

Hermann J. Forneck

## Methodisches Handeln in der Erwachsenenbildung

**Der Text:**

Der Text ist erschienen in...

*Forneck, Hermann; Lippitz, Wilfried: Literalität und Bildung. Festschrift zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. Michael W. Schwander. Marburg: Textum Verlag 2002*

**Die Autoren:**

Prof. Dr. Hermann J. Forneck hat die Professur für Erwachsenenbildung an der Justus-Liebig-Universität Giessen inne.

**Kontakt:**

Justus-Liebig-Universität Gießen  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Abteilung für Erwachsenenbildung  
Karl-Glöckner-Str. 21B  
35394 Gießen  
<http://www.eb-giessen.de/eb>  
[daniel.wrana@erziehung.uni-giessen.de](mailto:daniel.wrana@erziehung.uni-giessen.de)

## **Methodisches Handeln in der Erwachsenenbildung**

Es ist das Ziel einer Didaktik der Erwachsenenbildung pädagogische Situationen im Sinn einer logisch konstruierten Handlungsanleitung zu gestalten und dafür eine didaktische Theorie zur Verfügung zu stellen, in der die Begriffe, Kategorien und Ableitungen zueinander in einem widerspruchsfreien Zusammenhang stehen.

Dass Situationen, in denen Subjekte interagieren in logischen Bestimmungen nicht auflösbar sind, geschweige denn planbar sind, dass jede Situation gerade dadurch, dass Subjekte miteinander interagieren jederzeit aufgelöst und die Anschlssituationen kontingent sind, wird dabei zwar oft theoretisch konzipiert, in der didaktischen Konstruktion zugleich negiert, und mit einem Gestus beantwortet, den wir hier als didaktische Dekonstruktionsaufforderung bezeichnen. Analysiert man die Ursachen dieses Gestus', dann gerät das Verhältnis von Situativität und Struktur erwachsenenbildnerischen Handelns und mit diesem ein anderes Verständnis von methodischem Handeln einerseits und Didaktik der Erwachsenenbildung andererseits in den Blick.

### **1. Didaktische (De)Konstruktion**

Die in den letzten Jahren eher vereinzelt zu konstatierenden Versuche, eine allgemeine Didaktik der Erwachsenenbildung vorzulegen, können, aus der Perspektive der Konstrukteure betrachtet, als Versuch angesehen werden, eine didaktische Theorie zur Verfügung zu stellen, in der die Begriffe, Kategorien und Ableitungen zueinander in einem widerspruchsfreien Zusammenhang stehen; dies mit dem Zweck, logisch konstruierte Handlungsanleitungen zu gestalten und somit anwendbares Professionswissen bereitzustellen. Um diese Perspektive der Handlungsanleitung qua erwachsenendidaktischer Theoriebildung geht es mir im folgenden. Dazu werde ich die grundlegende Logik der didaktischen Konstruktion an dem wohl fortgeschrittensten, weil sowohl empirisch als auch theoretisch bestbegründetsten Entwurf, den Reflexionen zur Erwachsenenendidaktik von Tietgens darstellen und die Implikationen einer

solchen Didaktik der Erwachsenenbildung skizzieren. Mir geht es dabei um die exemplarische Analyse eines den didaktischen Modellentwürfen allgemein zugrundeliegenden Problems.

## 1.1 Konstruktion

Tietgens schlägt in seinen Reflexionen zur Erwachsenenendidaktik eine Theoriekonstruktion vor, die auf einem mittleren Abstraktionsgrad (sh. Tietgens 1992, S. 98) angesiedelt ist. „Dies ist“, so Tietgens, „in der Erwachsenenbildungsliteratur relativ selten. Konkret an den Vorgängen zu schreiben oder hoch in den Ansprüchen ist eher das übliche.“ (S. 98) Gemeint ist einerseits die verbreitete Ratgeberliteratur, die zwar handlungsanleitend ist, aber keinerlei wissenschaftliche Absicherung vorweist, andererseits sind die theoretischen Entwürfe angesprochen, die entweder keinerlei Handlungskonsequenzen oder aber normative Handlungsvorschriften beinhalten. Tietgens didaktische Reflexionen, die sich durch einen breiten Bezug zum Stand der wissenschaftlichen Forschung auszeichnen, stellen, wenn man sie auf die Konstruktionslogik befragt, ein deduktives, äußerst differenziertes Verfahren zur Bestimmung didaktischen Handelns dar, was ich zumindest ansatzweise deutlich machen möchte.

Tietgens unterscheidet - nach einem Kapitel über Lernforschung - für das Planungshandeln von Erwachsenenbildnern und -bildnerinnen drei Aufgabenbereiche: Wissensvermittlung, Bewusstseinsbildung und Phantasieentfaltung.

Diesen drei Aufgabenbereichen ordnet er Prozessvarianten und diesen wiederum eine hauptsächliche Funktion zu:

Aufgabenbereiche	Prozessvarianten	hauptsächliche Funktion
Wissensvermittlung	* Unterweisung	Anleitung von Tätigkeiten
	* Unterricht	Erwerb komplexer Fähigkeiten
	* Information	Vermittlung von Erkenntnisbeständen

Fortsetzung Schaubild

Bewusstseinsbildung	* Orientierung	Vertrautmachen mit Lebenszusammenhängen
	* Diskussion	Hilfen zur Informations- und Orientierungsverarbeitung
	* Gespräch	Erfahrungsaustausch
Phantasieentfaltung	* Sensibilisierung	Verständnis für Symbolqualität der Ausdrucksformen
	* Anregung kreativen Tuns	Freisetzung individueller Gestaltungsfähigkeiten
	* Projekt	Veränderung realer Situationen

Die jeder Prozessvariante zugeordnete Funktion ist dann überführbar in ein Funktionsziel, welches die Verwertungsart des Gelernten aus der Sicht der Lernenden angibt. Diesem Funktionsziel wird ein Dispositionsziel zugeordnet, welches die Art der intendierten Befähigung beschreibt. Die Anforderungsarten gehen aus den ersten und zweiten hervor, sofern man die Beschaffenheit der Lerngegenstände mit berücksichtigt. Diese ‚Ableitung‘ führt zu folgendem Schaubild:

Funktionsziele	Dispositionsziele	Anforderungsarten
	* motiviert werden	
Anleitung von Tätigkeiten	* Informationen aufnehmen	Lerngegenstand hierarchisch strukturiert – versus - unabhängig voneinander teilbar
Erwerb komplexer Fähigkeiten	* sich orientieren und auswählen können	
Vermittlung von Erkenntnisbeständen	* Informationen und Probleme verarbeiten können	
Vertrautmachen mit Lebenszusammenhängen	* Beziehungen analysieren und herstellen	
Hilfen zur Informations- und Orientierungsverarbeitung	* Gelerntes selbständig übertragen	

Fortsetzung Schaubild

Erfahrungsaustausch	* sich kommunikativ sensibilisieren	Lerngegenstand komplex strukturiert - versus - additiv reduzierbar
Verständnis für Symbolqualität der Ausdrucksformen	* sich selbst erfahren	
Freisetzung individueller Gestaltungsfähigkeiten	* Interessen erkennen, verstehen, vertreten	
Veränderung realer Situationen	* Fähigkeiten und Fertigkeiten habitualisieren	Lerngegenstand sprachabhängig - versus - gegenständlich fassbar
	* ein zweckfreies Fähigkeitenpotential entwickeln	

Das Ziel dieser Bemühungen ist evident: Es soll ein rationales Ableitungsverfahren etabliert werden, welches bis in die Bestimmung microdidaktischen Handelns reicht. Die theoretischen, d.h. kategorialen Anstrengungen, die Tietgens unternimmt, sollen professionelles Handeln anleiten, es aus der Beliebigkeit, also der Kontingenz befreien. Es entsteht so ein zweidimensionales Tableau, welches wir aus der Analyse des ‚klassischen Denkens‘ Foucaults kennen. In dieser Ordnung der didaktischen ‚Dinge‘ liegt ihre Funktion: In ihr sind Regeln implementiert, die singuläre Praxis aktualisieren können sollen. Didaktik ist so eine Wiedergabe der Ordnung pädagogischer Dinge, die aber keine simultane Betrachtung und Analyse von Situationen, Interaktionen und deren tieferliegendem Zusammenhang ermöglicht. Da auf einem solchen Tableau Situativität und Interaktivität nicht abbildbar und damit ausgeschlossen sind, durchzieht den didaktischen Diskurs immer die Frage nach der Bedeutsamkeit für die Praxis. Das didaktische Tableau ermöglicht in der Moderne keine Möglichkeit Wörter und Repräsentiertes zu überbrücken, weshalb Tietgens auch eine ‚moderne‘ Leseanleitung des Tableaus voranstellt.

## 1.2 Didaktische ‚Dekonstruktionsaufforderung‘

Es ist nicht ganz unbedeutend, dass die im folgenden dargestellten Überlegungen Tietgens' nicht, wie hier nach, sondern vor dem oben dargestellten ‚Ableitungs‘-zusammenhang, zu finden sind. Tietgens führt dort in einer eher essayistischen Form aus, dass diese Kategorien erst dann aussagekräftig werden, wenn die Handlungssituationen, auf die sie sich beziehen, herausgestellt werden. (S. 105) Mehr noch: „Es liegt gerade in der Eigenart und in den Chancen der Erwachsenenbildung, dass sie unerwartete Merkmalsverbindungen herstellen kann.“ (S. 100) Tietgens will „ein Oszillieren zwischen Fällen und wechselnden Bezugsmustern anregen.“ (S. 98)

Man muss sich der Implikationen dieses eher nebenbei geschriebenen Satzes vergewissern, um dessen Tragweite zu ermessen: Offenbar haben alle - auf diese Ausführungen folgenden - Systematisierungsanstrengungen Tietgens nur den Sinn eines Korrektivs. Ja es ist sogar verlangt, im konkreten professionellen Handeln diese errichtete Systematik zu negieren, denn „es würde die Realität und die weiteren Möglichkeiten verfehlen, wenn eine zwingende Zuordnung vorgenommen würde.“ (S. 100) Aber das Programm einer Didaktik des Erwachsenenlernens, das Tietgens zu realisieren sucht, war doch der Versuch einer Systematisierung der didaktischen Felder und Dimensionen zum Zweck der Anleitung microdidaktischen Handelns qua kategorialer Ableitung. Und gerade dieser Ableitungszusammenhang sollte doch allererst den Verwendungshorizont zur erwachsenenbildnerischen Praxis hin eröffnen und legitimieren, eine Didaktik der Erwachsenenbildung als Stichwortgeberin (Bollenbeck 1994) der erwachsenenpädagogischen Praxis etablieren.<sup>1</sup>

Was Tietgens nun aufgrund der Realität der Erwachsenenbildung fordert, ist eine ‚Dekonstruktion‘ der zuvor entwickelten Systematik durch die professionell Handelnden, womit der eigentliche Zweck des Unternehmens hinfällig wird. Das errichtete didaktische Tableau zerrinnt nicht nur unter einem analyti-

---

<sup>1</sup> Die in den letzten Jahren eher vereinzelt zu konstatierenden Versuche, eine allgemeine Didaktik der Erwachsenenbildung vorzulegen, können auch als innerdisziplinäre Reflexe des Bemühens angesehen werden, mit Hilfe eines - je nach Autor - mehr oder weniger breit angelegten allgemeindidaktischen Theorieentwurfs eine Einheit der Disziplin zu konstruieren - als Reflexe also auf ein sich zunehmend heterogener, bzw. heteronomeres ausnehmendes Feld, das als Erwachsenenbildung und/oder Weiterbildung bezeichnet wird.

schen modernen Blick, sondern es soll auch praktisch negiert werden. Ähnliche Aufforderungen finden sich auch in der Allgemeinen Didaktik der Erwachsenenbildung von Nezel. Seine Lernfeldkonstruktion ist in ‚ständigem Wandel begriffen‘ (Nezel 1992, S. 256) bzw. bei jeder Entscheidung treten sog. Entscheidungsprobleme auf, die darauf hinweisen, dass die als ‚Landkarte‘ bezeichnete allgemeine didaktische Strukturierung des Lernfeldes gerade auch anders vorgenommen werden kann und muss. Solche Verflüssigungsaufforderungen, die mit didaktischen Entwürfen, bzw. Systematisierungsversuchen einhergehen, finden wir durchgängig. Sie verweisen auf die Verfasstheit des Gegenstandes, der sich jeder Kategorisierung zu entziehen scheint, die erwachsenenbildnerische Situation. Das Problem, dass dadurch das Verhältnis von Wissenschaft, professionellem Handeln und situativem Handeln unbestimmt bleibt, soll hier nur angemerkt, später wieder aufgegriffen werden. Zunächst soll es um jenen Verflüssiger der didaktischen Konstruktion, die Situation gehen. Erst auf der Grundlage eines angemessenen Situationsbegriffs gewinnen wir einen sozialwissenschaftlich gehaltvollen Methoden- und Didaktikbegriff.

## **2. Situationsbegriff**

Von dem Situationsbegriff auszugehen, um den Anfang erwachsenenbildnerischer Veranstaltungen analysieren und gestalten zu können, wie dies hier geschehen soll, thematisiert den elementaren Sachverhalt, dass alles menschliche Verhalten, folglich auch das erwachsenenbildnerische Geschehen, in Situationen stattfindet. Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen zum methodischen Handeln ist also der Situationsbegriff was seinen Grund hat: „Der >Ort< (topos), den eine für Weiterbildung relevante Analyse aufschlüsseln soll, muß konkret in des Wortes ursprünglicher Bedeutung sein: zusammengewachsen aus allen die Weiterbildung bestimmenden Daten, Elementen, Faktoren, Bedingungen.“ (Mader 1975, S. 17) Nun geht es, wenn man methodisch Handeln will - und dies ist gleichbedeutend mit dem bewussten und professionellen Handeln - um die Rekonstruktion und Antizipation erwachsenenpädagogischer Situationen.

Von Situationen als einer zentralen didaktischen Kategorie auszugehen, ist deshalb in bestimmter Weise vorgegeben, weil unser zugrundegelegtes Sub-

jektverständnis des erwachsenen Teilnehmers von Weiterbildungsveranstaltungen einen Menschen unterstellt, der mit seinem Lern- bzw. Bildungsverhalten in Veranstaltungen nicht ein durch lokalisierbare Determinanten erfassbares Objekt, sondern ein intentionales, reflexives Subjekt ist. Somit ist „jede konkrete Handlung“, folglich auch die Handlung der Teilnehmer in erwachsenenpädagogischen Veranstaltungen, als die „Lösung einer Situation“ zu verstehen. (Thomas 1965, S. 84) Menschliches Handeln als stets situationsgebunden zu begreifen, impliziert nun nicht, dass die inhaltlichen Orientierungen des Handelns diesem situativen Zusammenhang verhaftet bleiben. Der Mensch ist nämlich in der Lage, sich „von dieser Situationsgebundenheit auch distanzieren“ zu können, „er kann den Horizont der Situationen öffnen und überschreiten, die Situation objektivieren und analysieren. Jedoch ist das immer nur die Möglichkeit der Handlungsorientierung, nie der Handlung selbst. Denn diese kann trotz ihrer oft den Horizont der jeweiligen Situation übergreifenden Intentionalität sich konkret nur in ihr vollziehen; die Situation ist das Feld der menschlichen Praxis.“ (Dreitzel 1972, S. 127) Die Situation enthält also immer Elemente, die über sie hinausweisen, was unter erwachsenenbildnerischer Perspektive, die ja intentional auf die Transzendierung des Gegebenen gerichtet ist, von entscheidender Bedeutung ist.

Bei der Bestimmung des Situationsbegriffs, um den es hier zunächst geht, rekurrieren wir auf Vorschläge von Bahrtdt und Dreitzel zu einem sozialwissenschaftlich brauchbaren Situationsbegriff. Danach lässt sich eine soziale Situation interpretieren als der „raum-zeitlich strukturierte und von einem Horizont von Mitgegebenheiten begrenzte Komplex von objektiven Bestimmungen eines sozialen Beziehungsgefüges.“ (Dreitzel 1972, S. 128) Zum anderen wird diese Objektivität der ‚Bestimmungen‘, ihre überindividuelle Faktizität und Historizität, stets auch durch das erkennende und agierende Verhalten der Subjekte mitkonstituiert (sh. Ulich 1976, S. 180):

„Die Situation, in der sich ein Subjekt befindet, ist eine konkrete Einheit, die nicht ohne entstellende Abstraktion in subjektive und objektive Bestandteile zerlegt werden kann ... Die objektivierten Gegebenheiten einer Situation sind nicht beschreibbar ohne Vergegenwärtigung des Verhaltens, das sich auf sie richtet und damit nicht nur sie in ihrer Objektivität, sondern auch die Situation im ganzen mitkonstituiert.“ (Bahrtdt 1958, S. 50) Von Situation kann also erst dann gesprochen werden, wenn die Individuen Interaktionen verwirklichen.

Andererseits können diese Interaktionen und damit die dadurch konstituierte Situation nur erfasst werden, wenn die vorausgegangenen subjektiven Handlungsstrategien mit in die rekonstruktive Analyse der Situation einfließen.

Auf die erwachsenenbildnerische Situation - also auch auf die Anfangssituation übertragen heißt dies nun, dass diese nur angemessen erfasst werden kann, wenn wir die Einheit von objektiven Konstitutionsbedingungen und subjektiven Bewusstseinsleistungen, die handlungsrelevant sind, erfassen. Die der Erwachsenenbildung und die der Lebenswelt der Teilnehmer vorgelagerte kulturelle, gesellschaftliche und institutionelle Realität ist also nicht abgelöst von den Interaktionen der beteiligten Individuen. Andererseits wird diese objektiv gegebene Realität durch die Interpretationsleistungen der Beteiligten gebrochen und als solche erst handlungsrelevant. Das sich in der erwachsenenbildnerischen Situation manifestierende Bewusstsein ist also nicht eines an sich, sondern selbst nochmals intentional an die Situation gebunden:

Einmal wird die vorgegebene objektive Realität durch die interpretative Aktivität der Individuen gebrochen.

Zum zweiten wird diese nochmals situationsgebunden objektiviert.

Für diesen situationsgebundenen Deutungsprozess hat sich in der interaktionistisch orientierten Sozialwissenschaft der Begriff der Situationsdefinition durchgesetzt. Er ist für eine Analyse und für die Gestaltung (nicht nur) von Anfangssituationen von Bedeutung.

Die Situationsdefinition eines Individuums ist „eine notwendige Voraussetzung für jeden Willensakt, denn unter gegebenen Bedingungen und mit einer gegebenen Kombination von Einstellungen wird eine unbegrenzte Vielzahl von Handlungen möglich, und eine bestimmte Handlung kann nur dann auftreten, wenn diese Bedingungen in einer bestimmten Weise ausgewählt, interpretiert und kombiniert werden ...“. (Thomas 1965, S. 85) Als Situationsdefinition ist also eine interpretative Leistung eines Individuums zu verstehen, das diese als unabdingbare Handlungsvoraussetzung verwendet, um eine bestimmte Situation zu strukturieren. Es handelt sich folglich um eine auf die Situation gerichtete, interpretierende geistige Aktivität der Individuen, um die Komplexität der Situation soweit zu reduzieren, dass einige Annahmen über die konstitutiven Bestandteile der Situation getroffen werden können. Situationsdefinitionen

sind also nicht völlig spontane Produktionen, sondern auf dem Hintergrund von Erfahrungen vorgenommene subjektive Vorgänge, in denen entwicklungsgeschichtliche und gesellschaftliche Komponenten zusammentreffen. Sie sind „gedankliche Repräsentationen von Ereignissen im Bewußtsein, die auf Dauer gestellt sind und unabhängig vom Objekt verfügbar sind. Sie können also auch in der Distanz von der Situation, in der sie entwickelt werden, eingesetzt werden. Sie sind Mittel zur Interpretation alter und neuer Situationen.“ (Haferkamp 1975, S. 338) Daher sind die von den Individuen gespeicherten Situationsdefinitionen so strukturiert, dass möglichst viele Situationen mit auch nur äußerlichen Ähnlichkeiten zu spezifischen Typen generalisiert werden. Situationstypen sind als Abstraktionen und Generalisierungen früher selbst erlebter oder durch Sozialisationsagenten (Eltern, Lehrer u.a.) vermittelter Handlungssituationen zu verstehen, die es möglich machen, nachfolgende gleichartige oder ähnliche Handlungssituationen einzuordnen. Situationstypen kommen nun durch symbolische Handlungen zustande. Deren Genese lässt sich mit Hilfe des Symbolischen Interaktionismus erklären.

## **2.1 Grundelemente des Symbolischen Interaktionismus**

In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion gewinnt seit den siebziger Jahren der Begriff der Interaktion eine entscheidende Bedeutung die auf einen Wandel des Wissenschaftsverständnisses in der Disziplin verweist und in dessen Folge eine breite Rezeption des Symbolischen Interaktionismus, im wesentlichen der Arbeiten von George Herbert Mead und Herbert Blumer in den Erziehungswissenschaften beobachtbar ist. Allerdings geht die erziehungswissenschaftliche Beschäftigung mit dem symbolischen Interaktionismus in eine andere Richtung als ich dies hier unter einer erwachsenenpädagogischen Perspektive darlegen möchte.

Der Rekurs auf den Symbolischen Interaktionismus geschieht zunächst aus pragmatischen Gründen. Einige der in den Erziehungswissenschaften auftretenden Probleme lassen sich durch einen solchen theoretischen Focus erhellten.

Für meine eigenen Arbeiten haben Rückgriffe auf sozialwissenschaftliche Theorien bzw. Modelle noch eine weitergehende Implikation. Im bildungstheo-

retischen Zusammenhang rekurriere ich auf den Symbolischen Interaktionismus, um Bildungsphilosophie an sozialwissenschaftliche Forschung anschlussfähig zu machen.

- a) „Der Symbolische Interaktionismus, so schreibt Blumer, beruht letztlich auf drei einfachen Prinzipien, deren erstes die Auffassung ist, daß Menschen Dingen gegenüber auf der Grundlage von Bedeutungen handeln.“ (Blumer 1976, S. 81) Ich möchte aufgrund wissenschaftstheoretischer Überlegungen statt von Dingen, von Sachverhalten sprechen. Menschen handeln gegenüber Sachverhalten auf der Grundlage von Bedeutungen.

Beispiele für diese Prämisse finden wir in erwachsenenpädagogischen Alltagsphänomenen wieder: So ist für TeilnehmerInnen die Bedeutung eines Kurses höchst unterschiedlich, je nachdem ob sie in einen Kurs gehen, in dem es um die Gestaltung von Vorgärten oder um den Vorbereitungskurs für das Efficacy in Englisch geht.

- b) Die erste Prämisse ist noch recht unspezifisch, ergibt aber in der Verknüpfung mit der zweiten ein akzentuierteres Bild: Die Bedeutung solcher Sachverhalte ist aus der sozialen Interaktion abgeleitet oder entstanden oder anders: sie geht aus dem Interaktionsprozess zwischen verschiedenen Personen hervor.

Weder die Beschaffenheit eines Dings noch innerpsychische Faktoren eines Menschen werden als Ursachen von Bedeutungszuschreibungen anerkannt. Vielmehr ergibt sich für eine Person die Bedeutung aus der Art und Weise, in der andere Personen ihr gegenüber in bezug auf diesen Sachverhalt handeln.

Merkens und Seiler betonen zu recht, dass das wesentlichste Faktum, das durch das Denken in Begriffen von Interaktion Bedeutung erhält, das der Reziprozität, „des wechselseitigen Bezugs, der nicht »als ein durch Addition entstandenes Resultat zweier unabhängiger Einheiten, die gleichzeitig ihre selbstbestimmten Handlungsabläufe entwickeln, gesehen werden<sup>2</sup> kann.<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Merkens & Seiler 1978, S. 12

<sup>3</sup> Drever & Fröhlich 1972, S. 246

Bezogen auf den oben angedeuteten Bedeutungsunterschied zwischen zwei Kursen heißt dies, dass es einen Interaktionsprozess gibt über den die Bedeutungen von Störungen, bzw. dem Eigentlichen des Lehrberufs „ausgehandelt“ wird. Und in der Tat kann man solche Interaktionen auch vor Beginn von Kursen etwa in der unterschiedlichen Art und Weise, in der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu den Kursräumen gehen, beobachten. Die auf Häusern der Erwachsenenbildung auf Fluren und in Kursräumen stattfindenden Interaktionen können als ein Moment des Aushandelns von Bedeutungen angesehen werden.

Die Prämisse des Symbolischen Interaktionismus, dass sich für eine Person die Bedeutung aus der Art und Weise, in der andere Personen ihr gegenüber in bezug auf diesen Sachverhalt handeln, ergibt, betrifft natürlich auch die DozentInnen. Die KursleiterIn wird nicht unbeeinflusst von den Bedeutungszuschreibungen sein, die ihre TeilnehmerInnen gegenüber diesem Kurs haben und vice versa.

Zusammenfassend kann man also feststellen:

„Für den symbolischen Interaktionismus sind Bedeutungen daher soziale Produkte, sie sind Schöpfungen, die in den und durch die definierenden Aktivitäten miteinander interagierender Personen hervorgebracht werden.“<sup>4</sup>

Nun ist in den beiden bisher genannten Prämissen die Gefahr enthalten, einen nicht statthaften Umkehrschluss zu machen, also jede Interaktion als eine zu qualifizieren, aus der Bedeutungen entstehen. Dieser Umkehrschluss ist nicht statthaft. Zwei Menschen, die Figuren auf einem Brett hin und herschieben, spielen nicht notwendigerweise Schach. Junge Menschen, die in Hausfluren miteinander kommunizieren, handeln nicht notwendigerweise Bedeutungen aus und schon garnicht über die nächste Unterrichtsstunde. Bedeutungskonstituierend sind Interaktionen nur dann, wenn sie eine spezifische Qualität erhalten, sie müssen symbolisch werden:

Symbolisch nennen wir eine Interaktion, wenn

sie anzeigt, was die Person, an die sie gerichtet ist, tun soll;

---

<sup>4</sup> Blumer 1976, S. 83

sie anzeigt, was die Person, die sie setzt, zu tun beabsichtigt;  
und wenn sie die gemeinsame Handlung anzeigt, die aus der  
Verbindung der Handlungen beider hervorgehen soll.<sup>5</sup>

Blumer erläutert den Charakter von Bedeutungen im symbolischen Interaktionismus am Beispiel eines Überfalls: „der Befehl eines Räubers an sein Opfer, die Hände hochzunehmen, ist (a) ein Hinweis auf das, was das Opfer tun soll; (b) ein Hinweis auf das, was der Räuber zu tun beabsichtigt, nämlich das Opfer um sein Geld zu erleichtern; und (c) ein Hinweis auf die sich entwickelnde gemeinsame Handlung, in diesem Beispiel ein Überfall. Falls es Verwirrung oder ein Missverständnis an einer dieser drei Linien der Bedeutung gibt, ist die Kommunikation unwirksam, die Interaktion ist verhindert, und die Entwicklung einer gemeinsamen Handlung ist blockiert.“<sup>6</sup>

Nun blendet dieses Beispiel von Blumer die Tatsache aus, dass der Räuber eine Waffe einsetzt, weshalb es für das, was es aufzeigen soll, ungeeignet ist.

Die zweite Prämisse soll nämlich aufzeigen, dass Interaktionen zu einer symbolischen Strukturierung unserer Wirklichkeit führen können.

Unterstellen wir einmal die Richtigkeit dieser beiden Prämissen:

1. Menschen handeln gegenüber Sachverhalten aufgrund von Bedeutungen.
2. Gemeinsam geteilte Bedeutungen entstehen aufgrund symbolischer Interaktionen.

Akzeptiert man diese beiden Prämissen, dann finden Interaktionen immer schon in einem symbolisch vorstrukturierten Raum statt. Es gibt für uns immer schon den Sachverhalt „Bedeutungsdifferenz von freizeitorientierter Gartengestaltung und arbeitsorientiertem Fremdsprachenerwerb (Efficiency), also von Freizeit und Arbeit.“ Wie aber wandelt sich die symbolische Strukturierung von Wirklichkeit? Die Beantwortung dieser Frage könnte man wieder an die zweite Prämisse zurückverweisen: Veränderungen von Bedeutungen geschehen auf die gleiche Art und Weise, wie deren Entstehung, durch symbolische

---

<sup>5</sup> ebd. S. 88

<sup>6</sup> ebd. S. 88-89

Interaktion. Allerdings hätten wir dann nicht den Prozess der Veränderung in der Person erklärt, worauf die dritte Prämisse zielt:

- c) Sie lautet: Die Bedeutungen werden in einem interpretativen Prozess, den die Person in ihrer Auseinandersetzung mit den ihr begegnenden Sachverhalten benutzt, gehandhabt und abgeändert.

Der Gebrauch von Bedeutungen durch den Menschen ist mehr und anderes als die Aktualisierung und Anwendung bereits bestehender Bedeutungen. Der menschliche Gebrauch von Bedeutungen ist vielmehr immer mit einem Interpretationsprozess verbunden.

Der Interpretationsprozess ist nach dem symbolischen Interaktionismus zunächst ein Vorgang, in dem die oder der Handelnde sich die Gegenstände anzeigt. „Die Vornahme solchen Anzeigens ist ein internalisierter sozialer Prozeß, in dem der Handelnde mit sich selbst interagiert. Diese Interaktion mit sich selbst ist etwas anderes als ein Zusammenspiel psychischer Elemente; es ist das Beispiel einer Person, die mit sich selbst in einen Kommunikationsprozeß eintritt.“<sup>7</sup>

Die Interpretation als innere Interaktion ist also nicht als eine rein automatische Anwendung bestehender Bedeutungen zu betrachten, „sondern als ein formender Prozeß, in dessen Verlauf Bedeutungen als Mittel für die Steuerung und den Aufbau von Handlung gebraucht und abgeändert werden.“<sup>8</sup> Diese Abänderung geschieht allerdings nicht ausschließlich in der inneren Interaktion, sondern auch in der sozialen Interaktion, dieser Vorgang ist allerdings mit der zweiten Prämisse abgedeckt. Die dritte Prämisse fokussiert also den inneren Prozess der Bedeutungszuschreibung und -veränderung. Auch dieser innere Prozess wird als ein Interaktionsprozess verstanden.

Symbolische Interaktionen führen zu einer gemeinsam geteilten Wirklichkeit in deren Folge typische Situationen entstehen. Damit sind wir in der Lage, methodisches Handeln von Erwachsenenbildnern einerseits und didaktische Systematisierungen andererseits zu bestimmen.

---

<sup>7</sup> ebd. 1973, S. 84

<sup>8</sup> Blumer 1976, S. 84

### 3. Erwachsenenbildnerische Methoden und didaktische Systematisierungen

Mischke, Raapke und Sielaff bezeichnen ‚Methode‘ als eine Verfahrensweise zur Gestaltung von Lehr-Lernsituationen (1994, S. 112f.) Becher bezeichnet Methoden als Medium der Vermittlung zwischen Subjekt und Objekt. (1998, S. 9).

Wenn es nun zutrifft, dass didaktische Systematisierungen im Vollzug didaktischen Handelns verflüssigt werden müssen, weil die je spezifische Situation radikal kontingent ist, welchen Status haben aber dann diese Systematisierungen und die darin eingebetteten erwachsenenbildnerischen Methoden?

Wenn aus didaktischen Systematisierungen gerade nicht die Ableitung bis hin zu microdidaktischen Entscheidungen möglich ist, dann können wir definieren:

*Erwachsenenbildnerische Methoden, Lehr- Lernformen, Sozialformen stellen aus situativen Kontexten herausgelöste kanonisierte Strukturierungsleistungen immer wiederkehrender erwachsenenbildnerischer Interaktionen dar.*

Diese Strukturierungsleistungen gehen also auf Situationstypiken zurück und diese entstehen durch eine Etablierung relativ fester symbolischer Handlungen. Ich möchte zur Erläuterung ein Beispiel aus dem von Klebert, Schrader und Straub herausgegebenen Buch „Kurzmoderation“<sup>9</sup> darstellen.

Die AutorInnen unterscheiden bei Moderationen sechs Phasen, die immer durchlaufen werden müssen:

Begrüßung/ Kennenlernen/ Anwärmen

Problem-/ Themenorientierung

Problembearbeitung

Ergebnisorientierung

Abschluss

Protokoll

---

<sup>9</sup> Klebert, Schrader & Straub 1987

In klassischer didaktischer Terminologie handelt es sich hier um ein Artikulationsschema, das von den AutorInnen auch den Status einer anthropologischen Fundierung erhält: „Wie ein gutes Theaterstück hat auch eine Moderation einen Spannungsbogen, der sich am Lebenstonus von Anspannung und Entspannung orientiert.“ (S. 125)

Es ist evident, dass Methoden, hier die Kurzmoderation, unter der hier aufgespannten theoretischen Perspektive Standardisierungen von symbolischen Interaktionen unter Abstraktion von konkreten Situationen darstellen. Immer wiederkehrende Anforderungen an Kurssituationen werden in eine Typik überführt, die eine Standardstrukturierung vorgibt. Diese Standardstrukturierung, Unterrichtsmethode genannt, wird dann als Kanon im Prozess der Qualifikation zum Beruf gelehrt.

Es existiert nun ein angebbarer Zusammenhang von Methoden und Didaktik. Didaktik, verstanden als ein systematisch angeordnetes Tableau von Methoden, Lehr- und Lernformen, Veranstaltungsformen etc.:

*Erwachsenendidaktische Systematisierungen und Ableitungen konstruieren zwischen Methoden, Lehr- und Lernformen und disziplinären Wissensbeständen Zusammenhänge, mit denen diesen Methoden Wirkungen zugeschrieben werden.*

Wenn nun die je spezifische Situation radikal kontingent ist, dann sind didaktische Systematisierungen im Sinne definierbarer Regeln nicht anwendbar in der erwachsenenbildnerischen Praxis.

Sie sind es deshalb nicht, weil Interaktionen Reziprozität, wechselseitigen Bezug und damit wechselseitige Beeinflussung von Individuen und Gruppen hinsichtlich ihrer Einstellungen und Handlungen durch Kommunikation (symbolische Interaktion)<sup>10</sup> bedeuten, die Denkfigur Anwendung von didaktischen Kategorien, didaktischen Modellen hingegen eine andere Wirklichkeit unterstellt.

---

<sup>10</sup> sh. Drever & Fröhlich 1972, S. 246

### 3.1 Methodisches Handeln als Entkanonisierung

Dies heißt, dass das wirkliche Kursgeschehen (wenn man die Prämissen des Symbolischen Interaktionismus übernimmt) nie eine bloße Anwendung zulässt, da soziale Situationen keine einseitigen Gestaltungssituationen darstellen, sondern ein System von Interaktionen. Diese wiederum sind immer komplexer, als deren Systematisierungsversuche.<sup>11</sup> Positiv gewendet lässt dies nun die Bestimmung eines vorläufigen professionellen Handlungsbegriffs, des ‚methodischen Handelns‘ zu:

*Erwachsenenbildnerisches Handeln, bzw. methodisches Handeln meint den Prozess der Rückführung und Entkanonisierung von ‚didaktischer Theoriebildung‘, durch die erwünschte Interaktionen nahegelegt werden sollen.*

Das Problem einer Didaktik der Erwachsenenbildung liegt im wesentlichen darin begründet, dass die zentralen Kategorien des pädagogischen Handelns, der erwachsenenbildnerischen Interaktion und der Situation nicht angemessen reflektiert und gefasst werden. Zwangsläufig müssen bei dem Versuch der Konstruktion einer Didaktik der Erwachsenenbildung die zentralen Begriffe, deren theoretische, identitätslogische Bestimmung notwendig in Widersprüche führen muss, technologisiert werden. Es schleicht sich die Unterstellung ein, Interaktionen seien vorhersagbar und planbar. Die Subjekte werden dabei zu Objekten des didaktischen Kalküls. Die von Tietgens angeregte ‚dekonstruktive‘ Lesart seiner eigenen Ableitungssystematik kann also als Einsicht in die ‚Historizität‘, ‚Anthropologie‘ und ‚Unentschiedenheit des Werdens‘ (Foucault) des erwachsenenbildnerischen Geschehens und damit des modernen Epistemes angesehen werden. Situation und Interaktion können in diesem als Begriffe fungieren, mit denen erwachsenenbildnerische Prozesse auf tieferliegende Zusammenhänge hin analysiert werden können. Es geht um die ‚wesentlichen Funktionen‘ und um die „Beziehungen der Wichtigkeit, die nicht mehr allein von der Beschreibung abhängen.“ (Foucault 1974, S. 281) Die didaktischen Reflektionen Tietgens‘ stellen sich unter dieser Perspektive als einem

---

<sup>11</sup> sh. Kaiser & Kaiser 1995, S. 205, die dieses Problem als ein rein praxeologisches thematisieren.

neuzeitlichen Denken zugehörend heraus, welches eigentlich weiß, dass es (noch) nicht modern ist.

Abgesehen von den logischen Inkonsistenzen einer solcherart konzipierten didaktischen Theoriebildung bleiben didaktische Entwürfe dadurch praktisch folgenlos, dies in einem doppelten Sinne.

Einmal werden die ins ungeheure gesteigerten Systematisierungsanstrengungen im alltäglichen Handlungsdruck notwendigerweise dysfunktional, da die Abarbeitung der Kategorien zu einer nichtalltäglichen Anstrengung führen würde, die den praktisch tätigen Erwachsenenbildner in eine Handlungsunfähigkeit führt.

Zum anderen – und dies scheint auf den ersten Blick paradox – weil die Systematisierungen der Praktiker in einer konkreten Handlungssituation ein ‚höheres‘ Reflexionsniveau erreichen müssen. Da dieser Sachverhalt in der didaktischen Literatur nicht angemessen reflektiert wird, soll er im folgenden genauer behandelt werden.

Wenn es zutrifft, dass Menschen gegenüber Sachverhalten aufgrund von Bedeutungen handeln, dann ist damit gesagt, dass die Bedeutungen, die Menschen Sachverhalten, hier der Erwachsenenbildung geben, bestimmte Handlungen in erwachsenenbildnerischen Veranstaltungen allererst ermöglichen. Die Bedeutungszuschreibungen von TeilnehmerInnen als auch die von DozentInnen sind als Möglichkeitsbedingungen von Erwachsenenbildung aufzufassen.

Erwachsenenbildung als eine Institution mit zentralen Funktionen für moderne Gesellschaften impliziert natürlich, dass die Gesellschaftsmitglieder eine weitgehend geteilte Bedeutungsübereinkunft bzgl. Erwachsenenbildung haben. Aus der Perspektive des Symbolischen Interaktionismus erscheinen diese kulturell etablierten Bedeutungszuschreibungen als notwendige Voraussetzungen für symbolische Handlungen. Aus einer dekonstruktivistischen Perspektive aber implizieren diese geteilten Bedeutungen notwendigerweise ein Ausgeschlossenes, das im Symbolischen Interaktionismus – wie oben dargelegt – immer nur als Situativität bezeichnet werden kann. Faktisch bleibt das Ausgeschlossene als Unbestimmtes ausgeschlossen, gerade weil der Symbolische Interaktionismus emphatisch ‚Situation‘ und ‚Interaktion‘ ins Zentrum seiner

Begrifflichkeit rückt. Indem ‚Situation‘ und ‚Interaktion‘ als begriffliche Entitäten in der Theorie des Symbolischen Interaktionismus fungieren, können sie auch das nicht mehr bestimmen, was außerhalb ihrer liegt, also ausgeschlossen bleibt. Insofern bleibt der oben bestimmte Begriff des ‚methodischen Handelns‘ ebenfalls unbestimmt, wenn man für professionelles Handeln auch inhaltlich bedeutsame Kriterien reklamiert.

#### **4. Professionalität erwachsenenbildnerischen Handelns und Didaktik**

In einem einführenden Beitrag zur Theorieentwicklung in der Erwachsenenbildung stellt Harney resummierend fest, dass „in den vergangenen Jahren Fragen professioneller Identität und Eigenlogik professionellen Handelns“<sup>12</sup> im Zentrum erwachsenenpädagogischer Theoriebildung gestanden seien, um zugleich darauf hinzuweisen, dass Erwachsenenbildung damit die Anstrengung unternahme, eine eigene Bedeutsamkeit zu erzeugen. Eine in die gleiche Richtung weisende Intention ist bei den Versuchen auszumachen, eine Didaktik der Erwachsenenbildung zu entwickeln.<sup>13</sup> Didaktik soll hier zum Kern einer erwachsenenbildnerischen Berufsidentität werden. Auch dort, wo solche Versuche zurückgewiesen werden, weil sie als zu aspekthaft angesehen werden, steht die Frage nach der Professionalität erwachsenenbildnerischen Handelns und damit die Frage wie eigenes Handeln durch die Erwachsenenbildung selbst Bedeutsamkeit erhalten kann, im Mittelpunkt der Bemühungen: „So gesehen will die vorliegende Darstellung den Prozeß der Professionalisierung in diesem Bildungsbereich skizzieren ... Zentral ist dabei der Gedanke, Weiterbildung ganzheitlich zu betrachten, d.h. sie systembezogen zu analysieren und dann auch zu entwickeln.“<sup>14</sup>

Solche, seit Jahrzehnten immer wiederkehrende theoretische Anstrengungen, erwachsenenbildnerische Professionalität zu bestimmen und damit Bedeutsamkeit des erwachsenenpädagogischen Handelns aus der Disziplin selbst zu erzeugen, verweisen auf den fragilen institutionellen Charakter der Erwachsenenbildung in modernen Gesellschaften: Ihre Aufgaben sind nicht so standar-

---

<sup>12</sup> Harney 1993, S. 385

<sup>13</sup> sh. Nezel 1992, Tietgens 1992

<sup>14</sup> Döring 1988, S. 21

disier- und damit institutionalisierbar, wie dies etwa in schulischen Handlungszusammenhängen zu sein scheint.<sup>15</sup> Erwachsenenbildung besteht aus unterschiedlichsten Praktiken, die über die Zeit unstabil sind, also relativ schnell in ihrer Thematik und in ihren Inhalten wechseln. Wenn dies zutreffend ist, dann ist der Versuch, eine Didaktik der Erwachsenenbildung nach dem Modell einer Didaktik institutionalisierter, schulischer Bildung zu entwickeln, zum Scheitern verurteilt. Professionelle Identität ist so nicht zu erlangen, da die unterschiedlichen Handlungsanforderungen in der Erwachsenenbildung sich nicht in einem didaktischen Modell fassen lassen.

Professionelles Handeln kann immer nur bezogen auf extrem unterschiedliche, in differente institutionelle, gesellschaftliche und organisatorische und sich kurzfristig wandelnde Kontexte eingebettete Situationen adäquat sein. In diesen existiert keine kausale Gestaltungsmöglichkeit,<sup>16</sup> da in diesen Situationen (erwachsene) Menschen miteinander interagieren.

Professionalität entsteht dann in erster Linie aus einer Fähigkeit, die ich hier als Erfahrungsfähigkeit bezeichnen möchte. Erfahrung verarbeitet in einem durch die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung bereitzustellenden Horizont, erwachsenenbildnerische Situationen. In diesem Verarbeitungsprozess entsteht etwas Neues, professionell Bedeutsames: „Diese dialektische Bewegung, welche das Bewußtsein an ihm selbst, sowohl an seinem Wissen als an seinem Gegenstand ausübt, insofern ihm der neue wahre Gegenstand daraus entspringt, ist eigentlich dasjenige, was Erfahrung genannt wird.“<sup>17</sup> Erwachsenenbildnerische Theorie erhält dann die Aufgabe, selbstbewusste Organisationsformen der professionellen Erfahrungsbildung zu ermöglichen.

Dies hat eine wichtige Implikation: DozentInnen befinden sich immer schon in Situationen. Deshalb setzt professionelles unterrichtliches Handeln die Fähigkeiten voraus

- a) Strukturen und Bedeutungen sozialer Situationen, in denen man sich befindet, wahrzunehmen

---

<sup>15</sup> Insofern ist Kade zuzustimmen, wenn er darauf hinweist, dass die Angebote der Erwachsenenbildung vielfältig angeeignet werden, jedoch „der exklusive Zusammenhang von Erwachsenenbildungsinstitutionen und Bildung zerbricht.“ (Kade 1993, S. 392)

<sup>16</sup> sh. Arnold & Siebert 1995

<sup>17</sup> Hegel, 1971, S. 78

- b) Anschlusssituationen entwerfen zu können, die den eigenen Intentionen entsprechen
- c) Handlungen zu entwerfen und auszuführen, die Situationen gewünschte Strukturen und Bedeutungen geben
- d) mögliche Interaktionen von TeilnehmerInnen zu antizipieren

Wenn diese Fähigkeiten vorhanden sind, dann können DozentInnen auf das Methodenrepertoire zurückgreifen. Methodenkenntnisse werden in einer solchen Auffassung nicht überflüssig. Der Stellenwert, den Methoden einnehmen, wird deutlich, wenn ich nochmals methodisches Handeln bestimme:

*Methodisches Handeln meint den Prozess der Rückführung und Entkanonisierung von Methoden, durch die erwünschte Interaktionen nahegelegt werden sollen.*

Das Methodenrepertoire stellt den Fundus an typisierten Strukturierungen von Unterrichtssituationen dar, die Lehrkräften zur Verfügung stehen. Aber sie werden nicht mehr angewandt im methodischen Handeln. Mit dem Begriff des methodisches Handelns focusiere ich die Rückführung oder Entkanonisierung von Methoden. Es geht mir darum, eine Virtuosität in der Retransformation des Methodenkanons in unterrichtliche Situationen zu erreichen.

Allerdings gerät dann der individuelle einmalige Akt in einer als kontingent qualifizierten Handlungssituation zum Ursprung von Professionalität. Spätestens seit Bourdieus Analysen wissen wir, dass dies kein angemessener Professionalitätsbegriff sein kann. Wie oben angedeutet, verhindert der im Zentrum des Symbolischen Interaktionismus stehende Interaktionsbegriff die Analyse des gesellschaftlichen Niederschlags in Interaktionen. Die Struktur von Handlungen, die damit in den Blick kommt, wird in der neueren sozialwissenschaftlichen Literatur als Praktiken bezeichnet. Diese sind, wie Foucault gezeigt hat, auf diskursive Formationen zurückzuführen. Und damit wird das Verhältnis der Individualisierung von Praktiken und der diesen zugrundeliegenden Struktur thematisierbar: „Eine diskursive Formation wird individualisiert werden, wenn man das Formationssystem der verschiedenen sich darin entfaltenden Strategien definieren kann; in anderen Worten, wenn man zeigen kann, wie sie sich alle (trotz ihrer manchmal extremen Unterschiedlichkeit, trotz ihrer Verstreuung in der Zeit) vom selben Mechanismus von Relationen

ableiten.“<sup>18</sup> In diesem Sinne müsste eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung systematisch unterschiedene Weisen hervorbringen, Situationen zu thematisieren und zu strukturieren „(sie abzugrenzen, sie erneut zu gruppieren oder sie zu trennen, sie zu verketteten und sich voneinander ableiten zu lassen ... sie auszuwählen, sie zu platzieren, Serien zu konstituieren, sie in großen rhetorischen Einheiten zusammensetzen ... ihnen Gebrauchsregeln zu geben, sie in regionale Zusammenhänge eintreten zu lassen und so begriffliche Architekturen zu errichten)“<sup>19</sup>. ‚Verflüssigung von Methoden‘ hieße dann weder einen neuen Diskurs – auch keinen individuell willkürlichen – entstehen zu lassen, sondern von der Wissenschaft der Erwachsenenbildung regulierte Weisen erwachsenenbildnerische Situationen zu thematisieren, also Diskursmöglichkeiten anzuwenden. Diese Funktion einer Wissenschaft von der Erwachsenenbildung im Prozess der Professionalisierung bezeichne ich als Didaktik der Erwachsenenbildung.

---

<sup>18</sup> Foucault 1981, S. 100-101

<sup>19</sup> ebd. S. 102

## Literatur

- Arnold, R. & Siebert, H.: *Konstruktivistische Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn 1995
- Bahrndt, H.P.: *Industriebürokratie*. Stuttgart 1958
- Becher, M.: *Interaktions-Methoden in der Erwachsenenbildung. Leitfaden und Wegweiser*. hrsg. v. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M. 1998
- Blumer, H.: Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Bd. 1*. Reinbek 1973
- Blumer, H.: Society as Symbolic Interaction. In: Manis, J.G. & Meltzer, B.N.: *Symbolic Interactionism*. Boston, London 1976
- Bollenbeck, G.: *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Frankfurt a.M., Leipzig 1994
- Döring, K.W.: *Weiterbildung im System. Zur Professionalisierung des quartären Bildungssektors*. Weinheim 1988
- Dreitzel, H.P.: *Die gesellschaftlichen Leiden und das Leiden an der Gesellschaft*. Stuttgart 1972
- Drever, J. & Fröhlich, W. D.: *Wörterbuch der Psychologie*. München 1972
- Foucault, M.: *Archäologie des Wissens*. Frankfurt a.M. 1981
- Haferkamp, H.: *Soziologie als Handlungstheorie: P.L. Berger, T. Luckmann, C.G. Homans, N. Luhmann, G.H. Mead, T. Parsons, A. Schütz, M. Weber in vergleichender Analyse und Kritik*, 2. Aufl. Opladen 1975
- Harney, K.: Moderne Erwachsenenbildung: Alltag zwischen Autonomie und Diffusion. In: *ZfP* 39/1993, 3, S. 385
- Hegel, GWF: *Phänomenologie des Geistes*, Werke in 20 Bänden, hrsg. v. E. Moldenhauer und K.M. Michel, Bd. 3, Frankfurt a.M. 1971
- Kade, J.: Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung In: *ZfP* 39/1993, 3, S. 391-408
- Kaiser, A. & Kaiser, R.: Latentes Lernen in der Erwachsenenbildung. In: *GdWZ* 6. 4 (1995), S. 205-207
- Klebert, K., Schrader, E. & Straub, W.G.: *KurzModeration. Anwendung und Moderationsmethode in Betrieb, Schule und Hochschule, Kirche und Politik, Sozialbereich und Familie, bei Besprechungen und Präsentationen*. Hamburg 1987
- Mader, W. & Weymann, A.: *Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn 1975
- Merkens, H. & Seiler, H.: *Interaktionsanalyse*. Stuttgart 1978

Mischke, W., Raapke, H-D. & Sielaff, L.: Lerneinheit ‚Methoden und Medien‘. In: Brokmann-Nooren, Ch., Grieb, I. & Raapke, H.-D. (Hrsg.): *Handreichungen für die nebenberufliche Qualifizierung (NQ) in der Erwachsenenbildung*. hrsg. v. Bundeszentrale für politische Bildung. Weinheim 1994, S. 107–171

Nezel, I.: *Allgemeine Didaktik der Erwachsenenbildung*. Bern, Stuttgart, Wien 1992

Thomas, W.I.: *Person und Sozialverhalten*, hrsg. v. Edmund, H. Neuwied 1965

Tietgens, H.: *Reflexionen zur Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn 1992

Ulich, D.: *Pädagogische Interaktion. Theorien erzieherischen Handelns und sozialen Lernens*. Weinheim 1976

