

## ***Historisch-politische Bildungsarbeit und Emotionen: Störungen oder Verstärker?***

### ***0. Einleitung / Ausgangspunkt:***

Das geläufige, übliche Verständnis des Lernprozesses ist das stark vereinfachte Modell des kognitiven, sozialen und emotionalen Lernens. Bis heute dominiert die kognitive Seite – der Wissenserwerb. – Seit gut 20 Jahren hat sich aber auch das soziale Lernen eine feststellbare und beachtliche Position gesichert: Neben die Respektierung der Gruppendynamik ist die Konzeption der „sozialen Kompetenz(en)“ getreten. – Dem gegenüber gibt es zwar seit nahezu 20 Jahren auch den „EQ“, der neben den „IQ“ getreten ist – zu einem festen Bestandteil pädagogischer Konzeptionen hat sich das „emotionale Lernen“ in der Bildungsarbeit jedoch (noch) nicht entwickeln können.

Das hat vielfältige Gründe: Die Unbestimmtheit des Begriffs „Emotion(en)“; der geringe soziale Status, den Emotionen in der „Wissensgesellschaft“ haben; die Angst der Wissenschaftlerinnen und PädagogInnen vor „den“ Emotionen usw. Hier folgt der Versuch, einen Überblick herzustellen und – neben den „Risiken und Nebenwirkungen“ – einige Perspektiven zu skizzieren.

### ***1. Definitionsbereiche für das Begriffsfeld „Emotion(en)“***

#### ***1.1 Emotionen und Neurophysiologie***

Die Neurowissenschaften klären lediglich, dass Menschen emotionale Wesen sind und sich in der „Bandbreite“ ihrer Emotionen und durch den bewussten Umgang damit von anderen Lebewesen unterscheiden – diese weisen zwar auch neurophysiologisch feststellbare „Zustände“ auf, die als „emotionale“ qualifiziert werden können, sind diesen jedoch weitgehend ausgesetzt, und die Grenze zu instinktiv gesteuertem Verhalten ist schwer zu ziehen. Der Nachweis dafür gelingt u. a. dadurch, dass gezeigt werden kann, welche Bereiche des Hirns im jeweiligen Fall aktiv sind bzw. aktiviert werden.

„Bewusster Umgang mit Emotionen“ bedeutet beim Menschen zunächst nur, dass entsprechende Zustände im Nervensystem auch im Großhirn repräsentiert und deshalb der Reflexion zugänglich sind. Der Neurophysiologie ist es jedoch nicht wesentlich, wie die Repräsentanz des „emotionalen Aufruhrs“ in der schließlichen Verhaltensform des Individuums stattfindet; von Interesse ist in erster Linie, dass Emotionen an den Körper gebunden sind, weil sie auf sinnlichen Wahrnehmungen beruhen, ohne die sie kaum denkbar sind.

Dieser letztere Umstand kann für die Bildungsarbeit relevant sein.

#### ***1.2 Emotionen und Persönlichkeit(entwicklung)***

Persönlichkeitskonzepte gehen davon aus, dass das Individuum sich im Verlauf seiner Entwicklung mit der ganzen Bandbreite von Emotionen auseinandersetzt und jeweils für sich

Möglichkeiten findet, damit umzugehen. Einige der Emotionen – wie z. B. Angst – sind entwicklungsgeschichtlich sehr alt und gehören zur „Überlebensausstattung“ der Menschen als Gattung/Lebewesen. Andere – wie z. B. Scham – sind entwicklungsgeschichtlich jünger und sowohl an den sozialen Kontext wie auch an (Selbst-) Reflexionsvermögen gebunden, stellen sich also kaum spontan ein und sind gelegentlich bei Kindern auch erst ab bestimmten Altersstufen nachweisbar. Noch andere ergeben sich erst als Überformungen primärer emotionaler Regungen, wie z. B. das Konzept/Konstrukt „Liebe“.

„Bewusster Umgang mit Emotionen“ bedeutet in diesem Kontext, dass die jeweilige Umgangsform sowohl entwicklungsbedingt ist wie auch etwas darüber aussagt, welche Persönlichkeitsentwicklung das betreffende Individuum bis zum gegebenen Zeitpunkt genommen bzw. erreicht hat.

Für die Bildungsarbeit kann relevant sein, in welchem Ausmaß bestimmte emotionale Qualitäten erreicht werden – wie z. B. die soziale Kompetenz der Empathie.

### ***1.3 Emotionen und Pädagogik***

Pädagogische Konzepte zeichnen sich dadurch aus, dass sie auf sozial positiv sanktionierten Definitionen von Emotionen als „mentale Modi“ beruhen. Das bedeutet, dass die emotionalen Kapazitäten der Individuen quasi als „Rohstoff“ begriffen werden, der erst geformt werden muss. Emotionalen Zuständen kann also nicht spontan und umstandslos Ausdruck verliehen werden, sondern sie müssen erst zu einer Repräsentationsform finden, die sozial akzeptiert ist.

Die Problematik der Pädagogik und ihres Vorgehens liegt weniger darin, dass eine solche Formung überhaupt versucht wird, als vielmehr darin, dass die „Zielwerte“ häufig unbefragt vorausgesetzt werden. Die deutsche Geschichte zeigt jedoch sehr deutlich, dass sich diese Zielwerte als Konstrukte z. T. sogar in relativ kurzen Zeiträumen erheblich verändern können. Bedingt dadurch schwankt bzw. oszilliert der Umgang der Pädagogik mit den Emotionen zwischen Förderung einerseits, Zählung andererseits.

Für die Bildungsarbeit ist unmittelbar relevant, einen bewussten Umgang mit der Tatsache zu finden, dass die Repräsentanz von Emotionen unweigerlich zeitbedingt ist, d. h., dass es sich letztlich um flexible Konstrukte handelt, die z. B. generations- (und erst recht geschlechts-) spezifisch unterschiedlich ausgeprägt sein können.

## ***2. Emotion und Gesellschaft***

### ***2.1 Emotionsrepräsentanz als Konstrukt***

Insoweit, als Emotionen körperbasiert und von sinnlicher Wahrnehmung bedingt sind, sind sie noch nicht bewusst ausgestaltet. Der Lern- und Entwicklungsprozess des Individuums schließt das Lernen und Verstehen dessen ein, was zu einem bestimmten Zeitpunkt als akzeptable Äußerungsform von emotionalen Zuständen gilt. Die Frage, was als „akzeptabel“ gilt, wird durch einen sehr komplexen Aushandlungsprozess beantwortet, der sich nicht nur

im Lauf der Zeit weiterentwickelt, sondern auch sozial deutlich durchdifferenziert ist. Dem entsprechend bilden sich „herrschende Interpretationsformen“ heraus, die zu kennen und zu beherrschen quasi das „soziokulturelle Kapital“ eines Individuums darstellt.

Die Frage, ob etwas der „herrschenden Meinung“ entspricht, gibt keine Antwort darauf, ob die jeweilige Repräsentanzform „gut“ oder „schlecht“ ist. In der Regel geht es eher darum, ob die Art und Weise der emotionalen Äußerung dem Umgang der Individuen miteinander zu einem bestimmten Zeitpunkt förderlich ist oder nicht. Die Entscheidung darüber ist in hohem Maß ideologiesteuert.

Emotionsrepräsentanzen als Konstrukte können daher sowohl Gegenstand wie auch Problem der Bildungsarbeit sein.

## **2.2 Der soziale Status von Emotionen**

Der soziale Status eines Individuums findet seinen Ausdruck u. a. auch in seiner Fähigkeit, die jeweilige eigene emotionale Verfassung zu steuern. Generell dürfte gelten, dass der jeweilige mentale Modus unterschiedlich intensiv repräsentiert werden kann, darf oder soll. Neben dem Alter und dem Geschlecht spielt hier die Bildung eine entscheidende Rolle, was sich etwa daran ablesen lässt, in welchem Ausmaß z. B. jeweils der Freude bzw. der Trauer Ausdruck verliehen werden darf.

In der deutschen Gesellschaft galt für lange Zeit, dass emotionaler Überschwang allenfalls Kindern und z. T. Frauen zugestanden wurde; trat er bei Männern auf, wurde angenommen, dass ihr sozialer Status eher niedrig sei. Die Frage, ob die Beherrschung der Emotionen als solche „gut“ oder „schlecht“ ist, kann insofern nicht in absoluter Gültigkeit beantwortet werden. Derzeit dürfte jedoch gelten, dass Bildung als Reflexionsvermögen das Verhältnis der Individuen zu ihren Emotionen mehr oder minder weit von der Spontaneität entfernt; im Unterschied zur Zeit vor etwa 30 bis 40 Jahren dürfte sich aber der individuelle Entscheidungsspielraum erweitert haben (Beispiel: Manchmal „dürfen“ heutzutage auch Männer weinen).

In der Bildungsarbeit kann der soziale Status von Emotionen ein Thema sein – sowohl für sich selbst genommen (z. B. in seinem geschichtlichen Wandel) wie auch als Form des Umgangs der TeilnehmerInnen und TeamerInnen miteinander.

## **2.3 Emotionalität als soziale Kompetenz**

Wenn die Annahme richtig ist, dass vor ein, zwei Generationen der Zugang zu Emotionen bei Erwachsenen eher den Frauen als den Männern ermöglicht bzw. zugeschrieben wurde, dann ist die Schlussfolgerung zulässig, dass sich in den vergangenen ca. 40 Jahren das Persönlichkeitsbild u. a. durch das Aufkommen des Feminismus und seine verschiedenen „Wellen“ insbesondere hinsichtlich der Geschlechterrollen stark verändert hat. Dadurch ist der männlich-autoritäre Verhaltenstypus zunehmend ins Abseits geraten; ein deutlicher Ausdruck dafür ist, dass die entsprechenden Verhaltensformen heute als „komisch“ wahrgenommen werden und Heiterkeit auslösen.

Dem entsprechend hat im vergangenen Jahrzehnt das Konzept der „sozialen Kompetenz(en)“ eine zunehmende Ausdifferenzierung und Akzeptanz erfahren. Das schließt einen veränderten, speziell einen erweiterten Zugang zu Emotionen mit ein, da klar (geworden) ist, dass Emotionen wichtige Elemente der Sozialität überhaupt darstellen. Der Umgang in Gruppen und ihre Arbeitsfähigkeit beispielsweise sind hochgradig emotional bedingt.

Für die Bildungsarbeit bedeutet das, dass insbesondere von TeamerInnen soziale Kompetenz erwartet wird – insbesondere als Empathie(vermögen).

### **3. *Emotion(en) und Rationalität***

#### **3.1 *Rationalität als herrschendes Paradigma***

Vor allem gegenüber romantischen, totalitären und anderen Überwältigungsversuchen hat sich Rationalität als herrschendes Paradigma in Bildungsveranstaltungen gehalten. Wichtig dafür war unter anderem der Neustart der Bildungsarbeit im Kontext der „Reeducation“ nach 1945. Eine falsche Fetischisierung dagegen war der „Imperativ“, der – wohl auch mit dem Konkurrenten-Blick gegenüber dem „Spiegel“ – der Zeitschrift „Focus“ zugeschrieben wurde: „Fakten, Fakten, Fakten!“ Anders gesagt: Solange Rationalität gegen eine total inszenierte Überwältigungspraxis antritt, ist sie gerechtfertigt und überlebensnotwendig; allein für sich genommen ist und bleibt sie defizitär, da jeder Lernprozess umfassender ist. Die Alleinherrschaft der Rationalität produziert als „Kosten“ erhebliche Defizite für die Chancen, etwas vollständig zu begreifen.

Für die Bildungsarbeit heißt das: Pure Rationalität ist ebenso unvollständig wie langweilig – und sabotiert damit letztlich die Bildungsintention.

#### **3.2 *Ausnahme: Neugier als „nützliche Leidenschaft“***

Der Arbeit der HistorikerInnen entlehnt ist der Grundsatz, man möge „sine ira et studio“ verfahren – er taugt jedoch allenfalls für die Antwort auf die Frage, ob eine Darstellung vollständig sein könne. Ohne Emotion, ohne leidenschaftliche Neugier wird es keine nachhaltige Bemühung um Erkenntniszugewinn geben (können). Per se wird damit die Ebene purer Rationalität verlassen – damit wird aber auch deutlich, dass Rationalität selbst ein Konstrukt ist, das oft genug in Herrschaftsabsicht instrumentalisiert wird und die Entwicklung von/zu Neuem blockieren kann/soll. – Sicherlich ist Neugier für sich genommen auch zumindest ambivalent (Voyeurismus beispielsweise ist nicht uneingeschränkt sympathisch) – aber eine quasi „kindliche“, leidenschaftliche Neugier als „Forschungsdrang“ ist eine starke, manchmal wohl auch suchtartige Emotion.

Für die Bildungsarbeit bedeutet das bekanntlich, dass es zum „Geschäft“ der TeamerInnen gehört, die TeilnehmerInnen thematisch fokussiert neugierig zu machen/werden zu lassen, auch wenn dem gelegentlich ein Rahmen gesetzt werden muss.

### **3.3 Lernen – Studieren – Begreifen**

Eine platt rationale Struktur der Bildungsbemühung ist kognitiv ausgerichtetes „Lernen“ – platt, aber oft genug zweifellos notwendig: Manche mathematische Formeln oder manche Vokabeln müssen wohl wirklich in Erkenntnis der Notwendigkeit „eingebimst“ werden. In solchen Zusammenhängen müssen wohl eher negative Emotionen abgewehrt werden, als dass positive Gefühle aufkämen. – „Studieren“ kann demgegenüber als eine quasi „beherrschte“ Äußerungsform von Neugier verstanden werden (bis hin zum „Erforschen“). Auch diese Form verlangt jedoch ein Ausmaß von (Selbst-)Disziplinierung, das emotional keineswegs immer positiv besetzt ist, wie Erfahrungen aus dem Studium lehren. – „Begreifen“ hingegen ist nicht nur eine umfassende Aktivität, sondern in Gestalt eines „Aha-Erlebnisses“ oft genug auch etwas Lustvolles und Nachhaltiges (auch wenn zugestanden werden muss, dass manche Erkenntnis durchaus bitter sein kann).

So verstanden lässt sich sehr wohl für eine Bildungsarbeit plädieren, die emotional aufgeladenes Begreifen anstrebt. Ob die Erkenntnisse nun lustvoll oder bitter sind – sie dürften sich durch Nachhaltigkeit auszeichnen: sind also ein Lernerfolg, der anders kaum zu bekommen ist.

## **4. Emotion(en) in der Bildungsarbeit**

### **4.1 Defizite des kognitiven Lernprozesses**

Der kognitive Lernprozess liefert in der Bildungsarbeit das notwendige Skelett – aber auch nicht mehr. Der größte Nachteil dürfte wohl in der fehlenden Anschaulichkeit liegen und damit auch in beeinträchtigter Nachhaltigkeit. Es bedarf schon eines sehr langen „Trainings“, bis man allein schon mit der Mitteilung von Daten und Fakten „selig“ wird... auch wenn die Bildung ohne das kognitive Moment nichts ist. Dennoch: Wir sind vor allem in der älteren Generation noch sehr darauf trainiert, die kognitiven Momente als die maßgeblichen anzusehen und die komplementären sozialen und emotionalen Aspekte abzuwerten. Dabei müsste eigentlich die Erfahrung aus der Seminarpraxis lehren, dass die Veranstaltungen erst dann „rund“ werden, wenn nicht nur das Team und die TeilnehmerInnen gut zum Thema interagieren können, sondern auch die „emotionale Komponente stimmt“ – das bloße Abarbeiten einer Daten- und Fakten-Checkliste führt zu Lernverlusten und bleibt damit defizitär.

### **4.2 Gegenmittel 1: Sinnliche Wahrnehmung(en)**

Erfahrungsgemäß „organisieren“ sich Seminar-TeilnehmerInnen eine sinnliche Dimension im Bildungsgeschehen dann selbst, wenn sie darin sonst nicht enthalten ist. Die Raucherpausen, die „informellen Abende“ u. ä. entsprechen nicht nur den sozialen Bedürfnissen, sondern enthalten auch sensorische Wahrnehmungen als Ausgleich. Demnach empfiehlt es sich, nicht nur die passive sinnliche Wahrnehmung – z. B. durch Rundfahrten mit einem Bus – einzubeziehen, sondern sie auch zu „aktivieren“: Also z. B. Aneignung durch Laufen, Radfahren, Fotografieren usw.; es zeigt sich, dass Präsentationen des so Angeeigneten – also z. B. eine Foto-Show nach einer Stadt- oder Landschafts-Erkundung und Wanderung - TeilnehmerInnen sehr zufrieden stellen kann.

### **4.3 Gegenmittel 2: Kontakt mit Emotionalität**

Ähnlich wie die sensorische Dimension verlangt die emotionale Dimension eines Seminarverlaufs nach Berücksichtigung. Wenn sie nicht komplett in das private, informelle Geschehen unter bzw. zwischen TeilnehmerInnen abgedrängt werden soll, muss sie thematisiert werden – auch wenn sie nicht immer ausagiert werden kann. Um Missverständnisse zu vermeiden: Damit ist ausschließlich der Inhalt der Seminare gemeint, nicht die Emotionalität im Umgang der SeminarteilnehmerInnen (und TeamerInnen) miteinander. Wie „im sonstigen Leben“ auch gilt: Meist genügt es, über die bewegenden Aspekte in den Inhalten zu sprechen; es geht nicht darum, partout z. B. Trauer- oder Freuden-Tränen fließen zu lassen (obwohl auch das weder ausgeschlossen noch etwa unterbunden werden sollte). Das setzt allerdings voraus, dass den TeamerInnen ein Umgang damit möglich ist; leider findet dazu wenig Schulung bzw. Ausbildung statt, sodass die meisten auf ihre Empathie-Kompetenz und Lebenserfahrung angewiesen sind.

### **4.4 Die falsche Koppelung mit dem sozialen Lernen**

Um auch hier Missverständnisse zu vermeiden: Emotionen, die im sozialen Raum zwischen den am Seminargeschehen Beteiligten aufkommen, sind kein Gegenstand des emotionalen Lernens im hier ausformulierten Verständnis. Sie sollten auch nicht vermischt werden: Der eine emotionale Raum steht nicht notwendig mit dem anderen in einem erkennbaren oder engen Zusammenhang – auch wenn natürlich ein Seminar, das sehr stark auf emotionale Aspekte bezogen ist, grundsätzlich schon eine andere Atmosphäre entstehen lässt als etwa ein Informationsseminar über „die Entwicklung des Verwaltungsrechts im Spiegel des Verwaltungsakts“. Der Bezug ist auch dann nicht hergestellt, wenn sich z. B. ein/e Teilnehmer/in darüber beschwert, dass ein/e Teamer/in die emotionale Dimension etwa des Besuches einer KZ-Gedenkstätte nicht (ausreichend) berücksichtigt habe (und beispielsweise verlangt, im Anschluss an den Besuch „aufgefangen“ zu werden).

### **4.5 Das Risiko/die Nebenwirkung: Therapeutisierung des Bildungsgeschehens**

Wünsche der eben angedeuteten Art fördern eine gefährliche Entwicklung, die Eva Illouz in Anbetracht des gestiegenen Stellenwerts von Emotionen/Emotionalität als „Therapeutisierung“ beschrieben hat: Das allgemeine Bild der „reifen“ Persönlichkeit impliziert einen Stand der emotionalen Entwicklung, der sehr hoch angesetzt wird. Gemessen daran ist fast jede Persönlichkeit emotional defizitär und braucht (therapeutische) Hilfe, um „ganz“ (sie selbst) zu werden. Spätestens dann, wenn die Verantwortung für die emotionale Entwicklung externalisiert wird, ist die Therapeutisierung eingetreten; ihre Vorstufe ist die überaus beliebte Ratgeber-Literatur. Bildungsarbeit kann und soll sich nicht darauf kaprizieren. – Ebenso problematisch ist, beiläufig, die Gefahr eines ökonomisierten Verständnisses: Die Konzeption eines „EQ“ setzt vor allem darauf, dass emotionale Kompetenz in den Dienst des Berufslebens gestellt wird; dabei ist vielleicht nicht ganz zufällig die Auffassung aufgekommen, dass Frauen über eine höhere soziale und emotionale Kompetenz als Männer verfügen

– und die Argumentation verläuft häufig so, dass von einer (messbaren!) Effizienzsteigerung berichtet wird, wenn höhere emotionale Kompetenz im Spiel, d. h. im Geschäft sei.

Das eine wie das andere hat mit Bildungsarbeit nichts zu tun.

## **5. Zusammenfassung und Perspektive(n)**

### **5.1 Rettung des Kognitiven – oder Dominanz?**

Es könnte so aussehen, als sei das kognitive Lernen auf dem Rückzug oder in der Defensive – und benötige daher Anstrengungen zu seiner Rettung. Das dürfte wohl noch kaum der Fall sein; die Entwicklung geht aus ganz anderen Gründen eher dahin, dass mehr und mehr Seminare im Bereich „Allgemeinbildung“ angeboten werden, die etwa der Ratgeber-Literatur entsprechen. Es dürfte nach wie vor eher notwendig sein, die mögliche oder reale Dominanz des kognitiven Lernens zu begrenzen, und zwar im wesentlichen auch wegen des in Seminaren möglichen Lernens. Ein wichtiger Teilaspekt kann dabei sein, dass auch das Lernen mit Hilfe digitaler Technik nicht dominant wird. Ein Beispiel dafür ist die in letzter Zeit aber auch schon in die Kritik geratene „Mode“, mit Powerpoint-Präsentationen zu „arbeiten“, die in der Regel inhaltlich reduziert sind (der reine Text ergibt, „normal“ ausgedruckt, einen bemerkenswert geringen Umfang, der eher selten durch Präzision und Reichweite beeindruckt).

### **5.2 Der Spezialfall des historisch-politischen Lernens**

Historisch-politisches Lernen insbesondere zur deutschen Geschichte der letzten 100 Jahre kommt um die Tatsache nicht herum, dass sie in hohem Maß von Gewalt und daraus folgender Traumatisierung gekennzeichnet war, die durch intergenerationelle Weitergabe bis heute erkennbar fortwirkt. Da in diesem Fall sehr häufig schwierige emotionale Lagen gegeben sein können, ist um so nachdrücklicher zu klären, dass Bildungsseminare mit dieser Thematik nicht in Therapeutisches abgleiten. Die Erfahrung zeigt, dass das auch gelingen kann, ohne die Seminare auf das kognitive Skelett zu reduzieren. Häufig ist schon entscheidend, dass ein vernünftiges Gespräch begonnen wird, das die sozialen und emotionalen Aspekte der Themen angemessen berücksichtigt.

### **5.3 Der Begriff des „integrierten Lernens“**

Die Krise der herkömmlichen Bildungsarbeit – vor allem der politischen Jugend- und Erwachsenen-Bildung – ebenso wie der Druck, neue pädagogisch-didaktische Formen einzuführen (etwa in die Richtung der Events bzw. der „Erlebnis-Pädagogik“) fordert dazu heraus, die kognitiven, sozialen und emotionalen Aspekte des Lernens vor allem auch in die Richtung einer Aktivierung der TeilnehmerInnen stärker und nachdrücklicher zu konzipieren. Um zu einer in diesem Sinn integrierten Bildungsarbeit zu kommen, ist eine erhebliche Fort- und Weiterbildungs-Anstrengung erforderlich, die vor allem die skizzierten Gefahren der Therapeutisierung und Ökonomisierung vermeidet.