Bernd Dewe

„Demokratische Rationalität“ als Konvergenzperspektive für die politische Jugendbildung und Erwachsenenbildung

1.

Kernelement einer modernen Auffassung von politischer Bildung, die nicht nur als bloße Reaktion auf die gegenwärtige Kritik der normativen Ansätze und der auf politische Institutionenkunde reduzierten Konzepte in der politischen Jugendbildung und Erwachsenenbildung zu verstehen ist, sondern die darüber hinaus eine mögliche Alternative zum drohenden Qualitätsverlust in der politischen Erwachsenenbildung nach der „Krise der politischen Bildung“ (vgl. Dewe/Ferchhoff 1984; Siebert 1995) darstellt, ist das, was ich demokratische Rationalität – im Gegensatz zu ausschließlich wirtschaftlicher oder rein fachlich-wissenschaftlicher Rationalität – nennen möchte. Demokratische Rationalität öffentlicher Problemdefinitionen und -lösungen kann aber nicht allein durch die aktivere Mitwirkung an der öffentlichen Kommunikation erreicht werden, sondern erfordert zunächst eine Erweiterung des Verständnisses von politischer Bildung über essentialistische Lesarten (vgl. bereits Schmiederer 1974, Markert 1980, Schäffner 1980) hinaus. Dies gilt besonders vor dem Hintergrund des vieldiskutierten Strukturwandels des Jugend- und Erwachsenenalters (vgl. u.a. Fuchs 1985; Ferchhoff 1993; Hogan/Astone 1986). Oft bestand in der Vergangenheit allzu leicht ein gläubiges Verhältnis zu den (angeblichen) politischen Experten oder aber eine kommerzialisierte Überhöhung einzelner renommierter Beteiligter. Demokratische Rationalität impliziert stattdessen einen umfassenden Wandel in der öffentlichen Diskussion um die politische Dimension des Bildungs- und Sozialbereichs, für welchen die Voraussetzungen eher in einer tendenziellen De-Kommerzialisierung und der Erhöhung bzw. strukturellen Stützung der politischen Partizipationsmöglichkeiten liegen, als in einer weiteren unreflektierten Steigerung ökonomie- und marktbezogener Handlungsmaximen. Die gegenwärtige steuerungstheoretische Debatte über Organisationen im „vierten Sektor“ zwischen Markt und Staat ist besonders wegen des Verzichts auf die Thematisierung der Relevanz des politischen Selbstverständnisses der im Bildungs- und Dienstleistungssektor Handelnden zu kritisieren. Eine ausschließlich an bürokratischer Effizienz, Kosten-Nutzen-Relationen und marktförmiger Nachfrage orientierte Reform der politischen Bildung ist als einseitig zu beurteilen (vgl. Klatetzki 1994).

Es scheint eine optimale Mischung der Handlungsanforderungen eher darin zu liegen, dass neben thematisch ernst gemeinter Teilnehmerorientierung und der Einsicht in die Notwendigkeit einer politischen Partizipation der Nutzer die systematische professionelle Reflexion der konstitutiven Differenz von Politik und Pädagogik sowie die Selbstreflexion des Handelns treten muss. Eine relative Autonomie der professionellen Tätig-

keit und die Sicherstellung einer professionellen Mindeststruktur im demokratisch-rationalitätstheoretischen Verständnis erfordert deshalb – eben, um relativ zu bleiben – eine immer wieder stattfindende Rückbindung professioneller Praxis an die Rechte und Interessen der Nutzer der Bildungsangebote, also Jugendlicher und Erwachsener gleichermaßen, und an die gesellschaftlichen Prozesse, auf die sich ihr Handeln bezieht. In der Professionsforschung wird dieser Zusammenhang seit einigen Jahren unter den Stichworten „Verlust der Glaubwürdigkeit und Überzeugungskraft des Experten" diskutiert (siehe etwa Hitzler/Honer/Maeder 1994; Lau/Keller 2001; Löw u.a. 1990) und veranlasst zu einer Kritik an dem bisherigen Konzept kognitiv-bürokratischer Rationalität der Professionen und der damit verbundenen Vorstellung von einer funktionalen Autorität (vgl. Dewe/Otto 2001). In der Folge scheint eine erste, aber nicht hinreichende Notwendigkeit darin zu bestehen, die Anwendung von wissenschaftlich strukturierten politischen Bildungsangeboten im professionellen Handeln über gezieltes und effektives Bemühen um die politischen Meinungen und Wünsche der Adressaten in sozial akzeptierter Weise möglich werden zu lassen, wobei die aktive Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen, d. h. den ökonomischen und kulturellen Lebensbedingungen, eine erste Zielperspektive sein könnte.

Der angesprochene Zusammenhang findet aber erst einen angemessenen Ausdruck in der Bemühung, wissenschaftlich basierte Deutungen der Professionellen als Rekonstruktionen politischer Sachverhalte jenseits rein betriebswirtschaftlicher Kosten-Nutzen-Vorstellungen und dementsprechender Programme gezielt mit dem Problem der demokratisch-partizipatorischen Rückbeziehung professionellen Wissens auf das politische Handlungswissen der Adressaten zu konfrontieren. Während vor gar nicht allzu langer Zeit das Vertrauen in die Kompetenzen von politischen „Experten" noch nahezu ungetrübt war und deshalb die Delegation von als (kollektiv) bedeutsam erachteten „Wirklichkeitssichten" an Professionelle bzw. die mehr oder minder fraglose Akzeptanz der von politischen Experten vorgeschlagenen Orientierungen und Sichtweisen kulturell „normal" und sozial üblich war, erscheint gegenwärtig die Erinnerung an jene Erwartungen in Bezug auf den von diesen „verkörperten" technischen und sozialen Fortschritt und die wissenschaftliche Rationalität überhaupt obsolet: Die „Laien" haben sich inzwischen von reinen Lernangebots- und Ratschlagskonsumenten zu selbstbewussten Nutzern (widersprüchlicher) Expertisen und Dienstleistungen gewandelt (vgl. Hitzler 1994). In professionstheoretischer Perspektive geht es zukünftig vor allen Dingen um die Entwicklung eines partizipatorisch-demokratisch korrigierten Professionsverständnisses (z.B. öffentliche Kontrolle als soziales Bürgerrecht) angesichts der gegenwärtig lauter werdenden Kritik der Effektivierung rigider ökonomischer Nutzenkalküle des beruflichen Handelns im Bildungs- und Dienstleistungssektor (vgl. die Ansätze hierzu bei Wersebe 1978). Wird davon ausgegangen, dass die Dimension des Politischen an jedwedem Bildungsangebot ihren Anteil hat und folglich didaktisch oder institutionell motivierte Versuche der Besonderung der politischen Bildung oder der Segmentierung der Themen nach Lebensphasen der Adressaten (Jugendliche vs. Erwachsene) die prinzipiell politische Dimension des professionellen Handelns im Hinblick auf den „Bildungsprozess und die Krise des Subjekts" und die „Herausbringung

des Neuen“ im gesellschaftlichen Prozess (vgl. Wagner 2001) verkennen, überrascht nicht, dass der bisher vorherrschende analytische Zugang zur Bestimmung professionellen Handelns in der Jugend-/Erwachsenenbildung, der üblicherweise die Steuerungsmedien Geld, Bürokratie und Interaktion umfasst, durch das Steuerungselement „demokratische Rationalität“ eine neue Focussierung in einem dienstleistungstheoretischen Entwurf erfährt. Erst mit der Überwindung der geradezu zirkelschlussähnlichen Logik, jeweils ein Steuerungsmedium (z.B. aktuell Geld) auf Kosten der beiden anderen zu favorisieren, wird die Voraussetzung geschaffen, eine tatsächlich höhere Qualität im bildungsbezogenen Dienstleistungshandeln für den Teilnehmer zu ermöglichen.

Aktuell ufert dieser Prozess dramatisch aus vor dem Hintergrund eines Paradigmenwechsels in der Betrachtung der Dienstleistungsberufe im Bildungs- und Sozialsektor, der in einer wenig reflektierten markteffizienten, der ökonomischen Rationalität verpflichteten (Sozial-)Management-Position seinen Ausdruck findet. Aber in diesem Paradigmenwechsel kann nicht die Alternative zu dem gehabten einseitigen kognitiv-fachlichen Rationalitätsideal des bisher von vielen Erwachsenenbildnern angepeilten professionellen Handelns gesehen werden, wie es in den siebziger und achtziger Jahren – etwa in psychosozialen Berufen – zu seiner institutionalisierten Form fand. Es wäre jedoch zu prüfen, ob nicht ein angemesseneres Steuerungspotential von einer Form demokratischer Rationalität zu erwarten wäre.

In diesem Prozess begreift sich der reflexiv gewordene Professionelle als ein „relational“ Handelnder, als Sozialfigur, die in Relation steht zum Nutzer einerseits, die aber im Zweifelsfall auch in Relation steht zum Entscheidungsträger andererseits. Im Hinblick auf als politisch definierbare Interaktionskonstellationen (vgl. Beck 1983) gewinnt dieser Professionelle dadurch im Idealfall die Position eines „Dritten“, der etwas anderes ist als nur ein Spezialist, welcher typischerweise eben davon lebt, bestimmte, begrenzte Problemlösungen besser als andere zu beherrschen und zu vermitteln. Vielmehr wirkt er als ein „Dritter“, der konsultiert wird, ohne unmittelbare Verwendungs- bzw. Nützlichkeitsgarantien abgeben zu können (vgl. Hitzler 1994). Die strukturelle Förderung von politischen Partizipationsmöglichkeiten für die Nutzer seiner Angebote in der Perspektive der Gewinnung eines höheren Maßes an Autonomie und Eigengestaltung in der Lebenspraxis tritt hier in den Vordergrund.

2.

Zurecht ist in der neuen professionstheoretischen Diskussion darauf aufmerksam gemacht worden, dass eine Akzeptanz- und Legitimationskrise der bildenden und sozialen Professionen und ihrer Leistungen heute in verschiedensten Zusammenhängen und von unterschiedlichen Standpunkten aus konstatiert wird (Joas 1990; Dewe/Otto 2001). Drei Positionen lassen sich hier leicht ausmachen:

1. die Rückprojektion vermeintlich unproblematischer Professionalität vor einer Verwissenschaftlichung der Politik und der Gesellschaft, wie dies in rückwärts ge-

wandten wissenschafts- und fortschrittsfeindlichen Angriffen auf den Sozialstaat zum Ausdruck kommt,
2. das wehmütig-bescheidene Durchhalten der professionellen Mindeststandards in einer Zeit „ungünstiger Bedingungen“, wie dies in konventionellen berufspolitischen „Einigelungs- und Abwehrstrategien“ seinen Ausdruck findet,
3. die Reduktion professionellen Handelns in den lehrenden, wissensvermittelnden bzw. psychosozialen Berufen auf ausschließlich an Wirtschaftlichkeitskriterien orientiertes Berufshandeln nach der Logik des Marktes.

Für diese letzte Tendenz gibt es gegenwärtig eine Fülle von Anzeichen: Verwaltungsreform, Kommerzialisierung der Leistungen, Entwicklung von Konzepten zur Gestaltung von Kundenbeziehungen zu den Nutzern der sozialen Dienstleistungen sowie „interne“ Kundenbeziehungen etc.

Unter dem Gesichtspunkt, dass sich Professionalität notwendig universalistisch begründete und dass in einer Krise der sozialen und bildenden Professionen als wissenschaftsbasierten Berufen im Dienstleistungssektor der Gesellschaft nur die Reflexion auf ihren Rechtfertigungshorizont und nicht die kurzschlüssige Befreiung von ihm weiterführen kann, kommen berechtigte Zweifel an der Angemessenheit und Zukunftsorientiertheit der erwähnten Positionen auf. Wissenschaft und Professionen als „Reinform vernünftiger Willensbildung“ (Joas 1980) aufzufassen, mag zwar heute empirisch wie theoretisch abwegig erscheinen, ist aber für die (politische) Legitimation der professionellen Berufe stets entscheidend gewesen (vgl. Stichweh 1996). Wenn dieser Bezugsrahmen erst einmal durchschnitten wird, wenn also die Handlungsnotwendigkeiten der professionellen Berufe im Jugendbildungs- und Weiterbildungsbereich ohne Bezug auf ihr „Mandat“ lediglich mit betriebswirtschaftlichen Argumentationen begründet werden, würden sie sich erst recht einer Legitimationskrise ausliefern.

Forderungen nach instrumenteller „Professionalität“ im Sinne einer „klassischen“ Kommerzialisierungsstrategie für den Bildungs- und Dienstleistungssektor sind nicht zuletzt deshalb als wenig unterstützungswürdig zu betrachten, weil sie die Gefahr des Verlustes erreichter Vernunft in sich tragen. Die Aufnahme professionskritischer und demokratietheoretischer Argumente in die gegenwärtige Diskussion eröffnet aber eine Fülle von Perspektiven: Angezielt wird in diesem Zusammenhang ein demokratisch legitimierter, reflexiver Professionalismus als tatsächlich relevante Voraussetzung für mehr Effektivität und Qualität der Dienstleistung. Dessen Mandat findet sich weder in der Hingabe an irgendwie präsupponierte „gesellschaftlich relevante Interessen“ noch in fachlichen Deutungs- und Problemlösungsangeboten um ihrer selbst willen erfüllt, jedoch auch nicht in einer distanzlosen Annäherung an Selbstorganisationsansätze etc., bzw. in einer vermeintlichen Beliebigkeit des Nutzens professioneller Angebote im Alltag, da diesen Vorstellungen nicht einschränkungslos der Charakter des „wahren Allgemeininteresses“ stets schon attestiert werden kann.

Jenseits solch partikularer Lösungen geht es um eine politische Lösung der Professionskrise im Bildungs- und Sozialsektor, die eine strukturelle Stärkung der Position des Adressaten der Dienstleistungen im Organisationskontext ebenso einschließt wie die Sicherstellung von Artikulations- und Mitspracherechten. Dies setzt professionelle Bildungs- und Sozialexperten als „reflexive Modernisierer" (Hitzler 1994; Beck/Bonß 2001) voraus – und zwar in allen dienstleistungsrelevanten gesellschaftlichen Handlungsfeldern. Eine damit gemeinte, vom traditionellen Ballast freigesetzte Professionalität müsste sich dadurch auszeichnen, dass sie neben und im Zweifelsfall quer zu den professionell verwalteten Beständen an instrumentellem Wissen und Methoden auch reflexive Wissensbestände, welche die situativen Lebensumstände und die politische Interessenlage der Adressaten, die Existenz oder gar den Verlust kommunikativer Bindungen, soziale Vernetzungen und die Politikfähigkeit ihrer Aktionen thematisiert, aktiviert, anerkennt und einbindet. Es geht dabei um die Etablierung dieser strukturellen Teilhaberechte der Adressaten/Teilnehmer. So verstanden zwingt die demokratische Rationalität zur Balance zwischen den vorfindlichen wirtschaftlichen, politischen und lebenspraktischen Interessen und der in der kognitiven Systematik enthaltenen Ahnung von einem übergreifenden „Allgemeinen", das sich als konsensfähiges politisches Transformationsprogramm der Gesellschaft auf die lange Sicht zu verkörpern hätte.

Die gegenwärtige Diskussion um Ausbildung und Beruf (vgl. Dewe u.a. 1995; Derichs-Kunstmann u.a. 1997) scheint aber vielmehr durch einen Rückzug aus politischer und gesellschaftswissenschaftlicher Reflexion professioneller Probleme gekennzeichnet zu sein, verbunden mit einem resignativen Verzicht auf kritisch gewonnene Perspektiven für eine künftige Berufspraxis sowie einem Hang zur rein ökonomisch-effizienten Bewirtschaftung der professionellen Aufgaben in den Dienstleistungsberufen des Bildungs- und Sozialsektors. So erscheint die diesbezügliche Debatte trotz bzw. gerade wegen der aktuellen Betonung ihrer marktbezogenen Effizienzorientierung häufig adressatenlos. Verallgemeinert betrachtet besteht in dieser Debatte die Neigung, ein Theorie-Praxis-Verhältnis zugrunde zu legen, das einschließt, es sei möglich, durch das vehemente Forcieren betriebswirtschaftlich ausgerichteter Perspektiven die als defizitär erachtete gegenwärtige Handlungspraxis in der politischen Erwachsenenbildung mittels Vorgabe eines rein ökonomistischen Rationalitätsschemas hinreichend verbessern zu können (vgl. Markert 1998).

Zukünftig besteht jedoch allemal die Notwendigkeit, einzelne Bildungsinterventionen im Lichte rationalitäts- und demokratietheoretischer Fragestellungen empirisch zu untersuchen. Dabei wäre es notwendig, die theoretische Diskussion auf das zu beziehen, was die Tätigkeiten in Dienstleistungsberufen heutzutage praktisch umfasst: Sie stellen immer eine Form von Eingriff – wenn auch subjektiv gewollt – durch Personen, Institutionen, Wissensbestände, Medien etc. in die Berufs- und Lebenspraxis, die Umwelt, das Wissen, die Motive usw. der Nutzer dar. Es wird dabei selten gefragt, mit welcher Berechtigung oder gar demokratischen Legitimation diese Interventionen stattfinden. Diese Vorgehensweise muss nicht nur deshalb als problematisch angesehen werden, weil der professionelle Umgang insbesondere mit politisch mündigen Nutzern der

Angebote der Dienstleistungsberufe des Bildungs- und Sozialsektors keineswegs selbstverständlich sein kann, sondern ist auch problematisch, weil man zeigen kann, dass bei genauerem Hinsehen in den verschiedenen Feldern der Weiterbildung jeweils sehr unterschiedliche und jeweils anders wissenschaftlich und politisch legitimierte Formen professioneller Intervention und Prävention anzutreffen sind (vgl. Dewe/Kurtz 2002). Dies gilt vor allem, wenn man fragt, welche Rationalität der Erfahrung und dem Handlungswissen der Nutzer im Verhältnis zur Rationalität der professionellen Problemdeutungen zugestanden wird. Besonders unter dem Aspekt, dass lebenspraktisches Handeln Konsistenz und politische Rationalität besitzt, die in sich vergleichbar ist mit jener der Professionellen, wären die empirisch vorfindbaren Interventionsformen in der Praxis der bildungsbezogenen Dienstleistungen kritisch zu hinterfragen und durch die erwähnten demokratisch-rationalen Handlungsstrategien „gerechter" auszugestalten (vgl. Flösser/Otto 1998). Denn es besteht keineswegs ein hierarchisches Verhältnis verschieden hoher Problemlösungspotentiale zwischen lebenspraktischer Aktion der Nutzer und dem professionellen Angebot der Jugend- und Erwachsenenbildung.

Der professionell Handelnde in diesem Bereich wird zwar prinzipiell in erster Linie an Kommunikation und Wahrnehmung interessiert sein, so wie sie stattfinden, und an deren Auswirkungen auf die Beziehungen und Werthaltungen von Individuen und Gruppen. Die Bildungsexperten wären in dieser Handlungslogik zielperspektivisch weniger an kognitiver als vielmehr an sozialer, sprich: demokratischer Rationalität interessiert (vgl. bereits Diesing 1962; Joas 1980). Demokratische Rationalität wäre allerdings missverstanden, wenn der Professionelle lediglich als jemand verstanden wird, der zwar die Summe der Interessen seiner Adressaten berücksichtigt, aber doch bloß einen Qualifikationsausgleich herbeiführt, um alle Beteiligten gleichermaßen „zufriedener" zu machen, um letztlich das Funktionieren der jeweiligen Dienstleistungsorganisation als Ganzes zu verbessern (vgl. Flösser/Otto 1998). Eine derartige, vermeintlicher Weise unparteiische Intervention wird auf diese Weise jedoch kaum verhindern können, dass dabei letzten Endes doch jene Teilnehmer einen besseren Nutzen haben, die mit großen ökonomischen oder intellektuellen Ressourcen ausgestattet sind. Eine „Parteilichkeit" des professionellen Handelns ist m.E. aber unverzichtbar im Sinne einer situations- und adressatenbezogenen Handlungskompetenz basierend auf der Fähigkeit des reflexiven Umgangs mit wissenschaftlich gewonnenen Einsichten in strukturell bedingte soziale Ungleichheiten (vgl. hierzu Dewe 1991; Beck/Bonß 2001). Demokratische Rationalität als Element moderner politischer Bildungsarbeit ist stark an individueller Autonomie seiner Nutzer orientiert, und dies zwingt sie, sich sowohl mit der Ethik professionellen Handelns als auch mit gesellschaftlichen und individuellen Handlungszielen zu befassen (vgl. schon Behrens 1994; Sander 2001). Sie zwingt zur Erkenntnis der Wiedergewinnung der Dimension des „Politischen" in der Bildungsarbeit und wehrt sich gegen eine normative Separierung der politischen Bildung als besonderes bzw. „eigenes" Handlungsfeld der Jugend- und Erwachsenenbildung. Diese Orientierung lässt ein dementsprechendes Professionsverständnis aber auch geeignet erscheinen für die Verbesserung kreativer und „außerrationaler" (d.h. außerhalb

der kognitiv-fachlichen Rationalität liegender) Komponenten der Entscheidungsbegründung bzw. ihrer Entwicklung.

Demokratische Rationalität stellt sich heute immer deutlicher als eine Strukturnotwendigkeit im Bildungs- und Sozialsektor dar, um die weitere Leistungsfähigkeit und die Legitimität professionellen Handelns gegenüber und mit den Adressaten zu erhalten bzw. zu verbessern. Die Qualität der Angebote in den Feldern unmittelbar personenbezogener Bildungs- und Dienstleistungsangebote hängt zukünftig entscheidend davon ab, ob es gelingt, vor dem Hintergrund „qualitätsgesicherter" und effektiverer Verfahren und angesichts der verständlichen Forderung nach größerer Nutzer- und Kundenorientierung die reflexive Kompetenz der Jugend- und Erwachsenenbildner zu stärken und diese zugleich um die erwähnte politische Dimension zu ergänzen.

Literatur

Beck, U.: Jenseits von Klasse und Stand? Soziale Ungleichheit, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer sozialer Formationen und Identitäten. In: Kreckel. R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. In: Soziale Welt – Sonderband 2, 1983

Beck, U./Bonß, W. (Hrsg.): Die Modernisierung der Moderne. Frankfurt a.M. 2001

Behrens, G.: Weiterbildung und Politik. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1994, S. 208–225

Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M. 1996

Derichs-Kunstmann, K. u.a. (Hrsg.): Weiterbildung zwischen Markt und Staat. Rahmenbedingungen und Perspektiven. Opladen 1997

Dewe, B.: Beratende Wissenschaft. Göttingen 1991

Dewe, B./Ferchhoff, W.: Staatsverdrossenheit in der Gesellschaft als Problem einer Didaktik der politischen Weiterbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung. H. 4, 1984, S. 271–280

Dewe, B./Meister, D.: Erwachsenenbildung nach der Wende: Von der „Requalifizierung" zur Bewältigungshilfe für gesellschaftliche Unsicherheiten. In: Löw, M./Meister, D./Sander, U. (Hrsg.): Pädagogik im Umbruch. Opladen 1995

Dewe, B./Otto, H.-U.: Über den Zusammenhang von Handlungspraxis und Wissensstrukturen. In: Dewe, B./Otto, H.-U.: Zugänge zur Sozialpädagogik. Reflexive Wissenschaftstheorie und kognitive Identität. Weinheim u.a. 1996, S. 34–60

Dewe, B./Otto, H.-U.: Profession. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied/Kriftel 2001, S. 1399–1423

Dewe, B./Kurtz, Th.: Studium zwischen Betrieb und Hochschule: Der Fall des berufsbegleitenden weiterbildenden Studiums der Betriebspädagogik – ein Forschungsprogramm. In: Dewe, B. (Hrsg.): Betriebspädagogik und berufliche Weiterbildung. 2. Aufl., Bad Heilbrunn 2002, S. 335–356

Diesing, P.: Reason in Society. Urbana. Univ. of. Illinois Press 1962

Engel, G.: Außerschulische Jugendbildung. In: www.familienhandbuch.de

Ferchhoff, W.: Jugend an der Wende des 20. Jahrhunderts. Opladen 1993

Flösser, G./Otto, H.-U. (Hrsg.): Towards more democracy in social services. Models of culture and welfare. Walter de Gruyter, Berlin, New York 1998

Fuchs, W. Jugend als Lebensphase. In: Jugendliche und Erwachsene 1985. Bd. 1, Opladen 1985, S. 195-263

Hitzler, R.: Reflexive Kompetenz. Zur Genese und Bedeutung von Expertenwissen jenseits des Professionalismus. In: Schulz, W.K. (Hrsg.): Expertenwissen. Soziologische, psychologische und pädagogische Perspektiven. Opladen 1998, S. 33–47

Hitzler, R./Hohner, A./Maeder, J.: Expertenwissen. Opladen 1994

Hogan, D.P./Astone, N.W.: The transition to adulthood. In: Annual Review of Sociology. Vol. 12/1986, S. 109-130

Joas, H.: Universalität und Rationalität. Über Talcott Parsons Beitrag zur Soziologie der Universität. In: Grohs, G. (Hrsg.): Kuturelle Identität im Wandel. Stuttgart 1980, S. 236–250

Joas, H.: Die Demokratisierung der Differenzierungsfrage. Die Krise des Fortschrittsglaubens und die Kreativität des kollektiven Handeln. In: Soziale Welt 1, 1990, S. 8–27

Klatetzki, Th.: Wissen was man tut. Bielefeld 1994

Lau, Ch./Keller, R.: Zur Politisierung gesellschaftlicher Naturabgrenzungen. In: Beck, U./Bonß, W. (Hrsg.): Die Modernisierung der Moderne. Frankfurt a.M. 2001, S. 82–95

Löw, R./Koslowski, P./Spaemann, R.: Expertenwissen und Politik. Weinheim 1990

Markert, W.: Politische Bildung. In: Dahm, G. u.a. (Hrsg.): Wörterbuch der Weiterbildung. München 1980, S. 254–258

Markert, W.: Berufs- und Erwachsenenbildung zwischen Markt und Subjektbildung. Baltmannsweiler 1998

Sander, W.: Politische Bildung. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn 2001, S. 255–256

Schäffner, L.: Außerschulische Jugendbildung. In: Dahm, G. u.a. (Hrsg.): Wörterbuch der Weiterbildung. München 1980, S. 39–42

Schmiederer, R.: Zur Kritik der politischen Bildung. Ein Beitrag zur Soziologie und Didaktik des politischen Unterrichts. Frankfurt a.M./Köln 1974

Siebert, H.: Politische Bildung – Eine Sisyphosarbeit? Politische Erwachsenenbildung in der Krise? In: Zimmermann, H. (Hrsg.): Kulturen des Lernens. Bildung im Wertewandel. Mössingen-Talheim 1995

Stichweh, R.: Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: Combe, A./Helsper, W.: Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M. 1996

Wagner, H.-J.: Objektive Hermeneutik und die Bildung des Subjekts. Weilerswist 2001

Wersebe, I. v.: Demokratisierung durch Professionalisierung. Zum Konzept der funktionalen Partizipation. In: ZFS, H. 7, 1978, S. 157–174