

Ergebnisse der bundesweiten online-Befragung von Kursleitenden zu Gefühlen in der Erwachsenenbildung

Weil die EB in den 1960er Jahren noch kein etablierter Bestandteil des Bildungssystems in der Bundesrepublik war, hielt Hans Tietgens mit der Publikation „Lernen mit Erwachsenen“ (1967) ein Plädoyer für die Fachlichkeit. Er bemühte sich, systematische Erträge und Funktionen der Erwachsenenbildung für das Bildungssystem aufzuzeigen. Die Aneignung von Fachwissen wird auch aktuell noch mit funktionaler Handlungsfähigkeit gleichgesetzt. Zur gleichen Zeit legte Tobias Brocher (1967) sein Buch „Gruppendynamik und Erwachsenenbildung“ vor, das mit Abstand zum Bestseller der erwachsenenpädagogischen Literatur wurde (Doerry 1981: 17). Er brachte erstmals die sozial-emotionale Seite der Lernenden und des Lehr-Lernverhältnisses zur Sprache. Reflektiert wurde der Zusammenhang von Sachbezügen und sozialen Bezügen. In den Mittelpunkt gerückt wurden frühere Lernerfahrungen der Teilnehmenden (TN) und Kursleitenden (KL) sowie affektive gruppenspezifische Prozesse. Sie führen zu latenten Spannungen und wirken im Lehr-Lernverhältnis begrenzend. Mit der Fokussierung der sozial-emotionalen Seite des Lehr-Lernverhältnisses fand eine erste Verschiebung von der Fachlichkeit hin zur sozial-emotionalen Seite des Lehrens statt.

Heute lässt sich schwer einschätzen, welche Folgen diese Diskurse damals für die konkreten Kompetenzen der KL hatten. Untersuchungen zum Verhalten der KL zeigen, dass fachlich erfahrene KL mit langjähriger Weiterbildungstätigkeit „weniger Anteilnahme an den Problemen der Lernenden und weniger Anerkennung für deren Leistungen“ (Bräutigam 1984:44) hatten. Fachlichkeit und Gefühle standen lange Zeit in einem Konkurrenzverhältnis zueinander. In diesem Beitrag wird die These vertreten und empirisch untersucht, dass zwischenzeitlich eine Kompetenzverschiebung von der Fachlichkeit und Funktionalität hin zu den Gefühlen stattgefunden hat. Dabei existiert eine Sensibilität für die Gefühle und Empfindungen der TN (TN) ohne die Fachlichkeit zurückzudrängen. Gefühle werden vielmehr als eine eigenständige Größe verstanden, die erst in Kombination mit Fachlichkeit Lernerfolg verspricht. Deutlich wird dies beispielsweise in der Forderung, dass digitales Lernen mehr Beziehungen, Gefühl und Atmosphäre braucht. Oder auch in den Bildungsangeboten zur Nachhaltigkeit: Sie sollten im Ergebnis nicht nur zu Wissen, sondern zu einer verantwortlichen Handlungsfähigkeit führen. Der Wille zur Handlungsfähigkeit wiederum ist auf Gefühle angewiesen.

Im Projekt sinnbild wurden KL zu ihrem Umgang mit den Gefühlen und Empfindungen der (TN) befragt. Für diesen Zweck wurden in einem ersten Schritt Interviews erhoben und qualitativ ausgewertet. In einem zweiten Schritt wurde eine bundesweite schriftliche Befragung durchgeführt und quantitativ ausgewertet. Die Ergebnisse der quantitativen Untersuchung werden im Folgenden dargestellt. Dazu wird in einem ersten Schritt der Stand der Forschung und der theoretische Zugang skizziert. Es folgt das Untersuchungsdesign und die Darstellung der Ergebnisse.

Zum Stand der Forschung und theoretischer Zugang

Der Stand der Forschung zu Bildung und Emotionen in der Erwachsenenbildung ist überschaubar. Wichtige kategoriale Arbeiten haben Arnold (2005), Gieseke (2007) und Holzapfel (2004) vorgelegt (vgl. Ludwig 2020: 329 f.). Die Arbeiten sind emotionspsychologisch geprägt und stellen die wechselseitige Verbindung von Emotion und Kognition heraus. Sie kritisieren Einseitigkeiten, insbesondere die Auffassung, dass Gefühle irrational seien (Gieseke 2007: 18) und machen darauf aufmerksam, dass empirische Untersuchungen in der Erwachsenenbildung fehlen. Einen umfassenden Sammelband zu Bildung und Emotionen haben Huber/Krause (2018) vorgelegt. Er macht deutlich, dass sich die Begriffe Emotion und Gefühl nicht trennen lassen und unterschiedliche theoretische Zugänge darstellen. Emotionen werden als individuelle Dispositionen und Determinanten des Lernprozesses betrachtet (Hascher/Brandenberger 2018: 289). Demgegenüber verweist der Begriff 'Gefühl' auf sinnliche Wahrnehmungen und bezieht sich auf den Diskurs zu Ästhetik und Bildung.

Im Projekt sinnbild werden die Kategorien „Gefühl und Empfindung“ verwendet, um die Polarisierung von Emotion und Kognition zu umgehen und Anschluss an den Bildungsbegriff zu finden, der hier bei Schiller ansetzt. Er entwirft Bildung als ein Zugleich von Sinnlichkeit und Vernunft. Jede menschliche Handlung basiert auf der Sinnlichkeit. Die Rationalität der Begriffe allein reicht für die Handlung nicht aus, weil die Ausführung das lebendige Gefühl braucht (Schiller nach Friedauer 2018: 60). Der gebildete Mensch zeichnet sich deshalb durch eine gleichwertige Ausbildung von Sinnlichkeit und Vernunft aus. Dieses Zusammenspiel wird bei Schiller durch das Ästhetische, das Empfindungsvermögen geregelt (ebd.: 64). Für das Entstehen einer Empfindung sind sowohl sinnliche Eindrücke – das Gefühl – als auch Verstandestätigkeit erforderlich. Eine Empfindung entsteht aus der Bewusstwerdung einer sinnlichen Erregung, ist also ein reflexiver Akt. Friedauer macht dies am Beispiel eines Eiswürfels deutlich: Ein Eiswürfel hat die Eigenschaft kalt, wenn ich ihn fühle. Seine Wirkung auf mich als Subjekt dagegen empfinde ich als kalt oder kälter als einen Schneeball. Hier wird nicht mehr der Eiswürfel als Objekt, sondern meine eigene Wahrnehmung der Kälte zum Thema (ebd.:66). Oder: Eine sinnlich wahrgenommene Kursatmosphäre wird mit einer anderen Kursatmosphäre verglichen. Dieser Vergleich ist keine sinnliche Wahrnehmung mehr, sondern eine ästhetische Wahrnehmung auf der Basis meines Empfindungsvermögens. Der Mensch benötigt den Verstand und das Gefühl, um sich in der Empfindung seiner selbst bewusst zu werden. Das Empfindungsvermögen wiederum kann biographisch lernend erweitert werden (Lehmann 2016). Die Empfindung ist auf Selbsterkenntnis ausgerichtet, ihr hängt etwas Kognitives an. Sie ist ein Reflexionsmodus. Demgegenüber bleibt das Gefühl von der Wahrnehmungsreflexion unberührt (ebd.: 67). Die Bildungsaufgabe besteht für Schiller darin, die Gefühle nicht sich selbst zu überlassen, sondern sie über den Akt des Denkens in den ästhetischen Modus einer Empfindung zu überführen. Bildungs- und Lernprozesse sind so gesehen auf Gefühle angewiesen, setzen Gefühle voraus. Mit diesem theoretischen Verständnis wurden die KL interviewt bzw. befragt, um herauszufinden, in welcher Weise sie einen kompetenten Umgang mit Gefühlen und Empfindungen der TN praktizieren, d.h. zulassen bzw. unterstützen (zum Verhältnis von ästhetischer Wahrnehmung, Empfindungsvermögen, Bildung und Lernen vgl. Ludwig 2021).

Untersuchungsdesign

Im Mittelpunkt des Projekts sinnbild stehen KL mit ihrem didaktischen Denken über die Rolle der Gefühle und Empfindungen im Lehr-Lernverhältnis. Untersucht wird, in welcher Weise KL die Gefühle und Empfindungen der TN in ihr didaktisches Denken und Planen einbeziehen, welche Ziele sie verfolgen, wie sie ihr Handeln begründen und welche Erwartungen bzw. welche Wirkungsannahmen sie damit verbinden. Der Untersuchungsgegenstand ist nicht der in Kursen *beobachtbare* Umgang der KL mit Gefühlen im Kurs. Wir erheben ausschließlich die *Sichtweisen der KL* auf ihre Interaktionen mit den TN und auf die damit verbundene Rolle der Gefühle und Empfindungen. Diese Interaktionen begreifen wir als Praktiken, d.h. als Handlungsverlaufsmuster.

Das Projekt sinnbild umfasst eine qualitative und eine quantitative Untersuchung¹. In der qualitativen Untersuchung ging es erstens um die Rekonstruktion der didaktischen Praktiken, die KL im Kursverlauf anwenden. Die Rolle der Gefühle und Empfindungen im didaktischen Denken der KL sollte differenziert entlang einzelner didaktischer Praktiken untersucht werden und nicht pauschal bezogen auf das didaktische Handeln insgesamt. Zweitens zielte die qualitative Untersuchung auf die Umgangsweisen der KL mit Gefühlen und Empfindungen. Dazu wurden in einem ersten Schritt 56 Telefoninterviews erhoben und überwiegend mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet. Im Ergebnis wurden sieben Praktiken rekonstruiert, entlang derer sich die KL didaktisch bewegten. Die Beziehungsarbeit umfasst drei Praktiken. Die inhaltliche Arbeit am Lerngegenstand umfasst 4 Praktiken (vgl. Ludwig 2020: 335 f.):

1. Beziehungsarbeit

1.1 Beziehungsaufbau

1.2 Gegenständliche Raumatmosphäre schaffen

1.3 Hinführen auf den Gegenstand/partizipative Kursplanung

2. Inhaltliche Vermittlungsarbeit

2.1 Einführung des Lerngegenstandes

2.2 Neues Wissen mit altem vergleichen und reflektieren

2.3 Möglichkeiten für Positionierungen schaffen

2.4 Praxistransfer

Die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung waren eine zentrale Grundlage für die Erstellung des Fragebogens für die schriftliche online-Befragung. Der Fragebogen wurde bundesweit an Einrichtungen der allgemeinen und betrieblichen Bildung versandt mit der Bitte, ihn an die KL weiterzuleiten. Bei einem Rücklauf von 387 Fragebögen waren 322 für die Auswertung verwertbar. Im Ergebnis gibt es eine breite Streuung der Kurse hinsichtlich: zeitlicher Kursstruktur, Kursgröße, Fachbereiche, Einrichtungstypen, allg. vs. betrieblicher WB, Arbeitszeit vs. Freizeit, Teilnehmendenfinanzierung, Alter, Zertifizierung, Curriculum vs. freier Planung, Vertrautheitsgrad der Akteure. Auch die KL-Merkmale sind breit gestreut hinsichtlich: Gender, Alter, Erfahrung in der EB, Beschäftigungstyp in der EB, Hauptberuf,

¹ Das Projekt sinnbild wurde mit eigenen Mitteln der Professur Erwachsenenbildung an der Universität Potsdam durchgeführt. Besonderer Dank für ihr außerordentliches Engagement gilt den studentischen Mitarbeiter*innen Christien Radecki und Jasper Withloh.

Bildungsabschluss, pädagogische Ausbildung, Selbstverständnis und der Motive, in der EB tätig zu sein.

Darstellung der Ergebnisse

Praktik 1.1: Beziehungsaufbau

Ziele des Beziehungsaufbaus:

Nur ca. 11 % der KL fühlen sich für die Beziehungen im Kurs nicht zuständig und sehen ihre Aufgabe ausschließlich in der inhaltlichen Vermittlungsarbeit.

Die Herstellung guter Beziehungen durch die Zuwendung zu den TN ist für die große Mehrheit der KL (89 %) eine wichtige Aufgabe zu Beginn des Kurses und während dem Kursverlauf. Bezogen auf die Einrichtungen zeigt sich, dass KL aus staatlichen Einrichtungen weniger Wert auf Beziehungsarbeit legen, als Dozenten aus kirchlichen Einrichtungen, Stiftungen oder der VHS.

Durch vertrauensvolle Beziehungen sollen sich die TN mit ihren Reflexionen im Kurs sicher fühlen können. Eine wechselseitige Anerkennung der TN in ihrer Verschiedenheit ist das Ziel dieser Beziehungsqualität.

77 % der KL wollen während der Kennenlernphase im Kurs herausfinden, was die TN persönlich an der Veranstaltung interessiert. 12 % der KL setzen ihre Priorität bei den Empfindungen der TN. Sie wollen die Erwartungen und Ängste der TN kennenlernen.

Methoden für den Beziehungsaufbau:

Bei den Methoden für den Beziehungsaufbau zeigt sich ein polares Verhältnis zwischen KL, die kurze Vorstellungen bevorzugen und KL, die mit umfassenden Kennenlernrunden arbeiten. Jede Variante wird von jeweils ca. 43 % der KL repräsentiert. Methoden der Wahl für umfassende Kennenlernrunden sind beispielsweise Spiele und Fragerunden während der Kennenlernphase und in Feedback-Runden während dem Kursverlauf.

Die Polarisierung zwischen kurz und umfassend hängt mit dem zeitlichen Umfang des Kurses zusammen. In Kursen mit einer Länge bis zu einem Tag werden überwiegend kurze Vorstellungen gewählt. Vermutlich, um ausreichend Zeit für die inhaltliche Arbeit zu haben. Bei Kursen mit größerem zeitlichem Umfang (ab 2 Tagen) sind umfassende Kennenlernrunden das Mittel der Wahl.

Die Stimmungen im Seminarverlauf sind für 78 % der KL eine wichtige Einflussgröße für die Beziehungsqualität.

Dabei existieren Unterschiede in der Vorgehensweise und hinsichtlich der Bedeutung, die der Reflexion der Stimmungsqualität zukommt. Während dem Seminar sprechen 51 % der KL schlechte Stimmungen direkt an und unterbrechen dafür die inhaltliche Arbeit. 27 % der KL reservieren die Thematisierung der Stimmungen für feedback-Runden.

Nur 18 % der KL sind hinsichtlich der Thematisierung von Stimmungen sehr zurückhaltend und sprechen die Stimmung nur dann an, wenn die Zusammenarbeit gefährdet ist. Nur ca. 3 % der KL betrachten solche Gespräche nicht als Bestandteil des Seminarverlaufs und verlegen diese Reflexionen außerhalb der Kurszeiten.

Praktik 1.2: Eine gegenständliche Atmosphäre schaffen

- a. 39 % der KL bemühen sich bei gegebener Ausstattung, den Raum mit Blick auf den Lernerfolg der TN zu gestalten.
- b. 16 % der KL priorisieren das Willkommensgefühl bei der Raumgestaltung: die TN sollen sich willkommen fühlen
- c. 9 % der KL ist es wichtig, dass die Raumatmosphäre dem Kursthema entspricht.
- d. Für 6 % der KL hat bei der Raumgestaltung der reibungslose Kursablauf Priorität.

Nur 6 % der KL begründen die Raumgestaltung rein funktional. 25 % (b und c) priorisieren in ihrer Begründung das Gefühl, 39 % priorisieren den Lernerfolg im Sinne von Fachlichkeit. Es sind in beiden Fällen Prioritäten, die mit der Antwort angegeben werden, denn auch die Antworten b. und c. beinhalten Fachlichkeit, so wie die Antwort a. mittels Erfolg die Empfindung umfasst.

23 % der KL würden gerne Anpassungen vornehmen, sehen aber für eine Umgestaltung nur wenig Möglichkeiten. 7 % der KL führen keine Raumgestaltung durch. Zusammengefasst bearbeiten damit 30 % der KL den Aspekt gegenständliche Raumatmosphäre nicht oder nur sehr eingeschränkt. Umgekehrt betrachtet, gestaltet die Mehrheit der KL (70 %) den Kursraum, um in inhaltlicher Hinsicht und mit Blick auf das Empfindungsvermögen (mit unterschiedlicher Priorität) zu unterstützen.

Praktik 1.3: Gemeinsame Kursplanung/Hinführung auf den Gegenstand

Im Unterschied zur Einführung in den Gegenstand (vgl. Praktik 2.1) geht es bei der Hinführung um Fragen der biographischen Bedeutsamkeit des Themas für die TN und darum, gemeinsam mit den TN entlang ihrer unterschiedlichen Lerninteressen die Inhalte des Kurses zu planen. Die unterschiedlichen Lehrinteressen und Lerninteressen münden in einer gemeinsamen Kursplanung, welche im Erfolgsfall die Erwartungen der TN an die Themen im Kurs aufgreift.

Bei 50 % der KL stehen bei der gemeinsamen Kursplanung zu Kursbeginn die Gefühle der TN im Vordergrund. Sie wollen Lust auf das Thema machen und Ängste als auch Widerstände der TN zur Sprache bringen.

22 % der KL wollen die bisherigen positiven und negativen Lernerfahrungen der TN als auch das Vorwissen der TN zur Sprache bringen.

Zusammenfassend lässt sich für diese Praktik festhalten, dass 72 % der KL bei der gemeinsamen Kursplanung die Gefühle der TN ansprechen wollen.

27 % der KL haben vor allem eine inhaltlich-funktionale Perspektive: Sie wollen das Vorwissen aktualisieren und die TN mit dem Thema vertraut machen.

Die Vorstellung ihrer Kursplanung wird von den KL wie folgt begründet:

41 % der KL wollen in einer gemeinsamen Planung zu Kursbeginn die Erwartungen, Erfahrungen und Ängste der TN gegenüber dem Thema zur Sprache bringen.

Weitere 37 % der KL weisen darauf hin, dass auch während des Kursverlaufs thematische Interessen der TN einbezogen und die Planung verändert werden kann.

Nur 16 % der KL wählen eine wenig partizipative Variante: Ihnen geht es darum, den TN Orientierung zu geben und den Kursverlauf transparent zu machen. Eine Planungsänderung ist hier nicht intendiert.

Selbstverständnis der KL zu ihrer eigenen Kursplanung:

11 % der KL sehen sich als sehr flexible Planer, die von den Bedürfnissen der TN geleitet sind. Eine deutliche Mehrheit der KL (81 %) definiert sich als strukturiert Planende, die aufgrund von TN-Wünschen auch offen für Veränderungen sind.

Nur 2 % der KL verstehen sich als klar durchgeplant. Abweichende thematische Interessen werden in diese Planung nicht integriert. In diesen Fällen wird auf andere Stellen (Kurse, Materialien) verwiesen.

Fasst man die drei Praktiken zum Arbeitsbündnis zusammen wird deutlich, dass die KL den Gefühlen und Empfindungen der TN in hohem Maße Raum geben. Die Herstellung einer guten Beziehungsqualität ist für die große Mehrheit der KL eine wichtige Aufgabe, die bei zeitlich kurzen Kursen in Konkurrenz zum eigenen Anspruch Wissensvermittlung steht. Auch die Gestaltung der Raumatmosphäre steht im Spannungsverhältnis von zwei Zielen: Wissensvermittlung bzw. Lernerfolg einerseits und Vertrautheits- sowie Sicherheitsgefühl andererseits.

Bei der gemeinsamen Kursplanung ist die überwiegende Mehrheit der KL offen für die Wünsche, Interessen und Ängste der TN.

Praktik 2.1. Einführung in das Thema/in den Gegenstand

Zum Verhältnis von zweckorientiertem Wissen und Gefühlen bei der Konstitution des Lerngegenstandes:

Gefühle und Empfindungen spielen für 84 % der KL bei der Konstitution des Lerngegenstandes eine wichtige Rolle. Sie gelten als Voraussetzung, damit die TN ein angemessenes Verständnis vom Gegenstand und Handlungsfähigkeit erlangen. Von den 84 % reflektieren 32 % der KL die mit dem Lerngegenstand verbundenen Gefühle explizit im Kurs.

Zum Verhältnis von Lernaspekten der TN und Lehraspekten der KL:

Inhaltliche Fragen der TN zeigen an, dass sie mehr oder weniger vom Gegenstand berührt sind und ein Lerninteresse verfolgen.

Weil Lerninteressen das Tor zum Lernprozess darstellen, greifen 88 % der KL wichtige Fragen der TN auf.

Nur 8 % der KL greifen Fragen der TN eher selten auf. Nur 2 % der KL sehen in Gefühlen einen Störfaktor.

Zur Einführung neuen Fachwissen:

42 % der KL knüpfen bei der Einführung neuen Fachwissens an den biographischen Erfahrungen der TN an, um ihnen Sinnbezüge und Empfindungen zu ermöglichen. 32 % der KL knüpfen an das Vorwissen der TN an, um das neue Wissen anschaulicher darstellen zu können. In den Erfahrungen erinnerte Gefühle und das Vorwissen der TN sind zusammengefasst für 74 % der KL wichtige Ansatzpunkte bei der Einführung neuen Fachwissens.

Nur 13 % der KL prüfen das Vorwissen der KL um zu klären, an welcher Stelle die Vermittlung beginnen kann.

Objekte, Kunstkarten oder Metaphern werden aus unterschiedlichen Gründen in Kursen verwendet. Die Objekte sollen positive Gefühle auslösen oder erinnern und so eine Brücke zum neuen Wissen bauen.

38 % der KL erwarten sich von den Objekten mehr Anschaulichkeit. Hier dominiert der fachliche Aspekt.

33 % der KL wollen mit den Objekten mehr Lebendigkeit und eine gute Stimmung im Kurs schaffen oder die Aufmerksamkeit der TN gewinnen (9 % der KL).

11 % der KL möchten mit den Objekten die Empfindungen der einzelnen TN gegenüber dem Lerngegenstand zur Sprache bringen.

Die Begründungen „Stimmung, Aufmerksamkeit, Empfindungen“ liegen auf der Gefühls- und Fachebene und werden von 53 % der KL genutzt.

Praktik 2.2 Neues Wissen mit altem vergleichen und reflektieren

Die Ziele dieses Vergleichs- und Reflexionsprozesses sind:

- a. Besseres Verständnis der TN für das neue Wissen schaffen (40 % der KL).
- b. Die Passung des neuen Wissens zum alten prüfen (27 % der KL).
- c. Zur Sprache bringen, wie die TN zum neuen Wissen stehen (26 % der KL).

Während das Ziel „besseres Verständnis für das neue Wissen“ (a) die Fachebene priorisiert, thematisieren die Ziele „Passung“ und „Positionierung“ (b und c) die Fach- und Gefühlsebene. Etwas mehr als Hälfte der KL (53 %) verfolgen die beiden Ziele b und c.

Umgang mit im Kurs aufkommenden positiven und negativen Gefühlen:

- a. TN werden von den KL ermuntert ihre Gefühle auszudrücken, um die Spannbreite der Gefühle im Kurs transparent zu machen 46 % der KL.
- b. TN sollen ihre Gefühle ausdrücken können, weil das den Lernerfolg unterstützt 38 % der KL.
- c. Bei negativen Gefühlen werden gute Argumente dargelegt, um die Nützlichkeit des neuen Wissens aufzuzeigen 15 % der KL.

84 % der KL ermuntern die TN ihre Gefühle auszudrücken (a und b). 15 % der KL versuchen mit Überzeugungsarbeit negative Gefühle zu verändern (c). Der Versuch Gefühle umzupolen dürfte von den TN als übergriffig empfunden werden und zu Widerstandshandlungen führen.

Perspektivwechsel auf das neue Wissen können den TN deutlich machen, dass nicht nur eine Perspektive möglich ist und deshalb Entscheidungen für die Wahl der eigenen Perspektive erforderlich werden. 25 % der KL arbeiten ohne Perspektivwechsel bei der Einführung neuen Wissens. 75 % arbeiten mit Perspektivwechsel.

Die Begründungen der KL für Perspektivwechsel lauten:

- a. um vielfältige Perspektiven zur Bewältigung von Problemen kennenzulernen 22 % der KL
- b. um das neue Wissen zu üben und im Austausch mit anderen anwenden zu können 20 % der KL
- c. um die eigene Perspektive mit der Perspektive der anderen vergleichen und sich entsprechend positionieren zu können 11 % der KL.

- d. um die mit den Perspektiven verbundenen Gefühle der anderen nachempfinden (Empathie) und daraus Konsequenzen für die eigene Perspektive ziehen zu können
21 % der KL.

Die Begründungen liegen bei 42 % der KL auf der fachlich-funktionalen Ebene (a und b), bei 32 % der KL auf der Fach- und Gefühlsebene (c und d).

Praktik 2.3: Möglichkeiten für Positionierungen schaffen

TN positionieren sich je nach ihrer Empfindung zustimmend oder ablehnend/widerständig zum Lerngegenstand. Das kann mehr oder weniger bewusst erfolgen.

Zur Rolle der Positionierungen im Kurs:

- a. Für 58 % der KL spielen diese Positionierungen eine große Rolle. Es ist ihnen wichtig, dass sich die TN im Kurs offen positionieren können.
- b. 27 % der KL sind gegenüber Positionierungen vorsichtig und lassen sie nur zu, wenn die Inhalte im Vordergrund bleiben.
- c. 15 % der KL geben keine Möglichkeiten für Positionierungen.

85 % der KL (a und b) verbinden die Fach- und Gefühlsebene mittels der Positionierungen. Nur 15 % vermeiden zu- bzw. ablehnende Aussagen der TN zum aktuellen Inhalt.

Kontroverse Diskussionen als Form der Positionierung:

- a. 4 % der KL versuchen kontroverse Positionierungen zu vermeiden
- b. 70 % der KL lassen kontroverse Diskussionen begrenzt zu und zwar dann, wenn sie nicht vom Thema abweichen.
- c. 19 % der KL ermuntern die TN mit ihren Positionierungen auf die laufende Diskussion Einfluss zu nehmen. Auch dann, wenn sie von ihrer ursprünglichen Planung abweichen müssen.

Gegenüber kontroversen Diskussionen sind die KL vorsichtiger im Vergleich zur Rolle der Positionierung durch einzelne TN. Eine deutliche Mehrheit (b) lässt Positionierungen nicht nur zu. Sie ist gegenüber kontroversen Positionierungen zugleich vorsichtig und befürchtet, den Diskussionsverlauf nicht mehr steuern zu können. Nur 19 % der KL sind an dieser Stelle risikobereiter.

Stimmungen wie Langeweile/Desinteresse als Form der Positionierung der TN:

- a. 55 % der KL greifen die Stimmung auf und passen den Kursverlauf entsprechend an.
- b. 30 % der KL sprechen die Stimmung an und machen Vorschläge zum weiteren Vorgehen.
- c. 14 % der KL gehen nicht auf die Stimmungen ein, weil es der eigene Zeitplan nicht zulässt.

Eine deutliche Mehrheit von 85 % der KL (a und b) greift Stimmungen als Gefühlsäußerungen der TN explizit auf.

Praktik 2.4: Praxistransfer

- a. Für 92 % der KL sind Übungen im Seminar unverzichtbar, um Praxistransfer zu ermöglichen. Nur 8 % der KL arbeiten ohne Übungen.

- b. Von den 92 % der KL sehen 54 % in den Übungen eine notwendige Voraussetzung, damit die TN ihre eigene Handlungsfähigkeit erleben können.
- c. 21 % der KL wollen die TN auf bestimmte Gefühle in der zukünftigen Praxis vorbereiten.
- d. Für 17 % der KL ist es wichtig in der Übung zu sehen, wer von den TN das fachliche Wissen beherrscht.

Für 75 % der KL (b und c) ist es wichtig, dass die TN in der Übung die Praxis und ihre Handlungsfähigkeit empfinden können. Dabei spielt die Verbindung von Fachlichkeit und Gefühl eine Rolle. 17 % der KL priorisieren die Begründung auf einer rein fachlichen Ebene (d).

Rollenspiele sind für 73 % der KL eine passende Methode, um Wissen in praktisches Handeln zu überführen. Nur 15 % arbeiten ohne Rollenspiele.

Von den 73 % der KL

- a. nutzen 30 % der KL die Erfahrungen der TN für die Gestaltung der Rollenspiele.
- b. Nur 14 % der KL nutzen eigene Szenarien für das Rollenspiel.
- c. 29 % der KL legen Wert darauf, dass die TN im Rollenspiel verschiedene Perspektiven erleben.

Die Mehrheit der KL (a und c) begründen die Rollenspiele mit Erfahrungen und Empfindungen der TN, verbinden also das Fachliche mit den Empfindungen. Nur 14 % priorisieren eine ausschließlich fachliche Begründung (b).

Ausblick

Das Projekt sinnbild stellt einen ersten Versuch dar, den didaktischen Umgang der KL mit den Gefühlen und Empfindungen der TN empirisch zu erheben. Dabei wird deutlich, dass das didaktische Handeln bei der überwiegenden Mehrheit der KL auf die Gefühlswelt und das Empfindungsvermögen der TN abhebt. Das gilt für alle sieben Praktiken. Eine Verschiebung von der Fachlichkeit/Funktionalität hin zu Gefühl und Empfindungen hat in der Praxis stattgefunden. Dabei steht die starke Fokussierung in der Praxis im Kontrast zu der geringen wissenschaftlichen Thematisierung der Gefühle.

In praktischer Hinsicht helfen diese ersten Ergebnisse, die Gefühle und Empfindungen der TN zum Gegenstand pädagogischer Weiterbildung von KL zu machen. Wenn Bildung das Zugleich von Sinnlichkeit und Vernunft ist und sich im Empfindungsvermögen zeigt, dann sollten KL entlang der didaktischen Praktiken die Kompetenz entwickeln, die Erweiterung des Empfindungsvermögens der TN zu unterstützen.

Literatur:

Arnold, Rolf (2005): Die emotionale Konstruktion von Wirklichkeit. Beiträge zu einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler

Bräutigam, Gregor (1984): Kursleiterverhalten und seine Auswirkungen auf das Lernen. (bmp: berichte-materialien-planungshilfen). Frankfurt a.M

Brocher, Tobias (1967): Gruppendynamik und Erwachsenenbildung. Zum Problem der Entwicklung von Konformismus oder Autonomie in Arbeitsgruppen. Braunschweig

- Doerry, Gerd (1981): Soziale emotionale Bedingungsfaktoren des Lernverhaltens von Erwachsenen. In: Doerry, Gerd (Hrsg.): Bewegliche Arbeitsformen in der Erwachsenenbildung. S. 9–62. Braunschweig
- Friedauer, Denise (2018): Gefühl und Empfindung. Über ihre Bedeutung für ästhetische Bildung im Kontext von Schillers Theorie. In: Huber, Matthias; Krause, Sabine (Hrsg.): Bildung und Emotion. S. 59 – 74. Wiesbaden
- Gieseke, Wiltrud (2007): Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. Bielefeld
- Hascher, Tina; Brandenberger, Claudia C. (2018): Emotionen und Lernen im Unterricht. In: Huber, Matthias; Krause, Sabine (Hrsg.): Bildung und Emotion. S. 289 - 312. Wiesbaden.
- Holzapfel, G. (2002): Leib, Einbildungskraft, Bildung. Nordwestpassagen zwischen Leib, Emotion und Kognition. Bad Heilbrunn
- Huber, Matthias; Krause, Sabine (Hrsg.) (2018): Bildung und Emotion. Wiesbaden
- Lehmann, Harry (2016): Gehaltsästhetik. Paderborn
- Ludwig, Joachim (2020): Geht das unter die Haut? Zur Rolle der Gefühle in der Erwachsenenbildung. In: Dörner, Olaf; Iller, Carola; Schüßler, Ingeborg; von Felden, Heide; Lerch, Sebastian (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung. S. 327–340. Opladen, Berlin, Toronto
- Ludwig, Joachim (2021): Wie lassen sich ästhetische Bildungsprozesse in Tanz-, Theater- und Performanceprojekten theoretisch fassen? Eine Heuristik. In: Hartmann, Anne; Kleinschmidt, Katarina; Schüler, Eliana (Hrsg.): Subjekte Kultureller Bildung, S. 37–54. München
- Tietgens, Hans (Hrsg.) (1967): Lernen mit Erwachsenen. Von den Arbeitsweisen der Erwachsenenbildung. Braunschweig