

Emotionalität als Bildungs- und Kompetenzmotor im lebenslangen Lernen

► Emotionen sind bisher nicht ausreichend in ihren Auswirkungen auf das Lernen Erwachsener beachtet worden. Das spezifische Zusammenspiel von Emotionen und Kognitionen beeinflusst die Motivation, das Gedächtnis und vor allem weitreichend das Handeln. Besonders interessant ist, wie flexibel sich unterschiedliche Emotionen miteinander verbinden können und wie das in der Sozialisation erworbene Emotionsschemata verwoben ist mit kulturellen Mustern. Hierzu zeigt der

Der Nutzen von Bildung und Kompetenzerwerb

Lebenslanges Lernen ist angewiesen auf ein breites, flexibles Angebot der Institutionen. Dafür wächst jetzt langsam eine größere Offenheit. Das Individuum muss sich selbsttätig für ein Bildungsangebot entscheiden und die dafür notwendigen Initiativen ergreifen können. Dies setzt viel voraus: Motivation und Interesse² sowie die Fähigkeit, Informationen und Beratung³ einzuholen, sich zu entscheiden und die Zeit zu strukturieren, kontinuierlich am ausgesuchten Thema, an der Fragestellung oder am Training mitzuarbeiten. Auch für Weiterbildungsmaßnahmen am Arbeitsplatz finden solche Entscheidungen in abgestufter Form immer statt. Lebenslanges Lernen erfordert also eine Reihe von Kompetenzen, unabhängig von flexiblen Institutionen mit entsprechend breiten Programmen (GIESEKE/OPELT 2005; GIESEKE 2000). Ohne die Bereitschaft, Lernen als zum Leben dazugehörig zu betrachten, gelingt dieser Prozess nicht. Um diese Einsicht und Erfahrung biografisch zu verankern, verweist MADER (1997, S. 91 f.) auf die Bedeutung emotionaler Schemata.

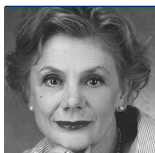
Beitrag theoretische Zugänge auf und stellt ausgewählte Erkenntnisse aus Wissenschaft und Forschung zusammen.¹

Schemata

„Schemata vereinfachen den Umgang mit der Welt, indem sie aus Verschiedenem immer wieder Gleiches machen; Schemata stellen den Niederschlag der Erfahrungen dar. Schemata stiften also Invarianz, d. h., sie machen verschiedene Dinge für den Organismus zu Gleichartigen.“ (Flammer zitiert nach Ulich u. a. 1999, S. 57)

Emotionale Schemata

„Emotionale Schemata sind eigenschaftsähnliche Ordnungsmanifestationen im Sinne von persönlichkeitspezifischen Konstanten des emotionalen Erlebens, die die Art und Weise des Erlebens mitbestimmen.“ (Ulich u. a. 1999, S. 53)



WILTRUD GIESEKE

Prof. Dr., Abteilung Erwachsenenbildung/
Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu
Berlin

Lernbereitschaft in der nachschulischen und Nachausbildungsphase lässt sich jedoch nicht nur mit Motivation und Interesse begründen. 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 selbstbezogen. Lernanforderungen entstehen in der Regel durch Impulse von außen. Allerdings kann man nicht davon ausgehen, dass diese Anforderungen in jedem Fall durch passgenaue Lerninteressen und -haltungen beantwortet werden. Hinzu kommen müssen als notwendige Grundlage die Erfahrungen aus dem schulischen Lernen, auf die immer wieder zurückgegriffen werden kann. Als besonders hilfreich für selbständige Suchbewegungen scheinen sich eine positiv verlaufene Bildungsbiografie und die damit verbundenen Emotionen zu erweisen.

Das Zusammenspiel von Emotion, Motivation und Kognition

Im erwachsenenpädagogischen Kontext hat die Emotionsforschung bisher eine eher geringe Bedeutung gehabt. HOLZAPFEL (2002) hat im Kontext der humanistischen Psychologie einen neuen, auch therapienahen Zugang formuliert. Bei vielen Forscherinnen und Forschern besteht Einigkeit darüber, dass uns anthropologisch gesehen bis zu zehn Grundemotionen – IZARD spricht von zehn 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. 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. Emotionen wirken entweder verstärkend oder abschwächend auf die Motivation. So können z. B. Angst vor Überforderung oder die Scham, als „unwissend“ bloßgestellt zu werden, die Weiterbildungsmotivation negativ beeinflussen. Allerdings ist das Emotionssystem schwer zu kontrollieren, es kann z. B. durch Erinnerungen stark beeinflusst werden.

Die Fähigkeit, Emotionen differenziert mitzuteilen oder Emotionserlebnisse angemessen zu beschreiben, ist bei den meisten Menschen gering ausgeprägt. Die Menschen sind durch diese Emotionalität eingeschränkt, und die Kombination von Emotion und Verstand beschreibt den Grad ihrer Freiheit. 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. Emotionen und ihr Gedächtnis sind mit dem neuronalen und dem vegetativen System vielfältig verbunden, d. h., sie beeinflussen den Organismus insgesamt. Emotionen können auch polare Gegensätze bilden; so kann Interesse kombiniert mit Furcht Risikobereitschaft in Gefahrensituationen aktivieren. Gerade aber in dieser zusammengesetzten Funktion liegt ein Hinweis darauf, dass Emotionen durch den Sozialisationsprozess geprägt sind oder zumindest ihre Regulierbarkeit erlernt wird. Gefühle auf dieser Selbstkonstruktionsebene unterliegen also der Veränderbarkeit und der Steuerbarkeit.

Die Nutzung von Emotionen für Bildungsprozesse

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 bzw. 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 spezifischer Schemata 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.

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 auseinanderzusetzen, sich einzulassen. Genau dies begünstigt die selbstregulierte Beteiligung an Weiterbildung und das Durchhalten während der Teilnahme. Allerdings liegen hierzu noch keine emotionstheoretischen Untersuchungen vor.

Angst- und Stressbewältigungskonzepte (vgl. SCHWARZER 2000) gehen davon aus, dass ein hohes Maß an Selbstbeobachtung eher angststeigernd als problembewältigend wirkt. Involviert-Sein, Interesse-Haben wirkt auf die Umstrukturierung von Gefühlen durch andere Erfahrungen hin. Lebenslanges Lernen ist abhängig von solchen subjektiven Möglichkeiten. Eine Begleituntersuchung zu Maßnahmen von „Arbeiten und Lernen“ Ende der 1980er-/

Involviert-Sein als Motor lebenslangen Lernens

Agnes Heller 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. 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.

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung



15. Hochschultage Berufliche Bildung

Unter der Schirmherrschaft des bayerischen
Ministerpräsidenten Dr. Günther Beckstein

Qualität in Schule und Betrieb: Forschungsergebnisse und gute Praxis

Nürnberg, 12. bis 14. März 2008

Fachtagungen

Bau, Holz, Farbe und Raumgestaltung / Chemie- und Umwelttechnik
Elektrotechnik-Informatik / Metalltechnik / Ernährung / Gesundheit
Hauswirtschaft / Körperpflege / Medientechnik / Pflege
Berufliche Förderpädagogik / Berufliche Rehabilitation
Berufsschulsport / Politik / Religion
Sprachen / Wirtschaft und Verwaltung

Workshops

Qualitätsmanagementsysteme / Europa / Kooperatives Lernen
Q2E – Erfahrungen / Kooperationen / Betriebliche Bildung / KMU
Ausbildung / Selbstgesteuertes Lernen / Kompetenzbeschreibungen
Staatliche Förderprogramme / Produktionsschulen
Digitale Medien / Kaufmännische Berufsbildung
Kompetenzermittlung / Brennpunkte / Nachhaltigkeit
Vernetzte Curriculumarbeit / Schulisches Qualitätsmanagement
Übergangmanagement / Schulische Arbeitsprozesse
Diversity-Kompetenzen / Übungsfirmenarbeit / EQF/DQR
Berufsbildungspersonal / Flexibilisierungsansätze

www.hochschultage-2008.de

Kontakt

kai.hegmann@wiso.uni-erlangen.de

**Friedrich-Alexander-Universität
Erlangen-Nürnberg**



H|2008

IM BLICKPUNKT

Anfang der 1990er-Jahre mit Jugendlichen ohne Schul- oder Berufsabschluss 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 Pädagoginnen und Pädagogen 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.

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 und Gewohnheitsstärken (vgl. ULICH u. a. 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 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 die Fähigkeit, Erlebnis und Ausdruck trennen zu können, d. h., Gefühle je nach dem Grad des Involviert-Seins zu unterdrücken, auszuleben, auszudifferenzieren und umzustrukturieren. Kulturelle Rituale, die bestimmte Gefühle verlangen, sind also initiiert, auslösbar und abschließbar. Emotionstheoretisch angelegte Bildungsbiografiestudien 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). Gleichwohl verlangen Dienstleistungsberufe eine differenzierte Nutzung von Emotionen und hohe Beziehungsfähigkeit auf der Basis von Empathie als eine tragende Kompetenz.

Ausdifferenzierte Emotionen, anregende Lernkulturen und personale Beziehungen als Bildungsstimulus

Neben diesen Befunden zur 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 Emotionspektrum ausdifferenziert ist, je intensiver sich Interessen herausbilden können, umso 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 durch eine stimulierende, empathische, aber auch auf Selbsttätigkeit und auf wechselseitige förderliche Beziehungsfähigkeit setzende Atmosphäre in den jeweiligen Lernwelten. Die Stressforschung verweist auf die große Bedeutung von Muße und Ruhe für die Wissensaneignung. Weiterbildung benötigt Räume in großer Milieuvielheit und mit anregendem Charakter, sonst verstärken und verfestigen sich erworbene Emotionsmuster.

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

- GIESEKE, W.: *Emotionale Beziehungsarbeit als Bedingung für Qualifizierungsprozesse benachteiligter Jugendlicher*. In: Vonderach, G. (Hrsg.): *Jugendarbeitslosigkeit – Biographische Bewältigung und sozialpolitische Maßnahmen*. Bamberg 1991, S. 151–168
- GIESEKE, W. (Hrsg.): *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Entwicklung und Erprobung eines Berufseinführungskonzepts für hauptberufliche Erwachsenenbilder/-innen“*. Recklinghausen 2000 (EB-Buch; 20)
- GIESEKE, W.; JANKOWSKY, B.; LÜKEN, A.: *Bildungsarbeit mit arbeitslosen jungen Erwachsenen. Eine wissenschaftliche Begleitung von „Arbeiten und Lernen“-Maßnahmen als Beitrag zur didaktischen Lernforschung. Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW)*. Oldenburg 1989
- GIESEKE, W.; OPELT, K.: *Programmanalyse zur kulturellen Bildung in Berlin/Brandenburg*. In: Gieseke, W. u. a.: *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg*. Münster u. a. 2005, S. 43–108
- GIESEKE, W.; OPELT, K.: *Weiterbildungsberatung II. Teil-Studienbrief 2001. Studienbereich IV für die Technische Universität Kaiserslautern*, ZWW. Kaiserslautern 2004
- HELLER, A.: *Theorie der Gefühle*. Hamburg 1981
- HERBART, J. F.: *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Zuerst 1806, jetzt in: Asmus, W. (Hrsg.): *Herbart: Pädagogische Schriften*. Bd. 2. Düsseldorf/München 1965, S. 9–155
- HOCHSCHILD, A. R.: *Das gekaufte Herz. Zur Kommerzialisierung der Gefühle*. Frankfurt/M. 1990
- HOLZAPFEL, G.: *Leib, Einbildungskraft, Bildung. Nordwestpassagen zwischen Leib, Emotion und Kognition in der Pädagogik*. Bad Heilbrunn 2002
- IZARD, C. E.: *Die Emotionen des Menschen*. Weinheim 1999
- JERUSALEM, M.; PEKRUN, R. (Hrsg.): *Emotion, Motivation und Leistung*. Göttingen u. a. 1999
- KUWAN, H.; THEBIS, F.: *Berichtssystem Weiterbildung VIII. Erste Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland*. Hrsg. BMBF. Bonn 2001
- MADER, W.: *Lebenslanges Lernen oder die lebenslange Wirksamkeit von emotionalen Orientierungssystemen*. In: *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 39* (Juni 1997), 88–100
- PAPOUSEK, H.; PAPOUSEK, M.: *Symbolbildung, Emotionsregulation und soziale Interaktion*. In: Friedlmeier, W./Holodynski (Hrsg.): *Emotionale Entwicklung. Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen*. Heidelberg/Berlin 1999, S. 135–155
- SCHIEFELE, H.: *Handeln aus Interesse: Versuch einer erziehungswissenschaftlichen Konzeption*. In: Kasten, H./Einsiedler, W. (Hrsg.): *Aspekte einer pädagogisch-psychologischen Interessentheorie*. München 1981
- SCHWARZER, R.: *Streß, Angst und Handlungsregulation*. Stuttgart/Berlin/Köln 2000
- SCHWARZER, R.; KIENBAUM, J.; VOLAND, C.: *Emotionale Schemata und Emotionsdifferenzierung*. In: Friedlmeier, W.; Holodynski, M. (Hrsg.): *Emotionale Entwicklung. Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen*. Heidelberg/Berlin 1999, S. 52–69
- WITTEMÖLLER-FÖRSTER, R.: *Interesse als Bildungsziel. Merkmale und Bedingungen von Sachinteresse in motivationspsychologischen Theorien*. Frankfurt am Main u. a. 1993
- schiedlich 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 Interessebegriff bei Schiefele den Vollzugsenuss, darin liege das zweckfreie im Bildungsziel Interesse (Wittemöller-Förster 1993, S. 108). Auch auf Herbart (1965) kann in diesem Zusammenhang verwiesen werden.
- 3 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, biografische Reflexions- und Umstrukturierungsbedarfe. Jede Nachfrage-lage erfordert eine andere Form des Beratungsgesprächs (siehe dazu Gieseke/Opelt 2004)

Anmerkungen

- 1 Teile dieses Artikels sind am 13. 9. 2007 als Vortrag auf dem Kongress für „Pflegepädagogik Lernwelten – 2007“ in Bremen gehalten worden.
- 2 Ich verweise auf die breite Interessen- und Motivationsforschung (siehe auch Jerusalem/Pekrun 1999). Interesse im pädagogischen Sinne ist unter-