

FLORIAN HARTNACK

Wann wirken Bewegungsräume pädagogisch? Eine leibphänomenologische Perspektive auf Räume als Atmosphärenträger leiblicher Bildungsprozesse

Erstquelle:

Dieser Beitrag wurde zuerst veröffentlicht in:

Hartnack, F. (2016). Wann wirken Bewegungsräume pädagogisch? Eine leibphänomenologische Perspektive auf Räume als Atmosphärenträger leiblicher Bildungsprozesse. In R. Hildebrandt-Stramann & A. Probst (Hrsg.), *Pädagogische Bewegungsräume – aktuelle und zukünftige Entwicklungen* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 259). Hamburg: Czwalina.

Bildet der Leib¹ das „Medium der Erfahrung“ (Prange, 1981, S. 71), so sind Überlegungen notwendig, wie Bewegungsräume gestaltet sein müssen, damit sie Kinder leibkörperlich ergreifen und somit die Grundlage für pädagogische Bildungsprozesse schaffen können. Ausgehend von der leibphänomenologischen Perspektive der Neuen Phänomenologie (Schmitz, 1980), soll in diesem Beitrag der Bewegungsraum als Ort gestimmter *Atmosphären* betrachtet werden, welcher die Kinder spürbar ergreifen und leibkörperlich-bewegungsorientierte Lernprozesse anregen kann.

Gefühle als leiblich-affektiv ergreifende Atmosphären

Hermann Schmitz (2007, S. 304) beschreibt Gefühle metaphorisch als *Atmosphären*, welche flächenlos den Raum besetzen und als *Halbdinge* vom Menschen bloß wahrgenommen werden oder diesen affektiv ergreifen können. Als Halbdinge sind sie dabei nicht stetig im Raum existent, sondern werden erst durch Anwesenheit geweckt und entfalten zugleich unmittelbar ihre Wirkung. Ein ergreifendes Gefühl entspricht dem Fühlen als leiblich-affektives Betroffen-Sein von einem Gefühl, welches in Form leiblicher Regungen am eigenen Leib gespürt wird und sich schließlich in körperlich ausgeführten Gebärden äußern kann.

Das Fühlen eines Gefühls lässt sich demnach qualitativ unterscheiden – einerseits kann ich eine Atmosphäre bloß wahrnehmen ohne mich betroffen zu fühlen, andererseits kann diese Atmosphäre mich affektiv ergreifen, wodurch mir in diesem Ergriffen-Sein etwas als „subjektive Tatsache“ (Julmi, 2015, S. 31) unbestreitbar nahe geht und *mich berührt*.

¹ Als Leib beschreibt Schmitz den ortlos gefühlten Körper, wie er unabhängig der Sinne und des perzeptiven Körperschemas spürbar wird (Schmitz, 1998). Er unterscheidet diesen vom Körper und grenzt sich damit deutlich von den Leibbegriffen anderer Phänomenologen wie Merleau-Ponty oder Waldenfels ab.

Dieses affektive Betroffen-Sein scheint für Bewegungsräume von besonderer Bedeutung, wenn diese in einem pädagogischen Kontext auftauchen und motorische wie kognitive Lehr- wie Lernprozesse evozieren sollen.

Pädagogische Überlegungen zum leiblich-affektiven Spüren: Vom Ergriffen-Sein im Greifen zum Begreifen

Kognitive Prozesse wie das Wahrnehmen oder Lernen sind keine einseitig kognitionsorientierte Vorgänge, sondern immer auch emotional eingebettet. Lernprozesse sind damit stets das Produkt eines „affektlogischen Bezugssystem“ (Ciampi, 1982, S. 399), in welchem kognitive *und* affektive Prozesse ineinandergreifend zusammenarbeiten. Sind wir im Tun *von etwas ergriffen*, sind die Lerninhalte für Kinder und Jugendliche also spürend leiblich erfahrbar und somit emotional eingebettet, so lassen sich die Inhalte auch eher *begreifen*. Bewegungsräume können intensive leibkörperliche Erfahrungen ermöglichen, wodurch Lerninhalte nicht bloß motorisch und/oder kognitiv, sondern ebenso spürend-leiblich verinnerlicht werden können. Dies erfordert ein leibliches Ergriffen-Sein im Fühlen der von der pädagogischen Raumgestaltung ausgehenden Atmosphäre.

Die Bedeutung der pädagogischen Gestaltung von Bewegungsräumen für das leibkörperlich-spürende Lernen kann durch den Begriff der *Einleibung* näher beschrieben werden.

Einleibung: Der situative Dialog von Bewegungsraum und Akteuren

Ähnlich der *Zwischenleiblichkeit* bei Merleau-Ponty (1994, S. 194) führt Schmitz (1998, S. 44) den Begriff der *Einleibung* ein, als nonverbale Kommunikation zwischen zwei Akteuren. Das Spüren des anderen führt zu einer wechselseitigen Einleibung; hierdurch entsteht ein gemeinsamer, interindividueller Leib. Die Grundpolaritäten von Engung/Spannung und Weitung/Schwellung finden sich in dieser gemeinsamen Leiblichkeit, wobei nicht jeder Akteur menschlich sein muss und Einleibungsprozesse somit auch zwischen Menschen und Gegenständen oder Räumen stattfinden können. Schmitz bezeichnet *Einleibung* als „die durch allerlei Zwischenstufen vermittelte Exteriorisierung des innerleiblichen Dialogs von Engung und Weitung“, wobei „das leibliche Außersichsein durch Einbettung in sich meist flüchtig bildende und lösende Quasi-Leiber in der Einleibung primär“ ist (Schmitz, 1996, S. 131).

Dieses Konzept der Einleibung lässt Rückschlüsse auf die Gestaltung pädagogischer Bewegungsräume zu. Eine ansprechende Gestaltung von Bewegungsräumen kann vorerst zu einer einseitigen Einleibung führen, da die mit diesem Raum in Beziehung (und Bewegung) tretende Person *gefesselt* bzw. leiblich-affektiv ergriffen wird. Entspricht die Gestaltung des Raumes

dabei der Lebenswelt des Akteurs, ist ein *Ergriffen-werden* von der aktuell situativ eingebetteten Atmosphäre wahrscheinlicher als ein bloßes wahrnehmen ebendieser.

Diese Form einseitiger Einleibung kann schließlich in der individuell handelnden Auseinandersetzung zu einem gemeinsamen Antrieb zwischen Bewegungsraum und Akteur mit einem fluktuierenden Wechsel der Dominanzrolle führen. So werden räumliche Bewegungsaufforderungen wahrgenommen und Bewegungsanlässe neu hervorgebracht, Bewegungserfahrungen gesammelt und eingebracht etc. Aus dieser wechselseitig-antagonistischen Einleibung bilden sich schließlich aktuelle Bewegungssituationen aller Art, welche ebenso durch zuständige Situationen (die individuellen physischen und psychischen Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen, die Ziele und Inhalte des Bewegungsangebotes, die materiale und soziale Umwelt mit allen beteiligten Akteuren, den Bewegungsaufforderungen durch entsprechende Materialien etc.) bedingt sind.

Dieses Konglomerat aus zuständigen und aktuellen Bewegungssituationen kann schließlich in personenbezogenen zuständlichen Situationen münden, welche überdauernd sind. Damit können Bewegungsräume auf die persönlich-individuelle Situation des Menschen einwirken. So haben Kinder und Jugendliche, die aufgrund der pädagogischen Gestaltung von Bewegungsräumen positive leibkörperliche (Bewegungs-)Erfahrungen machen konnten, womöglich auch einen eher positiven Zugang zu Spiel, Sport und Bewegung, was sich wiederum auf die aktive (Mit-)Gestaltung und Weiterentwicklung von Bewegungsräumen auswirken kann.

Fazit: Kindorientierte Raumgestaltung - Individualisierte Bewegungsräume

Pädagogische Bewegungsräume sind dann als *pädagogisch wertvoll* zu bezeichnen, wenn sie Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit bieten, sich selbstbestimmt Bewegungsangebote anzueignen und diese entsprechend ihrer individuellen Voraussetzungen zu variieren und autonom in diesen zu handeln. Wie in der Reggio-Pädagogik beschrieben, wird der Raum damit in ein dialogisches Verhältnis zu den Akteuren gesetzt und übernimmt eine Funktion als „dritter Erzieher“ (vgl. Kercher, 2008, S. 22).

Bewegungsräume können dabei einerseits aus einer pädagogischen Konzeption heraus entwickelt werden, oder andererseits auf diese einwirken. In beiden Fällen ist ein aktiv-gestalterischer Miteinbezug aller beteiligten Akteure obligat, um Lehr- und Lernprozessen leiblich-affektiv erfahrbar zu machen. Die Räume sind dabei immer schon atmosphärisch aufgeladen und führen aufgrund eigener biografischer Erfahrungen der dort handelnden Akteure bereits zur Wahrnehmung von Gefühlen wie die der eigenen Geschlechtlichkeit (vgl. Hartnack, 2015). Die Architektur, die Materialien, der

rahmende Kontext oder die im Raum handelnden Akteure evozieren bereits Atmosphären, welche von den im Raum agierenden Kindern und Jugendlichen je nach leiblicher Disposition wahrgenommen werden können. Doch erst wenn ein (Bewegungs-)Raum leiblich-affektiv *ergreift*, kann dieses Ergriffen-Sein die Lehr- und Lernprozesse nachhaltig unterstützen. Hierfür ist es notwendig, Kinder und Jugendliche in die Planung und Gestaltung von Bewegungsräumen einzubeziehen und damit die Grundlage zu schaffen, von den Akteuren nicht bloß wahrgenommen zu werden, sondern in leiblich-spürender Erfahrung pädagogisch wirksam zu werden. Ausschließlich diese Orientierung an den leiblichen Erfahrungen des handelnden Akteurs ermöglicht eine spürbar-leibliche Verbindung dessen zu den Räumlichkeiten und den Bewegungsmöglichkeiten und damit auch zu den möglichen pädagogischen Inhalten. Wichtig ist hierbei der Einbezug aller im Bewegungsraum handelnden Akteure, da diese keine homogene Gruppe darstellen, sondern unterschiedliche biografisch gewachsene leibliche Dispositionen mitbringen, wodurch der vitale Antrieb von Spannung und Schwellung individuell verschieden aufgerührt wird und damit Atmosphären unterschiedlich wahrgenommen werden. Damit ist die eigene Mitarbeit an Bewegungsräumen förderlich (wenn auch nicht zwingend notwendig) für ein affektives Betroffen-Sein von spannenden, gemeinsam kreierten Bewegungsherausforderungen und Bewegungsmöglichkeiten und somit für pädagogisch wirksame leibliche Bildungsprozesse.

Literatur

- Ciampi, L. (1982). *Affektlogik – Über die Struktur der Psyche und ihre Entwicklung. Ein Beitrag zur Schizophrenieforschung*. Stuttgart: Clett-Kotta.
- Hartnack, F. (2015). Konträre Atmosphären: Leibkörperliche Geschlechterkonstruktion im spielerisch-kämpferischen Sich-Bewegen. In A. Marquardt & P. Kuhn (Hrsg.), *„Von Kämpfern und Kämpferinnen – Kampfkunst und Kampfsport aus der Genderperspektive“ –Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2014* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 246, S. 163-166). Hamburg: Czwalina.
- Julmi, C. (2015). *Atmosphären in Organisationen. Wie Gefühle das Zusammenleben in Organisationen beherrschen* (kultur&philosophie, 10). Bochum/Freiburg: projekt.
- Kercher, A. (2008). Perspektivenwechsel. Gullivers Reisen in der Tageseinrichtung. In K. Höhn (Hrsg.), *Räume bilden bildet: Aspekte der Raumgestaltung: Planung, Praxis, Rück- und Ausblick bei der Entwicklung von Raumkonzepten in Kindertageseinrichtungen* (KiTa spezial. Sonderausgabe zu KiTa aktuell, 4, S. 22-24). Kronach: Carl Link.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Keime der Vernunft. Vorlesungen an der Sorbonne 1949-52*. München: Fink.
- Prange, K. (1981). *Pädagogik als Erfahrungsprozeß. Band III. Die Pathologie der Erfahrung*. Stuttgart:
- Schmitz, H. (1980). *Neue Phänomenologie*. Bonn: Bouvier.
- Schmitz, H. (1996). Anthropologie ohne Schichten. In A. Barkhaus, M. Mayer, N. Roughley & D. Thürnau (Hrsg.), *Identität, Leiblichkeit, Normativität. Neue Horizonte anthropologischen Denkens* (S. 127-145) (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft; 1247). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schmitz, H. (1998). *Der Leib, der Raum und die Gefühle*. Ostfildern vor Stuttgart: edition tertium.
- Schmitz, H. (2007). *Der unerschöpfliche Gegenstand. Grundzüge der Philosophie* (3., unveränderte Aufl.). Bonn: Bouvier.