

Nachhaltiges Lernen – Einblicke in eine Längsschnittuntersuchung unter der Kategorie „Emotionalität in Lernprozessen“

Inwieweit beim nachhaltigen Lernen emotionale Faktoren eine Rolle spielen, soll im Folgenden anhand empirischen Materials aufgezeigt und diskutiert werden. Zuvor wird der Begriff „nachhaltiges Lernen“ begriffstheoretisch erörtert und das Forschungsdesign kurz skizziert.

1. Zum Begriffsverständnis

Nachhaltiges Lernen wird einmal in eher bildungstheoretischer Hinsicht verwandt, z. B. wenn es um eine Bildung für eine nachhaltige Entwicklung geht (Stichwort Agenda 21) oder wenn – wie z. B. im Bildungsdelphi (Bundesministerium 1998) – nach Bildungsinhalten und darüber zu entwickelnde Kompetenzen gefragt wird, die zukünftig von Bedeutung sein werden. In diesem Kontext ist auch die Schlüsselqualifizierungsdebatte einzuordnen und die Diskussion über lebenslanges Lernen – zumindest in ihren programmatischen Ansätzen.

Im Gegensatz zur bildungstheoretischen Position stellt die lerntheoretische Perspektive den subjektiven Lernprozess und damit verbundene langanhaltende Wirkungen ins Zentrum ihrer Betrachtung. Die Nachhaltigkeit des Gelernten lässt sich zum einen differenzieren in Bezug auf das Lernverhalten selbst, welches überhaupt erst die Bereitschaft und Fähigkeit zum lebenslangen Lernen grundlegt. Zum anderen bezieht sich die „Nachhaltigkeit des Gelernten“ darauf, ob das was vermittelt wurde, von den Lernenden überhaupt so in die Praxis transferiert werden kann, dass dadurch die eigene Handlungskompetenz erweitert wird. Nachhaltiges Lernen in dem hier verstandenen Sinne verweist somit auf die Dauerhaftigkeit der Lernresultate im Hinblick auf ihre Bedeutung für zukünftig zu bewältigende Handlungsproblematiken (vgl. Holzkamp 1993, S. 183). In diesem Verständnis bewegt sich ebenso der Forschungsschwerpunkt „nachhaltiges Lernen“ (Arnold u. a. 2002 S. 5 ff.), der im Zuge des „Forschungsmemorandums für die Erwachsenen- und Weiterbildung“ (Arnold u. a. 2000) formuliert worden ist und in dem nach (lernbereichsspezifischen) Voraussetzungen und Bedingungen „gelungener Erwachsenenbildung“ im Sinne nachhaltigen Lernens gefragt wird. In den Ausführungen des Forschungsschwerpunktes wird aber noch eine weitere Bedeutungsebene ins Spiel gebracht, die quasi quer zu den beiden erst genannten Position steht und darauf verweist, dass nachhaltiges Lernen „ohne emotionales Lernen, d. h. ohne die Aneignung ‚innerer‘ Erfahrungen nicht wirklich gelingen kann“ (Arnold u. a. 2002, S. 6). Diese „inneren Erfahrungen“ stehen in Wechselwirkung zu „äußeren Erfahrungen“, die durch unterschiedliche Milieu- und Biografiekontexte geprägt wer-

den, sodass auch danach gefragt werden muss, inwieweit emotionale und biografische Erfahrungen das Lernen nachhaltig beeinflussen.

2. Fragestellung und Untersuchungsdesign

In meiner empirischen Untersuchung zum nachhaltigen Lernen interessieren mich die Gründe dauerhafter Lernerfahrungen aus Sicht der Lernenden, aber auch, welchen nachhaltigen Nutzen sie aus dem Gelernten für sich ziehen und wie es ihnen gelingt, das Gelernte in ihr alltägliches Handeln zu integrieren. Dieser Nutzen ist zunächst subjektiv begründet und wird nicht als gesellschaftlich bedingt deklariert, wie dies in den bildungstheoretischen Diskursen zum Ausdruck kommt. Neben der Aneignungsperspektive interessiert mich aber auch die Vermittlungsperspektive. Also welche Ansichten und Strategien Erwachsenenbildner/innen verfolgen, um nachhaltige Kompetenzentwicklung zu fördern.

Ein solcher Zugang versucht, die Handlungsgründe der Lernenden und Lehrenden zu verstehen und weniger Bedingungen für nachhaltiges Lernen zu analysieren oder gar normativ festzulegen, was „gelungene Erwachsenenbildung“ heißt. Es wird somit ein Perspektivenwechsel vom Bedingtheits- zum Begründungsdiskurs (vgl. Faulstich u. a. 1999, S. 32) angestrebt. Zur Untersuchung der Aneignungsperspektive stehen neben einem Fragebogen zum Thema „Selbstlernkompetenzen“ (vgl. Arnold u. a. 2002) der mit Fragen zum „nachhaltigen Lernen“ erweitert wurde und zunächst allgemein Lernverhalten, -kompetenzen und -setting von Lernenden analysiert, noch folgende Datenquellen zur Verfügung, die eine Längsschnittbetrachtung ermöglichen.

- Ein Fotoprotokoll einer Fortbildungsmaßnahme im Rahmen eines betrieblichen Trainee-Programms aus dem Jahre 1997. Das Fotoprotokoll enthält die vollständige Dokumentation des Prozessverlaufs, d. h. die Weiterbildung wurde chronologisch dokumentiert, Arbeitsergebnisse oder Informationsflips fotografiert und Interaktionssequenzen wortwörtlich transkribiert.
- Die Ergebnisse der Befragung der daran Teilnehmenden zu ihren Lern- und Transfererfahrungen acht Monate nach der Maßnahme.
- Interviews mit den Teilnehmenden sechs Jahre nach der Maßnahme.

Durch diesen dreifachen Zugriff über einen Zeitraum von sechs Jahren ist eine Längsschnittbetrachtung gewährleistet. Die Verschiedenartigkeit des Datenmaterials, vor allem zwischen Interaktionssequenzen und persönlichen Stellungnahmen, erlaubt die Ergebnisse des Interviews mit den im Seminar abgelaufenen Lernprozessen in Beziehung zu setzen. Auf diesen Datensatz wird im Folgenden zurückgegriffen.

3. Ausgewählte Ergebnisse: Die emotionale Bedeutung von Irritationserfahrungen

Durch den hier nur begrenzt zur Verfügung stehenden Rahmen der schriftlichen Darstellung möchte ich einen Aspekt herausgreifen, der mir für nachhaltige Lernprozesse

zentral erscheint. Es ist das Erlebnis von *Irritationen*, die bei Teilnehmenden spezifische Emotionen auslösen. Erfahrungen der Irritation ergeben sich z. B. dadurch, dass alltägliche Handlungsrouninen scheitern und eine Diskrepanz bzw. Differenz zu bereits Bekanntem und Gekonntem erlebbar wird. Aus dieser Differenzerfahrung heraus ergeben sich für den Teilnehmenden erst subjektive Lerngründe (vgl. Holzkamp 1993, S. 182 ff.). Irritationen werden somit zu reflexiven Lernanlässen (vgl. Schäffter 2003). Lernen – so ließe sich mit Schmidt folgern – „... ist im Prinzip ein destabilisierender Vorgang, eine Konfliktinszenierung mit ungewissem Ausgang“ (Schmidt 2003, S. 48). Handlungsproblematiken erleben Teilnehmende aber nicht unbedingt im Rahmen artifiziieller Übungen, weshalb darauf im untersuchten Seminar „Zielgerichtete Gesprächsführung und Kommunikation“ (ZGZ) verzichtet wurde. Die Trainer griffen vielmehr real ablaufende konflikthafte Situationen heraus, die durch spezifische Kommunikations- und Handlungsmuster der Teilnehmenden im Verlauf des Lernprozesses ausgelöst wurden. Durch die unterschiedlichen Verfahren der prozessorientierten „Selbstauseinandersetzung“ (z. B. stellvertretender innerer Dialog, Spiegeln, zirkuläres Fragen etc.) wurden die Teilnehmenden mit ihren Deutungsmustern konfrontiert, die sich im Handlungsablauf als unzweckmäßig herausgestellt haben. Die Konfrontation bzw. Irritation führte aber auch zu Widerständen bei den Lernenden, weil sie sich gegen die Verunsicherung ihrer gewohnten und vertrauten Handlungsrouninen wehrten und sich die Unzweckmäßigkeit ihrer subjektiven Interpretationsschemata zunächst nicht eingestehen wollten. Damit entstanden hoch emotional besetzte Situationen im Seminar, an die sich die Teilnehmenden auch sechs Jahre nach der Maßnahme noch erinnern (dazu zwei Beispiele):

„Ja, wie gesagt, der S. (Trainer – Anm.) macht das mit Methode. Dass er einen über diesen Punkt hinausbringt. Ähm über seine Grenzen hinaus. Ich glaub, deshalb ist das auch so physisch, körperlich anstrengend, weil das natürlich für ihn wirkt, dass nur dann diese verborgenen Dinge zum Vor(...), rauskommen. So wie man sich wirklich verhält, wenn man unter Stress ist, steht. Gegenüber anderen Leute und dass man erst dann sieht, auf welchen Prämissen das alles aufgebaut ist.“ (Interview: A: 6/1-6). „Ja, genau, unter die Haut zu gehen ist genau das, was er für sich beabsichtigt hat und ähm ich kann das jetzt nicht mehr an, an richtigen Aha-Erlebnisse festmachen, sondern an diesem ganzen Gefühl, da schwankt viel. Und das ist irgendwie so mein ganzes Konstrukt kommt arg ins Schwanken.“ (Interview: Teilnehmerin A).

„Es waren recht intensive Erfahrungen, ja auch vorneweg auch diese, diese Meditationen, Geschichten, wo auch nachhaltig recht, recht eindrucksvoll waren. Ähm es war, vom Erleben n recht intensiver Moment auch wenn ich so das Vergleichen kann mit, ja mit anderen Seminaren, die ich an sich bis dato hatte und auch jetzt danach hatte. Intensiv auch mit Bezug auf äh was in mir eigentlich geschehen ist oder ich sag mal wie die, ich diese, diese, diese Gruppe erlebt hab und diese letztendlich auch die, ja, die Arbeit dann nachher, die, die Komplikationen, die auch entstanden sind hier und da, die Reibungspunkte und so weiter. Ähm ich erinnere mich noch an, an viele einzelne Geschichten, die wir auch gemacht haben. (T: 2/3-11). (...) ich sag mal, diese, diese Länge des Zusammenseins, diese auch bewusste sag ich mal Überziehung von Limits, wo letztendlich wie ich's empfunden hab im Nachhinein, also zu sagen, okay, die, die Erschöpfung, die dann doch schon, oder wo man halt dann doch in so 'n Stresssituationen auch wirklich das Innerste rausbringt. Und letztendlich die Konflikte dann wirklich zu Tage treten und es war also viel Learning by Doing, letztendlich verknüpft sich das wahrscheinlich sehr mit dem ja dieses, dieses starke Gefühl oder diese Erinnerung, dass da was war und, und von daher hab ich das Gefühl, man is wahrschein-

lich auch mehr äh mir sind diese Lerninhalte oder diese Inhalte des, des ZGZ an sich noch irgendwie bewusster, als von, von vielen anderen Seminaren. Das ist halt wie wenn man glaub ich im Kino ist, und man, man schaut n Film, der einen sehr bewegt hat, ähm dann kann man sich an die Details schon noch um einiges mehr erinnern, als wenn es um solche Sachen geht, die n bisschen oberflächlicher sind.“ (Interview: Teilnehmer T).

Diese Aussage bestätigt letztlich Ergebnisse der neueren Hirnforschung, dass nämlich die Art und Tiefe der Einspeicherung und damit die Leichtigkeit des Erinnerns (bzw. die Resistenz gegen das Vergessen) ganz wesentlich vom emotionalen Begleitzustand bestimmt wird (Roth 1998, S. 210). Der Inhalt wird, worauf Damasio (2000, S. 56) hinweist, gewissermaßen emotional oder somatisch „markiert“ und erhält somit eine größere persönliche Bedeutung für den Lernenden.

Wenn dieses emotionale Erlebnis allerdings negativ markiert wird, stellt sich die Frage, ob aus dieser Erfahrung heraus noch nachhaltig gelernt werden kann. Das folgende Beispiel zeigt, dass für einen Teilnehmer eine hoch emotional besetzte Situation im Seminar zwar noch stark in Erinnerung geblieben ist, er aber scheinbar daraus keinen Lerngewinn ziehen konnte. Möglicherweise waren die Emotionen für den Teilnehmer so bedrohlich, dass er für eine bewusste Auseinandersetzung mit der Problematik blockiert war, wie er dies – befragt nach „Schlüsselsituationen im Seminar“ – acht Monate nach der Maßnahme andeutet:

„Meine Konfrontation mit S im ZGZ I, weil ich wütend war, wütend auf ihn, wie er die Situation meiner Meinung nach provoziert hatte aber auch wütend auf mich, weil ich mich habe provozieren lassen und mich zu lange beleidigt gefühlt habe.“

Und auch sechs Jahre danach ist ihm diese Situation noch präsent:

U: „Provokation ja (...) Ja da sind wir beim Thema beim ersten ZGZ (lachen in der Stimme). Der S (Trainer – Anm.) hat mich dazu provoziert (Erregung in der Stimme). Daraus muss ich sagen, habe ich nicht viel gelernt. Ich weiß heute noch nicht, warum er mich in dieser einen Situation so provoziert hat. Ich habe daraus noch keinen Nutzen ziehen können. Überhaupt nicht.“

I: „Erinnerst du dich noch an diese Situation?“

U: „Hä (lautes Stöhnen). Ganz grob. Ich hab mich, ich hab versucht mitzuarbeiten, ich hab was gesagt, ich hab mich geäußert zu einem Thema. Ihm hat entweder nicht gefallen, meine Äußerung bzw. ich hab mich nicht hundertprozentig klar ihm gegenüber geäußert. S' muss ich wohl sagen das war vielleicht zweideutig ähm und er ist dann darauf rumgeritten, wobei er mir nicht die Chance gegeben hat, einfach nur zu sagen „ja, ja Sie haben Recht“, sondern, das hat er jedes Mal unterdrückt, das ist mir noch im Kopf und hat mich da versucht, als ob ich da einen Riesenfehler gemacht hätte, wegen einer, meiner Meinung nach einer Kleinigkeit. Und ich kann, ich weiß heut noch nicht warum, er da mich hat so auflaufen lassen. Also ich glaube das war bewusst, also der macht nichts unbewusst der Mann, aber ich hab's noch nicht kapiert warum? Beim besten Willen nicht. Und ich war knapp davor zu sagen „ihr könnt mich doch mal alle“.“ (Interview: Teilnehmer U).

Interessant ist nun zu schauen, was genau im Seminar damals vorgefallen war. Ausgangspunkt der Situation war ein Cartoon, den der Seminarleiter zeigte und an dem er das Denken in Oberflächenstrukturen oder Tiefenstrukturen veranschaulichen wollte. Im Verlauf der Diskussion darüber meldet sich schließlich Teilnehmer U zu Wort:

U: „Zu der Aussage. Für mich kam so rüber, dass Sie gesagt haben es gibt Spezialisten, Managertypen, die wo nur oberflächlich denken.“
S: „Nein, das hab ich nicht gesagt.“
U: „Die nur, Entschuldigung.“
S: „Nein, das lass ich nicht stehen, muss ich sofort korrigieren, ich habe niemals das Wort oberflächlich gebraucht. Das ist mir ganz wichtig.“
U: „Oberflächliche Strukturen.“
S: „Das ist ganz was anderes!“
U: „Ja.“
S: „Was Sie gemacht haben ist eine Bewertung.“
U: „Ja, das war mein Fehler, ich wollte Oberflächenstrukturen sagen. Das mit oberflächlich ist mir jetzt wirklich rausgerutscht, war vielleicht.“
S: (unterbricht) „Wie nennt man das? Das nennt man einen freudschen Versprecher, kennen Sie diese Figur? [U dazwischen: „Ja.“] Das ist worauf Freud aufmerksam gemacht hat, und was wollte er damit sagen? Was ist ein freudscher Versprecher?“
U: „Das ich unbewusst vielleicht so denke.“
S: „Im Unbewussten sitzt das Muster noch. Das isses.“
U: „Darf ich ausreden erstmal?“
S: „Nee, was also, Nee, jetzt also [Lachen der Teilnehmer, vor allem F]. Nee, also ich weiß nicht, ob Sie die Situation eben verstanden haben (Lachen in der Stimme). Sie haben eine Jahrhundertkenntnis und in demselben Moment korrigieren Sie mich und sagen „Jetzt möchte ich aber ausreden“ (Lachen in der Stimme). Ich bin entsetzt [Lachen der Teilnehmer] über Ihr Prozessverständnis. (...) Lassen Sie mich erst mal hinsetzen (Lachen in der Stimme), damit ich das durchstehe. (lachend) Ja, ja, das find ich gut. [HH bittet innezuhalten, was eben gerade passiert ist] (...) Wobei nicht wichtig ist, ob Sie das richtig oder falsch gemacht haben, sondern was ist gerade passiert, das ist viel wichtiger. Und das Sie dem hinterher denken, das ist wichtig.(...) Ja, ich möchte mich noch mal bedanken, für die Situation, die Sie geschafft haben, geschaffen haben. Nämlich diesen freudschen Versprecher als Figur einzubringen. Ich finde den nämlich unheimlich wichtig, weil der Hinweise gibt, äh, Ihr Unterbewusstsein meldet sich zu Wort. Und das ist ne Chance, das war kein Fehler. Sie sind mit Fehler eingestiegen.“

In dieser Sequenz möchte Teilnehmer U einen inhaltlichen Beitrag zu dem Thema „Denken in Tiefen- und Oberflächenstrukturen“ geben und „verspricht“ sich, was vom Trainer sofort aufgegriffen wird. Während der Teilnehmer seinen „Versprecher“ als Fehler deklariert und glaubt, dadurch ungehindert seinen Beitrag fortsetzen zu können, hält der Dozent inne und weist – wenngleich sehr rigide – auf die Form des Versprechers als „Freudscher Fehler“ hin, um ihm hier die Möglichkeit zu geben mit seinem Unbewussten in Kontakt zu treten und dadurch auf eingelebte Deutungsmuster aufmerksam zu werden. Wie sich im gesamten Seminarverlauf zeigt, fühlen sich die Teilnehmenden vom Trainer provoziert, obgleich sie diese Form „deutungsmusteranknüpfenden Lernens“ (vgl. Schüßler 2000) im Nachhinein als Lernchance bewerten. Teilnehmer E bedauert sogar in der Befragung acht Monate nach der Maßnahme, „dass das Seminar mir vielleicht noch mehr gebracht hätte, wenn ich mich mal auf eine länger Konfrontation mit S eingelassen hätte“. Und Teilnehmerin A kommt im Interview sechs Jahre später zu dem Schluss:

„Man empfindet es natürlich schon als ähm als Verletzung der persönlichen Sphäre. Dass man so'n gewissen Schutzwall um sich herum hat, was da einfach so beiseite gefegt wird. Und das empfindet man schon als ähm sehr invasiv. (...) Wenn man über diese Empörung hinwegkommen konnte und das zulassen konnte, dann hat man was mitgenommen. Also, ich glaub, es gab viele Leute, die das nicht zugelassen haben.“

Es bleibt offen, ob und was Teilnehmer U aus dieser Konfrontation mit dem Trainer – vielleicht auch implizit – nachhaltig gelernt hat. Immerhin betont er im Interview:

„(...) aber ich hab festgestellt, so richtig gelernt hab ich nur dadurch, dass ich ähm durch die Fehlermethode, also trial and error oder wie immer man das auch nennen mag. Ähm das ich einfach äh, mir der Spiegel richtig noch mal vorgehalten wurde.“ Und er ergänzt: „Ich bin ein bisschen ein Perfektionist. Für mich ist das immer schwierig. Aber ich liebe so was, weil ich genau weiß, das ist die Art, die ich brauche, um was wirklich dauerhaft aufzunehmen, um mich daran zu erinnern. Diese ähm diese Bestrafung ist zu hart ausgedrückt, aber es geht in diese Richtung dieses noch mal äh, direkt damit konfrontiert zu werden.“

Teilnehmer U scheint durchaus durch diskrepante und konfrontative Erfahrungen nachhaltig zu lernen. Möglicherweise aber nur dann, wenn er diese Erfahrung nicht – wie damals im Seminar – als identitätsbedrohend erlebt. Ob und inwieweit sich eingelebte Deutungs- und Emotionsmuster noch im Erwachsenenalter verändern können, hängt somit wesentlich mit ihrer Persistenz und Identitätsrelevanz zusammen. So bewertet Teilnehmer U im Interview recht realistisch die Möglichkeiten einer langfristigen Verhaltensänderung durch ein Training:

„Das immer wieder mal passiert das ähm mir, das ich da in alte Verhaltensmuster zurückfalle. Ich würde sogar sagen, neunzig Prozent sind alte Verhaltensmuster, aber immerhin durch das Training zehn Prozent. Ich hab zumindest die Möglichkeit die Bremse rein zu hauen und zu sagen „Moment mal, irgendwas läuft hier schief“ und ich kann auch erkennen, woran's schief läuft, ob ich's ändere oder so, ist ne zweite Sache (...).“

Aus diesen hier nur auszugsweise präsentierten Ergebnissen lassen sich vorläufig folgende Schlussfolgerungen ziehen:

- Ein tiefes emotionales Erleben in einem Seminar (das können positive als auch negative Erfahrungen sein, körperliche Erfahrungen oder gruppenspezifische Erlebnisse) fördert die Erinnerung an Themen, Inhalte, Methoden und Lernerfahrungen im Lehr-Lerngeschehen; Inhalte, Themen werden emotional „markiert“. Allerdings dürfen Irritationserfahrungen, d. h. Gefühle der Verunsicherung, der Destabilisierung etc. nicht so intensiv sein, dass sie vom Lernsubjekt als identitätsbedrohend gewertet werden, weil dadurch Lernangebote abgewehrt werden. Dabei scheint das Erlebnis der Bedrohung und daraus resultierendes Abwehrverhalten mit dem Grad der Persistenz eingelebter Deutungs- und Emotionsmuster zuzunehmen.
- Die „Enkodierung emotionaler Episoden“ (Abele-Brehm u. a. 2000, S. 316) scheint im Gegensatz zu „neutralen Episoden“ die Reflexion erlebter Situationen sowie die Neubewertung von Gefühlsregungen und somit die Möglichkeit zu verändertem Handeln stärker zu unterstützen. Roth (2001, S. 452) weist darauf hin, dass der Mensch im Erwachsenenalter in seinen Persönlichkeitsmerkmalen nur noch wenig veränderbar ist, „es sei denn, er hat starke positive oder negative Emotionen“. Hinzu kommt, dass „das bewusste Ich, nicht in der Lage (ist), über Einsicht oder Wissensentschluss seine emotionalen Verhaltensstrukturen zu ändern; dies kann über emotional ‚bewegende‘ Interaktionen geschehen“ (Roth 2001, S. 453). Wenn Erwachsenenbildung nachhaltige Kompetenzentwicklung fördern will, muss

sie daher der emotionalen Seite von Lernprozessen stärker als bisher Rechnung tragen, d. h. z. B. verstehen, welche emotionale Bedeutung ein spezifisches Ereignis bzw. eine geplante Intervention für eine Person hat.

- Besonders nachhaltige emotionale Erlebnisse werden zwar wesentlich durch Irritationen, Provokationen etc. ausgelöst (vgl. u. a. Bollnow 1968; Holzkamp 1993; Schäffter 2000 u. 2003), es stellt sich allerdings die (ethische) Frage, inwieweit Differenzerfahrungen didaktisch inszeniert werden dürfen, also bewusst und absichtsvoll vom Trainer provoziert – wie dies in der dokumentierten Veranstaltung der Fall war¹.

Für die weitere Erkenntnisgewinnung in diesem Feld müsste die erwachsenenpädagogische Lernforschung m. E. stärker als bisher Längsschnittuntersuchungen unter Berücksichtigung der Emotionalität in Lernprozessen verfolgen.

Literatur

- Abele-Brehm, A./Gendolla, G. (2000): Motivation und Emotion. In: Otto, J. H./Euler, H. A./Mandl, H. (Hrsg.): Emotionspsychologie. Ein Handbuch. Weinheim, S. 297–305
- Arnold, R. u. a. (2002): Forschungsschwerpunkte zur Weiterbildung. Frankfurt a. M.
- Arnold, R./Faulstich, P./Mader, W. u. a. (2000): Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Sonderbeilage zum REPORT.
- Bollnow, O. E. (1968): Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 3, S. 211–253
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (1998): Delphi-Befragung 1996/1998. München
- Damasio, A. R. (2000): Ich fühle, also bin ich. 2. Auflage München
- Faulstich, P./Zeuner, C. (1999): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Weinheim
- Holzkamp, K. (1993): Lernen. Eine subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a. M.
- Roth, G. (1998): Das Gehirn und seine Wirklichkeit. 2. Auflage Frankfurt a. M.
- Roth, G. (2001): Fühlen, Denken, Handeln. Frankfurt a. M.
- Schäffter, O. (2000): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Baltmannsweiler
- Schäffter, O. (2003): Die Reflexionsfunktion in der Erwachsenenbildung in der Transformationsgesellschaft. In: Arnold, R./Schüßler, I. (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Baltmannsweiler, S. 48–62
- Schmidt, S. J. (2003): Was wir vom Lernen zu wissen glauben. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport, H. 3, S. 40–50
- Schüßler, I. (2000): Deutungslernen. Baltmannsweiler

1 Diese Frage wurde in Flensburg kritisch diskutiert, kann aber an dieser Stelle nicht weiter aufgegriffen werden. Sie verweist aber auf die Notwendigkeit, über berufsethische Prämissen in der Erwachsenenbildung zu reflektieren.