

Ortfried Schöffter

Didaktisierte Lernkontexte in der Altenbildung

Perspektiven einer allgemeinen Didaktik lebensbegleitenden Lernens

1. Gegenstandsdefinition

Die gesellschaftliche Institutionalisierung von Lernprozessen steht in engem Zusammenhang mit Fragen ihrer „Didaktisierung“. Es besteht wachsender Bedarf, lernförderliche Strukturen in spezifisch „pädagogischen Situationen“ auszudifferenzieren. 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 traditionellen Modellen, wie z.B. der bildungstheoretischen Didaktik und ihrer Orientierung an „Inhalten“ als dominierendem „Lerngegenstand“ (vgl. Dräger 1976). Statt dessen wird erläutert, daß in didaktisierten Situationen eine spezifische Form der Institutionalisierung von all den Lernprozessen zum Ausdruck kommt, bei denen es wichtig erscheint, daß sie nicht mehr zufällig, „okkasionell“ auftreten. Vor allem geht es darum, die soziale, zeitliche und thematische Selektivität alltagsgebundenen „beiläufigen Lernens“ zu verringern. Es stellt sich dabei 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 Perspektiven einer „allgemeinen Didaktik“ lebensbegleitenden Lernens heraus, die den engeren Rahmen einer Theorie des Unterrichts sprengen. (Dräger 1976; Groothoff 1978; Siebert 1984; Siebert 1994; Schöffter 1997a,b; Weinberg 1990). Es werden differente Bedeutungskontexte von Lernanlässen unterscheidbar (Schöffter 1994), die eine jeweils besondere „didaktische Strukturierung“ von Situationen im Sinne eines lernförderlichen Arrangements erforderlich machen. - Andererseits kommen aber auch alltagsweltliche Kontexte „informellen Lernens“

genauer in den Blick, die jeglichen Versuchen einer funktionalen Didaktisierung widerstreben, weil hier nur „en passant“ gelernt werden kann (Reischmann 1995). In solch „alltagsdidaktischen Institutionalisierungen“, wie organisiertes Lernen im Zusammenhang von Familie, am Arbeitsplatz, in Nachbarschaft und Freundschaftsbeziehungen, in Vereinen, in geselliger Runde oder in Initiativgruppen, aber auch im Rahmen individueller „Lernprojekte“ bleiben Lernprozesse meist implizit oder verlangen sogar „Latenzschutz“ (vgl. Schäffter 1998).

Funktional didaktisierte Lernkontexte hingegen bieten in bewußter Kontrastierung zu derartigen „beiläufig“ genutzten Lerngelegenheiten und ihrer latenten „Alltagsdidaktik“ (Schäffter 1999) eine weitgehend explizierte thematische, soziale und zeitliche Strukturierung, mit der die Initiierung und kontinuierliche Weiterführung von voraussetzungsvollen Lernverläufen gefördert und abgesichert werden können. Die Intentionalität didaktischer Strukturierung bezieht sich hier auf die Aufgabenbestimmung (Findung und Begründung von Lernzielen und Inhalten), auf die Sicherung organisatorischer Rahmenbedingungen und auf die methodisch-konzeptionelle Ausgestaltung der Lernschritte im einzelnen. Mit einer weiten Definition von didaktischem Handeln läßt sich berücksichtigen, daß sich im Zuge der gesellschaftlichen Differenzierung immer neue Varianten intentionaler Lernkontexte herausbilden, die zwar jeweils einer bereichsspezifischen Entwicklungslogik folgen, sich insgesamt aber zu einer komplexen „Infrastruktur“ (Dräger u.a.1997) „möglicher Bildungswelten“ (Kade/Seitter 1996) zu vernetzen beginnen. Sie werden gegenwärtig in einer Vielzahl von „Optionen“ (Gross 1994) für Lernen im Lebenslauf verfügbar, wobei sicher gelernt sein will, damit kompetent umzugehen.

1.1 Kontextwissen und Relationsbewußtsein

Die Strukturentwicklung unterliegt dabei keiner bildungspolitischen Gesamtplanung und läßt sich auch von keiner übergeordneten Instanz maßgeblich steuern. Statt dessen verlangt eine „institutionelle Evolutionslogik“ den reflexiven Mit- und Nachvollzug aller gesellschaftlichen Akteure. Institutionen der Altenbildung sind daher zu strukturellen Lernprozessen im Sinne einer „basalen Organisationsentwicklung“ gezwungen (vgl. v.Küchler/Schäffter 1997, S. 99). Einerseits geschieht dies durch Selbstklärung in bezug auf den Sinnzusammenhang des eigenen pädagogischen Handlungsfeldes (reflektiertes Kontextwissen). Andererseits wird eine bewußtere

Bezugnahme zu differenten Lernkontexten und ihren Institutionalisierungsformen im Sinne von „Relationsbewußtsein“ erforderlich. Nur so wird in offenen Netzwerkstrukturen das Spezifische des eigenen Lernkontextes als Profil (Schnittgrenze) beschreibbar und für die Beteiligten als Wahlmöglichkeit erkennbar.

Die Klärung eines kontextspezifischen Aufgabenprofils in gleichzeitiger Bezugnahme auf differente Lernkontexte erschließt das Spektrum lebensbegleitender Lernmöglichkeiten. Es stellt gewissermaßen den Rahmen für Professionalitätsentwicklung und Qualitätssicherung dar. Anders formuliert: Bei der Professionalisierung pädagogischer Handlungsfelder wie der Altenbildung geht es einerseits um die Stärkung von Kontextwissen, d.h. um die Klärung ihrer besonderen Stärken und andererseits um Relationsbewußtsein in bezug auf die spezifischen Akzentuierungen, Begrenzungen und Beschränkungen dieses Handlungsfeldes. Pädagogische Professionalität findet daher „polyzentrisch“ aus den Relevanzen differenter Handlungsfelder heraus statt, die sich gegenseitig nur aus ihrer jeweiligen Teilperspektive wahrzunehmen können und erst hierüber zu gesellschaftlicher Vernetzung gelangen. Es geht hierbei um das, was in der neueren Organisationstheorie als Struktur „lockerer Kopplung“ bezeichnet wird (vgl. Weick 1985; Terhart 1987).

Stellt man nun „Altenbildung“ als einen bereichsspezifischen Ansatz von „Lernen im Lebenslauf“ in den skizzierten Zusammenhang gesellschaftlicher Ausdifferenzierung getrennter, sich aber strukturell zunehmend vernetzender Lernkontexte, so ist zunächst festzustellen, daß eine Didaktik der Altersbildung und Altenbildung erst in groben Ansätzen erkennbar wird und sicher noch nicht ausformuliert vorliegt. Als „differentielle Pädagogik“ (Groothoff 1979; Weinberg 1990) folgt sie einerseits einer lebensphasenbezogenen Entwicklungstheorie und greift damit u.a. auf Gerontologie, Sozialisierungstheorie und Entwicklungspsychologie der Lebensalter (vgl. Veelken) als Bezugsdisziplin zurück, knüpft normativ aber auch an sozialstrukturelle Konzepte gesellschaftlich präformierter Lebenslagen und den hier institutionalisierten Anforderungen und Lernanlässen (vgl. Kohli in diesem Band) an. Zu konkretem Ausdruck gelangt dies in der empirisch vorfindbaren Ausdifferenzierung pädagogischer Handlungsfelder der „nachberuflichen Bildungsarbeit“, in denen ein wachsender Bedarf an einer feldspezifischen Bereichsdidaktik erkennbar wird. Hierzu erweisen sich allerdings unterrichtliche Didaktiken aus Schule, Berufsausbildung und fachbezogener Weiterbildung in der Regel als ungeeignet.

Eine Klärung von *Kontextwissen* in Handlungsfeldern der Altenbildung hat sich daher zunächst darauf zu beziehen, was hier unter intentional gesteuertem Lernen zu verstehen ist und in welchen Formen dies gegenwärtig bereits (erfolgreich) geschieht. In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage, welche „kritischen Lebensereignisse“ und welche Herausforderungen der „Transformationsgesellschaft“ (Schäffter 1998a) im Zusammenhang der Altenbildung als Anlässe zum Lernen gedeutet werden, die in einem didaktisierten Kontext aufzugreifen sind und nicht beiläufigen, alltagsgebundenen Aneignungssituationen überlassen bleiben sollten.

Relationsbewußtsein von Altenbildung wiederum ermöglicht eine professionelle Profilbildung in einer abgrenzenden Bezugnahme auf andere pädagogische Institutionalisierungen, wie Altenhilfe, curative Ansätze geriatrischer Rehabilitation oder betreuender Altenarbeit, die in ihren Zusammenhängen zwar auch Lernprozesse im Blick haben, sie aber nicht zum Ausgangspunkt und zum Zentrum ihrer (sozialpädagogischen) Konzepte machen. Pädagogische Handlungsfelder der Arbeit mit älteren und alten Menschen rücken keineswegs notwendigerweise „Lernprozesse“ in den Mittelpunkt ihrer Bemühungen, sondern stellen üblicherweise Kontexte des Helfens, Heilen oder der elementaren Orientierung zur Verfügung. Trotz vielfältiger Mischungsverhältnisse, die hier möglich werden, stellt sich letztlich die Entscheidung, worin die *dominante Funktion* eines pädagogischen Kontextes besteht und woran Erfolg bzw. Mißerfolg erkennbar wird (Schäffter 1998b). Bleibt dies unklar, so folgen Schwierigkeiten in der Legitimation der pädagogischen Ziele, aber auch bei der Qualitätssicherung der Arbeit: Soll gelernt werden, um bei der Bewältigung von Problemsituationen zu helfen oder wird geholfen, damit aus dem Problem situationsübergreifend gelernt werden kann?

„Didaktisierung“ bezeichnet somit eine besondere Spielart pädagogischer Strukturierung, in der „Lernen“ in den Mittelpunkt planvoll professionellen Handelns gestellt wird. In ihr wird neben einer situativ zu bewältigenden „Aufgabe“ immer auch so etwas wie ein situationsübergreifender „Lerngegenstand“ erkennbar, der nicht notwendigerweise als Inhalt, Lehrstoff oder als „Thematik“ gefaßt sein muß, aber traditionellerweise so beschrieben wird. Über inhaltsbezogenes Lernen hinaus kann sich der Lerngegenstand z.B. von biographischem Lernen auf den eigenen Lebenslauf beziehen. In gruppendynamischer Reflexion wiederum ist „das Thema der Gruppe die Gruppe“, in der Projektarbeit der Lerngegenstand z.B. die methodisch gesicherte produktbezogene Zusammenarbeit. Derartige reflexive oder prozeßförmige „Lerngegenstände“

haben einen völlig anderen Charakter als currikularisierte Bildungsinhalte der Schule, als der fachliche Lehrstoff systematischer Qualifizierung oder als viele der thematischen Angebote in der institutionalisierten Erwachsenenbildung.

1.2 Kontextwissen und Relationsbewußsein in der Altenbildung

Didaktisierte Lernkontexte in der Altenbildung erfordern daher ein geklärtes Verhältnis zu anderen Lernkontexten wie Schulunterricht, Berufsbildung und allgemeiner Erwachsenenbildung. Es geht dabei um die besondere Bedeutung, die ein Lerngegenstand vor dem Hintergrund altersspezifischer Relevanzstrukturen und Lebenserfahrungen erhält. Es ist daher grundsätzlich zu bezweifeln, ob sich eine Didaktik der Alters- und der Altenbildung hinreichend von spezifischen Lerngegenständen oder gar Inhaltsbereichen her entwickeln läßt. Ärgerlich wird dies z.B. wenn Themen wie Trennung, Einsamkeit, Krankheit und Tod eine derartige Zuschreibung erhalten. Zum Angelpunkt wird vielmehr der „Stellenwert“, den ein Lerngegenstand in einer Lebenslage oder einer Lebenssituation erhält. In deutlichem Kontrast zu anderen Lernkontexten, wo sich Lernanforderungen letztlich immer aus gesellschaftlichem Wandel ableiten lassen, hat sich eine Didaktik der Altenbildung mit einem radikalisierten Zwang zur Legitimation von Lernanlässen und ihrem Lerngegenstand auseinanderzusetzen: Warum in aller Welt kann verlangt werden, daß ein alter Mensch Kompetenz im Umgang mit Internet-Technologie erwirbt? Wo ist möglicherweise sogar ein Verzicht auf die sich steigenden Lernanforderungen als ein Menschenrecht einzufordern, das (sogar) Pädagogen zu respektieren haben? In der Altenbildung läßt sich „Widerstand gegen Bildung“ (Axmacher) als intelligente Antwort auf gesellschaftliche Beschleunigung fassen.

Gerade in der Auseinandersetzung mit einem legitimen Widerstand gegen Bildungszumutungen entsteht ein heilsamer Begründungszwang, der gerade in der Altenbildung nicht mehr so leicht wie in der Jugend- und Erwachsenenbildung modernisierungstheoretisch mit der Einforderung von Anpassungsleistungen abgefangen werden kann. Vielmehr wird gerade in der Altenbildung ein tiefgehender *Begründungsnotstand institutionalisierten Lernens* erkennbar. Insofern steht Altenbildung im Zentrum bildungstheoretischer Herausforderungen einer „polyzentrischen

Gesellschaft“ (vgl. Willke 1996) in der es keine (legitime) Instanz gibt, der Lernbedarf für andere abschließend und verbindlich zu definieren vermag.

In der Altenbildung wird man somit besonders nachdrücklich mit Schwierigkeiten konfrontiert, wie sich Lebensereignisse in Lernanlässe umformulieren lassen, ohne daß dies als bevormundende Lernzumutung erlebt wird. Als angemessene Antwort auf das Dilemma können Bemühungen um eine „kommunikative Didaktik“ gelten: das Ziel des pädagogischen Kontextes besteht nun darin, zu klären, *ob* überhaupt gelernt werden soll und wenn tatsächlich, *was* es zu lernen gibt und *auf welche Weise* dies geschehen sollte. Die *Entscheidung zwischen Lernen oder Nichtlernen* wird daher selbst als reflexiver Lernprozeß erkennbar. Es gilt zu lernen, was es (möglicherweise) alles zu lernen gibt. Durch eine solche Vorgehensweise verlagert sich „Didaktisierung“ auf eine „Meta-Ebene“ lebensbegleitenden Lernens, auf der Optionen und strukturierte Entscheidungsmöglichkeiten erschlossen werden können. Konzeptionell und organisatorisch erfolgt dies in Form von Weiterbildungsberatung, Lernberatung (Kemper/Klein 1998), in Vermittlungsagenturen oder im Rahmen selbstorganisierter Bildungsarbeit. „Didaktisierung“ meint hier das Bereitstellen einer offenen „Infra-Struktur“ (Dräger/Günther 1995; Dräger u.a. 1997), in der der „Lerngegenstand“ nicht mehr ein inhaltlich gefaßter Bildungskanon, sondern die Wahl zwischen noch zu erschließenden Lernmöglichkeiten darstellt. Didaktisches Handeln bezieht sich auf Kontexte pädagogischer Entwicklungsbegleitung im sozialen Umfeld (vgl. Bootz/ Hartmann 1996).

2. Wiedergewinnung eines umfassenden Lernbegriffs

Was meint nun Lernen, wenn es auf die unterschiedlichsten pädagogischen Zusammenhänge im Verlauf des Lebens beziehbar sei soll? Ganz sicher reicht es nicht aus, wenn man Lernen auf unterrichtliche pädagogische Instruktion beschränkt, auch wenn solche settings für besondere Fälle weiterhin ihren Sinn behalten. Unter einer konstruktivistischen Beobachtungsperspektive (vgl. 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 „enttäuschungsfesten“ Kognitionen älterer und erfahrener Menschen (vgl. Loser/Terhart 1977, S. 30; Schäffter 1997b, S. 51ff.). Zieht man die notwendigen Konsequenzen aus der gegenwärtig feststellbaren Entgrenzung von Lernen und Bildung (Kade 1997a), so wird es erforderlich, einen umfassenden Begriff des Lernens wiederzugewinnen. Vor allem wird es nötig, sich von der üblich gewordenen Engführung auf Lernpsychologie und Kognitionstheorie zu befreien (vgl. Meyer-Drawe 1982; Koch 1988; 1991). Dies entspricht nicht nur einem theoretischen Erkenntnisinteresse, sondern auch der vorfindlichen Praxis von Erwachsenenbildung. Auch Altenbildung umspannt im heutigen Verständnis einen weiten Horizont, der so Unterschiedliches einschließt wie anregende Informationsdarbietung, fachsystematische weiterbildende Studien, abschlussbezogene Qualifizierung oder verwendungssituationsbezogene Schulung, sozialintegratives Lernen und subjektbezogene Reflexion bis hin zu der unüberschaubaren Fülle alltagsgebundener, selbstorganisierter Aktivitäten, die von systematischen Lernanteilen und offen strukturierten Lernphasen durchzogen sind. Die Vielfalt möglicher Lernformen in den Lebensaltern bezieht sich auf ein ebenso breites Spektrum unterschiedlich definierter Bildungsadressaten, bunt zusammengesetzter Teilnehmernetzwerke, sozialer Lernmilieus oder spezifischer Zielgruppen. Insbesondere in der Bildungsarbeit mit Älteren „neben und nach dem Beruf“ wird diese breite Varianz an Lernmöglichkeiten als strukturelle Stärke erkennbar und nicht allein als Diffusion. „Lernen“ erhält nicht nur für unterschiedliche gesellschaftliche Gruppen oder soziale Milieus eine je besondere Bedeutung, sondern auch für das einzelne Individuum im Verlauf gesellschaftlicher Transformation und der darin verstrickten Lernbiographie. Grundsätzlich wird daher ein Verständnis von „Lernen“ erforderlich, das weder zu eng an einen unmittelbaren Verwendungszusammenhang gebunden ist, noch in die Gefahr gerät, jede Lebensäußerung bereits zum bedeutsamen Prozeß lernender Aneignung zu erklären.

2.1 Bedeutungsschichten des Lernens

Die Entgrenzung kommt über die Ausweitung seines Bedeutungshorizonts hinaus aber auch dadurch zum Ausdruck, daß „Lernen“ gerade in praxisnahen Zusammenhängen als ein soziales Phänomen erfahrbar wird, das zunächst noch gar nichts mit spezifisch pädagogischen Fragen zu tun hat. 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 von neuartigem und bis dahin fremden „Wissensbeständen“, die in einer Gesellschaft verfügbar werden. Erkennbar wird somit ein *Steigerungsverhältnis* zwischen mehreren „Ebenen“ von „Kontaktprozessen“ (Dreitzel 1992), die jeweils für sich spezifische Kontexte der Aneignung und Bedeutungsbildung strukturieren, die jedoch jeweils auch selbst reflexiver „Gegenstand“ von Lernbemühungen sein können:

- subjektspezifische *Empfindungen* auf der Wahrnehmungsebene: Wahrnehmungslernen - aber auch: (Wieder-)Erwerb von basaler *Empfindsamkeit* im Alter
- punktuelle *Erlebnisse* auf einer situativen Ebene: Erlebnispädagogik - aber auch: Wiedergewinnung von *Erlebnisfähigkeit* in einer späteren Lebensphase
- sich mittelfristig verdichtende *Erfahrungen* auf der Ebene eines Lebensverlaufs: Erfahrungslernen - aber auch: (Wieder-)Gewinnung von *Erinnerungsvermögen* in bezug auf vergangene Zeiten
- einer lernbiographischen Verfestigung und Entäußerung von *Erfahrungswissen*: Biographisches Lernen - aber auch: Entwicklung (selbst-)reflexiver Kompetenz in bezug auf neue *Erfahrungsmöglichkeiten*
- objektivierte *Wissensbestände* auf einer sozial-strukturellen Ebene: Wissenserwerb - aber auch: *Rezeptionsfähigkeit* für abstrakte Wissensbestände jenseits subjektiver Erfahrbarkeit.

2.2 Ein „Eisberg-Modell“ des lebensbegleitenden Lernens

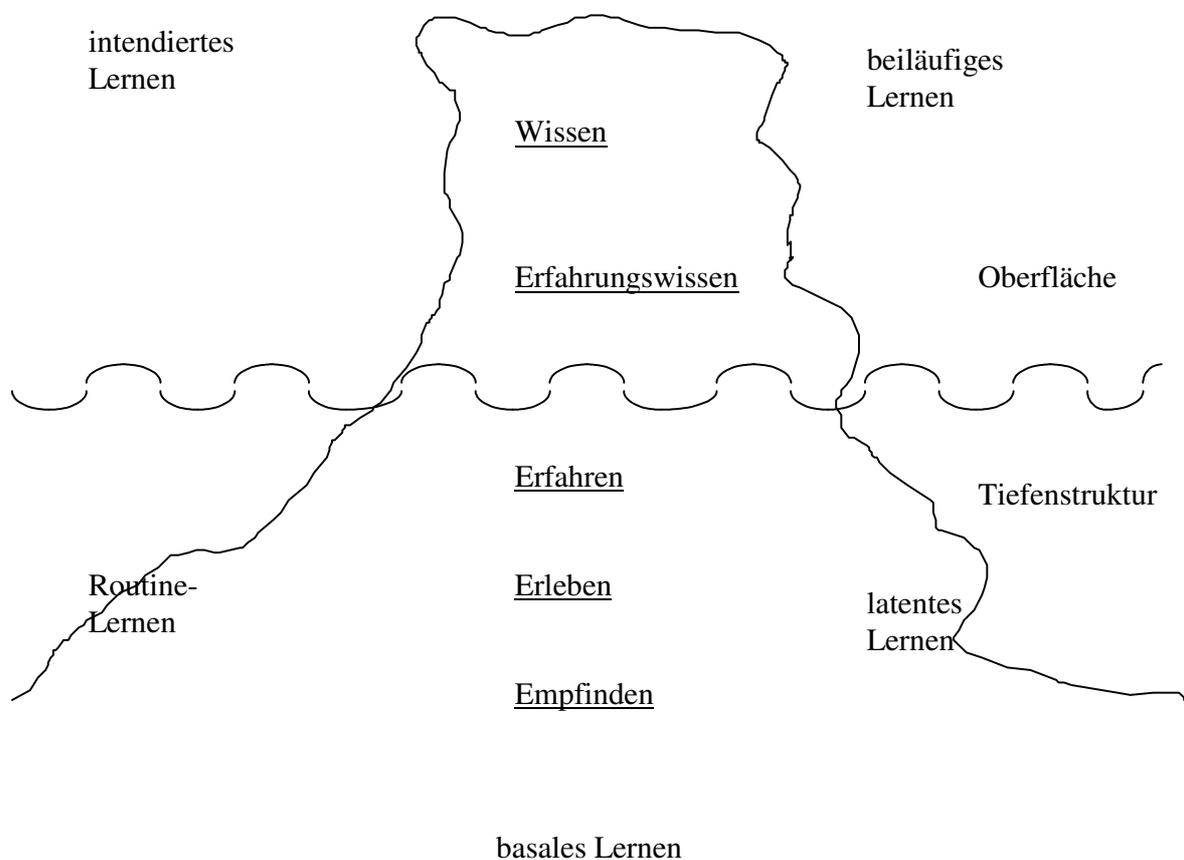
In einem universellen Verständnis von Lernen als *Aneignung neuer Möglichkeitsräume und Optionen* findet „Lernen“ überall und immer auch bereits dann statt, wenn die Pädagogenzunft die Bühne noch nicht betreten hat. Das, was man gemeinhin mit dem Begriff „Lernen“ belegt, bezeichnet daher keinen eindeutigen, präzise zu bestimmenden Tatbestand, sondern einen komplexen Kosmos unterschiedlichster Varianten von „kognitiv strukturierender Umweltaneignung“, die neben normativen Reaktionsmustern auf widerständige Realität eine plastische „Weise der Welterzeugung“ (Goodman 1984) bietet. „Lernen“ bezeichnet eine

kognitive Strategie, mit widerständigen Ereignissen und Erfahrungen in Auseinandersetzung mit der inneren und äußeren Umwelt umzugehen (vgl. Lippitz/Meyer-Drawe 1982; Meyer-Drawe 1982). Insoweit ist „Lernen“ ein ausdeutungsfähiges und ausdeutungsbedürftiges Phänomen der Zuschreibung aus einer Beobachterperspektive (die auch Selbst-Beobachtung sein kann). Pädagogen sind hierbei eine Expertengruppe, die sich darauf spezialisiert hat, Reaktionen auf widerständige Umwelt unter der Kategorie des Lernens zu deuten und zu organisieren. Hierdurch tragen sie zur Institutionalisierung dieser Erwartung bei. Alltagsweltliche Zusammenhänge kommen oft ohne diese Bedeutungszuschreibung aus oder schützen sich sogar vor unerwünschter „Pädagogisierung“. Das verändert die Frage in eine Richtung, in der es nicht so sehr darum geht, ob in Auseinandersetzung mit der Umwelt „gelernt“ wird oder nicht, sondern wo die Zuschreibung lernender Umweltaneignung Anschlußmöglichkeiten für weitere Prozesse bietet oder wo eine pädagogisch beherrschende Thematisierung den Zugang zu bislang unerschlossenen Möglichkeitswelten blockiert. Rolf Arnold faßt dies in der Differenz zwischen „Erzeugungs- und Ermöglichungsdidaktik“ (Arnold 1996).

Wenn man soziale Phänomene in dieser Weise charakterisiert, bietet sich zur Veranschaulichung das sog. „Eisberg-Modell“ an, wie es Schaubild 1 zeigt. An ihm lassen sich typische Schichtungen und spezifische Teilaspekte lernender Umweltaneignung verdeutlichen: Erkennbar wird „Lernen“ in der Regel nur in den Anteilen, die als „Spitze über der Wahrnehmungsoberfläche“ hervorragen; dies wird als bewußtseinsfähiges, thematisierbares Lernen zuschreibbar, vor allem dann wenn es als fremdorganisiertes Lernen zusätzlich noch als Lernzumutung objektivierbar ist. Die methodisch strukturierten Arrangements von Bildungsveranstaltungen mit ihren inszenierten Lernprozessen sind jedoch nur „die Spitze des Eisbergs“. Der „grund-legendere“ (und das meint auch der umfassendere) Teil des Lernens findet unter einer gewissen Schwelle der Aufmerksamkeit statt, wo Umweltaneignung in einem elementaren Sinne verläuft und dabei selten thematisierungsbedürftig und manchmal nicht einmal bewußtseinsfähig ist, hierdurch aber auch kaum einer bewußten Steuerung verfügbar wird. Die ist u.a. eine Erklärung dafür, weshalb berufliche Erstsozialisation und der Erwerb milieugebundener Werte und Einstellungen als ein Sozialisationsschicksal erfahren werden, wobei sich nur schwer rekonstruieren läßt, *was man wann von wem* erlernt hat. Für diese Erfahrungen stehen Kontextmetaphern wie Kinderstube, Elternhaus, „in die Lehre gehen“ oder „Doktorvater“.

Das „Eisberg-Modell“ des Lernens kann man aber auch als eine Veranschaulichung dafür nehmen, wieso es zu Problemen führt, wenn sich Theorie und Praxis der Altenbildung auf einen reduzierten Lernbegriff stützen will und schließlich den sichtbaren Teil für das Ganze hält. Man stößt früher oder später auf tiefere Anteile lebensbegleitender Lernprozesse und damit unerwartet auf unliebsame Realitäten. Lehren und Lernen im Lebenslauf ruhen auf einer basalen Schicht von Aneignungsprozessen unterschiedlichster Art auf, die zunächst noch unabhängig von pädagogisch strukturierter Aufgabenstellung zu denken sind

Schaubild 1: Das Eisberg-Modell des Lernens



3. Merkmale und Struktur didaktisierter Lernkontexte

Aus der Fülle der im „Eisberg-Modell“ erkennbaren Lernmöglichkeiten und -aktivitäten werden im Lebenslauf nur eine geringe Anzahl ausgewählter Lernanlässe aus alltäglichen Kontexten herausgelöst und in speziell dafür geschaffenen Lernarrangements didaktisiert. Eine wichtige

Frage für Bildungsarbeit mit älteren und alten Menschen ist nun, wie ein solcher institutionalisierter „Bildungsbedarf“ ermittelt und begründet wird. Wie oben ausgeführt wurde, handelt es sich hier um Entscheidungen, die im Gegensatz zu Sozialisationsinstanzen oder Erziehungsinstitutionen von Kindern und Jugendlichen in späteren Lebensphasen nicht hinreichend aus objektivierten gesellschaftlichen Anforderungen abgeleitet werden können, sondern selbst zum Bestandteil der Lern- und Bildungsprozesse werden müssen. Eine partizipatorisch angelegte Klärung von Bildungsbedarf in der Altenbildung hat sich dabei auf eine funktionale Legitimation institutionalisierten Lernens zu beziehen, wenn man nicht in moralischen Appellen stecken bleiben will. Demzufolge lassen sich didaktisierte Angebote immer dort pädagogisch begründen, wo alltagsweltliche Lernstrukturen thematisch, sozial und zeitlich zu unbefriedigenden, überfordernden oder unsachgemäßen Resultaten führen und sich daher als wenig lernförderlich erweisen. Bevor nun institutionalisierte Lernangebote „einspringen“, gilt es zunächst zu überprüfen, ob sich nicht bereits die lebensweltlichen Rahmenbedingungen als strukturelle Lernvoraussetzungen so verbessern lassen, daß sich speziell didaktisierte Angebote erübrigen. In diesem Sinne wird die Position vertreten, daß didaktisierte Lernkontexte in der Altenbildung eine eher subsidiäre, also eine nachrangig unterstützende Bedeutung haben. Wahrscheinlich gilt dies letztlich für weite Teile des Lernens im Lebenslauf und grundsätzlich auch für Schule und Berufsbildung. Thematisch, zeitlich und sozial auf Lernen spezialisierte Arrangements beruhen daher auf zwei *begründungsbedürftigen Voraussetzungen*, in denen sie sich deutlich vom Alltag der Lernenden unterscheiden und aus deren Differenz sie erst ihre Anziehungskraft, also Attraktivität und Motivierung begründen können. Dies sind erstens: eine explizite lernförderliche Strukturierung und zweitens ein Interaktionssystem, in dem eine „Lehrfunktion“ situativ „in Szene gesetzt“ werden kann.

3.1 Explizit lernförderliche Struktur

Angebote der Altenbildung sind nicht per se von Wert. Ihre didaktisierten Arrangements haben vielmehr in Kontrast zu alltäglichen Lerngelegenheiten besondere lernförderliche Bedingungen zu bieten - ist das nicht der Fall, so sind sie letztlich überflüssig oder vielleicht sogar für alltagsgebundenes Lernen hinderlich. Der Aufwand an Zeit, Kraft und Personal, den sie verursachen, begründet sich letztlich aus ihren besonderen thematischen, sozialen und zeitlichen

Strukturierungen. Drei Begründungen für Didaktisierung haben dabei hohe praktische Bedeutung für Legitimation, finanzielle Förderungswürdigkeit und das pädagogische Selbstverständnis von Altenbildung:

- (1) *Thematisch-inhaltliche Begründung*: Zugang zu Wissensbeständen, die noch außerhalb des Erwartungshorizonts der Lernenden liegen (Horizontenerweiterung); Reduktion und dosierte Rekonstruktion von relevanten Wissensbeständen als gegliederter „Lehrstoff“ (Transparenz); Angstreduktion durch fachdidaktische Entlastung in Form einer Stufung des Anforderungsniveaus (Progression).
- (2) *Soziale Begründung*: Beschränkung von Mißerfolgs-Risiken auf die Lernsituation und Schutz vor Folgeprobleme von Fehlern im Alltag (Schutzfunktion); Lernförderlicher Freiraum in der persönlichen Beziehungsstruktur durch soziale Distanz und funktionale Rollenbeziehung (Emanzipationsaspekt); Angebot einer erwachsenengemäßen Lerner-Rolle bzw. bisher unbekannter Teilnehmer-Rollen (Förderung von Persönlichkeitsentwicklung).
- (3) *Temporale Begründung*: Konstitution von terminierten Lernzeiten (Anfang und Ende), sowie von lernförderlichen Entwicklungszeiten (Anfänger, Fortgeschrittener etc.); Entlastung von Zeitdruck gegenüber konkurrierenden Anforderungen im Alltagsleben (Freiraum); Intensivierung durch Verdichtung von Lernprozessen.

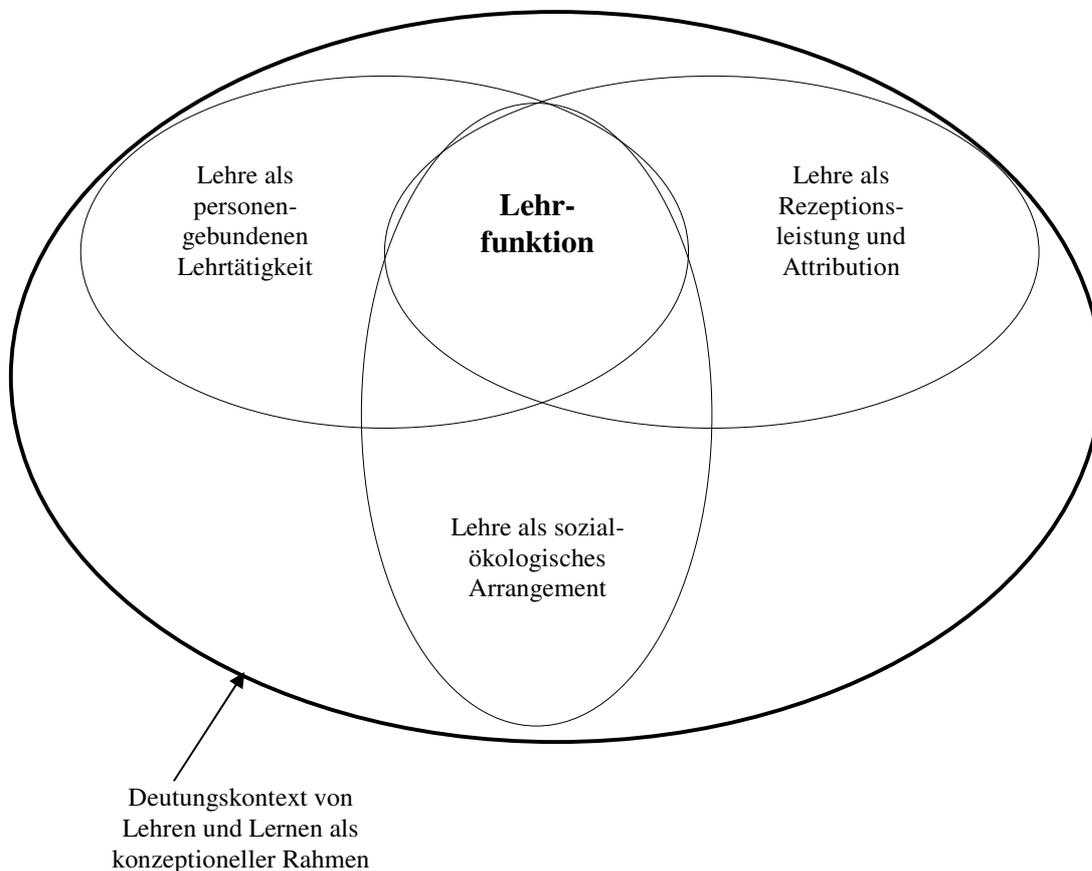
3.2 „Lehren“ als kontextspezifische Funktion didaktische settings

Lehren ist keine individuelle Tätigkeit, sondern ein relationaler Begriff, der sich als ein voraussetzungsvolles Zusammenspiel zwischen Lehrhandeln, dem Aneignungsverhalten und den sozial-ökologischen Bedingungen der Lernorganisation als systemische Konstellation ausarbeiten läßt. Unter diesem Aspekt läßt sich die Institutionalisierung von Altenbildung in didaktisierten Kontexten als Ausdifferenzierung eines spezifischen Interaktionssystems beschreiben, in dem Lehrtätigkeiten und Lernen strukturell verschränkt werden können. Damit wird zu einen das oben bereits angesprochene ungeklärte Verhältnis zwischen Lehren und Lernen angesprochen. Zum anderen hängt es jedoch auch von der Art der Systembildung ab, auf welche Weise Lehren und

Lernen jeweils aufeinander bezogen werden. Hier lassen sich differente Strukturmodelle unterscheiden. So wird ein erwachsenenpädagogisch strukturiertes Feld des Lehrens und Lernens dramatisch mißdeutet, wenn man es nach dem klassischen „Erzieher/Zögling-Verhältnis“ gestaltet oder theoretisch rekonstruiert. Statt dessen wird es in der Bildungsarbeit mit älteren Menschen erforderlich, „Lehre“ nicht auf personale Lehrtätigkeit innerhalb einer dyadischen Beziehungsstruktur zu reduzieren. „Lehre“ läßt sich in der Bildungsarbeit mit älteren Menschen weit angemessener als eine übergreifende pädagogische Funktion innerhalb eines systemischen Zusammenhangs verstehen, an dem sich jeder der einzelnen Akteure (einschließlich der Organisatoren und Planer) in unterschiedlicher Weise und phasenweise in wechselnden Rollen beteiligt. Eine solche Sichtweise wird zum einen den tatsächlichen Prozessen in der Bildungspraxis gerecht, wo in der Regel eben so viel von den Erfahrungen und dem Wissen der anderen „Teilnehmer/innen“ bzw. der sozialen Gruppe gelernt wird wie von der formellen Lehrperson. Zum anderen schützt die Differenzierung zwischen personalem Lehrhandeln und systemischer Lehrfunktion aber auch davor, den älteren Menschen inadäquate Lerner-Rollen zuzuschreiben und sie so entgegen besserer Absicht zu infantilisieren. Ein systemisches Konzept von „Lehre“ hingegen entspricht weitgehend der ganzheitlichen Bedeutung der Metapher von „in die Lehre gehen“, bei der noch offen bleiben kann, wer was von wem zu lernen vermag.

Die systemische Lehrfunktion in didaktisierten Kontexten läßt sich schematisch durch ein dynamisches Ineinandergreifen von drei Operationskreisen im Rahmen eines sie umgreifenden konzeptionellen Kontextes veranschaulichen:

Schaubild 2: Das Zusammenspiel didaktischen Handelns als Lehrfunktion



3.2.1 „Lehre“ als personengebundene Lehrtätigkeit

Lehren wird hier im Sinne einer funktionalen Rolle verstanden, die auf individuelle Akteure bezogen ist, wobei noch offen bleibt, welcher der Beteiligten jeweils diese Rolle übernimmt. Es bezieht sich auf das intentionale Handeln einer (formellen oder informellen) Lehrperson, die damit die Verantwortung für den Verlauf des Lernprozesses und für sein Gelingen übernimmt. Konkret verlangt dies die Wahl eines geeigneten Musters von Lehrtätigkeit wie Anregen, Erklären, Präsentieren, Vormachen, Trainieren, Vermitteln, Beraten, Ermutigen, Begleiten (vgl. z.B. Aebli 1978).

Neben Sach-Kompetenz erfordert dies die Fähigkeit, aus der Perspektive des (bereits) Wissenden stellvertretend die Perspektive von (noch) Nicht-Wissenden zu übernehmen. In dieser

Perspektivenübernahme werden Möglichkeiten der Rezeption, der Verarbeitung, der Bedeutung und der Verwendung des zu Lernenden antizipiert und im Lehrhandeln so weit wie möglich berücksichtigt. Folgenreich in Lernprozessen mit älteren Erwachsenen erweist sich dabei ein weiter Deutungsspielraum auf der Seite der Lernenden, der aufgrund ihres lernbiographischen Hintergrunds und ihres subjektiven Erfahrungswissens kaum einschätzbar ist. Das führt dazu, daß auch bei äußerlich „gleich“ erscheinender Thematik sehr Unterschiedliches gelernt werden kann, ohne daß sich (im Gegensatz zu Schule und Ausbildung) die Marge des noch zulässigen Deutungsspielraums normativ festlegen ließe. Die von einer lehrenden Person eingenommene Perspektive auf die Lernenden unterstellt daher in ihrer didaktischen Strukturierung notwendigerweise eine fiktive Person, die sich im Anschluß an literaturwissenschaftliche Rezeptionsästhetik (Warning 1988) und den sog. „impliziten Leser“ (Iser 1972) als „impliziter Teilnehmer“ bezeichnen ließe (vgl. auch Kade 1997b, S. 51). Lehrhandeln gerade in der kaum durchschaubaren Komplexität der Altersbildung folgt daher „erfolgreichen Unterstellungen“ einer „Normalform“ von Lerner-Reaktionen, ohne daß diese Reaktionsmuster durch Erziehungsmaßnahmen, berufliche oder fachliche Sozialisation durchgesetzt werden können, so wie dies zu erfolgreichen Lernkarrieren in Schule, Berufsausbildung oder Hochschulstudium gehört. Lehrtätigkeit in der Altenbildung muß daher auf den klassischen Erziehungsaspekt verzichten. Sie stellt so etwas wie eine „Suchbewegung“ (Tietgens) dar, die zwar von ihrer Seite her (didaktische) Strukturierungen anbietet, die aber nur dann eine Lehrfunktion übernehmen kann, wenn ihre Deutungsangebote auch von der Aneignungseite her als „Lernanlaß“ erkennbar und aktiv aufgegriffen werden. Lehrhandeln in der Bildungsarbeit mit älteren, lebenserfahrenen Menschen läßt sich daher als Deutungshilfe verstehen, die sich an einen erfolgreich unterstellten „impliziten Teilnehmenden“ wendet.

Solange Lehrende und Lernende aus ähnlichen Lebenslagen, übereinstimmenden subkulturellen Milieus oder sich überschneidenden Generationsverhältnissen kommen, ist eine wechselseitige „Passung“ der Suchbewegungen über konventionalisiertes Vorverständnis, „Sprachspiele“ oder sozial präformierte Aneignungsmuster gewährleistet und somit als eine wichtige Voraussetzung für „Lehrkompetenz“ gegeben. Dies mag ein Grund sein, weshalb in der Altenbildung eine gewisse Milieunähe gesucht wird und der Generationsabstand zwischen Lehrenden und Lernenden eine wichtige Variable für die Gestaltung von Bildungskonzepten darstellt. Dies gilt

insbesondere da, wo erheblich Jüngere das Lernen von Menschen ihrer Eltern- oder Großelterngeneration didaktisch zu unterstützen haben, ohne daß hieraus ein „Sorgeverhältnis“ (Zinnecker 1997; Schäffter 1998b) abgeleitet wird.

Sobald allerdings neuartige bzw. ungewohnte Lernmethoden, Erfahrungsdimensionen und Inhaltsstrukturen ins Spiel kommen, werden konventionelle Vorstrukturierungen brüchig, als problematisch erfahren und damit reflexionsbedürftig. Dies jedoch kennzeichnet eine Vielzahl von Lernkontexten der Altenbildung und dies immer dann, wenn man sich nicht auf „Bestätigungslernen“ beschränken will. Lehrtätigkeit meint dann immer auch, Irritation im Sinne von Anregung, Verblüffung, aber auch als Widerständigkeit und Ärgernis zu erzeugen und sie methodisch als Lernanlaß zu nutzen. Lehrtätigkeit kann in diesem Verständnis auch die Ebene wechseln und eben die impliziten Deutungsmuster thematisieren, damit die Beteiligten über sie bewußt verfügen können und sie ggf. erweitern oder verändern .

3.2.2 „Lehre“ als Rezeptionsleistung und als Aneignungskompetenz

Lehre bedeutet nicht nur „Lernen machen“ (Willmann 1923, S. 415) durch den Lehrenden, sondern auch „Lehren machen“ durch die Teilnehmer. In diesem Verständnis läßt sich „Lehre“ als Attributionsprozeß, d.h. als deutende Zuschreibung einer Lehrfunktion an Andere durch die Teilnehmer konzipieren. Diese noch unvertraute Sichtweise nimmt die aktive Konstruktionsleistung auf der Aneignungsseite von Bildung in den Blick. Die Attribution einer Lehrfunktion braucht sich nicht nur auf formelle Rollenträger („Lehrende“) zu beziehen, sondern kann sich auch auf andere Teilnehmer, die soziale Gruppe, ein Medium wie erzählende Sprache, Buch oder audio-visuelle Medien, (in der Erlebnispädagogik z.B. die „Natur“ oder Stadtlandschaft) oder den sozialen Kontext („Kultur“) richten. Zuschreibungen von Lehrfunktionen können sich verändern und ihre Richtung wechseln. Sie erfolgen in der Regel konventionell gesteuert durch bisherige Lebenserfahrungen bzw. erscheinen aus dem jeweiligen Lernkontext heraus als selbstverständlich gegeben. In der Altenbildung erweisen sie sich solange als unproblematisch, wie sie mit der pädagogischen Intentionalität und der Funktionalstruktur des didaktischen settings anschußfähig sind. Mit der wachsenden Komplexität unterschiedlicher Lernerfahrungen und divergenten Erwartungen an didaktische Settings ist jedoch mit einem sich

ausweitenden Spielraum wechselseitiger Abweichungen zu rechnen. Besonders wichtig ist dieser ungesicherte Zuschreibungsprozeß z.B. in geselligen Lernarrangements der Altenbildung, wo es keine formalisierte Rolle eines explizit „Lehrenden“ gibt, bzw. wo dies als inadäquat erlebt wird (z.B.: Vorbild, Informant, Vermittler, Animator, Mitspieler). Die Treffsicherheit bei der Zuschreibung von Lehrfunktionen erscheint in der Praxis von Altenbildung auch gerade deshalb zunehmend gefährdet, weil man kaum noch von einer verbindlichen Normalform ausgehen kann, sie aber häufig fälschlicherweise unterstellt. Zuschreibungen in bezug auf Lehrfunktionen können daher auch zum Thema auf einer Meta-Ebene der Weiterbildungsberatung und lebensbegleitenden Lernberatung gemacht werden. Ziel ist dabei ein genaueres Wissen (know how) der Lerninteressenten um die Unterschiedlichkeit pädagogisches Arrangements. Dies ließe sich als „didaktische Kompetenz“ auf Seiten der Teilnehmenden bezeichnen. Sie bezieht sich auf die Fähigkeit, Bildungsangebote vor dem Hintergrund eigener Lernbedürfnisse beurteilen, auswählen und eine dem didaktischen setting gemäße Teilnehmerrolle übernehmen zu können. Hierdurch wird eine Meta-Ebene des Lernens im Lebenslauf erkennbar: der Erwerb bisher unbekannter Teilnahmekompetenzen, der Unterscheidungsfähigkeit (Kontextwissen) zwischen wechselnden Lerngelegenheiten und die Fähigkeit zum Kontextwechsel (Relationsbewußtsein) zwischen differenten „Lernkulturen“ je nach Lebenslage und Lernanlaß. Im Infra-Struktur-Modell des Lernens im Alter (vgl. Dräger u.a. 1994; 1995) werden solche Kompetenzen als Voraussetzung unterstellt bzw. müssen Möglichkeiten zu ihrem Erwerb mitberücksichtigen.

3.2.3 Lernökologie: „Lehre“ als organisatorisches Arrangement

Pädagogische Intentionalität bzw. lernförderliche Strukturierungen im Alltag kommen über die (bewußte oder implizite) Ausgestaltung von zeitlichen, räumlichen, sachlichen und sozialen Rahmenbedingungen zum Ausdruck. Diese sozial-ökologischen Strukturierungen sind als basales Lernprogramm aufzufassen und niemals zufällig, sondern „programmatisch“ zu deuten. „Lehre“ erhält hier ein strukturelle Dimension im Sinne einer „technologischen Verhaltenssteuerung“ (Diederich 1982) bei der es um „Vergegenständlichung“ pädagogischer Intentionen geht. Es handelt sich um sozial-ökologische Umstände, die Verhaltensräume limitieren, in ihnen erwünschte Handlungen begünstigen und unerwünschten entgegenstehen. „Bis zu welchem Perfektionsgrad sich Verhaltensabläufe durch bauliche Maßnahmen steuern lassen, erfährt man,

wenn man durch die verschiedenen ‚Stationen‘ des zur Schule gehörigen (oder öffentlichen) Hallenbades das Schwimmbecken erreicht.“ (Diederich 1982, S. 61) Ähnliches läßt sich über Ausstellungen, Konferenzen oder Tagesstätten sagen.

Es geht somit um Faktoren wie sie mit Begriffen wie hidden curriculum, funktionales Lernen, formale Bildung, implizites Lernen oder unbeabsichtigten Nebenwirkungen angesprochen werden.

3.2.4 Konzeptioneller Rahmen: „Lehre“ als Kontextsteuerung

Die konzeptionelle Verknüpfung der drei Dimensionen zu einem sinnvollen, d.h. lernförderlichen Profil stellt die „didaktische Herausforderung“ der Altenbildung dar. Der entscheidende Punkt einer allgemeinen Didaktik lebensbegleitenden Lernens liegt nun in der Einsicht, daß „Lehren“ nicht hinreichend über soziale Positionen beschreibbar ist, sondern sich nur als Funktion innerhalb didaktisierter Kontexte bestimmen läßt.

Was ist nun in diesem Zusammenhang unter Kontext zu verstehen? Gemeint ist mit diesem Begriff eine sinnkonstituierende „Rahmung“ (vgl. Goffman 1980), die Lehrtätigkeit, Aneignungsaktivitäten und sozial-ökologisches „Lern-Environment“ als konzeptioneller Sinnzusammenhang verknüpft. Teilaktivitäten wie ein besonderes Lehrverhalten, eine bestimmtes Reaktionsmuster der Lernenden oder ein besonderes organisatorisches oder räumliches Arrangement bieten noch keine hinreichende Erklärung für das, was jeweils unter Altenbildung verstanden werden soll. Erst aus ihrem pädagogisch-konzeptionellen Zusammenhang erhalten sie ihre didaktische Struktur. (vgl. Schäffter 1994) Hier ist der Ort an dem sich das Verhältnis zwischen „Lehren und Lernen“ regelt.

4. Zusammenfassung: Definition didaktisierter Lernkontexte

Didaktisierte Kontexte der Altenbildung sind wahrnehmungs- und handlungsleitende Sinnzusammenhänge, die es ermöglichen, daß ältere Menschen mit hoch differentem biographischen und sozialen Erfahrungshintergrund weitgehend Gleiches unter Lehren und Lernen verstehen oder sich darüber verständigen können, ohne daß sie zuvor eine gemeinsame institutionalisierte Lernsozialisation durchlaufen müssen. Man stimmt mehr oder weniger darin überein, daß es sich überhaupt um eine Lernsituation handelt und was man von ihr zu erwarten hat - und was nicht. Dies setzt allerdings voraus, daß Zielrichtung und Profil der Bildungsangebote deutlich gestaltet und transparent werden. Kontextwissen und Relationsbewußtsein der pädagogisch Tätigen sind daher eine wichtige Voraussetzung, um sich von Seiten der Interessent/in dafür oder dagegen entscheiden zu können, wenn Lebensereignisse zu Lernanlaß erklärt und in didaktisierten Lernkontexten zum Lerngegenstand erhoben werden.

Literatur:

- Aebli, H.: Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf kognitionspsychologischer Grundlage. Stuttgart 1978
- Arnold, R.: Weiterbildung. Ermöglichungs- und didaktische Grundlagen. München 1996
- Arnold, R./Siebert, H.: Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler 1995
- Bootz, I./Hartmann, Th.: Ziele und Organisation des Regionalen Modellprojekts. (Lernen im Sozialen Umfeld) In: QUEM Bulletin 1996, H.7, S. 15-17
- Diederich, J.: Bemessene Zeit als Bedingung pädagogischen Handelns. In: Luhmann, N./Schorr, K.E. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/Main 1982, S. 51-86
- 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
- Goffman, E.: Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. Frankfurt/Main 1980
- 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
- Iser, W.: Der implizite Leser. München 1979
- Kade, J.: Entgrenzung und Entstrukturierung. Zum Wandel der Erwachsenenbildung in der Moderne. In: K. Derichs-Kunstmann u.a. (Hrsg.): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report, Frankfurt/M. 1997a, S. 13-31
- Kade, J.: Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In: Lenzen, D./Luhmann (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt/Main 1997b, S. 30-70
- Kade, J./Seitter, W.: Lebenslanges Lernen - Mögliche Bildungswelten. Opladen 1996
- Kemper, M./Klein, R.: Lernberatung. Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung. Baltmannsweiler 1998
- Koch, L.: Logik des Lernens. Weinheim 1991
- Küchler, F.v./Schäffter, O.: Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Studententexte zur Erwachsenenbildung. Frankfurt/Main 1997
- Lippitz, W./Meyer-Drawe, K. (Hrsg.): Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens - didaktische Konsequenzen. Königstein/Ts. 1982
- Loser, F./Terhart, E. (Hrsg.): Theorien des Lehrens. Stuttgart 1977
- Meyer-Drawe, K.: Phänomenologische Bemerkungen zum Problem menschlichen Lernens. In: VJS f. wiss. Päd. 1982, S. 510-524
- Reischmann, J.: Die Kehrseite der Professionalisierung. Lernen „en passant“ - die vergessene Dimension. In: Grundlagen der Weiterbildung. (GdWZ) 1995, H.4, S. 200-204

- 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 1997c
- Schäffter, O.: Perspektiven weiterbildender Studien. Der Beitrag der Hochschulen zum lebensbegleitenden Lernen. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1997d, H. 1, S. 37-52
- Schäffter, O.: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Berlin 1998a
- 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
- 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
- Terhart, E.: Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma. In: ZfPäd 32 Jg. 1986, H.2, S. 205-223
- Warning, R. (Hrsg.): Rezeptionsästhetik. München 1988
- Weinberg, J.: Erziehungswissenschaft - Fachrichtung Erwachsenenbildung. In: Kade J. u.a.: Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft. Bonn 1990, S. 78-83
- Weick, K.E.: Educational Organizations as Lossely Coupled Systems. In: Adm. Sc. Quat. 21/1976, S. 1-19
- Willke, H.: Ironie des Staates. Grundlinien einer Staatstheorie polyzentrischer Gesellschaft. Frankfurt/Main 1996
- Willman, O: Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung. Braunschweig 1923 (5. verb. Aufl.)
- Zinnecker, J.: Sorgende Beziehungen zwischen Generationen im Lebenslauf. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt/Main 1997, S. 199-227