

Auszüge aus: Barbara Wolf (2015) „Atmosphären des Aufwachsens“ Heft 22, Rostocker Phänomenologische Manuskripte

Kontakt: Barbara Wolf  
Kolping Hochschule für Gesundheit und Soziales  
St.-Apern-Straße 32  
50667 Köln  
Telefon: 0151-55130428  
E-Mail: [barbara.wolf@kolping-shs.de](mailto:barbara.wolf@kolping-shs.de)

## **Atmosphären des Aufwachsens**

### 1. Einleitung

Das Aufwachsen von Kindern lässt sich nicht nur über messbare Daten und Fakten erheben, wie in den Kinder- und Jugendberichten des Bundesfamilienministeriums, sondern auch aus der Perspektive der Subjekte, also der Kinder, die ihre Lebenswelt spürend wahrnehmen. Es macht einen Unterschied, ob sich ein Kind zuhause, in der Kindergartengruppe oder in der Schulklasse geborgen und sicher oder bedroht, genervt, verunsichert, irritiert, angeregt oder begleitet fühlt.

Neben *messbarer* sozialstrukturellen Einflussgrößen gibt es offenbar noch weitere Gegebenheiten, die sich unmittelbar auf das Befinden von Kindern und Jugendlichen auswirken. Diese Umstände sollen im Folgenden als *Atmosphären des Aufwachsens* bezeichnet werden. Solche *spürbaren* Entwicklungsfaktoren werden im Verlauf des Aufsatzes näher beschrieben. Zunächst wird jedoch ein phänomenologischer Atmosphärenbegriff expliziert, der dann für die spezifische Situation kindlichen Aufwachsens entfaltet wird. Danach werden einige Beispiele angeführt, die exemplarisch Atmosphären des Aufwachsens von Kindern beschreiben, um dann Methoden zu erkunden, anhand derer diese Atmosphären festgemacht und beschrieben werden können. Schließlich wird phänomenologisch begründet, wie sich Atmosphären auf die Ausbildung der persönlichen Situation oder was man gemeinhin als Persönlichkeit bezeichnet, auswirkt. Und so lautet die zentrale These dieses Aufsatzes: Wie Kinder heute aufwachsen, lässt sich nicht einfach mit exakt messbaren sozialstrukturellen Fakten erklären, sondern es bedarf zusätzlich phänomenologischer Beschreibungen, wie Kinder selbst ihr Dasein über ihr eigenes Gespür in Stimmungen und Atmosphären wahrnehmen.

### 2. Der Atmosphärenbegriff

Die Rede über Atmosphären bringt die Schwierigkeit mit sich, etwas schwer Greifbares, etwas Vages, etwas Fließendes zum Ausdruck bringen zu wollen, das man zwar spüren aber schlecht in Worte fassen kann. So kann ein Klassenraum ein beklemmendes Klima ausstrahlen, eine Kindergartengruppe von hektischer Betriebsamkeit geprägt sein und ein Snoezelraum eine ruhige, gelassene Atmosphäre verbreiten. Schon bei Maria Montessori und

später bei der Reggio-Pädagogik besaß der Raum als dritter Erzieher und als gestaltete Lernumgebung eine große Relevanz.<sup>1</sup> Auch hier zählt nicht nur Material, sondern zusätzlich die Atmosphäre. Pädagogen wie Otto Friedrich Bollnow und Jakob Muth gehen, wie wir später sehen, dezidiert auf das Atmosphärische in der pädagogischen Beziehung ein.

Hermann Schmitz hat sich mit dem Phänomen der Atmosphären befasst. Schmitz beschreibt Atmosphären als räumliches Phänomen, das „randlos durch die Weite ergossen“ ist und als „Hintergrund unseres leiblichen Befindens jeweils unwillkürlich mitgegeben ist“.<sup>2</sup> Eine Atmosphäre wird zwar am eigenen Leib gespürt, aber nicht als Zustand des eigenen Leibes, sondern als etwas, das ihn ergreift. Atmosphären können in Form von Wetter, als leibliche Regungen und als Gefühle auftreten. Als Beispiel für das Wetter als Atmosphäre führt Schmitz einen nasskalten Novembermorgen an, dessen feuchte Kühle sich über den gesamten Leib zieht und ihn frösteln lässt. Zu den leiblichen Regungen gehören beispielsweise Schreck, Schmerz, Wollust, Hunger, Überraschung, Ekel und Frische. Diese leiblichen Regungen können als Atmosphären vorkommen.<sup>3</sup> Manche werden eher teilheitlich an einzelnen Leibesinseln gespürt, wie etwa Bauchschmerzen, in andere ist der Mensch ganzheitlich eingetaucht, wie etwa bei der Mattigkeit. Hermann Schmitz betrachtet weiterhin Gefühle nicht im Sinne der gängigen Introjektionshypothese als individuelle innere Regungen, sondern als Atmosphären, die affizierend in die subjektive Leiblichkeit eingreifen. So beschreibt er Gefühle als „ortlos ergossene Atmosphären (...) die einen Leib, den sie einbetten, in der Weise (...) des affektiven Betroffenseins heimsuchen, wobei diese die Gestalt der (...) Ergriffenheit annimmt“.<sup>4</sup> Diese Gefühle als Atmosphären streben danach, den Raum völlig auszufüllen. Dennoch können Gefühle in zweierlei Weise erlebt werden: Man kann sie erstens lediglich wahrnehmen, wird allenfalls peripher tangiert, wie etwa durch eine alberne Stimmung einer Schulklasse, ohne sich von der Stimmung anstecken zu lassen. Im zweiten Fall wird man leiblich ergriffen, der vitale Antrieb strebt in Richtung privater Engung bis hin zum Zustand personaler Regression. Das Ergreifende wirkt durch Bewegungssuggestionen und Gestaltverläufe etwa einer schlaffen Haltung oder strahlenden Jubels auf den Leib des Betroffenen. „Bewegungssuggestionen sind Vorzeichnungen von Bewegung an ruhenden oder bewegten Gestalten oder an Bewegungen, immer über das Ausmaß der eventuell ausgeführten Bewegungen hinaus; sie verleihen allen Gebärden den Gebärdensinn“.<sup>5</sup> Im affektiven Betroffensein taucht das Subjekt gleichsam in das Gefühl ein, wird darin verstrickt und kann sich allenfalls später davon distanzieren. Die Ergriffenheit lässt sich meist an den Gebärden ablesen, etwa das wutentbrannte Stampfen mit dem Fuß eines trotziges Kindes oder der Freudensprung mit hochgereckten Armen. Solche Reaktionen sind nicht etwa als Projektion subjektiver Gefühle auf Personen oder Objekte zu verstehen. Denn gerade die Tatsache, dass man durch Atmosphären umgestimmt werden kann zeigt, dass sie eben nicht in der „Innenwelt“ verankert sind, sondern räumlich auf die Person einwirken.<sup>6</sup> Ein trauriges Kind, das in die fröhliche Atmosphäre einer Geburtstagsfeier gerät, lässt sich womöglich durch die Stimmung, die Gestaltverläufe und Bewegungssuggestionen der

---

1 Vergl. Elisabeth Krieg, Lernen von Reggio, Lage 2002, S. 135ff oder Maria Montessori, Grundlagen meiner Pädagogik, Wiebelsheim 2009, S. 44ff

2 Hermann Schmitz, Der unerschöpfliche Gegenstand, Bonn 2007, S. 292

3 Vergl. Hermann Schmitz, Atmosphären, Freiburg/München 2014, S. 33

4 Hermann Schmitz, System der Philosophie, Band III.2, Bonn 1964, S. 343

5 Vergl. Hermann Schmitz, Atmosphären, Freiburg/München 2014, S. 67

6 Vergl. Gernot Böhme, Architektur und Atmosphäre, München 2013, S. 25

anderen anstecken und so fällt die Traurigkeit, von der es ergriffen war, ab. Umgekehrt könnte auch ein gut gelaunter Mensch in eine Gruppe Trauernder geraten, die gerade über den Tod eines geliebten Menschen erfahren haben und er würde von der traurigen Atmosphäre nieder gedrückt. Die belastende Atmosphäre ist dabei nicht schwer im mechanischen Sinne aber als beklemmende und belastende Schwere leiblich spürbar.

Während bei Hermann Schmitz der pathische Aspekt im Vordergrund steht, nämlich von ihr als Person ergriffen zu werden, betont Gernot Böhme die Möglichkeit, Atmosphären aktiv zu gestalten. Er bezeichnet Atmosphären als „die gemeinsame Wirklichkeit des Wahrnehmenden und des Wahrgenommenen.“<sup>7</sup> Diese Wirklichkeit ist jedoch nicht einfach vorhanden, sondern sie kann auch erzeugt oder gemacht werden. Böhme schildert am Beispiel der Gartenkunst, wie durch bestimmte Gegenstände, Farben und Geräusche erwartbare Stimmungen erzeugt werden können. Ebenso wählt er als Beispiel eine Szene aus dem Grimmschen Märchen Jorinde und Joringel, in dem gleichsam eine Atmosphäre des traurig Seins herauf beschworen wird.<sup>8</sup> Diese Möglichkeit, Atmosphären zu schaffen, von denen sich andere wiederum affizieren lassen, scheint auf der Hand zu liegen, denn ganze Berufszünfte verdienen ihr Geld damit. Der Mensch scheint ein Bedürfnis danach zu haben, sich in unterschiedliche Stimmungen versetzen zu lassen, sei es durch Musik, Gedichte, Märchen, Filme, Oper, Räume, Natur, etc.

Schmitz betont in seinem neuen Werk „Atmosphären“ ganz klar den Zusammenhang zwischen Atmosphären und Leib, bzw. leiblicher Kommunikation.<sup>9</sup> Bei seinem Konzept der leiblichen Kommunikation erklärt er: „Einleibung ist immer Konzentration auf ein Gegenüber“.<sup>10</sup> Diese Konzentration bezieht sich jedoch nicht etwa nur auf einzelne Elemente der Mimik oder Gestik wie Augenzwinkern, gepresste Lippen, Nicken oder Kopfschütteln. Sie umfasst die gesamte Haltung des Anderen, die auch eine bestimmte Atmosphäre verströmt. Somit werden bei der Einleibung nicht nur passiv Bewegungssuggestionen aufgenommen, sondern es geht ja gerade um die Oszillation von Enge- und Weitepol zwischen den beiden Subjekten, die eben auch initiativ die Kommunikation in die eine oder andere Richtung lenken können. Bei leiblicher Kommunikation zwischen zwei Menschen verläuft die Affizierung nicht wie zwischen Stein und Mensch, wo der besondere Stein durch Form, Farbe oder Oberfläche einseitig den Menschen anspricht, sondern beide wirken aufeinander und können durchaus auch absichtsvoll die Atmosphäre steuern, indem sie sich etwa in ihrer leiblichen Präsenz kooperativer oder abweisender zeigen. Daher kann das ergriffen Sein von und das Einwirken auf eine Atmosphäre wie zwei Seiten einer Medaille aufgefasst werden. In seinem neuen Werk „Atmosphären“ spricht Schmitz explizit die Möglichkeit an, dass Situationen so arrangiert werden können, dass in der leiblichen Kommunikation Atmosphären entstehen, die jeweils affektiv betroffen machen können.<sup>11</sup>

Für den pädagogischen Kontext gewinnt der Atmosphärenbegriff enorm an Bedeutung, wenn er eine aktive Variante aufweist. Zwar kann es auch eine pädagogische Aufgabe sein, mit Kindern die Wirkung von Atmosphären zu reflektieren und den Umgang mit dem heftigen Ergriffensein zu üben. Aber die bewusste Schaffung von Atmosphären kann zusätzliche

---

7 Gernot Böhme, Atmosphäre, Frankfurt a. M. 1995, S. 34

8 Gernot Böhme, Atmosphäre, Frankfurt 1995, S. 36 ff

9 Hermann Schmitz, Atmosphären, Freiburg/München 2014, S. 11

10 Herman Schmitz, Der unerschöpfliche Gegenstand, Bonn 2007, S. 151

11 Vergl. Hermann Schmitz, Atmosphären, Freiburg/München 2014, S. 75

Möglichkeiten eröffnen, die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen konstruktiv zu beeinflussen.

### 3. Dimensionen von Atmosphären in der Pädagogik

Bei Böhme werden Atmosphären verstanden als „gestimmte Räume“, die „unbestimmt in die Weite ergossen sind“ und „vom Menschen in seiner leiblichen Präsenz erfahren werden“.<sup>12</sup> Wenn jeder Raum eine je eigene Stimmung ausstrahlt, kann man davon ausgehen, dass er leiblich auf das Empfinden von Kindern wirkt. Ein Raum kann z.B. heiter, düster, kühl, gemütlich oder erhaben wirken. Gernot Böhme beschreibt, wie der Architekt durch die Verwendung von bestimmten Elementen wie etwa Form, Proportion, Abmessung aber auch Licht, Farbe, Ton und Material ganz bestimmte Stimmungen, die ein Raum transportiert, hervorbringen oder zumindest begünstigen kann. Auch Hermann Schmitz weist darauf hin, wie sehr die Ausgestaltung von Räumen ein Gefühlsklima entwirft, das auf die Bewohner „als Auslöser solidarischer Einlebung in eine gemeinsame Situation mit kollektiver Atmosphäre“ wirkt.<sup>13</sup>

Somit wirken Pädagogen schöpferisch, wenn sie absichtsvoll eine gewisse Auswahl von Materialien treffen, um Neugier zu wecken, zu provozieren oder gar Langeweile auszulösen. Wie bereits erwähnt weisen Konzepte wie Montessori und Reggio ganz spezifische Raumkonzepte auf. Auch in der Familie werden Kinderzimmer gestaltet in der Hoffnung, dass sich das Kind hier wohl fühlt. Hier wirken keineswegs nur die Anzahl der Spielzeuge, der Kuscheltiere, der Bücher und der Quadratmeter, sondern auch die Auswahl von Farben, Formen und die Gesamtstimmung, die der Raum suggeriert. So sind Atmosphären nicht nur als gegebene Sozialisationsfaktoren zu betrachten, sondern auch als gezielte erzieherische Einflussnahme zu denken. Bei der Planung der Raumgestaltung kann es zusätzlich bedeutsam sein, die Perspektive des Kindes einzunehmen. Ob eine Wohnung duster, hell, weitläufig oder eng wirkt, kann ein Erwachsener womöglich selbst beurteilen, wenn er auf sein leibliches Befinden achtet. Doch in wie fern ein Zimmer Aufforderungscharakter für Bewegung, Ruhe oder etwa experimentierendes Verhalten zu bieten hat, kann man nur einschätzen, wenn man sich entweder auf eigene Erinnerungen in der Kindheit stützt oder kindliches Verhalten auf Grund von Beobachtung präsent hat. Kinder klettern gerne über Gegenstände, kriechen darunter hindurch, erfahren gerne unterschiedliche Oberflächen, Farben, Gerüche und Materialien. Sie suchen nach sensorischen Sensationen ebenso wie nach Ruhe und Geborgenheit. Doch auch die Gesamtatmosphäre ist wichtig. In Kindertagesstätten hängen oft zahllose bunte Gegenstände von der Decke, ergänzt durch farbige Möbel, knalliges Spielzeug und bunte Plakate an den Wänden, sodass anstelle einer Atmosphäre gelassener Fröhlichkeit eher die einer aufdringlichen Unruhe entsteht. In vielen deutschen Schulen dagegen bestimmen nüchterne Betonwände das Bild des Schulalltags. Die Atmosphäre eines Raumes kann einen wesentlichen Einfluss darauf haben, wie sich Kinder oder Jugendliche darin bewegen und verhalten. Doch der Raum ist keineswegs der einzige Faktor, der Atmosphären des Aufwachsens bestimmt.

---

<sup>12</sup> Gernot Böhme, *Architektur und Atmosphäre*, München 2013, S. 25

<sup>13</sup> Hermann Schmitz, *Atmosphären*, Freiburg/München 2014, S. 63

Hermann Schmitz geht davon aus, dass Atmosphären meist in Situationen eingebettet sind, in denen binnendiffuse Bedeutsamkeit wirksam wird.<sup>14</sup> Daher bestimmt nicht allein der Raum als solcher die Atmosphäre, sondern auch die unterschiedlichen Personen und die entsprechenden Sachverhalte, Programme und Probleme, die sie in die Situation mit einbringen. Aus der Situation heraus entwickeln sich leibliche Regungen und Gefühle als Atmosphären, die den einen mehr, den anderen weniger ergreifen. Hermann Schmitz spricht in diesem Zusammenhang von kollektiven Atmosphären.<sup>15</sup> Diese entstehen in gemeinsamen Situationen, die in leiblicher Kommunikation ausgehandelt werden. Die leibliche Kommunikation vollzieht sich in antagonistischer oder solidarischer Einleibung. Bei wechselseitiger antagonistischer Einleibung wechselt die Dominanzrolle zwischen beiden Partnern hin und her, sie ergreifen wechselweise die Initiative und nehmen demnach unterschiedlichen Einfluss auf die gemeinsame Situation. Somit bringen sie in der Interaktion auch aktiv eine Atmosphäre hervor, von der beide unterschiedlich stark ergriffen werden können. Ein Lehrer-Schüler-Konflikt, bei dem sich ein Schüler missverstanden fühlt, könnte so eine Situation darstellen. Otto Friedrich Bollnow weist auf die Bedeutung pädagogischer Atmosphären für erzieherisches Handeln hin. Er bezeichnet die pädagogische Atmosphäre als „das Ganze der gefühlsmäßigen Bedingungen und menschlichen Handlungen, die zwischen dem Erzieher und dem Kind bestehen und die den Hintergrund für jedes einzelne erzieherische Verhalten abgeben“.<sup>16</sup> Der Erziehende hat für ihn eine große Verantwortung innerhalb des pädagogischen Bezugs und bedarf bestimmter Tugenden, von deren Ausprägung der Erfolg seines pädagogischen Handelns abhängt. Dazu gehören unter anderem die Geduld mit dem Zögling, die Hoffnung als optimistisches Verhältnis zur Zukunft und eine gewisse Heiterkeit, die großzügig über kleine Mängel und Fehler hinwegsehen kann. Bollnows Atmosphärenbegriff bezieht sich somit vor allem auf die gefühlsmäßige Beziehung zwischen Pädagogen und Educanden. Im Falle des missverstandenen Schülers fehlt es dem Lehrer womöglich gerade an der nötigen Geduld und Hoffnung, dass sich die Situation im positiven Sinne entwickeln wird und die Heiterkeit, kleine Rückschläge in Kauf zu nehmen. Dies strahlt dann atmosphärisch als Misstrauen auf den Schüler zurück, etwa durch die Art und Weise des Blickes, der Haltung, der Stimmlage und der Sprechgeschwindigkeit des Lehrers. Dabei heizt sich die Atmosphäre allmählich auf, weil die Grundstimmung zwischen beiden angespannt ist und nun leibliche Signale entsprechend bedrohlich gedeutet werden. Solche Atmosphären entstehen und vergehen und bestimmen bis zu einem gewissen Grade die Qualität des Aufwachsens und des in der Welt Seins. Nicht allein die Räume haben eine Wirkung, sondern auch die Menschen und ihre Gestimmtheit.

So macht es einen elementaren Unterschied, ob ein Kind morgens fröhlich oder mürrisch von der Mutter begrüßt oder ob es völlig ignoriert wird und erst bei lautem Protest oder Schreien Beachtung findet. Es nimmt prägenden Einfluss, ob die Familie rege und offen kommuniziert oder nur dann redet, wenn es unbedingt zur Verständigung nötig ist; ob den ganzen Tag die Sorge um Geld und Existenz im Raum steht oder eine heitere Gelassenheit herrscht; ob sich die Personen gerne zuwenden und berühren oder ob jeder isoliert vor seinem Fernseher, Computer oder Handy sitzt. Es kann auch sein, dass sich die Atmosphäre jeweils ändert, wenn der Vater, die Mutter oder das Kind die Wohnung betritt. Wenn das Kind erscheint, sind alle

---

14 Vergl. Hermann Schmitz, *Atmosphären*, München 2014, S. 10

15 Vergl. Hermann Schmitz, *Atmosphären*, München 2014, S. 56

16 Otto Friedrich Bollnow, *Die pädagogische Atmosphäre*, Heidelberg 1964, S. 11

ausgelassen, wenn der Vater eintritt, folgt betretenes Schweigen und wenn die Mutter auftaucht, herrscht ein hektisches Getriebe. Meine Hypothese lautet, dass aufgrund räumlicher Gegebenheiten, ausgeprägter Gerüche, bestimmter Bewegungsmuster, akustischer Verhältnisse und typischer Gefühlslagen in Familien eine spezifische Grundatmosphäre besteht, die sich gleichsam wie ein Tuch über die Gesamtsituation legt. Das heißt nicht, dass keine unterschiedlichen Stimmungen vorkommen wie Freude, Aufregung, Ärger, Begeisterung, Depression oder Übermut. Doch insgesamt überwiegt eine gewisse Gestimmtheit der Personen, die sich in einem relativen Gleichgewicht befindet. Diese Atmosphäre bildet dann eine grundlegende Sozialisationsbedingung, die Max Scheler auch als Lebensgefühle bezeichnet und die neben sozialstrukturellen Faktoren auf Heranwachsende wirkt.<sup>17</sup> Solche Atmosphären können sich auch in pädagogischen Institutionen entwickeln, wie etwa in Kindertagesstätten oder Schulen, wo sich Kinder und Jugendliche sehr regelmäßig aufhalten und sich so etwas wie ein Alltag mit seinen kollektiven Atmosphären als Gemisch aus Sachverhalten, Problemen und Programmen der gemeinsamen Situation, ihren räumlichen Gegebenheiten, auftretenden Gefühlen und leiblichen Regungen abspielt. Solche *weichen Faktoren*, wie kollektive Atmosphären oder Lebensgefühle, können nun ebenso das Aufwachsen junger Menschen beeinflussen wie die bisher ausschließlich beforschten *harten Faktoren* wie Einkommen, Bildungsstand und Besitz. Obwohl die soziale Herkunft ein Indiz für Schulerfolg sein soll, wird gerade bei Teilleistungsstörungen von Kindern und Jugendlichen aller sozialer Milieus festgestellt, dass diese häufig auf disharmonische Lebensbedingungen zurückgehen, die Kinder beeinträchtigen.<sup>18</sup> Denn auch in einer wohlhabenden Familie kann Gefühlskälte, Ignoranz oder falsche Harmonie im Vordergrund stehen, die Schulerfolg und Erfahrung von Glückseligkeit beeinträchtigen. Solche Atmosphären des Aufwachsens zu explizieren, zu reflektieren und gegebenenfalls zu modifizieren könnte eine pädagogische Aufgabe sein. Wie solche grundlegenden Atmosphären unbewusst entstehen oder bewusst beeinflusst werden können, soll im Folgenden gezeigt werden.

#### 4. Atmosphären der Kindheit

Aus der Perspektive des Soziologen beschreiben Peter Berger und Thomas Luckmann, wie signifikant Andere dem Kind dabei helfen, die soziale Wirklichkeit zu deuten.<sup>19</sup> Denn erst durch gemeinsam geteilte Sinnkonstruktionen versteht ein Kind, wozu ein Löffel oder ein Stuhl zu gebrauchen ist und warum „man“ Suppe nicht verschüttet. Vermittelt werden solche Normen, wie Hermann Schmitz dies beschreibt, über personale Autorität, durch den unbedingten Ernst der Autorität der Gefühle und durch die Evidenz der Autorität der Wirklichkeit.<sup>20</sup> Da Gefühle als räumliche Atmosphären zu verstehen sind, bilden sie eine Hintergrunderfahrung, die eine bedeutsame Rolle spielt bei der Art und Weise, wie Menschen

---

17 Vergl. Max Scheler, *Der Formalismus in der Ethik und die materielle Wertethik*, Bern 1954, S. 350 ff

18 Vergl. Werner Leitner & Annelie Künneth, *Lern-, Leistungs-, Teilleistungsschwierigkeiten*, in: Georg Hörmann, Wilhelm Körner, *Einführung in die Erziehungsberatung*, Stuttgart 2008, S. 187

19 Vergl. Berger/Luckmann, *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*, Frankfurt a.M. 1980, S. 139ff

20 Vergl. Hermann Schmitz, *Der unerschöpfliche Gegenstand*, Bonn 2007, S. 330; Vergl. Barbara Wolf, *Die persönliche Situation als Bildungsaufgabe*, in: Michael Großheim, *Rostocker Phänomenologische Manuskripte*, Band 9, Rostock 2010, S. 22

soziale Wirklichkeit erleben und deuten. Der Film „Das Leben ist schön“ von Roberto Benigni (1997) dient als Beispiel, wie sehr Atmosphären die Wahrnehmung beeinflussen können:

Der Film schildert das Dasein eines kleinen Jungen im Konzentrationslager. Er ist dort mit seinem jüdischen Vater inhaftiert, erfährt es aber nicht als dusteres Schreckensszenario, in dem Menschen erniedrigt, gefoltert und getötet werden. Vielmehr begegnet es ihm durch die Moderation und Begleitung seines Vaters als ein eigenartiges Spiel mit bestimmten Regeln, bei dem man durch Punktesammeln einen Preis, namentlich einen Panzer, gewinnen kann. Dies ist nicht etwa ein schlechter Scherz, sondern der Ausweg, den ein Vater wählt, um eine sehr schwierige Situation für seinen Sohn erträglich zu machen. Er stiftet dem Aufenthalt im KZ einen den Realitäten trotzens positiven Sinn, der aber in den Augen des Kindes bedeutsame Wirklichkeit wird. Alle absurden Realitäten des KZs spinnt der Vater in ungewöhnliche Spielregeln ein, wie etwa der Transport im Güterwagen, die Drillichkleidung und das Marschieren unter Gewehranschlag. Immer wenn der Junge aufgrund der grotesken Situation zu zweifeln beginnt, erklärt der Vater, dass dies zusätzliche Punkte einbringt und der Hauptgewinn immer näher rückt. So bringt der Vater gerade die Tugenden ein, die Bollnow als bedeutsam für die pädagogische Atmosphäre betrachtet: Heiterkeit, Geduld und Hoffnung.

Obwohl Film eine Fiktion ist, macht er doch sehr deutlich, wie Atmosphären von Menschen beeinflusst werden. Der Film zeigt, wie Atmosphären des Aufwachsens die kindliche Sozialisation begünstigen oder schädigen können. Dies widerspricht zunächst der verbreiteten Auffassung, dass vor allem zähl- und messbare sozialstrukturelle Bedingungen die Entwicklung der Persönlichkeit bedingen: Die Quadratmeter der Wohnung, die Anzahl der Bücher im Wohnzimmerregal, das Einkommen der Eltern, die Bildungsabschlüsse in der Familie. Sicher sind dies alles Faktoren, die Hintergrunderfahrungen von Kindheit bilden und atmosphärische Wirkungen auf das Erleben eines Kindes haben. Das KZ würde jedoch bei sozialstruktureller Betrachtung äußerst schlecht abschneiden, da Massenschlafräume, rigide Regeln, Drillichkleidung und Gewalt als Indizien für sozialen Abstieg und Leben am Rande der Gesellschaft zählen. Doch der hartnäckige und ungebrochene Wille des Vaters, die deprimierende Situation in das konstruktive Licht eines Spiels zu rücken, schafft für den Sohn eine Atmosphäre von Abenteuer und vor allem Zuversicht. Es kann angenommen werden, dass viele Eltern in der Zeit des „Dritten Reiches“ oder in anderen bedrohlichen Situationen vergleichbare Ideen umgesetzt haben, um die bedrückende Lage für alle Beteiligten erträglicher zu machen.

So scheint es möglich zu sein, allein durch die persönliche Haltung der Erziehenden Kinder vor schädigenden Einflüssen zu bewahren, eine hoffnungsvolle Perspektive zu vermitteln und schwierige Situationen atmosphärisch so zu beeinflussen, dass sie erträglich oder sogar angenehm werden. Die Intentionalität ist dabei kein privater mentaler Zustand, sondern er wird sichtbar in Sinngestalten der Handlungen und verkörpert in den Gesten des Leibes im Kontext der gemeinsamen Situation.<sup>21</sup> Somit kann man davon ausgehen, dass ein günstiges Umfeld nicht nur durch eine zähl- und messbare materielle Umwelt generiert wird, sondern auch durch subtil spürbare Stimmungen und atmosphärische Verhältnisse, die durch Erwachsene als Brückenqualitäten vermittelt werden können.

---

21 Vergl. Thomas Fuchs, Das Gehirn – ein Beziehungsorgan, Stuttgart 2013, S. 210

Demgegenüber kommen Atmosphären des Aufwachsens vor, die unangenehme Stimmungen herauf beschwören. Dazu soll ein kleiner Exkurs in die pädagogische Praxis stattfinden. Eine Teilnehmerin aus einer Hartz VI Maßnahme erzählt von ihren familiären Verhältnissen:

„Da wird nur geschrien. Morgens schon... und mittags...und nachts. Die gucken Dich an wie... einen Dreck. Du kriegst höchstens eine gewischt. Essen liegt im Kühlschrank rum. Da deckt keiner den Tisch. Es ist dunkel da, Rollläden immer unten, damit keiner was mitkriegt. Fernseher ist an, den ganzen Tag. Keiner guckt da hin. Am schlimmsten ist... da sagt keiner was zu Dir, ich mein was Normales oder was Nettes. Wie im Grab... Und dann wird wieder geschrien, wegen nix und wieder nix.“<sup>22</sup>

Auch solche Atmosphären können die gemeinsame Situationen beherrschen. Die leibliche Kommunikation wird hier vor allem durch engende Aspekte beeinflusst, weitende Entspannung scheint nicht in Sicht. Es ist dunkel, man schreit sich an oder schlägt sich. Eine gemeinsame Mahlzeit scheint nicht möglich zu sein. Dabei sind die materiellen Bedürfnisse befriedigt, denn es gibt genügend Nahrungsmittel und ein Fernseher sorgt für Information und Unterhaltung. Doch die Grundstimmung erscheint als feindselig und grob. Die Metapher „wie im Grab“ übermittelt eine lebensfeindliche Atmosphäre. Einleibung erfolgt antagonistisch bei deutlichem Ausmessen der Machtpositionen. Dies geschieht über Blicke, wie dies Hermann Schmitz treffend beschreibt: „Blicke sind wie Speere, die zwar nicht in den Körper des angeblickten dringen, wohl aber in dessen vitalen Antrieb (...)“.<sup>23</sup> Hier wird deutlich, dass in einer gemeinsamen Situation in leiblicher Kommunikation im Antagonismus von Engung und Weitung, Spannung und Schwellung die Dominanzrolle klar ausgehandelt wird. Wenn bei solchen gemeinsamen Situationen antagonistischer Einleibung ein Partner stets der unterlegene bleibt, bilden sich Atmosphären, die den einzelnen ergreifen und dauerhaft den vitalen Antrieb beeinflussen, wie weiter unten noch zu zeigen ist. Das genannte Beispiel der Teilnehmerin soll keineswegs dazu verleiten, materielle Verhältnisse und Stimmungen in eins zu setzen. Denn Gefühlskälte und mangelnde Kommunikation kommen nicht nur in Hartz IV Familien vor. Vielmehr soll das Beispiel zeigen, wie aufgrund von Stimmungen und räumlicher Gegebenheiten bestimmte Grundatmosphären entstehen, die in gemeinsamen Situationen eine bestimmte Dynamik entwickeln. Sicher sind diese nicht völlig von sozialstrukturellen Faktoren abzukoppeln. Dennoch können diese Atmosphären, die entweder willentlich von Personen erzeugt oder unwillkürlich entstehen, als Sozialisationsbedingungen bezeichnet werden. Diesen ist man jedoch nicht hilflos ausgesetzt, sondern man kann sich auf sie einlassen oder entfliehen, „sich ihrem Einfluss verschließen“ oder „sich ihm auch durch räumliche Entfernung entziehen“.<sup>24</sup> Dies gilt zumindest dann, wenn man bereits laufen und sprechen gelernt hat und eine gewisse Unabhängigkeit von Erziehenden erreicht hat. Oder wenn man eine Beratung in Anspruch nehmen kann, in der solche Atmosphären des Aufwachsens reflektiert werden.

**Das 5. Kapitel wird im Text nicht abgebildet**

## 6. Bedeutung der Atmosphären des Aufwachsens

---

22 Gesprächsprotokoll, ISB Koblenz, 2009

23 Hermann Schmitz, Höhlengänge, Berlin 1997, S. 84

24 Gernot Böhme, Architektur und Atmosphäre, München 2013, S. 26



Welche Relevanz besitzt die Beschäftigung mit Atmosphären des Aufwachsens von Kindern für die pädagogische Praxis? Wie oben beschrieben scheinen sich Atmosphären auf das Empfinden des Kindes auszuwirken und – zusätzlich zu sozialstrukturellen Faktoren – sein Aufwachsen zu beeinflussen. Es wurde deutlich, dass die wechselseitige Konzentration auf das Gegenüber die Voraussetzung für Prozesse der Einleibung ist. Diese Konzentration drückt sich in vielfältigen Symbolen, Gesten und Haltungen aus. Allein die Stimme hat unzählige Variationsmöglichkeiten des Ausdrucks. Ob sie helle und durchdringende, also epikritische Qualitäten oder dunkle und gedämpfte, eher protopathische Aspekte transportiert, kann die Wirkung der Worte erheblich verändern. Auch die Sprechgeschwindigkeit, ob es ein zitterndes Stakkato oder ein langsamer Singsang ist, wirkt sich auf die gemeinsame Situation aus. Genauso können solche Unterschiede in der Gesichtsgestik, der Bewegung und der Haltung einer Person beobachtet werden. Daraus entstehen dann Stimmungen oder Atmosphären, die insgesamt auf die anwesenden Leiber wirken. Wenn jemand immer laut, drohend und hektisch gestikulierend spricht, entfaltet er eine andere Atmosphäre im Raum als ein Mensch, der eher leise, gelassen und ruhig spricht. Die wechselseitige Einleibung wird durch solche Aspekte beeinflusst und wirkt durch die Verschränkung von Engung und Weitung, Spannung und Schwellung insgesamt hemmend oder treibend auf den vitalen Antrieb.<sup>25</sup> Das Ergriffensein von Gefühlen als Atmosphären hat seinen Sitz im vitalen Antrieb, der von der ergreifenden Macht zum Schwingen gebracht oder gedämpft wird. Dabei kann dieser die Grenzen des eigenen Leibes überschreiten und verbindet die Leiber durch einen gemeinsamen vitalen Antrieb, der dann zu einer kollektiven Atmosphäre verschmilzt.<sup>26</sup> Wie bereits weiter oben erwähnt, erfolgt dieser Einfluss vor allem über den Blick aber auch durch die gesamte Mimik, Gestik und Körperhaltung. Meine These lautet nun, dass kollektive Atmosphären, die in wechselseitiger Einleibung entstehen, nicht nur das momentane Empfinden und Spüren von Kindern beeinflussen, sondern auch ihre zuständige persönliche Situation. Wenn eine Grundatmosphäre zu einem Lebensgefühl wird, das einen Menschen langfristig begleitet, wird es zu einer *Atmosphäre des Aufwachsens*.

Eine solche Atmosphäre kann sich auf die leibliche Disposition eines Kindes auswirken. Nach Hermann Schmitz ist sie der Stil leiblicher Resonanz auf Anregungen und Eindrücke, d.h. die der Person auf Grund ihres leiblichen Befindens eigene Weise, mit solchen mehr oder weniger fertig zu werden.<sup>27</sup> Die leibliche Disposition wechselt zwar nicht ständig, wie etwa leibliche Regungen aber auch nicht gänzlich statisch, sondern kann durch tiefes oder nachhaltiges affektives Betroffen sein oder Brüche im Leben beeinflusst werden. Die leibliche Disposition setzt sich zusammen aus dem vitalen Antrieb, der Reizempfänglichkeit und der Zuwendbarkeit. Dabei stellt der Antrieb die expansive sowie kontraktive Lebendigkeit der leiblichen Ökonomie dar. Auch die Zuwendbarkeit - die Aufgeschlossenheit für die Umgebung - und die Reizempfänglichkeit, die Fähigkeit, Einwirkungen der Umwelt wahrzunehmen und zu empfinden, können sich ändern.<sup>28</sup> Robert Gugutzer beschreibt die leibliche Disposition als eine alle Regungen durchdringende, umhüllende Atmosphäre. Sie kann als eine basale leiblich-affektive Anlage einer Person verstanden werden, die er auch als

---

25 Vergl. Hermann Schmitz, *Atmosphären*, München 2014, S. 56

26 Vergl. Hermann Schmitz, *Atmosphären*, München 2014, S. 17

27 Vergl. Hermann Schmitz, *System der Philosophie*, IV, Die Person, Bonn 1990, S.296

28 Vergl. Hermann Schmitz, *System der Philosophie*, IV, Die Person, Bonn 1990, S. 315ff

Grundstimmung bezeichnet.<sup>29</sup> Da sie eine individuelle Struktur des Leibes ist, die von sozialer Interaktion geprägt ist und quasi zwischen den Leibern in Einleibung ausgehandelt wird, kann sie durchaus auch von durch starke Affekte geprägte Atmosphären in Familie, Schule oder Kindergarten beeinträchtigt werden. So könnte eine gemeinsam ausgehandelte Grundstimmung in einer Familie durchaus Einfluss auf die leibliche Disposition einzelner Mitglieder haben, die sich laut Gugutzer auch in Form des Habitus an der Gestalt einer Person ablesen lässt.

Geschwister, die in scheinbar gleichem Milieu, in ähnlicher Atmosphäre aufwachsen, entwickeln sich manchmal sehr unterschiedlich. Dies kann einerseits in der ökologischen Nische begründet sein, die sich in der Geschwisterfolge bei jedem Kind anders darstellt.<sup>30</sup> Diese Nische ist nicht nur geprägt durch die berufliche Situation, Besitz und Status der Familie. Sie wird auch durch die Atmosphäre bestimmt, die zu dem jeweiligen Zeitpunkt in der Familie herrscht, etwa Zuversicht, Depression oder Veränderung. Eine weitere Ursache für unterschiedliche Entwicklungsverläufe von Geschwistern kann eine unterschiedliche Reizempfindlichkeit sein. Das eine Kind ist sehr empfindlich gegenüber Lautstärke und Worten. An dem anderen gehen diese akustischen Besonderheiten völlig vorbei. Ein Kind besitzt eine große Zuwendbarkeit und reagiert resigniert, wenn es wenig Beachtung findet. Bei dem anderen ist diese weniger ausgeprägt und es fühlt sich auch bei weniger Aufmerksamkeit wohl. So gibt es manchmal große Unterschiede aber auch Ähnlichkeiten unter Geschwisterkindern. Über die unterschiedlichen Erfahrungen, die durch Einleibung mit Vater, Mutter und Geschwistern gemacht werden, entsteht ein implizites Beziehungswissen, wie man mit anderen umgeht, Kontakt herstellt, Freude oder Trauer ausdrückt. Dieses Beziehungswissen ist wie ein musikalisches Gedächtnis für Rhythmik, Dynamik und emotionale Konnotation des Zusammenlebens.<sup>31</sup> Diese affektive Konnotation wird innerhalb gemeinsamer Situationen über ihre Grundatmosphäre verinnerlicht.

So entstehen im Ganzen betrachtet *Atmosphären des Aufwachsens*. Es können beobachtbare Unterschiede innerhalb von verschiedenen Familien, Kindergartengruppen oder Schulklassen festgestellt werden. Die Grundstimmung ist eher fröhlich, ernst, vorwurfsvoll, angespannt, lässig, moralisch, besserwisserisch, perfektionistisch, ausgelassen, verspielt, wutbeladen, deprimierend, gemütlich oder unterkühlt. Häufig ist den betroffenen Personen selbst diese Stimmung wenig bewusst. Dennoch sind solche Atmosphären auch veränderbar, wenn etwa Eltern oder Pädagogen das nötige Feingefühl für die gemeinsame Situation entwickeln, wie Jakob Muth dies etwa mit dem Begriff des pädagogischen Taktes umschreibt.<sup>32</sup> Weiterhin hängen gelebte Atmosphären von der gegenwärtigen Lebenssituation ab. Schließlich erzeugt es eine bestimmte Stimmung, wenn jemand gerade von einer längeren Krankheit oder Arbeitslosigkeit betroffen ist oder einen geliebten Menschen verloren hat. Ganz anders ist er gestimmt, wenn er frisch verliebt ist, günstige Zukunftsaussichten erwartet oder sich etwa religiös gerade sehr getragen fühlt. Solche Stimmungen können Erziehende nicht völlig ausblenden und sie werden in gemeinsamen Situationen mehr oder weniger mitschwingen. Das Kind ist der Atmosphäre des Aufwachsens zunächst besonders stark ausgeliefert, weil

---

29 Robert Gugutzer, *Leib, Körper und Identität*, Wiesbaden 2002, S. 96

30 Vergl. Kurt Kreppner, *Sozialisation in der Familie* (321 – 334), in: Klaus Hurrelmann, *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*, Weinheim/Basel 1991, S. 330

31 Vergl. Thomas Fuchs, *Das Gehirn – ein Beziehungsorgan*, Stuttgart 2013, S. 194

32 Vergl. Jakob Muth, *Pädagogischer Takt*, Essen 1982, S. 17ff

diese eine Hintergrunderfahrung bildet, die es noch nicht bewusst als solche wahrnehmen und klassifizieren kann. Der Erwachsene kann eher in Distanz zu einer Atmosphäre treten und sie analysieren. Dennoch wirken immer alle Beteiligten einer gemeinsamen Situation an der Atmosphäre mit. Sie wird nicht nur erfahren oder erlitten, sondern auch produziert. Personen beeinflussen eine Atmosphäre durch „ihr Verhalten, ihr Reden, Gestikulieren, durch die Aufmachung, durch ihre pure leibliche Anwesenheit, durch ihre Stimme und vieles mehr.“<sup>33</sup> Dennoch kann ein einzelner eine gemeinsame Atmosphäre nicht machen, sondern es ist immer die Summe der unterschiedlichen Einflüsse und die Bereitschaft, sich von den erzeugten Stimmungen berühren zu lassen. Wichtig ist es jedoch zu erkennen, dass Atmosphären durch bestimmte Verhaltensweisen entstehen, verstärkt oder abgeschwächt werden können. Somit gibt es ein pädagogisches Potenzial, Atmosphären in einer Weise zu gestalten, die dem Gedeihen von Kindern förderlich ist, ohne jemals eine vollständige Verfügbarkeit durch methodische Planung zu erreichen. Auch Jakob Muth fasst unter dem Begriff des pädagogischen Taktes nicht nur aktive Handlungsweisen des Pädagogen, sondern gerade auch passive Elemente wie Zurückhaltung, und Distanz.<sup>34</sup> Somit bleiben pathische und tätige Elemente wesentlich bei der Entstehung von Atmosphären.

Wenn Kinder leiblich lernen, ist es sicher bedeutsam, ob sie in einer aggressiven, depressiven, entspannten oder fröhlichen Atmosphäre aufwachsen. Die Grundstimmung einer Familie kann durch aktuelle Kommunikation und Gestaltung von Räumen und Abläufen durchaus beeinflusst werden. Dies gilt auch für gemeinsame Situationen in Schulklassen, Kindergartengruppen und Jugendtreffs. Dies setzt jedoch eine bewusste Beobachtung und Reflexion der bestehenden Atmosphäre voraus. Diese Reflexion kann durch Erwachsene und Pädagogen begleitet werden und Kinder aus der affektiven Betroffenheit durch bedrohliche, gefährdende, deprimierende und schädigende Atmosphären heraushelfen, wie dies für den Übergang von personaler Regression zu personaler Emanzipation bereits beschrieben wurde.<sup>35</sup> Ebenso könnten anregende, aufmunternde, oder angenehme Atmosphären begünstigt werden und damit entwicklungsförderliche Bedingungen des Aufwachsens unterstützt werden. Somit wäre die Gestaltung und Reflexion von pädagogischen Atmosphären als eine weitere elementare Bildungsaufgabe zu bezeichnen, mit der sich Eltern, Lehrer, Kindheitspädagogen und Erzieher auseinandersetzen könnten.

---

33 Gernot Böhme, *Architektur und Atmosphäre*, München 2013, S. 38

34 Vergl. Jakob Muth, *Pädagogischer Takt*, Essen 1982, S. 47

35 Vergl. Barbara Wolf, *Bildung, Erziehung und Sozialisation in der frühen Kindheit*, Freiburg i.Br. 2012, S. 309