

Ortried Schäffer

### **Rezeptartiges Erfahrungswissen der Bildungspraxis, eine Herausforderung für Fortbildung und Erwachsenenbildungswissenschaft.**

In dem folgenden Beitrag soll erläutert werden, wieso das Vermitteln von Handlungsrezepten aus der Weiterbildungspraxis eine Aufgabe darstellt, die eine theoriegeleitete pädagogische Fortbildung bisher noch überfordert und zwar, weil sie theoretisch zu anspruchsvoll ist und nicht, wie man gern unterstellt, weil ein alltagsnaher Zugang zu "theoriearm" wäre.

#### **1. Die Angst der Fortbildner vor den Bildungspraktikern**

Jeder, der mit pädagogischer Fortbildung für Mitarbeiter/innen in der Erwachsenenbildung zu tun hat, kennt die eigentümlich gespannte Situation, wenn man mit Teilnehmer/innen konfrontiert wird, die dagegen Einwände erheben, daß die Veranstaltung, wie sie meinen, an ihren konkreten Praxiserfahrungen vorbei ginge, weil sie zu "abgehoben" sei und die den Wert der Fortbildung daran messen, inwieweit sie anwendungsbezogenes Wissen und konkrete Handlungsanleitungen vermittelt. Man braucht nicht lange zu warten, bis Stichworte wie "praktische Tips", didaktischer Handwerkskasten", "bewährte Techniken" fallen und bis dann zu guter Letzt der für Hochschulleute fast obszön klingende Ruf nach "Rezepten" erschallt.

Wenn sich derartige Auseinandersetzungen nicht bereits durch geschickte Vorkehrungen vermeiden lassen, wird in ihnen eine gesellschaftliche Bruchstelle schmerzlich erfahrbar, an der stereotyp vertraute Gegensatzpaare wie "Praktiker und Theoretiker", "Wissen und Erfahrung" oder "Wissenshaft und beruflicher Alltag" reproduziert werden, ohne daß dies viel zur Klärung beizutragen vermag. Bei genauerem Hinsehen handelt es sich letztlich um einen Kampf zwischen unterschiedlichen gesellschaftlichen Praxisfeldern um die Definitionsmacht, welche Problem-beschreibung für die Fortbildungsveranstaltung zu gelten habe. Eine Pädagogisierung dieser Perspektivendifferenz führt schließlich dazu, daß auf der einen Seite der Konfliktlinie "sachlich überlegene Fortbildner" und auf der anderen Seite "lernbedürftige Bildungspraktiker" unterstellt

werden, was eine gegenseitige Verständigung noch zusätzlich kompliziert. (Vgl. hierzu TIETGENS 1987)

Auf der Folie dieser unterschwelligen Konfliktlage lassen sich viele pädagogische Fortbildungskonzeptionen als ein methodisches "Schutzsystem" auffassen, das Fortbildner gegen die bewährten Realitätsdeutungen und Leistungsansprüche ihrer Teilnehmer aufrichten, um ihre externen Realitätsdefinitionen durchsetzungsfähig zu erhalten. Durch diese Beziehungskonstellation erhält die zunächst sachlich wissenschaftlich begründete Zurückweisung von "rezeptorientiertem Lernen" in der pädagogischen Fortbildung eine strategisch zentrale Position, die vielfach bereits in der Veranstaltungsankündigung als "Kontextmarkierung" (BATESON 1981) mit Signalwirkung erscheint: Es wird deutlich gemacht, daß es nicht um das Aufgreifen, Verdeutlichen und Legitimieren von bewährten Handlungsmustern der Bildungspraktiker gehen kann, sondern um eine theoriegeleitete an Praxisproblemen orientierte Reflexion ausgewählter didaktischer Bedingungen pädagogischen Handelns, für die sich die Fortbildner als Experten verstehen. Fortbildungsangebote, die sich unter den Anspruch von Teilnehmerorientierung stellen, machen dabei Konzessionen an konzeptionell ausgegrenzte Bedürfnisse nach Rezeptweitergabe, indem sie Freiräume zum "kollegialen Gedanken- und Erfahrungsaustausch" einbauen, in denen eine kasuistische Problembeschreibung erlaubt wird, ohne daß dies in den Verantwortungsbereich der Fortbildner fällt.

#### **2. Widerstand gegen didaktische Reflexion als "Störung"**

Das durchgehende Leitmotiv theoriegeleiteter Fortbildung besteht daher in der Kritik alltäglicher Formen pädagogischer Selbstbeschreibungen. Hieraus bezieht didaktische Reflexion ihren aufklärerischen Impetus. Gleichzeitig wird sie dadurch auf einem Auge blind: Sie kann auch die in der Praxis erfolgreichen Handlungsroutinen immer nur unter einer defizitären Akzentuierung wahrnehmen, sodaß Erfahrungswissen und konventionalisierte Handlungsmuster nur in ihrer Schwäche thematisch werden. Bewährte Alltagsroutinen lassen sich dabei gerade nicht als praktikables Rezeptwissen erkennen, weil auf Grund des theoretischen Generalisierungsanspruchs, der auf Situationen beschränkte Gültigkeit ausblendet, kontextgebundenes Regelwissen immer nur an den Stellen thematisch wird, wo gerade ein Überschreiten des engeren "Sinnzusammenhangs von Lehren und Lernen" erforderlich wird, in denen sich solche Standardisierungen bewährt haben.

In solchen Problemfällen wirkt sich rezeptartig verdichtetes Erfahrungswissen in der Tat defizitär aus, da es nicht über das Bewußtsein der eigenen Kontextgrenzen verfügt und folglich die eigene Praxis immer nur als selbstverständlich und "natürlich" beschreiben und sich diese auch gar nicht in anderer Weise sinnvoll vorstellen kann. Im Vergleich dazu bietet theoriegeleitete Fortbildung, die sich auf die Reflexion von bislang verabsolutierten Vorannahmen und von konventionalisierten Handlungsmustern konzentriert, fraglos einen logisch höherstufigen und damit überlegenen Standort. Sie ermöglicht Emanzipation aus selbstvergessenem Handeln und von blind überkommenen Entscheidungsmustern, die erst aufgrund einer Distanzierungsleistung "kontingent", d.h. als ein Modus erkennbar werden, der immer auch anders gewählt werden kann. Insofern stellen Angebote zur theoriegeleiteten Reflexion von Alltagsproblemen einen wichtigen Fortschritt in Richtung auf Professionalisierung pädagogischer Praxis dar.

An diesem Punkt ist allerdings eine notwendige Einschränkung fällig. Wenn theoriegeleitete Reflexion diesen emanzipatorischen Charakter hat, so wird erklärungsbedürftig, wieso es dann überhaupt zu dem eingangs erwähnten Interessenkonflikt zwischen unterschiedlichen Zugangsmöglichkeiten zur pädagogischen Wirklichkeitsbeschreibung kommen kann. Woraus erklärt sich dann der auch weiterhin nicht nachlassende Widerstand von Bildungspraktikern gegen didaktische Analyse ihres pädagogischen Handelns, während es anderenorts genügend Beispiele gibt, wo Angebote zur Selbstreflexion als "Bildungshilfe" lebhaft und engagiert aufgegriffen werden? Es ist in entlarvender Weise kennzeichnend, daß die Fortbildungsdidaktik diesen Widerstand selten als Perspektivendifferenz und Interessenkonflikt, sondern in der Regel als "Störung" ihrer Intentionen interpretiert, mit der man wiederum pädagogisch umzugehen hat. (Zum Störungsbegriff vgl. KADE 1985) Man deutet Verweigerung von didaktischer Reflexion bei Bildungspraktikern als professionelles Defizit und damit als Symptom für latenten Lernbedarf. Diese Verabsolutierung des eigenen Standorts macht jedoch pädagogische Fortbildung selbst wiederum blind für ihre eigenen Kontextbedingungen, d.h. sie ist nicht in der Lage, sich selbst kontingent zu setzen und die besonderen Bedingungen der Möglichkeit der einen oder anderen Spielart pädagogischer Fortbildung zu reflektieren. So unterliegt Fortbildung ebenfalls der Gefahr, auf ihre eigenen tradierten Routinen hereinzufallen. Paradox erweist sich diese Situation vor allem dadurch, daß sich offenbar auch routinisierte Formen kritischer Reflexion herausbilden können, die dann

ihrerseits konventionelle Muster bilden, die nicht mehr reflexionsfähig sind. Es handelt sich dabei um ein Phänomen, das im Zuge der "Dialektik der Aufklärung" eine allgemeine gesellschaftliche Bedeutung erlangt hat.

### 3. Fortbildung zwischen Engagement und Distanzierung

Was bedeutet eine solche Selbstvergessenheit in bezug auf die eigenen Voraussetzungen nun für pädagogische Fortbildung?

Bisher wird die Tatsache noch nicht hinreichend berücksichtigt, daß kritische Praxisreflexion eine voraussetzungsvolle Distanzierungsleistung darstellt, die als wesentliche Bedingung ein intensives Engagement innerhalb eines lebensweltlichen Sinnzusammenhangs pädagogischer Praxis verlangt. Reflexion als Distanzierungsleistung ist daher notwendigerweise der komplementäre Ausdruck einer konkreten Lebenslage, die zunächst einmal empirisch realisiert und hinreichend komplex entwickelt sein will. Reflexion ist somit das höchst voraussetzungsvolle Ergebnis einer zunächst spontan verlaufenden Lebenspraxis, die immer schon deshalb "erfolgreich" ist, weil sie im Gegensatz zu unrealisierten Vorhaben und Wunschschildern in der Lage war, sich als faktisches Handeln zu realisieren. Emanzipation aus den einengenden Verstrickungen dieses basalen lebensweltlichen Engagements i.S. von Distanzierungsleistung ist daher erst eine dialektische Folgewirkung eben dieses Engagements und ohne dies gar nicht denkbar. Andererseits ist verständlich, daß Reflexion ihre sie konstituierende Grundlage als selbstverständliche Gegebenheit voraussetzen muß und daher über sie nicht als Wahl verfügt.

Entsteht Reflexion jedoch nicht spontan aus einem gewachsenen Bedarf an Autonomie und (Selbst-) Distanzierung, sondern wird sie von einem gesellschaftlichen Subsystem anderen Praxisfeldern (z.B. über Fortbildung) als Dienstleistung angeboten, so wird es in der Tat nötig, zunächst zu überprüfen, inwieweit dort überhaupt die Voraussetzungen zur Selbstdistanzierung gegeben sind. So ist es z.B. wenig sinnvoll, Erfahrungen zu reflektieren, die in dem eigenen Handlungskontext nicht relevant sind, weil man sie nicht als problematisch oder als triviale Selbstverständlichkeit erlebt und die man daher in dieser Form nicht als bedeutsame Information verfügbar hat. (Beispiele in bezug auf Veranstaltungsvorbereitung vgl. SCHÄFFTER 1984 S.31-51) Wenn man daher Reflexivität - und das meint hier ein Zurückfragen auf die Voraussetzungen des eigenen Denkens und Handelns - nicht dogmatisch als Wert an sich verabsolutiert, sondern in das

Spannungsverhältnis zwischen Engagement und Distanzierung (ELIAS 1983 SCHÄFFTER 1989) stellt, so erscheint der immer wieder geäußerte Fortbildungsbedarf nach Rezept-Weitergabe in einem neuen Licht.

Der bisher in Gang gekommene Ausdifferenzierungsprozeß der Erwachsenenbildung verlangt insbesondere in seinen "produktiven Schüben" weit mehr nach Unterstützung und Ermütigung zu intensivem Engagement, d.h. zur produktiven Umweltaneignung, als zur kritisch-reflexiven Distanz. Es gilt zu beachten, daß wir uns gegenwärtig noch weit mehr in der Phase der Konstitution des gesellschaftlichen Phänomens "Erwachsenenbildung" engagieren müssen als in seiner reflexiven Selbstbeobachtung. Insofern geht es gegenwärtig bei der Theorieentwicklung zur Erwachsenenbildung weit mehr um die Reflexion auf ihre Konstitutionsbedingungen und weit weniger um die Kritik der einen oder anderen Spielart pädagogischer Selbstbeschreibung.

Insbesondere in gesellschaftlich "produktiven" pädagogischen Tätigkeitsfeldern, wo eine erhebliche "konzeptionelle Expansion" in bezug darauf zu verzeichnen ist, was in Zukunft unter Lehren und Lernen verstanden wird, (als Beisp. vgl. KNOFF 1989), also dort, wo Bildungspraxis in immer neuen Formen "erfunden" oder "entdeckt" wird, geht es zunächst einmal darum, pädagogische Tätigkeitsbereiche zu erschließen, um hier erfolgreiche Routinen entwickeln zu können. Solange herartige Grunderfahrungen noch nicht bei einer Gruppe von "Bildungsexperten der Praxis" (SCHÄFFTER 1988b) als Praktikerdiskurs vorliegen und sich noch nicht zu einem praxisfeldbezogenen Regelwissen verfestigt haben, greift pädagogische Fortbildung auf übergeordnetem Reflexionsniveau ins Leere, da hier noch primäres Engagement erzeugt werden muß und noch wenig konkrete Lernanlässe für theoretisch-begriffliche Distanzierungsleistungen gegeben sind. Es handelt sich hierbei um eine ähnlich irritierende Vorstellung, wie wenn sich ein frisch verliebtes Paar in Eheberatung begeben wollte, um bei der Konstitution ihrer Beziehung keine Fehler zu machen.

Distanzierung durch Reflexion verlangt daher als notwendige Voraussetzung zunächst lebensweltlich gebundenes Engagement. Dies gilt insgesamt für die kollektive Entwicklung von erwachsenenpädagogischer Professionalität - in gleicher Weise aber auch für das individuelle Herausbilden einer professionellen Persönlichkeit.

Viele individuelle Fortbildungswünsche beziehen sich daher auf eine kompetente Unterstützung bei der Entwicklung eines intensiveren Engagements. Das zeigt sich in der Suche nach Zugangsmöglichkeiten zu einzelnen Praxisfeldern und in Orientierungsbemühungen hinsichtlich der verwirrend vielfältigen, sich iniselartig herausbildenden, miteinander nur locker verkoppelten Tätigkeitsfelder der Erwachsenenbildung. Für sie wirkt die Alltagspraxis (noch) nicht einengend, sondern eher zu unverbunden und weitmaschig. Ihre Anstrengungen beziehen sich darauf, sich die Bildungsrealität situativ handelnd anzu eignen, nicht aber sich einem einengenden Zugriff zu entziehen. So gilt es für viele zunächst einmal, überhaupt erst kontextgebundenes Regelwissen als pädagogische Handlungskompetenz zu erwerben, bevor daran der Bedarf nach kritischer Reflexion anschließen kann. Bei diesen Fortbildungswünschen geht es um den Erwerb alltäglicher Fähigkeiten, die wie in den meisten Berufsbereichen über tätigkeitsfeldspezifische Sozialisation und über Enkulturation in besondere pädagogische "Subkulturen" erworben werden. Derartige Zugangswege verlangen für die Erwachsenenbildung besondere Organisationsformen einer "tätigkeitsfeldspezifischen Selbstqualifizierung", bei der externe Fortbildung oder Hochschul- ausbildung zunächst nur Hilfen zur Selbsthilfe bieten kann. (Vgl. SCHÄFFTER 1988a 1988b)

#### 4. Entwicklung und Erwerb von pädagogischen Alltagsroutinen als Problem didaktischer Theoriebildung

Die bisherige Unterschätzung des theoretischen Status praxisgebundener Wissensbestände, Kompetenzprofile und Regelsysteme hat es erschwert, die basale Phase einer Konstitution von Weiterbildungspraxis auf der individuellen und institutionellen Ebene als Dimension didaktischer Forschung und daran anschließender theoretisierter Fortbildung aufzugreifen. Andererseits scheint diese "primäre Ebene professionellen Selbstausdrucks" und wissenschaftlicher Selbstbeobachtung eines im Entstehen begriffenen Erwachsenenbildungssystems gegenwärtig ein Bereich zu sein, in dem weitreichende Fragen der professionellen Entwicklung von Erwachsenenbildung implizit vorentschieden werden.

Insgesamt führt dies zu der Einsicht, daß die bislang ausgearbeiteten Theoriebestandteile nicht hinreichen, um die basalen Prozesse der Enkulturation hinein in erwachsenenpädagogische Praxis zu rekonstruieren. Dies erklärt sich u.a. auch damit, daß die bisherige Konzentration auf

zwischen verschiedenen Positionen in Weiterbildungseinrichtungen für spezifische "Sinnzusätze",  
abhängige von Lehren und Lernen" Gültigkeit beanspruchen können und daher für einen  
abgrenzbaren Relevanzbereich eine pädagogisch handlungsleitende Orientierungsfunktion besitzen.

Erst in einem theoretischen Rahmen, in dem sich Rezept-Wissen als eine basale Form  
pädagogischen Selbstausdrucks und somit legitimer perspektivischer Wirklichkeitsbeschreibung  
verstehen und auch extern durch Perspektiventübnahme rekonstruieren läßt, wird es möglich  
sein, pädagogisch-didaktische Fortbildung in bezug auf die Klärung und Weitergabe erfolgreicher  
Unterrichtskonzepte zu konzipieren. Erst in einem solchen Zusammenhang läßt sich der Tendenz  
pädagogischer Fortbildung zur Herstellung von professioneller Gemeinsamkeit über Defizitorien-  
tierung, "Problembewußtsein" und Lärmoyanz gegensteuern und damit ein selbstbewußtes  
Erkennen eigener Kompetenzen und Stärken unterstützen, ohne in schönfärbisches "positive  
thinking" zu verfallen.

Von Seiten der Erwachsenenbildungswissenschaft wird hierzu zunächst zu klären sein, welche  
abgrenzbaren Sinnkontexte sich bereits reliefartig in der Bildungspraxis herausgebildet haben und  
auf welche Weise sie sich jeweils Ausdruck verschaffen. Daran anschließend gilt es herauszuar-  
beiten, welche für sie charakteristischen handlungsleitenden Routinen sich hierbei jeweils zu einem  
Rezeptwissen verdichtet haben, das im Rahmen dieses Sinnkontextes Handlungskompetenzen  
bietet, die nach Weitergabe verlangen. In bezug auf Veranstaltungsvorbereitung wurde hierzu von  
mir bereits einen Vorschlag ausgearbeitet, in dem zwischen zwölf Grundformen des Lehrens und  
Lernens in der Erwachsenenbildung" unterschieden wird, die jeweils besondere Kontextierungen  
pädagogischen Handelns darstellen und die jeweils spezifische Routinisierungen auf der basalen  
Handlungsbegegnung hervorbringen.

Für die weitere Explizierung theoretischer Selbstbeschreibungen von basaler Weiterbildungspraxis  
wird entscheidend sein, inwieweit überhaupt Forschungskapazitäten für diese Fragen frei sind.  
Wenn das Nachdenken über Erwachsenenbildung eher nebenberuflich erfolgen muß, ist die  
Balance zwischen Engagement und Distanzierung ständig gefährdet. Dabei wäre eine Verbindung  
von Kursleiter- bzw. Mitarbeiterfortbildung mit institutionsbezogener empirischer Erwachsenenbil-  
dungsforschung gerade in bezug auf die oben angesprochenen Fragen äußerst ertragreich. Nur  
über Ansätze der Aktionsforschung ließen sich Formen spontanen pädagogischen "Selbstaus-

übergeordnete Reflexionsebenen den Organisationsaspekt von Erwachsenenbildung nicht  
hinreichend in den Blick bekam. Erfolgreiche Routinisierungen auf der unmittelbaren Hand-  
lungsebene in Form von Praxisregeln stellen in ihren rezeptartigen Verknüpfungsmustern  
pragmatische "Selbstsimplifikationen" der Praktiker dar, die aus externer Sicht zunächst als  
deformation professionelle wahrgenommen werden. Kein Wunder, daß folglich auch "Organisation",  
die schließlich die institutionalisierte Verfestigung derartiger Verknüpfungen bildet, als etwas der  
Bildungsarbeit Äußerliches verstanden und dahervorwiegend unter der Perspektive externer  
Beeinträchtigung pädagogischer Intentionalität behandelt wurde. (TERHART 1986, SCHÄFFTER  
1987)

Die Weitergabe von regelgebundenem Praxiswissen und das rezeptgesteuerte Einüben von  
standardisierten Konditionalprogrammen ("Wenn-dann-Verknüpfungen") bleibt bislang den  
"natürlichen" Prozessen einer beiläufig mitorganisierten beruflichen Sozialisation überlassen. Es  
gilt dabei dennoch, diesen neben der regulären Berufspraxis mitlaufenden Bemühungen um eine  
"tätigkeitsfelderschließende Selbstqualifizierung" größte Aufmerksamkeit zu schenken, weil hier im  
einzelnen nachvollziehbar wird, wie kontextgebundene Erfahrungen überhaupt "gemacht" werden  
und in welchen Formen sie im alltäglichen Leben weitergegeben werden. Organisierte Weitergabe  
von kontextgebundenem Regelwissen wird an diese Aneignungsformen anschließen müssen.  
Derartige Prozesse sind umso bedeutsamer, als es in der Erwachsenenbildung aus strukturellen  
Gründen keine extern organisierten Formen der Berufseinführung und kein außengesteuerter  
Zugang zu den "informationell in sich geschlossenen" Praktikerdiskursen geben kann. (Vgl.  
SCHÄFFTER 1988a)

Um von der Seite der didaktischen Theoriebildung Anschluß an diese Entwicklungen zu finden,  
sodaß sich Fortbildung auch in bezug auf Zugangsmöglichkeiten zur praktischen Erfah-  
rungsbereichen didaktisch reflektiert planen und organisieren läßt, wird es nötig sein,  
kontextgebundene Wissens- und Erfahrungsbestände der Bildungspraktiker nicht mehr als  
defizitäre Einengungen zu betrachten, deren besondere Perspektive es zu überwinden gilt.  
Vielmehr wird eine "Theorie didaktischer Handlungskontexte" erforderlich, mit der sich  
rekonstruieren läßt, welche der vielfältigen und z.T. widersprüchlichen konventionellen  
Regelsysteme und Verhaltensstandardisierungen zwischen Kursleiter und Teilnehmer, aber auch

drucks" und reflektierter Selbstbeschreibung auf der Ebene konventionell gesteuerter Verhaltensmuster für spezifische "Sinnkontexte des Lehrens und Lernens" explizieren und damit einer professionellen Selbstbeobachtung zugänglich machen.

#### Literatur

- Bateson, Gregory: Die logischen Kategorien von Lernen und Kommunikation. In: ders.: Ökologie des Geistes. Frankfurt (Suhrkamp) 1983 (5.Aufl.) S.362-399
- Ellas, Norbert: Engagement und Distanzierung. Arbeiten zur Wissenssoziologie. Frankfurt (Suhrkamp) 1983
- Kade, Jochen: Gestörte Bildungsprozesse. Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 1985
- Knopf,D./Schäffler,O./Schmidt,R. (Hrsg.): Produktivität des Alters: Zur Neubestimmung der gesellschaftlichen Funktionen der nachberuflichen Lebensphase. Berlin (Deutsches Zentrum für Altersfragen) 1989
- Schäffler, Ortfried: Veranstaltungsvorbereitung in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 1984
- Schäffler, Ortfried: Organisationstheorie und institutioneller Alltag der Erwachsenenbildung. In: H.Tietgens (Hrsg.), Wissenschaft und Berufserfahrung. Zur Vermittlung von Theorie und Praxis in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 1987 S. 147-171
- Schäffler, Ortfried: Entwicklung und Erwerb berufsfeldbezogener Kompetenzen in der Erwachsenenbildung. Überlegungen zur Organisation praxiserschließender Selbstqualifizierung. In: E.Schlutz/ H.Siebert (Hrsg.), Ende der Professionalisierung? Die Arbeitssituation in der Erwachsenenbildung als Herausforderung für Studium, Fortbildung und Forschung. Universität Bremen (Tgs.ber. Nr.17) Bremen 1988 S. 188-210
- Schäffler, Ortfried: Bildungsexperten der Praxis. Selbstorganisiertes Erschließen von Tätigkeitsfeldern der Erwachsenenbildung als Weg zur Professionalisierung. In: Glieseke u.a., Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 1988 S. 76-117
- Schäffler, Ortfried: Zwischen Engagement und Distanzierung. Pädagogische Selbstbeschreibungen als "Gegenstand" der Erwachsenenbildungswissenschaft. (PAS des DW im Druck)
- Terhart, Ewald: Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma. ZfPäd 32.Jg. 1986/2 S.205-223
- Tietgens, Hans (Hrsg.): Wissenschaft und Berufserfahrung. Zur Vermittlung zwischen Theorie und Praxis in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 1987