Erhard Schlutz

Didaktischer Epochenwechsel?

Klärungsbedarfe zur Weiterentwicklung des didaktischen Denkens, mit Blick auf ein DFG-gefördertes Forschungsvorhaben

In diesem Beitrag geht es um die Frage, was Wissenschaft klären, beforschen und tun müsste, um gegen eine mögliche Stagnation didaktischen Denkens (und damit auch seiner praktischen Wirkungsmöglichkeit) anzugehen. Trotz der fruchtbaren Provokation, mit der die didaktische Diskussion im letzten Jahrzehnt vor allem von Seiten konstruktivistischer Ansätze wiederbelebt worden ist, verführt der ausgerufene Paradigmenwechsel auch dazu, bisherige Entwicklungshemmnisse der (Erwachsenenbildungs-)Didaktik eher zu überspringen als sie zu bearbeiten: die Idealisierung des Lernens statt seiner empirischen Erforschung, die Polarisierung zwischen „natürlichem" Lernen und institutionalisiertem statt einer Beschreibung der wirklichen Vielfalt, die Blickverengung auf die Lernszene statt Einbeziehung der ökonomischen, organisatorischen und makrodidaktischen Veränderungen, die Gefahr eines theoretischen Reduktionismus statt der Weiterarbeit an einer – sichtlich erschöpften – Modellbildung. Um diese Überlegungen nicht auf der Forderungsebene zu belassen, wird ein Beispiel aus der eigenen Forschungspraxis skizziert.

1. Zum historischen Stand

Angesichts dieser – nach Neuer Richtung und Bildungsreform – dritten fruchtbaren Didaktik-Phase in der Geschichte der Erwachsenenbildung stellt sich allerdings auch die Frage: Was wird eigentlich beklagt? Forneck vermisst die bildungstheoretische Reflexion des Inhalts, Siebert größeren Einfluss der wissenschaftlichen Theorie auf die Praxis, und das angesichts eines spürbaren didaktischen Bedarfs (beide in Hessische Blätter für Volksbildung 1/2004). Neben diesen innerwissenschaftlichen Gründen möchte ich äußere Anlässe nennen, die zum Weiterdenken auffordern. Es ist vor allem der „Einbruch in die traditionelle Praxis des Lehrens und Lernens" (Peters 1999, S. 21), der das bisherige didaktische Denken verunsichert. Denn diese Veränderungen sind keineswegs Folge neuer wissenschaftlicher Konzepte, etwa konstruktivistischer Lernvorstellungen, sondern nur zum geringsten Teil von Erziehungswissenschaftler/inne/n oder Pädagog/inn/en vorausgesehen, geschweige denn gewünscht worden. Es handelt sich um:

- komplexere Bedarfslagen, die individualisiertere „maßgeschneiderte" Lösungen über das traditionelle Bildungsangebot hinaus verlangen,
- die technischen und didaktischen Möglichkeiten digitaler Medien und des E-Learnings,
- die politische Umdeutung von Weiterbildung als Bringschuld der Individuen (durch Großbetriebe, BMBF-Forschungspolitik, Rückzug der Weiterbildungsförderung).

Unter beiden Aspekten – den innerwissenschaftlichen Hemmnissen und den praktischen Herausforderungen – ergeben sich für die wissenschaftliche Didaktik folgende Klärungsaufgaben:

1. Welche Funktion kann und soll eine übergreifende didaktische Theorie für die Erwachsenenbildung überhaupt haben?
2. Hat das didaktische Denken sich in der Vergangenheit selbst Reduktionen unterzogen, die seine Stringenz und damit auch seine praktische Wirkungskraft schmälern?
3. Welche älteren und neuen empirischen Forschungsaspekte müssten stärker in die Theorie- und Modellbildung der Erwachsenendidaktik eingehen, um diese tragfähiger zu machen?

2. Kann es eine eigene Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung geben?

Mit dieser Frage könnte die Klärung der möglichen Funktion einer übergreifenden Erwachsenen-Didaktik beginnen. Diese hat eine historische Tradition, wird aber seit etwa dreißig Jahren kaum noch explizit diskutiert. Zum einen ist die Vorstellung eines eigenen Systems der gesamten Weiterbildung brüchiger geworden. Zuletzt haben Lenzen/Luhmann u. a. (1997) gefragt, ob Weiterbildung unter strukturellen Aspekten ein eigenes System darstellt, was offensichtlich kaum zu beantworten ist. Luhmann findet eher eine gemeinsame Bestimmung von Bildung und Weiterbildung: Optionen im Medium des Lebenslaufes zu ermöglichen.

Eine traditionellere Frage ist die nach besonderen Merkmalen in den Rahmenbedingungen der Erwachsenenbildung, die für eine didaktische Eigenständigkeit sprechen. Tietgens hat dieses Bestreben schon 1967 relativiert, indem er beispielsweise die Mündigkeit des Erwachsenen und seine Erfahrung als Kriterien für eine Eigenständigkeit der Erwachsenenbildung zurückgewiesen hat. Gegenüber der These, Erwachsenenbildung sei als „Anschlusslernen“ zu charakterisieren, hat Raapke schon 1985 das wichtige Argument geliefert: Die Behauptung einer damit begründeten didaktischen Eigenständigkeit würde den zusammenhängenden menschlichen Entwicklungs- und Bildungsprozess künstlich auseinander reißen. Konsequent für Jugend- und Erwachsenenbildung konzipiert sind denn auch die didaktischen Überlegungen von Arnold/Schüssler 1998. Zu prüfen wären vielleicht noch einmal folgende Merkmale: die Verankerung der Lernbedürfnisse im Lebenszusammenhang, die Art des Zustandekommens von Erwachsenenbildung, die Konstitution von Themen/Inhalten.

Nun muss sich eine besondere Erwachsenenbildungsdidaktik nicht als grundsätzlich andere begründen. Sie könnte sich pragmatisch legitimieren, z. B. als von einer bestimmten Adressatenschaft nachgefragt. Entsprechend verhalten sich die meisten der im Handel erhältlichen Didaktiken zur Erwachsenenbildung, die diese Zielsetzung in der Regel nicht begründen. Besonders angemessen dem offenen Entwicklungsstand des didaktischen Denkens zur Erwachsenenbildung gegenüber erscheint die Anlage

von Sieberts Didaktik (2003): Hier werden zu Beginn die allgemeinen didaktischen Modelle und die möglichen Differenzen zwischen Schul- und Erwachsenenbildung skizziert und relativiert; die folgenden Kapitel stellen Fragen nach den möglichen Fixpunkten der Didaktik, die denkbaren Antworten werden aber – gleichsam kaleidoskopartig-postmodern – zur freien Wahl gestellt.

Aber die Frage der Reichweite einer Didaktik der Erwachsenenbildung bleibt offen.

3. Funktionsverlust durch theoretische Reduktion?

Eine andere Frage, die zur Schärfung des didaktischen Denkens beitragen könnte ist die, inwieweit es in der Theoriebildung selbst nicht Reduktionen gegeben hat, die überdacht werden müssten: So hat Forneck (in Hessische Blätter 2004) an der didaktischen Theoriebildung moniert, das Dreieck „Inhalte, Lernen, professionelles Handeln" werde aufgelöst, insbesondere durch die Subjektorientierung der Theorie und der Didaktik seit etwa 25 Jahren. Der damit verbundene Verzicht auf die Reflexion der Inhalte setze zugleich die Bedeutung des professionellen Handelns herab (vgl. dazu auch Grotlüschen in diesem Band). Der letzte Aspekt entspricht der historisch frühen „Tabuisierung des Lehrbegriffs" in der Erwachsenenbildung (Schlutz 1981). Lehren wurde in der Erwachsenenbildung oft mit dem Lehrvortrag oder normativen Belehrungsversuchen gleichgesetzt und deshalb verworfen – so fehlt in Sieberts Didaktik in der ersten Auflage ein Kapitel über Lehren –, statt auf Willmanns „Lernenmachen" i. w. S. zurückzugreifen (1889). So als hülfe allein die Vermeidung eines Begriffs schon, das Selberlernen und die Mündigkeit des Erwachsenen zu fördern. Dabei ist auch das autodidaktische Lernen – übrigens eine Form des Sich-selber-etwas-lehren-Könnens – heute weithin von Materialien und Medien abhängig, die der Didaktik der Lehrbarkeit unterliegen.

So könnte man folgern, der Didaktik heute fehle nicht nur die Inhaltsdimension, sondern eine Dialektik von Inhalt, Lehren und Lernen überhaupt. Ich bin nur nicht sicher, ob das für die gesamte didaktische Literatur der Erwachsenenbildung so zutrifft, ob nicht vielmehr in unterschiedlicher Weise Reduktionen vorgenommen werden. So wird in einem eher traditionellen Bestand durchaus viel von Inhaltsbehandlung und Lehren gesagt, ja zuweilen naiv von einem gesicherten Bezugsverhältnis zwischen Lehren und Lernen ausgegangen.

Der konstruktivistische Ansatz begründet dagegen den Bedeutungsverlust des Lehrens mit seiner prinzipiellen Wirkungslosigkeit und fokussiert das Lernen. Andererseits wird den Methoden und der Schaffung von Lernumgebungen, also Lehrmaßnahmen (!), viel Raum gegeben. Dem konstruktivistischen Ansatz fehlt allerdings eine dialektische Vorstellung von Lernen und Lehren, die nicht auf „Perturbation", und eine Vorstellung von Verständigung, die nicht auf das Wort „strukturelle Koppelung" reduziert wird – und die Möglichkeiten von Maturanas Salamandern übersteigt (vgl. Schlutz 1984, 1999). Den-

noch bleibt als großer Gewinn: Konstruktivistische Ansätze räumen dem Lernen einen neuen Stellenwert ein und damit indirekt auch der Lern-(Lehr-)Forschung, ohne doch die Möglichkeit erziehungswissenschaftlicher Didaktik und Modellbildung – zumindest in den Spielarten von Siebert und Arnold – aufzugeben. Vielleicht war dies an der Zeit.

Ein knapper Exkurs in die allgemeine Didaktik: Die genannten Reduktionen finden sich in den einzelnen Modellen der allgemeinen Didaktik durchaus wieder. Man könnte sogar den Eindruck gewinnen, dass das Erklärungspotenzial der allgemeinen Didaktik sich zu erschöpfen beginnt. Die alten Modelle reduzieren sich, die wenigen werden sich immer ähnlicher (Janck/Meyer 2002). In der neuesten allgemeinen Didaktik (Kiper/Mischke 2004) wird deshalb versucht, die überlebenden Modelle, die jeweils miteinander vereinbare Aspekte besonders thematisieren (z. B. Inhalts-, Planungs-, Interaktionsorientierung), in ein einziges didaktisches Raster einzuschreiben.

Zurück zum konstruktivistischen Ansatz: Die Gefahr der möglichen Reduktion von Didaktik auf Lernen führt allerdings zu einem Adressaten-Paradoxon, sofern Didaktik immer noch als Berufswissenschaft konzipiert wird: Sie wendet sich hauptsächlich an (nebenberuflich) Unterrichtende, denen ihre eigene Unwichtigkeit und tendenzielle Verflüchtigung nahe gelegt wird. Wohingegen die makrodidaktischen Aufgaben des (hauptberuflichen) Bildungsmanagements, auch die von Medien-Designern und Autoren kaum Gegenstand von Erwachsenenbildungs-Didaktik werden.

Jedenfalls muss von der Erwachsenenbildungsdidaktik eine entschiedenere Reflexion ihrer möglichen Funktionen verlangt werden. Geht es etwa um

- Didaktik als Analyseinstrument, als Entscheidungsmodell oder als Satz normativer Empfehlungen?
- Didaktik als Unterrichtstheorie (Mikrodidaktik) oder als Analyse des Zustandekommens vielfältiger (Lehr-)Lern-Settings (Makrodidaktik)?
- Didaktik als Berufswissenschaft oder als Theorie subjektiver Lernprozesse?

4. Empirische Forschung versus didaktische Modellbildung?

Den letzten Punkt möchte man vielleicht nicht als strikte Alternative betrachten, obwohl ein entsprechendes Paradox im konstruktivistischen Ansatz angelegt scheint. Eindeutig erscheint mir dagegen, dass andere gängige Didaktiken den Aspekt des Lernens und der Lernforschung vernachlässigen. Dies führt dazu, dass kognitive Psychologie und Instructional Design auf Grund ihrer Forschungskompetenz auch die Wortführerschaft in Fragen der didaktischen Planung beanspruchen (so Seel 2003). Ginge es dabei nur um disziplinäre „Marktanteile“, lohnte sich die Auseinandersetzung kaum. Aber die didaktische Aufgabe wird damit wiederum halbiert: nun auf Kosten der inhaltlichen Aufgabenstellungen, der angemessenen Situierung von Lernen und Lehren, der professionellen, institutionellen, ökonomischen und bildungspolitischen Kontexte. Diese im Blick zu behalten, wäre Aufgabe der Erziehungswissenschaft.

Dazu braucht die erziehungswissenschaftliche Didaktik aber eine Auseinandersetzung nicht nur mit der konstruktivistischen Metatheorie der Autopoiesis, sondern mit konkreteren Ergebnissen (psychologischer) Lern- und Lehrforschung. Didaktische Annahmen sollten deren Erkenntnissen zumindest nicht zuwiderlaufen. Beispielsweise scheint nicht jede Lerneraktivität – eine Art Fetisch vieler Methodenlehren und der Erwachsenenbildungspraxis – zugleich dem Lernen im Sinne eigener Verarbeitung zuträglich, sondern diese kann sich in Organisationsaufwand und Aktionismus erschöpfen (dazu zuletzt Meyer 2004). Solche Fehleinschätzungen hängen mit der Verwechslung von externalen didaktischen Methoden mit internalen psychischen Lernprozessen zusammen.

Damit zusammen hängt die Aufgabe, dem Lernen einen strukturellen Ort in der didaktischen Modellbildung zu geben, was nicht einmal die so genannte lerntheoretische Didaktik getan hat. Vorbildlich hat dies Aebli (1983 ff.) in seiner wunderbaren Didaktik für die Schule versucht. Seine „Grundformen des Lehrens" (z. B. Erzählen usw.) verweisen immer zugleich auf Lernprozesse, die mit ihnen angesprochen werden könnten. Dadurch bleibt das mögliche Lerngeschehen innerhalb der methodischen Planung präsent und bekommt darüber seinen großen Stellenwert in der Didaktik (ähnlich, wenn auch nur skizzenhaft neuerdings: Kiper/Mischke 2004). Für Aebli ist Zielperspektive der Didaktik das autonome Lernen. Für die Erwachsenenbildung wäre es wohl sinnvoll, dies umgekehrt zum Ausgangspunkt didaktischer Modellbildung zu nehmen (wie dies z. T. schon versucht wird), nicht im Sinne normativer Erwartungen, sondern als regulative Idee, die Kriterien für Supportmöglichkeiten bieten kann.

Um Didaktik allerdings nicht nur als Reflex auf Lernen zu konzipieren, müssten auch die anderen Dimensionen didaktischen Denkens stärker empirisch angereichert werden. So wären beispielsweise Untersuchungen oder Sekundäranalysen sinnvoll im Hinblick auf:

- typische Inhalts- und Wissensformen der Erwachsenenbildung und darin angelegte Lernaufgaben (wie Können, Problemlösen, Einstellungsänderung usw.), die Auswahl und Konstitution von Themen,
- didaktisches Handeln und didaktisches Bewusstsein von Lernenden, Lehrenden, Bildungsmanagement,
- Veränderungen und Innovationen in den didaktischen Realisierungsformen, „Produkten" und Dienstleistungen und deren ökonomische und organisatorische Rahmenbedingungen.

Das kann natürlich nicht alles der einzelne Didaktiker leisten! Vielmehr könnte sich die empirische Forschung für die Erwachsenenbildung stärker um die Kernaufgabe Didaktik formieren. Didaktik kann allerdings nicht als Datensammlung gelingen, sie muss vielmehr immer wieder auf Modellbildung aus sein, und zwar ebenso zugunsten der wissenschaftlichen Analyse wie der Entscheidungsmöglichkeiten der Praxis. Modelle können die Komplexität möglicher Wirklichkeiten nicht vollständig abbilden, müssten aber ihren Widersprüchlichkeiten standhalten. Insofern werden gerade Inno-

vationen der Praxis die Didaktik vor die Prüfaufgabe stellen, wieweit Neuerungen noch in bisherige Modelle der Didaktik einschreibbar sind oder ob sie diese sprengen (vgl. Peters 1999, Versuch zum E-Learning). Vorarbeiten dazu möchte das folgende Forschungsvorhaben leisten.

5. Organisationsforschung als Beitrag zur Didaktik?

Es handelt sich um das von Monika Kil und mir konzipierte Forschungsvorhaben: „Dienstleistung Weiterbildung – Organisationsanalysen zur Ausdifferenzierung im Anbieter- und Leistungsspektrum"; es wird von der DFG gefördert und hat im Juni 2005 begonnen.

Das Projekt soll das heutige Anbieter- und Dienstleistungsspektrum zur Weiterbildung erkennbar machen, laufende Veränderungen und Innovationsmöglichkeiten exemplarisch herausarbeiten und damit zur größeren Transparenz von Weiterbildung und zur Einsicht in ihren möglichen Strukturwandel beitragen. Dies geschieht mit Hilfe mehrstufig angelegter Fallstudien von Weiterbildungsorganisationen und „Grenzfällen", die systematisch auf Grund einer eigenen Organisationstypologie ausgewählt werden.

Neu an diesem Vorhaben erscheint aus unserer Sicht:
- eine Betrachtung der Weiterbildung unter dem Aspekt ihrer – sich verändernden – Leistungsformen;
- eine homogenere Klassifikation von Weiterbildungsanbietern nach ihren Leistungen (statt bislang nach heterogenen Kriterien wie Trägergruppen, Rechtsstatus und Wirtschaftsform, historischem Auftreten usw.);
- die Zusammenschau bislang getrennter Forschungsaspekte von innerorganisatorischen Vorleistungen (dazu Kil 2003) und nach außen gerichteten Dienstleistungen;
- das Einbeziehen der Nutzer/innen und Teilnehmenden als Koproduzenten der Dienstleistung.

Welchen Bezug kann aber ein solches Projekt zur Didaktik haben? Dieser ergibt sich vor allem über den zentralen Begriff der „Bildungsdienstleistung", der die unterschiedlichen Ebenen der Fragestellung verbindet. Wir benutzen ihn als heuristischen Begriff, gleichsam als Platzhalter, um neue oder veränderte Leistungstypen und -formen als Bildungsangebote zu identifizieren, die mit eingewöhnten (didaktischen) Begriffen allein schwer zu fassen wären. Entsprechendes gilt auch für die Zurechnung von Anbietern zum Weiterbildungsspektrum und ihre genauere Klassifikation (eine Aufgabe, die in bisherigen Untersuchungen und Evaluationen zum Weiterbildungssystem nur sehr unzureichend gelungen ist, vgl. Nuissl/Schlutz 2001).

So haben wir etwa in einem ebenfalls DFG-geförderten Vorprojekt (Kil/Körber/Rippien 2004) gefragt, inwieweit neuartige Anbieter-Organisationen, die uns als mögliche

„Grenzfälle“ der Weiterbildung erschienen, im Kern (neue) Bildungsdienstleistungen anbieten oder nicht (oder allenfalls als Neben- oder Gelegenheitsleistungen). Mit Hilfe qualitativer Interviews und Beobachtungen in einem kontrastiven Design konnte etwa ermittelt werden, dass es sich bei einer „E-Learning-Organisation“ (Design, Produktion, Anbieterberatung, Kursangebot) um einen Weiterbildungsanbieter neuen Typs handelt, weil die didaktische Frage des Lernsupports durch Lehre i. w. S. durchgängiges Anliegen ist. Dagegen ließ sich diese Frage nicht eindeutig bei einer „Edutainment-Organisation“ (Science Center) beantworten. Die Kerndienstleistung – Mitmachobjekte im Rahmen multimedialer Inszenierungen – ließ konzeptionell bewusst offen, ob sie nur zu Unterhaltungszwecken oder auch als Lernarrangement dient. Dazu müssten die Nutzer/innen befragt werden.

Unsere erste Prüfaufgabe ist also letztlich an didaktische Analysen gebunden, mit deren Hilfe neue Dienstleistungen oder darin enthaltenen Teilleistungen als Lehr-Lern-Leistungen i. w. S. identifiziert werden. Mit dem Begriff der Bildungsdienstleistung wird zwar bewusst auch der ökonomische und organisatorische Kontext institutionalisierten Lernens und Lehrens stärker in den Blick genommen. Mit seiner Verwendung ist aber weder eine rein wirtschaftswissenschaftliche Ausrichtung der Forschungsinteressen noch deren Konzentration auf marktförmige Strukturen beabsichtigt. Im Kern geht es vielmehr um die erziehungswissenschaftliche Frage nach einem Wandel des Verhältnisses von Lernen und Lehren i. w. S., auf die allerdings gehaltvollere Antworten durch interdisziplinäre Sichtweisen erwartet werden.

Bildungsdienstleistungen kommen – betriebswirtschaftlich betrachtet – durch das Wechselspiel von Angebot und Nachfrage zustande, ihr Gelingen ist aber – erziehungswissenschaftlich betrachtet – konstitutiv auf die mögliche Komplementarität von Lernen und Lehren i. w. S. angewiesen. Oder aus der Perspektive des selbst regulierten Lernens gesprochen: Wer eine Bildungsdienstleistung wahrnimmt, delegiert die potenziellen Lehranteile, die beim autodidaktischen Lernen selbst aufgebracht werden müssen, teilweise und zeitweilig an den Bildungsanbieter. Nicht zu delegieren ist allerdings das Lernen selbst, und insofern verlangt das Bildungsangebot vom Lernenden eine vergleichsweise aufwändige Eigenleistung. Der Begriff der Bildungsdienstleistung betont also einerseits eine Unterstützungsleistung für das Lernen, andererseits aber eine nur begrenzte dienende Zuständigkeit dafür. Umgekehrt heißt dies aber auch: Erfolgsgarantien – unabhängig von Vorwissen, Lernfähigkeit und Eigenleistung des Teilnehmers – kann der Anbieter nicht geben. (Umso bedenklicher, dass darauf in kaum einem Angebot deutlich verwiesen wird und die Qualitätsmanagementkontrollen selten auf diesen notwendigen Part des Nutzers eingehen.)

Der bisher vorherrschende Dienstleistungstyp ist in der Weiterbildung das Unterrichtsangebot in Gruppen-Präsenzform, meist eng verbunden mit einer Angebotsberatung, zuweilen auch mit einer Testierung. Auch diese eher traditionelle Form werden wir untersuchen im Hinblick auf die Leistungstiefe, also etwa darauf, welche Teilleistungen auf beiden Seiten identifiziert, erbracht oder besonders gewünscht werden. Ein

Instrument zur Teilnehmendenbefragung wurde bereits weitgehend erarbeitet und gestestet (Wagner 2005). Darin werden Beziehungen zwischen Erwartungen an die Nutzung von Bildungsangeboten (im Vergleich zur Alternative autodidaktischen Lernens) und an bestimmte (traditionelle und neuere) Unterstützungsleistungen verbunden mit Motivationspotenzialen, Selbstkonzepten und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen deutlich.

Der Angebotstyp „Seminarveranstaltung" wird nach Prognosen aus Wirtschaft und Wissenschaft in Frage gestellt, nach unseren ersten Beobachtungen scheint er zumindest seine Ausschließlichkeit zu verlieren. Innovative Versuche – so die Hypothese (Schlutz 2005) –

- *modifizieren* bisherige Dienstleistungen durch Akzentuierung bisheriger Teilleistungen oder durch neue Komponenten (z. B. Kreativmethoden, Selbstlernmaterialien, neue Lernorte),
- *kreieren neue Bildungsdienstleistungen,* z. B. durch Verselbstständigung von bisherigen Teilleistungen (Beratung, Bedarfsermittlung, Coaching, Medienangebote, Lernumgebungen für gestütztes Eigenlernen),
- *schaffen einen neuen Leistungsmix,* indem sie unterschiedliche Bildungsdienstleistungen komponieren (z. B. Blended Learning) oder sogar Bildungsdienstleistungen mit andersartigen Dienstleistungsangeboten verbinden (z. B. mit Organisationsentwicklung, Arbeits-, Betreuungs-, Forschungsangeboten).

Ob solche Entwicklungen dominant werden, ist damit nicht beantwortet. Die Frage an die Erwachsenenbildungsdidaktik wäre unter anderem, ob und wieweit sie solche Entwicklungen präziser beschreiben und in ihre didaktische Modellbildung einbeziehen kann oder ob sie sie weiterhin der vagen Prognose „Entgrenzung" anheimgeben will.

Literatur

Aebli, H. (2003): Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. 12. Aufl. Stuttgart

Arnold, R./Siebert, H. (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler

Arnold, R./Schüßler, I. (1998): Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt

Hessische Blätter für Volksbildung (2004): Empirische Forschung und didaktische Modellbildung. Themenheft 1

Jank, W./Meyer, H. (2002): Didaktische Modelle. Berlin

Jüchter, Th. (1970): Programmierte Erwachsenenbildung. Braunschweig

Kil, M. (2003): Organisationsveränderung in Weiterbildungseinrichtungen: Empirische Analysen und Ansatzpunkte für Entwicklung und Forschung. Bielefeld

Kil, M./Körber, K./Rippien, H. (2004): Neue Weiterbildungsorganisationen? Explorative Fallstudien zu Entwicklungen und „Grenzfällen" im Leistungs- und Organisationsspektrum von Weiterbildung. Der pädagogische Blick, H. 2

Kiper, H./Mischke, W. (2004): Einführung in die allgemeine Didaktik. Weinheim/Basel

Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.) (1997): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt a.M.

Meyer, H. (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin

Nuissl, E./Schlutz, E. (2001): Systemevaluation im Vergleich. In: dies. (Hrsg.): Systemevaluation und Politikberatung. Bielefeld, S. 7–77

Peters, O. (1999): Ein didaktisches Modell für den virtuellen Lernraum. In: Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen. Loseblattsammlung 51609. Neuwied

Raapke, H.-D. (1985): Didaktik der Erwachsenenbildung. In: Raapke, H.-D./Schulenberg, W. (Hrsg.): Didaktik der Erwachsenenbildung. Stuttgart u. a.

Schlutz, E. (1981): Spurenverwischung. Zur Tabuisierung des Lehrbegriffs und zu einigen Aufgaben der Erziehungswissenschaft. In: Mader, W. (Hrsg.): Theorien zur Teilnehmerorientierung. Bremen, S. 140–154

Schlutz, E. (1984): Sprache, Bildung und Verständigung. Bad Heilbrunn

Schlutz, E. (1999): Wirklichkeit widerfährt. Zu Anregungspotential und Kritik der Konstruktivismus-Rezeption. In: Arnold, R./Gieseke, W./Nuissl, E. (Hrsg.): Erwachsenenpädagogik. Zur Konstitution eines Faches. Baltmannsweiler

Schlutz, E. (2002): Der Wandel der Bedingungen des Lehrens und Lernens: Bildungsdienstleistungen und Bildungsinnovationen. In: Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen. Loseblattsammlung 5.360, S. 1–18

Schüßler, I. (2000): Deutungslernen. Baltmannsweiler

Seel, N. M. (2003): Psychologie des Lernens. Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen. München/Basel

Siebert, H. (2003[4]): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. München/Unterschleißheim

Tietgens, H. (1967): Lernen mit Erwachsenen. Braunschweig

Tietgens, H./Weinberg, J. (1971): Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens. Braunschweig

Wagner, S. (2005): Teilnehmende und Weiterbildungsorganisation. Erwartete und erfahrene Unterstützungsleistungen in ihrer Bedeutung für den Auswahl- und Lernprozess. Testung eines Fragebogens. Dipl.-Arbeit. Bremen

Willmann, O. (1989): Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung. Band 2. Braunschweig