



Prof. Dr. Malte Brinkmann
Forschungskolloquium Allgemeine Erziehungswissenschaft

„Emotionen – erziehungswissenschaftliche Perspektiven“

Zweiwöchig mittwochs, GS 7, Raum 235, 16.00 Uhr – 20.00 Uhr st.

Termine: 17.04., 08.05., 22.05., 05.06., 19.06., 03.07 2019

Gefühle, Emotionen und Stimmungen sind in Prozessen und Praktiken des Lernens, des Erziehens, des Unterrichtens, der Bildung und Sozialisation omnipräsent. Gefühle gelten über alle Ansätze und Disziplinen hinweg als zentrale Momente einer lernenden und bildenden Erfahrung. Seit ca. 15 Jahren werden Emotionen im Zuge des sog. emotional turn in vielen Disziplinen (und damit auch in der Pädagogik) als ‚vergessene Zusammenhänge‘ wiederentdeckt.

Gefühle, Emotionen und Stimmungen sind aber schwer zu erschließen. Als besondere Herausforderung für ihre Erforschung gelten ihre Flüchtigkeit, Uneindeutigkeit, Subjektivität und ihre Unberechenbarkeit, aber auch ihr Überwältigungs- und Widerfahrnischarakter sowie ihre Beharrlichkeit. Im Kolloquium werden wichtige Forschungsfragen der Emotionsforschung angesprochen (etwa das Verhältnis zwischen Emotion, Kognition und Körper bzw. Leiblichkeit sowie die Spannung zwischen Kulturalität und Situativität bzw. Universalität) – mit der Perspektive auf eine Bildung der Gefühle durch Gefühle.

17. 04. 2019: Theorie der Gefühle

In einem ersten Zugang sollen ausgehend von konkreten Erfahrungen (Beispiele) gegenstandstheoretische Überlegungen zu einer Theorie der Gefühle angestellt werden. Philosophische, soziologische, anthropologische und pädagogische Perspektiven auf Emotionen sowie unterschiedliche Emotionstheorien werden unterschieden und aktuelle Fragen und Probleme der Emotionsforschung thematisiert und diskutiert. Affekttheoretisch werden Emotionen und Gefühle von Stimmungen und Atmosphären unterschieden.

Texte:

Senge, Konstanze; Schützeichel, Rainer (2013): Hauptwerke der Emotionssoziologie. Wiesbaden: Springer VS. (Einleitung).

Demmerling, Christoph; Landweer, Hilge (2007): Philosophie der Gefühle. Von Achtung bis Zorn. Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler. (Einleitung)

Huber, Matthias; Krause, Sabine (2018): Bildung und Emotion. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. (Einleitung)

08. 05. 2019: Schelers Phänomenologie sozialer Gefühle I: Liebe und Wert

Schelers Phänomenologie der Gefühle beginnt mit seinem frühen Text zum ordo amoris. Liebe ist nicht von irgendwelchen anderen psychischen Phänomenen ableitbar, sondern die ursprünglichste Form von Erkenntnis. Sie ist schöpferisch, indem sie Werte entdeckt und sie verwirklicht. Unser Verhältnis zur Welt gründet nicht in Projektionen, sondern in der von Liebe ermöglichten emotionalen Bejahung des Anderen als Anderem, von Lebewesen als Lebewesen, von Natur als Natur. Ausgehend von Schelers Perspektive auf

Liebe werden Fragen nach der Priorität des Gefühls in Welt- und Selbstrelationen, Fragen nach dem Zusammenhang von Vernunft und Gefühl sowie nach dem Zusammenhang von Liebe, Sexualität, Lust und Sympathie sowie pädagogische Fragen nach dem Zusammenhang zu Bildung und Sorge thematisiert und diskutiert.

Texte:

Max Scheler (1986): *ordo amoris*: Schriften aus dem Nachlass. Band 1. Zur Ethik und Erkenntnislehre, hg. von Manfred S. Frings, Bonn: Bouvier-Verlag Herbert Grundmann, S. 345-377.

ergänzend:

Matthias Schlossberger (2018): Vernunft oder Gefühl, Max Scheler über Liebe im (außer)moralischen Sinne. In: *Der blaue Reiter. Journal für Philosophie*, Heft 42, S. 59-62.

Robert Spaemann (2000): Daseinsrelativität der Werte. In: *Person und Wert: Schelers Formalismus – Perspektiven und Wirkungen*, hg. von Christian Bermes/Wolfhard Henckmann/Heinz Leonardy, München: Carl Alber, S. 29-46.

22. 05. 2019: Schelers Phänomenologie der Gefühle II: Sympathie und Scham

Scheler untersucht das für Phänomenologie und Sozialforschung insgesamt wichtige Problem des Fremdverstehens bzw. des Verstehens anderer in seinem Buch „Wesen und Formen der Sympathie“ als Frage des Gefühls, genauer des Mitgefühls (Sympathie). Seine Differenzierung von Verstehen, Nachfühlen, Teilnehmen und Mitleiden als Aspekte des Mitgefühls sind sowohl für die qualitative Sozialforschung als auch pädagogische Zusammenhänge (für Praktiken der Erziehung, der Sorge bzw. Caring, des Lehrens und Unterrichtens) sehr bedeutsam.

Schelers Phänomenologie der Scham greift sozialtheoretische und emotionstheoretische Aspekte auf, die ebenfalls für pädagogische Belange von großer Wichtigkeit sind. Scham wird hier gegen den eurozentrischen Rationalismus als Ursprung des Selbstbewusstseins und damit als Beginn und Anfang von Bildung und Lernen bestimmt.

Texte:

Max Scheler (1985): *Wesen und Formen der Sympathie*, hg. von Manfred S. Frings, Bonn: Bouvier-Verlag (Auszüge).

Rudolph Bernet (2003): Zur Phänomenologie von Lust und Scham. In: *Vernunft und Gefühl. Schelers Phänomenologie des emotionalen Lebens*, hg. von Christian Bermes, Wolfhart Henckmann und Heinz Leonardy, Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 25-38.

Matthias Schlossberger (2003): Das Mitgefühl als Gefühl. In: *Vernunft und Gefühl. Schelers Phänomenologie des emotionalen Lebens*, hg. von Christian Bermes, Wolfhart Henckmann und Heinz Leonardy, Würzburg 2003, S. 39-50.

05.06.2019: Matthias Schlossberger (Berlin):

Schelers Theorie der Intersubjektivität. Entwicklungspsychologie, Gestaltpsychologie und Philosophie im Dialog

Häufig wird die Frage, was wir machen, wenn wir Andere verstehen, mit Verweis auf Schelers Theorie der "unmittelbaren Fremdwahrnehmung" beantwortet: Im Lächeln des Kindes nehmen wir unmittelbar (also ohne einen Schluß vom Gebaren des Körpers auf Seelisches) wahr: das Kind ist fröhlich. Dabei kommt mitunter zu kurz, dass Schelers Theorie der Sympathieformen viel reicher ist, weil sie auch zu erklären vermag, wie sich Menschen zueinander und miteinander verhalten, bevor sie die Erfahrung des Anderen als Anderen ma-

chen. Ausgehend von Schelers Theorie der Gefühle (und seiner Unterscheidung von vier Klassen) wird verständlich, welche Gefühle das Band der Sympathie zwischen Menschen ermöglichen (und welche "privat" sind).

19.06. 2019 Johannes Türstig (Berlin) / Jie Peng (Berlin) : Praxistheoretische Überlegungen zur Praxis des Erziehens (Johannes Türstig)

Für die Erziehungswissenschaften ist Erziehung einer der zentralen Grundbegriffe. Eine Vielzahl von Theorien beschäftigen sich mit den Grundlagen und Voraussetzungen von Erziehung sowie ihrer Systematisierung in Bezug zu anderen Grundbegriffen (z.B. Bildung und Lernen). Von Erziehung in theoretischer und/oder begrifflicher Hinsicht lässt sich die *Praxis des Erziehens* unterscheiden, die sich aus konkreten Praktiken zusammensetzt (z.B. zeigen, fragen, disziplinieren, strafen, beraten, auffordern, helfen, ...). Diese Praktiken finden auch ohne Bezug zu einer Theorie der Erziehung alltäglich statt. In diesem Verständnis stellt Erziehung somit eine „unvermeidliche soziale Tatsache“ (Bernfeld) dar.

In diesem Vortrag soll zunächst ein Überblick über die inzwischen sehr vielfältigen praxistheoretischen Ansätze gegeben werden. Daran anschließend möchte ich als erste These darlegen, warum die praxistheoretische Fokussierung der Praktiken des Erziehens im aktuellen erziehungstheoretischen Diskurs überfällig ist. Dazu soll zunächst die Praxis des Erziehens aus einer praxistheoretischen Perspektive bestimmt und systematisch von anderen Praxen unterschieden werden. In diesem Zusammenhang sollen auch Fragen, Grenzen und Probleme einer praxistheoretischen Bestimmung von Praktiken des Erziehens thematisiert werden. Ziel ist dabei, zum einen eine erziehungstheoretische Bestimmung von Praxistheorie(n) und zum anderen eine praxistheoretische Bestimmung von Erziehung zu leisten.

Daran anschließend soll der zweiten These nachgegangen werden, dass die Perspektive Pierre Bourdieus im Rahmen der Vielfalt praxistheoretischer Zugänge für die Erfassung von erzieherischen Praktiken besonders fruchtbar ist, da sich in Bourdieus Theorierahmen eine implizite Theorie des Erziehens identifizieren lässt. Auf diese implizite Theorie des Erziehens, die es ermöglicht, Erziehung als „Produkt“ (strukturierte Struktur), als Praktik (strukturierende Struktur) sowie als pädagogisch initiiertem Bruch mit dem bestehenden Habitus zu erfassen, soll hier ein erster Ausblick gegeben werden.

Text: Schmidt, Robert (2017): Praxistheorie. In: Gugutzer/Klein/Meuser (Hrsg.): Handbuch Körpersoziologie – Band 1: Grundbegriffe und theoretische Perspektiven, Springer VS, Wiesbaden, S. 335-344.

Aufmerksamkeit und Zeigen im Unterricht — eine videographische Studie (Jie Peng)

Im Alltag ist Aufmerksamkeit ein bekanntes Phänomen. Lebensweltlich ist sie als Begriff und Phänomen nicht „rein“ vorhanden, sondern in vielfältige Praxen und Horizonte eingebunden: Die Eltern, Erzieher*innen und Lehrer*innen sind jeweils anders aufmerksam auf ihre Kinder. In der Erfahrung der Aufmerksamkeit ist man aufmerksam auf die soziale Regeln und Normen, auf das Umfeld und die Anderen. Aufmerksamkeit im Alltag ist ein praktisches und unreflektiertes Phänomen. Es wird erst auffällig in Momenten negativer Erfahrung, dann also, wenn Aufmerksamkeit problematisch wird in Erfahrungen der Irritation und des Nicht-Könnens. Die Arbeit am Begriff (Hegel) hat dieses Selbstverständliche zu entdecken, zu systematisieren und theoretisch zu erfassen.

Ich möchte in meinem Vortrag herausarbeiten, dass Aufmerksamkeit *erstens* eine anthropologische Voraussetzung des Lernens und Lehrens sowie der Bildung und Erziehung ist. Aufmerksamkeit tritt *zweitens* im Unterricht in unterschiedlichen Praktiken auf. Sowohl Lehrer*innen als auch Schüle*innen steuern Aufmerksamkeit. Das erzieherische Aufmerksam-Machen und das lernendes Aufmerksam-Werden verschränken sich in einer situativen Interaktion und werden von dem Zeigen der Lehrer*innen und Schüler*innen begleitet. *Drittens* kann Aufmerksamkeit differenziert werden in die Erfahrungen des Auffallens, Aufmerkens und Bemerkens. Es wird immer *etwas Bestimmtes oder jemand bestimmtes* bemerkt. Abschließend werde ich mich mit der Frage befassen, inwiefern Aufmerksamkeit im Unterricht normative Aspekte beinhaltet.

Diese Aspekte werden anhand von Videos, die in deutschen und chinesischen Schulunterricht gewonnen wurden, analytisch aufgewiesen.

03. 07. 2019 | Martin Weber-Spanknebel (Berlin)/ Dieter Franz Obermaier (Berlin):

„Gemeinschaft und/als Pädagogik? Überlegungen zu *Gemeinschaft* bei Eugen Fink“ (Martin Weber-Spanknebel)

„Dem Phänomen nach ist uns allen ‚Gemeinschaft‘ bekannt und vertraut“, sagte Eugen Fink (1905-1975) in einem Vortrag von 1953. Zugleich lässt sich aber auch eine Unschärfe jener Merkmale oder Kriterien feststellen, die angeben, was Gemeinschaft ausmacht, die bestimmen, wann sie vorliegt oder wie sie sich z.B. von Gesellschaft abgrenzt. Trotz dessen eignet Gemeinschaft zumeist eine positive Vorstellung eines unproblematischen Zusammenseins oder einer ursprünglichen Nähe und Identität (Gertenbach et al.). Nicht selten wurde Gemeinschaft deswegen auch in der Pädagogik eine wichtige Stellung beigemessen (z.B. Rousseau, Natorp). Solche harmonischen Vorstellungen von Gemeinschaft sind verschiedentlich kritisiert worden. Dabei rückt die Unverfügbarkeit der Gemeinschaft in den Mittelpunkt, in der sich das Gemeinsame und Verbindende in der erfahrenen Gemeinsamkeit entzieht (Esposito, Nancy). Bereits einige Jahre vor den neueren dekonstruktivistischen Konzeptionen von Gemeinschaft entwickelt Fink seine Überlegungen zur ‚menschlichen Gemeinschaft‘ und greift bereits jene Probleme der entzogenen und grundlosen Identität auf. Schließlich thematisiert Fink Gemeinschaft aber nicht allein philosophisch, sondern entwirft mit seinem Konzept der *Frage-* und *Beratungsgemeinschaft* vor allem eine pädagogisch Perspektive. Mit seiner sowohl politisch-philosophischen wie auch pädagogischen Bestimmung von Gemeinschaft vermag Fink besonders für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs und der Frage nach einer pädagogischen Gemeinschaft produktiv gemacht werden.

Im Rahmen meines Promotionsvorhabens, das pädagogische Werk Eugen Finks systematisch zu erschließen, soll in diesem Vortrag ein Zwischenschritt gegangen werden. Dabei wird zunächst Finks Verständnis von Gemeinschaft herausgearbeitet, um es anschließend im aktuellen pädagogischen Diskurs zu verorten. Als Impuls für die anschließende Diskussion des Themas dient ein mehrfach gehaltener und überarbeiteter Vortrag von Fink, der nun im Rahmen der Eugen Fink Gesamtausgabe zugänglich gemacht wurde.

Text: Fink, Eugen. 2018 [1953]. Ontologische Probleme der Gemeinschaft. In *Existenz und Coexistenz, Eugen Fink Gesamtausgabe*, Bd. 16, hrsg. Annette Hilt, 787—806. Freiburg: Karl Alber.

ergänzend: Gertenbach, Lars, Henning Laux, Hartmut Rosa und David Strecker. 2010. Eine kulturhistorische Systematik des Gemeinschaftsbegriffs (Kapitel I). In *Theorien der Gemeinschaft. Zur Einführung*, hrsg. dies., 17-53. Hamburg: Junius

Lebendiges Verstehen: Phänomene des Lebendigen in der Landwirtschaft und deren Bedeutung für eine Agrarbildung für nachhaltige Entwicklung (Dieter Franz Obermaier)

Die Megatrends der Digitalisierung, Vernetzung und Automatisierung von Produktionsprozessen treiben auch in der Landwirtschaft in eine neue Runde der Technologiespirale industrieller Transformation von Agrarkultur voran. Technisierung, technisches Handeln und Technikwissen sind dabei drei sich wechselseitig verstärkende Teilprozesse einer spiralförmig verlaufenden Dynamik des Technotops, aus der heraus Landwirtschaft weitgehend nur noch aus einer technischen Perspektive wahrgenommen wird. „Wir machen nicht nur Technik, sondern sie macht auch etwas mit uns (Randow 2014). Denn Technik als Teil unserer Lebenswelt verändert ihrerseits unsere Gewohnheiten, Sichtweisen. Normen und Wissensbestände.

Demgegenüber eröffnet die phänomenale Erfahrung von Wachstumsprozessen und das Vermehren von Nutzorganismen in der agrarischen Praxis eine ganz andere Perspektive auf Landwirtschaft. Die Beteiligung lebender Tieren, Pflanzen und Mikroorganismen ist unmittelbar erfahrbar und die Reflexion der landwirtschaftlichen Produktionsprozesse verweist auf den originär organischen Charakter der landwirtschaftlichen

Produktion als Teil des Ökotops.

Agrarprodukte sind nicht von Menschen hergestellt wie Autos oder Kühlschränke, sondern sie „wachsen“ und „vermehrten“ sich und sind unmittelbarer Ausdruck der Produktionsleistung der beteiligten Lebewesen. Diese Nutzorganismen sind anders als im Handwerk oder der Industrie keine klassischen Werkstoffe oder Betriebsmittel, die von Menschen verarbeitet werden, sondern sind selbst produktiv tätig. Holz wächst nur an Holz. Tomaten nur an Tomaten. Und auch die Forellen können nur mit Forellen gezüchtet werden. Und umgekehrt sind es nicht die Maschinen, die die landwirtschaftlichen Produkte hervorbringen, keine Melkmaschine gibt Milch, kein Mähdrescher erzeugt Weizen. Der organische Produktionsprozess unterscheidet Agrarkultur grundlegend von den Produktionsprozessen anderer Wirtschaftssektoren wie Handwerk und Industrie. „Wachstum“ und „Vermehrung“ zeichnen als charakteristische Phänomene des Lebendigen den landwirtschaftlichen Erzeugungsprozess aus.

Die Kennzeichen lebendiger organischer und lebloser technischer Prozesse unterscheiden sich prinzipiell in ihrer Eigengesetzlichkeit und ihrer Eigenlogik bzw. ihrem Eigensinn. Bollnow weißt in „Mensch und Raum“ auf diese Unterschiede hin und war Inspiration und theoretische Grundlage für meine Arbeit.

Text: Otto Friedrich Bollnow (1963): *„Mensch und Raum“ (Auszüge)*