Horst Siebert

Didaktik – mehr als die Kunst des Lehrens?

Der Beitrag gibt einen begriffsgeschichtlichen Überblick zur Didaktik. Nachgezeichnet wird der Einzug des Didaktikbegriffs in die Erwachsenenbildung und seine Entwicklung vor dem Hintergrund wechselnder Paradigmen seit den 1960er Jahren. Ein Schwerpunkt der Betrachtung liegt auf der didaktischen Wende von der „Lehre" zur „Gestaltung von Lernkontexten", die durch die Konstruktivismusdiskussion beeinflusst wurde. Der Autor geht abschließend auf den Stand der Forschung zur Didaktik ein und stellt fest, dass noch längst nicht alle Fragen zum Verhältnis von Lehren und Lernen sowie zur Aneignung und Konstruktion von Wissen beantwortet sind.

1. Anmerkungen zur Didaktikgeschichte

Das Wort Didaktik stammt aus dem Griechischen und wird meist mit Lehre übersetzt. Didaktik als die Theorie des Unterrichts ist – neben Erziehung – ein Schlüsselbegriff der Pädagogik. Berühmt geworden ist die 1628 veröffentlichte „Didactica magna" des Tschechen Comenius, der die Maxime formuliert, „allen Menschen alles vollständig zu lehren" („omnia omnibus omnino").

In der Literatur zur Erwachsenenbildung findet man den Didaktikbegriff bis in die 1960er Jahre hinein kaum. Eine Begründung für diese Distanz deutet Franz Pöggeler in seiner anthropologischen Grundlegung „Der Mensch in Mündigkeit und Reife" (1964) an: „Der Erwachsenenbildner hat keinerlei Grund zur methodisch-didaktischen Geheimhaltung" (S. 28). Hier klingt der Verdacht an, dass der Didaktiker Entscheidungen hinter dem Rücken und möglicherweise gegen den Willen der Betroffenen fällt. Didaktik erscheint so als Kontrastbegriff zur Teilnehmerorientierung: Die Erwachsenenbildung benötigt keine Didaktik, denn die Lerninhalte ergeben sich aus den „Bedürfnissen" der Teilnehmenden. Allerdings wurde die schulpädagogische didaktische Literatur von der Erwachsenenbildung kaum zur Kenntnis genommen.

So begründete Wolfgang Klafki Ende der 1950er Jahre eine Didaktik der kategorialen Bildung, die durchaus auch für das Lernen mit Erwachsenen aufschlussreich war (und ist). Didaktik hat eine Wechselwirkung von Subjekt und Welt anzuregen, Didaktik vermittelt zwischen der Psychologik und der Sachlogik: „Bildung ist der Inbegriff von Vorgängen, in denen sich die Inhalte einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit ‚erschließen', und dieser Vorgang ist ... nichts anderes als das Sich-Erschließen bzw. Erschlossensein eines Menschen für jene Inhalte und ihren Zusammenhang als Wirklichkeit ... Das Sichtbarwerden von ‚allgemeinen Inhalten', von kategorialen Prinzipien im paradigmatischen ‚Stoff', ... ist nichts anderes als das Gewinnen von ‚Kategorien' auf der Seite des Subjekts" (Klafki 1959/1963, S. 43). Lernen ist also ein „Erschließen" und

ein „Aufgeschlossen-Sein“. Diese Metapher macht später in der „Schlüsselqualifikationsdebatte“ erneut Karriere. Interessanterweise ist es der Soziologe Willy Strzelewicz, der den Didaktikbegriff in der Erwachsenenbildung 1968 aufwertet. Er macht darauf aufmerksam, dass auch die meisten Fragen der Teilnehmerorientierung didaktische Fragen sind, auch wenn dieser Begriff nicht verwendet wird. So geht es in der Didaktik darum, wie aus dem „Stoff“ subjektiv wichtige Lerninhalte werden. W. Strzelewicz erörtert, „was Soziologie und Sozialforschung für einige, zumindest didaktisch relevante Entscheidungen und Fragestellungen beitragen können“ (S. 57). Ein anderer Soziologe, Oskar Negt, hat zur gleichen Zeit ein vielbeachtetes didaktisches Konzept veröffentlicht, doch er vermeidet (bewusst?) den Begriff Didaktik. In seinem Buch „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen“ (1968) schlägt er eine „exemplarische Reorganisation des Lehrstoffs“ vor. Die Auswahl der „Bildungsgehalte“ soll sich an drei Kriterien orientieren:

- sie sollen individuelle Interessen berücksichtigen,
- sie sollen „allgemeine gesellschaftliche Zusammenhänge“ sichtbar werden lassen und
- sie sollen einen Beitrag zur „Emanzipation des Arbeiters“ leisten (S. 97).

So haben kritische Sozialwissenschaftler der „1968er Generation“ die Didaktikdiskussion der Erwachsenenbildung bereichert und zugleich einen engen pädagogischen Didaktikbegriff kritisiert. Ich erinnere mich an eine Tagung der Heidelberger „Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung“, auf der sozialwissenschaftliche Erwachsenenbildner (Dirk Axmacher u. a.) die „Didaktiker“ der Erwachsenenbildung (Hans Tietgens u. a.) kritisierten, sie würden mit ihren didaktischen Fragestellungen vor den „eigentlichen“ gesellschaftlichen Grundlagenproblemen der Erwachsenenbildung ausweichen.

Die Akzeptanz des Didaktikbegriffs war wesentlich von dem Verhältnis der Erwachsenenbildung zur Schule und zur Schulpädagogik abhängig. 1969 wurde die (erziehungswissenschaftliche) Diplomprüfungsordnung mit der Studienrichtung Erwachsenenbildung verabschiedet. Erwachsenenbildung wurde als Teil der Erziehungswissenschaft und des (öffentlichen) Bildungssystems verstanden – und didaktisches Handeln wurde zur professionellen Schlüsselkompetenz. Vor allem Hans Tietgens versuchte die weit verbreitete Abneigung gegen alles Schulische und damit auch gegen Didaktik abzubauen, ohne die didaktisch-methodischen relevanten Unterschiede zwischen dem Lernen Jugendlicher und Erwachsener zu nivellieren. In dieser Hinsicht ist der 1967 von H. Tietgens herausgegebene Sammelband „Schule und Erwachsenenbildung“ ein Meilenstein. Es ging darum, die vorherrschende schulpädagogische Perspektive der Vermittlung (vorwiegend) fachlicher Inhalte zu überwinden. In einer späteren Veröffentlichung distanziert sich H. Tietgens sogar von der Definition der Didaktik als Lehre: „Didaktik ist also keine Lehre über das Lehren. Sie will vielmehr verstanden sein als Reflexion über Lernsituationen ... Es geht also nicht nur um die Umsetzung von Sachverhalten in Lerngegenstände, sondern auch um ein Bemühen, um die Kommunikation von Deutungssystemen“ (Tietgens 1992, S. 10). Und: „Es sind die Modalitäten der

lebensgeschichtlichen Verarbeitung, die als Orientierungspunkte einer Erwachsenendidaktik anzusehen sind“ (ebd., S. 18). H. Tietgens spricht nicht mehr von Erwachsenenbildungsdidaktik, sondern von „Erwachsenendidaktik“.

Einen viel zitierten Beitrag zu „Entschulung“ und Erweiterung des Didaktikbegriffs hatten Karlheinz Flechsig und Dieter Haller bereits 1975 geleistet. Sie unterscheiden fünf didaktische Handlungsebenen, nämlich

- gesellschaftliche Rahmenbedingungen,
- Lehrpläne und Schulkonzepte,
- Fachdidaktiken,
- Veranstaltungsplanung,
- Gestaltung einer Unterrichtseinheit.

Unabhängig von dem Für und Wider des Didaktikbegriffs waren die 1970er Jahre das Jahrzehnt innovativer Projekte im „Feld des Lehrens und Lernens von Erwachsenen“. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit seien in Erinnerung gerufen:

- Projekte zur Stadtteilarbeit,
- Projekte für (benachteiligte) Zielgruppen,
- Bildungsurlaubsversuchs- und Entwicklungsprogramm (BUVEP),
- Untersuchungen zum Deutungsmusteransatz,
- Integration beruflicher, politischer und allgemeiner Bildung,
- Curriculumforschungen,
- Schlüsselqualifikationen,
- Selbstlernzentren,
- „Grundversorgung“ und Mindestangebote,
- erfahrungsorientiertes Lernen,
- seit Ende der 1970er Jahre: Lernen im Kontext neuer sozialer Bewegungen.

Erwachsenenbildung entwickelte sich allmählich zum „quartären Sektor“ des Bildungssystems und Didaktik zum Dreh- und Angelpunkt der erwachsenenpädagogischen Theorie und Praxis. Und gleichzeitig fanden die Entschulungstheoretiker großen Zuspruch (vgl. Illich; Freire; Dauber; Gronemeyer; v. Werder). Lutz von Werder veröffentlicht 1980 ein Buch über eine entschulte „alltägliche Erwachsenenbildung“. Er hält an dem Didaktikbegriff fest, versucht aber, ihn zu revidieren. Die lehrzentrierte Didaktik wird durch einen situationsspezifischen, lernorientierten Ansatz ersetzt. „Der Lernstoff ist nicht in Lehrplänen vorgegeben, sondern Bestandteil des Alltags der Adressaten. Er muss erst entdeckt und im Dialog entfaltet werden“ (v. Werder 1980, S. 53). Lerninhalte ergeben sich insbesondere aus alltäglichen „Grenzsituationen“ – ein Begriff, den Lutz von Werder von Paulo Freire entlehnt.

Weiterhin blieb der Didaktikbegriff strittig. Ein Beispiel: 1982 veröffentlichten Thomas Ziehe und Herbert Stubenrauch ein „Plädoyer für ungewöhnliches Lernen“ mit einem Kapitel über „die Illusion der Didaktik“. Die Autoren problematisieren die Vermittlung der „Inhalte“: „Bilden die Inhalte nicht eher eine Dispositionsmasse, aus der man ...

sich etwas herausgreift und höchst subjektiv damit verfährt? ... In unserer Perspektive sind schulische Situationen keineswegs ... solche, in denen sich die Beteiligten gewissermaßen um die Inhalte gruppieren. Sondern die Inhalte sind eher der Hintergrund, vor dem sich eigentlich ganz andere Prozesse abspielen“ (1982, S. 150).

2. Zur Rekonstruktion des Didaktikbegriffs

Die Kritik an dem „Mythos einer rationalistischen Didaktik“ (Ziehe 1982, S. 152) ist in der Schulpädagogik eher randständig geblieben. Anders in der Erwachsenenbildung: Nicht nur in der politischen und kulturellen Bildungsarbeit, auch in der beruflichen Weiterbildung ist ein Perspektivenwechsel unübersehbar. Stichworte dafür sind:

- Aneignung statt Vermittlung (J. Kade),
- Ermöglichungsdidaktik (R. Arnold),
- Blended Learning,
- selbstgesteuertes Lernen,
- lebensbegleitendes Lernen,
- neue Lehr-Lernkulturen.

Die didaktische Wende von der Lehre zur Gestaltung der Lernkontexte ist durch die Konstruktivismusdiskussion beschleunigt worden. Ewald Terhart, einer unserer profilierten schulpädagogischen Didaktiker (und Konstruktivismus-Kritiker) stellt in einem Grundsatzartikel („Wie geht es weiter mit der Allgemeinen Didaktik“) fest: 1. die didaktische „Theorielage“ hat sich seit Jahrzehnten nicht verändert und 2. die einzige Ausnahme ist die „konstruktivistische Didaktik“ (Terhart 2005, S. 5).

Aus der Literatur zur konstruktivistischen Didaktik sei Kersten Reich zitiert mit seinem Beitrag „Konstruktivistische Didaktik auf dem Weg, die Didaktik neu zu erfinden“. Vor dem Hintergrund der PISA-Ergebnisse registriert Reich eine „Krise der bisherigen Didaktiken“, die vom Lehrer und weniger vom Lerner aus denken (Reich 2005, S. 179). Die vorherrschende inhaltsorientierte Didaktik nennt er „Osterhasendidaktik“: „Der Lehrer versteckt in seinen Fragen an die Lerner die Antworten wie ein Osterhase das Geschenk, das man nur finden muss, um glücklich zu werden“ (S. 182). Reich plädiert für eine „Lernerdidaktik“, d. h. der Lerner ist sein eigener „Didaktiker“ (S. 187). Der Lerner „erfindet“ die Didaktik, „die auf seine Lernsituation passt“ (ebd.).

Einerseits wird die traditionelle „Autodidaktik“ und die „didaktische Selbstwahl“ (H. D. Raapke) wiederentdeckt, andererseits sind mit diesem Konzept Anforderungen neuer Art (z. B. Lernberatung, Netzwerke des Lernens, computerunterstütztes Lernen, neue Lernorte und Lernarrangements ...) verbunden. Auch wenn Erwachsene lernfähig aber unbelehrbar sind, werden Personen, die den Lernprozess anregen und begleiten, keineswegs entbehrlich. Die Einsicht des symbolischen Interaktionismus bleibt weiterhin gültig und wird durch die neuere Gehirnforschung noch gestützt (vgl. Roth 2003, S. 23): Das meiste lernen wir im Kontakt mit (glaubwürdigen und anregenden)

Bezugspersonen. Dennoch: Das Spektrum didaktischer Tätigkeiten erschöpft sich nicht in der Lehre „face to face". Zur Didaktik gehören die Organisation von lernintensiven Kampagnen und „Events", Gestaltung anregender Lernorte und „Settings", das Design von Programmen und motivierende Ankündigungstexte, die Entwicklung von (multimedialen) Lernmaterialien, Beratungen, Förderung von Metakognition, Supervision von selbstorganisierten Gruppen und Feedback, Planung von Projekten ...

Auch die berufliche Weiterbildung ist nicht (mehr) in erster Linie Training, Schulung und Wissensvermittlung, sondern zunehmend Bestandteil von Organisations- und Personalentwicklung. Lernprozesse werden in Arbeitsprozesse integriert. Qualifikationsmaßnahmen werden mit arbeitsorganisatorischen Veränderungen gekoppelt. Zur Organisationsentwicklung gehört das Wissensmanagement. Auch Wissensmanagement erfolgt nicht primär durch traditionelle Weiterbildungsangebote, sondern erfordert betriebliche Strukturveränderungen, um neues praxisrelevantes Wissen zu produzieren und – z. T. mit Hilfe von Datenbanken – zum richtigen Zeitpunkt am richtigen Ort für die „richtigen" Mitarbeiter verfügbar zu machen. Die vielzitierte „lernende Organisation" ist nicht nur, aber auch eine didaktische Herausforderung. So gesehen lässt sich eine Wende von der „Erwachsenenbildungsdidaktik" zur „Erwachsenendidaktik" feststellen – um den Begriffsvorschlag von H. Tietgens aufzugreifen. Zur Erwachsenendidaktik gehören alle Organisationsformen und „Supportsysteme" lebenslangen Lernens. Günther Dohmen schreibt in einem Gutachten für das Bundesministerium für Bildung und Forschung (bmb+f) „Zur Zukunft der Weiterbildung in Europa": „Auf der Grundlage eines konstruktivistischen Lernverständnisses und eines handlungsbezogenen Pragmatismus entwickelt sich in Europa eine Wende zum lebenslangen Lernen" (Dohmen 1998, S. 9). Dieses lebensintegrierte Lernen findet in traditionellen Bildungseinrichtungen, aber auch in vielfältigen informellen Kontexten selbstorganisiert und fremdorganisiert statt.

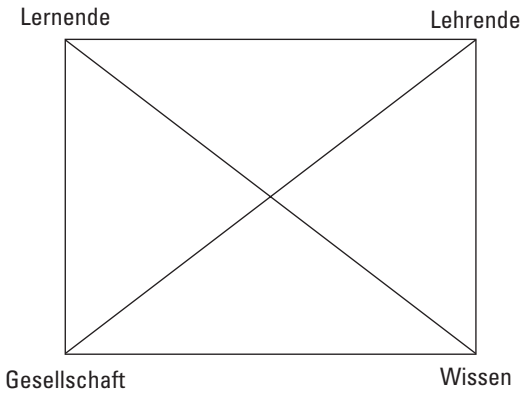
Diese „Wende" lässt sich als zeitgemäße Erweiterung des Didaktikbegriffs, aber auch als Auflösung von Didaktik interpretieren. Diese Position vertritt Hermann Forneck: „Vielmehr scheint mit der Pluralisierung und Heterogenisierung ein Bedeutungsverlust der Erwachsenenbildung einherzugehen, sofern sie selbst als unzuständig für die Bestimmung von Lerninhalten ... angesehen wird" (Forneck 2004, S. 10 f.). Forneck befürchtet: „Macht die Rede von der Informalisierung des Lernens die Konkretisierung didaktischer Fragen nahezu unmöglich, so löst die Rede von lernenden Netzwerken diese in den Weiten eines sich andauernd verändernden Netzwerkes auf" (ebd., S. 11). Dennoch spricht angesichts der Entgrenzungen und Erosionen der Erwachsenenbildung einiges dafür, auf eine Didaktisierung des lebenslangen Lernens nicht zu verzichten. Je komplexer die Lernherausforderungen, je unübersichtlicher die Lebenswelten und je anspruchsvoller die Lernleistungen werden, desto notwendiger sind didaktische „Rahmungen" und Coping-Strategien.

Einige Autor/inn/en beschreiben die didaktische Neurorientierung als einen „Wandel der Lernkulturen" (Arnold/Schüßler 1998). Merkmale dieser neuen Lernkulturen sind:

- Verabschiedung von der Illusion der Planbarkeit und Machbarkeit,
- Entgrenzung des Pädagogischen,
- Aufwertung des impliziten und informellen Lernens,
- Förderung von (selbstorganisierten) Netzwerken,
- Individualisierung und Eigendynamik der Lernprozesse,
- Unterstützung metakognitiver Kompetenzen,
- more learning, less teaching.

3. Zum Stand der didaktischen Forschung

In der Literatur zur Erwachsenenbildung findet man wenige Untersuchungen, die ausdrücklich der didaktischen Forschung zugeordnet werden – sei es, dass „Didaktik" im Vergleich zu „Lerntheorie" wissenschaftlich keine besondere Wertschätzung erfährt, sei es, dass die Kriterien didaktischer Forschung diffus erscheinen. Didaktische Forschung ist „Relationsforschung", d. h. es werden Zusammenhänge untersucht, und zwar insbesondere zwischen Lehrenden, Lernenden, Lerninhalten und gesellschaftlichen Bedingungsfaktoren.



Zur „Lehre" gehört im weiteren Sinne auch die Gestaltung von Lernsituationen. „Wissen" meint nicht nur fachliches und/oder wissenschaftliches Wissen, sondern auch Erfahrungswissen und Deutungsmuster. Didaktische Forschung ist (meist) praxisorientiert und erleichtert didaktisches Handeln. So lassen sich zahlreiche Untersuchungen, die nicht als didaktisch bezeichnet werden, doch didaktisch (re-)interpretieren. Hier einige Beispiele:

Die „Göttinger Studie" (W. Strzelewicz u. a. 1966) untersucht Bildungsvorstellungen und Weiterbildungsinteressen in Relation zur sozialen Lage und zu Gesellschaftsbildern. Diese Befunde haben zur „realistischen Wende" der Erwachsenenbildung beigetragen.

Die Begleitforschungen zu dem Bildungsurlaubs-Versuchs- und Entwicklungsprogramm (BUVEP) stellen vier didaktische Bildungsurlaubstypen fest, nämlich „Wissen vom gesellschaftlichen Umfeld“, „Wissen über Handlungsmöglichkeiten“, „Analyse sozialer Erfahrungen“ und „Erwerb neuer Wertmaßstäbe“. Außerdem machen die Forscher auf ein grundlegendes didaktisches Passungsproblem aufmerksam: Die Problemsichten der Teilnehmenden und die der (sozialwissenschaftlich qualifizierten) Kursleitenden unterscheiden sich strukturell; eine Kongruenz der Deutungsmuster ist eher die Ausnahme (Kejcz u. a. 1979).

Auch wir haben in unserer Untersuchung des „Lehr- und Lernverhaltens in der Erwachsenenbildung“ mit Hilfe von Interviews, schriftlichen Befragungen und teilnehmenden Beobachtungen die Passung der Lehrperspektiven und der Teilnehmersichtweisen erforscht (Siebert/Gerl 1975). Die damals übliche Forderung nach „Teilnehmerpartizipation“ ließ sich daraufhin relativieren und differenzieren.

Jochen Kade hat ebenfalls in mehreren interpretativen Forschungsprojekten die Aneignungsperspektiven der Teilnehmenden mit den Vermittlungsperspektiven der Kursleitenden in Beziehung gesetzt. So betrachtet erscheinen „Lernschwierigkeiten“ und das „gestörte Verhältnis von Kursleiter und Teilnehmern“ in einem neuen Licht (Kade 1985).

Mit der Inhaltlichkeit von Lehr-Lernsituationen haben sich – außer den BUVEP-Begleitforschungen – vor allem Rolf Arnold („Lehren und Lernen im Modus der Auslegung“ 1998) und Sigrid Nolda („Interaktion und Wissen“ 1996) beschäftigt. In beiden Untersuchungen wird deutlich:

1. Die Inhalts- und Beziehungsebene ist in Seminaren der Erwachsenenbildung eng verflochten.
2. Die Lerninhalte entstehen und verändern sich im Verlauf der Seminare.
3. Das Verhältnis zwischen Teilnehmenden und Kursleitenden hat sich gewandelt; die in den 1970er Jahren von uns registrierte Dominanz der Lehrenden verringert sich.

Die neueren Milieuforschungen von Heiner Barz/Rudolf Tippelt (2004), Helmut Bremer (1999) und anderen thematisieren den Zusammenhang von Gesellschaftsstruktur und Lernaktivitäten. Neben den Geschlechterdifferenzen, Altersdifferenzen und Schulbildungsunterschieden lassen sich signifikante Korrelationen zwischen der Milieuzugehörigkeit und den Weiterbildungsinteressen und den lernmethodischen Präferenzen feststellen.

Die vom bmb+f in Auftrag gegebene DELPHI-Studie untersucht Beziehungen zwischen Gesellschaft und Wissenschaft, insbesondere die zu erwartenden Entwicklungen der Wissenschaftsdisziplinen und Bildungssektoren in unserer „Wissensgesellschaft“. Von didaktischem Interesse sind dabei vor allem die prognostizierten Kompetenzveränderungen (bmb+f 1998).

Die Liste der Forschungsdesiderata ist grenzenlos. Je mehr Themen erforscht werden, desto mehr neue Fragestellungen ergeben sich – mit neuem Wissen wächst das Nichtwissen. Konzentriert man den Didaktikbegriff auf das Dreieck Lernende/Lehrende/Inhalte, so erscheinen folgende Themen vorrangig:

- Thematische Biografien: typische generative Themen in unterschiedlichen Lebensphasen und Lebenswelten,
- Verknüpfung von Milieuforschung und didaktischer Forschungen: milieuspezifische Lerninteressen, Lernstile, Lernschwierigkeiten, Verwendungssituationen,
- „Passungen" von Lehrverhalten und Teilnehmerverhalten,
- „Lernende neuen Typs" und „Lehrende neuen Typs",
- Förderung der Lernfähigkeit durch Lernberatung, Metakognition, Anleitung zur Selbststeuerung in unterschiedlichen Wissensdomänen,
- Wirksamkeit und Transfer des Gelernten,
- Modelle der Mitarbeiterfortbildung,
- Vernetzung formalisierter und informeller Lerneinheiten,
- Dissemination und Implementation systemisch-konstruktivistischer Theorieansätze.

Es reicht jedoch nicht aus, Forschungsthemen zu formulieren. Mindestens ebenso wichtig ist es, Erfahrungen mit seltenen Forschungsmethoden und Forschungsdesigns zu sammeln. Dazu gehören z. B.

- Längsschnittuntersuchungen (zur Veränderung von Themen, Lernstilen, Methoden),
- quasi-experimentelle Versuchsanordnungen (z. B. unterschiedliche Lernumgebungen),
- Abnehmerbefragungen (z. B. zur beruflichen Kompetenzerweiterung),
- Programmanalysen (z. B. Wandel der Themen, Zielgruppen, Semantik),
- Lehr- und Lerntagebücher (z. B. Vergleich der Lehr- und der Lernperspektiven in Langzeitkursen),
- teilnehmende Beobachtungen (z. B. kollegiale Hospitation).

Didaktische Forschung beabsichtigt selten die Falsifizierung und Verifizierung operationalisierter Hypothesen. Didaktische Forschung ist vor allem Anregungsforschung, und zwar konzeptionell und bildungspraktisch.

Literatur

Arnold, R. u. a. (1998): Lehren und Lernen im Modus der Auslegung. Baltmannsweiler

Arnold, R./Schüßler, I. (1998): Wandel der Lernkulturen. Darmstadt

Arnold, R./Gieseke, W./Nuissl, E. (Hrsg.) (1999): Erwachsenenpädagogik. Baltmannsweiler

Arnold, R./Schüßler, I. (2003): Ermöglichungsdidaktik. Baltmannsweiler

Barz, H./Tippelt, R. (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. 2 Bände. Bielefeld

bmb+f (1998): DELPHI-Befragung. Potenziale und Dimensionen der Wissensgesellschaft, Endbericht. Basel

Bremer, H. (1999): Soziale Milieus und Bildungsurlaub. Hannover

Dohmen, G. (1998): Zur Zukunft der Weiterbildung in Europa. Bonn

Flechsig, K./Haller, D. (1975): Einführung in didaktisches Handeln. Stuttgart

Forneck, H. (2004): Der verlorene Zusammenhang. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 4 ff.

Kade, J. (1985): Gestörte Bildungsprozesse. Bad Heilbrunn

Kejcz, Y. u. a. (1979): Bildungsurlaubs-Versuchs und Entwicklungsprogramm der Bundesregierung. 8 Bände, Endbericht. Heidelberg

Klafki, W. (1963): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim

Mader, W. (1997): Von der zerbrochenen Einheit des Lehrens und Lernens. In: Nuissl, E. u. a. (Hrsg.): Pluralisierung des Lehrens. Bad Heilbrunn, S. 61 ff.

Nolda, S. (1996): Interaktion und Wissen. Frankfurt a.M.

Negt, O. (1968): Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Frankfurt a.M.

Pöggeler, F. (1964): Der Mensch in Mündigkeit und Reife. Paderborn

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

Reich, K. (2005): Konstruktivistische Didaktik auf dem Weg, die Didaktik neu zu erfinden. In: Voß, R. (Hrsg.): LernLust und EigenSinn. Heidelberg, S. 179 ff.

Roth, G. (2003): Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 3, S. 20 ff.

Siebert, H./Gerl, H. (1975): Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen. Braunschweig

Siebert, H. (2003): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Neuwied

Strzelewicz, W. u. a. (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Stuttgart

Strzelewicz, W. (1968): Erwachsenenbildung – Soziologische Materialien. Heidelberg

Terhart, E. (2005): Wie geht es weiter mit der Allgemeinen Didaktik? In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 1, S. 1 ff.

Tietgens, H. (Hrsg.) (1967): Erwachsenenbildung und Schule. Braunschweig

Tietgens, H. (1992): Reflexionen zur Erwachsenendidaktik. Bad Heilbrunn

Werder, L. v. (1980): Alltägliche Erwachsenenbildung. Weinheim

Ziehe, T./Stubenrauch, H. (1982): Plädoyer für ungewöhnliches Lernen. Reinbek