

Glossar der Begrifflichkeiten

Ästhetik als Aisthesis: Lehre von der Wahrnehmung mit den Atmosphären als Grundthema

Ästhetische Form: wahrnehmbare Ganzheit von Relationen, „Einheit in der Vielheit“ (Dewey, 1995/1934)

Ästhetisierung: Nichtästhetisches wird ästhetisch gemacht, etwas wird auf Empfindungen hin ausgelegt (vgl. hierzu Welsch, 1996 und 2017)

Artikulationsweisen: gegenständliche oder menschliche Erscheinungsformen; das, wodurch etwas/jemand auf bestimmte Art und Weise für andere spürbar wird, nach außen wirkt (z.B. Gestik, Mimik, Worte, Farben, Material); ursprüngliche Bedeutung „Weise“ von u.a. „weisen“, „sich zeigen“, „darstellen“ (Adelung, 2014b, S. 457); entspricht den „Ekstasen“ bei Böhme (s.u.)

Atmosphäre:

- **Atmosphäre:** Zwischenphänomen, das „Und“ (Böhme, 2014), „räumlich ergossene Stimmungen“ (ebd.), *gestimmter Raum* (ebd.; Ströker, 1965)
- **Atmosphärenenerfahrung:** 1. Leibliches Betroffensein, 2. Reflexive Verarbeitung; „Ingressions- und Diskrepanzerfahrung“ (Böhme, 2014)
- **Charakter einer Atmosphäre:** ihr „Was-Sein“ (Böhme, 2014); hier: setzt sich zusammen aus Qualität und Strukturellem wie z.B. Vertrauen und Resonanz
- **„Nullatmosphäre“:** „unklare“ Atmosphäre; Atmosphären sind allgegenwärtig – weil sie sich jedoch nicht immer klar artikulieren, würde man in solchen Fällen davon sprechen, dass keine Atmosphäre vorhanden sei, Rauh verwendet hierfür den Begriff der „Nullatmosphäre“ (ebd., 2012); vs. „atmosphärischer Moment“ (s.u.)
- **Unteratmosphäre(n):** Atmosphäre(n), die unter der allgemeinen Unterrichtsatmosphäre spürbar ist/sind (*Atmosphären im Unterricht*): z.B. während einer Gruppenarbeit, Einzelinteraktionen; kann/können über die Aktualität der Schulstunde hinausreichen
- **Unterrichtsatmosphäre:** die Atmosphäre, die man während des Unterrichts im Klassenzimmer spürt, die Relation/das „Und“ zwischen Lehrenden und Lernenden im Gesamtkontext Unterricht (*Unterricht im Sinne eines Zwischenphänomens als Atmosphäre*); beinhaltet beziehungsweise setzt sich zusammen aus zahlreichen Unteratmosphären; kann über die Aktualität der Schulstunde hinausreichen; vs. **Unterrichts- bzw. Schulklima:** Klima als länger anhaltender Zustand, weniger facettenreich und umfassender als die Unterrichtsatmosphäre, weniger auf den aktuellen Moment bezogen

„Atmosphärische Momente“: Momente, in denen sich die Atmosphäre stark spürbar artikuliert (Begriff wird v.a. im Rahmen der vorliegenden Empirie verwendet)

„Atmosphärische Spur“: Atmosphärisches wirkt nach, hinterlässt Spuren (auch über den Unterricht hinausgehend, z.B. Vertrauen der Lehrperson wirkt in verschiedenen Situationen nach) (vgl. hierzu auch Rauh, 2012)

Atmosphärisches Vermögen: Fähigkeit, „spürend zu handeln“ und damit Atmosphären (bewusst) wahrzunehmen und zu gestalten. Zusammenhängend mit einem Wissensbestand (im Sinne einer Ressource) sowie gebunden an eine pädagogische Haltung umfasst es im Wesentlichen die Bereiche *Wahrnehmen (perceiving)*, *Stimmen (tuning)* und *Verbinden (connecting)*.

Diskoordination: Störung (z.B. Beziehungsstörung, Störung des Unterrichtsflusses, Fehler), auch positiv: z.B. aufmerksamkeitsfokussierende Funktion eines Fehlers, Teil des Koordinationskonzeptes (Spychiger, 2008)

Einkoordinieren: Einfühlen,erspüren eines Gegenübers/mehrerer Gegenüber und gleichzeitiges Inkontakt-Treten; auf eine Ebene kommen, der Weg in die *gemeinsame* Wirklichkeit

Ekstase: Art und Weise des Aus-sich-Heraustretens von Subjekt und Objekt, des Sich-Artikulierens im Raum; Art und Weise, in der Subjekt und Objekt für andere spürbar werden (Böhme, 2014)

Emotionales „Aufladen“/Emotionalisierung, auch Symbolisierung: Etwas wird eine (emotionale/symbolische) Bedeutung verliehen, etwas wird wirkend gemacht

Innere Haltung: innere Form/Festigung

Koordination: reibungslos funktionierende Abläufe; im zwischenmenschlichen Bereich: Beziehung; interpersonale (mehrere Menschen betreffend)/intrapersonale Koordination (sich selbst betreffend) beziehungsweise allg.: Inter- und Intra-Koordination; formbildende, systembildende, mitreibende Kraft (Spychiger, 2008)

Ko-Präsenz: Böhme (u.a. 2001) verwendet den Begriff im Zusammenhang mit der Atmosphäre: die Atmosphäre als gemeinsame Wirklichkeit, als aktuelle Einheit von Subjekt und Objekt, als deren Ko-Präsenz.

Leib: flächenloser Raum, nicht messbar, Leib vs. Körper: z.B. Freude als leibliche Empfindung vs. schnellerer Herzschlag als körperliche Reaktion (Schmitz, 2014)

Lehren als ästhetische Tätigkeit: Unterrichten auf der Wahrnehmungs- beziehungsweise Atmosphärenebene

Pädagogisches Halten: Situation (kurzer Moment oder längerer Zeitraum), in der sich eine Lehrperson intensiv einem Kind zuwendet und es für einen bestimmten Zeitraum „hält“ (weil Lernprozess oder persönliche Integrität dies erfordern); die Lehrperson gibt dem Kind einen Vertrauensvorschuss, Ermutigung, Sicherheit; Halten wird hier verstanden als etwas Unterstützendes (vs. z.B. Aufmerksamkeit halten, Spannung halten); geht von der Erziehenden Person aus, die Lernenden sind (zumindest zu Beginn der Interaktion) auf der Seite der Empfangenden (Spychiger, 2018). Damit im Zusammenhang stehend kann man von einem **Pädagogischen Freilassen** sprechen, bei dem die Lehrperson sich zurückzieht und die Lernenden *dadurch* „freilässt“ (und ihnen dadurch autonomes Handeln ermöglicht).

Performativer Raum: atmosphärischer Raum; durch Handlungen tingiert, dadurch, dass sich etwas vollzieht bzw. etwas vollzogen wird (Fischer-Lichte, 2004)

Perzept: Begriff aus der Wahrnehmungspsychologie; das subjektive und bewusste Resultat eines Wahrnehmungsprozesses (vgl. Stangl, o.J.)

Physiognomik: 1. Ursprüngliche Bedeutung: Durch äußere Züge wird auf ein Inneres geschlossen. 2. Im Rahmen der neuen Ästhetik: Äußere Züge werden im Hinblick auf ihre Erscheinung betrachtet

Raum: 1. Atmosphärischer Raum (auch performativer Raum), 2. Geometrischer/Physischer Raum (als solcher entsprechend gekennzeichnet beziehungsweise aus dem Kontext heraus verständlich)

Resonanz: Moment des Ergriffenseins und der Wechselseitigkeit (dynamische Resonanz) Allesch, 2008)

Reziprozität: Wechselseitigkeit

Stimmung: 1. Eigene Befindlichkeit, eigene Gestimmtheit, 2. Äußerlich anmutende Qualität, Atmosphäre, bestimmt durch ein Subjekt; auch: Stimmungsqualität

Vignette: kurze, in sich abgeschlossene Texte, Erzählungen, (Fall-)Beispiele, auch Memos; **phänomenologisch orientierte Vignetten** als „sprachliche Stimmungsbilder“ (Schratz et al., 2012)

Wahrnehmen: 1. Spüren, 2. „Erkennen“ im Sinne eines „Für-wahr-Nehmens“

Wirklichkeit und Realität: das „in aktueller Wahrnehmung Gegebene“ (Wirklichkeit) und das „was dinglich dahinter stehen mag“ (Realität) (Böhme, 2001)

Literaturverzeichnis

- Abramovic, Marina (2016). *Durch Mauern gehen*. München: Luchterhand Literaturverlag/ Random House GmbH. (orig. engl.).
- Adelung, Johann Christoph (Verfasser) & Guth, Karl-Maria (Hrsg.) (2014a). *Grammatisch-kritisches Wörterbuch der Hochdeutschen Mundart*. Nach der Ausgabe letzter Hand 1793-1801, Bd. 1 von 6 A-B. Berlin: Contumax-Hofenberg.
- Adelung, Johann Christoph (Verfasser) & Guth, Karl-Maria (Hrsg.) (2014b). *Grammatisch-kritisches Wörterbuch der Hochdeutschen Mundart*. Nach der Ausgabe letzter Hand 1793-1801, Bd. 6 von 6 T-Z. Berlin: Contumax-Hofenberg.
- Agostini, Evi (2016). *Lernen im Spannungsfeld von Finden und Erfinden. Zur schöpferischen Genese von Sinn im Vollzug der Erfahrung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Alheit, Peter (1999). „Grounded Theory“: Ein alternativer methodologischer Rahmen für qualitative Forschungsprozesse. Göttingen, S. 1-19. http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2010/07/alheit_grounded_theory_ofas.pdf (01-04-2018).
- Allesch, Christian (2016). *Der Symbolbegriff bei Ernst E. Boesch und seine Bedeutung für die psychologische Ästhetik*. Unveröffentlichter Vortrag im Rahmen des Symposiums „Symbolische Handlungstheorie und Kulturpsychologie: Eine Auseinandersetzung mit dem Werk von Ernst E. Boesch“.
- Allesch, Christian (2008). *Resonanz als Sinnbild ästhetischer Erfahrung*, https://www.uni-salzburg.at/fileadmin/oracle_file_imports/1751270.PDF (27-04-2018).
- Asanger, Roland & Wenninger, Gerd (Hrsg.) (1980). *Handwörterbuch der Psychologie*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Bateson, Gregory (1995). *Geist und Natur*. Frankfurt/M: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- Baur, Siegfried; Schratz, Michael (2015). Phänomenologisch orientierte Vignettenforschung. Eine lernseitige Annäherung an Unterrichtsgeschehen. In: Brinkmann, Malte; Kubac, Richard & Rödel, Severin (Hrsg.), *Pädagogische Erfahrung. Theoretische und empirische Perspektiven* (S. 159-180). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Beckman, Ton (1984). Hand in Hand mit Sasha; über Glühwürmchen, Grandma Millie und einige andere Raumgeschichten. Im Anhang: über teilnehmende Erfahrung. In: Lippitz, Wilfried & Meyer-Drawe, Käte (Hrsg.), *Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik* (S. 11-25). Hochschulschriften Erziehungswissenschaft, Bd. 19. Königstein/Ts.: Forum Academicum in d. Verlagsgruppe Athenäum, Hain, Hanstein.
- Bender, Susanne (2014). Die psychophysische Bedeutung der Bewegung. Ein Lehrbuch der Laban Bewegungsanalyse und des Kestenbergs Movement Profiles. (3. Aufl.). Berlin: Logos Verlag.
- Benjamin, Walter (2016). *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit*. Düsseldorf: Null Papier Verlag. (orig. 1936).
- Boesch, Ernst (1980). *Kultur und Handlung. Einführung in die Kulturpsychologie*. Bern: Huber.
- Bollnow, Otto Friedrich (2009): Das Wesen der Stimmungen. In: Boelhauve, Ursula; Kühne-Bertram, Gudrun; Lessing, Hans-Ulrich & Rodi, Frithjof, *Otto Friedrich Bollnow Schriften. Studienausgabe in 12 Bänden*. Bd. 1. Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann GmbH. (orig. 1941).
- Bollnow, Otto Friedrich (2013). Die pädagogische Atmosphäre. In: Boelhauve, Ursula; Kühne-Bertram, Gudrun; Lessing, Hans-Ulrich & Rodi, Frithjof, *Otto Friedrich Bollnow Schriften. Studienausgabe in 12 Bänden*. Bd. 7. Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann GmbH. (orig. 1964).
- Bollnow, Otto Friedrich (1963). *Mensch und Raum*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.

- Böhme, Gernot (2014). *Atmosphäre. Essays zur neuen Ästhetik*. (2. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Böhme, Gernot (2013). *Architektur und Atmosphäre*. (2. korr. Aufl.). München: Wilhelm Fink Verlag.
- Böhme, Gernot (2012). *Ich-Selbst. Über die Formation des Subjekts*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Böhme, Gernot (2007). Atmosphären wahrnehmen, Atmosphären gestalten – mit Atmosphären leben: Ein neues Konzept ästhetischer Bildung. In: Goetz, Rainer & Graupner, Stefan (Hrsg.), *Atmosphäre(n). Interdisziplinäre Annäherungen an einen unscharfen Begriff* (S. 31-43). München: kopaed verlagsgmbh.
- Böhme, Gernot (2001). *Asthetik. Vorlesungen über Ästhetik als allgemeine Wahrnehmungslehre*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Bogner, Alexander; Littig, Beate & Menz, Wolfgang (2014). *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bohl, Thorsten; Kansteiner-Schänzlin; Kleinknecht, Marc; Kohler, Britta & Nold, Anja (Hrsg.) (2010). *Selbstbestimmung und Classroom-Management. Empirische Befunde und Entwicklungsstrategien zum guten Unterricht*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bondeli Schori, Ruth; Schmuki, Daniel & Erne, Markus (2017). *Unser Leben. Unsere Welt. Unsere Sprachen. Quality Teaching im allgemeinbildenden Unterricht ABU an Berufsfachschulen*. Bern: hep verlag ag.
- Bortz, Jürgen & Döring, Nicola (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. (3., überarbeitete Aufl.). Berlin: Springer-Verlag.
- Breuer, Franz; Muckel, Petra; Dieris, Barbara (2018). *Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis*. (3. überarb. und erw. Aufl.). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Brinkmann, Malte (2010). Vorwort: Phänomenologische Forschung in der Erziehungswissenschaft. In: Brinkmann, Malte (Hrsg.), *Erziehung. Phänomenologische Perspektiven* (S. 7-19). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Brinkmann, Malte; Kubac, Richard & Rödel, Severin (Hrsg.) (2015). *Pädagogische Erfahrung. Theoretische und empirische Perspektiven*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Buck, Günther (1989). *Lernen und Erfahrung – Epagogik. Zum Begriff der didaktischen Induktion*. (3. erweiterte Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Buck, Günther (1967). *Lernen und Erfahrung. Zum Begriff der didaktischen Induktion*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Campbell, Carry (2016). *Education Firstness. An inquiry into Peirce's domain of firstness and its implications for aesthetic education*, https://www.researchgate.net/publication/283351744_EDUCATING_FIRSTNESS_AN_ENQUIRY_INTO_PEIRCE%27S_DOMAIN_OF_FIRSTNESS_AND_ITS_IMPLICATIONS_FOR_AESTHETIC_EDUCATION (10-05-2018).
- Charles, Daniel (1989). *Zeitspielräume. Performance Musik Ästhetik*. Berlin: Merve Verlag.
- Corbin, Juliet (2003). Grounded Theory. In: Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried & Meuser, Michael (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch* (S. 70-75). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Deuter, Martin (2005). Atmosphären – Wahrnehmungseinstellungen und Wirkungen in der musiktherapeutischen Behandlung. *Musiktherapeutische Umschau*, 26 (3), S. 222-235.
- Dewey, John (1995). *Kunst als Erfahrung*. (2. Aufl.). Frankfurt/M: Suhrkamp. (orig. engl., 1934).
- Dewey, John (1934). *Art as Experience*. New York: Perigee Books.

- De Ponte, Susanne (1996). *Ereignis und Wahrnehmung. Eine interdisziplinäre Untersuchung zu den Events der Künstlergruppe GANG ART*. Saecvla Spiritalia, Bd. 31. Baden-Baden: Koerner.
- Dinkelaker, Jörg & Herrle, Matthias (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dinkmeyer, Don & Dreikurs, Rudolf (2004). *Ermutigung als Lernhilfe*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag. (orig. engl., 1963)
- Dreikurs, Rudolf (1957). *Psychologie im Klassenzimmer*. (7. Ausgabe). Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Dubs, Rolf (2009). *Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Düweke, Peter (2008). *Anerkennung. Ohne sie geht gar nichts! Wie Respekt und Wertschätzung unser aller Leben bestimmen*. Düsseldorf: Patmos Verlag GmbH & Co. KG.
- Eder, Ferdinand (2010). Schul- und Klassenklima. In: Rost, Detlef (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 694-703). Weinheim/Basel: Beltz.
- Ellgring, Heiner (1995). Nonverbale Kommunikation. Einführung und Überblick. In: Rosenbusch, Heinz & Schober, Otto (Hrsg.), *Körpersprache in der schulischen Erziehung. Pädagogische und fachdidaktische Aspekte nonverbaler Kommunikation* (S. 9-53). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Fiebach, Joachim (2002). Performance. In: Barck, Karlheinz; Fontius, Martin; Schlenstedt, Dieter; Steinwachs, Burkhard & Wolfzettel, Friedrich (Hrsg.), *Ästhetische Grundbegriffe. Historisches Wörterbuch in sieben Bänden*, Bd. 4, Medien-Populär (S. 740-758). Stuttgart: Verlag J.B. Metzler.
- Fischer-Lichte, Erika (2015). *Performativität. Eine Einführung*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Fischer-Lichte, Erika (2004). *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt/M: Suhrkamp Verlag.
- Friebel, Horst (1980). *Atmosphären im Umgang mit Menschen – besonders in der Erziehung (Neuer Versuch zu einem alten pädagogischen Thema)*. Schriftenreihe des Fachbereichs Erziehungswissenschaften der Universität, Gesamthochschule Wuppertal. Wuppertal: Univ., Gesamthochsch.
- Fuchs, Thomas (2013). *Zur Phänomenologie der Stimmungen*, https://www.klinikum.uni-heidelberg.de/fileadmin/zpm/psychatrie/fuchs/Literatur/Phaenomenologie_der_Stimmungen_pdf.pdf (18-03-2018).
- Fuchs, Thomas (2000). *Leib, Raum, Person. Entwurf einer phänomenologischen Anthropologie*. Stuttgart: J.G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger GmbH.
- Giesecke, Hermann (1997). *Die pädagogische Beziehung: pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Gärtner, Elena (2017). Unterrichtsfluss. In: Dorsch, Friedrich & Wirtz, Markus, *Lexikon der Psychologie*, (18. Aufl.). <https://m.portal.hogrefe.com/dorsch/unterrichtsfluss/> (27-04-2018).
- Geertz, Clifford (1983). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt/M: Suhrkamp Verlag.
- Grätzel, Stephan (2015/2016). Lebenswelt und Raum. – der Leibbezug des Raums. In: Architektenkammer Rheinland-Pfalz (Hrsg.), *Interdisziplinäre Veranstaltungsreihe: Reformation und Architektur. Eine Dokumentation* (S. 21-24).

- Gugutzer, Robert (2017). Leib und Körper als Erkenntnissubjekte. In: Gugutzer, Robert; Klein, Gabriele & Meuser, Michael (Hrsg.), *Handbuch Körpersoziologie. Band 2: Forschungsfelder und Methodische Zugänge* (S. 381-394). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Haeming, Anne (2015). *Design-Schulen. Die perfekte Architektur zum Lernen*. Interview mit Prue Chiles, <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/schulen-warum-die-architektur-das-lernen-beeinflusst-a-1047700.html> (02-05-2018).
- Han, Byung-Chul (2014). *Duft der Zeit. Ein philosophischer Essay zur Kunst des Verweilens*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Hartig, Johannes & Klieme, Eckhard (2006). Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In: Schweizer, Karl (Hrsg.), *Leistung und Leistungsdiagnostik* (S. 127-144). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Hasse, Jürgen (2012). Atmosphären des Lichts – Medien des Urbanen?. In: Goetz, Rainer & Graupner, Stefan (Hrsg.), *Atmosphären. Annäherungen an einen unscharfen Begriff* (S. 31-53). München: kopaed verlagsgmbh.
- Hasse, Jürgen (2010). Zur heimlich erziehenden Wirkung schulischer Lernräume. In: Hasse, Jürgen & Kozljanič, Robert (Hrsg.), *Gelebter, erfahrener und erinnelter Raum*, 5. Jahrbuch für Lebensphilosophie 2010/2011 (S. 59-81). München: Albuena Verlag.
- Hasse, Jürgen (2002). Die Atmosphäre einer Straße. Die Drosselgasse in Rüdesheim am Rhein. In: Hasse, Jürgen (Hrsg.), *Subjektivität in der Stadtforschung*, Natur-Raum-Gesellschaft 3 (S. 61-113). Frankfurt/M: Inst. für Didaktik der Geographie.
- Hattie, John (2015). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. (orig. engl.).
- Hechler, Judith & Spychiger, Maria (2017). Ästhetische Kompetenz. Entdeckung und Entwicklung eines interdisziplinären Konstrukts. In: Oebelsberger, Monika & Schwarzbauer, Michaela (Hrsg.), *Ästhetische Kompetenz – nur ein Schlagwort? Dokumentation einer Tagung der SOMA an der Universität Mozarteum Salzburg* (S. 33-48). Wien: LIT Verlag.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (Verfasser) & Hoffmeister, Johannes (Hrsg.) (1969). *Jenenser Realphilosophie. Vorlesungsmanskrpte zur Philosophie der Natur und des Geistes von 1805-1806*. Berlin: Akademie-Verlag. (orig. 1931).
- Herder, Johann Gottfried (Verfasser), Guth, Karl-Maria (Hrsg.) (2017). *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit*. Berlin: Contumax-Hofenberg. (orig. 1784)
- Herzog, Walter (2002). *Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Hilt, Anette (2015). Phänomenologie im Lehramtsstudium. Neue Perspektiven auf die Phänomenologie in der universitären Lehre. In: Brinkmann, Malte; Kubac, Richard & Rödel, Severin (Hrsg.), *Pädagogische Erfahrung. Theoretische und empirische Perspektiven* (S. 276-287). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hoeffner, Joseph; Bengsch, Alfred; König, Franz; Mamie, Pierre et al. (Hrsg.) (1980). *Die Bibel. Altes und Neues Testament. Einheitsübersetzung*. Freiburg: Herder.
- Holm-Hadulla, Rainer (2013). *Kreativität – Ein Lebensthema*, http://www.nar.uni-heidelberg.de/pdf/newsletter/nl7_holm_hadulla_2003.pdf (28-06-2016).
- Honneth, Axel (2014). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt/M: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- Jüdt, Norbert (2013). *Ästhetik und Lehrerbildung. Ein ästhetisch orientierter Beitrag zum Diskurs „Gute Lehrer – Gute Schulen“*, <https://d-nb.info/1032946725/34> (10-02-2018).

- Kaiser, Joachim (2009). *Welche Bedeutung kommt der Stille in der klassischen Musik zu?*. In: Kaisers Klassik-Kunde Folge 6. Video-Kolumne, <https://www.youtube.com/watch?v=RQJRZU-wqDI8&t=1s> (02-05-2018).
- Kandinsky, Wassily (1952). *Über das Geistige in der Kunst*. (10. Aufl.). Bern: Benteli Verlag. (orig. 1911).
- Klawitter, Arne (2015). *Ästhetische Resonanz. Zeichen und Schriftästhetik aus Ostasien in der deutschsprachigen Literatur und Geistesgeschichte*. Göttingen: V&R unipress.
- Kounin, Jacob (2006). *Techniken der Klassenführung*. Münster: Waxmann. (orig. engl., 1976).
- Krumm, Volker & Eckstein, Kristin (2002). *Geht es Ihnen gut oder haben Sie och Kinder in der Schule?*, https://www.sbg.ac.at/erz/salzburger_beitraege/herbst%202002/krumm_202.pdf (14-2-2016).
- Kuckartz, Udo (1999). *Computergestützte Analyse qualitativer Daten. Eine Einführung in Methoden und Arbeitstechniken*. Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH.
- Kuckartz, Udo (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. (3. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kükelhaus, Hugo (1988). *Unmenschliche Architektur. Von der Tierfabrik zur Lernanstalt*. Köln: Gaia Verlag H. Albert Schulz.
- Kultusministerkonferenz (16.12.2004 i.d.F. 12.06.2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (23-05-2018).
- Lamnek, Siegfried (2010). *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch*. (5. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.
- Leitz, Iris (2015). *Motivation durch Beziehung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Liessmann, Konrad (2010). *Das Universum der Dinge. Zur Ästhetik des Alltäglichen*. Wien: Paul Zsolnay Verlag.
- Limberg, Renate (2003). *Salutogenese in der Kunsttherapie: Gesundheitsförderung mit den Mitteln der Kunst*, http://www.klinikverbund.lvr.de/media/klinikverbund/fuer_fachpublikum/therapieformen_1/kreativtherapie_2/aktivitaeten/ktwoche2003/dueren/Salutogenese_in_der_Kunsttherapie.pdf (10-06-2018).
- Lippitz, Wilfried (1984). Phänomenologie als Methode? Zur Geschichte und Aktualität des phänomenologischen Denkens in der Pädagogik. In: Lippitz, Wilfried & Meyer-Drawe, Käte (Hrsg.), *Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik*. Hochschulschriften Erziehungswissenschaft, Bd. 19 (S. 101-129). Königstein/Ts.: Forum Academicum in d. Verlagsgruppe Athenäum, Hain, Hanstein.
- Lippitz, Wilfried & Meyer-Drawe, Käte (1984). Vorwort. In: Lippitz, Wilfried & Meyer-Drawe, Käte (Hrsg.), *Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik*. Hochschulschriften Erziehungswissenschaft, Bd. 19 (S. 7-10). Königstein/Ts.: Forum Academicum in d. Verlagsgruppe Athenäum, Hain, Hanstein.
- Lohmann, Christa & Prose, Friedemann (1975). *Organisation und Interaktion in der Schule. Möglichkeiten und Grenzen des Diskurses*. Köln: Verlag Kiepenheuer & Witsch.
- Losert, Martin (2017). Ästhetische Kompetenz – Unästhetische Kompetenz. In: Schwarzbauer, Michaela & Oebelsberger, Monika (Hrsg.), *Ästhetische Kompetenz – nur ein Schlagwort? Dokumentation einer Tagung der SOMA an der Universität Mozarteum Salzburg* (S. 95-107). Wien: LIT Verlag GmbH & Co.KG.

- Lüders, Christian (2011). Gütekriterien. In: Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried & Meuser, Michael (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (S. 80-82). (3. Aufl.). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Lüders, Christian (2010). Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, Uwe; Von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 384-401). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag.
- Manen, Max Van (1995). Herbart und der Takt im Unterricht. In: Hopmann, Stefan & Riquarts, Kurt (Hrsg.) in Zusammenarbeit mit Klafki, Wolfgang & Krapp, Andreas, *Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik*, Beiheft, 33 (S. 61-80). Weinheim: Beltz Verlag.
- Manen, Max Van (1984). Phänomenologische Pädagogik. In Lippitz, Wilfried & Meyer-Drawe, Käthe (Hrsg.), *Kind und Welt: phänomenologische Studien zur Pädagogik* (S. 131-148). Königstein/Ts.: Forum Academicum/Athenäum, Hain, Hanstein. (orig. 1982).
- Mayring, Philipp (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. (12. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.
- Mayring, Philipp (2002). *Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. (5. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.
- Merleau-Ponty, Maurice (2004). *Das Sichtbare und das Unsichtbare. Gefolgt von Arbeitsnotizen*. (3. Aufl.). München: Wilhelm Fink Verlag. (orig. frz., 1964).
- Merleau-Ponty, Maurice (1966). *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: Walter de Gruyter & Co. Orig. frz.
- Meyer, Hilbert (2016). *Was ist guter Unterricht?*. (11. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Meyer, Hilbert (2007). *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.
- Meyer-Drawe, Käthe & Schwarz, Johanna (2015). (Über-)Sehen, (Über-)Hören, Zuschreiben. Lernende im Licht und im Schatten der Aufmerksamkeit. In: Brinkmann, Malte; Kubac, Richard & Rödel, Severin (Hrsg.), *Pädagogische Erfahrung. Theoretische und empirische Perspektiven* (S. 125-145). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Meyer-Drawe, Käthe (2012a). Vorwort. In: Schratz, Michael; Schwarz, Johanna & Westfall-Greiter, Tanja, *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung. Erfolgreich im Lehrberuf* (S. 11-15). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meyer-Drawe, Käthe (2012b). *Diskurse des Lernens*. (2. Aufl.). Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.
- Mields, J. (1971). Haltung. In: Wilhelm, Arnold; Eysenck, Hans Jürgen; Meili, Richard (Hrsg.), *Lexikon der Psychologie, Bd. 2 (Graphologie bis Promting)* (S. 50). Freiburg im Breisgau: Verlag Herder KG.
- Molcho, Samy (2013). *Körpersprache*. (26. Aufl.). München: Wilhelm Goldmann Verlag.
- Oser, Fritz & Psychiger, Maria (2005). *Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Oser, Fritz (1993). *Zu-Mutung: Eine basale pädagogische Handlungsstruktur*. Berichte zur Erziehungswissenschaft, 100. Freiburg (Schweiz): Pädag. Inst.
- Prenzel, Annedore & Winkhofer, Ursula (2014). Wissenschaftliche Beiträge zur menschen- und kinderrechtlichen Verbesserung pädagogischer Beziehungen – Einleitung zum Forschungsband. In: Prenzel, Annedore & Winkhofer, Ursula (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge* (S. 17-22). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

- Prenzel, Annedore (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika (2009). *Qualitative Sozialforschung*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.
- Rauh, Andreas (2012). *Die besondere Atmosphäre. Ästhetische Feldforschungen*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Reichenbach, Roland (2011). *Pädagogische Autorität. Macht und Vertrauen in der Erziehung*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Reimer, Bennett (1989). *A Philosophy of Music Education*. Englewood Cliffs: Prentice Hall. (1st edition 1970).
- Reindl, Marion (2017). *Prima Klima: Schule ist mehr als Unterricht*. Berlin: Springer Verlag.
- Reker, Gerold (2015/2016). Einführung Bildender Raum. In: Architektenkammer Rheinland-Pfalz (Hrsg.), *Interdisziplinäre Veranstaltungsreihe: Reformation und Architektur. Eine Dokumentation* (S. 70-73).
- Reker, Gerold (2015/2016): Einführung Öffentlicher Raum. In: Architektenkammer Rheinland-Pfalz (Hrsg.), *Interdisziplinäre Veranstaltungsreihe: Reformation und Architektur. Eine Dokumentation* (S. 94-96).
- Rese, Friederike (2003). *Praxis und logos bei Aristoteles: Handlung, Vernunft und Rede in nikomachischer Ethik, Rhetorik und Politik*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Robert, Paul (Verfasser), Rey-Debove, Josette & Rey, Alain (Hrsg.) (1993). *Le nouveau Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris: Dictionnaires le Robert.
- Richter, Peter (Hrsg.) (2008). *Architekturpsychologie. Eine Einführung*. (3. überarb. und erw. Aufl.). Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Rittelmeyer, Christian (2014). *Aisthesis: zur Bedeutung von Körper-Resonanzen für die ästhetische Bildung*. München: Kopaed.
- Rittelmeyer, Christian (1994). *Schulbauten positiv gestalten. Wie Schüler Farben und Formen erleben*. Wiesbaden: Bauverlag GmbH.
- Röbke, Peter (2006). Vom Umgang mit Fehlern beim Üben. In: Mahlert, Ulrich (Hrsg.), *Handbuch Üben. Grundlagen, Konzepte, Methoden* (S. 370-382). Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Rosa, Hartmut (2016a). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Rosa, Hartmut (2016b). *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Roselt, Jens (2012). Den Augen trauen: Theater und Phänomenologie. In: Fischer-Lichte, Erika; Czirak, Adam; Jost, Torsten; Richarz, Frank & Tecklenburg, Nina (Hrsg.), *Die Aufführung. Diskurs – Macht – Analyse* (S. 263-273). München: Wilhelm Fink Verlag.
- Rosenbusch, Heinz (1995a). Nonverbale Kommunikation im Unterricht – Die stille Sprache im Klassenzimmer. In: Rosenbusch, Heinz & Schober, Otto (Hrsg.), *Körpersprache in der schulischen Erziehung. Pädagogische und fachdidaktische Aspekte nonverbaler Kommunikation* (S. 166-206). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Rosenbusch, Heinz S. (1995b). Schweigen als kommunikative Handlung im Unterricht. In: Rosenbusch, Heinz & Schober, Otto (Hrsg.), *Körpersprache in der schulischen Erziehung. Pädagogische und fachdidaktische Aspekte nonverbaler Kommunikation* (S. 207-214). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

- Schmitz, Hermann (2014). *Atmosphären*. Freiburg: Verlag Karl Alber in der Verlag Herder GmbH.
- Schmitz, Hermann (2008). *Leib und Gefühl. Materialien zu einer philosophischen Therapeutik*. (3., erw. Aufl.). Bielefeld: Aisthesis Verlag.
- Schmitz, Hermann (1998). Situationen und Atmosphären. Zur Ästhetik und Ontologie bei Gerot Böhme. Teil II: Erscheinen und Erleben von Natur. In: Hauskeller, Michael; Rehmann-Sutter, Christoph & Schiemann, Gregor (Hrsg.), *Naturerkenntnis und Natursein* (S. 176-190). Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Schratz, Michael; Schwarz, Johanna & Westfall-Greiter, Tanja (2012). *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung. Erfolgreich im Lehrberuf*. (Bd. 8). Innsbruck: Studienverlag Ges.m.b.H.
- Schubert, Volker (2004). Die pädagogische Atmosphäre revisited. In: Klika Dorle & Schubert, Volker (Hrsg.), *Bildung und Gefühl* (S. 107-135). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Shulman, Lee S. (2004). *The wisdom of practice: essays on teaching, learning, and learning to teach*. Wilson, Suzanne (Ed.). (1st ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Schulz, Marc (2010). Gefrorene Momente des Geschehens. Feldvignetten aus der Kinder- und Jugendarbeit. In: Heinzel, Friederike; Thole, Werner; Cloos, Peter & Königeter, Stefan (Hrsg.), *„Auf unsicherem Terrain“*. *Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens* (171-179). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage GmbH.
- Schweer, Martin (2017). Vertrauen im Klassenzimmer. In: Schweer, Martin (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 523-545). (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Seel, Martin (2016). *Ästhetik des Erscheinens*. (5. Aufl.). München: Carl Hanser Verlag.
- Seel, Martin (1997). Ästhetik und Aisthesis. Über einige Besonderheiten ästhetischer Wahrnehmung. In: Recki, Birgit & Wiesing, Lambert (Hrsg.), *Bild und Reflexion. Paradigmen und Perspektiven gegenwärtiger Ästhetik* (S. 17-38). München: Fink.
- Seichter, Sabine (2014). Pädagogische Beziehungsformen. In: Wulf, Christoph & Zirfas, Jörg (Hrsg.), *Handbuch pädagogische Anthropologie* (S. 227-236). Wiesbaden: Springer VS.
- Sonntag, Jan (2016). *Demenz und Atmosphäre. Musiktherapie als ästhetische Arbeit*. (2. Aufl.). Frankfurt/M: Mabuse-Verlag GmbH.
- Spitzer, Martin (2012). *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Spychiger, Maria (in Druck 2018). Rhythmus und Koordination, Synchronisation. In: Steffen-Wirrek, Marianne, Weise, Dorothea & Zaiser, Dierk (Hrsg.), *Rhythmik. Theorie – Praxeologie – Spots*.
- Spychiger, Maria (2017). Musikalische Interpretation als ästhetisches Vermögen. Eine anthropologische Betrachtung. In: Münzmay, Andreas & Saxer, Marion (Hrsg.), *Musikalische Interpretation im Dialog. Musikwissenschaftliche und künstlerische Praxis* (S. 36-55). München: Richard Boorberg Verlag.
- Spychiger, Maria (2015a). Lernpsychologische Perspektiven für eine grundschulspezifische Musikdidaktik. In: Fuchs, Mechtild (Hrsg.), *Musikdidaktik Grundschule* (S. 50-71). Esslingen: Helbling Verlag.
- Spychiger, Maria (2015b). Theorie-Praxis-Bezug im Mentoring. Beispiele und pädagogische Interaktionen in Praxisgesprächen. In: Villiger, Caroline & Trautwein, Ulrich (Hrsg.), *Zwischen Theorie und Praxis. Ansprüche und Möglichkeiten in der Lehrer(innen)bildung* (S. 109-129). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Spychiger, Maria (2013). Fehlerkultur als Beziehungssicherheit. Eine anerkennungstheoretische Betrachtung. In: Hake, Thomas (Hrsg.), *Von der Herausforderung, die Lösung (noch) nicht zu*

- kennen. *Entwicklungskonzepte für Organisationen und Menschen in Zeiten rapiden Wandels* (S. 138-161). Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Spychiger, Maria (2011). *Koordination. Erfahrung und Zugang zum musikalischen Lernen und Lehren*. Antrittsvorlesung zur W3-Professur „Empirische Musikpädagogik“ im Fachbereich 2 der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Frankfurt am Main. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Spychiger, Maria (2010). Fehler als Erfahrung. Zur Rolle von Koordination und Diskoordination in bewussten Prozessen. In: Neumaier, Otto (Hrsg.), *Was aus Fehlern zu lernen ist in Alltag, Wissenschaft und Kunst* (S. 31-54). Wien-Münster: LIT Verlag.
- Spychiger, Maria (2008). Musiklernen als Ko-Konstruktion? Überlegungen zum Verhältnis individueller und sozialer Dimensionen musikbezogener Erfahrung und Lernprozesse. Einführung des Konstrukts der Koordination. *Diskussion Musikpädagogik*, 40, S. 4-12.
- Stangl, Werner (o.J.). *Perzept*. Lexikon für Psychologie und Pädagogik, <http://lexikon.stangl.eu/17036/perzept/> (02-05-2018).
- Stern, Daniel (2010). *Die Lebenserfahrung des Säuglings*. (10. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta. (orig. engl.).
- Stieve, Claus (2010). Sich von Kindern irritieren lassen. Chancen phänomenologischer Ansätze für eine Ethnographie der frühen Kindheit. In: Schäfer, Gerd. & Staeger, Roswitha (Hrsg.), *Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung* (S. 23-50). Weinheim: Juventa.
- Strack, Fritz & Höfling, Atila (2007). Von Atmosphären, Stimmungen & Gefühlen. In: Goetz, Rainer & Graupner, Stefan (Hrsg.), *Annäherungen an einen unscharfen Begriff* (S. 103-109). München: kopaed verlagsgmbh.
- Ströker, Elisabeth (1965). *Philosophische Untersuchungen zum Raum*. Frankfurt/M: Vittorio Klostermann.
- Syfuß, Enno (2017). *Relation und Resonanz. Die Bedeutung des musikalischen Lernens für die Entwicklung der kindlichen Wirklichkeit*. Hildesheim: Georg Olms Verlag AG.
- Syring, Marcus & Weber, Albrecht (2016). *Classroom Management: Theorien, Befunde, Fälle – Hilfen für die Praxis*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Tellenbach, Hubert (1968). *Geschmack und Atmosphäre*. Salzburg: Otto Müller Verlag.
- Thibaud, Jean-Paul (2003). Die sinnliche Umwelt von Städten. Zum Verständnis urbaner Atmosphären. In: Hauskeller, Michael (Hrsg.), *Die Kunst der Wahrnehmung: Beiträge zu einer Philosophie der sinnlichen Erkenntnis*, 36 (S. 280-297). Zug/Schweiz: Graue Ed.
- Thibaud, Jean-Paul (2001). La méthode des parcours commentés. In: Grosjean, Michèle & Thibaud, Jean-Paul (Hrsg.), *L'espace urbain en méthodes* (S. 79-99). Marseille: Éditions Parenthèses.
- Trebesch, Achim (Hrsg.) (2010). *Metzler Lexikon Ästhetik*. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler.
- Tuma, René; Schnettler, Bernt & Knoblauch, Hubert (2013). *Videographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Wacquant, Loïc (2014). Für eine Soziologie aus Fleisch und Blut. *Sub/urban. zeitschrift für kritische stadtforschung*, 2014, Bd. 2, Heft 3, S. 93-106, <http://www.zeitschrift-suburban.de/sys/index.php/suburban/article/view/151/245> (28-08-2017).
- Welsch, Wolfgang (2017). Ästhetische Welterfahrung. In: Schwarzbauer, Michaela & Oebelsberger, Monika (Hrsg.), *Ästhetische Kompetenz – nur ein Schlagwort? Dokumentation einer Tagung der SOMA an der Universität Mozarteum Salzburg* (S. 5-31). Wien: LIT Verlag.

- Welsch, Wolfgang (2016). *Ästhetisches Denken*. (8., durchgesehene und ergänzte Aufl.). Stuttgart: Philipp Reclam jun. GmbH & Co KG.
- Welsch, Wolfgang (1996). *Grenzgänge der Ästhetik*. Stuttgart: Philipp Reclam jun. GmbH & Co. KG.
- Wenninger, Gerd (2000) (Hrsg.). *Lexikon der Psychologie*. <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/magneteffekt/9070> (02-05-2018). Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Weymann, Eckhard (2005a). Atmosphäre – ein Grundbegriff für die Musiktherapie. *Musiktherapeutische Umschau*, 26 (3), S. 236-249.
- Weymann, Eckhard (2005b). „Die Musik modifiziert mein Gefühl, im Raum zu sein.“ Ein Gespräch mit Gernot Böhme. *Musiktherapeutische Umschau*, 26 (3), S. 307-313.
- Weymann, Eckhard (2004). *Zwischentöne. Psychologische Untersuchungen zur musikalischen Improvisation*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Winnicott, Donald (2006). *Vom Spiel zur Kreativität*. Stuttgart: Klett-Cotta. (11. Aufl.) (orig. engl., 1971).
- Wömmel, Kristin (2016). *Enthusiasmus. Untersuchung eines mehrdimensionalen Konstrukts im Umfeld musikalischer Bildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Anhang

i. Interviewberichte

Interviewleitfaden:

Interview mit: ...

Datum/Ort: ...; Anwesende Personen: ...

(Ziel: weitere Beispiele sammeln, durchsprechen, Videos/Vignetten anschauen)

Material: Videoaufnahmen/-ausschnitte, Schema + Beispiele/Kategorien, jeweilige Vignette(n)

Erklären/Durchgehen:

1. Theoretischer Hintergrund:
 - a. Wahrnehmungsebene
 - b. Primärer Gegenstand: Atmosphären
 - c. Atmosphären sind:
 - i. Zwischenphänomen
 - ii. „Gestimmter Raum“
 - iii. Gebunden an Dinge/Menschen als Erzeugende und Wahrnehmende
2. Methodische Vorgehensweise:
 - a. Videos geschnitten
 - b. Beschrieben und benannt
 - c. Kategorisiert
 - d. Vignetten als Beispiele (besondere Lesart, verdichtete Videoausschnitte)
3. Ergebnis: übergeordnetes Schema → zeigen + Zuordnung der Beispiele
4. Videoausschnitte/Vignetten lesen lassen
5. Fragen (s.u.)

Fragen:

- Zum Konzept: Ist es nachvollziehbar? Ist etwas unverständlich? Generelle Meinung dazu? Pädagogisch wertvoll? Vermisst du etwas? Zeigt dir das etwas? Ist es etwas Neues für dich?
- Kannst du aus deiner eigenen Unterrichtspraxis heraus noch weitere Atmosphärenbeispiele nennen? (Können auch noch nachgetragen werden.)
- Zur Raumgestaltung: Wie gestaltest du sie? Oder ist sie dir eher nicht so wichtig?
- Zum Videoausschnitt/zur Vignette: Was hast du in dem Moment empfunden? (Nach der Konfrontation mit meiner Interpretation:) Ist meine Interpretation für dich nachvollziehbar/schlüssig?
- Raum für Weiteres/für aufkommendes Gespräch

Interview Herr Schneider

Ort/Datum: Frankfurt am Main, 18.09.2017

Anwesende Personen: Herr Schneider (Bereich: Gymnasium) und Forscherin

(1) Atmosphärenbeispiele

Generelles

Herr Schneider erzählt von einer Szene, wie sie sich einmal bei ihm im Unterricht ereignet habe: Zu Beginn der Stunde habe er eine Kiste mit Büchern auf den Tisch gestellt. Die Kinder näherten sich bereits dem Klassenraum. Eine Schülerin, die zuerst den Raum betreten habe, dachte, es sei ein Tier in der Kiste, und sie wurde plötzlich ganz leise. Herr Schneider habe diesen Moment sofort aufgegriffen, das Stillezeichen gegeben und mit gedämpfter Stimme zur Schülerin gesagt: „Sag allen, dass sie ganz leise sein sollen.“ Das habe sie getan und die ganze Klasse – normalerweise eine sehr unruhige Klasse – sei „mucksmäuschenstill“ in den Klassenraum gekommen. Das sei bis zum Ende der Stunde so geblieben. Herr Schneider habe gefragt, wie sie sich dabei fühlten und es hätten alle positives Feedback gegeben. Erst am Schluss habe er die Kiste geöffnet und aufgelöst, dass es sich nicht um ein Tier, sondern um Bücher handele. Alle hätten dann gelacht. Es sei schön gewesen, eben auch für die Kinder, sagt er, dass es die ganze Stunde über so leise war.

Zur Kleidung: Er achte darauf, „nicht ganz verlottert“ auszusehen. In der Oberstufe würde er gerne manchmal ein Hemd tragen, um seriöser zu wirken. Lockerheit bei gleichzeitiger Seriosität, das sei die Wirkung, die er anstrebe, auch um seinen Fächern gerecht zu werden.

Zur Atmosphäre sagt er im Allgemeinen, diese würde sich auch verändern und es würden sich Unteratmosphären [Herr Schneider verwendete die Begrifflichkeit bereits in seinem eigenen Sprachgebrauch], bilden: „Der hat mir heute ´ne Fünf gegeben, aber eigentlich komme ich gut mit ihm klar.“

Klassenzimmergestaltung

Der Klassenraum sei Herr Schneider besonders wichtig, „weil – und das hat manchmal gar nichts mit den Schülern zu tun, aber *ich* möchte mich schon mal da wohlfühlen. Und wenn ich meinen Klassenraum habe und meinen Raum gestalten kann, dann ist der erstmal bunt.“ Weiter sagt er: „Und ich weiß halt [...], der Raum ist ganz entscheidend und trägt zum Lernen bei. Und wir sind in Räume eingepfercht, die meistens zu klein sind, eine extrem schlechte Akustik haben, weiße Wände haben.“ Vor allen Dingen bei den jüngeren Schülerinnen und Schülern halte er das für wichtig: „Da wirkt es total. Und es wirkt auch bei Kollegen. Das merkt man. Wenn die in einen Raum reinkommen, oder ich auch – [erzählt kurz von einem sehr schön gestalteten Raum, den er einmal betreten habe] also ich bin einfach gern in den Raum reingegangen.“

Herr Schneider beschreibt seine Raumgestaltung: bunt laminierte Stundenpläne (die Wand sei dadurch bunt), eine Fahne (damit schaffe er eine Verbindung zum Unterrichtsfach Fremdsprache), Unterrichtsmaterial (es solle einfach nicht so kahl sein, sagt er). Verschiedene Uhren im Raum zeigten des Weiteren verschiedene Zeitzonenuhren auf. Er versuche damit eine verbindende Atmosphäre herzustellen, einen Bezug zur Welt zu schaffen.

Generell sei die Gestaltung bei ihm ausgerichtet auf Farbe und Fremdsprache. Lebhaft, bunt – das sei sein Ziel, damit die Schülerinnen und Schüler angeregt würden, aktiver würden (das sei ihm lieber als eine müde Klasse). Die Kinder seien bei ihm an der Mitgestaltung des Raumes beteiligt. Jedes Kind habe außerdem ein „Postfach“.

Beziehungsebene/Verbindendes

Die Forscherin erklärt den Begriff des Einkoordinierens und fragt Herrn Schneider um seine Meinung dazu. Herr Schneider erzählt, das sei wichtig und führt aus: „Also ich erzähle relativ gerne von mir, also Geschichten, die man auch erzählen kann natürlich, nicht groß privat, aber – also meiner Ansicht nach, wenn [...] also ich hab´ an ihrem Leben [Schülerinnen und Schüler sind gemeint] die ganze Zeit teil.“

Ob sie wollen oder nicht. Und selbst, wenn ich über ihre Eltern gehe. Also, und ähm, um diese Situation, um diese extreme Hierarchie von Lehrer zu Schüler ein bisschen aufzubrechen, erzähle ich auch öfter mal was über mich, so indirekt, so dass die Schüler quasi das Gefühl haben, sie kennen mich vielleicht ein bisschen besser, können mich dadurch vielleicht auch ein bisschen besser einschätzen, und ähm... Ja, also das ist jetzt nicht immer geplant, aber ich weiß, dass Schüler auch total drauf stehen, mal was anderes über Lehrer zu erfahren als das, was da die ganze Zeit vorne rumhampelt. Und im Grunde genommen will ich denen auch klar machen, dass ich auch nur ein Mensch bin, ja, und ich auch beim REWE einkaufen gehe und sie mich da treffen, ja. Und wir sprechen auch mal gerne über die Eintracht kurz. Aber das ist halt wichtig für die Jungs, für die Bindung mit den Jungs, oder mit denen, die halt Eintracht-Fans sind, sind nicht immer nur Jungs, aber... [...] Also ich hab zum Beispiel einen Schüler gehabt letztes Jahr aus der Klasse [...], und der war einfach extrem schwach, aber ich hab nie die Bindung zu ihm verloren, gefühlt und ich hab' bis heute – wir unterhalten uns gerne, weil wir einfach ein paar Themen haben, wo wir uns austauschen.“

Im Sprachunterricht setze er häufig „Chorisches Sprechen“ ein. Das mache er ganz gezielt, um eine gute Stimmung zu erzeugen, um alle zum Sprechen zu bringen und um alle mitzureißen. Keiner könne sich dabei rausstellen, sagt er. Des Weiteren sei es eine Gemeinschaftssache, es habe „einfach einen anderen ‚Wums‘“, mehr Volumen.

Ihm sei zunächst wichtig, dass sich die Schülerinnen und Schüler bei ihm wohlfühlten. Das versuche er als Erstes zu erreichen – unabhängig vom Lernen, das wäre nicht unbedingt gleichzusetzen. Die Schülerinnen und Schüler dürften bei ihm lachen, dürften auch über ihn lachen und sie wüssten, dass auch er sich über sie „lustig machen“ dürfe (nicht im negativen Sinne, betont Herr Schneider), wenn es situativ gerade passe und er sich sicher sei, dass es das Kind vertragen könne. Manchmal mache er mit manchen Kindern, die bereits in ihrer Entwicklung weiter seien als andere, Witze auf einer anderen Ebene. Da würde er dann immer eine Verbindung, quasi eine Unter-atmosphäre [s.o.] spüren. Es sei nicht schwierig zu erkennen, wo er wie weit gehen könne. Und bei den älteren Schülerinnen und Schülern sei es noch einmal etwas ganz anderes. Da kämen die Aspekte Coolnessfaktor und Genderaspekt hinzu.

Herr Schneider sagt, er rede viel mit den Schülerinnen und Schülern. Er halte es für wichtig, eine Beziehung aufzubauen. Wobei das nicht immer vorteilhaft sei, gibt er zu bedenken, und er sich manchmal fragen würde, ob er sich zu viel einkoordiniert habe. Schließlich sei er nicht deren Freund, sondern ihr Lehrer. Generell würde er sich nie mit ihnen auf die gleiche Stufe stellen, versuche jedoch möglichst nah dran zu kommen.

Ihm sei beispielsweise auch wichtig, die Schülerinnen und Schüler zu grüßen. „Egal wo ich laufe. Auch wenn sie nicht immer zurück grüßen. Weil ich finde, das ist 'ne Wahrnehmung. Einfach, dass man wahrgenommen wird als Mensch. [...] Nicht unbedingt als Schüler. Also er kann ja 'ne Fünf haben oder 'ne Sechs, aber trotzdem bleibt er ja ein Mensch. Das ist halt sehr wichtig.“

Wahrnehmen

Herr Schneider sagt, er gehe stets mit offenen Augen durch die Schule, schaue sehr viel, wisse sehr vieles, was die Schülerinnen und Schüler machten, „sähe“ sie, sagt er. Er könne sich auch gut Namen merken, versuche die Schülerinnen und Schüler wahrzunehmen und mit Namen zu begrüßen. Auch in der Klasse: Seiner Meinung nach sehe und merke er sehr viel, beispielsweise wenn etwas nicht stimme. Er halte es für wichtig, das dann aufzugreifen und zu bearbeiten.

Zum Spüren sagt er, er wisse nicht genau, wie man spürt, ob es vielleicht die Körperhaltung der Schülerinnen und Schüler sei, an der sich etwas ablesen lasse? „Ich weiß nicht, wie man es spürt. Durch die ganze Körperhaltung, durch die Aufgeregtheit oder Nicht-Aufgeregtheit, vor allem Körperhaltung. Natürlich, wenn die Kinder ruhig sind und du kennst deine Klasse, eigentlich sind die aufgeweckt, dann kann man merken, ja irgendwas muss irgendwo sein, oder irgendwas wird vielleicht nicht erzählt. Oder wenn ein Kind ruhig ist, kann auch an dem Kind selber was – Also ich werde immer belagert von den 5.-Klässlern, aber mein Blick schweift trotzdem auch woanders hin. Ich höre denen dann zwar zu, aber

ich gucke dann auch, was woanders noch passiert. Das ist so die Wahrnehmungsseite und da kann, ich glaub' ich, viel schon abpuffern.“

„Es gibt auch Phasen im Unterricht, wo ich dann sage ‚ok, irgendwie, merk' ich, das läuft gerade so überhaupt nicht in die Richtung, das macht euch vielleicht keinen Spaß oder ihr versteht es nicht‘ – also, das ist ja auch so eine Art Kompetenz, die wir als Lehrer haben sollten, zu sehen ‚kommt da jetzt überhaupt was an, haben die es verstanden?‘ und nicht einfach weiterzugehen. Und dann vielleicht nochmal ‚nen anderen Ansatz zu wählen.“

(2) Kommentierung der Vignette(n) (Kommunikative Validierung)

Zu V10: Herr Schneider greift zwei Momente aus dem Videoausschnitt heraus: Die Begrüßung und die Tafelszene. Zur Begrüßung sagt er: Zunächst begrüße er die Schülerinnen und Schüler, frage, wie es ihnen gehe und sage, er hoffe, es gehe ihnen gut und es sei alles in Ordnung. Das sei eher eine Kleinigkeit, was vielleicht nicht so sehr auffalle, er halte es aber für sehr wichtig. „Auch bei meinen Kleinen, da mache ich das immer (auch wenn sie meist sagen, ‚mir geht's gut‘) – ähm, weil ich glaube, dass das eine Wirkung hat.“ Zur „Tafelszene“ erzählt er: „Ich weiß noch, da hatte ich das Gefühl ‚die wischen ewig‘ und dann hab ich immer schon von mir innen heraus das Gefühl, ok, ich muss mal gucken, muss mal kurz einen Spruch sagen: ‚Jungs, läuft's noch? Seid ihr noch wach?‘ Ja, ich denke, das sind die beiden Momente, die in dieser Szene vielleicht eine gewisse Atmosphäre schaffen oder ‚ne Bindung zwischen den Schülern.“

Die Forscherin weist ihn anschließend auf seine präsentere Körperhaltung hin. Das würde er nicht sehen (die Forscherin wirft ein, sie habe dazu ein spezielles Computerprogramm verwendet), könne ihre Empfindung jedoch nachvollziehen. Das sei eine unbewusste Sache, sagt er, und fügt hinzu: „Mit dem Klatschen ist klar, jetzt geht's wieder weiter mit dem Unterricht, es war so 'n Ausstieg, aber jetzt. [...] Ist ein klares Zeichen mit dem Händeklatschen: Jetzt geht's wirklich los.“

Im Allgemeinen hält er die Kommentierung der Forscherin für sehr schlüssig und ergänzt: „Es ist eigentlich so, wie ich es auch, ähm – Also ich mache sehr viele Witze und unterbreche meinen eigenen [Unterricht]“ Das sei eine seiner Schwächen, sagt er und verweist hierbei auf den bekannten Satz „Der Lehrer stört seinen eigenen Unterricht“. Er schaffe es seiner Meinung nach aber gut, dann wieder in den Unterrichtsfluss zu kommen. Es sei ihm wichtig, weil es eine gute Stimmung bringe. Er führt das Beispiel eines Liedes an, das ihm manchmal spontan einfallt und das er dann summe. Die Kinder würden es erkennen und alle seien dann kurz raus aus der Arbeitsatmosphäre, die Bindung jedoch, die sei viel höher, weil dann alle im gleichen Moment seien, sagt er.

(3) Generelles zum Konzept (Nachvollziehbarkeit/Verständnis, Erwerbbarkeit und Meinung)

Seiner Meinung nach seien manche Fächer prädestinierter für eine Atmosphäregestaltung, andere weniger. Es komme außerdem auch auf die Lehrerpersönlichkeit an und wie viel Zeit man habe zur Vorbereitung.

Interview Frau Bahrens

Ort/Datum: Frankfurt am Main, 28.09.2017

Anwesende Personen: Frau Bahrens (Bereich: Gymnasium) und Forscherin

(1) Atmosphärenbeispiele

Generelles

Frau Bahrens erzählt von einem Herzen – sie nennt es „Motivationsherz“ –, das sie für ihre Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf folgende Qualitäten emotional aufgeladen habe: Freude, Glück, Wohlempfinden. Sie erzählt, wenn es ihr richtig gut gehe, sie Spaß und Freude am Unterrichten habe, an dem „Zusammen“, dem Interagieren mit den Heranwachsenden, an dem „Team“, wenn die Heranwachsenden verstanden hätten, angekommen sei, was sie gesagt habe, dann sei ihr Ziel erreicht, dann gehe es ihr gut, dann freue sie sich. Diese Freude zeige sie den Heranwachsenden sofort, sie male ein Herz an die Tafel und sie lächle dabei. Das übertrage sich auf die Klasse, sagt sie. Wie ihr Empfinden könne das Herz auch wachsen, könne es größer werden oder sich verdoppeln, manchmal male sie sogar einen (traurigen) Smiley hinein. Über das Herz würden Empfindungen visualisiert. Neben genannten Qualitäten stelle das Herz auch eine Motivation für die Schülerinnen und Schüler dar, denn hätten sie 15 Herzen gesammelt, unternähmen sie alle etwas zusammen.

Raumgestaltung sei für sie nicht wirklich wichtig. Oftmals seien die Räume dreieckig oder unaufgeräumt, dann würde sie das ansprechen, um eine Sensibilisierung, eine Bewusstmachung bei den Schülerinnen und Schülern zu erzeugen. Wichtiger als die Raumgestaltung sei ihr, die Atmosphäre „aus dem Inneren“ heraus zu kreieren. Einmal habe sie trotzdem den Klassenraum gestaltet. Ihre Schülerinnen und Schüler sollten sich darin wohlfühlen, würden sie sich doch schließlich den ganzen Tag darin aufhalten. Aber bei der Gestaltung war ihr auch klar, dass sie möglicherweise Dinge anders wahrnehme als die Heranwachsenden, deshalb habe sie das thematisiert, über ihre eigenen Gefühle gesprochen und auch gesagt, sie möchte auch etwas von sich in dem Raum haben. Daraufhin hätten sie dann alle gemeinsam dekoriert und somit etwas Gemeinsames an der Wand geschaffen.

Allgemein sei ihr Flexibilität sehr wichtig. Sie habe immer verschiedene Pläne dabei, um möglichst flexibel nach dem, was ihre Schülerinnen und Schüler in dem Moment bräuchten, handeln zu können. Vom Bauchgefühl, vom Inneren heraus, sagt sie. Hier habe sie sehr viel Empathie, sehr viel Bewusstsein in diesem Bereich.

Generell müsse man als Lehrperson viel mit Mimik, Gestik und mit der Stimme arbeiten. Und auch das Gespürte konkret benennen, denn für jüngere Schülerinnen und Schüler sei es oft schwierig, Gefühle „abzulesen“.

Resonanz

Ihr sei Wechselseitigkeit sehr wichtig, Resonanz: Gegenseitige Bestätigung, gegenseitiges Voneinander-Lernen zum Beispiel. Die Beziehungsarbeit halte sie hierbei für sehr bedeutsam. Auch sei ihr wichtig, alles mit positiven Emotionen zu verbinden, um sich Dinge merken zu können und im Leben in jeder Situation anwenden zu können. Manche bräuchten es mehr, andere weniger. Manchmal, erzählt sie, betrete sie den Raum und es gehe ihr nicht gut, weil sie spüre, es herrsche eine negative, drückende Atmosphäre. Vielleicht hätten die Heranwachsenden zuhause oder in der Pause Streit gehabt, das würde man spüren. Und es sei dann schwierig, sich nicht davon beeinflussen zu lassen. In solchen Momenten versuche sie dann eine andere Stimmung zu vermitteln, in der Hoffnung, dass sich diese übertrage. Das sei wichtig, um überhaupt unterrichten zu können.

(2) Kommentierung der Vignette(n) (Kommunikative Validierung)

Zu V14: Sie berichtet, dass sie des Öfteren Entspannungs- und Konzentrationsübungen im Unterricht einsetze. Wie es gerade passe, sagt sie. Zum Beispiel wenn sich die Schülerinnen und Schüler nicht mehr konzentrieren könnten oder es gäbe aktuell auch Einige, die Bauch- und Kopfschmerzen hätten. Sie dürften sich dann zwischendurch ein bisschen zurückziehen. „Du hast deine Auszeit“, sage sie ihnen dann, „das ist absolut in Ordnung.“ Auch Wasser trinken oder kurz aus dem Fenster „schnuppern“ dürften sie. Sie nehme deren Bedürfnisse wahr und manchmal würden sie es auch von sich aus sagen, wenn es ihnen nicht gut gehe.

(3) Generelles zum Konzept (Nachvollziehbarkeit/Verständnis, Erwerbbarkeit und Meinung)

Zur Erwerbbarkeit sagt sie, es sei wichtig, zu reflektieren, Beispiele zu zeigen, Workshops zu geben. Dann könne man sehen, wie es gehe, man könne analysieren und darüber sprechen. Entweder man habe es drin, sagt sie, oder nicht. Und dann müsse man entsprechend daran arbeiten. Man müsse es jedoch sehr sanft vermitteln, eine allgemeine Sensibilisierung des Körpers erreichen (sie nennt ergänzende Beispiele wie Yoga und Meditation). Beispielsweise wenn man selber sehr gestresst sei, sagt sie, negativ eingestellt sei, und man nicht wisse, dass man das auch ausstrahle – das bekäme man dann ja zurück. Und ohne Sensibilisierung würde man sagen: „Meine Klasse ist so Scheiße.“ Deshalb seien Module oder Workshops wichtig. „Und dann werden veränderte Leute hier in der Schule sein“, sagt sie, „und dann können sie Erfolg haben.“ Generell rede man ja schon viel von Lehrpersönlichkeit und davon, wie man wahrgenommen würde. Aber dahin gecoacht würde man nicht.

Interview Frau Seelinger

Ort/Datum: Frankfurt am Main, 20.03.2017

Anwesende Personen: Frau Seelinger (Bereich: Gymnasium) und Forscherin

(1) Atmosphärenbeispiele

Generelles

Um eine Atmosphäre zu kreieren, mache sie beispielsweise immer irgendeinen Witz, habe einen lustigen Spruch parat, bringe Süßigkeiten mit oder komme mit einem Lächeln in den Unterricht. Um eine allgemeine Offenheit zu schaffen, erzähle sie auch viel von sich selbst.

Klassenzimmergestaltung

Passend zum Fach seien einige Flaggen aufgehängt worden. Sie schaffe hierbei bewusst eine positive Atmosphäre in Kombination mit dem Fachlichen, damit das Fach an sich mehr Spaß mache. Hierfür nehme sie sich nun viel intensiver Zeit. Schöne Dinge würden hervorgehoben: Beispielsweise würden die Wände gestaltet mit von den Schülerinnen und Schülern geschriebenen Texten oder Fotos eines gemeinsamen Frühstücks („Das Persönliche kommt durch: Das war unser gemeinsames Erlebnis.“). Basierend auf einer Modenschau im Unterricht habe sie für jede und jeden eine Fotocollage angefertigt. Tafelbilder würden ins Internet gestellt und dazu schreibe sie: „Danke für die schöne Stunde, wir sehen uns morgen.“ Ein virtueller Klassenraum, in den jede/r etwas hochladen oder schreiben könne.

Beziehungsebene

In der Klassenleiterstunde erkundige sie sich danach, ob ihre Schülerinnen und Schüler Probleme oder Anliegen hätten. Hier dürfe jede/r loswerden, was sie/er möchte. Ein solches privates Verhältnis habe sie vor allen Dingen zu ihrem Kurs. Andere Klassen würde man nicht so oft sehen und überhaupt glaube sie, eine Klasse brauche nicht mit jeder Lehrperson ein etwas privateres Verhältnis.

In den Pausen versuche sie immer mit den Schülerinnen und Schülern zu reden. Sie gehe auf sie zu, um ihnen zu signalisieren: „Hey, ich bin nicht nur Lehrerin, sondern auch Mensch.“ Man merke, wie sich die Heranwachsenden nach und nach im Gespräch entspannten und auftauten und schließlich einiges von sich erzählten. Die jüngeren Schülerinnen und Schüler müsse man oftmals fast bremsen, da sie stets viel erzählten. Frau Seelinger sage dann: „Ich höre dir jetzt zu, aber dann müssen wir auch gleich wieder aufhören.“ Wichtig sei ihr hierbei, dass die Schülerinnen und Schüler sähen, dass sie wahrgenommen würden. Auch auf dem Schulhof versuche sie immer offen zu sein, winke den Schülerinnen und Schülern zu. Sie wolle damit signalisieren, dass sie nicht nur zum Arbeiten in die Schule komme. Gleichzeitig sei ihr ein wechselseitiges Verhältnis wichtig: Auch ihr sei es ein Anliegen, begrüßt und

als Mensch gesehen zu werden. Generell achte sie statt einer strengen Miene deswegen auf einen offenen und freundlichen Gesichtsausdruck.

Ihrem Wesen nach besitze sie eine professionelle Distanz: Sie sei persönlich, jedoch nur bis zu einem gewissen Punkt.

Fehlerfreundlichkeit

Im Hinblick auf Wissen und Können möchte Frau Seelinger selbst nicht als perfekt erscheinen.

„Für mich ist das Schlimmste, wenn ich merke, dass ein Schüler aufgeregt ist oder wenn er gerade nicht da vorne stehen will [...] – Dann gucke ich den, glaube ich, schon ganz anders an. Und ich lobe auch anders und mehr. [...] Ich kenne das Gefühl in mir und denke „Oh Gott“ – er tut mir in dem Moment leid, aber ich denke ja auch, gut wir sind ja bei uns im Klassenraum, ist nicht schlimm. Deshalb würde ich ihn nicht davon abhalten, und ihn unterstützen und ich glaube ich schaue ihn anders an. [...] Auch wenn er dann fertig ist, dann zwinkere ich ihm zu [...].“

(2) Kommentierung der Vignette(n) (Kommunikative Validierung)

Zu V3: Zur Vignette ergänzt sie: Sie habe in der Situation (sie bezieht sich auf den Blick, den sie kurz den lachenden Schülerinnen und Schülern zuwirft) gedacht „Da haste jetzt kurz gelacht, aber jetzt reicht’s!“.

Zu V9: Ihre Wahrnehmung stimmt mit derjenigen der Forscherin überein.

(3) Generelles zum Konzept (Nachvollziehbarkeit/Verständnis, Erwerbbarkeit und Meinung)

Sie sagt, es sei schwierig, im Unterricht beispielsweise zusätzlich auch noch auf die eigene Wirkung zu achten. Die Forscherin betont diesbezüglich noch einmal, dass es sich nicht um eine Kompetenz handeln solle, sondern um ein Bewusstsein. Frau Seelinger fügt hinzu: „Ich denke sogar manchmal an dich [die Forscherin] im Unterricht! Wie du das gemacht hast mit der Lautstärke. Manchmal denke ich: Ok, du verkramptst, aber du liebst ja eigentlich deinen Job. Lächeln.“

Interview Herr Willensinn

Ort/Datum: Frankfurt am Main, 29.09.2017

Anwesende Personen: Herr Willensinn (Bereich: Gymnasium) und Forscherin

(1) Atmosphärenbeispiele

Generelles

Herr Willensinn berichtet, er habe einen Raum, den er nicht möge, in dem er sich nicht gut fühle und in dem er selbst nicht unterrichten möchte. Denn: Dieses Negative könne dann Auswirkungen auf die Lernprozesse haben.

(2) Kommentierung der Vignette(n) (Kommunikative Validierung)

Zu V6: Der Lehrer relativiert die Wahrnehmung der Forscherin in einigen Punkten und erklärt: Marcel und Maria hätten viele Fächer zusammen und seiner Meinung nach sei sich Marcel der Tatsache bewusst, dass Maria sehr vieles wisse. Maria beschreibt er als eine sehr ruhige Schülerin, die jedoch „liefern kann“. Marcel sei ein Schüler, der gerne (lustige) „Sprüche macht“. Auch damit lasse sich die Schüleraussage seiner Meinung nach wieder relativieren. Er habe die Szene nicht als für die Schülerin unangenehm oder „gemein“ wahrgenommen, sonst wäre er dazwischen gegangen.

Inzwischen gebe es die Regel nicht mehr, sagt Herr Willensinn. Zuvor war sie allseits bekannt und wurde im Hinblick auf die Vignette nicht zum ersten Mal angewandt. Die Schülerinnen und Schüler selbst wollten diese Regel nicht, der Lehrer habe sie trotzdem aus folgenden Gründen verwendet: Manchmal habe man einen Gedanken im Kopf, man traue sich aber nicht, sich zu melden. Außerdem kämen dadurch auch andere Schülerinnen und Schüler zu Wort als üblich. Des Weiteren ergebe sich daraus auch ein nachhaltiger Effekt, die Hemmschwelle (nach einer erfolgreichen Antwort) im Nachhinein abzusenken und sich dann auch aus eigenen Stücken zu melden. Es würde dadurch eine in die Zukunft gerichtete Atmosphäre eröffnen.

Zu V15: Der Lehrer kommentiert in Bezug auf das „Herausziehen aus der Atmosphäre“ kurz vor Ende der Situation kritisch, es gebe auch sehr viele andere Gründe, diesen Moment zu interpretieren.

Zu V17: Aufgrund Zeitmangels im Rahmen der Interviewzeit wurde diese Vignette nicht mehr kommentiert.

(3) Generelles zum Konzept (Nachvollziehbarkeit/Verständnis, Erwerbbarkeit und Meinung)

Zur Erwerbbarkeit (er fände es besser, von „erwerbbar“ statt von „erlernbar“ zu sprechen) äußert sich Herr Willensinn dahingehend, dass man seiner Meinung nach vieles nicht im Vorneherein planen könne. Vieles geschehe intuitiv und aus der Situation heraus. Er wirft die Frage auf, ob man nicht automatisch innerhalb eines sozialen Feldes durch Wahrnehmung lerne? Es sei außerdem stark typengesteuert. Ferner bestätigt er die Aussage der Forscherin, man könne das Modell auf vieles übertragen, auf unterschiedliche menschlicher Handlungsräume.

Interview Frau Wieland

Ort/Datum: Frankfurt am Main, 16.03.2017

Anwesende Personen: Frau Wieland (Bereich: Gymnasium) und Forscherin

(1) Atmosphärenbeispiele

Schaffung einer Wohlfühlatmosphäre

Frau Wieland möchte eine Wohlfühlatmosphäre erzeugen, eine Atmosphäre, in der die Schülerinnen und Schüler keine Angst hätten. Zur Erzeugung dieser Atmosphäre nennt sie folgende Beispiele und Beobachtungen:

- Sie beobachte, dass Hemmungen durch das Wohlfühlen verringert würden.
- Sie wisse um den Stellenwert von Klassenarbeiten für die Schülerinnen und Schüler (Notendruck, Druck durch Eltern etc.). Deshalb habe sie sich ein „Drumherum“ überlegt, wie sie ihnen helfen könne:
 - Sie betrete das Klassenzimmer mit einem großen Lächeln.
 - Gemeinsame lustige Spruchrituale würden vor Klassenarbeiten eingesetzt, um die Angst zu nehmen.

- Während der Klassenarbeit trage sie eine „Glückskette“. Wenn die Schülerinnen und Schüler diese Kette sähen, dann würden sie lachen, weil sie wüssten, dass Frau Wieland ihnen viel Glück wünsche.
- An die Tafel schreibe sie „Viel Glück!“, „Gutes Gelingen“, male Smileys und nach oben zeigende Daumen. Hierzu erzählt sie von einer Beobachtung: „Mir ist aufgefallen, dass viele Schüler während der Arbeit verzweifelt aufschauen. Dann starren sie nach vorne zur Tafel. Und dann sehen sie die ganzen Sprüche, und dann lächeln sie und dann geht’s wieder weiter.“
- Frau Wieland berichtet von einer weiteren Beobachtung: Früher hätten die Schülerinnen und Schüler vor der Arbeit gezittert, aber das sei nun weg. So empfinde sie das zumindest.
- Ein weiteres Beispiel, das den Schülerinnen und Schülern helfe („Ich habe mich da wirklich sehr vertieft!“): Sie schaffe während des Austeilens der Arbeit eine „Schlafatmosphäre“, eine Art Tiefenentspannung, damit die Schülerinnen und Schüler die Arbeit entspannt beginnen könnten: Hierbei würden die Kinder den Kopf auf den Tisch legen und Frau Wieland erzähle ihnen – je nach Jahreszeit – eine Geschichte vom Meer, von den Bergen, von Zimtschnecken oder Vanillekipferln. Oder von goldenen Blättern, durch die die Sonne scheine. Von ihrer Klasse bekomme sie dann des Öfteren die Rückmeldung: „Ach, es hat richtig nach Zimt gerochen!“ Alles sei währenddessen ruhig, ihre Stimme sehr leise, das Licht aus, ihre Schritte seien bewusst langsam und vorsichtig. Nach dem Austeilen setze sie sich kurz hin, sage für einen Moment nichts und dann mit munterer Stimme: „Und wir wachen auf und freuen uns auf die Arbeit, die wird toll!“
- Des Weiteren achte sie darauf, kein Stressgefühl durch Uhrlicken zu erzeugen. Eine Zeitangabe während der Arbeit sei trotzdem wichtig, sagt sie, deshalb male sie eine lustige Uhr mit Händen und Füßen an die Tafel, schreibe die Uhrzeit an und lese sie mit heiterer Stimme vor.

Inzwischen gestalte Frau Wieland diese Phase sehr bewusst. Sie habe unbewusst gestartet, dann aber gemerkt, dass es funktioniere und setze solche Dinge nun ganz bewusst ein. Bei den Schülerinnen und Schülern würde es gut aufgenommen, diese forderten nun auch von anderen Fachlehrerinnen und -lehrern entspannende Geschichten vor der Klassenarbeit.

Klassenzimmergestaltung

Von ihrer Klasse habe Frau Wieland Blumensamen zum Geburtstag geschenkt bekommen. Nun würden die Samen im Klassenzimmer in Blumenkästen ausgesät. Der Grund hierfür bestehe darin, den Schülerinnen und Schülern das Gefühl zu geben, gesehen und wahrgenommen zu werden und ihr Handeln als bedeutsam zu empfinden. Auch eine von der Klasse geschenkte Kette trage sie deswegen immer wieder.

Frau Wieland bezeichnet das Klassenzimmer als „Vormittagswohnzimmer“. Es sei ihr sehr wichtig, dass sich die Kinder dort wohlfühlten. Sie achte hierbei darauf, dass es ordentlich und die Helligkeit angemessen (nicht zu dunkel, nicht zu hell) sei. Es gebe im Raum außerdem eine dem Alter der Kinder angemessene Spiel- und Lesecke (hierfür habe sie Bücher von zu Hause mitgebracht). Die Schülerinnen und Schüler könnten sich hier in den kleinen Pausen aufhalten. Belustigt erzählt sie, sie habe eine Beschwerde bekommen, weil ihre Klasse nie in den Pausenhof gehen würde, da sie sich im Klassenzimmer so wohl fühlten.

Des Weiteren achte sie darauf, dass im Raum stets alles voller Schüleranerkennung sei: Wenn sie sehe, dass die Kinder stolz auf etwas seien, würde es aufgehängt. Es gebe eine „Geburtstagsuhr“, damit jede/r den Geburtstag der anderen kenne und damit niemand vergessen werde. „Bei uns sind die Wände voller Schüleranerkennung“, sagt sie. Es gebe außerdem Plakate mit Fotos gemeinsamer Situationen (z.B. Ausflüge).

Beziehungsebene

Frau Wieland sieht sich mit den Schülerinnen und Schülern auf einer Beziehungsebene, auf einer menschlichen Ebene. Sie signalisiere den Kindern beispielsweise, dass es sie traurig mache, wenn sie laut seien. Bei Disziplinierungsmaßnahmen versuche sie, nicht streng zu sein, sondern die Kinder mit der Sprache der Schüler (z.B. Schmollmund) zu erreichen. Außerdem kämpfe sie für ihre Schülerinnen und Schüler. Diese wüssten, wenn sie ein Problem hätten, dann könnten sie zu Frau Wieland gehen und sie würde es dann lösen. „Sie glauben, ich könnte alles lösen. [...] Es wird immer alles berichtet.“ Sie erzählt diesbezüglich auch von „Laufgesprächen“ – Gespräche, die im Laufen (z.B. beim Klassenraumwechsel) stattfänden.

„Eigentlich, im Grunde genommen versuche ich sie nur zu verstehen. Das ist mir wichtig. Dass sie eine schöne Schulzeit haben. Ich sage es ihnen ständig: Ihr werdet acht bis neun Jahre hier die meiste Zeit am Tag sein. Das muss schön sein, das habt ihr euch verdient, das muss so sein. Wir müssen aber alle etwas dafür tun. Und dann sage ich immer: Ich werde euch alle beschützen. [...] Hier geht es nicht um mich.“

Gemeinschaftsgefühl/Einheit

Das tägliche Begrüßungsritual bestehe aus einem Lied, bei dem sowohl gesungen als auch geklatscht würde. Frau Wieland gehe es hierbei nicht nur um das Lied, sondern vor allem um die Tatsache, dass sich gemeinsam begrüßten. In diesem Moment seien sie alle eine Einheit, alle zusammen, und mit nichts anderem beschäftigt als mit dem „Wir begrüßen uns“, denn es würde nicht nur gesungen, sondern auch geklatscht. Alle müssten sich auf das gemeinsame Lied konzentrieren. Und Frau Wieland: „Dann strahle ich sie immer an. So beginnt unsere Stunde. Das schafft so eine Atmosphäre.“

Das Gemeinschaftsgefühl ist Frau Wieland wichtig. Natürlich gebe es innerhalb der Klasse beste Freundinnen und Freunde, aber trotzdem würden alle zusammenhalten, aufeinander aufpassen, füreinander einstehen. Hierfür tue sie einiges: zum Beispiel gemeinschaftsbildende Spiele oder Reflexionsspiele. Sie suche bewusst nach diesen Dingen und habe sich hierfür ein Buch gekauft. Auch Spiele zur Rückmeldung setze sie oft ein. Hierbei sei es essentiell, dass niemand das Gesicht verliere. Fehler würden aufgezeigt, jedoch ohne dass es die entsprechende Person zu sehr treffe oder diese bloßgestellt würde. Ein weiteres Spiel sei, dem/der Tischnachbar/in spontan ein nettes Wort zu sagen. Dies dauere nur ein paar Sekunden, dann würden sie strahlen und alles sei gut. Auch sage sie ihrer Klasse oft, sie sei toll – und dadurch sei die Klasse auch gerade so geworden.

Hinsichtlich des Aufrechterhaltens der Einheit erzählt Frau Wieland: „Ich gucke sie mir immer alle an. Und das ständig. Also ich gucke sie mir wirklich an. Ich habe sie immer im Blick.“ Dadurch müsse sie ihren eigenen Unterricht nicht stören. Manchmal setze sie bewusst eine „Schnute“, einen „Schmollmund“ dazu ein. Mit dieser Mimik möchte sie den Kindern zum einen zeigen, sie sei keine Autoritätsperson und zum anderen wolle sie ihnen auf ihrer Ebene näher kommen: „Und darauf reagieren sie toll, weil sie kennen ja den Schmollmund. Das verstehen sie. Und das funktioniert gut.“

Umgang mit Fehlern

Sie gebe gerne ihre Fehler zu, sagt Frau Wieland. Das würde die Schülerinnen und Schüler sehr entspannen. Beispielsweise bemängele sie stets ihre eigenen Malkünste. Die Klasse wisse darum und auch, dass sie darüber schmunzeln dürften. Sie erzählt, sie würde das merken, dann immer lachen und eine lustige Bemerkung dazu machen. Ihr sei es wichtig, dass Lehrende Fehler zeigten, damit die Schülerinnen und Schüler dadurch entlastet würden. Weil sie dann sähen, dass auch sie Fehler machen dürften.

Was ihr stark missfalle („dann hole ich immer meine zackige Stimme raus“) sei jedoch, wenn über andere gelacht würde. Sie schildert eine Situation, in der Schüler über andere gelacht hätten. Sie habe zu ihnen gesagt: „So geht das nicht. Jeder von uns macht Fehler und so kommen wir auch voran. Und das will ich nicht, dass ihr dann Angst habt, etwas zu sagen, weil man vielleicht ausgelacht wird.“ Daraufhin habe sie gesagt, sie würde sich freuen, wenn diejenigen Schüler, die gelacht hätten, sich melden würden. Tatsächlich hätten sich einige gemeldet. Dann habe sie sie gefragt, was jetzt gerecht wäre, und sie hätten geantwortet: „Geben Sie uns eine schwere Aufgabe aus dem Buch, die machen wir dann.“

Und wenn jemand etwas nicht verstehe: „Komm, wir machen es zusammen an der Tafel. Dann führe ich sie so, dass sie es selbst löst. Dann ist sie stolz wie Oskar. Ich strahle sie dann an. Ich habe ja immer so eine Freude, die ist immer da. Ich klatsche dann.“

Professionalität/Nähe-Distanz

Eine menschliche Ebene sei wichtig, aber nur in Verknüpfung mit wirklich gutem Unterricht: Für die Schülerinnen und Schüler sei es wichtig, die Lehrperson zu verstehen und zu erkennen, dass diese ihren Stoff beherrsche und eben auch vermitteln könne. Man brauche sowohl Professionalität als auch das „Menschliche“.

Des Weiteren sei ein ausgewogenes Verhältnis professioneller Nähe und Distanz wichtig: „Ich sage nie, auch wenn ich sehr darauf bedacht bin, auf emotionaler Beziehungsebene mit ihnen zu sein, ich sage nie, mir geht es heute schlecht oder ich bin krank oder müde. Manchmal merken sie es von sich aus und fragen danach. [Einmal ging es mir nicht gut.] Aber ich habe es ihnen nicht gesagt. Ich finde, man darf sich nicht zu sehr verlieren, irgendwo muss da die Grenze sein.“

(2) Kommentierung der Vignette(n) (Kommunikative Validierung)

Zu V1: Zur Vignette kommentiert sie, es gebe eine neue Regel in der Klasse: Wenn jemand dran sei, müssten alle anderen Finger nach unten gehen. Der Grund hierfür liege in der Vermeidung von Stress, Druck und Gedränge. „Es drängelt eigentlich das Außenrum. Statt nachzudenken über das Thema, denkt sie die ganze Zeit, wer meldet sich... Deshalb: Das gibt es bei mir nicht mehr. [...] Damit, wer dran ist, der weiß, er kann ganz entspannt sein.“

(3) Generelles zum Konzept (Nachvollziehbarkeit/Verständnis, Erwerbbarkeit, Meinung)

Frau Wieland betont, sie empfinde diese Unterrichtsbetrachtung als sehr wichtig und gut. Zum Konzept sagt sie, endlich würden für sie Dinge benannt, die sie intuitiv immer gespürt habe.

Interview I und II Herr Buber

Ort/Datum: Frankfurt am Main, 24.06.2016 und 20.09.2017

Anwesende Personen: Herr Buber (Bereich: Hauptschule) und Forscherin (bei Interview I noch eine andere Forscherin)

(1) Atmosphärenbeispiele

Generelles

Sprache und Kleidung/Erscheinungsbild: Herr Buber zeigt unter anderem über die Wörter Emotionen. Ihm sei wichtig, dass die Wörter ausdrückten, was er an Emotionen zeigen wolle. Er verwende deshalb oft starke Wörter (z.B.: „verarschen“, „abfucken“; statt „ein schlechtes Gefühl“ sage er „ein scheiß Gefühl“; statt „ich bin sauer“; „ich bin abgefickt und angepiss“; statt „es nervt mich“, „es geht mir auf den Sack“, „es geht mir auf den Zeiger“). Die Schülerinnen und Schüler wüssten hierbei, dass sie die Wörter in manchen Situationen nicht verwenden dürften. Er autonomisiere sie damit im Hinblick auf die Wirkung der Wörter, mache sie unabhängiger, verschaffe ihnen ein „Selbstständigkeitsgefühl“. Selbiges geschehe auch mit der Kleidung: Er spreche die Schülerinnen und Schüler darauf an, dass sie in manchen Situationen auf diese, in anderen auf andere Art wirken müssten. Beispielsweise sage er ihnen: „Wenn du so rumläufst, denken manche, du bist ein Assi.“ Auch passe er sich mit der Sprache

den Schülerinnen und Schülern an, um mit ihnen auf einer Ebene zu sein, um lustig zu sein, und lerne hierbei von ihnen die neuesten Sprachtrends.

„Papierhandtuchspender“ und „Quadratmeter“: Im Klassenraum hängt ein Papierhandtuchspender. Herr Buber erzählt dazu, er haben dem Spender eine Wirkung verliehen, indem er den Schülerinnen und Schülern eine Geschichte dazu erzählt habe. In dieser Geschichte beschreibe er ihnen, wie er einmal in den Ferien in einer Fabrik gearbeitet habe, in der diese Tuchspender hergestellt würden. Es sei für ihn eine schlimme Arbeit gewesen, wobei er betont: „Und ich schäme mich ein bisschen zu sagen, dass ich es als schlimm empfinde. Weil es waren so viele Menschen da, die haben sich nicht beschwert.“ Viele hätten dort keinen Schulabschluss gehabt. Dort habe er eine Frau getroffen, ohne Ausbildung und eben auch ohne Schulabschluss (Sie habe zu ihm gesagt: „Scheiß Schule, ich hatte keinen Bock da drauf. Ich habe nach der Achten abgebrochen.“). Der Vertrag der Frau sei befristet und ihr sei bereits gekündigt worden. Sie habe sich deshalb auf eine Stelle als Putzkraft in einem Krankenhaus beworben. Für die Toiletten, fügt Herr Buber dazu, und: „Sie hat sich ganz sehnlich gewünscht, dass sie diesen Job bekommt und die Toiletten putzen darf.“ Mit dieser Geschichte verfolge er nun die Absicht, „Existenzängste“ bei den Heranwachsenden zu erzeugen: „Das ist für sie [für die Schülerinnen und Schüler] so emotional auf dieser Ebene verbunden, mit diesem Spender. Wenn sie den sehen, sehen sie ‚Okay, wenn ich jetzt alles abbreche und keinen Bock mehr habe, dann muss ich irgendwie hoffen, dass ich Toiletten putzen darf.“ Vor kurzem sei er sogar extra noch einmal zur Fabrik gefahren, erzählt Herr Buber, und habe ein Foto gemacht, das er nun neben den Papierspender im Klassenraum gehängt habe.

Auch die graue Farbe der Fabrikhalle habe Herr Buber ihnen beschrieben, die Monotonie (seitdem würden sie das Wort „monoton“ kennen und benutzen): „Es war eine Halle, ganz grau. Auch die Maschinen waren grau, es war alles grau. Es war keine Farbe. Und die Arbeit war so monoton. [...] Es war so monoton, es war acht Stunden am Stück immer derselbe Prozess. Aber immer nur fünf Sekunden und dann wieder und wieder und wieder. Und das hat mich so unglücklich gemacht [...]“ Daher erzähle er seiner Klasse auch, dass man sich seinen Lebensraum kreativ gestalten müsse, so, dass man sich darin wohlfühle – „Weil das irgendwie[el], das] kann einen glücklich machen.“ Auch seine Schülerinnen und Schüler würden nun sagen, man müsse kreativ sein, es sei bei ihnen angekommen.

Ähnliche Absichten wie mit dem Papiertuchspender verfolge er mit dem Malen eines Quadratmeters an die Tafel. Die Schülerinnen und Schüler müssten erraten, dass es sich hierbei um Wohnraum handle. Manche würden zu viert auf einem Zimmer leben, kein eigenes Zimmer besitzen. Und dann sage er: „Genau deswegen geht ihr hier [gemeint ist die Schule] hin und je ernster ihr das nehmt, je mehr ihr hier rein investiert, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass ihr euch später mehr Wohnraum leisten könnt.“ Und weiter sage er: „Und immer dann, wenn ihr euch [...] schlecht fühlt, guckt ihr an diese Tafel, der Witz wird gleich weggewischt, wenn ich weggehe. Aber ihr seht dieses Quadrat jetzt immer da. Ihr werdet [es] sehen.“ Und das sage er „mit einer Leidenschaft, wo ich dann glaube, dass sich das dann einbrennt.“

T-Shirts: Herr Buber designt teilweise seine eigenen T-Shirts für den Unterricht. Eines dieser T-Shirts zeige einen Totenkopf mit der Aufschrift „Hauptschule“ darunter. Damit wolle er zum einen provozieren und zum anderen stecke die Idee dahinter, Hauptschule „kultiger“ – in diesem Fall in Anlehnung an den Kult von St. Pauli (Hamburg) mit dem Logo eines Totenkopfes – erscheinen zu lassen: „Es gibt Kinder, auch jetzt in meiner Klasse, die haben geweint, weil sie in die Klasse kamen, weil sie in die Hauptschule kamen. Kinder sind unglücklich, Kinder werden gehänselt. Ich will es cool machen, ich will die Hauptschule cool machen. Und ich spiele mit den Vorurteilen ‚Hauptschüler sind dumme [unverständlich]‘, ich sage dann: ‚Es stimmt doch gar nicht.‘ Die sind doch nicht nur irgendwie Puppen. [...] Da habe ich gesagt: ‚Okay, ich kopiere diesen Kult von Sankt Pauli. Ich mache einen Totenkopf und dann ‚Hauptschule‘. Und dieses T-Shirt kommt so gut an, gerade bei Leuten, die total so stocksteif sind: ‚Oh, das ist ja cool.‘“ Nicht nur durch T-Shirts, sondern auch durch Worte lässt er die Hauptschule damit in einem anderen Licht erscheinen, versuche er dem allgemein vorherrschenden Hauptschuldenken entgegenzuwirken. Herr Buber erzählt von einem Kollegen, der gesagt habe: „Bloß nicht in die Hauptschule, weil dann haben sie ja verloren.“ Dem habe er „ganz selbstbewusst“ entgegen gesetzt: „Wenn sie zu mir kommen, dann wird was aus ihnen.“

Ein anderes T-Shirt, das er trägt, zeigt das Logo einer Eishockeymannschaft: „Tigers“. Das T-Shirt fungiere zum einen als Symbol für Stärke, als gleichzeitiges Klassensymbol erzeuge es ein Gemeinschaftsgefühl und darüber hinaus sei die Sportmannschaft angesagt, wodurch eine entsprechende positive Wirkung erzeugt würde.

Soundbox: Des Öfteren lasse er zum Beispiel vor Beginn der ersten Stunde die Tür des Klassenraums offen, sodass von innen heraus die Musik seiner Soundbox nach außen klingen könne. Auf dieser Soundbox habe er stets die aktuell angesagte Musik. Er erzeuge damit eine besondere Atmosphäre: Man würde regelrecht in den Raum hineingezogen. Herr Buber habe nicht nur das Gefühl, dass seine Schülerinnen und Schüler deswegen absichtlich schon früher kämen, dass es ihnen gefalle, auch fremde Schülerinnen und Schüler kämen vorbei. Am Ende lasse er die Musik noch einmal laufen. Die Schülerinnen und Schüler hätten ihn nach dem Warum gefragt und er habe geantwortet, dass Musik anziehend sei. Und wenn etwas schön sei, dann betrete man gerne einen solchen Raum. Um die Atmosphären aufzuwerten, erkläre er. Es mache vieles schöner und würde auch das allgemeine Stimmengewirr in der Schule über-tönen.

Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler: Herr Buber arbeite mit den Schülerinnen und Schülern zusammen an deren Wahrnehmung, daran, ihre eigene Wahrnehmung zu reflektieren und auch die der anderen zu sehen. Sie dürften immer einen Tagesbericht schreiben, in dem es um ihre Gefühle und Empfindungen, um eigene Sichtweise gehe: „Wie fühlst du dich auf dem Schulweg? Wie, wenn du die Schule betrittst (wie fühlt sich das an und warum?), wenn du den Raum betrittst (auch den Lehrer wahrnehmen, 'Wie geht's dem, wie ist der drauf?')? Wie wirkt die Klasse generell auf dich? Wie empfindest du den Unterricht? Bist du gelangweilt etc., was fühlst du? Wie ist die Stimmung?“ Zur Hilfe gebe er ihnen hierbei eine große Auswahl an Adjektiven.

Aufsicht in der Cafeteria: Während seiner Aufsicht in der Cafeteria hat Herr Buber den Anspruch, überall und zu jederzeit wahrgenommen zu werden, berichtet er. Darüber hinaus inszeniere er diese Zeit regelrecht: Er bringe eigene „Securities“ aus seiner Klasse mit, baue „Stuhlbarrikaden“ auf und versuche, Humor mit hineinzubringen: „Du bringst mir ein Bigmacmenü mit“, sage er dann beispielsweise belustigt zu den Schülerinnen und Schülern.

Auch in Richtung der Schülerinnen und Schüler arbeite Herr Buber mit Atmosphären: Beispielsweise spreche er mit ihnen über emotionale Manipulation durch Versicherungen oder Werbeplakate.

Klassenzimmergestaltung

Hinter Herrn Bubers Klassenzimmergestaltung steht ein von ihm bewusst ausgearbeitetes Gesamtkonzept. Vieles davon gebe er selbst vor – er müsse den Schülerinnen und Schülern erst einmal etwas geben, damit sie dann selbst damit weitermachen könnten, sagt er. Beispielsweise habe er die Stärken zu den T-I-G-E-R-S-Buchstaben, die an der Wand hingen, selbst vorgegeben und seine Schülerinnen und Schüler würden nun dazu Tagebucheinträge oder Geschichten schreiben, Filme drehen, Bilder malen oder andere kreative Dinge tun. Hierzu erklärt Herr Buber: „Sie sollen diese Stärken am besten irgendwie mit allen Sinnen wahrnehmen“ – deshalb die Vielfalt an Weiterverarbeitungsmöglichkeiten. Auf diese Stärken nehme er dann oft Bezug und mache sie für die Schülerinnen und Schülern bedeutsam.

Das aktuelle Motto seiner Raumgestaltung sei „Stark wie ein Tiger“ (zuvor seien es Wölfe gewesen). Wichtig sei ihm, alles im Raum zu verknüpfen, eine Gesamtwirkung zu erzeugen, weshalb auch nicht jede Lehrperson, die in diesem Raum möglicherweise unterrichte, einfach etwas aufhängen dürfe, sondern ihn vorher fragen müsse. „Es darf nicht gestört werden“, sagt er. Oft würde etwas aufgehängt, dass nicht zur Gesamtgestaltung passe, Dinge, die keine Bedeutung hätten – sie hätten sein Konzept nicht durchdrungen, sagt er, „und das halte ich schlecht aus, weil ich so das Gefühl habe, die Atmosphäre wird dadurch gestört und auch so der rote Faden und der Zusammenhang.“ Einmal hätte eine Lehrerin einen Blumentopf mit einer Pflanze darin aufgestellt, diese hätte jedoch gepasst: Im Raum sei vieles in den Farben orange und schwarz gestaltet und der Topf habe eine orangene Farbe gehabt – orange wie der Tiger. Und die Pflanze: „Der Tiger ist auch im Dschungel“, fügt Herr Buber hinzu.

Als Vorbild hätten ihm die Chicago Bulls und auch wieder Wrestling gedient: Teambildung/-geist, Einzugsmelodien, Symbole und Logos – damals noch mit der Abbildung eines Wolfes darauf. Das Tolle dabei sei diese Gemeinsamkeit, sagt Herr Buber, dieses „gemeinsam stark zu sein“. Ein tolles Vorbild und übertragen auf den Unterricht: Ein „tolles pädagogisches Konzept“. Es sei eine Art Gruppierung, die hierbei im Sport entstehe und was er auf den Unterricht übertrage. Und: Jede/r wolle zu einer Gruppierung dazu gehören, man würde sich damit identifizieren.

Seinen Schülerinnen und Schülern hätte er sein gesamtes Konzept erklärt und verraten, was er damit vorhabe. Beispielsweise wisse seine Klasse, dass der Tiger für Stärke stehe, für ein gemeinsames „Wir-sind-stark-Gefühl“. Überall im Klassenraum (auch im virtuellen Raum) fänden sich diese Symbole und Aufschriften. „Stark wie ein Tiger.“, überall und immer wieder tauche das auf (Wanddekoration, Geburtstagskarten etc.). Es gebe sogar eine „Tigermama“ – die Sozialpädagogin der Klasse.

Des Weiteren ist es Herrn Buber wichtig, für die Schülerinnen und Schüler eine Art „Nest“ zu bauen. Am liebsten wäre ihm ein allgemeingültiges Konzept, bei dem Lehrende, bevor sie eine Klasse übernehmen, Hausbesuche vornehmen würden. Es seien viele Problematiken zu Hause verankert, sagt Herr Buber. Er selbst habe einige Hausbesuche vorgenommen und gesehen: „Das ist kein warmes Nest gewesen.“ Herr Buber erzählt von einem Projekt, das er einmal mit seinen Schülerinnen und Schülern durchgeführt habe: „Gute Orte – Schlechte Orte“, lautete das Thema. Die Lernenden sollten hierfür Fotos machen: Welche seien für sie gute, welche schlechte Orte. Herr Buber berichtet zu den Ergebnissen: „Und es war ganz wenig das Zuhause. Wenn überhaupt war es ein Bild vom Fernseher. Und was sie aber alle hatten, war das Foto von der Klasse. Und das war schön.“ Man sähe daran, dass der Klassenraum für die Schülerinnen und Schüler sehr wichtig sei. Dies unterstreicht er auch noch einmal mit einer anderen Geschichte: Einmal hätte eine andere Klasse darin Unterricht gehabt – Herr Buber bezeichnet diese Klasse als „konzeptlos“, sie hätten „wenig Liebe bekommen, wenig Wertschätzung, wenig Aufmerksamkeit“. Möglicherweise aus Eifersucht und vielleicht Wut, denkt Herr Buber, hätten sie im Raum alles zerstört und vollgekritzelt: Zum Beispiel hätten sie einen selbstgebastelten Adventskalender der „Tigermama“, das ein Geschenk für die Schülerinnen und Schüler gewesen sei, kaputt gemacht. Herr Buber erzählt, er sei außer sich gewesen. Auch die Klasse sei wütend gewesen, berichtet er: „Und ich habe auch gemerkt, wie wichtig ihnen der Raum ist. Die Klasse, die waren so sauer. Und die haben direkt sich Putzsachen geholt, während ich, ich war so sauer, ich war irgendwie handlungsfähig.“ Die Schülerinnen und Schüler hätten dann alles, was kaputt war, entfernt und den Raum wieder hergerichtet, ohne dass er nur irgendetwas dazu habe sagen müssen.

Um die Bedeutsamkeit des Klassenraums für die Schülerinnen und Schüler zu respektieren, sagt Herr Buber, müssten andere Lehrpersonen, die den Raum gerne leihen würden, zunächst seine Klasse fragen. Einmal hätten seine Schülerinnen und Schüler darauf geantwortet: „Nein, das ist unser Raum. Unser Zuhause.“ Und: „Nein, [...] das ist unser Raum, was haben die mit unserem Raum zu tun? Die sollen in ihren Raum gehen!“ Er habe versucht, sie zu überzeugen: „Guckt doch mal, was das für eine Wertschätzung ist [...]“. Erst nach langer Überzeugungsarbeit hätten sie dann doch eingewilligt. Viele Lehrende, erzählt Herr Buber, würden nun sowieso nicht mehr in diesem Raum unterrichten wollen, da sie nun wüssten, am Ende müsse alles sauber sein, die Stühle hochgestellt, die Tafel gewischt und alles wieder am rechten Platz stehen. Einmal hätte eine Lehrerin das alles nicht erkannt und er habe sich dabei gefragt: „Wo ist da der pädagogische Blick, die pädagogische Wahrnehmung?“

Die Bedeutsamkeit einer positiven Raumwirkung beziehungsweise die Auswirkung einer negativen auf die Klasse unterstreicht Herr Buber durch eine andere Geschichte: Er habe eine andere Klasse von einem Kollegen übernommen, deren Klassenraum keine positive Wirkung gehabt hätte: „Ich weiß noch, wie ich da reinkam und ich hätte fast geheult. Ich wäre am liebsten wieder raus. Die Fenster waren voller Dreck. [...] Also überall mit Edding auf den Tischen: ‚Fotze‘, ‚Schlampe‘. Auf dem Boden, der Boden war zugemüllt. Halbe Saftflaschen auf dem Boden. Der Schrank, da war Müll drin. Da war ein Bügel-eisen drin. Ich weiß nicht, was noch alles. Unter dem Lehrerpult waren Sachen drin. Fotos von vor drei Jahren, die nicht zurückgeschickt wurden an diesen Fotoversand. Und die Schüler dieses Lehrers, die habe ich später auch unterrichtet und ich habe das gemerkt. Das habe ich gemerkt. [Forscherin: Was hast du da gemerkt?] Ich habe gemerkt, dass die Schüler irgendwie so emotional verharlost waren. Und dass die auch keine Wertschätzung für die Schule hatten. Das war ihnen alles egal.“

Beziehungsebene/Zwischenmenschliches

Auf eine Ebene kommen: Um auf eine Beziehungsebene mit den Schülerinnen und Schülern zu kommen, versuche er zunächst einmal zu provozieren, sagt Herr Buber, Leute zum Lachen zu bringen. Er erzählt, dass er beispielsweise zu fremden Schülerinnen und Schülern sage: „Hallo Fans.“ Dann gehe er an ihnen vorbei: „Tut mir leid, aber sind keine Autogrammkarten mehr da. Selfie können wir gerne machen, aber...“ Die Schülerinnen und Schüler würden lachend zu ihm sagen: „Oh, Sie sind so eingebildet.“ Der Kontakt sei somit hergestellt. Inzwischen seien sie wirklich sein Fanclub, schmuzzelt er.

Stärken: Herr Buber erzählt, seine Intention, sein Ziel, sei immer, Kinder zu stärken. Sie ein Stück stärker aus dem Raum rausgehen zu lassen, als sie ihn betreten haben. Mit einem guten Gefühl den Raum zu verlassen. „Ja und jetzt, wenn das so stressig ist oder wenn ich mich so unprofessionell verhalte, dann merke ich auch, dass das überhaupt nicht funktioniert. Da muss ich nochmal zwei, drei Gänge zurückschalten, und ähm... weil das überträgt sich total auf die Kinder. Also ich mach', ich sag auch gerne am Unterrichtsende, ähm, ‚denkt an eure Stärke‘ oder wir reflektieren ‚Was war heute euer Highlight?‘ oder ‚Was war die Woche –?‘“ Und dann sage er zu ihnen: „So, und wenn ihr aus dem Raum rausgeht und auch nochmal, wenn ihr aus der Schule rausgeht, denkt ihr ganz fest, so fest ihr könnt, an dieses Highlight. Und wenn ihr morgen wiederkommt, wenn ihr die Schule betretet und den Klassenraum, dann denkt ihr wieder an das Highlight.“

Persönliche Ebene schaffen: Jedes Kind bekomme bei ihm Obst, das er selbst geschnitten habe. Dies sei ihm wichtig, denn die Kinder würden dabei spüren: „Ich habe [es] für euch bearbeitet.“ Das sei persönlicher, sagt er.

Gemeinsames Tun: Herr Buber erzählt, er unternehme viele gemeinsame Aktionen zusammen mit seiner Klasse: Bewegungsaktionen, zusammen einkaufen gehen, Tisch decken und gestalten, zusammen essen und kochen. „Da geht dann jeder raus und sagt, das war ein schöner Tag.“

Beziehungsarbeit, Unterricht als familiärer Halt:

- Eine Schülerin habe ihm geschrieben: „Ich fühle mich bei ihnen wohler als zu Hause.“
- Herr Buber sagt, er wisse, dass seine Schülerinnen und Schüler bei ihren Eltern nicht erführen, was sie fürs Leben brauchten. Er beschreibe deren Umfeld, manche habe er zu Hause besucht: Teilweise lebten sie wie in Höhlen, rieche es nicht gut. Ein Schüler habe beispielsweise zusammen mit seiner Mutter im Obdachlosenheim gelebt. Es sei ein sehr intelligenter Schüler gewesen, deswegen habe er ihn Stück für Stück gefördert, sodass er am Ende einen Abschluss mit der Note 1,1 machen konnte. Herr Buber habe ihm die Beziehung gegeben, die er von seiner Mutter nicht bekommen konnte, ihn unterstützt, wo er konnte, ihm zu einem Praktikumsplatz verhelfen. Bei der Zeugnisverleihung habe Herr Buber gewollt, dass seine Note besonders hervorgehoben würde, „weil das macht was mit einem!“
- Herr Buber erzählt von einer Schülerin: Zwischen ihr und ihm gebe es oft Streit, sie würden dann aber darüber sprechen und „irgendwie mögen wir uns trotzdem total“. [Anmerkung der Forscherin: Eine Beziehung, die über den Moment hinausgeht, die bestätigt ist.]

Wertschätzung und Anerkennung: Herr Buber berichtet davon, dass jede Schülerin und jeder Schüler seiner Klasse zum Geburtstag ein Namensplakat bekäme und eine von ihm selbst gestaltete Geburtstagskarte. Auf letztgenannter sei das Logo des Tigers abgebildet sowie die Aufschrift „[Name des Schülers/der Schülerin] ist stark wie ein Tiger, Happy Birthday!“ und darin stehe dann etwas ganz Persönliches. Das Namensplakat sei laminiert und darauf stehe zu jedem Buchstaben des Namens der Schülerin oder des Schülers eine positive Eigenschaft. Er habe hierbei nie gelogen und immer gemeint, was er geschrieben hätte. Herr Buber erzählt dazu: „Die [Schülerinnen und Schüler] freuen sich, und ich mache das auch ganz wertschätzend, also [der Schüler] kommt dann nach vorne und ich erkläre auch warum. Und ich finde dann auch konkrete Beispiele, woran ich das festmache.“ Ein paar Schüler seiner vorigen Klassen hätten ihm später erzählt, sie hätten die Karten noch alle in ihrem Zimmer hängen. „Es ist ihnen [...] ganz wichtig“, sagt Herr Buber. Er mache das, weil er aus einer Situation heraus gemerkt habe,

welche „Macht“ dies habe. Deswegen würde er nun auch außerhalb von Geburtstagen etwas Ähnliches machen: Er teile Zettel aus, die Schülerinnen und Schüler beschrifteten die Zettel mit ihren Namen, und jede und jeder würde sich dann gegenseitig ein Lob auf das Blatt schreiben. Ein ehrliches, fügt Herr Buber hinzu. Er erzählt: „Und nach dem ersten Mal spüren sie es selber, dass es schön ist jemanden zu loben. Weil, wenn man jemanden lobt, dann ist man ja auch jemand. Weil jemand, der lobt, der ist auch jemand, der was kann. [...] Und die lieben das, da rumzulaufen und draufzuschreiben. Und der schönste Moment für mich ist, man muss sie dann echt zurückhalten und sagen ‚Okay jetzt dürft ihr‘. Der Moment, wo sie dann zu ihrem Platz wieder gehen und der Moment, wo sie das Blatt anheben und ihre Augen darauf richten. Und dann haben sie Glanz in den Augen. Und das ist wunderschön, dieser Moment. Da ist dann absolutes Schweigen im Raum.“ Eine Schülerin aus einer anderen Klasse, die nie von ihrer Lehrerin gelobt werde, habe das auch einmal mitmachen dürfen. Später habe sie ihm dann in einem Brief geschrieben, das sei der schönste Moment für sie gewesen, den sie jemals in der Schule gehabt hätte. Sie sei so dankbar gewesen, erzählt Herr Buber. „Ein Zettel voller Lob.“ Und dann habe sie ihm eine Karte gebastelt, auf die sie „Danke“ in über fünfzig Sprachen in jeweils einer anderen Farbe geschrieben habe. Herr Buber sagt: „Und da habe ich auch noch mal gespürt, wie wichtig es ist, wertzuschätzen und zu loben.“ Das Lob müsse jedoch echt sein, authentisch sein. Davon könne es dann, auch seitens der Lehrperson, nie genug geben.

Eigene Wirkung: Zur eigenen Wirkung berichtet er davon, dass es in seiner Klasse immer Schülerinnen oder Schüler gebe, die glauben würden, dass er sie nicht möge. Zum Beispiel wenn er streng sei. Aber sie würden es ihm dann direkt sagen. Sie hätten das Gefühl, er wolle sie ärgern oder könne sie gerade nicht leiden. Er greife das dann auf und gebe manchmal sogar zu, dass seine Reaktion vielleicht nicht richtig war und erkläre ihnen: „Ich fühle mich manchmal hilflos. Ich will unbedingt, dass ihr erfolgreich seid, und ich merke, ich schaffe es nicht. Und dann bin ich hilflos. Und dann bin ich wie so ein Tier, das angefallen ist. Und dann mache ich irgendwelche Sachen so unkontrolliert und ich schreie. Einfach weil ich hilflos bin. Weil ich nicht weiß, wie ich euch da gerade helfen kann, oder so.“ Dann würden sie verstehen.

Fehlerfreundlichkeit

Manchmal sage er: „Alles, was ihr falsch macht, ist super! Ich finde das klasse, wenn ihr Fehler macht. Ihr sollt Fehler machen. Ich will euch jeden Fehler, den ihr habt, will ich euch zeigen.“ [Ergänzung und Anmerkung durch die Unterrichtsbeobachtung: Manchmal sagt Herr Buber auch: „Das ist falsch.“ Da er es ist, der das sagt, erzeugt er damit keine negative Atmosphäre.]

(2) Kommentierung der Vignette(n) (Kommunikative Validierung)

Zu V2: Herr Buber stimmt mit der Wahrnehmung der Forscherin überein.

Zu V4: Herr Buber ergänzt, dass er bei diesem Schüler nie ganz offen sein könne, dass die Beziehung zu ihm teilweise sehr schwierig sei. Immer habe Herr Buber beispielsweise Angst, etwas Falsches zu sagen, müsse mit seiner Wortwahl bei ihm sehr aufpassen.

Zu V7: Herr Buber ergänzt, er versuche bei dieser Blitzlichtrunde die einzelnen Schülerinnen und Schüler aufzuwerten, möchte etwas Positives zu ihnen sagen. Ganz bewusst versuche er, etwas bei ihnen „rauszuholen“. Sage ein Schüler ausschließlich „Mir geht’s gut, ich gebe weiter.“, finde er das schwierig, da er dann nicht weiter bei ihm andocken könne.

Zu V8: Herr Buber stimmt mit den Wahrnehmungen der Forscherin überein. Er ergänzt und beschreibt des Weiteren seine Wahrnehmung von sich selbst, als er den Videoausschnitt sieht: Er versuche, selbst Entertainer zu sein. Seine eigene Bewegung, das ständige Hin-und-Herlaufen, empfinde er als unangenehm: „Ich bewege mich wirklich ganz, ganz viel, ich halte das nicht aus. Dieses Rumgehampel macht mich nervös.“ Als Schüler, sagt er, hätte ihn so ein Lehrer äußerst nervös gemacht. „Der Typ ist total on fire, [...] der soll mal herunterkommen“, hätte er gedacht. Zum Foto an sich beziehungsweise zur starken Wirkung, die plötzlich von ihm ausgeht und mit der er den Charakter der Atmosphäre verändert, erklärt

er, das Foto habe für ihn eine persönliche Bedeutung. Deshalb seien die von ihm ausgehenden Emotionen so stark spürbar. Weiter kommentiert er: „Ich wollte, dass die Atmosphäre ganz ernst ist, dass sie es ernst betrachten.“

Die Forscherin äußert des Weiteren ihre Wahrnehmung, die Schülerinnen und Schüler würden bei ihm im Unterricht sehr leise, zugleich jedoch auch sehr intensiv sprechen. Nicht aus Angst vor Fehlern zum Beispiel, vielmehr schein es für sie so, als habe die Situation etwas Feierliches. Herr Buber sagt, das sei ihm jetzt auch gerade aufgefallen. Einer der Schüler würde sonst sehr viel und sehr laut sprechen, in der Klasse jedoch sei seine Sprache leise, langsam und vorsichtig. Er sei sich auch ziemlich sicher, dass es sich hierbei nicht um Angstgefühle oder Unsicherheit handle, wolle jedoch trotzdem mit dem Schüler darüber sprechen.

Zu V12: Herr Buber stimmt mit der Wahrnehmung der Forscherin überein. Er fügt hinzu, eine solche Wahrnehmungsrunde schaffe ein Gemeinschaftsgefühl. Ein Gefühl, zusammen auf der Bühne zu stehen. Ein Wir-Gefühl, Einheit, ein Teamgefühl. Dies sei ihm wichtig, denn das Gegenteil, wenn sich keiner leiden könne, sei sonst kontraproduktiv. Er möchte das Gefühl erzeugen „Wir gehen füreinander durchs Feuer“, „Wir kämpfen füreinander“.

Herr Buber kommentiert die Szene weiter. Zum Handzeichen (Stillezeichen) sagt er zunächst: „Also es ist irgendwie – das bedeutet mir ganz, ganz viel, da zu stehen. Und ich achte auch in der Regel [darauf], dass ich jeden dabei anschau, also dass mein Blick rundgeht und ich jeden einmal angeschaut habe. Mache ich nicht immer, aber manchmal.“ Die Wahrnehmungsrunden mache er jedoch täglich. Als ähnliche Methode nennt er die „5-Finger-Methode“. Einmal ermahne er eine Schülerin deswegen, sich richtig hinzusetzen, weil das eine Wirkung habe: „Das ist hier Arbeit, also es ist nicht chillen“.

Zu V16: Herr Buber ergänzt die Vignette beziehungsweise die Hintergründe dazu. Er erzählt, er habe dem stotternden Jungen angeboten, einen Vortrag vor zwei Klassen zu halten, und dieser habe sehr gerne eingewilligt. Zur Stärkung habe Herr Buber kurz davor zu ihm gesagt (und es auch so gemeint): „[...] wenn ich an Selbstbewusstsein denke, bist du mein Vorbild. Du bist mein Vorbild. Und zwar das beste, was ich mir vorstellen kann.“ Und das sei wahr. Er selbst sei bei Vorträgen immer stark nervös und denke dann darüber nach, wie Mehmet es mache. Und er sage zu ihm: „Mehmet, echt Wahnsinn. Also du weißt, dass du stotterst und du ziehst es trotzdem durch.“ Niemand würde sich über ihn lustig machen. „Niemand. Von Anfang an.“

Die Forscherin spricht ihn darauf an, dass er im Unterricht oft etwas tue (z.B. aus der Flasche trinken, Fenster öffnen, Blick schweifen lassen), und äußert ihre Meinung, dass er dadurch eine zu starke Fixierung/Fokussierung der Schülerinnen und Schüler, gerade beispielsweise des stotternden Jungen, umgehe. Herr Buber äußert sich dahingehend folgendermaßen: „Das mache ich auch bewusst, manchmal setze ich mich sogar ganz an den, auf die Fensterbank, so, wenn ich das Gefühl habe auch, die schauen zu sehr mich an, dann gucke ich sie gar nicht mehr an. Und wenn ich auf den Boden gucke, dann schauen sie dann auch automatisch die anderen im Raum an. Oder ich mache irgendwie so und sage – Und mach es zu allen.“

Herr Buber sagt jedoch auch, dass er viel Energie aufbringen müsse, um die Geduld der anderen aufrecht zu erhalten. Zwar würde keine/r lachen, jedoch wisse er, dass die anderen Schülerinnen und Schüler ohne seine Energie anfangen würden zu reden. Er halte deswegen stets auch den Kontakt zu den anderen, sehe es bewusst als seine Aufgabe an, die Verbindung zu den anderen nicht abbrechen zu lassen. Das empfinde er jedoch auch als sehr anstrengend.

Manche Lehrende säßen hinter dem Pult. Er möge das nicht, denn: „Das ist mir irgendwie, das ist mir irgendwie zu viel Distanz, das ist so, ich sitze hinter meiner Schutzmauer irgendwie und ich will ganz nah –. Ich gehe, wenn ich etwas erkläre und so, einem Schüler, so das ist mir ganz wichtig, dass du das jetzt verstehst, gehe ich ganz nah auf ihn zu und sag so, ja.“ Auf dem Tisch zu sitzen, das habe er bei einem anderen Lehrer gesehen und folgendermaßen empfunden: „Das schafft irgendwie so eine Lockerheit, das schafft auch so eine, auch so, der hat das im Griff, der ist ganz locker, der ist souverän, irgendwie so hat das auch mich gewirkt.“ Das mache er oft selbst.

(3) Generelles zum Konzept (Nachvollziehbarkeit/Verständnis, Erwerbbarkeit und Meinung)

Zur Erwerbbarkeit des atmosphärischen Vermögens: Herr Buber sieht zum einen die Möglichkeit, ein solches Vermögen zu erwerben („total lernbar“), da er es sich selbst auch in Teilen – über Erfahrung, Nachahmen und Beobachten – angeeignet und seine Wahrnehmung damit geschult habe. Aber er sehe auch nicht bei jeder und jedem die Möglichkeit.

Sein Vorbild, seine Orientierung zur Gestaltung der Atmosphäre: Bei bekannten Entertainern wie Thomas Gottschalk („Was ist es, das sie zu Entertainern macht?“, frage er sich) oder auch beispielsweise bei der Bildzeitung, der Werbung oder bei der Inszenierung des Wrestling würde er vieles analysieren im Hinblick auf deren bewusste emotionale Manipulation, die sie bei den Leuten erzeugten. Teilweise übertrage er diese Konzepte dann – positiv eingesetzt – auf den Unterricht. Beispielsweise bezüglich des Wrestling: Eine Rede zu halten, die ankommt – und übertragen: die Schülerinnen und Schüler zu erreichen. Erfolg sei beim Wrestling nicht nur mit den besten „Moves“ oder Techniken zu erreichen, sondern wichtiger sei das „Micwork“: Mit dem Mikrofon bringe man alle dazu, einen auszubuhnen oder einem zuzujubeln, bringe man die Leute dazu, den Fernseher einzuschalten. „Catchphrases“, sagt Herr Buber. Hoher Wiedererkennungswert. Daran habe er sich immer wieder orientiert. Eine Art Show, um eine Menschenmenge emotional erreichen zu können. Übertragen auf den Unterricht berichtet er, es geschehe durch ein Nach-außen-Gehen, dadurch, dass man auch auf die Schülerinnen und Schüler zugehe, sich in deren Richtung bewege, durch Blickkontakt. Er selbst lege außerdem generell viele Emotionen rein, klinge bewusst nach außen, sagt er, offenbare sich, öffne sich (z.B. „Mir geht’s schlecht“ etc.) Er würde jedoch hierbei niemals unauthentisch. Zwar spiele er im Unterricht eine Rolle, jedoch eine „Rolle mit Herzblut“, eine Art professionalisiertes Selbst.

ii. Transkript: Gespräch über die Atmosphäre in der Klasse und die Wirkung des Lehrers

Die im Folgenden beschriebene Situation wurde durch die Forscherin initiiert, indem der Lehrer gebeten wurde, mit den Schülerinnen und Schülern (7. Klasse, H) über die aktuelle Atmosphäre im Raum sowie seine eigene Wirkung zu sprechen. Nur die Forscherin und der Lehrer wussten Bescheid. Der Lehrer konnte die Fragen passend in seinen Unterricht platzieren, sodass die Schülerinnen und Schüler nicht darüber verwundert waren und die Antworten (auch dem Lehrer nach) als authentisch betrachtet werden können.

Diese Szene stellt ein kommentiertes Transkript der Situation dar und findet hier aus zweierlei Gründen Erwähnung: Erstens spiegelt es wider, wie viel seitens der Schülerinnen und Schüler gespürt wird. Zweitens zeigt es auf, dass sich manch eigene Wahrnehmung nicht mit der Wahrnehmung anderer deckt.

Herr Buber sitzt auf dem Pult. Er trägt ein T-Shirt mit einem Totenkopf und dem Aufdruck „Hauptschule“ darunter.

Herr Buber: „Und jetzt würde ich gerne von euch wissen, weil irgendwie hab ich, spür ich, die Atmosphäre, die ist so...“

Mario: „Schlapp!“

Herr Buber: „Ja, so, niedergeschlagen, energielos...“

Leon: „Müde!“

Herr Buber: „So, wie nehmt ihr die Atmosphäre heute im Klassenraum wahr? Beschreibt mal. Ganz offen! Ganz offen. Wie nehmt ihr, wie nehmt ihr das heute wahr im Klassenraum. Emotional (zeigt auf das TIGERS-Bild), Emotionen.“

Einige Finger gehen nach oben.

Nils: „Heute, also... ich glaub fast jeder ist müde oder hat keine Lust, vermute ich.“

Herr Buber: „Du hast, was ist jetzt bei dir, du hast keine Lust? (zu allen:) Ist vollkommen in Ordnung! Seid bitte ehrlich.“

Nils: „Ich hab Bauchschmerzen und ich bin müde.“

Herr Buber: „Und die Themen auch bei dir, eher keine Lust, oder...“

Nils lacht.

Herr Buber: „Du darfst ehrlich sein, Nils. Ist schon in Ordnung.“

Nils: „Also nein, war schon interessant.“

Herr Buber: „Aber du selber, dir ging’s heute nicht so gut, sozusagen.“

Nils bejaht.

Abdul: „Ich bin müde. Ich glaub, viele aus der Klasse auch und dann haben viele nicht Lust zuzuhören, weil sie noch müde sind und dann lenken sie sich lieber mit was anderem ab.“

Herr Buber: „Ist das montags generell so bei dir, oder...?“

Alle: „Dienstags!“

Herr Buber: „Ja, aber ihr wisst, was ich mit Montag meine, ja. Heute, weil wir jetzt aus ’nem Woch-
Ist das generell so nach einem Wochenende bei dir?“

Abdul: „Nein, nicht immer. Es kommt drauf an. Aber manchmal stehe ich auf und bin direkt happy, aber heute –“

Herr Buber: Wie hast du dich heute gefühlt im Klassenraum?“

Abdul (überlegt kurz): „Ich fühle mich immer wohl hier, aber... ich weiß nicht, heute bin ich müde.“

Herr Buber: „Aber du hast dich auch nicht richtig wohlgefühlt, ne.“

Abdul: „Es geht.“

Herr Buber: „Es geht. Cem, wie hast du dich heute gefühlt hier im Klassenraum. Und vielleicht auch wie es generell ist.“

Cem: „Also, montags bin ich meistens auch müde, aber nicht so wie heute, weil heute ich kam voll schwer aus dem Bett. Ich glaube, es liegt irgendwie daran, dass das Fenster offen ist, es ist so kalt.“

Herr Buber: „Dann machen wir zu.“

Einige Schüler lachen. Einer sagt: „Hier ist warm!“

Herr Buber macht das Fenster zu.

Herr Buber: „Ok, und wie wirkt die Atmosphäre heute auf dich? Wie fühlt sich es für dich an?“

Cem: „So schlapp und heute [unverständlich] geschlafen, sage ich mal. Und, ja.“

Herr Buber: „Woran könnte das liegen?“

Cem: „Weil ich müde bin.“

Herr Buber: „Nur deswegen? Oder auch, weil’s zu schwer war oder weil es zu viel war.“

Cem: „Kann sein, [unverständlich], ich weiß nicht, ja.“

Herr Buber: „Ok. Lena.“

Lena: „Also...“

Herr Buber ermahnt kurz einen anderen Schüler, hält aber die Verbindung zu allen aufrecht.

Lena: „Ich bin müde, deswegen... (*anderer S. gähnt, darauf bezogen:*) Yorin auch. Fast alle sind müde! Und wir können nicht gut mitarbeiten, weil wir nur ans Schlafen denken.“

Herr Buber: „Mhm.“

Lena: „Und, Kaffee. Ich hätte gerne ´nen Kaffee. Und... ist so kalt.“

Herr Buber: „Sag was.“

Lena: „Was denn?“

Herr Buber: „Wenn dir kalt ist. Sag was.“

Lena: „Soll ich sagen ‚mir ist kalt‘?“

Herr Buber: „Ja. Wie wirkt das auf dich heute, wie fühlt sich das an, heute Schüler der Klasse zu sein? Wie wirkt diese Stimmung auf dich?“

Lena: „Ähm, nicht so gut, aber heute [unverständlich] Wir waren leise, oder.“

Herr Buber: „Ok. Dennis.“

Dennis: „Ich bin müde, weil ich gestern Abend nicht schlafen konnte. Es liegt daran, dass ich zu viele [unverständlich] gegessen habe und da war einer, der war mit Kaffee und nach dem konnte ich dann nicht mehr einschlafen.“

Einige Schülerinnen und Schüler schmunzeln, Herr Buber auch.

Herr Buber: „Deswegen bist du jetzt müde. Wie wirkt sich so das Klassengefühl auf dich aus? Wie hast du das heute empfunden?“

Dennis: „Alle sind müde...“

Herr Buber: „War das motivierend, demotivierend...“

Dennis: „Nein, demotivierend. Und draußen ist auch bewölkt, es regnet, es sieht nicht gut aus, draußen fühlt man sich nicht wohl... ja.“

Herr Buber: „Jonas.“

Jonas: „Ich bin auch müde. Bin später eingeschlafen als immer, um zwölf Uhr erst. Weil ich, glaub´ich, ich bin am Montag erst so um zwölf Uhr erst aufgewacht [...]. Ich bin müde, weil ich hatte nur sieben Stunden dann Schlaf. Ja... Ich brauch jetzt eigentlich so Ruhe und ja. Ja, ich [unverständlich], wenn jetzt jemand so Geräusche macht, macht mich irgendwie so aggressiv, aber ich will nicht so aggressiv sein (*macht Gesagtes vor, alle lachen*). Ich bin müde, aber melde mich, als ich mich immer melde, wenn ich nicht müde bin.“

Herr Buber: „Also hast du dich heute angestrengt, obwohl du müde bist, ja.“

Jonas: „Ja.“

Herr Buber: „Gut. Was mich noch interess- Mesut (*meldet sich*)!“

Es klingelt.

Herr Buber: „Schenkt ihr mir noch fünf Minuten?“

Alle: „Ja!“

Herr Buber: „Wir gucken dann auch in der äh... in der sechsten Stunde, wir gucken dann in der sechsten Stunde noch eine Simpsons-Folge, passend zum kaufmännischen Beruf.“

Einige (*erfreut*): „Ja!!!“

Herr Buber zeigt auf Mesut.

Mesut: „Also, ich bin auch müde. Also mir kommt es so vor, als wären alle irgendwie müde oder irgendwie vielleicht gelangweilt. Einige haben auch kein Bock. Sind abgefickt. Ich bin auch sehr müde,

bin gestern um halb elf schlafen gegangen (*Herr Buber ermahnt eine Schülerin*: „Anita, nein.“, *ist sofort zurück bei Mesut*). Bin gestern erst um halb elf schlafen gegangen, weil meine Brüder so lange wach geblieben sind und ich musste denen die ganze Zeit sagen, dass sie jetzt schlafen gehen sollen. [unverständlich] Deshalb konnte ich nicht schlafen.“

Herr Buber: „Was mich noch abschließend interessiert ist – ihr habt gesagt, ihr schenkt mir noch fünf Minuten, ja?“

Einige Schüler: „Ja.“

Herr Buber: „... wir gucken nachher ja auch noch ne Simpsons-Folge. Ähm – Wie habe ich heute auf euch gewirkt?“

Sofort gehen einige Finger nach oben.

Herr Buber: „Was kam da heute an von mir? Habe ich euch unter Druck gesetzt? War ich irgendwie schlecht gelaunt, war ich irgendwie zu streng? Habe ich euch irgendwie zu sehr unter Druck gesetzt oder war ich nicht aufmerksam genug, oder wart ihr nervös durch mich oder aggressiv oder demotiviert? Was hat irgendwie so, was kam da bei euch an?“

Sarah: „Ich finde, Sie waren heute motiviert und irgendwie, sie waren aufmerksam, ich weiß nicht wie ich... aber Sie waren motiviert, finde ich.“

Herr Buber (*spürt wohl, dass das möglicherweise keine offene Antwort war*): „Ihr dürft, danke (*zu Sarah*), ihr dürft, ihr sollt (*er streckt seinen Arm aus, Richtung Klasse*) ehrlich sein, gerne auch kritisch. Ja? Nicht irgendwie, weil hier Kameras laufen, deswegen sollt ihr mich hier abfeiern, so wie das bei meiner Lebenszeitstunde war. Klar, da verkaufen wir uns. Oder wenn wir hier UBS²¹⁴ haben. Aber jetzt, ganz ehrlich, ganz offen.“

Es gehen noch mehr Finger nach oben.

Herr Buber: „Willst du noch was sagen, Sarah?“

Er streckt den Arm zu ihr hin.

Sarah: „Nein.“

Herr Buber: „Ok, Marina.“

Marina: „Ähm, ich fand, Sie haben heute auf mich irgendwie auch müde gewirkt. Ich weiß nicht, ob Sie müde sind, aber es kam bei mir so an. Ähm, Sie haben ein bisschen [unverständlich] als sonst. Ich weiß nicht.“

Herr Buber: „Ja, ich bin müde, ich bin wie gesagt, musste ich heute um vier schon aufstehen, weil ich am Wochenende zu faul war. Ähm, Lena.“ (*zeigt zu ihr*)

Lena: „Ich find´, Sie waren heute unmotivierter als an den anderen Tagen, da wo wir Sie hatten.“

Herr Buber: „Ich hab´ nicht so positiv irgendwie... kam ich an, oder?“

Lena (*überlegt, kurze Pause, dann*): „Mhm.“

Herr Buber: „Ich war nicht so... ich... warum hab´ ich nicht motiviert gewirkt? Hab´ ich nicht gelacht, oder...“

Lena: „Nein, es war so lustlos.“

Herr Buber: „Ok. Gut, danke. Marco.“

Marco: „[unverständlich] gestresst, oder stressig, genervt irgendwie so.“

²¹⁴ UB = Abkürzung für Unterrichtsbesuch

Herr Buber (*überlegt kurz, hält Kontakt zu ihm, wartet auch, ob noch etwas kommt, dann*): „Ja, ich war gestresst, auf jeden Fall. Ja?“ (*ruft Jan auf*)

Jan: „Sie waren heute nicht so motiviert wie die anderen Tage im Unterricht. Sie haben anders gewirkt, also, kamen anders rüber.“

Herr Buber: „Mhm. Wahrscheinlich auch weil ich nicht so viel gelacht habe auch, weil ähm, das – da kann ich jetzt noch was zu sagen: Ich war heute sehr motiviert. Bin immer motiviert und hab’ auch richtig Lust mit euch zu arbeiten. Aber ich hab’ das Gefühl gehabt die ganze Zeit, ich tue euch gerade nicht gut (*er schaut in die Runde*). Oder ich langweile euch. Oder ich überfordere euch. Und deswegen hab’ ich mich die ganze Zeit auch so gestresst gefühlt, weil ich dachte, ok das – ich tu’ euch grad nicht gut. Und irgendwie ich sorg’ dafür, dass ihr irgendwie schlechte Laune habt, oder so. Habt ihr das, kam das auch so an, was ich grad gesagt hab’, bei euch?“ (*Hände und Arme gehen von seiner Brust zur Klasse, hin und her*)

Schüler/innen: „Doch, bisschen.“

Herr Buber: „Will noch jemand was sagen? Wie ich heute auf euch gewirkt habe? Yonis, wie hab’ ich auf dich gewirkt heute.“

Yonis: „Ich weiß nicht... Ich fand, Sie war’n irgendwie zu ernst, Sie haben gar nicht gelacht.“

Herr Buber: „Ich mach’, wenn keine Kameras da sind, mach’ ich mehr Quatsch, ne?“

Herr Buber grinst.

„Ja“ sagen die Schüler und lachen.

Herr Buber: „Ok. Das wirkt sich, wirkt sich das auf die Klassenatmosphäre aus? Isses dadurch irgendwie zu angespannt?“

Yonis bejaht dies.

Herr Buber: „Ok. Abdullah, wie hab’ ich heute auf dich, auf euch gewirkt?“

Abdullah: „[unverständlich] Ich bin [...] Ich weiß nicht, vielleicht liegt’s an Ihnen oder an mir selber oder–“

Herr Buber: „...am Wochenende.“

Abdullah: „Ich weiß nicht. [unverständlich]“

Herr Buber: „Hat, haben die Kameras irgendwas damit zu tun? Hatte, hat das irgend’nen Einfluss auf euch?“

Schüler verneinen (ein Schüler: „Ich bin dann richtig motiviert!“).

Herr Buber: „Gut. Dann dürft ihr jetzt in die wohlverdiente Pause gehen, kommt bitte pünktlich zurück!“

Zusammenfassung: Die Schülerinnen und Schüler benennen den Charakter der Atmosphäre: schlapp, müde (Herr Buber: niedergeschlagen, energielos). Dann sprechen sie über ihr Empfinden, darüber wie sie sich fühlen (müde, Bauchschmerzen, kalt, geht nicht gut, keine Lust, vielleicht zu schwerer Unterrichtsstoff, gelangweilt), über Außenliegendes (draußen bewölkt, sieht nicht gut aus, fühlt man sich nicht wohl) und sie nehmen auch die anderen um sich herum wahr (alle sind müde oder irgendwie vielleicht gelangweilt, haben „keinen Bock“, sind „abgefuckt“).

Die Schülerinnen und Schüler beschreiben dann die Wirkung des Lehrers auf sie: hat auf sie auch müde gewirkt (eine Schülerin differenziert: „Ich weiß nicht, ob Sie müde sind, aber es kam bei mir so an.“), heute unmotivierter als an anderen Tagen, lustlos, gestresst/genervt, nicht so motiviert wie sonst, „anders gewirkt“/„kamen anders rüber“, irgendwie zu ernst/nicht gelacht. Zwischen der Wirkung von Herrn Buber und der Klassenatmosphäre sehen sie einen Zusammenhang.

Herr Buber spricht dann über seine Empfindung: Er habe sich gestresst gefühlt, weil er die ganze Zeit Gefühl hatte, den Schülerinnen und Schülern nicht gut zu tun oder sie zu langweilen, sie zu überfordern oder dafür zu sorgen, dass sie schlechte Laune hätten.

Kommentierung: Die Atmosphäre wird hier in verschiedener Hinsicht beschrieben und differenziert betrachtet. Nach den Aussagen der Schülerinnen und Schüler wird deutlich: (1) Das eigene Empfinden spielt in Bezug auf die Atmosphärenwahrnehmung eine große Rolle. (2) Ebenso die nach außen gehende Wirkung der eigenen Person sowie der anderen (z.B. untereinander anstecken, eine Gestimmtheit überträgt sich). (3) Auch von außen können Dinge in die Atmosphärenenerzeugung mithineinspielen (Beispiel Wetter). (4) Es wird auch deutlich, dass die Wirkung, die von jemandem ausgeht, nicht unbedingt identisch ist mit dem, was die Person in dem Moment tatsächlich empfindet (eine Schülerin erkennt diese Möglichkeit bereits): Herr Buber war tatsächlich sehr motiviert, auch wenn er unmotiviert wirkte. Wiederum waren viele Schülerinnen und Schüler einfach nur müde, weil sie wenig geschlafen hatten, und es war eben nicht so, wie Herr Buber wahrzunehmen glaubte, dass er ihnen nicht gut tue oder dafür sorgte, dass sie schlechte Laune hätten. (5) Ebenfalls wird deutlich, dass es, um Missverständnissen vorzubeugen beziehungsweise um manches erst zu erkennen (z.B. gegenseitige Wahrnehmung oder auch Kältegefühl), oftmals äußerst sinnvoll sein kann, zum Beispiel über die eigene Wirkung oder im Allgemeinen über die Atmosphäre zu sprechen.

iii. Anwendung des atmosphärischen Vermögens auf eine außerschulische Situation

Um die Möglichkeit der Übertragung des Konzeptes auch auf den nichtschulischen Kontext noch einmal hervorzuheben, wird abschließend noch ein fiktives Konzertbeispiel aufgeführt im Hinblick auf das „spürende Handeln“ beziehungsweise das spürende Musizieren einer Musikerin. Ihre Handlungen unterliegen hierbei einem atmosphärischen Vermögen, mit dem sie eine dem Musikstück und der Situation entsprechende Atmosphäre erzeugt. Man sieht hierbei auch den Unterschied zum atmosphärischen Vermögen im Unterricht: Es sind beispielsweise andere Stimmungsqualitäten, die hier im Vordergrund stehen, eine andere innere Haltung, eine andere Art von Verhältnis zwischen Musizierender und Publikum.

Bereits die Vorbereitung auf das Konzert enthält viel Atmosphärisches: Welche Stimmung soll transportiert werden? Auf welche Art wird der Konzertraum gestaltet? Welche Atmosphäre – auch seitens des Publikums – wird einen erwarten? Und das eigene Erscheinungsbild? Wie möchte man selbst auf der Bühne wirken?

Die Musikerin betritt die Bühne, wirft einen kurzen Blick ins Publikum (*kontaktieren*) und setzt sich an den Flügel. Sie ist bereits in der Stimmung des Musikstücks, transportiert diese Stimmung schon vor dem Spielen nach außen (*zwischen)menschlich wirken*). Kurz vor Beginn des Spielens ein kurzes Innehalten, ein Sich-Sammeln und Konzentrieren auf das, was man vortragen möchte (*zwischen)menschlich wirken*). Das Publikum mit all seinen Gedanken und Stimmungen, mit denen sich die Leute im Konzertsaal versammelt haben, bemerkt die Anwesenheit der Musikerin. Vielleicht sind die Gedanken auch noch bei Dingen, die nach dem Konzert erledigt werden müssen, ein anderer schaut sich um, ob er jemanden im Publikum kennt, wieder ein anderer ist bereits voller freudiger Erwartung. Die Musikerin wartet, bis sie spürt, dass das Publikum bei ihr ist, sich auf sie konzentriert (*reflektiert wahrnehmen*).

Es entsteht eine Stille – spannungsvoll, intensiv, geladen. Die Musikerin beginnt nun zu spielen, versucht ihre Musik nach außen zu tragen, hin zum Publikum (*kontaktieren*). Sie kann plötzlich spüren, wie sie die Menschen mit ihrer Musik ergreift, sie berührt (*reflektiert wahrnehmen*), dass sie ganz bei ihr sind, sich nun vollends auf sie und auf die Musik konzentrieren. Plötzlich ist kein Husten mehr zu vernehmen, es knistert (*wahrnehmen*), es kehrt eine spannungsgeladene Stille ein, in der auf einmal alle „gemeinsam atmen“, sich gegenseitig in der Stimmung anstecken und anstecken lassen (*gemeinsam*

agieren und koordinieren). Eine Stille, die so stark ist, dass sie keine Geräusche zulässt. Sie spürt hierbei das Publikum als Ganzes (*wahrnehmen*). Es ist eine *Verbindung* der besonderen Art, eine wechselseitig stark spürbare Atmosphäre. Bei manchen Phrasen schließt sie kurz die Augen. Sie verliert sich in der Musik und die Musik verlebendigt sich in ihren sanften Bewegungen, verdichtet sich, intensiviert sich (*zwischen)menschlich wirken*). Im Fernen hört die Musikerin eine Tür auf- und zu gehen. Sie intensiviert den Gedanken des Berührens, adressiert ihre Musik noch stärker Richtung Publikum und hält die Spannung damit über die Störung aufrecht (*aufrechterhalten*: Verbindung). Vielleicht ist die Atmosphäre so stark, dass sie nun auch die letzten Alltagsgedanken einsammelt, dass sie jede und jeden mitreißt. Die Atmosphäre erhält in dem Moment eine Form, sie wird räumlich spürbar, man kann in sie hineintreten, ohne sie zu zerstören.

Das Spiel ist vorüber, die Musikerin wird die Spannung nach dem letzten Ton noch kurz halten, wird noch kurz in der Stimmung verharren (*aufrechterhalten*: Stimmung), bis sie sich schließlich mit dem Applaus durch das Publikum und durch ihre herabsinkenden Arme löst (*verändern*: Stimmung). Ein gemeinsames Aufatmen, Durchatmen, hörbare Freude (*gemeinsam agieren und koordinieren*).