

**TINA HÖLZEL &  
DAVID JUGEL**

**„Da kannst du Freunde verlieren!“  
Politische Bildung, Emotionen und Bindung –  
Zur Aufklärung eines fachdidaktischen Irrtums**

Tina Hölzel & David Jugel

## »Da kannst du Freunde verlieren!«

### Politische Bildung, Emotion und Bindung – Zur Aufklärung eines fachdidaktischen Irrtums

»Weil, wenn jetzt einer so erzählt über Politiker und so erzählt: er [hat] auch schon geschrieben: ›Merkel sollte abgeschoben werden‹ - Und schon wieder ist da drin ein Politik so. Und natürlich wird es dann Diskussionen und Streitereien geben.« Was ein junger Berliner Schüler im Rahmen der Begleitstudie zum Projekt Lernort Stadion<sup>1</sup> beschreibt, ist seine Wahrnehmung politischer Bildung. Genauer formuliert er, dass Bildungssituationen, in denen »schon wieder« ›Politik drin ist‹, »natürlich« zu »Diskussionen und Streitereien« führen. Mit dieser Einschätzung von politischen Themen als Gefahr für den zwischenmenschlichen Umgang und als potenzieller Störfaktor in politischen Bildungsprozessen scheint der Berliner Schüler nicht allein zu sein. Blickt man am Beginn dieses Beitrags auf den Diskurs um Emotionen in der politischen Bildung, so zeigt sich – auch in diesem Sammelband –, dass Emotionen von Politikdidaktikerinnen und Politikdidaktikern<sup>2</sup> nicht selten mit negativen und störenden Gefühlen wie Neid, Wut, Angst, Hass und Scham verknüpft betrachtet werden. Dieser Annahme liegt oft eine diffuse Trennung zwischen einer kognitiven, damit sachlichen, und emotionalen, damit unangebrachten Auseinandersetzung zugrunde. Der Politikdidaktiker Achim Schröder stellte sogar die These auf, dass politische Bildung und ihre Didaktik in Anlehnung an Descartes' Diktum ›Ich denke also bin ich‹ von der Vorstellung geprägt sei, dass wir die Emotionen beiseitelassen müssten, um zu vernünftigen und tragfähigen politischen Lösungen zu gelangen (vgl. 2017: 1). Wenngleich diese Vorstellung nicht für den gesamten Diskurs generalisierbar

scheint, wollen wir jene Illusion der notwendigen Trennung von Denken und Fühlen auflösen und mehr noch deutlich machen, dass für eine (inklusive) politische Bildung eine Verflechtung von Denken und Fühlen, u. a. in Form von Bindungsstrukturen einer Gruppe und Themen der politischen Bildung von höchster Bedeutung ist. Gerade für Fragen der Politisierung und Motivation (vgl. Schröder 2017: 1) soll durch diesen Beitrag sichtbar gemacht werden, dass es von erheblichem Interesse ist, wie Denken und Fühlen miteinander verwoben sind und wie uns ein anderer Einbezug der Emotionen in die Bildungsarbeit gelingen könnte.

Dazu wird zunächst dem Verständnis von Emotionen und Gefühlen sowie deren Bedeutung für (politisches) Lernen nachgegangen. Im Anschluss daran wird anhand einer Fallbeschreibung empirisch auf die Bedeutung von Emotionen und Gefühlen für politische Bildungsprozesse entlang von Äußerungen von Schülerinnen und Schülern geblickt.

## 1. Emotionen als zentraler Prozess von Lernen

Der Begriff Emotion setzt sich zunächst aus den lateinischen Wörtern *ex* (heraus) und *motio* (Bewegen und Erregung) zusammen (vgl. Herz 2014: 17). Seit jeher wird über diese basale Übersetzung hinaus diskutiert, was Gefühle bzw. Emotionen seien und welche Rolle diese für das (Er-)Leben von Wirklichkeit spielen. Dazu finden sich unzählige definitorische Ansätze, die letztlich so uneinheitlich sind, dass man von einer »definitorischen Lücke« ausgehen kann (Petri 2018: 22).

Als basalste Vorstellung können Emotionen als psychische Zustände betrachtet werden, in denen sich objektive Realität in subjektiver Befindlichkeit widerspiegelt (vgl. Herz 2014: 18). Emotionen sind also – und das sollte trotz vielfältiger definitorischer Vorstellungen gemein sein – Zustände, mit denen der Mensch auf äußere Zustände reagiert.

Es stellt sich jedoch die Frage, inwiefern diese Reaktionen bewusst oder unbewusst sind und in welchem Verhältnis Emotionen zu Denken und kognitiven Vorstellungen stehen. Noch heute sind Diskurse von der Leib-Seele Vorstellung Descartes' und der damit verbundenen Trennung zwischen Denken (*Ratio*) und Fühlen (*Emotio*) geprägt. Obgleich bereits Descartes' Zeitgenosse Spinoza die Einheit von Körper und Geist und damit eine Untrennbarkeit von *Ratio* und *Emotio* nachzuweisen versuchte, bleibt die Vorstellung verschiedener Pole im Menschen tief im Alltagsbewusstsein verhaftet (vgl. Damasio 2013: 213 ff.). Dies zeigt sich aktuell auch immer wieder in Forderungen nach mehr Sachlichkeit und weniger Emotionalität in politischen Debatten.

Die Psychologie und Neuropsychologie des 20. und frühen 21. Jahrhunderts befassen sich ausführlich mit der Verfasstheit psychischer Funktionsweisen und haben beeindruckend den Zusammenhang zwischen der individuellen Konstruktion von Sinn und emotionalen Prozessen nachgewiesen. Doch steht Sinn erst am Ende eines komplexen evolutionären Prozesses von Mechanismen, mit denen zunächst alle Lebewesen ausgestattet sind, die ganz ohne Denkprozesse auskommen, um Grundprobleme des Lebens zu lösen. Dabei geht es um die Aufrechterhaltung des eigenen Systems, der alle Lebewesen unterliegen, die sogenannte Homöostase. Homöostatische Mechanismen sorgen dafür, dass einfache Reaktionen auf die Umwelt folgen, entweder durch Annäherung und Verstärkung von Aktivität (Erregung) oder durch Meidung und Verringerung der Aktivität (Ruhe, Stille). Diese Prozesse finden je nach Komplexität der Organismen auf verschiedenen Ebenen statt. Basale Prozesse kennen wir als Reflexe (Schreckreaktionen) oder Triebe (Hunger, Durst, Sexualität), während komplexere Prozesse beim Menschen durch Emotionen gesteuert werden (vgl. Damasio 2013: 43 ff.). Emotionen haben demnach eine wichtige homöostatische Orientierungsfunktion:

*»Positive Emotionen geben uns die Orientierung, auf Kurs zu bleiben und die Umwelt weiter zu erforschen, während negative Emotionen uns veranlassen, Anpassungen hinsichtlich unserer aktuellen Situation vorzunehmen« (Cozolino 2007: 97f.).*

Jantzen beschreibt die Orientierung entlang unserer Emotionen als einen Raum-Zeit-Prozess, der durch eine »fließende Gegenwart als Übergangsort« geprägt ist (2012: XII). Dieser Übergangsort ist unter anderem durch Bedürfnisse beeinflusst, die aus der Vergangenheit bis in die Gegenwart hineinreichen.

*Emotionale Erfahrungen beeinflussen als vergangenheitsgeprägte Marker fortwährend gegenwärtige Wahrnehmungen, Entscheidungen und Handlungen mit dem Blick auf die zu erwartende Zukunft.*

So haben Menschen, die in der Schule positive Erfahrungen gemacht haben, wie zum Beispiel Anerkennung und Erfolgserlebnisse in einem bestimmten Fach, das Bedürfnis, diese Erfahrungen erneut zu machen und vice versa. Damit kommt es gleichzeitig zur Bildung von sogenannten Zielmotiven (die Erfahrung erneut machen wollen bzw. motiviert sein für das Fach). Jantzen spricht dabei von Zeit generierenden Prozessen: »Diese Prozesse organisieren das jeweils zeitliche Optimum der Vermittlung von Subjekt und Welt« (2012: XIII). Emotionen übernehmen dabei die Bewer-

tung, ob durch eine vorausseilende Widerspiegelung der Zukunft (eine Erwartung) eine Bedürfnisbefriedigung stattfinden wird oder nicht – ob also Aktivität angebracht ist oder nicht. Emotionen sind folglich (multi-)oszillatorische Zeitgeber, also wechselseitige Vermittler zwischen vergangenen Erfahrungen, den daraus sich ergebenden Bedürfnissen und einer möglichen zukünftigen Befriedigung dieser.

*Emotionale Erfahrungen und Erwartungen prägen Motivationen und die Herstellung von Sinn.*

Je nach emotionaler Besetzung, also positiver oder negativer Erfolgserwartung, entsteht aus dem Bedürfnis ein Motiv. Ist in einer Situation anzunehmen, dass durch eine Handlung ein positives Ergebnis zu erwarten ist, entsteht ein Zielmotiv – das Subjekt ist motiviert, die zum Ziel führende Handlung durchzuführen. Durch das sich bildende Motiv kann für das Subjekt Sinn entstehen (vgl. Jantzen 2012: 83). Sinn kann hier als eine psychisch strukturierende Größe verstanden werden, die in klassischen dualistischen Vorstellungen eigentlich der Ratio und weniger der Emotio zugesprochen würde. Durch die dargelegte zentrale Kopplung der Orientierungsgebenden Struktur von Emotionen und der Herstellung von Sinn konnte jedoch aufgezeigt werden, dass die Entstehung von Sinn ohne Emotionen nicht denkbar ist. Ein Dualismus von Kognition und Emotion gilt inzwischen als überholt, stattdessen geht die aktuelle neuropsychologische Forschung von einer emotional-kognitiven Einheit des menschlichen Erlebens aus (vgl. Steffens 2016: 34).

*Menschen erleben alles auf emotional-kognitive Weise – dabei sind im Erleben Emotion und Kognition nicht zu trennen.*

Emotionen haben jedoch nicht nur die intrapsychische Funktion der Orientierung, sondern sind auch zentrales Element interpsychischen Austauschs zwischen Menschen.

Für die interpsychischen Prozesse ist die Abgrenzung von Emotionen, Affekten und Gefühlen relevant. Auch hier gibt es verschiedenste Definitionen bzw. teilweise synonyme Verwendung der Begriffe.

*Emotionen sind Orientierungshilfen innerhalb des Menschen selbst und Werkzeuge zum Austausch mit anderen Menschen.*

Wir berufen uns an dieser Stelle auf Leontjew, der Affekte als »plötzliche und blitzartig«, gar reflexartig entstehende Handlungen beschreibt

(ganz ähnlich der Rechtsauffassung einer Straftat im Affekt, vgl. dazu Petri 2018: 48f.), während Gefühle das subjektive »emotionale Erleben« darstellen (zit. n. Jantzen 2010: 142). Emotionen sind innere psychische Prozesse, die nicht direkt der unmittelbaren subjektiven Steuerung unterliegen. Sie können körperliche Reaktionen in Mimik oder Haltung, aber auch innerorganische z. B. hormonelle Effekte hervorrufen (Damasio 2013: 38). Die subjektive Wahrnehmung dieser Zustände, also das Fühlen der körperlichen Reaktion, kann als Gefühl beschrieben werden. Diese Wahrnehmung und Bewertung der Emotionen sind wiederum sozial und kulturell geprägt, also erlernt (vgl. Herz 2014: 19).

*Den Umgang mit eigenen Emotionen und deren Regulation erlernt der Mensch nicht allein, sondern im stimulierenden Austausch mit anderen. Kein Mensch kommt folglich mit der Fähigkeit auf die Welt, die eigenen Emotionen zu regulieren. Diese Kompetenz kann nur in geeigneter emotionaler Interaktion erlernt werden.*

Erst an der Stelle der Wahrnehmung einer Emotion kann der Mensch durch Regulation auf den Umgang mit der Emotion einwirken. Die Regulationsfähigkeit wird vor allem in emotional stimulierenden Interaktionen (Dialog) erworben, indem auf neuraler Ebene solche Interaktionen zum Aufbau und zur Verstärkung synaptischer Verbindungen führen, was nichts anderes ist, als der neurale Prozess des Lernens. Gleichzeitig führen hingegen Stress, Ablehnung und fehlende Interaktion »zum Verlust von Neuronen in allen kortikalen- limbischen Zentren« (Cozolino 2007: 111) und so zum erschwerten oder gar verhinderten Lernen, insbesondere des Erlernens der Affektregulation. Bei länger anhaltender Abwesenheit von Interaktion (Deprivation/Isolation) hat dies schwere psychopathologische Folgen (siehe dazu die Arbeiten von Rene Spitz u. a. 1970 und 1976).

*Lernen findet in Interaktionen statt, die von emotionaler Zuwendung geprägt sind. Positive und bestärkende emotionale Räume ermöglichen es überhaupt erst zu lernen, während negative und ablehnende Umgebungen das Lernen erschweren oder sogar unmöglich machen.*

Vereinfacht kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass positiv besetzte emotionale Interaktionsmomente Menschen für Lernprozesse aufschließen, während negativ emotional besetzte Momente bzw. gestörte oder abgebrochene Interaktionen den Menschen für Lernprozesse verschließen (vgl. Steffens 2016: 34).

So führen solche positiv besetzten Interaktionen zum Aufbau und der Verstärkung von synaptischen Verbindungen und damit dem neurologi-

schen Aspekt des Lernens (vgl. Cozolino 2007: 110). Bei nicht dialogischen Interaktionsprozessen, z. B. durch Vernachlässigung, Misshandlung, Mobbing, Hospitalismus, fehlende Möglichkeiten von Austausch durch mangelnde Sprachkenntnisse, reagiert der Körper nicht nur mit Stressreaktionen und das Lernen ist gehemmt, sondern es kann bei anhaltender Dauer sogar zu Schädigungen kommen (vgl. Herz 2014: 27).

Folglich sind Emotionen auch ein zentraler Aspekt politischen Lernens. Es sind nicht die Emotionen selbst, die in einer hitzigen Debatte als störend empfunden werden, sondern häufig die Unfähigkeit der Teilnehmenden, mit den Impulsen, die aus ihren Emotionen hervorgehen, umzugehen. Das Gelingen einer Debatte als Interaktion, bei der gelernt wird, ist davon abhängig, ob die Interaktion so geführt wird, dass negative Emotionen entweder reguliert werden können oder keine negativen Emotionen entstehen (vgl. Cozolino 2007: 111). Ist die Interaktion von Anerkennung und Zugehörigkeit geprägt, so trägt sie zum Gelingen, also auch zum Lernen bei. Findet kein wechselseitiger Austausch statt, z. B. in Form von Verweigerung zum Diskurs, eines Schlagabtauschs von Argumenten, die sich nicht aufeinander beziehen oder gar in Form gegenseitiger Anfeindungen, dann sind in der Folge Emotionen oder daraus hervorgehende Handlungen zu erwarten, die politische Bildnerinnen und Bildner natürlich als störend empfinden und als »emotionalisiert« beschreiben. Sie sehen dabei aber nur eine Seite von Emotionen, die Lernen beeinflusst. Die andere Seite, die positive Folgen haben kann, wird schnell übersehen und ist doch zentral. Eine Forderung nach einer rein rationalen und ent-emotionalisierten politischen Debatte ist daher nicht nur verkürzt, ja gar unmöglich, sondern verstellt auch den Blick für die Ursachen von problembehafteten Diskursen. Die Ursache besteht u. a. in zu vielen Erfahrungen mit fehlender Offenheit und Zugewandtheit. Diese konnten neurowissenschaftlich als Austausch in einem zeitlich aufeinander abgestimmten Muster von Aktion → Reaktion → Gegenreaktion → usw. (in Form von Resonanzmustern) nachgezeichnet werden und führten im Ergebnis zu einer Bindung zwischen den interagierenden Teilnehmenden (vgl. Schore 2003). Damit verknüpfen sich die neurowissenschaftlichen Kenntnisse mit den Ergebnissen der bindungstheoretischen Forschung und postulieren gemeinsam, dass Bindung ein zentraler Moment für Entwicklung und Lernen ist (vgl. Jantzen/Feuser 2014).

*Bindung ist im Kontext von Emotion und Interaktion ein Marker, der anzeigt, ob Lernprozesse begünstigt werden.*

Für politische Bildung heißt das, dass die Frage nach Emotionen und Bindung keine Frage mehr sein kann, die der allgemeinen Pädagogik überlas-

sen werden kann, sondern dass diese Kategorien zentral auf Gegenstände der Fachdidaktik einwirken und folglich in diesem Kontext betrachtet werden müssen. Im Folgenden soll dies vor dem Hintergrund empirischer Befunde erfolgen, um abschließend Hypothesen für den Umgang mit Emotionen und Bindung für politische Bildungsprozesse ableiten zu können.

## 2. »Da kannst du Freunde verlieren!« Die Bedeutung von Vertrauen und Bindung für politische Bildungsprozesse – eine Fallbeschreibung

Konnte bereits als wichtigste Erkenntnis herausgestellt werden, dass (politisches) Lernen nicht ohne Emotionen und nur schwerlich ohne Bindung gedacht werden kann, so bleibt die Frage offen, welche fachdidaktischen Konsequenzen sich aus diesem Befund heraus entwickeln.

Keinesfalls liegt es uns an dieser Stelle nahe, zu behaupten, dass der politikdidaktische Diskurs Emotionen bisher gänzlich ausgespart hätte, aber der Fokus innerhalb solcher Debatten lag vor allem darauf, den emotionalen Charakter politischer Lernprozesse als ›lernhinderlich‹ zu labeln und eine vermeintlich objektive, sachlich-rationale und damit nicht selten wissenszentrierte politische Bildung zu fordern.

*Emotionen werden in der politischen Bildung häufig als Störfaktor wahrgenommen, weniger als zentrales Element von Lernen.*

Wird die Frage nach der Bedeutung von Emotionen für politisches Lernen an das Praxisfeld gestellt, so zeigt sich hier ein ähnliches Bild. Praktikerinnen und Praktiker der politischen Bildung zeigen zwar oft ein besonderes Bewusstsein dafür, dass Beziehung das ›A und O‹ sei, verstehen weiterführend politische Lernprozesse jedoch nach anfänglicher Beziehungsarbeit mehr als davon losgelösten, objektiven und rein kognitiven Prozess, der auf den Kern des Politischen, zentrale Kategorien und Prozesse verweisen muss (vgl. Besand/Hölzel/Jugel 2018: 43 ff.).

Wir möchten nun an dieser Stelle zeigen, dass politische Bildung vielfach Emotionen einbeziehen und für gelungene Bildungsprozesse nutzen kann, sich der Bedeutung und des besonderen Stellenwertes emotionaler Prozesse jedoch noch bewusster werden muss. Dies muss unseres Erachtens in zweierlei Hinsicht geschehen:



## a) Emotionen als Gegenstand politischer Bildung

Die Überlegung, Emotionen stärker als Gegenstand politischer Bildung zu benennen und mitzudenken wird u. a. von Heidenreich (2012) und Besand (2016) postuliert. Kritisiert wird dabei, dass sich politische Bildung weitestgehend einer sachlichen und rationalen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen und politischen Fragen verpflichtet fühlt und dabei leicht übersieht, dass Emotionen gerade in der politischen Bildung – mehr als in anderen Bildungsbereichen – in doppelter Hinsicht eine Rolle spielen (vgl. ebd.). Im ersten Sinne sind Emotionen und die Frage danach, wie sie »erweckt, gepflegt, verdrängt werden und wie sie zu benennen sind, [selbst] eine hochgradig politische Frage« (Heidenreich 2012: 10).

*Emotionen selbst sind zentraler Teil des politischen Prozesses und somit auch ein bedeutender Lerngegenstand der politischen Bildung.*

Diesem Verständnis schließen wir uns an. Im Fokus des vorliegenden Beitrags stehen jedoch weniger die Emotionen als Lerngegenstand politischer Bildung, sondern vielmehr ...

## b) Emotionen als zentrales Element und Voraussetzung politischen Lernens

Um sich dieser zweiten Erkenntnis zu nähern, greifen wir auf empirische Ergebnisse einer zweijährigen Begleitstudie zu »Lernort Stadion« zurück, die wir im außerschulischen Bildungsbereich durchgeführt haben (vgl. Besand/Hölzel/Jugel 2018). Bei der Betrachtung des gesamten Begleitprozesses fällt auf, dass sowohl die Forschenden wie auch die Co-Forschenden (in diesem Fall die Teamer/-innen der intensiv betreuten Standorte) dann auf besonders interessante sowie für inklusives Lernen relevante Erkenntnisse gestoßen sind, wenn Emotionen sowie der Aufbau und Erhalt oder aber die Gefährdung von Bindungen sichtbar wurden (vgl. ebd.: 71 f./86 f.).

So zeigte sich einer der zentralsten Befunde und zugleich eine der herausforderungsreichsten Erkenntnisse für eine inklusive politische Bildung darin, dass politische Bildungsarbeit auf besondere Weise auf Emotionen in Lernprozessen eingehen muss, da sie ihre Teilnehmenden sonst überfordert. Diese zunächst allgemein anmutende Erkenntnis trifft die politische Bildung jedoch im Kern, und zwar in einem ihrer didaktischen Prinzipien: der Orientierung an den Adressatinnen und Adressaten. Geht dieses Prinzip davon aus, dass politische Bildung besonders dann gelingt, wenn

die Themen und Zugänge an den Bedürfnissen der Teilnehmenden orientiert sind (vgl. Petrik 2014: 241 ff.), zeigen unsere Ergebnisse einen bisher nicht entdeckten Fallstrick auf.

## Fallbeschreibung Lernort Stadion: Die ›Pressekonferenz‹

Sichtbar wurde das Problem u. a. bei der Methode ›Pressekonferenz‹, in der sich je zwei Teilnehmende mit einem vorgegebenen Fragebogen vorstellen. In einer Variante des Spiels, die wir beobachten konnten, wird die Methode am ersten Tag der Projektwoche mit einer Hauptschulgruppe durchgeführt, die sich aus sechs verschiedenen Klassen zusammensetzt und in der sich die Schülerinnen und Schüler untereinander kaum kennen. Im Zentrum des Fragebogens und der anschließenden Diskussion stand die Frage, was die Teilnehmenden tun würden, wenn sie Chefin oder Chef von Deutschland wären. Obwohl sich auf diesen Impuls hin bei der Durchführung eine aus Sicht der Teamenden durchaus politische Diskussion ergab, zeigten sich im nachgelagerten Interview mit Teilnehmenden erhebliche Probleme. Ohne dass sich das in der Handlungssituation ›Pressekonferenz‹ eindeutig hätte beobachten lassen, zeigten die Jugendlichen erhebliche Abneigungen gegenüber einigen Fragen. Ein Schüler beschreibt dieses Problem wie folgt:

*TN4: »Nein, ich finde, was da nicht länger stehen sollte: Was ist, wenn wir Chef wären. Was wir verändern würden. Ja weil das ist so / da ist einerseits auch so ein bisschen wirklich Politik drin so. Weil dadurch kann man auch Freunde so verlieren, weißt du? Weil wenn jetzt einer so erzählt über Politiker und so erzählt: er (hat) auch schon geschrieben: Merkel sollte abgeschoben werden. Und schon wieder ist darin ein Politik so. Und natürlich wird es dann Diskussionen und Streitereien geben. Lieber sollte ma sowas lieber rausnehmen und was andere schreiben, weil ich glaube, wir würden / wir würden, uns würde das jetzt egal sein, wir würden ja eh kein Chef von Deutschland. Ja, weißt du« (#00:15:34-3#).*

In der Aussage, dass man mit dieser Frage Freundinnen und Freunde verlieren könne, liegt eine besondere und überaus bedeutungsvolle Information. Politische Themen, das wird hier sichtbar, erscheinen den Jugendlichen zumindest potenziell beziehungsgefährdend. Die Jugendlichen beschreiben hier, dass sie befürchten, durch die Beantwortung der Fragen bei Mitschülerinnen und Mitschülern oder auch Teamerinnen und Teamern in Misskredit zu fallen. Sie möchten gern offen antworten, sie wollen gleichzeitig aber auch ihr Gegenüber durch kontroverse Positionen<sup>3</sup> nicht verletzen.

*Viele politische Themen sind nicht nur gesamtgesellschaftlich hoch emotional aufgeladen – sie werden auch von Teilnehmenden politischer Bildungsangebote als potenzielle Gefahr für die Bindung zu anderen wahrgenommen.*

Berücksichtigt man zusätzlich die Heterogenität der Gruppe auf verschiedenen Ausschlusslinien, verhärtet sich der Befund. So sind viele der Schülerinnen und Schüler in migrationserfahrenen Familien aufgewachsen. Nun mögen die Teamenden den Bezug und ihre Steuerung der politischen Diskussion im Anschluss an die ›Pressekonferenz‹ über die deutsche Innenpolitik hinaus hin zu Themen wie der aktuellen Türkei- oder Asylpolitik geradezu als Beweis für eine besondere Orientierung an den Adressatinnen und Adressaten bzw. als Lebensweltbezug wahrgenommen haben. Doch auch hier zeigen die Schülerinnen und Schüler im Interview eine deutlich andere Bewertung der Situation auf. Die Teilnehmenden nehmen die Lebensweltorientierung durch die Teamerinnen und Teamer als eine vorurteilsbehaftete Zuschreibung wahr. Konkret wird für die anwesenden Schülerinnen und Schüler mit kurdischen und türkischen biografischen Bezugspunkten durch diese Zuschreibung gar eine ›ungefährliche‹ Äußerung unmöglich, und sie werden in ihrer scheinbaren ›Andersartigkeit‹ exponiert, sollen sie doch nun nicht über deutsche Politik diskutieren, sondern Stellung beziehen zu politischen Fragen ›ihrer Herkunftsländer. Die Jugendlichen selbst beschreiben dies wie folgt:

*TN4: »Nein, aber guck mal, wenn zum Beispiel einer hat schon gesagt, die Frage, ich will jetzt nicht von dem Lehrer den Namen sagen, hat der schon so eine Frage gestellt, ja was sagst du denn zu der Türkei mit den politischen Grund, so. Das ist so. Sows sollte man nicht generell sagen. Man sollte den auch gar nicht so schwierige Sachen fragen, so, weil er wird das doch gerne auch ehrlich beantworten oder auch gar nicht darüber reden, sondern einfach was anderes sagen, so weißte?«*

*[...] I1: Und spricht ihr aber, spricht ihr in der Schule oder spricht ihr unter Freunden über politische Sachen?«*

*TN1: »Ja, also schon so über die Türkei. Es gab ja auch einen Putschversuch in der Türkei, darüber haben wir auch mit den Freunden diskutiert, warum die das machen. Wer ist schuld dran und sowas.«*

*TN4: »Und jeder hat seine eigene Meinung so, weißt du. Weil wenn ich jetzt sage, ja diese Putschversuch, also privat reden wir so, aber halt alleine jetzt. Wenn man auf einer Konferenz fragt, ja was sagst du zu der Situation in der Türkei oder so. [...] Vielleicht gibt es einen so richtig so so, weil er auch richtiger Türke ist oder so*

*(unv.) wenn der sagen würde, ne ich bin voll dagegen so gegen diese Sachen und so. In der Türkei will ich, dass das geändert wird, dann würd ich schon Gewalt dran gehen (unv.) Niemand sollte einfach über diese türkische Politik reden so am besten so, weil es ist am besten so. Dass man auch in gar kein Streit reingezogen wird. Generell dieses Thema, diese Frage sollte einfach weggehen und einfach eine andere Frage so stellen.« (I2\_B2\_16M)*

Keinesfalls ist es hier so, dass die Schülerinnen und Schüler nicht über Innen- oder Außenpolitik sprechen, aber sie tun dies »privat« und »halt alleine« unter Freunden und nicht im Rahmen einer »Pressekonferenz«, in der sie aufpassen müssen, da sie die Position der anderen nicht kennen und vermeiden wollen, dass man in einen »Streit reingezogen wird«. Gleichwohl ist die Reaktion der Teamerinnen und Teamer auf die Dynamik der Diskussion aus ihrer Sicht nicht unbegründet, sondern greift den einleitenden Gedanken auf, schnell und frühestmöglich zum Kern politischer Bildung vorzudringen.

*Schülerinnen und Schüler sprechen über emotional besetzte politische Themen ihrer Lebenswelt mit Familie sowie Freundinnen und Freunden – das heißt nicht, dass sie dies unter allen Umständen auch im Kontext politischer Bildung tun wollen.*

Es soll auch nicht der Anschein erweckt werden, dass dieser Befund generalisierbar sei und den Ansatz der Lebensweltorientierung per se als ungeeignet beschreibt. Vielmehr soll dafür sensibilisiert werden, dass ein lebensweltorientierter Ansatz politischer Bildung nicht ohne diagnostischen Einbezug emotionaler Präpositionen im inklusiven Kontext gelingen kann. Denn:

*Lebensweltorientierung ist ein zweischneidiges Schwert. Sie kann einerseits durch die Nähe zur eigenen Erfahrungswelt besonders starke Motive der Beteiligung schaffen, aber andererseits eben nicht festlegen, wie diese Motive gelagert sind - ob sie also positive oder eher negative Emotionen einbeziehen.*

Folglich kann eine lebensweltliche Orientierung auch durch eine besonders hohe negative Emotionalität geprägt sein und wie in unserem Beispiel dazu führen, dass die beobachtete Erfahrung z. B. in Bezug auf türkische Politik wiederholt und dominant zu Streit geführt hat und folglich als zu erwartende Widerspiegelung der Zukunft eher vermieden wird. Lebensweltorientierung führt in diesem Moment zu einer eingeschränkten Teilhabe basierend auf der emotionalen Vorerfahrung und der daraus resultierenden zu erwartenden zukünftigen Entwicklung der Situation: die Schülerinnen und Schüler können sich einem solchen Diskurs nicht ohne starke Bedenken öffnen, da sie die Erfahrung im Freundeskreis und auch

gesamtgesellschaftlich gemacht haben, dass eben diese Themen ›Streit‹ auslösen. Die Gewissheit, dass der vorliegende Raum politischer Bildungspraxis als sicherer und geschützter Rahmen des Austausches fungiert, ist in ihrem Fall noch nicht gesichert, da es sich um den ersten Projekttag handelt. Die Abwägung, diesen unsicheren Rahmen mit einem in Streit und Verletzung bzw. sogar Gewalt ausartenden Diskurs einzugehen, fällt ganz klar aus: »Generell dieses Thema, diese Frage sollte einfach weggehen«.

Zu Beginn von Bildungssituationen mit unbekanntem Gruppen oder konfliktbehafteten Beziehungsstrukturen wird deutlich, dass der Bereich bindungsgefährdender Themen mit lebensweltlichen Bezügen zunächst groß erscheint. Themen, die sowohl an der Erfahrung der Schülerinnen und Schüler ansetzen und gleichzeitig Bindung aufbauen, sind anfangs schwer zu entdecken.

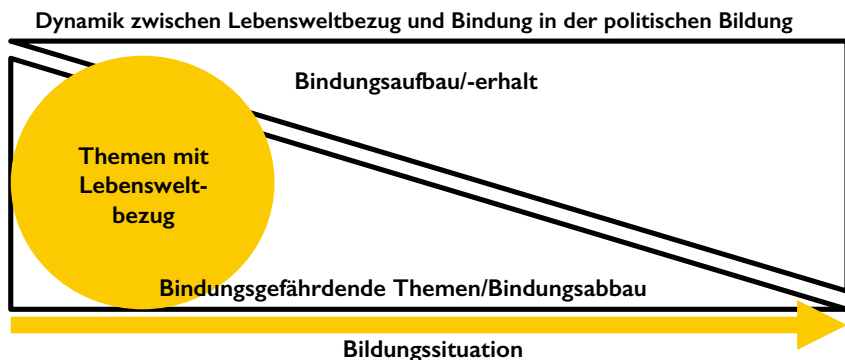


Abb. 1 (eigene Darstellung)

*Es hat sich gezeigt, dass vor allem Anerkennungskulturen sowie kooperativ-arbeits-teilige und nicht auf Konkurrenz basierende Methoden, die Gruppen häufig an einem gemeinsamen Produkt geteilte Erfolgserlebnisse ermöglicht, zum Aufbau von Bindung führt. Thematisch ist es dabei sinnvoll, lebensnahe Themen zu nutzen, diese aber dann zu abstrahieren, wenn sie eine Bindungsgefährdung darstellen (vgl. Besand/Hölzel/Jugel 2018: 62–110).*

Je besser dies gelingt, desto schneller wird der Kreis zu verhandelnder Themen politischer Bildung größer, denn: je sicherer eine Situation für Schülerinnen und Schüler in Bezug auf Bindung und Anerkennung ist, desto mehr – auch schwierige, kontroverse und mit negativen emotionalen Vorerfahrungen besetzte – Themen können im Rahmen politischen Lernens verhandelt werden.

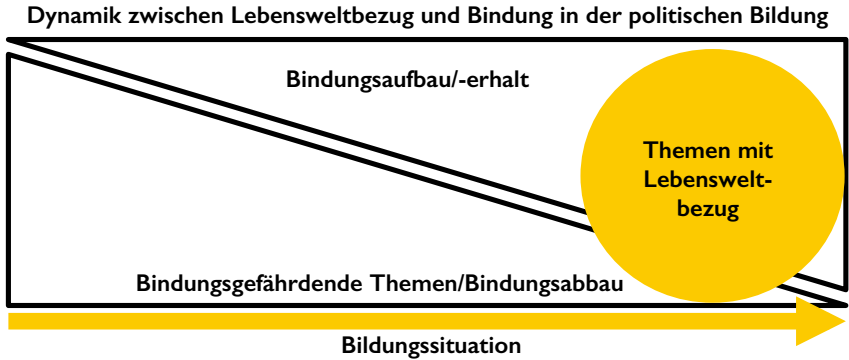


Abb. 2 (eigene Darstellung)

*Man unterliegt jedoch einem Irrtum, wenn man glaubt, dass Bindung sich linear in der Praxis aufbauen lässt, vielmehr findet der Aufbau von Bindung – wie Lernen allgemein – in sogenannten ›spurts‹ und ›drops‹ (Entwicklungssprüngen und Rückfällen) statt (vgl. Fischer 2008: 3ff).*

Weder genügt ein einmaliger Bindungsaufbau zu Beginn politischer Bildungsprozesse für eine dauerhafte Öffnung der Teilnehmenden, noch kann immer sichergestellt werden, dass Bindung positiv verstärkt wird. So kommt es in der Praxis immer wieder auch zu ›drops‹ in Form von Verletzungen, Ausschluss und Ablehnung, die Bindung abbauen und folglich auch bestimmte emotional verknüpfte Themen aus dem Bereich diskutierbarer Themen hinauswandern lassen. Bindung muss folglich durch

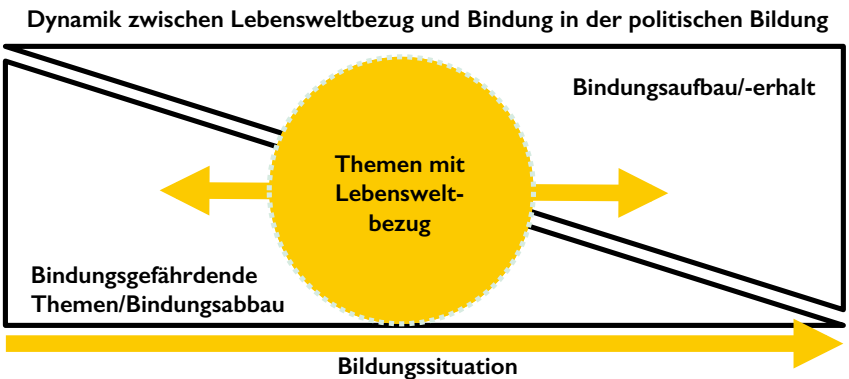


Abb. 3 (eigene Darstellung)

Anerkennung steter Bestandteil politischer Bildung sein, um Räume zu schaffen, nahezu alle politischen Themen besprechen zu können.

Hier wird also deutlich, dass die Konsequenz unserer Beobachtungen nicht ist, dass (strittige) politische Fragen nicht mehr diskutiert werden dürften. Vielmehr muss stärker und teils sogar ganz neu dafür sensibilisiert werden, was bestimmte politische Themen für unser Gegenüber bedeuten bzw. emotional auslösen. Denn der im gesamtgesellschaftlichen Kontext zunehmend negativ emotionsgeladene politische Diskurs hat auch Einfluss auf die Teilnehmenden politischer Lernangebote. Besonders vor dem Hintergrund inklusiver Bildungsansprüche wird Bindung damit zu einer zentralen politikdidaktischen Kategorie. Nun wird an dieser Stelle deutlich, dass politische Bildung bindungsgefährdend sein kann. Dass wir eine sichere und bindungsfördernde Umgebung schaffen müssen, in der wir über politische Themen sprechen können, ist keinesfalls eine neue Erkenntnis (u. a. vgl. Grammes 1998, Henkenborg 2013, Gessner 2014). Es geht um angstfreie Räume, in denen nicht nur zwischen Teamerinnen, Teamern und Teilnehmenden eine gute Bindung vorhanden ist, sondern wo auch Teilnehmende sicher davon ausgehen können, dass sie durch andere Teilnehmende nicht für politische Äußerungen verurteilt werden.

*Es bedarf einer Diagnostik, welche die Verflechtung emotional-besetzter Vorerfahrung mit Themen, Motiven und Bindungsstruktur verknüpft. Das heißt: Wir müssen mit den Menschen, mit denen wir zusammenarbeiten, herausfinden, worüber gesprochen werden kann und was vielleicht erst zu einem späteren Zeitpunkt aufkommen sollte.*

Bei durchaus spannenden Fragen (wie der nach den politischen Konflikten im Herkunftsland) muss demnach zunächst eine gute – und eventuell weniger politische – Bindungsarbeit vorangestellt werden. Besonders wichtig ist das bei einer Gruppe, die sich noch nicht so gut kennt oder bei der interne Spannungen bestehen.

*Es darf kontrovers gestritten werden! Bindung heißt nicht Harmonie, aber wir brauchen zu Beginn eher bindungsaufbauende Themen und/oder Methoden.*

Setzt man zu Beginn von politischen Bildungsformaten bei Themen an, die weniger bindungsgefährdend sind oder sogar Bindung schaffen, können später viel besser kontroversere Themen bearbeitet werden. Angesprochen auf die Frage, was sie denn lieber besprechen möchten, verweisen die Jugendlichen im konkreten Fall bezeichnenderweise auf die Themen ›Frieden‹, ›Hilfe‹, ›Konfliktlösung‹ und ›Respekt‹. Denn auch mit kontroverser

sen Diskussionen, die eine gemeinsame Entwicklung initiieren und im respektvollen Austausch entstehen, werden Bindung und Selbstwirksamkeit aufgebaut. Bindungssichernde politische Bildungsarbeit heißt nicht, dass alle Konflikte ausgeblendet werden oder es zu einer zwanghaften Harmonisierung kommen muss.

*Bindungsgefährdende Themen sind oft gleichzeitig lebensnahe Themen. Das ist ein Problem, es gibt aber Lösungen und Spielräume. Schülerinnen und Schüler können uns dabei helfen, diese zu erkennen.*

Das thematische Fenster mit den wenigen lebensnahen, aber nicht bindungsgefährdenden Themen zu erkennen, ist eine nicht zu unterschätzende Aufgabe. Die gute Nachricht: Die Teilnehmenden können uns dabei helfen! So antworteten sie auf die Frage nach Themen, die sie interessieren und die sie als nicht unbedingt bindungsgefährdend einstufen, wie folgt:

*TN1: »Vielleicht dass es Frieden gibt oder so, ob es Probleme gibt, also ob man Unterstützung vielleicht brauchen könnte. Viele von, man sieht bei Facebook, dass die von vielen Ländern kommen, da könnte man fragen, ja, Probleme. Vielleicht man könnte sich ja auch gegenseitig unterstützen, dass jeder Frieden hat. Ich fände das auch sehr schön, wenn es keinen Streiten haben, dass auch kein Weltkrieg oder so was kommt. Dass sich jeder gegenseitig (unv.) akzeptiert, wie man ist.« (#00:22:55-7#)*

Hier wird deutlich, dass Schülerinnen und Schüler sich eine Auseinandersetzung wünschen, die auf einer Makroebene mit dem Themenkomplex ›Frieden‹ beschrieben werden kann. Dabei begeben sie sich keineswegs in ein Feld des ›Unpolitischen‹ oder ›Konfliktfreien‹. Sie fordern aber eine lösungs- bzw. chancenorientierte Perspektive auf konflikthafte Themen, die kaum oder nicht mit ablehnenden Emotionen verknüpft ist. Im Unterschied zu bindungsgefährdenden Themen verweigern die Teilnehmenden hier keine Annäherung auf unmittelbarer Ebene, indem z. B. gefragt wird, wie man sich in einer Gemeinschaft – zum Beispiel der Klasse – nicht streitet, sondern vielmehr nach Wegen des wertschätzenden gemeinsamen Zusammenlebens sucht.

*Es braucht also diagnostische Methoden, die uns in politischen Bildungssituationen einen Hinweis darauf geben, welche kontroversen Themen am Anfang der Arbeit stehen können und welche zunächst einer intensiveren Bindungsarbeit bedürfen, um sie im sicheren Rahmen zu diskutieren.*



Diese Entscheidungen können nicht nach einem pauschalen Rezept getroffen werden, sondern müssen gemeinsam und aktuell mit den Teilnehmenden besprochen werden. Die gemeinsame Bindungsentwicklung innerhalb der Arbeit gibt dann den Weg vor für weitere und immer kritischer und lebensnaher werdende Auseinandersetzungen.

### 3. Fazit

Mithilfe dieses Beitrags sollte es gelingen, zweierlei Aspekte im Kontext von Emotionen und politischer Bildung neu zu diskutieren:

- Die (Un-)Trennbarkeit von Ratio und Emotio sowie darüberhinausgehend
- die besondere Bedeutung von Emotionen als Grundvoraussetzung für politisches Lernen und nicht als zu eliminierender Störfaktor.

Folglich war es zentral aufzuzeigen, dass Emotionen im Kontext von Lernen allgemein und damit auch von politischem Lernen eine zentrale Rolle spielen. Vor allem Bindung erlangt im Kontext von fachdidaktischen Diskursen einen besonderen Stellenwert. So wurde dokumentiert,

- a. dass Ratio und Emotio nicht voneinander getrennt betrachtet werden können;
- b. dass die Lerngegenstände politischer Bildung (Inhalte und Themen) nicht losgelöst von den emotional geprägten Vorerfahrungen (in Bezug auf genau diese Lerngegenstände) sowie den sozialen Beziehungsstrukturen (Bindung) von Gruppen, in denen diese Lerngegenstände verhandelt werden, gedacht werden können.

Da sich jedoch der fachdidaktische Diskurs bisher stark auf die Lerngegenstände und der allgemein- sowie sonderpädagogische Kurs auf die Lernenden konzentriert haben, kam es an der Schnittstelle zwischen beiden Feldern zu einer konsequenzenreichen Verantwortungslücke.

Die Frage nach dem Subjekt-Objekt-Verhältnis muss in Anbetracht des Dargelegten also für die politische Fachdidaktik noch einmal grundsätzlich neu gestellt werden. Wenn Emotionen die zentral vermittelnde Stelle zwischen Lernenden und ihren fachdidaktischen Lerngegenständen sind, dann muss politische Bildung der emotionalen Konstitution der Lernenden mehr Aufmerksamkeit widmen und entsprechende Instrumente entwickeln, die es erlauben, politisches Lernen entsprechend der individuellen Vorerfahrungen und der spezifischen Lerngruppe zu ermöglichen.

*Emotionen, Interaktion, Bindungs- und Anerkennungspräpositionen, Sinn und Bedeutungsstrukturen müssen zentraler Teil von fachdidaktischen Modellen werden.*

Für die Praxis bedeutet dies, dass für Diagnostik ganzheitlich nicht nur Bedarfe in Bezug auf Einzelsegmente – wie Interesse, Aneignungsfähigkeiten, Bindungsstrukturen und emotionale Vorerfahrung – erhoben werden müssen, sondern alles im Kontext ihrer Verwobenheit mit den gewählten Lerngegenständen betrachtet werden sollte. Dafür bedarf es nicht nur der Entwicklung von entsprechenden Praxiskompetenzen, sondern auch der Zeit, solche Diagnostik durchführen zu können. Weder außerschulisch noch im Unterricht wird diesem Bedarf bisher umfänglich Rechnung getragen.

Bei dem genaueren Blick in die Empirie konnte hier dargelegt werden, dass vor allem solche politischen Themen, die lebensweltnah sind, gleichzeitig jene sind, die von Lernenden als bindungsgefährdend bewertet werden. Vor allem bei unbekanntem und/oder konfliktbehafteten Gruppen ist dies problematisch und behindert den Lernprozess. Daher sollten vor allem zunächst solche Themen verhandelt und Methoden genutzt werden, die nicht bindungsgefährdend sind, sondern sogar im Gegenteil den Bindungsaufbau in der Gruppe selbst und zu den Lehrenden befördern.



Wenngleich im vorliegenden Artikel schwerpunktmäßig die Bedeutung von Emotionen für das pädagogische und didaktische Gelingen von politischer Bildung diskutiert und analysiert wurde, gilt die Feststellung der Untrennbarkeit von Kognition und Emotion auch für die Gegenstände der politischen Bildung. Pseudoversachlichung und der Versuch einer Entemotionalisierung politischer Bildung kann folglich nur zu erschwerten Lernprozessen und damit einer Verstellung von Zugängen führen. So reicht es nicht, sich im Politikunterricht mit den gesellschaftlichen Folgen von Angst und Wut – beispielsweise in Form politischer Radikalisierung oder gewaltsamer Konflikte – zu beschäftigen. Es ist zudem auch eine materialistische Auseinandersetzung mit den Entstehungskontexten solcher Emotionen nötig, um einerseits politisches Lernen bedürfnisgerecht und emotionssensibel zu gestalten und andererseits als emotionalisiert beschriebene politische Prozesse als Gegenstand politischer Bildung umfänglich analysieren zu können. Dem folgend ergibt sich ein dringendes Postulat an die Fachdidaktik der politischen Bildung:

*Gestaltungsprozesse politischer Bildung müssen Emotionen als lerntheoretisch und politikdidaktisch relevante Größen mehr Rechnung tragen und gleichzeitig sollten Emotionen eine bedeutende Rolle als reflexiver Gegenstand politischer Bildung einnehmen.*

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es wohl insgesamt eines Perspektiv- und Paradigmenwechsels bedarf, will politische Bildung (auch in Zeiten zunehmender gesellschaftlicher Fragmentierung und politischer Polarisierung noch) adäquate Angebote schaffen, die allen Menschen Teilhabe ermöglichen. Emotionen sind in allen Bereichen der politischen Didaktik – das heißt in ihrer Forschung, ihren Theorien, ihren Handlungsempfehlungen und ihrer Praxis – elementar wichtig und bedürfen mehr Aufmerksamkeit.

## Anmerkungen

- 1 Das Projekt ›Lernort Stadion e.V.‹ wurde mithilfe eines synergetischen Action-Research-Konzepts basierend auf den Forschungsstilen der Partizipativen Forschung (vgl. von Unger 2014) und dem Design Based Research (vgl. Euler 2014) erarbeitet. Im Zentrum der zweijährigen Begleitung stand die Frage danach, wie eine inklusive politische Bildung an den unterschiedlichen Lernorten entlang des Themas Sport/Fußball gelingen kann (vgl. Besand/Hölzel/Jugel 2018). Zum Zitat vgl. Besand/Hölzel/Jugel S. 87 (#00:15:34-3# TN4).

- 2 Beiden Autor\*innen dieses Beitrags ist auch im Bereich der Sprache eine ausschussarme und bedürfnissensible Ansprache wichtig. Die Entscheidung über eine Genderschreibweise obliegt jedoch nicht immer den Schreibenden selbst. Die Autor\*innen nutzen und befürworten in eigenverantworteten Publikationen die Genderschreibeweise mit »\*«, da diese nach aktuellem Diskussionsstand nicht nur Männer und Frauen adressiert, sondern auch Menschen quer, zwischen oder fern der dualistischen Geschlechterrollen einbezieht. In diesem Beitrag wurde jedoch aufgrund des Standards zur einheitlichen Genderschreibweise in der Schriftenreihe der bpb eine andere Schreibweise realisiert. Es ist zu unterstützen, dass grundsätzlich eine Genderschreibweise gewählt wird, auch wenn die Autor\*innen sich für eine noch ausschussärmere und folglich inklusivere Form aussprechen, auch ob der Herausforderung, die durch die stete Veränderbarkeit und Fluidität des Genderdiskurses entsteht.
- 3 Schülerinnen und Schüler nennen hier Beispiele aus den Themenfeldern ›Flucht und Asyl‹ oder ›Türkei‹ im Rahmen des Putschversuchs gegen Erdogan.

## Literatur

- Besand, Anja (2016): Zum Verhältnis von Emotionalität und Professionalität in der politischen Bildung. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): *Ideologien der Ungleichwertigkeit*, Berlin, S. 77–83.
- Besand, Anja/Hölzel, Tina/Jugel, David (2018): *Inklusives politisches Lernen im Stadion - Politische Bildung mit unbekanntem Team und offenem Spielverlauf*, [Weiterdenken – Heinrich-Böll-Stiftung Sachsen] Dresden. Verfügbar unter: [www.zipb.de/fileadmin/user\\_upload/Dateien/Inklusives\\_politisches\\_Lernen\\_im\\_Satdion\\_Besand\\_Hoelzel\\_Jugel\\_2018.pdf](http://www.zipb.de/fileadmin/user_upload/Dateien/Inklusives_politisches_Lernen_im_Satdion_Besand_Hoelzel_Jugel_2018.pdf) (Zugriff: 16.10.2018).
- Cozolino, Louis (2007): *Die Neurobiologie menschlicher Beziehungen*, Kirchzarten.
- Damasio, Antonio R. (2013): *Der Spinoza-Effekt. Wie Gefühle unser Leben bestimmen*, Berlin.
- Euler, Dieter (2014): *Design Research – a paradigm under development*. In: Euler, Dieter/Sloane, F.E. Peter (Hrsg.): *Designed-Based Research*, Stuttgart, S. 15–44.
- Feuser, Georg/Jantzen, Wolfgang (2014): *Bindung und Dialog*. In: Feuser, Georg/Herz, Birgit/Jantzen, Wolfgang: *Emotion und Persönlichkeit*, Stuttgart, S. 64–90.
- Fischer, Kurt W. (2008): *Dynamic cycles of cognitive and brain development. Measuring growth in mind, brain, and education*. In: Battro, A.M./Fischer, K.W./Léna, P. (Hrsg.): *The educated brain*, Cambridge, U.K., S. 127–150.
- Gessner, Susann (2014): *Politikunterricht als Möglichkeitsraum*, Schwalbach/Ts.
- Grammes, Tilman (1998): *Kommunikative Fachdidaktik – Politik – Geschichte – Recht – Wirtschaft*, Wiesbaden.

- Heidenreich, Felix (2012): Versuch einer Übersicht: Politische Theorie und Emotionen. In: Ders./Schaal, Gary (Hrsg.): Politische Theorie der Emotionen, Baden-Baden, S. 9–28.
- Henkenborg, Peter (2013): Politische Bildung für die Demokratie: Demokratielernen als Kultur der Anerkennung. In: Hafenecker, Benno/Henkenborg, Peter/Scherr, Albert (Hrsg.): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder, Schwalbach/Ts., S. 106–131.
- Herz, Birgit (2017): Emotion und Persönlichkeit. In: Feuser, Georg/Herz, Birgit/Jantzen, Wolfgang: Emotion und Persönlichkeit, Stuttgart, S. 17–37.
- Jantzen, Wolfgang (2010): Allgemeine Behindertenpädagogik, Band 1. Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen, Weinheim.
- Jantzen, Wolfgang (2012): Am Anfang war der Sinn. Zur Naturgeschichte, Psychologie und Philosophie von Tätigkeit, Sinn und Dialog, Berlin.
- Petri, Annette (2018): Emotionssensibler Politikunterricht. Konsequenzen aus der Emotionsforschung für Theorie und Praxis politischer Bildung, Frankfurt a. M.
- Schore, Allan N. (2003): Zur Neurobiologie der Bindung zwischen Mutter und Kind. In: Heidi Keller (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung. 3., korrigierte, überarb. und erw. Aufl., Bern.
- Schröder, Achim (2017): Emotionalisierung der Politik und Autoritarismus. Herausforderungen für die gegenwärtige politische Bildung. Verfügbar unter: [https://transfer-politische-bildung.de/fileadmin/user\\_upload/Fotos/Dossiers/Schroeder\\_Achim-Emotionalisierung\\_der\\_Politik\\_Vortrag\\_22-06-17\\_Weimar.pdf](https://transfer-politische-bildung.de/fileadmin/user_upload/Fotos/Dossiers/Schroeder_Achim-Emotionalisierung_der_Politik_Vortrag_22-06-17_Weimar.pdf) (Zugriff 16.10.2018).
- Spitz, René A. (1970): Nein und Ja. Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation, Stuttgart.
- Spitz, René A. (1976): Vom Dialog, Stuttgart.
- Steffens, Jan (2016): Psychische Entwicklungspfade zwischen Inklusion und Exklusion. In: Berufsverband Heilerziehungspflege in Deutschland (Hrsg.): HEP Informationen. Jg. 38, Nr. 3, S. 33–40.
- Von Unger, Hella (2014): Partizipative Forschung – Einführung in die Forschungspraxis, Wiesbaden.