

Individuelle Bildungsgeschichte und das Interesse an lebenslangem Lernen

Wiltrud Gieseke

Zusammenfassung (Abstract)

Lebenslanges Lernen als die Fähigkeit zur Selbstvorsorge wird im Leben Erwachsener eine immer größere Rolle einnehmen. Dadurch dass sich die Struktur der Arbeitswelt wie im berufsausbildenden System verändert, wird die Weiterbildung in ganz neuer Weise in veränderte systemische Überlegungen einbezogen. Baukastensysteme, Modularisierung und Zertifizierung übernehmen neue Funktionen. Die bisherigen Diskussionen lassen keinen Zweifel daran, dass durch die Fähigkeit zur Selbstaktivität, zukünftige Entwicklungen bestimmt sind. Biographizität spielt dabei eine zentrale Rolle. Arbeiten zur Bildungsbiographieforschung legen aber auch offen, dass die Entwicklung von neuen Wissensstrukturen nicht unbedingt neue individuelle Lebenseinstellungen und Handlungsformen freisetzen. Einsozialisierten Emotionsmustern kommt eine stabilisierende Funktion zu, die sowohl positive als auch negative Wirkungen hat. Das Weiterbildungssystem insgesamt ist auf die Entwicklungen lebenslangen Lernens noch nicht ausreichend vorbereitet, zumal die gesetzlichen Rahmungen eher ab- denn aufgebaut werden.

Seit die psychologische Forschung Befunde dafür vorgelegt hat, dass Erwachsene bis ins hohe Alter lernfähig sind, wird Anschlusslernen, Um- und Neulernen als selbstverständliche Anforderung gesehen, sowohl im beruflichen Alltag als auch in der Freizeit oder in Zeiten der Arbeitslosigkeit. Jedoch war schon im 19. Jahrhundert die Praxis dem Wissen um die Lernfähigkeit Erwachsener vorausgegangen, wie etwa die Universitätsausdehnungs- oder die Volkshochschulbewegung, die gewerkschaftlichen oder die Industrieschulen bewiesen haben.

Bildung und Lernen im Erwachsenenalter sind nicht auf einen abgegrenzten Raum und eine festgelegte Zeit angewiesen, und anders als für Schüler in der Institution Schule sind sie nicht der Lebensmittelpunkt. Bildung findet am Rande des beruflichen und des familiären Alltags statt. Schulische Bildung hat die jeweiligen

Lebensformen als Folge von Bildungswegen und beruflichen Abschlüssen ermöglicht; Weiterbildung als Form lebenslangen Lernens kann daran anschließend tiefgreifende Veränderungen nach sich ziehen, sie kann individuelle Stabilisierungen und Kompetenzerweiterung bewirken oder Versäumtes kompensieren. Schulische Bildung prägt jeden Lebenslauf besonders nachhaltig, sie ist eine wesentliche Zuteilungsinstanz für Lebenschancen, weil in ihren Institutionen Abschlüsse zertifiziert und damit berufliche und gesellschaftliche Positionen vergeben werden.¹ Weiterbildung hat diese Zertifizierungsfunktion noch nicht oder erst in sehr geringem Maße. Mit den sich gesellschaftlich durchsetzenden Anforderungen an lebenslanges Lernen und der verloren gegangenen Sicherheit, lebenslang den gleichen Beruf ausüben zu können, werden auch neue Zuweisungsfunktionen auf die Weiterbildung übertragen.

Den schulischen Entwicklungen und den anschließenden Ausbildungsgängen kommt immer noch eine grundlegende Bedeutung zu, das machen bisherige Bildungsbiographiestudien (z. B. Siebers, 1996; Herzberg, 2002; Gieseke & Siebers, 1995; Kade & Seitter, 1996; Dausien, 1996; Harney & Nittel, 1995) deutlich. Aber mit dem erweiterten, bildungspolitisch gewollten lebenslangen Lernen wachsen auch die Ansprüche; manche Kritiker sprechen bereits vom „lebenslänglichen Lernen“, das zu einer permanenten Umkonstruktion der eigenen Bildungsgeschichte führen kann. Je nach Akzentsetzung werden dabei die Blickrichtungen verändert. Gleichwohl gilt generell, dass die eindeutige Regelung durch ein Lebenslaufregime, vorgegeben durch familiäre Herkunft und Schulabschlüsse, durchbrochen ist, dass sich andere Zugänge eröffnet haben und im gesamten Lebenslauf veränderte Bildungsbedürfnisse entstehen. Am Arbeitsplatz und in sozialen Konstellationen werden Fähigkeiten nachgefragt, die schon längst nicht mehr allein durch die schulische, berufliche oder universitäre Ausbildung erworben oder aufgrund von Schlüsselqualifikationen vorbereitet werden.

Lebenslanges Lernen und Biographie

¹ Hierauf legen besonders die Schulforscher Wert, die lebenslanges Lernen in der Schule verankert sehen (vgl. u. a. Achtenhagen & Lempert, 2000). Richtig ist daran sicher, dass hier die Fähigkeiten für lebenslanges Lernen und das Interesse an Bildung im ersten Zugriff nachhaltig geweckt werden können.

Peter Alheit unterscheidet in Bezug auf lebenslanges Lernen zwischen einer bildungspolitischen und einer pädagogisch orientierten Perspektive. Für lebenslanges Lernen aus bildungspolitischer Sicht sieht er einen Paradigmawechsel in den Bildungsprogrammatiken, den er mit John Field als „stille Explosion“ bezeichnet und der durch vier Entwicklungstrends der postindustriellen Gesellschaft bestimmt ist:

- a) Veränderung der Bedeutung von Arbeit,
- b) neue und veränderte Funktion von Wissen,
- c) Erfahrung der Dysfunktionalität bisheriger Bildungsinstitutionen,
- d) Herausforderungen an die sozialen Akteure, noch unvollständig umschrieben als Individualisierung und reflexive Modernisierung (Alheit & Dausien, 2002, S. 5).

Die Richtung dieser Veränderung gesellschaftlicher Strukturen ist dabei noch unklar, der Bildungsgeschichte und dem individuellen Interesse an subjektiver Entwicklung und Wissenszuwachs im gesamten Lebenslauf kommt aber insgesamt eine Schlüsselstellung zu. Lebenslanges Lernen wird also keinesfalls zu erweiterten Schul- oder neuen Hochschulkonzepten führen. Es wird sich eigene Strukturen suchen, die den neuen flexiblen, individualisierten Anforderungen gerecht werden. Die bisherigen Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungsinstitutionen mit ihren Kurs- und Projektsystemen bieten hier bereits eine deutlich kostengünstigere Alternative zur möglichen Erweiterung des schulischen Bildungssystems an (vgl. Gieseke, 2001). Historisch betrachtet ist wohl das zur Schule alternative Institutionalkonzept die Volkshochschule, welchen Namen diese Institutionform auch immer in Zukunft bekommen mag. Die Erfahrungen aus der ehemaligen DDR zeigen, dass die seinerzeit dort umgesetzte Verschulung des Institutionaltyps Volkshochschule nicht das Ziel sein kann (vgl. Opelt, 2001; Gieseke & Opelt, 2003). Leistungsanspruch und Niveau sind keinesfalls eingeschränkt, wenn z. B. das Baukastensystem nach Schulenberg (1968), heute umgesetzt als Modularisierung, als eine Form möglicher Zertifizierung angeboten wird. Individualisierten Anforderungen beim selbsttätigen Entwickeln von Bildungsbiographien kann nur so entsprochen werden. Gleichzeitig bedarf es weiterhin offene Angebote, ohne Zertifizierung.

Die von Alheit so bezeichnete pädagogisch orientierte Perspektive konzentriert sich auf Bildungsbiographien.² Biographien sind Rekonstruktionen des eigenen Lebens und Handelns vor dem Hintergrund gesellschaftlichen Eingebunden-Seins. Die biographisch durchlaufenden Handlungsstrukturen treten dem Individuum wiederum als erzeugte Rahmungen für zukünftige Perspektiven entgegen „und beeinflussen subjektive Lebensentwürfe, Handlungen und Entscheidungen“ (Dausien, 1996, S. 14). Die Bildungsbiographieforschung setzt sich mit den individuellen situativen Lernakten auseinander (vgl. Marotzki, 1995; Schulze, 1991), Alheit spricht hier von „Lernen als Transformation von Erfahrungen, Wissen und Handlungsstrukturen im lebensgeschichtlichen und lebensweltlichen Zusammenhang“ (Alheit 1990, S.10). Biographisches Lernen ist deshalb nicht ein Lernen am festgelegten Ort, zu bestimmter Zeit und mit vorgegebener Form, sondern nimmt die lebensgeschichtliche Perspektive der Individuen auf. Alheit hat hierfür aufgrund seiner Forschungen den in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung rezipierten Begriff Biographizität eingeführt (vgl. Alheit, 1990). Er sieht die Biographie immer dann als interessante narrativ rekonstruierbare Lebensgeschichte an, wenn sie rückgebunden bleibt an kollektiv erlebte Lebensgeschichte. Biographien in reflexiven Modernisierungsprozessen legen offen, wie das Individuum lernt, auf lebensweltliche Sicherheiten und Konventionen zu verzichten und sich neue Handlungsressourcen zu sichern.

Ruth Siebers (1996) beschreibt Arbeitslosenkarrieren und macht sichtbar, dass Wissenserweiterung allein nicht zu veränderten Beziehungs- und alltäglichen Handlungsmustern führt. In der Bildungsbiographie-Studie über Wertarbeiter in Rostock (Herzberg, 2002), in der intergenerative Bezüge hergestellt werden, wird der Einfluss der Familien - und jeweils der Frauen und der Männer - neben politischen systemischen Einflüssen deutlich: Wenn Systeme zerbrechen, bleiben die familiären Ressourcen bestehen, gerade was die Entwicklung von Lernpotenzialen betrifft. In diesem Prozess der sich verändernden Lernbedingungen ist deshalb die Kompetenz Biographizität, nämlich „die Fähigkeit, moderne Wissensbestände an biographische Sinnressourcen anzuschließen und sich mit diesem Wissen neu zu assoziieren“ (Alheit, 1990, S. 66), entscheidend. Diese Biographizität betrifft potenziell

² Zur grundständigen erwachsenenpädagogischen Forschung gehören allerdings auch die pädagogische Institutionsforschung und die Programmforschung sowie die Forschung zu Lehr-/Lernarrangements. Hier bedarf es spezieller methodischer Zugänge, die den pädagogischen Planungsprozessen im Feld der Weiterbildung und dem Prozesscharakter der Lehr-/Lernarrangements gerecht werden (vgl. Gieseke, 2000; Gieseke, 2003).

alle Wissensbereiche, die wir oben bereits unterschieden haben.³ Für die Erwachsenenpädagogik ist es dabei in Zukunft von Interesse, ob und wie solche Wissensbereiche aufgenommen und genutzt werden. Das gleichzeitige Interesse an Lebenskontinuität, aber auch an subjektiv zu realisierender Diskontinuität, also an Individualität, beschreibt die Spielräume für Bildungsgeschichten und ihren Wirkungen. Allerdings verweist Alheit, Kierkegaard zitierend, darauf, dass Biographizität einer aktiven Rahmung in Form von Lebensentwürfen bedarf, die dann subjektiv verfolgt werden, wobei Modifizierungen quasi als Korrekturschleifen mit zum Entwurf gehören können.

Diese Vorstellung operiert mit dem unabhängig handelnden Subjekt, nimmt aber für die aktuelle Situation zu wenig die Korrekturen auf, die das Leben den Einzelnen einerseits ermöglicht und eröffnet, andererseits aber auch aufnötigt, zumutet und abverlangt. Das Individuum bleibt in allen durch die Lebensumstände herbeigeführten Situationen der freie Gestalter seiner Wirklichkeit.

Weiterbildungspartizipation während des gesamten Lebenslaufs wird dann in ihrem mittelfristigen Nutzen für solche Bildungsentwürfe, die immer auch Lebensentwürfe sind, bedeutsam. Um den Anforderungen im beruflichen und familiären Alltag zu entsprechen und ihnen mit eigenen Vorstellungen zu begegnen, bedarf es aber vor allem einer überlegten Regulierung von Entscheidungen und Bedürfnissen und eines Zeitmanagements, das auf das eigene Milieu und die Umfeldkonstellationen abgestimmt ist. Diese Aktivitäten betreffen aus unserer Sicht besonders den subjektiven Emotionshaushalt.

Welches sind aber im theoretischen Vorentwurf für lebenslanges Lernen die organisierenden Essentials auf der gesellschaftlichen Mikroebene, also beim individuellen Handeln? Davon unberührt ist die Frage, welche institutionellen, organisatorischen Strukturen für verschiedene Milieus, Gruppen, inhaltliche Schwerpunkte in welcher flexiblen Form gewählt werden.

Die Verbindung zur Lernen lebensbegleitend halten

³ Anschlussqualifizierung, Kompensation, Kompetenzerweiterung, Stabilisierung, Handlungserweiterung durch Erfahrungsbearbeitung sind solche möglichen Angebotsfelder, in denen sich in differenten Formen lebenslangen Lernens realisieren.

Es werden in der Literatur verschiedene Gründe aufgeführt, warum man sich in lebenslanges Lernen hinein begibt:

- a) Nicht erworbene Abschlüsse, nicht umgesetzte Studienwünsche sollen kompensiert werden,
- b) Arbeitsplatzverlust nötigt zur Umschulung, um die finanzielle Existenz zu sichern,
- c) persönliche Krisen führen zur individuellen Neuorientierung, die neues Wissen und neue Handlungskompetenz verlangt,
- d) Veränderungen am Arbeitsplatz können nicht mehr allein über Erfahrungslernen in der Situation bewältigt werden,
- e) diffuse Unzufriedenheit mit einer Lebenssituation wird umgesetzt in mehr oder weniger gezielte oder explorative Weiterbildungspartizipation,
- f) man verfolgt den Wissensfortschritt im eigenen Beruf oder Tätigkeitsfeld,
- g) man will am politischen, sozialen oder kulturellen Leben teilhaben.

Von einem selbstgesteuerten Eintritt in lebenslanges Lernen kann man nur im letztgenannten Fall sprechen: Die Individuen suchen hier je nach eigenen Bedürfnissen, ob mit oder ohne Beratung, selbsttätig nach Angeboten unterschiedlichster Formen, seien Kurse, Gruppenarbeit, Bücher oder CD-ROMs, die dem Interesse, der Neugier, dem Wissensbedarf entsprechen. So belegt z. B. die Funkkolleg-Studie von Kade & Seitter (1996), dass nicht erreichte Bildungsabschlüsse ein Gefühl des Mangels hinterlassen, das nach Kompensation verlangt. Mit dem Funkkolleg wird zwar kein universitärer Abschluss vermittelt, aber das inhaltliche Niveau ist hoch und eine erfolgreiche Teilnahme dient auch der Selbstbestätigung und Selbstwertstützung.

Wer an beruflicher Umschulung teilnimmt, hat zwar die Hoffnung, aber keineswegs die Gewissheit, aufgrund der erworbenen Kompetenzen einen neuen Arbeitsplatz zu finden. Interessant ist die Erkenntnis aus empirischen Studien und Begleituntersuchungen in diesem Feld, dass auch geringe Berufsaussichten keineswegs zur Ablehnung der Weiterbildung führen, sondern Lernen offensichtlich neu entdeckt werden konnte. Der Nutzen von Bildung wird hoch bewertet, gerade wenn die vermittelten Inhalte vielfältig anwendbar sind. Studien aus den 1980er Jahren in den neuen Bundesländern belegen dies. Bildung und Qualifizierung sind

also keineswegs im engen Sinne nur im beruflichen Alltag nützlich, sondern stellen eine Orientierung für andere Lebenszusammenhänge mit zur Verfügung (Wittpoth, 2001). Die Verwertungswege sind bei den Individuen breiter angelegt als angenommen. Das Qualifizierungsangebot wirkt allgemein orientierend, so dass das extrinsische Motiv eine Erweiterung erfährt, trotz begrenzter oder nicht gelungener Realisierung des Zieles, eine Arbeit zu finden (Meier u. a., 1998)

Diejenigen, die in Phasen persönlicher Krisen an Weiterbildung partizipieren, erleben, dass ihr vorhandenes Wissen und ihre Erfahrungen zur Problembewältigung nicht ausreichen. Die Deutungen in täglichen Situationen haben ihre handlungsanleitende Orientierungsfunktion verloren, diese wird durch die Reaktion anderer oder auch durch subjektive Eindrücke übermittelt. Bei der Suche nach neuen Bewältigungsstrategien in solchen Lebenssituationen sind die Übergänge zwischen therapeutischen Interessen und Bildungsinteressen fließend. Krisen, die mit dem Alter oder mit Verlusten zu tun haben, verlangen nach subjektiver psychischer Neustabilisierung, sie legen häufig aber auch bislang unbekannte Lernbedarfe frei. So kann man davon ausgehen, dass unter sich permanent wandelnden Bedingungen im Lebenslauf sowohl therapeutische Betreuung als auch Bildungsangebote aufgesucht und genutzt werden. Die Abgrenzung zwischen beiden Bereichen kann für potenzielle Interessenten unter Umständen über Weiterbildungsberatung verdeutlicht werden (vgl. Mader, 1999).

In der Gesundheitsbildung, die in den 1990er Jahren stark expandierte, zeigt sich nach ersten Erhebungen bei den Teilnehmenden an Weiterbildung ein eher diffuses Bildungsverhalten. Der Weg über die Erwachsenenbildung erweist sich häufig als Umweg, da die Bedarfe eher im therapeutischen Feld zu liegen scheinen (vgl. Blättner, 1998; Venth, 1987). Allerdings vermittelt die Partizipation an Erwachsenenbildung die innere Bereitschaft oder das notwendige Wissen. Umwege führen so gesehen zum größeren subjektiven Gewinn (vgl. Hess, 2002).

Lebenslanges Lernen ist angewiesen auf ein breites, flexibles Angebot der Institutionen, der Einzelne muss sich selbsttätig entscheiden und die dafür notwendigen Initiativen ergreifen können. Dies setzt viel voraus: Motivation und

Interesse⁴ sowie die Fähigkeit, sich Informationen und Beratung⁵ zu holen, sich zu entscheiden und die Zeit zu strukturieren, kontinuierlich am ausgesuchten Thema, an der Fragestellung oder am Training mitzuarbeiten. Auch in der Weiterbildung am Arbeitsplatz finden solche Entscheidungen in abgestufter Form immer statt. Für lebenslanges Lernen ist also eine Reihe von Schlüsselqualifikationen erforderlich, unabhängig von flexiblen Institutionen mit entsprechend breiten Programmen. Ohne die Bereitschaft, Lernen als zum Leben dazugehörig zu betrachten, gelingt dieser Prozess nicht. Die steigende Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland (Kuwan & Thebis, 2001) verweist darauf, dass viele Menschen dies begriffen haben und dass die Fähigkeiten dafür vorhanden, das heißt biographisch mehr oder weniger verankert sind. Mader verweist auf emotionale Schemata, die dafür die Voraussetzung in sich tragen, allerdings nicht als weiche bewegliche Masse zur Verfügung steht (Mader, 1997).

Lernbereitschaft in der nachschulischen und Nachausbildungsphase lässt sich nicht nur mit Motivation und Interesse beschreiben. Aus der Weiterbildungsmotivationsforschung ist bekannt, dass die individuellen Weiterbildungsbedürfnisse gefiltert und kanalisiert sind durch die vorhandenen Möglichkeiten ihrer Befriedigung. Wo kein Angebot ist, entwickelt sich keine Nachfrage, wo keine Anregungen gegeben werden, kann sich individuelles oder Milieuwissen nicht erweitern, es bleibt selbstreferenziell. Lernanforderungen entstehen in der Regel durch Außenanregungen. Allerdings kann man nicht davon ausgehen, dass diese Anforderungen in jedem Fall durch passgenaue Lerninteressen und -haltungen beantwortet werden. Hinzukommen müssen als notwendige Grundlage die Erfahrungen aus dem schulischen Lernen, auf die immer wieder zurückgegriffen werden kann. Als besonders hilfreich für selbstständige

⁴ Ich verweise auf die breite Interessen- und Motivationsforschung. Interesse im pädagogischen Sinne ist unterschiedlich definiert worden. Schiefele bezeichnet Interesse „als eine kognitiv-affektiv-motivationale Gerichtetheit der Person auf die erkennende Erfassung von Sachverhalten“ (Schiefele, 1981, S. 34). Nach Wittemöller-Förster beschreibt der Interessesbegriff bei Schiefele den Vollzugsgenuss, darin liege das zweckfreie im Bildungsziel Interesse (Wittemöller-Förster, 1993, S.108). Auch auf Herbart kann in diesem Zusammenhang verwiesen werden.

⁵ Beratung definieren wir als Entscheidungshilfe für die Beteiligung an Weiterbildung vor dem Hintergrund aktueller Anforderungen. Letztere können sowohl Ergebnis subjektiver Interpretation sein als auch, den aktuellen Lebensbedingungen folgend, sich als Existenzfrage stellen. Nach unseren Auswertungen von Weiterbildungsberatungsgesprächen gibt es folgende Dimensionen für den Weiterbildungsberatungsprozess: Informationssuche, soziale/situative Weiterbildungsbedürfnisse, biographische Reflexions- und Umstrukturierungsbedarfe. Jede Nachfragelage erfordert eine andere Form des Beratungsgesprächs (siehe dazu Gieseke, Opelt & Ried, 1995).

Suchbewegungen scheinen sich eine positive Bildungsgeschichte und die damit verbundenen Emotionen zu erweisen.⁶

Bildungsbiographie und wechselnde, widerstreitende Gefühle

Im erwachsenenpädagogischen Kontext hat die Emotionsforschung bisher eine eher geringe Bedeutung gehabt, Holzapfel (2002) hat im theoretischen Zusammenhang der humanistischen Psychologie einen neuen, auch therapienahen Zugang formuliert.

Zwar scheint bei vielen Forschern Einigkeit darüber zu bestehen, dass uns anthropologisch gesehen bis zu 10 Grundemotionen – Izard spricht von 10 fundamentalen Emotionen – zur Verfügung stehen: Interesse/Erregung, Vergnügen/Freude, Überraschung/Schreck, Kummer/Schmerz, Zorn/Wut, Ekel/Abscheu, Geringschätzung/Verachtung, Furcht/Entsetzen, Scham/Schüchternheit, Schuldgefühl/Reue. Die Begriffspaarungen verweisen auf verschiedene Intensitätsstufen, wobei der erste Begriff die niedrigste wiedergibt. Jeder Emotion, jedem Affekt/Trieb können verschiedene Emotionen, Kognitionen und Interaktionen hinzugefügt werden, so z. B. Interesse, Extraversion, Denken oder Emotionstriaden wie Interesse/Überraschung/Vergnügen, d. h., Emotionen sind zusammengesetzt aus kognitiven, affektiven und erfahrungsbezogenen Anteilen. Für Problemlagen in der Arbeitswelt ist es von großer Bedeutung, herauszufinden, welche spezifischen Emotionen und Emotionskonstellationen vorliegen. Jede Emotion wirkt entweder verstärkend oder abschwächend auf die Motivation. Das Emotionssystem ist schwer zu kontrollieren, es kann z. B. durch Erinnerungen stark beeinflusst werden. „Diejenigen, die mit der Anwendung von Psychologie befasst

⁶ Die Emotionsforschung hat in den letzten 15 Jahren eine Fülle von Literatur hervorgebracht, die inzwischen nur bei langjährigem Studium überblickt werden kann. Wesentliche neue Grundlagen sind in der emotionalen Sozialisationsforschung (vgl. Holodynski, 1999; Ulich, Volland & Kienbaum, 1999; Pekrun, 1988) vorgelegt worden, die die Bedeutung der Gefühlsentwicklung für das Lernen untersuchen. Angst als abgeleitete Emotion ist besonders ausführlich erforscht worden, wobei sich die Angstforschung aber vor allem auf Schulangst und Prüfungsangst bezieht (vgl. Schwarzer, 2000; Pekrun & Hofmann, 1999; Jerusalem & Mittag, 1999). Dabei ist durchaus bekannt, dass ein gewisses Maß von Stress hilfreich sein soll, um gestellte Aufgaben zu bewältigen, während Spaß und Freude eher für kreative, selbsttätige Prozesse von Bedeutung sind. Für diese Gefühle scheinen sich zur Zeit eher therapeutisch Tätige oder Kulturwissenschaftler zu interessieren (vgl. z. B. Kast, 1991; Höhler, 1996).

sind, sei es in der Arbeitswelt, Erziehung oder Klinik, müssen sich früher oder später mit spezifischen, voneinander unterschiedenen Emotionen auseinandersetzen“ (Izard, 1999, S. 67). Die Fähigkeit, Emotionen differenziert mitzuteilen oder Emotionserlebnisse angemessen zu beschreiben, ist gering ausgeprägt. Die Menschen sind durch diese Emotionalität eingeschränkt, und die Kombination von Emotion und Verstand beschreibt den Grad ihrer Freiheit. Für Izard liegt die Freiheit des Menschen in der Komplexität des Emotionssystems, die die Triebe nicht zur Verfügung stellen: Der nicht vorhandene Zyklus bei den Emotionen im Gegensatz zur Triebstruktur, die Variation der Intensität, die Freiheit der Dichte, garantiert Antizipation, ist also an Lernen gebunden, ist frei gegenüber dem Objekt, erweitert die Freiheit bei der Koppelung von Emotion und Objekt durch Kognitionen. Emotionen offerieren Möglichkeiten. Es können sich verschiedene Emotionen koppeln, sie können sich auf eine Sache, ein Objekt konzentrieren, sie garantieren aber auch die Ersetzbarkeit der Objekte, auch bei Freud gibt es die Transformierbarkeit der Emotionen (nicht der Triebe), die zur Sublimierung führen und sich so vergegenständlichen. Die Emotionen und ihr Gedächtnis sind mit dem neuronalen und dem vegetativen System vielfältig verbunden, der Organismus insgesamt ist betroffen. Emotionen können sich zu polaren Gegensätzen bilden oder Gegensätze können miteinander oszillieren, auch affektiv-kognitive Strukturen lassen sich vorstellen, so Interesse und Furcht kombiniert mit Risikobereitschaft in Gefahrensituationen. Emotionen beeinflussen und regulieren die zyklisch sich entfaltenden Triebe und andere Subsysteme der Persönlichkeit. Angst z. B. gilt als eine auf diese Weise zusammengesetzte Emotion mit kognitiven interaktiven Anteilen. Sie wird häufig verwechselt mit Furcht als entsprechend grundständigem Gefühl (vgl. z. B. Izard, 1999; Rachman, 2000). Gerade aber in dieser zusammengesetzten Funktion liegt der Hinweis auf ihre sozialisatorische Abhängigkeit, auf ihre Erlernbarkeit, das heißt ihre Regulierbarkeit. Gefühle auf dieser Selbstkonstruktionsebene unterliegen also der Veränderbarkeit, der Steuerbarkeit.

Jede Kultur hält spezifische Emotionsmuster bereit, mit denen Gefühle ausgedrückt und artikuliert werden. Sie sind der gesellschaftliche Code, in dem man sich verständigt. Selbst Therapien, wenn sie die emotionale Stabilität der Individuen bearbeiten, können diesen gesellschaftlich bzw. kulturell erarbeiteten Code nicht

überspringen, sondern bedienen sich der Emotionsmuster oder bewegen sich in ihnen. Beim lebenslangen Lernen kommt es darauf an, über die Fähigkeit zu verfügen, wechselnde, widerstrebende Gefühle/Widerstände produktiv für die individuelle Entwicklung, für Bildungswege zu nutzen. Auch hier bedient man sich für Mader dieses Schematas im Sinne von Anlernprozessen (Mader, 1997, S. 98). Agnes Heller (1981) spricht in ihrer Theorie der Gefühle davon, dass das Involviert-Sein der Schlüssel ist, um Gefühle zu erklären, wobei sie unterscheidet zwischen einem reaktiven und einem aktiven Involviert-Sein. Involviert-Sein treibt einen Prozess der Wahrnehmung voran, es beeinflusst das Gedächtnis und kann Problemlösungen herbeiführen. Die emotionalen Muster einer Kultur steuern damit auch die Lernhaltungen: ob sie eher reaktiv oder eher aktiv sind, ob sie selbst- oder gruppenbezogen sind und auf welche Bandbreite der Ausdrucksformen sie zurückgreifen können. Auch ob behindernde Emotionen selbstreflexiv oder konstruktiv bearbeitbar sind oder frei zur Wirkung kommen, hängt von den individuellen Möglichkeiten zur Selbstregulierung unter bestimmten Interessensorientierungen ab, die sich über individuelle, aber kulturell vorgeprägte Emotionsmuster ausdrücken. Die Fähigkeit zum Involviert-Sein hat also eine individuelle, eine kulturelle, aber auch eine gesellschaftliche, d. h. von aktuellen Konstellationen abhängige Seite. Durch die Veränderbarkeit emotionaler Haltungen durch Einflüsse von außen und durch eigene Steuerungen bleibt die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen erhalten.

Aber auch sogenannte emotionale Gegenkontrollsysteme sorgen für die Entwicklung des Involviert-Seins. Neugier/Interesse bewirkt das Aufsuchen neuer Objekte, neuer Handlungsmöglichkeiten; dagegen wird durch die gegenläufige Emotion, die Furcht, das Gefährdungspotenzial stärker wahrgenommen, woraus eine generelle Lähmung entstehen kann, die den individuellen Radius einschränkt. Auch ist in einem solchen Fall die Selbstaufmerksamkeit so groß, dass Signale aus der Außenwelt nicht mehr aufgenommen werden (vgl. Rost, 1990, S. 45 ff., Neuauflage 2001; Schwarzer, 2000). Andererseits gilt die Koppelung von Furcht und Neugier häufig als besonders anregend.

Die Fähigkeit zu ausdifferenzierten Emotionen und zum Involviert-Sein scheint von der Entwicklung der interpersonellen Beziehungen im Kindesalter abzuhängen.

Papoušek & Papoušek (1999) weisen in ihren Studien dem intuitiven Verhalten in Familien, im mütterlichen Bezug eine bedeutende Rolle zu. Verlässliche Beziehungen sichern die Bindungsfähigkeit, das Urvertrauen, von dem eine Regulierungs- und Differenzierungsfähigkeit ausgeht, die auf Stress, Unwägbarkeiten, Widerstände, Über- und Unterforderungen steuernd wirkt. Urvertrauen und Bindungsfähigkeit sichern die Möglichkeit, auf anderes/andere zuzugehen, sich auseinander zu setzen, sich einzulassen. Genau dies begünstigt die selbstregulierte Beteiligung an Weiterbildung und das Durchhalten während der Teilnahme. Allerdings liegen hierzu noch keine emotionstheoretischen Untersuchungen vor.

Angstbewältigungskonzepte, Stressbewältigungstheorien (vgl. Schwarzer, 2000) gehen davon aus, dass ein hohes Maß an Selbstbeobachtung eher angststeigernd als problembewältigend wirkt. Involviert-Sein, Interesse-Haben wirkt hin auf Umstrukturierung von Gefühlen durch andere Erfahrungen. Lebenslanges Lernen ist abhängig von solchen subjektiven Möglichkeiten. Eine Begleituntersuchung zu „Arbeiten und Lernen“-Maßnahmen Ende der 1980er/Anfang der 1990er Jahre mit Jugendlichen ohne beruflichen oder Schulabschluss machte deutlich, wie wichtig eine pädagogische Beziehung, die auf positive emotionale Bindung, auf Orientierung, Fördern und Fordern setzt, die Selbstachtung steigert, die Regulierung aggressiven Verhaltens verbessert und unter Umständen ein neues aktives Lernen einleitet (vgl. Gieseke, Jankowsky & Lüken, 1989; Gieseke, 1991). Die Lernenden erfahren aus den an sie gestellten Anforderungen, dass sie wertgeschätzt werden, dass es den Pädagogen und Ausbildern nicht gleichgültig ist, was aus ihnen wird. Offensichtlich stabilisiert sich das Selbstvertrauen auch in späteren Lebensphasen dank solcher pädagogischen Prozesse, in denen eigene Fähigkeiten entdeckt und gefördert wurden.

Ob eine Art Urvertrauen und Bindungsfähigkeit sich nun in der frühen Lebensphase entwickelt und ob wir über Basisemotionen von Geburt an verfügen, ist hier nicht von Interesse. Zu bedenken ist jedoch, dass diese Eigenschaften sich im Laufe des Lebens labilisieren können und daher immer wieder der Unterstützung bedürfen. Davon geht die neuere emotionale Sozialisationsforschung aus. Beziehungsfähigkeit führt im frühen Lebensalter dazu, dass sich Emotionen herausbilden (vgl. Holodynski,

1999). In dieser Phase funktioniert nur der Erregungsauf- und -abbau als Lebensäußerung. Es differenzieren sich noch keine Motivstrukturen aus. Eltern passen sich dem Kommunikationsniveau des Säuglings an, d. h., Eindrucks- und Ausdrucksfähigkeit entwickeln sich durch die Interaktion mit den Eltern. Erlebnisfähigkeit und Emotionsausdruck werden in spezieller Weise geprägt: Das Kind will Neues entdecken, die Eltern müssen seine Bewegungsfreiheit bei gefährlichen Handlungen einschränken. Das Kind setzt sein sich ausdifferenzierendes Gefühl in Beziehung zur Regulierung. Die Empathie der Eltern, die Umgebung definieren dabei die Spielräume der Gefühlsentwicklung. Individuelle Erlebnisse und ihre Verarbeitung, interindividuelle Eindrücke und Erlebnisse werden über Abstraktion, Generalisierung, Integration und Bedeutungszuschreibung als emotionale Schemata verfügbar gemacht. Diese groben Schemata werden dann durch entsprechende Erlebnisse im weiteren Lebenslauf sozusagen aufgefüllt. Emotionsschemata sind bestimmt durch Ereigniswahrnehmungen, eigene Zustände, kulturelle Gefühlsschablonen, emotionale Wertbindungen, emotionale Gewohnheitsstärken (vgl. Ulich, Kienbaum & Volland, 1999). Hier eingeflochten sind auch immer die Vorstellungen über die eigene Lernfähigkeit, über die Lerninteressen, über das Sich-beeindrucken-Lassen, über die Fähigkeit, sich mit einer neuen Anforderung in Muße zu beschäftigen. In welcher Weise dies geschieht, hängt von den individuellen, kulturellen und gesellschaftlichen Rahmungen und den persönlichen Möglichkeiten und Fähigkeiten ab.

Besonders wichtig für spätere kulturelle Erfahrungen und Veränderungen der Emotionen ist aber die Fähigkeit, Erlebnis und Ausdruck trennen zu können, d. h., Gefühle je nach dem Grad des Involviert-Seins zu unterdrücken, auszuleben, ausdifferenzieren und umzustrukturieren. Kulturelle Rituale, die bestimmte Gefühle verlangen, sind also initiiert, auslösbar und abschließbar. Emotionstheoretisch angelegte Bildungsbiographiestudien könnten neue Aufschlüsse über die Relevanz dieser Annahmen geben. Die hohe Beanspruchung solcher Fähigkeiten zur eigenen Gefühlsregulierung in Dienstleistungsberufen macht aber auch deutlich, dass die Präsentation von Emotionen nicht über lange Dauer gegenläufig zu den eigenen Gefühlen ohne gesundheitliche Folgen gelingen kann (Hochschild, 1990).

Neben diesen Befunden der Gestaltbarkeit der emotionalen Regulierung, der Nutzung wechselnder, auch widerstreitender Gefühle, besteht das Wissen um relativ stabile, familiär und kulturell bestimmte Emotionsmuster. Diese vermeintliche Widersprüchlichkeit sichert dem Individuum Spielraum für eigene Entwicklungen, die sich dann in der individuellen Bildungsgeschichte und der Herausarbeitung bestimmter Interessensorientierungen niederschlagen. Je breiter das verfügbare Emotionsspektrum ausdifferenziert ist, je intensiver sich Interessen herausbilden können, um so mehr Möglichkeiten hat das Individuum für die eigene Lernentwicklung zur Verfügung. Angst, depressive Verstimmungen, Unlust, Stress bremsen die Lernmotivation. Die Fähigkeit, sich für neue Erkenntnisse, neues Wissen zu öffnen, wird verstärkt, wenn eine stimulierende, empathische, aber auch auf Selbsttätigkeit und auf wechselseitige förderliche Beziehungsfähigkeit setzende Atmosphäre in den Umwelten und besonders in den jeweiligen Lernwelten vorhanden ist.

Lebenslanges Lernen im geschützten Raum

Dass Lernen am Arbeitsplatz möglich und in vielen Fällen eine Grundvoraussetzung ist, bedarf keiner weiteren Erläuterung. Die Stressforschung verweist jedoch auf die große Bedeutung von Muße und Ruhe für die Wissensaneignung. Weiterbildung benötigt Räume in großer Milieuviefalt und mit anregendem Charakter, sonst verstärken und verfestigen sich erworbene Emotionsmuster. Ob der Arbeitsplatz ein geeigneter Ort für lebenslanges Lernen sein kann, ist allerdings zu bezweifeln. Angstmachende Konkurrenzbedingungen, harte regulierende Eingriffe, permanente Umstellungen, die den Arbeitsalltag häufig bestimmen, sind nicht dazu geschaffen, flexibles, verantwortungsbewusstes, kompetentes Handeln zu erlernen und eine emotionenstrukturierende Lernhaltung auszubilden. Ebenso wenig hilfreich sind jedoch anforderungsarme Umwelten, die wenig Eigeninitiative zulassen.

Warum und auf welche Weise Entscheidungen getroffen werden, welche Emotionsmuster lebenslanges Lernen am besten fördern und in welcher Weise Beziehungen in Lehr-/Lernkontexten im Erwachsenenalter wichtig werden, ist noch nicht hinreichend erforscht. Hinweise darauf sind in der Bildungsbiographieforschung

und in Untersuchungen zur Erfahrungsbearbeitung (Arnold, 1990; Kejcz u.a., 1979) aus erwachsenenpädagogischer Sicht zu finden. Mit Sicherheit sind aber Beziehungsfähigkeit und Emotionsregulierung, gestützt auf interpersonellen Austausch, Offenheit, aber auch Milieueingebundenheit, für pädagogisches Handeln im lebenslangen Lernen eine unterstützende und stärkende Grundvoraussetzung. Der Eigensinn von Entwicklung und Bildung im Lebenslauf der Individuen und ihr Angewiesensein auf Beziehung und Austausch, eben Lernen im weitesten Sinne, macht menschliche Kreativität und Vielfalt aus.

Literatur

- Achtenhagen, F. & Lempert, W. (Hrsg.). (2002). *Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter*. Opladen: Leske & Budrich (Erziehungstheorie und Bildungsforschung; Bd. 5)
- Alheit, P. (1990). *Alltag und Biographie. Studien zur gesellschaftlichen Konstitution biographischer Perspektiven*. Bremen: Univ. (Forschungsreihe des Forschungsschwerpunkts Arbeit und Bildung, Bd. 4)
- Alheit, P. & Dausien, B. (in Druck). Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. Manuskript. Erscheint in: Tippelt, R. (Hrsg.). (2002). *Handbuch Bildungsforschung*. Opladen: Leske & Budrich
- Arnold, R. (1990). Deutungsmusteransatz. In: *Grundlagen der Weiterbildung - Praxishilfen*. Neuwied: Luchterhand. 6.30.10, S. 1-11
- Blättner, B. (1998). *Gesundheit lässt sich nicht lehren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Dausien, B. (1996). *Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten*. Bremen: Donat
- Field, J. (2000). *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Stoke on Trent, UK
- Gieseke, W. (1991). Emotionale Beziehungsarbeit als Bedingung für Qualifizierungsprozesse benachteiligter Jugendlicher. In: Vonderach, G. (Hrsg.): *Jugendarbeitslosigkeit - Biographische Bewältigung und sozialpolitische*

- Maßnahmen*. Bamberg: WVB-Verlag, S.151-168 (Texte zur Sozialforschung; Bd.3)
- Gieseke, W. (Hrsg.). (2000). *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Entwicklung und Erprobung eines Berufseinführungskonzepts für hauptberufliche Erwachsenenbilder/innen“*. Recklinghausen: Bitter (EB-Buch; 20).
- Gieseke, W. (2001). Lernkulturen in der Erwachsenenbildung und neue Anforderungen. In: Meyer, H. H. (Hrsg.): *Weiterbildung: Teilhabe am Wissen der Gesellschaft. Kontextsteuerung und Engagement*. München 2001
- Gieseke, W. (Hrsg.). (2003). *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung*. Bertelsmann: Bielefeld
- Gieseke, W., Jankowsky, B. & Lüken, A.(1989). *Bildungsarbeit mit arbeitslosen jungen Erwachsenen. Eine wissenschaftliche Begleitung von Arbeiten und Lernen Maßnahmen als Beitrag zur didaktischen Lernforschung*. Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW). Oldenburg: BIS
- Gieseke, W. & Opelt, K. unter Mitarb. v. Heuer, U. (2003) (in Druck). *Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Programmforschung Volkshochschule Dresden 1945 – 1997*. Opladen: Leske & Budrich
- Gieseke, W., Opelt, K. & Ried, S. (1995). *Weiterbildungsberatung II. Teil-Studienbrief 2001. Studienbereich IV für die Universität Kaiserslautern, ZWW*. Kaiserslautern: Univ. Kaiserslautern
- Gieseke, W. & Siebers, R. (1995). Biographie, Erfahrung und Lernen. In: Brokmann-Nooren, C., Grieb, I. & Raapke, H.-D. (Hrsg.). *NQ-Materialien - Handbuch Erwachsenenbildung*. Weinheim u. Basel: Beltz, 1995. S. 315-357
- Harney, K. & Nittel, D. (1995). Pädagogische Berufsbiographien und moderne Personalwirtschaft. In: Krüger, H.-H. & Marotzki, W. (Hrsg.). *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen: Leske & Budrich, 1995, S. 332-357
- Heller, A. (1981): *Theorie der Gefühle*. Hamburg: VSA-Verlag

- Herzberg, H. (2002). *Bildung, Biographie und Transformation. Kontinuität und Wandel intergenerational tradiert Lernhabitusmuster im Rostocker Werftarbeitermilieu*. Göttingen: Univ., Dissertation
- Hess, S. (2002) (im Druck). *Entkörperungen – Suchbewegungen zur (Wieder-)Aneignung von Körperlichkeit. Eine biografische Analyse*. Erscheint bei Opladen: Leske & Budrich
- Hochschild, A. R. (1990). *Das gekaufte Herz. Zur Kommerzialisierung der Gefühle*. Frankfurt am Main: Campus-Verlag
- Höhler, G. (1996). *Das Glück. Analyse einer Sehnsucht*. Düsseldorf: Econ
- Holodynski, M. (1999). Handlungsregulation und Emotionsdifferenzierung. In: Friedlmeier, W. & Holodynski (Hrsg.): *Emotionale Entwicklung. Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen*. Heidelberg & Berlin: Spektrum Akademischer Verlag, S. 29-51
- Holzappel, T. (2002). *Leib, Einbildungskraft, Bildung. Nordwestpassagen zwischen Leib, Emotion und Kognition in der Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Izard, C. E. (1999). *Die Emotionen des Menschen*. Weinheim: Beltz
- Jerusalem, M. & Mittag, W. (1999). Selbstwirksamkeit, Bezugsnormen, Leistung und Wohlbefinden in der Schule. In: Jerusalem, M. & Pekrun, R. (Hrsg.). *Emotion, Motivation und Leistung*. Göttingen u.a.: Hogrefe, S. 223-245
- Jerusalem, M. & Pekrun, R. (Hrsg.). (1999). *Emotion, Motivation und Leistung*. Göttingen u.a.: Hogrefe
- Kade, J. & Seitter, W. (1996). *Lebenslanges Lernen. Mögliche Bildungswelten*. Opladen: Leske & Budrich
- Kast, V. (1991). *Freude, Inspiration, Hoffnung*. Olten und Freiburg im Breisgau: Walter-Verlag
- Kejcz, Y. u.a. (1979). *Das Bildungsurlaubs-Versuchs- und –Entwicklungsprogramm (BUVEP)*. 8 Bde. Heidelberg: esprit
- Kuwan, H. & Thebis, F. (2001). *Berichtssystem Weiterbildung VIII. Erste Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland* / hrsg. vom BMBF. Bonn: BMBF

- Mader, W. (1994). Emotionalität und Individualität im Alter – Biographische Aspekte des Alterns. In: Kade, S. (Hrsg.): *Individualisierung und Älterwerden*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 95-114
- Mader, W. (1997). Lebenslanges Lernen oder die lebenslange Wirksamkeit von emotionalen Orientierungssystemen. In: *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 39* (Juni), 88-100
- Mader, W. (1999): Weiterbildung und Beratung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Opladen: Leske & Budrich, S. 318-326
- Marotzki, W. (1995): Forschungsmethoden der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, H.-H. & Marotzki, W. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen: Leske & Budrich, S. 55-89
- Meier, A. u.a. (1998). *Weiterbildungsnutzen. Über beabsichtigte und nicht beabsichtigte Effekte von Fortbildung und Umschulung*. Berlin: trafo-Verlag
- Opelt, K. (2001): *Die Volkshochschule im Bildungssystem der SBZ/DDR. Eine historische Quellenanalyse zur Strukturbildung*. Habilitationsschrift. Berlin 2001
- Papoušek, H. & Papoušek, M. (1999). Symbolbildung, Emotionsregulation und soziale Interaktion. In: Friedlmeier, W. & Holodynski (Hrsg.): *Emotionale Entwicklung. Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen*. Heidelberg & Berlin: Spektrum Akademischer Verlag, S. 135-155
- Pekrun, R. (1988): *Emotion, Motivation und Persönlichkeit*. München & Weinheim: Psychologie Verlags Union
- Pekrun, R. & Hofmann, H. (1999). Lern- und Leistungsemotionen: Erste Befunde eines Forschungsprogramms. In: Jerusalem, M. & Pekrun, R. (Hrsg.): *Emotion, Motivation und Leistung*. Göttingen u.a.: Hogrefe, S. 247-267
- Rachmann, S. (2000). *Angst. Diagnose, Klassifikation und Therapie*. Bern u.a.: Huber
- Rost, W. (1990). *Emotionen – Elixiere des Lebens*. Heidelberg: Springer. Neuauflage (2001) Berlin & Heidelberg: Springer

- Schiefele, H. (1981). Handeln aus Interesse: Versuch einer erziehungswissenschaftlichen Konzeption. In: Kasten, H./Einsiedler, W. (Hrsg.): *Aspekte einer pädagogisch-psychologischen Interessentheorie*. München
- Schulenberg, W. (1968). *Plan und System – Zum Ausbau der deutschen Volkshochschule*. Weinheim
- Schulze, T. (1991). Pädagogische Dimensionen der Biographieforschung. In: Hoerning, E. M. u.a.: *Biographieforschung und Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 135-181
- Schwarzer, R. (2000). *Streß, Angst und Handlungsregulation*. Stuttgart, Berlin & Köln: Kolhammer
- Siebers, R. (1996). *Zwischen Normalbiographie und Individualisierungssuche*. Münster u.a.
- Ulich, D., Kienbaum, J. & Volland, C. (1999). Emotionale Schemata und Emotionsdifferenzierung. In: Friedlmeier, W. & Holodyski (Hrsg.): *Emotionale Entwicklung. Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen*. Heidelberg & Berlin: Spektrum Akademischer Verlag, S. 52-69
- Ulich, D., Volland, C. & Kienbaum (1999). Sozialisation von Emotionen: Erklärungskonzepte. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 19 (1), 7-19
- Venth, A. (Hrsg.). (1987). *Gesundheit und Krankheit als Bildungsproblem*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Wittemöller-Förster, R. (1993). *Interesse als Bildungsziel. Merkmale und Bedingungen von Sachinteresse in motivationspsychologischen Theorien*. Frankfurt am Main u.a.: Lang
- Wittpoth, J. (2001). *Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose*. Bielefeld: Bertelsmann

Kurzvita

Prof. Dr. Wiltrud Gieseke

Jg. 1947, Studium in Oldenburg, Berlin, Münster. 1. Lehrprüfung 1970 Oldenburg, Diplom in Erziehungswissenschaften 1973 Berlin. Von 1973 bis 1980 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV - jetzt Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Frankfurt/Main, Promotion 1980 Münster. Von 1980 bis 1989 akademische Rätin für Erwachsenenbildung an der Universität Oldenburg. Habilitation 1987 Oldenburg, 1989 Vertretungsprofessur (C3) für Politische Weiterbildung/Frauenbildung in Bremen. Seit 1992 Professur für Erwachsenenpädagogik (C4) an der Humboldt-Universität und Leiterin der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung am Institut für Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik der Philosophischen Fakultät IV.

Forschungsschwerpunkte: Professionsforschung im Bereich Erwachsenenbildung, qualitative Lehr- und Lernforschung in der Erwachsenenbildung/Begleitforschungskonzepte, Frauenbildung, Programmforschung