

Transfert de compétences entre fonctionnalité et sentiments

JOACHIM LUDWIG

Assiste-t-on, chez les formateurs·trices, à un transfert de compétences vers une plus grande prise en compte des sentiments des participant·e·s aux cours? Le projet «sinnbild» tente de répondre à cette question. Dans le cadre d'une enquête qualitative, des formateurs·trices ont été interrogés. Ils ont ensuite été invités à répondre à une enquête en ligne effectuée dans toute l'Allemagne. Sept pratiques didactiques pour le travail relationnel et le travail de transmission des contenus ont été reconstituées. Concernant ces pratiques, les sentiments des participant·e·s sont abordés de différentes manières par les formateurs·trices. Pour résumer, on peut constater qu'à la différence de la réflexion scientifique, les sentiments et le ressenti jouent un grand rôle pour l'éducation des adultes.

FSEA (Éd.): Éducation
 Permanente 2021-2,
 Revue suisse pour la
 formation continue,
 www.ep-web.ch/f



Étant donné que l'éducation des adultes ne faisait pas partie intégrante du système éducatif de la République fédérale dans les années 1960, Hans Tietgens fit un plaidoyer en faveur des connaissances spécialisées dans sa publication «Lernen mit Erwachsenen» (1967), dans laquelle il s'efforça de démontrer les bénéfices systématiques et notamment la fonction sociale de l'éducation des adultes. L'éducation était alors assimilée à la capacité fonctionnelle d'agir. Tobias Brocher (1967) publia au même moment son livre «Gruppendynamik und Erwachsenenbildung» qui fut de loin le «best-seller» de la littérature consacrée à l'éducation des adultes (Doerry 1981: 17). Il aborda pour la première fois le caractère socio-émotionnel de l'apprenant et de la relation enseignement-apprentissage. Le lien entre références objectives et références sociales était au centre de la réflexion. L'accent fut mis sur les expériences d'apprentissage antérieures des participant-e-s et des formateurs-trices ainsi que sur les processus affectifs de dynamique de groupe qui entraînent des tensions latentes et limitent la relation enseignement-apprentissage. Cette approche centrée sur le caractère socio-émotionnel de la relation enseignement-apprentissage entraîna un premier transfert des connaissances spécialisées vers l'aspect socio-émotionnel de l'enseignement. Il est aujourd'hui difficile d'estimer quelles conséquences ces discours ont eu autrefois sur les compétences concrètes des formateurs-trices. Des études sur le comportement des formateurs-trices révèlent que, parmi ces derniers, ceux qui possédaient de nombreuses années d'expérience dans la formation continue montraient «peu d'empathie pour les problèmes des apprenants et peu de reconnaissance pour leurs prestations» (Bräutigam 1984: 44). Les connaissances spécialisées et les sentiments furent longtemps en concurrence. Cet article présente et étudie de manière empirique la thèse selon laquelle un transfert de compétences a eu lieu depuis: les connaissances spécialisées et la fonctionnalité ont été remplacées par les sentiments. Dans ce cadre, il existe une sensibilité pour les sentiments et un ressenti de la part des participant-e-s, sans que les connaissances spécialisées soient pour autant reléguées à un rang inférieur. Les sentiments sont davantage considérés comme un facteur autonome qui promet la réussite de l'apprentissage seulement s'il est associé aux connaissances spécialisées. L'exigence actuelle, par exemple, montre clairement que l'apprentissage numérique requiert davantage de relations, de sentiments et une certaine atmosphère. Il en est de même dans les offres de formation sur le développement durable: elles ne doivent pas conduire uniquement à l'acquisition de connaissances, mais aussi à une capacité d'agir de manière responsable. La volonté d'acquiescer cette capacité d'agir dépend, elle, des sentiments.

Avec le projet «sinnbild», les formateurs ont été interrogés sur la manière dont ils gèrent les sentiments et le ressenti des participant-e-s. À cet effet, des entretiens ont d'abord été menés et évalués du point de vue qualitatif. Une enquête écrite a ensuite été réalisée dans toute l'Allemagne et a fait l'objet d'une évaluation quantitative. Les résultats de l'étude quantitative sont présentés ci-après. L'état de la recherche et

l'approche théorique sont d'abord exposés. Cet article se penche ensuite sur la conception de l'étude et la présentation des résultats.

État de la recherche et approche théorique

L'état de la recherche sur l'éducation et les émotions dans l'éducation des adultes est plutôt limité. Arnold (2005), Gieseke (2007) et Holzapfel (2004) ont fourni d'importants travaux catégoriels (cf. Ludwig 2020: 329 ss). Ces travaux sont empreints d'une note psychologique émotionnelle et présentent la liaison réciproque entre émotion et cognition. Ils critiquent les unilatéralités et notamment l'idée que les sentiments sont irrationnels (Gieseke 2007: 18) et attirent l'attention sur le fait que les études empiriques font défaut dans l'éducation des adultes. Huber/Krause (2018) ont publié un recueil exhaustif sur le thème de l'éducation et des émotions. Cet ouvrage montre que les termes d'émotion et de sentiment sont indissociables et représentent différentes approches théoriques. Les émotions sont considérées comme des dispositions individuelles et des facteurs déterminants du processus d'apprentissage (Hascher/Brandenberger 2018: 289). Le terme «sentiment», en revanche, se réfère à des perceptions sensorielles et se rapporte au discours sur l'esthétique et l'éducation.

Dans le projet «sinnbild», les catégories «sentiment et ressenti» sont utilisées pour éviter la polarisation de l'émotion et de la cognition et pour établir le lien avec la notion d'éducation introduite par Schiller. Ce dernier conçoit l'éducation comme un ensemble composé à parts égales de sensualité et de raison. Chaque action humaine est basée sur la sensualité. La rationalité des termes à elle seule ne suffit pas pour l'action, car le sentiment vivant est nécessaire à sa réalisation (Schiller d'après Friedauer 2018: 60). L'homme éduqué se caractérise donc par une éducation attachant une importance équivalente à la sensualité et à la raison. Chez Schiller, cette interaction est régulée par l'esthétique et la sensibilité (ibid. 64). Des impressions sensorielles (le sentiment), mais aussi l'entendement sont nécessaires pour que naisse un ressenti. Celui-ci est créé par la prise de conscience d'une impulsion sensorielle et est donc un acte réflexif. Friedauer le montre en prenant l'exemple d'un glaçon: il a la propriété d'être froid quand nous le touchons. En revanche, en tant que sujet, nous ressentons l'effet qu'il produit sur nous comme froid ou plus froid qu'une boule de neige. Dans ce cas, ce n'est plus le glaçon qui est l'objet thématique, mais notre propre perception du froid (ibid. 66). Autre exemple: une ambiance de cours perçue comme sensorielle est comparée à une autre. Cette comparaison n'est plus une perception sensorielle mais une perception esthétique basée sur notre sensibilité. L'homme a besoin de la raison et du sentiment pour prendre conscience de soi dans le ressenti. La sensibilité peut être étendue en acquérant des connaissances sur le parcours de vie des participant-e-s (Lehmann 2016). Le ressenti est axé sur la connaissance de soi et est doté d'une connotation cognitive. Il est un mode de réflexion. Le sentiment,

en revanche, exclut la réflexion de la perception (Friedauer: 67). Selon Schiller, l'éducation a pour mission de ne pas ignorer les sentiments, mais de les transférer dans le mode esthétique d'un ressenti à travers l'acte de réflexion. Les processus d'éducation et d'apprentissage dépendent pour ainsi dire de sentiments et sont tributaires de ces derniers. C'est sur la base de cette compréhension théorique que les formateurs·trices ont été interrogés pour savoir de quelle façon ils permettent ou favorisent les sentiments et le ressenti des participant·e·s (pour en savoir plus sur le rapport de la perception esthétique, la sensibilité, l'enseignement et l'apprentissage, cf. Ludwig 2021).

Conception de l'étude

Les formateurs·trices et leur réflexion didactique sur le rôle des sentiments et du ressenti dans le rapport enseignement-apprentissage sont au cœur du projet «sinnbild». L'étude se penche sur la manière dont les formateurs·trices intègrent les sentiments et le ressenti des participant·e·s dans leur réflexion et leur planification didactiques, quels objectifs ils poursuivent, comment ils justifient leurs actions et quelles attentes ou quels effets ils y associent. L'objet de l'étude n'est pas la gestion *observable* des sentiments par les formateurs·trices pendant le cours. L'enquête saisit uniquement la manière dont *les formateurs·trices perçoivent* leur interaction avec les participant·e·s et quel rôle les sentiments et le ressenti jouent dans cette interaction. Ces interactions sont perçues comme des pratiques, c'est-à-dire comme des modèles de déroulement des actions.

Le projet «sinnbild» comprend une étude qualitative et une étude quantitative.¹ Le but de l'étude qualitative était de reconstituer les pratiques didactiques appliquées par les formateurs·trices pendant le cours. Le rôle des sentiments et du ressenti dans la réflexion didactique des formateurs·trices devait faire l'objet d'une réflexion différenciée en fonction des différentes pratiques didactiques et ne pas se référer à l'action didactique en général. De plus, l'étude qualitative se concentrait sur les modes de gestion des sentiments et du ressenti utilisés par les formateurs·trices. Pour cela, 56 entretiens téléphoniques ont été effectués. Ils ont principalement été évalués au moyen de la méthode documentaire. Sept pratiques faisant partie de la didactique des formateurs·trices ont été reconstituées. Celles-ci peuvent être classées en deux catégories (avec des recouvrements): travail relationnel et travail de transmission des contenus. Le travail relationnel englobe trois pratiques. Le travail relatif au contenu de l'objet d'apprentissage comprend quant à lui quatre pratiques (cf. Ludwig 2020: 335 ss).

1^{er} cluster: travail relationnel

Pratique 1.1: établissement d'une relation

Pratique 1.2: création d'une atmosphère dans la salle de cours en adéquation avec l'objet d'apprentissage

Pratique 1.3: initiation participative à l'objet/à la planification de cours

1 Le projet «sinnbild» a été réalisé avec les propres moyens de la chaire de l'éducation des adultes à l'Université de Postdam. Nous remercions particulièrement les assistants étudiants Christien Radecki et Jasper Withloh pour leur engagement exceptionnel.

2^e cluster: travail de transmission des contenus

Pratique 2.1: introduction au thème/à l'objet d'apprentissage

Pratique 2.2: comparaison des nouvelles connaissances avec les anciennes et mise en place d'une réflexion

Pratique 2.3: création de possibilités de prises de position

Pratique 2.4: transfert dans la pratique

Les résultats de l'étude qualitative ont formé une base essentielle pour concevoir le questionnaire de l'enquête écrite effectuée en ligne. Les pratiques abordées par les formateurs·trices dans les entretiens, y compris leurs objectifs, leurs méthodes et leurs justifications, ont servi de base pour formuler les questions et les réponses possibles. Les formateurs·trices ne pouvaient choisir qu'une seule réponse. Étant donné que les réponses possibles présentaient des recouvrements, les formateurs·trices ont dû établir des priorités entre la fonctionnalité et le sentiment pour éviter de répondre par «soit – soit».

Le questionnaire a été envoyé à des établissements de formation générale et de formation en entreprise de toute l'Allemagne. Il a été demandé aux établissements de les transmettre aux formateurs·trices. Quelque 322 des 387 questionnaires retournés ont pu être exploités pour l'évaluation. Les cours présentent diverses caractéristiques structurales: structure temporelle, taille, départements, types d'établissements, formation continue générale ou d'entreprise, temps de travail ou temps libre, financement par les participant·e·s, âge, certification, programme ou planification libre, degré de confidentialité des acteurs. Les caractéristiques des formateurs·trices sont également variées: genre, âge, expérience en formation continue, type d'emploi en formation continue, profession principale, diplôme, formation pédagogique, perception de soi et motifs d'exercer dans la formation continue.

Présentation des résultats

Ci-après sont présentés les résultats des trois pratiques du premier cluster «Travail relationnel» et des quatre pratiques du deuxième groupe «Travail de transmission des contenus».

1^{er} cluster: travail relationnel

Pratique 1.1: établissement d'une relation

Objectif de l'établissement d'une relation:

Environ 11 % seulement des formateurs·trices ne se sentent pas responsables des relations dans le cours et considèrent que leur tâche consiste uniquement à transmettre des contenus.

Pour la grande majorité des formateurs·trices (89%), l'instauration de bonnes relations en accordant l'attention nécessaire aux participant·e·s est une tâche importante au début et pendant le cours. Il s'avère que les formateurs·trices d'établissements publics accordent moins d'importance

au travail relationnel que ceux exerçant dans des établissements ecclésiastiques, des fondations ou à l'Université populaire.

Les 89 % des formateurs-trices qui considèrent l'instauration de relations comme une tâche importante se répartissent comme suit : 77 % des formateurs-trices souhaitent savoir au cours de la phase de présentation quels thèmes de la formation intéressent les participant-e-s. Il s'agit ici de l'intérêt porté au contenu. 12 % des formateurs-trices s'intéressent principalement au ressenti des participant-e-s. Ils veulent connaître leurs attentes et leurs peurs. Si des relations de confiance sont instaurées, les participant-e-s pourront se sentir sûrs lors de leurs réflexions pendant le cours.

Méthodes appliquées pour établir une relation :

Les méthodes d'établissement d'une relation présentent une relation polaire entre les formateurs-trices qui privilégient les brèves présentations et les formateurs-trices qui préfèrent des tours de présentation plus complets. Chaque variante est utilisée par environ 43 % des formateurs-trices. Les méthodes employées pour les tours de présentation élargis sont par exemple des jeux ou des sessions de questions pendant la phase de présentation et pendant les phases de feedback.

Cette polarisation dépend de la durée du cours. Pour les cours d'une journée au maximum, les formateurs-trices privilégient les brèves présentations pour consacrer suffisamment de temps à la transmission des contenus. Si les cours sont plus longs (à partir de deux jours), la méthode avec des tours de présentation plus complets est retenue.

78 % des formateurs-trices estiment que l'ambiance pendant le cours est un facteur ayant une influence sur la qualité de la relation. Il existe des différences quant à la méthode et quant à l'importance qui est attribuée à la réflexion sur la qualité de l'ambiance. Pendant le cours, 51 % des formateurs-trices interrompent la transmission des contenus pour discuter directement de la mauvaise ambiance. 27 % des formateurs-trices réservent ce sujet pour les séances de feedback. 18 % seulement des formateurs-trices se montrent très réservés à ce sujet et abordent le thème de la mauvaise ambiance que si le travail collectif s'en trouve compromis. Et 3 % seulement des formateurs-trices considèrent que de tels entretiens ne font pas partie du cours et prévoient ces réflexions en dehors des heures de cours.

Pratique 1.2: création d'une atmosphère dans la salle de cours en adéquation avec l'objet d'apprentissage

La majorité des formateurs-trices (70 %) organisent la salle de cours de sorte qu'elle favorise le contenu enseigné et en tenant compte de la sensibilité des participant-e-s.

L'aménagement de la salle par ces 70 % des formateurs-trices comporte différentes priorités :

Seulement 6 % des formateurs-trices expliquent que l'aménagement de la salle de cours est purement fonctionnel et qu'il vise à garan-

tir le parfait déroulement du cours. Pour 25 %, l'atmosphère et le sentiment de bienvenue sont essentiels. 39 % souhaitent encourager le processus d'apprentissage, tant sur le plan du contenu que du ressenti. Pour 30 % des formateurs-trices, un aménagement de la salle de cours n'est pas possible ou pas nécessaire.

Pratique 1.3: Initiation participative à l'objet/à la planification de cours

Contrairement à l'introduction à l'objet (cf. pratique 2.1), le cheminement consiste à s'interroger sur l'importance du thème par rapport au parcours de vie des participant-e-s et à planifier les contenus du cours avec ces derniers en fonction de ce qu'ils souhaitent apprendre. Les différents intérêts des formateurs-trices et des apprenants donnent lieu à une planification commune du cours qui, en cas de réussite, reprend les attentes des participant-e-s vis-à-vis des thèmes du cours.

Pour 50 % des formateurs-trices, les sentiments des participant-e-s figurent au premier plan de la planification commune du cours qui est effectuée au début du cours. Ces formateurs-trices veulent éveiller l'intérêt pour le thème et aborder les peurs et les réticences des participant-e-s.

22 % des formateurs-trices veulent parler des expériences d'apprentissage positives et négatives ainsi que des connaissances dont les participant-e-s disposent déjà.

En résumé nous retenons, pour cette pratique, que 72 % des formateurs-trices souhaitent aborder les sentiments des participant-e-s lors de la planification commune du cours.

27 % des formateurs-trices attachent une grande importance aux contenus et à la fonctionnalité: ils veulent procéder à une mise à niveau des connaissances préalables et souhaitent que les participant-e-s se familiarisent avec le thème.

11 % des formateurs-trices se considèrent comme des planificateurs flexibles qui sont guidés par les besoins des participant-e-s.

Une large majorité des formateurs-trices (81 %) se définissent comme des planificateurs organisés, mais ouverts aux changements pour répondre aux souhaits des participant-e-s.

Seulement 2 % des formateurs-trices souhaitent une planification claire et ferme. Cette planification ne prend pas en compte les intérêts thématiques divergents. Ces thèmes sont abordés à d'autres endroits (cours, contenus).

Si l'on regroupe ces trois pratiques dans la catégorie «Travail relationnel», on voit clairement que les formateurs-trices accordent une place importante aux sentiments et au ressenti des participant-e-s. L'instauration d'une relation de bonne qualité, l'aménagement de la pièce pour garantir une certaine atmosphère et la réflexion sur l'ambiance sont des tâches essentielles aux yeux de la majorité des formateurs-trices. En ce qui concerne la planification commune du cours, la majorité des formateurs-trices sont réceptifs aux souhaits, aux intérêts et aux craintes des participant-e-s.

*2^e cluster: travail de transmission des contenus**Pratique 2.1: introduction au thème/à l'objet d'apprentissage*

Les objets d'apprentissage ont toujours un côté axé sur les objectifs, qui comprend des explications et des actions, et un côté dédié aux sentiments. Il existe par exemple des objets d'apprentissage avec lesquels les participant-e-s ont déjà fait de bonnes ou de mauvaises expériences. Cela peut favoriser ou entraver la compréhension de l'objet d'apprentissage.

De tels sentiments et le ressenti jouent un rôle important pour 84 % des formateurs-trices. Ils sont considérés comme une condition préalable pour que les participant-e-s disposent d'une compréhension adéquate de l'objet et d'une capacité d'agir. D'après les formateurs-trices, les objets, par exemple les cartes artistiques ou les métaphores, visent à susciter ou à rappeler des sentiments positifs et à créer une passerelle entre les connaissances acquises et les nouvelles connaissances. 58 % souhaitent surtout stimuler l'ambiance, l'attention et le ressenti. 42 % des formateurs-trices attendent surtout des objets qu'ils présentent une plus grande clarté thématique.

Lors de l'introduction à l'objet d'apprentissage, 42 % des formateurs-trices font le lien avec les expériences de vie des participant-e-s pour permettre une référence aux sens et au ressenti. 32 % des formateurs-trices ont recours aux connaissances préalables des participant-e-s pour pouvoir représenter les nouvelles connaissances de manière plus claire. 13 % seulement vérifient les connaissances préalables des participant-e-s pour déterminer où ils peuvent commencer la transmission des savoirs.

Pratique 2.2: comparaison des connaissances nouvellement acquises avec les anciennes et mise en place d'une réflexion

D'après les formateurs-trices, les nouvelles connaissances doivent être comparées aux connaissances disponibles en vue d'être adaptées. Après leur adaptation, les nouvelles connaissances peuvent être complétées ou nuancées.

84 % des formateurs-trices encouragent les participant-e-s à exprimer leurs sentiments face au nouvel objet d'apprentissage. La présentation de différentes perspectives dans le cours joue un rôle majeur. Le savoir peut être perçu de différentes manières. 75 % des formateurs-trices travaillent avec un changement de perspective. 56 % d'entre eux justifient ce changement de perspective par le fait qu'il permet une meilleure compréhension des contenus, 44 % l'expliquent au niveau des sentiments sous forme d'une compréhension empathique de perspectives étrangères et de choix entre les possibilités de prises de position.

Sur les 25 % des formateurs-trices qui travaillent sans changement de perspective, 15 % tentent de changer les sentiments négatifs des participant-e-s en recourant à un travail de persuasion. C'est une perspective qui peut entraîner des conflits.

Pratique 2.3: création de possibilités de prises de position

En fonction de leur ressenti, les participant-e-s acceptent ou rejettent/résistent à l'objet d'apprentissage. Cette attitude peut être plus ou moins consciente.

Les formateurs-trices considèrent le rôle des prises de position comme suit:

- a) Pour 58 % des formateurs-trices, ces prises de position jouent un rôle majeur. Il est important pour eux que les participant-e-s puissent prendre position ouvertement.
- b) 27 % des formateurs-trices sont prudents et autorisent les prises de position seulement si les contenus restent au premier plan.
- c) 15 % des formateurs-trices n'autorisent aucune prise de position.

Les prises de position sont généralement source de discussions controversées. 70 % des formateurs-trices ne tolèrent pas les prises de position, mais ils sont en outre prudents face aux prises de position controversées et craignent de ne plus pouvoir contrôler la discussion. 19 % seulement des formateurs-trices sont davantage disposés à prendre des risques et permettent de telles discussions, même s'ils doivent s'écarter de leur planification initiale. 4 % des formateurs-trices évitent les prises de position controversées.

Une large majorité des formateurs-trices (85 %) citent explicitement l'ambiance comme une forme d'expression des sentiments des participant-e-s.

Pratique 2.4: transfert dans la pratique

Pour 92 % des participant-e-s, les exercices sont indispensables afin d'opérer le transfert dans la pratique. Seulement 8 % des formateurs-trices travaillent sans exercices.

54 % de ces 92 % considèrent les exercices comme une condition préalable permettant aux participant-e-s d'expérimenter et de ressentir leur capacité d'agir. 21 % des formateurs-trices veulent préparer les participant-e-s à une expérience typique des sentiments dans la pratique future. Pour 17 % des formateurs-trices, il est important de voir, à travers l'exercice, qui parmi les participant-e-s maîtrise les connaissances spécialisées.

Pour 73 % des formateurs-trices, les jeux de rôle sont une méthode adéquate pour appliquer les connaissances apprises dans la pratique. Seuls 27 % travaillent sans jeux de rôle.

La majorité des formateurs-trices expliquent que les jeux de rôle permettent de combiner les connaissances spécialisées avec le ressenti. Seuls 14 % attachent une priorité exclusive aux connaissances spécialisées.

Perspective

Le projet «sinnbild» constitue une première tentative de saisir de manière empirique la gestion didactique des sentiments et du ressenti des participant-e-s par les formateurs-trices. Il ressort de cette étude que

pour la majorité des formateurs-trices, l'action didactique prend en compte les sentiments et le ressenti des participant-e-s. Cela vaut pour les sept pratiques et les deux clusters. La thèse selon laquelle, depuis les années 1960, les sentiments et le ressenti jouent un rôle moindre dans le deuxième cluster «Travail de transmission des contenus» serait certes évidente, mais ne peut pas être confirmée. Dans la pratique, les connaissances spécialisées/la fonctionnalité a fait place aux sentiments et au ressenti. La priorité importante accordée à la pratique contraste avec la faible thématisation des sentiments sur le plan scientifique.

D'un point de vue pratique, ces premiers résultats contribuent à faire des sentiments et du ressenti des participant-e-s un sujet de la formation continue pédagogique des formateurs-trices. Si la formation est composée à parts égales de sensualité et de raison et se manifeste dans la sensibilité, alors les formateurs doivent, dans le cadre des pratiques didactiques, développer la compétence qui consiste à soutenir le développement de la sensibilité des participant-e-s.

JOACHIM LUDWIG, professeur à la retraite, Université de Potsdam.
Contact: ludwig@uni-potsdam.de ludwig@uni-potsdam.de

Bibliographie

- Arnold, Rolf (2005):** Die emotionale Konstruktion von Wirklichkeit. Beiträge zu einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler.
- Bräutigam, Gregor (1984):** Kursleiterverhalten und seine Auswirkungen auf das Lernen. (bmp: berichte-materialien-planungshilfen).Frankfurt a.M.
- Brocher, Tobias (1967):** Gruppendynamik und Erwachsenenbildung. Zum Problem der Entwicklung von Konformismus oder Autonomie in Arbeitsgruppen. Braunschweig.
- Doerry, Gerd (1981):** Soziale emotionale Bedingungsfaktoren des Lernverhaltens von Erwachsenen. In: Doerry, Gerd (Hrsg.): Bewegliche Arbeitsformen in der Erwachsenenbildung, pp. 9–62. Braunschweig.
- Friedauer, Denise (2018):** Gefühl und Empfindung. Über ihre Bedeutung für ästhetische Bildung im Kontext von Schillers Theorie. In: Huber, Matthias; Krause, Sabine (Hrsg.): Bildung und Emotion, pp. 59–74. Wiesbaden.
- Gieseke, Wiltrud (2007):** Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. Bielefeld.
- Hascher, Tina; Brandenberger, Claudia C. (2018):** Emotionen und Lernen im Unterricht. In: Huber, Matthias; Krause, Sabine (Hrsg.): Bildung und Emotion, pp. 289–312. Wiesbaden.
- Holzapfel, G. (2002):** Leib, Einbildungskraft, Bildung. Nordwestpassagen zwischen Leib, Emotion und Kognition. Bad Heilbrunn.
- Huber, Matthias; Krause, Sabine (Hrsg.) (2018):** Bildung und Emotion. Wiesbaden.
- Lehmann, Harry (2016):** Gehaltsästhetik. Paderborn.
- Ludwig, Joachim (2020):** Geht das unter die Haut? Zur Rolle der Gefühle in der Erwachsenenbildung. In: Dörner, Olaf; Iller, Carola; Schüssler, Ingeborg; von Felden, Heide; Lerch, Sebastian (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung, pp. 327–340. Opladen, Berlin, Toronto.
- Ludwig, Joachim (2021):** Wie lassen sich ästhetische Bildungsprozesse in Tanz-, Theater- und Performanceprojekten theoretisch fassen? Eine Heuristik. In: Hartmann, Anne; Kleinschmidt, Katarina; Schüler, Eliana (Hrsg.): Subjekte Kultureller Bildung, pp. 37–54. München.
- Tietgens, Hans (Hrsg.) (1967):** Lernen mit Erwachsenen. Von den Arbeitsweisen der Erwachsenenbildung. Braunschweig.