Günther Holzapfel

Einführung in das Thema der Arbeitsgruppe 3: „Kognition – Emotion – Interaktion“

Dem Vorstand der Sektion ist zu danken, dass er dieses Thema zum Gegenstand einer Arbeitsgruppe auf der Flensburger Tagung machte, denn die Behandlung dieser Aspekte für die Erwachsenenbildung liegt in der Luft, sogar in der Theorieluft. In der Praxis der Erwachsenenbildung ist die Frage nach dem Verhältnis von Kognition und Emotion in Bildungs- und Lernprozessen Erwachsener seit Jahren als Thema, als Methodenproblem und als Problem in der Bestimmung der Anforderungen für die pädagogischen Professionals virulent. Aber auch in der Theorie werden die Diskussionen zu diesem Thema lebhafter, komplexer und umfangreicher. Es ist hier nicht der Raum, diese Debatte ausführlich nachzuzeichnen.[1] Kurze Erinnerungen und Hinweise mögen genügen. 1968 gilt als wichtiges Jahr für viele Veränderungen, ist aber auch das Erscheinungsjahr für zwei Klassiker der Erwachsenenbildungsdiskussion, nämlich Brochers Gruppendynamik und Erwachsenenbildung und Negts Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Brocher machte überdeutlich auf die Bedeutung der sozial-emotionalen Dynamiken in der Erwachsenenbildung aufmerksam. Im Vergleich zur Auflagenstärke dieses Buches spielte die Thematik sowohl in der Theorie wie in vielen Teilen der Praxis der Erwachsenenbildung keine Rolle, wie Doerry – einer der wenigen (dazu kommt noch Karl-Heinz Geißler), der dieses Thema immer wieder bearbeitet hat, bemerkte (Doerry 1981, S. 17). Maßgeblicher waren Paradigmen, die das Emotionale als eigene Ebene des Lernens nicht thematisieren und/oder methodisch bearbeiten wollten. Die Zeit war noch nicht reif für diese Themen. Zeitgeist, gesellschaftliche und politische Umbrüche mit den Stichwörtern Individualisierung, Ende der Utopien, der großen Erzählungen, Erlebnis- und Fungesellschaft, postmoderne Kritik am Vernunftkonzept der Aufklärung, Aufwertung des Ästhetischen und nicht zuletzt die Erosion des Gleichgewichts des Schreckens der Ost-West-Achse, Erstarken fundamentalistischer Bewegungen und der Clash of Civilizations bedingen tiefgreifende soziale, ökonomische, politische und kulturelle Umbrüche mit vehementen psychischen Verunsicherungen bei den Individuen und deren primären Gruppenbeziehungen. Und solche wurden und werden voll in die Erwachsenenbildungsszene von Teilnehmer/innen und Pädagog/inn/en hineingetragen. Die Praxis reagiert z. T. aus Marktgründen nolens volens darauf geschmeidiger, der Mainstream der Theorie ist abwartender, prüfender, vorsichtiger, öffnet sich aber allmählich immer stärker und differenzierter der Ebene der Subjektivität und damit auch der Emotionalität des Lernens. In den Biografieansätzen (Breloer, Alheit, Buschmeyer u. a., Mader, Kade) liegt der große Gewinn in der Kritik an einem soziologischen Strukturdeterminismus, aus der heutigen Sicht muss die Biografieorientierung aber als zu emotions- und körperlos ein-

[1] Siehe dazu eine aktuelle ausführliche Übersicht über die verschiedenen theoretischen Positionen in der Erwachsenenbildung (u. a. von Gruppendynamik über Biographieansätze bis subjektwissenschaftlichen Zugängen) bei Holzapfel 2002, S. 331–378.

geschätzt werden. Die neuen Rationalisten (z. B. Ahlheim, Hufer) verhalten sich stark abwehrend gegenüber Emotionalität und Phantasie als eigenen Lernebenen. Emotionspsychologische Zugänge (Gieseke, Mader) betonen die Wichtigkeit der Emotionen als Forschungsgegenstand. Unentschieden bleibt dort, was daraus sich für didaktisch-methodisches Handeln ergibt.

Subjektwissenschaftliche Ansätze (Meueler, Ludwig, Hof) bereichern mit unterschiedlichsten Theorieaufarbeitungen eher wieder das Begreifen der soziologischen Dimensionen der Subjektivität, was praktisch öfters zu Bemerkungen über einen vorsichtigen Umgang mit Emotionen in Lernprozessen führt. So ist der Tenor auch bei vielen Beiträgen in einer der – wertvollsten weil Theoretisch-Konzeptionelles an einem empirischen Fall mehrperspektivisch prüfend – jüngeren Veröffentlichung zum Arbeitsgruppenthema (Arnold u. a. 1998). Im Vergleich zu all diesen Zugängen sind Ansätze, die die Emotionalität und die Beziehungsebene als eigene Ebenen des Lernens durch verschiedene didaktische und methodische Arrangements aufgreifen, in den 1980er und 1990er Jahren eher wenige geblieben.[2]

Ein kurzer Blick auf andere Wissenschaftsdisziplinen zeigt, dass es höchste Zeit wird, dass auch die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung sich des Arbeitsgruppenthemas verstärkt annimmt. Ergebnisse der Neurowissenschaften weisen deutlich auf die Bedeutung der Emotionen beim Lernen hin (Damasio 1997, Goleman 2002[3], Spitzer 2002). Der Beitrag von *W. Gieseke* zur Arbeitsgruppe berücksichtigt diesen Strang der Diskussion und interpretiert Interviewergebnisse u. a. aus der Sicht neurobiologischer Befunde. Auch das Schwerpunktheft „Gehirn und Lernen" des Reports[4] nimmt diese Diskussion bereits für die Erwachsenenbildung auf, wobei in den dort veröffentlichten neurowissenschaftlichen Beiträgen die Auffassung des menschlichen Bewusstseins noch genauer betrachtet werden sollte. Die Kommission psychoanalytische Pädagogik veranstaltete auf dem 18. Kongress der DGfE 2002 ein Symposium zum Thema „Bildung der Gefühle: Innovation? – Illusion? – Intrusion?" (vgl. Göppel 2003). Die Kommission Pädagogik und Humanistische Psychologie wählte das Thema „Bildung der Gefühle – Gefühle im Bildungsprozess. Notwendige Erneuerungen" zum Thema ihrer Jahrestagung im Mai 2003.[5] Selbst in der Soziologie widmet man sich neuerdings dem Thema Gefühle.[6]

---

2 Dauber 1985 knüpft an leib- und bewegungstherapeutische Konzepte, Gerl 1990 an nondirektiver Gesprächstherapie und Holzapfel 1989 an ästhetischen Produktionsformen neue Strukturierungen von Lerngruppenbeziehungen, des Leibes, der Phantasie und der Emotionen. In der Frauenbildungsdiskussion war es sehr viel früher als in allen anderen Bildungsbereichen sehr viel selbstverständlicher, die Emotionalität und die Beziehungsebene als eigene Lernebenen hervorzuheben (Lenke u. a. 1977; vgl. zusammenfassend Gieseke 2001, dort insbesondere die Aufsätze von Glumpler, Wagner, Stahr).

3 Das Buch wurde in 35 Sprachen übersetzt und hat eine Auflage von 5 Millionen Exemplaren. Diese hohe Nachfrage signalisiert zentrale Orientierungsbedürfnisse, denen Goleman durch seine popularisierte Darstellung des Konzeptes entgegenkommt. Die Erfinder des Konzeptes hätten sich mittlerweile von den Popularisierungen des Konzeptes durch Goleman abgesetzt (siehe dazu Göppel 2003, S. 250). Popularität und Kontroversen zu diesem Ansatz bedeuten einen Diskussionsbedarf auch in der Erwachsenenbildung.

4 REPORT 3/2003, 26. Jahrgang (Heftherausgeber H. Siebert).

5 Beispiele für die dort geführten Diskussion: Bürmann, I. (1998), Ortmann, H. (2001) referierte über Naikan, eine japanische Methode der Selbsterkundung, Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion, Holzapfel G. (2003).

6 Vgl. z. B. Flam U. 2002.

Wichtige Gestalter/innen der Diskussion der letzten Jahre zum Arbeitsgruppenthema haben auf der Flensburger Tagung referiert: Nach Gieseke gab *I. Schüßler* Einblicke in die theoretischen Grundlagen und empirischen Ergebnisse einer qualitativen Längsschnittuntersuchung zum Thema nachhaltige Kompetenzentwicklung, *B. Thöne-Geyer* referierte auf dem Hintergrund einer empirischen Untersuchung zur Vermittlungsproblematik von Sozialkompetenz in der Erwachsenenbildung. *A. C. Wagner* gab Anstöße für eine erwachsenenpädagogische Diskussion durch Vermittlung zentraler theoretischer und praktischer Konzepte aus dem Feld einer Psychologie der Veränderung. *G. Holzapfel* trug soziologisch-historische Konzepte und allgemeine humanwissenschaftliche Konzepte aus der Integrativen Therapie H. Petzolds vor, mit Hilfe derer er einen Weg jenseits von dualistischen und monistischen Auffassungen des Verhältnisses von Kognition, Emotion und Phantasie für die Erwachsenenbildung finden möchte.

Den Vorträgen folgten sehr angeregte Diskussionen in der Arbeitsgruppe. Mein Eindruck ist, dass wir uns an einem neuen Anfang dieser Diskussion in der Sektion befinden, und das Thema nicht so schnell wieder in den Hintergrund treten sollte. Auch bei diesem Thema brauchen wir mehr Kontinuität im wissenschaftlichen Diskurs.

Literatur

Arnold, R./Kade, J./Nolda, S. u. a. (Hrsg.) (1998): Lehren und Lernen im Modus der Auslegung. Hohengehren

Bürmann, I. (1998): Gefühle im Lern- und Erkenntnisprozeß. In: Neue Sammlung, H. 3, S. 315–331

Damasio, A. R. (1997): Descartes, Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. München

Dauber, H. (1985): Thesen zum Arbeitskreis I: Politisches Lernen in alternativen sozialen Bewegungen und Selbsthilfegruppen – ein Weg zurück oder Modell für die Zukunft? In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Standort und Perspektiven der politischen Bildung. Ergebnisse des XII. Soester Weiterbildungs-Forums. Soest, S. 14–20

Doerry, G. u. a. (1981): Bewegliche Arbeitsformen in der Erwachsenenbildung. Braunschweig

Flam, U. (2002): Soziologie der Emotionen. Stuttgart

Gerl, H. (1990): Personzentriertes Lehren und Lernen. In: Jahrbuch der Zeitschrift für Humanistische Psychologie, S. 3–19

Gieseke, W. (Hrsg.) (2001): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen

Göppel, R. (2003): Bildung der Gefühle? – Aktuelle, historische und systematische Aspekte. In: Gogolin, I./Tippelt, R. (Hrsg.): Innovation durch Bildung. Opladen, S. 247–262

Goleman, D. (2002): Emotionale Intelligenz. München

Holzapfel, G. (1989): Aspekte politisch-kultureller Weiterbildung am Beispiel von Theaterarbeit. In: Kaiser, A. (Hrsg.): Handbuch zur politischen Erwachsenenbildung. München, S. 143–157

Holzapfel, G. (2002): Leib, Einbildungskraft, Bildung. Nordwestpassagen zwischen Leib, Emotion und Kognition. Bad Heilbrunn

Holzapfel, G. (2003): Nordwestpassagen zwischen Leib, Emotion und Kognition in der Pädagogik. Zur Einheit und Differenz von Wahrnehmen, Fühlen, Denken und Einbildungskräften in Lern- und Bildungsprozessen. In: Zeitschrift für Gestaltpädagogik, H. 2

Lenke, I./ Vollhard, B. (1977): Selbsterfahrungsgruppen von Frauen als Beginn emanzipatorischer Veränderung. In: Bergmann, K./Frank, G. (Hrsg.): Bildungsarbeit mit Erwachsenen. Reinbek, S. 267–282

Ortmann, H. (2001): Was ist Naikan und was könnte es für die Schule bedeuten? Manuskript. Bremen

Spitzer, M. (2002): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg