigen zu bringen.

2.2.4 Weitere eventuell zu bedenkende Merkmale

GROSS nennt außerdem die Gruppenstruktur als Merkmal. Er beschreibt hier eine starre Abgrenzung nach außen („geschlossenes System“), Gruppenkohäsion, Ausbeutung, Elitebewußtsein und das Bestehen einer internen Hierarchie. Diese Aspekte sind soweit mir bekannt ist, bisher nicht dokumentiert. Allerdings ist es meiner Meinung nach erklärungsbedürftig, warum die Lehren der „Edu-Kinestetik“ häufig so begeistert und unkritisch aufgenommen werden. Der Schluß liegt nahe, daß dies nicht der Qualität als pädagogischem Ansatz zu verdanken ist.

Auch zu den Aspekten der „Entindividualisierung“ (vgl. GROSS 1994, S. 39) und der „Anwendung von Techniken zur Persönlichkeitsveränderung“ (a.a.O., S. 42) ist mir nichts bekannt.

3 Zusammenfassung: Gefährdungen durch „Edu-Kinestetik“?

Insgesamt kann nach diesen Kategorien „Edu-Kinestetik“/„Angewandte Kinesiologie“ also eher dem harmlosen Teil des Spektrums zwischen „Psychogruppen“ und „Destruktiven Kulturen“ zugeordnet werden. Allerdings finden sich auch Merkmale sektenähnlicher Strukturen. Vor diesem Hintergrund halte ich „Edu-Kinestetik“ für einen Ansatz, der nicht in der pädagogischen Praxis Verwendung finden sollte, also auch nicht in Aus- und Weiterbildungen in diesem Bereich gehört. Dieser Eindruck verstärkt sich noch bei der Lektüre von „Edu-Kinestetik für Kinder“, das sich in comichaft Form direkt an SchülerInnen wendet, so daß anzunehmen ist, daß sich hier das Bild wiederfindet, das nach Meinung von DENNISON bei der Anwendung von „Edu-Kinestetik“ vermittelt werden soll. Hier finden sich die oben kritisierten Aspekte in zugespitzter Form: In der Ich-Form wird die Geschichte eine Jungen mit „Lernstörungen“ erzählt, der eines Tages auf den Lehrer trifft, der endlich das richtige Mittel kennt und so mit ein paar Übungen im Handumdrehen alle Probleme beseitigt.

Eine solche Vermittlung birgt, wenn positive Wirkungen erzielt werden, sicherlich das Risiko in sich, eine psychosoziale Abhängigkeit zu erzeugen, ähnlich wie GOETZE/NEUKÄTER dies bei der Gabe von Medikamenten an hyperaktive Kinder kritisieren (vgl. GOETZE/NEUKÄTER 1993, S.50). Sie gehen davon aus, daß so behandelte Kinder

nicht die Gelegenheit haben, nicht die Erfahrung machen, daß selbst in der Lage sind, ihre Schwierigkeiten zu bewältigen, sondern daß sie Medikamente oder in diesem Fall die Hilfe von „Gurus“ der „Edu-Kinestetik“ oder anderer Methoden brauchen.

Außerdem besteht bei der Anwendung von „Edu-Kinestetik“ bei Kindern mit dauerhafteren Lernproblemen die Gefahr, daß durch die Verkürzungen und Vernebelung des theoretischen Hintergrundes andere wichtige Maßnahmen unterlassen werden, was zu einer Verstärkung der Probleme führen kann.

Einige Bundesländer (Bayern, Schleswig-Holstein) haben solchen Bedenken bereits Rechnung getragen und „Edu-Kinestetik“-Angebote aus der Lehrerfortbildung gestrichen (vgl. Der Spiegel 36/96, S.18).

Auch sollte die Verwendung des Modewortes „Ganzheitlichkeit“ nicht darüber hinwegtäuschen, daß „Edu-Kinestetik“ sich gerade der Einbindung in ein multifaktorielles Verständnis von „Lernstörungen/Lernbehinderungen“, das viele unterschiedliche Denkmotive und mögliche Ursachen und Hilfen miteinander verbindet, entzieht. Auseinandersetzung, Diskussion verschiedener Meinungen und konstruktive Kritik werden durch die Behauptung von esoterischen Wirkungen und Zusammenhängen auf der einen und geschützten Warenzeichen für pädagogische Methoden auf der anderen Seite sicherlich nicht gefördert.

Eine Einbeziehung neurophysiologischer Erkenntnisse in pädagogische Förderung sollte dagegen nicht durch unzulässige Verkürzung diskreditiert werden, sondern in einem umfassenden Gesamtkonzept, wie etwa ZIEGER es unter dem Stichwort „Neuropädagogik“ vorschlägt (ZIEGER 1995, S. 27), eingebettet werden. Von Seiten der materialistischen Behindertenpädagogik, aber auch von vielen anderen Ansätzen hat es immer wieder Anregungen dazu gegeben.

Als Fazit bleibt für mich die Feststellung, daß ein Kind, das nur mit dem Muskeltest befragt wird, stumm bleibt, und daß Sich-Bewegen noch nicht Handeln bedeutet. Falls dies in Klassen, in denen mit „Edu-Kinestetik“ gearbeitet wird, anders ist, so liegt das an den dort tätigen SchülerInnen und LehrerInnen, aber nicht an der gewählten Methode.

„Der postmoderne Geist scheint alles zu verurteilen und nichts vorzuschlagen. Zerstörung scheint das einzige Geschäft zu sein, von dem er etwas versteht, Destruktion die einzige Konstruktion, die er anerkennt. Die Zerstörung erzwungener Einschränkungen und geistiger Blockaden ist sein letztendlicher Zweck und das Ziel der Emanzipationsanstrengungen; die Wahrheit und das Gute, sagt Rorty, können für sich selber sorgen, sobald wir für genügend Freiheit gesorgt haben.“

(Zygmunt Baumann 1995, S. 7)

Literatur:

- ALY, Monika/ ALY, Götz/ TUMLER, Morlind (1991): Kopfkorrektur oder der Zwang gesund zu sein. Ein behinderte Kind zwischen Therapie und Alltag. Berlin: Rotbuch (2. erw. Aufl.)
- BAUMANN, Zygmunt (1995): Ansichten der Postmoderne. Hamburg/Berlin: Argument
- BECK, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- BOHNKE, Ben-Alexander (1991): Esoterik. Die Welt des Geheimen. Düsseldorf: Econ
- BREITENBACH, Erwin (1996): Auf neuen Pfaden zu alten (sonder-)pädagogischen Prinzipien. Neuropsychologische Aspekte von Lernen und Lernstörungen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 10/96, S. 408-419
- BREITENBACH, Erwin/KEßLER, Bernd (1997): Edukinestetik aus empirischer Sicht - eine empirische Überprüfung des Muskeltests. In: Sonderpädagogik 27 1/97, S. 8-18
- CONRAD, Peter (1994): Der Psychokult als Unternehmen. In: GROSS a.a.O., S. 51-73
- DENNISON, Paul E. (1992): Befreite Bahnen. Freiburg: Verlag für Angewandte Kinesiologie (7. Aufl.)
- DENNISON, Paul E./ DENNISON, Gail E. (1995): Brain-Gym®. Lehrerhandbuch. Freiburg: Verlag für Angewandte Kinesiologie (7. überarbeitete Aufl.)
- DENNISON, Paul/ DENNISON, Gail (1996): EK für Kinder. Das Handbuch der EDU-KINESTETIK für Eltern, Lehrer und Kinder jeden Alters. Freiburg: Verlag für Angewandte Kinesiologie (12. Aufl.)
- EIBEN, Jürgen (1994): Zur gesellschaftlichen Bedingtheit von alternativer Religiosität und Lebenshilfe. In: GROSS a.a.O., S. 127-140
- FEDERSPIEL, Krista/LACKINGER, Irene (1996): „Kursbuch Seele“ - Was tun bei psychischen Problemen? Beratung - Selbsthilfe - Medikamente. 120 Psychotherapien auf dem Prüfstand. Köln: Kiepenheuer&Witsch
- FELDKAMP, Margret (1990): „Behandlung der Zerebralparese nach Doman - eine neurophysiologisch begründete Therapie? In: Der Kinderarzt 21, 1/91, S. 31-36
- GOETZE, Herbert/NEUKÄTER, Heinz (1993): Beurteilung und Beratung bei speziellen Auffälligkeiten. Kurseinheit 2: Hyperaktivität. Fernstudienkurs der FernUniversität Gesamthochschule in Hagen 3954
- GROSS, Werner (1994) (Hrsg.): Psychomarkt - Sekten - Destruktive Kulte. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag
- GROSS, Werner (1994): Was eine alternativ-spirituelle Gruppe zur Sekte macht: Kriterien zur Beurteilung von Destruktiven Kulturen. In: ders. a.a.O., S. 27-50
- HASSAN, Steven (1993): Ausbruch aus dem Bann der Sekten. Psychologische Beratung für Betroffene und Angehörige. Reinbek: Rowohlt
- HEMMINGER, Hansjörg (1993): Kinesiologie - Marktführer beim Alternativen Helfen und Heilen. In: Materialdienst der EZW 7/93
- HEMMINGER, Hansjörg (1994a): VPM. Der „Verein zur Förderung der psychologischen Menschenkenntnis“ und Friedrich Lieblings Züricher Schule. München: Evangelischer Presseverband für Bayern
- HEMMINGER, Hansjörg (1994b): Aktuelle Trends auf dem Sekten- und Psychomarkt. In: GROSS a.a.O., S. 16-26
- HEMMINGER, Hansjörg (vorraussichtl. 1997): Kinesiologie; Edu-Kinestetik und BrainGym. Alternative Heilpädagogik oder Quacksalberei? In: ARP (religionspädagogischer Dienst der Landeskirche Brandenburg)
- HERBST, Lutz Dietrich (1995): Das aktuelle Stichwort: Gleichschaltung der beiden Gehirnhälften mit Edu-Kinestetik, Braingym oder Gehirnturnen. Biberach: Selbstverlag
- HERRMANN, Jörg (1994): Destruktiver Kult und Persönlichkeitsdeformation. Zur Konvergenz sektenpsychologischer und psychoanalytischer Deutungsmuster. In: GROSS a.a.O., S. 115-126
- HUND, Wolfgang (1997): Ein merkwürdiges Ei im pädagogischen Nest: Edu-Kinestetik. In: Bayrische Schule 1/97
- Institut für Angewandte Kinesiologie: Programm für Einsteiger 1996/97
- KLICPERA, Christian/ KLICPERA-GASTEIGER, Barbara (1996): Auswirkungen einer Schulung des zentralen Hörvermögens nach edu-kinesiologischen Konzepten auf Kinder mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. In Heilpädagogische Forschung 22, 2/96, S. 57-64
- LOOS, Maike (1997): „Man lernt, was Schmerz ist“ - Kritische Anmerkungen zu Frederic Vesters Lerntypentheorien. In: PÄD Forum 2/97
- MÜLLER, Helmut (1991): Wie zuverlässig sind die etablierten Behandlungsmethoden für frühkindliche Bewegungsstörungen? In: ALY u.A. a. a. O., S. 95-106
- O'BRIEN, Joanne/PALMER, Martin (1994): Weltatlas der Religionen. Bonn: Dietz
- POWELEIT, Detlev (1994): Sekten in der Wirtschaft. In: GROSS a.a.O., S. 74-89
- PROBST, Holger/WACKER, Gerhard (1986): Lesenlernen. Ein Konzept für alle. Solms-Oberbiel: Jarick Oberbiel

- RODERIGO, Beate (1994): Der Ausstieg aus einer Sekte - Strategien zur Problembewältigung: Beratung und Therapie. In: GROSS a.a.O., S. 100-114
- SCHMIDT, Martin H./ SCHNEIDER, Petra (1988): Behinderung: Neuropsychologische und kinderpsychiatrische Grundlagen. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen, Fernstudienkurs der FernUniversität Gesamthochschule in Hagen 4065
- SCHMIDTCHEN, Gerhard (1987): Sekten und Psychokultur. Reichweite und Attraktivität von Jugendreligionen in der Bundesrepublik Deutschland. Freiburg/Basel/Wien: Herder
- Schulen. Heillose Hände. (1996): In: Der Spiegel 36/96, S. 18
- STIFTUNG WARENTEST (Hrsg.) (1991): Die anderer Medizin. Nutzen und Risiken sanfter Heilmethoden. Berlin: Stiftung Warentest
- VO-SF - RdErl. des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW vom 28.06.1995; BASS 14-03 Nr. 2.2, Düsseldorf 1995
- WALDEYER, Anton (1986): Anatomie des Menschen. Bd. 2. Bearb.: Mayet, Anton. Berlin/New York: de Gruyter (15. neubearb. Aufl.)
- Wölfe im Schafspelz. Die Kinesiologie liefert Patentrezepte auf komplizierte Fragen. Ein Gespräch mit Wolfgang HUND. (1996): In: Deutsche Lehrerzeitung 31.10.96
- ZIEGER, Andreas (1995): Neuropädagogik - Perspektiven neurowissenschaftlichen Denkens und Handelns in der Behindertenpädagogik und Rehabilitation. Oldenburger Vordrucke Heft 259. Oldenburg: ZpB

Sinnliche Erfahrung, Bewegung, Emotion und Schule

Sinnliche Erfahrung, Bewegung und Emotion sind mit der Entwicklung von Kindern, mit Be-greifen und mit Lernen aufs engste verbunden. Die traditionelle Kopf- und Buchschule hat dies bis heute nur unzureichend berücksichtigt: Schulpflicht ist Sitzpflicht, auch in der Sonderschule. Doch Erziehung und Bildung, insbesondere von Kindern mit besonderem pädagogischem Förderbedarf, benötigt offenere pädagogische Konzepte, nicht nur bezogen auf Inhalte und Organisationsformen (Offener Unterricht), sondern vor allem auch bezogen auf die Akzeptanz der Individualität von Kindern und auf Freiräume für emotionale, motorische und gestalterische, handelnde Ausdrucksmöglichkeiten von Kindern - und Hilfen zur Entwicklung ihrer Möglichkeiten, ihres Urteilsvermögens und ihrer Selbstständigkeit, kurz: ihrer Persönlichkeit.

Die folgenden Zitate aus einem Text von Renate Zimmer (1994) mögen dies erläutern und illustrieren:

- *„Das Kind nimmt die Welt weniger mit dem "Kopf", also mit seinen geistigen Fähigkeiten, über das Denken und Vorstellen auf, es nimmt sie vor allem über seine Sinne, seine Tätigkeit, mit seinem Körper wahr. Durch Bewegung tritt das Kind in einen Dialog mit seiner Umwelt ein, Bewegung verbindet seine Innenwelt mit seiner Außenwelt ... Mit Hilfe von körperlichen Erfahrungen und Sinneserfahrungen bildet es Begriffe; im Handeln lernt es Ursachen und Wirkungszusammenhänge kennen und begreifen. ...*
- *Kindliche Entwicklung kann als Prozeß ständigen Strebens nach Unabhängigkeit angesehen werden. Für das Selbständigwerden und die Ich-Findung des Kindes hat der Körper (das Leibliche) daher eine wichtige Funktion. Seine körperlichen Fähigkeiten und Möglichkeiten sind Mittel und Symbole seines "Größerwerdens". ...*
- *Schule gilt gemeinhin als Ort der Disziplinierung körperlicher Bedürfnisse. Lernen scheint untrennbar mit Sitzen verbunden zu sein, Konzentration und kognitive Aufmerksamkeit von körperlicher Unbeweglichkeit abzuhängen. Bewegung ist etwas, was nicht sein soll, was den Unterricht stört, die Konzentration beeinträchtigt. ...*
- *Um sich entwickeln zu können, bedarf das Gehirn vielfältiger Empfindungen und Informationen; sie dienen quasi als 'sensorische Nahrung', die dazu führt, daß es sich weiterentwickelt und richtig funktioniert. Vor allem die taktilen, vestibulären und kinästhetischen Erfahrungen stellen die Basis sensorischer Verarbeitung dar*
- *Die hier angedeuteten sensorischen Erfahrungsbereiche sind kein Kompensationsprogramm im Sinne eines "Trimm-Dichs" für die Sinne. Der Ausweg aus einer "sinnlosen" Zeit kann nicht daran liegen, mit Kindern tagtäglich das Kükelhaus'sche "Erfahrungsfeld" zu besuchen oder ein solches in Kleinformat nachzubauen, es geht vielmehr darum, ihnen ein Lernen in sinnhaften Bedeutungszusammenhängen zu ermöglichen.*

- *Sensorische Erfahrungen sind am wirksamsten, wenn Kinder selbst aktiv werden können, wenn sie selbst-tätig sein können. Kinder lieben "sensorische Sensationen" - nicht weil damit ihre Gehirnfunktionen trainiert werden, sondern weil es schön, spannend und lustvoll ist zu springen, zu rennen, sich zu drehen, zu schwingen und zu schaukeln.*
- *Sinnliche Erfahrungen müssen zugleich auch für das Kind sinnvolle Handlungen sein. Nur so kann das Kind sich mit seiner Tätigkeit identifizieren und darüber auch zu seiner eigenen Identität finden...*
- *Was Kindern heute fehlt ist weniger die organisierte Spielgelegenheit, es ist vielmehr der Raum, der eigenverantwortliches Handeln möglich macht... Kinder brauchen ... vor allem das Unfertige ("Pfützen schützen"!)*...
- *Kinder brauchen für eine gesunde, harmonische Entwicklung nicht nur Räume, Orte, Material und Zeit, sondern vor allem Menschen, die Vertrauen in sie haben, die ihre Bedürfnisse verstehen und ernst nehmen, die ihre Selbständigkeit nicht nur deshalb fördern, damit sie ihnen weniger zur Last fallen, die ihnen die Chance zur Selbstgestaltung ihrer Persönlichkeit unter dem Schutz der Erwachsenen geben.*

Renate Zimmer. Spielen mit allen Sinnen - Spielräume für die Sinne. In: Wolfgang Zacharias (Hrsg.), *Sinnenreich* (S. 227-237). Hagen: Kulturpolitische Gesellschaft e.V. und Essen: Klartext-Verlag. 1994.

Weiterführende Literatur

Die hier aufgeführte Literatur erscheint uns im Kontext einer Auseinandersetzung mit der Edu-Kinestetik wichtig. Die Angaben sind unterteilt in eine direkte Kritik an der Edu-Kinestetik, weiterführend in Texte zur Auswahl und Einschätzung von Therapieverfahren. Der darauffolgende Teil gibt Literaturempfehlungen zum Einstieg in die Neurophysiologie. Es schließen sich Leseempfehlungen zum Thema Sekten und Psychomarkt an. Der letzte Abschnitt bietet eine kleine Auswahl von möglichen Konzepten und Ansätzen, die explizit Bewegungsübungen in ihre Fördermaßnahmen einbeziehen. Wir haben uns bemüht, die kritischen Beiträge zur Edu-Kinestetik möglichst vollständig zu erfassen, für weitere Hinweise sind wir dankbar. In den anderen Abschnitten haben wir Arbeiten aufgenommen, die uns empfehlenswert erscheinen, die angegebene Literatur deckt das Thema also auf keinen Fall vollständig ab.

Kritik an Edukinestetik

Hier finden Sie Aufsätze und Bücher, in denen Edu-Kinestetik speziell erwähnt und kritische hinterfragt wird.

BREITENBACH, Erwin (1996) Auf neuen Pfaden zu alten (sonder-)pädagogischen Prinzipien. Neuropsychologische Aspekte von Lernen und Lernstörungen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 10/96, S. 408-419

BREITENBACH, Erwin und KEßLER, Bernd (1997): Edu-Kinestetik aus empirischer Sicht - eine empirische Überprüfung des Muskeltests. Sonderpädagogik 27 (1), 8-18.

HEMMINGER, Hansjörg (1993): Kinesiologie - Marktführer beim Alternativen Helfen und Heilen. In: Materialdienst der EZW 7/93

HEMMINGER, Hansjörg (1994): Aktuelle Trends auf dem Sekten und Psychomarkt. In: Gross, Werner (Hrsg.): Psychomarkt - Sekten - Destruktive Kulte. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.

HEMMINGER, Hansjörg (vorraussichtl. 1997): Kinesiologie; Edu-Kinestetik und BrainGym. Alternative Heilpädagogik oder Quacksalberei? In: ARP (religionspädagogischer Dienst der Landeskirche Brandenburg)

HERBST, Lutz Dietrich (1995): Das aktuelle Stichwort: Gelichschaltung der beiden Gehirnhälften mit Edu-Kinestetik, Braingym oder Gehirnturnen. Biberach: Selbstverlag

HUND, Wolfgang (1996): Wölfe im Schafspelz. Deutsche Lehrerzeitung vom 31.10.96.

HUND, Wolfgang (1997): Ein merkwürdiges Ei im pädagogischen Nest: Edu-Kinestetik. In: Bayrische Schule 1/97

KLICPERA, Christian und GASTEIGER-KLICPERA, Barbara (1996): Auswirkungen einer Schulung des zentralen Hörvermögens nach edu-kinesiologischen Konzepten auf Kinder mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. Heilpädagogische Forschung 12 (2), 57-64.

MEIDINGER, Hermann (1995): Kinesiologie - eine neue Therapieform in der Schule? Report Psychologie 20 (10), 16-22.

Andere Therapieformen, Therapiekritik

In diesen Veröffentlichungen werden unterschiedliche Therapieformen diskutiert und Sie finden hier allgemeinere Kriterien zur Einschätzung von therapeutischen Konzepten.

ALY, Monika/ ALY, Götz/ TUMLER, Morlind (1991): Kopfkorrektur oder der Zwang gesund zu sein. Ein behindertes Kind zwischen Therapie und Alltag. Berlin: Rotbuch (2. erw. Aufl.)

FEDERSPIEL, Krista/LACKINGER, Irene (1996): „Kursbuch Seele“ - Was tun bei psychischen Problemen? Beratung - Selbsthilfe - Medikamente. 120 Psychotherapien auf dem Prüfstand. Köln: Kiepenheuer&Witsch

FELDKAMP, Margret (1990): „Behandlung der Zerebralparese nach Doman - eine neurophysiologisch begründete Therapie? In: Der Kinderarzt 21, 1/91, S. 31-36

LOOS, Maike (1997): „Man lernt, was Schmerz ist“ - Kritische Anmerkungen zu Frederic Vesters Lerntypentheorien. In: PÄD Forum 2/97

MÜLLER, Helmut (1991): Wie zuverlässig sind die etablierten Behandlungsmethoden für frühkindliche Bewegungsstörungen? In: ALY u.A. a. a. O., S. 95-106

SPIESS, Walter (1994): Welches Handlungskonzept für meine Zwecke? Von der Qual der Wahl zu einer rationalen Entscheidung. In: Herbert GOETZE (Hrsg.): Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Innovationen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

STIFTUNG WARENTEST (1991): Die andere Medizin - Nutzen und Risiken sanfter Heilmethoden. Berlin 1991.

STÖRMER, Norbert (1989): Trivialisierungen und Irrationalismen in der pädagogisch-therapeutischen Praxis. Behindertenpädagogik 28 (2), 157-167.

THEIS-SCHOLZ, Margit und THÜMEL, Inge (1995): Wundertüte oder Mogelpackung - Das Neurolinguistische Programmieren in der Schule. Zeitschrift für Heilpädagogik (10), 485-489.

ZANGERLE, Heinz (1996): Edelstein statt Einmaleins - Gesunde Geschäfte mit der Kinderpsyche. Psychologie Heute (12), 52-57.

Neurophysiologie für Pädagogen

Hier ist Literatur aufgeführt, in der neurophysiologische und neuropsychologische Theorien allgemeinverständlich beschrieben ist.

GADDES, William H. (1991): Lernstörungen und Hirnfunktion - eine neuropsychologische Betrachtung, 2. Auflage. Heidelberg: Springer.

GESCHWIND, Norman (1988): Die Großhirnrinde. In: Gehirn und Nervensystem, 9. Auflage, 112-122. Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft.

HUBEL, David H. und WIESEL, Torsten N. (1988): Die Verarbeitung visueller Informationen. In: Gehirn und Nervensystem, 9. Auflage, 123-133. Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft.

NAUTA, Walle J.H., und FEIRTAG, Michael (1988): Die Architektur des Gehirns. In: Gehirn und Nervensystem, 9. Auflage, 89-98. Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft.

SCHMIDT, Martin H./ SCHNEIDER, Petra (1988): Behinderung: Neuropsychologische und kinderpsychiatrische Grundlagen. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen, Fernstudienkurs der Fern-Universität Gesamthochschule in Hagen 4065

SPRINGER, Sally P./DEUTSCH, Georg (1993): Linkes - rechtes Gehirn. funktionale Asymmetrien. Heidelberg/Berlin/New York: Spektrum (2. neubearb. Aufl.)

ZIEGER, Andreas (1995): Neuropädagogik - Perspektiven neurowissenschaftlichen Denkens und Handelns in der Behindertenpädagogik und Rehabilitation. Oldenburger Vordrucke Heft 259. Oldenburg: ZpB

Sekten und Psychomarkt

Unter diesem Punkt finden sich Veröffentlichungen, die sich grundsätzlicher mit Sekten und Psychogruppen beschäftigt und Hilfen zur allgemeineren Einschätzung dieser Phänomene gibt.

ARBEITSGEMEINSCHAFT KINDER- UND JUGENDSCHUTZ NRW (Hrsg.) (1993): Sogenannte neuere Glaubensgemeinschaften unter besonderer Berücksichtigung der Scientology Kirche. Bericht des Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (AJS Forum Sonderausgabe)

GROSS, Werner (1994) (Hrsg.): Psychomarkt - Sekten - Destruktive Kulte. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag

HAACK, Friedrich-Wilhelm (1990): Findungshilfe Religion 2000. Apologetisches Lexikon. Hrsg.: Arbeitsgemeinschaft für Religions- und Weltanschauungsfragen. München

- HASSAN, Steven (1993): Ausbruch aus dem Bann der Sekten. Psychologische Beratung für Betroffene und Angehörige. Reinbek: Rowohlt
- KEDEN, Joachim/GEHENTGES, Ursula/HEMMINGER, Hansjörg/SCHMIDT-DOMINÉ, Joachim (1995): Sekten. Geister. Wunderheiler. Neukirchen-Vluyn: AUSAAT
- SCHMIDTCHEN, Gerhard (1987): Sekten und Psychokultur. Reichweite und Attraktivität von Jugendreligionen in der Bundesrepublik Deutschland. Freiburg/Basel/Wien: Herder

Alternativen

Die hier genannte Literatur stellt pädagogische Konzepte vor, die Bewegung einerseits und neurophysiologische Aspekte andererseits in den Elementarunterricht (unter besonderer Berücksichtigung des Erstlesens) integrieren.

- BREITENBACH, Erwin (1992): Unterricht in Diagnose- und Förderklassen. Neuropsychologische Aspekte schulischen Lernens. Bad Heilbrunn: Klinkhard (Zugl.: Würzburg, Univ., Diss. 1991)
- BREITENBACH, Erwin (1996): Auf neuen Pfaden zu alten (sonder-) pädagogischen Prinzipien. Neuropsychologische Aspekte von Lernen und Lernstörungen In: Zeitschrift für Heilpädagogik 10/96, S. 408-419
- BREUER, Helmut, WEUFFEN, Maria (1994): Lernschwierigkeiten am Schulanfang. Schuleingangsdiagnostik zur Früherkennung und Frühförderung. 2. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz
- CÁRDENAS, Barbara (1996): Diagnostik mit Pffiffgunde. Ein kindgemäßes Verfahren zur Beobachtung von Wahrnehmung und Motorik (5-8 Jahre). 4. erw. Aufl. Dortmund: Borgmann
- ERSTLESEN. Handreichungen für die Schule für Sprachbehinderte sowie für Diagnose und Förderklassen (Schulversuche) (1988). Hrsg.: Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München. 3. Aufl., Würzburg
- ERSTSCHREIBEN. Handreichungen für Diagnose und Förderklassen (Schulversuche) (1988). Hrsg.: Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München. 3. Aufl., Würzburg
- LANG, Markus (1996): Die Reise ins Zahlenland. Rhythmik/Psychomotorik im arithmetischen Anfangsunterricht. Theorie und Praxis einer an der Schule für Sprachbehinderte durchgeführten Unterrichtseinheit . In: Zeitschrift für Heilpädagogik 12/96., S. 515-520
- MARX, U. und STEFFEN, G. (1996⁵): Lesenlernen mit Hand und Fuß. Ein mehrdimensionaler Leselehrgang im handlungsorientierten Stationsverfahren. Horneburg: Verlag Sigrid Persen

- MÜLLER, Klaus Dieter (1980): Programme zur außerschulischen Behandlung von Lese-Rechtsschreibstörungen bei verhaltensgestörten Heimkindern. Rheinstetten: Schindele
- PENSELIN, Andreas (1997): Der gezielte Einsatz einer Hängematte im Unterricht einer Diagnose- und Förderklasse. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 1/97, S. 28-36
- PSYCHOMOTORISCHES TRAINING. Ein Projekt mit lese-rechtsschreibschwachen Grundschulern (1979). Hrsg.: EGGERT, Dietrich, unter Mitarbeit von Karl Dieter SCHUCK u. Axel Jan WIELAND. 2. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz
- WISCHMEYER, Marietta (1996): Lesenlernen in Bewegung In: Zeitschrift für Heilpädagogik 7/96, S. 299-303
- ZIMMER, Renate (1994): Spielen mit allen Sinnen - Spielräume für die Sinne. In: Sinnenreich: Vom Sinn der Bildung als kulturell-ästhetische Projekt. Hrsg.: Kulturpolitische Gesellschaft e.V. Hagen/Wolfgang Zacharias. Essen: Klartext-Verlag 1994, S. 227-237
- ZITZLSPERGER, Helga (1989): Ganzheitliches Lernen. Welterschließung über alle Sinne mit Beispielen aus dem Elementarbereich. Weinheim/Basel: Beltz