

Nolda, Sigrid

Begriffskarrieren und Rezeptionsbarrieren in der Erwachsenenbildung

Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996) 4, S. 605-622



Quellenangabe/ Reference:

Nolda, Sigrid: Begriffskarrieren und Rezeptionsbarrieren in der Erwachsenenbildung - In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996) 4, S. 605-622 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-107623 - DOI: 10.25656/01:10762

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-107623>

<https://doi.org/10.25656/01:10762>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 42 – Heft 4 – Juli/August 1996

Essay

- 481 PETER VOGEL
Scheinprobleme der Erziehungswissenschaft: Das Verhältnis von
„Erziehung“ und „Sozialisation“

Thema: Reform der Gymnasialen Oberstufe

- 493 HEINZ-ELMAR TENORTH
Reform der Gymnasialen Oberstufe – Praxis ihrer Arbeit.
Zur Einleitung in den Themenschwerpunkt
- 497 PETER-M. ROEDER/SABINE GRUEHN
Kurswahlen in der Gymnasialen Oberstufe.
Fächerspektrum und Kurswahlmotive
- 519 BODO VON BORRIES
Geschichtsunterricht in der Gymnasialen Oberstufe.
Realisierung, Systematik, Exemplarik, Ergebnissicherung
- 541 HANS WERNER HEYMANN
Mathematikunterricht in der Gymnasialen Oberstufe
- 557 BARBARA LOOS/SUSANNE POPP
Praxis der Gymnasialen Oberstufe:
Varianten zur Gestaltung fächerverbindenden Lernens und Arbeitens
- 575 LUDWIG HUBER/HANS KROEGER/JÜRGEN SCHÜLERT
Eine Curriculum-Werkstatt für fächerübergreifenden Unterricht.
Ansätze am Oberstufenkolleg der Universität Bielefeld
- 589 JOACHIM KUPSCH/JÜRGEN SCHÜLERT
Perspektivenwechsel als reflexives Konzept für übergreifenden Unter-
richt am Beispiel „Rassismus“

Weitere Beiträge

- 605 SIGRID NOLDA
Begriffskarrieren und Rezeptionsbarrieren in der Erwachsenenbildung
- 623 MANFRED STOCK
„Ostdeutsche Jugend in der Wertekrise“.
Zur sozialen Konstruktion eines Stereotyps und seiner Funktion in der
Bildungsdebatte

Besprechungen

- 639 HANS SCHIEFELE
*Erich Weber: Pädagogische Anthropologie – Phylogenetische (bio-
und kulturevolutionäre) Voraussetzungen der Erziehung.* (Pädagogik.
Eine Einführung. 1. Band: Grundfragen und Grundbegriffe. Teil 1)
- 641 CHRISTOPH LÜTH
*Andreas von Prondczynsky: Pädagogik und Poiesis. Eine verdrängte
Dimension des Theorie-Praxis-Verhältnisses*
- 644 ULRICH BLEIDICK
*Urs Haebelin: Heilpädagogik als wertgeleitete Wissenschaft.
Ein propädeutisches Einführungsbuch in Grundfragen einer Pädagogik
für Benachteiligte und Ausgegrenzte*
- 646 HARALD SCHOLTZ
*Peter Dudek: „Der Rückblick auf die Vergangenheit wird sich nicht ver-
meiden lassen“. Zur pädagogischen Verarbeitung des Nationalsozialis-
mus in Deutschland (1945–1990)*
*Peter Dudek/Thilo Rauch/Marcel Weeren: Pädagogik und Nationalsozia-
lismus. Bibliographie pädagogischer Hochschulschriften und Abhand-
lungen zur NS-Vergangenheit in der BRD und DDR 1945–1990*

Dokumentation

- 651 Pädagogische Neuerscheinungen

Content

Essay

- 481 PETER VOGEL
Pseudoproblems In Educational Science – Education or socialization

Topic: The Reform of the Upper Secondary School

- 493 HEINZ-ELMAR TENORTH
The Reform of the Upper Secondary School. An introduction
- 497 PETER M. ROEDER/SABINE GRUEHN
The Choice of Advanced Level Courses In the Upper Secondary School
- 519 BODO VON BORRIES
History Courses In Upper Secondary School – Realization, systematics, exemplification, evaluation
- 541 HANS-WERNER HEYMANN
Mathematics in Upper Secondary School
- 557 BARBARA LOOS/SUSANNE POPP
Teaching Practice In the Upper Secondary School – Variants of cross-disciplinary learning and teaching
- 575 LUDWIG HUBER/HANS KROEGER/JÜRGEN SCHÜLERT
A Curriculum Lab For Interdisciplinary Teaching and Learning – The Bielefeld college for secondary and higher education
- 589 JOACHIM KUPSCH/JÜRGEN SCHÜLERT
Change of Perspective – A Reflexive Concept For Interdisciplinary Instruction Exemplified By the Topic of “Racism”

Further Contributions

- 605 SIGRID NOLDA
Terminological Trends and Obstacles to the Adoption of Theories In Adult Education
- 623 MANFRED STOCK
“East German Youth and the Crisis of Values” – On the social construction of a stereotype and its function in the educational debate

Begriffskarrieren und Rezeptionsbarrieren in der Erwachsenenbildung

Zusammenfassung

Auf der Basis von zwei detaillierten Fallanalysen werden allgemeine Tendenzen der wesentlich fragmentarischen, von Moden gelenkten und häufig vermischten Theorierezeption in der Erwachsenenbildung bestimmt. Als Funktionen der damit verbundenen schlagwortartigen Verwendung bestimmter Begriffe können anhand vieler weiterer Beispiele Legitimierung von außen sowie interne Einheitsstiftung und Zugehörigkeitsmarkierung ausgemacht werden.

Die Forderung, nur noch wenige, aber gründlich rezipierte Theorie- und Begriffsangebote auszuwählen, ist illusorisch. Es wird im Gegenteil empfohlen, den Theorie- und Begriffsimport in die Erwachsenenbildung generell zu fördern – allerdings auf der Basis eines größeren Selbstbewusstseins, so daß es nicht nur zu Aneignungen der gerade gängigen und von anerkannten Mittlern nahegelegten Theorien und Begrifflichkeiten, sondern auch der abgelegenen und vor allem vergessenen kommt.

1. Problemstellung

Über die sogenannte Karriere von Begriffen ist in der Literatur zur Erwachsenenbildung immer wieder einmal die Rede: je nach Temperament im Gestus einer harschen Kritik oder einer resignierten Klage. Vor allem wird immer wieder die schnelle Abfolge von importierten, durch „inflationären“ Gebrauch „verschlissenen“ Begrifflichkeiten gerügt. Diese steht in einem zunächst paradox erscheinenden, aber offenkundigen Zusammenhang mit prinzipiellen Barrieren gegenüber der Rezeption von fachfremdem wissenschaftlichen Wissen. Trotz wiederholter Bekenntnisse zur Interdisziplinarität und zur Relevanz der Bezugswissenschaften (vgl. die Diskussion in KADE u. a. 1990 und die Zusammenstellung in TIETGENS 1993) haben nämlich fast nur in ihrer Ursprungsdisziplin anerkannte, aktuelle Texte aus den Bereichen Soziologie und Psychologie Chancen, rezipiert zu werden. Fremdsprachiges wird – darf man den Literaturangaben glauben (und dort wird bekanntlich eher hoch- als tiefgestapelt) – nur in Ausnahmefällen gelesen. Theologie, Politologie und Jurisprudenz werden als Referenz so gut wie gar nicht genutzt, die philosophische Literatur hat – als Primärquelle – eine ebenso geringe Chance wie die literatur- und sprachwissenschaftliche, und das gegenwärtige Interesse an Fragen des Marketing hat nicht unbedingt zu einem vertieften Studium von betriebswirtschaftlichen Fachtexten geführt.

Für Außenstehende mag es überraschend sein, daß auch die allgemeine Erziehungswissenschaft von der Erwachsenenbildung in der Regel nur partiell rezipiert wird und die Arbeiten von ausländischen Andragogen (vgl. SIEBERT 1993, S. 145) eher nach dem Zufallsprinzip zur Kenntnis genommen werden.

Demnach ist das Einfallstor von vornherein recht eng. Das hat nun aber nicht zur Folge, daß die wenigen Theorien oder Ansätze, die dieses Tor passieren, besonders gründlich studiert werden. Ihre Rezeption ist im Gegenteil in aller Regel unvollständig, teilweise auch mißverständlich und nicht selten reduziert auf einige wenige Begriffe. Wenn im folgenden versucht wird nachzuzeichnen, in welcher Weise die Reflexion über Erwachsenenbildung Positionen und Kernbegriffe aus fachfremden Disziplinen inkorporiert hat, dann ist dies zweifellos prekär: Einmal besteht die Gefahr, die ohnehin schon ins Abseits gedrängte Erwachsenenbildung zu desavouieren, zum anderen handelt es sich nicht um Vorgänge, die sich in sicherer historischer Entfernung abgespielt haben, sondern um solche, die das Reden und Schreiben über Erwachsenenbildung bis heute für alle daran Beteiligten (und somit auch für die Verfasserin) bestimmen.

Wenn dieses Risiko trotzdem eingegangen wird, dann nicht, um die Wissenschaftlichkeit der Erwachsenenbildung in Frage zu stellen, sondern um angesichts anspruchsvoller Postulate und Selbstverpflichtungen zu einer realistischen Einschätzung der Praxis und der Funktion von Theorie- und Begriffsimporten zu gelangen.

Zu diesem Zweck werden zunächst als Fallbeispiele die Rezeptionsprozesse zweier mehr oder weniger fragmentarischer Theorieimporte aus der jüngsten Vergangenheit skizziert, und zwar der sowjetischen Tätigkeitstheorie einerseits und des amerikanischen Symbolischen Interaktionismus andererseits, um dann anhand weiterer Theorie- bzw. Begriffsübernahmen allgemeine Tendenzen der Rezeption und Funktion von Begriffskarrieren in der Erwachsenenbildung darzustellen.¹

2. Fallbeispiele

2.1 Rezeption der sowjetischen Tätigkeitstheorie

Obwohl in der Literatur der Erwachsenenbildung häufig pauschal von der russischen (Lern-)Psychologie gesprochen wird, handelte es sich auch zu Zeiten der kommunistischen Sowjetunion durchaus nicht um eine einheitliche Forschungsrichtung. Von den unterschiedlichen Strömungen ist in der Pädagogik bzw. Andragogik der Bundesrepublik in erster Linie nur ein Ausschnitt zur Kenntnis genommen worden, der mit den Namen L.S. VYGOTSKIJ, A.N. LEONT'EV und P.JA. GAL'PERIN die sogenannte kulturhistorische Schule, die Tätigkeitstheorie und die Interiorisationstheorie identifiziert, deren Rezeption durch die in den siebziger Jahren einflußreiche Kapitalismuskritik von SÈVE (1972) und OTTOMEYER (1977) begünstigt worden sein dürfte.

Der Begriff der Tätigkeit war in der sowjetischen Psychologie und der von ihm beeinflussten Pädagogik eingebunden in das marxistische Verständnis von Tätigkeit, das eine philosophisch-theoretische und eine praktisch-pädagogische Ebene miteinander verband. Der Begriff diente als Erklärungsprinzip, als Un-

1 Diese Anordnung des Materials geht von der methodischen Annahme aus, daß Gemeinsamkeiten, die aus der Rekonstruktion zweier sehr unterschiedlicher Einzelfälle herausgearbeitet werden, Hinweise für eine allgemeine Charakterisierung weitere Einzelfälle geben können.

tersuchungsgegenstand und als Wertzumessung. In der marxistisch-leninistischen Psychologie wurde unter Tätigkeit der Prozeß verstanden, der ein bestimmtes Verhältnis des Menschen zur Umwelt, zu anderen Menschen und den vom Leben gestellten Aufgaben verwirklicht. Die menschliche Tätigkeit wird dabei im wesentlichen gekennzeichnet durch Bewußtheit, Organisiertheit, Kollektivität. In der Tätigkeit und durch sie realisiert der Mensch – dieser Auffassung zufolge – seine Beziehungen zur Umwelt; er wirkt auf sie ein, verändert sie entsprechend seinen Bedürfnissen und Möglichkeiten und erkennt sie dabei. Auf diese philosophische Grundlage, die im wesentlichen von RUBINSTEJN ausgearbeitet wurde, ist die psychologische Anwendung von LEONT'EV, einem Schüler des jahrelang verfeimten VYGOTSKIJ, bezogen, die er in seinem Buch „Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit“ vorgelegt hat.

Dieses Buch steht neben der Aufsatzsammlung „Probleme der Entwicklung des Psychischen“, die 1964 in der DDR und 1973 als Lizenzausgabe in der Bundesrepublik mit einem Vorwort von KLAUS HOLZKAMP, dem kürzlich verstorbenen Begründer der „Kritischen Psychologie“, erschienen ist, im Zentrum der westdeutschen Rezeption. HOLZKAMP hat auch eine „einführende Vorbemerkung“ für die westliche Ausgabe der DDR-Übersetzung von „Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit“ verfaßt. Diese Ausgabe ist 1982 als Band 7 der „Studien zur Kritischen Psychologie“ fünf Jahre nach der von TH. KUSSMANN bei Klett herausgegebenen und von diesem zusammen mit CH. BRÜCKNER übersetzten Fassung erschienen. Die bei Klett 1977 erschienene Fassung mit einem Vorwort von H. THOMAE ist gegenüber dem Original um einige Teile, u. a. das erste Kapitel, „Der Marxismus und die Psychologie“, gekürzt und enthält auch in den bestehenden Teilen eine Reihe von Auslassungen. Tatsächlich war die westliche Rezeption von vornherein zweigeteilt. Die einen interessierte – wie THOMAE in seinem Vorwort schreibt – die kritische Auseinandersetzung LEONT'EVs mit dem Behaviorismus und vor allem die Bedeutung der Kategorie des Bewußtseins. Die Anhänger der Kritischen Psychologie sahen in LEONT'EV dagegen einen Mitstreiter in ihrem Kampf gegen die bürgerliche Psychologie, die angeblich nicht erkennt, daß das individuelle Bewußtsein eine spezifische menschliche Form der subjektiven Widerspiegelung der objektiven Realität ist und nur als Produkt jener Beziehungen und Vermittlungen verstanden werden kann, die sich im Laufe der Entstehung und Entwicklung der Gesellschaft herausbilden (vgl. LEONT'EV 1982, S. 127 f.). In diesem Rahmen haben sich JANTZEN (1978) und KAMPER (1982, 1990) bei der Behandlung der Zielgruppenarbeit mit Behinderten bzw. mit Analphabeten auf die Tätigkeitstheorie bezogen.

Im Mainstream der Erwachsenenbildung scheint nun aber bei der Rezeption der Unterschied zwischen den „Mittlern“ HOLZKAMP und THOMAE nicht wahrgenommen worden zu sein. Wenn dort auf die Arbeit von LEONT'EV zurückgegriffen wurde, dann eher auf die gekürzte und ihres marxistischen Kontextes gewissermaßen beraubte Übersetzungsversion von 1977. Eine solche Wahl, der in den seltensten Fällen eine bewußte Entscheidung zugrunde liegen dürfte², hat zweifellos das Ausblenden des marxistischen Kontextes bzw. die Verbindung mit

2 Für diese Annahme spricht, daß manchmal auch in Arbeiten, die die Grundannahmen der Kritischen Psychologie teilen, nach der Ausgabe des Klett-Verlags zitiert wird (vgl. z. B. RÜTZEL/TENBENSEL 1985).

Theorien westlicher Provenienz bei der Rezeption begünstigt. Als Beispiel kann eine Studie zum Thema der freien Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung herangezogen werden, in der „deutliche Parallelen“ zwischen LEONT'EVs Begriff der Tätigkeit und GOFFMANS Begriff der Rollenidentität festgestellt werden (vgl. SCHERER 1987, S. 171).

Neben diesem Rückgriff auf (übersetzte) Originalquellen sind Positionen der Tätigkeitstheorie auch durch den Filter der Kritischen Psychologie rezipiert worden. Die Arbeiten von HOLZKAMP (1973) und HOLZKAMP-OSTERKAMP (1975/76) sind gelegentlich für eine Klärung der Begriffe „Erkenntnis“ und „Motivation“ herangezogen worden – z. B. in HOLZAPFEL (1981), der diese mit dem NEGTSchen Begriff der sozialen Erfahrung verbindet. Auch die Kritische Psychologie ist in der wissenschaftlichen Literatur zur Erwachsenenbildung kaum vollständig und ausschließlich übernommen worden, sondern ausschnittsweise und in Verbindung mit anderen Theorien und Theoremen.

Neben der Kritischen Psychologie ist als weitere Vermittlungsinstanz die sogenannte „Psychologische Handlungstheorie“ zu nennen, die in der Bundesrepublik von WALTER VOLPERT vertreten wurde. In Abhebung von der Kritischen Psychologie wird hier eine Verbindung von sowjetischer Tätigkeitstheorie und dem amerikanischen Konzept von der hierarchisch-sequentiellen Organisation des Handelns gezogen. Diese Richtung ist in der allgemeinen Erwachsenenbildung durchaus zur Kenntnis genommen worden. Immerhin haben DUSCHELEIT, FROMMANN und VOLPERT (1979) in einem Beitrag im einschlägigen „Taschenbuch der Weiterbildungsforschung“ eine Übertragung des Konzepts von der Gestaltung persönlichkeitsförderlicher Arbeitsplätze auf die Erwachsenenbildung vorgeschlagen.

Für die Rezeption entscheidender als die Schriften LEONT'EVs und die der beiden genannten deutschen Schulen war aber die Verarbeitung der Tätigkeitstheorie in HANS LÖWES „Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters“, das in der westdeutschen Erwachsenenbildung am häufigsten zitierte Buch eines DDR-Autors. Im Zentrum steht bei LÖWE der auf den marxistischen Tätigkeitsbegriff bezogene Terminus der „Aktivität“, der definiert wird als „eine durch die Wechselwirkung von inneren und äußeren Faktoren entstehende Zustandsänderung eines Menschen“. Als Lernaktivität bezeichnet er „eine pädagogisch weltbezogene, vom Lehrer (Erzieher) direkt oder indirekt hervorgerufene und geleitete Tätigkeit, die sich in der relativ selbständigen Aneignung von Wissen und Können äußert“ (LÖWE 1970, S. 39). LÖWE zieht folgende pädagogische Schlußfolgerung, die er im weiteren empirisch belegt: „Aktivität des Lernenden begünstigt Lernerfolge. Das heißt, man kann annehmen, daß die Anzahl und Intensität der Kontakte zwischen Lernenden und Situation, der Grad der individuellen Beteiligung Einfluß auf den Selektionsvorgang ausüben. Bei rezeptiv-passiver Haltung ist die Erfolgchance geringer als bei zugreifend-aktiver Haltung. Man muß deshalb beim Schüler eine optimale Lernaktivität auslösen“ (ebd., S. 87).

In der Rezeption durch die westdeutsche Erwachsenenbildung ging es weniger um eine Klärung der Frage, was Tätigkeit und insbesondere Lerntätigkeit sei, und mehr um die Legitimierung einer ubiquitären Aufforderung zur Aktivierung von Lernenden (vgl. z. B. SIEBERT/GERL 1975, S. 102): Damit wurde ein eingängiges, auf die Unterrichtspraxis bezogenes Prinzip mit den höheren Wei-

hen der Wissenschaftlichkeit und der – damaligen – politischen Fortschrittlichkeit ausgestattet. Dabei wurde gern übersehen, daß die von LÖWE propagierte Aktivierung eine vom Lehrenden initiierte ist, die angestrebte Selbständigkeit eine relative, weil gelenkte ist (vgl. TIETGENS 1980, S. 2f.).

Die Aufforderung zur Aktivierung der Lernenden, verbunden mit einer Umdefinition der Funktion des Lehrenden zum Berater oder Moderator, läßt sich jedoch nur bedingt mit Hilfe der marxistischen Tätigkeitstheorie und deren Anwendung in der Lernpsychologie begründen. Hier ist nämlich Aktivität kein Selbstzweck, sondern in Mittel zur Optimierung der Lernleistung. Sie ist kein emanzipatorisches Programm, das einem überwundenen Lehr-/Lernstil entgegengesetzt wird, sondern im Begriff der Tätigkeit ein grundlegendes Erklärungsprinzip, das generell das Verhältnis des Menschen zur Umwelt, speziell den Prozeß der Aneignung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, beschreibt.

Auch die Theorie von der etappenweisen Ausbildung geistiger Handlungen und Begriffe von GAL'PERIN ist eher über Umwege rezipiert worden. GAL'PERIN hatte seine Lehre 1965 im Rahmen einer „doktorskaja dissertacija“ (dies entspricht einer Habilitationsschrift) entwickelt, die – was den damaligen sowjetischen Gepflogenheiten entsprach – nicht veröffentlicht wurde und nur als Kurzzusammenfassung³ erhältlich ist. Von dieser wiederum gibt es diverse gekürzte deutsche Fassungen – die bekannteste in dem von LOMPSCHER herausgegebenen und eingeleiteten Band „Sowjetische Beiträge zur Lerntheorie“. Nicht zu vergessen ist aber auch, daß LÖWE in seinem Buch die Theorie GAL'PERINS referiert.

Die Überlegungen von GAL'PERIN sind auf Ergebnisse der experimentellen Erforschung von Lerntätigkeiten bzw. -handlungen bezogen, und zwar bei Schülern der Unterstufe der sowjetischen Zehnjahresschule. Der Prozeß der Herausbildung einer geistigen Handlung vollzieht sich demnach über Etappen, die von der Bildung einer orientierungsmäßigen Grundlage, die Ausführung der Handlung, ihre Übertragung auf die Ebene der äußeren Rede bis zur Verwandlung der äußeren in die sogenannte innere Rede reichen. Damit ist ein Modell des Lehrens vorgegeben, das der optimalen Aneignung von im Schulunterricht zu vermittelnden Inhalten speziell im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich dient, ohne daß dies in den notwendig allemein gehaltenen Zusammenfassungen jeweils in aller Deutlichkeit expliziert wurde.

Dieser Entstehungskontext ist daher auch in der Rezeption durch die Erwachsenenbildung kaum berücksichtigt worden. Er drückte sich eher indirekt in der verstärkten Rezeption in Bereichen aus, in denen wie in der Alphabetisierung (vgl. OSWALD/MÜLLER 1982) vorzugsweise quantifizierbares und vor allem abprüfbares Wissen vermittelt wird. Meist ist der Entstehungskontext aber vertuscht oder nicht wahrgenommen worden. Anders ausgedrückt: Die abstrahierende Referenzquelle machte – bei einer nicht allzu genauen Lektüre – eine Konkretisierung möglich, die zwar den Intentionen der Quelle nicht entsprach, aber zu diskussionswürdigen didaktischen Vorschlägen führte. So wurde für eine Anwendung dieser Theorie in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit plädiert, indem diese auf soziale Sachverhalte bezogen wurde und eine kreative Eigentä-

3 P.JA. GAL'PERIN: Osnovnye rezul'taty issledovanij po probleme „formirovanie umstvennych dejstvij i ponjatij“ (= Grundlegende Ergebnisse der Untersuchungen zum Problem „Formierung geistiger Handlungen und Begriffe“). Moskau 1964.

tigkeit von Lernenden anstrebte. Die Schaffung einer Orientierungsgrundlage war nicht mehr als Aufgabe des Lehrenden, sondern der Lernenden definiert, die sich darüber verständigen sollen, wie sie ihre Lernaufgabe bewältigen wollen (vgl. SCHMIDT/WEINBERG 1978, S. 101). Die gleiche Umkehrung findet sich in einem Fortbildungskonzept für pädagogische Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung, wo es um den auf den Arbeitsplatz bezogenen Lernprozeß geht (vgl. GIESECKE u. a. 1979, S. 62). Auf diese Weise gelang die Verbindung mit Konzepten, die unter gänzlich anderen Bedingungen und Fragestellungen entstanden waren – im ersten Fall mit dem Konzept des Anschlußlernens (vgl. SCHMIDT/WEINBERG 1978, S. 45 ff.) und der Kompensationstheorie BERNSTEINS (ebd., S. 121 ff.), im zweiten mit „sozialpsychologische(n) Ansätzen zum Alltagswissen und korrespondierende(n) Handlungstheorien“ (GIESECKE u. a. 1979, S. 59).

SCHLUTZ (1980) hat in einem Aufsatz zur Rolle der Sprache im Unterricht die russische Sprachpsychologie (hier vertreten durch VYGOTSKIJ, GAL'PERIN und A. A. LEONT'EV, den Sohn A. N. LEONT'EVs, der eine Theorie der Sprechfähigkeit entwickelt hat), „die dem gesellschaftlichen Charakter der Sprache gerecht zu werden versucht“ (ebd., S. 390), mit dem HABERMASschen Konzept der Handlungskompetenz kombiniert. Das verbindende Glied ist dabei der GAL'PERINsche Begriff der „geistigen Handlung“: „Die geistige Handlung schafft die Möglichkeit, die Bedingungen der Situation zu reflektieren, Handlungs- und Sprechalternativen durchzuspielen sowie relativ selbständig zu handeln, also nicht an ein Verhalten gebunden zu sein, das mit den Reizen der Situation zusammenfällt“ (ebd., S. 390 f.).⁴ Die Berufung auf die „russische Lernpsychologie“ hat demnach eher vorhandene Konzepte unterstützt und legitimiert, als daß sie sie hervorgebracht hätte. Sie hat die Gesellschaftlichkeit des Lernens akzentuiert und in Verbindung mit anderen, westlichen Theorien akzeptabel gemacht. Wenn dies die Hauptleistung der Rezeption war, ist es kaum verwunderlich, daß der Umstand, daß die Rezeption häufig nicht nur aus zweiter Hand, nämlich der des Übersetzers⁵, sondern aus dritter Hand, nämlich derjenigen des interpretierenden Referenten oder Kompilators, erfolgte und daß die synonyme Verwendung der Begriffe Tätigkeit, Aktivität, Handeln, Handlung und Operation, zu der es nicht zuletzt auch durch unterschiedliche Übersetzungen kam, nicht thematisiert wurde.

Die Rezeption der Tätigkeitstheorie, die einerseits den umfassenden Anspruch LEONT'EVs mit dem eingegrenzten GAL'PERINS mischte (vgl. LANGNER 1984, S. 156, Fn. 5), andererseits aber die Situierung in einer bestimmten Gesellschaft vernachlässigte (vgl. RÜCKRIEM 1988, S. 165 f.), ist im wesentlichen auf die siebziger und achtziger Jahre beschränkt gewesen. In der Theorie der Pädagogik bzw. Andragogik hat sie wie auch in der Psychologie westliche kognitive Lern- und Wissenstheorien unterstützen helfen und den Hinweis auf die Gesellschaftlichkeit individuellen Handelns verstärkt, in der Didaktik den Trend zur Teilneh-

- 4 Die zweifellos richtige Charakterisierung des Konzepts der geistigen Handlung als antibehavioristisch droht hier zu einer Überinterpretation des Anteils an Selbständigkeit zu geraten, von der sich der Autor allerdings später in anderem Zusammenhang durch eine kritische Einstellung gegenüber GAL'PERINS Konzept gewissermaßen distanziert hat (vgl. SCHLUTZ 1984, S. 73).
- 5 Hier allein eine Barriere der westlichen Rezeption zu vermuten wäre falsch: Auch in der DDR-Literatur wurden in überraschendem Ausmaß deutsche Übersetzungen statt der russischsprachigen Originale benutzt.

meraktivierung bis hin zur Entwicklung darauf bezogener unterrichtspraktischer Übungen legitimiert. Eine eingehende, auch kritische Auseinandersetzung ist unterblieben⁶ – im Vertrauen auf „Mittler“, die dem Fach Erwachsenenbildung mehr oder weniger fernstanden. Dabei ist es aber – ohne daß dies als besondere Leistung empfunden oder herausgestellt wurde – zu Uminterpretationen und Amalgamierungen gekommen, die auch heute noch bedenkenswert sind. Da sie aber als Rezeption einer inzwischen desavouierten Theorie präsentiert wurden, ist mit einer weiteren Wirkung nicht zu rechnen. Der aktuelle Legitimationswunsch hat so einen längerfristigen Einfluß auf Theorie und Praxis verhindert.

2.2 Rezeption des Symbolischen Interaktionismus

Das trifft nun für den zweiten Fall einer Rezeption nicht zu. Vom Symbolischen Interaktionismus in Verbindung mit Alltagstheorien ist in der Literatur der Erwachsenenbildung nach wie vor die Rede, wenn auch nicht mehr mit der einstigen Emphase. Nachdem die Rezeption von soziologischer Seite durch HABERMAS und KRAPPMANN (1971), von pädagogischer durch MOLLENHAUER (1972) und BRUMLIK (1973) eingeleitet war, markiert die 1976 erschienene Arbeit „Alltagswissen und Erwachsenenbildung“ von WILFRIED RUNKEL den Beginn der erwachsenenpädagogischen Rezeption, deren Höhepunkt in die achtziger Jahre fällt. In der Literatur wird – fast ist man geneigt zu sagen: immer noch – auf den Band mit MEADS Vorlesungsmitschriften von 1968, „Geist, Identität und Gesellschaft“⁷, verwiesen und das I-me-Konzept dargestellt, oder es werden mit unvermindertem Eifer die als zentral erachteten Annahmen, nämlich die berühmten drei von BLUMER formulierten Prämissen, referiert. Der Aufsatz „Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus“, aus dem sie stammen, ist ursprünglich als „introductory essay“, als Einleitung zu einer Aufsatzsammlung (BLUMER 1969), erschienen und sollte den Lesern eine Verständnisgrundlage für die folgenden, jeweils spezielle Themen behandelnden Aufsätze liefern. Dies hätte ein Blick in das amerikanische Original erkennen lassen, bei dem man dann auch auf Aufsätze gestoßen wäre, die ein Interesse der Erwachsenenbildung durchaus verdient hätten. Der Autor ist hier gewissermaßen selbst als Mittler seiner Theorie tätig gewesen. (Dies ist vielleicht hervorzuheben, da immer noch die Meinung verbreitet ist, daß die Diffusion wissenschaftlichen Wissens eine Sache von Vermittlungsspezialisten ist, denen dann auch Simplifizierungen oder Trivialisierungen anzulasten sind – vgl. dagegen FELT u. a. 1995, S. 248 ff.).

Die Quelle für das BLUMER-Zitat bildet das Standardwerk für die deutschsprachige Rezeption, nämlich der berühmte zweibändige Reader „Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit“ von der Arbeitsgruppe Bie-

6 So auch die entsprechende Kritik von FALLENSTEIN (1988), der sich – ohne große Resonanz – dafür ausgesprochen hat, die Konstruktive Handlung und/oder Tätigkeit in die Erwachsenenbildung einzuführen (ebd., S. 37).

7 Zur Problematik dieser Übersetzung von „Mind, Self, and Society“, „wo aus dem ‚Selbst‘ ... die mit der Last des ganzen Deutschen Idealismus befrachtete ‚Identität‘ wird“, BRUMLIK (1983, S. 235).

lefelder Soziologen (1973). In der Tat wird selten ein anderes Werk⁸, geschweige denn die amerikanische Originalliteratur zitiert. Auf die übrigen Aufsätze aus dem Reader der Bielefelder Arbeitsgruppe wird außer auf WILSONS Abgrenzung des qualitativen Paradigmas vom quantitativen zudem kaum eingegangen. Schließlich ist auch so gut wie nie die Rede von der lokalhistorischen Situation, in der die Schule des Symbolischen Interaktionismus entstand (Stichwort: Probleme komplexer urbaner Gesellschaften am Beispiel des Chicago zwischen den beiden Weltkriegen), und selten von der philosophischen Tradition des Pragmatismus, von der sie stark geprägt wurde. Die Rezeption erweist sich im Rückblick nicht nur als eingegrenzt, sondern auch als relativ starr. Nicht kritisches Wiederanknüpfen an inzwischen historische Positionen prägen das Bild, sondern das auf einen überschaubaren Zeitraum konzentrierte Aufgreifen von leicht Zugänglichem. Eine verbesserte Quellenlage, etwa durch die Herausgabe der gesammelten Schriften eines bisher nur mit einzelnen Arbeiten vertretenen Autors, trägt jedenfalls – wie die Beispiele MEAD und VYGOTSKIJ – zeigen – nicht zu einer Wiederaufnahme oder kritischen Revision bereits „abgeschlossener“ Rezeptionen bei.

Angesichts der Beschränkung auf eine relativ schmale Quellenbasis ist es erstaunlich, wie vielfältig die Prinzipien des Symbolischen Interaktionismus in der Erwachsenenbildung rezipiert wurden: TIETGENS (1981) sieht in der Tatsache, daß Menschen im „Modus der Auslegung“ (ebd., S. 89 ff.) leben, eine Bedingung für das Zustandekommen von Erwachsenenbildung und in dem Symbolcharakter der Sprache einerseits und den divergierenden Situationsinterpretationen der am Lehr-Lern-Geschehen Beteiligten andererseits eines ihrer zentralen Probleme. Wegen dieser Problemkongruenz von Forschungssituation und Bildungsarbeit plädiert er für eine Erwachsenenbildungsforschung, die dem interpretativen Paradigma verpflichtet ist.

GERL (1982) hat optimistischer die konkrete Lernsituation in der Erwachsenenbildung als „Symbolisierungschance“ und damit als Möglichkeit einer Neukonstituierung von Wirklichkeitsbereichen eingeschätzt. HERLYN/VOGEL (1981) haben in der interaktionistischen Theorie eine Basis zur Analyse der Konstitution von Identität durch Sozialisationsprozesse bei Erwachsenen gesehen, und in dem Beitrag von TIPPELT (1986) liegt eines der wenigen Beispiele vor, in denen auf die Tradition des Pragmatismus und den dort entwickelten Demokratiebegriff eingegangen wird. SCHMITZ (1984) hat u. a. unter Bezug auf die MEADsche Sozialpsychologie Erwachsenenbildung „als ein(en) außerhalb der unmittelbaren Lebenspraxis angesiedelte(n), aber auf diese intentional bezogene(n) kommunikative(n) Prozeß der deutenden Übersetzung zwischen den Bedeutungszusammenhängen der subjektiven und der objektiven Wirklichkeit“ definiert, und SCHLUTZ hat sich im gleichen Jahr mit dem Identitäts- und Rollenbegriff MEADS in seiner Studie „Sprache, Bildung und Verständigung“ auseinandergesetzt. Die damit begonnene Diskussion ist aber nicht weitergeführt worden – einmal, weil gegenwärtig der radikale Konstruktivismus mehr zu interessieren scheint als der Symbolische Interaktionismus, und zum anderen wohl auch des-

8 Eher als Ausnahme kann gelten, daß HERLYN und VOGEL (1981) auf den in der Erwachsenenbildung sonst kaum rezipierten Sammelband „Symbolische Interaktion“ von STEINERT (1973) eingehen (HERLYN/VOGEL 1981, S. 27).

halb, weil in beiden Fällen die Rezeption gewissermaßen versteckt ist und eine Art „Sammelrezeption“ darstellt, die im einen Fall die Diskussion des MEAD-schen Ansatzes mit der phänomenologischen Soziologie von A. SCHÜTZ, BERGER und LUCKMANN, im anderen mit der Sprachpsychologie VYGOTSKIS und dem Diskursmodell von HABERMAS verbindet.⁹

Tatsächlich ist diese Form der Bastellei, der „bricolage“ (ein auf LÉVI-STRAUSS zurückgehender Begriff, der in der Erwachsenenbildung leider nicht reüssieren konnte), in der Rezeption verbreitet, so daß Teilrezeptionen nicht nur zur wissenschaftlichen Legitimation der Erwachsenenbildung, sondern auch zur Beglaubigung anderer (Teil-)Rezeptionen herangezogen werden können. So erscheint auch der Standpunkt, daß der Symbolische Interaktionismus für die Erwachsenenbildung besonders dann ergiebig sei, „wenn er mit dem Deutungsmusteransatz verknüpft wird“ (SIEBERT 1985, S. 26), typisch für diese Form der Kombinationsrezeption.

SIEBERTS Arbeit weist aber auch auf einen weiteren Anwendungsbezug hin, nämlich die Biographieforschung, deren Relevanz in der Erwachsenenbildung nach wie vor unbefragt ist (vgl. z. B. NITTEL 1991) und die dazu beigetragen hat, eine anfängliche Skepsis gegenüber dem Symbolischen Interaktionismus aufzugeben (vgl. ALHEIT 1983a, S. 9f.). In diesem Zusammenhang ist es übrigens zu einer vergleichsweise intensiven und konzentrierten Beschäftigung mit der Literatur des Symbolischen Interaktionismus und der mit ihm zusammenhängenden Forschungsrichtungen gekommen.

Die sonst übliche Mischung mit anderen Theorie(stücke)n hat zur Folge, daß die dort gewissermaßen versteckten Rezeptionen kaum einmal zum Gegenstand einer kritischen Diskussion werden. Indem sich immer wieder an neuen „Primärtexten“ versucht wird, werden inzwischen historische Rezeptionen bzw. „Lektüren“ zwar unangetastet gelassen, aber eben auch ignoriert. Hier drückt sich auch eine Mißachtung der Zunft gegenüber den eigenen Leistungen (und als solche sind Rezeptionen in jedem Fall zu werten) aus, die das Reputationsproblem der Erwachsenenbildung nicht nur als eines der mangelnden Anerkennung von außen, sondern auch als ein selbstgeschaffenes erscheinen lassen.

Daß der Symbolische Interaktionismus die Akzeptanz „weicher“ Forschungsmethoden in der Erwachsenenbildungsforschung begünstigt hat, steht außer Frage (vgl. S. KADE 1994). Schon in dem Untersuchungsbericht von WEYMANN (1977) wurde an den zahlreichen vorhandenen Beobachtungsschemata kritisiert, daß diese nicht „die wechselseitige Rückbezogenheit von Interaktion im Sinne des Symbolischen Interaktionismus ausreichend operationalisiert“ haben, und eine Unzufriedenheit mit der methodologischen Position dieser Schemata formuliert, „wenn man die Normen Kommunikativer Sozialforschung (Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen 1973) oder des ‚interpretativen Paradigmas‘ (WILSON 1973) zugrunde legt“ (ebd., S. 106). Allerdings ist zwischen dem kaum mehr kritisierten Plädoyer für eine am qualitativen Paradigma orientierte Forschung und der dazugehörigen Forschung zu unterscheiden. Größere rein quali-

9 In einer neueren Studie wird eine aktuellere Verbindung durch einen „Beitrag zur Theorie der Erwachsenensozialisation im Anschluß an GEORGE H. MEAD und PIERRE BOURDIEU“ (WITTPOTH 1994) vorgelegt, das Identitäts- bzw. „Selbst“-Konzept MEADS also mit dem Habitus-Konzept BOURDIEUS gekoppelt.

tative Untersuchungen sind nämlich nach wie vor selten; sehr viel häufiger ist sowohl bei biographie- als auch bei interaktionsanalytischen Studien eine Mischung von quantitativen und qualitativen Elementen festzustellen.

Zumindest läßt sich sagen, daß die Sensibilität für das Phänomen der „Interaktion“ zweifellos gesteigert wurde. Da unter dem Begriff aber durchaus Unterschiedliches gemeint werden kann, bietet dieser allein keine eindeutige Orientierung. Es ist nämlich nicht immer klar, auf welche Tradition die vorgegebene Kategorien zählende und in Beziehung setzende oder die neue Kategorien aus dem Material schöpfende und interpretierende, oder auf welche Mischungen aus beiden, dabei rekurriert wird. Es ist ein Unterschied, ob im Sinne der empirischen Unterrichtsforschung Abläufe von Interaktionen nach der Anzahl stimulierender oder respondierender Sprechakte oder nach der Länge von Gesprächsbeiträgen beurteilt werden oder ob im Sinn des Symbolischen Interaktionismus soziale Beziehungen als aushandlungsfähig, emergent und an gemeinsame Anerkennung gebunden aufgefaßt und gedeutet werden, so daß sich eine Analyse nach vorgegebenen Kategorien verbietet.¹⁰ Während aber in der empirischen Erwachsenenbildungsforschung zunehmend versucht wird, den Prämissen des Symbolischen Interaktionismus Rechnung zu tragen, scheint die Herausforderung dieses Interaktionsbegriffs für die pädagogische Vermittlung dagegen auf der Ebene der Fortbildungs- und Ratgeberliteratur kaum wirklich angenommen worden zu sein. Das ist besonders deutlich bei der Verwendung des Begriffs in einem Zusammenhang, der weit von der theoretischen Auseinandersetzung entfernt scheint, nämlich bei der Entwicklung sogenannter Interaktionsspiele oder -übungen (vgl. z. B. GUDJONS 1983; DUSCHA 1992), deren Befolgen eine Verbesserung der Lernatmosphäre und damit des Unterrichts verspricht und die häufig statt auf Einsichtgewinnung auf Sozialtraining zu setzen scheinen.

Festzustellen ist, daß Grundannahmen des Symbolischen Interaktionismus, meist vermischt mit anderen Ansätzen, in die Theorie der Erwachsenenbildung eingegangen sind und ihre qualitative Forschung theoretisch legitimiert und methodologisch zunehmend abgesichert haben. Sie haben aber auch – in Verbindung mit Ansätzen der Gruppendynamik, der Kommunikationstheorie und nicht zuletzt der Themenzentrierten Interaktion – zur Entwicklung und Absicherung von praktischen Übungen geführt, die die Reziprozität des Verständigungsprozesses bewußtmachen und fördern sollen, aber auch einer den Grundannahmen des Konzepts des Symbolischen Interaktionismus zuwiderlaufenden Instrumentalisierung (GEISLER/EBNER 1984, S. 166) Vorschub leisten können: eine Mehrebenenrezeption, wie sie ähnlich auch bei der Tätigkeitstheorie festzustellen ist.

10 Zur Interaktionsforschung in der Erwachsenenbildung vgl. NOLDA (i. Dr.).

3. Zum Zusammenhang zwischen Rezeptionsbarrieren und Begriffskarrieren

Die Darstellung der Rezeption der beiden so unterschiedlichen Theorien bzw. Rahmenkonzepte hat aber noch weitere Gemeinsamkeiten gezeigt: die weitgehende Einschränkung auf gut zugängliche und in sich möglichst schon Zusammenfassungen enthaltende Quellen jeweils „aktueller“ Literatur von einem hohen Allgemeinheitsgrad, die Beglaubigung oder Rezeptionslenkung durch einen oder mehrere angesehene „Mittler“, die Gleichgültigkeit gegenüber internen Unterschieden und dem Kontext der rezipierten Theorien, die Beschränkung der Rezeption auf einen eher kleinen Ausschnitt sowie die Verbindung und Mischung mit anderen Theorien. Auf dieser Basis ist eine auf die speziellen Belange der Erwachsenenbildung abgestimmte Rezeption möglich, die von der Stimulierung theoretischer Überlegungen und deren Legitimierung über die Demonstration von Wissenschaftlichkeit bis hin zur Propagierung und Absicherung unterrichtsdidaktischer Konzepte oder Elemente reicht.

Da man davon ausgehen kann, daß diese Charakteristika auch auf andere Fälle von Theorieimporten in die Erwachsenenbildung wie den Konstruktivismus, die Modernisierungsdebatte, die Kommunikationstheorie oder die Diskursethik zutreffen, ist festzustellen, daß die Rezeption stärker als in anderen Disziplinen auf Verwendung und nicht auf Rekonstruktion gerichtet ist. Es geht eher um den Nutzungswert, der stets davon abhängt, welche sonstigen Erkenntnisse verfügbar sind, und der sich mit der jeweiligen gesellschaftlichen Bedeutung ändert, und weniger um den Bedeutungswert, den Erkenntnisse unabhängig von ihrer Benutzung haben (vgl. TENBRUCK 1975). Um Mißverständnisse zu vermeiden: Teilrezeptionen und Entkontextualisierungen sind beim inter- und intradisziplinären Wissenstransfer nicht ungewöhnlich, sondern sogar unumgänglich. Darauf verweisen Erfahrungsberichte über interdisziplinäre Forschungsprojekte (vgl. KOCKA 1987) und empirisch überprüfte Modelle der modernen Wissenschaftsforschung (vgl. FELT u. a. 1995). Typisch für die Erwachsenenbildung ist einerseits die Mehrebenenrezeption und andererseits die geringe Wertschätzung der eigenen Rezeptionsleistungen, die mit dem mangelnden Selbstbewußtsein des Faches zusammenhängt.

Bei der Theorierezeption ist nicht nur ein diachrone, auf der Zeitlinie: horizontale Ausdünnung, sondern auch eine fast zeitgleiche vertikale Veränderung zu konstatieren. Allgemeine Erörterungen, vor allem im akademischen Rahmen, unterscheiden sich – zumindest graduell – von der Art und Weise, wie fachinterne Vermittler Theorieangebote aufgreifen und wie diese wiederum von den im Feld Tätigen rezipiert werden. Im Prozeß einer solchen Abstufung spielt die verwendete Begrifflichkeit eine große Rolle und beeinflußt entscheidend den Verbreitungsgrad. Die Vorstellung allerdings, daß auf der Ebene der theoretischen Auseinandersetzung jeweils definierte und in ihrem Kontext und Anwendungsbezug klar begrenzte Begriffe zunehmend an Eindeutigkeit verlieren und bei der Praxis nur ein anspruchlich wirkendes, im Zweifelsfall aber unbegriffenes Vokabular Erfolg hat, erweist sich bei näherer Betrachtung als idealisierend.

Die Verführung durch Begriffe spielt sich bereits auf der Ebene der wissenschaftlichen Reflexion über Erwachsenenbildung ab. Was in nur wenigen oder

gar einem einzigen Begriff zusammengefaßt werden kann, hat – wie in anderen Disziplinen auch – beste Chancen, rezipiert und dann weiterverbreitet zu werden. Man denke nur an so unterschiedliche Begriffe bzw. Konzepte wie „kommunikative Kompetenz“, „Schlüsselqualifikationen“, „interkulturelles Lernen“, „Lebenswelt“, „Individualisierung“, „Ganzheitlichkeit“.

Ist ein Begriff erst einmal auf den verschiedenen Ebenen durchgesetzt, dann ist die Rezeption im Sinne einer aktiven Auseinandersetzung mit ihm und seinem Kontext abgeschlossen, so daß die Begriffskarriere als nachträgliche Rezeptionsbarriere wirkt.¹¹ Mag auch im wissenschaftlichen Rahmen noch um die Verwendung solcher Begriffe gestritten, mögen auch Experten aus der Herkunftsdisziplin zur Genese und Bedeutung der Begriffe gehört werden (vgl. SRUBAR 1993) – zu beobachten ist: Nachdem sich der Begriff im Diskurs der Vermittler und Praktiker durchgesetzt hat, ist eine Korrektur, auch eine nachträgliche Einschränkung, nicht mehr durchsetzbar. Ist dann auch auf wissenschaftlicher Ebene der Streit um die angemessene Definition verebbt, wird der Begriff auch dort – wenn er nicht ganz in Vergessenheit gerät – unerläutert und mit verschiedenen Bedeutungen versehen gebraucht.

Die fachinterne Durchsetzung eines Begriffs bewirkt also keineswegs mehr Klarheit. Dies wurde etwa am Beispiel der sogenannten „Schlüsselqualifikationen“ konstatiert. „Die Uneindeutigkeit eines Begriffs“ – heißt es in einer Glosse – „macht alle zu Komplizen von Mißverständnissen“ (GEISSLER u. a. 1993, S. 155). Das Wort verbindet – aber nicht durch Gewißheit, sondern durch Unklarheit, da mit seiner Benutzung Programmfestlegungen vermieden und unterschiedliche Interessen verfolgt werden können (ebd., S. 155 f.).

Das trifft auch auf den Lebensweltbegriff zu, der z. B. als Alltagswelt, als soziales Milieu, als System von Orientierungsmustern oder als Mentalstruktur verstanden wird (vgl. SCHUCHART 1993, S. 52 f.). Die Orientierung an der „Lebenswelt“ kann so Gegensätzliches wie die Wiederbelebung traditioneller Werte und eine autonome Interessenorganisation (vgl. ALHEIT 1983 b, S. 161 ff.) meinen und legitimieren.¹² Allerdings enthält der Begriff bereits bei HUSSERL nicht nur eine funktionale, erkenntnistheoretische, sondern auch eine normative, d. h. gesellschafts- und wissenschaftskritische Variante (vgl. KAISER 1990, S. 13 f.). Die Rezeption hat also nicht eine nachträgliche Normativierung vorgenommen, sondern sich eine Bedeutungsweite oder auch -unklarheit zunutze gemacht, die bereits am Beginn der Begriffsgeschichte liegt.

Die hier in Frage stehenden Begriffe enthalten aber – und dies macht ihre Hauptfunktion aus – ein Problem und die pädagogische bzw. andragogische Antwort darauf; sie bilden die pädagogische Argumentstruktur gewissermaßen in einem Kürzel ab, ohne die Notwendigkeit zur Konkretisierung: Im Fall der „Schlüsselqualifikationen“ wird darauf hingewiesen, daß fachspezifische Ausbil-

11 Im Zusammenhang mit der aktuellen Konjunktur der Theoreme „Pluralisierung“ und „Individualisierung“ wurde z. B. festgestellt, daß diese so weit etabliert seien und Karriere gemacht hätten, daß sie nicht mehr hinterfragt werden (vgl. GRIESE 1995).

12 Eine solche fast Gegensätze umschließende Begriffsweite ist auch für nicht-übernommene Zentralbegriffe der Erwachsenenbildung kennzeichnend – z. B. für den der Teilnehmerorientierung, der „im Extremfall zweierlei bedeuten (kann): Instrument zur feineren Fremdsteuerung in Lernprozessen oder ein Weg zur Partizipation und Selbstbestimmung“ (DIETERICH 1981, S. 45).

dungen als Garant für einen lebenslänglichen Arbeitsplatz ausgedient haben und daß die Lösung in der Vermittlung von fachunspezifischen, vielseitig einsetzbaren Qualifikationen liegt. Im Fall der Ganzheitlichkeit wird auf Trennungserfahrungen reagiert und eine durch erwachsenenpädagogische Intervention mögliche Wiedergewinnung suggeriert (vgl. SCHÄFFTER 1990).

Solche Begriffe schließen in der Isoliertheit, mit der sie präsentiert werden, den Rückgriff auf ihren Ursprungskontext zu, öffnen sich aber für eine potentiell unendliche Menge von Konkretisierungen. Sie werden einerseits als „Allerklärmittel“ (vgl. GRIESE 1995) verwendet, erlauben aber andererseits individuelle und situationsspezifische Auslegungen und wirken damit in der vielgestaltigen, zur Unübersichtlichkeit neigenden Erwachsenenbildung einheitsstiftend.

Dabei scheint der Eindruck der Aktualität nicht unwichtig zu sein: „Schlüsselqualifikationen“ werden unter Verweis auf MERTENS und nicht auf SCHELSKY, der ebenfalls von der Notwendigkeit abstrakter moderner Berufs- und Arbeitstugenden gesprochen hatte, oder gar auf MARX (vgl. GEISSLER/ORTHEY 1993, S. 154) propagiert; von „Individualisierung“ wird unter Verweis auf BECK und nicht auf SCHELER gesprochen, und „Lebenswelt“ scheint so manchen als Wortschöpfung von HABERMAS zu gelten.

Karrieregeeignete Begriffe sind gewöhnlich keine pädagogischen, sondern zielen auf eine umfassende anthropologische Dimension. Das Pädagogische tritt eher als Zusatz auf – durch Termini wie Kompetenz, Qualifikation, Lernen oder, allgemeiner und vielleicht typischer für die Erwachsenenbildung, durch den Zusatz „Orientierung“. Die in Frage kommenden Begriffe sollten aber – und darin liegt dann die pädagogische Dimension – normativ verwendbar sein, als pädagogische Ziele formulierbar sein¹³ und damit den Charakter eines indirekten Appells haben. Hinter einer wissenschaftlich anmutenden Sachlichkeit ist so oft eine unhinterfragbare Programmatik erkennbar – also ein Votum für Lebenswelt und gegen System oder für Ganzheitlichkeit und gegen Zersplitterung. Dies spricht für die Annahme, daß die meisten Begriffe Varianten dessen sind, was LUHMANN und SCHORR (1979) „Kontingenzformel“ genannt haben: Sie geben zu erkennen, daß der pure Wissenserwerb zugunsten einer umfassenderen Zielsetzung abgelehnt wird, und fungieren so als Stabilisatoren des Konzepts „Erwachsenenbildung“, das sich damit „von außen“ Bestätigungen seiner Relevanz und Aktualität holt. Dieser „Gewinn“ wird nun aber von der Erwachsenenbildungswissenschaft auch als „Verlust“ der wissenschaftlichen Selbständigkeit des Fachs verbucht (vgl. MADER 1984 und die Diskussion in KADE u. a. 1990). Die Aufwertung durch anerkannte Theorie- und/oder Begriffsimporte macht gleichzeitig die eigenen Defizite in Theorie- und Begriffsbildung bewußt; über die Sorge um das eigene Profil und die Autonomie des Fachs geraten so die Leistungen der Importe aus dem Blickfeld.

Diese Begriffe fungieren aber auch als professionsbezogene Erkennungszeichen, als Schibboleth, mit dem man anzeigt, daß man dazugehört, bzw. eventuell auch, zu welcher Richtung man gerechnet werden will, und nicht zuletzt, daß

13 Zur Problematik der Verwendung der Begriffe „Kommunikatives Handeln“, „Verständigung“ und „Diskurs“ als Zielbegriffe der Pädagogik vgl. MASSCHELEIN 1991, S. 143 ff.

man auf der Höhe der Zeit ist. Sie verkürzen nicht nur komplizierte argumentative Sachverhalte, sondern auch diese Kundgabe.

Auf der Ebene der *scientific community* dienen sie dazu, Diskussionen in Gang zu setzen, das Feld unter einer anderen Perspektive wahrzunehmen und vielleicht auch über den Sinn der neuen Begrifflichkeit zu streiten und sich gegenseitig der fahrlässigen oder unzulässigen Begriffsverwendung zu zeihen.

Begriffe, die fest ins Theoretiker- und Praktikervokabular übernommen wurden, geben zwar nur noch einen Schein vom einstigen wissenschaftlichen Glanz ab, erfüllen aber voll die Funktion des Zugehörigkeitssignals zur „sozialen Welt“ der Erwachsenenbildung (vgl. KADE 1992). Eine solche professionsalltägliche Inbesitznahme kann (vgl. AHLHEIM 1992, S. 16), aber muß nicht notwendig mit einer Simplifizierung einhergehen. In den Begriffen sind ihre Implikationen nach wie vor enthalten, werden aber nicht thematisiert. Im Selbstverständlichwerden, das im Einzelfall natürlich auch ein Nichtbegreifen verdecken kann, liegt demnach der Erfolg dieser Begriffe. Die Erwachsenenbildung hat also keinen Grund, sich dieser Trivialisierungen zu schämen, die Kennzeichen auch jedes wissenschaftsinternen Entwicklungsprozesse sind (vgl. TENBRUCK 1975).

Solche Prozesse sind bekanntlich bei der Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens in Praxisfeldern empirisch erforscht worden, und es spricht einiges für die These, daß die von der Verwendungsforschung beschriebenen Mechanismen des Umgangs mit wissenschaftlichem Wissen auch bei der interdisziplinären Rezeption greifen – zumal wenn es sich bei der Rezeption durch die Erwachsenenbildung um eine Disziplin mit ausgeprägter Anwendungsorientierung (vgl. FRIEDENTHAL-HAASE 1990) handelt, die ihrerseits von anderen Disziplinen so gut wie gar nicht wahrgenommen, geschweige denn in ihrem Theorieangebot und ihrer Begrifflichkeit rezipiert wird. Bei dieser Einwegrezeption sind die von BECK und BONSS beschriebenen Phänomene des „Kleinarbeitens“, des als erfolgreich bezeichneten „Verschwindens“ und der Unwahrscheinlichkeit einer direkten Anwendung (vgl. BECK/BONSS 1989) bzw. einer nicht-fragmentarischen Rezeption zu beobachten.

Unter der nüchternen Perspektive der Verwendungsforschung sind philologische Besserwisserei oder wissenschaftstheoretische Mängelrügen nicht nur fruchtlos, sie würden auch die Leistung einzelner und die allgemeinen Funktionen bzw. die „diskursive Kraft“ (vgl. NUSSL 1993, S. 96) verkennen, die gerade auch in problematischen und diffusen Rezeptionen liegen. Allerdings: Eine Euphorie, die die autonome Aneignung (vgl. LÜDERS 1993, S. 424) wissenschaftlicher Konzepte und Begrifflichkeiten in der Erwachsenenbildung feierte, würde das Problem ihres prekären Status und auch die theoretisch-terminologische Not, die zu solchen Begriffsverwendungen führt, verkennen. Übernommene Begriffe haben immer auch etwas von Verlegenheitslösungen an sich, die die Defizite des eigenen Benennungssystems und das Nichtanerkanntsein des Fachs zu kompensieren versuchen.

Es geht also nicht darum, den Theorieimport zu stoppen oder noch mehr zu beschränken. Es geht vielmehr darum, diesen auf der Basis eines größeren Selbstbewußtseins zu fördern, ihn aber nicht als Allheil-, sondern als Hilfsmittel zur Lösung der eigenen Probleme zu verstehen. So wie der Wegfall von Rezeptionsbarrieren terminologische Fixierungen erschwert, so begünstigt die eingeschränkte Rezeption die Karriere von Begriffen. Diese sind dann problema-

tisch, wenn sie als alleinige Ursache aller Schwierigkeiten oder als allein sinnvolles Ziel erwachsenenpädagogischer Bemühungen erscheinen, dann aber bald vergessen werden, wie dies bei den „Sprachbarrieren“ und ihrer „Kompensation“ zu beobachten war.

Angesichts dessen könnte man zu (noch) mehr Mut und Unbekümmertheit ermuntern, nämlich zu Aneignungen nicht nur der gerade gängigen und von anerkannten Mittlern nahegelegten Theorien und Begrifflichkeiten, sondern auch der abgelegenen und vor allem auch vergessenen. Erwachsenenbildung würde sich bei einer solchen Öffnung gegenüber fachfremder Wissenschaft nicht länger – mit der gebotenen Verspätung – an andernorts diktierten Moden ausrichten. Sie würde – bei einer Einschränkung der Funktionen der Legitimierung, der Einheitsstiftung und der Zugehörigkeitsmarkierung – das Anregungspotential aller möglichen Theorien, Ansätze und Begrifflichkeiten für ihre eigenen Benennungs- und Erfassungsprobleme nutzen, und zwar – was als Aufgabe von Vermittlungsinstanzen zu beschreiben wäre – auf *allen* Ebenen des erwachsenenpädagogischen Diskurses. Wenn dabei die jeweiligen Formeln nicht absolut gesetzt, sondern im Rahmen einer „Suchbewegung“ (um die Anwendungsbreite des von MITSCHERLICH übernommenen und von TIETGENS (1986) endgültig verbreiteten Begriffs zu vergrößern) als kontingent begriffen werden, könnte auf das Ritual der Klage über Begriffskarrieren und Rezeptionsbarrieren verzichtet werden.

Literatur

- AHLHEIM, K.: Diskursethik in der Erwachsenenbildung – Faszination und Anwendungsprobleme. In: DEAE-Nachrichtendienst 1992, H. 2, S. 14–18.
- ALHEIT, P.: Alltagsleben. Zur Bedeutung eines gesellschaftlichen „Restphänomens“. Frankfurt a. M. 1983 (a).
- ALHEIT, P.: „Lebensweltorientierung“ – Symptom einer Krise in der Weiterbildung? In: E. SCHLUTZ, (Hrsg.): Erwachsenenbildung zwischen Schule und sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn 1983, S. 155–167 (b).
- ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN (Hrsg.): Symbolischer Interaktionismus und Ethnometheologie, 2 Bde. Reinbek 1973.
- BARZ, H./TIPPELT, R.: Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung. In: R. TIPPELT (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1994, S. 123–146.
- BECK, U./BONSS, W. (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt a. M. 1989.
- BLUMER, H.: Symbolic Interactionism. Perspective and Method. Englewood Cliffs (New Jersey) 1969.
- BLUMER, H.: Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen 1973, S. 80–146.
- BRUMLIK, M.: Der Symbolische Interaktionismus und seine pädagogische Bedeutung. Frankfurt a. M. 1973.
- BRUMLIK, M.: Symbolischer Interaktionismus. In: D. LENZEN (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 1. Stuttgart 1983, S. 232–245.
- DIETERICH, I.: Bericht der Arbeitsgruppe „Zur soziologischen Perspektive von Teilnehmern, Zielgruppen, Lebenswelt und Alltagsorientierung“. In: W. MADER (Hrsg.): Theorien zur Erwachsenenbildung. Beiträge zum Prinzip der Teilnehmerorientierung. Bremen 1981, S. 42–47.
- DUSCHA, P.: Interaktionsübungen. In: D. FÜHRENBURG (Hrsg.): Von Frauen für Frauen. Ein Handbuch zur politischen Frauenbildungsarbeit. Zürich 1992, S. 117–122.
- DUSCHELEIT, S./FROMMANN R./VOLPERT, W.: Persönlichkeitsfördernde Arbeitsplätze. In: H. SIEBERT (Hrsg.): Taschenbuch der Weiterbildungsforschung. Baltmannsweiler 1979, S. 246–266.

- FALLENSTEIN, K.: Handlung und Tätigkeit – Konstrukte für die Erwachsenenbildung? In: AUE-Infodienst 1988, H. 1, S. 34–38.
- FELT, U./NOWOTNY, H./TASCHWER, K.: Wissenschaftsforschung. Eine Einführung. Frankfurt a.M. 1995.
- FRIEDENTHAL-HAASE, M.: Erwachsenenbildung als Problemfeld einer anwendungsorientierten Integrationswissenschaft. In: J. KADE u. a.: Fortgänge in der Erwachsenenbildungswissenschaft. Frankfurt a. M. 1990, S. 21–27.
- GEISSLER, K. A./EBNER, H. G.: Interaktionsstrukturen in der Erwachsenenbildung. In: E. SCHMITZ/H. TIETGENS (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Bd. 11 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Stuttgart 1984, S. 160–170.
- GEISSLER, K. A./ORTHEY, M.: Schlüsselqualifikationen. Paradoxe Konjunktur eines Suchbegriffs der Modernisierung. In: GdWZ 1993, H. 3, S. 154–156.
- GERL, H.: Lernsituation und symbolische Interaktion. In: A. WEYMANN (Hrsg.): Handbuch für die Soziologie der Erwachsenenbildung. Darmstadt 1982, S. 374–387.
- GIESEKE, W. u. a.: Zur Berufseinführung und Fortbildung für eine pädagogische Tätigkeit in der Erwachsenenbildung. Frankfurt a. M. 1979.
- GRIESE, H. M.: Pluralisierung oder Polarisierung? Einige kritische Anmerkungen zur Modernisierungsdebatte. In: K. DERICHS-KUNSTMANN u. a. (Hrsg.): Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung. Frankfurt a. M. 1995, S. 97–110.
- GUJDONS, H.: Spielbuch Interaktionserziehung. Bad Heilbrunn ²1983.
- HERLYN, I./VOGEL, U.: Der Beitrag interaktionistischer sozialisationstheoretischer Ansätze zur Erklärung von Erwachsenensozialisation. In: R. NAVE-HERZ (Hrsg.): Erwachsenensozialisation. Ausgewählte Theorien und empirische Analysen. Weinheim 1981, S. 26–31.
- HOLZAPFEL, G.: Erfahrungsorientiertes Lernen mit Erwachsenen. Didaktisches Handeln am Beispiel Bildungsurlaub. München 1981.
- HOLZKAMP, K.: Sinnliche Erkenntnis. Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung. Frankfurt a. M. 1973.
- HOLZKAMP-OSTERKAMP, U.: Grundlagen der psychologischen Motivationsforschung, 2 Bde. Frankfurt a. M. 1975/76.
- JANTZEN, W.: Behindertenpädagogik, Persönlichkeitstheorie, Therapie. Köln 1978.
- KADE, J.: Erwachsenenbildung als soziale Welt. Zur Konstitution interkulturellen Lernens aus unterschiedlichen Perspektiven. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1992, H. 2, S. 17–25.
- KADE, J. u. a.: Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft. Frankfurt a. M. 1990.
- KADE, S.: Qualitativ-hermeneutische Erwachsenenbildungsforschung. In: R. TIPPELT (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1994, S. 296–311.
- KAISER, A.: Wie arbeiten lebensweltorientierte Ansätze? Prinzipien und Methoden lebensweltorientierter Bildungsarbeit. In: GdWZ 1990, H. 1, S. 13–18.
- KAMPER, G.: Zum Problem des Schriftsprachenerwerbs bei deutschsprachigen Analphabeten. (Dipl.-Arb.) TU Berlin 1982.
- KAMPER, G.: Analphabetismus trotz Schulbesuchs. Zur Bedeutung elementarer Fähigkeiten für Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen. Berlin 1990.
- KOCKA, A. (Hrsg.): Interdisziplinarität. Praxis – Herausforderung – Ideologie. Frankfurt a. M. 1987.
- KRAPPMANN, L.: Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart 1971.
- LANGNER, M.: Die Rezeption der Tätigkeitstheorie in der BRD. In: Deutsche Sprache 1984, H. 3, S. 239–275; H. 4, S. 327–358.
- LEONT'EV, A. N.: Probleme der Entwicklung des Psychischen. Berlin (Ost) 1964.
- LEONT'EV, A. N.: Probleme der Entwicklung des Psychischen. Frankfurt a. M. 1973.
- LEONT'EV, A. N.: Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. Stuttgart 1977.
- LEONT'EV, A. N.: Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. Köln 1982.
- LOMPSCHER, J. (Hrsg.): Sowjetische Beiträge zur Lerntheorie. Köln 1973.
- LÖWE, H.: Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters. Berlin (Ost) 1970.
- LÜDERS, CH.: Spurensuche. Ein Literaturbericht zur Verwendungsforschung. In: J. OELKERS/H.-E. TENORTH (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim 1993, S. 415–437.
- LUHMANN, N./SCHORR, K.-E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979.
- MADER, W.: Paradigmatische Ansätze in Theorien der Erwachsenenbildung. In: E. SCHMITZ/H. TIETGENS (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Bd. 11 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Stuttgart 1984, S. 43–58.
- MASSCHELEIN, J.: Kommunikatives Handeln und pädagogisches Handeln. Die Bedeutung der Habermasschen kommunikationstheoretischen Wende für die Pädagogik. Weinheim 1991.

- MEAD, G.H.: Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt a. M. 1968.
- MOLLENHAUER, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. München 1972.
- NITTEL, D.: Report: Biographieforschung. Frankfurt a. M. 1991.
- NOLDA, S.: Interaktionsanalysen in der Erwachsenenbildung. In: B. FRIEBERTSHÄUSER/A. PRENGEL (Hrsg.): Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft (i. Dr.).
- NUSSL, E.: Schlüsselqualifikationen in der Arbeitnehmer-Weiterbildung. Rezension des Gutachtens von Prof. Dr. Armin Kaiser. In: Erwachsenenbildung 1993, H. 2, S. 94–96.
- OSWALD, M.-L./MÜLLER, H.M.: Deutschsprachige Analphabeten. Lebensgeschichte und Lerninteressen von erwachsenen Analphabeten. Stuttgart 1982.
- OTTOMEYER, K.: Ökonomische Zwänge und menschliche Beziehungen. Soziales Verhalten im Kapitalismus. Reinbek 1977.
- RÜCKRIEM, G.: Die Rezeption der Tätigkeitstheorie in der Bundesrepublik Deutschland und in Berlin (West). In: M. HILDEBRAND-NILSHON/G. RÜCKRIEM (Hrsg.): Kongreßbericht des 1. Internationalen Kongresses zur Tätigkeitstheorie. Berlin 1988, S. 159–201.
- RÜTZEL, J./TENBENSEL, B.: Lernen in Humanisierungsprojekten. Entwicklung eines tätigkeitsorientierten Weiterbildungs-konzepts. Dortmund 1985.
- SCHÄFFTER, O.: Einheit oder Vollständigkeit? Deutungsmuster von „Ganzheitlichkeit“ in integrativen Konzepten der Erwachsenenbildung. Hannover 1990.
- SCHERER, A.: Freie Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M. 1987.
- SCHLUTZ, E.: Sprache und Unterricht. In: A. WEYMANN (Hrsg.): Handbuch für die Soziologie der Weiterbildung. Darmstadt 1980, S. 388–402.
- SCHLUTZ, E.: Sprache, Bildung und Verständigung. Bad Heilbrunn 1984.
- SCHMIDT, R./WEINBERG, J.: Weiterbildung als Lernhandeln. Untersuchungen zur didaktischen Begründung und Realisierung eines Seminarmodells für die Weiterbildung von betrieblichen Interessensvertretern. (Ms.) Münster 1978.
- SCHMITZ, E.: Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozeß. In: E. SCHMITZ/H. TIETGENS (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Bd. 11 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Stuttgart 1984, S. 95–123.
- SCHUCHART, A.: Lebenswelt – Kirche – Erwachsenenbildung. In: Erwachsenenbildung 1993, H. 2, S. 51–54.
- SÈVE, L.: Marxismus und Theorie der Persönlichkeit. Frankfurt a. M. 1972.
- SIEBERT, H.: Lernen im Lebenslauf. Zur biographischen Orientierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt a. M. 1985.
- SIEBERT, H./GERL, H.: Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen. Braunschweig 1975.
- SRUBAR, I.: Zur Genese und Bedeutung des Lebensweltbegriffs. In: Erwachsenenbildung 1993, H. 2, S. 54–57.
- STEINERT, H. (Hrsg.): Symbolische Interaktion. Stuttgart. 1973.
- TENBRUCK, F.H.: Wissenschaft als Trivialisierungsprozeß. In: N. STEHR/R. KÖNIG (Hrsg.): Wissenschaftssoziologie. Sonderheft 18/1975 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, S. 19–47.
- TIETGENS, H.: Vorbemerkungen. In: H. BRELOER u. a.: Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1980, S. 7.
- TIETGENS, H.: Die Erwachsenenbildung. München 1981.
- TIETGENS, H.: Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Bad Heilbrunn 1986.
- TIETGENS, H.: Beiträge der Bezugswissenschaften zur Erwachsenenbildung. (Studienbibliothek für Erwachsenenbildung, Bd. 4.) Frankfurt a. M. 1993.
- TIPPEL, R.: Bildungsarbeit und Rollenübernahme in der Demokratie aus der Sicht des Symbolischen Interaktionismus. In: R. ARNOLD/J. KALTSCHMID (Hrsg.): Erwachsenensozialisation und Erwachsenenbildung. Aspekte einer sozialisationstheoretischen Begründung von Erwachsenenbildung. Frankfurt a. M. 1986.
- WEINBERG, J.: Didaktische Reduktion und Rekonstruktion. In: W. SCHULENBERG u. a.: Transformationsprobleme der Weiterbildung. Braunschweig 1975, S. 115–145.
- WEYMANN, A.: Lernen und Sprache. Empirische Untersuchungen zur Schichtenspezifizität von Lernerfolg und verbaler Interaktion. Hannover 1977.
- WILSON, Th. P.: Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen 1973, S. 54–79.
- WITTPOTH, J.: Rahmungen und Spielräume des Selbst. Ein Beitrag zur Theorie der Erwachsenensozialisation im Anschluß an George H. Mead und Pierre Bourdieu. Frankfurt a. M. 1994.

Abstract

On the basis of two detailed case analyses, general trends are defined in the reception of theories in adult education which is basically fragmentary and guided by fashion. The catchwords connected with these trends fulfill the functions of both external legitimization and internal unification as well as the marking of affiliations, as is shown by several examples. The demand to select only a few but thoroughly researched theories and terminologies from the varied offers is illusory. On the contrary, it is suggested to promote the import of theories and terminologies in general. However, not only the momentarily popular theories and terminologies recommended by recognized mediators should be adopted, but also the more remote and forgotten.

Anschrift der Autorin:

PD Dr. Sigrid Nolda, Unterweg 17, 60318 Frankfurt a. M.