

Detlef Sembill

Entwicklung von Problemlösefähigkeit und Handlungskompetenz in der Aus- und Weiterbildung unter dem spezifischen Aspekt der Emotionalen Befindlichkeit

Die übergreifenden Qualifikationsmerkmale "Problemlösefähigkeit" und "Handlungskompetenz" werden zunehmend als zentrale Aus- und Weiterbildungsziele in Hochschule, Schule und Betrieb gefordert.

Für den Nachweis der Handlungswirksamkeit dieser übergreifenden Qualifikationsmerkmale sind Präzisierungen, Modellierungen, Operationalisierungen, Analysen, Konstruktionen und Evaluationen notwendig. Hierbei gilt es, einige zentrale Aspekte zu beachten:

- (1) Der Bereich und der Inhalt, in/mit dem kompetent gehandelt werden soll, ist anzugeben. Im Sinne des "Übergreifenden" eines solchen Qualifikationsmerkmals würde man auch Aussagen über die Art des vermuteten Transfers erwarten.
- (2) Es ist notwendig, den Begriff "Handlung" zu definieren. In diesem Zusammenhang sind Erkenntnisse aus den Bereichen Handlungsplanung, Problemlösen, Denken, Wissenserwerb, -anwendung, -veränderung und Gedächtnis mit einzubeziehen.
- (3) Über systemtheoretische und gestalttheoretische Ansätze hinausgehend werden Handlungen in ihrer Ganzheitlichkeit unter Einschluß einer integrativen Menschenbildannahme verstanden. Diese umfaßt neben dem (subjektiven) Wissen die Reflexivität, kognitive Konstruktivität, (begrenzte) Autonomie und prinzipielle Handlungsfähigkeit des Individuums. Hinter der letztgenannten Fähigkeit (zielgerichtetes Verhalten zu realisieren) steht eine integrierte Persönlichkeitsvorstellung: die Integration von Kognition, Motivation und Emotion (vgl. etwa: GROEBEN 1986, S. 62f.).
- (4) Angebotenes "Handlungswissen" liegt in Form von normativen Setzungen, Handlungsanweisungen, Rezepten, Handlungsempfehlungen, Sozialtechnologien, Hintergrundwissen o.ä. vor. Unabhängig von der Form ist die Nutzung von "Handlungswissen" für didaktische/lernorganisatorische Prozesse abhängig von der subjektiven Handlungsrelevanz: Handlungsrelevant ist das für den Handelnden, was er unter seinen Zielsetzungen, Interessen, Motiven und seiner emotionalen Befindlichkeit für sich als befolgenswert erachtet. Daraus erwächst sein Wille zur Durchführung oder Unterlassung der betreffenden Handlung. Produzenten von "Handlungswissen" werden für die von ihnen unter ihren Zielsetzungen, Interessen etc. entwickelten Vorgaben/Empfehlungen dann den größten Nutzen erwarten können, wenn

die potentiellen Verwender selbst

- das Ergebnis der jeweiligen Zustandsanalyse akzeptieren,
- sich mit dem angestrebten Ziel identifizieren können,
- die Mittel für gerechtfertigt halten und
- sich zutrauen, den Einsatz der Mittel handelnd zu realisieren (SEMBILL 1984, S. 35 ff. et passim; SEMBILL 1986; SEMBILL 1987a; SEMBILL 1987b).

- (5) Damit wird deutlich, daß subjektive Handlungsrelevanz und "Nutzen" der Vorgaben/Empfehlungen auch abhängig sind von der Art der Gewinnung dieses Wissens, d.h. den Lernorganisationsformen, die entsprechend notwendige Lehr-Lern-Prozesse zulassen.

Diese fünf Aspekte weisen auf die notwendige **Verzahnung** von **Curriculum- und Lehr-Lern-Forschung** hin. Beide Forschungsbereiche kennzeichnet in jüngster Zeit ohnehin eher eine präferierende Akzentsetzung als eine prinzipielle Unvereinbarkeit. So wird in der Curriculumtheorie - allerdings auch schon in einem didaktischen Zugriff - das Relevanzproblem unter dem Kulturbereichs-, Wissenschafts-, Persönlichkeits- und Situationsprinzip diskutiert und gleichzeitig die Interdependenz dieser Prinzipien herausgestellt (REETZ 1984, 75 ff.). Wie man sich eine derartige Verzahnung vorstellen kann, zeigen ACHTENHAGEN et al. 1988. Im Hinblick auf den spezifischen Aspekt "**Emotionale Befindlichkeit**" lassen sich insbesondere zu den Punkten (2) und (3) einige differenzierende Erkenntnisse zusammenfassen (ACHTENHAGEN/LÜDECKE/SEMBILL 1988):

- (1) Denken ist nicht (nur) logisches Schließen (z.B. JOHNSON-LAIRD 1983; GENTNER/STEVENS 1983). Die meisten Denkprozesse laufen nicht Schritt für Schritt ab; es werden vielfach komplexe Schemata oder Produktionssysteme aktiviert (SCHANK/ABELSON 1977a; SCHANK/ABELSON 1977b; SCHANK 1982; ANDERSON 1982; ANDERSON 1983; ANDERSON 1985; ANDERSON 1987; ANDERSON 1988).
- (2) Denken sowie die damit verbundenen Prozesse der Sinneswahrnehmung, des Speicherns, Erinnerns, Lernens und resultierend: des problemlösenden Handelns sind keine rein kognitiven Prozesse. Allgemein anerkannt scheint die Annahme zu sein, daß Erinnerungen raumzeitliche biophysikalische Erregungsmuster darstellen. Es spricht einiges dafür, daß emotionale und motivationale Komponenten integrale Bestandteile dieses Erregungsmusters sind. Anders formuliert: Analyse und Bewertung von Denkprozessen unter Ausschluß dieser Komponenten müssen defizitär bleiben (vgl. unter diesem Aspekt auch die relativ unfruchtbare Diskussion von LAZARUS 1984 vs. ZAJONC 1984 um den Primat von Kognition bzw. Emotion; siehe hierzu auch ULICH 1982; HOFER 1986).
- (3) Wenn man akzeptiert, daß Begriffe (Konzepte, Konstrukte) vor allem Versuche sind, die Struktur von Situationen zu erfassen (AEBLI 1980), dann

sollte die Begrifflichkeit theorieangemessen der Komplexität der Situationen entsprechen. Wenn sich kognitive, emotionale und motivationale Aspekte nicht hinreichend trennen lassen, dann müssen sie gemeinsam berücksichtigt werden. Nach dem gegenwärtigen Diskussionsstand scheint es akzeptabel, emotionale Prozesse den Bewertungen interner und externer Wahrnehmungsmuster und motivationale Prozesse den Ausführungen interner und externer Handlungen zuzuordnen. Dabei muß betont werden, daß der Verknüpfungspunkt zwischen beiden Aspekten die Zielrelevanz der Reize und die prospektive eigene Bewältigungsmöglichkeit (Zutrauen, STÄUDEL 1987, S. 47) ist. Genau hier kann auch die Verbindung zu kognitiven Prozessen (Organisation von Wahrnehmungsinhalten und Verarbeitungsprozeduren) gesehen werden (vgl. auch SCHNEIDER/SCHERER 1987; BECKER/OLDENBÜRGER/PIEHL 1987; SPIES/HESSE 1986).

- (4) Zentrale Begriffe, auf die man bei den Darstellungen dieser psychophysischen Phänomene und Prozesse immer wieder stößt, sind: a) Zielbildung, b) Aufmerksamkeit, c) Bedeutsamkeit, d) Betroffenheit sowie e) Selbstorganisation als übergreifendes Entwicklungs- und Gestaltungsprinzip. Daraus lassen sich nun weder Forschungs-, Bildungs- noch Gesellschaftsprogramme ableiten. Andererseits macht es aber durchaus Sinn, in der Entwicklung und Reflexion solcher Programme nicht prinzipiell diese zentralen Begriffe zu vernachlässigen. Mit ihrer Berücksichtigung scheint es auch im notwendigen Umfang zu gelingen, eine hinreichende Komplexität des Forschungsdesigns zu sichern.

Die bisherigen Ausführungen bezogen sich weitestgehend auf die Individual-ebene, dabei eher noch auf interne als externe Prozesse. Dennoch wird auch in der Auseinandersetzung der Individuen mit Gruppen im institutionellen Rahmen, aber auch darüber hinausgehend im gesellschaftlichen Kontext die Zielbestimmtheit zunehmend deutlich. Sogenannte Selbstentfaltungswerte (Selbständigkeit, Eigenständigkeit, Kreativität, Genuß, Autonomie, Ungebundenheit, Spontaneität etc.) sind für heutige Jugendliche bedeutsamer geworden, ebenso postmaterielle Werte, wie Klassen-, Schul- und Betriebsklima, Verhältnis zu Kollegen, abwechslungsreiche Tätigkeiten. Insgesamt wird ein Wandel vom Verteilungs- zum Lebensweiseparadigma konstatiert, interessanterweise gekoppelt mit einer parallelen Sinn-Krise bzgl. offizieller Institutionen, wie Schulen, Kirchen, Parteien etc. Jugendliche sehen Realisierungsmöglichkeiten ihrer Vorstellungen weitgehend außerhalb von Schule und Betrieb (BOHNSACK 1987a und BOHNSACK 1987b). Zwei für die Identitätsentwicklung zentrale Konzepte sind "Bedeutsamkeit" und "Betroffenheit" vor dem Hintergrund subjektiver Ziele (HAUSSER 1983): Individuen entwickeln hinsichtlich einer gesellschaftsbezogenen "sozialen Identität" (sensu MEAD 1968) und einer "personalen Identität" (sensu GOFF-

MAN 1970) ein identitätsmäßig - mehr oder weniger - "ausbalanciertes" Selbstwertgefüge (KRAPPMANN 1969; NEUMANN/STIEHL 1976).

Ein in diesem Kontext angemessen komplexer und auch von seiner didaktischen Perspektive her aufschlußreicher Ansatz ist die "Interesstheorie" (zuletzt: PRENZEL/KRAPP/SCHIEFELE, H., 1986), auch wenn die emotionale Komponente noch nicht hinreichend elaboriert zu sein scheint (SCHIEFELE, U., 1987). Eine ähnliche Bewertung kann wohl auch dem Konzept "mindfulness" (Aufmerksamkeit vor dem Hintergrund subjektiver Bedeutsamkeit) zugewiesen werden (SALOMON 1987). Analoge Bemühungen zur Frage, warum Wissen nicht im Sinne seiner Produzenten angemessen rezipiert wird (ebd.), kennzeichnen auch den oben skizzierten Ansatz zur personalen/subjektiven Handlungsrelevanz von Wissen. Beispiele für eine sich auch im ökonomischen Sektor verändernde Sichtweise lassen sich auch an Themen und Artikelüberschriften festmachen, wie etwa "Gefühle - der unterschätzte Produktionsfaktor" (VOLK 1985), "...Karriereentwicklung und Selbstfindung als vernachlässigte Perspektive ..." (WEINERT 1985a; WEINERT 1985b), "Die innere Kündigung im Unternehmen" (HÖHN 1986), "Der Organisator im selbstorganisierenden System" (PROBST 1986) oder "Lernziel Sozialkompetenz" als neues Bild vom Vorgesetzten (VOLK 1988) (Hervorhebungen D.S.). Produktionssteigerungen, Effizienz und Qualitätsverbesserungen bei gleichzeitig zunehmenden Kompetenzerfordernissen an die Arbeitnehmer stoßen unter weitgehend fremdbestimmten, streng hierarchisch organisierten und fast ausschließlich produktbestimmten Arbeitsbedingungen ganz offensichtlich an unüberwindbare Grenzen. Organisationsformen, die im Zuge von Aus- und Weiterbildungs- sowie Entwicklungsmaßnahmen prinzipiell erfolgversprechend anzusetzen scheinen, wie Qualitätszirkel, Lernstatt, Übungsfirma, Lernbüro etc., werden bei ihrer Realisierung durch die Vernachlässigung subjektiver Handlungsrelevanz unterlaufen oder konterkariert (vgl. z. B. TRAMM 1984). Die Berücksichtigung subjektiver Handlungsrelevanz zieht **konstruktive Erfordernisse** nach sich, die nicht nur ein integratives Menschenbild (s.o.) und spezifische Arbeits-/Lehr-Lern-Prozesse mit einschließen, sondern auch entsprechende Lern-/Arbeitsorganisationsformen, spezifische Ausbilder-/Lehrerqualifikationen, spezifische Arbeits-/Lernanstrengungen seitens der Mitarbeiter/Auszubildenden/Schüler sowie eine entsprechende Forschungskonzeption und -evaluation (SEMBILL 1987b).

Im Mittelpunkt des vorzustellenden Projekts steht die handlungsbezogene Integration von kognitiven, emotionalen und motivationalen Lehr-Lern-Bedingungen. Dabei wird davon ausgegangen, daß **Betroffenheit** und damit **Bedeutsamkeit** i.S. von Selbst-Verantwortlichkeit ohne **Ernstcharakter** in vorfindbaren Rahmenbedingungen nur schwer zu erzielen sind. Die Untersuchung bei Göttinger Handelslehrerstudenten geht davon aus, daß als **primäres Handlungsfeld** an der

Universität Aufgaben und Arbeitstätigkeiten im Bereich der **Forschung** angenommen werden können.

Lernen, besser forschendes Lernen, sollte als komplexer Problemlöseprozeß in der Ausbildung angelegt sein. Dabei sollte den Studenten ermöglicht werden:

- (1) Lernen für sich und mit anderen - und für andere - zu organisieren;
- (2) ihren Problemlöseprozeß überprüfbar zu machen bzw. zu überprüfen, um ihn begründen und rechtfertigen zu können.

Angenommen wird, daß der Problemlöseprozeß auf zwei sich wechselseitig beeinflussenden Ebenen stattfindet:

- (a) Problemlösen im Forschungsprojekt: Studenten erwerben durch die Übernahme und Ausführung von konkreter Forschungstätigkeit operative Kompetenzen und ein internes Erfahrungsmodell funktionaler Zusammenhängestrukturen.
- (b) Problemlösen am Forschungsprojekt: Durch systematische Reflexion der strukturellen Zusammenhänge und des eigenen Handelns werden begriffliche Systematisierungen vorgenommen sowie Probleme der Adaptation, der Generalisierung und des Transfers präzisiert.

Diese theoretischen und methodischen Überlegungen finden ihren Niederschlag im folgenden Gesamtdesign (Abb. 1; umfassende Einführung in Sembill 1986). Abgestuft - entsprechend der intensiven Betreuung, Zusammenarbeit und dem Ausmaß an forschendem Lernen - sollte die Größe der Lernerfolgs sein (s. ebd.). Die Hauptarbeit bestand in der Konstruktion eines angemessenen Überprüfungsverfahrens, angemessener Überprüfungsinstrumente und angemessener Auswertverfahren. Als Kriterium wurde die "Güte der geplanten Handlung" herausgearbeitet, die in der Ausgangserhebung an zwei Problemfällen ("Heiko" und "Unterrichtsstrukturen") unter zunehmender **Streßinduzierung** schriftlich und mündlich zu bearbeiten waren. Abbildung 2 stellt das Design der Ausgangserhebung dar.

Für das Problemfall-Beispiel "Unterrichtsstrukturen" (Abbildungen 3.1 und 3.2) wird in der Abbildung 4 der Analytische Idealtypus (AIT) dargestellt. Der AIT bildet die Grundlage für die Operationalisierungen hinsichtlich des Kriteriums "Güte der geplanten Handlung". Auf mehr als 120 Seiten wurden für die beiden Problemfälle die notwendigen Operationen definiert und anhand der Bearbeitungen zweier realer Untersuchungsteilnehmer demonstriert. Abbildung 5 skizziert den Auswertungsgang.

Die bisher ermittelten Ergebnisse bestätigen tendenziell die Hypothesen hinsichtlich der Experimentalgruppen I bis III. Die Ergebniskonstellationen werden dabei mit zunehmender Schwierigkeit der Problemfälle und zunehmender Streßinduzierung deutlicher. Sie werden ebenfalls deutlicher, wenn über den strukturellen Analytischen Idealtypus hinaus der fachwissenschaftliche Gehalt ermit-

telt wird. Es zeigt sich dabei, daß emotionale Befindlichkeit eine große Rolle hinsichtlich Problemlösefähigkeit und Handlungskompetenz spielt. Die höchste Stufe der Streßinduzierung war ein Vortrag vor hauptamtlichen Prüfern des Seminars, der kurz zuvor überraschend den Teilnehmern angekündigt wurde. Hier zeigte sich die deutliche Überlegenheit der Gruppe I - und damit des "**Forschenden Lernens**". Das gilt für die Handlungsstrukturen wie die fachspezifische Qualität der geplanten Handlungen. Für die Gruppe II, die der Gruppe III (nur Material = Selbststudium) in der schriftlichen Bearbeitung der Probleme unterlegen ist, zeigt sich erfreulicherweise gerade in der mündlichen Prüfungssituation ein überdurchschnittlicher Anstieg der Leistungen. Den Teilnehmern der Kontaktgruppengespräche (Gruppe II) gelang es also offensichtlich, unter Streß stärker ihre kommunikative Kompetenz zum Tragen zu bringen, als es ihnen bei der "Stillarbeit" bzgl. derselben Probleme möglich war. Für die Gruppe III ist das umgekehrte Ergebnis festzuhalten. Die Strategie, die beide Vorteile vereint, wird dadurch indirekt validiert: "**Forschendes Lernen**".

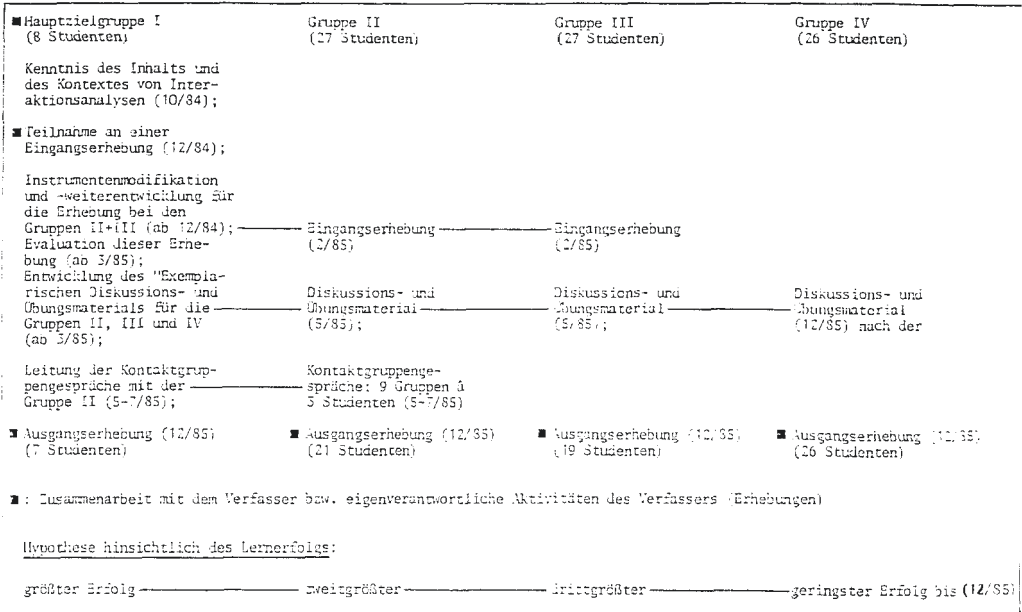


Abbildung 1: Design des Projekts "Angstbewältigung"

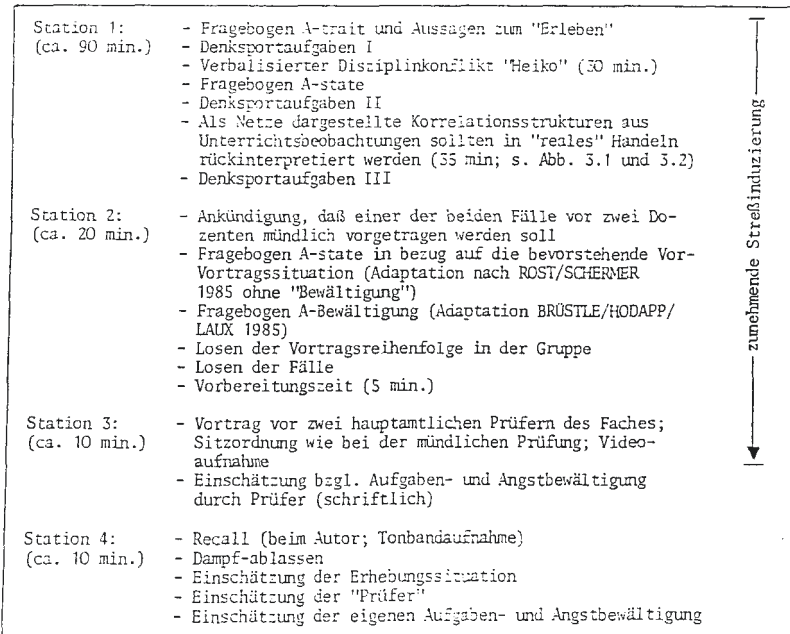


Abbildung 2: Design der Ausgangserhebung

„Unterrichtsstruktur“ bei Lehrer „3“

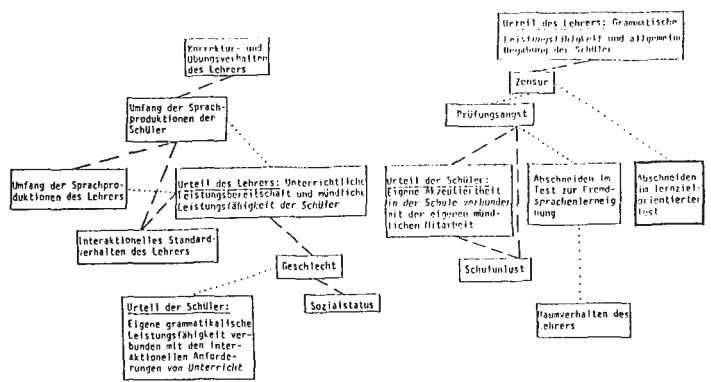


Abbildung 3.1.1: Unterrichtsstrukturen bei Lehrer "3"
(Quelle: WIENOLD/ACHTENHAGEN et al. 1985, Bd. 2, S. 318)

„Unterrichtsstruktur“ bei Lehrer "8"

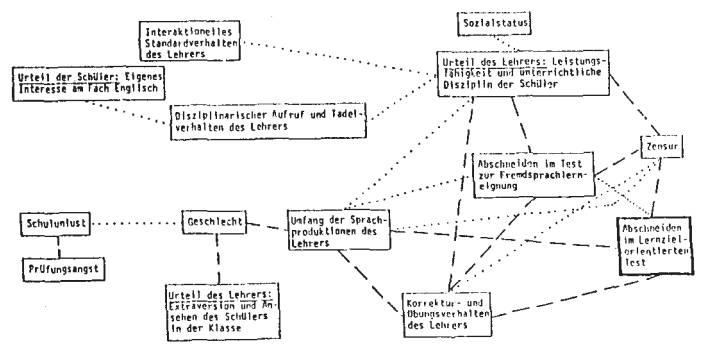


Abbildung 3.1.2: Unterrichtsstrukturen bei Lehrer "8"
(Quelle: WIENOLD/ACHTENHAGEN et al. 1985, S. 328)

„Unterrichtsstrukturen“ – Erläuterungen

Die abgebildeten Netzstrukturen sind empirisch gewonnene Modelle von Englisch-Anfangsunterricht (5. Schuljahr) zweier Klassen (bei den Lehrern „3“ und „8“).

Diese Darstellungen spiegeln Korrelationsbeziehungen wider: Die gestrichelten Zusammenhänge (— — —) sind stark, die gepunkteten (· · ·) sind schwächer ausgeprägt. Nicht-signifikante Zusammenhänge wurden nicht eingezeichnet, d.h.: nicht miteinander verbundene Kästchen (Variablen) oder Variablen-Blöcke haben – grob gesagt – nichts miteinander zu tun!

Inhaltlich beziehen sich die Variablen zum einen auf den Unterrichtsverlauf, so der „Umfang der Sprachproduktionen“ von Schülern und Lehrern oder das „Übungs- und Korrekturverhalten“ der Lehrer; zum anderen werden aber auch Produktvariablen einbezogen, wie z. B. im Leistungsbereich „Abschneiden im Test ...“ und „Zensur“ oder Urteile von Lehrern und Schülern, Ergebnisse zur Emotionalität und biographische Daten.

Ziel der Untersuchung war es herauszufinden, welche objektiven Informationen, die während der systematischen Unterrichtsbeobachtungen gewonnen werden konnten, einen Beitrag zur Erklärung des Abschneidens der Schüler in einem lernzielorientierten Test leisten konnten. Dieser Test war inhaltlich genau auf den beobachteten Unterricht bezogen und wurde nach Abschluss der Beobachtungen durchgeführt.

Prinzipiell konnte eine für beide Klassen identische Liste als wichtig angesehener Variablen in allen Kombinationsmöglichkeiten Eingang in die entsprechende Netzdarstellung finden. Die tatsächlich eingetretene Konstellation der aufgetzeichneten Variablen mit ihren Verknüpfungen ist inhaltlich bedeutend und für jeden Lehrer interpretierbar.

„Unterrichtsstrukturen“ – Aufgaben (35 Min.)

Es geht hier darum, die herausgearbeiteten (modellierten) Unterrichtsstrukturen gedanklich wieder in (plausible) konkrete Unterrichtshandlungen zurückzübersetzen:

- (15–20 Min.) 1. Versuche, die Verknüpfung des jeweiligen Unterrichts nachzuvollziehen. Beginne bei der Variablen „Abschneiden im lernzielorientierten Test“ und skizziere in Stichworten, wodurch sich im realen Unterricht – didaktische (methodische) und/oder – interaktionelle (zwischen Lehrern und Schülern) und/oder – individuelle Schwierigkeiten hinsichtlich der zu erbringenden Leistungen ergeben könnten. Begründe Deine Vermutungen!
- (5–10 Min.) 2. Versuche zu beurteilen, für welche der beiden Klassen die Wahrscheinlichkeit eines Gleichbleibens oder gar einer Zunahme anfangs bestehender Leistungsunterschiede zwischen den Schülern größer ist. Begründe Dein Urteil!
- (10 Min.) 3. Welche Empfehlungen sollte man Deiner Meinung nach den Lehrern zur Überwindung der von Dir benannten Schwierigkeiten bzw. zur Minderung unerwünschter Effekte geben? Begründe Deine Empfehlungen!

Abbildung 3.2: Unterrichtsstrukturen und Erläuterungen

7 Objektive Bewertung der geplanten Handlungen

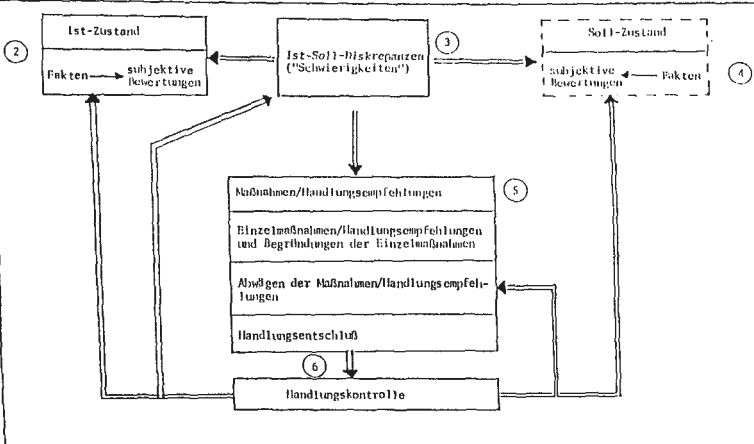


Abbildung 4: Analytischer Idealtypus (AIT)

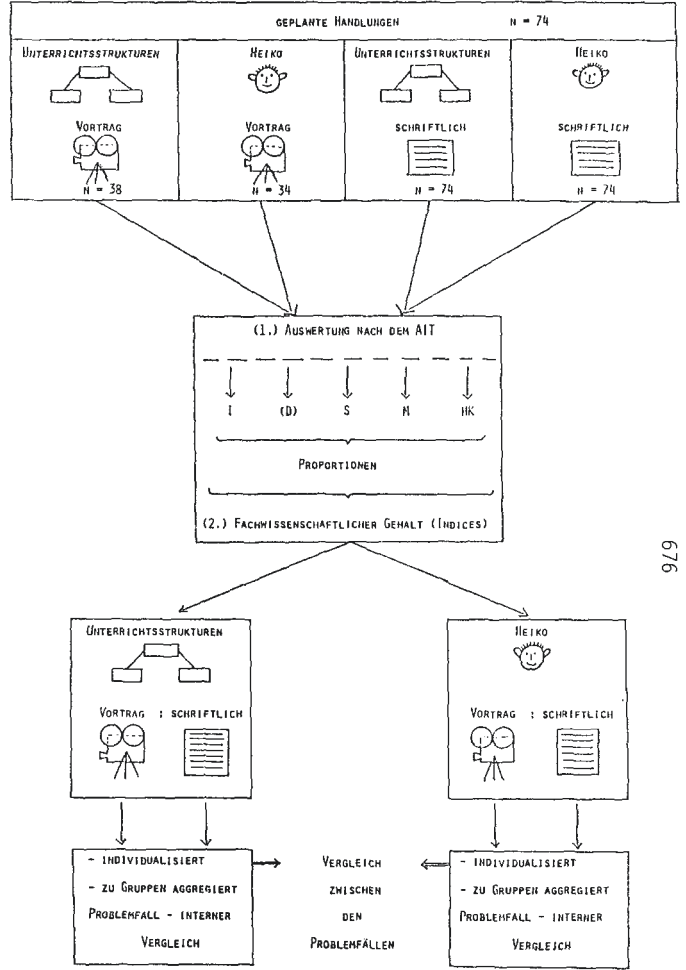


Abbildung 5: Auswertungsgang (Oberblick)

LITERATURVERZEICHNIS

- ACHTENHAGEN, Frank; JOHN, Ernst G.; LÜDECKE, Sigrid; PREISS, Peter; SEEMANN, Heiko; SEMBILL, Detlef; TRAMM, Tade: Lernen, Denken, Handeln in komplexen ökonomischen Situationen - unter Nutzung neuer Technologien in der kaufmännischen Berufsausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (84) 1988, S. 3-17
- ACHTENHAGEN, Frank; LÜDECKE, Sigrid; SEMBILL, Detlef: Zur Rolle und Bedeutung "emotionaler Befindlichkeit" für das Lernen, Denken, Handeln in komplexen ökonomischen Situationen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (84) 1988, S. 51-69
- AEBLI, Hans: Denken: Das Ordnen des Tuns (Band 1: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie), (Klett-Cotta) Stuttgart 1980.
- ANDERSON, John R.: Acquisition of Cognitive Skill. In: Psychological Review (89) 1982, 4, S. 369-406
- ANDERSON, John R.: The Architecture of Cognition. (Harvard University Press) Cambridge, Mass. 1983
- ANDERSON, John R.: Cognitive psychology and its implications, 2. Aufl., (Freeman) New York 1985
- ANDERSON, John R.: Skill Acquisition: Compilation of Weak-Method Problem Solutions. In: Psychological Review (94) 1987, 2, S. 192-210.
- ANDERSON, John R.: Kognitive Psychologie. Eine Einführung. (Spektrum der Wissenschaft) Heidelberg 1988.
- BECKER, Dietrich/OLDENBÜRGER, Hartmut-Alfons/PIEHL, Jochen: Motivation und Emotion. In: LÜER, Gerd (Hrsg.): Allgemeine Experimentelle Psychologie, (Fischer) Stuttgart 1987, S. 431-470
- BOHNSACK, Fritz: Strukturen einer "guten" Schule heute. In: ERMERT, K. (Hrsg.): "Gute Schule" - was ist das? Loccumer Protokolle 17/1986, Loccum 1987a, S. 51-113
- BOHNSACK, Fritz: Werte- und Verhaltenswandel in Gesellschaft und Jugend und seine Bedeutung für die Schule - eine Auswertung empirischer Forschungsergebnisse, unveröffentlichtes Vortragsmanuskript vom 4. Workshop Qualität von Schule (HIBS), 1987b
- BRÜSTLE, Gunnar/HODAPP, Volker/LAUX, Lothar: Ängstlichkeitstests als Prädiktoren von Angst und Angstbewältigung in einer Redesituation. In: KROHNE, Heinz W. (Hrsg.): Angstbewältigung in Leistungssituationen. (VCH) Weinheim 1985, 78-93
- GENTNER, Dedre/STEVENS, Albert L. (Eds.): Mental Models. (Erlbaum) Hillsdale, New Jersey, London 1983
- GOFFMAN, Erving: Stigma. (Über die Techniken der Bewältigung beschädigter Identität.) (Suhrkamp) Frankfurt a.M. 1970
- GROEBEN, Norbert: Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie. (Francke) Tübingen 1986.
- HAUSSEER, Karl: Identitätsentwicklung. (Harper & Row) New York 1983
- HÖHN, Reinhard: Die innere Kündigung im Unternehmen - Ursachen, Folgen, Gegenmaßnahmen. (wvt) Bad Harzburg 1986.
- HOFER, Manfred: Sozialpsychologie erzieherischen Handelns, (Hogrefe) Göttingen, Toronto, Zürich 1986
- JOHNSON-LAIRD, Philipp N.: Mental Models. (Harvard University Press) Cambridge, Mass., 1983
- KRAPPMANN, Lothar: Soziologische Dimensionen der Identität, (Klett) Stuttgart 1969
- LAZARUS, Richard S.: On the Primary of Cognition. In: American Psychologist (39) 1984, S. 124-129

- MEAD, Margaret: Geist, Identität und Gesellschaft. (Suhrkamp) Frankfurt a.M. 1963
- NEUMANN, Gerd/STIEHL, Hans: Unterricht als kommunikatives Handeln, (Schroedel) Hannover 1976
- PRENZEL, Manfred/KRAPP, Andreas/SCHIEFELE, Hans: Grundzüge einer pädagogischen Interessentheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik, (32) 1986, S. 163-173
- PROBST, Gilbert J.B.: Der Organisator im selbstorganisierenden System. Aufgaben, Stellung und Fähigkeiten. In: Zeitschrift für Führung und Organisation, (55) 1986, S. 395-399
- REETZ, Lothar: Wirtschaftsdidaktik. Eine Einführung in Theorie und Praxis wirtschaftsberuflicher Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung, (Klinkhardt) Bad Heilbrunn/Obb. 1984
- ROST, Detlef H./SCHERMER, Franz J.: Auf dem Weg zu einer differentiellen Diagnostik der Leistungsangst. Berichte aus dem Fachbereich Psychologie der Philipps-Universität, Marburg/Lahn 1985
- SALOMON, Gavriel: Beyond Skill and Knowledge: The Role of Mindfulness in Learning and Transfer. Invited address presented at the Second European Conference For Research on Learning and Instruction, Tübingen 1987
- SCHANK, Roger C.: Dynamic memory: A theory of reminding and learning in computers and people, (Cambridge University Press) Cambridge 1982
- SCHANK, Roger C./ABELSON, Robert P.: Scripts, Plans, Goals, and Understanding, (Erlbaum) Hillsdale, New Jersey 1977a
- SCHANK, Roger C./ABELSON, Robert P.: Scripts, plans and knowledge. In: JOHNSON-LAIRD, P.N./WASON, P.C.: Thinking: Readings in Cognitive Science, (Cambridge University Press) Cambridge 1977b, S. 421-432
- SCHIEFELE, Ulrich: Die Bedeutung von Motivationsfaktoren für den Erwerb und die Repräsentation von Wissen. (Gelbe Reihe des Instituts für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie), München 1987
- SCHNEIDER, Klaus/SCHERER, Klaus R.: Motivation und Emotion. In: Funkkolleg Psychobiologie. Verhalten bei Mensch und Tier, Studienbegleitbrief 6, Weinheim und Basel 1987, S. 57-94
- SEMBILL, Detlef: Modellgeleitete Interaktionsanalysen im Rahmen einer forschungsorientierten Lehrerbildung - am Beispiel von Untersuchungen zum "Kaufvertrag". Berichte des Seminars für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität (Bd. 7), Diss.rer.pol. Göttingen 1984
- SEMBILL, Detlef: Projekt "Angstbewältigung": Evaluation einer forschungs- und problemlösungsorientierten Lehrerbildung. In: Unterrichtswissenschaft (10) 1986, S. 269-290
- SEMBILL, Detlef: Wirtschaftslehreunterricht: Einige Forschungsergebnisse zum Zusammenhang von Verbalurteilen und Handeln am Beispiel der Unterrichtseinheit "Kaufvertrag". In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (83) 1987a, S. 213-232
- SEMBILL, Detlef: Ergebnisse aus Langzeituntersuchungen im Unterricht. In: STEFFENS, Ulrich/BARGEL, Tino (Hrsg.): Untersuchungen zur Unterrichtsqualität. Beiträge aus dem Arbeitskreis 'Qualität von Schule' (HIBS), Bd. 3, 1987b
- SPIES, Kordelia/HESSE, Friedrich W.: Interaktion von Emotion und Kognition. In: Psychologische Rundschau (37) 1986, S. 75-90
- TRAMM, Tade: Übungsfirma als Lernumwelt. Konzeption und erste Ergebnisse eines Forschungsprojekts zur Analyse des Lernpotentials schulischer Übungsfirmen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 5, 1984, S. 60-74

- ULICH, Dieter: Das Gefühl, (Urban & Schwarzenberg) München, Wien, Baltimore 1982
- VOLK, Hartmut: Miteinander mehr erreichen: Gefühl - der unterschätzte Produktionsfaktor. In: Zeitschrift für Führung und Organisation (54) 1985, S. 80
- VOLK, Hartmut: Lernziel Sozialkompetenz. Das neue Bild vom Vorgesetzten. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. (3) 1988, S. 222-229.
- WEINERT, Ansfried B.: Mensch und Organisation. Karriereentwicklung und Selbstfindung als vernachlässigte Perspektiven des Menschen in einer sich rasch verändernden Arbeitswelt. In: Zeitschrift für Führung und Organisation (54) 1985a, Teil I: S. 233-239; 1985b, Teil 2: S. 473-478
- WIENOLD, Götz/ACHTENHAGEN, Frank/BUER, Jürgen van/OLDENBÜRGER, Hartmut-A./ RÖSNER, Hannelore./SCHLÜROFF, Michael: Lehrerverhalten und Lernmaterial in institutionalisierten Lehr-Lernprozessen - Am Beispiel des Englischanfangsunterrichts. Berichte des Seminars für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität, 3 Bände (Bd. 9-1, 9-2, 9-3), Göttingen 1985
- ZAJONC, R.B.: On the Primacy of Affect. In: American Psychologist (39) 1984, S. 117-123