

5.6 Erläuterung des Mehrebenen-Modells

In dem Schaubild wurde die **Kontextur I** (Hemisphäre alltagsgebundenem Lernens) neben der **Kontextur II** (Hemisphäre funktional didaktisierten Lernens) als strukturelles Gegenüber angeordnet. In dem Strukturbruch zwischen ihnen kommt der Unterschied zwischen zwei unterschiedlichen Bedeutungshorizonten von Lernen im Lebenszusammenhang zum Ausdruck.

Die **Kontextur III** (Lernen im Kontextwechsel) übergreift diesen Strukturbruch und bezieht sich mit ihren Kontexten transitorischer und transformatorischer Lernpraktiken einerseits auf reflexive Übersetzungsleistungen zwischen sozialen Kontexten innerhalb jeder der beiden Kontexturen und andererseits auf übergreifende strukturelle Verknüpfungen zwischen alltagsgebundenen und funktionalen Bedeutungshorizonten des Lernens im Lebenszusammenhang.

Die zentrale Aussage der „*Kartographie von Lernen im Lebenszusammenhang*“ beruht auf der Erkenntnis, dass sowohl in den Praktiken alltagsgebundenen Lernens als auch in den Praktiken funktional didaktisierter Lehr-/Lern-Arrangements ein beiläufiger Kompetenzerwerb wie auch pädagogisch unterstützte Kompetenzentwicklung möglich ist¹³.

Lernprozesse der Sozialisation, Enkulturation und Identitätsbildung werden daher in beiden Kontexturen erforderlich und nicht nur bei alltagsgebundenem Lernen. In beiden Kontexturen beziehen sich pädagogische Förderung und Unterstützung auf Formen einer lernhaltigen und lernförderlichen Ausgestaltung der sozialen Praktiken¹⁴:

- In der **Kontextur I** wird dies in Konzepten alltagsdidaktischer Unterstützung und Beratung der Lebensführung, von bürgerschaftlichem Engagement oder im Prozess der Arbeit realisiert.
- In der **Kontextur II** fokussiert sich die Gestaltung lernhaltiger und lernförderlicher Praktiken primär auf das Organisieren didaktisierter Lernarrangements und bezieht sich daher auf eine geradezu klassische pädagogische Aufgabe.

In der Kontextur II funktional didaktisierter Lernarrangements bleibt die Partizipation an den jeweils üblich gewordenen, vor allem aber auch an den neu entwickelten didaktischen Konzeptionen und ihrer spezifischen Praktiken des Lehrens und Lernens zunächst einer

¹³ „Kompetenz“ bezeichnet hier die situativ erforderliche Disposition zur Partizipation an den jeweils gültigen sozialen Praktiken.

¹⁴ *Lernförderlich* sind solche soziale Praktiken, die mitlaufend beim alltäglichen Verfolgen ihrer Zwecke auch Möglichkeiten zum Erwerb neuen Wissens oder zur Einübung unbekannter Fähigkeiten und Fertigkeiten bereitstellen oder in ihnen solche Möglichkeiten ausgestalten lassen. Es lässt sich im Rahmen sozialer Praktiken „beiläufig“ lernen oder man kann beim Mitmachen auch lernen, sich geeignete Lernmöglichkeiten zu schaffen. *Lernhaltig* indessen sind soziale Praktiken, wenn sie bereits zum Erreichen ihrer Zwecke Lernprozesse benötigen und diese dafür systematisch hervorrufen. Das gilt für Entwicklungsvorhaben bürgerschaftlicher Projekte. In ihnen lässt sich nicht auf gewohnte Routinen zurückgreifen. Stattdessen wird das gemeinsame Handeln von lernhaltigen „Suchbewegungen“ geprägt, in denen ihr Engagement überhaupt erst zum Ausdruck gelangt.

beiläufigen Sozialisation und Enkulturation in die Lehr-/Lern-Kulturen von Schule und Weiterbildung überlassen. Die Ebene 3 wird in der Tradition wissenschaftlicher Pädagogik unter den Begriff der „funktionalen Erziehung“ oder des „hidden curriculum“ gefasst. Dies weist darauf hin, dass die gewählten „Formate“ didaktisierter Lernkontexte bereits implizit pädagogische Intentionen und Wertentscheidungen enthalten. Sie bedürfen daher einer begründeten Entscheidung auf der übergeordneten Ebene pädagogischer Reflektion, nämlich pädagogische Überlegungen zum „funktionalen Lernen“.

Auf der Ebene 4 (Pädagogische Förderung von Partizipationsfähigkeit in der Weiterbildung) kommen die subkulturellen und sozialisatorischen Anforderungen pädagogischer Formate¹⁵ in den Blick. Sie lassen sich als Aufgabe pädagogischer „Lernberatung“ und Kompetenzentwicklung für (bislang noch ungewohnte) Lernpraktiken konzeptionalisieren.

Auch in der Kontextur III (Lernen im Kontextwechsel) bietet es sich an, zwischen beiläufigem Erwerb von transitorischen oder transformativen Kompetenzen einerseits und Kontexten seiner pädagogischen Förderung und beratenden Unterstützung andererseits zu unterscheiden:

- Das Lernen im Wechsel zwischen differenten Lernkulturen wird erst im Zusammenhang lebensbegleitenden Lernens als besonderes Anforderungsprofil erkennbar. In den Blick kommt hierdurch eine institutionstheoretische Perspektive im Hinblick auf eine lernhaltige und lernförderliche Ausgestaltung der „Infrastruktur“ eines alle Teilbereiche übergreifenden Gesamtbildungssystems der Gesellschaft. Als pädagogische Aufgabe lässt sich die Ebene 6 neben dem Ausbau von Netzwerken aufeinander bezogener Institutionalformen auch an Formen von „Bildungsberatung“ konkretisieren.

5.7 Fazit: Vier Profile pädagogischer Praxis

Vor dem Hintergrund eines komplexen Verständnisses von „Lernen im Lebenszusammenhang“, das der gesellschaftlichen Ausdifferenzierung in eine Pluralität sozialer Kontexte und ihnen entsprechender Praktiken des Lernens gerecht wird, lassen sich als ein erstes Ergebnis der Überlegungen vier Profile pädagogischer Praxis unterscheiden:

¹⁵ Zum Begriff des Programmformats vgl. Schäffter, Ortfried: Lernort Gemeinde: ein Format Werte entwickelnder Erwachsenenbildung. PDF-Dokument zum Download: <http://www.kbe-bonn.de/403.html#c1764>

1. Pädagogische Förderung von **Kompetenzentwicklung** innerhalb eines lebensweltlichen Bedeutungshorizonts. Sie wird durch die lernhaltige und lernförderliche Gestaltung von Alltagssituationen praktisch realisiert.
2. Pädagogisches Organisieren funktional didaktisierter Lehr-/Lernarrangements und ihre Umsetzung durch **Lehrtätigkeit**.
3. Pädagogische **Förderung von Partizipationskompetenz** für bislang ungewohnte Lehr-/Lernarrangements innerhalb bekannter oder neu entwickelter Formate funktional didaktisierter Bildung.
4. Pädagogische **Entwicklungsbegleitung** von Prozessen des Kontextwechsels und Förderung von Praktiken transitorischen und transformatorischen Lernens als „Bildungsberatung“.

Die vier Profile sind Hinweis darauf, dass sich **pädagogische Praxis** nicht mehr auf funktional didaktisierte Lehr-/Lernkontexte reduzieren lässt. Im Verständnis lebensbegleitenden Lernens erhalten Praktiken funktional didaktischer Lehr-/Lernarrangements vielmehr eine eher randständige Sonderrolle.

In Programmformaten zur **Unterstützung bürgerschaftlichen Engagements** in der Zivilgesellschaft lassen sich die pädagogischen Praktiken in ihrer besonderen Qualität daher nur angemessen verstehen, wenn man berücksichtigt, dass sie ihren Ausgang auf der Ebene 1 der Kontextur alltagsgebundenen Lernens nehmen und von diesem lebensweltlichen Bedeutungshorizont aus geeignete Institutionalformen der Weiterbildung zur flankierenden Entwicklungsbegleitung heranzuziehen haben.

6. Zitierte Literatur

- Alheit, Peter (1993): Transitorische Bildungsprozesse. Das „biographische Paradigma“ in der Weiterbildung. In: Mader, Wilhelm (Hrsg.): Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland. Universität Bremen, Forschungsreihe des Forschungsschwerpunkts „Arbeit und Bildung“ Band 17
- Baldauf-Bergmann, Christine (2008): Lernen im Lebenszusammenhang. Der Beitrag der subjektwissenschaftlichen Arbeiten Klaus Holzkamps zu einer pädagogischen Theorie lebensbegleitenden Lernens. Diss. Humboldt-Universität zu Berlin (Manuskriptfassung)
- Burkart, Günter (2004): Niklas Luhmann: Ein Theoretiker der Kultur? In: G. Burkert/G.Runkel (Hrsg.): Luhmann und die Kulturtheorie. Frankfurt/Main S. 11-39
- Dreier, Ole (1997): Personal Trajectories of Participation across Contexts of Social Practice. Extended version of paper delivered at the biannual conference of the International Society for Theoretical Psychology in Berlin.
- Gimmler, Antje (2008): Nicht-epistemologische Erfahrung, Artefakte und Praktiken. Vorüberlegungen zu einer pragmatischen Sozialtheorie. In: A. Hetzel u.a. (Hrsg.): Pragmatismus. Philosophie der Zukunft? Weilerswist, S. 141-157
- Held, Josef (2001): Pädagogische Psychologie. In: Keupp, Heiner; Weber, Klaus (Hrsg.): Psychologie. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg, S. 132–146.
- Holzkamp, Klaus (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Studienausgabe. Frankfurt/Main
- Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (Hrsg.) (2007): Bildungsprozesse und Fremderfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformativer Bildungsprozesse. Bielefeld
- Koselleck, Reinhart (1979): Begriffsgeschichte und Sozialgeschichte. In: ders. (Hrsg.): Historische Semantik und Begriffsgeschichte. Sprache und Geschichte Stuttgart: Klett-Cotta S. 19-36
- Koselleck, Reinhart (2004): Einleitung. In: O. Brunner/ W. Conze/ R. Koselleck (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Stuttgart: Klett-Cotta, Studienausgabe Bielefeld 2004 S. XIII-XXVII
- Lompscher, Joachim (2003): Was wir vom Lernen kulturhistorisch wissen. Lernkultur Kompetenzentwicklung- aus kulturhistorischer Sicht. In: Was kann ich wissen? Theorie und Geschichte von Lernkultur und Kompetenzentwicklung Berlin QUEM-Report 82, S. 27-44
- Luhmann, Niklas (1980): Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Band I, Frankfurt/Main
- Meyer, H. G.: Begriffsgeschichte.(1971) In: J. Ritter (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Darmstadt: Wiss:Buchgesellschaft, Bd.1, S. 787- 807
- QUEM-Report (2003): Was kann ich wissen? Theorie und Geschichte von Lernkultur und Kompetenzentwicklung. Berlin
www.abwf.de/content/main/publik/report/2003/Report-82.pdf
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 32, Heft 4, S. 282–301
- Reckwitz, Andreas (2004): Die Kontingenzperspektive in der „Kultur“. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In: Jaeger,

- Friedrich; Rüsen, Jörn (Hrsg.): Handbuch der Kulturwissenschaften. Bd. 3: Themen und Tendenzen. Stuttgart/ Weimar, S.1-20.
- Reckwitz, Andreas (2006): Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der Bürgerlichen Moderne zur Postmoderne. Weilerswist
- Schäffter, Ortfried (1995): Bildung als kognitiv strukturierende Umweltaneignung. In: Derichs-Kunstmann, K./ Faulstich, P./ Tippelt, R. (Hrsg.): Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report, Frankfurt/M., S. 55-62
- Schäffter, Ortfried (1999): Implizite Alltagsdidaktik. Lebensweltliche Institutionalisierungen von Lernkontexten. In: Arnold, R./ Gieseke, W./ Nuissl, E. (Hrsg.): Erwachsenenpädagogik - zur Konstitution eines Faches. Festschrift für Horst Siebert zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler, S. 89-102
- Somers, Margaret R. (1994): The Narrative Constitution of Identity: A Relational and Network Approach. In: Theory and Society, Vol.23, No.5, pp.605-649
- Stäheli, Urs (1998): Die Nachträglichkeit der Semantik. Zum Verhältnis von Sozialstruktur und Semantik. In: Soziale Systeme Jg.4, Heft 2, S. 315- 340
- Stojanov, Krassimir (2006): Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung. Wiesbaden
- Straub, Jürgen/Renn, Joachim (Hrsg.) (2002: Transitorische Identität. Der Prozesscharakter des modernen Selbst. Frankfurt/M.
- Veith, Hermann (2003): Kompetenzen und Lernkulturen. Zur historischen Rekonstruktion moderner Bildungsleitsemantiken. In: edition QUEM, Bd. 15, Münster

Teil II:

Reflexionsstufen und Umwelten transformativen Lernens¹⁶

1. Das Eisberg-Modell des Lernens.

Unter einer konstruktivistischen Beobachtungsperspektive braucht es nicht zu überraschen, dass die Teilnehmer vielfach nicht das lernen, was gelehrt wurde, dass sie etwas völlig anderes Lernen, als gelehrt wurde oder dass auch dann erfolgreich gelernt werden kann, wenn gar nicht gelehrt wurde. (vgl. Loser/Terhart 1977,30) Angesichts dieser Widerlegung des „Lehr/Lern-Kurzschlusses“ (Holzkamp) wird es erforderlich, für die Bildung Erwachsener im Lebenslauf einen umfassenden Begriff des Lernens wiederzugewinnen. Dies entspricht nicht nur theoretischem Erkenntnisinteresse, sondern auch der gegenwärtigen Weiterbildungspraxis. Erwachsenenbildung umspannt im heutigen Verständnis einen weiten Horizont, der so Unterschiedliches einschließt wie anregende Informationsdarbietung, fachsystematische weiterbildende Studien, abschlussbezogene Qualifizierungen oder verwendungssituationsbezogene Schulungen, sozialintegratives Lernen und subjektbezogene Reflexion bis hin zu der unüberschaubaren Fülle alltagsgebundener, selbstorganisierter Aktivitäten, die von Anteilen beiläufigen Lernens und locker strukturierten Lernphasen durchzogen sind. Die Vielfalt möglicher Lernformen in den Lebensaltern bezieht sich auf ein ebenso breites Spektrum unterschiedlich definierter Bildungsadressaten, bunt zusammengesetzter Teilnehmernetzwerke, sozialer Lernmilieus oder spezifischer Zielgruppen. Insbesondere in der Bildungsarbeit mit Älteren „neben und nach dem Beruf“ wird diese breite Varianz an Lernmöglichkeiten als strukturelle Stärke erkennbar und nicht als „Ausfransungserscheinung“. Die Entgrenzung des Lernens außerhalb von Beruf und Erwerbstätigkeit trägt der Tatsache Rechnung, dass lebensbegleitendes Lernen multikausal bestimmt ist und zudem im Lebensverlauf einem ständigen Motivwandel unterliegt. „Lernen“ erhält nicht nur für unterschiedliche gesellschaftliche Gruppen oder soziale Milieus eine je besondere Bedeutung, sondern auch für das einzelne Individuum im Verlauf gesellschaftlicher Transformation und der darauf bezogenen Lernbiographie. Grundsätzlich wird daher ein Verständnis von „Lernen“ erforderlich, das weder zu eng an einen

¹⁶ Weitgehend erweiterte und überarbeitete Fassung aus: Ortfried Schöffter: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Kap.5: Lernen als kognitiv strukturierende Umweltaneignung. Baltmannsweiler 2001 S.159 ff.; ergänzt durch: Schöffter, Ortfried: Lernkontext und Wissensdifferenz. Zur Transformation des „Lerngegenstandes“ im Zuge seiner Institutionalisierung. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Transformation zur Wissensgesellschaft. 2001, Heft 2, S. 128-141

unmittelbaren Verwendungszusammenhang gebunden ist, noch in die Gefahr gerät, alles und jedes bereits zum bedeutsamen Prozess lernender Aneignung zu erklären.

1. Das Eisbergmodell

Die „Entgrenzung“ des Lernens kommt über die Ausweitung seines Bedeutungshorizonts hinaus aber auch dadurch zum Ausdruck, dass „Lernen“ gerade in praxisnahen Zusammenhängen als ein diffuses soziales Phänomen erfahrbar wird, das zunächst noch gar nichts mit spezifisch pädagogischen Fragen zu tun hat. Gewinnt man einen umfassenden Begriff des Lernens, so lässt er sich als ein zunächst von pädagogischer Einflussnahme noch unabhängiger Prozess der Wahrnehmung, Aneignung, Verarbeitung und Entäußerung gesellschaftlicher Herausforderungen fassen. Er bezieht sich auf die kognitiv strukturierende Aneignung von neuartigem und bis dahin fremden „Wissensbeständen“, die in einer Gesellschaft verfügbar werden.

Erkennbar wird somit ein Steigerungsverhältnis zwischen

- * *subjektgebundenen Empfindungen auf einer basalen Wahrnehmungsebene,*
- * *okkasionellen Erlebnissen auf einer situativen Ebene,*
- * *sich mittelfristig verfestigenden Erfahrungsmustern in einem temporalen Verlauf,*
- * *einer narrativen Strukturierung von Erfahrungswissen*
- * *und gesellschaftlich objektivierten Wissensbeständen auf einer sozial-strukturellen Ebene.*

In einem universellen Verständnis von Lernen als *Aneignung neuer Möglichkeitsräume und Optionen* findet „Lernen“ überall und immer auch dann statt, wenn die Pädagogenzunft die Bühne noch nicht betreten hat. Das, was man gemeinhin mit dem Begriff „Lernen“ belegt, bezeichnet daher keinen eindeutigen, präzise zu bestimmenden Tatbestand, sondern einen komplexen Kosmos unterschiedlichster Varianten von „kognitiv strukturierender Umweltaneignung“, die neben normativen Reaktionsmustern auf widerständige Realität eine plastische „Weise der Welterzeugung“ (Goodman 1984) bietet. „Lernen“ bezeichnet dabei eine kognitive Strategie, mit widerständigen Ereignissen und Erfahrungen in Auseinandersetzung mit der inneren und äußeren Umwelt fragend und klärend umzugehen. Insoweit ist „Lernen“ ein ausdeutungsfähiges und ausdeutungsbedürftiges Phänomen der Zuschreibung aus einer Beobachterperspektive (die auch Selbst-Beobachtung sein kann). Pädagogen sind hierbei eine Expertengruppe, die sich darauf spezialisiert hat, Reaktionen auf widerständige Umwelt statt mit Helfen und Heilen unter der Kategorie des Lernens zu deuten und zu organisieren. Hierdurch tragen sie zur Institutionalisierung dieser Erwartung bei. Alltagsweltliche Zusammenhänge kommen oft ohne diese Bedeutungszuschreibung aus oder

schützen sich sogar vor unerwünschter „Pädagogisierung“. Das verändert die Frage in eine Richtung, in der es nicht so sehr darum geht, ob in Auseinandersetzung mit der Umwelt „gelernt“ wird oder nicht, sondern wo die Zuschreibung lernender Umweltaneignung Anschlussmöglichkeiten für weitere Prozesse bietet oder wo eine pädagogisch belehrende Thematisierung den Zugang zu bislang unerschlossenen Möglichkeitswelten blockiert.

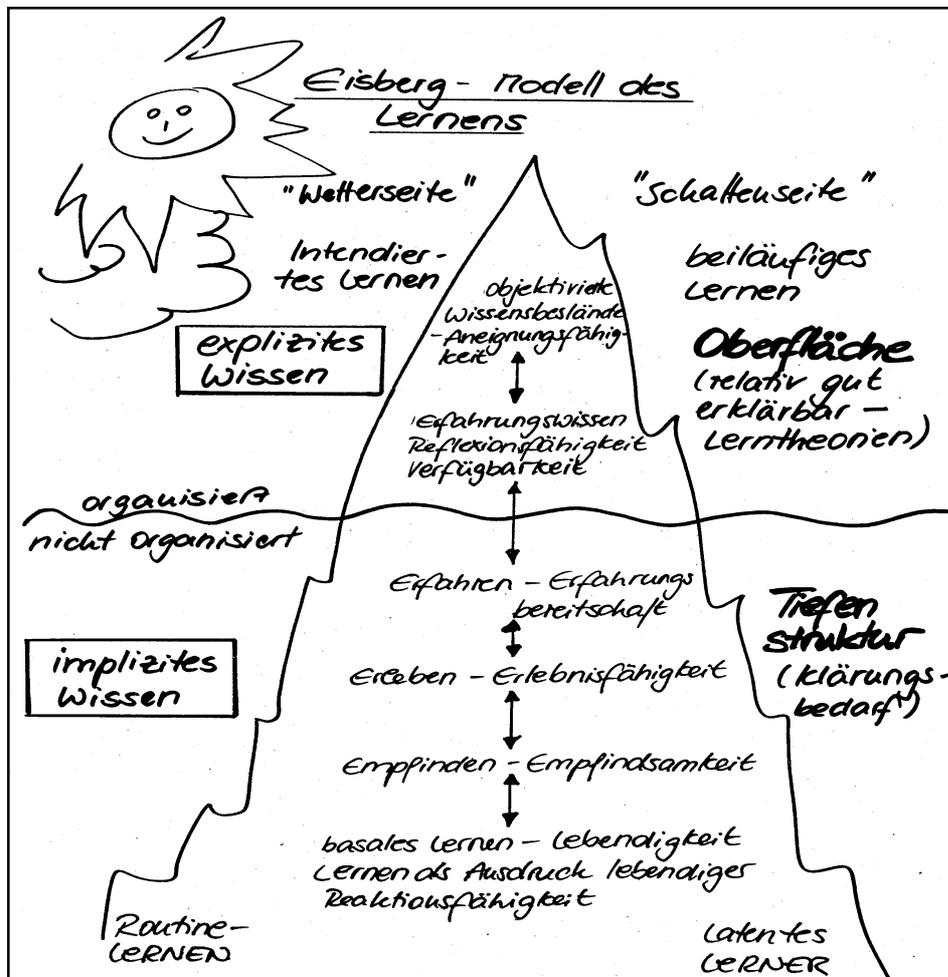


Schaubild 1: Das

Eisberg-Modell des Lernens

Um soziale Phänomene in dieser Weise zu charakterisieren, orientieren wir uns zur ersten Veranschaulichung an der Metapher des sog. „Eisberg-Modells“. An ihm lassen sich typische Schichtungen und spezifische Teilaspekte lernender Umweltaneignung verdeutlichen: Erkennbar wird „Lernen“ im herkömmlichen Verständnis nur in den Anteilen, die als „Spitze über die Wahrnehmungsoberfläche“ herausragen. Dies wird als bewusstseinsfähiges, thematisierbares Lernen zuschreibungsfähig, vor allem dann wenn es als fremd organisiertes Lernen zusätzlich noch als externe Lernzumutung objektivierbar ist. Die methodisch strukturierten Arrangements von Bildungsveranstaltungen mit ihren inszenierten Lernprozessen sind jedoch nur „die Spitze des Eisbergs“. Der „grund-legende“ und das meint

auch der umfassendere Teil des Lernens findet unterhalb einer gewissen Schwelle der Aufmerksamkeit statt, wo Umweltaneignung in einem elementaren Sinne verläuft und dabei selten bewusstseinsfähig oder thematisierungsbedürftig ist, hierdurch aber auch kaum einer bewussten Steuerung verfügbar wird. Die ist u.a. eine Erklärung dafür, weshalb z.B. der Mutterspracherwerb, aber auch berufliche Erstsozialisation als ein Sozialisationschicksal erfahren wird, bei dem sich nur schwer rekonstruieren lässt, *was man wann von wem* erlernt hat.

Das „Eisberg-Modell“ des Lernens kann man aber auch als eine Veranschaulichung dafür nehmen, wieso es zu Problemen führt, wenn sich Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung auf einen reduzierten Lernbegriff stützen will und schließlich den sichtbaren Teil für das Ganze hält. Man stößt früher oder später auf tiefere Anteile lebensbegleitender Lernprozesse und damit unerwartet auf unliebsame Realitäten. Lehren und Lernen im Lebenslauf ruhen auf einer basalen Schicht von Aneignungsprozessen unterschiedlichster Art auf, die zunächst noch unabhängig von pädagogisch strukturierter Aufgabenstellung zu denken sind.

2. Die Reflexionsstufen und ihre Lernumwelten

Die Relation zwischen den **sechs Ebenen** lässt sich im Rahmen des „Eisbergmodells“ des Lernens als eine komplexe, dynamische und mehrschichtige Beziehungsstruktur zwischen einem kognitiven System und seiner Umwelt fassen, mit dem sich unterschiedliche Wirklichkeiten einer bedeutungsbildenden Umweltaneignung unterscheiden und reflexiv auf einander beziehen lassen. Dies gilt es im Folgenden zu erläutern:

Reflexionsstufenmodelle werden missverstanden, wenn man sie als hierarchische top-down-Struktur interpretiert. Ganz das Gegenteil ist nämlich der Fall: Es sind gerade die tieferen Ebenen, auf denen die basalen Bedingungen der Möglichkeit für die auf ihnen aufbauenden „höheren“ Stufen bereitgestellt werden. Reflexionsstufenmodelle müssen daher von unten nach oben gelesen werden. Relationaltheoretisch¹⁷ betrachtet, besteht zwischen den emergenten Ebenen eine Interdependenz im Sinne einer fortschreitenden Integration bzw. Synthese: die jeweils nächst höhere Ebene integriert die ihr zugrunde liegende. Im Sinne eines Voraussetzungsverhältnisses hingegen setzen die nächst höheren die ihnen zugrund liegenden voraus. Ihre lebensweltliche Fundierung finden Reflexionsstufenmodelle auf der konstitutiven, „basalen“ Tiefenstruktur einer organismisch-leiblichen Ebene, die als „Bedingung der Möglichkeit“ allen Formen des Lernens gewissermaßen voraus liegt. Erst wenn sie sicher

¹⁷ Zum Prinzip der „reflexiven Stufung“ vgl. auch: Heinrichs, Johannes (1980): Reflexionslogische Semantik. 1. Teil: Handlungstheorie. Bonn: Bouvier, S. 12

gegeben ist, lassen sich von ihr ausgehend schrittweise aufbauend übergeordnete Kontexte der Reflexion auf die jeweils tieferen Ebenen unterscheiden und beobachten. Die Logik einer Mehrebenenarchitektur führt dazu, dass die jeweils höheren Reflexionsstufen einerseits die tieferen als Voraussetzung benötigen, dass sie sie andererseits aber auch von einem höheren Beobachtungsniveau übergreifend zu beobachten vermögen. („Matruschka“ – Prinzip: Puppe in der Puppe):

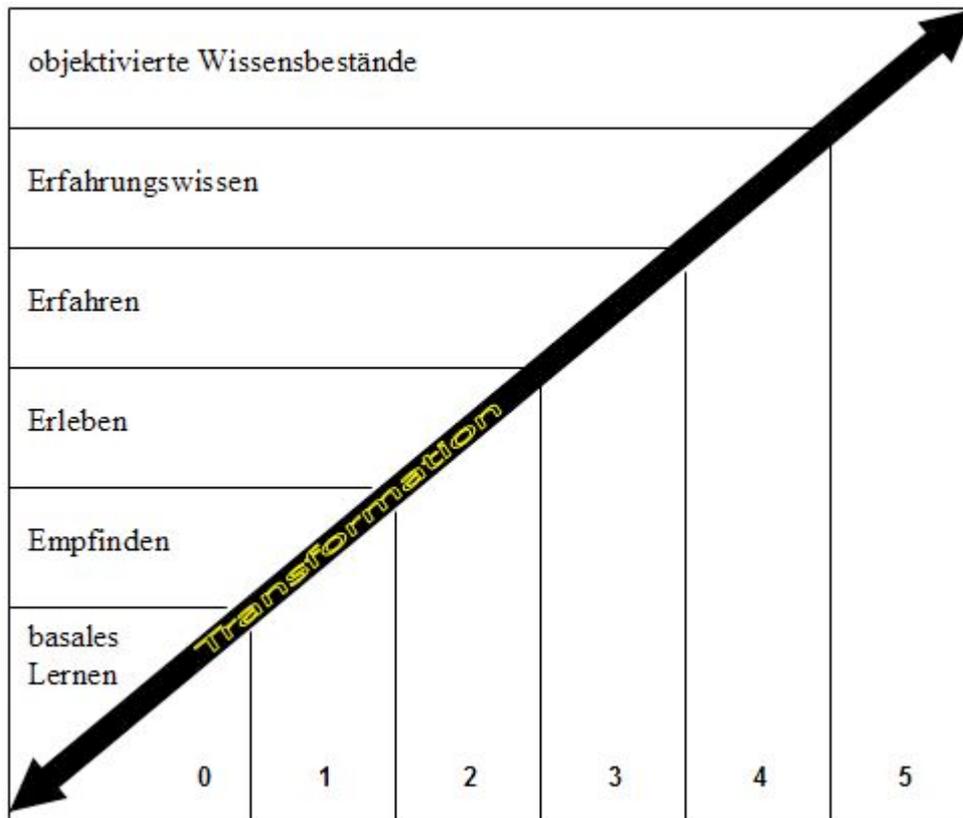


Schaubild 2: Vertikale Staffelung der Reflexionsstufen

- **Ebene 0: Basales Lernen** lässt sich in diesem Erklärungszusammenhang als Erwerb oder Wiedergewinnung einer organismisch-leiblichen Reaktionsfähigkeit auf systemspezifische Umwelten, aber auch auf das immer neue Erzeugen einer relevanten Wirklichkeit als „Lebenswelt“ fassen. Aus lerntheoretischer Perspektive wird dies in Übereinstimmung mit dem amerikanischen Pragmatismus (John Dewey) und mit dem operativen Konstruktivismus von Niklas Luhmann mit der Kategorie der „Irritationsfähigkeit“ beobachtbar. Aus medizinpädagogischer Sicht ist die Ebene des organismischen Selbst- und Weltverhältnisses eine basale Ebene, auf der die grundlegenden Bedingungen der Möglichkeit für Lernen bereitgestellt und gefördert werden. Sie stimmt weitgehend daher mit der Definition körperlicher und geistiger

Gesundheit nach der WHO überein.

Pädagogisches Handeln bezieht sich auf dieser Ebene in therapeutischen und rehabilitationspädagogischen Kontexten auf den Erwerb, Wiedergewinnung oder Intensivierung lebendiger Reaktionsfähigkeit im Sinne einer produktiven Irritationsfähigkeit im System/Umwelt-Verhältnis.

- **Ebene 1:** Auf einer nächst höheren Ebene des **Empfindens** und der Empfindsamkeit, die auf dem Fundament lebendiger Reaktionsfähigkeit aufbaut, erschließt sich der umfassende Horizont eines sich ausdifferenzierenden „sensemaking“, in dem systemspezifische Umwelten in Form unterschiedlicher „Sensationen“ im Medium leiblicher Sinne existentielle Bedeutung erhalten. Bereits auf dieser recht tiefen Ebene des „world-making“ werden im leiblich-organismischen Sinnmedium soziale, kulturelle und epochenspezifische Muster der Wahrnehmung, des Geschmacks und der Emotionalität in ihren Prozessen kollektiver Strukturbildung beobachtbar. Im Zuge von Sozialisation und Enkulturation lassen sich hier unter pädagogischem Erkenntnisinteresse erzieherische Formen der Einflussnahme auf diese existentielle Ebene eines Lernens im Sinne welterschließender Umweltaneignung feststellen und mitgestalten. Je nach historischer Epoche, sozialem Milieu oder Gendering trifft man hier auf spezifische Konzepte und Profile von „Empfindsamkeit“. Empfinden als operative Aktivität und Empfindsamkeit als ebenenspezifische Kompetenz bleiben konzeptionell noch weitgehend auf die systemspezifische Ausdifferenzierung eines „sensorischen Apparats“ beschränkt und lassen sich daher nur über die phänomenale Binnensicht eines je strukturell vorgegebenen „Sensoriums“ rekonstruieren.

- **Ebene 2:** Diese Beschränkung auf eine sensorisch fassbare Wahrnehmungsperspektive wird auf der nächsten Reflexionsstufe des **Erlebens** im Sinnkontext einer Erlebnis-Situation aufgehoben. Empfindungen erhalten nun durch ihre Rahmung in einen sie ermöglichenden und deutenden Ereigniszusammenhang eine soziale Dimension. „Erlebnissfähigkeit“ als ebenenspezifische Kompetenz beschreibt daher das Vermögen, unterschiedliche Sensationen nicht impulsiv als isolierte sensorische Empfindungen wirksam werden zu lassen. Stattdessen geht es darum, relevante Empfindungen in einem raumzeitlichen Kontext zu situieren und sie dabei als kennzeichnenden Ausdruck eines charakteristischen „Ereignisses“ zu deuten. Einzelempfindungen werden hierdurch in einem Prozess der Bedeutungsbildung integrativ zu einen sinnstiftenden „Erlebnis“ kontextiert, aus dem heraus wechselseitig Empfindungen ihre situative Relevanz und Situationen ihre emotionale Bedeutung konstituieren. Ähnlich wie auf

der tieferen Ebene bereits kulturabhängige Profilierungen in differenten Formen von Empfindsamkeit beobachtbar waren, wird nun auch bei der Kompetenz von Erlebnisfähigkeit auf kollektive Strukturmuster zurückgegriffen. Sie werden auf dieser Ebene des Lernens im Rahmen von beiläufiger Sozialisation mimetisch und durch intentionale Erziehung intentional zur Verfügung gestellt.

Ähnlich wie auf der Reflexionsstufe situativer Ereignisse leibgebundene Empfindungen zu einem übergreifenden Sinnzusammenhang verbunden werden, lässt sich auf der nun folgenden Beobachtungsdimension der Erfahrung beschreiben, wie okkasionelle Einzelereignisse, die ihre Bedeutung aus ihrem situationsgebundenen Erlebnischarakter beziehen, nun in den übergeordneten Sinnhorizont eines Entwicklungsverlaufs und seiner spezifischen Temporalordnung beziehen.

- Ebene 3: Erfahrungslernen setzt daher einerseits Erlebnisfähigkeit voraus, bietet aber über situative Einzelereignisse hinaus höherstufige Kontexte ihrer bedeutungsbildenden Verknüpfung (emplotment) durch eine „narrative Struktur“¹⁸. Erfahrung stellt somit eine reflexive Strukturbildung dar, in der einerseits situative Einzelerlebnisse aufeinander beziehbar und zu einem übergeordneten Sinn verbunden werden. Andererseits stellen Erfahrungen aber auch Bedeutungskontexte im Sinne von Erwartungsstrukturen bereit, die als „Möglichkeitsräume“ (enabling structures) genutzt werden können und damit den sinnstiftenden Rahmen für Erlebnisfähigkeit bieten. Auch auf dieser Reflexionsstufe lässt sich auf kulturelle Vorstrukturierungen in Form von „Plotmustern“ oder Genres zurückgreifen: Hierdurch wird Erfahrungsbildung nicht allein als individueller oder interaktioneller Prozess des sense making, sondern als Bestandteil von kollektiver Bedeutungsbildung erkennbar. Kompetenzen des Erfahrungslernens zeigen sich daher in ihrer Bereitschaft und Fähigkeit, den engeren Horizont situativer Erlebnisse zu überschreiten, hierzu übergreifende Entwicklungszusammenhänge aufzubauen und dabei auf geeignete Genres und ihre

¹⁸ Zur Kategorie der Narration vgl. Bruner, Jerome S. (1990): *Acts of Meaning*. Cambridge/Mass; Bruner, Jerome S. (1997): *Sinn, Kultur und Ich-Identität*. Verlag und Verlagsbuchhandlung Heidelberg; Bruner, Jerome S. (1998): *Vergangenheit und Gegenwart als narrative Konstruktionen*. In: Jürgen Straub (Hrsg.): *Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte. Erinnerung, Geschichte, Identität 1*, Frankfurt am Main S. 46-80; Czarniawska, Barbara (1998): *A Narrative Approach to Organization Studies*. In: *Qualitative Research Methods Vol. 43*, Thousand Oaks (SagePubl.); Czarniawska, Barbara (2004): *Narratives in Social Science Research*. Thousand Oaks (Sage Publikations); Gergen, Kenneth J. & Gergen, Mary M. (1986): *Narrative Form and the Construction of Psychological Science*. In: Theodore R. Sarbin (Hrsg.): *Narrative Psychology. The Storied Nature of Human Conduct*. New York, S. 22-44; Grünzweig, Walter/ Solbach, Andreas (1999) (Hrsg.): *Grenzüberschreitungen: Narratologie im Kontext*. Gunter Narr Verlag. Tübingen; Kindt, Tom/ Müller, Hans-Harald (2003) (Hrsg.): *What is Narratology? Questions and Answers Regarding the Status of a Theory*. Walter de Gruyter. Berlin/ New York

Plotmuster zurückzugreifen. „Biographizität als Projekt“ (Ahlheit 1990) kann hierbei als exemplarisches Beispiel dienen, bezieht sich jedoch auf nur eine besondere Variante narrativer Bedeutungsbildung auf der Reflexionsstufe von Erfahrungsstrukturen neben anderen.

Die Kennzeichnung von „Erfahrung“ als einer narrativen Ordnungsbildung, die einer temporalen Logik folgt, impliziert noch nicht, dass jede Erfahrung notwendigerweise bereits sprachlich oder schriftlich expliziert zu sein hat, um als reflexiver Kontext für eine sinnstiftende Verknüpfung einer Auswahl relevanter Erlebnisse zu dienen. Ganz im Gegenteil kann die Latenz narrativer Bedeutungszusammenhänge sogar zur Wirksamkeit ihrer „Selbstverständlichkeitsstruktur“ beitragen. Diese Einsicht bietet uns die Unterscheidung zwischen impliziten (latenten) Erfahrungen einerseits und explizitem (manifest und damit begrifflich formuliertem) Erfahrungswissen.

- **Ebene 4:** Mit dem Übergang auf die Reflexionsstufe des **Erfahrungswissens** wird eine mehrfache Übersetzungsleistung erforderlich, nämlich 1. die von latenter zu manifester Erfahrungsstruktur, 2. die von unverfügbaren Bedingungen zur bewussten Verfügbarkeit, 3. die von „natürlicher“ Selbstverständlichkeit zur Kontingenz bislang blind vorausgesetzter Erfahrungen und 4. zwischen individualisierter Subjektivität hin zu sozialer Subjektivität von Erfahrungsbildung. Die Transformation von latenter Erfahrung zu gesellschaftlich kommunikationsfähigem Erfahrungswissen hat daher für eine Sozialtheorie lebenslangen Lernens eine geradezu paradigmatische Bedeutung.

Unter dem Aspekt der Änderungsbereitschaft werden strukturierte Erwartungen als „Wissen“ behandelt. Gefestigte Erwartungen im Sinne von Erwartungsstrukturen müssen daher erst einen reflexiven Status erworben haben, bevor sie als eigenes „Wissen“ angeeignet (aber auch an andere vermittelt) werden können. Dies hat andererseits zur Konsequenz, dass Erfahrungen in ihrer Struktur tiefgreifend verändert werden müssen, wenn man sie als „Wissen“ vermitteln oder aneignen möchte. Eine solche *strukturelle Transformation* verändert Erfahrungen auch in ihrem Sinngehalt. Hier liegt eine strukturell entscheidende *Grenze institutionalisierten Lernens* in Bezug auf ihre Wirksamkeit im sozialen Umfeld. Lernen, das über eine assimilative Einpassung neuer Einzelinformationen in die „Wissenslücken“ einer vorausgesetzten Struktur hinausgeht, erfordert also eine offene Kombination von festzuhaltenden und zu ändernden Erwartungsstrukturen. Dies ist nach Niklas Luhmann die Kombination, in der *generalisierte kognitive Erwartungen* als „Wissen“ behandelt werden.

„Wissen ist demnach Bedingung und Regulativ für Lernvorgänge, genauer: für den Einbau von Lernmöglichkeiten in die derzeitig aktuelle Erwartungsstruktur. Sollen Lernmöglichkeiten ausgebaut werden, muss also die Wissenslage entsprechend vorbereitet werden. Sie muss, implizit oder dann auch explizit, gefasst sein auf ihre eigene Änderbarkeit.“ (Luhmann 1984,448)

Lernen im Sinne kognitiv strukturierender und bedeutungsbildender Aneignung setzt die Umwandlung von Erleben und Erfahren in Wissensstrukturen voraus. Es stellt somit selbst einen strukturellen Transformationsprozess dar. Erwartungsstrukturen, die als „Wissen“ verfügbar sind, beziehen ihre Gültigkeit nicht mehr aus einer normativen Sicherheit, sondern dadurch, dass die Bedingungen benennbar sind, unter denen sie zur Änderung gebracht werden können. „Lernbereitschaft“ als ein mögliches Reaktionsmuster auf Irritation führt daher nicht notwendigerweise zu Instabilität oder zu leichter Beeinflussbarkeit, sofern in der jeweiligen Wissensstruktur z.B. als berufliches Fachwissen, wissenschaftliches Wissen oder reflektiertes Erfahrungswissen die Bedingungen enthalten sind, unter denen es sich modifizieren lässt. Lernbereite Erwartungsstrukturen“ sind umso wahrnehmungsoffener, je präziser sie festlegen, auf welche widerständige Erfahrungen Irritation ausgelöst wird. Erst die Umwandlung von individuell gebundenen Erfahrungen in sprachliche Strukturen des Wissens macht diese für den Einzelnen verfügbar und überindividuell sozial kommunikationsfähig. Erst so werden persönlich sinnstiftende Erfahrungen zu einer sozial bedeutungstragenden Ressource. Reflexives Erfahrungslernen kann in diesem Zusammenhang daher als eine wichtige Form von „Wissensproduktion“ gefasst werden, die in der betrieblichen Weiterbildung, aber auch sozialkulturellen und politischen Bildung zunehmende konzeptionelle Beachtung findet.

In der Metaphorik des „Eisberg-Modells ist mit dem transformativen Übergang von latenten Erfahrungsstrukturen zu explizitem Erfahrungswissen die paradigmatische Schnittstelle zwischen den im Normalfall pädagogischem Handeln unverfügbaren Tiefenstrukturen lebenslangen Lernens und einer Oberflächenstruktur beschrieben, die vornehmlich von curricular gefassten und intentional strukturierbarer Lernorganisation erreicht werden kann. In den Blick gerät nun die „Spitze des Eisbergs“, die jedoch nur erreicht werden kann, wenn zuvor die Transformation zwischen Erfahrung und Erfahrungswissen erfolgreich gelingt. Sie sollte daher keinesfalls mit dem Gegenstand lebenslangen Lernens in seiner Gesamtheit verwechselt werden.

Allerdings beschränkt sich auch die „Spitze des Eisbergs“ als Gegenstandsbereich curricular verfasster Lehr/Lernarrangements nicht auf die Explizierung von persönlich und situativ

gesättigtem Erfahrungswissen, sondern bezieht sich primär auf die nächst höhere Reflexionsstufe, auf der die Struktur des Erfahrungswissens in einen ihr übergeordneten gesamtgesellschaftlichen und systematisierten Bedeutungskontext gestellt werden kann.

- **Ebene 5:** Auf der höchsten Stufe der sich steigernden reflexiven Verallgemeinerung lässt sich daher eine „**Dekontextualisierung des Wissens**“ von bislang erfahrungsgebundenen Wissensinseln in Richtung auf **systematisierte gesellschaftliche Wissensbestände** beobachten. Die Struktur dieses Wissens organisiert sich in einer modernen, westlich geprägten „Wissensgesellschaft“ vor allem aus ihrer Zugriffsmöglichkeit für alle relevanten Teilbereiche und orientiert sich dabei an einer funktional ausdifferenzierten Ordnung unterschiedlicher Formen von „Fachsystematik“ und dabei vor allem an der Systematik von Wissenschaftsdisziplinen. Auf der hier angesprochenen Ebene schließt das Erziehungs- und Bildungssystem in ihrer Funktion von Wissensdistribution an die jeweils gesellschaftlich ausdifferenzierten „Wissensordnungen“ an. Es hat dabei die Transparenz und Zugänglichkeit zu den verfügbaren gesellschaftlich objektivierten Wissensbeständen für alle funktionsrelevanten Akteursgruppen gewährleisten. Das Wissenschaftssystem wiederum übernimmt auf dieser Ebene einerseits die Funktion, die bislang hervorgebrachten gesellschaftlichen Wissensbestände zu tradieren und sie ordnend und bewahrend für zukünftige Zugriffe verfügbar zu halten. Darüber hinaus betreibt es selbst die Produktion disziplinär systematisierten Wissens im Rahmen bedeutungsgenerierender Diskurssysteme, die wechselseitig anschlussfähige Netzwerkstrukturen herausbilden.

Mit der Unterscheidung zwischen sechs in einem reflexiven Steigerungsverhältnis aufeinander bezogenen Bedeutungshorizonten lernender Umweltaneignung verfügen wir über ein **Reflexionsstufenmodell für pädagogische Handlungskontexte**, an dem sich Prozesse der Weltkonstitution und der Umweltaneignung sowohl in ihrer horizontalen als auch in ihren vertikalen Bewegungsrichtung als „transformative Bildung“ theoretisch abbilden lassen. Schematisch wird dies im Schaubild 3 verdeutlicht, das über die einführend genutzte Eisbergmetaphorik hinausgeht und stärker die horizontalen Umweltbeziehungen als Dimensionen lernender Umweltaneignung thematisiert:

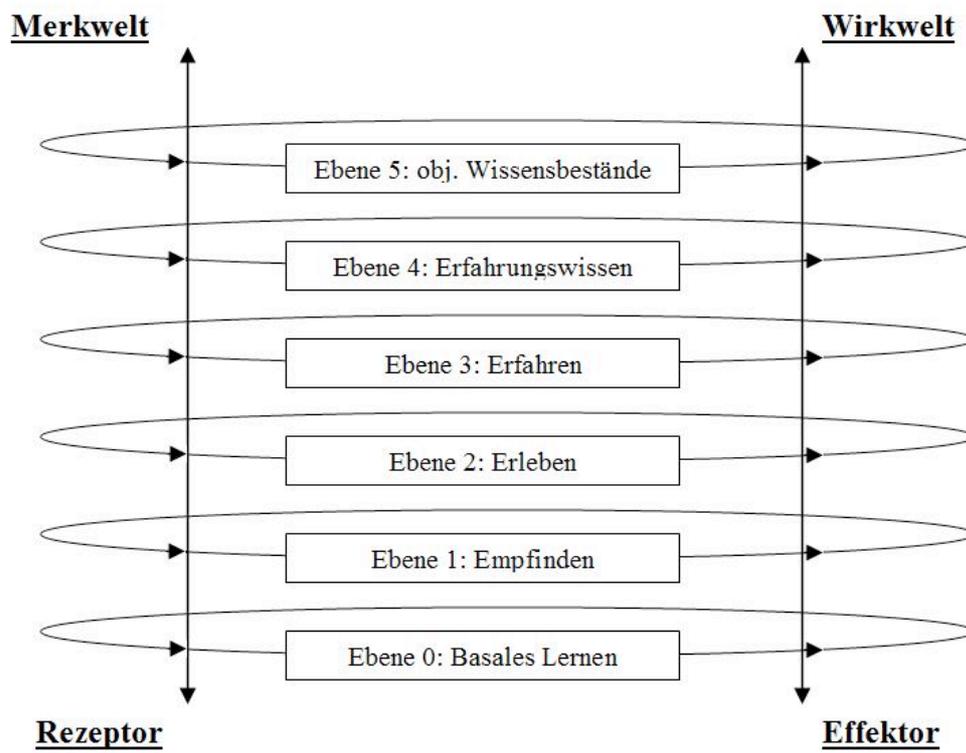
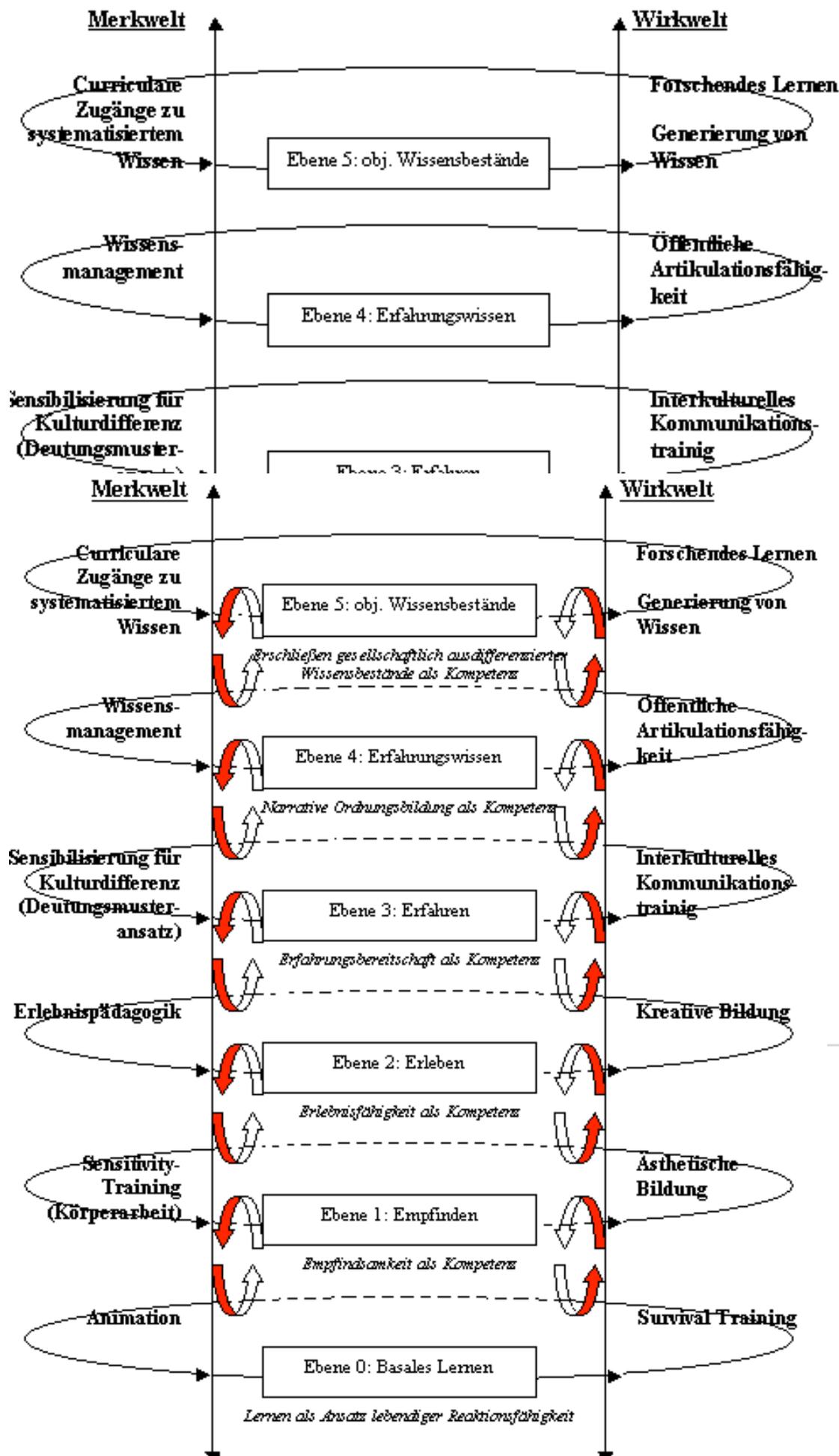


Schaubild 3:
Horizontale und
vertikale

Relationierung von Bedeutungshorizonten im System/Umwelt-Verhältnis



Im Folgenden werden die horizontale und die vertikale Bewegungsrichtung transformativen Lernens im System/Umwelt-Verhältnis genauer erläutert.

(1) Horizontale Transformationsbewegungen als bedeutungsbildende Umweltaneignung

Auf jeder der Ebenen des Reflexionsstufenmodells bildet das (kognitive) System in konstitutiven Prozessen zwei unterschiedliche Grenzflächen zu einer je spezifischen Umweltdimension heraus.

- Auf der sensorischen Seite ihres **Rezeptors** konstituiert ein kognitives System umwelterschließend über seine jeweils ebenenspezifisch verfügbaren Wahrnehmungsmodi eine relevante **Merkwelt**¹⁹.
- *Beispiel: Auf einer biologisch organismischen Ebene wird unter Rezeptor auf zellulärer Ebene eine spezialisierte Zelle bezeichnet, die für bestimmte äußere und innere Reize sensitiv ist und sie dadurch in eine für das Nervensystem bedeutungsvolle Form bringt. Der Rezeptor verfügt hierfür über eine spezifische Bindungsstelle für einen physiologischen Agonisten.*
- Auf der efferenten Seite ihres **Effektors** greift ein kognitives System in eine im Medium des Handelns zugänglich werdende systemrelevante **Wirkwelt** ein.
- *Beispiel: In einer biologischen Sicht versteht man unter einem Effektor das Erfolgsorgan oder den Teil der neuralen Struktur, die den Endpunkt eines zielgerichteten physiologischen Ablaufs darstellt. Der Begriff Effektor wird auch in der Robotertechnik verwendet und bezeichnet hier Greifer, Messzeuge, Werkzeuge und andere Arbeitsorgane, die sich programmgemäß im „Arbeitsraum“ bewegen und dem Roboter zur Manipulation in einem hierdurch erzeugten maschinenspezifischen hodologischen Wegeraum dienen. Sie werden hier als „Endeffektoren“ bezeichnet.*

Aus einer medientheoretischen Sicht ließe sich daher der kybernetische Regelkreis zwischen Rezeptor auf der sensorischen und Effektor auf der auf der efferenten Seite eines System/Umweltverhältnisses als bedeutungsbildendes Interface²⁰ bezeichnen, aus dem heraus sich erst systemspezifische Umwelten in Prozessen transformativen Lernens des „sense-

¹⁹ Die Unterscheidung zwischen Merkwelt und Wirkwelt geht auf die ökologisch orientierte theoretische Biologie von Jakob von Uexküll zurück.(vgl. Uexküll)

²⁰ Zum Begriff vgl. Bense, Max (1971): Zeichen und Design. Semiotische Ästhetik; Bonsiepe, Gui (1996): interface. Design neu begreifen. Mannheim; Halbach, Wulf, R, (1994): Interfaces. Medien- und Kommunikationstheoretische Elemente einer Interface-Theorie. München; Schäffter, Ortfried (2009a): Lernort Gemeinde: ein neues Format wertheentwickelnder Erwachsenenbildung. In: Mörchen, Annette/Tolksdorf, Markus (Hrsg.): „Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung. Bielefeld; Scherf, Michael (2002): Beratung als System. Wiesbaden
Simmel, Georg (1923): Der Henkel. In: ders.: Philosophische Kultur. Gesammelte Essays. Potsdam

making“ konstituieren. Dieser kybernetische Regelkreis lässt horizontal auf jeder der sechs Ebenen rekonstruieren und führt jeweils zum Herausbilden systemrelevanter Umwelten.

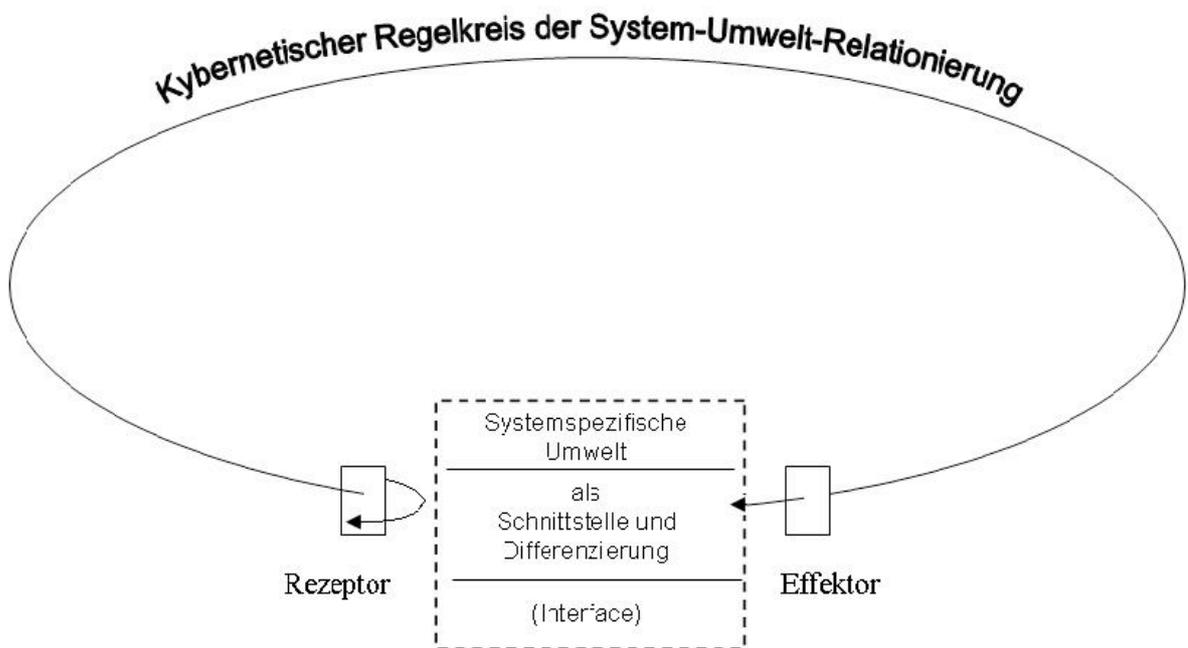


Schaubild 4: Systemische Umwelt als kybernetischer Regelkreis von Sensorium und Efferenz

Aus pädagogischer Sicht ist hierbei die Frage von Bedeutung, ob die je konstituierten Umwelten in ihren Schnittstellen zum System „lernhaltig“ und „lernförderlich“ strukturiert sind²¹. Hierauf richtet sich pädagogisches Handeln. Pädagogische Strukturierung bedeutet daher auf jeder der Reflektionsstufen einer System/Umwelt-Relationierung etwas weitgehend anderes. Auf jeder der sechs Ebenen haben sich besondere Formen pädagogischer Praktiken gesellschaftlich institutionalisiert, mit denen der Erwerb, die Weiterentwicklung oder die Wiedergewinnung folgender Kompetenzen lernförderlich unterstützt werden:

- *Lebendige Reaktionsfähigkeit* auf gesellschaftlichen Strukturwandel und auf im Lebenslauf unvermeidliche Veränderungen in der sozialen Umwelt wird als basale Kompetenz durch Bildungsarbeit bereichsübergreifend angeregt, trainiert und

²¹ *Lernförderlich* sind solche Schnittstellen im Sinne eines pädagogisch strukturierten Interface, die mitlaufend beim alltäglichen Verfolgen ihrer Zwecke auch Möglichkeiten zum Erwerb neuen Wissens oder zur Einübung unbekannter Fähigkeiten und Fertigkeiten bereitstellen oder in ihnen solche Möglichkeiten ausgestalten lassen. *Lernhaltig* indessen sind solche Schnittstellen zur systemischen Umwelt, wenn sie bereits zur Umweltrezeption und zur Efferenz transformative Lernprozesse benötigen und diese systematisch hervorrufen.

zielgruppenbezogen und lebensaltersbezogen unterstützt. Pädagogisches Handeln begründet sich im Rahmen lebenslangen Lernens über spezielle rehabilitative Ansätze hinaus prinzipiell aus einer präventiven Funktion der Daseinsvorsorge für alle Gruppen der Gesellschaft. Auf einer basalen Ebene trägt Erwachsenenbildung daher zur Produktivität einer Gesellschaft im Sinne einer „lernenden Gesellschaft“ bei. Auf der rezeptiven Seite von systemspezifischer Umwelt als Merkwelt erfolgt dies neben funktionalem Lernen im Rahmen einer aktivierenden Lernkultur auch durch funktionale Didaktisierung in Formen der „Animation“, auf der efferenten Seite im handelnden Erschließen unbekannter Sozialräume.

- *Empfindsamkeit* gelangt als Kompetenz in sensibler Wahrnehmungsfähigkeit für sich und für andere zum Ausdruck. Auf Seiten der Merkwelt bietet Erwachsenenbildung hier lernförderliche Unterstützung durch reflexive Formen lebensweltnaher Supervision, Sensitivity Trainings oder Körperarbeit; auf Seiten der Externalisierung und im Erschließen neuer Umwelten bietet ästhetische Bildung den Zugang in geeignete Wirkwelten.
- *Erlebnisfähigkeit* gelangt in einer Wahrnehmungsfähigkeit für die besondere Qualität einer Situation im Vergleich oder auch im Kontrast zu anderen Erlebnisqualitäten als Kompetenz zum Ausdruck. Pädagogische Unterstützung und Förderung findet sich hier sowohl im Rahmen alltagsgebundener beiläufiger Lernprozesse in verschiedenen Varianten der Freizeitpädagogik, rehabilitativer Unterstützung von Heilverfahren (Kuren) und in Formen funktional didaktisierter Lernarrangements in konzeptionellen Ansätzen der Erlebnispädagogik²², die sich z.T. auch auf expressives Erschließen fremder oder bedrohlicher Umwelten richten. („Outward Bound“ und „City Bound“)
- *Erfahrungsbereitschaft* bezieht sich als Kompetenz auf die Fähigkeit, sich lernend auf unvorhersehbare Widerfahrnisse einzulassen und sie dadurch lernend verarbeiten zu können, dass bedeutsame Einzelereignisse („critical incidents“) in einen übergreifenden Sinnzusammenhang gestellt werden und hierdurch mit situationsübergreifender Relevanz ausgestattet werden. Dies kann sich über biographische Deutungen hinaus auch auf philosophische, historische, kulturelle, literarisch-ästhetische oder sozial-ökonomische Zusammenhänge und Sinnstiftungen

²² Literatur zur Erlebnispädagogik

beziehen. In der Erwachsenenbildung werden diese Anlässe implizit in allen Formen organisierten Lernens in einer beiläufigen und eher impliziten Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Deutungsmustern berücksichtigt, ohne diese aber explizit zu benennen. Sie werden lediglich als neuartige Erfahrungsmöglichkeiten bereitgestellt. Funktional didaktisierte Angebotsformen hingegen beziehen sich explizit auf die Sensibilisierung für kulturelle Differenz, Genderperspektiven oder Generationsdifferenz und damit auf Perspektivenübernahme. Lernangebote auf der anderen Seite einer handelnd explorierenden Umweltaneignung finden sich im Bereich interkultureller Trainings oder in Konzeptionen von Bildungsreisen, in denen eine grenzüberschreitende Entdeckung von bislang unbekannter Fremdheit unterstützt wird.

- *Erfahrungswissen* erweist sich immer dann als Kompetenz

Anhang:

Stand November 08

Bibliographie zum Thema: Lernen aus disziplinär unterschiedlichen Perspektiven

Gliederung

I. Psychologische Ansätze

1. Lernpsychologie
2. Kognitionstheoretische Ansätze des Lernens
3. Neuropsychologische Erklärungen des Lernens
4. Sozialer Konstruktivismus
5. Entwicklungspsychologische Ansätze
6. Sozialpsychologische Ansätze
7. Ansatz der situierten Kognition: Situiertes Lernen - Learning in practice
8. Subjektwissenschaftlicher Ansatz nach Holzkamp
9. Kulturhistorische und tätigkeitstheoretische Ansätze
10. Pädagogische Psychologie und ihre Zugänge zum Lernen

II. Sozialtheoretische Zugänge zum Lernen

1. Sozialisierungstheoretische Ansätze
2. Wissenssoziologische Ansätze
3. Kollektives Lernen
4. Organisationales Lernen
5. Kulturtheoretische und praxistheoretische Ansätze
6. Ökonomische Lerntheorien

III. Philosophische Ästhetik

1. Ontologische und epistemologische Grundlagen
2. Phänomenologie des Lernens und Erfahrungslernen
3. Sozialökologische und sozialräumliche Zugänge
4. Konstruktivistische Perspektiven des Lernens
5. Implizites Lernen

IV. Entwicklungen zu einer pädagogischen Theorie des Lernens

1. Lernen als pädagogischer Grundbegriff
2. Lernen im Erwachsenenalter
3. Die Entgrenzung des Lernens und des Pädagogischen
4. Informelles Lernen
5. Lebenslanges Lernen
6. Lernen als Lernkultur
7. Selbstorganisiertes, Selbstgesteuertes Lernen
8. Lernen als Kompetenzentwicklung
9. Theorie transformatorischer Bildungsprozesse

I. Psychologische Ansätze

1. Lernpsychologie

- Bower, G., Hilgard, E.: Theorien des Lernens I. Stuttgart. Klett Verlag. 1970
Bower, G., Hilgard, E.: Theorien des Lernens II. Stuttgart. Klett Verlag. 1971
Correll, W.: Lernpsychologie: Grundfragen und pädagogischen Konsequenzen der neueren Lernpsychologie. Donauwörth. Verlag Ludwig Auer. 1969
Guyer, W.: Wie wir lernen: Versuch einer Grundlegung. Erlenbach-Zürich, Stuttgart. Eugen Rentsch Verlag. 1967
Löwe, H.: Lernpsychologie: Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters. Berlin. VEB Verlag Deutscher Wissenschaften. 1970
Mutschler, D., Ott, Ernst, H.: Über den Zusammenhang von Lehren und Lernen: Didaktische Implikationen gegenwärtiger Lerntheorien. In: Die Deutsche Schule 1975
Negt, O.: Plädoyer für einen neuen Lernbegriff. In: Zweiwochendienst 21/ 88
Scheilke, Christoph, Th. u. a.: Lerntheorie - Lernpraxis: Lernkonzepte und alternative Lernmöglichkeiten. Reinbeck bei Hamburg. Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH. 1982

2. Kognitionstheoretische Ansätze des Lernens

- Aebli, Hans: Das Denken als Ordnen des Tuns. ...
Weinert, Franz E.; Kluwe, Rainer H. (Hrsg.): Metakognition, Motivation und Lernen. Berlin/Köln/Mainz (Kohlhammer) 1983

3. Neuropsychologische Erklärungen des Lernens

- Roth, Gerhard; Spitzer, Manfred; Caspary, Ralf: Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik.
Laucken, Uwe: Theoretische Psychologie. Denkformen und Sozialpraxen. Oldenburg (bis) 2003
(darin: Kapitel 5 S. 91-124), Neuropsychologische - Forschungspraxis, - Diagnose – Therapie)

4. Sozialer Konstruktivismus

- Gergen, Kenneth: Toward Transformation in Social Knowledge. London/Thousand Oaks (Sage) 2.Aufl. 1994
Jacob, Susanne: Soziale Repräsentationen und Relationale Realitäten. Theoretische Entwürfe der Sozialpsychologie bei Serge Moscovici und Kenneth J. Gergen. Wiesbaden (DUV) 2004
Zielke, Barbara: Kognition und Soziale Praxis. Der Soziale Konstruktivismus und die Perspektiven einer postkognitivistischen Psychologie. Bielefeld (transcript) 2004

5. Entwicklungspsychologische Ansätze

- Kegan, Robert: Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben. München (Kindt) 1986
Kohlberg
Kübler-Ross

6. Sozialpsychologische Ansätze

- Flick, Uwe (Hrsg.): Psychologie des Sozialen. Repräsentationen in Wissen und Sprache. Hamburg (Rowohlt) 1995

7. Ansatz der situierten Kognition: Situiertes Lernen - Learning in practice

- Baltes, P., Staudinger, Ursula, M.: Interactive minds: Life-span perspectives on the social foundation of cognition. Cambridge. University Press

Cobb, D.& Bowers: Cognitive and situated learning perspectives in theory and practice
In: Educational Researcher 28(2) 1999, 4-15

Crane, T.: The contents of experience: Essays of perception. Cambridge. University Press

Engeström, Y.& Cole, M.: Situated Cognition in search of an agenda. In: D.Kirshner& J.A. Whitson(Eds.)*Situated Cognition.* Mahwah N.J. 1997 301-309

Greeno, J.G.: On claims that answer the wrong questions.
In: Educational Researcher 26(1) 1997, 5-17

Lave, Jean (1988): *Cognition in Practice. Mind, mathematics and culture in everyday life.* Cambridge University Press

Mandl, Heinz; Winkler, Katrin (2004): Potenziale für Lernmöglichkeiten: Lernprozesse in Communities. *Grundlagen der Weiterbildung (Zeitschrift), GdWZ, 15, 3, 111–115.*

Quicke, J: Learning and Context: constructing an integrated perspective. In: *British Journal of Education, Vol. 17, No.1, 1996, 103-113*

Schön, Donald, A.: *The reflective practitioner: How professionals think in action.* Perseus book group

Wenger, E.: *Communities of Practice: Learning, meaning and identity.* Cambridge, University Press

8. Subjektwissenschaftlicher Ansatz nach Holzkamp

Faulstich, Peter (1999): Schwierigkeiten mit der Lerntheorie in der Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung, 49, 3, 254–262.*

Faulstich, Peter; Ludwig, Joachim (Hrsg.) (2004): *Expansives Lernen.* Baltmannsweiler.

Holzkamp, K.: *Sinnliche Erkenntnis. Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung.* Frankfurt am Main 1973

Haug, Frigga: *Lernverhältnisse. Selbstbewegungen und Selbstblockierungen.* Hamburg(Argument) 2003

Holzkamp, Klaus (1992): Die Fiktion administrativer Planbarkeit schulischer Lernprozesse. In: *Lernwidersprüche und pädagogisches Handeln. Bericht von der 6. internationalen Ferien-Universität Kritische Psychologie 1992 in Wien.* Verlag Arbeit und Gesellschaft. Marburg. S. 91-113

Holzkamp, Klaus (1991): Lehren als Lernbehinderung? In: Holzkamp, K. (Hrsg.): *Forum Kritische Psychologie 27.* Argument-Verlag Berlin, Hamburg, S.5-22

Holzkamp, Klaus (1995): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung.* Studienausgabe. Frankfurt/M.: Campus. (Original: *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung.* Frankfurt/M.: Campus. 1993)

Holzkamp, Klaus (1987): Lernen und Lernwiderstand. Skizzen zu einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. In: Holzkamp, K. (Hrsg.): *Forum Kritische Psychologie 20.* Argument-Verlag Berlin, Hamburg, S.5-36

Langemeyer, Ines (2006): Contradictions in Expansive Learning: Towards a Critical Analysis of Self-dependent Forms of Learning in Relation to Contemporary Socio-technological Change. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [Online Journal], 7 (No. 2), Art. 12.* January 2006. Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-06/06-2-10-d.htm>

Ludwig, J.: Subjektperspektiven in neueren Lernbegriffen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5/ 99.* S. 688-681

Ludwig, J.: Lernende verstehen: Lern- und Bildungschancen in betrieblichen

Modernisierungsprojekten.

Ludwig, Joachim (2005): Bildung und expansives Lernen. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Heft4, 2005, S.328-336

9. Kulturhistorische und tätigkeitstheoretische Ansätze

Engeström, Yrjö: Lernen durch Expansion. In: Internationale Studien Tätigkeitstheorie Band 5, Marburg (BdWi-Verlag) 1999

Engeström, Yrjö; Miettinen, Reijo; Punamäki, Reija-Leena (Ed.): Perspectives on activity theory. Cambridge (University Press) 1999

Engeström, Yrjö: Entwickelnde Arbeitsforschung. Die Tätigkeitstheorie in der Praxis. Berlin (International Cultural-historical Human Sciences, ICHS, Band 25) 2008

Kölbl, Carlos: Die Psychologie der kulturhistorischen Schule. Vygotskij, Lurija, Leont'ev. Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 2006

Leontjew, Alexey: Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit. Berlin (Volk und Wissen) 1979

Leontjew, Alexey: Das Problem der Tätigkeit in der Psychologie. In: Sowjetwissenschaft. Gesellschaftswissenschaftliche Beiträge 4/1973

Leontjew, Alexey, Nikolajew: Probleme der Entwicklung des Psychischen. Frankfurt/M. (Fischer) 1973

Leontjew, Alexey: Tätigkeit und Bewusstsein. In: Sowjetwissenschaft. Gesellschaftswissenschaftliche Beiträge 5/1973

Lurija, Alexandr: Die historische Bedingtheit individueller Erkenntnisprozesse. Berlin (Volk und Wissen) 1987

Moscovici, Serge: Geschichte und Aktualität sozialer Repräsentationen. (darin: S.289ff. Absatz 4. Piaget, Wygotskij und die sozialen Repräsentationen) In: Flick, Uwe (Hrsg.): Psychologie des Sozialen. Repräsentationen in Wissen und Sprache. Hamburg (Rowohlt) 1995 S. 266- 314

Veith, Hermann: Theorien der Sozialisation. Zur Rekonstruktion des modernen sozialisationstheoretischen Denkens. Frankfurt/M. New York (Campus) 1996

Veith, Hermann: Kompetenzen und Lernkulturen. Zur historischen Rekonstruktion moderner Bildungsemantiken. Münster/New York (Waxmann) 2003

Veith, Hermann: Bildungstheoretische Leitkonzepte im gesellschaftlichen Wandel. In: Harring, Marius/Rohlf, Carsten/Plentien, Christian (Hrsg.): Perspektiven der Bildung. Wiesbaden (VS) 2007

10. Pädagogische Psychologie und ihre Zugänge zum Lernen

Aebli, Hans: Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Stuttgart (Klett) 1983

Held, Josef(2001): Pädagogische Psychologie. In: Keupp, Heiner & Weber, Klaus (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Grundkurs. S. 132-146.

Perrez, M., Patry, J.-L.: Lernen und Lerntheorien. In: Schiefel, H., Krapp, A. (Hrsg.): Handlexikon zur pädagogischen Psychologie. München. (Franz Ehrenwirth Verlag) 1981

Riedel, Klaus (1995): Lehr-/Lernforschung: In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 2: Methoden der Erziehungs- und Bildungsforschung. Herausgegeben von Henning Haft und Hagen Kordes. Stuttgart, Dresden: Ernst Klett Verlag für Wissen und Bildung. 445–453.

Weinert, Franz E. (1996): Für und Wider die »neuen Lerntheorien« als Grundlagen pädagogisch-psychologischer Forschung. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 10, 1, 1–12.

Weidenmann, B.: Lernen - Lerntheorie. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 2. Reinbek bei Hamburg. Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH. 1989

II. Sozialtheoretische Zugänge zum Lernen

1. Sozialisierungstheoretische Ansätze und Entwicklung sozialer Identität

- Geulen, Dieter: Das vergesellschaftete Subjekt. Frankfurt/M. 1977
- Geulen, Dieter; Veith, Hermann (Hrsg.): Sozialisierungstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven. Stuttgart (Lucius & Lucius) 2004
- Geulen, Dieter; Zinnecker, J. (Hrsg.): Selbstsozialisierung in der Diskussion. In: Zs f. Soz. d. Erz. und Sozialisierung. (ZSE) Jg. 20, 2002,22
- Götz, Bernd; Kaltschmidt, Jochen (Hrsg.): Sozialisierung und Erziehung. Darmstadt (Wiss. Buchgesellschaft) 1978
- Hurrelmann, K.; Ulich, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisierungsforschung. Weinheim/Basel 1980
- Jarvis, P.: Paradoxes of learning: On become an individual in society. San Francisco. Jossey-Bass Publishers
- Krappmann, Lothar: Soziologische Dimensionen der Identität: Strukturelle Bedingungen zur Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart 1982
- Nunner-Winkler, Gertrud: Sozialisierung und Lernprozesse am Beispiel der moralischen Entwicklung. In: Geulen, Dieter; Veith, Hermann (Hrsg.): Sozialisierungstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven. Stuttgart (Lucius & Lucius) 2004, 131-154
- Oevermann, Ulrich: Sozialisierung als Prozess der Krisenbewältigung. In: Geulen, Dieter; Veith, Hermann (Hrsg.): Sozialisierungstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven. Stuttgart (Lucius & Lucius) 2004, 155-182
- Veith, Hermann: Sozialisierungstheorie. In: www.familienhandbuch.de/cms/Kindheitsforschung-Sozialisierungstheorie.pdf
- Veith, Hermann: Überlegungen zur Geschichte der Sozialisierungstheorie. In: Zs für Soz.forschung und Erz.soiz. (ZSE)1995,194-207
- Wittpoth, Jürgen: Rahmungen und Spielräume des Selbst. Ein Beitrag zur Theorie der Erwachsenensozialisierung im Anschluß an George H. Mead und Pierre Bourdieu. Frankfurt/M. (Diesterweg) 1994
- Zinnecker, J.: Selbstsozialisierung – Ein Essay über ein aktuelles Konzept. In: Zs f. Soz. d. Erz. und Sozialisierung. (ZSE) Jg. 20, 2002,272-290

2. Wissenssoziologische Ansätze

- Dewe, B.: Lernen zwischen Vergewisserung und Ungewißheit. Opladen. (Leske + Buderich) 1999
- Höhne, Thomas: Pädagogik der Wissensgesellschaft. Bielefeld (transcript) 2003
- Kade, Jochen: Wissen- Umgang mit Wissen – Nichtwissen. Über die Zukunft pädagogischer Kommunikation. In: I.Gogolin/ R. Tippelt (Hrsg.): Innovation durch Bildung. Opladen 2003,89-108
- Kade, Sylvia: Alternde Institutionen – Wissenstransfer im Generationenwechsel. Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 2004
- Neuweg, Georg Hans: Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster etc. (Waxmann) 2001
- Nolda, Sigrid: Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft. Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 1996
- Reinmann-Rothmeier, G., Mandl, H.: Wissen und Handeln. In: Report 7/ 96.
- Steindorf, G.: Lernen und Wissen: Theorie des Wissens und der Wissensvermittlung. Bad Heilbrunn. 1985

3. Kollektives Lernen

- Assmann, Aleida; Harth, Dietrich (Hrsg.): Mnemosyne. Formen und Funktionen der kulturellen Erinnerung. Frankfurt/M. (Fischer) 1993
- Assmann, Aleida: Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses. München (Beck) 3. Aufl. 2006
- Assmann, Jan: Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München (Beck) 5. Aufl. 2005
- Eder, Klaus (1985): Geschichte als Lernprozeß? Zur Pathogenese politischer Modernität in Deutschland. Frankfurt/M. (Suhrkamp)
- Miller, Max (1986): Kollektive Lernprozesse. Studien zur Grundlegung einer soziologischen Lerntheorie. Frankfurt/M. (Suhrkamp)
- Miller, Max (2006): Dissens. Zur Theorie diskursiven und systemischen Lernens. Bielefeld (transcript)
- Welzer, Harald: Täter. Wie aus ganz normalen Menschen Massenmörder werden. Frankfurt/M. 2. Aufl. 2005

4. Organisationales Lernen

- Argyris, Chr./Schön, D.: Organizational Learning II. Theory, Method, Practice Reading (Mass) 1996
- Geißler, H.: Organisationslernen: Gebot und Chance einer zukunftsweisenden Pädagogik. In: Report 1/ 91
- Geißler, H.: Grundlagen des Organisationslernens. Weinheim Deutscher Studienverlag. 1994
- Geißler, H.: Organisationspädagogik. München 2000
- Geißler, H., Lehnhoff, A., Petersen, J. (Hrsg.): Organisationslernen im interdisziplinären Dialog. Weinheim. Deutscher Studienverlag. 1998
- Delbrouck, I., Jutzi, K., Menzel, F.: Stört Routine? - Routine stört! Ein Fallbeispiel zu organisationalem Lernen. In: QUEM-Report 57
- Müller, M.: Kollektive Lernprozesse: Studien zur Grundlegung einer soziologischen Lerntheorie. Frankfurt a. M.. Suhrkamp Verlag
- Stahl, Thomas; Hyhan, B., Aloja, P.: Die lernende Organisation: Eine Vision der Entwicklung von Humanressource. Brüssel. Kommission der EG. 1993

5. Kulturtheoretische und praxistheoretische Ansätze

- Lave, Jean (1993): The practice of learning. In: Chaiklin, S. / Lave, J.: Understanding practice.
- Lave, Jean (1997): On Learning. Forum Kritische Psychologie, 38, 120–135. Perspectives on activity and context. Cambridge University Press. S. 3-32
- Lave, J., Chaiklin, S.: Understanding practice: Perspectives on activity and context. Cambridge. University Press
- Lave, J., Wenger, E.: Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge. University Press

6. Ökonomische Lerntheorien

- Frey, Bruno/Osterloh, Margit: Managing Motivation. Wie Sie die neue Motivationsforschung für Ihr Unternehmen nutzen können. (Gabler)
- Osterloh, Margit: Wettbewerbsfähigkeit in der Wissensgesellschaft oder: Können Organisationen lernen? In: QUEM-report: Arbeiten und Lernen, 2001, Heft 68, Referate auf dem 3. Zukunftsforum, Berlin, S. 123-140

- Götz, Klaus (Hrsg.): Wissensmanagement. Zwischen Wissen und Nichtwissen. München und Mering (Rainer Hampp) 1999
- Gorz, André: Wissen, Wert und Kapital. Zur Kritik der Wissensökonomie. Zürich (Rotpunktverlag) 2004
- Herrmann, Thomas/ Mambrey, Peter/ Shire, Karen (Hrsg.): Wissensgenese, Wissensteilung und Wissensorganisation in der Arbeitspraxis. Wiesbaden 2003
- Nonaka, Ikujiro; Takeuchi, Hirotaka: Die Organisation des Wissens. Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen. Frankfurt/New York (Campus) 1997
- Schütt, Peter: Wissensmanagement. Mehrwert durch Wissen – Nutzenpotentiale ermitteln – Den Wissenstransfer organisieren. Niedernhausen (Falken, Gabler) 2000
- North, K./ Franz, M./ Lembke, G. (2004): Wissenserzeugung und –austausch in Wissensgemeinschaften Communities of Practice. In: Quem-Report. Schriften zur beruflichen Weiterbildung. Heft 85. Berlin

III. Philosophische Ästhetik

1. Ontologische und epistemologische Grundlagen

- Davidson, D.: Subjektiv, Intersubjektiv, Objektiv. München. Werner Heisenberg Vorlesung. 1991
- Girndt, Helmut/Siep, Ludwig (Hrsg.) (1987): Lehren und Lernen der Philosophie als philosophisches Problem. Essen (Verlag Die blaue Eule)
- Grundmann, Matthias; Beer, Raphael (Hrsg.): Subjekttheorien interdisziplinär. Münster 2004
- Koch, L.: Logik des Lernens. Weinheim. Deutscher Studienverlag. 1991
- Koch, L.: Überlegung zum Begriff und zur Logik des Lernens. In: ZfPäd. 3/ 1988
- Koch, L.: Erziehung - Denken - Reflexion. Pädagogische Rundschau. 1976
- Koch, L.: Einleitende Bemerkung zum Thema „Pädagogik und Ästhetik“. In: Koch, L. (Hrsg.): Pädagogik und Ästhetik. Weinheim. Deutscher Studienverlag. 1994
- Packer, Martin J.; Goicoechea, Jessie (2000): Sociocultural and Constructivist Theories of Learning: Ontology, Not Just Epistemology. Educational Psychologist, 35, 4, 227–241.

2. Phänomenologie des Lernens und Erfahrungslernen

- Bion, W.: Lernen durch Erfahrung. Frankfurt am Main 1992
- Bollnow, O.F.: Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 14.Jg., 1968, H.3, S.221-252
- Bollnow, O., Guardini, R.: Begegnung und Bildung. Würzburg. Werksbund Verlag. 1965
- Buck, G.: Lernen und Erfahrung: Zum Begriff der didaktischen Induktion. Darmstadt. Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft
- Cell, Edward: Learning to Learn from Experience. New York (State University) 1984
- Gadamer, H.-G.: Wahrheit und Methode: Band I (Hermeneutik). Tübingen. J. C. B. Mohr (Paul Siebeck). 1986
- Gieseke-Schmelze, W.: Erfahrungsorientierte Lernkonzepte. In: Pöggeler, F.: Handbuch der Erwachsenenbildung Bd.7 (Didaktik der Erwachsenenbildung). Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz. Kohlhammer.
- Gieseke, W., Siebers, R.: Lerneinheit „Biografie, Erfahrung und Lernen“. In: Brohmann-Noorm, Chr. u. a.: Handreichungen für die nebenberufliche Qualifizierung in der Erwachsenenbildung. Weinheim, Basel, Beltz-Verlag. 1994
- Lippitz, W. und Meyer-Drawe, K. (Hrsg.): Lernen und seine Horizonte: Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens-didaktische Konsequenzen.

Frankfurt a. M.. Scriptor Verlag

Meyer-Drawe, K.: Phänomenologische Bemerkungen zum Problem menschlichen Lernens. In: Vierteljahrszeitschrift für wissenschaftliche Pädagogik 4/ 82. S. 510-524

Prange, Klaus: Pädagogische Erfahrung. Vorträge und Aufsätze zur Anthropologie des Lernens. Weinheim (Deutscher Studien Verlag) 1989

3. Sozialökologische und sozialräumliche Zugänge

Döring, Jörg; Thielmann Tristan (Hrsg.): Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Bielefeld (transcript) 2008

Gibson, James J. : The Ecological Approach to Visual Perception. :London (Lawrence Erlbaum) 1979

Ingold, Tim: The Perception of the Environment. Essays in livelyhood, dwelling and skill. London (Routledge) 2000

Kessl, Fabian; Reutlinger: Sozialraum. Eine Einführung

Meusbürger, Peter (Hrsg.): Handlungszentrierte Sozialgeographie. Stuttgart (Franz Steiner) 1999

Zierhofer, Wolfgang: Gesellschaft. Transformation eines Problems. Oldenburg (BIS) 2002

Weingarten, Michael (Hrsg.): Strukturierung von Raum und Landschaft. Konzepte in Ökologie und der Theorie gesellschaftlicher Naturverhältnisse. Münster (Westfälisches Dampfboot) 2005

4. Konstruktivistische Perspektiven auf Lernen

Arnold, R., Siebert, H.: Konstruktivistische Erwachsenenbildung: Von der Deutung zur Konstruktion der Wirklichkeit. Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren). 1995

Arnold, R. (Hrsg.): Lebendiges Lernen. Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren) 1996

Gerstenmaier, Jürgen; Mandl, Heinz (1995): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. Zeitschrift für Pädagogik, 41, 6, 867–888.

Mezirow, J. (ed.): Fostering critical reflection in Adulthood: A guide to Transformativ and Emancipatory Learning. San Francisco. Jossey- Bass Publishers. 1990

Gerstenmaier, J., Mandl, H.: Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. Zeitschrift für Pädagogik 6/ 95

Packer, M.J. & Greco-Brooks, D.: School as a site for the production of persons. In: Journal of Constructivist Psychology 1999, 12, 133-149

Philips, D.C.: The good, the bad and the ugly. The many faces of constructivism
In: Educational Researcher 24(7) 1995, 5-12

Schüßler, I.: Die Realität des „Aneinander-vorbei-redens“ in Lernprozessen:

Mißverstehen als Normalfall?. In: GdWZ 10/ 99. S. 151-154

Sfard, A.: On two metaphors for learning and the danger of choosin just one.

In: Educational Researcher 27(2) 1998, 4-13

Siebert, H.: Didaktik der Erwachsenenbildung

Siebert, H.: Konstruktivistische Erwachsenenbildung

Simon, Fritz, B.: Die Kunst nicht zu lernen: Und andere Paradoxien in

Psychotherapie, Management und Politik. Heidelberg. Carl-Auer-Systeme Verlag und Verlagsgesellschaft. 1991

5. Implizites Lernen

Berry, Dianne, C.: How Implicit is Implicit Learning?. Oxford, New York, Tokyo.

Oxford University Press 1997

Buchner, Axel: Implizites Lernen: Probleme und Perspektiven. Weinheim. (Psychologie Verlags Union Beltz) 1993

Ellis, Nick, C.: Implicit and Explicit Learning of Languages. London, San Diego, New York, Boston, Sydney, Tokio, Toronto. Academic Press 19??
Polyanyi, Michael: Implizites Wissen. Frankfurt a. M.. (Suhrkamp) 1985
Weinert, Sabine: Spracherwerb und implizites Lernen: Studien zum Erwerb sprachanaloger Regeln bei Erwachsenen, sprachunauffälligen und dysphasisch-sprachgestörten Kindern. Bern, Göttingen, Toronto. (Verlag Hans Huber) 1991

IV. Entwicklungen zu einer pädagogischen Theorie des Lernens

1. Lernen als pädagogischer Grundbegriff

Göhlich, Michael/ Wulf, Christoph/ Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim und Basel (Beltz) 2007
Göhlich, Michael/ Zirfas, Jörg: Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart 2007
Trembl, A.: Lernen. In: H.-H. Krüger/W. Helsper (Hrsg.): Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen 1996 (2.Aufl.) S. 93-102

2. Lernen im Erwachsenenalter

Becker, G., U.: Das Lernen lernen. In: Neue Sammlung 20 80
Böhme, Günther: Psychologie der Erwachsenenbildung. München/Basel (Ernst Reinhardt Verlag) 1960
Bobertag, O.: Das Lernen der Erwachsenen. In: Schulenberg, W. (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Darmstadt. Wissenschaftliche Buchgesellschaft. 1978
Brandenburg, Alois, G.: Alter und Lernleistung: Bestimmungsgründe des Lernverhaltens im Erwachsenenalter. In: Hessische Blätter 4/ 74
Faulstich, Peter Schwierigkeiten mit der Lerntheorie in der Erwachsenenbildung. Hessische Blätter für Volksbildung, 49, (1999)3, 254–262.
Gieseke, W.: Lernbedürfnisse und Lernverhalten von Erwachsenen im Wandel. 1995
Gieseke, W.: Erfahrungen als behindernde und fördernde Momente im Lernprozess Erwachsener. In: Öffentliche Vorlesung/ hrsg. von der Präsidentin der Humboldt-Universität, Heft 62. Berlin: Humboldt-Univ., 1996
Hubermann, Michael, A.: Wie verändern sich erwachsene Lerner? In: Unterrichtswissenschaft 3/75
Knoll, J.: Eigen-Sinn und Selbstorganisation: Zu den Besonderheiten des Lernens von Erwachsenen. In: Quem (hrsg.): Kompetenzentwicklung '99: Aspekte einer neuen Lernkultur - Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Münster, New York, München, Berlin. (Waxmann Verlag) 1999
Lehr, U.: Lernen im Erwachsenenalter. In: Wirth, I. (Hrsg.): Handwörterbuch der Erwachsenenbildung. Paderborn. Schöningh Verlag. 1978
Portele, G.: Habitus und Lernen: Sozialpsychologische Überlegungen. In: Neue Sammlung 1985
Reinmann-Rothmeier, G. Mandl, H.: Lehren im Erwachsenenalter. Auffassungen vom Lehren und Lernen, Prinzipien und Methoden. In: Weinert, Franz, E. und Mandl, H.: Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle. (Hogrefe Verlag für Psychologie)
Reinmann-Rothmeier, G., Mandl, H.: Lernen als Erwachsener. In: Report 6/ 95.
Tietgens, H.: Wie Erwachsene Lernen. In: Unterrichtswissenschaft 3/ 75
Weidenmann, B.: Lernen im Erwachsenenalter: Empirische Befunde und Desiderata. In: Report 7
Prange, K.: Pädagogik als Erfahrungsprozeß. Stuttgart. (Klett-Cotta) 1978
Prange, K.: Pädagogische Erfahrung: Vorträge und Aufsätze zur Anthropologie des

Lernens. Weinheim (Deutscher Studienverlag) 1989

Rösler, W.: Alltagsstrukturen-kognitive Strukturen-Lehrstoffstrukturen: Zur phänomenologischen Kritik an der kognitivistischen Lerntheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik 6/ 83. S. 948-960

Rombach, H.: Anthropologie des Lernens. In: Der Lernprozeß. Anthropologie, Psychologie, Biologie des Lernens, Willmann Institut (Hrsg.). Freiburg i. Brsg.. Herder Verlag

3. Entgrenzung des Lernens und des Pädagogischen

ARNOLD, R./Pätzhold, H.: Weiterbildung – Kompetenter Umgang mit Entgrenzung. In: Die Österreichische Volkshochschule, 52. Jg., 2001, Heft 201, S. 2-6

BECHER, M./Dinter, I./Schäffter, O.: Selbstorganisierte Projekte in der Weiterbildung. Individualisierung und Biographieorientierung als organisierende Prinzipien der Angebotsentwicklung. In: Brödel, R. (Hrsg.): Erwachsenenbildung am Beginn der Transformation. Fachbereich Erziehungswissenschaften I der Universität Hannover, Reihe: Theorie u. Praxis, Bd. 36, Hannover 1993, S. 207-231

BERGMANN, B.: Lernen im Prozess der Arbeit. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '96. Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung. Münster u.a. (Waxmann) 1996, S. 153-262

BÜCHTER, K.: Zur Problematik der ‚Entgrenzung‘ von Berufsschule und Weiterbildung aus kritischer und historischer Sicht. In: Geschichte der Erwachsenenbildung. Goldebek 2002, S. 117-132

DOHMEN, G.: Das andere Lernen: Für einen entgrenzten Lernbegriff. In: Psychologie Heute 10/ 99. S. 47-51

EGLOFF, B.: Die Entgrenzung der Erwachsenenbildung aus der Perspektive sozialer Welten. In: Nittel, D. (Hrsg.): Die Bildung des Erwachsenen. Bielefeld 2003, S. 235-247

GARHAMMER, M.: Lebensweites und lebenslanges Lernen und die Entgrenzung von Bildung, Arbeit und Freizeit. In: Spektrum Freizeit, 23. Jg., 2001, Heft 1, S. 5-24

GEISLER, K.: Nicht nichts darf geschehen. In: Kursiv, 2002, Heft 1, S. 38-40+

GIESEKE, W./Tippelt, R.: Strukturwandel der Erwachsenenbildung. Themenheft der Zeitschrift für Pädagogik. 42. Jg., 1996, Heft 5

GRUBER, E.: Pädagogisierung der Gesellschaft durch lebenslanges Lernen. In: Puhl, B. (Hrsg.): Ganzheitliche Kompetenzentwicklung. Lernen von Menschen und Systemen. München 2001

HARNEY, K.: Moderne Erwachsenenbildung. Alltag zwischen Autonomie und Diffusion. In: Zeitschrift für Pädagogik. 39. Jg., 1993, Heft 3, S. 385-390

HELSPER, W./Hörster, R./Kade, J. (Hrsg.): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist (Velbrück) 2003

HORNSTEIN, W.: Sozialwissenschaftliche Gegenwartsdiagnose und Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik. 34. Jg., 1988, Heft 3, S. 381-397

KADE, J.: Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten. Weinheim (Deutscher Studien Verl.) 1992

KADE, J.: Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik. 39. Jg., 1993, Heft 3, S. 391-408

KADE, J.: Suche nach Zugehörigkeit. Zur Aneignung der Erwachsenenbildung durch die Teilnehmer. In: Garz, D./Kramer, K. (Hrsg.): Die Welt als Text. Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik. Frankfurt/M. (Suhrkamp) 1994, S. 315-340

KADE, J.: Entgrenzung und Entstrukturierung. Zum Wandel der Erwachsenenbildung in der Moderne. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung der

- Kommission Erwachsenenbildung der DGfE 1996, Beiheft zum Report, Frankfurt/M. 1997, S. 13-31
- KADE, J./Egloff, B.: Entgrenzung und Begrenzung lebenslangen Lernens: Institutionalisierungsformen der Erwachsenenbildung. GdWZ (Thema: Entgrenzung: Neue Lernfelder, neue Lernorte) 15. Jg., 2004, Heft 2, S. 49-52
- KADE, J./Seitter, W.: Lebenslanges Lernen – Mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag. Opladen (Leske und Budrich)1996
- KADE, J./Seitter, W./Hornstein, W.: Die Gegenwart des Pädagogischen – Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft. In: Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim und Basel 1993, S. 39-65
- KÖNIG, E.: Der pragmatische Blick in den Erziehungswissenschaften. In: Dittmer, L.: Politik und Gesellschaft in der Krise. Opladen (Leske und Budrich) 2002, S. 75-86
- LÜDERS, Ch./Kade, J./Hornstein, W.: Entgrenzung des Pädagogischen. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen (Leske und Budrich) 1995, S. 207-215
- LUDWIG, J.: Entgrenzte Arbeit begrenzte Erwachsenenbildung? In: Report, 27. Jg., 2004, Heft 1, S. 103-109
- MINNSEN, H. (Hrsg.): Begrenzte Entgrenzungen. Wandlungen von Organisation und Arbeit. Berlin (Sigma) 2000
- NITTEL, D.: Die Pädagogisierung der Privatwirtschaft und die Ökonomisierung der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung. Versuch einer Perspektivenverschränkung mit biographieanalytischen Mitteln. In: Zeitschrift für Pädagogik. 42. Jg., 1996, S. 731-50
- NOLDA, S.: Lernen unter Vorbehalt. Anmerkungen zum Verhalten notorischer Teilnehmer. Manukr., Frankfurt/M. 1992
- REISCHMANN, J.: Vom Lernen „en passant“ zum „kompositionellen Lernen“. Untersuchungen entgrenzter Lernformen. In: GdWZ (Thema: Entgrenzung: Neue Lernfelder, neue Lernorte), 15 Jg. , 2004, Heft 2, S. 92-95
- REISCHMANN, J./Dieckhoff, K.: „Da habe ich wirklich was gelernt“. In: Arnold, R. (Hrsg.): Lebendiges Lernen. Baltmannsweiler 1996, S. 162ff
- SCHÄFFTER, O.: Implizite Alltagsdidaktik. Lebensweltliche Institutionalisierungen von Lernkontexten. In: Arnold, R./ Gieseke, W./ Nuissl, E. (Hrsg.): Erwachsenenpädagogik - zur Konstitution eines Faches. Festschrift für Horst Siebert zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler 1999, S. 89-102
- SCHÄFFTER, O.: Entgrenzung des pädagogischen Handelns – eine „optische Täuschung“. Gesellschaftliche Institutionalisierung von Lernkontexten als Ausdifferenzierung intermediärer Grenzflächen. In: Arnold, R. / Gieseke, W. (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Bd. 2: Bildungspolitische Konsequenzen. Neuwied (Luchterhand) 1999, S. 45-69
- SEITTER, W.: Urlaub im Modus animatorischer Ganztagesbetreuung. Zum pädagogischen Ferienkonzept des Robinson-Clubs. In: Grundlagen der Weiterbildung. 1996, Heft 6
- TENORTH, H.-E.: Die überforderte Pädagogik? In: Otto, H.-U./Rauschenbach, Th./Vogel, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Politik und Gesellschaft. (Erziehungswissenschaft in Studium und Beruf, Bd. 1). Opladen 2002, S. 111-118
- TIPPELT, R./Eckert, Th./ Barz, H.: Markt und integrative Weiterbildung. Zur Differenzierung von Weiterbildungsanbietern und Weiterbildungsinteressen. Bad Heilbrunn 1996

4. Informelles Lernen

- Dohmen, Günther: Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn (BMBF) 2001
- Reischmann, J.: Lernen „en passant“ - die vergessene Dimension. In: Report 6/95. S. 200-204

Long, Huey, B. a.o.: New Dimension in self-directed learning. University of Oklahoma. 1995
Usher, R., Bryant, I., Johnston, R.: Adult education and the postmodern challenge: Learning beyond the limits. London, New York. Routledge

5. Lebenslanges Lernen

Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.): Lernen- ein Leben lang. Vorläufige Empfehlungen und Expertenberichte. Forum Bildung, Bonn 2001
Brödel, R.: Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Luchterhand Verlag, Neuwied 1998
Brödel, R./ Kreimeyer, J. (Hrsg.): Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen – Konzeptionen - Handlungsfelder. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2004
Dohmen, G.: Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Bonn 1996
Gieseke, W.: Professionalität und Lernkulturen. Vortrag am 29.01.2001 in Bonn
Kade, J.: Innen und Aussen: Zur Eröffnung von Lernräumen in der Erwachsenenbildung. In: Report 30/ 92. S. 35-39
Kriegesmann, B., Staudt, E.: Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht: Der Widerspruch zwischen überzogenen Erwartungen und Mißerfolgen der Weiterbildung. In: Quem (hrsg.): Kompetenzentwicklung '99: Aspekte einer neuen Lernkultur - Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Münster, New York, München, Berlin. Waxmann Verlag GmbH. 1999
Mader W.: Lebenslanges Lernen oder die lebenslange Wirksamkeit von emotionalen Orientierungssystemen. Report 39.
Nacke, B./ Dohmen, G. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen. Erfahrungen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis. Echter Verlag, Würzburg 1996
Wedemeyer, Charles, A.: Lernen durch die Hintertür: neue Lernformen in der Lebensspanne. Übersetzt und bearbeitet von Karlheinz Rebel. Weinheim, Basel. Beltz, 1984

6. Lernen als Lernkultur

Hoffmann, R.: Lernkultur als gewerkschaftlicher Auftrag. In: Report 60/ 99. S. 119-133
Schmidt, Siegfried, J. (2005): Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur. Vorschläge zur Bestimmung von vier Unbekannten. Heidelberg (Carl-Auer)

7. Selbstorganisiertes, Selbstgesteuertes Lernen

BEYERSDORF, M.: Selbstorganisierte Bildungsarbeit zwischen neuen sozialen Bewegungen und öffentlichem Bildungssystem. Eine explorative Bestandsaufnahme. Hamburg 1991
Dohmen, G.: Selbstgesteuertes Lernen: Möglichkeiten, Beispiele, Lösungsansätze, Probleme. Bonn. Thenee Druck. 1998
Dohmen, G.: Selbstgesteuertes Lernen: Dokumentation zum KAW-Kongreß vom 4. bis 6. November 1998 in Königswinter. Bonn. Thenee Druck. 1998
Dorner, G.: Selbstorganisation in der Bildungsarbeit: Lernen im Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichem Auftrag, sozialer Kompetenz und individuellem Wachstum. In: Report 6/95. S. 347-350
Götz, K.: Selbstorganisation in der Weiterbildung von Führungskräften. In: ??? S. Gnahs, D., Seidel, S., Greisbach, K.: Selbstgesteuertes Lernen - Beispiele aus der Praxis. In: ??? S. 155-164
Reischmann, J.: Self-directed Learning - die amerikanische Diskussion. In: ??? S.125-136

Springer, Angela (2005): Autonomie in selbstgesteuerten Lernarrangements? Empirische Ergebnisse zum autonomen Lernen in komplexen Selbstlernarchitekturen. Hessische Blätter für Volksbildung, 55, 1, 51–64.

Greif, S., Kurtz, H.-J.: Handbuch Selbstorganisiertes Lernen. Göttingen. Verlag für angewandte Psychologie. 1996

Hoffmann, N., Rein, A. von (Hrsg.): Selbstorganisiertes Lernen in (berufs-) biographischer Reflexion. Bad Heilbrunn. Verlag Julius Klinkhardt. 1998

Brinkmann, D.: Moderne Lernformen und Lerntechniken in der Erwachsenenbildung: Formen selbstgesteuerten Lernens. Bielefeld. Institut für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit e.V.. 2000

Kade, S.: Selbstorganisiertes Alter: Lernen in reflexiven Milieus. Bielefeld. W. Bertelsmann Verlags GmbH & Co. KG. 2001

Mörchen, A., Knoll, J., Bergold, R.: In der Gruppe liegt das Potential - Wege zum selbstorganisierten Lernen. Würzburg. Echter Verlag. 1999

Schäffter, O.: Münchhausens Zopf als pädagogische Innovation: Zur Aktualität selbstorganisierten Lernens in der Weiterbildung.

Schäffter, O.: Das Selbst als Joker: Neue Literatur zum Thema: Selbstgesteuertes Lernen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1/ 98. S. ??-??

Schulz, M.: Strukturelle Teilnehmerorientierung: Didaktisch-methodische Konzeption für selbstorganisierte Lernprozesse in der Weiterbildung. In: Report 9/ 86. S. ???

Weber, Karl: Selbstgesteuertes Lernen: Ein Konzept macht Karriere. In: Report S. 178-180

8. Lernen als Kompetenzentwicklung

Baitsch, Ch.: Lernen im Prozeß der Arbeit - zum Stand der internationalen Forschung. In: Quem (hrsg.): Kompetenzentwicklung '98: Forschungsstand und Perspektive. Münster, New York, München, Berlin. Waxmann Verlag GmbH. 1998

Rauner, Felix (2004): Praktisches Wissen und berufliche Handlungskompetenz. ITB-Forschungsberichte 14/2004. Herausgegeben vom Institut Technik und Bildung (ITB), Universität Bremen.

Sydow, Jörg; Duschek, Stephan; Möllering, Guido; Rometsch, Markus: Kompetenzentwicklung in Netzwerken. Wiesbaden 2003

Stracka, Gerald, A. u.a.: Kompetenzentwicklung 2000: Lernen im Wandel - Wandel durch Lernen. Münster, New York, Berlin, München. (Waxman). 2000

9. Theorie transformatorischer Bildungsprozesse

Arnold, Rolf (2001): Transformative Erwachsenenbildung. Artikel in: Wörterbuch Erwachsenenbildung. Herg. v. R. Arnold, S. Nolda und E. Nuissl. Bad Heilbrunn S. 314-315

Arnold, Rolf (2004): Vom expansiven zum transformativen Erwachsenenlernen – Anmerkungen zur Undenkbarkeit und den Paradoxien eines erwachsenenpädagogischen Interventionismus. In: P. Faulstich/ J. Ludwig (Hrsg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler S. 232-245

Fuhr, Reinhard/ Gremmler-Fuhr, Martina: Faszination Lernen – Transformative Lernprozesse im Grenzbereich von Pädagogik und Psychotherapie. Köln (Edition Humanistische Psychologie) 1988

Gremmler-Fuhr, Martina (2006) Transformative Lernprozesse im Erwachsenenalter. Entwicklung eines Orientierungskonzepts für die Anleitung und Unterstützung relationaler Lernprozesse. Dissertation Kassel 2006

Kegan, Robert (1986): Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben. München

- Kokemohr, Rainer (1989): Bildung als Begegnung? Logische und kommunikationstheoretische Aspekte der Bildungstheorie Erich Wenigers und ihre Bedeutung für biographische Bildungsprozesse in der Gegenwart. In: Hansmann, Otto/ Marotzki, Winfried (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Deutscher Studien Verlag. Weinheim. S. 327-373
- Kokemohr, Rainer (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. In: Koller, Hans-Christoph/ Marotzki, Winfried/ Sanders, Olaf (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Transcript Verlag. Bielefeld. S. 13-68
- Koller, Hans-Christoph (1999): Bildung und Widerstreit: zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-) Moderne. Wilhelm Fink Verlag. München
- Koller, Hans-Christoph (2005): Negativität und Bildung. Eine bildungstheoretisch inspirierte Lektüre von Kafkas „Brief an den Vater“. In: Zeitschrift für Pädagogik. 51. Jg./ 49. Beiheft. S. 136-149
- Koller, Hans-Christoph (2007): Probleme einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Koller, Hans-Christoph/ Marotzki, Winfried/ Sanders, Olaf (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Transcript Verlag. Bielefeld. S. 69-81
- Marotzki, Winfried (1989): Strukturen moderner Bildungsprozesse. Über einige systematische Voraussetzungen der Bildungstheorie G.W.F. Hegels. In: Hansmann, Otto/ Marotzki, Winfried (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Deutscher Studien Verlag. Weinheim. S. 147-180
- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Deutscher Studien Verlag. Weinheim
- Mezirow, J. (ed.): Fostering critical reflection in Adulthood: A guide to Transformativ and Emancipatory Learning. San Francisco. Jossey- Bass Publishers. 1990
- Mezirow, Jack: A Transformation Theory of Adult Learning. In: Friedenthal-Haase, Martha u.a. (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Kontext. Bad Heilbrunn 1993, S. 111-119
- Mezirow, Jack: Transformative Erwachsenenbildung. Schneider-Verlag Hohengehren. Baltmannsweiler 1997
- Renn, Joachim (1998): Übersetzungskultur. Zur Grenzüberschreitung durch Übersetzung als ein Charakteristikum der Moderne. In: Sociologia Internationalis 36, 141-169
- Schulze, Theodor (2007): Modi komplexer und längerfristiger Lernprozesse. Beobachtungen und Überlegungen zu einer Theorie des Lernens und der Bildung. In: Koller, Hans-Christoph/ Marotzki, Winfried/ Sanders, Olaf (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Transcript Verlag. Bielefeld. S. 141-159
- Stojanov, Krassimir: Gesellschaftliche Modernisierung und lebensweltorientierte Bildung. Weinheim (Deutscher Studien Verlag) 1999
- Stojanov, Krassimir: Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung. Wiesbaden 2006
- Straub, Jürgen/Renn, Joachim (Hrsg.): Transitorische Identität. Der Prozesscharakter des modernen Selbst. Frankfurt am Main/ New York 2002
- Taylor, E.W. (1994): Intercultural Competency. A transformative learning process. In: Adult Education Quaterly 44, 154-174
- Taylor, E.W. (1994): A learning model for becoming interculturally competent. In: International Journal of Intercultural Relations 18, 389-408

Pazzini, Karl-Josef (2007): Lehren als Moment im Bildungsprozess. In: Koller, Hans-Christoph/ Marotzki, Winfried/ Sanders, Olaf (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu Theorie einer transformatorischer Bildungsprozesse. Transcript Verlag. Bielefeld. S. 161-180

Winkler, Michael (1989): „Es ist so“: Wilhelm Dilthey und das Problem der Bildung in der Moderne. In: Hansmann, Otto/ Marotzki, Winfried (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Deutscher Studien Verlag. Weinheim. S. 239-272