

Die erwachsenenpädagogische Atmosphäre (Wieder-)Entdeckung einer zentralen didaktischen Kategorie

Obwohl jeder Lehrende der pädagogischen Atmosphäre eine zentrale Bedeutung für den Verlauf des Lerngeschehens einräumen würde, erstaunt die marginale theoretische Erfassung dieses Phänomens in der Erwachsenenpädagogik. Ein Blick über den Tellerrand verdeutlicht, dass die Allgemeine Pädagogik, die Philosophie und Psychologie bereits zu interessanten Erkenntnissen kommen. Ziel des Beitrags ist, vor diesem Hintergrund an die Bedeutung dieser Kategorie für die Erwachsenenpädagogik (wieder) zu erinnern und interdisziplinäre Ansatzpunkte für eine Theorie erwachsenpädagogischer Atmosphäre herauszuarbeiten.

1. Zum Begriff der Pädagogischen Atmosphäre

An erster Stelle fällt der Begriff der „Pädagogischen Atmosphäre“ in den Blick, den Bollnow (1964) im Kontext seiner geisteswissenschaftlichen Pädagogik prägte. „Unter pädagogischer Atmosphäre verstehe ich das Ganze der gefühlsmäßigen Bedingungen und menschlichen Haltungen, die zwischen dem Erzieher und dem Kind bestehen und die den Hintergrund für alles pädagogische Handeln bilden“ (Bollnow 1964, S. 11). Bollnows Theorie der Pädagogischen Atmosphäre knüpft an Theorien zum „Pädagogischen Bezug“ an, erfasst jedoch eine „ursprünglichere, noch undifferenziertere, aber darum auch umfassendere Erscheinung ..., innerhalb derer dann sich der konkrete und aktiver ergriffene pädagogische Bezug entwickeln kann“ (ebd., S. 13).

In jüngster Zeit hat Lütke (1998) die pädagogische Atmosphäre im Bereich der Sprachheilpädagogik untersucht. Sie bringt mit der Räumlichkeit und dem Feldcharakter zusätzliche Dimensionen in die Theorie der Pädagogischen Atmosphäre ein, die sie aus der Phänomenologie und der pädagogischen Feldtheorie Winnefelds bezieht. Lütkes Argumentationsstrategie besteht darin, Winnefelds Überlegungen mit Hilfe der Phänomenologie auf eine „leiblich-ästhetische Basis“ zu stellen und so zum Ergebnis zu kommen, „daß sich das ‚atmosphärische Feld‘ aus der leiblichen Kommunikation der am Erziehungsprozess beteiligten Menschen konstituiert, wobei jeder einzelne pädagogische Kontakt durch mitschwingende leibliche Resonanz und damit einhergehende Einleibung in gemeinsamen Situationen erwächst“ (ebd., S. 287).

Lütkes Untersuchung aus der Heilpädagogik fußt auf der phänomenologischen Forschung (vgl. Schmitz 1989, 1994; Merlau-Ponty 1966; Böhme 1989, 1995, 2001; Fuchs 2000 und Hauskeller 1995)¹, die eine Verknüpfung von Affekt, Wahrnehmung und

Leib betont. Dieser Zusammenhang wird auch in systemtheoretischen, neurobiologischen und emotionstheoretischen Arbeiten aufgezeigt (vgl. Bauer 2005; Ciompi 1999; Damasio 2000).

2. Zur erwachsenenpädagogischen Relevanz des Atmosphärischen

Zwar gibt es auch in der Erwachsenenpädagogik Arbeiten, die an phänomenologische Theorien anschließen. Beispielhaft kann hier die Arbeit von Holzapfel (2002) genannt werden, der entgegen den kognitivistischen Verkürzungen des Lern- und Bildungsbegriffs für eine stärkere Integration von Leib, Emotion und Einbildungskraft votiert und dabei auf Phänomenologie, Ästhetik und humanistische Psychologie rekurriert. Trotz seiner vielfältigen theoretischen Zugänge und Praxisbeispiele bleibt die pädagogische Atmosphäre allerdings noch ein weißer Fleck auf seiner „Nordwestpassage“.

Ein möglicher Zugang zum Atmosphärischen scheint über die Lernkulturdebatte und einer Hinwendung zu emotionstheoretischen Fragestellungen gegeben. So verweist Arnold (2005) auf die Bedeutung rekonstituierender Gestimmtheiten für Lernprozesse und fragt, wie institutionelle Rahmenbedingungen bestimmte Geprägtheiten aktivieren und andere nicht. Von Interesse sind für ihn die eine Lernatmosphäre bedingenden Faktoren. Entscheidend für das Verständnis und die notwendige „(Wieder-)Entdeckung“ der pädagogischen Atmosphäre dürfte aber sein, dass diese nicht einfach nur Bildungsprozesse begünstigt oder fördert, sondern unerlässliche Voraussetzung dafür ist, dass Bildung überhaupt gelingt (vgl. Bollnow 1964, S. 11). Von Interesse wären daher die Beobachtung und Rekonstruktion der im Lehr-Lern-Geschehen sich entwickelnden atmosphärischen Dynamik und leiblichen Resonanz. Wir gehen davon aus, dass das Atmosphärische – als die vorsprachliche Form affektiver Intersubjektivität – das ausleuchtet, was in der „strukturellen Kopplung“ zwischen Lernenden und Lehrenden entsteht.

Die Intersubjektivität zwischen System und Umwelt oder zwischen autopoietischen Systemen wird durch das Prinzip der „strukturellen Koppelung“ ermöglicht: „Die strukturelle Koppelung zweier oder mehrerer Systeme führt zur strukturellen Determinierung einer geordneten Folge aufeinander bezogener Zustandsveränderungen der Systeme, die in der Form geordneter Sequenzen von wechselweise als Auslöser wirksamen (Stör-)Einflüssen realisiert wird“ (Maturana 1985, S. 151). Damit führt die Interaktions- und Lerngeschichte zweier gekoppelter Systeme zur reziproken Selektion ihrer plastischen Strukturen, was als „Ko-Evolution“ bezeichnet wird. Die Zustandsveränderungen des einen Systems wirken auf das andere und umgekehrt, so dass ein

1 Der Einfluss der Phänomenologie auf die Thematisierung von Leiblichkeit, Affekt und Atmosphäre in Pädagogik und Psychologie zeigt sich neben der Phänomenologischen Pädagogik (vgl. z. B. Meyer-Drawe 1984) v. a. im Zweig der Humanistischen Pädagogik (vgl. Bürmann 1997) und Psychologie (vgl. Karmann 1987), wobei die Integrative Therapie (vgl. Rahm u. a. 1993) als ein wichtiges Zwischenglied fungiert.

wechselseitig selektiver und Interaktionen auslösender konsensueller Bereich von Zustandsfolgen entsteht. Dieser Abstimmungsprozess führt zum Aufbau sozial akzeptierter Wirklichkeiten, die wiederum Voraussetzung von Kommunikation sind.

Fuchs (1999, S. 94 f.) hat darauf hingewiesen, dass in der Interaktion zweier Systeme ein „Drittssystem“ entsteht. In dieses Drittssystem fallen dann die externen System/Umwelt-Differenzen der Ausgangssysteme (von Lehrenden und Lernenden und weiteren am Lernprozess beteiligten Systemen) und gleichzeitig ist dieses Drittssystem selbst wieder Umwelt der Systeme. Es ist aber nicht mit einem System identisch und daher auch nicht steuerbar. Bei der atmosphärischen Stimmung liegt der Akzent somit auf dem beide Subjekte verbindenden Zwischenraum als etwas Eigenem. Dieser Zwischenraum im pädagogischen Prozess lässt sich nun allerdings nicht nur über Formen der „Kommunikation“ und „Konstruktion“ beschreiben, wie es Systemtheorie und Konstruktivismus vorschlagen, sondern es ist auch eine physisch spürbare leibliche Resonanz „und damit einhergehende Einleibung in gemeinsame Situationen“ (Lüdtke 1998, S. 287). Dieser Verschmelzungsprozess zu einer quasi-leiblichen Einheit der Gruppenatmosphäre baut sich in jeder Situation neu auf und hat daher eine nicht planbare Eigendynamik.

Wie wichtig die pädagogische Atmosphäre im Lernprozess ist, zeigt z. B. das Ergebnis einer Untersuchung zur Selbstlernkompetenz. Gefragt nach den Möglichkeiten zum Ausbau des selbstgesteuerten Lernens sehen die Befragten im Bereich der atmosphärischen Gestaltung das größte Potenzial zur Verbesserung ihrer Lernprozesse (vgl. Arnold/Gómez Tutor/Kammerer 2002, S. 21).

In der Untersuchung wurde danach gefragt, wodurch die eigenen Lernergebnisse verbessert werden könnten. Zehn Antwortmöglichkeiten standen dazu zur Verfügung. Die fünf meist genannten lauten (prozentuale Verteilung in Klammern): „Wenn ich eine angenehme Lernatmosphäre schaffen kann“ (76,3 %); „wenn ich Lernmethoden selbst wählen kann“ (74,9 %); „wenn ich bestimmte Regelmäßigkeiten beim Lernen einhalte“ (73,4 %); „wenn ich mein Lernen selbst kontrollieren kann (70,9 %); „wenn ich bestimmen kann, wer mich beim Lernen unterstützen soll“ (70,3).

Das Atmosphärische ist – obgleich seiner konstituierenden Bedeutung für Lernprozesse – bisher noch kaum explizit Gegenstand empirischer Untersuchungen geworden, sieht man von Analysen zum Schul- oder Betriebsklima ab (vgl. z. B. Varbelow 2003; Gontard 2002). Es scheint die „diffuse Form des Gespürten“ (Schubert 2003, S. 108) zu sein, die sich einer objektivierenden Betrachtung entzieht. Darüber hinaus beziehen sich sowohl Bollnows Überlegungen, als auch daran anschließende Arbeiten vor allem auf das Atmosphärische in Erziehungsprozessen. Was bisher völlig fehlt, ist eine Untersuchung der Atmosphäre in erwachsenenpädagogischen Lernsituationen. Mögliche Zugänge sollen im Folgenden aufgezeigt werden, um abschließend einige für die Lehr-Lern-Forschung interessante Fragestellungen zu skizzieren.

3. Bedeutung von leiblich-affektiv wirksamen Umweltqualitäten und Spannungszuständen für den Lernprozess

Atmosphäre ist eine im Raum erstreckte Stimmung, die leiblich-affektiv durch die Wahrnehmung spezifischer Umweltqualitäten empfunden wird. Die Atmosphäre stellt eine räumliche Einheit dar, die Umweltqualitäten und leiblich-affektives Selbst verbindet. In der Atmosphäre sind Selbst und Umwelt noch untrennbar ineinander verschränkt (vgl. Böhme 1989, 1995, 2001; Hauskeller 1995).

Auf Grund der zentralen Bedeutung des Leibes ist eine phänomenologische Leibtheorie (vgl. Schmitz 1989, 1994) eine wichtige Voraussetzung für eine angemessene Beschreibung der Atmosphäre. Der Leib wird demnach primär als Zusammenspiel von Engungs- und Weitungsprozessen erfahren. Die affektiv-leibliche Wirkung von Umweltqualitäten lässt sich ebenso wie die Gefühle auf Engungs- und Weitungsprozesse bzw. Prozessmuster zurückführen. Lernprozesse folgen dem primären Code von Spannung und Entspannung. Dies heißt, ein Verhalten erfolgt entweder in einem angespannten oder einem entspannten Zustand. Die Spannungsbestimmung des vegetativen Nervensystems dient der Aufrechterhaltung der Homöostase. Grundzustand ist die Entspannung, bei gleichgewichtsbedrohenden Ereignissen wird die Anspannung mit dem Ziel aktiviert, den Organismus zu schützen und die Gefahr zu bewältigen. Nach erfolgreicher Gefahrenabwehr kann der Organismus wieder in den Entspannungszustand zurückversetzt werden. Häufig mögen zur Problemlösung vorhandene Strukturen ausreichen, falls dem nicht so ist, wird die Veränderung dieser Strukturen und damit Lernen notwendig. Ein praxisorientiertes Lernverständnis macht es möglich, Lernen als entspannende Strukturveränderungen einer anspannenden Problemlage aufzufassen (vgl. Ciompi 1999, S. 107–113).

Neurobiologische Forschungen haben gezeigt, dass das effektivste Lernen in Form eines solchen Spannungsbogens stattfindet. Probleme sollten genug Neues bieten, um eine Herausforderung darzustellen – also Anspannung auslösen, aber dennoch lösbar sein, um die Entspannung nicht zu lange herauszuschieben (vgl. Roth 2003, S. 310 ff.). Lernblockaden durch ein Übermaß an Stresshormonen (vgl. Vester 2001, S. 99 ff.) treten vor allem auf, wenn die ideale Lernsituation eines einfachen Problems verlassen und zusätzlicher Druck durch Lernsituationsexterne Faktoren ausgelöst wird. Der Spannungsbogen des Lernens wird durch die gleichzeitige Anwesenheit verschiedener Problemlagen und die Hierarchie mehrerer Struktur- und damit Lernebenen verkompliziert. Ein Problem kann ungelöst mitgetragen werden, während andere Probleme angegangen werden. Ein tieferliegendes Problem kann auch im Hintergrund wirksam bleiben, während im Vordergrund oberflächlichere Probleme gelöst werden. Solche ungelösten Probleme verhindern, dass der Spannungsbogen zurückführt und der Organismus in den Entspannungszustand zurückkehrt. In einer Situation, in der noch keine viablen neuen Strukturen vorhanden sind, während gleichzeitig die alten Strukturen keine Lösung liefern, verwandeln sich die an sich produktiven Anspannungen in unproduktive Abwehrmechanismen, mit denen die alten Strukturen aufrechterhalten werden. Physisch manifes-

tieren sich die Abwehrmechanismen in Muskelpanzerungen. Abwehrmechanismen verhindern Lernen (vgl. Kösel 1995, S. 84). Entspannung kann daher durch eine entsprechende Raum²- und Gruppenatmosphäre begünstigt werden.

Für die pädagogische Gruppendynamik bzw. -atmosphäre hat Lüttke ein Modell und operationalisierte Faktoren vorgeschlagen. Generell gibt es für die Gruppenatmosphäre in Gruppendynamik und Gruppenklimaforschung (vgl. Sader 1998) interessante Ergebnisse. Zu einem Verständnis der Atmosphäre als zeitlichem Prozess sind z. B. Gruppenphasenverlaufmodelle aufschlussreich. Für die besonders atmosphärenrelevante Haltung der Gruppenleitung gibt es den auf Tausch und Tausch zurückgehenden Vorschlag, die Einteilung der Leitungsstile nach dem Freiheitsgrad der Gruppe in autoritär, demokratisch und laissez faire um eine Achse der emotionalen Dimension – Wertschätzung, emotionale Wärme, Zuneigung vs. Geringschätzung, emotionale Kälte und Abneigung – zu einem Koordinatenkreuz zu erweitern. Aus diesem wird ersichtlich, dass der demokratische Leitungsstil zu einer entspannten Atmosphäre beiträgt (vgl. Knapp 1999). Auch zu berücksichtigen sind andere Theorien zu pädagogischen Haltungen und Leitungsstilen wie etwa im Modell des TZI oder der klientenzentrierte Gesprächsführungsstil Rogers.

Für die Erwachsenenpädagogik heißt dies, den mitgebrachten Spannungszuständen – also bestehende Handlungsproblematiken und Lernprojekten – der Teilnehmenden und der atmosphärischen Wirkung der Umgebungsqualitäten Rechnung zu tragen.

3.1 Zur leiblich-affektiven Wirkung der Raumatmosphäre

Einen ersten Ansatz zu einer erwachsenenpädagogischen Theorie der Raumatmosphäre hat Ortmann (1997) in einem Bericht geliefert, der die Erfahrung mit einem atmosphärisch bewusst gestaltetem Hochschulraum beschreibt und reflektiert. Ortmann nimmt an, „daß Stimmungen und Gefühle ... in starkem Maße hervorgerufen und erhalten werden von räumlichen Atmosphären. Eine liebevolle und klare Ausgestaltung der Räume weckt Gefühlslagen, die lernfördernd sind. Verwahrloste Räume dagegen rufen Unbehagen und Gleichgültigkeit hervor“ (ebd. S. 184). Auf Grund der Verbindung von Gefühlen und körperlicher Bewegung sind die im Raum gegebenen Bewegungsmöglichkeiten ein zentrales Moment (ebd. S. 184). Ortmann unterscheidet mit Heidegger die „Geworfenheit“ vom „Wohnen“ als Modi des Raumhabens. Im Modus der Geworfenheit wird der konkret erlebte Raum durch eine mathematische Raumabstraktion überdeckt. Dies geschieht für die Betroffenen als „Prozeß der Vergleichgültigung gegenüber ihrer räumlichen und das heißt körperlichen Existenz“ (ebd. S. 192). Ortmann kritisiert, dass Universitäten und Schulen Institutionen seien, in denen die

2 Anknüpfungspunkte gibt es hier zur Umweltpsychologie (vgl. Mehrabian 1987) und zur Lernökologie (vgl. Siebert 1991; Reck-Hog 1999).

räumliche Befindlichkeit der in ihnen lebenden Erwachsenen und Kinder kaum ernst- und wahrgenommen werde. Dadurch würden die unbewussten Regungen und Impulse körperlicher Art, die durch die Räumlichkeit beständig ausgelöst würden, ignoriert und unterdrückt (vgl. ebd. S. 192 f.). Im Modus des Wohnens hingegen könnten sich „*humane Bedürfnisse*“ äußern (ebd. S. 190). Das pädagogische Problem besteht also darin, ein Bewusstsein der leiblich-affektiven Erfahrungsdimension zurückzugewinnen. „Im erlebten Raum haben Gefühle *ihren Raum* und ebenso ihre Zeit. Durch sie kann der Raum erfüllt und zur *Atmosphäre* werden. Der Raum aber wird damit zur *Wohnung*, d. h. zu einem Ort, an den ich zurückkehren und mich ‚erholen‘ kann“ (ebd. S. 196). Ortman geht wie auch Lütke (1998, S. 253 ff.) nicht von verschiedenen lernwirksamen Atmosphären aus, sondern von der Beziehung des Menschen zum Raum. Die unzureichende Raumgestaltung ist demnach eine Folge eines Erlebnisraums-Verlusts.

3.2 Zur leiblich-affektiven Wirkung der Gruppenatmosphäre

Zur Raumatmosphäre tragen neben Objekteigenschaften auch die Körperausdrücke anderer Organismen bei. In einem Lerngeschehen reagieren die Beteiligten also leiblich affektiv auf die Körperausdrücke der anderen. Diese leiblich-affektiven Reaktionen manifestieren sich als ein spezifischer Körperausdruck, der wiederum neue leiblich-affektive Reaktionen bei dem Gegenüber hervorrufen kann. Die Gruppenatmosphäre ist demnach ein rekursiver, interorganismischer Interaktionsraum (vgl. vom Hövel 2005). Insbesondere sind drei Formen der Affektkommunikation zu unterscheiden:

- *Affektabstimmung* zielt auf intersubjektive Übereinstimmung von Affekten: Ein System übernimmt den Spannungszustand eines anderen Systems und spiegelt ihm diesen im Ausdruck zurück. Bei der Affektabstimmung werden nicht Spannungszustände wechselseitig ausgetauscht, sondern ein System passt sich einem anderen System an. Affektabstimmung erzeugt eine gemeinsame Stimmung (vgl. Levold 1998; Goleman 1997).
- *Spannungsregulation* meint, dass der Spannungszustand eines Systems durch das Einwirken eines anderen Systems sich intentional verändert. Spannungsregulation kann steigernd oder abschwächend wirken, ihr Ziel ist ein optimaler Spannungszustand. Sie wirkt als veränderndes Regulativ (vgl. Levold 1998).

Bei der *Affektansteckung* wird ein individueller oder kollektiver Affektzustand bei hoher Energie übertragen. Mit Ciompis fraktaler Affekttheorie lässt sich eine Gruppe als ein Feld verstehen, in dem die Stimmung der Leitung und die Eigenstimmung der Teilnehmenden sich gegenseitig in ihrer jeweiligen energetischen Stärke bestimmen.

Gelungene Affektkommunikation, d. h. eine „koevolutive Stimmung“ (Arnold/Siebert 1995, S. 161) hängt weniger vom Thema oder der didaktischen Planung ab, als vom aktuellen Zusammenspiel atmosphärischer Faktoren wie Raum, Zeit und dem leiblich-affektiven Zustand der Beteiligten.

4. Atmosphäre und Einleibung als zentrale Kategorien struktureller Kopplung

Die Phänomenologie kann mit dem Phänomen der Einleibung (vgl. Schmitz 1989, 1994; Lüdtke 1998) helfen, die leiblich-affektive Dimension der Strukturkopplung besser zu verstehen. Nach Schmitz charakterisiert das Leibkonstrukt den dynamischen Dialog zwischen Engung und Weitung, d. h. An- und Entspannung. Wie bereits angedeutet wirken die Beteiligten in einem Lernprozess durch ihre leiblich-affektiven Reaktionen wechselseitig aufeinander ein. Diese Interaktion findet in der Konstruktion eines den eigenen Leib übergreifenden Quasi-Leib seine Entsprechung. Schmitz nennt diese Einbeziehung von Umweltfaktoren in die Leibkonstruktion „*Einleibung*“. In der Einleibungs-Konstruktion werden die Inputs nicht zur Konstruktion eigenständiger Gegenstände, sondern zur Konstruktion der die Umweltfaktoren mit dem Organismus verbindenden Wirkungsgefüge nutzbar gemacht. Primärer Wahrnehmungsinhalt sind demnach Brückenqualitäten, „die ebenso an den Gegenständen wahrgenommen wie am eigenen Leib gespürt werden und daher der leiblichen Kommunikation als Klammern der Integration bei der Bildung übergreifender leiblicher und quasi-leiblicher Einheit dienen“ (Schmitz 1994, S. 131). Durch Einleibung gelingt es, die dynamischen Strukturen fremder Systeme und des eigenen Organismus angemessen zu konstruieren und so deren Interagieren harmonisch zu steuern. Hierfür reicht es schon, wenn eines der Systeme sich in das andere „einleibt“. Beispiele für eine solche einseitige Einleibung sind die Affektansteckung und die Spannungsregulation. Brocher (1999, S. 47 f.) spricht hier auch von einer vorübergehenden „Identifizierung“ mit bestimmten Verhaltensanteilen des Gegenübers wie z. B. Gefühlstönungen oder Bewegungen. Bei der wechselseitigen Einleibung hingegen fluktuieren die Dominanzrollen. Ein wichtiges Beispiel ist die AffektAbstimmung. In beiden Fällen ist die dynamische Struktur eines anderen Systems in einem System konstruiert und ermöglicht Interaktion. Mit der Einleibung liegt also eine – auch in der Neurobiologie durch Untersuchungen zu Spiegelneuronen beschriebene – Strukturkopplung vor (vgl. Bauer 2005)³.

Gelungene Einleibung heißt, dass die Umwelt der dynamischen Grundstruktur des Organismus entspricht. Der Organismus kann sich in ihr entfalten, sie ist für ihn bewohnbar und damit sicher. Die Unmöglichkeit einer Einleibung verweist hingegen auf die Andersartigkeit gegenüber dem Organismus. Eine solche organismusfremde Umwelt ist eine potenzielle Gefahr für den Organismus. Er reagiert mit Anspannung, der dynamisch in die Umwelt eingebettete Organismus verwandelt sich in einen starren gepanzerten Körper.

Mit der Einleibung gelingt es, den Zusammenhang der verschiedenen Aspekte der Atmosphäre verständlich zu machen. Die Einleibung ist eine konstruktivistische Theorie insofern die Umwelt Möglichkeiten der Einleibung ein- oder ausschließt, die Einlei-

3 Spiegelneuronen sind Nervenzellen im Gehirn, die bei Beobachtung einer Verhaltensweise die gleichen Gefühle auslösen, als würde man die Tätigkeit selbst ausführen. Neurophysiologisch ließe sich dadurch möglicherweise auch die Empathiefähigkeit erklären.

bung selbst jedoch einen aktiven Konstruktionsprozess darstellt, der diese Umweltpotenziale ergreift, ignoriert oder an deren Mangel scheitert. In der Einleibung gelingt es, die Umwelt in einen schützenden, von Leben erfüllten Innenraum zu integrieren.

5. Fazit

Die pädagogische Atmosphäre eröffnet u. E. ein neues Forschungsfeld, das für die Erwachsenenbildung einen Bereich ausleuchtet, der angesichts seiner weit reichenden Bedeutung für Lernprozesse bisher nur marginal theoretisch reflektiert wurde, obwohl die Praxis längst um die Relevanz einer positiven Lernatmosphäre weiß. Möglicherweise findet sich mit der pädagogischen Atmosphäre eine beschreibbare Dimension für das in der strukturellen Kopplung entstehende „Drittssystem“ (Fuchs 1999, S. 94 ff.). Erst das Verständnis dieses Systems dürfte für die Dynamik, Kontingenz und Wirkung pädagogischer Interventionen sensibilisieren.

Eine Beschäftigung mit der erwachsenpädagogischen Atmosphäre wirft u. a. folgende Fragen auf:

- Wie beeinflussen individuelle Stimmung, emotionale Befindlichkeiten, Raumatmosphäre und Gruppenatmosphäre das Lehr-Lerngeschehen?
- Inwieweit wirkt sich das Atmosphärische auf die Dynamik und die Permanenz struktureller Kopplung aus?
- Wie lassen sich gelungene „Einleibungs-Prozesse“ im Lerngeschehen fördern?
- Inwiefern und in welchem Grade ist die leiblich-affektive Wirkung von Umweltqualitäten auf Lernprozesse universell, welche Bedeutung kommt hier kulturellen und subjektiven Einflussfaktoren zu und welche Form besitzt das Beziehungsgefüge zwischen beiden Ebenen?
- Ist die Pädagogische Atmosphäre auf Grund ihrer Bindung im Leiblich-Affektiven ein Spezifikum des Lernens in Face-to-face-Situationen oder findet sie sich auch – und wenn ja in welcher veränderten Form – in informations- und kommunikationstechnisch basierten Lernsituationen wieder?

Literatur

- Arnold, R. (2005): Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Baltmannsweiler
- Arnold, R./Gómez Tutor, C./Kammerer, J. (2002): Selbstlernkompetenzen auf dem Prüfstand. Arbeitspapier 2 des Forschungsprojekts „Selbstlernfähigkeit, pädagogische Professionalität und Lernkulturwandel“. Pädagogische Materialien der Universität Kaiserslautern, H. 14
- Arnold, R./Siebert, H. (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler
- Bauer, J. (2005): Warum ich fühle, was du fühlst: Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneuronen. Hamburg
- Böhme, G. (1989): Für eine ökologische Naturästhetik. Frankfurt a.M.
- Böhme, G. (1995): Atmosphäre: Essays zur neuen Ästhetik. Frankfurt a.M.

- Böhme, G. (2001): *Ästhetik: Vorlesungen über Ästhetik als allgemeine Wahrnehmungslehre*. München
- Bollnow, O. F. (1964). *Die Pädagogische Atmosphäre. Untersuchungen über die gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung*. Heidelberg
- Brocher, T. (1999): *Gruppenberatung und Gruppendynamik*. Leonberg
- Bürmann, J. (1997): *Humanistische Pädagogik in Schule, Hochschule und Weiterbildung*. Bad Heilbrunn
- Ciampi, L. (1999): *Die emotionalen Grundlagen des Denkens: Entwurf einer fraktalen Affektlogik*. 2. Aufl. Göttingen
- Damasio, A. R. (2000): *Ich fühle also bin ich*. München
- Fuchs, P. (1999): *Intervention und Erfahrung*. Frankfurt a.M.
- Fuchs, Th. (2000): *Leib, Raum, Person: Entwurf einer phänomenologischen Anthropologie*. Stuttgart
- Goleman, D. (1997): *Emotionale Intelligenz*. München
- Gontard, M. (2002): *Unternehmenskultur und Organisationsklima: eine empirische Untersuchung*. München
- Hauskeller, M. (1995): *Atmosphären erleben: Philosophische Untersuchungen zur Sinneswahrnehmung*. Berlin
- Hövel, E. v. (2005): *Pädagogische Atmosphäre in der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik. Unveröffentlichte abschließende Studienarbeit im Fernstudium Erwachsenenbildung an der Universität Kaiserslautern*
- Holzäpfel, G. (2002): *Leib, Einbildungskraft, Bildung*. Bad Heilbrunn
- Karmann, G. (1987): *Humanistische Psychologie und Pädagogik*. Bad Heilbrunn
- Knapp, R. (1999): *Konstitutive Momente pädagogischer Situationen*. In: Badry, E./Buchka, M./Knapp, R. (Hrsg.): *Pädagogik: Grundlagentexte und Anwendungsfelder*. Neuwied/Kriftel, S. 111–146
- Kösel, E. (1995 b): *Die Modellierung von Lernwelten: Ein Handbuch zur subjektiven Didaktik*. Elztal-Dallau
- Levold, T. (1998): *Affektive Kommunikation und systemische Therapie*. In: Hildenbrand, B./Welter-Enderlin, R. (Hrsg.): *Gefühle und Systeme*. Heidelberg, S. 18–51
- Lüdtke, U. (1998): *Die Pädagogische Atmosphäre: Analyse – Störungen – Transformation – Bedeutsamkeit: Eine anthropologische Grundlegung der Sprachheilpädagogik*. Frankfurt a.M./Berlin/Bern u. a.
- Maturana, H. R. (1985): *Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit*. 2. Aufl. Wiesbaden
- Meyer-Drawe, K. (1984): *Leiblichkeit und Sozialität*. München
- Mehrabian, A. (1987): *Räume des Alltags: Wie die Umwelt unser Verhalten bestimmt*. Frankfurt a.M./New York
- Merleau-Ponty, M. (1966): *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin
- Ortmann, H. (1997): *Lernatmosphären: Vorüberlegungen zu einer hochschuldidaktischen Raumtheorie – Ein Bericht*. In: Bürmann, J., a.a.O.: S. 179–198
- Rahm, D. u. a. (1993): *Einführung in die integrative Therapie: Grundlagen und Praxis*. Paderborn
- Reck-Hog, U. (1999): *Der sozialökologische Ansatz in der Erwachsenenbildung*. In: Tippelt, R. (1999): *Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 2. Aufl. Opladen, S. 145–156

- Roth, G. (2003): Denken, Fühlen, Handeln: Wie das Gehirn das Verhalten steuert. Frankfurt a.M.
- Sader, Manfred (1998). Psychologie der Gruppe. Weinheim/München
- Schmitz, H. (1989): Leib und Gefühl: Materialien zu einer philosophischen Therapeutik. Paderborn
- Schmitz, H. (1994): Neue Grundlagen der Erkenntnistheorie. Bonn
- Schubert, V. (2003): Die pädagogische Atmosphäre revisited. In: ders./Klika, D. (Hrsg.): Bildung und Gefühl. Baltmannsweiler, S. 107–149
- Siebert, H. (1991): Lernökologie. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 27, S. 64–69
- Varbelow, D. (2003): Schulklima und Schulqualität im Kontext abweichender Verhaltensweisen. Marburg
- Vester, F. (2001): Denken, Lernen, Vergessen. München