

Bernd Käßplinger · Steffi Robak
Sabine Schmidt-Lauff (Hrsg.)

Engagement für die Erwachsenenbildung

Ethische Bezugnahmen und
demokratische Verantwortung

LEISTUNG BILDUNG LEHREN SOZIALISATION JUGEND REFORM ERZIEHUNG
IDENTITÄT GESCHLECHT FAMILIE KULTUR SCHULE ARBEIT GEWALT LERNEN
SEXUALITÄT UNTERRICHT RELIGION ALTER EVALUATION GENERATION SOZIAL
STRUKTUR MEDIEN UMWELT KINDHEIT METHODEN PISA KRIMINALITÄT
FREIZEIT INSTITUTIONEN ELTERN UNGLEICHHEIT LEISTUNG BILDUNG
LEHREN SOZIALISATION JUGEND REFORM ERZIEHUNG IDENTITÄT
GESCHLECHT FAMILIE KULTUR SCHULE ARBEIT GEWALT LERNEN
SEXUALITÄT UNTERRICHT RELIGION ALTER EVALUATION GENERATION
SOZIALSTRUKTUR MEDIEN UMWELT KINDHEIT METHODEN PISA
KRIMINALITÄT FREIZEIT INSTITUTIONEN ELTERN UNGLEICHHEIT
LEISTUNG BILDUNG LEHREN SOZIALISATION JUGEND REFORM
ERZIEHUNG IDENTITÄT GESCHLECHT FAMILIE KULTUR SCHULE ARBEIT
PISA



Springer VS

Engagement für die Erwachsenen- bildung

Bernd Käpplinger • Steffi Robak
Sabine Schmidt-Lauff (Hrsg.)

Engagement für die Erwachsenenbildung

Ethische Bezugnahmen und
demokratische Verantwortung

Festschrift für Wiltrud Gieseke



Springer VS

Herausgeber

Bernd Käßplinger
Humboldt-Universität zu Berlin,
Deutschland

Sabine Schmidt-Lauff
Technischen Universität Chemnitz,
Deutschland

Steffi Robak
Leibniz Universität Hannover,
Deutschland

ISBN 978-3-531-18571-2
DOI 10.1007/978-3-531-19116-4

ISBN 978-3-531-19116-4 (eBook)

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2013

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist eine Marke von Springer DE. Springer DE ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media
www.springer-vs.de

Inhaltsverzeichnis

Bernd Käpplinger / Steffi Robak / Sabine Schmidt-Lauff
Vorwort 9

Rita Süßmuth
Grüßwort 17

Emotion

Rolf Arnold / Anita Pachner
Emotion – Konstruktion – Bildung:
Auf dem Weg zu emotionaler Kompetenz 21

Robin Malloy / Ingeborg Schüßler
Die emotive Wende in der Erwachsenenbildung -
Zur Bedeutung >emotional-archetypischen Deutungslernens< 29

Renata Góralska / Hanna Solarczyk
Emotionsforschung in Polen 43

Sylvana Dietel
Emotionen als ein Quell pädagogischer Reflexion
unter Gestaltungsanspruch 55

Ulrike Zimmermann
Emotionalität und der subjektive Sinn von Widerstand gegen Bildung 67

Kultur

Max Fuchs
Kulturelle Bildung als Lebenskunst 79

Marion Fleige
Bildungskulturen – Kultur als Thema von Bildung – transkulturelle Bildung:
Forschungsperspektiven zum Verhältnis von Erwachsenenbildung
und Kultur 85

Inga Börjesson

Wird kulturelle Bildung zum Regierungsprogramm?
Überlegungen zu Bedeutungswandlungen kultureller Bildung 99

Profession

Dieter Nittel / Julia Schütz

Zwischen Verberuflichung und Professionalität:
Professionalisierungsdynamiken und Anerkennungskämpfe
in der sozialen Welt der Erzieherinnen und Weiterbildner 111

Aiga von Hippel

Programmplanung als professionelles Handeln – „Angleichungshandeln“ und
„Aneignungsmodi“ im aktuellen Diskurs der Programm- und
Professionsforschung 131

Henning Pätzold

Erwachsenenbildung(sprofession) als Akteur-Netzwerk
– eine Theorieskizze 145

Beratung

Christiane Schiersmann

Ein Kompetenzprofil für Beratende – Resultat eines offenen
Koordinierungsprozesses 157

Ruth Siebers

Unternehmensberatung in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU): Ein
qualitativ-empirischer Zugang in Perspektivverschränkung 169

Cornelia Maier-Gutheil

Professionalität in der Beratung – erwachsenenbildnerische Analysen und
Reflexionen 179

Clinton Enoch

Beratung als Aufklärungsinstanz des Individuums – demokratiethoretische
Aspekte einer kritischen Beratungstheorie 187

Frauenbildung/Gender

Hildegard Maria Nickel

Gender Studies und Frauenbildung 199

Stefanie Rieger-Goertz

Zwischen Vielfalt und Vereinheitlichung 209

Programm- und Institutionenforschung

Ortfried Schöffter

Die Kategorie des „Angleichungshandelns“ bei Wiltrud Gieseke

Eine relationale Sicht auf die empirische Rekonstruktion von

„Programmplanungshandeln“ 223

Karin Opelt

Reflexionen zur Kontinuität institutionalisierter Weiterbildung 237

Claudia Pohlmann / Maria Stimm (unter Mitarbeit von Gudrun Lehmann)

Erwachsenenpädagogische Realanalyse in Perspektivverschränkung:

Möglichkeiten eines Forschungsansatzes für die Theorie- und

Praxisentwicklung in der Institutionen- und Programmforschung 251

Zum Abschied

Dietrich Benner

Für Wiltrud Gieseke zum Abschied 265

Helga Stock

Für Frau Prof. Dr. habil. Wiltrud Gieseke: Persönliche Worte der

Wertschätzung und des Dankes 269

Bernd O. Hölters

Und plötzlich ist später jetzt:

Ein Ende finden. Einen Anfang setzen 275

Autorinnen und Autoren 287

Engagement für die Erwachsenenbildung – Ethische Bezugnahmen und demokratische Verantwortung

Bernd Käßplinger / Steffi Robak / Sabine Schmidt-Lauff

Vorwort

Mit dieser Festschrift zum 65. Geburtstag von Wiltrud Gieseke wollen wir ihr wissenschaftliches Gesamtwirken in Theorie- und Gegenstandslinien würdigen. Dies kann bei einer solchen Fülle an Studien, Arbeiten, Publikationen u.v.m. natürlich nur in Ausschnitten und spezifischen Ansätzen gelingen. Die thematischen Schwerpunkte haben wir – in der Nähe zu Wiltrud Giesekes eigenen Forschungs- und Arbeitsschwerpunkten – verortet. Allein in der Vielfalt der Schwerpunkte und ihren Bearbeitungen zeigt sich eine Breite und Weite, welche Auseinandersetzungen mit den Arbeiten und Überlegungen Wiltrud Giesekes mit sich bringen. Es ist deshalb ein Anliegen von uns, den Herausgeber/innen gewesen, hier nicht zu glätten, sondern komplexe und teilweise auch divergierende Aushandlungen nebeneinander stehen zu lassen, um durch ihre Lektüre weitergehende, eigene Überlegungen anzuregen. Dies wäre auch ein Wissenschaftsverständnis und Vorgehen, das Wiltrud Gieseke nahe liegt, weil sie die Berücksichtigung der Vielfalt an Perspektiven und Kontexten als Garant einer „differenzierten Erkenntnisfähigkeit“ (Gieseke 2005) versteht.

Wiltrud Giesekes Interesse gilt der Fortführung der Konstitution und der Ausdifferenzierung des Faches Erwachsenenpädagogik sowie der Sicherung der Institutionen und der dafür notwendigen Professionalität. Darauf richtet sie das Augenmerk in ihren eigenen Forschungsarbeiten und in der Betreuung der Qualifikationsarbeiten. Empirische Fragestellungen und Theoriebildung gehen dabei Hand in Hand. Diese Interessen wollen wir mit dem Band abbilden und dabei sowohl einige langjährige Kolleg/inn/en als auch Nachwuchswissenschaftler/innen zu Wort kommen lassen. An viele Personen mehr wäre zu denken (siehe Festschrift zum 60. Geburtstag: Heuer/Siebers 2007), insofern fiel es uns durchaus schwer, hier eine Auswahl zu treffen. Besonders gefreut hat uns, dass eine Reihe von Personen sich mit Beiträgen selbst zu Wort gemeldet haben, weil es ihnen sehr wichtig war, für Wiltrud Gieseke etwas zu schreiben.

Für dieses Buch wurden Beiträge ausgewählt und versammelt, in denen insgesamt *sechs Gegenstandslinien* jeweils *aus verschiedenen Perspektiven* zwischen kollegialen Bezugnahmen verschiedener Lehrstühle bzw. Expertenschaften und aus der Nachwuchsperspektive beleuchtet und diskutiert werden. Es geht um wertschätzende Rückblicke, gegenwartskritische Situationsanalysen wie auch zukunftsgerichtete positionierende Prognosen. Dies spiegelt zum einen das Spektrum von Wiltrud Gieseke's thematischen Beschäftigungen und zum anderen ihr Interesse an grundlagentheoretischen Themen und realanalytischen Forschungszugängen für die Konstitution des Faches Erwachsenenpädagogik wider. Folgende sechs Gegenstandslinien wurden ausgewählt: *Emotionen; Kultur; Profession; Beratung; Frauenbildung/Gender und Programm- und Institutionenforschung*.

Im Kapitel „*Emotionen*“ finden sich Beiträge von Rolf Arnold/Anita Pachner, Robin Malloy/Ingeborg Schüßler, Renata Górska/Hanna Solarczyk, Sylvana Dietel und Ulrike Zimmermann. Wiltrud Gieseke weist seit Jahren nachdrücklich auf die Bedeutung von Emotionen in Bildungs- und Beratungsprozessen hin. Als zentrales Werk ist hier das Buch „*Lebenslanges Lernen und Emotionen*“ (Gieseke 2007) zu nennen. Sie rekurriert dabei auf aktuelle neurobiologische Forschungsbefunde aus einer konsequent erwachsenenpädagogischen Perspektive, stellt eigene Forschungsansätze vor und regt weiterführende Untersuchungen in der Disziplin Erwachsenenbildung/Weiterbildung an. In dem Beitrag von *Rolf Arnold und Anita Pachner* werden vielfältige Bedeutungen von Emotionen für Lehr-Lern-Prozesse aus konstruktivistischer Sicht aufgezeigt. Die Professionalisierung in der Erwachsenenbildung ist dabei von zentraler Bedeutung. Eine emotive Wende in der Erwachsenenbildung betonen *Robin Malloy und Ingeborg Schüßler* in ihrem Artikel. Sie sehen hier einen Bedarf an erwachsenenpädagogischer Forschung und berichten von aktuellen Forschungsergebnissen im Handlungsfeld der Führungskräfte trainings. Der Beitrag von *Renata Górska und Hanna Solarczyk* gibt einen Eindruck davon, dass die Zusammenarbeit mit polnischen Kolleginnen und Kollegen über Jahre hinweg von Wiltrud Gieseke verfolgt wurde. Die beiden Autorinnen nehmen Bezug auf das bereits erwähnte Emotionenbuch (Gieseke 2007) und zeigen vergleichend den Stand der Emotionsforschung in Polen auf. Das Kapitel schließt ab mit den Arbeiten von Sylvana Dietel und Ulrike Zimmermann, die bei Wiltrud Gieseke Qualifikationsarbeiten geschrieben haben. *Sylvana Dietel* plädiert in ihrem Beitrag für eine Beschäftigung mit Emotionen in komplexer Form. Ein Changieren zwischen „negativen“ und „positiven“ Gefühlen in Bildungsprozessen wird aufgezeigt und als Gestaltungs- und Unterstützungsanforderung in der Erwachsenenbildung diskutiert. *Ulrike Zimmermann* knüpft an Diskurse zu Lernwiderständen an und verbindet diese

speziell mit emotionstheoretischem Wissen. Kritisch sieht sie hierbei die Anforderungs- und Aktivierungslogik rund um das Konzept des lebenslangen Lernens, was zu expliziten oder impliziten Fremdbestimmungen führt.

Das Themenfeld „*Kultur*“ hat Wiltrud Gieseke in verschiedener Hinsicht grundagentheoretisch und empirisch weiterentwickelt: Wegweisend für zukünftige Forschungen und Theoriebildungen ist die mit polnischen Kolleg/inn/en komparativ durchgeführte Studie zur kulturellen Erwachsenenbildung (Gieseke/Opelt/Stock/Börjesson 2005), die als Programmforschung angelegt über die entwickelten „Partizipationsportale“ Grundlagen für eine Theorie der kulturellen Erwachsenenbildung legt. Es interessiert sie dabei immer das Zusammenspiel der Bildungsinteressen der Individuen und wie diese Interessen im Institutionenzusammenhang professionell aufgegriffen und in Angebote umgesetzt werden. Besonders die Fähigkeit zur „dichten Interpretation“ von Ergebnissen mit anschließenden Systematisierungen verleiht ihren Studien von Wiltrud Gieseke eine hohe Anschlussfähigkeit für weitere Forschungen und Transferoptionen in die Praxis. Eine dichte Interpretationsfolie für gelebte Bildungsoptionen spielt auch bei der Entwicklung ihres Lernkulturverständnisses eine wichtige Rolle, wo kulturtheoretische Überlegungen mit grundlegenden Fragen der Institutionenentwicklung, der Lern- und Bildungsmöglichkeiten Erwachsener in Beziehung gesetzt werden bis hin zu anschließenden transkulturellen Fragestellungen. *Max Fuchs* stellt unter der Überschrift „Kulturelle Bildung als Lebenskunst“ zum einen vergleichende Überlegungen zwischen Theoriebildungen im Bereich der Schule und im Bereich der Erwachsenenbildung an. Ein verbindendes Moment identifiziert er zum anderen in der „Konstitution von Subjektivität“ und beschreibt von dort aus „Entwicklungsaufgaben“, die die kulturelle Erwachsenenbildung begleiten kann. „Blinde Flecken“ in der thematischen und konzeptionellen Bearbeitung werden sichtbar. *Marion Fleige*, die zum Thema Lernkulturen in der evangelischen Erwachsenenbildung bei Wiltrud Gieseke promoviert hat, entfaltet die Spannbreite der Bearbeitung des Themas „Kultur“ unter dem Begriff der „Bildungskulturen“. Ausgelegt und entwickelt werden die drei Forschungsperspektiven Bildungs-/Lernkulturen, Kultur als Thema von Bildung und transkulturelle Bildung. Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse zu diesen Bereichen belegen eine Vielfältigkeit und Bearbeitungstiefe. *Inga Börjesson* entwickelt einige Interpretationen zum Bedeutungswandel der kulturellen Bildung und spiegelt diese vor dem Hintergrund gouvernementalitäts-theoretischer Theorieansätze. Es wird die Frage, ob das „unternehmerische Selbst“ seine Kreativität nicht auch im Rahmen kultureller Bildung in einen ökonomischen Kontext einbringt, kritisch reflektiert.

Der Gegenstandsbereich der „Profession“ stellt mit Sicherheit für Wiltrud Gieseke das Themenfeld dar, das sie in ihrer wissenschaftlichen Biographie am längsten begleitet. Sie hat aus ihren frühen Arbeiten heraus („Habitus von Erwachsenenbildnern“ (Gieseke 1989); „Professionalität und Professionalisierung“ (Gieseke u.a. 1988) u.a.) eine „Anwaltschaft“ (Forneck/Wrana 2005) für die Profession der Erwachsenenbildung entwickelt, die vielschichtig kenntnis-reich, reflexiv-kritisch und zugleich verständnisvoll engagiert wirkt. Sie betont darin das Individuum in seinem Wissen, Handeln und Verstehen ebenso, wie den gesellschaftlichen Gestaltungswillen der Institutionen oder die reflexive Verantwortung über eine parteiliche Eigenlogik erwachsenenpädagogischer Theorie und Empirie. *Dieter Nittel und Julia Schütz* thematisieren diese Vernetzung über eine komparativ angelegte pädagogische Berufsgruppenforschung. Es geht ihnen um die Ausdeutung verschiedener (professionskritischer) Aspekte beruflicher Selbstbeschreibung unter professionstheoretisch aktuellen Dynamiken zwischen Individualisierung, Habitualisierung und gesellschaftlicher Anerkennung. Unter dem spezifischen Teilaspekt des Programmplanungshandelns als professionelles Handeln setzt *Aiga von Hippel* das von Wiltrud Gieseke entwickelte Konzept des Angleichungshandelns in Bezug zu nordamerikanischen Ansätzen von Programmplanungsmodellen. Sie entwickelt verschiedene Typen von Aneignungsmodi im Umgang mit Widerspruchskonstellationen als bestehende professionelle Antinomien. In dieser erweiterten Ausdeutung programmplanerischen Handelns zeigt sich die Bedeutung und der Zugewinn im interpretativen Umgang mit heterogenen Erwartungen als vorhandene Gestaltungsspielräume bzw. -grenzen. Den abschließenden Beitrag bildet *Henning Pätzolds* Auseinandersetzung um einen theoretisch (wieder) erweiterten Begriff von Profession. Über den Weg der Systemtheorie und der ‚Akteur-Netzwerk-Theorie‘ entwickelt er eine breite Basis von Bestimmungsmerkmalen, zwischen denen sich erwachsenenpädagogische Profession entfaltet. Sein Fokus der Strukturkonstitution als akteurbezogene Systembildung sucht nach eben solchen entfaltenden „Passagepunkten“.

Das Kapitel „Beratung“ wird von *Christiane Schiersmann* eröffnet. In ihrem Artikel entwickelt sie das Kompetenzprofil von Beraterinnen und Beratern, welches im Kontext eines Kooperationsprojektes ihres Lehrstuhls mit dem Nationalen Forum entstanden ist und von bundesweiter Bedeutung ist. Wiltrud Gieseke hat zum einen diese Kooperation in den letzten Jahren konstruktiv und moderierend unterstützt. Zum anderen hat sie sich selbst mit dem Thema Beratung in der Erwachsenenbildung generell und speziell mit Blick auf Weiterbildungsberatung in Forschung und Lehre intensiv befasst (Gieseke/Opelt 2004; Gieseke/Käpplinger/Otto 2007; Arnold/Gieseke/Zeuner 2009). Dabei hat sie wichtige Anstöße dafür gegeben, sich empirisch vertiefend mit Beratungs-

prozessen zu beschäftigen. *Ruth Siebers* zeigt in ihrem Beitrag auf, wie man ein qualitativ-empirisches Methodendesign in Perspektivverschränkung auf den Bereich der Unternehmensberatung von kleinen und mittleren Unternehmen anwenden kann. Im Ergebnis erläutert sie die empirisch gewonnenen Beratungstypen Zertifizierungsberatung, Sanierungsberatung und Strategieberatung. *Cornelia Maier-Gutheil* beschäftigt sich in ihrem Beitrag mit professionellem Beratungshandeln nicht aus kompetenztheoretischer, sondern differenztheoretischer Perspektive. Sie interessieren dabei vor allem Kernprobleme und Spannungsfelder der Beratung. *Clinton Enoch* schließt das Kapitel mit einem Artikel ab, welcher die demokratiethoretische Bedeutung einer kritischen Beratungstheorie fokussiert. Damit greift er Giesekes engagiertes Credo auf, die Erwachsenenbildung in größeren demokratischen Zusammenhängen zu sehen. Enoch plädiert nachdrücklich für eine kritische Beratungstheorie, die Beratung als Aufklärungsinstanz im Kern hat.

Mit dem „Handbuch der Frauenbildung“ hat Wiltrud Gieseke (2001) den Stand zu diesem großen Bereich aufgearbeitet und mit vielen anderen Autorinnen die Entwicklungen entfaltet und bilanziert, das Themenspektrum sei hier kurz benannt: Historie, theoretische Grundlagen, didaktische Prämissen und Methoden, Bildungsinteressen von Frauen, empirische Ergebnisse zu Bildungsvoraussetzungen und Bildungsverläufen in der Frauenbildung, Handlungsfelder der Frauenbildung, Frauenbildung bei verschiedenen Trägern, institutionelle Rahmenbedingungen, bildungspolitisch initiierte Konzepte. Die Demokratisierung des Geschlechterverhältnisses, so auch der Titel ihres Beitrages im Handbuch, liegt ihr in Theorie, Forschung, Lehre und Betreuung der Qualifikationsarbeiten besonders am Herzen. Nicht zuletzt dafür hat sie 2010 das Bundesverdienstkreuz erhalten. Ihre Überlegungen zur „eingreifenden Bildung“ und zum Thema „biographische Selbstaufklärung – das nicht akzeptierte (weibliche) Selbst“ zeigen, dass in Genderfragen weiterhin sowohl äußere gesellschaftliche Verhältnisse kritisch zu reflektieren sind, als auch innere Entwicklungen und subjektive Deutungsweisen Gegenstand von Bildungsbemühungen bleiben müssen. Die Entwicklungen in diesem Bereich sind momentan kontingent und es bleibt abzuwarten, welche neuen Impulse aufgrund gesellschaftlicher Entwicklungen oder auch Verwerfungen folgen werden. *Hildegard Nickel*, Kollegin und Wegbegleiterin im eigenen Hause knüpft in ihrem Beitrag an Überlegungen ihres Artikels im Handbuch in 2001 an und lotet das Verhältnis von Genderforschung und geschlechtspolitischer Praxis aus, um implizit Hinweise für zukünftige Fragen der Frauenbildung zu geben. Ungeklärt bleibt vorerst die Frage, ob gesellschaftliche Transformationsprozesse zur Jahrhundertwende lediglich zu einer Modernisierung der alten Bipolarität beitragen, bei der die impliziten Geschlechterasymmetrien nur auf einer höheren Stufe fortgeschrieben werden

oder ob fundamentalere Veränderungen anstehen, weil ein grundsätzlicher Strukturwandel in gesellschaftlichen Teilsystemen ansteht. Sie entwickelt die These, dass zwar das traditionelle Genderregime in Bewegung geraten ist, dass aber noch nicht entschieden ist, in welche Richtung es sich entwickelt. *Stefanie Rieger-Goertz* promovierte bei Wiltrud Gieseke zum Thema Gender in der katholischen Erwachsenenbildung. Sie stellt in ihrem Artikel zentrale Entwicklungslinien des jüngsten Genderdiskurses dar und verweist darauf, dass das Ineinandergreifen verschiedener Differenzlinien in den Blick zu nehmen ist und dieses Ineinandergreifen Bildungsgerechtigkeit befördern bzw. behindern kann. Sie folgt der Entwicklung vom Doing Gender zu Diversity und schließlich dem Diversity Management und zeigt damit verbundene Perspektiverweiterungen und Perspektivverschiebungen auf.

Die „*Programm- und Institutionenforschung*“ stellt den abschließenden Gegenstandsbereich der Festschrift dar. Wiltrud Gieseke hat sie als ein Herzstück der Realisierung, Sichtbarmachung und Greifbarkeit von Erwachsenenbildung vielfach behandelt (Gieseke 2000; Gieseke/Opelt 2003). Der erste Beitrag von *Ortfried Schöffter* verfolgt das Ziel, das von Wiltrud Gieseke empirisch nachgewiesene und prozessual erforschte Phänomen des Angleichungshandelns perspektivverschränkend mit dem Ansatz der ‚Social Trajectory‘ zu konfrontieren und weiter zu denken. Seine Idee führt interaktionistische Zugänge professionellen Programmplanungshandelns um sozialtheoretische Zusammenhänge einer „emergenten Ordnungsbildung“ im Sozialen Raum weiter. Anders sind die zeitgeschichtlichen „Reflexionen zur Kontinuität institutionalisierter Weiterbildung“ bei *Karin Opelt* verortet. Zwischen einer individuellen und institutionellen Perspektive zum lebenslangen Lernen wird interessanterweise auf die von Wiltrud Gieseke betonten Aspekte emotionaler Beziehungsgebung rekurriert. Der abschließende Beitrag von *Claudia Pohlmann und Maria Stimm* unter Mitarbeit von *Gudrun Lehmann* beleuchtet mit dem Forschungsansatz der Perspektivverschränkung als pädagogische Realanalyse Umsetzungsbeispiele zum Programmplanungshandeln bzw. -realisierung in konfessionellen Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Ethik als (k)ein Thema der Erwachsenenbildung und Events des Science-Slam bilden reflektierte Beispiele modern entfalteter Lernbegrifflichkeiten und -kulturen.

Durch die hier vorfindbaren Bearbeitungen aus unterschiedlichen Perspektiven werden eine Tiefe wie auch Breite für den jeweiligen Gegenstand und seine Dimensionen entfaltet, die für Wiltrud Giesekes Methodologie der *Perspektivverschränkung* (Gieseke 1985; 1990; 2007) steht. „Perspektiven haben gleichzeitig einen ermöglichenden und einen limitierenden Charakter, der sich in den jeweiligen Deutungen ausdrückt“ (Gieseke 2007: 20). Perspektivverschränkung will nicht lediglich Akteurs- oder Meinungsvielfalt „dokumentieren,

sondern die beeinflussenden Momente erschließen, die sich aus Vernetzung“ ergeben (Gieseke 2007: 19). Dies ist Abbild und Kennzeichen auch von ihrem Denken, Arbeiten und ihren Texten, in denen das Bestreben grundsätzlich die Richtung hatte, komplexe Durchdringungen des Gegenstands, vertiefte Analysen der Realsituationen und begründete Zukunftsoptionen/-szenarien zu entfalten. Ihr geht es um das tiefgründige Verstehen, auch um das unbequeme Gegensteuern, nicht um die schnelllebige Auseinandersetzung mit oberflächlichen Veränderungen oder um zu kurz greifende Antworten auf aktuell aufgeworfene, modernistische Fragestellungen in einer sich beschleunigenden Zeit.

In Anbetracht der Fülle Wiltrud Giesekes inhaltlicher und professionstheoretischer wie auch bildungstheoretischer Arbeiten, ihrer vielfältigen Schriften und Publikationen, den ergebnisreichen und reflexionsvollen Studien und Forschungsarbeiten, sowie ihrer eigenen intellektuell anspruchsvollen Art interdisziplinäre Theoriebezüge herzustellen, war die Festlegung auf (lediglich) sechs Gegenstandslinien nicht leicht. Ihre eigene Position ist gekennzeichnet durch ein unermüdetes Engagement für die gesellschaftliche Relevanz der Erwachsenenbildung, das Eintreten für die erwachsenenpädagogische Disziplin in akademischen und professionellen Zusammenhängen, auch gegen Kritik, und den Einsatz für die Menschen, die mit allen Facetten erwachsenenpädagogischer Arbeit zu tun haben und durch eine entsprechende Bezugsdisziplin professionell zu unterstützen sind. Dabei rückt die Auseinandersetzung mit Arbeiten von Wiltrud Gieseke eine ethische Bezugnahme beinahe zwangsläufig immer wieder in den Fokus, die konfligierende Richtungen aushält und damit aufwertet. Zugleich zeigen sich darin auch normative Elemente – ein moralisierendes Moment wird aber grundsätzlich vermieden. So werden Auseinandersetzungen um moralische Phänomene möglich und eine ethische Bezugnahme nötig bzw. angeraten.

Unser Anliegen mit der Festschrift ist es, die besondere Qualität ihres Engagements in seiner Vielfalt und Tiefe sichtbar zu machen sowie wichtige Diskurse, die Wiltrud Gieseke immer wieder aufgenommen und auch selbst angestoßen hat, weiter zu führen. Unter ethischen Bezugnahmen sind Positionen und Wirkungen zu prüfen und zu diskutieren, um daraus im Sinne der von Wiltrud Gieseke verstandenen demokratischen Verantwortung als Einmischung zukünftige Felder und Herausforderungen zu gestalten. Die Festschrift wird gerahmt von vier persönlichen Beiträgen von *Rita Süßmuth*, *Dietrich Benner*, *Bernd O. Hölters* und *Helga Stock*. Diese vier Beiträge zeigen sehr schön die mannigfaltigen Momente der Wertschätzung für den Menschen Wiltrud Gieseke. Sie ist für viele Menschen in Wissenschaft, Politik und Praxis, in Ost und West, über Jahrzehnte hinweg eine wichtige Begleiterin. Dieser Wertschät-

zung möchten wir uns als Herausgeberinnen und Herausgeber dieser Festschrift nachdrücklich mit anschließen.

Literatur

- Arnold, R./Gieseke, W./Zeuner, C. (Hrsg.) (2009): Bildungsberatung im Dialog. 3 Bände. Baltmannsweiler
- Forneck, H. J./Wrana, D. (2005): Ein parzelliertes Feld: eine Einführung in die Erwachsenenbildung. Bielefeld
- Gieseke, W. (1988): Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn/Obb
- Gieseke, W. (1989): Habitus von Erwachsenenbildern : eine qualitative Studie zur beruflichen Sozialisation. Oldenburg
- Gieseke, W. (2000) (Hrsg.): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs 'Erprobung eines Berufseinführungskonzeptes für hauptberufliche pädagogische MitarbeiterInnen in der konfessionellen Erwachsenenbildung'. Recklinghausen
- Gieseke, W. (2001): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen
- Gieseke, W./Opelt, K. (2003): Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Programmforschung Volkshochschule Dresden 1945-1997. Opladen
- Gieseke, W./Opelt, K. (2004): Weiterbildungsberatung II. Studienbrief. Zentrum für Wissenschaftliche Weiterbildung – Universität Kaiserslautern. Kaiserslautern
- Gieseke, W. (2005): Professionalität und Fortbildungsbedarf. In: Baldauf-Bergmann, K./von Küchler, F./Weber, C. (Hrsg.) (2005): Erwachsenenbildung im Wandel. Hohengehren 2005: 28-51
- Gieseke, W./Opelt, K./Stock, H./Börjesson, I. (2005): Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland : exemplarische Analyse Berlin-Brandenburg. Münster
- Gieseke, W. (2007a): Lebenslanges Lernen und Emotionen : Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. Bielefeld
- Gieseke, W. (2007b): Das Forschungsarrangement Perspektivverschränkung. In: Gieseke, W./Schäffter, O. (Hrsg.) (2007): Erwachsenenpädagogischer Report Bd. 11: Qualitative Forschungsverfahren in Perspektivverschränkung. Berlin.10-22
- Gieseke, W./Käpplinger, B./Otto, S. (2007): Prozessverläufe in der Beratung analysieren – Ein Desiderat. Begründung und Entwicklung eines Forschungsdesigns. In: REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 30 (2007): 33-42
- Heuer, U./Siebers, R. (Hrsg.) (2007): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts: Festschrift für Wiltrud Gieseke; eine Publikation des Erwachsenenpädagogischen Instituts Berlin e.V. Münster

Grußwort

*Prof. Dr. Rita Süßmuth, Bundestagspräsidentin a.D.,
Präsidentin des DVV*

Mit der vorliegenden Festschrift ehren Kolleginnen und Kollegen, Freunde und Wegbegleiter aus der Erwachsenen- und Weiterbildung Prof. Dr. Wiltrud Gieseke anlässlich ihres 65. Geburtstages. Ohne diese einleitenden Worte in irgendeiner Weise in die Nähe eines abgeschlossenen Rückblicks setzen zu wollen, sage ich aus fester Überzeugung: Wiltrud Gieseke – Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Sie arbeitet, forscht und publiziert seit ihrem Diplom in den Erziehungswissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Berlin 1973 in diesem Bereich. Das sind fast 40 Jahre professionelle Tätigkeit in unterschiedlichen Positionen, von der wissenschaftlichen Mitarbeiterin an der PAS des Deutschen Volkshochschulverbands (heute Deutsches Institut für Erwachsenenbildung) bis hin zur Professur am Lehrstuhl für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Sowohl die Forschung als auch der Transfer in die Praxis prägten und prägen ihr berufliches Profil, wobei ihre Philosophie der Interdisziplinarität in Verbindung mit emotionstheoretischen Aspekten maßgebend ist. In zahlreichen Kommissionen, beratenden Gremien und Ausschüssen ist auch der politische Bereich immer selbstverständlich mitgedacht gewesen.

Dieses umfassende Wirken zwischen zwei Buchdeckel pressen zu wollen, ist anspruchsvoll. Diese Festschrift unternimmt nichtsdestotrotz den Versuch, das Spektrum der Arbeitsschwerpunkte Wiltrud Giesekes, sowie ihr Interesse an grundlagentheoretischen Themen und empirischen Forschungszugängen im Fachbereich der Erwachsenenpädagogik aufzuzeigen und zu besprechen. Die Themen wie die Bedeutung der Emotionen und der Kultur in der Erwachsenenbildung werden dabei genauso abgehandelt wie Professionalisierung und Beratung, Frauenbildung, Programm- und Institutionenforschung.

Die hier eingereichten Beiträge sind von einer außerordentlichen fachlichen Qualität, werden jedoch umso mehr zu einem gelungenen Geschenk für Wiltrud Gieseke, wenn aus den theoretischen Betrachtungen Anregungen für die folgenden Wissenschaftsgenerationen wie echte Folgen für die gesellschaftlichen Zustände entstehen. Die Wechselwirkungen zwischen der Gesellschaft und den Ergebnissen der Bildungsforschung waren und sind der spannendste Aspekt für

Wiltrud Gieseke. Für sie ist der Einfluss gesellschaftlicher Gruppen und Prozesse auf Bildung, Bildungsforschung und Bildungsplanung von zentraler Bedeutung. Das macht das Fach aktuell und zukünftig so spannend. Unsere Gesellschaft wandelt sich in immer schnelleren Schritten, Erwachsenen- und Weiterbildung übernimmt dabei eine wichtige Scharnierfunktion. Ich nenne beispielhaft die Bereiche Migration und Integration.

Der stetig steigende Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund stellt alle Säulen unseres Bildungssystems vor Herausforderungen. Für Einrichtungen der Erwachsenenbildung und Weiterbildung bedeutete der in diesem Zusammenhang eingeleitete Paradigmenwechsel der letzten Jahre, ein verstärktes Angebot an Integrationsmaßnahmen vorzuhalten. Es geht um mehr als Spracherwerb, es geht um eine breite kulturelle, soziale und wirtschaftliche Interaktion. Das ist der grundsätzlich von Wiltrud Gieseke verfolgte Ansatz. Einrichtungen der Erwachsenenbildung und gerade Volkshochschulen sind ein Ort der Begegnung. Nicht nur zwischen Menschen verschiedener Herkunft sondern auch zwischen Jung und Alt. Aus dem gemeinsamen Lernen entspringt kreatives Potenzial, neues Denken und Impulse für neue pädagogische und didaktische Ansätze. So schließt sich, vereinfacht gesagt, der Kreis aus gesellschaftlicher Entwicklung und Erwachsenenbildung.

Ich wünsche Wiltrud Gieseke auch in den kommenden Jahren viel Schaffenskraft und für die Erwachsenen- und Weiterbildung weiterhin so bedeutende Impulse aus ihrer Feder und ihrem Institut. Den Leserinnen und Lesern wünsche ich Freude bei der Lektüre der hier versammelten Beiträge.

Emotion

Emotion – Konstruktion – Bildung

Auf dem Weg zu emotionaler Kompetenz

Rolf Arnold / Anita Pachner

Zusammenfassung

Der folgende Beitrag geht der Frage nach, wie Lernen und Lehren aus der Sicht eines Emotionalen Konstruktivismus gestaltet werden kann und weshalb emotionale Kompetenz heute mehr und mehr zu einer Basiskompetenz für die Entwicklung weiterer Kompetenzfacetten geworden ist. Dazu werden zunächst die grundlegenden Annahmen des Emotionalen Konstruktivismus expliziert. Anschließend wird ausgeführt, was unter emotionaler Bildung und emotionaler Kompetenz zu verstehen ist und worin jeweils ihre Bedeutungen für gegenwärtige Lehr-Lernprozesse liegen. Im Folgenden wird darauf eingegangen, welche Implikationen sich daraus für das Verständnis von Lehren und Lernen, die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen und eine entsprechende Professionalisierung in der Erwachsenenbildung ergeben. Abschließend werden wesentliche Aspekte einer emotional aufgeklärten Erwachsenenbildung zusammengefasst.

1 Zentrale Aspekte eines Emotionalen Konstruktivismus

Grundlegend für die konstruktivistische Theorie ist, dass unsere Wahrnehmung der Wirklichkeit und ihre Beschreibung kontingent und sprachgebunden sind. Im Gegensatz zu Verfechtern einer Abbildtheorie wird nicht davon ausgegangen, dass Wahrnehmung und Sprache Abbilder der Wirklichkeit zu erbringen vermögen. Dementsprechend lassen sich Gewissheit und Kontrolle nicht universell herstellen, sondern es muss vielmehr mit einer doppelten Kontingenz umgegangen werden: einer Kontingenz der Sprachgebundenheit, die uns nur das erkennen lässt, was begrifflich in unserer Sprache bereits angelegt ist und einer Kontingenz der biographisch-emotionalen Einspurung, die bestimmt, in welcher Weise sich uns die Wirklichkeit als plausibel darstellt. Die Welt an sich ist nicht erkennbar. Es wird ihr im konstruktivistischen Paradigma vielmehr mit einer epistemologischen Bescheidenheit begegnet. Das Kriterium der Wahrheit weicht dem der Brauchbarkeit, oder – konstruktivistisch formuliert – dem der

Viabilität. Viabilität wird damit zum zentralen Gütekriterium für Erkenntnisprozesse.

Ein weiterer zentraler Unterschied zwischen Abbildtheorien und Emotionalem Konstruktivismus ist die Rolle, die Emotionen darin spielen. Eine wichtige Annahme des Emotionalen Konstruktivismus lautet: *Wirklichkeit muss nicht nur verstanden, sondern auch gespürt werden.* Die Wahrnehmung der Wirklichkeit ist nicht nur sprachgebunden, sie ist auch abhängig von inneren Bildern und Konstrukten. Wirklichkeit ist emotional konstruiert (vgl. Arnold 2005). Zwei Mechanismen sind dabei ausschlaggebend: Das „Brillieren“ und das „Katastrophisieren“ (ebd.). Beide Prozesse führen dazu, dass wir das, was uns begegnet, durch die Brillen früherer Erfahrungen betrachten und ihm mit den meist gleichen, bewährten Fühlmustern begegnen. Beides hält uns in alten Deutungs- und Emotionsmustern fest und hindert uns, neuen Situationen angemessen zu begegnen und sie adäquat zu gestalten.

2 Emotionale Kompetenz durch emotionale Bildung

Gieseke (2008a: 243) verweist darauf, dass die neurobiologische Forschung diesbezüglich den Blick für erwachsenenpädagogische Betrachtungen erweitert. So geht der amerikanische Neurologe Antonio Damasio einen Schritt weiter, wenn er sagt:

„Ich glaube, der freie Wille existiert, aber in geringerem Maße als viele glauben. Die biologischen Prozesse, Gefühle und Emotionen beeinflussen ständig unser Denken. Aber wir sind nicht nur deren Opfer. [...] Das Maß an freiem Willen ist vielleicht der Grad, bis zu dem man sich gegen diese gespeicherten Reaktionsmuster [...] entscheiden kann“ (Damasio 2000: 43).

Es gilt folglich, diesen Entscheidungsspielraum zu vergrößern und dem freien Willen (wieder) mehr Einfluss zukommen zu lassen. Eine dergestalt entwickelte emotionale Kompetenz verhilft zu einer angemesseneren Einschätzung der eigenen Willensfreiheit sowie der des Gegenübers bei der Ausgestaltung einer konkreten Situation. Emotionale Kompetenzentwicklung befreit das Individuum zu situationsangemessenem Verhalten, vergrößert den eigenen Handlungsspielraum und rückt die bisher dunkel wirkmächtige Gefühlswelt weiter ins Bewusstsein. Letzteres ist insbesondere in beruflichen Kontexten eine wichtige Voraussetzung für zielorientiertes, verantwortungsbewusstes Handeln und eine entsprechende Gestaltung von Beziehungen, denen dabei eine grundlegende Rolle zukommt (vgl. Gieseke 2008a). Goleman u.a. (vgl. 2002: 68 ff.) verweisen in diesem Kontext auf das Selbstmanagement und die Kontrolle der eigenen

Stimmungen und Gefühle. Damit dies gelingen kann, ist der erste Schritt einer emotionalen Bildung der, bei den Lernenden das Bewusstsein zu wecken, dass Gefühle *selbstgemacht* sind. Denn, so Cameron-Bandler und Lebeau (1997: 71), die „Gefühle [der Menschen] werden [...] nicht durch die Umstände bestimmt, sondern dadurch, wie sie auf diese Umstände reagieren“. Diese Erkenntnis ist der erste, wichtige Schritt zur Ausbildung emotionaler Kompetenz. Sie wendet den Blick nach Innen auf das eigene Erleben, Fühlen und Reagieren und befreit damit vom Gefühl der Abhängigkeit von einem übermächtigen und dem eigenen Einfluss sich verwehrenden Außen und der Suche nach dem für das eigene Befinden „Verantwortlichen“ in diesem Außen. Damit öffnet sich die Wahrnehmung nicht nur für das eigene Erleben, sondern auch für die Bedürfnisse und Motive der anderen. Der zweite Schritt emotionaler Kompetenzentwicklung ist ein differenziertes Wissen darüber, was Gefühle sind, welche Gefühle es gibt und wie Gefühle entstehen, wirken und gehandhabt werden können. Erst ein reiches *Wissen über Gefühle* und ein entsprechend vielfältiges Vokabular dafür verhelfen zu einem bewussten und souveränen Umgang mit den eigenen Gefühlen. Steiner (1997: 21) nennt insgesamt drei Fähigkeiten als zentrale Komponenten emotionaler Kompetenz: „Die Fähigkeit, die eigenen Gefühle zu verstehen, die Fähigkeit, anderen zuzuhören und sich in deren Gefühle hineinzuversetzen, und die Fähigkeit, Gefühle sinnvoll zum Ausdruck zu bringen“. Deutlich wird, dass der Beziehungsaspekt eine zentrale Rolle spielt bzw. der Aspekt der Beziehungsfähigkeit (vgl. Gieseke 2007: 173). Gieseke betont in diesem Zusammenhang, dass „Lernen über Beziehung“ ein Leben lang durch sich verändernde Arbeits- und Lebensformen notwendig ist und nicht in den Erziehungs- und Sozialisationsprozessen der Kindheit seinen Abschluss findet (Gieseke 2008a: 248). Unterstützung bieten auch die Erkenntnisse psychotherapeutischer Ansätze. Sie geben Hinweise darauf, dass es durch Selbstreflexion gelingen kann, sich der eigenen Deutungs- und Emotionsmuster bewusst zu werden und sich von unbewussten Projektionen zu befreien. Ihre Wurzeln haben diese Projektionen häufig in ungelösten primären Beziehungskonflikten der Kindheit. Der Erwachsene versucht dabei, in bestimmten Situationen ein „Kindheitsschicksal zu rekonstruieren und es mit günstigem Ausgang ein Stück weit zu wiederholen“ (Schmidbauer 1986: 39), was selten gelingt und daher in immer wieder ähnliche Situationen oder co-abhängige, auch symbiotische Beziehungen führt. Dies hat zur Folge, dass „Menschen sich den größten Teil der Zeit nicht aufeinander beziehen, sondern auf ihre eigenen Projektionen“ (Hendricks/Hendricks 1992: 192). Ein Weg, sich aus diesen Projektionen zu lösen und „Beziehungen bewusst zu gestalten, anstatt sich den primitiven Kräften [des] Unbewussten zu überlassen“ (ebd.: 60) könnte sein, durch selbstreflexives emotionales Lernen emotionale Kompetenz auszubilden. Ziel dieses emotiona-

len Lernens ist es, gemäß den zentralen Aspekten emotionaler Kompetenz (vgl. z.B. Steiner 1997) folgende drei Fähigkeiten entwickeln zu helfen: Emotionale Bewusstheit, Beziehungsfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit. Goleman (1997: 56) stellt in diesem Zusammenhang fest, dass das „Gefühlsleben [...] ein Bereich [ist], der genau wie Rechnen oder Lesen mit mehr oder weniger Können gehandhabt werden kann und der spezifische Kompetenzen erfordert“ und entwickelt ein Curriculum emotionaler Bildung, das dreizehn Teilkompetenzen enthält (vgl. ebd.: 379 ff.). Diese sollen es dem Individuum ermöglichen, mit den eigenen Emotionen und Reaktionsweisen bewusst umzugehen, sie bewusst zu handhaben und aktiv zu gestalten. Dazu gehört z.B. die Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung, die darin besteht, sich selbst beobachten und die eigenen Gefühle erkennen zu können, ein Vokabular für Gefühle zu entwickeln und den Zusammenhang zwischen Gedanken, Gefühlen und Reaktionen zu verstehen (ebd.). Eine weitere Dimension ist beispielsweise „Empathie“, also die Fähigkeit, die Gefühle und Sorgen anderer zu verstehen und sich in sie hineinversetzen zu können und abweichende Ansichten anderer zu erkennen. Auch bei dieser Konzeption von emotionaler Kompetenz wird die große Bedeutung „der Fähigkeit zur sozialen Beziehung“, wie Gieseke (2007: 174) es nennt, deutlich. Wenn Goleman (vgl. 1999: 47) darauf verweist, dass gemäß der Einschätzung zahlreicher Experten die emotionalen Fähigkeiten eines Individuums etwa 90% seines späteren Lebens- und Berufserfolges zu erklären in der Lage sind, dann wird emotionale Kompetenz in den Stand einer Basiskompetenz erhoben, die notwendige Grundlage und Voraussetzung dafür ist, Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz entfalten zu können. Dabei kommt es darauf an, nicht dem in der Diskussion häufig verkürzten Verständnis von Kompetenz zu folgen, sondern explizit die beziehungsbezogenen Kompetenzdimensionen mit zu berücksichtigen (vgl. Gieseke, a.a.O.).

3 Lernen und Lehren aus der Perspektive eines Emotionalen Konstruktivismus: Herausforderungen bei der Gestaltung von Lehr-Lernprozessen emotionaler Bildung

Wie kann emotionale Bildung mit dem Ziel der Entwicklung von emotionaler Kompetenz voranstehen und wie müssen Erwachsenenbilder entsprechende Lernmöglichkeiten gestalten? Welche Kompetenzen müssen sie dazu ihrerseits einbringen? Diese Fragen erhalten besondere Relevanz, da es eine Didaktik emotionaler Bildung noch nicht gibt und die konstruktivistische Lernforschung sowie hirnpfysiologische Forschungen darauf aufmerksam machen, dass Wahrnehmung ein operational geschlossener Vorgang ist. Das bedeutet, dass sich

Lernende Neues häufig nur unter Bezugnahme auf ihre bereits vorhandenen Kompetenzen und ihre über die Lebensspanne hinweg entwickelten Deutungs- und Emotionsmuster aneignen können. Lernen ist folglich ein subjektiver Vorgang, der von außen kaum steuerbar ist. Lernen im Sinne von Veränderung ist letztlich bloß von innen heraus lenkbar – durch Reflexion und Einsicht. Wie kann emotionale Bildung gelingen, wenn die neueren Forschungsergebnisse der Hirnforschung die operationale Geschlossenheit unserer Denk-, Fühl- und Handlungsmuster betonen und wie müssen entsprechende Lehr-Lernprozesse angelegt sein? Eine professionelle Unterstützung muss zunächst die Wirkmechanismen unserer kognitiven und emotionalen Einsparungen erkennen und dann ihre Interventionen daran ausrichten. Wertvolle Hinweise dafür bieten z.B. psychotherapeutische Ansätze. Der Hirnforscher Gerhard Roth bezieht sich auf vergleichbare Erkenntnisse – in diesem Fall der Bindungsforschung –, wenn er als ausschlaggebend für die Ausbildung emotionaler Muster einen Prozess beschreibt,

„(...) der bereits vor der Geburt einsetzt, seinen Höhepunkt in den ersten Lebensmonaten und -jahren hat und die Grundlage unserer späteren Persönlichkeit legt. Dieser Prozess verläuft selbststabilisierend und wird entsprechend zunehmend resistent gegen spätere Einflüsse. Das bedeutet nicht, dass man als älterer Jugendlicher und Erwachsener nicht mehr in seiner Persönlichkeit verändert werden kann, es bedeutet aber, dass der Aufwand, der hierzu nötig ist, immer größer und die Methoden, dies zu erreichen, immer spezifischer werden müssen“ (Roth 2007: 12).

Was Roth als Herausforderung beschreibt, ist nach Gieseke (vgl. z.B. 2008b: 41f.) auch mit Chancen für spätere Lernprozesse verbunden. So bilden sich über verlässliche Beziehungen in der Kindheit Urvertrauen und Bindungsfähigkeit aus. Diese sind die Voraussetzung dafür, sich auf andere, Neues, neue Situationen einlassen zu können und unterstützen damit eine selbstregulierte Beteiligung an Weiterbildung und das Durchhalten während der Teilnahme (ebd.). Die „spezifischeren“ Methoden gemäß Roth umfassen z.B. die gezielte *Erwartungs-enttäuschung*. Angesichts über die Jahre hinweg verfestigter Emotions- und Deutungsmuster reicht es nicht aus, diese lediglich zu kennen, um Anchlüsse daran anbieten zu können. Vielmehr müssen in Lehr-Lernprozessen, die darauf angelegt sind, emotionale Kompetenz auszubilden, diese subjektiven Emotions- und Deutungsmuster, die dem Individuum gleichzeitig Gewissheit und Plausibilität zu stiften vermögen, irritiert oder – wie die Konstruktivisten es formulieren würden – „perturbiert“ werden. Erwachsene lassen sich nicht erziehen, sie können bestenfalls dazu angeregt werden, sich selbst zu entwickeln, wenn sie durch entsprechende Erfahrungen dazu eingeladen oder gedrängt werden, ihre bisherigen Gewissheiten zu hinterfragen, umzudeuten oder gar aufzugeben.

Denn, so Gieseke (2008a: 249), „[für das Erwachsenenalter ist es [...] von Bedeutung, dass emotionale Steuerungen in späteren Lebensphasen nicht einfach als neue Differenzierungen angeschlossen werden, sondern häufig auch ganz neue Gesamtinterpretationen herausfordern“.

Was bedeutet dies für die in der Erwachsenenbildung tätigen Professionals? Nach wie vor gehen wir in unseren Konzepten einer wirksamen Vorbereitung auf adäquates Handeln in komplexen Situationen davon aus, dass Einsicht und Kenntnis zu kompetentem Handeln führen würden. Diese Annahme erweist sich insbesondere bei der Professionalisierung in Berufen, bei denen die Fähigkeit zur Beziehungsaufnahme und -gestaltung tragendes Element ist, als intellektualistische Illusion. Denn gerade das Beziehungsverhalten ist es, welches „in hohem Maße von der Art und Qualität der frühen Bindungserfahrung abhäng(t)“ (Roth 2007: 12, vgl. auch Gieseke 2008a und b). Welche „spezifischeren“ Methoden, wie Gerhard Roth sie nennt, sind es, die uns zu einer Professionalisierung befähigen, die auch angesichts der Aussagen der Hirn- und Emotionsforschung bestehen kann? Und was ist das Spezifische daran? Es ist die Besinnung auf das eigene Erleben und manchmal auf das selbst Erlebte. Lehrhandeln steht – unter Bezugnahme auf das tiefenpsychologische Konzept der vier Grundformen der Angst nach Riemann (vgl. Riemann 1998) – häufig in engem Zusammenhang mit den eigenen emotionalen Mustern und Denk- bzw. Fühlprogrammen entlang der Themen

- Umgang mit Anerkennung,
 - Umgang mit Abhängigkeit,
 - Umgang mit Zuwendung und
 - Umgang mit Unwirksamkeit
- (vgl. Arnold 2008: 18).

Die emotional-konstruktivistische Forschung empfiehlt daher: „Misstrau Deine Intuition, sie ist in der Regel nichts anderes als die spontane Wiederbelebung alter gewohnter Denk-, Fühl- und Handlungsmuster. Frisches Denken, Fühlen und Handeln ist nicht intuitiv, sondern Ergebnis eines reflexiven Prozesses des Abgewöhnnens intuitiver Gewissheitsstiftungen“ (Arnold 2009: 19). Der Erwachsenenbildner kann hier als „Vorbild, Moderator, Helfer oder fragender Informator“ unterstützen, indem er eine „beziehungsstiftende Lernatmosphäre“ schafft, in der auch „Meinungen und Interpretationen ausgetauscht, abgewogen und in die Persönlichkeit integriert“ werden können (vgl. Gieseke 2007: 231). Die Nähe dieser Überlegungen zu psychoanalytischen Ansätzen vermag bei dem ein oder anderen in der Erwachsenenbildung Tätigen Unbehagen auszulösen.

Geraten wir damit nicht auf unsicheres oder sogar gefährliches Terrain – oder zumindest auf ein Feld, auf dem wir uns mit den Instrumenten, die einem Professional der Erwachsenenbildung zur Verfügung stehen, oft nicht mehr sicher orientieren können? Und: Birgt dies nicht die Gefahr, dass wir uns und vor allem die sich uns mehr oder weniger anvertrauenden Lernenden in riskante Manöver verwickeln? Zumindest ist mit dieser Herausforderung noch einmal deutlich der Anspruch verbunden, dass für die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen in der Erwachsenenbildung eine hohe emotionale Kompetenz im Sinne eines selbstreflektierten und emotionstheoretisch informierten Umgangs mit eigenen und fremden Gefühlen seitens des Erwachsenenbildners erforderlich ist.

4 Zusammenfassung und Ausblick: Konsequenzen für eine emotional aufgeklärte Erwachsenenbildung

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass eine zentrale erwachsenenpädagogische Konsequenz auf dem Weg zu emotionaler Kompetenz darin besteht, zu erkennen, dass Gefühle Konstrukte und damit selbstgemacht sind. Gefühle sind auf innere Dispositionen zurückzuführen und nicht abhängig von Ursachen im Äußeren. Ziel emotionaler Bildung sollte es sein, die (re-)konstellierend wirkenden „inneren Erfahrungen“ durch Lernprozesse zugänglich zu machen und zu unterbrechen und so eine selbstreflexive emotionale Achtsamkeit auszubilden. Dies ist möglich, indem ein aktiver Umgang mit den inneren Vorstellungen und Bildern erlernt wird. Ein weiterer, wichtiger Aspekt emotionaler Bildung ist, zu erkennen, dass wir häufig nicht authentisch fühlen, sondern so, wie es uns in der Kindheit erlaubt wurde, zu fühlen. Dieses „falsche Fühlen“, das Ausdruck eines nicht erwachsen gewordenen emotionalen Ichs ist, kommt besonders in Situationen zum Tragen, die eine Co-Abhängigkeit fördern, dazu gehören auch Lernsituationen. Hier kommt ein dritter Aspekt emotionaler Kompetenz ins Spiel, nämlich die Fähigkeit, zu erkennen, in welchen Situationen wir dazu neigen, musterhaft und überwertig zu fühlen und zu reagieren.

Für die Erwachsenenbildung bedeutet dies, dass ein Erwachsenenbildner dem Auftreten überwertiger Reaktionsmuster begegnen kann, indem er entweder „berücksichtigend“ oder „intervenierend“ damit umgeht. Letzteres ist jedoch nur in explizit emotionalen Lernprozessen angezeigt, die innere Erfahrungen zum Gegenstand haben. So oder so könnte es Ziel einer emotional aufgeklärten Erwachsenenbildung sein, eine psychologisch informierte Teilnehmerorientierung umzusetzen, die die Teilnehmenden (auch) mit ihren psychosozialen Vorprägungen und emotionalen Prä-Dispositionen wahrnimmt. Ein emotionsberücksichtigendes oder -förderndes professionelles Handeln in der

Erwachsenenbildung ist jedoch nur möglich, wenn die darin tätigen Professionals ihrerseits einen selbstreflexiven Zugang zu ihren Gefühlen und seit der Kindheit eingespurten Denk-, Fühl- und Handlungsmustern haben.

Literatur

- Arnold, R. (2005): Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren
- Arnold, R. (2008): Führen mit Gefühl. Eine Anleitung zum Selbstcoaching. Mit einem Methoden-ABC. Wiesbaden
- Arnold, R./ Holzapfel, G. (Hrsg.) (2008): Emotionen und Lernen. Die vergessenen Gefühle in der (Erwachsenen-)Pädagogik. Baltmannsweiler: Gabler
- Arnold, R. (2009): „Seit wann haben Sie das?“ Grundlinien eines Emotionalen Konstruktivismus. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag
- Cameron-Bandler, L./ Lebeau, M. (1997): Die Intelligenz der Gefühle. Grundlagen der „Imperative Self Analysis“. Paderborn: Junfermann
- Damasio, A. (2000): Maschine Mensch. Die Hirnforschung führt Geist auf Materie zurück. Sind wir nun die Sklaven unserer Regelkreise? Ein Gespräch mit Antonio Damasio. In: DIE ZEIT. 5. Oktober 2000. 43
- Gieseke, W. (2007): Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. Bielefeld: Bertelsmann
- Gieseke, W. (2008a): Emotionsregulierung für ein lebenslanges Lernen. Emotionen als Inhalt von Trainings im Bereich Dienstleistung. In: Arnold/ Holzapfel (2008): 243-256
- Gieseke, W. (2008b): Emotionalität als Bildungs- und Kompetenzmotor im lebenslangen Lernen. In: BWP. 1/2008. 40-43
- Goleman, D. (1997): Emotionale Intelligenz. München: Dt. Taschenbuch Verlag
- Goleman, D. (1999): Der Erfolgsquotient. Wien: Hanser
- Goleman, D./ Boyatzis, R./ McKee, A. (2002): Emotionale Führung. München: Econ Verlag
- Hendricks, G./ Hendricks, K. (1992): Liebe macht stark. Von der Abhängigkeit zur engagierten Partnerschaft. München: Mosaik
- Riemann, F. (1998): Grundformen der Angst. Eine tiefenpsychologische Studie. München: Reinhardt
- Roth, G. (2007): Persönlichkeit, Entscheidung und Verhalten. Warum es so schwierig ist, sich und andere zu ändern. Stuttgart: Klett-Cotta
- Schmidbauer, W. (1986): Die Angst vor Nähe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Steiner, C. (1997): Emotionale Kompetenz. München, Wien: Carl Hanser Verlag

Die emotive Wende in der Erwachsenenbildung - Zur Bedeutung >emotional-archetypischen Deutungslernens<

Robin Malloy / Ingeborg Schüßler

In Veranstaltungen, die einen lebensweltlichen Bezug haben, zeigt sich häufig, dass Teilnehmende ein Bedürfnis haben, neben den eigentlichen „Kursthemen“, Gedanken, Gefühle, Antriebe und persönliche Leiden zu re-flektieren und ggf. Auswege aus den als negativ empfundenen Situationen zu finden.

Ein Grund liegt u.a. in der Bedeutungszunahme von psychosozialen Belastungsfaktoren am Arbeitsplatz, mitunter hervorgerufen durch einen Anstieg des Leistungsdrucks, zunehmender Arbeitsplatzunsicherheit, der Forderung nach Flexibilität, ständiger Erreichbarkeit, Arbeitsintensivierung sowie längeren Arbeitszeiten. Dies gilt insbesondere für Berufe, die einen großen Teil an „Beziehungsarbeit“ (Gieseke 2011: 33) bzw. „Gefühlsarbeit“ (Gieseke 2007: 44) umfassen, wie bei Krankenschwestern und -pflegern, BeraterInnen, PädagogInnen, VerkäuferInnen und Führungskräften, die nach Gieseke der besonderen Herausforderung gegenüberstehen, „für die Mitarbeiter motivierende, vertrauensbildende Strukturen aufzubauen und gleichzeitig den Betriebsinteressen zu dienen“ (ebd.). Bestätigt wird dies durch Untersuchungen von Krankenkassen, die auf einen rasanten Anstieg der ärztlich diagnostizierten Arbeitsunfähigkeit aufgrund von psychischen Störungen verweisen, wobei Stress am Arbeitsplatz, Depression sowie die Burnout-Problematik (vgl. Hillert, Marwitz 2006) besonders im Vordergrund stehen. Es wundert daher nicht, dass das Thema Stressbewältigung/Gesundheit boomt und als wichtigstes Weiterbildungsthema der nahen Zukunft eingeschätzt wird (Graf 2011, Lademann u.a. 2006). Da die Aufgabe didaktischen Handelns u.a. darin besteht, zwischen der Sachlogik des Themas und der Psychologik der Teilnehmenden zu vermitteln, stellt sich die Frage, wie ErwachsenenbildnerInnen professionell mit dieser psychosozialen und stark emotional basierten Komponente in ihren Seminaren umgehen können.

1 Zur emotiven Wende in der Erwachsenenbildung

Die Erwachsenenbildung blickt auf eine genuine Entwicklung einer Subjektorientierung (vgl. Meueler 1998) zurück, welche u.a. seit Enno Schmitz (1984) und Bernd Dewe (1988) die Übergänge zwischen Therapie, Beratung und Erwachsenenbildung in den Blickpunkt gerückt hat und auch die „Psychologik“ (vgl. Siebert 2000) bzw. „psychodynamischen Implikationszusammenhänge“ (vgl. Lisop, Husinga 2004) des Menschen als ein wesentliches Kriterium des Lehr-Lernprozesses berücksichtigt. Die Erfahrungen in der Praxis zeigen, dass es häufig in Lernkontexten nötig ist, emotionale und quasi-therapeutische Unterstützung zu geben, da es „dabei vielfach um traumatische Lernerfahrungen (geht – d.A.), die im Erwachsenenalter aktiviert werden und heftige Lernstörungen auslösen können“ (Schäffter 2001: 187). Dennoch lässt sich bisher keine ausgewiesene Emotionsforschung in der Erwachsenenbildung erkennen, obgleich eine Vielzahl von ErwachsenenpädagogInnen schon frühzeitig darauf verwiesen und wichtige Denkanstöße dazu beigetragen haben (vgl. z.B. Meueler 1989, Gieseke 1996 und 2007, Arnold 2005). Darüber hinaus gibt es zahlreiche Studien, die – wenn auch nicht explizit – die Emotionalität in Lernprozessen zum Thema machen. Dazu zählen z.B. Arbeiten im Bereich der Biographieforschung, die den Umgang mit Krisen untersuchen (vgl. z.B. Schuchardt 2003) oder auch Fragen des Lernens im Alter thematisieren (vgl. Kade 2001). Daneben gibt es eine Reihe empirischer Arbeiten, die bspw. die emotionalen Selbstthematisierungsformen widerständiger Subjekte (Häcker 1999), die Bewältigung innerer Konflikte als Voraussetzung selbstorganisierten Lernens (Wagner 2004) oder die Bedeutung emotionaler Akzeptanz in betrieblichen Veränderungsprozessen (Ziemendorf 2009) untersuchen. Auch wenn bereits Brocher (1967) und Doerry (1981) schon früh auf die in gruppendynamischen Prozessen und kritischen Situationen sich konstellierenden Emotionserfahrungen verwiesen haben, wird der Zusammenhang von „Emotionen und Lernen“ (Arnold, Holzapfel 2008) erst allmählich in der (Erwachsenen-) Pädagogik aufgearbeitet. Eine wichtige Rolle spielen z.B. Interaktionsanalysen, über die sich die Strukturierungs- und Dynamisierungskräfte von Emotions- und Deutungsmustern im Lernprozess rekonstruieren lassen (Arnold u.a. 1998, Schüßler 2000, 2007). Schließlich wird durch populäre Beiträge zur emotionalen Intelligenz die Frage danach gestellt, wie Emotionslernen in der Erwachsenenbildung initiiert und gefördert werden kann (vgl. Arnold 2003). Große Beachtung erfährt vor allem die neurobiologische Forschung (z.B. Damasio 2003, LeDoux 2001, Ciompi 1997, Roth 2003, Singer 2005), die darauf verwiesen hat, dass „Gefühle unser erster Verstand“ (Zimmer 1999) sind.