

Harney, Klaus

Moderne Erwachsenenbildung: Alltag zwischen Autonomie und Diffusion. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt

Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 3, S. 385-390



Quellenangabe/ Reference:

Harney, Klaus: Moderne Erwachsenenbildung: Alltag zwischen Autonomie und Diffusion. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt - In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 3, S. 385-390 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-111814 - DOI: 10.25656/01:11181

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-111814>

<https://doi.org/10.25656/01:11181>

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 39 – Heft 3 – Mai 1993

Essay

- 369 KONRAD WÜNSCHE
Tabus über dem Schülerberuf

Thema: Theorie der Erwachsenenbildung

- 385 KLAUS HARNEY
Moderne Erwachsenenbildung:
Alltag zwischen Autonomie und Diffusion.
Zur Einführung in den Themenschwerpunkt
- 391 JOCHEN KADE
Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenen-
bildung
- 409 SYLVIA KADE/DIETER NITTEL/SIGRID NOLDA
„Werte Bürgerinnen und Bürger! Liebe Teilnehmerinnen und
Teilnehmer!“
Institutionelle Selbstbeschreibungen von Volkshochschulen in
politischen Veränderungssituationen
- 427 WOLFGANG SEITTER
Erwachsenenbildung zwischen Europäisierung und nationalen
Traditionen
- 443 ORTFRIED SCHÄFFTER
Die Temporalität von Erwachsenenbildung.
Überlegungen zu einer zeittheoretischen Rekonstruktion des
Weiterbildungssystems

Thema: Interkulturelle Erziehung

- 465 LUCY KORTRAM/BEN VAN ONNA †
Selektive Rollenzuweisung in interethnischen Beziehungen
am Beispiel der Erwachsenenbildung

- 483 MICHAEL BOMMES/FRANK-OLAF RADTKE
Institutionalisierte Diskriminierung von Migrant*innenkindern.
Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule

Besprechungen

- 501 MAX LIEDTKE
Gisela Miller-Kipp: Wie ist Bildung möglich?
Die Biologie des Geistes unter pädagogischem Aspekt
- 507 UWE HENNING
Helmut Heiber: Universität unterm Hakenkreuz. Teil 1: Der Professor im Dritten Reich. Bilder aus der akademischen Provinz
Eckart Krause/Ludwig Huber/Holger Fischer (Hrsg.):
Hochschulalltag im „Dritten Reich“.
Die Hamburger Universität 1933–1945
- 510 KLAUS KRAIMER
Werner Helsper/Hermann J. Müller/Eberhard Nölke/Arno Combe:
Jugendliche Außenseiter.
Zur Rekonstruktion gescheiterter
Bildungs- und Ausbildungsverläufe

Dokumentation

- 517 Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 1992
- 547 Pädagogische Neuerscheinungen

Contents

Essay

- 369 KONRAD WÜNSCHE
Taboos Related to the Student Profession

Topic: The Theory of Adult Education

- 385 KLAUS HARNEY
Modern Adult Education: Workaday Routine Between Autonomy
and Diffusion – An Introduction
- 391 JOCHEN KADE
Conditions of Learning Beyond Adult Education
- 409 SYLVIA KADE/DIETER NITTEL/SIGRID NOLDA
“Dear Citizens! Dear Participants!” – Institutional self-portrayals of
colleges of further education (Volkshochschulen) in times of political
change
- 427 WOLFGANG SEITTER
Adult Education Between Europeanization and National Traditions
- 443 ORTFRIED SCHÄFFTER
The Temporal Structure of Adult Education – Reflections on a time-
focussed theoretical reconstruction of the system of further education

Topic: Intercultural Education

- 465 LUCY KORTRAM/BEN VAN ONNA †
Selective Role Assignment In Interethnic Relations In
Adult Education
- 483 MICHAEL BOMMES/FRANK-OLAF RADTKE
Institutionalized Discrimination Against Migrant Children –
The production of ethnic differences by the school

Reviews

501

Documentation

- 517 Habilitations and Doctoral Dissertations in Pedagogics

Moderne Erwachsenenbildung: Alltag zwischen Autonomie und Diffusion*

Zur Einführung in den Themenschwerpunkt

In der Theoriedebatte der Erwachsenenpädagogik haben in den vergangenen Jahren Fragen professioneller Identität und der Eigenlogik professionellen Handelns (z. B. TIETGENS 1988; DEWE/FERCHHOFF/RADTKE 1992), Fragen der Ausdifferenzierung und Funktion (z. B. HARNEY 1990) sowie der Verwendung von Wissen (z. B. WITPOTH 1987) den Charakter eines zusammenhängenden, von Didaktik, Zielgruppenarbeit oder Geschichte abgegrenzten Diskurses angenommen. Diese Themen – Autonomie und Eigenlogik der Wissenserzeugung, Professionalität und Teilnehmerbindung – verweisen gemeinsam auf die Frage, inwieweit und in welchen sozialen Formen bzw. Grenzen die Erwachsenenbildung ihre eigene Bedeutsamkeit selbst erzeugen kann, oder ob sie lediglich als Teil anderer gesellschaftlicher Sinnzusammenhänge, z. B. im Betrieb, in Erscheinung tritt. In der Reflexion der Erwachsenenbildner wird diese Frage traditionellerweise mit dem Hinweis auf den Erwachsenen selbst beantwortet und in den bekannten Kategorien der Teilnehmerorientierung, des exemplarischen Lernens, der Zielgruppenarbeit, der biographischen Methode usf. beantwortet. Im neueren Autonomiediskurs dagegen stehen Sozial- und Wissenskontexte im Vordergrund, mit denen die Eigenlogik der Erwachsenenbildung nicht von den Teilnehmern, sondern von kommunikativen Sinnzusammenhängen aus rekonstruiert wird. Aus dieser Perspektive kommt es dann nicht primär auf die Subjekte an, sondern auf die Art und Weise, in der sie sich als Erwachsene an der Reproduktion jener Sinn- und Kommunikationszusammenhänge beteiligen.

Orte der Erwachsenenbildung: Autonomie und Diffusion

Der Diskurs über ihre Autonomie betrachtet die Erwachsenenbildung daher nicht als selbstverständlich gegeben oder durch die politische, ideengeschichtliche oder auch organisationspraktische Bezeichnung schon ausreichend gekennzeichnet; denn allein die Vielfalt der Namen – Erwachsenenbildung, Weiterbildung, kulturelle Bildung, Fortbildung – dementiert diese Möglichkeit. Theoretisch ist die Erwachsenenbildung in der jüngeren Diskussion nicht über diese Indizes von Geschichte und Organisationen repräsentiert, sondern

* Die Arbeit an diesem Themenschwerpunkt widmen wir Hans Tietgens zum 70. Geburtstag. K. H./J. K.

erst mit der Bestimmung ihres institutionellen Territoriums. Diese Sichtweise identifiziert Räume alltäglich gewordener Bildung Erwachsener, die in ihrer Funktion nur durch Verweigerung überhaupt noch auffallend und bewußt werden, und grenzt sie gleichzeitig von anderen Formen, z. B. der Verstetigung in Organisationen, ab (KADE/LÜDERS/HORNSTEIN 1991).

Heutzutage kann man die Erwachsenenbildung deshalb zwar in ihrer Funktion eindeutig beschreiben, aber nicht mehr auf ihre Organisationseinheiten – z. B. Volkshochschule, Arbeitsverwaltung, Kammern, Gewerkschaften, Betriebe, Sportverbände, Kirchen, soziale Bewegungen – reduzieren; denn sie sind an keiner Stelle mehr exklusiv für die Bildung Erwachsener. Die öffentlich-rechtlich regulierten Sphären bilden zwar noch Verdichtungen und Zonen der Zugänglichkeit aus, aber doch nur als ein Ort innerhalb einer pluralisierten Vielzahl von Möglichkeiten. Die Erwachsenenbildung ereignet sich also quer über die gesellschaftlichen Funktionssysteme hinweg, sie ist deshalb auch in einem „systemischen“ Sinne nicht autonom. Im Unterschied dazu sind im Rechts- oder auch im Schulsystem Zentrierungen selbstverständlich: Zwar muß in anderen gesellschaftlichen Zusammenhängen ebenfalls gelernt oder nach rechtlichen Prämissen entschieden werden, die Reproduktion von Schule oder Recht verteilt sich jedoch nicht über das ganze Leben, sondern strahlt von sinnspezifischen Zentren aus in die unterschiedlichen Sphären des Alltags. Ein solches Verhältnis zwischen Zentrum und Peripherie, Konzentration und Diffusion hat sich für die Erwachsenenbildung historisch dagegen nicht durchsetzen lassen. Sie ist Funktion ohne System geblieben.

Auch die Beiträge des vorliegenden Themenschwerpunktes sehen die Erwachsenenbildung nicht in der Position eines Sozialsystems mit eindeutiger Organisationsform und selbstsicherer Sinnhaftigkeit. Die Beiträge betonen eher den Trend zu fluiden Strukturen sowohl in der äußeren (KADE; SCHÄFFTER) als auch in den organisationsinternen (s. KADE/NITTEL/NOLDA) Verhältnissen, so daß im Zuge ihrer Normalisierung das Öffentliche an der Erwachsenenbildung seine Vorrangstellung einbüßt (SEITTER). Dieses Erscheinungsbild wird in den hier vorliegenden Beiträgen mit der Funktion von Erwachsenenbildung in der Moderne erklärt, weil sie den Charakter der Folgenbearbeitung und Kompensation sozialen Wandels gewonnen hat. Damit wird anscheinend ausgeschlossen, daß sich die Erwachsenenbildung spezifizieren und auf einheitliche Strukturen verengen konnte. Über weite Strecken wird Erwachsenenbildung deshalb auch nicht durch die moderne Strategie der Systembildung stabilisiert, sondern durch andere Formen, z. B. durch Bindung an soziale Milieus (vgl. HARNEY/KEINER 1992).

Organisation und Funktion der Erwachsenenbildung

In dieser Situation gewinnt die Unterscheidung von Institutionalisierung und Organisierung für das Autonomieproblem der Erwachsenenbildung zentrale Bedeutung. Diese Differenz ist deshalb auch das Thema, das die Beiträge unseres Themenschwerpunktes trotz aller Verschiedenartigkeit ihrer Materialien und Perspektiven gemeinsam bearbeiten; denn sie alle versuchen, die gesellschaftliche Funktion von Erwachsenenbildung zu erfassen, ohne sich mit

der Beschreibung der konkreten Aufgaben derjenigen Organisationen zu begnügen, die sich mit Erwachsenenbildung beschäftigen.

JOCHEN KADE eröffnet die theoretische Arbeit, indem er den Begriff der Aneignung als Focus einer systematischen Interpretation einführt. Der Akzent liegt auf Prozessen der permanenten Produktion von Fremdheit und den Möglichkeiten des Umgangs mit einer solchen Wirklichkeit. Erst unter Bedingungen des bewußt gelebten Selbst-Übergangs wird für KADE Erwachsenenbildung in einem durchaus eingeschränkten, z. B. vom alltäglichen Leben unterscheidbaren Sinne möglich und als ein Prozeß beschreibbar, in dem sich Vergangenheit und Zukunft vermitteln. Im Unterschied zum Lernen, in dem immer eine bestimmte Zukunft dominiert, kann man Aneignung als Vermittlung von Zeithorizonten, als bewußte Verfremdung und Neueinfärbung des einen durch den anderen verstehen.

WOLFGANG SEITTER lenkt den Blick auf die kulturellen und historischen Voraussetzungen der von KADE getroffenen Bestimmung der Funktion von Erwachsenenbildung. Aus SEITTERS Sicht hat die Ausdifferenzierung des Schulsystems aus Lokal- und Vereinsmilieus das Problem ungelöst hinterlassen, wie lebensbegleitende Bildungsangebote organisiert werden können. Als „Nicht-Systeme“ kannten die älteren, lokalen oder vereinseigenen Milieus der Lebensbewältigung keine eigene, von der Begleitung des jeweiligen kollektiven Lebensrhythmus unterscheidbare Form und Zeit der Bildung. Die Verallgemeinerung der Bildung von Erwachsenen zeigt insofern die kulturspezifische Bearbeitung jener Leerstellen, die durch die Entkoppelung von Schule und Milieu entstanden sind. SEITTER zeigt freilich auch, daß zur Erwachsenenbildung offensichtlich so etwas wie die (kulturell variable) Festlegung eines Normalitätsmusters gehört, um ein eigenes Territorium der „Aneignung“, als Funktion der Erwachsenenbildung, zu definieren. Es entwickelt sich im Zusammenhang mit den üblichen Sphären, in denen Voraussetzungen zur Beteiligung an Gesellschaft (z. B. Alphabetisierung, Berufsausbildung) erworben werden, und dieses Muster dehnt sich über bestimmte, frühe Formen (z. B. die Volkshochschule) in den Alltag hinein aus.

Aus dem deutsch-deutschen Vergleich von KADE/NITTEL/NOLDA lassen sich dann weitere Hinweise auf unterscheidbare Repräsentationsmodi der Erwachsenenbildung gewinnen. Die Geleittexte von Volkshochschulprogrammen, die sie intensiv auslegen, zeigen zunächst einmal, daß die Erwachsenenbildung in der DDR kein offener sozialer Raum war. Auch die VHS hatte dort noch nicht, wie in der alten BRD, den Charakter einer sich selbst anregenden Praxis. Vielmehr war die Erwachsenenbildung noch in eine übergreifende Ordnungssprache eingespannt und mit bestimmten, dieser Ordnung verpflichteten Sphären der Gesellschaft (VHS als Teil von Schulsystem, Betriebsakademien, FDJ usw.) verknüpft. Erst mit der Preisgabe einer an Ordnung und Notwendigkeit orientierten Realität wird der andere, un-ordentliche, nicht über Organisation, sondern über Kommunikation laufende Verbreitungsmodus der Erwachsenenbildung möglich. Ihre Rhetorik wendet sich dann auch sogleich an das Subjektive und versucht ebenfalls einen unendlichen Raum der Definition, Steigerung und Entgrenzung von Lern- und Lebensmöglichkeiten zu eröffnen (allgemein dazu WALDENFELS 1985, S. 137ff. und für die Sozialpädagogik LÜDERS/WINKLER 1992).

Im Beitrag von ORTFRIED SCHÄFFTER wird schließlich die gesellschaftliche Leistung der Erwachsenenbildung als Zeitproblem systematisiert und in der Synchronisation heterogener Sozial- und Lebenszusammenhänge mit ihrer jeweiligen Eigenzeit gesehen. Sinnerzeugung ist zwar schon in den dauernden Prozessen der zeitlichen Reintegration des eigenen Lebens angelegt. Im Unterschied zur bloßen Zeitkoordinierung zielt Synchronisation aber auf den sinnerzeugenden Gehalt ab, der der Verzeitlichung von Ereignissen zu Phasen und Zusammenhängen zukommt. Aufgrund der ihr eigenen Arbeitsform, der Verbindung von Okkasionalität und Nachträglichkeit, leistet die Erwachsenenbildung Synchronisation dann in spezifischer Weise. Wissen (Beispiel: Funkkolleg) oder Karriereräume (Beispiel: zweiter oder dritter Bildungsweg), die sie mit anderen Orten des Lernens, z. B. Schule oder Hochschule, gemeinsam hat, werden in der Erwachsenenbildung in spezifischer Weise in einen anderen Kontext gesetzt, z. B. als Angebot definiert, die eigene Biographie neu und anders zu ordnen und für Alternativen zu öffnen.

Verabschiedung der Vergangenheit: Normalität der Erwachsenenbildung

Im Anschluß an KOSELLECKS (1984) Rekonstruktion des Wandels im geschichtlichen Denken kann man den gemeinsamen Blick der Beiträge nunmehr darin sehen, daß sie von unterschiedlichen Blickwinkeln aus die Normalität und d. h. die Funktion der Erwachsenenbildung neu zeigen. Sie besteht in der Lösung der Vergangenheit aus der Verklammerung der Zeiten. Die Erwachsenenbildung als gesellschaftliche Institution ist Ausdruck der Tatsache, daß sich die Ablösung von der Vergangenheit nicht nur im Denken ereignet, sondern auch zu historischer Normalität gefunden hat. Festlegungen aus der Vergangenheit, z. B. Schulabschlüsse, die im Lebenslauf nachwirken, gelten im Diskurs der Erwachsenenbildung typischerweise als außernormal bzw. kritikbedürftig. Und in der Tat trägt, wie die Bildungsforschung zeigt, die Expansion der Erwachsenenbildung dazu bei, daß die soziale Deutung des eigenen Lebens nicht mehr in einer Rhetorik der Schicksalhaftigkeit geschieht, die noch den Vorkriegsgenerationen geläufig war („Uns wurde nichts geschenkt“), sondern in einer Rhetorik der subjektiven Entscheidung und Entscheidbarkeit (HARNEY/KADE 1990; BROCK 1991). Es kommt darauf an, vergangene Festlegungen zu löschen und Vergangenheiten neu zu formieren. Wie auch immer das individuelle Schicksal bedingt sein mag, die Erwachsenenbildung ist heute nicht mehr, wie das die Zielgruppendifkussion noch anmahnen konnte, an der Rücksichtnahme auf, sondern vor allem an der laufenden Konstitution und Umbildung von Erfahrungen orientiert. Sie fordert auf, die Erfahrungen immer wieder neu zu erzählen und löst sie damit aus ihrer zeitlichen Verankerung.

Erwachsenenbildung gewinnt ihre Normalität deshalb aus ihrer allgemeinen gesellschaftlichen Anerkennung, und zwar, anders als manche ihrer Organisationen, unabhängig von konkreten Formen und auch vom konkreten Ausmaß der Beteiligung von Erwachsenen. Das wird z. B. an der empirisch seit langem bekannten Diskrepanz sichtbar, die zwischen dem Übermaß an Wertschätzung besteht, das die Erwachsenenbildung programmatisch genießt, und

dem relativ dazu geringen Maß an Aufmerksamkeit, das ihre organisierte Wirklichkeit findet, denkt man an Teilnahmeentscheidungen, Bedarfsplanungen und Personalentwicklungsstrategien (SCHULENBERG u. a. 1979, S. 84ff.). Normalität heißt anscheinend, daß die Erwachsenenbildung zu einer Art Reservoir (CANGUILHEM 1974) für Deutungen und Mobilisierungsstrategien geworden ist, durch die das Subjekt als Schnittpunkt des noch nicht Erreichten, aber Erreichbaren dargestellt wird. Dieser Vergangenheiten ständig neuordnende Diskurs hat sich mit größerer Geschwindigkeit ausgebreitet als die Systemfindung der Erwachsenenbildung. Der Prozeß ihrer Systematisierung wurde durch den ihrer Normalisierung gewissermaßen überholt, die Funktion wurde generalisiert, ohne daß sie ein Zentrum ihrer Verwirklichung ausbilden konnte.

Die Mächtigkeit des damit generalisierten gesellschaftlichen Musters erweist sich an denen, die sich nicht bilden. Ihnen hinterläßt die Normalität der Erwachsenenbildung keine Möglichkeit von Widerstand mehr. Erwachsenenbildung ist zu normal geworden, als daß man ihr noch in der Pose des Kämpfers entgegentreten könnte. Wer sich im alltäglichen Wortsinn nicht bildet, muß entweder schweigen, auf entschuldigende Bedingungen verweisen oder seine Benachteiligung darstellen können. Normalität bildet sich also genau dort aus, wo man sie vermissen kann bzw. dort, wo ihr Fehlen, z. B. in der Frage der Beteiligung von Frauen an der betrieblichen Weiterbildung (vgl. WEBER 1991), mühelos der Kritik anheimfällt. Aber dieses Beispiel macht auch die Ambivalenz deutlich, mit der sich die Erwachsenenbildung als Medium für die Entkoppelung individueller und kollektiver Vergangenheiten darstellt: Wenn für alle die Erwachsenenbildung in gleicher Weise normalisiert ist, dann ist auch erwartbar, daß gesellschaftliche Probleme auf mehr Bildung und Lernen zugerechnet und in breitem Stil subjektiviert werden; die Zurechnung von Lebensläufen auf die Macht eines kollektiven Akteurs verliert im gleichen Maße ihre Geltung.

Die Frage nach der Autonomie der Erwachsenenbildung wird dann vor allem eine Frage nach der Existenz von Öffentlichkeiten, die weiterhin bereit sind, die Ambivalenzen des Normalen zu rekonstruieren. Angesichts der Tatsache, daß die Erwachsenenbildung ihre Bedeutung zunehmend im Kontext anderer Funktionsbereiche entfaltet, fehlt nämlich das Substrat, auf das sich eine Professionstheorie, wie in der Autonomiedebatte der siebziger Jahre, noch stützen könnte. Die Autonomie der Erwachsenenbildung sollte man daher weniger in ihrer gesellschaftlichen Realität als in ihren reflexiven Strukturen suchen.

Literatur

- BROCK, D.: Industrialisierung und Modernisierung in den 90er Jahren: Grüne Wiese, High Tech, Arbeitsmoral und konservative Werte? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 87 (1991), S. 637–651.
- CANGUILHEM, G.: Das Normale und das Pathologische. Frankfurt a. M. 1974.
- DEWE, B./FERCHHOFF, W./RADTKE, F.-O. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen 1992.

- HARNEY, K.: Berufliche Weiterbildung als Medium sozialer Differenzierung und sozialen Wandels. Frankfurt a. M. 1990.
- HARNEY, K./KADE, J.: Von der konventionellen Berufsbiographie zur Weiterbildung als biographischem Programm. Generationenlage und Betriebserfahrung am Beispiel von Industrie-
meistern. In: KRÜGER, H.-H. (Hrsg.): Abschied von der Aufklärung? Opladen 1990, S. 211–224.
- HARNEY, K./KEINER, E.: Zum Profil nicht-hauptberuflicher Arbeit in der kirchlichen Erwachsenenbildung. In: JÜTTING, D.H. (Hrsg.): Situation, Selbstverständnis, Qualifizierungsbedarf. Nicht-hauptberufliche MitarbeiterInnen in der DEAE. Empirische Studien. Frankfurt/M. 1992, S. 197–227.
- KADE, J./LÜDERS, C./HORNSTEIN, W.: Die Gegenwart des Pädagogischen. Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft. In: OELKERS, J./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim/Basel 1991, S. 39–66.
- KOSELLECK, R.: Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten. Frankfurt a. M. 1984.
- LÜDERS, C./WINKLER, M.: Sozialpädagogik – auf dem Wege zu ihrer Normalität. In: Zeitschrift für Pädagogik 18 (1992), 1, S. 359–370.
- SCHULENBERG, W. u. a.: Soziale Lage und Weiterbildung. Braunschweig 1979.
- TIETGENS, H.: Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: GIESECKE, W. u. a.: Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn 1988, S. 28–75.
- WALDENFELS, B.: In den Netzen der Lebenswelt. Frankfurt a. M. 1985.
- WEBER, S.: Frauenförderung – Akteure, Diagnosen und Therapievorschläge. Analyse und Kritik am Beispiel betrieblicher Weiterbildung. Bielefeld 1991.
- WITTPOTH, J.: Wissenschaftliche Rationalität und berufspraktische Erfahrung. Bad Heilbrunn 1987.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Klaus Harney, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Johann Wolfgang Goethe-Universität, Feldbergstraße 42, W-6000 Frankfurt a. M.