

Wolf, Gertrud

Vorhang auf! Was eine emotionale Teilnehmerorientierung berücksichtigen muss

Forum Erwachsenenbildung 52 (2019) 2, S. 26-29



Quellenangabe/ Reference:

Wolf, Gertrud: Vorhang auf! Was eine emotionale Teilnehmerorientierung berücksichtigen muss - In: Forum Erwachsenenbildung 52 (2019) 2, S. 26-29 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-246992 - DOI: 10.25656/01:24699

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-246992>

<https://doi.org/10.25656/01:24699>

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

» Vorhang auf! Was eine emotionale Teilnehmerorientierung berücksichtigen muss



Dr. Gertrud Wolf

Leiterin der Evangelischen Arbeitsstelle Fernstudium im Comenius-Institut

wolf@comenius.de
www.fernstudium-ekd.de

Die Frage nach der Bedeutung von Emotionen für das Gelingen von Lernprozessen ist in den vergangenen Jahren immer öfter in den Erziehungswissenschaften und auch in der Erwachsenenbildung gestellt worden. Bedeutsame Impulse erhielt die

Emotionsforschung zunächst von den neurobiologischen Erkenntnissen über die Funktionsweise unseres Gehirns. Drei andere Forschungsbereiche liefern weitere wichtige Hinweise zum Verständnis der Emotionen: die Intuitionsforschung, die sich mit dem sog. Modernen Unbewussten auseinandersetzt, die evolutionäre Sozialpsychologie und die Mimikforschung. Im folgenden Artikel soll es darum gehen, den Emotionen nochmal auf den Grund zu gehen, um von dort aus zu diskutieren, welche mikrodidaktischen Erfordernisse sich aus diesen Erkenntnissen ergeben und wie sich die Orientierung an den an Lern- und Bildungsprozessen Teilnehmenden aus emotionswissenschaftlicher Sicht gestalten kann.

I. Der soziale Aspekt

Emotionen galten in der Pädagogik lange Zeit als Störfaktor und in der Praxis scheint es bisweilen, als sei dies heute noch so. Mit der „Entdeckung“ der Emotionen wurde ihnen teilweise aber auch die Funktion eines motivierenden Schrittmachers zugesprochen, so als könnten Lehr-Lernsituationen mit ein bisschen positiven Gefühlen aufgepeppt werden. Der Hinweis darauf, Lernprozesse emotionaler zu gestalten, wirkt ohnehin nur wie die Aufforderung, bei strahlendem Sonnenschein etwas zu beleuchten. Die Gefühle sind nämlich immer schon da. Unterscheiden wir deshalb zunächst Funktion und Funktionsweise von Gefühlen. Was ist die Funktion von Gefühlen? Damasio hatte bereits darauf hingewiesen, dass Emotionen bei der Planung von Handlungen eine wichtige Rolle spielen, und damit zugleich auf den Zusammenhang von Emotionen und Intelligenz verwiesen.¹ Es fällt außerdem auf, dass Intelligenz und Sozialverhalten miteinander in Beziehung stehen. Der Grund ist ganz einfach: Je komplexer ein Sozialgefüge ist, desto mehr geistige Fähigkeiten werden benötigt, um sich darin zu rechtzufinden. Das gilt für eine Gruppe von Schim-

pansen im Gombe Nationalpark ebenso wie für eine Gruppe von Erstsemestern, ein Schulkollegium, die Nachbarschaft oder eine Gruppe von Teamkollegen in einem Sportverein.

Insbesondere für alle Wesen, die mit ihresgleichen in komplexen Kooperations- und Konkurrenzbeziehungen stehen, ist es von überlebensnotwendiger Bedeutung, den Anderen einschätzen zu können. Den ganzen Tag lang gehen wir mit unseren Mitmenschen Bündnisse ein, bestätigen oder kündigen Beziehungen, setzen Grenzen oder signalisieren mit einem Augenzwinkern Kontaktbereitschaft. In solchen Beziehungsgeflechten greifen die klassischen Freund-Feind-Schemata natürlich nicht mehr – im Gegenteil, sie gelten sogar als krank, wie etwa bei der Borderline-Störung, die nur Schwarz-Weiß, Freund-Feind kennt. Wenn es zwischen Freunden und Feinden jedoch viele Abstufungen gibt, Freund-Feind-Verhältnisse außerdem reversibel sind oder womöglich von situativen Kontexten abhängen, wird das Miteinander kompliziert. Zusätzlich umfasst das soziale Miteinander beim Menschen große Gruppen, die unterschiedlich hierarchisch gegliedert sind. Als soziale Wesen sind wir deshalb permanent vor die Herausforderung gestellt, das soziale Miteinander auszuhandeln und unsere Position darin zu finden und ggfs. zu verändern. Das kann schon bei einem Familienfest oder einem Treffen unter Nachbarn kompliziert werden: Wenn A eingeladen wird, muss auch B eingeladen werden, B kann aber nur eingeladen werden, wenn C nicht kommt. Was aber, wenn A sein Kommen davon abhängig macht, dass auch C anwesend ist? Um uns in diesem Dickicht der Beziehungen zu rechtzufinden, greifen wir auf unser vielschichtiges emotionales System zurück.

Emotionen sind es, die uns helfen, blitzschnell Personen und Situationen einzuschätzen und auf sie zu reagieren.

Die Funktion von Emotionen besteht also vor allem darin, das (Über-)Leben eines Einzelnen innerhalb einer sozialen Gruppe zu ermöglichen, oder kurz gesagt: Emotionen steuern unser soziales Handeln. Emotionen machen aus uns also soziabile Wesen und folglich verlaufen alle Lehr-Lernprozesse immer unter der Beteiligung von Emotionen.

Bevor demnach überhaupt Aussagen über „wünschenswerte“ Emotionen für diese Prozesse getroffen werden können, muss erst einmal beobachtet werden, welche Emotionen denn eigentlich daran

¹ Damasio, A. R. (1995): Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. München.

beteiligt sind. Hier weist die Forschung noch viele Lücken auf.

II. Schnelles Denken – Langsames Denken

In den vergangenen Jahren hat sich das Verständnis für unsere Denkvorgänge grundlegend geändert. Zwar ist die Unterscheidung zwischen Bewusstem und Unbewusstem schon sehr alt, neu ist aber die Erkenntnis, dass unser Unbewusstes nicht nur ein Freud'sches Sammelbecken unserer verdrängten Anteile und unserer dunklen Triebe, sondern vielmehr ein hocheffizienter, schneller und sehr zuverlässiger Schutzengel ist. Während wir bewusst etwa 60 Bits pro Sekunde verarbeiten können, kann unser Unbewusstes in der gleichen Zeit 11,2 Millionen Bits verarbeiten.² Emotionen spielen dabei eine wichtige Rolle, denn sie bewerten fortlaufend alle diese gemachten Eindrücke und steuern entsprechend unser Verhalten. Es ist aber falsch zu glauben, dass unsere Emotionen nur gedankliche Marker sind, mit deren Hilfe wir unsere Sinneswahrnehmungen in positive und negative, gefährliche und ungefährliche einordnen, um auf dieser Basis dann eine Entscheidung zu treffen. Vielmehr sind Emotionen schon oftmals Teil unserer Entscheidung. Wir glauben zwar, dass unsere Knie zittern, weil wir das Gefühl Angst verspüren, aber es ist umgekehrt: Wir haben ein Gefühl, das wir Angst nennen, weil unsere Knie zittern. Während unser Sprachzentrum im Gehirn noch nach dem richtigen Begriff sucht, hat unser Körper schon alles bereitgestellt, damit wir gleich kämpfen oder fliehen können. Gefühle sind also immer körperlich-leiblich, unser Gehirn fühlt nichts, es benennt unsere Gefühle bloß: „Emotionen machen es möglich, dass wir uns mit wichtigen Ereignissen auseinandersetzen, ohne erst lange darüber nachdenken zu müssen.“³ Gefühle lassen sich deshalb schlecht steuern. Das können Sie direkt in einem Selbstexperiment nachvollziehen: Freuen Sie sich jetzt! Oder: Haben Sie jetzt Angst! Gefühle sind Teil unseres Unbewussten – aber: Wir können sie uns bewusst machen. Und dann gelingt auch die Modulation. Wenn Sie sich entspannt hinsetzen, die Augen schließen, ein leichtes Lächeln im Gesicht haben und bewusst an etwas Schönes denken, dann kann sich durchaus so etwas wie ein Glücksgefühl einstellen.

Emotionen sind demnach ein bedeutsamer Funktionsteil unseres schnellen, unbewussten Denksystems, aber wir können uns durch Wahrnehmung unsere Gefühle bewusst machen und darüber auch etwas über unsere unbewussten Vorgänge erfahren. Bezogen auf Lehr-Lernprozesse bedeutet das: Wir müssen uns zunächst die emotionalen Vorgänge bei den Teilnehmenden bewusst machen, also sie empirisch erfassen, bevor wir uns Gedanken darüber machen können, wie wir sie beeinflussen oder verändern können.

III. Gefühle lesen

Wenn Gefühle unsere Handlungen steuern, ist es nicht nur wichtig zu wissen, welche Gefühle wir selbst haben, sondern auch, welche unser Gegenüber hat, weil sich hierüber seine weiteren Handlungen einschätzen lassen.

Interessanterweise bilden unsere Gesichtsmuskeln eine äußere Schnittstelle zu unserem inneren Emotionsleben. So wie es schnelle und langsame Denkprozesse gibt, gibt es auch schnelle, unbewusste mimische Emotionsäußerungen und langsame, bewusst steuerbare. Unser Gesicht ist ein derart zuverlässiger Spiegel unseres Gefühlslebens, dass wir sehr gut darin lesen können, ob uns jemand wohlgesonnen ist, ob er uns anlügt oder ob er umgekehrt Zweifel an unseren Worten hat. Die Fähigkeit zu mimischen Äußerungen nimmt übrigens auch im Tierreich mit Intelligenz und Sozialverhalten zu. Katzen, die Einzelgänger sind, verfügen über ein geringeres Mimikspiel als Hunde, die ursprünglich im Rudel lebten.

Die Theorie der Basisemotionen geht nun davon aus, dass es einige angeborene Emotionen gibt, deren mimischer Ausdruck universell gleich ist. Paul Ekman zum Beispiel beschreibt sieben Basisemotionen, die kulturunabhängig erkannt werden: Freude, Wut, Ekel, Furcht, Verachtung, Traurigkeit und Überraschung.⁴ Was jeweils diese Emotionen auslöst, kann natürlich kulturell und individuell völlig verschieden sein. Nahrungsmittel etwa können völlig unterschiedliche Emotionen hervorrufen. Während Milchreis vielen Menschen ein Lächeln ins Gesicht zaubert, gibt es auch etliche, denen der Ekel davor direkt ins Gesicht geschrieben steht. In beiden Fällen können wir aber am Gesichtsausdruck „nachlesen“, was der Andere fühlt. Ähnlich – und vielleicht sogar noch besser – lassen sich Emotionen an der Stimme ablesen. Der berühmte Kloß im Hals, der sich bei Traurigkeit einstellt, lässt die Stimme tiefer und dunkler werden, Ärger lässt die Stimme höher werden. Während sich mimische Äußerungen gut verschleiern lassen, kann die Stimme hingegen kaum manipuliert werden. Sie liefert vielleicht den körpersprachlich authentischsten Ausdruck unserer Gefühlswelt.

Probleme beim „Lesen“ von anderen Menschen entstehen vor allem dann, wenn wir das beobachtete Gefühl direkt auf uns beziehen und nicht zunächst als Ausdruck der Gefühlswelt des Anderen betrachten. Beispiel: Ein Lehrer kündigt seinen Schülern die nächste Klassenarbeit an. Die meisten Schüler werden vielleicht erschreckt schauen, einige vielleicht ängstlich, andere sogar wütend, die wenigsten werden wahrscheinlich freudig darauf reagieren. Wenn der Lehrer diese negativen Gefühlsausdrücke auf sich bezieht, wird er seinerseits negativ reagieren und anstatt die negativen Gefühle seiner Schüler positiv zu modulieren, diese vielmehr noch verstärken: „Meckert nicht rum, sonst

² Dijksterhuis, A. (2010): Das kluge Unbewusste. Denken mit Gefühl und Intuition. Stuttgart, S. 34f.

³ Ekman, P. (2010): Gefühle lesen. Wie Sie Gefühle erkennen und richtig interpretieren. Heidelberg, S. 27.

⁴ Ebd.



wird die Arbeit noch schwerer ausfallen!“ Um angemessen zu reagieren, müssen die emotionalen Reaktionsweisen der Interaktionspartner bewusst gemacht werden. Teilnehmerorientierung erfordert insofern ein hohes Maß an Selbstreflexion und Empathie sowie die Fähigkeit zur Affektregulierung. Wer die eigene emotionale Stimmung zu stark von anderen abhängig macht, ruht nicht in sich und neigt eher dazu, emotionale Äußerungen auf sich zu beziehen. Damit wird die für professionalisiertes Handeln unabdingbare Reflexionsfähigkeit eingeschränkt. Auch Fonagy und Target halten „Emotionen für den Kristallisationspunkt, von dem aus sich die reflexive Fähigkeit des Menschen entwickelt“.⁵ Emotionale Kompetenz ist mithin eine pädagogische Kernkompetenz.

IV. Emotionale Kompetenz lernen

Natürlich bilden die Basisemotionen nicht das ganze Spektrum unserer Emotionen ab. Das emotionale Erleben im Gegenwartsmoment ist vielschichtig und komplex, es gibt nicht nur schwarz und weiß, es gibt Zwischentöne, und es gibt Gefühlsparadoxien und Ambivalenzen.

Die Emotionen zeigen aber, dass etwas sowohl angeboren als auch erlernt sein kann.

Die Basisemotion Angst mag als solche genetisch festgelegt sein, aber wann sie getriggert wird, ist auch Folge eines Lernprozesses. Wenn die affektiven Triggerpunkte individuell gelernt werden, können sie auch in Selbsterfahrungsprozessen verändert werden.

Die Fähigkeit zur Affektregulation kann als herausragendes Unterscheidungsmerkmal zwischen Kind und Erwachsenen angenommen werden.⁶ Optimalerweise lernt das Kind durch Affektspiegelung und Ko-Regulation der Eltern seine eigene Gefühlswelt kennen und regulieren und entwickelt dabei auch allmählich eine „theory of mind“.⁷ Nur wenn das Verhältnis zwischen eigenem und fremdem Verstehen sowie zwischen ‚sich selbst verstehen‘ und ‚den Anderen verstehen‘ ausgeglichen ist, wird das Selbst nicht vom Anderen überwältigt, sondern kann sich und den Anderen als getrennt voneinander wahrnehmen – und diese Trennung zugleich mithilfe der Mentalisierung auch überwinden. Eine wichtige Grundlage dafür, damit der Erwachsene seinen Autonomie-Abhängigkeitskonflikt aggressionsfrei oder doch zumindest aggressionsreduziert ausbalancieren kann.

Ein reifer Erwachsener wäre idealiter dadurch gekennzeichnet, dass er seine negativen Gefühle angemessen runterregulieren und seine positiven Gefühle angemessen hochregulieren und andere angemessen einschätzen kann. Das Erwachsensein kennzeichnet genau diesen Reifeprozess, der mit Abschluss der Adoleszenz/Pubertät jedoch nicht aufhört, sondern allenfalls immer wieder neu beginnt.

V. Emotionen in der Teilnehmerorientierung

Es gibt keine Teilnehmerorientierung ohne Berücksichtigung von Emotionen. Dabei geht es keineswegs nur um ein atmosphärisches Aufpeppen von Lehr-Lernsituationen, sondern um die Gestaltung

⁵ Fonagy, P./Target, M. (2002): Neubewertung der Entwicklung der Affektregulation vor dem Hintergrund von Winnicotts Konzept des „falschen Selbst“. In: *Psyche – Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen*, 2002/56, S. 839–862.

⁶ Vgl. Wolf, G. (2014): Zur Konstruktion des Erwachsenen. Wiesbaden.

⁷ Fonagy, P. et al. (2004): Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst. Stuttgart, S. 270f.

einer achtsamen Präsenz im pädagogischen Praxismoment. Wenn sich gemäß Oevermann „Pädagogik, als professionalisierte, in sich autonome Praxis [...] nicht durch das Abarbeiten eines feststehenden didaktischen Programms oder eines methodischen Settings“ vollzieht, „sondern [...] sich im Vollzug einer lebendigen, zukunfts offenen Beziehung in einem Arbeitsbündnis zwischen ganzen Menschen“ erweist,⁸ so ist Teilnehmerorientierung als ein Aspekt dieser Beziehungsgestaltung anzusehen. Hier geht es um ein reziprokes und multilaterales Interaktionsgeschehen zwischen sich gegenseitig Autonomie zusprechenden Personen. Dies ist wichtig, damit sich Teilnehmerorientierung von einem Begriff wie Kundenorientierung abgrenzt, der nämlich häufig gerade nicht auf Autonomie abzielt.

Die Frage nach den Emotionen ist also nicht zu beantworten, ohne zugleich die Frage nach dem Menschenbild aufzuwerfen, auf welches wir pädagogisch hinarbeiten wollen.

Wer ist der Erwachsene, den die Erwachsenenbildung meint? Erwachsen ist er zunächst in dem Sinne, dass er seine emotionalen Zustände *zunehmend* selbst regulieren kann und immer weniger darauf angewiesen ist, sie von außen regulieren zu lassen. Hierdurch ist er weniger leicht kränkbar und gerät weniger leicht in aggressive Wut, er kann mit Niederlagen umgehen, er kann seine Autonomie aufrechterhalten und gleichzeitig in seiner Soziabilität voranschreiten. Er wird affektkontrollierter und friedfertiger, oder besser: demokratiefähiger.

Um den Weg zu verstehen, den der Erwachsene gehen muss, um erwachsen zu werden, eignet sich ein Blick auf die Transaktionsanalyse⁹. Hier wird, vereinfacht gesagt, davon ausgegangen, dass es drei Ich-Zustände in der Persönlichkeit gibt: das Eltern-Ich, das Kind-Ich und das Erwachsenen-Ich. Diese Ich-Zustände sind zugleich emotionale Zustände, in denen wir unsere Umwelt empfinden und auf sie reagieren. Während sich die Anteile Kind-Ich und Eltern-Ich in der Kindheit und Jugend entwickeln,

kann sich das Erwachsenen-Ich erst mit zunehmendem Alter entwickeln. Je problematischer und dominanter die Kind-Ich- und Eltern-Ich-Anteile sind, desto weniger kann sich der Erwachsene „erwachsen“ verhalten. Er kann dies aber lernen. Eine emotionale Teilnehmerorientierung weiß um diese verschiedenen emotionalen Zustände und beantwortet sie reflektiert auf der Erwachsenen-Ebene, ohne manipulativ oder diskriminierend zu werden. Manipulation und Diskriminierung sind nämlich häufige Gefahren beim Umgang mit sog. Lernwiderständen.

Teilnehmerorientierung bedeutet also, auf diese erwachsenen Anteile hin zu kommunizieren. Das geht jedoch nur, wenn die eigenen Kind-Ich- und Eltern-Ich-Anteile genügend reflektiert werden und eine erwachsene Haltung eingenommen wird. Im Sinne eines erwachsenenpädagogischen Kompetenzmodells wäre die Fähigkeit zur Affektregulierung damit eine Kernkompetenz, die explizit in die Lehrpläne aufgenommen werden müsste.

VI. Fazit

In vielen Veröffentlichungen, die sich mit der Frage nach den Emotionen im Lehr- Lerngeschehen auseinandersetzen, gibt es einen blinden Fleck. Wir wissen nicht, was wir nicht wissen. Deshalb wird schnell mit Begriffen wie Amygdala und Hippocampus jongliert, ohne so etwas wie Grundlagenforschung betrieben zu haben. Da wird dann vorschnell von einer positiven emotionalen Stimmung gesprochen, die irgendwie förderlich für das Lernverhalten sein soll, obwohl wir wissen, dass Stress durchaus auch lernförderlich sein kann.

Emotionen verweisen auf die Komplexität von Lehr-Lernprozessen, in denen Ambivalenzen und sogar Paradoxien entstehen, die mit Begriffen wie „positiv-förderlicher Lernatmosphäre“ oder „positives Schüler-Lehrer-Verhältnis“ eher verschleiert als aufgeheilt werden. Schieben wir also zunächst den Vorhang zurück und schauen wir neugierig auf das, was da ist. Auf der emotionalen Bühne ist noch viel zu entdecken.

⁸ Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M., S. 70–182.

⁹ Vgl. Berne, E. (2005): Transaktionsanalyse der Intuition. Ein Beitrag zur Ich-Psychologie. Paderborn.

» 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

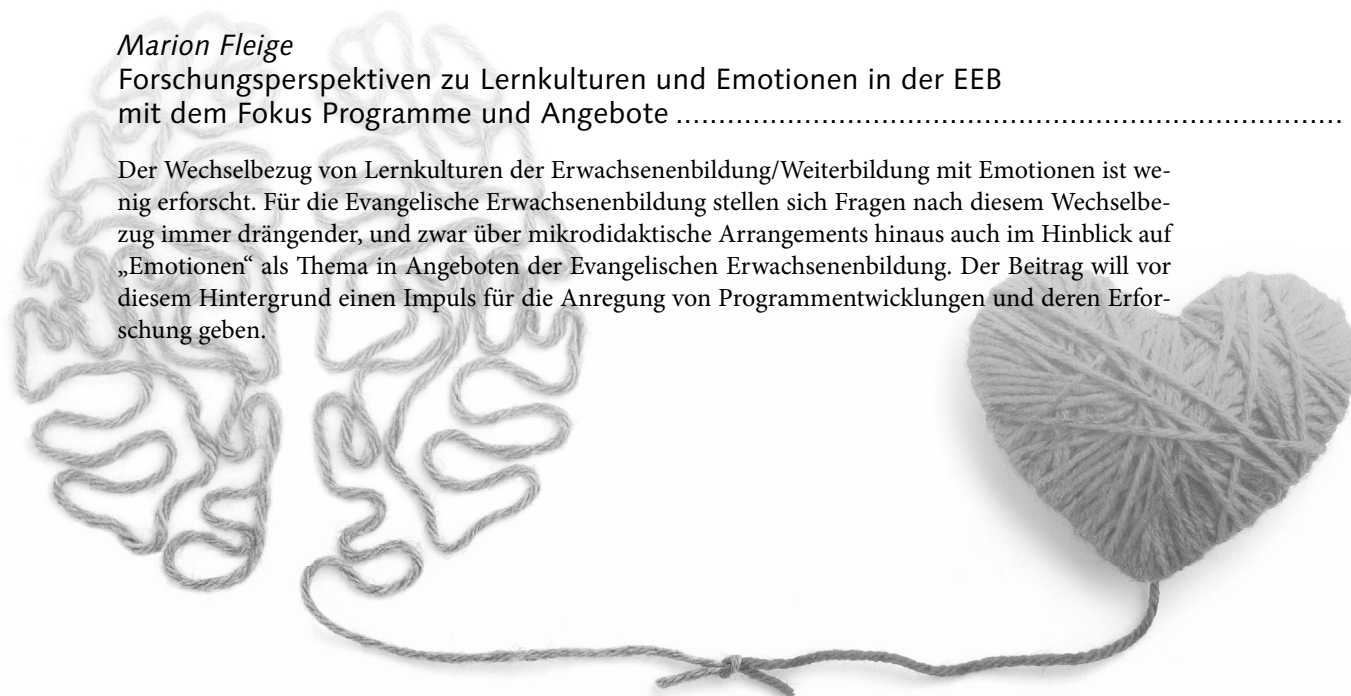
Vorhang auf! Was eine emotionale Teilnehmerorientierung berücksichtigen muss 26

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