

Wiltrud Gieseke

**Erfahrungen  
als behindernde und fördernde Momente  
im Lernprozeß Erwachsener**

Antrittsvorlesung

11. Januar 1993

Humboldt-Universität zu Berlin  
Philosophische Fakultät IV  
Institut für Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik

Der gleichnamige Titel ist mittlerweile erschienen in: Jagenlauf, M.;  
Schulz, M.; Wolgast, G. (Hrsg.): Weiterbildung als quartärer Bereich.  
Neuwied 1995, S. 434-450.

Herausgeberin:  
Die Präsidentin der Humboldt-Universität zu Berlin  
Prof. Dr. Marlis Dürkop

Copyright: Alle Rechte liegen beim Verfasser

Redaktion:  
Gudrun Kramer  
Forschungsabteilung der Humboldt-Universität  
Unter den Linden 6  
10099 Berlin

Herstellung:  
Linie DREI, Agentur für Satz und Grafik  
Wühlischstr. 33  
10245 Berlin

Heft 62

Redaktionsschluß: 12. 03. 1996

## **Anforderungen an die Erwachsenenpädagogik unter den Prämissen lebenslangen Lernens in der Moderne**

In unserer modernen Zeit ist lebenslanges Lernen ein Grundpfeiler der demokratischen Gesellschaft. Traditionsverlust, sich differenzierende Lebenskulturen und rasch aufeinanderfolgende technologische und ökonomische Veränderungsschübe machen Weiterlernen in allen gesellschaftlichen Schichten zu einer unausweichlichen Notwendigkeit.

Die Erwachsenenpädagogik muß sich unter diesen Bedingungen, wenn sie sich nicht reflexionslos vor den Karren gesellschaftlicher Interessen spannen lassen will, systematisch mit den Grenzen und Möglichkeiten von Bildungs- und Qualifikationsprozessen Erwachsener auseinandersetzen. Soziologische oder psychologische Ableitungstheorien allein können dem nur ungenügend gerecht werden. Die Erwachsenenpädagogik muß Kategorien benennen und herausarbeiten, die für Bildungsprozesse von Erwachsenen konstitutiv sind. Auf eine Kategorie, nämlich Erfahrungen, möchte ich in meinem Vortrag etwas näher eingehen. Erlauben Sie mir dazu aber noch eine Vorbemerkung und eine weitere Begründung.

### **Vorbemerkung zur Organisationsstruktur der Weiterbildung**

Die Bildungsprozesse Erwachsener, auch wenn wir uns nur auf organisierte Lernprozesse konzentrieren wollen, werden gesteuert, organisiert und finanziert von den unterschiedlichsten Verbänden und Trägern. Das Subsidiaritätsprinzip hat aber zu einem unübersichtlichen, zum Teil unausgewogenen Weiterbildungsangebot geführt. Besonders die betrieblichen Weiterbildungsträger haben an Zahl erheblich zugenommen und gleichen sich in ihrer

Angebotsstruktur der öffentlichen Weiterbildung immer mehr an, ohne eine entsprechende erwachsenpädagogische Professionalität vorzuweisen (siehe dazu Arnold 1991a,b). Ansonsten ist es aber zutreffend, wenn Weinberg (1980) formuliert, daß die Verbände Motor der Professionalisierung waren. Friebels (1993) Hinweisen auf einen gespaltenen Weiterbildungsmarkt und Künzels (1990) Interpretation eines Schismas in der Weiterbildung kann bis jetzt nicht widersprochen werden.

Sogar die Hochschullehrer nutzen selten ihre Unabhängigkeit, sich in ihrer Theoriebildung und ihrer empirischen Forschung jenseits dieser finanzierungsbedingten Spaltung in der Weiterbildung zu bewegen. Die von großen Konzernen und anderen Verbänden formulierten Analysen und Ziele sind inzwischen als Leitprämissen in die pädagogische Theoriebildung und Forschung für eine separierte betriebliche Aus- und Weiterbildung übernommen worden (siehe z.B. Sembill 1992).

Eine Theorieentwicklung in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung, die diesen Namen verdient, sollte zwar nicht den Trägeraspekt unbeachtet lassen oder in gesellschaftliche Enthaltbarkeit verfallen, sie sollte sich jedoch nicht in ein Abhängigkeitsverhältnis zu einem Träger begeben (siehe auch Harney 1990). Vergessen wird inzwischen häufig, daß die Bildung Erwachsener ein individueller Prozeß ist, den Verbände zwar organisieren mögen, der aber jenseits der von ihnen festgelegten Ziele auf eigenen Wegen abläuft und ablaufen soll.

Bender (1991), Pongratz (1986), Meueler (1993) und - sehr umstritten - Kade (1989) haben in ihren Arbeiten zum Subjekt von Bildungsprozessen solche trägerunabhängigen Prozeßverläufe aufgezeigt und vor allem die Rezeption des offenen, auf Wahrnehmung und Erkenntnis orientierten Hegelschen Erfahrungsbegriffs in die Diskussion einbezogen. Allerdings findet sich nur bei Kade eine empirische Fundierung im erwachsenpädagogischen Feld. Negative Affekte gegen organisiertes Lernen bestimmen - außer bei Bender und Meueler - die Analyseperspektive, Träger und Verbände sind hier weniger im Blick.

## **Gedanken zur Untauglichkeit alter Erfahrungen der Bürger in den neuen Bundesländern - neue schmerzliche Erfahrungen**

Die Konzentration von Forschungsinteressen auf Lebens- und Lernerfahrungen ist zwar in den letzten Jahren etwas zurückgetreten und von der Subjektdiskussion abgelöst worden. Mir scheint aber, die Folgen der deutschen Vereinigung bieten einen sehr viel wichtigeren gesellschaftlichen Anlaß als die Hinweise auf die Moderne, sich für die Bedeutung von Erfahrung für das Lernen von Erwachsenen wieder neu zu interessieren.

Den Bürgerinnen und Bürgern in den neuen Bundesländern sind fast alle gesellschaftlichen Bedingungen entzogen worden, die ihre Erfahrungen geprägt haben. Es wird unumgänglich sein, sich mit den Nachwirkungen von alten Erfahrungen und mit den Spielräumen für die Akzeptanz neuer Erfahrungen zu beschäftigen, etwa mit der Frage: Was ist an einschneidenden Lebensveränderungen zumutbar, um sich noch als aktiv handelndes, sich mit der Umwelt auseinandersetzendes Individuum zu begreifen?

Dieses scheint mir keine dramatisierende Frage zu sein angesichts der Tatsache, daß wir z.B. im Lande Brandenburg von über 50% Arbeitslosen ausgehen müssen, bei einer offiziellen Statistik von 10,1% arbeitslosen Männern und 18,5% arbeitslosen Frauen. Insgesamt befinden sich in Brandenburg über 50.000 Personen in Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen, wobei noch hinzukommt, daß die meisten Maßnahmen Kurzlehrgänge sind, die nicht länger als neun Monate dauern. Aus wissenschaftlichen Begleituntersuchungen zu Umschulungen arbeitsloser Akademiker in den alten Bundesländern, die auch diese kurze Zeitdauer haben, läßt sich belegen, wie bisherige berufliche Erfahrungen und neue Qualifikationen bereits in der Umschulung mühsame Transformationsprozesse nötig machen, um eine individuelle biographische Kontinuität zu konstruieren (Gieseke/Jaudas/Pralle 1991).

Engländer und Amerikaner hatten nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges ein Konzept zur Re-education angekündigt, ohne daß es in großem Ausmaß realisiert wurde; nach der jetzigen Verei-

nigung passiert gerade das Umgekehrte: Es gibt keine Bildungskonzepte, die einen Demokratisierungsprozeß unterstützen, dafür wird aber ein großer Teil der Menschen in Ostdeutschland in die berufsbezogene Weiterbildung geschickt und auf ein idealisiertes Modell von Marktwirtschaft vorbereitet, so daß die Bürgerinnen und Bürger den Eindruck gewinnen müssen, mit der Kenntnis der theoretischen Regeln des Marktes hätten sie alle gesellschaftlichen und individuellen Regeln des sozialen Rechtsstaates begriffen. Die von Beck (1986) konstatierte Ökonomisierung aller gesellschaftlichen Bereiche hat damit durch die Vereinigung eine neue Schubkraft bekommen, die sich eben auch in der Weiterbildungslandschaft bemerkbar macht. Unterstellt man aber generell ein latentes Weiterwirken von mentalen Strukturen (im Sinne einer konservierenden Funktion von Erfahrungen), kann das marxistisch-leninistische Bild über den Kapitalismus, wie es aus Schulungen aus der ehemaligen DDR bekannt ist, weiterwirken.

Unter dieser Annahme vereinigt sich eine im Westen zu beobachtende Ökonomisierungstendenz unter deutlicher Zurücknahme staatlicher Interventionen mit einem weiterwirkenden Interpretationsmodus, der dem bürgerlichen Staat einen kruden Ökonomismus unterstellt. Bildungsprozesse, gerade mit Erwachsenen, sind hier von im vereinten Deutschland nachhaltig betroffen. Inzwischen wird auch von Arbeitgeberseite über Widerstände von vormals sehr interessierten Weiterbildungs-Teilnehmern berichtet. Die Statistiken der Bundesanstalt für Arbeit zeigen für das Jahr 1992 eine sukzessive Abnahme des Teilnehmerbestandes in FuU-Maßnahmen. Die Diskussion über Qualitätsstandards für berufliche Weiterbildungsangebote kommt zu spät. Die gleich nach der Wende durchgeführten empirischen Untersuchungen verweisen auf eine hohe Weiterbildungsmotivation (Kuwan 1991), während sich in jetzt laufenden Untersuchungen bereits Skepsis zeigt. Die billige Vermarktung von Weiterbildung mag zwar im ersten Angang glücken, sie sichert aber keinen kontinuierlichen Bestand. Bildung kann man auf dem Markt anbieten, sie wird deshalb jedoch noch nicht zur Ware. Sie ist kein Gegenstand, der genutzt und verbraucht wird, d.h. technisch zur Verfügung steht. Auch Qualifizierungsprozesse sind Interaktionen, in denen auch über Beziehungsstrukturen neue Wis-

sensbestände vermittelt werden und die einen individuellen Eigen-Sinn erzeugen. Wenn man sich die Themen der Kongresse und die Statements zur Weiterbildung in diesem Feld ansieht, so ist zwar viel von Arbeitsmarkt, neuem technologischen Standard usw. die Rede, der lernende Erwachsene ist bisher in diesem Diskurs keine Größe mit Eigenwert. Ebenso wenig wird über Mindeststandards von Qualifizierungsprofilen gesprochen, die die Verwertung durch das einzelne Individuum selbst sichern. Die aktuelle Erfahrung vieler Teilnehmer ist, daß die Teilnahme an Weiterbildung keinen Arbeitsplatz sichert. Hinzu kommt, daß ein Großteil der Dozenten, da erwachsenenpädagogisch nicht vorbereitet, keine Vermittlungsformen anbieten kann, die bei dieser besonderen erwachsenenpädagogischen Aufgabe in dieser historischen Situation von Nutzen sind. Ob die neu gewonnenen Eindrücke aus der Weiterbildung zu bleibenden Erfahrungen im vereinten Deutschland werden, wird die Zukunft zeigen. Es muß gegenwärtig von empirischem Interesse sein, welche Erfahrungen zu welchen Handlungs- und Deutungsmustern als Ergebnis des Vereinigungsprozesses führen werden.

Ich möchte im folgenden

- a) eine kurze begriffliche Abklärung zum Erfahrungsbegriff vornehmen, und zwar wie er im Kontext von Erwachsenenbildung benutzt wird;
- b) aus Begleitforschungsprojekten zu empirischen Befunden über erfahrungsorientierte Lernprozesse berichten;
- c) erwachsenenpädagogische Lehr- und Lernforschung darauf hin befragen, inwieweit Erfahrung als Konstrukt berücksichtigt wird;
- d) die Frage stellen, inwieweit erkenntnistheoretische Prämissen aus der Biologie der Kognition eine neue Betrachtung von Erfahrungen ermöglicht.

Zu a): Abklärung zum Erfahrungsbegriff

Wir folgen bei der Betrachtung des Erfahrungsbegriffs im Kontext von Erwachsenenbildung nicht einem möglichen erkenntnistheoretischen Bedürfnis, Exkurse in die Philosophie und in die

phänomenologische Soziologie anzubieten. Die allgemeine Erwachsenenbildung, weniger die betriebliche Weiterbildung, hat im letzten Jahrzehnt in ihren theoretischen Diskussionen und besonders auch in ihren didaktischen Entwürfen durch die Rezeption von Husserl (1948), Schütz (1981) und Berger/Luckmann (1970) die Lebenswelt zum Ausgangspunkt für didaktische Reflexionen gemacht. Ich verweise auf Arnold (1985), Kaiser (1985), Runkel (1976) und Forneck (1987). Die Praxis hat ebenfalls große Bereitschaft gezeigt, sich auf den Alltag, auf die unmittelbare Erfahrungswelt ihrer Teilnehmer einzulassen. Erfahrungsorientiertes Lernen war hier das Stichwort (siehe Holzapfel 1993). Allein in der erwachsenenpädagogischen Qualifizierung gab es drei Modelle erfahrungsorientierten Lernens, die nebeneinander existierten (Gieseke-Schmelzle 1981a). Diese Entwicklung hat u.a. dazu geführt, wie Dewe zu Recht anmerkt, "daß komplexe sozialwissenschaftliche Argumentationsstrukturen pragmatisch auf Handlungsanleitungen bezogen werden (...) und sie dadurch in nicht unproblematischer, weil letztlich in sozialtechnologischer Weise zu verkürzen" (Dewe 1980, S.308). Eine Bildungstheorie, die sich auf die besonderen Bedingungen des Lernens von Erwachsenen konzentriert, muß die Komplexität einer Transformation zwischen Erfahrungen und systematischem Wissen begrifflich ausmessen, wobei allerdings die common-sense-Denkweise oder das Alltagswissen oder die in Deutungen verbalisierten Erfahrungen nicht als zu überwindende Vorformen eines präziseren und damit richtigeren Wissens zu verstehen sind. Das über Deutungen sich artikulierende Erfahrungswissen hat seine spezifische Funktionalität in lebensweltlichen Praxiszusammenhängen. Das organisierte Lernen mit Erwachsenen bleibt von den Erfahrungen nicht unberührt, sie sind in allen Interaktions- und Vermittlungsformen präsent. Darauf haben Theorien und Konzepte erfahrungsorientierten Lernens hingewiesen. Der erwachsenenpädagogischen Formel, den Teilnehmer dort abzuholen, wo er steht, läßt sich über diesen Rezeptionsweg besser entsprechen. Über die Grenzen, Erfahrungen durch Wissenstransformation von innen her zu verändern, ist dabei noch nicht nachgedacht worden. Lernen an Erfahrungen meint immer ein Doppeltes: einmal, wie Böhme es formuliert, den Prozeß "der Durchdringung von



Erfahrung mit dem Ziel, aus ihr Erkenntnis herauszufiltern (...), sodann aber auch diesen Erfahrungsprozeß beobachtend zur eigenen Erfahrung zu machen, um daraus Erkenntnis zu gewinnen. Es geht um nichts anderes als darum, die eigenen Erfahrungen als Lernbarrieren zu erfahren, hinter denen sich verschanzt, wer alles schon zu wissen meint" (Böhme 1982, S.205). Andererseits berücksichtigt diese Definition zu wenig den mühsamen Aneignungsprozeß von Erfahrungen und das heute aktuelle Leitbild eines flexiblen, sich selbst verwirklichenden, permanent auf der Suche sich befindenden Individuums, das Erfahrungen als lebenswegbestimmende und Identitätsprozesse formende Größe nicht kennt.

Uns interessiert hier, welche Wirkungen für das tägliche Deuten und Handeln Erfahrungen haben und wie sich in den jeweiligen Lebenswelten angeeignete Erfahrungen zu angebotenen und wahrgenommenen organisierten Lernprozessen von Erwachsenen verhalten.

Wer Erfahrungen zu einem konstitutiven Moment in der erwachsenenpädagogischen Theoriebildung erklärt, kann Bildungsprozesse Erwachsener nicht mehr funktionalistisch verkürzt unter Wissensoptimierungsgesichtspunkten betrachten, er kann aber ebensowenig in eine optimistische Vision der totalen Lernoffenheit verfallen. Ein aus erwachsenenpädagogischer Perspektive formulierter Bildungsbegriff kann darüber hinaus Erfahrungsdifferenzen nicht übergehen. Eine Bildungstheorie hat, gerade wenn sie das Recht auf Bildung für alle Erwachsenen als ein demokratisches Recht einfordert und einer Ökonomisierung der Bildungsprozesse ablehnend gegenübersteht, diese Differenzen, die soziale Differenzen sind, zum Ausgangspunkt ihrer Überlegungen zu machen. Die Rigidität von Erfahrungen wie auch die Möglichkeit, sich für immer neue Eindrücke und Lernprozesse zu öffnen, haben hier ihren Ursprung (siehe dazu Geißler/Kade 1982).

Wie kommt es zu Erfahrungsdifferenzen?

Erfahren kommt von fahren, Fahren meint ursprünglich jedes Sich-Fortbewegen". Die Vorsilbe "er-" verweist auf einholen, durchhalten. In der pädagogischen Rezeption haben Bollnow (1968) und Meueler (1982) auf diese Wortbedeutungen hinge-

wiesen. Erfahren meint also: auf der Fahrt etwas kennenlernen. Bollnow betont - Gadamer (1960) verarbeitend - das schmerzliche Unangenehme der Erfahrung: Hindernisse, die sich einem in den Weg stellen, zwingen dazu, Erfahrungen zu machen, Kenntnisse dagegen erwirbt man. Jede Erfahrung ist, so Gadamer, eine durchkreuzte Erwartung. Erfahrungen sind das Ergebnis eines Zwanges, nicht ein aktives Tun, wobei aber deutlich zwischen Erleben und Erfahren - u.a. auch unter Hinweis auf Schütz (1981) - unterschieden wird. Beim Erleben steht das Subjekt mit seinen momentanen emotionsgesteuerten Eindrücken im Vordergrund. Das Erfahrene ist objektivierter, sachgebundener. Erlebnisse weisen nicht über sich hinaus, sie bleiben separate Erinnerungsbilder, die jedoch keine bleibende Veränderung bewirken. Einen ähnlichen Zusammenhang zwischen Erlebnissen und Erfahrungen beschreibt Negt (1971), der mit seinem Konzept des exemplarischen Lernens die Auslegung einer Vielzahl erfahrungsorientierter Lernkonzepte der Erwachsenenbildung, nicht nur in der von ihm angestrebten Arbeiterbildung, nachhaltig beeinflusst hat (siehe dazu Holzapfel 1990). Negt definiert das Verhältnis von Erlebnissen und Erfahrungen als ein loses Kontinuum. In seinem Definitionsangebot werden nicht die intrapsychischen schmerzhaften Verarbeitungsprozesse des Widerfahrens in den Mittelpunkt gestellt, sondern es wird auf dessen gesellschaftlichen Ursprung hingewiesen. Gleiche Lebensbedingungen führen danach zu ähnlichen, manchmal unausweichlichen Erfahrungen. Gleichwohl ist bei Negt das, was u.a. Bollnow mit Leiden meint, als sozialpsychologischer Befund präsent. Bollnow hält die individuell nicht erreichten Ideale und Erwartungen für erfahrungsbildend, sie werden geradezu zur Grundlage für die eigene Identität, das eigene Selbst. Der Mensch ist also durch diese Definition doch selber der Produzent seiner Erfahrungen, er ist nicht nur ausgeliefert. Negts Definition betont die prägende Kraft der Umwelt nicht, um einen Determinismus zu begründen; er ist kein Vertreter marxistisch-leninistischer Widerspiegelungstheorie. Für ihn sind Erfahrungen durch tägliches Tun in einem bestimmten Feld gewonnenes Handlungswissen, das die Deutungen sowohl aus dem Tun selbst als auch aus den vorgegebenen Ideologien schöpft. Erfahrungen stellen für ihn eine Aufforderung dar, ge-

sellschaftlich zugefügtes Leid, Diskriminierungen und Abwertungen durch die Reflexion im Lernprozeß ins Bewußtsein zu heben, sich nicht fraglos in das leidvoll Erfahrene zu fügen, sondern den Finger auf die durch gesellschaftliche Einflüsse entstandene Wunde zu legen. Durch Lernprozesse sollen Erkenntnisse über die eigene soziale Lage gewonnen werden, um aktiv gestalterisch tätig werden zu können.

Im Grunde ergänzen sich diese verschiedenen Sichtweisen auf das Problem, obwohl sie konträren wissenschaftstheoretischen Positionen verpflichtet sind: Das Subjekt wird entweder gar nicht oder allein in den Mittelpunkt der Betrachtung gestellt. Sie als Alternativen zu denken ist zumindest aus erwachsenpädagogischer Sicht nicht erkenntnisfördernd.

Die Diskussion über die Wirkungen von Erfahrungen ist selber Ergebnis einer leidvollen Erfahrung mit den nicht einlösbaren Zielen der Arbeiterbildung, ein sogenanntes richtiges Arbeiterbewußtsein zu schaffen. Es begann eine kritische theoretische und empirische Auseinandersetzung mit dem Widerstand und den Blockierungen in erfahrungsorientierten Lernprozessen. Theorien zur politischen Weiterbildung mußten revidiert werden. Seitdem ist ein neues Interesse am Subjekt in Bildungsprozessen festzustellen. Maßgeblich für die theoretische Fundierung der Bedeutung von Erfahrungen für Bildungsprozesse, vermittelt durch die verbalisierten Deutungen Erwachsener, sind die Arbeiten von Thommssen (1980) und die sozialpsychologische Fundierung des Konstrukts durch Arnold (1985). Beide beschreiben einen intrapsychischen Verarbeitungsprozeß von Realität, wobei Thommssen den gesellschaftlichen Aushandlungsprozeß herausarbeitet, während Arnold den Stabilisierungseffekt von Deutungsmustern für die individuelle Identität betont. Beide Aspekte sind Charakteristika von zu Deutungsmustern geronnenen Erfahrungen, die einander bedingen, aber sich gleichzeitig in geradezu paradoxer Weise behindern.

Versuchen wir eine knappe Beschreibung des Mechanismus und verdeutlichen wir ihn an einem Beispiel. Jedes Individuum lebt unter bestimmten sozialen Gruppenkonstellationen, denen es sich

trotz individueller oder gerade infolge individueller Lebensläufe nicht ohne weiteres entziehen kann. Es erfährt hier soziale Regeln, ist Anforderungen ausgesetzt, formuliert in diesem Kontext Erwartungen. Das Individuum ist nun nicht vorrangig beobachtendes, sondern handelndes Wesen. Seine Handlungen, besonders am Arbeitsplatz, folgen von außen herangetragenen Erwartungen, müssen begründet und interpretiert werden aus der eigenen Interessenslage. Dabei verarbeitet jedes Individuum eine Vielzahl an Eindrücken und Erlebnissen, die sich zu einem bestimmten Erfahrungs- und Alltagswissen verdichten. Deutungen von sozialer Welt werden aus diesem Mikrokosmos täglicher Handlungsabläufe gewonnen. Sie interpretieren und konstruieren soziale Wirklichkeit und begrenzen zukünftige Absichten. Sie sichern individuelle Interessen im vorgegebenen Raum und geben soziale Positionssicherheit. Erfahrungen und die sie begleitenden Deutungen sind im Lebensvollzug gewonnenes Wissen, das Orientierungswie auch Rechtfertigungspotential bereithält und damit "Situations-, Beziehungs- und Selbstdefinitionen, in denen das Individuum eine Identität präsentiert und seine Handlungsfähigkeit aufrechterhält" (Arnold 1985, S.23). Erfahrungen sind - wie Thommensen sagt - tätiges Bewußtsein. Bildungsangebote, die nun von außen in dieser Erfahrungswelt wirksam werden und neue Kenntnisse, die die Lebenswelt berühren, einbringen wollen, was sowohl allgemeine, politische und berufliche Bildungsprozesse betreffen kann, müssen sich zumindest auf einen Erfahrungsdiskurs einlassen, wenn nicht sogar mit Widerstand rechnen. Denn neues Wissen, das Handlungsrelevanz erhalten soll - deshalb werden vor allen Dingen Kurse in der Erwachsenenbildung besucht -, berührt nicht nur altes Wissen, sondern stellt soziale Identität und Handlungssicherheiten infrage. Erst durch individuelle Überprüfungen im Handlungsfeld können neue Interpretationsangebote wirksam, kann in der Folge Wirklichkeit anders gestaltet werden. Überwiegend führt ja der Weg zur Weiterbildung über die Entwertung bisheriger Erfahrungen, z.B. bei Veränderung der Arbeitsplatzstrukturen, bei Arbeitslosigkeit, bei sozialen und persönlichen Krisen oder wenn der Arbeitsplatz neue Qualifikationsanforderungen stellt. Neue Situationen müssen bewältigt werden. Durch inkonsistente Lebensbedingungen und fehlerhaft werdende Problemlöse-

fähigkeit im Alltag, gemessen am eigenen Anspruch und an den eigenen Interessen, verlieren bisherige Erfahrungen also ihren Wert. Nur um den Preis, die Realität umzudeuten, d.h. nicht mehr situationsangemessene Interpretationen und Lösungen bereitstellen zu können, lassen sich alte Interpretationen in einer sich verändernden Wirklichkeit halten. Wir wissen aus historischer Forschung, welche habituelle Starrheit ganze gesellschaftliche Schichten bei der Konservierung ihrer sozialen Interpretationsmuster bewiesen haben. Ich erinnere an die Demokratiefeindlichkeit maßgeblicher Kreise des deutschen Bürgertums in der Weimarer Republik - dazu gehörten gerade auch die Akademiker - mit den bekannten Folgen. Wenn sich Erfahrungen verfestigen und für neue Eindrücke nicht öffnen, hat dies Wirkungen nicht nur für das Individuum, sondern auch für die Gesellschaft als ganze.

In der Weiterbildung haben wir es also häufig - hypothetisch formuliert -, auch z.T. unabhängig von der Intelligenz, mit blockierenden Wirkungen zu tun, die gleichzeitig aber den Lebensgewinn im Erwachsenenalter ausmachen. Wir müssen uns dabei mit der paradoxen Situation vertraut machen, daß die persönlichkeitsstabilisierende Wirkung von Erfahrungen eine Offenheit in Lernsituationen behindert und die darauf bezogenen Deutungen unter identitätsstiftendem Aspekt mit gutem Recht ein Stück Widerstand gegen neue Lernzumutungen bereitstellen. Deutungsmuster erzeugen eine abwartende Haltung gegenüber neuen Lernangeboten, sie sind gewissermaßen Prüfsteine für Neues und bilden ein Maß für Akzeptanz oder Ablehnung in bezug auf die eigenen Handlungsmöglichkeiten. Erst wenn die neue Perspektive mit der eigenen Interessenauslegung im Handlungsfeld eine Verbindung eingeht, kann Lernen an Erfahrungen vollzogen werden. Dieser Prozeß ist aber ein individueller Weg, der nicht erzwungen, nicht aufgenötigt werden kann, sondern sich selbst reguliert, sich erst nach der Bildungsveranstaltung, in der Praxis vollzieht, dennoch aber von konstruktiven Rahmenbedingungen abhängig ist. Darin liegt der Eigen-Sinn von Bildungsprozessen im Erwachsenenalter. Auch deshalb sind die formulierten Ziele, die begründeten Konzepte in der Weiterbildung weniger interessant als die Wege der Verarbeitung.

Eine empirische Grundlage für diese hier formulierte Struktur von Erfahrungen sind die von Thommsen untersuchten Gewerkschaftsseminare mit Betriebsräten. Daraus ein Beispiel: Die Konflikte mit Vertrauensleuten über angemessene Interpretationen der ökonomischen und sozialen Situation in den Betrieben einer Branche schufen zwischen diesen Gruppen schwer zu überwindende Differenzen, die in den unterschiedlichen Positionen im Betrieb begründet waren. Das Handlungsfeld der Betriebsräte gab ihnen eine bestimmte Problemwahl vor. Ihre vermittelnde Position kommt in ihren "Sowohl-als-auch"-Deutungen zum Ausdruck. Sie benötigten richtige Situationsdeutungen, um ihren Spielraum im Verhandeln zwischen den Fronten ausmessen zu können. Der Lernprozeß entlang dieser Deutungen konnte nur aufgrund von Distanzierungsprozessen gelingen. (Angemerkt werden soll, daß diese Untersuchung nicht veröffentlicht werden durfte, gewerkschaftliche Einheitspositionen wären infragegestellt worden.)

Nun suggeriert das bisher Dargestellte eine sich in allen Bewußtseinsbereichen vollziehende, bewußte Angleichung an bestehende, aber auch an sich verändernde Realitäten. Dieses alltägliche Lernen unter der Bedrohung, andernfalls das Realitätsbewußtsein zu verlieren, mit dem Ergebnis einer Identität und Sicherheit vermittelnde Deutungsstruktur, ist aber nur eine Seite dieser Lernform.

Biologen und Gehirnforscher stellen nun fest, daß das, was das Gehirn kann, nicht unmittelbar unter einem Selektionsdruck hinsichtlich der Umwelt steht. Wir lernen und denken viele Dinge, die nicht im Zusammenhang mit Handlungsanforderungen stehen. So wird - nach Roth (1992) - die rauhe Wirklichkeit nicht in ihrem wirklichen Ausmaß wahrgenommen, sondern transzendiert. Das Gehirn ist aufgrund der Vielzahl an Sinnesdaten ununterbrochen mit Konstruktionsprozessen beschäftigt, wobei zerebrale Koppelungsprozesse dazu führen können, daß auch Konstruktionen auf der Basis aktueller Sinnesdaten hergestellt werden. Dieses sei aber seltener als unterstellt der Fall: "Es ist also eine elementare Freude des Gehirns, als ein kognitives System Welten zu erzeugen. Vielleicht ist es für uns eher unangenehm, genau diese Welt herauszusortieren, die mit den harten Sinnesdaten am besten übereinstimmt" (Roth 1992, S. ZB 2).

Nur über diese zusätzliche Brücke wird mir möglich, die ungeheuerliche Leistung und den komplizierten Prozeß zu verstehen, der es für die Menschen in den neuen Ländern möglich macht, auf fast alle bisherigen Erfahrungen verzichten zu müssen, also nicht nur partielle Realitätsanpassungen zu vollziehen, und trotzdem weiter konstruktiv handeln zu können. Auch wenn man sich von Diktaturen gern verabschiedet, kann man die eigenen Traumata und Erfahrungen nicht abstreifen wie ein ungeliebtes Kleid. Die Geschichte der psychoanalytischen Praxis, die in vielen Konstruktionen der Biologie der Kognition am nächsten kommt, belegt dieses sehr eindrucksvoll. Sie hat auf ähnliches verwiesen, wenn sie Tagträume und Phantasien als alltägliche Fluchten aus einem unwirtlichen Alltag beschrieb und die Verdrängung als das "Nicht-Zulassen" einer nicht zu akzeptierenden Wirklichkeit interpretiert. Realitätsarbeit ist dann das, was das Individuum sich selbst als Realitätsverarbeitung abtrotzt oder sich abtrotzen läßt.

Lernen im Erwachsenenalter verlangt permanentes Relativieren, Uminterpretieren und Distanzieren von bisher durch Erfahrung vermeintlich Gewußtem. Die Idealisierung eines durch und durch lernfähigen Erwachsenen, wie ihn einige Theoretiker und Politiker gerne sehen, ergibt dann die Person, die eine wache Aufnahmebereitschaft zeigt, der jede gewonnene einzelne Erfahrung neue Möglichkeiten des Auffassens erschließt" (Bollnow 1968, S.22). Diese Person ist dann erfahren in etwas, sie macht nicht nur Erfahrungen. Es ist das Individuum, das sich in einem lebendigen, ständig fortschreitenden Wachstumsprozeß befindet, in dem erworbenes neues Wissen und Erfahrungen permanent ineinanderwirken.

Aber wieder andersherum gesehen: Die moderne Gesellschaft insgesamt, nicht nur in den neuen Ländern, fordert für konstruktive Bewältigungsprozesse eine solche Haltung. Mit diesen Erwachsenen haben wir es aber in der Regel in der Weiterbildung nicht zu tun. Auch die beobachtbaren Transformationsprozesse von West nach Ost verdeutlichen, wie rigide Erfahrungen aus den alten Bundesländern, ohne Analyse der anderen Bedingungen, übertragen werden; Alternativen haben kaum eine Chance. Dies ist besonders unangenehm, wenn die Verantwortlichen nicht vor Ort sind und sich den neuen Erfahrungsmöglichkeiten nicht aussetzen.

Von wissenschaftlichem Interesse für diese historische Situation muß es sein, gesellschaftliche und individuelle Lernprozesse als alltägliches Erfahrungslernen und in Form des organisierten Lernens nachzuvollziehen. Werden alte Annahmen und Konstruktionen über den Westen nun durch spezifische Erlebnisse zu neuen Erfahrungen? Gibt es weiterwirkende Erfahrungen, trotz veränderter Realität, zur notwendigen Abstützung von Identität?

Zu b): Empirische Befunde über erfahrungsorientierte Lernprozesse

Gehen wir weiter und suchen nach anderen empirischen Begleitforschungsergebnissen aus der Weiterbildung, die Lernprozesse an Erfahrungen dokumentieren. Die Seminaranalysen des Bildungsurlaubsversuchs- und -entwicklungsprogramms (BUVEP), durchgeführt bei allen großen Weiterbildungsträgern und dokumentiert in einer achtbändigen Publikation, belegen, wie widerständig sich Lernprozesse an Erfahrungen, wenn sie denn überhaupt stattfinden, gestalten (siehe dazu Kejcz 1980). Die Auswertungen geben zweierlei wieder:

1. Erfahrungsorientiertes Lernen hat trägerspezifisch unterschiedliche Bedeutungen. Kirchliche Träger betonen den Erwerb von neuen oder veränderten Wertmaßstäben, bei den Gewerkschaften dominiert eine interessenorientierte Analyse von sozialen Erfahrungen und Handlungskonzepten, und die Volkshochschulen zielen auf systematischen Wissenserwerb ab. Alle diese Konzepte haben den Anspruch, erfahrungsorientiert zu arbeiten.
2. Transformationsprozesse mißlingen häufig, weil die Dozenten ihren wissenschaftlichen Interpretationsmustern und die Teilnehmer ihren erfahrungsgeprägten Deutungen folgen. Was jeweils von der anderen Seite übernommen wird, bleibt unklar. Aneinander vorbeilaufende Diskurse bestimmen in großen Teilen den Bildungsprozeß. Allenfalls kann ein Erfahrungsaustausch, wie Untersuchungen von Fortbildungsveranstal-



tungen für Erwachsenenpädagogen ergeben, dazu führen, sich im Gespräch wechselseitig zu bestätigen und bei Unklarheiten oder in offenen Situationen eine gemeinsame normative Abstimmung über erwachsenenpädagogische und planerische Verkehrsformen vorzunehmen. So werden normative Prämissen für zukünftiges Handeln erarbeitet. Über gemeinsame Normen, nicht über gemeinsames Wissen schaffen sich Erwachsenenpädagogen im Erfahrungsaustausch ihre professionelle Handlungssicherheit.

Dazu ein Beispiel: Es interessiert in einer Mitarbeiterfortbildung am Thema Hospitation nicht, welche Konzepte und welche Vorgehensweisen es gibt und welche sich für welche Bedingungen empfehlen. Im Mittelpunkt des Interesses steht, ob und mit welchen Begründungen Hospitationen durchgeführt werden und wie man sich in Konfliktfällen verhält. Erfahrungen suchen eine Bestätigung, sie erweitern sich durch eine kollegial getragene, im eigenen Milieu formulierte Handlungsperspektive (Gieseke-Schmelzle MS 1981b).

Zu c): Aspekte aus der erwachsenenpädagogischen Lehr- und Lernforschung

Siebert kommt nach mehreren empirischen Untersuchungen zu dem Ergebnis, daß schulische Erfolgs- und Mißerfolgsresultate, frühe Erfahrungen in der Erwachsenenbildung und persönliche Merkmale, wie z.B. ein ausgeprägtes Selbstbewußtsein, die Lernhaltungen in Erwachsenenbildungsveranstaltungen beeinflussen. In seiner Langzeitstudie (Zeitraum 10 Jahre) zur Veränderung von Teilnahmemotivation und Lernproblemen zeigt sich, daß das Lernverhalten mehr von persönlichen Faktoren als von didaktisch-methodischen Arrangements abhängt. "Gerade in einem offenen, partizipativen Lernklima setzen sich vor allem die lerngeübten Teilnehmer durch" (Siebert 1985a, S.11). Gleichwohl ist das Interesse an Lernergebnissen und didaktischer Strukturierung, unabhängig vom gewählten methodischen Arrangement, sehr groß. Zwar sind die sogenannten bildungsbenachtei-

lichten Zielgruppen selbstbewußter und kritischer geworden, unterschätzt werden aber gegenüber den demographischen Daten die Lernerfahrungen der Teilnehmer. Die in der Schule geschlagenen Wunden sind später ein Problem der Erwachsenenbildung, sie bilden den Erfahrungsstoff, der in der Weiterbildungsveranstaltung zunächst einmal zugrunde gelegt wird. Der Erwachsenenbildner soll dann die Möglichkeiten schaffen, andere Erfahrungen machen zu können. Von Geißler (1982) sind eher pragmatische, von Kade (1982) und Pongratz (1986) eher empathische Konzepte zur alternativen Erfahrungsgewinnung, zur Schaffung neuer Erfahrungsräume entworfen worden. Viele offene didaktische Arrangements in der Weiterbildung schaffen aber wohl weniger neue Erfahrungen, sondern machen eher Angst, was allerdings auch nicht bedeuten soll, sich schulische Lernformen im Umgang mit Erwachsenen zurückzuwünschen. Auch die betriebliche Weiterbildung geht hier, z.B. mit dem Lernstattkonzept, neue Wege (vgl. Peters/Loberg/Jende 1989).

Die Biographieforschung kann dazu beitragen, daß Veränderungsprozesse, die sich im Laufe des Lebens durch Erfahrungen vollziehen, in eine erwachsenpädagogische Lernforschung einbezogen werden. Es geht darum, zu erfahren, wie Menschen gelernt haben, ihr Leben zu gestalten, wie sie zu den sie interessierenden Themen und Fragen gekommen sind. "Mein Leben ist insofern auch das, was mich interessiert, was ich weiß und was deshalb mein Bewußtsein ausmacht" (Siebert 1985b, S.17). Pädagogische Biographieforschung geht also nicht in der Sozialisationsforschung auf, sie interessiert sich auch für sinnliche Wahrnehmung und für die Ökologie des Lebensraums.

Zu d): Erkenntnistheoretische Prämissen für eine neue Betrachtung von Erfahrung

Neuerdings werden in der betrieblichen Weiterbildung (vgl. Dürr/Merkens/Schmidt 1987) empirische Untersuchungen aus der Biologie der Erkenntnis von Maturana und Varela verarbeitet. Man glaubt, dadurch eine neue erkenntnistheoretische Grund-

lage für Bildungsprozesse gefunden zu haben, die das, was wir bisher Erfahrungen genannt haben, besser verständlich macht. Das Ursache-Wirkungs-Modell wird in diesem Ansatz durch eine zirkuläre Betrachtungsperspektive ersetzt. Phänomene des Erkennens kann man dadurch nicht so auffassen, "als gäbe es Tatsachen und Objekte da draußen, die man nur aufzugreifen und in den Kopf hineinzutun habe" (Maturana/Varela 1984, S.31). Erfahrungen werden also nicht aufgenommen, sondern von jedem Individuum selbst erzeugt und reguliert. Sinneseindrücke von außen schaffen sich in den Verarbeitungsprozessen eine eigene Struktur, die internen Regeln folgt. Das Charakteristische eines Lebewesens ist seine autopoietische Organisation, d.h., daß unsere Lebensweise uns die Sicht der Welt erschließt und vorgibt.

Die autonome Organisation verweist auf die Geschlossenheit lebender Systeme. Ein Beispiel für Autopoiese in der Zellbiologie, die eine wichtige Forschungsgrundlage für diese Theorie bildet, soll hier das Gemeinte verdeutlichen. "Wenn (...) eine Zelle mit dem Molekül x interagiert und es in ihre Prozesse einbezieht, ist die Konsequenz dieser Interaktion nicht durch die Eigenschaft des Moleküls x bestimmt, sondern durch die Art, wie dieses Molekül von der Zelle bei dessen Einbeziehen in ihre autopoietische Dynamik gesehen beziehungsweise genommen wird. Die Veränderungen, die in der Zelle als Konsequenz dieser Interaktion entstehen, werden von ihrer eigenen Struktur als zelluläre Einheit bestimmt. Brücken zwischen den autopoietischen Einheiten sind beschrieben als strukturelle Koppelung und Perturbation. In ihrer Ontogenese sind mehrere autopoietische Einheiten miteinander über Interaktionen verbunden. Die Interaktion zwischen Einheit und Milieu, also Perturbation, stößt Zustandsveränderungen an, die wiederum rückwirkend zu Strukturveränderungen führen. Diese reziproken Prozesse bewirken aber nicht gezielt etwas, d.h. sie erzeugen nicht etwas Bestimmtes, sie determinieren nicht einen Prozeß, sondern geben Anstöße, die in der jeweiligen Einheit als Selbstregulierung im geschlossenen System beantwortet werden. "Das Ergebnis wird - solange sich Einheit und Milieu nicht aufgelöst haben - eine Geschichte wechselseitiger Strukturveränderungen sein, also das, was wir strukturelle Koppelung nennen"

(Maturana/Varela 1984, S.85). Es besteht für das Verhalten kein Unterschied zwischen angeborenen und erworbenen Strukturen. Der Unterschied liegt nur in der Geschichte der Strukturen.

Was meint das? Wir sind abhängig vom Kontext, der uns umgibt. Die Außenwelt dringt aber nicht direkt zu uns durch, es erfolgt ein Abstimmungsprozeß von inneren Zuständen und Interaktionen im Prozeß der Strukturkoppelung, die die Selbstregulierung bewirkt. Die Wirklichkeit wird also so ausgelegt, wie die internen Interpretationsvorgänge es zulassen. Die Unabhängigkeit einzelner Einheiten findet ihre Grenzen in dem durch strukturelle Koppelung bestimmten Netzwerk.

Interessant an dieser Theorie ist, daß sie über einen anderen Mechanismus erklärt, wie Erfahrungen entstehen und wirken. Der relationale Aspekt steht im Mittelpunkt, lineares Denken wird durch zirkuläres Denken ersetzt. Der Schlüssel des Erkennens, der gemachten Erfahrung, liegt also in uns selbst. Ich sehe die Wirklichkeit nicht, wie sie ist, und ich kann nicht durch äußeren Zwang veranlaßt werden, sie in einer bestimmten Weise zu sehen. Diese Theorie erklärt zwar in Teilen das präziser, was wir bisher Erfahrungsaneignung nennen, unterstellt aber auch einen harmonistischen Mechanismus über Zirkularität und strukturelle Koppelung, ohne jedoch bisher diese Prozesse beim menschlichen Verhalten besser zu beschreiben. Maturana u.a. verweisen auf Sprache als die Bedingung des Menschlichen und auf Liebe als die Bedingung von Sozialisation, aber sie liefern keinen Beitrag zur Betrachtung der gesellschaftlichen und interaktiven Bedingungen menschlichen Verhaltens. Hier müßte auf Ausformulierungen von anderen Disziplinen zurückgegriffen werden. Diese Lücke, die das menschliche Verhalten betrifft, wäre mit Theoriebeiträgen von Pädagogen und Sozialwissenschaftlern zu füllen. In der sozialwissenschaftlichen und auch in der betriebspädagogischen Rezeption (z.B. Sembill 1992) steht gerade die Beschreibung der Zirkularität als Beziehungs-, Verstehens- und wechselseitige Auslegungsprozesse zwischen Individuen erst am Anfang oder wird - was wir z.Z. beobachten können, umgangen durch eine intensivere Beachtung der Selbstregulierungsprozesse.

se. Das Individuum oder das System werden als Monade betrachtet. Beziehung und Bindung als Bedingungen individueller Entwicklung werden kaum beachtet. Die Rezeption feministischer Forschungsergebnisse besonders aus Amerika (z.B. Belenky u.a. 1989) und Ansätze einer feministischen Philosophie aus dem Wiener Kreis (vgl. Nagl-Docekal 1990, Nagl-Docekal/Pauer-Studer 1990, Conrad/Konnertz 1986) stellen hier neue interessante Ansätze zur Verfügung - aber darüber wäre in einem nächsten Vortrag zu berichten.

## Literatur

- Der Arbeitsmarkt im Landesarbeitsamtsbezirk. In: Statistische Mitteilungen des Landesarbeitsamtes Berlin-Brandenburg. Berlin 1992.
- Arnold, R.*: Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb. 1985. (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung)
- Arnold, R.*: Betriebliche Weiterbildung. Bad Heilbrunn/Obb. 1991a. (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung)
- Arnold, R.* (Hrsg.): Taschenbuch der betrieblichen Bildungsarbeit. Hohengehren 1991b.
- Bahrdt, H.P.*: Arbeiten - Lernen - Erfahrung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 32 (1982), S. 234-239.
- Beck, U.*: Risikogesellschaft - Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/Main 1986.
- Becker, H.*: Weiterbildung. Aufklärung - Praxis - Theorie, 1956-1974. Stuttgart 1975.
- Belenky, M.F./Clinchy, B.M./Goldberger, N.R./Tarules, J.M.*: Das andere Denken. Persönlichkeit, Moral und Intellekt der Frau. Frankfurt/Main u.a. 1989.
- Bender, W.*: Subjekt und Erkenntnis. Über den Zusammenhang von Bildung und Lernen in der Erwachsenenbildung. Weinheim 1991.
- Berger, P.L./Luckmann, T.*: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt/Main 1970. (Conditio humana: Ergebnisse aus den Wissenschaften vom Menschen)
- Beyme, K. v.*: Politik und Lebenswelt. In: Hessische Blätter für Volksbildung 34 (1984), S. 265-271.
- Böhme, G.*: Der Erfahrungsbegriff in der Erziehungswissenschaft und die pädagogische Erfahrung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 32 (1982), 2, S.195-205.
- Bollnow, O.F.*: Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 14 (1968), 3, S. 221-252.
- Buschmeyer, H.*: Dialektischer Erfahrungsbegriff und erfahrungsorientiertes Lehren und Lernen. In: Hessische Blätter für Volksbildung 32 (1982), S. 207-211.
- BUVEP: siehe Kejcz, Y., 1980.
- Conrad, J.; Konnertz, U.* (Hrsg.): Weiblichkeit in der Moderne. Ansätze feministischer Vernunftskritik. Tübingen 1986.
- Dewe, B.*: Perspektiven der Erwachsenenbildung unter dem Aspekt von Lebenspraxis und Wissenschaft. In: Hessische Blätter für Volksbildung 30 (1980), 4, S.307-316.

- Dewe, B.:* Bildungsarbeit zwischen Aufklärung und Kompetenzeignung. In: Neue Praxis 12 (1982) 3, S. 240-261.
- Dürr, W./Merkens, H./Schmidt, Fs. (Hrsg.):* Unternehmenskultur und Sozialisation. Baltmannsweiler 1987 (Wirtschaftsdidaktik, Berufsbildung und Konsumentenerziehung; Bd. 9)
- Dybowski, G./Thommssen, W.:* Praxis und Weiterbildung. Vervielf. Ms. Berlin 1977.
- Faulstich, P.; Ebner, H.G. (Hrsg.):* Erwachsenenbildung und Arbeitslosigkeit. Zur Praxis eines schwierigen Verhältnisses. München 1985. (Erwachsenenbildung und Gesellschaft: aktuell)
- Forneck, H.J.:* Alltagsbewußtsein in der Erwachsenenbildung. Zur legitimatorischen und didaktischen Konkretisierung einer alltagsweltlich-orientierten Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb. 1987. (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung)
- Friebel, H.:* Der gespaltene Weiterbildungsmarkt und die Lebenszusammenhänge der Teilnehmer/-innen. In: Friebel, H. u.a.: Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang. Bad Heilbrunn/Obb. 1993, S. 1-53. (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung)
- Gadamer, H.-G.:* Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen 1960.
- Geißler, K.A./Kade, J.:* Die Bildung Erwachsener. Perspektiven einer subjektivitäts- und erfahrungsorientierten Erwachsenenbildung. München; u.a. 1982. (U-&-S-Pädagogik: Erwachsenenbildung und Gesellschaft)
- Gieseke, W./Jaudas, J./Pralle, E.:* Zweite Wahl? DV-Qualifizierung für arbeitslose Hochschulabsolventinnen. (Erwachsenenpädagogische Begleitforschung; Bd. II). Oldenburg 1991. (Informationen zur wissenschaftlichen Weiterbildung; 46)
- Gieseke-Schmelzle, W.:* Fortbildung und Beratung von Mitarbeitern in der Erwachsenenbildung. Studienbrief für die Fernuniversität Hagen. Hagen 1981a.
- Gieseke-Schmelzle, W.:* Lernhandeln von Erwachsenenpädagogen. Das Aushandeln beruflicher Orientierung von Erwachsenenpädagogen am arbeitsplatzbezogenen Lernprozeß. Auswertungsbericht der SESTMAT-Evaluation (1977 - 1980). Ms. Frankfurt/Main u.a. 1981b.
- Harney, K.:* Berufliche Weiterbildung als Medium sozialer Differenzierung und sozialen Wandels. Theorie - Analyse - Fälle. Frankfurt/Main; u.a. 1990. (Studien zur Erwachsenenbildung; Bd. 7)
- Hellwig, H.:* Lernen aus Erfahrung? Über ein pädagogisches Leitprinzip in Einführungsseminaren für neue VHS-Kursleiter. In: Hessische Blätter für Volksbildung 32 (1982), S. 250-257.
- Holzapfel, G.:* Professionalisierung und Weiterbildung bei Lehrern und Ausbildern. Weinheim u.a. 1975.

- Holzappel, G.*: Erfahrungsorientiertes Lernen mit Erwachsenen. Didaktisches Handeln am Beispiel Bildungsurlaub: München; Wien; Baltimore 1982. (U-&-S-Pädagogik: Erwachsenenbildung und Gesellschaft)
- Holzappel, G.*: Erfahrungsbezogene Didaktik. In: Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen. Hagen u.a. 1990, Abschn. 6.30.20, S. 1-12.
- Holzappel, G.*: Erfahrungsorientierungen in der Weiterbildung. In: Mader, W. (Hrsg.): Weiterbildung und Gesellschaft. Bremen 1993, S. 316-342. (Forschungsschwerpunkt: Arbeit und Bildung; Bd. 17)
- Husserl, E.*: Erfahrung und Urteil. Untersuchungen zur Genealogie der Logik. Hamburg 1948.
- Kade, J.*: Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur An eignung von Bildungsangeboten. Weinheim 1989.
- Kade, J.*: Die Bildung der Gesellschaft - Aussichten beim Übergang in die Bildungsgesellschaft. In: SLR (1992) 24, S.67-79.
- Kadelbach, G.*: Stichworte zum Transformationsproblem. In: Hessische Blätter für Volksbildung 31 (1981), S. 205-211.
- Kaiser, A.*: Sinn und Situation. Grundlinien einer Didaktik der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb. 1985.
- Kejcz, Y. u.a.*: Lernen durch interessenorientierte Analyse von sozialen Erfahrungen. Analyse der Lernstrategie Typ 3 im Bildungsurlaub. Heidelberg 1980. (BUVEP-Endbericht; Bd.6)
- Künzel, K.*: Das reflexive Ende? Wider die Emigration der Erwachsenenpädagogik aus dem Bildungshandeln: In: Kade, J.: Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft. Frankfurt 1990, S. 99-107. (Berichte, Materialien, Planungshilfen)
- Kuwan, H.*: Motivation zur Weiterbildung. Ergebnisse einer Darlegung in den neuen Ländern. Bonn 1991. (Bildung-Wissenschaft-Aktuell des BMBW, 2/1991)
- Maturana, H.R./Varela, F.J.*: Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. Bern u.a. 1984.
- Meueler, E.*: Erwachsene lernen. Beschreibung, Erfahrungen, Anstöße. (Konzepte der Humanwissenschaften). Stuttgart 1982.
- Meueler, E.*: Die Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung. Stuttgart 1993.
- Nagl-Docekal, H.*: Feministische Philosophie. Wien u.a. 1990. (Wiener Reihe; Bd. 4)
- Nagl-Docekal, H./Pauer-Studer, H.* (Hrsg.): Denken der Geschlechterdifferenz. Neue Fragen und Perspektiven der feministischen Philosophie. Wien 1990. (Reihe Frauenforschung; Bd. 14)
- Negt, O.*: Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie der Arbeiterbildung. Frankfurt/Main u.a. 1971.



- Negt, O.*: Marxismus und Arbeiterbildung - Kritische Anmerkungen zu meinen Kritikern. In: Brock, A./Müller, H.D./Negt, O. (Hrsg.): Arbeiterbildung. Hamburg 1978.
- Peters, S./Loberg, M./Jende, R.*: Lernstatt. Ein neues Konzept für die betriebliche Aus- und Weiterbildung? Werkstattbericht 72. Düsseldorf 1989. (Mensch und Technik des Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales in Nordrhein-Westfalen)
- Pongratz, L.A.*: Bildung und Subjektivität. Historisch-systematische Studien zur Theorie der Bildung. Weinheim u.a. 1986.
- Prange, K.*: Pädagogik als Erfahrungsprozeß. 1. Der pädagogische Aufbau der Erfahrung. Stuttgart 1978.
- Roth, G.* "Die Welt, in der wir leben, ist konstruiert". In: Frankfurter Rundschau vom 12.09.92, S. ZB 2.
- Runkel, W.*: Alltagswissen und Erwachsenenbildung. Analyse der subjektiven und gesellschaftlich vermittelten Voraussetzungen erwachsenenspezifischen Lernens. Braunschweig 1976. (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung)
- Schlutz, E.*: Über die Schwierigkeit, Erfahrungen zur Sprache zu bringen und über den Erfahrungshunger der Pädagogen. In: Hessische Blätter für Volksbildung 32 (1982), S. 213-219.
- Schütz, E.*: Vernunft und Bildung. Kippenheim 1981.
- Schulenberg, W. u.a.: Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1972.
- Sembill, D.*: Problemlösefähigkeit, Handlungskompetenz und Emotionale Befindlichkeit. Göttingen u.a. 1992. (Ergebnisse der Pädagogischen Psychologie, Bd. 10)
- Siebert, H.*: Identitätswissen in der Diskussion. Frankfurt/Main 1985a. (Berichte, Materialien, Planungshilfen)
- Siebert, H.*: Lernen im Lebenslauf. Frankfurt/Main 1985b. (Berichte, Materialien, Planungshilfen)
- Thommsen, W.*: Deutungsmuster - eine Kategorie der Analyse von gesellschaftlichem Bewußtsein. In: Weymann, A. (Hrsg.): Handbuch für die Soziologie der Weiterbildung. Darmstadt/Neuwied 1980.
- Weinberg, J.*: Professionalisierung der Weiterbildung durch Ausbildung für typische Arbeitsplätze. In: Beinke, L./Arabien, L./Weinberg, J. (Hrsg.): Zukunftsaufgabe Weiterbildung. Bonn 1980. (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung; Bd. 169)
- Wieland-Eckelmann, R.*: Kognition, Emotion und psychische Beanspruchung. Theoretische und empirische Studien zu informationsverarbeitenden Tätigkeiten. Göttingen u.a. 1992.

## Wiltrud Gieseke

1947 in Varel/Oldenburg geboren.

1970 Prüfung für das Lehramt Volkshochschule an der Pädagogischen Hochschule Niedersachsen, Abt. Oldenburg.

1973 Diplomprüfung Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Berlin, Nebenfach Soziologie/Geschichte.

1980 Promotion an der Universität Münster, zugleich Studium der Psychologie, Erziehungswissenschaft, Geschichte.

1987 Habilitation in Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung an der Universität Oldenburg.

1973 bis 1980 wissenschaftliche Mitarbeiterin und Projektleiterin in der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes e. V. (jetzt Deutsches Institut für Erwachsenenbildung - DIE) in Frankfurt/Main.

Von 1980 bis 1989 Akademische Rätin an der Universität Oldenburg im Fachbereich Pädagogik, Schwerpunkt Erwachsenenbildung.

Von 1989 bis 1992 Übernahme einer C3-Vertretungsprofessur für politische Weiterbildung, Schwerpunkt Frauenbildung, an der Universität Bremen.

Seit März 1992 C4-Professur für Erwachsenenpädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Arbeitsschwerpunkte: Professionsforschung im Bereich Erwachsenenbildung, qualitative Lehr- und Lernforschung in der Erwachsenenbildung /Begleitforschungskonzepte.

### Ausgewählte Veröffentlichungen

W. Gieseke/H. Tietgens/A. Venth: Zur Berufseinführung und Fortbildung für eine pädagogische Tätigkeit in der Erwachsenenbildung. Heidelberg 1979.

W. Gieseke-Schmelzle: Erfahrungsorientierte Lernkonzepte. In:

- W. Schulenberg/H.D.Raapke (Hrsg.): Didaktik der Erwachsenenbildung. Stuttgart 1985. S. 74-92.
- W. Gieseke: Fallstudien zur Bildungsarbeit mit Zielgruppen. BMP-Reihe. Frankfurt 1985.
- W. Gieseke-Schmelzle: Beratung in der Erwachsenenbildung. Kurseinheit 3: Fortbildung und Beratung von Mitarbeitern in der Erwachsenenbildung. Hagen 1988 (Studienbrief).
- W. Gieseke: Durch berufliche Sozialisation zur Professionalität? In: W. Gieseke u.a.: Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn/Obb. 1988. S. 11-27.
- W. Gieseke: Habitus von Erwachsenenbildern. Eine qualitative Studie zur beruflichen Sozialisation. Oldenburg 1989.
- W. Gieseke/B. Jankowsky/A. Lüken: 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.
- W. Gieseke: Ethik und Erwachsenenbildung. Einführende Fragestellungen und Reflexionen. In: W. Gieseke/E. Nuissl/E. Meueler: Ethische Prinzipien der Erwachsenenbildung. Frankfurt/Main 1991.
- W. Gieseke/J. Jaudas/E. Pralle: Die Zweite Wahl. DV-Fortbildung für arbeitslose Akademiker. Eine wiss. Begleituntersuchung. Oldenburg 1991.
- W. Gieseke (Hrsg.): Feministische Bildung – Frauenbildung. Pfaffenweiler 1993.
- W. Gieseke: Der Erwachsenenpädagoge. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek 1994. S. 282-313.
- W. Gieseke: Zusatzstudium Erwachsenenpädagogik an der Humboldt-Universität. In: Graeßner, G./Gerhard, R./Nerlich, B.P.: (Hrsg.): Fernstudium - ein wichtiger Impuls für die wissenschaftliche Weiterbildung. Bielefeld 1994. S. 201-205.
- W. Gieseke: Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1994. S. 372-383.
- W. Gieseke: Zur Kontroverse um eine andere weibliche Moral und Ethik. In: Ethische Aspekte der psychosozialen Arbeit (hrsg.

- von E. Arnold; U. Sonntag). Tübingen 1994.
- W. Gieseke/R. Siebers: Biographie, Erfahrung und Lernen. In: Brokmann-Nooren, Chr./Grieb,I./Raapke, H.-D. (Hrsg.): NQ-Materialien - Handbuch Erwachsenenbildung. Weinheim u. Basel 1995. S. 311-357.
- W. Gieseke: Entwicklung der Erwachsenenbildungswissenschaft/Erwachsenenpädagogik. Teil-Studienbrief 0043, Studienbereich I für die Universität Kaiserslautern, ZWW. Kaiserslautern: Univ. Kaiserslautern, 1995.
- W. Gieseke: Qualität in der Weiterbildung - eine pädagogische Aufgabe? In: Qualität in der Weiterbildung: Dokumentation DIE-Kolloquium 1995, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (hrsg. von K. Meisel). Frankfurt/Main 1995. S. 20-27.
- W. Gieseke/K. Opelt/S. Ried: Weiterbildungsberatung II. Teil-Studienbrief, 2001, Studienbereich IV für die Universität Kaiserslautern. Kaiserslautern 1995.
- W. Gieseke: Geschlechterverhältnis und Weiterbildung. In: Gieseke, W. u.a.: Erwachsenenbildung als Frauenbildung. Bad Heilbrunn/Obb. 1995. S. 9-44.

In der Reihe **Öffentliche Vorlesungen** sind erschienen:

- 1 *Volker Gerhardt*: **Zur philosophischen Tradition der Humboldt-Universität**
- 2 *Hasso Hofmann*: **Die versprochene Menschenwürde**
- 3 *Heinrich August Winkler*: **Von Weimar zu Hitler**  
Die Arbeiterbewegung und das Scheitern der ersten deutschen Demokratie
- 4 *Michael Borgolte*: **“Totale Geschichte” des Mittelalters?**  
Das Beispiel der Stiftungen
- 5 *Wilfried Nippel*: **Max Weber und die Althistorie seiner Zeit**
- 6 *Heinz Schilling*: **Am Anfang waren Luther, Loyola und Calvin – ein religionssoziologisch-entwicklungsgeschichtlicher Vergleich**
- 7 *Hartmut Harnisch*: **Adel und Großgrundbesitz im ostelbischen Preußen 1800 - 1914**
- 8 *Fritz Jost*: **Selbststeuerung des Justizsystems durch richterliche Ordnungen**
- 9 *Erwin J. Haeberle*: **Historische Entwicklung und aktueller internationaler Stand der Sexualwissenschaft**
- 10 *Herbert Schnädelbach*: **Hegels Lehre von der Wahrheit**
- 11 *Felix Herzog*: **Über die Grenzen der Wirksamkeit des Strafrechts**
- 12 *Hans-Peter Müller*: **Soziale Differenzierung und Individualität**  
Georg Simmels Gesellschafts- und Zeitdiagnose
- 13 *Thomas Raiser*: **Aufgaben der Rechtssoziologie als Zweig der Rechtswissenschaft**
- 14 *Ludolf Herbst*: **Der Marshallplan als Herrschaftsinstrument?**  
Überlegungen zur Struktur amerikanischer Nachkriegspolitik
- 15 *Gert-Joachim Glaeßner*: **Demokratie nach dem Ende des Kommunismus**
- 16 *Arndt Sorge*: **Arbeit, Organisation und Arbeitsbeziehungen in Ostdeutschland**
- 17 *Achim Leube*: **Semnonen, Burgunden, Alamannen**  
Archäologische Beiträge zur germanischen Frühgeschichte

- 18 *Klaus-Peter Johne: Von der Kolonenwirtschaft zum Kolonat*  
Ein römisches Abhängigkeitsverhältnis im Spiegel der Forschung
- 19 *Volker Gerhardt: Die Politik und das Leben*
- 20 *Clemens Wurm: Großbritannien, Frankreich und die westeuropäische Integration*
- 21 *Jürgen Kunze: Verbfieldstrukturen*
- 22 *Winfried Schich: Die Havel als Wasserstraße im Mittelalter: Brücken, Dämme, Mühlen, Flutrinnen*
- 23 *Herfried Münkler: Zivilgesellschaft und Bürgertugend*  
Bedürfen demokratisch verfaßte Gemeinwesen einer sozio-moralischen Fundierung?
- 24 *Hildegard Maria Nickel: Geschlechterverhältnis in der Wende*  
Individualisierung versus Solidarisierung?
- 25 *Christine Windbichler: Arbeitsrechtler und andere Laien in der Baugrube des Gesellschaftsrechts*  
Rechtsanwendung und Rechtsfortbildung
- 26 *Ludmila Thomas: Rußland im Jahre 1900*  
Die Gesellschaft vor der Revolution
- 27 *Wolfgang Reisig: Verteiltes Rechnen: Im wesentlichen das Herkömmliche oder etwa grundlegend Neues?*
- 28 *Ernst Osterkamp: Die Seele des historischen Subjekts*  
Historische Portrairkunst in Friedrich Schillers "Geschichte des Abfalls der vereinigten Niederlande von der Spanischen Regierung"
- 29 *Rüdiger Steinlein: Märchen als poetische Erziehungsform*  
Zum kinderliterarischen Status der Grimmschen "Kinder-und Hausmärchen"
- 30 *Hartmut Boockmann: Bürgerkirchen im späteren Mittelalter*
- 31 *Michael Kloepfer: Verfassungsgebung als Zukunftsbewältigung aus Vergangenheitserfahrung*  
Zur Verfassungsgebung im vereinten Deutschland
- 32 *Dietrich Benner: Über die Aufgaben der Pädagogik nach dem Ende der DDR*
- 33 *Heinz-Elmar Tenorth: "Reformpädagogik"*  
Erneuter Versuch, ein erstaunliches Phänomen zu verstehen

- 34 *Jürgen K. Schriewer*: **Welt-System und Interrelations-Gefüge**  
Die Internationalisierung der Pädagogik als Problem  
Vergleichender Erziehungswissenschaft
- 35 *Friedrich Maier*: **“Das Staatsschiff” auf der Fahrt von Griechenland über Rom nach Europa**  
Zu einer Metapher als Bildungsgegenstand in Text und Bild
- 36 *Michael Daxner*: **Alma Mater Restituta oder Eine Universität für die Hauptstadt**
- 37 *Konrad H. Jarasch*: **Die Vertreibung der jüdischen Studenten und Professoren von der Berliner Universität unter dem NS-Regime**
- 38 *Detlef Krauß*: **Schuld im Strafrecht**  
Zurechnung der Tat oder Abrechnung mit dem Täter?
- 39 *Herbert Kitschelt*: **Rationale Verfassungswahl?**  
Zum Design von Regierungssystemen in neuen Konkurrenzdemokratien
- 40 *Werner Röcke*: **Liebe und Melancholie**  
Formen sozialer Kommunikation in der ‘Historie von Florio und Blanscheflur’
- 41 *Hubert Markl*: **Wohin geht die Biologie?**
- 42 *Hans Bertram*: **Die Stadt, das Individuum und das Verschwinden der Familie**
- 43 *Dieter Segert*: **Diktatur und Demokratie in Osteuropa im 20. Jahrhundert**
- 44 *Klaus R. Scherpe*: **Beschreiben, nicht Erzählen!**  
Beispiele zu einer ästhetischen Opposition: Von Döblin und Musil bis zu Darstellungen des Holocaust
- 45 *Bernd Wegener*: **Soziale Gerechtigkeitsforschung: Normativ oder deskriptiv?**
- 46 *Horst Wenzel*: **Hören und Sehen - Schrift und Bild**  
Zur mittelalterlichen Vorgeschichte audiovisueller Medien
- 47 *Hans-Peter Schwintowski*: **Verteilungsdefizite durch Recht auf globalisierten Märkten**  
Grundstrukturen einer Nutzentheorie des Rechts
- 48 *Helmut Wiesenral*: **Die Krise holistischer Politikansätze und das Projekt der gesteuerten Systemtransformation**

- 49 *Rainer Dietrich*: **Wahrscheinlich regelhaft. Gedanken zur Natur der inneren Sprachverarbeitung**
- 50 *Bernd Henningsen*: **Der Norden: Eine Erfindung**  
Das europäische Projekt einer regionalen Identität
- 51 *Michael C. Burda*: **Ist das Maß halb leer, halb voll oder einfach voll?**  
Die volkswirtschaftlichen Perspektiven der neuen Bundesländer
- 52 *Volker Neumann*: **Menschenwürde und Existenzminimum**
- 53 *Wolfgang Iser*: **Das Großbritannien-Zentrum in kulturwissenschaftlicher Sicht**  
Vortrag anlässlich der Eröffnung des Großbritannien-Zentrums an der Humboldt-Universität zu Berlin
- 54 *Ulrich Battis*: **Demokratie als Bauherrin**
- 55 *Johannes Hager*: **Grundrechte im Privatrecht**
- 56 *Johannes Christes*: **Cicero und der römische Humanismus**
- 57 *Wolfgang Hardtwig*: **Vom Elitebewußtsein zur Massenbewegung – Frühform des Nationalismus in Deutschland 1500 - 1840**
- 58 *Elard Klewitz*: **Sachunterricht zwischen Wissenschaftsorientierung und Kindbezug**
- 59 *Renate Valtin*: **Die Welt mit den Augen der Kinder betrachten**  
Der Beitrag der Entwicklungstheorie Piagets zur Grundschulpädagogik
- 60 *Gerhard Werle*: **Ohne Wahrheit keine Versöhnung!**  
Der südafrikanische Rechtsstaat und die Apartheid-Vergangenheit
- 61 *Bernhard Schlink*: **Rechtsstaat und revolutionäre Gerechtigkeit. Vergangenheit als Zumutung?**