

Gieseke, Wiltrud

Emotionen und ihre Sichtbarkeit in Lernkulturen. Emotionen als Einflussgrößen auf Bildung und Lernen – auch im Erwachsenenalter

Forum Erwachsenenbildung 52 (2019) 2, S. 21-25



Quellenangabe/ Reference:

Gieseke, Wiltrud: Emotionen und ihre Sichtbarkeit in Lernkulturen. Emotionen als Einflussgrößen auf Bildung und Lernen – auch im Erwachsenenalter - In: Forum Erwachsenenbildung 52 (2019) 2, S. 21-25 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-246985 - DOI: 10.25656/01:24698

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-246985>

<https://doi.org/10.25656/01:24698>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

» Emotionen und ihre Sichtbarkeit in Lernkulturen

Emotionen als Einflussgrößen auf Bildung und Lernen – auch im Erwachsenenalter

Bildung insgesamt und mit ihr die Erwachsenenbildung sehen sich theoretisch in der Tradition der Aufklärung, auch wenn es in der Erwachsenenbildung theoretische Zweige mit Langzeitwirkung gab, die dies nicht für alle Schichten und Milieus für angemessen hielten.¹ In der Moderne wirkt die Erwachsenenbildung unter der Formel des lebenslangen Lernens oder der lebensbegleitenden Bildung, welche die ganze Lebensspanne umfassen und dabei davon ausgehen, dass diese lernende Lebensgrundhaltung zur Rolle des Erwachsenen gehört.² In der Erwachsenenbildung geht es immer um Anschlusslernen, das notwendigerweise auf alle bisher erworbene Abschlüsse bzw. Bildungsniveaus bezogen ist. Erwachsenenbildung ist demnach in erster Linie keine nachholende Instanz, auch wenn sie diese Aufgabe gleichwohl mit bedient. Berufliche Veränderungen und Entwicklungen in der Moderne mit politisch-sozialen und lebensphasenbezogenen Herausforderungen führen daher gleichzeitig zu einem Ausbau der Erwachsenenbildung.

Emotionen sind in diesen Begründungskonstellationen entweder kein Thema oder scheinen unter den Begriff „Motivation“ subsumierbar und damit lenkbar zu sein. Wir haben es aber, breiter betrachtet, nicht nur mit einem Forschungsdesiderat, u. a. als Folge forschungsmethodischer Herausforderungen, zu tun, wenn Emotionen in den Blick geraten, sondern auch mit einer nach wie vor bestehenden Fehlannahme. Denn die Vernunft und die Rationalität können sich eben – wie durch die Gehirnforschung aufgezeigt – nicht erst auf der Basis von ausgeschalteten Emotionen entfalten.³ Die Gehirnzentren sind vielmehr so vernetzt, dass die Basisbereiche des Gehirns, die für die Verarbeitung von Gefühlen und Empfindungen zuständig sind, zum gesamten Körper und allen Teilen des Gehirns in Beziehung stehen. Damit, so Damasio, ist der Körper in die Kette aller psychischen und physischen Abläufe einbezogen.⁴

Emotionsforschung und neurobiologische Forschung schreiben den Emotionen eine sehr weitreichende Wirkung auf Kognitionsprozesse zu. Emotionalität wird nicht mehr als eine untergeordnete Stufe der geistigen Entwicklung betrachtet, sondern es wird vielmehr von einer wechselseitigen Abhängigkeit emotionaler und kognitiver Fähigkeiten ausgegangen. Damasio spricht daher davon, dass die Vernunft nicht so rein ist, wie angenommen, sondern zu unserem Vor- und Nachteil wechselseitig mit leiblichen Aspekten und emotionalen Dispositionen verflochten ist.⁵ Das heißt im Weiteren, dass

Geist und Seele für und durch den Körper existieren. Höchste Freude und tiefste Gedanken haben den Körper als Maßstab der Dinge und Möglichkeiten. Dem Geist, wenn er denn existieren will, muss es um den Körper gehen.⁶ Erst so entsteht ein interagierender Organismus. Fuchs spricht daher auch vom Gehirn als Vernetzungsort.⁷

I. Ausdifferenzierungsfähigkeit der Basisemotionen im Lernprozess

Besondere Beachtung verdient bei dieser Frage nach dem Zusammenhang von Körper und Geist die Entwicklungsfähigkeit, das Prozessuale, der Austausch, das Lernen. Dabei kann es aber, nach dem bereits Gesagten, nicht um das Abwerten oder gar Verdrängen von Emotionen gehen, sondern entscheidend ist vielmehr, welche Ressourcen in den Gefühlen verborgen liegen.

Es gilt zu erkennen, wie sich Emotionen durch den Einfluss von Bildung und Kultur ausdifferenzieren und welchen Einfluss sie dabei auf Kognitionsprozesse nehmen – und umgekehrt.

Eine besondere Anforderung liegt darin, dass Emotionen sich, wie Vendrell Ferran formuliert, nicht in Worten erschöpfen. Der Wortschatz kommt dem nicht nach, was an leiblichen Erfahrungen und Eindrücken erlebt wird.⁸ Emotionen drücken vielmehr Beziehungen zur Welt aus, zeigen das Involviertsein in eine Lage, eine Situation oder in ein Problem. Aber Emotionen sind gleichwohl unabhängiger als Sprache, weil sie nicht ganz in Sprache aufzulösen sind, die auch immer kulturell überformt ist. Die emotionale Ausdrucksfähigkeit und eine entsprechende Sprachentwicklung haben demnach auch Einfluss auf die Urteilsfähigkeit, Wahrnehmungen und Phantasien. Es gibt etwas Dahinterliegendes, welches auch für Dynamik, für Veränderungen sorgen kann. Die Fähigkeit, Beziehungen ganz subjektiv, unabhängig von der Sprache oder gerade auch nicht sprachlich zur Umwelt, zu anderen Personen und Themen herzustellen, legt die Basis für eine Offenheit und eine Bereitschaft, sich Neues anzueig-



Prof. Dr. Wiltrud Gieseke

Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung
Institut für Erziehungswissenschaften, Humboldt Universität zu Berlin
Wiltrud.gieseke@cms.hu-berlin.de

¹ Tietgens, H. (1969): Erwachsenenbildung zwischen Romantik und Aufklärung: Dokumente zur Erwachsenenbildung der Weimarer Republik. Göttingen.

² Schulenberg, W. et al. (1979): Soziale Lage und Weiterbildung. Braunschweig; Strzelewicz, W./Raapke, D./Schulenberg, W. (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Stuttgart.

³ Damasio, A. (2000): Ich fühle, also bin ich. Die Entschlüsselung des Bewusstseins. München; Kandel, E. (2012): Das Zeitalter der Erkenntnis. Die Erforschung des Unbewussten in Kunst, Geist und Gehirn von der Wiener Moderne bis heute. München; Roth, Gerhard (2011): Persönlichkeit, Entscheidung und Verhalten. Warum es so schwierig ist, sich und andere zu ändern. Stuttgart.

⁴ Gieseke, W. (2016a): Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. 3. überarbeitete Auflage. Bielefeld, S. 72f.

⁵ Damasio, 2000, S. 12.

⁶ Damasio, A. (1999): Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. München.



nen, neugierig zu bleiben, aber auch Frustrationen auszuhalten und Auswege zu finden.

II. Beziehungsfähigkeit im Zusammenspiel von Kognitionen und Emotionen

Um sich die Fähigkeit für lebenslanges Lernen zu erhalten, bedarf es einer Ausdifferenzierung des emotionalen Empfindens; einer Selbstregulierung im Sinne von Ausdifferenzierung. Und wenn Emotionen dann mit kognitiven Prozessen zusammenwirken, entstehen komplexe Muster des Handelns als Ausdruck von Persönlichkeit. Emotionale Ausbrüche verlangen dabei keine kulturelle Regulierung im maßregelnden Sinne, sondern ein Verstehen, um Ausdifferenzierungsprozesse in ihrem Eigensinn zu begreifen.

Wenn man sich für das Zusammenspiel von Kognitionen und Emotionen aus erwachsenenpädagogischer Sicht im Weiteren interessiert, bietet sich der Beziehungsbegriff an. Er ist wichtig, ja zentraler als Begriffe wie „Anerkennung“, „Respekt“ und „Resonanz“⁹, die in den Beziehungsbegriff eingewoben sind. Mit dem Begriff „Beziehungen“ werden relationale Verläufe beschreibbar und damit sichtbar, die pädagogisches Verhalten erklären und die Wechselwirkungen zwischen Thema, Wissen, Inhalten, Personen und institutionellem Kontext aufgreifen und damit den erwachsenenpädagogischen Forschungsgegenstand entsprechend platzieren. Inhalte und Personen werden jedoch nicht abgelöst von den verbindenden Interventionen und ihren wechselwirkenden Verarbeitungen. Das gilt unabhängig davon, ob ich den/die Lehrende/n, die Gruppe oder die mediale Präsentation als Auslöser/in im Weiterverfolgen der Bildungsprozesse betrachte. Immer wird der Inhalt, das Wissen oder das Thema im Lernprozess von den Beziehungen abhängen, die inhaltlich, wissensbezogen, personal, medial konstruiert oder gruppenbezogen hergestellt werden. Denn Wissen und die daraus gewonnenen Inhalte für den Bildungsprozess sind in sich selbst nicht unabhängig, ergeben sich nicht von allein, sondern jede und jeder bringt etwas ein. Überdies verlangt die Bildungsarbeit mit Erwachsenen spezi-

elles Anschlusslernen, das im Lernverlauf zugleich mit Aushandlungsprozessen zwischen Deutungen, Erfahrungen und neuem Wissen sowie neuen Anforderungen zu tun hat. In der Regel hat man sich besonders im Erwachsenenalter schon zum jeweils anstehenden Thema in Beziehung gesetzt und vielleicht sogar entsprechend gehandelt und will oder soll sich nun über oder nach dem Lernprozess zu den neuen Herausforderungen in Beziehung setzen.

Um Missverständnissen vorzubeugen: Harmonie verweist nicht unbedingt auf Beziehungsfähigkeit. In Lernsituationen ist sie nicht das Ziel. Es zählt die Herausforderung, das Durchhalten, das Verstehen oder das Einüben; es gilt, etwas zu erkennen, sich wechselseitig zu helfen, individuell nachzuarbeiten, Personen nicht zu entwerten, neue Beziehungen aufzunehmen. Dabei bleibt die Person unabhängig von der jeweiligen Position anerkannt, ausgewiesen durch die Kommunikationsfähigkeit der anderen mit ihr. Sie wird im Lernprozess herausgefordert, aber bestimmt selbst, wo sie ihre Lerngrenzen markiert.

Jede und jeder lernt zwar letztlich allein, aber die Gruppe ist ein jeweils aktueller Resonanzboden, erhält jedoch erst Relevanz durch die Beziehungsaufnahme.

Es agieren am Ende die Menschen – auch dank der durch Interaktion mit der Umwelt entstehenden Emotionen, die nicht allein durch Deutungen bestimmt sind, selbst wenn diese machtvoll sein oder, positiv ausgedrückt, Orientierung bieten können.¹⁰ So gibt es neben der Verarbeitung neuen Wissens eine ganze Bandbreite an widerständigen, begünstigenden, nachvollziehenden, ablehnenden, integrierenden, verstoßenden, auswählenden Zwischenschritten, die den Umgang mit den Inhalten im Lernhandeln betreffen. Dieses setzt voraus, dass in Lernprozessen eine Beziehung zum Thema oder zu der Anforderung aufgenommen oder durch individuelle Interessen eingeleitet wird,¹¹ so dass sich eine Tür öffnet und das Individuum neue Räume des Denkens und Empfindens betritt. Aber auch

⁷ Fuchs, T. (2012): Das Gehirn ein Beziehungsorgan. Eine phänomenologisch-ökologische Konzeption. Stuttgart.

⁸ Vendrell Ferran, I. (2008): Die Emotionen. Gefühle in der realistischen Phänomenologie. Berlin, S. 86.

⁹ Vgl. z. B.: Honneth, A. (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a. M.; Rosa, H. (2018): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Frankfurt a. M.

¹⁰ Arnold, R./Schüßler, I. (2015): Deutungsmuster. In: Dinkelacker, J./Hippelt, A. v. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart; Arnold, R. (1985): Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn.

¹¹ Grotluschen, A. (2010): Erneuerung der Interessenstheorie. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung. Wiesbaden.

dann bleiben die angesprochenen Zwischenschritte nicht aus. Hinzu kommt, dass bei einem neuen Thema und neuen Inhalten auch Üben, Erproben und Experimentieren nicht zu übersehende Bereiche von Lernarrangements sind, die Konzentration und auch Zeit für kognitive Erarbeitungen und emotionale Balancierungen verlangen.

III. Emotionen und ihr Einfluss auf Entscheidungen

Ebenso von Bedeutung ist für erwachsenenpädagogisches Interesse an Emotionen die Frage, wie es zu Entscheidungen, die Bildungsprozesse betreffen,¹² kommt. Nach Roth spielen Entscheidungen in einer individualisierten Moderne eine große Rolle, da jedes Individuum in verschiedenen Lebensphasen herausgefordert ist, biographische Entscheidungen, auch bezogen auf die eigene Weiterbildung, zu treffen. Ebenso gilt das auch für Erwachsenenpädagogen, die relative Spielräume im Bildungsmanagement und in der Programmplanung in einer Demokratie haben, um flexibel und zeitnah auf Bedarfe und Bedürfnisse zu reagieren. Vor diesem Hintergrund kommt die Frage auf, wie denn Entscheidungen beim Subjekt entstehen.

Entscheidungen werden in der Realität, so Gigerenzer¹³, auf der Basis einer Komplexitätsreduzierung vorgenommen. Andere Modelle gehen davon aus, „... dass alle rationalen Abwägungen letztlich in eine Entscheidung einmünden, die nur noch emotional-intuitiv getroffen wird, aber nicht wiederum rational sein kann“¹⁴. Nach Roth tritt dabei in den Vordergrund, dass man mit Entscheidungen leben können muss, was aber „nur bei denjenigen Entscheidungen der Fall [ist], die in Übereinstimmung (Kongruenz) mit meinem emotionalen Erfahrungsgedächtnis getroffen werden. All dies führt zu der Erkenntnis, dass es zwar rein rationale Abwägungen, aber keine rein rationalen Entscheidungen gibt. Entscheidungen sind immer emotional, wie lange man auch abgewogen hat. Rationale Argumente wirken auf die Entscheidungen nur über die mit ihnen verbundenen Emotionen, d.h. Erwartungen und Befürchtungen, ein“¹⁵. Es gibt also nach Roth keine rein rationalen Entscheidungen, auch wenn wir uns sogenannte rationale Argumente durchaus anhören, weil sie uns bestimmte Entscheidungskonsequenzen aufzeigen. Entscheidungen sind nach Roth intuitiv, weil sie auf emotionale Erfahrungen zurückgehen, die einmal bewusst waren, sich verdichteten und dann ins Vorbewusste abgesunken sind.

Man könnte demnach auch sagen:

Wir haben es mit habitualisierten Emotionsmustern zu tun, die aufgrund bisheriger Erfahrungen des Individuums zu bestimmten Entscheidungen führen.

Bildungsentscheidungen, aber auch Lernprozesse, die Habitualisierungsprozesse betreffen, verlangen somit nach Zeit zur Verarbeitung. Auch hier hat die Deutungsmusterforschung mit Blick auf Erfahrungsverarbeitung für Entscheidungen und Anschlusslernen für die Erwachsenenbildung im Sinne einer Orientierungsgewinnung eine besondere Bedeutung für weitere Anschlussforschung.

IV. Anforderungen an pädagogische Forschung

Es ist vermutlich deutlich geworden, dass pädagogische Forschung erst am Anfang steht, wenn es ihr darum gehen muss, ihrem Gegenstand gemäß die Wechselwirkungen im Prozess des Lernens über verschiedene Perspektiven und ihre Verschränkung zu erfassen.¹⁶ Mit normativen Setzungen, die zwar immer hineinwirken, kommen wir in einer gegenstandsangemessenen Forschung pädagogischer Prozesse nicht weiter. Die Forschungs Offenheit gegenüber der Praxis mit ihren spezifischen Fragestellungen verlangt eine Verständigung darüber, dass diese Forschung nicht als Evaluationsforschung eingrenzbar ist. Die Notwendigkeit, Emotionen in ihrer Bedeutung für Lernprozesse – auch gerade im Erwachsenenalter – nach vorne zu holen und sie für die pädagogische Forschung zu berücksichtigen, ist und bleibt dafür unverzichtbar.¹⁷

Entscheidungsprozesse unterliegen damit äußerst komplexen Balancierungs- und Regulierungsprozessen, die nur über sehr verschlungene Wege ihren Ausdruck finden. Widersprüche und Widerstände sind dabei üblich. Auch ist zu beachten, dass Interessenlagen, Wünsche, Umsetzungsprobleme und nicht artikulierbare Emotionen beim Individuum auf recht diffuse Weise durchbrechen können, sofern es hierfür Spielräume gibt. Offenheit mit dem Anreiz, weiterzudenken, Konsequenzen zu überlegen sowie das Infragestellen argumentativ zu üben, ist jeweils die beste Antwort darauf. Roth meint, dass wir nur dann zufrieden sind, „wenn sie (die Entscheidungen, W.G.) ihren Grund in den tiefer liegenden limbischen Ebenen unserer Persönlichkeit haben. Unsere Persönlichkeit legt auch fest, in welchem Maße bei unseren Entscheidungen Rationalität eine Chance erhält“¹⁸. Allerdings betont er dabei die sozialisatorischen Wirkungen aus Familie, Umwelt und Schule sehr stark und übersieht dadurch die Auswirkungen des Arbeitsalltags als Einflussgröße, aber ebenso die speziellen Bildungsinteressen und gelebten Gegenmodelle zur Familie, z. B. im Sinne von Aufstiegsinteressen aus der Herkunftsfamilie oder auch des Interesses an beruflicher Weiterentwicklung der Ehepartner. Neue Eindrücke, die aus gesellschaftlichen Veränderungen resultieren, werden von ihm ebenfalls nicht berücksichtigt. Ohne Zweifel spielt der soziale Kontext eine Rolle, aber die kulturellen und allgemein gesellschaftlichen Einflüsse können, wenn sie eine Vielfalt

¹² Vgl. Gieseke, W./Stimm, M. (2016): Praktiken der professionellen Bildungsberatung. Innensichten auf die Entscheidungsfindung im Beratungsprozess. Wiesbaden; Gieseke, W. (2016): Entscheidungstheoretische Grundlegung der Beratung. In: Gieseke, W./Nittel, D. (2016): Handbuch: Pädagogische Beratung über die Lebensspanne. Wiesbaden.

¹³ Gigerenzer, G./Todd, P./ABC Research Group (1999): Simple heuristics that make us smart. Oxford.

¹⁴ Roth, G. (2011): Persönlichkeit, Entscheidung und Verhalten. Warum es so schwierig ist, sich und andere zu ändern. Stuttgart, S. 196.

¹⁵ Ebd., S. 196f.

¹⁶ Gieseke, W. (2007): Das Forschungsarrangement Perspektivverschränkung. In: Qualitative Forschungsmethoden in Perspektivverschränkung. Dokumentation des Kolloquiums anlässlich des 60. Geburtstages von Frau Prof. Dr. Wiltrud Gieseke am 29.06.2007. Berlin, S. 10–22.

¹⁷ Gieseke, 2016a; Arnold, R./Holzapfel, G. (Hrsg.) (2008): Emotionen und Lernen. Die vergessenen Gefühle in der (Erwachsenen-) Pädagogik. Baltmannsweiler.

¹⁸ Roth, 2011, S. 199.

zulassen, ein äußerst aktivierendes Potential bilden, um Entscheidungsspielräume – auch auf dem Weg über nachvollziehendes Verstehen und entwickelte zivilisatorische Empathie – zu erweitern.

Im Hinblick auf die Frage nach der Bedeutung von Emotionen für Entscheidungen interessiert uns dabei vor allem, wie die Institutionen/Organisationen, das jeweilige Programm, die Curricula der einzelnen Angebote etc. im erwachsenenpädagogischen Prozess von kognitiven und emotionalen Aktivitäten in der Beziehungstätigkeit wirken, um Aneignungs- und Vermittlungsprozesse einzuleiten und zu begleiten. Um darauf eine Antwort zu bekommen, müssen wir uns den Lernkulturen zuwenden, weil in ihnen dieses Zusammenspiel seinen Ausdruck findet.

V. Lernkulturen – ein analytischer Zugang zu Emotionen?

Lernkulturen sind zunächst „... komplexe Strukturen, Orte, Räume, Institutionenformen, gesellschaftliche/regionale, bildungspolitische, organisationale und trägerbezogene Bedingungen und Interessen, Atmosphären und Arrangements, die Wissen für verschiedene Lehr- und Lernarrangements umsetzen. Sie werden durch professionelles Handeln auf den Ebenen Bildungsmanagement, Programmplanung sowie Lehr- und Lernarrangements gestaltet und entfalten sich im Lern- und Arbeitshandeln.“¹⁹ Fleige und Robak gehen davon aus, dass Lernkulturen sich nicht erst oder vor allem in der engeren Lerngruppe entfalten.²⁰

Untersuchungen zu Lernkulturen in der Erwachsenenbildung, in denen Emotionen zum Tragen kommen, sind bisher begrenzt. Für die evangelische Erwachsenenbildung liegt dazu von Fleige eine Arbeit vor, ansonsten sind die Arbeiten von Arnold/Schüßler, Schüßler/Thurnes, Franz und Egetenmeyer-Neher mit Blick darauf zu nennen.²¹ Da die offene, nicht institutionell entwickelte und gesetzlich geregelte Form der Erwachsenenbildung sich von Schule und Hochschule unterscheidet, ist es notwendig zu fragen, welche Lernkulturen sich träger- und organisationsbezogen entwickeln.

Für den öffentlich geförderten Weiterbildungsbereich konnten, phänomenologisch betrachtet, im Zusammenhang einer Systemevaluation folgende Kriterien benannt werden: Offenheit des Zugangs für alle; differente Werteorientierung, je nach Trägerschaft; eigene zielgruppenangepasste Zeitstruktur; spezifische Planungsstrategien, um Inhalte und Kompetenzen entsprechend den Trägerprofilen als Angebote aufzubereiten; offene, dialogorientierte Lernformen; kein Prüfungs- und Kontrollzwang.²² Aus dieser Perspektive kann selbstverständlich nicht bezogen auf Schule und Hochschule geforscht und konzipiert werden. Aber ebenso wenig reicht es allein, den öffentlich teilfinanzierten erwachsenenpädagogischen Bildungsbereich zu untersuchen, son-

dern es besteht die Notwendigkeit, auch über die Lehr- und Lernperspektive im Mikrobereich hinaus empirisch zu forschen. Grundlegend wird dann die Frage sein, ob und – wenn ja – welche wechselwirkenden Beziehungen es zwischen Trägern auf der Makroebene, der Planung auf der Mesoebene und des Handelns auf der Mikroebene bei der Konstitution der Lernkulturen in der Erwachsenenbildung gibt.

In diesem Zusammenhang haben Robak und Gieseke sich für eine internationale Kooperation interessiert, um Vergleiche für den Prozess der Realisierung lebenslangen Lernens zu ermöglichen.²³ Das hat auch in Zusammenarbeit mit einer von Fleige geleiteten Arbeitsgruppe dazu geführt, ein Untersuchungsraaster zu entwickeln, das genutzt werden kann, um Prozessverläufe des Planens sowie des Organisierens auf der Meso- und Mikroebene zu verfolgen. Wir gingen dabei von der Hypothese aus, dass Lernkulturen mit ihren Akzentsetzungen an trägerbezogene Ausrichtungen, Planungsspielräume auf der Mesoebene und mikrodidaktische Umsetzungen rückgebunden sind. Eine Auswertung von verschiedenen Organisationstheorien ließ zur Beschreibung der konstitutiven Momente von Lernkulturen über die Verbindungen zwischen Träger, Mesoebene der Programmgestaltung und Mikroebene des Lernens eine Präferenz für den neo-institutionellen Ansatz erkennen, da er offen ist und geradezu danach verlangt, die Offenheit von Organisationen zur Umwelt zum Thema zu machen. Die dabei zu durchlaufenden Handlungsebenen sind in der Regel von Einflussnahmen, Kontroversen, Interessen, Begründungsanforderungen, notwendiger gesellschaftlicher Neugier und Offenheit für Forschung bestimmt. So wird allein schon aus oberflächlicher Betrachtung das hohe emotionale Potential, das mitgeführt wird und nach Ausdruck, Erklärung und Verbindung sucht, sichtbar.

Aus dem Gesagten wird deutlich, dass Lernkulturen nicht wie auf dem Reißbrett bis ins Letzte ausgestaltet werden können, sondern auf demokratische und für Kreativität offene Organisationen sowie üblicherweise auf die Teilnehmenden, den wirksamen subjektiven Faktor, verweisen. Die Teilnehmenden bestimmen den Prozess der Formung einer Lernkultur mit. Dieser Prozess garantiert durch die damit gegebenen Spielräume für die Pädagog/inn/en einen eigenen Aktivitätsspielraum mit Verantwortungsübernahme, der dann im Sinne der dadurch mitgeprägten Lernkultur das Lernverhalten der lernenden Erwachsenen mitträgt.²⁴ Rahmenorientierungen für dieses Zusammendenken liegen in der Wertschätzung von Bildung und Lernen sowie in der transkulturellen Verankerung eines sozialen Menschenbildes, das Differenz und Gleichheit nicht gegeneinander ausspielt und Lernen als Arbeit an sich selbst betrachtet. Das Ausbalancieren einer so angelegten Bildungsarbeit mit Erwach-

¹⁹ Fleige, M./Robak, S. (2018): Lehr-Lernkultur in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hrsg.) (2018): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 631.

²⁰ Vgl. ebd., S. 629; siehe dort weitere Literatur.

²¹ Fleige, M. (2011): Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbildung. Theorieentwickelnde und empirische Betrachtungen am Beispiel evangelischer Träger. Münster; Arnold, R./Schüßler, I. (1998): Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt; Schüßler, I./Thurnes, C. (2005): Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld; Franz, J. (2016): Kulturen des Lehrens: Eine Studie zu kollektiven Lehrorientierungen in Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung. Bielefeld; Egetenmeyer-Neher, R. (2008): Informal learning in betrieblichen Lernkulturen. Eine interkulturelle Vergleichsstudie. Baltmannsweiler.

²² Gieseke, W./Lenz, W./Meyer-Dohm, P./Schlutz, E./Timmermann, D. (1997): Evaluation der Weiterbildung. Gutachten, hrsg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Bönen.

²³ Gieseke, W./Robak, S./Wu, M.-L. (Hrsg.) (2009): Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens. Bielefeld, S. 76ff.

²⁴ Kühn, C. et al. (2018): Der Lernlust folgen. Neues entdecken. Eine Lernkulturanalyse der Junior-Akademie Bad Bederkesa. Bielefeld.



senen kommt ohne ein ausdifferenziertes fachliches Wissen auf dem Gebiet der Pädagogik²⁵ nicht aus. Nur auf dieser Basis, also nur wenn die Beziehungsfähigkeit zu den jeweiligen Inhalten und in der Gruppe herstellbar ist, entwickelt sich Lernen. Und was die dabei beteiligten Emotionen betrifft, so können die damit verbundenen Herausforderungen demnach sowohl im Inhalt, in der Gruppe als auch in den Lehrenden begründet liegen.

VI. Herausforderungen

Abschließend seien noch einige Beispiele für emotionale Sonderfälle genannt: Furcht, Schrecken und spezifische Angsterfahrungen stehen nicht für balancierende Aushandlungsprozesse im Arbeitsgedächtnis zur Verfügung.²⁶ Die aufgenommenen Signale in der Amygdala lösen unmittelbares Handeln unter Umgehung des Arbeitsgedächtnisses und des orbitalen Cortex aus. Verunsicherungen durch immer neue Schreckensmeldungen mit individuell erlebten Bedrohungsszenarien werden besonders bei Personen mit alten, nicht verarbeiteten Kränkungen aktiviert. Stereotype, Ressentiments, Vorurteile bis hin zu Diskriminierungen sind in diesem Sinne Emotionsbündelungen, die eine bestimmte Dyna-

mik freisetzen und die gleichzeitig aufklärungs- und bildungsresistent scheinen, da sie im Besonderen eine Möglichkeit zur Emotionsabfuhr im Hass suchen.²⁷ In der Regel ist es das Fremde, Unbekannte, Offene, was dann zum Objekt wird. Wenn dieser Prozess im kulturellen und politischen Raum unterstützt, ja angeheizt wird, können unkontrollierbare Dynamiken in Gang gesetzt werden. Man sucht Orientierungen und Halt. In der Regel stellen die hetzenden Gruppen dann Beheimatungen und Gemeinschaft unter autoritärem Muster bereit. Und dies hat nichts mit fehlender Intelligenz zu tun. Als angemessene Reaktion darauf benötigt eine durch Vielfalt bestimmte Demokratie mehr und nicht weniger komplexe Antworten der Erwachsenenbildungsorganisationen und Unterstützung aus einer erwachsenenpädagogischen Forschung. Neurobiologisch gesprochen setzen Veränderungen Synapsenbildung voraus, also die Bildung neuer Nervenstränge. Diese ist bis ins hohe Alter möglich. Zugleich ist aber auch ein permanenter aktiver Lernprozess ohne Stress die Voraussetzung dafür. Es bedeutet, eingebunden zu bleiben und sich trotz allem Beziehungen zu einer anderen, pluralen Welt aufzubauen.

²⁵ Fleige, M./Gieseke, W./Hippel, A. v./Käpplinger, B./Robak, S. (2018): Programm- und Angebotsentwicklung. Bielefeld; Schrader, J. (2018): Lehren und Lernen in der Erwachsenen- und Weiterbildung, Bielefeld.

²⁶ Kandel, E. (2007): Auf der Suche nach dem Gedächtnis: Die Entstehung einer neuen Wissenschaft des Geistes. München; Ruegg, J. C. (2018): Gehirn, Psyche und Körper. Neurobiologie von Psychosomatik und Psychotherapie. Stuttgart.

²⁷ Gieseke, 2016a; Gieseke, W. (2016b): Theoretische und empirische Herausforderungen zur Integrationsdebatte in der Erwachsenenbildung. In: Hess. Blätter für Volksbildung 4/2016, S. 311–323.

» schwerpunkt – Lernkulturen und Emotionen

Günther Holzapfel

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

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

Christian Kühn

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

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

Wiltrud Gieseke

Emotionen und ihre Sichtbarkeit in Lernkulturen 21

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

Gertrud Wolf

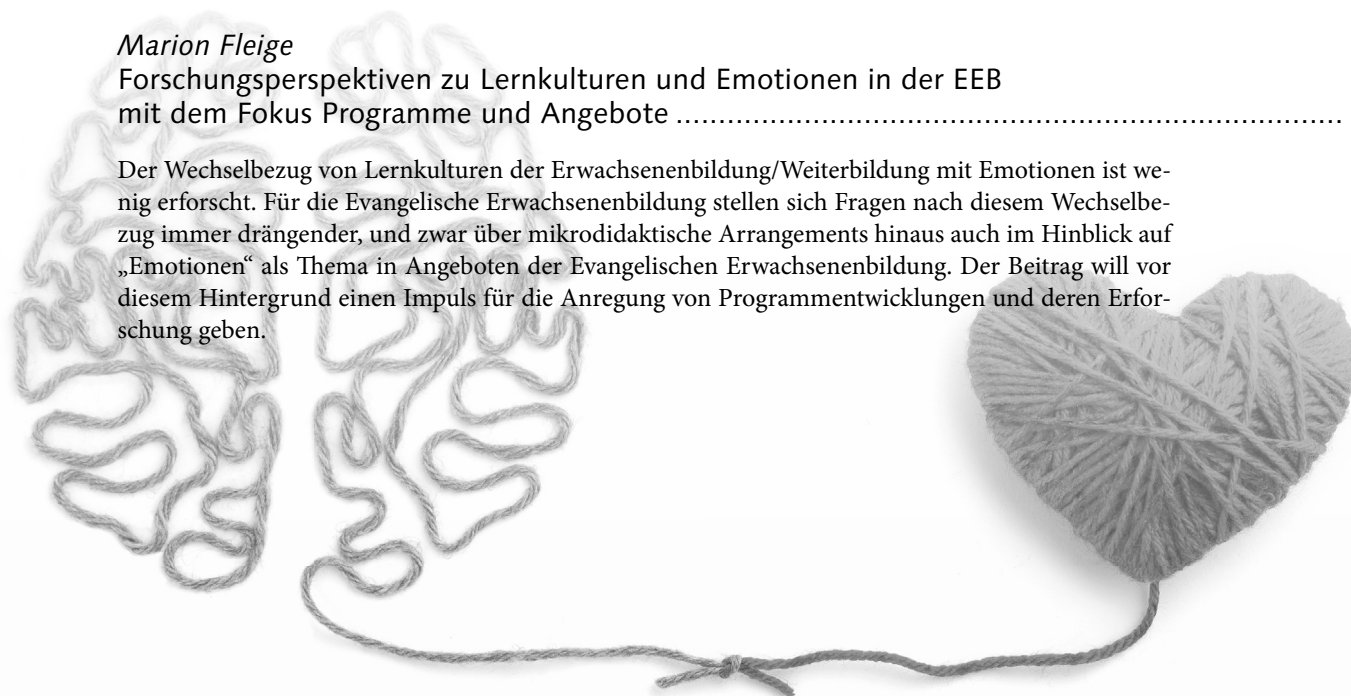
Vorhang auf! Was eine emotionale Teilnehmerorientierung berücksichtigen muss 26

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

Marion Fleige

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

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



» editorial

<i>Steffen Kleint</i> Liebe Leserinnen und Leser,	3
--	---

» aus der praxis

<i>Rut Hammelrath</i> Deutsch als Zweitsprache mit Groove lehren und lernen	6
<i>Sarah Warnecke</i> Emotionen in der Grundbildungsarbeit	8

» europa

<i>Christine Bertram</i> Den schlafenden Riesen Erwachsenenbildung wecken.....	10
---	----

» einblicke

<i>Heiner Witte</i> Gastlichkeit in Evangelischen Häusern	35
<i>Andreas Seiverth</i> Schillernde Ganzheitlichkeit	37
<i>Hans-Gerhard Klatt</i> Im Angriffsmodus auf die Demokratie Sechs Beobachtungen zum Umgang mit der neuen intellektuellen Rechten.....	38

» jesus – was läuft?

<i>Hans Jürgen Luibl</i> Im Kino. Geweint.	40
--	----

» service

Filmtipps	42
Publikationen	43
Veranstaltungstipps	52
Impressum	58