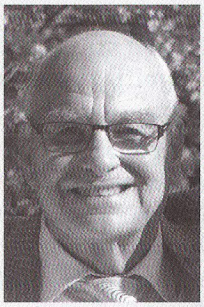
schwer punkt

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

Zur Dialyse von Pseudogestalten der Phantasie



Prof. Dr. Günther Holzapfel

Universität Bremen
Institut für Humanistische Pädagogik in Schule und Weiterbildung
gholzapfel@uni-bremen.de

I. Politische Verwerfungen nötigen zu einem neuen Blick auf Emotionen in der Bildung

Die Diskrepanz zwischen dem gestaltenden Anspruch der Regierungsparteien und der gesellschaftlichen Wirklichkeit ist über Jahre hinweg ziemlich groß geworden. Wir erleben eine oft emotionalisierte Politikdebatte. Der Teil der Bürger/innen[1], der wenig bis gar nicht von den gesellschaftlichen Dynamiken profitiert, ist frustriert, zieht sich zurück, ist voller Groll oder wütend. Eine ähnliche Gefühlslage können wir bei Bürgern beobachten, deren wirtschaftliche Situation zwar gut ist, die sich mit ihren Vorstellungen in der vorherrschenden Kultur-, Werte- und Normenwelt aber nicht mehr repräsentiert sehen. Diese Gruppe der nicht ökonomisch, sondern *kulturell Frustrierten* kann vor allem mit Werten wie Weltoffenheit, Diversität und humanen Gleichheitsvorstellungen sowie mit den entsprechenden Haltungen nichts anfangen.

Leider nehmen die Regierungsparteien die angewachsenen Frustrationsgefühle kaum wahr, greifen sie nicht glaubhaft auf, sondern sind damit beschäftigt, die Probleme schön zu reden, zu bagatellisieren und die Bürger zu beschwichtigen. Politik und Lebenswelt klaffen damit immer weiter auseinander.

Der gemeinsame Sprachhorizont zwischen Politik und Öffentlichkeit wird immer diffuser und schrumpft. Lebenssituationen und Gefühle, die in der Öffentlichkeit mangels eines gemeinsamen Sprachhorizontes nicht mehr zur Sprache gebracht werden können, verstärken Verdruss, Ärger, Wut und Verzweiflung und manifestieren sich in Aggressionen, Hass, Schuldzuweisungen und Vorurteilen.

AfD, Pegida und eine neu erstarkte nationale Rechte geben einem immer größer werdenden Teil der ökonomisch und/oder kulturell Enttäuschten und deren Gefühlen einen sprachlichen Ausdruck. Bei solchen Bewegungen werden wir auch immer Menschen finden, die mit ihrem Leben aus verschiedensten Gründen ganz grundsätzlich unzufrieden sind.

Diese gesellschaftliche Krisensituation hat die Erziehungswissenschaft und die politische Bildung wachgerüttelt. Große Tagungen zu diesem Thema (zum Beispiel im März 2019 in Leipzig), Schwerpunkthefte[2], Sammelbände[3] sprießen derzeit aus dem manchmal doch recht schwerfälligen Wissenschaftsboden. Die Suche nach einer positiven Würdigung der Emotionen für Lernen und Bildung hat im Vergleich zu den letzten Jahrzehnten einen enormen Schub erfahren. Krise hat tatsächlich eben

[1] Im weiteren Text wähle ich die männliche Form (weil weniger Zeichen), meine aber immer alle Geschlechter.

[2] Beispielsweise bei der Zeitschrift Junge Kirche (Heft 3/2018); im Journal für politische Bildung (Heft 2/2018) oder diese Ausgabe des forum erwachsenenbildung.

[3] Vgl.: Korte, K.-R. (Hrsg.) (2015): Emotionen und Politik. Baden-Baden; oder: Huber, M./Krause, S. (Hrsg.) (2018): Bildung und Emotion. Wiesbaden.

ArbeiterInnen der Klöcknerhütte bei Pantomime- und Maskenspiel

auch was Gutes: Es kommt Bewegung in Wissenschaft, Bildungspraxis und Zivilgesellschaft.

II. Dialog statt Dualismus zwischen Kognition und Emotion

Es sind zwei Vorstellungen des Verhältnisses von Kognition und Emotion[4] zu unterscheiden: Es gibt die *dualistische Auffassung*, die besagt, dass beide Lernebenen miteinander in Konkurrenz oder in einem hierarchischen Verhältnis zueinander stehen. In der Regel ist davon die Rede, dass das kognitive Vermögen die Emotionen, den Leib und die Phantasien kontrollieren soll. Diese Ansicht beruft sich auf eine lange Tradition, von Descartes' „cogito ergo sum"[5] bis zu Kants Aufklärungs-, Erkenntnis- und Erziehungskonzeption.[6] Und es prägt bis heute die Bildungskonzepte und -institutionen. Demgegenüber steht die *dialogische Auffassung*, die ich bevorzuge, da ich Sie für theoretisch fundierter und mit Blick auf Lernprozesse für nachhaltiger halte. Unter dialogischem Gesichtspunkt sind unsere Gefühle und unser Leib, der diese Gefühle beheimatet, nicht nur ein Reich dunkler irrationaler (An-) Triebe, sondern es ist ein Terrain, das erhellt, aufklärt, Kraft und Leben spendet. Auch Gefühle und Leiblichkeit ermöglichen uns, bewusster und reflektierter zu sein und darüber hinaus beflügeln sie auch unsere Einbildungskraft, unsere Phantasien. Alle Ebenen der Persönlichkeit stehen miteinander im Gespräch, keine Ebene dominiert die andere. In diesem Sinne heißt „Persönlichkeitsentwicklung", *alle* ihre Facetten, *alle* Seiten des Menschen auszubilden und sie miteinander ins Gespräch zu bringen. Freilich kann es in diesem Dialog auch Schwierigkeiten in der Kommunikation geben, ja auch ein Scheitern ist möglich. Eine Form des Scheiterns ist, wenn sich die Phantasien im Irrationalen verlieren. Sie werden zu Phantasmen, nehmen eine Art Pseudogestalt an, die den Menschen vorspiegeln, ihre grundlegenden Bedürfnisse und Sehnsüchte zu befriedigen. An dieser Stelle entsteht eine große Herausforderung, aber auch eine große Chance für Bildungsarbeit. Nämlich die Chance, Bildungsarbeit im Sinne des dialogischen Verständnisses als *Dialyse dieser Pseudogestalten der Phantasie* zu verstehen. Nachfolgend wird dieses Konzept näher erläutert werden. Auch die dialogische Auffassung blickt auf eine lange Tradition zurück (Humboldt[7], Goethe[8], Pestalozzi[9] bis hin zur alten und neuen Reformpädagogik[10]). In der *Humanistischen Pädagogik* finden wir die z. Zt. ausgereiftesten Modelle des dialogischen Konzeptes.[11] Die Humanistische Pädagogik bietet aktuelle Schlussfolgerungen gerade auch für die politische Erwachsenenbildung:

Der Mensch ist ein dialogisches Wesen. Deshalb sollten die Beziehungen zwischen Lernenden und Lehrenden von gegenseitigem Respekt, gegenseitiger Anerkennung und Wertschätzung getragen werden.

Die weithin anerkannte Maxime der „Erfahrungsorientierung" von Lernprozessen in der politischen Bildung sollte durch den Focus auf die *Wahrnehmungs-, Erlebnis- und Gefühlsaspekte von Lebenserfahrungen* der Teilnehmer differenziert werden. Diese Aspekte haben den stärksten Einfluss auf die subjektive Bedeutung der angebotenen

[4] Es trägt für meine Fragestellung nichts aus, die Begriffe „Emotion" und „Gefühl" zu unterscheiden. Und auch „Phantasie" und „Einbildungskraft" gebrauche ich im Text überwiegend synonym, und teilweise schließe ich mich auch der Alltagssprache an, laut derer die menschliche Einbildungskraft Phantasien erzeugen kann.

[5] Hirschberger, J. (1980): Geschichte der Philosophie. Band II. Freiburg i. B., S. 93.

[6] Vgl. Reble, A. (1971): Geschichte der Pädagogik. Stuttgart, S. 194ff.

[7] Humboldt, W. v. (1851): Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen. Breslau, S. 9.

[8] Goethe, J. W. v. (1998): Werke. Hamburger Ausgabe, Bd. 7, 8, 14. Es geht dabei um Goethes Wissenschaftsauffassung und die Romane „Wilhelm Meisters Lehrjahre" und „Wilhelm Meisters Wanderjahre".

[9] Das Bildungskonzept von Pestalozzi wird u.a. besonders deutlich im Stanser Brief und in der Abhandlung „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt", abgedruckt in Reble, A. (1999): Geschichte der Pädagogik. Dokumentationsband. Stuttgart, S. 354ff.

[10] Texte zur alten Reformpädagogik siehe bei Reble, 1999, S. 487–522; zur neuen Reformpädagogik Dauber, Heinrich (1997, 2. Überarbeitete Aufl. 2009): Grundlagen Humanistischer Pädagogik. Bad Heilbrunn, S. 68ff.

[11] Ich beziehe mich dabei im Wesentlichen auf die Bände von Dauber, 1997/2009; Bürmann, J./Heinel, J. (Hrsg.) (1997): Wege zu verändertem Unterricht. Bad Heilbrunn; Bürmann, I. (1997): Überwindung des Dualismus von Person und Sache. Bad Heilbrunn; Holzapfel, G. (2002): Leib, Einbildungskraft, Bildung. Nordwestpassagen zwischen Leib, Emotion und Kognition in der Pädagogik. Bad Heilbrunn; Graf, U./Iwers, T. (Hrsg.) (2018): Beziehungen

Lerngegenstände. Wenn diese Aspekte in den Lernprozess mit einbezogen werden, spricht man allgemein von „ganzheitlichen Bildungskonzepten".

Aber der allgemeine Ruf nach ganzheitlichen Konzepten als universeller Lösung für viele didaktische Probleme ist eines der größten Missverständnisse der letzten dreißig Jahre in der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung.

Emotion und Kognition im Dialog zu halten, machen die Anstrengung des Begriffes nicht obsolet.

Das Verhältnis von Erfahrung und Reflexion ist durch Diskontinuität und Nichtlinearität gekennzeichnet. Der Grundkreis von Fühlen, Wahrnehmen, Erfassen, Verstehen und Erklären muss mehrfach durchlaufen werden, um zu nachhaltigen Lernergebnissen zu kommen. Ein gelungener Lernprozess stellt sich bestenfalls als eine *Spirale* dar. Wenn diese nicht gelingt, drehen sich die Lernenden im Kreis.

Die Einbildungskraft der Lernenden ist eine gleichermaßen wichtige Lernebene. Sie ist nicht per se etwas Irrationales. Die Emotionen von Lernenden gestalten Phantasien und umgekehrt, Phantasien formen auch Emotionen. Diese Wechselwirkungen stärken Lernende und tragen damit auch zur Formung ihrer Persönlichkeit bei.

Daneben gibt es eine Verschmelzung von Phantasien und Emotionen in perversen und irrationalen Formen – mit Dieter Kamper lassen sich solche Verschmelzungen als „Pseudogestalt"[12] von Phantasie bezeichnen. Phantasie-Pseudogestalten enthalten oft Projektionen. Der Zornige etwa sieht die Welt destruktiv, spricht vom „Establishment", von „Politikern in Berliner Glaspalästen", die sich nicht um das Volk kümmern, vom „Untergang des christlichen Abendlandes" oder gar von „Umvolkung" oder Ähnlichem. Gegen solche Pseudogestalten der Phantasie helfen aber gewiss keine bilderlose Pädagogik und ihr rational-räsonierendes Bearbeiten von Phantasmen. Pädagogik wird und ist erfolgreicher, wenn sie nicht gegen die Phantasie und ihre sie speisenden Emotionen arbeitet, sondern mit ihnen. Aber wie geht das?

Bildung in diesem Sinne muss den Lernenden helfen, sich ihrer Phantasiewelt bewusster zu werden durch *Vergegenwärtigen* und *Ausdrücken* von Phantasien und ihren Emotionen. Vergegenwärtigung und Ausdruck ist die Voraussetzung für das, was ich die *„Dialyse der Pseudogestalten der Phantasie"*[13] nenne. Diese Dialyse bedeutet eine *Freilegung der existentiellen Gefühle der Menschen*, wie dem Bedürfnis nach Geborgenheit, Anerkennung, Geliebtwerden, und der Ängste vor Versagen, großen Verlusten, Krankheit und Tod. Es geht um ein Herauslösen dieser wahrhaftigen Gefühle aus den Surrogathülsen der Lifestyle-Welt, der Erlebnis- und Erregungsgesellschaft und ihrem einfältigen Gerede über die Vielfalt der Events, der permanenten medialen Eventisierung von Gesellschaft und Politik. Und im gelungenen Bildungsprozess erleben die Teilnehmer eine neue Utopie, eine neue Vision, eine neue Antwort für ihre existentiellen Bedürfnisse, die frei sind von den Phantasmen. Auch andere Bedingungen von emotionalen Verschmelzungsprozessen, wie Brüche in Biographien, mate-

Bilden. Wertschätzende Interaktionsgestaltung in pädagogischen Handlungsfeldern. Bad Heilbrunn (Schriftenreihe zur Humanistischen Pädagogik und Psychologie) sowie auf Arbeiten zur Gestaltpädagogik von Burow, O.-A. (1988): Grundlagen der Gestaltpädagogik. Dortmund; Burow, O.-A. (1993): Gestaltpädagogik. Paderborn.

[12] Vgl.: Kamper, D. (1990): Zur Geschichte der Einbildungskraft. Hamburg, S. 36.

[13] Vgl. Holzapfel, 2002, S. 52ff.

Der Autor als Harlekin, StraßentheaterKOPErdbeeren in Bremen im Frühjahr 2017

rielle Not, unbewältigte gesellschaftliche und individuelle Geschichte von Scham und Schuld, können Ursachen für die Entwicklung von Phantasie-Pseudogestalten sein. Für die Aufgaben der Vergegenwärtigung von wahrhaften Gefühlen, des Gestaltens des Wahrgenommenen, für die Dialyseprozesse, stellt vor allem die Humanistische Pädagogik einen reichen Schatz von Konzepten und Methoden zur Verfügung.[14]

Im Lernprozess kommt es darauf an, *festgefahrene Gefühle* von Ohnmacht, Zorn und Hass wieder zu lockern und die Lernenden mit anderen Polen ihres Gefühlslebens, ihrer weichen Seite, ihrer Hilfsbereitschaft, Toleranz und Wärme gegenüber anderen Menschen, die wie eingefroren erscheinen, wieder *in Kontakt kommen zu lassen,* diese Seite wieder mehr *zum Schwingen zu bringen.* Nachfolgend mein Konzept dazu.

III. Theaterpädagogische Konzepte als ein Lösungsansatz

Theaterpädagogik stellt die Mittel zur Verfügung, damit Menschen ihre Emotionen ausdrücken und sich vergegenwärtigen können. Ausdruck und Vergegenwärtigen sind die grundlegenden Schritte zur Bewusstwerdung der Emotionen. Dies ist ein komplexer Vorgang, der bestenfalls einer Spirale gleicht und im ersten Anlauf oft gar nicht gelingt.

In meiner Praxis habe ich oft mit Stücken gearbeitet, die von den Teilnehmenden selbst entworfen wurden und die wir entlang bestimmter Improvisationstechniken auf verschiedene politische Themen beziehen konnten. Wir nahmen auch Märchen oder die Lehrstücke Brechts als Stoffanregungen. Unser Ansatz ist gerade für Leute geeignet, die noch nie Theater gespielt haben und einfach nur Lust darauf haben. Um nun kognitive und emotionale Vermögen von Teilnehmenden stärker in Dialog zu bringen, bieten sich Auszüge aus einer Romanvorlage des tschechischen Autors Jaroslav Rudiš an. Andere Stoffvorschläge wären Schillers „Die Räuber", der Tatort „Treibjagd", das Theaterstück „Zorn" von J. Murray-Smith. Rudiš Roman „Nationalstraße"[15] stellt einen Rechtsradikalen namens „Vandam" in den Mittelpunkt des Geschehens. Es lässt sich an dieser Stelle nicht ausführen, wie sich Teilnehmende an dieses Theaterspiel heranführen lassen.[16] Nur so viel:

Im ersten Akt spricht Vandam in seiner Lieblingskneipe zu einem Bekannten: „Man nennt mich Vandam. Man nennt mich so, weil ich wie er (Anspielung auf den Actionfilmer J-C. van Damme, G.H.) zweihundert Liegestütze am Stück mache. Wie viele schaffst Du am Tag? Du brauchst mir keine Zahl zu nennen, wenn Du nicht willst. Aber wissen musst Du sie. Du solltest gerüstet sein. Du sollst trainieren. Du solltest nicht auf andere hören. Hör immer auf Dich selbst. Auf Deinen Bauch. Nicht auf den Kopf, Bauch hab ich gesagt. Und jetzt hör mir zu. Sie labern Dich voll, von wegen du lebst im Frieden. Sie labern Dich voll, von wegen Kriege gibt es nur am anderen Ende der Welt, ganz weit weg, wenn nicht gar auf 'nem anderen Planeten. Sie labern Dich voll, Du hast mit deinem böhmischen Kessel das Superlos gezogen. Hier herrschen Frieden und Ruhe. Krieg gibt's höchstens in deinem Bauch, wenn du deinem Schweinebraten mit Knödeln und Sauerkraut ein paar Biere hinterher schickst, dann donnert's in deinem Gedärm wie damals in Stalingrad. Sie labern dich voll, von wegen du sollst glücklich sein. Sie labern Dich voll, du sollst dankbar sein. Sie labern Dich voll, du sollst ihnen deine Stimme geben. Sie labern dich voll, sie meinen es gut mit dir. Sie labern Dich voll, von wegen Du hast Rechte. Sie labern dich voll, Darlehen, Hypotheken, Kredite sind für Dich das Beste…"[17]

Mit dieser Rede tritt die Figur des Vandam zum ersten Mal im Theaterworkshop auf, und einige werden sich zieren, eine solche Figur zu spielen, oder das Gegenteil tritt ein. Egal, die Teamer machen klar, dass der Spielende nicht identisch ist mit der Figur, die er spielt. Die Figur wird einfach gebraucht, um die Szenen zu entwickeln. Aber weiter in der Romanvorlage: In der Kneipe „Severka" hängt Vandam oft mit seinen Kumpels herum. Er säuft, schwadroniert, provoziert. Und erzählt dort gern seine größte Tat: Im November 1989 war er es nämlich, der die Friedliche Revolution in Gang setzte, weil er, wie er berichtet, einen Bullen zusammenschlug.[18] Der zweite Akt beginnt mit Sex mit der Barfrau vom Severka: Sylvia. Schon im Fahrstuhl zu Vandams Wohnung kommt es zum Geschlechtsverkehr. Schließlich liegen beide wohlig entspannt im Bett, schmusen und sprechen dabei über ihr Leben. In dieser Szenerie kommen Figuren vor, die man in unserem Ansatz auf die Bühne bringen muss, weil mit ihnen die Chance entsteht, die weicheren Seiten von Vandam zu untersuchen: Seine Großmutter

[14] Aktuell z.B. Holzapfel, G. (2018): „Uns trifft es härter" – Männer und ihre Baustellen beim Älterwerden. In: Zeitschrift für Gestaltpädagogik Heft 1/2018, S. 53–63, URL www.hpsw.uni-bremen.de/guentherholzapfel; viele weitere Beispiele in fast allen Nummern der Zeitschrift für Gestaltpädagogik, z.B. Heft 2/2018 zum Thema Mehrsprachigkeit mit Beispielen zur Arbeit mit Flüchtlingen und Deutschlehrer/innen; zum Zusammenhang von Weiterbildung von Lehrenden in Gestaltpädagogik (einer Richtung der Humanistischen Pädagogik) und neuem didaktischen Handeln immer noch ein Klassiker Bürmann, J./Heinel, J. (Hrsg.) (2000): Früchte der Gestaltpädagogik. Bad Heilbrunn; Holzapfel, G. (2008): Förderung personaler und sozialer Kompetenzen in der Ausbildung von DiplompädagogInnen/Studienrichtung Erwachsenenbildung. In: Arnold, R./Holzapfel, G. (Hrsg.) (2008): Emotionen und Lernen. Baltmannsweiler, S. 259–287; Holzapfel, G./Röhlke, G. (2010): Gestaltpädagogik. Neue Wege in Unterricht und Profession: achtsam, ganzheitlich, persönlich bedeutsam. DVD, 60 Minuten, kann beim Autor bestellt werden.

[15] Rudiš, J. (2016): Nationalstraße. München.

und Mutter, sein Sohn, die Tochter von Sylva, sein Bruder und Vater. So sorgt Vandam sich um seine Mutter, die langsam dement wird, weil sie ständig in der Stadt herumfährt, um in den Supermärkten alle Billigangebote zu kaufen. Er möchte seine Mutter beschützen und begleitet sie deswegen auf ihren langen Einkaufstouren. Vandam und Sylva interessieren sich füreinander. Aber unterschwellig gibt es zwischen den beiden auch einen Kampf um gegenseitige Anerkennung.

Diese Paarszenen sind szenisches Material für Teilnehmende, denn im Spielen dieser Szenen kommen sie vermutlich sowohl mit vertrauten, als auch mit nicht so vertrauten Gefühlen in Berührung. Eine weitere Szenenoption bietet auch Vandams Bemerkung: „Meine Großmutter hat immer gesagt: Iss, mein Junge, schlag Dir ordentlich den Bauch voll, wenn der nächste Krieg kommt, sind die Dicken dünn und die Dünnen tot. Und sie hatte Recht. Dann sagte sie noch: Frieden ist nur eine Pause zwischen zwei Kriegen. Also musst Du gerüstet sein. Du musst stark sein. Du musst trainieren."[19] Der Darsteller von Vandam kann auch zugleich dessen Bruder spielen, der Gewalt ablehnt und es im Leben zu etwas gebracht hat. Damit entsteht die Chance, dass der Akteur die Gewalt Vandams besser spiegeln und spielen kann und auch dessen Eifersucht auf seinen Bruder bewusster zum Ausdruck bringt. Solche Geschwisterszenen sollte man freilich erst mal mit zwei Darstellern beginnen, um dann die Rollen zu tauschen. Der Darsteller von Vandam kann sich als 8-jährigen Jungen spielen, der Angst um seinen Vater hatte.[20] Das Spielen von Vandams Kindheit und Jugend ist ein ganz wichtiger Teil der Szenenentwicklung. Darüber kann für alle Spielbeteiligten deutlich werden, wie jemand zum Krieger wird. Hinter Vandams Aufgeblasenheit sitzen die vielen kleinen, jugendlichen und erwachsenen Vandams mit ihren Ängsten, Schmerzerfahrungen und Enttäuschungen, die er versucht durch seine Pseudophantasien und Projektionen in Schach zu halten. Der zweite Akt endet mit einer Schlägerei zwischen Vandam und Sylva, die er angefangen hat.

Im dritten Akt wird er zum Rächer gegen einen Inkassoeintreiber, der Sylvas Schulden eintreibt und stärker ist. Vandam bekommt fürchterlich Prügel. Dabei können die Teilnehmenden immer mehr ins Spiel kommen, denn die Schulung des Ausdrucks (Statuenbau, Pantomime, Maskenbau und -spiel, verschiedene Gangarten, Übungen mit Musik usw.) ist ein permanenter Bestandteil des theaterpädagogischen Settings.[21] Laut meinem theaterpädagogischen Konzept braucht es kaum Requisiten, und auch Beleuchtung ist absolut nachrangig. Allerdings ist der Einsatz von Musik zentral zum Hervorrufen, Spüren und Ausdrücken von Stimmungen und Gefühlen. Alle Teilnehmer bestimmen selbst, welche Rollen sie spielen wollen und wie intensiv sie sich dabei auf bestimmte Emotionen einlassen wollen. Die Werkstattleitung darf Prozesse nicht puschen, locken aber darf sie die Spielenden schon. Theaterspielen von Laien ist keine Therapie, die Abwehrschranken werden nicht durchbrochen und dennoch ist es eine starke emotional-kognitive Selbsterfahrung. Theaterpädagogik vertraut vor allem auf die Experimentierfreudigkeit der ihr Anvertrauten und ganz entscheidend auf den Formenreichtum und die Schönheit der Kunstform Theater

[16] Siehe dazu: Holzapfel, G./Röhlke, G. (1993): „man spielt, wie man *ist*, und merkt daran, *wie* man ist. Empirische Untersuchung zum Zusammenhang von Theaterarbeit, Arbeiterbildung und Lernen in der politischen Erwachsenenbildung. Bremen, 3. Aufl. vgl. S. 20–98.

[17] Rudiš, J. (2016): Nationalstraße. München. S. 12f.

[18] „Linker Haken, rechter Haken. Zack. Zack. Genau in die Mitte von seinem Universum. Bis heute sehe ich sein platt gedrücktes Bullengesicht (...) Danach hat der bestimmt nie wieder gelacht." (s. o. A., S. 90)

[19] S. o. A., S. 15.

[20] „(In dem) Wald, in dem Vater gerne verschwand, häufig am Sonntagabend nach zehn, als die Severka schon zu hatte. Alles was in ihm spannte und gärte, das lud er bei Mutter ab, alles, was ihm auf die Nerven ging, kotzte er vor ihr aus, bis sie zu plärren anfing, und dann griff er sich die Wäscheleine und marschierte in den Wald, um sich aufzuhängen. Später suchten wir ihn dort, Mutter und ich, mit der Taschenlampe leuchteten wir durch den Nebel auf die Bäume und schlotterten vor Angst, er würde an einem Ast hängen." (S. o. A., S. 113)

[21] Vgl.: Holzapfel/Röhlke, 1993, S. 20–98.

[22] Rudiš bietet in seinem Roman am Ende einen Vandam, der spricht: „Nie wieder will ich jemandem eine Lektion erteilen, ihm zeigen, wie das Leben läuft. Zumindest nicht jedem." (Rudiš, J. (2016): Nationalstraße. München, S. 153)

[23] Ahlheim, K. (1990): Mut zur Erkenntnis. Bad Heilbrunn; Hufer, K.-P. (1990): Die neue Subjektivität – ihre Bedeutung für politische Bildung. In: Sarcinelli,

mit seinen Verzauberungs-, Läuterungs- und Verwandlungschancen der Gefühle, Phantasien und Gedanken. Bei einer Aufführung treten diese Chancen dann nochmals pointiert hervor. Eine Aufführung vor Publikum ist zwar nicht notwendig, aber die Arbeitsgruppen sollten sich am Ende der Werkstatt zumindest untereinander ihre erarbeiteten Szenen zeigen. Ein solcher Ansatz eröffnet für den Spieler der Vandam-Rolle und den Mitspielenden die Chance, mit einem Vandam in Kontakt zu kommen, der sich nicht immer gleich schlagen muss, von seinen Gefühlen geritten ist.[22]

IV. Politische Bildung auf dem Weg zu mehr Dialog zwischen Kognition und Emotionalität?

Ahlheim und Hufer haben 1990 mit ihren rationalistischen Konzepten zur politischen Erwachsenenbildung am pointiertesten die dualistische Position des Verhältnisses von Kognition und Emotion vertreten. Eine Einbeziehung der Emotionen in den politischen Bildungsprozess wird demnach als „subjektivistisch" und „therapeutisch" angesehen.[23] Seit den 1990er Jahren gibt es auch nur vereinzelte Diskurse zur politischen Erwachsenenbildung und die Einbeziehung von Emotionalität spielt dabei so gut wie keine Rolle.[24] Erst in den letzten fünf Jahren ist ein Abrücken von der dualistischen Auffassung zu beobachten, vor allem in der auf Schule bezogenen politischen Bildung. So ist vom ehemalig ungebrochenem Prestige der dualistischen Position in allen Beiträgen des aktuellen Journals für politische Bildung (Heft 2/2018)[25] fast nichts mehr übrig. Die Beiträge in diesem Heft zeigen hingegen vielerlei Suchbewegungen nach einem neuen Verhältnis von Kognition und Emotion, vereinzelt auch erste Skizzen zur Konkretisierung dieses Verhältnisses in Bildungssettings. V.a. in den theoretischen Beiträgen kann man feststellen, dass die Autoren von der Politikwissenschaft aus an das Thema herangehen. Auf diese Weise kommen Aspekte von Macht, Herrschaft, Ungleichheit und kapitalistische Verfasstheit von Wirtschaft und Gesellschaft in ihrem Einfluss auf Affekte und Emotionen der Menschen ins Blickfeld. Diese begrifflichen Werkzeuge sind nach wie vor sehr wichtig bei der Analyse von Affekten, Gefühlen und Emotionen. Mit Einschränkung müssen aber diese Analyseebenen durch Begrifflichkeiten und Theorien aus den Neurowissenschaften, der Anthropologie, der Phänomenologie, den Beziehungsphilosophien (u.a. M. Buber, S. Ferenczi, G. H. Mead, M. Merleau-Ponty, G. Marcel, J. Moreno, F. Perls, C. Rogers, H. Petzold), der Humanistischen Psychologie und Pädagogik ergänzt werden, um gerade auch die Dialektik von Individuum und Gesellschaft auf der emotionalen Ebene, die immer auch die körperliche und leibliche Ebene miteinschließt, noch genauer erfassen zu können. Die Kritische Psychologie von Holzkamp und die Kritische Theorie mit der Integration der Psychoanalyse sind einige Schritte weitergekommen im Verständnis der besagten Dialektik, aber ihnen fehlte die Leibanalyse aus der Phänomenologie und Anthropologie und die Erfahrungen aus den Körper- und Leibtherapien und ihren Pendants aus Tanz-, Bewegungs-, Sinnen-, Spiel- und Theaterpädagogik und natürlich auch die Erfahrungen der ostasiatischen Traditionen vom Gleichgewicht der Kräfte und des menschlichen Lebensprozesses aus dem Daoismus, Taoismus, Tantrismus und des Zen-Buddhismus Ups! Ist das nicht ein bisschen Zuviel für ein Menschen- und Forscherleben? Klar! Keiner hat den Stein der Weisheit allein gefunden. Man sollte schon in aller Gelassenheit und Demut ein paar Weisheitssteine mehr anschauen und vor allem auch mal in die Hand nehmen, sprich:

> Politische Bildner sollten an ihrer eigenen Persönlichkeitsentwicklung arbeiten (nicht verbissen, sondern mit Humor und auch spielerisch).

Und das bedeutet für mich heute ganz stark, etwas für die eigene Empathie-, Kommunikations- und Beziehungsfähigkeit zu tun. Wenn diese Fähigkeiten als wichtig für die praktische Bildungsarbeit angesehen und geschätzt werden, hat das nichts mit „Psychokake" zu tun – ein beliebter Vorwurf aus der strammen linken Ecke. Die praktischen Beispiele aus dem genannten Journal für politische Bildung zeigen, wie wichtig solche Fähigkeiten zusätzlich zu den politologischen und soziologischen Wissensbeständen heute[26] in der politischen Bildungsarbeit sind. Etwa arbeitet ein Projekt zum Thema Euroskeptizismus mit dem Dialogkreis.[27] In einem Interview mit Tina Hölzel wird die Beziehungsarbeit mit den Teilnehmern sehr unterstrichen und betont, dass es für die Lernenden wichtig ist, „positive Gefühle und Emotionen gemeinsam erleben zu können."[28] Beeindruckt hat mich auch die Arbeit des aus Israel stammenden Projektes „Betzavta" (= Miteinander), in dem es um eine emotionsorientierte Didaktik zum Demokratielernen geht.[29] Spannend ist immer, zu erfahren, wo und von wem die genannten Akteure gelernt haben, ihre sozialen und personalen Kompetenzen zu entwickeln. Die angedeuteten Wege erinnern mich an meinen eigenen Lernweg zur Humanistischen Pädagogik.

Als Letztes: Ein intensiverer Diskurs zwischen politischer Erwachsenenbildung, außerschulischer Jugendbildung und politischer Bildung im Feld Schule steht an. Die sich eventuell daraus ergebenden Synergien wären angesichts der aktuell bedrängenden politischen Lage und einer gewissen Ratlosigkeit der politischen Bildung dringend nötig.

U. u.a. (Hrsg.): Politikvermittlung und politische Bildung. Bad Heilbrunn, S. 123–142; zur Kritik dieser rationalistischen Ansätze Holzapfel, 2002, S. 339–344.

[24] Vgl. exemplarisch dazu die Ausgabe 2/2003 und 2/2015 der Zeitschrift DIE; In der ersten (1994) bis hin zur dritten Auflage (2009) des Sammelbandes Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. Opladen, ist von Emotionen in der politischen Bildung nicht die Rede; spannend wird es, die gerade erschiene 6. Auflage (2018) nach der Bedeutung der Emotionalität für die (politische) Bildung durchzusehen. Ich freue mich schon darauf, das Buch von Petri, A. (2018): Emotionssensibler Politikunterricht. Frankfurt, zu lesen; die Einleitung, die sie zu ihrem Buch geschrieben hat, begründet meine Freude.

[25] Journal für Politische Bildung Heft 2/2018 hrsg. v. Bundesausschuss Politische Bildung (bap) e. V., Frankfurt.

[26] Sie waren es schon immer, aber das Bewusstsein dafür war nicht so weit verbreitet, geschweige denn die Kompetenz selbst.

[27] Wenzel, K. (2018): 360° Europa – Europa wird rundgemacht! Ein Projekt zum Thema Euroskeptizismus. In: Journal für politische Bildung Heft 2/2018, S. 44–47.

[28] Stockhausen, J./ Wohnig, A. im Gespräch mit Tina Hölzel (2018), In: Journal für politische Bildung Heft 2/2018, S. 50–53.

[29] Koroliuk, R./ Schack, S. (2018): „Betzavta" – Ein besonderer Ansatz zum Demokratie-Lernen. In: Journal für politische Bildung Heft 2/2018, S. 48–50.