

Sabine Schmidt-Lauff

Uniwersytet Techniczny w Chemnitz (Niemcy)

Vom Glück zum Lernen. O szczęściu w uczeniu się

The fortune of learning

Streszczenie. Tekst jest fenomenologiczno-heurystyczną analizą procesu uczenia się. Jego celem nie jest przedstawienie recepty na szczęśliwe uczenie się. Chodzi o refleksję na temat motywacji do uczenia się, zadowolenia z aktualnych rezultatów uczenia się oraz trwającego całe życie szczęścia płynącego z uczenia się. W niemieckiej literaturze przedmiotu rzadko podejmuje się tego rodzaju problematykę, w odróżnieniu od częstych analiz społecznych fenomenów związanych z deficytami, indywidualnymi barierami, dydaktycznymi zakłóceniami procesów nauczania i uczenia się, które znajdują ujście w indywidualistycznych, pozbawionych relacji koncepcji bycia dorosłym.

Pojęcie szczęścia jest trudno uchwytne, ma ścisły związek z kulturą, epoką, sytuacją i czasem. W edukacji można wyróżnić radość z uczenia się – jako stan związany z aktualną sytuacją uczenia się oraz szczęście z uczenia się jako formę ‘vita contemplativa’ – ciągłego i trwałego dążenia do kontemplacji.

Szczęście wyraża się poprzez radość, zadowolenie, motywację, wzmacniając przyjętą strategię działania. Tymczasem edukacja coraz częściej kojarzona jest z przymusem, koniecznością i użytecznością, a nie wolnością wyboru i radością poznawania. Kluczowe są decyzje oraz pytanie o wolność w ich podejmowaniu. Bieri rozróżnia substancjalne i instrumentalne decyzje. Te pierwsze są związane z emocjami, mogą być też wzbogacone kognitywnie. Ważna dla pedagogów jest też wiedza, które informacje o szczególnym osobistym znaczeniu są przyswajane, ponieważ decyzje dotyczące kształcenia nie mogą być wiązane tylko z normatywnym modelem racjonalnych decyzji. Szczęście w uczeniu się jest bliskie samostanowieniu, które jest uwikłane w otoczenie, ofertę uczenia się oraz rady i informacje od innych. Decyzja o dalszej edukacji jest pierwszym krokiem, perspektywicznym celem jest rozwój autonomii uczącego się. Postawa wobec uczenia się zmienia się wraz z postrzeganiem oraz oceną sytuacji, wyraża się w ideach i potrzebach uczenia się, zaspokojeniu potrzeb uczących się. Emocje natomiast (radość, obawa, zainteresowanie, troska, gniew), budują pomost do komuni-

kowania się/uczenia się z innymi ludźmi. Zasadnicze znaczenie emocji w uczeniu się polega na kompleksowym oddziaływaniu na poziomie neuropsychologicznym, neuromuskularnym i fenomenologicznym. System emocjonalny trudno kontrolować, jest wolny w swojej intensywności, spontaniczny, jednocześnie można go wzmacniać, osłabiać i regulować, można też odwoływać się do utrwalonych wzorców. Ma on jednocześnie kluczowe znaczenie dla całościowej edukacji, ponieważ oddziałuje na jednostkę bezpośrednio – poprzez cielesność i duchowość, jest zakotwiczony w międzyludzkich relacjach i nie potrzebuje celów.

W dalszej części artykułu omówiony został aha – efekt jako krótkotrwały moment sprzyjający radości w uczeniu się oraz flow – efekt jako trwały stan szczęścia towarzyszący uczeniu się. Uczenie się – jak każde inne działanie – może prowadzić do wyzwalających szczęście momentów, jak i do przeżywania szczęścia w przyszłości. To zależy od stosunku do uczenia się, jaki pielęgnujemy w sobie i otrzymujemy od innych. Jest to zatem gra między przeszłością, teraźniejszością i przyszłością; wewnątrz i tym co na zewnątrz, jednostką i innymi. Badania pokazują, że subiektywne przeżywanie czasu uczenia się, jakoś czasu poświęconego na uczenie się i wynikająca stąd szansa na szczęście w uczeniu się mają wiele wspólnego z przypominaniem, jak i oczekiwaniami. Chodzi o zdolność do zatracenia się w czasie, w procesie uczenia się, bez przymusu użyteczności. W powstawaniu i przeżywaniu edukacji dużą rolę odgrywa czasowa i subiektywna dyspozycyjność. W czasach pośpiechu, nadążania za zmianami – edukacja jest okazją do zwolnienia tempa, co wyraża się w koniecznych ćwiczeniach, powtórkach, czasie potrzebnym na przemyślenie. Chodzi przy tym o redukcję negatywnych przeżyć i presji czasu, by zyskać czas na refleksję.

Słowa kluczowe: edukacja dorosłych, emocje, uczenie się przez całe życie

Summary. Too rarely we discuss the fortune or happiness of learning moments or the pleasure and enjoyment of education (“Bildung”). Far too often we turn to phenomena of educational deficits, individual learning resistance or didactic interferences in the teaching and learning process. In the following paper learning as a presentjoyful experiences, as well as a fortune in expecting future outcomes or ongoing (lifelong) luck to evolve will be reflected. Fortune, not as a prescription or a measure of its results but as a fruitful learning experience in time.

Key words: education of Adults, emotion, lifelong learning

Der Titel möchte verstanden werden als relationale, phänomenologisch heuristische Perspektive für die folgenden Überlegungen – nicht als Rezept angemessenen (Lern) handelns und -gestaltens oder als Maßstab seiner Ergebnisse. Es geht um Überlegungen zur Lernlust, zu gegenwärtigen freudvollen Lernerlebnissen, wie auch Glücksgefühlen im Erwarten zukünftiger Lernergebnisse oder ein dauerhaftes (lebensbegleitendes) Lernglück. Entsprechend werden Beobachtungen für Lernen zwischen paradoxen Zeiter-

fahrungen der Moderne, nach den nötigen Zeiträumen für Lernentscheidungen, zeitlichen Räumen und Orten für Kontemplation und Denken vorgenommen. Diese bewegen sich in der Verschränkung der drei zeitlichen Dimensionen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft und ihren temporalen Effekten zwischen Dauerhaftigkeit und Kurzfristigkeit. Vorsichtig und eher plakativ voranstellend lässt sich zwischen *kurzzeitigem Lernvergnügen* und *dauerhaftem Lernglück* unterscheiden.

Viel zu selten thematisieren wir in den Bildungswissenschaften das Glück vom Lernen oder die Lust im und am Lernen. Viel zu häufig drehen wir uns um soziale Phänomene von Bildungsdefiziten, um individuelle Lernwiderstände, um didaktische Störungen in Lehr- und Lernprozessen und um ihre bildungs- und lerntheoretischen Ausdeutungen. Scheinbar kontroverse Gegenbetrachtungen über hedonistisch motiviertes Streben nach Lernlust (Quante-Brandt/Anslinger 2011) oder über genussvoll ignorierende, ausweichende Aneignungsmodi (Kade/Seitter 2004) sind mit Vorsicht zu genießen. Es finden sich aber auch programmatische Betrachtungen zum lebenslangen Lernen als „Lebenskunst“ (Lerch 2010) eines ganzheitlich gedachten Subjekt-Seins oder didaktische Initiativen einer temporalen Entschleunigung (Dörpinghaus 2005). Diese sind anschlussfähig an ein humanistisches Bildungsverständnis, in dem sich das kunstvolle Subjekt-Sein (das Selbst als „Kunstwerk“; vgl. Meueler 2009, 106) als Lebensgestaltung im Zusammenspiel zwischen individuell-biografischen und gemeinschaftlichen Strukturen am Begriff der Menschlichkeit orientiert (vgl. Lerch 2010, 139).

Glück gilt im Folgenden als Reflexionsfolie, als komplexes Phänomen, das kaum wertfrei und schon gar nicht zeitunabhängig zu betrachten ist. Glück im dauerhaften Sinne eines gelingenden Lebens oder Freude im momenthaften Ausschnitt einer guten Verfassung folgt (höchsten) Werten. Glück ist als solches nur auszudeuten, wenn es transformiert wird in objektive Größen (z.B. materielle Güter, erkenntnisreiches Streben) und zugleich an die entsprechende Lebensform normativ rückgebunden ist (z.B. hedonistisch, kontemplativ). Über sein kaum fassbares Wesen und seine flüchtige Qualität weist Glück eine große Nähe zu Zeit auf. Glück ist kulturell, wie subjektiv *relational* und epochal, wie situativ *zeitgebunden*.

Die *kulturelle Größe Glück* und das *individuelle Erleben von Glück* machen für Bildung den doppelten Charakter von Glück aus. Im Lernen kann das gegenwärtige Erleben Raum erhalten – der Lernprozess selbst besitzt dann eine positive Gegenwartigkeit. Dies ist die Basis dafür, dass sich eine Lust *im Lernen* (im Kommenden als *Lernfreude* bezeichnet) entfaltet. Darüber hinaus

macht das Phänomen Glück den Blick frei für die grundsätzliche Frage nach der Bedeutung von Wissen und Erkenntnis. Die Lebensform der ‚vita contemplativa‘, die dauerhaft nach Erkenntnis strebt und dies als Glück betrachtet, entfaltet eine Lust am Lernen (wird im Folgenden als *Lernglück* bezeichnet).

Glück ist nicht vorrätig zu erzeugen, kann aber über seine emotionalen Ausdruckformen, sein Erleben als Freude, Zufriedenheit, Lust Erinnerungen begleiten und damit Handlungsmuster unterstützen. Dies bereichert die Debatten um Lernwiderstände, indem Positivdeutungen von (Lebens- oder Lern-) Irritationen z.B. im expansiven Lernen bzw. „Entfaltungslernen (...), wenn die Personen ihre eigene Identität umfassender entwickeln und ihre Handlungsmöglichkeiten erweitern“ (Faulstich 2006, 11) zugelassen werden. Mir ist eine Entlastung, eine Distanznahme zu den in lerntheoretischen Annahmen vorausgehenden Irritationen, Diskrepanzerfahrung, problematisch gewordenen Handlungszusammenhängen und lernend ausgedeuteten Problemwahrnehmungen wichtig. Ohne Lernen zu einem ontischen Bestandteil unseres menschlichen Seins machen zu wollen, stellt sich doch die Frage, ob es nicht auch eine Art lebensbegleitende Selbstverständlichkeit oder eine Form basaler Lebensentfaltung darstellen kann. Bildung bedeutet die Entfaltung von Urteilskraft – zu der (obwohl in der Moderne zunehmend als „Rarität“ bezeichnet) eigentlich „nicht mehr als Lebensübliches geleistet“ wird (Tietgens 1986, 10). Auch die aktuellen Lerndiskurse verweisen m.E. häufig auf ein zugrundeliegendes problematisiertes Verhältnis von Individuum und Gesellschaft – nicht ein selbstverständliches. Debatten um Governance-Prozesse in der Erwachsenenbildung führen die Kant’sche Dichotomie zwischen Determination und Freiheit weiter (zu lernbezogenen Subjektvorstellungen vgl. anreichernd Klingovsky 2009). Das Glück, sich auf etwas ‚lernend‘ einlassen zu können, dies ‚einfach‘ zu erleben verschwindet. Es geht um ein Verständnis von Erwachsenenbildung, die „über verschiedene inhaltliche Themen Türen öffnet, ohne dass Glück zum Ziel erklärt wird, die wohl aber Bildung um ihrer selbst willen anbietet“ (Gieseke 2007, 65).

Paradoxien moderner Zeiten – Zwang oder Freiheit zu Lernen?

Die Moderne schafft allerdings eine Fülle an Schwierigkeiten im Umgang mit Lernen. Dabei steht an vorderster Stelle ihre Selbstinterpretation als Wissensgesellschaft im Rahmen akzelerativer Veränderungs- und Transformationsprozesse (vgl. Fleige/ Schmidt-Lauff 2011). Zeitgefühle werden

sowohl als soziale Unterschiede von Zeiterleben, aber auch als Diskriminierung durch Zeitzuschreibungen vermittelt (z.B. „die Langsamen sind die sozial Zurückgelassenen“; Nowotny 1995, S. 34). Elias weist auf den darin enthaltenen „Symbolcharakter“ von Zeit hin (1988). Für das lebenslange Lernen und die Erwachsenenbildung gelten die permanente Dynamik und die „Metaphorik vom Wandel“ (Faulstich 2006, 9) als Strukturprinzip wie auch zentrale Legitimationsfolie, „dass sich nämlich alles dauernd ändert und deshalb die Einzelnen ‚lebenslänglich‘ lernen müssen, um mitzuhalten“ (Faulstich/Ludwig 2004, 4). Daraus entfalten sich gerade auch zeitlich unterschiedlichste Paradoxien und Antinomien. Auf der einen Seite stellt die Teilhabe am lebenslangen Lernen scheinbar die Lösung der sich beschleunigenden und zunehmenden gesellschaftlichen, ökonomischen, sozialen, individuellen Transformationsprozesse dar. Auf der anderen Seite wird dabei unumgänglich die Verwertbarkeit des Gelernten in den Vordergrund gestellt, mit einer dauerhaften Überbetonung der individuellen Employabilityleistung. Lernen muss dann heutzutage immer ein (möglichst auch berufliches) Ziel haben.

Zwar konnte die Moderne auch eine Unmenge an Freiräumen schaffen, in denen kollektive Zeithorizonte generational, biografisch (Neuverteilung der Bildungszeit im Lebenslauf) oder curricular (vgl. Berdelmann 2010) verschoben neue Optionen bieten. Damit profitiert auch Lernen auf den ersten Blick von der zunehmenden Extensivierung freier Zeit (Seitter 2011). Allerdings korrespondiert dies sowohl mit einer institutionellen „didaktischen Intensivierung“ (ebd. 2011, 306), als auch mit einer subjektiven Verantwortungsintensivierung (Faulstich 2008; Schmidt-Lauff 2008). Neben der Möglichkeit einer generell häufigeren Bildungsbeteiligung stellt sich die Aufgabe der *Ressourcenvorhaltung* und sozialen, wie gendersensiblen *Ressourcenverteilung* (erzeugen z.B. Zeitkonflikte) als politische gesellschaftliche Herausforderung¹.

Betrachtet man *zeitliche Antinomien für Bildung und Lernen* z.B. zwischen der Fülle des Lebens und seiner zeitlichen Begrenztheit, wird deutlich, dass viele der Widersprüche nicht aufzulösen sind, ja, durch Lernen gar noch konfigierend gesteigert werden. Es geht z.B. um die Ökonomisierung von Zeit bzw. von in der Zeit stattfindenden Aktivitäten (Schmidt-Lauff 2010), um Zeitkonkurrenzen und Zeitkonflikte zwischen Lernen und an-

¹ Siehe dazu z.B. SPD-Antrag zu einer neuen Zeitpolitik „Zeit zwischen den Geschlechtern gerecht verteilen – Partnerschaftlichkeit stärken“ im Deutschen Bundestag vom 5.7.2012.

deren Tätigkeiten im Erwachsenenalter bzw. in spezifischen Lebensphasen (Stichwort ist hier die ‚Rush-Hour-of-Life‘; vgl. Schmidt-Lauff/Worf 2011). Dabei sind außerdem didaktische Machbarkeitsillusionen, die sich scheinbar in zeitsouveränen (z.B. selbstgesteuerten) oder in zeitungebundenen (z.B. medialen) Lernformaten entfalten, aufzudecken. Hier zeigen sich Diskrepanzen zwischen differenten Zeitregimen, zwischen Eigenzeit und Sozialzeit, wie auch generellen Zeittendenzen der Moderne. Überall spielen Zwänge wie auch Freiheiten eine Rolle. Dreh- und Angelpunkt sind *Entscheidungen*. Entscheidungen ziehen sich durch unser ganzes Leben und können – in unterschiedlichster Weise – für oder gegen etwas getroffen werden. Bedeutsam ist die Frage nach *der Freiheit menschlicher Entscheidungen*. Denn, sowohl für das Entstehen, als auch für die Chance des Wahrnehmens von Lerninteressen, bedarf es zeitlicher und subjektiver Freiräume. Diese werden seltener (wahrgenommen), wo Strukturen als machtvolle Zwänge von außen erlebt werden, weil der ständige Wandel als zeitliche Dauerüberforderung an die körperliche, wie kognitive Anpassungsfähigkeit der einzelnen empfunden wird und in der Lernanstöße im lebenslangen Lernen als subtile Daueraufforderungen überall und zu jederzeit auf uns eindringen. Wo sollen eigene Interessen oder Ideen überhaupt noch Raum greifen können, um eine *Lernlust* entstehen zu lassen? Wann können wir offen dafür sein, damit uns ein Problem ‚packen‘, ein Thema begeistern kann?

Bieri (2006) fragt nach der Freiheit von Entscheidungen und Bedeutung des eigenen Willens. Für Entscheidungssituationen und -prozesse im Zusammenhang mit Bildung ist seine Auslegung interessant, nach der wir unseren Willen durch Überlegungen und Reflexionen in eine bestimmte Richtung lenken können (basierend auf bisherigen biographischen Erfahrungen). Solche Entscheidungen bezeichnet er als „*substanzielle Entscheidungen*“, die durch ein „ausdrückliches Abwägen verschiedener Möglichkeiten“ in Beziehung zu erwarteten Situationen oder anderen Menschen gekennzeichnet sind (Bieri 2006, 55). Sie grenzen sich von den „*instrumentellen Entscheidungen*“ (ebd. 2006, 56) ab, die unsere Reflexe auf bestimmte Situationen oder routinisierte Handlungen aufgrund unserer Erfahrungen bzw. eines Wiederholungsverhaltens darstellen. (Substanzielle) Entscheidungsprozesse sind demnach *emotionsgebunden*, können aber angereichert werden mit Kognition und Wissenspotenzialen. Entsprechend sind für das Individuum Informationen und alternative Bewertungskriterien, *wie welche Informationen persönlich relevant zu koppeln sind, nötig. Bildungsentscheidungen*, darauf verweisen die Debatten um Bildungs- und Lernberatung (Ertelt/Schulz 1997; Gieseke/Opelt 2004), können nicht am normativen

Modell der rationalen Entscheidung ausgerichtet werden. „Entscheiden ist Willensbildung durch Überlegen“ (Bieri 2006, 61) – es bedarf des Wissens um andere Optionen, ebenso wie dem Schutz vor Manipulation. Dies ist umso bedeutsamer, als Entscheidungen immer *temporal begrenzt* sind: „Das Gesetz des eigenen Willens gilt nie für immer, denn es ist das Gesetz eines fließenden Selbst“ (ebd. 2006, 423) und einer sich im Fluss befindlichen Umwelt.

In Bezug auf Glück im und am Lernen ist die darin angelegte Nähe zur *Selbstbestimmung* in der Verwobenheit mit der uns umgebenden Welt, den Optionen und Angeboten zu Lernen das eigentlich Interessante: Wir holen Rat ein, wir informieren uns, wir wägen ab – gerade, um unter dem Einfluss und mit Hilfe von anderen, zu unserem eigenen Willen zu kommen. „Der Einfluss der anderen trägt zur Freiheit meines Willens bei, wenn er mir bei der Aneignung hilft, und er ist freiheitszerstörend, wenn er mich dabei behindert“ (Bieri 2006, 421). Dabei ist die Entscheidung für Lernen nur der erste Schritt. Letztendlich geht es ja nicht um den Prozess der Entscheidung oder die getroffene Entscheidung für Lernen allein, sondern um die darin perspektivisch, zukünftig angelegte *Entwicklung von Autonomie*. Entscheidungen sind zunächst eine „Binnenfreiheit im Prozesseintritt“ (Pätzold 2004, 67). In der Möglichkeit über Lernen oder Nicht-Lernen als Handlungsoption neben anderen überhaupt entscheiden zu können, zeigen sich solche Binnenfreiheiten. Sie sind zudem angewiesen auf bestehende Bildungsangebote, um sie zu Lernrealitäten und dauerhaften oder auch wiederkehrenden (lebensbegleitenden) Lerninteressen werden zu lassen (vgl. Schmidt-Lauff 2007; Grotlüschen 2010). Zeitlich nachfolgend schließen sich Lernprozesse an, in denen Autonomiezugewinn als Erweiterung eigener Weltverfügung oder Handlungsmöglichkeiten bzw. gesellschaftlicher Teilhabe angestrebt ist. Implizit deutet sich hier nicht nur die normative Nähe zu einem Verständnis von Bildung an, das sich pädagogisch funktional (linear utilitaristisch) versteht, sondern zugleich den oben beschriebenen Entscheidungsprozess durch Selbstverständigung stärkt (zyklisch reflexiv). Unter der Idee einer Selbstbildung als Voraussetzung von Freiheitsgestaltung erbringt „Gebildet zu sein“ eine „innere und dann durch die Gestaltungsfähigkeit äußere Freiheit“ (Gieseke 2008, 20).

Kurzzeitige Lernfreude und dauerhaftes Lernglück

Die emotionale Befindlichkeit gegenüber Lernen verändert sich mit der Wahrnehmung eigener Situationen und ihrer (autonomen, selbstwirksa-

men) Beurteilung in sogenannten Lernideen, Lernwünschen, Lernbedürfnissen wie auch Lernbefriedigungen. Diese Entscheidungs- bzw. Beurteilungsleistung als ein zunächst Dazwischentreten und dann Auf-Dauerstellen von Erfahrungen führt Theorien z.B. zur emotional hedonistischen Bewertung von Handlungsbegründungen als Maximierung von Freude bzw. Minimierung von Leid weiter (vgl. Quante-Brandt/Anslinger 2011; umfassender Grotlüschen 2010). Das Subjekt der Bewertung tritt in den Vordergrund. Es kommt das Menschenbild, der *Begriff vom Erwachsenen* hinzu. Als Kriterium der Erwachsenenheit hat Tietgens die Anerkennung „sozialisationspezifischer Wirkungsfaktoren“ und „Universalien der Subjektivität“ festgelegt (Tietgens 1986, 88). Jede Lerninteraktion zielt auf eine „Balance sozialer und individueller Identitäten“ (ebd. 1986, 89).

Diesen Bezug nehmen Arnold (2005) und Gieseke (2007) in ihren emotions- und beziehungstheoretischen Ausarbeitungen zum Erwachsenenlernen auf. Viel zu häufig werde – auch in der Erwachsenenbildung – von einer „weitgehend beziehungslos-individualistischen Konzeption von Erwachsensein“ (Arnold 2005, 179) ausgegangen, so dass lernbiografieprägende „Abhängigkeitsmuster“ (ebd. 2005, 179), die verschiedenen „Dimensionen von Beziehungen“ und eine auf sie ausgerichtete „relationale Didaktik“ als „Didaktik der Beziehung“ (Gieseke 2007, 18) keine ausreichende Berücksichtigung finden. *Glückvolle Erlebnisse* werden emotionstheoretisch als erfüllende Momente rückgebunden an eine aktive, gestaltende, zugleich gemeinsame oder doch zumindest im Austausch mit dem Außen, dem Anderen stattfindende Relationalität: „Lernen ist als Konstrukt für Entwicklungsfähigkeit Ausdruck von lebendiger Beziehungsfähigkeit und von der Notwendigkeit intellektueller Anreize, die die Individuen zum Austausch im Dialog herausfordern“ (ebd. 2007, 15). Dabei bilden Emotionen (Freude, Furcht, Interesse, Kummer, Zorn) „die Brücke zum anderen Menschen“ (ebd. 2007, 15) und zugleich den Raum zur eigenen Entfaltung und Gestaltung.

Die grundsätzliche *Bedeutung von Emotionen für Lernen* liegt in ihrer komplexen Einflussnahme bzw. leiblichen Wirkung auf neurophysiologischer, neuromuskulärer und phänomenologischer Ebene (vgl. Gieseke 2007). Dabei ist das „Emotionssystem“ schwer zu kontrollieren, es ist „frei in seiner Intensität“, nicht gebunden an auslösende objektive Größen und spontan; zugleich sind Emotionen „kombinierbar“, sie sind zu verstärken wie auch abzuschwächen, über abgespeicherte Muster dauerhaft abrufbar, wie (unter Anstrengung) regulierbar (ebd. 2007, 50f.). Aus zeittheoretischer Perspektive weisen die individuellen Gefühlslagen oder -ausdeutungen auf vergangene Erfahrungen hin: „Freude und Erinnerung haben viel miteinan-

der zu tun“ (ebd. 2007, 61). Zugleich stellen Erinnerungen über ihr Wachrufen immer das Jetzt, das Gegenwartserleben in den Mittelpunkt. Das *emotionale Erleben* findet nur im gegenwärtigen Augenblick statt und ist damit situativ gebunden, die *emotionalen Muster* hingegen unterliegen einem fort-dauernden Gestaltungsprozess, sind veränderbar und zugleich konstant. Emotionen sind für das lebensbegleitende Lernen so bedeutsam, weil sie das Individuum in einer ganz besonderen, direkten leib-seelischen Art und Weise gleichzeitig in einer (erinnernden) Beziehung zu sich selbst und zu etwas anderem setzen: „Emotionen als die ‚grundlegendste‘ Bezogenheit der Person auf die Wirklichkeit geben mehr als andere psychische Erscheinungen dem Bewusstsein Kontinuität“, sind besonders durch die „Verwobenheit in zwischenmenschliche Beziehungen“ gekennzeichnet und „bedürfen keiner Zwecke außerhalb ihrer selbst“ (Ulich 1989 in: Gieseke 2007, 53f.).

Zeitlich gesehen können glücksbringende Emotionen sowohl auf längere Zeitphasen (biografisch) als auch auf kurze Zeitabschnitte (Ausschnitt im Lernprozess) bezogen sein. Glück hat sowohl viel mit Erinnerung zu tun, als auch mit dem freudvollen, gegenwärtigen Moment ihres Erkennens bzw. Erlebens, mit dem Jetzt als freudigen Augenblick. Freude am und im Lernen meint eine Offenheit, ein Vertrauen und inspirierendes Interesse, durch das wir „Widerständigkeiten des Daseins“ überwinden können und uns Möglichkeiten eröffnen, „über uns hinauszugehen“ (Kast 1991 in: Gieseke 2007, 60). Freude kann sich auf zurückliegende Erfolge, Abschlüsse, gewonnene Erkenntnisse und daraus folgenden Nutzen, und, auf den Lernprozess in seiner Gegenwartigkeit beziehen.

Kurzzeitige Momente der Lernfreude (Aha-Erlebnisse)

In gestalttheoretischen Ansätzen finden sich Beschreibungen zum sogenannten Aha-Effekt. In der Betrachtung ganzheitlicher Gesamtarrangements z.B. bei Problem- oder Konfliktlösungen geht es über Einzelelemente und deren Anordnung hinaus um die „Umstrukturierung einer defekten in eine gute Gestalt aufgrund von Einsicht“ (Funke 2003, 27). Dieser Moment der Einsicht ist ein ungewisser Zeitpunkt, zu dem eine „rekombinierte Assoziation die Schwelle zum Bewusststein“ durchdringt und den sogenannten Aha-Effekt (eine kleine Variante der ‚Erleuchtung‘) auslöst (ebd. 2003, 48). Diese erkenntnisgesättigten Jetzt-Erlebnisse werden auch als „Bewusstwerdung des schöpferischen Augenblicks“ (ebd. 2003, 48) bezeichnet und bedürfen einer angemessenen Vorbereitung (z.B. durch Wissensaneignung,

inhaltliche Klärung und kreative Suche) und der sich daran anschließenden Inkubationsphase. Als Erlebnis ist für den Aha-Effekt nach der Gestalttheorie kennzeichnend, dass, aus subjektiver Perspektive, das Erleben gar keine andere Möglichkeit mehr zulässt: „das Wirkliche ist notwendig; diese Teile können in diesem Augenblick nichts anderes bedeuten. (...) Im Augenblick einer Erkenntnis hat man keine Hypothese mehr, dann sieht man, wie die Dinge zusammenwirken“ (Perls u.a. 1988, 207f.).

Die Gestalttheorie spricht auch von der besonderen Helligkeit und Schärfe solcher Momente des „Aufblitzens der Einsicht“ oder gar eines „Schocks des Erkennens“ (ebd. 1988, 208). Es bestehe eine ungeheure Energie, die aber zugleich ein freudvolles Erfahren von Einheit bringt. Dies spiegelt eine Form lustvollen Erlebens wieder, das die Gestalttheorie auch mit Lernhandlungen bzw. Lernen in Verbindung bringt. Lust sei ein Gefühl des Kontakts, das in jeder Form einen Beweis für Vitalität und Wachstum beinhalte und eine „schöpferische Identifizierung“ erlebbar mache (ebd. 1988, 214).

Dies alles nimmt selbst für kurzzeitige Lernfreuden keine oberflächlichen Lernerlebnisse (Edutainment) an, die Lernspaß als Amusement verstehen und mit einem flachen emotionalen Anspruch (z.B. an Entspannung; vgl. Gieseke 2007, 54) verbunden werden.

Dauerhafte Momente des Lernglücks (Flow-Erlebnisse)

Das selbstvergessene, überaus intensive Gegenwartserleben von Freude kann sich in jeglichem Handeln als Flow-Effekt einstellen, der sowohl ein in-sich-ruhendes als auch ein euphorisches Glückserleben hervorruft (geht zurück auf den Psychologen Mihaly Csikszentmihalyi 1985). Der Einzelne vergisst sich und die Zeit im fließenden Tun und erlebt eine Konzentration, in der die eigenen Kräfte und Fähigkeiten in vollkommene Harmonie mit den Herausforderungen gelangen. In Verbindung mit Lernen schafft diese Hingabe Nähe zum Gegenstand, eröffnet ein Glück tiefer Einsicht in das Handeln aber auch neuer Zugänge zu sich selbst, wie auch zu anderen und der Welt (Pöppel 2000; Gieseke 2007; Meueler 2009).

In diesen Flow-Erlebnissen lässt sich denn auch eher von Lernglück als von Lernfreude sprechen. Vielleicht deshalb, weil sie als Effekte nicht einfach von selbst eintreten, sondern in der konzentrierten Zuwendung zu einem Gegenstand, einer Handlung eine besondere Form der Anstrengung erfordern. Befragte Personen berichten über diesen Zustand, dass sie

ihre Umwelt in diesen Momenten als harmonisch empfinden, „sie schöpfen Freude aus dem eigens aufgesuchten Tun, das ihnen alle Kräfte abverlangt“ (Meueler 2009, 119).

Lernen kann und darf also sowohl in freudvollen Momenten des Erkennens wie in glücksvollen Erfahrungen (auch) anstrengend sein und Mühsal bereiten. Für Hannah Arendt bedeuten Prozesse des Denkens, Reflektierens, Aneignens (letztlich dem, was Lernen darstellt), immer eine Form der Anstrengung, für „jede neue Generation, jedes neue Menschenwesen“ (Arendt 1998, 206). Anstrengung deshalb, weil „ihm bewusst wird, dass es zwischen eine unendliche Vergangenheit und eine unendliche Zukunft hingestellt ist, den Pfad des Denkens neu entdecken und mühsam bahnen“ muss (ebd. 1998, 206). Das Attribut der Mühsal findet sich mannigfaltig in individuellen Lernerfahrungen und Lernanstrengungen wieder. Man spricht ja auch von der geistigen Arbeit z.B. durch innere Disziplin – so seien selbst Flow-off-Aktivitäten zwar eine freie, lustvolle Bewegung, die aber nicht automatisch Anstrengungslosigkeit meinen (Meueler 2009; Gieseke 2007).

Antagonismen im zeitlichen Empfinden

Lernen kann – wie jede andere Handlung auch – sowohl direkt glücksauslösende Momenten beinhalten, als auch zu zukünftigen Glückserlebnissen führen. Es kommt auf die Beziehung an, die wir zu Lernen pflegen *und* erhalten. Es ist ein Wechselspiel zwischen Vergangenheit, Jetzt und Zukunft, zwischen Innen und Außen, mir und anderen, in dem schon die Handlungen selbst wertgebendes und gestaltendes Moment sind, nicht erst die (als wertvoll bewerteten) Handlungsergebnisse.

Faulstich spricht hiervon als „lebensentfaltende Bildung“ und einem Lernen „als Prozess der Entfaltung von Persönlichkeit und der Entwicklung von Identität“ (Faulstich 2003, 238). Überlegungen über die Entstehung von Gedankengängen und die Zeitlichkeit von Denkprozessen finden sich bei Hannah Arendt. In ihrer Vorlesungsreihe² „Vom Leben des Geistes“ über ‚Das Denken‘ geht sie zunächst der Betrachtung nach, wo wir sind, wenn wir denken (Arendt 1998). Nach Arendt bestimme ein „merkwürdiges Verhältnis beim Denken“ die Beziehung zur Welt – dies ergibt sich aus dem „Rückzug, der allen Geistestätigkeiten eigen ist; das Denken beschäftigt sich immer mit Abwesendem und entfernt sich vom Gegenwärtigen und

² Gehalten 1973 im Rahmen der Gifford Lectures an der University of Aberdeen.

Zuhandenen“ (ebd. 1998, 195). Es entsteht ein entlastetes Abrücken, eine Art *subjektiv zeitloses Zeitempfinden*, weil „Wirklichkeit und Existenz, die wir uns nur in Zeit und Raum vorstellen können, zeitweilig ausgesetzt werden können, womit sie ihr Gewicht verlieren und mit diesem auch ihren Sinn für das denkende Wesen“ (ebd. 1998, 195).

Daneben steht die sogenannte *objektiv lineare Zeit* als gesellschaftlich-gemeinsame Zeitdefinition, die uns im Alltag begegnet und eine „Zeitfolge des gewöhnlichen Lebens“ darstellt (ebd. 1998, 201). Arendt expliziert die gemeinschaftliche Zeit, in der die drei Zeitmodi (Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft) objektiv problemlos, aufeinander folgend erlebt werden, als „fixiert im Kalender, wonach die Gegenwart heute ist, die Vergangenheit bis gestern reicht und die Zukunft morgen anfängt“ (ebd. 1998, 201). Sie bilden ein Kontinuum von Empfindungen der Zeit ab, die wir einmal an unseren alltäglichen „Geschäften und Tätigkeiten in der Welt“ wahrnehmen und einmal als „Gegenwart des Geistes“ (ebd. 1998, 201) – die Nähe zur ‚vita activa‘ und ‚vita contemplativa‘ scheint auf. Im ersten Fall beruht das „Zeitkontinuum auf der Kontinuität unseres Alltagslebens“ im anderen Fall gilt es für das „denkende Ich“, für das sich „die Lücke zwischen Vergangenheit und Zukunft“ in der Reflexion öffnet (ebd. 1998, 201).

Diese Reflexion bietet als eine denkende Form des Erinnerns eine interessante Begriffsbestimmung für Lernen: „Doch wir sind nicht nur im Raum, wir sind auch in der Zeit, wir erinnern, wir sammeln [...], was nicht mehr gegenwärtig ist, wir denken voraus und planen in der Weise des Wollens, was noch nicht ist“ (ebd. 1998, 197). Dabei holt das *Erinnern Vergessenes* nicht einfach zurück, sondern erzeugt es in gewissem Sinne neu. Modernisierungstheoretisch ausgedeutet, geht es um die humanistische Emanzipationsleistung in der reflexiven Ausdeutung von Traditionen (Giddens 1996). Bildungstheoretisch wird Erinnern als reflexive Fähigkeit zur Selbstbeobachtung angenommen (Benner 2005). Für Meyer-Drawe ist Lernen entsprechend keineswegs nur (individuelle und soziale) Zukunft, sondern vor allem (subjektive) Herkunft. Lernen beschreibt sie als „das Aufgehen einer bislang nicht eingenommenen Perspektive [...] wie das Aufwachen“ (Meyer-Drawe 2003, 509).

Mit Arendt begründet sich dies in der *zeitlichen Position des denkenden Ichs*, die letztlich gar keine wirkliche Zeit darstellt³, sondern vielmehr eine Lücke (Gegenwart) zwischen den beiden feststehenden Formen (Vergan-

³ In diesem zeitlosen Zeiterleben könnte eine interessante temporaltheoretische Ausdeutung des Flow-Effekts im Lernen möglich sein.

genheit und Zukunft): „Mit anderen Worten, der Platz des denkenden Ichs in der Zeit wäre der Zwischenraum zwischen Vergangenheit und Zukunft, die Gegenwart, jenes geheimnisvolle und schlüpfrige Jetzt, eine bloße Lücke in der Zeit, auf die nichtsdestoweniger die festeren Zeitformen der Vergangenheit und der Zukunft insofern hingeordnet sind, als sie das bezeichnen, was nicht mehr *ist*, und was noch nicht *ist*“ (Arendt 1998, 204). Das Jetzt ist schon vergangen, in dem Moment, indem ich ‚Jetzt‘ sage, so dass die Gegenwart der zweifelhafteste aber auch grundlegendste Moment ist. Hannah Arendt leitet daraus das „Primat der Gegenwart“ ab, das aufgrund der Erfahrung des denkenden Ichs „zu einer fast dogmatischen These der philosophischen Spekulation“ wird (ebd. 1998, 207). Nowotny spricht später von der „erstreckten Gegenwart“ (Nowotny 2000) als eine spezifische Form der Kontinuität (vgl. auch Pfeiffer 2007). In diesem individuellen Zeitempfinden ist die reflexive Zeiterfahrung bei Arendt jedoch *schmerzhaft* geprägt. Sie ist etwas Schwieriges, sogar Leidbringendes – ein „Schlachtfeld“, in dem der Einzelne „in jedem Augenblick eingeklemmt ist zwischen *seiner* Vergangenheit und *seiner* Zukunft, die beide auf ihn zielen [...] von ihm her gesehen ist das Schlachtfeld ein Zwischen, ein ausgedehntes Jetzt, auf dem er sein Leben verbringt“ (kursiv i. Original, Arendt 1998, 200f.). Dieser *Druck von Zeit* kennzeichnet unser modernes Zeitempfinden in spezifischer Weise. Dabei stellt es keine gescheiterte Leistung eines (individuellen) Unvermögens zur Zeitstrukturierung dar, sondern resultiert aus der Schwierigkeit parallel verlaufender Zeiten (z.B. Arbeitszeit, Familienzeit, Freizeit, Lernzeit), die immer mit und zusätzlich gleichzeitig zu organisieren sind⁴. Die Zeiterfahrungen spürt das Ich als einen Widerstreit, es erlebt hier temporale Antagonien. Trotzdem begründet sich für Hannah Arendt erst daraus die Tatsache, dass es Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft gibt. Egal, ob die Zeit als Fluss oder als Zyklizität beschrieben ist – es ist das Dazwischentreten des Menschen, in dem der Mensch eine Vergangenheit, nämlich was hinter ihm liegt, und eine Zukunft, die vor ihm liegt schafft: „Ohne ihn gäbe es keinen Unterschied zwischen Vergangenheit und Zukunft, sondern nur ewigen Wandel“ (ebd. 1998, 203).

Diese Verknüpfung der Zeitebenen ist für die Initiierung von Lernen im Erwachsenenalter aus individueller Sicht bedeutsam, weil bei der Begründung für die Verwendung von Zeiten für Lernen (anstelle anderer Tätigkei-

⁴ Darauf gründet sich der „temporale Grundbezug der Zeitdimensionalität“ (Schmidt-Lauff 2008, 452ff.) wonach Bildung untrennbar in der Triade (Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft) existiert.

ten oder Verantwortlichkeiten) die Einbeziehung und Harmonisierung aller drei Zeitebenen wichtig werden (vgl. Schmidt-Lauff 2008; 2012). Zum einen charakterisiert Arendts Identifikation eines ‚Zwischen‘ in der Lebenszeit die lern- und aneignungsimmanente Rolle von Zeit, die des „Nachfolgeverhältnisses“ (Benner 2005) und der Bewegung im Lernen und von Lernenden. Zum anderen begründet sie mit ihren alltagsweltlichen Beobachtungen eine spezifische Bedeutung von Zeit für das Denken und die Willensbildung. Studien zeigen, dass das subjektive Lernzeiterleben, die erlebte Qualität von Lernzeit und daraus resultierend die Chance auf ein *Lernglück* sowohl mit dem Erinnern als reproduktive Vergegenwärtigung sowie Übertragung auf Erwartetes zu tun haben (vgl. Schmidt-Lauff 2008, 456).

Was den Wert von Lernen außerdem ausmacht ist der Prozess des Lernens selbst in seiner gegenwartsbezogenen Wertigkeit und *Lernfreude* bzw. *Lernlust*. Es geht um den Gedanken oder die Idee eines Sich-Verlieren-Könnens in Lernzeiten bzw. im Prozess des Lernens selbst, ohne ständige Nötigung einer zukünftigen Verwertbarkeit oder reduzierende Anlagerung an andere Tätigkeiten (Kade/Seitter 2004).

Abschließende Überlegungen: Über das (konfliktreiche) Glück im Lernen

Für den Menschen als denkendes und handelndes Wesen betont Arendt das Denken als „eine unentbehrliche Vorbereitung für die Entscheidung darüber, was sein soll, und für die Beurteilung dessen, was nicht mehr ist“ (Arendt 1998, 209). Dieses Umgehen mit Ungewissheit ist für die Erwachsenenbildung und das lebenslange Lernen begründendes, emanzipatives Entscheidungsmoment. Das Konzept des lebenslangen Lernens erfordert eine Auseinandersetzung um die Balance zwischen Eigenrecht auf eine selbstgestaltete Zukunft, Erfahrungen über die (gegenwärtige) Welt und (gesellschaftliche) Forderungen nach Weiterentwicklung. In der generellen Notwendigkeit, handeln zu müssen (Benner 1991), stellt Lernen nur eine mögliche oder besondere Handlungsoption dar. Zugleich führt uns die unausweichliche Situation eines wie auch immer gearteten Handeln-Müssens vor Augen, dass es *die* Freiheit nicht gibt. Freiheit bedeutet vielmehr „statt zwischen den angebotenen Alternativen zu wählen, die Wahl selbst wählen“ (ebd. 1991, 30) und damit auch über die angebotenen Alternativen hinausgehen und sogar das zu Wählende im Handeln überhaupt erst hervorzu- bringen.

Bedeutsam werden diese Zusammenhänge temporal dort, wo Entscheidungen über Bildung und Lernen zunehmend aus bildungspolitischer Verantwortung ausgelagert werden z.B. in betriebliche Zusammenhänge, und, wo Weiterbildung individualisiert oder informalisiert wird, so dass die Zuordnung notwendiger Zeiträume für Lernentscheidungen und Bildungsprozesse schwierig wird, da Konkurrenzen zu anderen Zeitverwendungsbereichen (Arbeit, Familie, Freizeit) entstehen. Diese „Bewertung von Zeithorizonten“ (Tenorth 2006, S. 62), durch die Zuordnung in die ‚Gegenwart‘ des einzelnen, berührt in der Zeitperspektive ein Legitimationsproblem, das zunächst Schleiermacher in der Aufopferung des gegenwärtigen Moments und später Mollenhauer (1981) in Rückgriff auf Rousseau’s Emile auf das ‚Eigenzeitrecht‘ des Kindes gegenüber dem ‚Uhrzeitrecht‘ der Gesellschaft verortet haben und in dem ein gesellschaftlich-kulturelles, keinesfalls allein ein individuell-subjektives Moment aufscheint. Im Lernen rücken individuelle Entwicklungen über die Auslegung und Erfahrung von Welt und deren Gestaltung zusammen. Meyer-Drawe verweist auf den „Zwangscharakter des Verhaltens“ (Meyer-Drawe 2003, 512) aufgrund von Nicht-Wissen und auf die darin angelegte „produktive Bedeutung“ (ebd. 2003, 512) menschlichen Lernens im konflikthaften Umgang mit Erfahrungen: „Die Vorstruktur des Verstehens wurzelt in einem Weltglauben, welcher ausgehend von einer sinnlichen Gewissheit die Existenz der Welt nicht bezweifelt und stattdessen die Frage danach ermöglicht, was es für uns bedeutet, dass eine Welt existiert. Dieser Wahrnehmungsglaube ist nicht das Gegenteil von Reflexion, sondern ihre dauernde Voraussetzung und ihr ständiger Begleiter“ (ebd. 2003, 512). Benner betont den Zwischenraum und seine Irritationen, in denen Lernen nicht allein in einem „bekannten ‚schon‘ und einem feststehenden ‚noch nicht‘“ (Benner 2005, 10) entsteht, sondern vielmehr „Verfremdungen“ entstehen, die „für Suchbewegungen offen [sind], die nicht auf ein bekanntes Noch-Nicht, sondern ohne festen Ort auf ein Unbekanntes finalisiert sind“ (ebd. 2005, 10). Er spricht von der „bildenden Bedeutung negativer Erfahrungen“, nicht im alltagsnahen Verständnis einer schlechten gegenüber einer guten Erfahrung⁵, sondern als nötige grundständige Wechselwirkungen zwischen den Menschen und zwischen Mensch und Welt.

Darüber hinaus ist das, was in Bildungs- und Lernprozessen geschieht, „eine Verzögerung des Fortgangs der Zeit“ (Dörpinghaus 2005, 568). Es geht um die Bewusstmachung und Betonung von Lernen als nicht nur zeit-

⁵ Vgl. hierzu die teilweise engen Ausdeutungen als leidvolle oder schmerzhaftes Fehlerkulturen negativen Lernens z.B. bei Oser/Spychiger 2005.

bezogene Handlung, d.h. ein Handeln in der Zeit, sondern auch zeitverbrauchende Tätigkeit, und besonders als ein Vorgehen der Verzögerung von Permanenzen unseres überwiegend linear gerichteten Fortschreitens sowie darin insbesondere enthaltener Beschleunigungstendenzen. Dies bietet sich im Lernen selbst in Wiederholungen, notwendigen (Reflexions) Schleifen, Pausen und (trainierenden) Übungen an und intendiert eine Entlastung der Zeit. Dabei sollte ein Ziel von Lernen die Reduktion des steigenden Negativerlebens und des zunehmend empfundenen Zeitdrucks sein – nicht umgekehrt, eine erneute Steigerung z.B. im Postulat des lebenslangen Lernens. Dies bezieht sich auf den (äußeren) Prozess des sozialen oder formalen Lerngeschehens ebenso wie auf das innere Erleben des eigenen, subjektiven Lernens. Zu fokussieren sind Gegenteilstendenzen, die durch Zeitdruck und Beschleunigung notwendig gewordene Entlastungen forcieren und verhindern, dass „Möglichkeiten des Denkens und Handelns eingeschränkt werden“ (ebd. 2005, 568). Angestrebt ist eine Verzögerung – gleich welchen didaktischen Mittels auch immer – die es schafft, eine „Nach-Denklichkeit“ hervorzurufen, welche die „Aufmerksamkeit (...) gegen den Lauf der Zeit richtet“ (ebd. 2005, 570).

Bildende Erfahrungen zeichnen sich durch eine „Negativität anderer Art“ (Benner 2005) aus, ohne die Lernen gar nicht möglich wäre. Allerdings gelingt dies Benner nur mit einem Kunstgriff, indem er die negativen Erfahrungen in Bildungsprozessen durch eine Flüchtigkeit charakterisiert, die den Nachfolgecharakter des Noch-Nicht-Wissens zu einem Wissen in eine *Gleichzeitigkeit* überführt. Nur diese angenommene Gleichzeitigkeit lässt einen (entlasteten) Zwischenraum des Lernens formieren, der dem leidvollen Jetzt-Begriff bei Arendt trotzt und das emanzipative Moment der Willensbildung betont. Für die Wertschätzung (erwachsener) pädagogischer Prozesse wird darin ein entlastendes Potenzial für den (lebenslang) Lernenden entfaltet. Der beschleunigte Wandel, der individuell lernend ausgedeutete gesellschaftliche Veränderungsdruck und die ubiquitären Ungewissheiten in allen Lebensbereichen der Moderne verlieren an Gewicht. Zeit wird als Phänomen selbstverständlich in ihrem „Doppelcharakter“ (Pfeiffer 2007) zwischen Kontinuität und Kontingenz angenommen. Gegenwärtige Entscheidungen schaffen zukünftige Optionen und eine dritte Möglichkeit des ‚emergenten Zeiterlebens‘ jenseits dieser ausschließlichen Alternativen eröffnet sich. Im Jetzt bestehen Übergänge (nicht nur als schmerzhaft widerstreitende Zeiterfahrungen) und nur der gegenwärtige Moment kann Transformationen zwischen dem Vergangenen und dem Zukünftigen erbringen – das Jetzt führt vom Erlebten zum Neuen. Geht es nicht allein

um routinisierte oder funktionale Handlungen, sondern werden Jetzt-Momente lernend erlebt oder begleitet und damit reflexiv zu einem Ort des Denkens, führt uns die „reflexive Distanz“ zu „denkenden Erfahrungen“, die uns „für eigene und fremde Lernerfahrungen auf neue Weise empfänglich machen“ (Benner 2005, 13f.). Diese Sensitivität ist ein (kleines) menschliches Glück. Sie kann – über den Moment hinaus – auch eine glückvolle lebensumspannende Lernaspiration entwickeln.

Literatur

- Arendt H. (1971/1998), *Vom Leben des Geistes – Das Denken und das Wollen*. München: Piper.
- Arnold R. (2005), *Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Benner D. (1991), *Allgemeine Pädagogik*. 2. verb. Aufl. Weinheim und Münster: Juventa.
- Benner D. (2005), *Über pädagogisch relevante und erziehungswissenschaftlich fruchtbare Aspekte der Negativität menschlicher Erfahrung*. In: Benner D. (Hrsg.), *Erziehung – Bildung – Negativität*. 49. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim u.a.: Beltz, S. 7–23.
- Berdelmann K. (2010): *Operieren mit Zeit. Empirie und Theorie von Zeitstrukturen in Lehr-Lernprozessen*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Bieri P. (2006), *Das Handwerk der Freiheit*. 6. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dörpinghaus A. (2005), *Bildung als Verzögerung. Über Zeitstrukturen von Bildungs- und Professionalisierungsprozessen*. In: „Pädagogische Rundschau“, 59, H. 5, S. 563–574.
- Elias N. (1988), *Über die Zeit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Ertelt B.-J./Schulz, W. (1997), *Beratung in Bildung und Beruf*. Leonberg: Rosenberger.
- Faulstich P. (2003), *Weiterbildung – Begründungen lebensentfaltender Bildung*. München, Wien: Oldenbourg Verlag.
- Faulstich P. (2006), *Lernen und Widerstände*. In: Faulstich P., Bayer M. (Hrsg.): *Lernwiderstände*. Hamburg: VSA-Verlag, S. 7–25.
- Faulstich P. (2008), *Temporalstrukturen „lebenslangen“ Lernens. Lebenslängliche Zustimmung und lebensentfaltendes Potenzial*. In: „DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung“. Jg. 15, 1/2008. S. 32–34.
- Faulstich P. Ludwig J. (2004) (Hrsg.), *Expansives Lernen*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Fleige M., Schmidt-Lauff S. (2011), *Transformation und Institutionalisierung. Reflexive Prozessbetrachtungen zu Transformationsprozessen im Institutionenspektrum der Erwachsenenbildung*. In: Möller S., Zeuner Chr., Grotlüschen A. (Hrsg.),

- Die Bildung der Erwachsenen. Perspektiven und Utopien.* Weinheim und München: Juventa, S. 137–149.
- Funke J. (2003), *Problemlösendes Denken.* Stuttgart: Kohlhammer.
- Giddens A. (1996), *Leben in einer posttraditionalen Gesellschaft.* In: Beck U., Giddens A., Lash S., *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 113–194.
- Gieseke W. (2007), *Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive.* Bielefeld: wbv.
- Gieseke W. (2008), *Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. Studententexte für die Erwachsenenbildung.* Bielefeldt: wbv.
- Gieseke W., Opelt K. (2004), *Weiterbildungsberatung II.* Studienbrief der TU Kaiserslautern. 2. überarb. Auflage, Kaiserslautern 2004.
- Grotlüschen A. (2010), *Erneuerung der Interessentheorie. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung.* Wiesbaden: VS Verlag.
- Kade, J., Seitter, W. (2004), *Bildung – Risiko – Genuss: Dimensionen und Ambivalenzen lebenslangen Lernens in der Moderne.* In: Brödel R., Kreimeyer, J. (Hrsg.), *Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung.* Bielefeld: wbv, S. 51–59.
- Klingovsky U. (2009), *Schöne Neue Lernkultur.* Bielefeld: transcript Verlag.
- Lerch S. (2010), *Lebenskunst Lernen? Lebenslanges Lernen aus subjektwissenschaftlicher Sicht.* Bielefeldt: wbv.
- Meueler E. (2009), *Die Türen des Käfigs.* Völlig überarbeitete und aktualisierte Neuauflage, Hohengehren: Schneider Verlag.
- Nowotny H. (1995), *Eigenzeit.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Oser F., Spychiger M. (2005): *Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur.* Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Pätzold H. (2004), *Lernberatung und Erwachsenenbildung.* Hohengehren: Schneider Verlag.
- Perls F. S., Hefferline R. F., Goodman P. (1988), *Gestalt-Therapie.* Stuttgart: Klett-Cotta.
- Pfeiffer U. (2007), *Kontinuität und Kontingenz. Zeitlichkeit als Horizont systematischer Überlegungen in der Erziehungswissenschaft.* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Pöppel E. (2000), *Grenzen des Bewusstseins. Wie kommen wir zur Zeit, und wie entsteht Wirklichkeit?* Frankfurt a.M. u.a.: Insel Taschenbuch.
- Quante-Brandt E., Anslinger E. (2011), *Die Lust am Lernen: Motivationale Ausgangslagen junger Erwachsener in Nachlernprozessen.* In: Grotlüschen A., Kretschmann R., Quante-Brandt E., Wolf K. D. (Hrsg.), *Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften.* Münster u.a.: Waxmann, S. 172–193.
- Schmidt-Lauff S. (2007), *Zeit in der Weiterbildungsberatung – Eine fast vergessene entscheidungsrelevante Größe.* In: Heuer U., Siebers R. (Hrsg.): *Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Gieseke.* Münster u.a.: Waxmann, S. 161–173.

- Schmidt-Lauff S. (2008), *Zeit für Bildung im Erwachsenenalter – Interdisziplinäre und empirische Zugänge*. Münster u.a.: Waxmann.
- Schmidt-Lauff S. (2010), *Ökonomisierung von Lernzeit – Zeit in der betrieblichen Weiterbildung*. In: „Zeitschrift für Pädagogik“, Jg. 56/Heft 3, S. 355–365.
- Schmidt-Lauff S. (2011), *Wissen – Potenzial und Macht*. Editorial. In: „Report“, Jg. 34/Heft 2, S. 9–12.
- Schmidt-Lauff, S., Worf M. (2011), *Lebenslanges Lernen – ein Aspekt zur biografischen Entschleunigung?* In: Dewe B., Schwarz M. (Hrsg.), *Betriebspädagogik und berufliche Weiterbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 317–337.
- Schmidt-Lauff S. (Hrsg.) (2012), *Zeit und Bildung. Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung*. Münster: Waxmann.
- Seitter W. (2010), *Zeitformen (in) der Erwachsenenbildung. Eine historische Skizze*. In: „Zeitschrift für Pädagogik“, Jg. 56/Heft 3, S. 305–316.
- Tenorth H.-E. (2006), *Zeit als Thema der Erziehungswissenschaft. Dissens der Codierung, Desiderata der Thematisierung*. In: Bellmann J. u. a., *Perspektiven einer Allgemeinen Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 57–76.
- Tietgens H. (1986), *Erwachsenenbildung als Suchbewegung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.