

„Going Online“

Eine Selbstbeobachtung zur Rolle der Körperlichkeit in Lernprozessen

Diplomarbeit zur Erlangung des wba-Diploms
Schwerpunkt Training (2021)

verfasst von
Nikolaus Fennes

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	4
1. Der Weg zum Ziel – eine erste Reflexion.....	5
1.1. Thesen und Fragestellungen.....	6
1.2. Worum es geht – zwei Aufstellungsübungen.....	6
1.3. Reflexionen aus vergangenen Erfahrungen mit den Übungen.....	8
1.3.1. Soziometrische Aufstellung.....	8
1.3.2. Meinungsbarometer.....	10
2. Der Körper als Lernwerkzeug – eine theoretische Betrachtung.....	12
2.1. Leib und Lebenswelt.....	13
Leib und Bewegung als Zugang zur Welt.....	13
Leib und Selbstwahrnehmung.....	14
Zwischenleiblichkeit.....	15
2.2. Körper, Sprache und Lernen.....	16
<i>Lernen als leiblicher Erfahrungsprozess.....</i>	16
Lernen als kommunikative Handlung.....	17
Sprache als körperlicher Akt.....	18
<i>Die Abhängigkeit der Sprache, des Denkens und des Lernens von Körper und Raum.....</i>	19
2.3. Der Körper als Lernweg in der Erwachsenenbildung.....	20
Bewegung um ihrer selbst willen.....	20
Sprachloses Lernen – Praxis als Grundlage für selbstwirksame Erkenntnisprozesse.....	21
Der Raum als Metapher.....	22
3. Die eigene Arbeit unter der Lupe – eine Vergleichsstudie.....	24
3.1. Forschungsdesign.....	24
3.1.2. Die Durchführung.....	25
3.2. Zusammenfassung der Ergebnisse.....	26
3.2.1. Die Leiblichkeit als Zugang und Transformator im Lernprozess.....	26
3.2.2. Soziales Lernen in der Zwischenleiblichkeit.....	27

3.3.3. Der physische Raum als demokratisches Lernfeld.....	28
4. Ausblicke – eine Reflexion der eigenen Praxis.....	29
4.1. Zeit lassen.....	30
Zeit für Entwicklung.....	30
Das richtige Maß finden.....	31
4.2. Raum geben – Struktur anbieten.....	31
Raum für Mitgestaltung.....	31
Struktur für Sicherheit und Nachvollziehbarkeit.....	32
4.3. Online neu denken.....	33
Übersetzungsprobleme – Von der Party zur grafischen Darstellung.....	34
Die Sinneskanäle des Video-Chats und des interaktiven Whiteboards.....	34
„Kennen lernen“ online?.....	35
Distance-Learning als neuer Lernraum mit eigenen Regeln.....	36
Quellenverzeichnis.....	38
Anhang – Daten der Studie.....	40

Einleitung

„So sind auch die Lernprozesse des Praktikers eher dadurch charakterisiert, dass man eine Methode lernt, diese zu Anfang eine eigene Evidenz hat, und erst nach einer Weile der Erfahrung mit ihr fängt man an, sich die relevanten Fragen über deren theoretische und konzeptionelle Hintergründe nochmals zu stellen.“ (König 2004: 134)

Der Anstoß zu den Studien und Recherchen, die dieser Arbeit zugrunde liegen, ist meine jahrelange Praxis in der Politischen und der Erwachsenenbildung. Wie viele in diesem Bereich Tätige habe auch ich keine einschlägige Ausbildung dazu genossen, sondern bin nach einem Diplomstudium Kultur- und Sozialanthropologie und einem Master Deutsch als Fremd- und Zweitsprache über Umwege in die Basisbildung gelangt. Mein Rüstzeug dafür waren eine solide Allgemeinbildung, eine entwickelte empirisch-analytische Kompetenz und eine gute Grundlage in methodischer Unterrichtsgestaltung. Als ich vor vier Jahren die Gelegenheit bekam, eine Übung für Methoden für die Praxis Politischer Bildung zu halten, warf ich alles das in einen Topf und konzipierte daraus eine Lehrveranstaltung, die nicht nur für die Studierenden, sondern auch für mich ein erfahrungsbasierter und reflexiver Entwicklungsprozess wurde, bei dem wir gemeinsam die Wirkungsweise von Unterrichtsmethoden erforschten. Aus vielen Reflexionsrunden mit den Lernenden entstand über die Jahre ein immer tieferes Verständnis darüber, was man eigentlich tut, wenn man Methoden anwendet. Und mit den Einsichten kam auch das Interesse einher, noch tiefer zu blicken und meine informellen Erkenntnisse mit einer theoretischen und einer empirischen Perspektive zu ergänzen.

Dieser Text ist eine reflexive Zusammenführung der vielen Ausbildungs- und Entwicklungsstränge, die mich in die Erwachsenenbildung geführt und meine Haltung in dieser Arbeit geprägt haben. Am Anfang steht dabei im zweiten Kapitel eine theoretische Aufarbeitung dessen, was ich in meiner Praxis als Erwachsenenbildner über die Jahre beobachten konnte. Im Mittelteil (Kapitel 3) werde ich mich mit der empirischen Studie befassen, die den eigentlichen Kern dieser Diplomarbeit bildet und am Beginn dieser Auseinandersetzung gestanden ist. In Kapitel 4 werde ich dann abschließend die Erfahrungen und Erkenntnisse, die im Prozess der Forschung zu einem Überdenken meiner Praxis und meiner ablehnenden Haltung gegenüber dem Distance-Learning geführt haben, sammeln und mit ihnen einen kritischen Blick auf meine Arbeitspraxis werfen.

Zuallererst will ich aber darauf eingehen, wie es dazu gekommen ist, dass ich hier sitze und diese Zeilen verfasse.

1. Der Weg zum Ziel – eine erste Reflexion

Ob die Idee zuerst da war, oder die Corona-Pandemie, weiß ich nicht mehr. Auf jeden Fall hatten die jedes Semester aufs neue stattfindenden Reflexionsrunden mit Studierenden zu den verschiedenen Aufstellungsmethoden in der Politischen Bildung mich auf die besondere Rolle der Körperlichkeit in diesen Übungen gebracht – vor allem auf die Bedeutung von körperlicher Nähe und Distanziertheit. Diese Rolle des Körpers als Medium für Lernprozesse und die besonderen Lernpotentiale, die dadurch eröffnet werden, wollte ich empirisch untersuchen. Der Meinungsbarometer und die soziometrische Aufstellung, die ich dafür auswählte, gehören in diesem Bereich zu meinen Lieblingsmethoden, da sie vielseitig einsetzbar sind und auf verschiedenen Ebenen wirken.

Das war, bevor der zweite Lockdown im November 2020 meine Lehrveranstaltung (LV) wiederholt ins Distance-Learning verbannte. Anders als im Sommersemester war ich diesmal allerdings darauf vorbereitet und transferierte mein Konzept mitsamt allen Übungen in den digitalen Raum. Was zuerst vor allem eine Notlösung war, wurde zu einem neuen Forschungsfeld. Meine Lieblingsübungen wollte ich nämlich auch digital abhalten, und so entwickelte ich einfache Varianten, die mit minimalen Mitteln auch im Distance-Learning umsetzbar waren. Aus dem ursprünglichen Forschungsprojekt ist dadurch eine Vergleichsstudie geworden, in der ich diese Varianten ihrer ursprünglichen Form im Präsenzunterricht gegenüber stelle. Die von mir entworfenen, virtuellen Varianten dienen dabei gewissermaßen als Kontrastmittel, um die Wirkung der Körperlichkeit, die sich (noch) nicht in den digitalen Raum übertragen lässt, untersuchen zu können.

Diese empirische Studie hat sich in weiterer Folge zu einer Reflexion meiner Arbeit entwickelt – und zwar sowohl meiner Tätigkeit in Präsenzveranstaltungen, als auch in Online-Kursen und besonders beim „Going online“, dem Übergang vom Einen zum Anderen. Dieser Reflexionsprozess liegt auch in der Schicht unter den theoretischen und empirischen Auseinandersetzungen in den Kapiteln 2 und 3.

Im weiteren Verlauf will ich auf zentrale Thesen und Fragen dieser beiden Kapitel eingehen. Anschließend werde ich die beiden untersuchten Übungen beschreiben und in einer ersten Reflexion meine Erfahrungen in der Praxis schildern, die mich zur tiefergehenden Beschäftigung mit dem Phänomen der Körperlichkeit im Lernprozess gebracht haben.

1.1. Thesen und Fragestellungen

Der im Folgenden besprochenen Studie und der vorausgehenden theoretischen Betrachtung liegt die Annahme zugrunde, dass der Körper eine wichtige Rolle in Lernprozessen in der Erwachsenen- und speziell der Politischen Bildung spielt. Gerade das physische Konfrontiert-Sein mit Menschen, die anderer Meinung sind, andere Perspektiven haben und ihre Handlungen anders begründen, ist ein fruchtbares Lernfeld. Die sinnliche Wahrnehmung des Gegenübers als Individuum mit einer eigenen, mir nicht völlig zugänglichen Gedankenwelt, das mir aber in seinem Wesen gleichgestellt ist, kann zentrale demokratische Werte der Empathie und Toleranz vermitteln. Die eigene Körperlichkeit im Bezug zu anderen Körperlichkeiten ist in diesem Sinn ein Lernmedium, das in den virtuellen Räumen digitaler Lernformate im Distance-Learning verloren geht – die zweite leitende These dieses Textes.

Aus diesen beiden Thesen lassen sich zwei ineinandergreifende Fragestellungen ableiten:

- 1) Welches Potential hat die Körperlichkeit für Lernprozesse?
- 2) Wo bemerken die Lernenden im Distance-Learning Fehlstellen?

Diesen Thesen und Fragen liegt meine Praxiserfahrung mit zwei Aufstellungsübungen zugrunde, die ich in den nächsten Abschnitten beschreiben werde.

1.2. Worum es geht – zwei Aufstellungsübungen

Die beiden Aufstellungsübungen, die hier betrachtet werden, gehören in meiner Lehr- und Lernerfahrung zu den Klassikern unter den Methoden der Erwachsenenbildung, da sie in vielen Kontexten und mit diversen Zielgruppen eingesetzt werden können. Ich habe diese beiden Übungen ausgewählt, da sie verschiedene Aspekte der körperlichen Positionierung ansprechen und so auch für die Teilnehmenden unterschiedliche Wahrnehmungen des Prozesses des Stellung-Beziehens zugänglich machen.

Die erste der beiden Übungen habe ich unter dem Titel „**soziometrische Aufstellung**“ kennengelernt. Der Begriff Soziometrie geht auf Jakob Levi Moreno zurück und bezeichnet ursprünglich eine therapeutische Aufstellungsmethode, mit der Strukturen und Positionen innerhalb von sozialen Gruppen erkannt und untersucht werden können (siehe Moreno 2001). In ihrer abgewandelten Form ist sie eine Übung zum Einstieg und Kennenlernen für Gruppen im Rahmen von Kursen, Workshops oder Seminaren. Gleichzeitig können über die Fragestellung aber auch demographische, soziale, kulturelle und ökonomische Strukturen sichtbar gemacht oder politische Fragen thematisiert werden.

Die anleitende Person stellt Fragen zu biographischen und persönlichen Merkmalen (z.B. „Wieviele Geschwister habt ihr? Seid ihr berufstätig? Welche Ausbildung habt ihr?“) zu denen sich die Teilnehmenden je nach Antwort in Beziehung zueinander aufstellen. Die Kategorien, nach denen sich die Personen positionieren, können grundsätzlich auf zwei Arten bestimmt werden: einerseits durch die Teilnehmenden selbst (als offene Frage), andererseits können sie von der Leitung vorgegeben werden (als geschlossene Frage). Die offene Version hat den Vorteil, dass dabei schon ein Austausch und ein informelles Kennenlernen stattfindet und die Partizipation gesteigert wird.¹ Diese Selbstwirksamkeit entspricht mehr dem Prinzip der Soziometrie nach Moreno, bei der die Gruppe selbst ihre Strukturen durch die Aufstellung offenlegt. In meiner Praxiserfahrung ist aber die geschlossene Variante verbreiteter, da sie effizienter ist und mehrere Fragen ermöglicht. Sie wird auch in Innenräumen in der Form der „Vier-Ecken-Methode“ umgesetzt, bei der jede Ecke des Raumes für eine Antwortoption steht (siehe Achour e.a. 2020: 72f; Scholz 2018: 6). Die Teilnehmenden müssen sich dabei nur in die Ecke mit der für sie zutreffenden Antwort stellen. Nachdem sich alle aufgestellt haben, kann die Übungsleitung nachfragen, wenn es unklare Positionen gibt (z.B. bei Zwischenstellungen oder großen Antwortkategorien wie „mehr als 2“ oder „sonstige“).

Die Übung hat mehrere Wirkungsdimensionen: sie wirkt durch die Bewegung im Raum aktivierend, was zum Beispiel vor einem theoretischen Input in der Unterrichtssequenz mehr Fokus bringt und Spannung auflösen kann. Darüber hinaus ermöglicht sie der Übungsleitung ein gezieltes Einholen von Informationen zur Gruppenzusammensetzung und ein informelles Kennenlernen innerhalb der Gruppe, indem sie Gemeinsamkeiten und Unterschieden sichtbar macht. Und zuletzt können durch die Aufstellungen zu gewissen Themen auch

1 <https://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten/9965-soziometrische-aufstellung-kennenlernen-und-positionieren-im-raum.php> Zugriff 22.04.2021

gesellschaftlichen Strukturen aufgezeigt oder thematisiert werden, die sich eventuell in der Gruppe widerspiegeln.

Die zweite Übung ist der sogenannte „**Meinungsbarometer**“, den ich zuerst im Kontext der Politischen Bildung kennengelernt habe (siehe Bundesjugendvertretung 2012: 33; Achour e.a. 2020: 73f).

Die anleitende Person formuliert hier keine Fragen, sondern Aussagen (z.B. „Junge Menschen sind nicht politisch“, „Wahlen ändern nichts“), zu denen sich die Teilnehmenden zwischen zwei Polen im Raum positionieren sollen. Ein Pol steht dabei für völlige Zustimmung zur Aussage, der andere für völligen Widerspruch dagegen. Nachdem sich alle positioniert haben, fragt die Übungsleitung mehrere Personen, warum sie sich an den jeweiligen Punkt gestellt haben. Dabei zeigt sich immer, dass sich Personen aus dem selben Grund an unterschiedlichen Enden des Kontinuums befinden können, und nebeneinander Stehende oft völlig verschiedene Meinungen haben. Aus den Antworten können sich dann thematische Diskussionen entwickeln.

Durch das intuitive Stellung-Beziehen und die eigene Meinung Formulieren werden hierbei politische Handlungskompetenzen trainiert. Die Erfahrung, dass gleiche Positionierungen oft sehr unterschiedliche Gründe haben und unterschiedliche Positionen die gleichen Begründungen, fördert andererseits eine kritische und reflektierte Haltung zu verkürzten und oberflächlichen Darstellungen in sozialen Medien, Umfragen, Wahlverhalten, etc.

1.3. Reflexionen aus vergangenen Erfahrungen mit den Übungen

Im Folgenden will ich auf meine Erfahrungen mit den beiden eben beschriebenen Übungen eingehen, die mich zur tieferen Auseinandersetzung mit der Rolle der Körperlichkeit in Lernprozessen geführt haben. Die hier gesammelten Berichte stammen aus den Reflexionen mit den Studierenden in der LV sowie aus eigenen Beobachtungen in der Arbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Kooperationsprojekt space_lab.

1.3.1. Soziometrische Aufstellung

Diese Übung wird als sehr dynamisch und von manchen auch lustvoll beschrieben. Durch die klaren Angaben ist es eher leicht, sich einzuordnen und es gibt kaum Raum für

Mehrdeutigkeit. Allerdings fehlt hier das Element der Selbstbestimmung und Freiheit. Die folgenden Beispiele aus meiner Unterrichtserfahrung zeigen, wie die räumlich-körperlichen Phänomene des Nicht-Passens und des Alleine-Stehens unterschiedlich gedeutet werden können.

Einmal stellte ich zum Thema Wahlen die Frage, ob die Teilnehmenden in der Vergangenheit verschiedene Parteien (2, 3, mehrere) oder immer dieselbe gewählt hätten. Ein Teilnehmer weigerte sich daraufhin, sich dazu zu positionieren, da das dem Recht auf anonyme Wahl widerspreche. Innerhalb der Übung gab es für diese Aussageenthaltung keine Position, wodurch für ihn die Verweigerung der Teilnahme die einzige Möglichkeit war.

Eine weitere Illustration zur Bedeutung der körperlichen Positionierung in dieser Übung ist der Fall, in dem sich ein Teilnehmer zur Frage der Geschwister nicht klar zuordnen konnte, da er eine Schwester und einen Halbbruder hatte. Die fehlende Kategorie führte hier im Gegensatz zum ersten Beispiel nicht zu Widerstand sondern zu einer Verunsicherung durch die Tatsache, nicht in die Norm zu passen und somit nirgends dazugehören, bzw. keine richtige Position finden zu können. Durch die Fragestellung, die einen sehr persönlichen und biographischen Raum anspricht, der emotional aufgeladen ist, wurde diese Empfindung zusätzlich verstärkt.

In beiden Beispielen geht es um ein Missverhältnis zwischen den angebotenen Kategorien und der eigenen Lebenserfahrung. Während es im ersten Fall aber gelang, sich außerhalb zu platzieren und so eine kritische Position zum Kategorisierungssystem einzunehmen, wurde im zweiten Fall durch die Intimität der Frage und die scheinbare Objektivität der Antwortmöglichkeiten eine dem System unterworfenen Position zwischen den Kategorien eingenommen. Das Verhältnis vom individuellen Körper zur Gesamtgruppe wurde dadurch einerseits Zeichen der Verunsicherung, andererseits des Protests.

In einem anderen Fall wurden der Positionierungszwang und seine Folgen noch deutlicher: Zur Frage der Wohnsituation stellte sich heraus, dass nur eine Person in einem Student:innenheim lebte. Dieses Alleinstellungsmerkmal (im Sinne des Wortes) war ihr offensichtlich unangenehm, da sie damit von den anderen, die mit Partner/Partnerin oder alleine in einer Wohnung, beziehungsweise mit Ehepartner/Ehepartnerin und Kindern in einem Haus lebten, abgesondert war.

Diese Beispiele verweisen auf zwei unterschiedliche Formen des Alleine-Stehens. Es macht einen großen Unterschied, ob ich alleine stehe, weil ich die meiste Unterrichtserfahrung habe

oder die meisten Fremdsprachen beherrsche, oder weil ich als einzige Person rauche oder nicht wählen darf.

Neben der problematischen Situation des Alleine-Stehens hat der gegensätzliche Fall eine bestärkende und verbindende Wirkung – was auch eigentlich das Ziel der Übung ist. Gemeinsamkeiten in Biographie, Lebensführung und Interessen schaffen persönliche Bezüge zwischen den Teilnehmenden. Der Körper ist dabei das Medium, das durch die Nähe der anderen diese Verbindung direkt ausdrückt. Man kann sich die Umstehenden aus der Nähe anschauen, kann Blicke austauschen und Vertrautheit und Intimität aufbauen. Normalerweise passiert es während oder nach Ende der Übung, dass Personen, die zu speziellen Fragen oder bei mehreren Themenbereichen in der gleichen Gruppe waren, dieses Nahestehen als Gesprächsanlass nutzen und nachfragen, welche Länder bereist wurden oder was für einen Hund die andere Person hat. Diese Unmittelbarkeit wird durch die körperliche Verfügbarkeit, durch das Teilen des gleichen physischen Raumes ermöglicht. Das Zusammen-Stehen vermittelt dazu auch ein Gefühl des Aufgehoben-Seins in der Gruppe, eben des Nicht-alleine-Seins mit der eigenen Biographie, der Lebensführung oder den Interessen.

1.3.2. Meinungsbarometer

Diese Übung habe ich öfters mit Jugendlichen durchgeführt, die zum Teil recht unkonventionell mit der Aufgabenstellung umgehen. Einmal machte ich sie mit einer Gruppe in einer größeren Halle und markierte den Barometer in der Mitte des Raumes mit einem Mistkübel (völlige Ablehnung) auf der einen und einem Tisch (völlige Zustimmung) auf der anderen Seite. Bei einer Aussage nutzte ein Teilnehmer den Raum jenseits der Pole und stellte sich weit hinter den Tisch. Diese Positionierung hat in meiner Interpretation drei Dimensionen, die ineinander greifen. Erstens ist sie ein Ausdruck des Widerstandes: Der Teilnehmer lässt sich nicht durch meine Vorgaben einschränken und protestiert durch die körperliche Überschreitung des Rahmens. Er bezieht auf einer Metaebene eine Stellung, die meine Autorität als Lehrperson in Frage stellt. Zweitens ist die Positionierung eine doppelte Provokation: einerseits den anderen gegenüber, deren Stellung so abgewertet wird und die dadurch zu noch extremeren Positionierungen angestachelt werden, wodurch die Übung zum Verhandlungsort der gruppeninternen Rollenverteilung wird. Andererseits ist dieses Spielen außerhalb der Regeln eine Provokation mir gegenüber, da sie eine Reaktion von mir fordert. In

meiner Rolle als gruppenleitende Person werde ich dadurch implizit aufgefordert zu reagieren, um meine Autorität zu bewahren. Ob diese Reaktion als Sanktion, als Belohnung oder neutral ausfällt ist dabei nebensächlich. Drittens ist die extreme Positionierung außerhalb des Rahmens eine Form der körperlichen Distanzierung. Auch wenn andere ebenfalls völlig zustimmen, läuft der Teilnehmer nicht Gefahr ihnen nahe zu sein. Er hebt sich so körperlich von der Gruppe ab und beansprucht damit einen besonderen, erhabenen aber auch sicheren Platz, an dem ihm niemand zu nahe kommen kann.

Eine andere Form des Widerstandes zeigte ein Teilnehmer, der sich bei der ersten Aussage genau in der Mitte des Barometers an einen Tisch lehnte und dort bis zum Ende der Übung blieb. Im Gegensatz zur provokanten Position im Beispiel davor wählte er eine neutrale, weniger Aufmerksamkeit erregende Stelle im Raum. Dabei nutzte er auch die Trägheit seiner Körpermasse, deren Bewegung nur durch Energieaufwand erreicht werden kann. Die stabile Mittelposition drückt hier in ihrer Haltung den passiven Widerstand aus, keine aussagekräftige Position beziehen zu wollen und keine eigene Meinung zur jeweiligen Aussage zu formulieren.

Ein weiteres Phänomen der Körperlichkeit, das ich beim Meinungsbarometer beobachtet habe, war die körperliche Nähe als Sicherheit und Schutz. Ein Teilnehmer, der sich neben seinen besten Freund gestellt hatte, konnte seine Positionierung nicht argumentativ begründen. Anscheinend hatte er sich dort aus Vertrauen und Naheverhältnis zu seinem Freunden gestellt, und nicht als Folge seiner eigenen Meinung. Auch die Beobachtung, dass sich Teilnehmende, die über wenig Selbstsicherheit verfügen, oft dorthin stellen, wo die meisten stehen, verweist auf die Bedeutung der körperlichen Nähe als Raum der Geborgenheit. Dagegen steht die Einzelposition als Entblößung und Exponierung.

Das Einwirken der Gruppendynamik auf das Ergebnis der Übung hat sich in einem anderen Fall gezeigt. Zu Beginn wusste ich damals nicht, dass es einen Konflikt zwischen zwei Teilnehmerinnen in der Gruppe gab, der sich vor kurzem entzündet hatte. Der unterschwellige Streit führte jedoch dazu, dass die Gruppe sich bei einer Aussage aufzuspalten begann: auf der einen Seite die eine mit einem zweiten Teilnehmer, auf der anderen Seite der Rest der Gruppe. Bemerkenswerter Weise gab es in diesem Fall keine Zwischenpositionen mehr. Stattdessen standen die einen bei der völligen Zustimmung, die anderen bei der völligen Ablehnung der Aussage. Aus den Argumentationen für die Positionierung entwickelte sich ein Streitgespräch zwischen den beiden genannten Teilnehmerinnen, das in verbalen Beleidigungen, dem Abbruch der Übung und Einzelgesprächen endete. Durch die Aufstellung wurde hier der

Konflikt materialisiert und die Meinungsverschiedenheit im Raum manifestiert. Die Tatsache, dass keine von beiden alleine gestanden ist (obwohl die eine Seite klar in der Minderzahl war), hat den beiden dabei wahrscheinlich auch Sicherheit gegeben, ihre Meinungen zu äußern und der Gegenseite zu widersprechen.

Die von mir beschriebenen Beispiele beziehen sich zwar teilweise auf übungsexterne Faktoren, sie zeigen aber körperliche Effekte von Nähe und Distanz auf, die in Zusammenhang mit der Positionierung zu den Aussagen sowie der Formulierung und der Erfahrung der eigenen Position wirken können: Exponiertheit, Verharren, Zusammenstehen, körperliche Nähe, Distanz und Antagonismus bereichern durch die Körperlichkeit die Lernerfahrung und geben der Meinungsäußerung und Positionierung, die meistens nur verbal oder virtuell erfolgt, eine neue Bedeutungsdimension. Eine andere Meinung zu haben oder der gleichen Meinung zu sein wird mit der Erfahrung auf einer leiblichen Ebene verbunden, wird gespürt und gefühlt.

Nach der Darstellung des Themas dieser Arbeit, meiner Erfahrungen und der daraus entstandenen Thesen werde ich im nächsten Abschnitt zur Beantwortung der daraus folgenden Fragen auf der Ebene der Theorie verschiedene wissenschaftliche Ansätze zu den Zusammenhängen zwischen Körper, Bewegung und Lernen betrachten.

2. Der Körper als Lernwerkzeug – eine theoretische Betrachtung

Die von mir in dieser Arbeit vertretene wissenschaftliche Perspektive kann man grob als phänomenologisch bezeichnen. Dieser Ansatz scheint mir für die Fragestellung gut geeignet, da in der Phänomenologie das Zusammenspiel von körperlichen und geistigen Vorgängen in Welterfahrung und Erkenntnisprozessen das zentrale Forschungsfeld sind. Dabei hat sie die radikale Trennung von Geist und Körper, die vor allem in der Folge von René Descartes vertreten wurde, von Anfang an aufzulösen versucht. Edmund Husserl hat dafür den Begriff des *Leibes* eingeführt, den man von innen heraus wahrnehmen und über den man verfügen kann. Im Gegensatz dazu steht der *Körper* des/der anderen, den man nur von außen betrachtet und berührt. Aus dieser Perspektive „hat der Mensch keinen Körper, [...] er ist

Körper – zu jedem Zeitpunkt und bei jeder Handlung“ (Rackeseder 2005: 111). Genau diesen Unterschied will der Begriff des Leibes ausdrücken.²

In diesem Kapitel sollen die verschiedenen Aspekte des Leibes als Mittel der Welterfahrung und des Lernens sowie sein Potential als Lernweg in der Erwachsenenbildung aus einer theoretischen Sicht besprochen werden. Diese Betrachtung ist in keiner Weise vollständig, sondern fokussiert auf den speziellen Fall der Positionierung des eigenen Körpers im Verhältnis zu anderen Körpern. Positionierung verstehe dabei als Bewegung zu und Einnahme von einer Position. Durch diese Definition lassen sich Ansätze zu bewegtem Lernen und Aufstellungsarbeit sowie phänomenologische Perspektiven verbinden.

2.1. Leib und Lebenswelt

Die grundlegende Beziehung in dieser theoretischen Betrachtung ist die zwischen Leib und Lebenswelt. Husserl hat mit dem Begriff *Lebenswelt* nichts anderes bezeichnet als die „Art und Weise, wie die Welt dem Menschen erscheint“ (Held 2002: 7). Die Lebenswelt ist also jener Ausschnitt der Welt, den wir wahrnehmen (oder bereits wahrgenommen haben) und auf den unser Handeln und Denken bezogen ist.

Im Folgenden werde ich drei Aspekte im Zusammenspiel von Leib und Lebenswelt betrachten: den Leib als Zugang zur Welt, die leibliche Selbstwahrnehmung und die Zwischenleiblichkeit als Ort der *Konstitution* – das heißt der Erschaffung eines individuellen Verständnisses – von Selbst und Fremdem.

Leib und Bewegung als Zugang zur Welt

Aus einer phänomenologischen Perspektive ist der Leib der Zugang zur Welt. Er ist der Ort in der physischen Welt, von dem aus wir diese erleben. Nach dem französischen Phänomenologen Maurice Merleau-Ponty vermag das Subjekt über seinen Leib „die Welt zu erfahren, sich immer wieder neues Verhalten anzueignen und mittels Gesten darüber zu kommunizieren“ (Rackeseder 2005: 80). So ist auch unser Bewegen *intentional* auf die Lebenswelt bezogen, das heißt „an eine *konkrete Situation* gebunden, in der sich der Mensch *sinnvoll* bewegt und zugleich der Situation *Bedeutung* gibt. [...] Insofern lässt sich Bewegung auch als Dialog des Menschen mit den Dingen und der sozialen Welt verstehen“ (Laging 2017:

² Im Folgenden werde ich den Begriff „Leib“ dazu verwenden, die sinnliche, subjektive, interaktive und erfahrungszentrierte Dimension der Körperlichkeit hervorzuheben.

14). Bewegung und Wahrnehmung stehen dabei in einem Wechselverhältnis und die eine wird immer im Kontext der anderen erfahren und interpretiert (vgl. ebd: 23f).

Dieser Dialog, in dem sich das Subjekt die eigene Lebenswelt erklärt, ist immer auch zeitlich und räumlich bestimmt, was Martin Heidegger als das *In-der-Welt-Sein* bezeichnet hat. Von diesem Ort und Zeitpunkt aus erfolgen die Reflexion und das Denken des Menschen (vgl. Rackeseder 2005: 92). Die raumzeitliche Dimension, die sich ständig verändert und auf das Subjekt einwirkt, ist also der physische Kontext, in dem die Welterfahrung stattfindet.

Der Raum der Lebenswelt ist darüber hinaus *intersubjektiv* konstituiert, das heißt, wir teilen ihn und seine Bestimmung mit anderen Körpern, die wir ebenfalls als Leiber wahrnehmen, zu deren Erleben wir aber nur indirekten Zugang haben. Alfred Schütz beschreibt die Intersubjektivität der Lebenswelt durch mehrere Faktoren:

„a) die körperliche Existenz anderer Menschen; b) daß diese Körper mit Bewusstsein ausgestattet sind, das dem meinen prinzipiell ähnlich ist; c) daß die Außenweltdinge in meiner Umwelt und der meiner Mitmenschen für uns die gleichen sind und grundsätzlich die gleiche Bedeutung haben; d) daß ich mit meinen Menschen in Wechselbeziehung und Wechselwirkung treten kann; e) daß ich mich [...] mit ihnen verständigen kann; [...] g) daß also die Situation, in der ich mich jeweils befinde, nur zu einem geringen Teil eine rein von mir geschaffene ist.“ (Schütz 1979: 27; zit. König 2004: 211f)

Das bedeutet, die Lebenswelt spielt sich nicht nur im eigenen Kopf ab sondern wird durch die leibliche Koexistenz mit anderen intersubjektiv ausgehandelt. Dabei konstituiert sich nicht nur die Lebenswelt, sondern auch ein Verständnis vom Selbst und vom Anderen.

Leib und Selbstwahrnehmung

In der Interaktion mit der Lebenswelt formt sich über die Leiberfahrung das eigene Selbstbild, wobei die Bewegung des eigenen Körpers eine wichtige Rolle spielt (vgl. Brägger/ Hundeloh/ Städtler 2017: 72). Bewegungen sind dabei Ralf Laging zufolge zu verstehen als „körperliche Handlungen von Menschen zwischen Subjekt und sozialer bzw. materieller Welt, sie sind intentional auf etwas gerichtet und zugleich Aufführungen ihrer selbst; sie sind flüchtig und nur im Vollzug ihrer selbst erlebbar“ (Laging 2017: 13). Die Bewegungshandlungen sind somit auch Zweck ihrer selbst; sie sind einerseits Ausdrucksmittel, wirken aber andererseits auch nach innen. Sie sind „auch selbst körperlich spürbar, besonders dann, wenn eine Bewegung Wohl- oder Missbefinden auslöst, eine Bewegung als gekonnt oder misslungen erlebt wird,

wenn Lust an der Bewegungswiederholung aufkommt oder eine leidvolle Erfahrung“ (ebd. 2017: 16). Wie wir uns bewegen und im Verhältnis wozu hat eine identitätsstiftende Wirkung und beeinflusst, wie wir uns selbst in der Beziehung zur Lebenswelt und zu anderen wahrnehmen. Über den Leib entwickeln wir dabei einen individuellen, intuitiven Zugang zur und Umgang mit der Welt.

Zwischenleiblichkeit

In diesem Vorgang des Selbstentwurfs spielen die anderen Leiber, mit denen wir in Kontakt treten, eine zentrale Rolle. Dass ich in meiner Lebenswelt anderen Körpern begegne, die meinem ähneln, zu deren Innenleben ich aber keinen Zugang habe, macht mir die Besonderheit meines Körpers, den ich als Leib erfahren kann, bewusst. Bernhard Waldenfels prägte dafür den Begriff der „*Zwischenleiblichkeit*“, das heißt, der eigene Leib wird auf andere bezogen erfahren“ (Rackeseder 2005: 85). Erst in diesem Zwischen werden das Eigene und das Andere erfahrbar und sie werden durch dieses Zwischen definiert.

Die Zwischenleiblichkeit zeichnet sich durch eine Gleichzeitigkeit der Konstitution des Ich und des Fremden aus. Die Vorstellung vom Selbst entsteht, „wenn das Ich über den Bezug zum Anderen auf sich selbst bezogen wird. Diese beiden Formen der Beziehung treten *synchron* auf, und sind nicht unabhängig voneinander zu denken“ (Rackeseder 2005: 86). Wenn ich mich zum Beispiel freue, dann freue ich mich immer *über* etwas. Der Bezug auf das Andere und auf mich Selbst passiert dabei im gleichen Moment.

Neben der Synchronizität zeichnet die Zwischenleiblichkeit bei Waldenfels auch eine Unteilbarkeit aus. Handlung sind nicht ausschließlich einem der interagierenden Subjekte zuordenbar, sondern dem Zwischen: „Nicht das Ich oder der Andere tun es, sondern *es* tut sich, es entsteht in diesem Zwischenraum“ (ebd.).

Das Selbst und das Andere konstituieren sich somit in Beziehung zu einander und zur Lebenswelt, die wiederum durch die intersubjektive Erfahrung konstituiert wird. Die Konstitution ist dabei nichts anderes als ein Lernprozess mit dem Ziel, ein besseres Verständnis der Welt zu gewinnen. Im nächsten Abschnitt werde ich diesen Lernprozess und die Rolle, die die leibliche Dimension darin einnimmt, genauer betrachten.

2.2. Körper, Sprache und Lernen

Als primärer Zugang zur Lebenswelt und als Mittel der Konstitution des Selbst spielt der Leib eine Schlüsselrolle im Lernen und in der Kommunikation. Über die Sinneskanäle werden Informationen aufgenommen und über die Sprache (verbal und non-verbal) werden eigene Erfahrungen, Deutungen und Wünsche mitgeteilt. Der Leib ist dabei aber nicht nur als Schnittstelle zwischen gedanklicher Innenwelt und Außenwelt zu verstehen, vielmehr ist von einer Untrennbarkeit von Körper und Geist auszugehen.

„Die Trennung von Leib und Seele, Soma und Psyche, ist im Lichte empirischer Studien nicht haltbar. Es besteht ein unauflöslicher Zusammenhang zwischen Körper, Gefühlen und Bewusstsein, die sich ständig gegenseitig beeinflussen.“ (Brägger/ Hundeloh/ Städtler 2017: 71)

Unter dieser Prämisse werde ich nun auf die Bedeutung des Leibes für Lernen und Sprache näher eingehen.

Lernen als leiblicher Erfahrungsprozess

Auf der Grundlage der im vorigen Abschnitt beschriebenen Leiblichkeit als Mittel der Welterfahrung ist auch Lernen als ganzheitlicher Prozess zu verstehen, bei dem Sinnes- und Bewegungserfahrungen genauso eine Rolle spielen wie geistige Vollzüge. Dieser Prozess ist aber nicht als ein Nebeneinander von körperlichen und geistigen Handlungen zu verstehen, die beiden Dimensionen durchdringen einander vielmehr. So hat Husserl mit dem von Franz Brentano übernommenen Begriff der *Intentionalität* beschrieben, dass alles Denken, Beurteilen, Erinnern, Vorstellen, Wollen und Reflektieren immer auf ein Objekt bezogen ist, also auf etwas *intendiert* ist (vgl. Husserl 1976: 73f). Dieses Objekt hat seinen Ursprung in der Alltagserfahrung, ist also von etwas abgeleitet, dem man in der Lebenswelt begegnet oder begegnet ist.

Die Wahrnehmung, die uns diese Objekte zugänglich macht und die Voraussetzung für intentionales Handeln bildet, ist jedoch nicht neutral, sondern wird von geistigen Prozessen beeinflusst. Merleau-Ponty hat dies mit dem Beispiel der Wahrnehmung der Farbe Rot als „warm“ beschrieben. Dabei sind es „nicht die physiologischen Reize der Sinnesorgane, die das Rot ‚warm‘ erscheinen lassen, vielmehr ist das Empfinden ein Deutungsakt des Wahrnehmenden“ (Laging 2017: 22). Die Farbe wird also zum Beispiel mit der Erinnerung an

ein Lagerfeuer, den Sonnenuntergang oder glühendes Metall verknüpft. Geistige Prozesse beeinflussen dadurch die Qualität der Empfindung der Umweltreize.

Bereits 1924 hat der ungarische Philosoph Menyhért Palágyi in seiner Wahrnehmungstheorie eine ähnliche Annahme in Bezug auf Bewegungen aufgestellt. Demnach „können wir Bewegungen nur deswegen wahrnehmen, weil wir uns die Bewegung, die damit verbunden ist, vorstellen können“ (edb.). Mit der Entdeckung der Spiegelneuronen hat ein Forschungsteam um Giacomo Rizzolatti dieser Annahme Palágyis eine naturwissenschaftliche Basis gegeben. In Versuchen mit Makaken wurde nachgewiesen, dass bei der Durchführung von Handlungen die gleichen neuronalen Netzwerke aktiviert werden, wie bei der Beobachtung anderer bei der Durchführung derselben Handlungen (Rizzolatti e.a. 2006: 32). Durch die Beobachtung eines anderen Körpers, den ich als Leib wahrnehme, werden Nervenimpulse ausgelöst, die sich auf meine Leiblichkeit beziehen. Diese Entdeckung hat einerseits Implikationen für das praktische Lernen, andererseits verweist sie auch auf die Fähigkeit zur Empathie, bei der man sich in die Position eines oder einer anderen hinein fühlen kann. Sie ist somit als Ergebnis eines leiblichen Lernprozesses zu verstehen, da sie nur über die Nachvollziehung durch den eigenen Leib entwickelt werden kann.

Die Funktionsweise der Spiegelneuronen lässt auch von einer gewissen Vorrangigkeit der Erfahrung ausgehen. Merleau-Ponty spricht dementsprechend von einem „Primat der Wahrnehmung“, das von Wilfried Lippitz in seinen *Überlegungen zu einer phänomenologisch-hermeneutischen Pädagogik* auch auf das Lernen übertragen wird:

„Lernen geschieht auf dem Boden der ursprünglichen sinnlich-leiblich vermittelten, noch unthematischen Vertrautheit des Menschen mit der Welt, setzt also [...] Erfahrung schon voraus.“
(Lippitz 1984: 87; zit. Laging 2017: 28)

Die sinnlich-leibliche Erfahrung der Welt steht damit am Anfang aller Lernprozesse und liegt somit unter der kognitiven und sprachlichen Ebene des Lernens.

Lernen als kommunikative Handlung

Lernen findet nicht nur in der Beziehung zur Lebenswelt statt, sondern auch in dem von Waldenfels beschriebenen Raum der Zwischenleiblichkeit. Es ist dabei „nicht nur die Summe verschiedener einzelner individueller Äußerungen, Bewegungen, Signale, usw., sondern eben dieser Zwischenraum, in dem verschiedene einzelne individuelle Äußerungen [...] vor- und zurücktreten und miteinander kommunizieren“ (Rackeseder 2005: 86). Dieser soziale Aspekt

des Lernens, bei dem sich die gemeinsame Verständigung über die Welt zwischen den Körpern konstituiert, zeigt sich besonders in der Verhandlung von Werten, kulturellen Normen und Vorstellungen von Gerechtigkeit.

Die Zwischenleiblichkeit ist der Raum der Kommunikation und der Sprache, die immer „auf einen anderen gerichtet ist“ (ebd.: 85). Dadurch kommt auch dem Zuhören eine zentrale Bedeutung zu. Es gestaltet das Gespräch mit, „ist keine bloße Passivität. Es ist selber eine Weise, am Gespräch teilzunehmen. Deshalb sind andere selbst dort, wo nur einer spricht [...] doch beteiligt, und das Sagen ist auf dieses Hören hin abgestellt“ (Waldenfels 2000: 291, zit. Rackeseder 2005: 87). Auch Martin Heidegger bemerkte die wechselseitige Abhängigkeit von Sprechen und Hören: „Das Hören auf [...] ist das existenziale [sic] Offensein des Daseins als Mitsein für die Anderen. [...] Das Hören ist für das Reden konstitutiv.“ (Heidegger 2001: 163, zit. ebd.: 96).

Übertragen auf das Lernen bedeutet das, dass auch in körperlichen Lehr-Lern-Konstellationen das Zwischen eine qualitative Relevanz hat. Welche externen Faktoren auf die Beteiligten Körper einwirken, beeinflusst den Lernprozess genauso wie die physische Gestaltung der Lernsituation, wie noch in Abschnitt 2.3. gezeigt werden soll.

Sprache als körperlicher Akt

Sprache hat in der Kommunikation und besonders in Bezug auf das Lernen eine zentrale Rolle, da mit ihr komplexe Inhalte vermittelt werden können. Im Kontext der Zwischenleiblichkeit lässt sich Sprache aber nicht auf ihre geistige Dimension reduzieren, sondern hat auch körperliche Aspekte. Merleau-Ponty prägte dafür den Begriff der *Sprachgeste*. Diese „bringt selbst und unmittelbar ihren Sinn hervor, und kann daher nicht unabhängig von ihrem Entstehungsort verstanden werden. Alle Gesten zeigen bereits ganz bestimmte Bezüge der Menschen zur jeweiligen Lebenswelt (mit all ihren sinnlichen Bezügen), in der sie stehen“ (Rackeseder 2005: 78). Gesprochene Sprache ist somit in doppeltem Sinn körperlich: einerseits wird sie durch die Artikulation hervorgebracht, andererseits bezieht sie sich auf körperliche Konstellationen. Waldenfels differenziert diesen zweiten Aspekt in drei Arten der Körperlichkeit. Der *semilinguistische* Anteil findet sich im „Ort, von dem aus ich spreche“ (Waldenfels 2000: 232, zit. ebd.: 87). Die *paralinguistische* Körperlichkeit meint die Art und Weise, wie etwas gesagt oder getan wird. Der *extralinguistische* Aspekt umfasst die Körpersprache im Bezug auf den eigenen Körper aber auch auf die der anderen, auf

Gesichtsausdruck, Körperhaltung, Blickkontakt und Ähnliches als Mittel des metasprachlichen Ausdrucks (vgl. Rackeseder 2005: 87f). Nach Waldenfels wirken Körper- und Wortsprache wechselseitig aufeinander ein, haben aber eine verschiedene Qualität. Die Körpersprache „lebt von der Einmaligkeit, von der Unwiederholbarkeit der Situation, und dies unterscheidet sie sehr stark von der Wortsprache. Kein anderer, nicht einmal ich selbst, kann dieses *etwas* an meiner Stelle oder zu einem anderen Zeitpunkt wiederholen“ (ebd.: 88f).

Die Abhängigkeit der Sprache, des Denkens und des Lernens von Körper und Raum

Mit diesem Verständnis von Sprache geht auch eine eingeschränkte Wirkmacht der reinen Wortsprache einher. Dasselbe gilt für das Denken, das als sprachliche Handlung, in der das Bewusstsein auf Vorstellungsbilder reagiert, betrachtet werden kann (vgl. Rackeseder 2005: 76, 148). Sprechen, Denken und Wissen sind immer eingebettet in leibliche und lebensweltliche Bezüge. Die Wirklichkeit lässt sich demnach nicht „reduzieren auf den Gegenstand unserer Rede [...], vielmehr heißt es darauf zurückgehen, was vor aller Thematisierung die Welt faktisch für uns schon ist“ (Merleau-Ponty 1975: 12f). Sprache und Denken sind immer Darstellungen der Welt mit Hilfe konventioneller, kulturell geprägter Begriffe und Deutungsmuster. Sie beziehen sich auf das „vorprädikative Bewusstseinsleben“ des Subjekts (Rackeseder 2005: 75), die vorsprachliche Ebene der individuellen Welterfahrung. Kitaro Nishida bezeichnet diese Ebene als *Reine Erfahrung*, „eine *unmittelbare Erfahrung*, in der noch keine Trennung von Subjekt und Objekt erfolgt ist. Sie kann nur ‚im eigenen Selbst‘ erfahren werden, ist also reines Gegenstandsbewusstsein *ohne* Wertung oder Zuordnung und somit noch *ohne* Bedeutung. Die Reine Erfahrung ist unmittelbar gegeben und der Ursprung aller geistigen Phänomene. Abstrakte Begriffe, Affekte, alle Arten von Gemütsbewegung, selbst der menschliche Wille, bleiben an dieses Gegenwartsbewusstsein gebunden und entwickeln sich aus ihm heraus“ (Rackeseder 2005: 146). Die reine Erfahrung ist durch die Beschränktheit konventioneller Kommunikation nicht zur Gänze vermittelbar, da sie an das sinnlich-leibliche Erleben gebunden ist. Waldenfels formuliert dies so, dass sich Gemeintes und Gesagtes nur überschneiden, woraus er folgert, „daß niemand völlig sagt, was er meint, und meint, was er sagt, daß niemand ganz und gar in seinen Äußerungen da ist und kein Ausdruck erschöpfend ist“ (Waldenfels 2000: 69, zit. Rackeseder 2005: 85). Reine Wortsprache ist demnach durch das Fehlen der leiblichen Dimension grundsätzlich missverständlich. Leibliche Bezüge können dieser Missverständlichkeit durch Verweise auf

den Raum, auf andere Körper aber auch über das Moment der Empathie entgegenwirken und sich unterstützend auf Kommunikation auswirken.

2.3. Der Körper als Lernweg in der Erwachsenenbildung

Die beschriebene Verknüpfung von Leib, Lebenswelt, Sprache und Lernen zeigt die Potentiale von Unterrichtsmethoden auf, die den Körper als Medium involvieren. Diese liegen vor allem in der Einbeziehung der sinnlichen Erfahrung, die die Qualität des Lernprozesses bereichern kann. Dabei geht es aber „nicht um möglichst viel Sehen, Hören, Fühlen, Riechen, Schmecken – es geht um möglichst relevante Gedächtnisspuren“ (Brägger/Hundeloh/Städtler 2017: 89). Im Folgenden werde ich einige dieser Potentiale im Hinblick auf die untersuchten Übungen besprechen.

Bewegung um ihrer selbst willen

Besonders im Kontext des bewegten Lernens spielen neben den intentionalen Handlungen, in denen sich der Leib auf die Lebenswelt bezieht, auch solche Aktivitäten eine Rolle, die vorrangig innerhalb des eigenen Körpers wirken und in denen sich die sinnlich-leibliche Erfahrung quasi auf den Körper selbst bezieht. Bewegung ist immer auch Aktivierung, sie bringt die Muskeln zum Arbeiten, regt den Kreislauf an und intensiviert die Atmung. Ralf Laging unterscheidet in diesem Sinn zwischen *telischen* (zweckorientierten – z.B. in die Schule Gehen) und *autotelischen* (selbstzweckhaften – z.B. Sportunterricht) Bewegungsvollzügen (siehe Laging 2017: 15). Diese Trennung ist jedoch nicht absolut möglich, da auch Bewegungen um ihrer selbst willen prinzipiell zweckorientiert sind. Jedoch zeigt diese Unterscheidung auf, dass physische Handlungen immer in zwei Richtungen wirken und neben der telischen stets eine autotelische Dimension haben. Diese ist das *Wie* der Bewegung, der methodische Aspekt. Ob ich zum Beispiel über die Leiter ins Schwimmbecken steige oder vom Sprungbrett einen Kopfsprung mache, wirkt sich sehr unterschiedlich aus, auch wenn beides mit dem Ziel erfolgt, sich im Wasser abzukühlen.

Sprachloses Lernen – Praxis als Grundlage für selbstwirksame Erkenntnisprozesse

„Die Wahrheit-selbst ist sprachlos. Trotzdem muss man die Wahrheit durch unsere Sprache erläutern. Erst hiermit wird man dazu fähig, die unwissenden Menschen zur Wahrheit anzuleiten.“
(Gespräch des Bodhidharma, zit. Rackeseder 2005: 94)

Dieses Zitat des buddhistischen Mönchs Bodhidharma, der im fünften und sechsten Jahrhundert unserer Zeitrechnung lebte, illustriert gut das Dilemma aller Lehr-Lern-Situationen. Die Enthüllung der Wahrheit im Sinn der realen, nicht durch individuelle Erfahrung verschleierte Welt ist vor allem in philosophischen Betrachtungen das zentrale Interesse. Ob eine solche Wahrheit aus einer menschlichen Perspektive erfahrbar ist, sei dahingestellt. Im hier behandelten Kontext der Erwachsenenbildung und speziell der Politischen Bildung definiere ich die *Wahrheit* als momentanen, individuellen Stand der Welterkenntnis, der durch intersubjektiven Austausch ständig aktualisiert und erweitert wird. Heideggers Feststellung, dass man durch die Sprache „nur einen Teil der Wahrheit beleuchten und vermitteln“ (Rackeseder 2005: 94) kann, ist durchaus nachvollziehbar.

„Die Wahrheit selbst ist bei Heidegger sprachlos, aber durch das Dasein erlebbar, auf diese Weise auch erfahrbar.“ (ebd.)

Daraus folgt, dass manche Aspekte der Wahrheit durch die Wortsprache nicht ausgedrückt werden können. Christine Rackeseder bezeichnet diese Aspekte als „prä-reflexive, ganzheitliche Dimension der Erfahrung der Wahrheit“ (Rackeseder 2005: 115). Die Welterfahrung ist also wie in Nishidas Konzept der Reinen Erfahrung sprachlos und die Sprache kann nur Ausschnitte davon erfassen. Demnach können in einem Lernprozess, der auch non-verbale Kanäle nutzt, Dinge vermittelt werden, die sich nicht versprachlichen lassen. Mit einem auf diese Weise ganzheitlichen, das heißt, die Ganzheit des Leibes inkludierenden Verständnis von Bildung, geht nach Ralf Laging „eine über die Bewegung vermittelte ästhetische Erfahrung mit einer anderen Ausdrucks- und Reflexionsstruktur einher, die unterhalb der sprachlichen Reflexion angesiedelt ist“ (Laging 2017: 37).

Die Einbeziehung des Leibes in den gesteuerten Lernprozess fügt der theoretisch-sprachlichen Ebene eine praktische hinzu. Das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis ist beim methodischen Lernen ein wechselseitiges, wie schon das diesen Text einleitende Zitat von Oliver König aus seiner Auseinandersetzung mit Familienaufstellungen beschreibt. Lernen wird dadurch aus dem Einbahnstraßendasein befreit und die Enthüllung der Wahrheit wird

zur Kooperation. In Bezug auf seinen therapeutischen Ansatz formuliert König, „dass der Klient und der Therapeut als Coproduzenten einer neuen Geschichte gesehen werden. Der Therapeut bietet keine fertigen Lösungen an, sondern initiiert und unterstützt Suchprozesse“ (König 2004: 207).

Umgelegt auf den Unterrichtskontext bedeutet praktisches Lernen, dass das Machtgefälle, das durch die Sprache auf der Wissensebene besteht, mit der Aufwertung der individuellen, leiblichen Erkenntnisprozesse zum Teil aufgehoben wird. Auf dieser Ebene, die der Lehrperson aus ihrer eigenen Erfahrungsposition unzugänglich ist, sind die Lernenden Experten und Expertinnen, die sich selbstmächtig Wissen und Erfahrung aneignen.

Der Raum als Metapher

Die Tatsache, dass die leibliche Erfahrung immer auch örtlich positioniert sind, eröffnet in Gruppensituationen eine räumliche und soziale Lerndimension. In der Aufstellungsarbeit wird der Raum zur „Metapher für Beziehungen“ (König 2004: 207). Diese Metaphern sind aber nicht klar bestimmt, sondern „gerade dadurch charakterisiert, dass sie keine eindeutigen und engen Bedeutungen zuschreiben, sondern einen Bedeutungsraum mit einem prinzipiell offenen Horizont haben, den man assoziativ ‚ausleuchten‘ oder ‚durchschreiten‘ kann“ (ebd.).

Das Ausleuchten dieses Zwischenraumes ist in Lernendengruppen ein multidirektionaler, perspektivischer und zwischenleiblicher Prozess, in dem die einzelnen Personen ihre Körper in Beziehung zu den anderen erfahren. Dadurch entsteht ein Bedeutungspotential für den Raum, „der ‚eng‘ oder ‚weit‘, ‚knapp‘ oder ‚reichlich‘ ist, in dem ich mich am ‚richtigen‘ oder ‚falschen‘ Ort befinden kann, dem also bestimmte [...] Eigenschaften zugesprochen werden und der wie ein Gefäß die in ihm platzierten Gegenstände und Personen in ein Beziehungssystem fasst“ (König 2004: 213). Die Struktur der Beziehungen zwischen den Positionen, Richtungen und darin stattfindende Bewegungen ist dadurch nicht mehr inhaltslos, sondern wird zum „Ausdruck von etwas“ (ebd.).

Diese Bedeutungen des Raumes lassen sich nach König drei basalen Beziehungsdimensionen zuordnen: Zugehörigkeit, Intimität und Macht (vgl. König 2004: 213). Räumlich drücken sich diese in der Aufstellungsarbeit vor allem in der Blickrichtung und in der Entfernung aus. Nähe und Distanz sind dabei aber nicht absolut, sondern im Verhältnis dazu, wie innerhalb der Aufstellung insgesamt mit Raum umgegangen wird, zu verstehen (ebd.: 219). Die räumliche Entfernung steht dabei für die Intimität zwischen den Positionen, wobei Personen, die nahe

beieinander stehen, als einander zugehörig erlebt werden (ebd.: 218f). Martin Heidegger verwendete hierfür den Begriff der „Ent-fernung“, da das „In-der-Welt-sein“ des Subjekts „nicht nur bloße Nähe-Ferne-Verhältnisse, sondern auch ihre Variationen durch Annäherung und Entfernungen“ ermöglicht. Dabei ist mit „der ‚Ent-fernung‘ nicht Entfernthet und Abstand, sondern die aktive Bewegung der Näherung als ein ‚Verschwindenmachen der Ferne‘ gemeint“ (Diaconu 2013: 53). Distanz enthält somit immer die Möglichkeit der Annäherung und Nähe immer die der Entfernung. Sie sind also nicht nur relativ, sondern auch veränderlich. Körperliche Nähe hat darüber hinaus, wie Mădălina Diaconu ausführt, „vor allem in interpersonalen Beziehungen affektive Konnotationen, wenn etwa jemand mir ‚nahe-steht‘, ‚zu nahe tritt‘ oder aber ‚Abstand hält‘ und sich ‚abweisend‘ verhält. Ereignisse und Dinge, die einen angehen, bringen somit eine existenzielle Nähe zum Ausdruck. Und auch der Geruch des Partners oder der Geschmack, der mich in die Kindheit zurückversetzt, bewirken Gefühle der Intimität und Vertrautheit, das heißt eine emotionale Nähe“ (ebd.: 53f). Umgekehrt schaffen auch Gefühle räumliche Eindrücke:

„In der Freude findet eine ‚Weitung‘ und ‚Öffnung‘ des leiblichen Selbst statt, im Gegensatz dazu fühlt sich eine Mensch in Trauer eingeengt bzw. in der Angst in die Enge getrieben.“ (Schmitz 1965: 73-89, zit. Diaconu 2013: 54)

Im Lernkontext kann durch Positionierung im Raum Nähe und Entfernthet von Lebenserfahrungen, Meinungen, Werten, etc. körperlich erlebt werden. Durch die Ent-fernung wird es dabei auf der leiblichen Ebene möglich, sich einer anderen Meinung oder fremden Werten annähern. Distanz, die durch gedankliche und sprachliche Auseinandersetzung nicht abgebaut werden kann, ist auf der physischen Ebene überbrückbar. Durch Annäherung entsteht Intimität, die zu Empathie und Verständnis führen kann. Auf der anderen Seite ermöglicht die Distanzierung ein Aufzeigen von Grenzen und Unterschieden, die individuell spürbar aber nicht immer leicht in Worte zu fassen sind. Diese Aspekte der leiblichen Erfahrung bieten Potentiale um Lücken, die rein sprachliche Vermittlung offen lässt, zumindest zum Teil schließen können.

Die in diesem Kapitel vorgenommene theoretische Auseinandersetzung hat einige der Potentiale des Körpers als Medium in Lernprozessen aufgezeigt. Sie bildet auch die Grundlage für die empirische Vergleichsstudie, die im nächsten Abschnitt präsentiert wird, und die die theoretischen Überlegungen in der Praxis auf den Prüfstand stellt.

3. Die eigene Arbeit unter der Lupe – eine Vergleichsstudie

Ausgehend von den theoretischen Überlegungen habe ich eine Studie konzipiert, mit der ich die Relevanz der Körperlichkeit als Lernweg untersuche. Dieses Kapitel widmet sich dieser empirischen Forschung, die im Frühjahr 2021 stattgefunden hat. Bei der Darstellung werde ich zuerst auf das Forschungsdesign und dann auf die Ergebnisse eingehen.

3.1. Forschungsdesign

In der Folge der Schließung der Bildungsstätten habe ich im Herbst 2020 meinen Unterricht an der Universität für das Distance-Learning neu konzipiert. Dafür habe ich auch Onlinevarianten der in Kapitel 1.2. beschriebenen Übungen entworfen, die in der Studie als Vergleichsobjekte dienen, um die Rolle der Körperlichkeit isoliert betrachten zu können. Im nächsten Abschnitt werde ich diese Varianten beschreiben, um danach auf die Gruppen der Studienteilnehmenden und den Ablauf der Übungen im Forschungssetting einzugehen.

3.1.1. Die Online-Varianten

Für die Untersuchung habe ich die geschlossene Variante der soziometrischen Aufstellung mit vorgegebenen Antwortoptionen gewählt, da sie auch im Online-Format durchführbar ist. Dabei kennzeichne ich auf einem interaktiven Whiteboard die Ecken mit A, B, C und D. In die Mitte kopiere ich dann die jeweilige Fragestellung mit den vier Antwortmöglichkeiten. Die Teilnehmenden schreiben dann ihren Namen in die für sie passenden Ecken. Danach werden die Namen gelöscht, und die nächste Frage wird eingeblendet.

Für die Online-Version des Meinungsbarometers verwende ich ebenfalls ein interaktives Whiteboard, auf dem die Pole mit Plus und Minus gekennzeichnet sind. Dazwischen ziehe ich den Barometer als Linie von einem Pol zum anderen. Die jeweilige Aussage kopiere ich in ein Textfeld am oberen Rand. Die Teilnehmenden setzen dann ein Symbol (Herz, Stern, Kreuz, ...) an der für sie passenden Stelle. Die Überlegung dahinter, diese unpersönlichen und willkürlichen Zeichen zu verwenden, ist die Parallele zu den in sozialen Medien genutzten

Emoticons, die meistens sehr ambivalente Deutungen zulassen.³ Einzelne Positionen werden dann abgefragt, wobei ich darauf achte, nicht immer nur auf die Randstellungen zu zielen.⁴

3.1.2. Die Durchführung

Die beiden Übungen wurden sowohl in der Online-Version als auch in Präsenz mit den Vergleichsgruppen durchgeführt. Aufgrund der Einschränkungen der Kontaktmöglichkeiten durch die Maßnahmen zur Pandemie im Frühjahr 2021 unterscheiden sich die beiden Gruppen sowohl in der Größe als auch in der Zusammensetzung.

Die Online-Version der Übungen führte ich im Rahmen einer Lehrveranstaltung zu Methoden der Politischen Bildung an der Universität durch. Die Erhebung fand im zweiten Termin statt, die 13 Teilnehmenden hatten sich vor der Lehrveranstaltung noch nicht gekannt und sich auch nie physisch getroffen. Die Altersspanne lag zwischen 24 und 47 Jahren.

Bei der Präsenzgruppe handelte es sich um eine Wohngemeinschaft, in der acht Personen im selben Haushalt leben. Diese kannten sich schon sehr gut, was sich vor allem bei den Fragen zur soziometrischen Aufstellung auswirkte, die ich dementsprechend etwas anpassen musste. Ähnlich der Vergleichsgruppe hatten auch hier alle eine Universität besucht oder befanden sich im Studium. Die Altersspanne lag zwischen 22 und 39 Jahren.

Der Ablauf der Übungen und die nachfolgenden Reflexionen waren in beiden Fällen identisch. Nach der jeweiligen Übung bekamen alle Teilnehmenden einen Fragebogen, den sie alleine ausfüllten (siehe Anhang). Bei der Onlinegruppe fand sich noch die Zusatzfrage: „Was wäre bei der Übung im Präsenzunterricht anders gewesen?“ Danach gab es noch ein circa fünfzehnminütiges Reflexionsgespräch in der Gruppe, in dem sich die Teilnehmenden über ihre Erfahrungen austauschen konnten.

3 Für den Vergleich mit der Präsenzversion brachte dies allerdings Nachteile, wie weiter unten noch besprochen wird.

4 Dieses Vorgehen wähle ich auch bei der Präsenzversion der Übung, um zu verhindern, dass sich einzelne Personen absichtlich nicht in die Extrempositionen begeben. Zusätzlich kommen so auch andere zu Wort, die sich nicht so gerne an den Rand stellen.

3.2. Zusammenfassung der Ergebnisse

Die im folgenden beschriebenen Ergebnisse sind eine Zusammenfassung einer detaillierten Analyse der Fragebögen und der Reflexionsgespräche. Sie unterstützen einige der Beobachtungen aus der Praxis, die ich in Kapitel 1.3. dargestellt habe. Die erfahrungsbezogenen Reflexionen der Teilnehmenden werfen aber auch neue Aspekte auf, die aus der Beobachterperspektive nicht ersichtlich sind und die ich mit diesen zusammen diskutieren will.

3.2.1. Die Leiblichkeit als Zugang und Transformator im Lernprozess

Die Studie zeigt, dass mehrere Aspekte der Leiblichkeit in Lernprozessen eine Rolle spielen können. An erster Stelle steht dabei die intuitive Handhabung und die individuelle Zugänglichkeit des Leibes, die von den Studierenden in der Onlinegruppe bemerkt wurde. Den Umgang mit dem eigenen Körper und die Interaktion mit der Lebenswelt als Lernweg zu nutzen ist prinzipiell inklusiv, da keine Kulturtechnik wie Lesen, Schreiben oder eine bestimmte Sprache (z.B. Fremd- oder Fachsprache) beherrscht werden muss. Gerade bei virtuellen Lernräumen ist die Zugangsschwelle sehr hoch, da die für die Bedienung der Online-Werkzeuge nötigen Fertigkeiten meistens erst noch erlernt werden müssen. Darüber hinaus ist sie auch individuell und persönlich, was sich auf die Qualität des Lernprozesses auswirkt.

Eine Beobachtung, die nur in der Präsenzgruppe gemacht wurde, ist die Prägnanz der Verkörperlichung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten. Diese ist insofern bemerkenswert, da sie in zwei Fällen gemacht wurde, wo die Teilnehmenden eigentlich die Antworten vorher schon wussten. Im einen Fall war es das negativ empfundene Gefühl des Alleine-Stehens beim Thema Rauchen (nur eine Person zählte sich zu den Raucher_innen), im anderen das Zusammen-Stehen bei der Anzahl der Geschwister (fast alle hatten zwei Geschwister). Beide Male wurden diese bekannten Tatsachen durch die Verkörperung und das Sichtbar-Machen in der Aufstellung auf viel stärkere Weise bewusst gemacht, als sie es vorher waren.

Die Aufspaltung der Person in einen physischen und einen virtuellen Teil im Online-Raum verweist auf einen dritten Aspekt der Leiblichkeit im Lernen: die autotelische Dimension von Bewegung. Der physische Positionswechsel wurde von den Teilnehmenden einerseits als aktivierend wahrgenommen, andererseits vermittelte er auch das Gefühl einer persönlichen

Flexibilität. Das Stillstehen bei aufeinanderfolgenden Fragen hatte dagegen eine entspannende Wirkung, wurde aber auch als persönliche Einschränkung empfunden. Bewegung wird dabei durch den Körper in emotionale Zustände transformiert. Das wird auch von dem Beispiel des Jugendlichen illustriert, der seine Teilnahmslosigkeit damit ausdrückt, dass er auf dem selben Platz in der Mitte des Spektrums stehen bleibt. So wie die Bewegung zur Motivation wird, wird die fehlende Motivation zum Stillstand. In der durchgeführten Onlinestudie fällt dieses aktivierende Moment weg da die Bewegung im doppelten Sinn nur digital⁵ erfolgt. Als leibliche Erfahrung bleibt nur die Entspannung, auf dem gleichen Ort vor dem Computer sitzen zu bleiben.

3.2.2. Soziales Lernen in der Zwischenleiblichkeit

Ein weiteres Potential der Körperlichkeit im Lernprozess ist das soziale Lernen über die Erfahrung der Zwischenleiblichkeit. Zwei Kommentare aus der Reflexionsrunde der Onlinegruppe illustrieren dies:

„Weil wir uns nie in Echt gesehen haben, weiß ich gar nicht, wer die sind, mit denen ich Gemeinsamkeiten habe. [...] Ich muss immer noch schauen, wer die G ist, und sonst würde sie ja neben mir stehen, und das wäre ganz was anderes.“

„Die Komponente des ganzen Körpers, der Habitus, wie man sich bewegt, geht verloren, man sieht nur ein Gesicht.“

Das Kennenlernen wird hier als zwischenleiblicher Prozess beschrieben, der wesentlich von der leiblichen Präsenz geprägt ist. Durch die alleinige Repräsentation der Person über den Namen fehlt diese Dimension und das Bild des Gegenübers muss über mehrere Kanäle konstruiert werden. In den Präsenzübungen hingegen erfolgt das Kennenlernen von selbst beim zwischenleiblichen Aufeinandertreffen der Körper in ihrer Bewegung.

Auch der Prozess der Positionsfindung passiert in der Zwischenleiblichkeit. Schon die Wahrnehmung, dass die anderen sich zu bewegen beginnen, wird dabei registriert und wirkt sich darauf aus, wohin ich gehe und wie ich diese Bewegung empfinde. Beim Suchen der „richtigen“ Stelle findet sich die Konstellation der Körper im Raum der Zwischenleiblichkeit. Die Körpersprache der anderen spielt dabei insofern eine Rolle, als sie das eigene Empfinden beeinflusst. Sie steht gewissermaßen für den irrationalen und gruppendynamischen Anteil

5 lat. *digitus* = der Finger

der Entscheidungsfindung, der von der persönlichen Haltung zur Aussage unabhängig ist. Die Begründung der Positionierung bezieht sich danach nicht mehr nur auf rationale Überlegungen, sondern inkludiert auch immer die Stelle, von der aus gesprochen wird und die in der Zwischenleiblichkeit gefunden wurde.

Der eigene Körper wurde in den beiden Übungen immer in Relation zu den anderen erfahren. So beschreiben die Teilnehmenden Extrempositionen im Meinungsbarometer vor allem in Bezug auf die Gesamtgruppe und nicht auf die Antwortpole. Die eigene Meinung wird dadurch schon als extrem eingestuft, bevor sie überhaupt rationalisiert und wörtlich formuliert wird. Die Erfahrung, dass extreme Positionierungen nicht gleich extreme Meinungen bedeuten, hat zumindest in der Präsenzgruppe dazu geführt, weniger Wert auf die Positionen als auf die dahinter liegenden Gründe zu legen und eigene Vorurteile zu hinterfragen. Bei der soziometrischen Aufstellung erfahren die Antwortmöglichkeiten, die zu Beginn alle völlig gleichwertig sind, in der Zwischenleiblichkeit eine Gewichtung. Durch die Menge der Körper, die an einer Stelle stehen, werden manche Eigenschaften als „normal“ und manche als „nicht normal“ bewertet, und die scheinbare Symmetrie der Antworten wird aufgelöst.

Positionen alleine und abseits der Gruppe sind besonders aufgeladen. Die Absonderung von der Mehrheit durch den räumlichen Abstand wurde in den beschriebenen Fällen vielfach in Verbindung mit einem Gefühl des Ausgesetzt- (exponiert) oder Isoliert-Seins wahrgenommen. Die Einschätzungen dieser Situationen durch die Teilnehmenden waren dabei vorwiegend kritisch – sowohl sich selbst als auch der Gruppe gegenüber. Dadurch wurde einerseits ein kritisches Überdenken der eigenen Argumente oder der Positionierung ausgelöst, andererseits eröffnete der weitere Blickwinkel auf die Gruppe auch eine kritische Haltung gegenüber Mehrheitsmeinungen und -phänomenen. Zwei Teilnehmende gaben an, dass sie bewusst Extrempositionen eingenommen hatten, um ihre Meinung mitzuteilen oder die scheinbare Übereinstimmung in der Gruppe zu dem Thema zu hinterfragen. Die exponierte Position wurde also nicht nur als ein Ausgeliefert- und Abgetrennt-Sein interpretiert, sondern auch bewusst als besondere Perspektive oder als Provokation der Gruppeneinheit wahrgenommen.

3.3.3. Der physische Raum als demokratisches Lernfeld

Im Gegensatz zur virtuellen Projektionsfläche hat sich in der Studie der physische Raum als demokratisches Medium erwiesen. Durch seine prinzipielle Offenheit und Perspektivität

bekommen die Teilnehmenden die Möglichkeit, ihn mitzugestalten. Durch den Bezug „unmöglicher“ Positionen, die nicht im Übungsdesign enthalten sind (Bsp.: jenseits von 100% Zustimmung), oder durch das kreative und kooperative Aushandeln der möglichen Positionen (Bsp.: geografische Aufstellung zur Frage: „Wo bin ich geboren?“, in der Präsenzgruppe) können die Teilnehmenden Lösungen finden, die ihren Bedürfnissen und nicht den Vorschriften der Übungsleitung entsprechen.

Im offenen und ebenen Raum des Gartens, wie er in der Studie eingesetzt wurde, sind zudem alle Positionen prinzipiell gleichwertig, und erst durch die Ansammlung von Personen oder deren Zerstreuung kommt die oben beschriebene Gewichtung. Eine Extremposition ist dabei räumlich nicht untergeordnet, sondern stellt eine Kritik an der Mehrheit auf derselben Ebene dar. Im Gegensatz dazu können geschlossene Räume mit Ecken und Mittelpunkt zu einer Hierarchisierung in den beschriebenen Übungen führen, die ebenfalls bestimmte Lerneffekte hat. Dies wurde in der vorliegenden Studie aber nicht untersucht.

Ein letztes demokratische Element des physischen Raumes ist seine akustische Qualität. Durch die unendliche Zahl möglicher Gesprächsrichtungen können die Teilnehmenden ihre Kommunikation selbständig steuern – sei es im gemeinschaftlichen Koordinieren der Positionen, im informellen Plaudern mit dem Nachbarn und der Nachbarin oder im Nachfragen, wenn jemand zu leise gesprochen hat. Nähe und Distanz haben hier eine akustische Dimension durch das Flüstern und Tuscheln mit denen, die nahe sind, und das Schreien und aufmerksam Zuhören mit den Entfernten. Die eigene Position ist dabei immer das Zentrum der Wahrnehmung und das Gesamtphänomen ist immer subjektiv und perspektivisch und in diesem Sinne auch demokratisch verteilt. Eine objektive, über allem stehende Perspektive wie in der virtuellen Projektion existiert hier nicht.

4. Ausblicke – eine Reflexion der eigenen Praxis

In der empirischen Studie und den vorausgegangenen theoretischen Betrachtungen habe ich versucht, meine Unterrichtspraxis aus einer wissenschaftlichen Perspektive zu reflektieren. In diesem Prozess habe ich nicht nur neue Einsichten über die Wirkungen und Potentiale meiner Arbeit gewonnen, sondern in den Gesprächen und Feedbackrunden nach den Übungen und in der Auswertung der Ergebnisse auch Erkenntnisse über blinde Flecken und eingeschliffene

Muster meiner Trainingspraxis. Vor allem bei den beiden besprochenen Übungen haben sich über die Jahre immer mehr unhinterfragte Gewohnheiten eingeschlichen. Diese möchte ich im letzten Abschnitt der Arbeit besprechen und zusammen damit auch einen Ausblick auf mögliche Anpassungen versuchen.

4.1. Zeit lassen

Zeit ist ein kostbares Gut in Ablaufplänen und selten ist die Zeit, die ich einplane, die, die es letztendlich braucht. Auf die Zeit zu schauen und gleichzeitig einen spannenden, ansprechenden Unterricht zu halten, in dem sich auch die Teilnehmenden nach ihrem Bedürfnis einbringen können, ist eine ständige Herausforderung. Demgegenüber stehen die inhaltlichen Ziele, die in einer gewissen Zeit vermittelt werden soll – beziehungsweise die ich vermitteln will.

Zeit für Entwicklung

Besonders bei der soziometrischen Aufstellung ist mir mein ambivalenter Umgang mit der Zeit aufgefallen, die ich vor allem für Gruppenreflexionen reserviere und weniger für die Übung an sich. Einige Teilnehmende fanden es mitunter stressig, dass die Fragen von mir so schnell hintereinander gestellt wurden. Meinem Ziel, in der Lehrveranstaltung möglichst viele verschiedene Fragen unterzubringen um die vielfältige Einsetzbarkeit der Übung zu demonstrieren, habe ich die Zeit zum Schauen und Wirken lassen der jeweiligen Konstellationen geopfert. Gerade bei der Einbeziehung leiblicher Erfahrungen in den Lernprozess, für die ich mich ja mit diesem Text einsetze und die ich auch in meiner Praxis stärken will, braucht es eben diese Zeit um körperliche Reaktionen wahrnehmen und benennen zu können.

Meine Angewohnheit zur Quantität bei den Fragen wurde auch im Online-Setting bemängelt, wo sie sich wahrscheinlich noch stärker auswirkt. Durch das Fehlen des eigenen Körpers als Bezugspunkt ist hier noch mehr Zeit notwendig als in Präsenz, da das abstrakte Bild erst in ein gruppeninternes Beziehungsgeflecht übersetzt werden muss. Durch die große Menge an Fragebeispielen nehme ich aber etwas von der Qualität der Übung, die zu vermitteln mindestens ebenso wertvoll ist wie ihre flexible Anwendbarkeit.

Das richtige Maß finden

Der Umgang mit Zeit in Gruppenlernsettings ist natürlich eine Problemzone, für die es keine allgemeingültige Lösung gibt – gerade bei methodisch vielfältigen Ansätzen, in denen die Qualität des Lernprozesses von verschiedenen Faktoren wie Gruppengröße, Diversität, Vorwissen, etc. abhängt. Zusätzlich haben viele der Übungen, die ich für den virtuellen Unterricht angepasst habe, eine andere Dynamik als in Präsenz. Auch Übergänge gestalten sich online technisch herausfordernder, schlechte Internetverbindungen erschweren die Kommunikation und mehr Pausen sind nötig. Dementsprechend bemerkten bei der letzten Online-Lehrveranstaltung einige Studierende im Feedback Schwächen in meinem Zeitmanagement, weil ich einige Punkte nicht unterbringen konnte. Auch in diesem Sinn ist es wohl sinnvoll, Qualität vor Quantität zu setzen und an den richtigen Stellen zu kürzen, damit für die Lernprozesse mehr Zeit bleibt.

4.2. Raum geben – Struktur anbieten

Raum ist das zweite wichtige Strukturelement in meinem Unterricht. Damit meine ich aber nicht nur den physischen Raum, sondern auch den Raum im Sinne des Platz Habens oder Lassens. Gerade im Hinblick auf den Raum als demokratisches Lernfeld ist es wichtig, auch einen Platz zu schaffen, an dem Lernende kreativ und selbstermächtigend handeln können.

Raum für Mitgestaltung

In der Gesprächsrunde zur soziometrischen Aufstellung in Präsenz wurde mehrmals angemerkt, dass die Antwortpositionen als einschränkend empfunden wurden – einerseits wegen der wenigen Antwortkategorien, andererseits wegen der strengen Struktur. Bei der Übung selbst habe ich zweimal innere Widerstände gespürt, als sich die Teilnehmenden entgegen meinen Vorstellungen positionierten. Neben dem Wunsch der Raumgestaltung äußerten in beiden Gruppen auch einige Personen ein Redebedürfnis bei dieser Übung, das ich im Hinblick auf die Zeit aber nicht berücksichtigt hatte. Wortmeldungen sind eben auch Unsicherheitsfaktoren, aus denen sich Diskussionen entwickeln können, die Raum und Zeit brauchen. Was mich in beiden Fällen gehindert hat, den Beiträgen der Teilnehmenden Raum zu geben, war mein Bedürfnis, die Kontrolle über den Lernprozess zu behalten. Auch beim Meinungsbarometer wurde das bemerkbar, da ich immer bestimmte Positionen abfragte und

nicht die zu Wort kommen ließ, die etwas sagen wollten. Mehrere Personen sprachen nach der Übung offen an, dass sie manchmal gefragt wurden, wenn sie nichts sagen wollten und umgekehrt. Meine Intention bei diesem Vorgehen war, die Dominanz von einzelnen zu verhindern und Beiträge von allen einzuholen. Daneben ist es aber vielleicht sinnvoll und sicher im Sinne der Teilnehmenden, auch einen unkontrollierten Raum zu öffnen, in dem Freiwillige sich melden können. Da reicht es schon, öfter zu fragen: „Will dazu sonst noch jemand etwas sagen?“ – was ich bereits tue, aber anscheinend zu selten.

Struktur für Sicherheit und Nachvollziehbarkeit

Am Gegenpol zum Raum-Geben steht die Strukturierung des Unterrichtsgeschehens. Einerseits geht es dabei um örtliche Strukturen, was mir besonders im Vergleich der beiden Übungen aufgefallen ist. Beim Meinungsbarometer war der Raum klar durch die zwei unveränderlichen Pole eingeteilt, was es mir und den Teilnehmenden sehr leicht machte, sich zu orientieren und einzuordnen. Ich bemerkte bei der Durchführung auch selbst meine Leichtigkeit und Sicherheit im Gegensatz zur soziometrischen Aufstellung, in der ich die Positionen immer neu mit Handbewegungen kennzeichnete. Eine Teilnehmerin meinte danach, sie sei verwirrt gewesen da dadurch die Strukturen immer anders waren. Ihr hätten bestimmte Orte als Orientierungshilfe gefehlt, die z.B. durch Taschen oder Stühle markiert werden könnten.

Neben den örtlichen Strukturen wurden in der Präsenzübung von einigen auch Schwächen in den inhaltlichen Strukturen bemerkt. Gemeint sind damit die Antwortkategorien, die bei manchen Fragen nicht klar definiert waren. Dieses Manko kann ich darauf zurückführen, dass es sich bei diesen Fällen vor allem um Fragen handelte, die ich nicht vorbereitet hatte. Wegen der qualitativen Unterschiede der beiden Vergleichsgruppen (siehe 3.1.2.) musste ich für die Präsenzgruppe, die sich ja schon gut kannte, einige Ersatzfragen stellen, die ich aber aus Vorbereitungszeitmangel nicht mit Antwortoptionen ausformuliert hatte. Prinzipiell ist meine Fähigkeit, spontan und unvorbereitet unterrichten zu können, eine meiner Stärken. In diesem Fall wurde aber daraus eine Gewohnheit und eine Schwäche, die den aufmerksamen Teilnehmenden (die zum Teil von den Übungen unterfordert waren) auffiel.

Im Gegensatz zu meiner mäßigen Performance mit der Präsenzgruppe in der Studie funktionierte die Online-Übung ohne Schwierigkeiten für die Studierenden. Meines Erachtens zeigt sich hier der Vorteil der klaren Strukturen des Whiteboards mit den vier eindeutig

zugeordneten Ecken und den eingeblendeten Fragen samt Antwortoptionen. Diese wirkten einerseits unterstützend für die Teilnehmenden in der Orientierung, andererseits unterstützend für mich, meine Gewohnheit zur Improvisation im Zaum zu halten.

Ein weiteres Element der inhaltlichen Struktur ist die Kohärenz und Nachvollziehbarkeit der Aufgabenstellungen. Gerade bei der soziometrischen Aufstellung sorgte mein schon oben besprochenes Ziel, diverse Themen abzufragen, in der Präsenzgruppe für Verwirrung. Die Sprünge von einem Thema zum nächsten wurden von ihnen nicht als zusammenhängend empfunden. Das ist einerseits auf das von mir verwendete Fragenblatt zurückzuführen, das nicht in einer bestimmten Reihenfolge geordnet, sondern in drei Spalten gegliedert ist. Dadurch ist der Ablauf der Themenbereiche nicht ersichtlich. Weiters erweitere ich diesen Katalog regelmäßig, wodurch er immer unübersichtlicher wird. Hier ist es sinnvoll, sich für jede Einheit einen eigenen Katalog mit ausgewählten Bereichen zusammenzustellen. Darüber hinaus kann die klare Kommunikation mit den Teilnehmenden, wann Themen gewechselt werden und vielleicht auch weshalb, unterstützend sein, um die Nachvollziehbarkeit zu gewähren.

Wie beim Thema Zeit ist also auch der Raum ambivalent und es gibt keine ewig gültigen Kriterien für die räumliche und inhaltliche Strukturierung. Der wichtigste Anhaltspunkt scheint mir aber, den Raum im Sinne der Lernenden zu gestalten: Strukturen anbieten, um Orientierung und Sicherheit zu geben, aber genug Raum lassen, um Reaktionen, aktive Teilnahme und Mitgestaltung zu ermöglichen. Starre Strukturen sollten meiner Meinung nach in Methoden, die den Körper als Lernwerkzeug nutzen, immer thematisiert und mit der Gruppe reflektiert werden. Empfindungen von Isolation, Grenzen und Abstand sollten, wenn sie auftreten, bewusst in Lernprozesse eingebaut werden, um sie als fördernde und nicht als hemmende Mittel zu nutzen.

4.3. Online neu denken

Der Vergleich der Übungen in Präsenz und im Online-Format hat nicht nur gezeigt, dass die leibliche Erfahrung eine wichtige Rolle im Lernen spielen kann, sondern auch, dass es sich um zwei qualitativ sehr verschiedene Lernräume handelt. Mein Versuch, Aufstellungsübungen in den virtuellen Raum zu übersetzen, hat zwar den positiven Anstoß zur Auseinandersetzung mit dem Thema Körperlichkeit geführt, war aber eigentlich zum Scheitern verurteilt. Auch in

anderen Beispielen der Umstellung meiner Trainingspraxis auf Distance-Learning, die noch nicht besprochen worden sind, zeigen sich Schwierigkeiten.

Übersetzungsprobleme – Von der Party zur grafischen Darstellung

Ein Denkfehler, der mir bei der Anpassung der Aufstellungsübungen unterlaufen ist, war die Annahme, dass die Teilnehmenden dasselbe tun und lernen, wenn sie sich an einen Ort im Raum stellen und wenn sie ihren Namen an einen Punkt auf ihrem Bildschirm setzen. Dabei handelt es sich erstens um zwei völlig verschiedene Aktivitäten und zweitens um zwei völlig verschiedene Ausschnitte der Lebenswelt. Die soziometrische Aufstellung ist in der Präsenzversion wie eine Party, auf der einige näher, andere weiter weg stehen und man mit den Nebstehenden zu Reden beginnt. In der virtuellen Variante findet mit der Platzierung des Namens eine Abstraktion statt und das Gruppenergebnis wird danach von oben betrachtet wie die grafische Darstellung einer Statistik. Wie ich in der Studie gezeigt habe, lassen sich die körperlichen Dimensionen nicht in den digitalen Raum übertragen. Wie bei jedem Übersetzungsvorgang geht hier etwas verloren, gleichzeitig kann aber auch etwas gewonnen werden. Im Fall der soziometrischen Aufstellung hat sich gezeigt, dass die Häufungen mehr aufgefallen sind als die Einzelpositionen, was sich auf erlernte Aneignungsmuster statistischer Grafiken zurückführen lässt. Dementsprechend braucht es auch etwas mehr Zeit, diese Grafik zu verstehen – ganz im Gegensatz zur Party, auf der ich sofort weiß, wo ich stehe, wen ich kenne und wer mich interessiert.

Im Fall des Meinungsbarometers habe ich dagegen intuitiv diesen qualitativen Unterschied berücksichtigt, indem ich die Abstraktion durch den Einsatz von Symbolen noch verstärkt habe. Was ich in der Vergleichsstudie als Nachteil bemerkt habe, ist methodisch ein Vorteil, da ich dadurch eine Parallele zu sozialen Medien herstellen kann. Die leibliche Involviertheit geht zwar fast völlig verloren, es wird aber der Bezug zur neuen Alltagspraxis des „Likens“ von Beiträgen auf Internetplattformen gewonnen. Bei der soziometrischen Aufstellung hingegen habe ich es verabsäumt, den neuen Kontext zu bemerken und zu nutzen.

Die Sinneskanäle des Video-Chats und des interaktiven Whiteboards

Viele Übungen, die ich online und in Präsenz unterrichtete, verlieren kaum durch die Übersetzung in den virtuellen Raum. Besonders bei der Methode „Mein erstes Mal ...“⁶, die

6 Siehe Bundes Jugend Vertretung 2012

persönliche Bezugspunkte der Teilnehmenden zu einem Thema auf einer gemeinsamen Zeitleiste zueinander in Beziehung setzt, ist mir das aufgefallen. Durch die Verknüpfung mit der eigenen Biographie, das Mitteilen im Plenum und das Hören der anderen persönlichen Erfahrungen entsteht in dieser Übung auch im virtuellen Raum ein gewisses Gefühl der Gemeinschaft und Verbundenheit.

Auch andere methodische Formen wie Diskussionsformate, visuelles Clustering oder Mindmapping haben in den Onlineformaten sehr gut funktioniert. Das zeigt, dass die Form der Übersetzung, die ich in den besprochenen Übungen versucht habe, nicht unbedingt zielführend ist, da dadurch zentrale methodische Aspekte – nämlich die Körperlichkeit – verloren gehen. Stattdessen scheint es mir rückblickend sinnvoller, nicht den Verlust zu kompensieren versuchen, sondern die Potentiale zu nutzen und mein Methodenrepertoire für Online-Veranstaltungen neu zusammen zu stellen.

„Kennen lernen“ online?

Eine große Herausforderung des Online-Unterrichts stellt für mich die Gruppendynamik dar. Gerade Übungen wie die soziometrische Aufstellung dienen dem Vertraut-Werden der Teilnehmenden untereinander, dem informellen Austausch und dem Kennenlernen. Durch die schon besprochenen Einschränkungen des Video-Chats werden diese Prozesse erschwert. Das ist mir besonders bei einer Feedbackübung zum Onlineseminar aufgefallen, in der ich die Frage gestellt habe: „Ich habe mich in der Gruppe wohlfühlt.“ Fast alle tendierten hier zu „sehr“, aber eine Person platzierte ihren Punkt bei „wenig“. Im Kurs war mir das nicht aufgefallen, da ich immer nur die Kamerabilder gesehen hatte. In Präsenzveranstaltungen sind solche Dynamiken in der Gruppe und bei einzelnen Teilnehmenden leichter zu bemerken und man kann besser gegensteuern – durch Gespräche in den Pausen, gezielte Gruppeneinteilung, oder durch Übungen und Spiele, die das einandern Kennenlernen und Vertraut-Werden fördern. Wie die Aussage einer Studierenden, sie kenne die anderen ja nicht wirklich, weil sie sie noch nie persönlich getroffen habe, zeigt, geht dieser Prozess in virtuellen Formaten um einiges langsamer beziehungsweise muss stärker unterstützt werden. In diesem Sinn liegt es auch in meiner Verantwortung, hier in Zukunft mehr Gewicht darauf zu legen und neue, kreative Formate des digitalen Kennenlernens einzusetzen.

Distance-Learning als neuer Lernraum mit eigenen Regeln

Die Auseinandersetzung mit den qualitativen Unterschieden vom Präsenz- zum Online-Unterricht hat mich dazu gebracht meine Wahrnehmung des Distance-Learnings zu überdenken und diese Unterrichtsform neu zu bewerten. Zu Beginn bin ich nur mit Widerwillen auf das virtuelle Format umgestiegen, da mir der Verlust der körperlichen Dimension, die in vielen Methoden eine große Bedeutung hat, bewusst war. Durch die Praxis und zunehmende Vertrautheit habe ich aber auch die Vorteile erkannt, die es hat, nicht am selben Ort wie der Rest der Gruppe sein zu müssen. Diese räumliche Flexibilität hat es zum Beispiel einer Person in meinem Kurs ermöglicht teilzunehmen, obwohl sie zur Zeit in Brasilien arbeitet. Dadurch kann sie ihr Studium neben dem Beruf fortsetzen, was ansonsten nicht möglich wäre. Und auch für mich fallen unter anderem zwei Stunden Anfahrtsweg weg. Andererseits eröffnen die digitalen Plattformen und Werkzeuge, die sich im Rahmen des Distance-Learnings entwickelt haben, viele neue Möglichkeiten, die ich erst durch den Zwang, damit arbeiten zu müssen, entdeckt habe. Meine Konsequenz aus diesen Erfahrungen ist, dass ich in meinen Semesterplan nun zusätzlich zu den Präsenzterminen auch einen Online-Termin eingeplant habe, um diesen neuen Raum mit den Studierenden erforschen zu können.

In diesem Raum herrschen aber auch neue Regeln, die ich erst langsam kennenlerne. Eine davon ist, dass Online-Unterricht für beide Seiten extrem anstrengend ist. Obwohl die Teilnehmenden meine Lehrveranstaltung auch bei sechstündigen Terminen durchwegs als kurzweilig empfanden, waren sie danach nach eigenen Angaben ausgelaugt – und auch ich selbst fühlte mich nach diesen Einheiten viel erschöpfter als üblich. Das Sitzen vor dem Bildschirm und Starren auf die Gesichter der anderen ohne ihnen jemals in die Augen zu schauen, führt zu einer eigenen Form der Erschöpfung, die sich schon als „Zoom-Fatigue“ einen Namen gemacht hat⁷. Mehr Pausen, Anregungen zur Bewegung und zum Aufstehen sind nur ein paar Möglichkeiten um dem entgegenwirken zu können.

Im Sinne dieser Diplomarbeit und der reflexiven Auseinandersetzung mit meiner Unterrichtspraxis ist ebenso das Phänomen der Körperlichkeit im Online-Lernkontext neu zu denken. Denn auch vor dem Bildschirm sitzen wir mit unseren leiblichen Erfahrungen, nehmen nicht nur die visuellen und auditiven Reize, sondern auch die Luft in unserem Raum, die Haptik der Computerbedienung und die Position unseres Körpers wahr. Für die Zukunft des Online-Unterrichts ergeben sich dadurch einige Fragen: Wie können diese leiblichen

⁷ <https://news.stanford.edu/2021/02/23/four-causes-zoom-fatigue-solutions/>

Aspekte in den Lernprozess eingebracht werden? Wie kann die Reduktion der leiblichen Erfahrung im virtuellen Raum thematisiert werden? Wie kann ich auflockernde Bewegung in den eigenen vier Wänden mit Inhalten verknüpfen? Welchen methodischen Mehrwert kann es haben, die Augen zur Abwechslung vom Bildschirm zu lösen und durch den Raum schweifen zu lassen? Welche Möglichkeiten gibt es, die eigene physische Umgebung mit den anderen im Video-Chat zu teilen, beziehungsweise ihnen zugänglich zu machen?

Wie diese abschließenden Überlegungen zeigen, endet die Frage nach der Rolle der Körperlichkeit im Lernprozess nicht mit dem Übergang in den virtuellen Kursraum. Sie muss vielmehr neu gedacht werden. Nach wie vor nehmen wir die Lebenswelt über den Leib wahr. Es ist aber eine qualitativ andere Lebenswelt mit der unser Leib auch auf andere Weise in Beziehung tritt.

Quellenverzeichnis

Brägger, G/Hundeloh, H/Posse, N/Städtler, H. 2017: *Bewegung und Lernen. Konzept und Praxis Bewegter Schulen*. Beltz : Weinheim, Basel.

Diaconu, Mădălina. 2013: *Phänomenologie der Sinne*. Philipp Reclam jun. GmbH. & Co. KG : Stuttgart.

Heidegger, Martin. 2001 [1927]: *Sein und Zeit*. Max Niemeyer Verlag : Tübingen.

Held, Klaus. 2002: Einleitung. In: Husserl, Edmund. 2002 [1986]: *Phänomenologie der Lebenswelt*. Ausgewählte Texte II. Philipp Reclam jun : Stuttgart, 5-53.

Husserl, Edmund. 1976: Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. In: Schuhmann, Karl. 1976: *Husserliana*. Band III/1. Martinus Nijhoff : Den Haag.

König, Oliver. 2004: *Familienwelten. Theorie und Praxis von Familienaufstellungen*. Pfeiffer bei Klett-Cotta : Stuttgart.

Krammer, Florian. 2004: Wir lernen mit dem Körper. Chancen und Grenzen einer pädagogisch orientierten Neuropsychologie des Lernens. *Deutsches Institut für Erwachsenenbildung*. Onlinequelle: <https://www.die-bonn.de/doks/krammer0401.pdf>

Laging, Ralf. 2017: *Bewegung in Schule und Unterricht. Anregungen für eine bewegungsorientierte Schulentwicklung*. Kohlhammer : Stuttgart

Merleau-Ponty, Maurice. 1966 [1945]: *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Walter de Gruyter & Co : Berlin.

Moreno, Jacob Levy. 2001 [1989]: *Psychodrama und Soziometrie. Essentielle Schriften*. Springer Edition Humanistische Psychologie.

Nishida, Kitaro. 2001: *Über das Gute. Eine Philosophie der Reinen Erfahrung*. Insel Verlag : Frankfurt am Main.

Rackeseder, Christine. 2005: *Das Phänomen der Gleichzeitigkeit von Körper und Geist im Lernprozess – als Voraussetzung für Professionalität*. Diplomarbeit an der Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft der Universität Wien.

Rizolatti, G./ Fogassi, L./ Gallese, V. 2006: Mirrors in the Mind. *Scientific American*, November 2006, 30-37.

Waldenfels, Bernhard. 2000: *Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes*. Suhrkamp Verlag : Frankfurt am Main.

Achour, S./Frech, S./Massing, P./Straßner, V. (Hg). 2020: *Methodentraining für den Politikunterricht*. Wochenschau Verlag : Frankfurt am Main.

Bundes Jugend Vertretung (Hg.). 2012: *Toolbox Jugend Europa Politik. Handbuch für die Arbeit mit jungen Menschen und den Dialog mit der Politik*. Internetquelle:
<https://www.bjv.at/publikationen/toolboxen/>, Zugriff 9.10.2017

Erwachsenenbildung.at: *Soziometrische Aufstellung: Kennenlernen und Positionieren im Raum*. 13.07.2016, Text: [Redaktion/CONEDU](#)
<https://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten/9965-soziometrische-aufstellung-kennenlernen-und-positionieren-im-raum.php> Zugriff 22.04.2021

Scholz, Lothar. 2018⁸: *Methoden-Kiste. Thema im Unterricht/Extra*. Herausgegeben von der Bundeszentrale für politische Bildung. Bonifatius GmbH : Paderborn.

Anhang – Daten der Studie

Für die tabellarische Auflistung der Ergebnisse aus den Fragebögen habe ich die Antworten zum Teil inhaltlich gekürzt. Besonders aussagekräftige Formulierungen wurden dabei beibehalten. Strichpunkte (;) habe ich eingesetzt, um die einzelnen Angaben zu trennen.

Soziometrische Aufstellung

	Distance-Learning	Präsenz
<i>Wie war es alleine in einer Ecke positioniert zu sein?</i>	„besonders“, aber nicht negativ; Kein Problem - es waren keine heiklen Fragen; war mir egal; neutral; war kein Problem für mich; kein Problem; online macht das wirklich GAR nichts aus!!;	War schöner mit den anderen zusammen zu stehen. Aber ich konnte die anderen besser beobachten und mir Gedanken machen; bei der Herkunftsfrage so teilweise – froh, nicht ganz alleine zu sein; aufregend; komisch, irgendwie stigmatisierend, Gefühl nicht dazuzugehören, Aufzeigen der Differenz; unterschiedlich, spannend; interessant, entspannt, bissi einsam; starker Eindruck; Habe mich ausgeschlossen gefühlt, nicht besonders, sondern nur anders;
<i>Wie war es mit vielen anderen zusammen in einer Ecke positioniert zu sein?</i>	Neutral; spannend zu sehen wie viele Gemeinsamkeiten wir haben; eher positiv, Gemeinsamkeiten und ein Wir-Gefühl; Das Gefühl, dass man auf dem richtigen weg ist; relativ aufgeteilt; Amüsant; gutes Gefühl; eine Art Bestätigung; Gemeinschaftsgefühl, „Bestärkung“; Interessant zu wissen, dass viele die gleichen Erfahrungen haben. ; Schön ;	Lustig, man konnte sich mit anderen unterhalten, Spaß haben; turbulent – durcheinander laufen, viel geredet; manchmal „langweilig“, weil alle sehr ähnlich waren, entspannt, trubelig; angenehm, zusammengehörig; gemeinschaftstärkend, stark, verbindend; verbindend; lustig, verbindend; gut, warm, geborgen; ziemlich angenehm, dass es etwas gibt, das verbindet, oder auch einen Ort gibt, wo man hingehört;
<i>Wie war es die Ecken oft zu wechseln?</i>	Neutral; Kein Problem; Kein Problem; Spannend ; kein Problem; kein Problem für mich. ; Online fällt das nicht wirklich auf, ob man wechselt oder nicht	Angenehm, lustig, dynamisch; angenehm sich dazwischen zu bewegen; lustig; lustig, energetisierend; hat sich gut angefühlt, auflockernd; spannend, dass man nicht feststeht und sich bewegen kann
<i>Wie war es bei mehreren Fragen in der gleichen Ecke zu bleiben?</i>	Das ist mir jetzt gar nicht so aufgefallen; Kein Problem; kein Problem; man musste den Namen sowieso immer wieder neu eingeben; Wir mussten uns	Sehr entspannend; gemütlich; eigenartig schon dort zu stehen, ohne sich bewusst entschieden zu haben; Entspannt; passt nicht zu mir

	ja trotzdem wieder hinschreiben	
<i>War es einmal schwierig sich einer Ecke zuzuordnen?</i>	Zur Raucherfrage: als Teenager habe ich es ausprobiert und beim Ausgehen viel geraucht; Es war einfach; Nein, nur manchmal, wenn ich die Antwort nicht klar zuordnen konnte; Nein, es war ganz leicht; es gelang relativ schnell; nur 1x, weil mehr zugetroffen hat; Nein; Nein, die Fragen waren sehr einfach und eindeutig;	verwirrt & überfordert; musste bei manchen länger nachdenken und war unsicher, ob ich „richtig“ antworte; ja, grübeln, anregend, t.w. verwirrt, örtlich unklar; Bsp. Politische Aktivitäten: alle wussten sofort wohin, ich nicht – kam mir verloren vor, als hätte ich ein Manko; nicht einfach wegen strengen Kategorien; schwierig, weil keine Kategorie gepasst hat und meine Tätigkeit so anders ist als die der Gruppe;
<i>Nur Online-Gruppe: Was wäre bei der Übung im Präsenzunterricht anders gewesen?</i>	größeres Durcheinander, man hätte vermutlich viel gelacht, weil man sich immer wieder ein bisschen im Weg steht; Das ganz alleine in einer Ecke zu stehen wäre real viel eindrücklicher, das könnte sich schon unangenehm anfühlen, wenn man offensichtlich nicht zum Rest „dazugehört“.; Ja – man hätte sich bewegt und wäre mit den anderen Studierenden gut ins Gespräch gekommen.; Wäre wahrscheinlich gleich geblieben – aber lustiger; Es konnten vl mehrere ähnliche Antworten kommen, denn im Präsenz gibt es meistens eine Herdenpsychologie.; Ich denke hier wäre man eventuell zögerlicher „zur Ecke“ gegangen und hätte mehr darauf geachtet was die anderen tun; Ich kenne die Übung in Präsenz sehr gut: da war es oft sehr viel unangenehmer alleine in einer Ecke zu stehen bzw. die Ecken zu wechseln und von den anderen wegzugehen, weil der Unterschied dann auch körperlich richtig spürbar und auch sichtbar wurde.; Nichts; Vermutlich wäre hier das Wechseln der Ecken ein viel bewussterer Prozess; Vielleicht hätte man beim Präsenzunterricht eher gezögert und abgewartet was die anderen machen; Im Präsenzunterricht hätte man sich mehr austauschen können. ; Man hätte die Personen, mit denen man Gemeinsamkeiten hat, gesehen. Jetzt kenne ich sie nicht mal, weil ich sie noch nie gesehen habe.;	

Meinungsbarometer

	Distance-Learning	Präsenz
<i>War es einfach eine Position zu der Aussage zu finden?</i>	eher schwierig (3,5 von 6)	eher einfach (2,6 von 6)
<i>Was haben die Positionierungen der anderen zur selben Aussage in mir ausgelöst?</i>	begann meine Ansichten zu überdenken; Es war interessant zu sehen, wie viele Leute wie ich denken; eigentlich nichts; Teilweise war ich überrascht und habe mich dann von den anderen entfernt gefühlt.; Es war interessant – besonders	teilweise der Tendenz der Gruppe angepasst, wenn ich meine Position nicht gleich hatte; Interesse; Gefühl, von anderen als Referenz gesehen zu werden; tw habe ich mich in Relation zu den anderen gestellt; hat voll viel gemacht;

	bei extremen Meinungen; Interesse und Neugier auf die Begründungen; Es war interessant; Teilweise wurden die Fragen auch nicht ganz gleich verstanden.; Verbindlichkeit; Reflexion und Überdenken; interessant, dass Positionierungen in der Mitte und am Rand teilweise eine ähnliche Ansicht oder gleiche Positionen ganz unterschiedliche Argumente hatten; Gemeinschaftsgefühl, „Bestärkung“; über meine Aussage selbst reflektiert habe, wie ich zu dieser gekommen bin;	zuerst versucht nur auf mich zu schauen und dann oft meine Position nochmal verändert; Es fühlt sich viel krasser an auf einem „Ja“ zu stehen, wenn viele weit weg sind; manchmal wurde die Mitte zur Extremposition; hat beeinflusst, was ich sage – Hemmungen potentiell unbeliebte Meinungen zu äußern; Überraschung – mit der Erklärung dann mehr Verständnis; Mischung aus Verständnis und Unverständnis, spannend, wie verschieden die Argumente für ähnliche Positionen sind;
<i>Wie hat es sich angefühlt eine isolierte/extreme Position eingenommen zu haben?</i>	Ich wusste, dass ich solide Argumente hatte, aber es ist immer noch nicht so angenehm in der Minderheit zu sein.; Da habe ich kein Problem damit; Okay; habe mich aufgrund der allgemein gestellten Fragen in der Mitte positioniert; Ich hab nie eine extreme Position eingenommen, darum unproblematisch; Da machte ich mir gleich mehr Gedanken, warum ich so denke...; Es hat nicht zugetroffen.; Nicht unangenehm; Ich war in keiner isolierten Position; Nervös am Anfang weil man wusste man wird dann jedenfalls ausgewählt dazu Stellung zu nehmen. Aber in Ordnung diese dann offen ausformulieren zu können.; War eigentlich nie der Fall;	Nie alleine, aber in extremer Position beim Stehen nachgedacht, ob und warum die Position passend ist; heikel, aufregend, revolutionär – wurde leichter, als ich etwas dazu gesagt habe; war gut eine klare Position zu haben; manchmal unsicher – manche Fragen waren nicht so leicht zu beantworten; unwohl, als würden einen alle anschauen – bin dann meistens noch etwas zu den anderen gerückt oder hab mir gut überlegt, was meine Gründe sind; Manchmal bedrohlich, Angst falsch verstanden zu werden; okay – noch besser, wenn ich erklären durfte; einmal ein bisschen Angst, für meine extreme Position verurteilt zu werden;
<i>Wie war es, mit vielen anderen zusammen zu stehen?</i>	Es war vollkommen in Ordnung; stellte fest, dass wir identische Gedanken hatten; Schon eher positiv – erzeugt ein „wir-Gefühl“ und wir haben etwas gemeinsam; Man hat sich nicht isoliert gefühlt; Interessant, Neugier auf die Begründungen der anderen; angenehm; Das Gefühl noch immer ein Teil der normalen Gesellschaft zu sein; Gut – Gefühl der Bestätigung; Gutes Gefühl, Gemeinschaft; Hat sich gut angefühlt, man fühlt sich in der eigenen Meinung bestätigt; fühlte mich nicht „allein“;	Habe mich wohl gefühlt; angenehm, aber auch skeptisch, ob das wirklich zusammenpasst; weniger Gefühl von Zusammenhalt als bei 4 Ecken, breiteres Spektrum hat sich besser angefühlt; gemeinschaftlich – aber auch schön zu sehen, dass verschiedene Positionen ok sind; entspannt, Gruppengefühl, Austausch; verbunden; verbindend; unecht, weil die Zugänge so anders sind;

<i>Wie war es, die eigene Position begründen zu müssen?</i>	war froh, meine Meinung zu äußern und aktiv teilnehmen zu können; kein Problem; Teilweise schwierig, weil man weiter ausholen müsste, damit die anderen den Kontext verstehen; Es war kein Problem; Kein Problem bzw. hat sich gut angefühlt, erklären zu können, warum man da steht und ev auch ganz woanders steht als die Mehrheit. Hätte gern oft noch mehr gesagt; Oft sehr schwierig, die richtigen Worte dafür zu finden. Das Positionieren war nicht so schwierig, das hat mir mein Gefühl eigentlich immer gleich gesagt. Warum, das war schwieriger; Eigentlich nicht so schwer, denn am Ende waren es meine eigenen Meinungen, die mich zu dieser Position gebracht haben; Interesse an meiner Meinung; nicht unangenehm, auch schön vielleicht Gedanken einzubringen; Nicht schlimm, da ich zu meiner Meinung stehe; Da es in einem nicht-kritisierenden, offenen Umfeld passiert ist, war es angenehm seine Meinung kundzutun und ein interessanter „Austausch“; nicht schlimm, habe einfach meine Ansichten geteilt;	Stressig, vor allem wenn ich unsicher in meiner Meinung zur Frage war; angenehm, den Raum zu bekommen; Hatte oft das Bedürfnis zu sprechen, war unbefriedigend, wenn ich nicht durfte; manchmal wollte ich unbedingt etwas sagen, manchmal war ich unsicherer; einfach, wenn ich eine klare Meinung hatte und da war oft ein Wunsch es zu begründen, wenn ich in Extremen alleine war, schwieriger, nervös; aufregend; Gut, dann konnte ich besser verstanden werden, v.a. bei extremen Positionen; meist einfach, hatte das Gefühl, dass Entscheidungen emotional getroffen werden und dann rationalisiert;
<i>Was haben die Begründungen der anderen in mir ausgelöst?</i>	verglich meine Gedanken mit den Gedanken anderer; es kann sein, dass ich meine Meinung neu überdenke ; zum Teil Dinge ein bisschen besser verstanden; Ich konnte die anderen Ansichten meist gut nachvollziehen; Je nachdem, ob ähnliche Positionierung oder nicht: Bestätigung oder Verwirrung*; konnte es besser nachvollziehen, auch wenn ich nicht derselben Meinung war.; Eine Kollegin, die im Krankenhaus arbeitet, konnte über die Situation dort berichten und hatte deshalb eine klare Meinung dazu. Das war sehr nachvollziehbar; meistens bekannte, alltägliche Äußerungen; Reflexion und spannender Austausch; Meistens Zustimmung, immer Verständnis ; Motivation, neue Blickwinkel, wenn	Zum Nachdenken gebracht, konnte Positionen der anderen oft gut nachvollziehen, auch wenn sie eine andere Meinung hatten; manchmal den Wunsch zu diskutieren und ins Gespräch zu gehen; Wunsch nach Vertiefung – manchmal Irritation, wenn nicht genau verstanden; klarere Gedanken – aha, auf der anderen Seite könnte ich auch stehen; andere Perspektiven, Inspiration, manchmal auch Widerstand; Verständnis, Neugier; meist mehr Verständnis; Nähe, besseres Verständnis für Position;

	sachlich begründet und nicht emotional; manche haben mich dazu gebracht, um meine Position nachzudenken:	
<i>Hat es einen Unterschied gemacht, ob der Sprecher/die Sprecherin nahe oder weit weg von mir positioniert war?</i>	Ja, es gibt einen großen Unterschied. Bei solchen Fragen ist es vielinteressanter, Gruppenarbeit im selben Klassenzimmer zu haben.; Nein, überhaupt nicht; Bei einer Frage war ich froh, als sich dann noch eine zweite Person zu mir gesellt hat.; Nein; Ja, definitiv, siehe *; Nein; Nein; In der Präsenz LVA wäre es noch einmal eine komplett andere Erfahrung gewesen, für Introvertierte eventuell schwieriger ihre Meinung zu äußern und Stellung zu nehmen.; Hat für mich eigentlich keinen Unterschied gemacht. Wäre vielleicht im Präsenzunterricht anders gewesen. ;	Konnte mich mit manchen eher identifizieren als mit anderen; ja, zumindest akustisch, und die Neugier stieg auch ein bisschen mit zunehmender Entfernung; manchmal nicht gut zu hören, wenn weit weg; nur akustisch; meist nicht; ja, manchmal fand ich es schade, da ich mich sehr damit verbunden gefühlt habe; Ja, bei den Nahestehenden bin ich von vornherein davon ausgegangen, dass ich sie verstehe, bei den anderen hat es mich überrascht, dass ich sie verstehe – also meine Vorurteile bezüglich der Positionen; Nein;
<i>Hatte ich einmal das Bedürfnis, meine Position zu wechseln? Wenn ja, warum und wie war das?</i>	Ja, ein paar Mal habe ich gezögert und wollte sogar die Position wechseln; Nein, im Ö leben 8 Mill. Menschen – da werden viele dieselbe Meinung haben wie ich, aber auch viele werden völlig; anders denken; Eigentlich nicht, weil ich zu meiner Meinung und meinem Wort stehe; Nein; Ja, gerade zu Beginn hab ich mich etwas vorschnell positioniert. Im Laufe der Übung habe ich mir mehr Zeit gelassen und war dann trotz der Begründungen der anderen mit meiner Stelle zufrieden; Nein, höchstens minimal weil Kolleg/innen mit einer etwas anderen Meinung sehr nahe bei mir positioniert waren.; Nein; Ja, manchmal schon aufgrund der Aussagen anderer Teilnehmer; Nicht wirklich, eventuell wenn gute Argumente geliefert wurden. ; Nein; Hatte ich nie;	Hatte zu einigen Fragen im Vorfeld zu wenig Informationen – die Meinung wurde während dem Stehen klarer; Nein, da sich mit den Begründungen die Diversität und Ausdifferenziertheit gezeigt hat und scheinbar entfernte Positionen dann sehr ähnlich waren; Nein; Ja, öfters musste ich den Drang zu wechseln aushalten, weil Argumente der anderen in mir Resonanz erzeugt hatten; eher noch bei der Positionssuche, wenn ich auf die anderen geschaut habe; Ja, nachdem ich eine Meinung gehört habe zu einem Aspekt, den ich mir vorher nicht gedacht habe; Ja, wenn jemand was gesagt hat, in dem ich mich stark wiedererkannt habe; Nein;