

In: Arnold, R./ Gieseke, W./ Nuissl, E. (Hrsg.)(1999): Erwachsenenpädagogik – Zur Konstitution eines Faches. Festschrift für Horst Siebert zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. S. 89-102.

*Ortfried Schöffter*

## **Implizite Alltagsdidaktik**

### **1. Perspektiven einer Didaktik lebensbegleitenden Lernens**

Die gesellschaftliche Institutionalisierung von Lernprozessen steht in engem Zusammenhang mit der Möglichkeit ihrer Didaktisierung. Das gilt nicht nur für die Erziehung der nachwachsenden Generationen, sondern mittlerweile für alle Phasen des Lebenslaufs. Im Folgenden wird ausgeführt, daß „Didaktisierung“ nicht notwendigerweise gleichgesetzt werden muß mit bisher bekannten Modellen der Didaktik und schon gar nicht mit der bildungstheoretischen Didaktik und ihren „Inhalten“ als dominantem „Lerngegenstand“. Statt dessen wird erläutert, daß in didaktischen Arrangements die Institutionalisierung von all den Lernprozessen zum Ausdruck kommt, bei denen es wichtig erscheint, daß über eine Bewältigung von Problemsituationen hinaus die jeweils erfahrbare Irritation als Lernanlaß genutzt werden kann (vgl. Schöffter 1997a). Institutionalisierung kann dabei allerdings auf sehr unterschiedlichen Strukturierungen beruhen. Grundsätzlich stellt sich jedoch in jeder der Varianten die Frage, welche irritierenden Lebensereignisse (vgl. Schöffter 1997c) als gesellschaftlich relevante Lernanforderungen wahrgenommen, als Lernanlässe aufgegriffen und dauerhaft in strukturierte Lernkontexte überführt werden sollen. Gesellschaftliche Institutionalisierung von „Lernen im Lebenslauf“ verlangt daher ein erheblich weiteres Verständnis von „Didaktik“ als dies im Bedeutungszusammenhang des Erziehungsauftrags gegenüber den nachwachsenden Generationen gefaßt werden kann. So schälen sich im Diskurs der Erwachsenenpädagogik schon seit längerem Perspektiven einer „allgemeinen Didaktik“ lebensbegleitenden Lernens heraus, die den engeren Rahmen einer Theorie des Unterrichts oder der fachlichen Unterweisung sprengen (Dräger 1976; Groothoff 1978; Siebert 1984; Siebert 1994; Schöffter 1997b; Weinberg 1990). Hierdurch werden differente Bedeutungskontexte von Lernanlässen unterscheidbar (Schöffter 1994), die eine jeweils besondere „didaktische Strukturierung“ von Lernsituationen erforderlich machen. - Andererseits kommen aber auch alltagsweltliche Kontexte „informellen Lernens“ genauer in den Blick, die sich Versuchen einer funktionalen Didaktisierung sperren, weil hier nur „en

passant“ gelernt werden kann (Reischmann 1995). Aber auch in lebensweltlichen Kontexten (genauer zur Differenz vgl. Schäffter 1998a) lassen sich didaktische Strukturierungen im Sinne einer „impliziten Alltagsdidaktik“ rekonstruieren. Die folgenden Überlegungen beziehen sich auf derartige „alltagsdidaktische Institutionalisierungen“ im Zusammenhang von Familie, Nachbarschaft und Freundschaftsbeziehungen, in Vereinen, in geselliger Runde oder in Initiativgruppen, aber auch im Rahmen individueller „Lernprojekte“ (Tough 1967; 1979; Siebert u.a.1993; zusammenfassend Reischmann 1997). Ihre Lernprozesse werden häufig genug intentional verfolgt (vgl. Reischmann 1995), bleiben aber meist implizit oder verlangen vielfach sogar „Latenzschutz“ vor pädagogischen „Thematisierungszwang“, weil sie hierdurch tiefgehend gestört werden.

Funktional didaktisierte Lernkontexte hingegen bieten in bewußter Kontrastierung zu derartigen „beiläufig“ genutzten Lerngelegenheiten und ihrer latenten „Alltagsdidaktik“ eine weitgehend explizierte thematische, soziale und zeitliche Strukturierung, mit der die Initiierung und kontinuierliche Weiterführung von voraussetzungsvollen Lernverläufen gefördert und abgesichert werden können. Gerade in ihrer Kontrastfigur zum Alltag erweisen sich funktional didaktisierte Lernkontexte in hohem Maße strukturell abhängig von den „lebensweltlichen Vorstrukturierungen“ (Schäffter 1998a), an die sie anknüpfen und von denen sie sich gleichzeitig abheben. Alltagsdidaktische Strukturierung einerseits und funktionale Didaktisierung im Weiterbildungssystem andererseits stehen daher in einem komplementären Verhältnis, auf dem sich eine allgemeine Didaktik lebensbegleitenden Lernens aufbauen läßt. Mit einer beide Kontextierungen umgreifenden Definition von didaktischem Handeln kann schließlich auch besser berücksichtigt werden, daß sich im Zuge der gesellschaftlichen Differenzierung immer neue Varianten intentionalen Lernens auch außerhalb von Weiterbildungseinrichtungen und ihrer Bildungsangebote herausbilden, die zwar jeweils einer besonderen Entwicklungslogik folgen, sich insgesamt aber zu einer komplexen „Infra-Struktur“ (Dräger u.a.1997) „möglicher Bildungswelten“ (Kade/Seitter 1996) zu vernetzen beginnen. Sie werden nun in einer Vielzahl von „Optionen“ (Gross 1994) für Lernen im Lebenslauf verfügbar. Die Strukturentwicklung unterliegt dabei keiner bildungspolitischen Gesamtplanung und läßt sich auch von keiner gesellschaftlichen Instanz maßgeblich steuern. Statt dessen verlangt eine derartige „institutionelle Evolutionslogik“ den reflexiven Mit- und Nachvollzug aller gesellschaftlichen Akteure.

## **2. Die Überschreitung des psychologischen Lernbegriffs**

Was läßt sich nun genauer unter „Lernkontexten“ verstehen? Was meint Lernen, wenn es auf die unterschiedlichsten pädagogischen Zusammenhänge im Verlauf des Lebens beziehbar sein soll? Ganz sicher reicht es nicht aus, wenn man Lernen auf unterrichtliche pädagogische Instruktion beschränkt, auch wenn solche settings in besonderen Fällen auch weiterhin ihren Sinn behalten. Unter einer konstruktivistischen Beobachtungsperspektive (vgl. Schöffter 1997a, S. 28-50; Arnold/Siebert 1995; Siebert 1996) braucht es nicht mehr zu überraschen, daß Teilnehmer in einem Kontext, der einer Instruktionslogik folgt, vielfach nicht das lernen, was gelehrt wurde, daß sie etwas anderes Lernen, was gar nicht gelehrt wurde oder daß auch sehr erfolgreich gelernt wird, obwohl gar nicht gelehrt wurde. Dies gilt bereits in hohem Maße für Kinder und Jugendliche - in wie viel höherem Maße daher für die gefestigten Kognitionen älterer und erfahrener Menschen (vgl. Loser/Terhart 1977, S. 30; Schöffter 1994). Zieht man die notwendigen Konsequenzen aus der gegenwärtigen Erfahrung einer Entgrenzung von Lernen und Bildung, so wird es erforderlich, einen umfassenden Begriff des Lernens wiederzugewinnen und ihn von den üblich gewordenen Engführung auf Lernpsychologie und Kognitionstheorie zu lösen (vgl. Koch 1988, 1991; Rösler 1983). Statt dessen muß die Kontextabhängigkeit des Lernens und die strukturelle Transformation des „Lerngegenstandes im Zuge von Bedeutungsbildung stärker in den Mittelpunkt gerückt werden (vgl. Lippitz/Meyer-Drawe 1982; Mezirow 1997).

Gewinnt man einen umfassenden Begriff des Lernens, so läßt er sich als ein zunächst von pädagogischer Einflußnahme noch unabhängiger Prozeß der Wahrnehmung, Aneignung, Verarbeitung und Entäußerung gesellschaftlicher Herausforderungen fassen. Er bezieht sich auf die kognitiv strukturierende Aneignung (vgl. Schöffter 1995) von neuartigem und bis dahin fremden „Wissensbeständen“ (Knowledge plus Know how), die in einer Gesellschaft verfügbar werden. Erkennbar wird somit ein *Steigerungsverhältnis* zwischen folgenden „Ebenen“, die jeweils für sich spezifische Kontexte der Aneignung und Bedeutungsbildung strukturieren, die jedoch jeweils auch selbst „Gegenstand“ von Lernen sein können:

- personenbezogenen *Empfindungen* auf der Wahrnehmungsebene: Wahrnehmungslernen – aber auch: (Wieder-)Erwerb von basaler Empfindsamkeit
- punktuellen *Erlebnissen* auf einer situativen Ebene: Erlebnispädagogik – aber auch: Wiedergewinnung von Erlebnisfähigkeit
- sich mittelfristig verdichtende *Erfahrungen* auf der Ebene eines Lebensverlaufs: Erfahrungslernen – aber auch: (Wieder-)Gewinnung von Erinnerungsvermögen

- einer lernbiographischen Verfestigung und Entäußerung von *Erfahrungswissen*: Biographisches Lernen – aber auch: Entwicklung (selbst-)reflexiver Kompetenz
- objektivierte *Wissensbestände* auf einer sozial-strukturellen Ebene: Wissenserwerb – aber auch: Wahrnehmungsfähigkeit für abstrakte Wissensbestände jenseits subjektiver Erfahrbarkeit.

In einem universellen Verständnis von Lernen als *Aneignung neuer Möglichkeitsräume und Optionen* findet „Lernen“ überall und immer auch dann statt, wenn die Pädagogenzunft die Bühne noch nicht betreten hat. Das, was man gemeinhin mit dem Begriff „Lernen“ belegt, bezeichnet daher keinen eindeutigen, präzise zu bestimmenden Tatbestand, sondern einen komplexen Kosmos unterschiedlichster Varianten von „kognitiv strukturierender Umweltaneignung“ (Schäffter 1994), die neben normativen Reaktionsmustern auf widerständige Realität eine plastische „Weise der Welterzeugung“ (Goodman 1984) bietet. Grundsätzlich bezeichnet der Sammelbegriff „Lernen“ eine höherstufige Strategie der Bedeutungsbildung, bei der widerständige Ereignisse nicht normativ zugerichtet, sondern als Anlaß zur Selbstklärung genutzt werden (vgl. Schäffter 1997a, 1997b, 1997c, 1998b). Insoweit ist „Lernen“ ein ausdeutungsfähiges und ausdeutungsbedürftiges Phänomen der Zuschreibung aus einer Beobachterperspektive (die auch Selbst-Beobachtung sein kann). Der Begriff bezeichnet nicht nur „Verhaltensänderungen“, sondern umfaßt auch kontextabhängige Prozesse der Bedeutungsbildung, die über individuelle Kognitionen hinausreichen und damit auch kollektive Dimensionen von „Sinn“ erfassen. Hier läßt sich der Diskurs um lernende Systeme, wie z.B. „lernender Organisation“ anschließen, also ein Handlungsfeld, in dem die Zuständigkeit von Pädagogen noch ungesichert wenn nicht sogar kontrovers ist. Pädagogen sind allerdings eine Expertengruppe, die sich darauf spezialisiert hat, Reaktionen auf widerständige Umwelt (Irritation) unter der Kategorie des Lernens zu deuten und zu organisieren. Hierdurch tragen sie zur Institutionalisierung dieser Erwartung bei. Alltagsweltliche Zusammenhänge kommen allerdings oft sehr erfolgreich ohne diese Bedeutungszuschreibung aus oder schützen sich sogar vor unerwünschter „Pädagogisierung“.

### **3. Zur Differenz zwischen den Lernkontextierungen<sup>1</sup>**

Lebensweltliche Relevanzen und alltägliche Kontextierungen des Lernens stehen in Kontrast zu „funktional didaktisierten“ Lernkontexten, deren Sinn und Zweck primär auf die Förderung und Gewährleistung von Lernprozessen gerichtet sind. Alltagsgebundenes Lernen läßt sich hierbei zunächst negativ bestimmen: es findet überall dort statt, wo Lernprozesse keiner expliziten Strukturierung unterworfen werden, vor allem aber wo sie außerhalb einer funktionalen Ausdifferenzierung ablaufen. Institutionalisiertes Lernen erweist sich dabei unter einer strukturanalytischen Betrachtung nicht als „alltägliches Lernen unter besseren Bedingungen“, selbst wenn dies zunächst Motiv seiner Ausdifferenzierung gewesen sein mag. Aber auch umgekehrt wäre es ein Mißverständnis, wenn man alltägliches Lernen als defiziente Variante institutionalisierter Lernprozesse auffassen würde. Kiwitz charakterisiert die „nicht-funktionalen Strukturierungen“ als „Lebenskunst“, und greift damit auf eine klassische Kontrastierung zu dem zurück, was sich als „arbeitsförmige Strukturierung“ bezeichnen ließe (Kiwitz 1986; vgl. auch Schäffter 1998a, Kap.8).

Dennoch ist ein qualitativer Unterschied zwischen beiden Lernkontexten zu beachten, der sie in Bezug auf die jeweiligen Strukturen der Bedeutungsbildung unvergleichbar macht. Selbst bei gleichem Thema oder Inhalt wird in jedem der Kontexte ein anderer Lerngegenstand angeeignet. Trifft dies zu, so hat das weitreichende wissenssoziologische Konsequenzen. Es stellt sich dann nämlich die Frage, welche gesellschaftlichen Wissensbestände und welche Bereiche des Erfahrens und Erlebens in welchem der Kontexte adäquat angeeignet werden können. Was geschieht z.B., wenn Alltagswissen über funktional didaktisierte Kontexte erworben wird? - Welche Folgen hat es, wenn systematische Wissensstrukturen im Rahmen alltagsgebundener Lernprozesse aufgebaut werden?

### **4. Merkmale alltagsgebundenen Lernens**

Für einen solchen Strukturvergleich wird es notwendig, die charakteristischen Merkmale alltagsgebundenen Lernens herauszuarbeiten. (vgl. genauer Schäffter 1998a).

---

<sup>1</sup> Der Begriff Kontextierung schließt an Gotthardt Günther an und bezeichnet einen binären Strukturbruch zwischen zwei sich wechselseitig logisch ausschließenden Sinnbezirken (z. Bsp. Sein/ Nichtsein oder Leben/Tod). Der Begriff Kontext hingegen bezieht sich in Anschluß an Gregory Bateson auf einen empirisch beschreibbaren sozialen Sinnbezirk und Handlungsraum mit je eigener Logik und Regelsystem. In jedem Sinnuniversum (Kontextierung) lassen sich daher konkrete soziale Kontexte auffinden.

- (1) Alltagsweltliche Lernanlässe bauen ihr spezifisches *Spannungsgefälle innerhalb einer pragmatischen Sinnstruktur* auf: sie beziehen sich auf Lernen im Tätigsein. Lernen erfolgt im Prozeß der Arbeit, im Prozeß der täglichen Lebensführung, im tätigen Verfolgen von Aktivitäten und Vorhaben.
- (2) Lernen folgt den Relevanzstrukturen von Alltagswissen. Diese Einsicht verlangt einen wissenssoziologischen Zugang, mit dem die Konstruktion alltäglicher Wissensbestände theoretisch möglich wird (vgl. z.B. Dewe 1988).
- (3) Alltagsgebundene Lernprozesse schmiegen sich „beiläufig“ der Sach- und Handlungslogik einzelner Aktivitäten und Vorhaben an (vgl. Reischmann 1995; Prange 1972, S. 71ff.).
- (4) Lernen in lebensweltlichen Kontexten verläuft in seiner Normalform latent und wird erst im Problemfall reflexionsbedürftig; alltägliches Lernen ist daher erst sekundär bewußtseinsfähig, thematisierbar und steuerbar; es kann aber auch intentional und damit planvoll verfolgt werden. Es ist daher vom Phänomen des „hidden curriculums“, aber auch von „unbeabsichtigten Nebenwirkungen“ zu unterscheiden (vgl. Arnold/Schübler 1996).
- (5) Alltägliche Lernprozesse finden ihren organisatorischen Ausdruck in „fluiden“, zielhervorbringenden Strukturen und verfestigen sich erst sekundär in „kristallinen“, aufgabenbezogenen Organisationsformen (vgl. v. Kuchler/Schäffter 1997).
- (6) Alltagsgebundenes Lernen ist aufgrund der Kontextabhängigkeit und Latenz von seiner Ausgangsbewegung her zunächst strukturell fremdbestimmt und weist erst sekundär selbstbestimmte Freiräume und bewußte Wahlmöglichkeiten des Lernens auf. Alltagslernen ist in seiner „Natürlichkeit“ zunächst blind den Verstrickungen in seine lebensweltliche Bedingungen ausgeliefert, es ist daher wenig „frei“ oder gar „selbstgesteuert“.

## **5. Kontextbedingungen alltagsgebundenen Lernens**

Die Wirksamkeit alltagsweltlicher Lernstrukturen beruht auf ihrer unmittelbaren, empirisch kaum auflösbaren Verknüpfung mit lebensweltlichem Engagement. Probleme eines sinnvollen Verwendungsbezugs können aufgrund ihrer gegenstandsbezogenen Motivierung erst gar nicht entstehen. Lernprozesse bleiben eng bezogen auf nutzungsfähige „endogene Ressourcen“ des Alltags, d.h. sie kommen immer nur dann zustande und lassen sich nur dann

aufrecht erhalten, wenn die thematisch, sozial und zeitlich verfügbaren Informationsquellen und Anregungspotentiale auch wahrgenommen und genutzt werden. Insofern setzt alltagsgebundenes Lernen ein hohes Maß an Eigenaktivität und organisierender Strukturierungsfähigkeit bei den Lernenden als Basis voraus. Eine besondere strukturelle Stärke ist auch darin zu sehen, daß alltagsgebundene Lernprozesse einen gegenläufigen Zeithorizont eröffnen: zum einen baut sich Lernen zunächst als relativ kurzer, okkasioneller Spannungsbogen auf, der rascher Befriedigung bedarf. Zum anderen jedoch bildet sich durch eine Vielzahl kleiner Lerngelegenheiten eine längerfristige Verlaufsstruktur heraus, in der jede der okkasionell auftretenden Lerngelegenheiten zwar für sich steht und damit als abgeschlossen gelten kann. Darüber hinaus verknüpfen sich diese zunächst isolierten Lerngelegenheiten schließlich zu einer kontinuierlichen Kette, bei der sich über Selbstverstärkung und Selbstmotivierung eine langfristige Eigenstruktur herausbilden kann. Diese Entwicklungslogik entzieht sich in der Regel jedoch einer voluntaristischen Steuerung und ist oft erst ex post als „basaler Entwicklungsprozeß“ (v. Küchler/Schäffter 1997) rekonstruierbar. Für den Lernenden wird dies oft genug als Lernschicksal erlebt, dem er blind unterworfen ist. Hier setzen Konzepte der Lernberatung (vgl. Kemper/Klein 1998), bzw. in bezug auf Organisationslernen Konzepte „pädagogischer Organisationsberatung“ an.

Strukturtheoretisch von Bedeutung ist dabei, daß durch die Verbindung zweier Zeithorizonte die motivationale Stärke eines kurzfristig angelegten Vorhabens mit der Komplexität eines letztlich unabschließbaren (biographischen bzw. organisationalen) Entwicklungsprozesses kombinierbar wird. Die Alltagsweisheit des „man lernt nie aus“ bezieht sich auf diese Erfahrungsstruktur einer unabschließbaren Kette jeweils für sich begrenzter Lerngelegenheiten und meint noch nicht den normativen Anspruch, einzelne Lerngelegenheiten planvoll in den Spannungsbogen eines lebenslangen institutionalisierten Lernprozesses stellen zu müssen.

Aus der bisherigen Darstellung wurde bereits an einigen Stellen ersichtlich, daß das, was sich als besondere Wirksamkeitschance erweist, nämlich die Eingebundenheit in die Traditionsmuster und Konventionalisierungen der Lebenswelt, gleichzeitig auch zur Ursache von Wirksamkeitsgrenzen geraten kann. Als entscheidend erweisen sich dabei das mögliche Maß und der verfügbare Umfang einer „lernförderlichen Strukturierung“ von alltäglichen Lebenszusammenhängen. Die Wirksamkeitschancen hängen von den jeweiligen kontextuellen Rahmenbedingungen ab. Bei wenig lernförderlichen Bedingungen läßt sich Wirkungsverlust bis hin zu Wirkungsumkehr beobachten, was gleichzeitig den Bedarf an funktional

ausdifferenzierten Lernkontexten und ihre didaktischen Arrangements hervorruft, die nun vor allem kompensatorische Funktionen zu übernehmen haben. Bei defizitorientierten Begründungen für die funktionale Institutionalisierung von Lernen gerät man jedoch in eine negative Schleife: mit problematischen alltagsweltlichen Lernbedingungen verschlechtern sich gleichzeitig auch die Wirksamkeitsvoraussetzungen didaktisierter Lernarrangements, die hier Schwierigkeiten bekommen, sinnvolle Anschlußverknüpfungen zur Alltagspraxis herzustellen (Transeferproblem). So läßt sich feststellen, daß schlechte Lernbedingungen in Alltagszusammenhängen von Adressatengruppen keineswegs die typische Ausgangslage für institutionalisiertes Lernen darstellen. Ganz im Gegenteil bildet ein Mindestmaß an lernförderlichen Alltagsbedingungen die strukturelle Basis für Anschlußlernen in institutionalisierten Kontexten. Grenzen institutionalisierten Lernens im Funktionssystem Weiterbildung entstehen daher aufgrund dieser Komplementarität gerade auch aus den wenig lernförderlichen Bedingungen im Lebensalltag seiner Zielgruppen. In praktischer Konsequenz bedeutet dies, daß Weiterbildungsinstitutionen des pädagogischen Funktionssystems in bezug auf die Kontextbedingungen im Alltag ihrer Bildungsadressaten wahrnehmungsfähiger werden müssen und dies gerade in ihrem eigenen Interesse. Nur so lassen sich ihre eigenen Wirksamkeitschancen realistisch einschätzen und ggf. verbessern.

Als erste Orientierung können hierzu thematisch-inhaltliche, soziale und temporale Kontextbedingungen alltagsgebundenen Lernens unterschieden werden:

### *(1) Thematisch-inhaltliche Bedingungen*

Damit Lernanlässe unter alltäglichen Lebensbedingungen überhaupt im Sinne einer durch Irritation hervorgerufenen Zielspannungslage auftreten können, muß bei den Lernenden ein Wissen um das eigene „Nicht-Wissen“ vorausgehen und sei es noch so diffus. Lernanlässe konstituieren sich immer nur dann, wenn gleichzeitig erfahrbar wird, daß es zu einem bestimmten Interesse oder einem Handlungsproblem die dazu passenden „Wissensbestände“ (i.S. von Knowledge und Know how) gibt, die es sich lohnen könnte anzueignen. Umgekehrt heißt dies, daß nur solche Themenbereiche als alltägliche Lerngelegenheiten zugänglich werden, die sich bereits im Bekanntheithorizont der Lernenden befinden. Dieser thematische Horizont bildet überall dort eine erhebliche Wirksamkeitsgrenze, wo sich Lerngegenstände außerhalb lebensweltlicher Anschaulichkeit befinden und daher nicht über persönliche Erlebnisse oder Erfahrungen relevant werden.

Grenzen der Zugänglichkeit zu neuen Informationen, Themenbereichen und Wissensbeständen können aber auch aus den besonderen *Anforderungen einer Inhaltsstruktur*

entstehen. So sind z.B. konkrete Wissensstrukturen aufgrund ihrer Anschaulichkeit, ihrer Nähe zu Alltagserfahrungen und ihrer überschaubaren (induktiven) Stufung vom Elementaren zum Komplexen außerordentlich gut für eine Aneignung in alltagsweltlichen Zusammenhängen geeignet (z.B. botanisches oder geologisches Bestimmen). Deduktiv aufgebaute Wissensstrukturen hingegen bereiten erhebliche Zugangsschwierigkeiten, weil sie sich ohne paradigmatische Vorkenntnisse und Einsichtigen allein vom Alltagsverständnis her nicht oder kaum erschließen lassen. Hier droht einem „naiven“ Lernen die Gefahr von „Dilletantismus“ oder Halbbildung.

Schließlich hängt es noch von der *Komplexität* des anzueignenden Gegenstandsbereichs ab, ob alltagsweltliche Zugänge nicht von vornherein unbefriedigend in Verlauf und Ergebnis ausfallen müssen. Institutionalisierte Lernangebote sind daher vielfach eine notwendige Folge von Lerninteressen, die sich auf hoch voraussetzungsvolle, nur über langfristig gesicherte Methodik anzueignende Wissensbestände beziehen, weil sie beiläufig nicht oder nur unbefriedigend erschlossen werden können. Gesellschaftliche Wissensbestände hingegen, deren Komplexität sich erst über lebensweltliches Engagement erschließt, sind aufgrund ihrer perspektivischen und „insularen“ Stoffstruktur nur über alltagsgebundenes Erfahrungslernen adäquat anzueignen und bleiben institutionalisierten Vermittlungsbemühungen eher verschlossen.

Alltagsgebundene und funktional didaktisierte Lernkontexte stehen daher in einem wechselseitigen Übersetzungsverhältnis, d.h. sie können das Wissen der jeweils anderen Seite immer nur in den je eigenen Strukturen rekonstruieren, sie bleiben sich dabei dennoch fremd. „Übersetzung“ meint in diesem Zusammenhang, daß die Erfahrungs- und Wissensbestände im Aneignungsprozeß jeweils eine strukturelle Transformation erfahren, die sie auch semantisch überformen. Vermittlung von systematischem Wissen in alltägliche Relevanzstrukturen, aber auch die Generalisierung alltäglicher Erfahrungen in systematisch-begriffliches Wissen verursacht Folgekosten, wie z.B. Entfremdung, Trivialisierung, Versachlichung, rationalisierende Entstellung, was wechselseitig erhebliche Wirksamkeitsgrenzen nach sich zieht. Es führt oft genug dazu, daß das jeweilige Lernen im Sinnzusammenhang der anderen Kontextuierung weitgehend *irrelevant* bleibt, wenn es nicht strukturell transformiert wird. Hier stellen sich die klassischen Transformationsprobleme aber auch der Generierung gesellschaftlicher Wissensbestände (vgl. Dewe 1988).

Aus dieser grundsätzlichen Einsicht folgt eine Reihe von bildungspraktischen Fragen, die auch von wissenssoziologischer Seite noch nicht einmal ansatzweise erforscht sind. Zum Beispiel ist für die Bestimmung der Wirksamkeitsgrenzen von Interesse, ob eine der beiden Lernkontextierungen bereits strukturell die Aneignung bestimmter Wissensstrukturen ausschließt. Verlangt funktional institutionalisiertes Lernen z.B. zwingend eine Beschränkung auf die Vermittlung systematisch angelegter Wissensstrukturen oder gibt es auch eine gelingende Aneignung von Alltagswissen in didaktisierten Lernarrangements? Andersherum stellt sich die Frage, was mit systematisch angelegten, hochkomplexen Wissensstrukturen geschieht, wenn sie beiläufig okkasionell angeeignet werden? An dieser Stelle findet sich auch der zutreffende theoretische Zusammenhang, in dem die Struktur „auto-didaktischen“ Lernens zu klären sein wird. Offenbar handelt es sich um selbstorganisierende Aneignung von systematischen Wissensbeständen in alltäglichen Lebenszusammenhängen und sollte daher von „selbstgesteuertem Lernen“ in „fremd-didaktischen“ Kontexten unterschieden werden. Auf diese Fragen kann hier nur hingewiesen werden, um auf Forschungsbedarf aufmerksam zu machen. Sie lassen sich in der folgenden Kreuztabellierung verdeutlichen:

	Institutionalisiertes Lernen	Alltagsgebundenes Lernen
Systematische Wissensstruktur	Fachausbildung  <i>Expertenkompetenz</i>	auto-didaktisches Lernen  <i>Laienkompetenz</i>
Alltägliche Wissensstruktur	Erfahrungslernen  <i>Reflexive Kompetenz</i>	beiläufiges Lernen  <i>Alltagskompetenz</i>

## (2) Soziale Bedingungen impliziter Alltagsdidaktik

Lernförderliche Alltagsstrukturen lassen sich neben ihrer Chance, neue Themenhorizonte und bisher unbekannte gesellschaftliche „Wissensbestände“ zu erschließen, auch danach beurteilen, inwieweit das soziale Netzwerk geeignete Möglichkeiten des Kontakts und der persönlichen Begegnung mit fremden Erfahrungsbereichen bietet. Beides läßt sich als Maßstab für Offenheit oder Geschlossenheit sozialer Milieus für neues und fremdes Wissen heranziehen, wobei für strukturelle Lernbereitschaft allerdings noch ein spezifischer Modus

im Umgang mit Fremderfahrungen hinzukommen muß (vgl. Schäffter 1997b). Hierbei handelt es sich um eine Umgehensweise, in der Fremdheitserleben als Horizonterweiterung durch Selbstveränderung genutzt werden kann. Neben lernförderlichen Milieustrukturen hängt alltagsweltliches Lernen von personenbezogenen Unterstützungsleistungen ab. Es reicht dabei nicht aus, daß Kontakte zu Personen und Gruppen möglich werden, die die gewünschten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten nur als kontextneutrale Qualifikation besitzen. Als entscheidend muß hinzukommen, daß diese Personen auch bereit und in der Lage sind, die gesellschaftlichen Wissensbestände bei sich als situationsspezifische Kompetenz zu erkennen und sie für andere zugänglich zu machen. Das Vorhandensein von *alltagsweltlicher Lehrkompetenz* bei den relevanten sozialen Bezugspersonen kann hierbei als zentrale Bedingung gelten. So ist z.B. schon so manche Frau im Kreis kluger Männer „dumm gehalten“ worden. Alltagsweltliche Lehrkompetenz zeigt sich u.a. daran, daß die Bezugspersonen zu ihrem eigenen Wissen in eine kritische Distanz gehen können und so in der Lage sind, vor dem Hintergrund ihrer Kenntnisse stellvertretend die Perspektive von „Nichtwissenden“ einzunehmen. Begrifflich läßt sich dieses Distanzierungsvermögen als eine höhere Reflexionsstufe fassen, in der (z.B. berufliche) Erfahrungen in Wissensstrukturen übersetzt werden konnten und so zu explizierbarem „Erfahrungswissen“ transformiert wurde. Um von der Kompetenz des anderen lernen zu können, bedarf es alltagsdidaktischer Formen des Vorzeigens, Vormachens und einer hervorhebenden und strukturierenden Präsentation einschließlich von Freiräumen des Einübens, ohne daß dies bereits in funktional didaktisierter Form im Sinne eines didaktischen settings zu geschehen hätte. Lernförderliche Alltagsstrukturen erhalten ihre Wirksamkeit gerade nicht durch eine funktionale Überformung („Pädagogisierung“) lebensweltlicher Sozialbeziehungen, sondern durch ein entschiedenes Nutzen alltäglicher Beziehungsstrukturen. Komplementär zum Rollenprofil einer *alltagsgebundenen Lehrkompetenz* läßt sich aber auch beobachten, daß auf Seiten der *Lernenden* spezifische Fähigkeiten entwickelt sein müssen, damit sie ihre soziale Umwelt in bezug auf die verfügbaren Informanten, Vorbilder oder Vermittler unzugänglichen Wissens wahrzunehmen und zu nutzen vermögen.

Beide Aspekte scheinen bisher am deutlichsten in der Forschung zum Erwerb der Zweitsprache untersucht worden zu sein. *Implizite Sprachdidaktik* (vgl. Ellis 1994; Schmidt 1994) als Struktur alltagsweltlicher Lernkontexte zeigt, daß hier vor allem der Lernende die situativen Möglichkeiten als für ihn geeignete Lerngelegenheiten wahrzunehmen und zu nutzen verstehen muß. Um beiläufig lernen zu können, hat er hierzu den situativen Kontext

sichern, z.B. muß er verhindern, daß ihm Sprachkundigere ständig zu „helfen“ versuchen und ihm so mögliche Lernchancen nehmen. Außerdem ist es für den Lernenden möglich, gestufte Varianten selbstorganisierten Lernens dadurch zu arrangieren, daß er bestimmte Gelegenheiten und Themen im Alltag auswählt bzw. überfordernde Situationen vermeidet. Eine Form „impliziter Sprachdidaktik“ kann z.B. darin bestehen, sich Kommunikationspartner danach auszusuchen, ob sie für den gewünschten Kompetenzerwerb förderlich sind oder nicht. Aus der Perspektive der Kommunikationspartner andererseits wird erkennbar, daß sie als Akteure in der Alltagswelt zwar keine funktionale Rolle als „Lehrende“ erfüllen wollen und auch nicht sollen, aber dennoch nolens volens eine „implizite Lehrfunktion“ übernehmen. Alltägliche Lernkontexte lassen sich daher danach untersuchen, wer *implizite Lehrtätigkeit* von den Lernenden zugeschrieben bekommt und wie (kompetent) damit umgegangen werden kann. Die Wirksamkeit alltagsgebundenen Lernens ist daher in hohem Maße von den situativen Voraussetzungen in bezug auf lernförderliche bzw. lernhinderliche Bedingungen abhängig.

Diese Bedingungen ließen sich analog zur Didaktik des Zweitspracherwerbs als „*implizite Alltagsdidaktik*“ bezeichnen. Alltagsdidaktik folgt eigenen Regeln und kennt dabei nicht nur strukturelle, sondern auch personale Rahmenbedingungen, die es zu beachten gilt. Am Beispiel des Fremdspracherwerbs läßt sich somit verdeutlichen, daß spezifische (Alltags)Kompetenzen auf der Seite der Lernenden, wie auch bei den Kommunikationspartnern in bezug auf die Übernahme einer (latenten) Lehrfunktion vorhanden sein müssen, damit Irritationserlebnisse als Lernanlässe genutzt werden können. Wie derartige Kompetenzen erworben, bzw. wie sie institutionell gefördert werden können, ist für lebensbegleitende Lernprozesse in Transformationsgesellschaften von hoher Bedeutung und daher noch genauer zu erforschen (vgl. Schäffter 1998a).

### *(3) Zeitliche Bedingungen alltagsgebundener Lernstrukturen*

Beiläufiges Lernen unter Alltagsbedingungen stellt zunächst keine hohen Ansprüche an das Zeitbudget. Gerade weil es „im Prozeß der Arbeit“ (vgl. Hacker/Skell 1993) oder im Rahmen aller denkbaren Vorhaben und Aktivitäten im Sinne von „Lernprojekten Erwachsener“ (Tough 1967, 1979; Siebert u.a. 1993; Reischmann 1997) mitvollzogen wird, setzt es keine besonders ausgewiesenen und strukturell spezialisierten Situationen als „Lernzeiten“ oder „Entwicklungszeiten“ voraus. Es wurde bereits darauf hingewiesen, daß die temporale Beschränkung auf das Situative und daher Okkasionelle aufgefangen werden kann durch *eine prinzipielle Unabschließbarkeit alltagsgebundenen Lernens*. Wenn für institutionalisiertes

Lernen der Satz gilt: „Alles hat seinen Anfang und sein Ende!“ (Karl-Heinz Geissler), so gilt dies gerade nicht für lebensbegleitende Lernprozesse in alltäglichen Kontexten.

Die Chance, durch die sich diese Lernformen als für das gesamte Leben grundlegend und in hohem Maße wirksam erweisen, besteht daher durch die Möglichkeit der Verknüpfung einer heterogenen Vielzahl von Lerngelegenheiten zu einem kontinuierlichen Entwicklungsprozeß, über den sich Eindrücke zu Erlebnissen, Erlebnisse zu Erfahrungen und Erfahrungen zu Wissen zu steigern vermag. Diese reflexive Verknüpfungsstruktur läßt sich als „Bildungsprozeß“ bezeichnen, ohne daß damit bereits normative Vorstellungen verbunden sein müssen (vgl. auch Marotzki 1990). Voraussetzung für einen derartigen temporalen Prozeß der Struktur- und Bedeutungsbildung ist allerdings, daß zunächst hinreichend viele Lerngelegenheiten realisierbar und als Entwicklungszeiten der Wahrnehmung, Aneignung und Verarbeitung verfügbar wurden.

*Alltagsgebundenes Lernen findet daher bereits auf einer elementaren Ebene, nämlich in der jeweils dominanten Temporalstruktur (vgl. Schäffter 1993) einer Lebenswelt seine deutlichen Grenzen.* Um sich dies hinsichtlich seiner praktischen Konsequenzen zu verdeutlichen, reicht ein Blick darauf, welches Maß an aktiver Lernzeit für das Hineinfinden und Zurechtfinden in den „Möglichkeitsraum“ der Computerwelt, der Beherrschung eines Musikinstruments und der dazugehörigen „Literatur“, der Welt des Motorradsports oder der sozialgeschichtlichen Industriearchologie erforderlich ist. Es geht hierbei weniger um den chronologisch zu messenden Zeitaufwand im Gesamtzusammenhang lebensbegleitenden Lernens, sondern um die zeitlichen Spielräume, die erforderlich sind, damit die notwendige Kontinuität eines Entwicklungsverlaufs nicht abbricht. Kontinuität meint hier in der Regel nicht einmal einen durchgängigen Entwicklungsverlauf, sondern auch „Leben als Fragment“ in Gestalt auf einander beziehbarer Umbrüche, Abbrüche und Aufbrüche.

Da alltagsgebundenes Lernen die Zeitstrukturen anderer Aktivitäten in der Regel mitnutzt und sie für ihre impliziten Ziele „ausbeutet“, steigern sich seine Wirksamkeitschancen, je besser eine Überschneidung quer zu unterschiedlichen Lebensbereichen und ihren Zeitstrukturen gelingt. So werden anspruchsvolle Lerninteressen typischerweise gleichzeitig beruflich, in der Freizeit, im Familienkontakt, d.h. bei allen sich bietenden Gelegenheiten verfolgt und nicht nur zu ausgewählten „Lernzeiten“. Grenzen zeigen sich immer dann, wenn Lerninteressen, gerade weil sonst keine Zeit dafür bleibt, den Sinnkontext der mitgenutzten Handlungsfelder zu überformen drohen und damit z.B. als Störung erlebt werden. So kann das Interesse zum

Erwerb einer Fremdsprache oder das Interesse an neuen Medien für die soziale Mitwelt zu einer Zumutung geraten, wenn der Gesprächspartner, Kunde oder Kollege den parasitären Charakter der Kommunikation durchschaut. Spätestens dann wird es notwendig, für derartige komplexe und anspruchsvolle Lernbedürfnisse gesonderte Lernzeiten in funktional ausdifferenzierten Lernkontexten außerhalb alltäglicher Zusammenhänge bereitzustellen. Funktionale Institutionalisierung erfüllt im wesentlichen eine Schutzfunktion, offenbar nicht nur für die Lernenden, sondern auch für deren soziale Umwelt.

## **6. Zur Konstitution von Erwachsenenpädagogik als Fach: die Differenz zwischen Alltagsdidaktik und funktionalen Lebenskontexten**

Das Verhältnis zwischen den gegensätzlichen Kontextierungen des Erwachsenenlernens kann auf einer übergeordneten Ebene einer „allgemeinen Didaktik lebensbegleitenden Lernens“ wahrgenommen und damit *pädagogisch reflexionsfähig* werden. Der Strukturbruch zwischen Funktionssystem und Lebenswelt (genauer vgl. Schäffter 1998a) erscheint hierdurch als *konstitutive Bedingung* professionellen Handelns. Erwachsenenpädagogik als erziehungswissenschaftliche Disziplin kann sich daher in Forschung und Lehre nicht auf funktional ausdifferenzierte Lernkontexte beschränken. Es ist vielmehr die Differenz zwischen alltagsdidaktischen Institutionalisierungen und funktionalen Lernarrangements aus der sich Erwachsenenpädagogik als Fach begründet. Hinsichtlich einer solchen pädagogischen Thematisierung von Diskrepanzen zwischen funktional strukturiertem und alltagsgebundenem Lernen, deren Irritationen wiederum als professioneller Lernanlaß aufgegriffen werden, besteht noch weitgehende Unsicherheit. Das zeigt sich u.a. in den Arbeiten von Jochen Kade, der in der Weiterführung seiner Entgrenzungsthese dazu neigt, schlicht die Perspektive zu wechseln und Erwachsenenbildung pointiert aus einer „Außensicht“, nämlich von der Bildungsaneignung her zu rekonstruieren. Gesellschaftliche Institutionalisierung von Erwachsenenlernen beruht indes auf einem komplementären Zusammenspiel bzw. einer wechselseitigen Durchdringung beider Strukturierungsbewegungen (vgl. Schäffter 1998a).

Die erwachsenenpädagogische Thematisierung und Bearbeitung des Strukturbruchs hat hierzu beide Perspektiven und Relevanzbereiche als Kontrasterfahrung und als Sinntransformation konzeptionell zu berücksichtigen. Diesem Aufgabenverständnis lassen sich konstruktivistische Deutungen von Erwachsenenendidaktik (Siebert 1996); Ansätze der

Lernberatung im Zuge von pädagogischer Organisationsentwicklung (Kemper/Klein 1998) und grundsätzlich alle Konzeptionen entwicklungsbegleitender Bildungsarbeit wie „Lernen im sozialen Umfeld“ (vgl. Sauer 1997, S. 112; Bootz/Hartmann 1996) zuordnen. Sie schlagen sich weder auf die Seite alltagsgebundenen Lernens, noch treiben sie institutionalisiertes Lernens kolonisierend in die Lebenswelten ihrer Bildungsadressaten hinein. Statt dessen bildet sich so etwas wie ein intermediäres Verständnis heraus, das sich auf eine „Praxis des Kontextwechsels“ bezieht und diese strukturell zu erleichtern versucht. Nur so werden „mögliche Bildungswelten“ (Kade/Seitter 1996) erschlossen, produktiv miteinander verknüpft und gesellschaftlich „auf Dauer gestellt“.

## Literatur:

- Arnold, R./Siebert, H.: Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler 1995
- Arnold, R./Schübler, I.: Deutungslernen in der Weiterbildung – zwischen biographischer Selbstvergewisserung und transformativem Lernen. In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ) 1996, H. 1, S. 9-14
- Bootz, I.; Hartmann, Th.: Ziele und Organisation des Regionalen Modellprojekts. (Lernen im Sozialen Umfeld) In: QUEM Bulletin 1996, H. 7; S. 15-17
- Dewe, B.: Wissensverwendung in der Fort- und Weiterbildung. Zur Transformation wissenschaftlicher Informationen in Praxisdeutungen. Baden-Baden 1988
- Dräger, H.: Schulbildung - unter Aspekten der Erwachsenenbildung. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 28/1976, S. 64-72
- Dräger, H./Günther, U.: Das Infrastrukturmodell als Antwort auf die Krise der bildungstheoretischen Didaktik. In: Derichs-Kunstmann, K. u.a. (Hrsg.): Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Literatur und Forschungsreport Weiterbildung. Frankfurt/Main 1995, S. 143-152
- Dräger, H./Günther, U./Thunemeyer, B.: Autonomie und Infrastruktur. Frankfurt/Main 1997
- Dreitzel, H. P.: Emotionales Gewahrsein. München 1992
- Ellis, N.C. (Hrsg.): Implicit and Explicit Learning of Languages. London etc. 1994
- Ellis, R.: A Theory of Instructed Second Language Acquisition. In: N. C. Ellis, (Hrsg.): Implicit and Explicit Learning of Languages. London etc. 1994, S. 79-114
- Goodman, N.: Weisen der Welterzeugung. 1984
- Gross, P.: Die Multioptionsgesellschaft. Frankfurt/Main 1994
- Groothoff, H. H.: Die Handlungs- und Forschungsfelder der Pädagogik. Differentielle Pädagogik. Königstein 1979
- Groothoff, H.H.: Didaktik und Methodik der Erwachsenenbildung. In: Wirth, I. (Hrsg.): Handwörterbuch der Erwachsenenbildung. Paderborn 1978, S. 150-157
- Hacker, W./Skell, W.: Lernen in der Arbeit. Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin; Bonn 1993
- Kade, J.: Entgrenzung und Entstrukturierung. Zum Wandel der Erwachsenenbildung in der Moderne. In: K. Derichs-Kunstmann u.a. (Hrsg.): Endtraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report, Frankfurt/M. 1997, S. 13-31
- Kade, J./Seitter, W.: Lebenslanges Lernen - Mögliche Bildungswelten. Opladen 1996
- Kaiser, A./Kaiser, R.: Latentes Lernen in der Erwachsenenbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung 1995, H. 4, S. 205-207
- Kemper, M/Klein, R.: Lernberatung. Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung. Baltmannsweiler 1998
- Kiwitz, P.: Lebenswelt und Lebenskunst. Perspektiven einer kritischen Theorie des sozialen Lebens. München 1986
- Koch, L.: Überlegungen zum Begriff und zur Logik des Lernens. In: Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988), 3, S. 313-330
- Koch, L.: Logik des Lernens. Weinheim 1991
- Küchler, F. v./Schäffter, O.: Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Studentexte zur Erwachsenenbildung. Frankfurt/Main 1997
- Lippitz, W./Meyer-Drawe, K. (Hrsg.): Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens - didaktische Konsequenzen. Königstein/Ts. 1982
- Losser, F./Terhart, E. (Hrsg.): Theorien des Lehrens. Stuttgart 1977
- Marotzki, W.: Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Weinheim 1990
- Mezirow, J.: Transformative Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler 1997
- Reischmann, J.: Die Kehrseite der Professionalisierung. Lernen „en passant“ - die vergessene Dimension. In: Grundlagen der Weiterbildung. (GdWZ) 1995, H.4, S. 200-204
- Reischmann, J.: Self-directed Learning - die amerikanische Diskussion. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung/ Themenheft: Lebenslanges Lernen - selbstorganisiert? Frankfurt/M. 1997, Heft 39, S. 125-137

- Rösler, W.: Alltagsstrukturen – kognitive Strukturen – Lehrstoffstrukturen. Zum phänomenologischen Kritik an konstruktivistischen Lerntheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983), 6, S. 947-960
- Sauer, J. M.: Neue Chancen der Kompetenzentwicklung. In: Nuissl, E. u.a (Hrsg.): Pluralisierung des Lehrens und Lernens. Bad Heilbrunn 1997, S. 104-115
- Schäffter, O.: Die Temporalität von Erwachsenenbildung. Überlegungen zu einer zeittheoretischen Rekonstruktion des Weiterbildungssystems. In: Zeitschrift für Pädagogik 1993, H. 3, S. 443-462
- Schäffter, O.: Bedeutungskontexte des Lehrens und Lernens. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1994, H.1, S. 4-15
- Schäffter, O.: Bildung als kognitiv strukturierende Umweltaneignung. Überlegungen zu einer konstruktivistischen Lerntheorie. In: Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Tippelt, R. (Hrsg.): Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report 1995, S. 55-62
- Schäffter, O.: Bildung zwischen Helfen, Heilen und Lehren. Zum Begriff des Lernanlasses. In: Krüger, H.-H./Olbertz, J.-H. (Hrsg.): Bildung zwischen Staat und Markt. Opladen 1997a, S. 691-708
- Schäffter, O.: Das Eigene und das Fremde. Lernen zwischen Erfahrungswelten. Aufsätze zu einer konstruktivistischen Theorie der Fremderfahrung. In: Studien zur Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik aus der Humboldt-Universität zu Berlin, Bd. 11, Berlin 1997b
- Schäffter, O.: Das Fremde als Lernanlaß. Interkulturelle Kompetenz und die Angst vor Identitätsverlust. In: Brödel, R.(Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Moderne. Opladen 1997
- Schäffter, O.: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Berlin 1998 a
- Schäffter, O.: Perspektiven selbstbestimmter Produktivität im nachberuflichen Leben. Wider den Trend zu einem kurativen Bildungsverständnis. In: Zeman, P. u.a. (Hrsg.): Selbsthilfe und Engagement im nachberuflichen Leben. Berlin (Deutsches Zentrum für Altersfragen) 1998b
- Schmidt, R.: Implicit Learning and the Cognitive Unconscious: Of Artificial Grammars and SLA. In: Ellis, N. C. (Hrsg.): Implicit and Explicit Learning of Languages. London etc. 1994, S. 165-209
- Siebert, H.: Erwachsenenpädagogische Didaktik. In: Schmitz, E./Tietgens, H. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 11 Erwachsenenbildung. Stuttgart 1984, S. 171-183
- Siebert, H.: Seminarplanung und -organisation. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1994, S. 640-653
- Siebert, H.: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied, Kriftel, Berlin 1996
- Siebert, H./Griese, H. M./Czerniawska, O. (Hrsg.): Lernprojekte Erwachsener. Empirische, theoretische und methodologische Beiträge zur internationalen und vergleichenden Biographie- und Erwachsenenbildungsforschung. Hochgehen 1993
- Tough, A.: Learning Without a Teacher. A Study of Tasks and Assistance during Adult Self-Teaching Projects. Toronto 1967
- Tough, A.: The Adults's Learning Projects. A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning. Toronto 1979, 2.Aufl.
- Weinberg, J.: Erziehungswissenschaft - Fachrichtung Erwachsenenbildung. In: Kade J. u.a.: Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft. Bonn 1990, S. 78-83