

# » Atmosphären des Lehrens und Lernens: Annäherung an ein soziales Phänomen

## I. Der Lernort als Zentrum der Lehr-Lernatmosphäre

Etymologisch kommt das Wort „Atmosphäre“ aus dem Griechischen und bedeutet Dunst oder Hauch (atmós), der eine Kugel (sphaira) umgibt. In der Geografie und Astronomie bezeichnet Atmosphäre die gasförmige Schicht um einen Himmelskörper. In der Übertragung auf Bildungskontexte sind hier zwei Anknüpfungspunkte relevant: Die Lehr-Lernatmosphäre braucht ein Zentrum und sie existiert als wahrnehmbares, aber nicht sichtbares Phänomen um dieses Zentrum herum. Entscheidend für pädagogische Fragen ist dabei zum einen, wie Atmosphären erfahrbar werden, und zum anderen, welche Gestaltungsoptionen sich im und durch das pädagogische Arrangement ergeben. Bislang gibt es keine Theorie, die erklärt, wie sich die Atmosphäre aus einer für die pädagogische Praxis relevanten Gestaltungsperspektive heraus in Bildungskontexten beschreiben lässt.<sup>1</sup> Weil aber auch der Begriff der Atmosphäre selbst mehr als vage bleibt, soll im Folgenden eine theoriegeleitete und empirisch angereicherte Annäherung an diesen geleistet werden. Dabei wird davon ausgegangen, dass Atmosphären über die Erforschung von Lernkulturen<sup>2</sup> erfasst werden können. Die Lernkulturen bilden damit die Analyseperspektive für die Beschreibung von komplexen Bildungsrealitäten,<sup>3</sup> die die Lehr-Lernatmosphäre als soziales Phänomen mit einschließt. Gleichzeitig liefern sie aber auch Anhaltspunkte für Gestaltungsmomente von Bildungsprozessen.

Das Zentrum von Lehr-Lernatmosphären ist der Lernort. Dieser ist für alle am Lernprozess Beteiligten der zentrale Orientierungs- und Bezugspunkt, der die Lernhandlungen erst ermöglicht.<sup>4</sup> Die Lernorte sind dabei „mehrdimensionale, gestaltete und gestaltbare Räume, in denen Lernen (...) stattfinden kann.“<sup>5</sup> Das heißt, der Blick auf den Lernort beschränkt sich nicht nur auf die konkreten Räumlichkeiten und deren Ausstattung, sondern umfasst auch die Bildungsinstitution/-einrichtung als solche, angefangen von ihrer geografischen Lage (z.B. städtisch, ländlich, maritim) über das regionale und institutionelle bis hin zum formalrechtlichen Umfeld (z.B. Kooperationsnetzwerke, Funktion im Bildungssystem). Für die Lernerfahrung und die Emotionen, die man mit der Erfahrung verbindet, macht es einen Unterschied, ob ein Bildungsangebot an einer Schule, einer Weiterbildungseinrichtung, einer Universität oder in den Räumlichkeiten am Arbeitsplatz stattfindet. Auch die geografische Lage der Bildungseinrichtung, ob eher ländlich oder städtisch, wirkt sich auf die Pro-

filbildung der Einrichtungen und die anvisierten Lehr-Lernprozesse aus. Am Beispiel Niedersachsen zeigt sich, dass mit den Heimvolkshochschulen öffentlich-geförderte Weiterbildungseinrichtungen existieren, die sich abseits der urbanen Zentren befinden, um ein entschleunigtes Lernen in der Distanz zum Alltag zu ermöglichen.<sup>6</sup> Mit einer Lernkulturanalyse kann gezeigt werden, wie auf der mesodidaktischen Planungsebene (Bildungsmanagement und Programm-/Angebotsplanung) vor allem die regionalen und institutionellen Bezüge für die Lernortgestaltung hergestellt werden (z.B. Gestaltung der regionalen Bildungslandschaft, bauliche Beschaffenheit, Seminarraumausstattung). In der konkreten mikrodidaktisch konzipierten Lehr-Lernsituation (Teilnehmende und Kursleitende) sind es eher die konkreten Aneignungs- und Erfahrungsangebote des Lernorts, die die Atmosphäre beeinflussen (z.B. Lehr-Lernmaterialien, Lehr-Lernbeziehungen, Möglichkeiten der Begegnung und des Rückzugs). Erfasst werden können damit sowohl die meso- und mikrodidaktische Ebene als auch das Zusammenwirken der unterschiedlichen Gestaltungsperspektiven in der konkreten verwirklichten Lehr-Lernsituation.

## II. Die Beteiligten schaffen sich ihre Stimmungsräume

Damit der Lernort für die Lernenden eine Bedeutung erlangt, müssen die Subjekte ihn gefühlsmäßig erfahren und begreifen. Er muss leiblich-spürbare Regungen wie Freude, Trauer, Angst oder Lust auslösen. Die Lernenden sind dann affektiv betroffen.<sup>7</sup> Reckwitz<sup>8</sup> spricht hier von der Kulturalisierung des Ortes: Er ist in der Lage, Gefühlsregungen in uns auszulösen, kann Emotionen binden (Affizierung) und wird dadurch subjektiv bedeutsam. Werden die Bedeutungen intersubjektiv geteilt, etwa indem andere am gleichen Ort vergleichbare Gefühlsregungen beschreiben und sich darüber austauschen, objektiviert sich diese Bedeutung. Diese affektive Aufladung der Orte geschieht immer darüber, dass das Subjekt Beziehungen zu den verfügbaren Elementen am Lernort eingeht – sowohl zu Personen als auch Objekten. Für Rosa<sup>9</sup> stellt sich



Christian Kühn, M.A.

Wissensch. Mitarbeiter  
am Institut für  
Berufspädagogik und  
Erwachsenenbildung  
der Leibniz Universität  
Hannover

christian.kuehn@  
ifbe.uni-hannover.de

<sup>1</sup> Gieseke, W. (2010): Atmosphäre in Bildungskontexten – Beziehungstheoretische Überlegungen. In: Egger, R./Hackel, B. (Hrsg.): Sinnliche Bildung? Pädagogische Prozesse zwischen vorprädikativer Situations- und reflexivem Anspruch. Wiesbaden, S. 57–70, 63.

<sup>2</sup> Zum Begriff vgl. Fleige, M./Robak, S. (2018): Lehr-Lernkulturen in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R./von Hippel, A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 6. Auflage. Wiesbaden, S. 623–642.

<sup>3</sup> Zum Forschungsansatz vgl. Kühn, C. (2018): Hauptteil: Junior-Akademie Bad Bederkesa. Eine Lernkulturanalyse. In: Kühn, C./Robak, S./Matzen, J. (Hrsg.): Der Lernlust folgen. Neues entdecken. Eine Lernkulturanalyse der Junior-Akademie Bad Bederkesa. Bielefeld, S. 21–230, 43ff.

<sup>4</sup> Kraus, K. (2010): Aneignung von Lernorten in der Erwachsenenbildung. Zur Empirie pädagogischer Räume. In: Report 2/2010: Lernorte und Lernwege, S. 46–55, 47.

<sup>5</sup> Kühn, 2018, S. 61.

<sup>6</sup> von Ameln, F. (2014): Heimvolkshochschulen in Niedersachsen. Befunde zu Profil und Bildungsverständnis. URL: www.die-bonn.



de/doks/2014-heim  
volkshochschule-01.pdf

<sup>7</sup> Schmitz, H. (1998):  
Der Leib, der Raum und  
die Gefühle. Ostfildern.

<sup>8</sup> Reckwitz, A. (2017):  
Die Gesellschaft der  
Singularitäten. Zum  
Strukturwandel der  
Moderne. Berlin.

<sup>9</sup> Rosa, H. (2018):  
Lernen durch Resonanz.  
Interview mit dem So-  
ziologen Harmut Rosa.  
In: Weiterbildung. Zeit-  
schrift für Grundlagen,  
Praxis, Trends 6/2018,  
S. 6–8.

<sup>10</sup> Ebd., S. 6.

<sup>11</sup> Muuß-Merholz, J.  
(2018): Renaissance  
statt Rettung der  
Bildungsorte. Die Be-  
deutung realer Lernorte  
angesichts des digitalen  
Wandels. In: Weiter-  
bildung. Zeitschrift für  
Grundlagen, Praxis,  
Trends 6/2018, S.  
14–17.

<sup>12</sup> Lefebvre, H. (1974):  
Die Produktion des  
Raums. In: Dünne,  
J./Günzel, S. (Hrsg.)  
(2006): Raumtheo-  
rie. Grundlagentexte  
aus Philosophie und  
Kulturwissenschaften,  
Frankfurt a. M., S.  
330–342.

<sup>13</sup> Vgl. De Certeau, M.  
(1988): Kunst des Han-  
delns. Berlin, S. 217f.

<sup>14</sup> Vgl. Rohs, M. (2010):  
Zur Neudimensionie-  
rung des Lernortes.  
In: Report 2/2010:  
Lernorte und Lernwege,  
S. 34–45.

hier eine Resonanz ein, die für ihn das Wesen jedes Lernprozesses ist. Diese Resonanz Erfahrung ist an zwei Bedingungen geknüpft: Man wird in irgend-einer Weise affektiv berührt und man kann selbst an dem Ort wirksam werden: etwas Neues schaf-fen, Perspektiven wechseln, sinnliche Erfahrun-gen machen. „Etwas ruft mich an, ich antworte da-rauf und erfahre mich dabei als selbstwirksam.“<sup>10</sup> Der Lernort erwächst darüber zum gestalteten Be-zugspunkt, an dem die Menschen zu einer gewissen Zeit zusammenkommen, sich (bezogen auf organi-sierte Lernprozesse) mit einem bestimmten Thema beschäftigen und Interaktions- und Kommunika-tionsprozesse ermöglicht werden. Die Teilneh-men können über diese Beziehungen mit sich selbst und mit der Welt in Verbindung treten. Genau diese Möglichkeit der körperlichen Involviertheit und der physischen Begegnung ist und bleibt die Stärke in-stitutionalisierter Lernorte<sup>11</sup> – auch und gerade ge-genüber virtuellen Lernorten. Es ist eine offene Fra-ge, inwieweit beim Lernen an virtuellen Orten, die über entsprechende Endgeräte zugänglich gemacht werden, Atmosphären geschaffen und gestaltet werden können. Zwar bringt zeit- und ortsflexibles Ler-nen Vorteile mit sich, aber es fehlt dann der feste Bezugs- und Orientierungspunkt, an dem sich die Lernerfahrung andockt. Mit der Flexibilisierung des Lernens wird somit auch der Ort flüchtig.

Erkenntnisreich ist in diesem Zusammenhang, sich mit dem Verhältnis von Ort und Raum ausein-anderzusetzen. Indem die Individuen ihre Hand-lungen auf einen bestimmten Ort beziehen, pro-duzieren sie eine spezifische Raum-Zeit-Relation. An der Produktion von Raum sind nach Lefebvre<sup>12</sup> das Wahrgenommene, das Konzipierte und das Gelebte bzw. Erlebte beteiligt. Der Raum ist damit ein soziales Beziehungsphänomen, welches krei-ert wird von den aufeinander bezogenen Handlungen der Individuen, die an einem Ort zusammenkom-

men, dort ihre biografischen Erfahrungen einbrin-gen und neue Erfahrungen machen. Der Ort ist in dieser Sichtweise zunächst nur eine Anordnung von physisch-zugänglichen Elementen, von fes-ten Punkten, zu denen die Individuen Beziehungen aufbauen können.<sup>13</sup> Bildungsinstitutionen sind in diesem Zusammenhang besondere Orte, da sie zum Zweck des Lernens existieren und je nachdem, wie sie gestaltet sind, spezifische Beziehungs- und Lern-erfahrungen ermöglichen oder eben verschließen.<sup>14</sup> Sie sind darauf ausgelegt, dass die Subjekte an be-stimmten Orten verweilen (müssen) und diese da-mit verändern. Lernkulturen beeinflussen, wie die Ordnung der Elemente an dem jeweiligen Ort aus-sieht und wie die Subjekte diesen unter der Variabi-lität von Zeit verändern bzw. mit ihm in Beziehung treten und interagieren können. Gerade institutio-nalisierte Lernorte verfügen häufig über spezifische physische Elemente (z. B. Tische, Stühle, Tafeln, Beamer, Stifte, Flipcharts usw.), die auf eine be-stimmte Art und Weise arrangiert sind und spezi-fische Beziehungs- und Interaktionsformen zulassen. Ein Stuhlkreis schafft andere Stimmungen als die klassische Stuhl- und Tischanordnung für den Frontalunterricht. Die so geschaffenen Räume wer-den in Organisationen, deren Zweck Bildung und Lernen ist, zu Bildungsräumen. Sie sind gleichzei-tig aber immer auch Stimmungsräume, in denen die involvierten Personen bestimmte Emotionen spüren und entwickeln können, die sich als Erfah-rung abspeichern. „In den 80er Jahren wurde ich zu einem Gastvortrag an einer Universität in einen fensterlosen, vollklimatisierten Seminarraum einge-laden. Ich fühlte mich wie in einem Käfig und be-schloß, diese Universität nie wieder zu besuchen.“<sup>15</sup> Die physischen Elemente des Lernortes waren hier offensichtlich so angeordnet, dass ein Stimmungs-raum geschaffen wurde, der eher mit einem Gef-ängnis in Verbindung steht als mit einem Ort der

persönlichen Entfaltung und der Bildung. Diese Verbindungen werden wieder aktiviert, selbst dann, wenn man die Orte erst Jahre oder Jahrzehnte später wieder betritt.

Atmosphären verweisen somit darauf, in welches Verhältnis Raum und Zeit zueinander gesetzt werden.

Für den Zugang zur und die Erfahrung von Welt sind damit sowohl räumliche als auch zeitliche Aspekte konstitutiv.<sup>16</sup> Sie strukturieren die Stimmungsräume und geben die Richtung vor, welche Emotionen in welcher Intensität in den Interaktions- und Beziehungsstrukturen der involvierten Personen möglich sind.<sup>17</sup>

### III. Positive emotionale Muster als Grundlage lebenslanger Lernprozesse

Emotionen sind Gefühle, die „neben Wahrnehmen und Denken die Grundzustände unseres Erlebens [sind].“<sup>18</sup> Die Emotionsforschung zeigt, dass Emotionen steuernde Wirkungen haben für kognitive Prozesse, die das Denken, die Lerntätigkeiten und vor allem Bewertungs- und Entscheidungsprozesse leiten. Für Bildungsprozesse wachsen Emotionen damit zu einer eigenständigen Größe heran. Vor allem für vier pädagogisch relevante Aspekte werden die Wirkungen von Emotionen diskutiert: Lernlust/-widerstände, Bildungsentscheidungen, Lerninteresse und Motivation. Zusammenfassend lassen sich hieraus drei zentrale Annahmen zum Zusammenhang von Emotionen und lebenslangen Lernprozessen ableiten:

a) Eine positive Haltung zum Lernprozess selbst bildet die Grundlage für lebenslanges Lernen und führt dazu, dass eine Bereitschaft zur Offenheit, Fähigkeiten der Frustrationsverarbeitung und eine anhaltende Neugierde im gesamten Lebensverlauf aufrechterhalten werden können.<sup>19</sup> Erst mit dieser Haltung kann sich Interesse entwickeln, welches „ein zyklisches Verhältnis eines Akteurs zu einem als relevant und attraktiv bewerteten Gegenstand“<sup>20</sup> beschreibt. Dieses Verhältnis ist dadurch geprägt, dass sich über einen längeren Zeitraum eine positive emotionale Einstellung zu dem Gegenstand entwickelt – von der ersten positiven Begegnung über Phasen des Ausprobierens bis hin zur Verfestigung des Interesses in Form von Liebhabereien oder intensiver Auseinandersetzung. Führt das Interesse dazu, dass daran orientiert über einen längeren Zeitraum hinweg wesentliche biografische Entscheidungen getroffen werden, um die Beziehungen zu dem Gegenstand aufrechtzuerhalten oder gar zu intensivieren, lässt sich von einer Interessenlage sprechen.

b) Als förderliche emotionale Muster werden diejenigen angesehen, die mit positiven Gefühlszuständen in Verbindung gebracht werden

und die darauf drängen, wiederholt zu werden („Affektoptimierung“).<sup>21</sup> Gerade in der Erwachsenenbildung wird oftmals darauf hingewiesen, dass stark formalisierte Lernorte einen Zwangscharakter für die Lernenden haben. Dies führt zu „defensivem Lernen“<sup>22</sup>, wird als negative emotionale Erfahrung abgespeichert und begünstigt eine Lernmüdigkeit im Lebensverlauf.<sup>23</sup>

Egal, wie stark die Lernwiderstände auch sind, die Fähigkeit zum Lernen bleibt immer erhalten, da sich emotionale Haltungen ein Leben lang verändern können.

Anthropologisch kann dies damit begründet werden, dass der Mensch keine festgeschriebene natürliche Umwelt besitzt, sondern diese selbst schaffen muss und damit immer offen für Veränderungen von außen wie von innen ist.<sup>24</sup>

c) Emotionsmuster werden stets in Beziehungen ausgeformt und in der Sozialisation habitualisiert. Von den erfahrenen Beziehungsqualitäten hängt dabei ab, welche Schemata als Grundhaltungen zum Lernen gebildet werden. Für Hattie ist die „Wirksamkeit der positiven Lehrer-Schüler-Beziehung (...) entscheidend dafür, dass Lernen stattfinden kann“ – wobei hier auch entgegnet werden kann, dass Lernen immer geschieht, selbst dann, wenn es nicht intendiert ist. Das heißt aber, dass gerade Erwachsene in ihrer Selbstregulation habituelle Emotionsschemata in organisierte und nicht-organisierte Lernprozesse einbringen, was lebensweltlich auch notwendig ist, um sich schnell in unterschiedlichen vorgefundenen Kontexten zurechtfinden zu können. Es wird davon ausgegangen, dass vor allem die Qualitäten familiärer und schulischer Beziehungen eine wesentliche Rolle bei der Entstehung grundlegender Emotionsmuster spielen, die lebenslang auf Lern- und Bildungsprozesse wirken.

### IV. Zum Verhältnis von Emotionen, Lernort und Atmosphäre

Ausgehend von der Studie zu den Junior-Akademien in Bad Bederkesa wird deutlich, dass die Beteiligten die Emotionen entlang von Beziehungen beschreiben, die sie vor Ort in einem bestimmten Zeitverlauf am eigenen Leib erfahren haben. Werden die am Lernprozess Beteiligten aber nach der Lehr-Lernatmosphäre befragt, ist charakteristisch, dass sie einen ganzen Stimmungsraum ansprechen, der mit bestimmten Gefühlsregungen verbunden wird: Freude, Glück, Lust und Spaß oder Angst, Bedrängnis und Trauer. Atmosphären bilden damit einen Teppich für die leiblich in den Beziehungen erfahrbaren Emotionen. Sie verweisen darauf, dass die Beteiligten die Beziehungen so aufbauen, dass sie spezifische Stimmungsräume schaffen, in denen bestimmte Emotionen mit hoher Wahrscheinlichkeit auftreten. Diese Räume werden in den Interak-

<sup>15</sup> Siebert, H. (1999): Rückblicke Lernräume. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung: Lernarchitekturen. 4/1999, S. 44.

<sup>16</sup> Vgl. Döring, J. (2010): Spatial Turn. In: Günzel, S. (Hrsg.): Raum. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart/Weimar, S. 90–99, 90.

<sup>17</sup> Vgl. Gieseke, 2010, S. 62.

<sup>18</sup> Roth, G. (2015): Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt. (Überarbeitete Neuauflage). Stuttgart, S. 82.

<sup>19</sup> Vgl. Gieseke, W. (2007): Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungs-theoretischer Sicht. Bielefeld, S. 89.

<sup>20</sup> Grotluschen, A. (2010): Erneuerung der Interessetheorie. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung. Wiesbaden, S. 183.

<sup>21</sup> Roth, 2015, S. 91.

<sup>22</sup> Holzkamp, K. (1991): Lehren als Lernbehinderung. In: Forum Kritische Psychologie 27, S. 5–22.

<sup>23</sup> Vgl. Faulstich, P. (2009): Lernorte – Flucht aus der Anstalt. In: Faulstich, P./Bayer, M. (Hrsg.): Lernorte. Vielfalt von Weiterbildung- und Lernmöglichkeiten. Hamburg, S. 7–27.

<sup>24</sup> Vgl. Berger, P. L./Luckmann, T. (2007): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt a. M., S. 49ff.



tions- und Kommunikationsprozessen ausgehandelt und einander angeglichen. Atmosphären verweisen damit auf das emotionale Erleben in Beziehungen, sind typischerweise aber als von den Beteiligten beschreibbares Phänomen erst in der Reflexion des Lehr-Lernprozesses artikulierbar. Die Atmosphäre bleibt stets an den Lernort gebunden und stellt Bezüge her zu den dort eingegangenen Beziehungen, in denen Stimmungsräume geschaffen wurden.

Teilnehmende, die eine für sich  
lernförderliche Atmosphäre des Lernortes  
beschreiben, werden danach streben, diesen  
oder ähnliche Lernorte erneut aufzusuchen.

Tritt dieser Fall ein, ist davon auszugehen, dass die leiblich in den Beziehungen gemachten Erfahrungen an diesem Lernort lernförderliche Emotionsmuster erzeugen bzw. festigen, die zu Lernlust/-freude führen können. Im Sinne lebenslangen Lernens drängen diese positiven Emotionsmuster auf eine Wiederholung. „Und das ist eigentlich dieses Gefühl. Das meine ich mit Spirit. Und das hat mir so imponiert, dass ich dann wieder dabei sein wollte.“<sup>25</sup> Die an dem Lernort ermöglichten und gelebten Beziehungen sind dann nicht nur eine wesentliche Bedingung von Lernen, sondern als Ergebnis des Lernprozesses auch Initiationspunkte für kommende Bildungsentscheidungen.

## V. Atmosphären gestalten heißt, Lernkulturen zu gestalten

Nachhaltige Bildungsprozesse zeichnen sich dadurch aus, dass sie nachfolgendes Lernen beeinflussen, sowohl im negativen Sinne (z. B. Lernwiderstände) als auch im positiven (z. B. Lernlust). Eine (aufgeklärte) pädagogische Anthropologie, die davon ausgeht, dass der Mensch bildsam, ja sogar bildungsbedürftig ist,<sup>26</sup> muss auf die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen setzen, die individuelle Entwicklungsmöglichkeiten unterstützt. Lernförderlich sind Atmosphären hier genau dann, wenn Selbst-

wirksamkeitserfahrungen<sup>27</sup> ermöglicht werden, die zur Erhöhung des Selbstwertes beitragen und eine positive Haltung zum Lernen als lebensbegleitenden Prozess herstellen. In Gestaltungshinweisen für eine lernförderliche Atmosphäre<sup>28</sup> finden sich in der Regel Merkmale wie eine wertschätzende Kommunikation, die Anerkennung individueller Leistungen, der konstruktive Umgang mit Fehlern oder das Einräumen ausreichender Lernzeit. Diese Fokussierung auf die mikrodidaktische Lehr-Lernsituation lässt allerdings außer Acht, dass die konkrete Gestaltung eines Lehr-Lernarrangements sowohl in schulischen als auch außerschulischen Bildungskontexten nicht willkürlich, sondern Ausdruck einer von allen Beteiligten in der Situation akzeptierten und (re-)produzierten Lernkultur ist. Somit ist davon auszugehen, dass Lernkulturen spezifische und verfestigte Muster des Lehrens und Lernens erzeugen bzw. reproduzieren. Diese Muster sind strukturgebend für die Atmosphäre. Das heißt aber auch, dass über die Gestaltung von Lernkulturen beeinflusst werden kann, welche Atmosphären und damit welche Stimmungsräume entstehen. Dabei sind zwei Gestaltungsdimensionen grundlegend, die eine größere Beachtung finden müssen: die Strukturierung des Lernorts in einem mehrdimensionalen Sinn und der Umgang mit der Lernzeit. Im erwachsenenpädagogischen Arrangement, in dem die Bildungsangebote geplant und durchgeführt werden, liegen die Fragen der Lernkulturgestaltung vor allem auf der mesodidaktischen Ebene (Bildungsmanagement und Programmplanung), verweisen damit aber immer auch auf überindividuelle Muster pädagogischen Handelns, Denkens und Deutens (Makrodidaktik).<sup>29</sup> Die Frage danach, wie eine lernförderliche Lernkultur gestaltet sein muss, ist daher insbesondere vom Bildungsmanagement und den Programmplanenden vor dem Hintergrund des pädagogischen Selbstverständnisses der jeweiligen Einrichtung und der unterschiedlichen Perspektiven auf die Zielgruppen (z. B. mili-, alters- und kulturspezifisch) zu beantworten.

<sup>25</sup> Interviewauszug, zit. nach Kühn, 2018, S. 177.

<sup>26</sup> Vgl. Roth, H. (1966): Pädagogische Anthropologie. Bd. 1: Bildsamkeit und Bestimmung. Hannover.

<sup>27</sup> Vgl. Pätzold, G./Stein, B. (2007): Das Konstrukt der Selbstwirksamkeit in seiner Bedeutung für selbstgesteuerte Lernprozesse. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online. URL: [http://www.bwpat.de/ausgabe13/paetzold\\_stein\\_bwpat13.shtml](http://www.bwpat.de/ausgabe13/paetzold_stein_bwpat13.shtml)

<sup>28</sup> Z. B.: Meyer, H. (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin.

<sup>29</sup> Vgl. Fleige/Robak, 2018, S. 625f.

» **schwerpunkt – Lernkulturen und Emotionen**

*Günther Holzapfel*

Die Kognition-Emotions-Frage in der (politischen) Bildung ..... 11

Politische Bildung muss lernen, mehr mit den Emotionen und Phantasien der Menschen zu arbeiten, statt gegen diese mit rationalistischen Konzepten anzugehen. So eröffnen theaterpädagogische Mittel im Rahmen der Humanistischen Pädagogik etwa die Chance, verhärtete Gefühle von Ohnmacht, Groll, Hass und Aggressionen zu lockern und zu verwandeln, eine Dialyse der „Pseudogestalten“ der Phantasie zu entwickeln.

*Christian Kühn*

Atmosphären des Lehrens und Lernens: Annäherung an ein soziales Phänomen..... 17

In dem Beitrag zeigt sich, dass die Lernatmosphäre ein Beziehungsphänomen in Bildungs- und Lernprozessen ist. Dabei wird deutlich, dass der Lernort der zentrale Bezugspunkt für die so kreierte Stimmungsräume ist. Diese Räume können von den beteiligten Akteuren gestaltet werden und wirken sich auf emotionale Muster aus, die wiederum Schneisen schlagen für nachfolgende lebensbegleitende Lernprozesse.

*Wiltrud Gieseke*

Emotionen und ihre Sichtbarkeit in Lernkulturen ..... 21

Der Zusammenhang zwischen Emotionen und Kognitionen wird aus interdisziplinärer Perspektive nach Forschungsbefunden dargestellt. Ebenso wird deren Relevanz für Bildungsprozesse und für allgemeine Meinungsbildungsprozesse aufgezeigt. Eine wichtige Herausforderung für die Erwachsenenbildung ist es, erworbene Emotions- und Deutungsmuster durch Bildung auf der Basis von Wissen ausdifferenzieren, um Vielfalt mit Toleranz auszuhalten, ohne zivilisatorische Standards aufzugeben. Erproben lassen sich solche Haltungen und Diskussionsfähigkeiten in entsprechend entwickelten Lernkulturen.

*Gertrud Wolf*

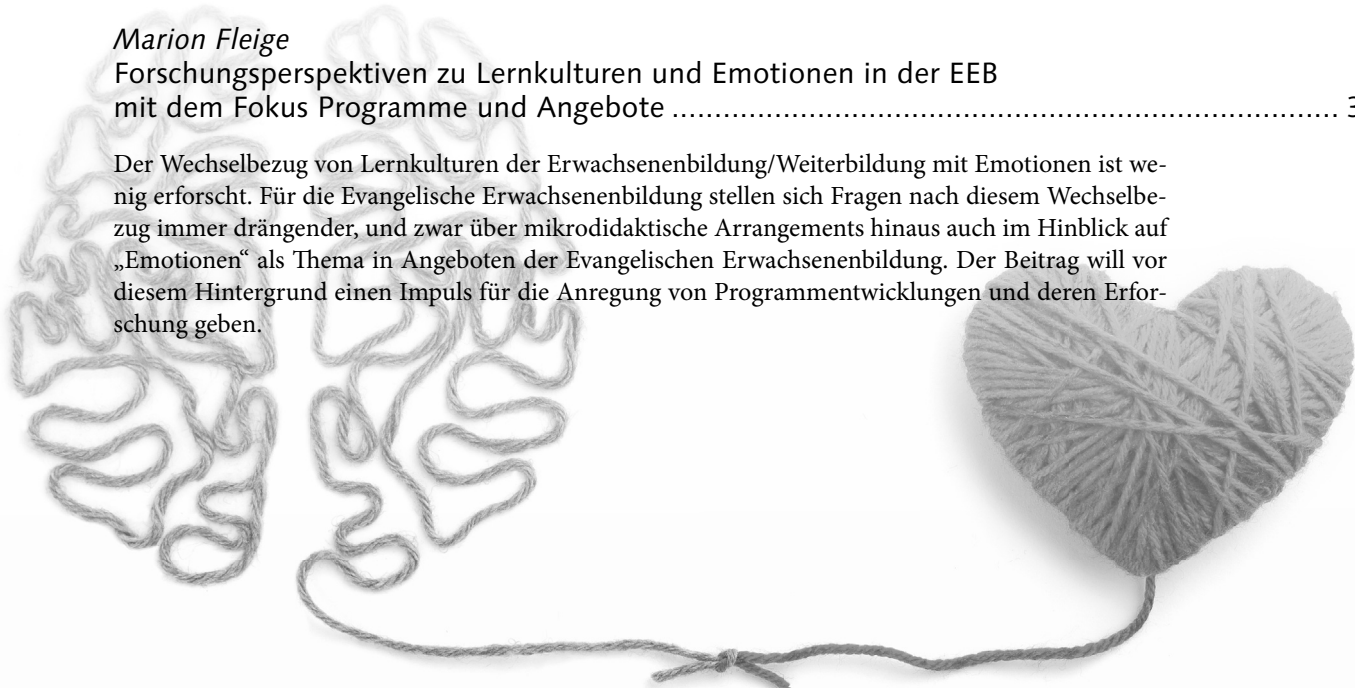
Vorhang auf! Was eine emotionale Teilnehmerorientierung berücksichtigen muss ..... 26

Da es keine Lern- und Bildungsprozesse ohne die Beteiligung von Emotionen gibt, stellt sich die Frage, worin dabei die spezifischen Herausforderungen für die Erwachsenenbildung liegen. Der Artikel zeigt auf, in welchen Bereichen Grundlagenforschung hier noch ein Desiderat ist, und gibt erste Hinweise darauf, welche Anforderungen sich aus der Berücksichtigung von Emotionen an den Begriff der Teilnehmerorientierung stellen. Abschließend wird die Bedeutung der Affektregulierung für ein erwachsenenpädagogisches Kompetenzmodell hervorgehoben.

*Marion Fleige*

Forschungsperspektiven zu Lernkulturen und Emotionen in der EEB mit dem Fokus Programme und Angebote ..... 30

Der Wechselbezug von Lernkulturen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung mit Emotionen ist wenig erforscht. Für die Evangelische Erwachsenenbildung stellen sich Fragen nach diesem Wechselbezug immer drängender, und zwar über mikrodidaktische Arrangements hinaus auch im Hinblick auf „Emotionen“ als Thema in Angeboten der Evangelischen Erwachsenenbildung. Der Beitrag will vor diesem Hintergrund einen Impuls für die Anregung von Programmentwicklungen und deren Erforschung geben.



» **editorial**

*Steffen Kleint*  
Liebe Leserinnen und Leser, ..... 3

» **aus der praxis**

*Rut Hammelrath*  
Deutsch als Zweitsprache mit Groove lehren und lernen ..... 6

*Sarah Warnecke*  
Emotionen in der Grundbildungsarbeit ..... 8

» **europa**

*Christine Bertram*  
Den schlafenden Riesen Erwachsenenbildung wecken..... 10

» **einblicke**

*Heiner Witte*  
Gastlichkeit in Evangelischen Häusern ..... 35

*Andreas Seiverth*  
Schillernde Ganzheitlichkeit..... 37

*Hans-Gerhard Klatt*  
Im Angriffsmodus auf die Demokratie  
Sechs Beobachtungen zum Umgang mit der neuen intellektuellen Rechten..... 38

» **jesus – was läuft?**

*Hans Jürgen Luibl*  
Im Kino. Geweint. .... 40

» **service**

Filmtipps ..... 42

Publikationen ..... 43

Veranstaltungstipps ..... 52

Impressum ..... 58



## Mehr **forum erwachsenenbildung**?

Hat dieser Artikel Ihnen gefallen?

Wenn Sie regelmäßig über Bildung im Lebenslauf aus wissenschaftlicher, praxisnaher, bildungspolitischer und evangelischer Perspektive informiert werden möchten, abonnieren Sie **forum erwachsenenbildung**:

### Abo bestellen Print oder online

(öffnet eine E-Mail-Vorlage an [order@waxmann.com](mailto:order@waxmann.com))

- Print:** 4 Ausgaben pro Jahr, Jahresabo 25,- € zzgl. Versandkosten, inkl. Online-Zugang (freier Zugriff auf alle Ausgaben ab 2015)
- Online:** 4 Ausgaben pro Jahr (PDF), Jahresabo 20,- € (freier Zugriff auf alle Ausgaben ab 2015)



[www.waxmann.com/forumerwachsenenbildung](http://www.waxmann.com/forumerwachsenenbildung)

DEAE WAXMANN