

# Sprache und Erwachsenenbildung: Vergessene und aktuelle Aspekte in Theorie, Praxis und Empirie

Sigrid Nolda

## Zusammenfassung

*Angesichts der Gefahr einer Verengung der Diskussion auf die instrumentelle Funktion von Sprache als Fremdspracherwerb für Migranten und als Schriftspracherwerb für Analphabeten weist der Beitrag auf die fundierende Bedeutung von Sprache für die Erwachsenenbildung hin, stellt die Entwicklung von sprachbezogenen Angeboten von der fachorientierten und allgemeinbildenden zur zielgruppenorientierten und berufsbezogenen Ausrichtung dar und erläutert die Bedeutung sprachbezogener Untersuchung von Daten in der Erwachsenenbildungsforschung.*

## 1. Einleitung

Unter der Rubrik „Sprache und Erwachsenenbildung“ werden aktuell vor allem Probleme der erschwerten Beteiligung an Bildung und der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben diskutiert: Dies betrifft zum einen Erwachsene nicht-deutscher Muttersprache, die über keine oder geringe Deutschkenntnisse verfügen, und zum anderen Erwachsene (mehrheitlich mit deutscher Muttersprache), bei denen eine defizitäre Grundbildung festgestellt wurde oder vermutet wird. Das Interesse gilt damit dem möglichst effektiv zu gestaltenden Erwerb einer Fremd- oder Zweitsprache für Nicht-Deutsche mit dem Ziel der Integration in die aufnehmende Gesellschaft und der Vermittlung von einer basalen Schreib- und Lesekompetenz, deren Fehlen auch in westlichen Industrienationen lange verborgen geblieben war.

Bei der herrschenden Aufmerksamkeit auf die sozialpolitische Funktion und instrumentelle Nutzung von Erwachsenenbildung sind allgemeine Überlegungen, die sich auf das Verhältnis zwischen Sprache und Bildung, Sprache und Denken sowie zwischen Sprache und Lernen beziehen, andere Ausprägungen sprachbezogener Angebote der organisierten Erwachsenenbildung sowie die Rolle der Sprache bei der erziehungswissenschaftlichen Analyse der „Realität“ von Erwachsenenbildung in den Hintergrund getreten.

Diesen Aspekten wird im Folgenden durch eine Erinnerung an Konzepte der Bildung über Sprache, der Verhinderung von Lernen durch mangelnde Sprachfähig-

keit, der Rolle dialogischer Verständigung für Lernprozesse (2), durch eine mit Kursankündigungen einer westdeutschen Volkshochschule illustrierte Darstellung der Entwicklung von explizit sprachbezogenen Angeboten in den Bereichen Deutsch für Deutsche, Rhetorik, Fremdsprachen und Deutsch für Nicht-Deutsche von der Nachkriegszeit bis heute (3) und einem Überblick über die sprachliche Dimension qualitativer Methoden der Erwachsenenbildungsforschung (4) nachgegangen. Auf der Basis dieses dreifachen Zugriffs auf das Thema des Verhältnisses zwischen Sprache und Erwachsenenbildung werden abschließend Folgerungen und Empfehlungen formuliert (5).

## 2. Sprachbezogene Grundlagen der Erwachsenenbildungstheorie

Als klassische Referenz dient nach wie vor das mit Sprache verbundene Bildungskonzept Wilhelm von Humboldts<sup>1</sup>. Dessen Ziel wird bekanntlich nicht im Hinblick auf äußere Anforderungen, sondern in Bezug auf die Entwicklung des einzelnen bestimmt, der seine Anlagen soweit wie möglich in harmonischer Beziehung zueinander mit dem Ziel einer individuellen Einheit bilden soll („höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“). Diese Entwicklung ist nur möglich, indem der einzelne sich in Freiheit mit einem äußeren Gegenstand, der „Welt“, aktiv auseinandersetzt. Da die „Welt“ aber nicht unmittelbar auf den einzelnen einwirkt, sondern nur durch Sprache erfassbar ist, das Wort nicht Abdruck des Gegenstands, sondern Abdruck des von diesem im einzelnen erzeugten Bildes ist, wirkt Sprache als Vermittlerin zwischen Welt und Individuum. Sprache ist dabei kein Mechanismus, sondern ein Organismus, der obwohl in seiner Struktur kulturell vorgegeben („ergon“), vom einzelnen kreativ verwendet werden kann („energeia“). Im Sprechen werden die aus der Auseinandersetzung mit der Welt entstehenden Eindrücke zu einem geordneten und für sich selbst und für andere zugänglichen Denken. Die geäußerten bzw. erst im Äußerungsakt entstehenden Gedanken sind so nicht (nur) selbstbezüglich, sondern wirken auf andere als Einladung „zum Verstehen durch Mitdenken“.

Sprache und Sprechen sind allen Menschen verfügbare Produkt- und Prozesskategorien, verschiedene Sprachen stellen aber auch verschiedene Welt(an)sichten dar, so dass mit dem Erlernen einer fremden Sprache eine neue bzw. eine weitere oder alternative Sicht auf die Welt erlangt werden kann. Die „Verschiedenheiten des menschlichen Sprachbaues“ werden von Humboldt so als Chance gesehen, die eigene Weltsicht durch Pluralisierung zu relativieren, also Bildung zu erwerben.

Die Erwachsenenbildung hat sich – schon in der Weimarer Zeit – des Humboldtischen Sprachbildungskonzepts bedient, aber nicht immer explizit. So erwähnt der Sprachdenker und Praktiker der Erwachsenenbildung Franz Rosenzweig in seinen Schriften Humboldt kaum, war aber trotzdem – wie auch die mit ihm befreundeten Erwachsenenbildner und Theoretiker Eugen Rosenstock-Huessy und Martin Buber – von ihm beeinflusst. Das betrifft die allgemeine Beziehung zwischen Sprache und Denken und speziell die Verbindung zwischen Grammatik und Weltsicht (vgl. Di Cesare 2010).

Häufig wurde der Humboldtsche Ansatz als quasi selbstverständliche Tatsache übernommen. Typisch ist in diesem Zusammenhang ein Text von Jean Hartmann aus den 1950er Jahren, in dem er Sprache als „die wahre philosophische Propädeutik in der Erwachsenenbildung“ bezeichnete und apodiktisch befand:

- „Sprache ist keine Fertigkeit und keine Technik, sondern eine geistige Tätigkeit.
- Eine Sprache lernen ist nichts anderes als Denken zu lernen.
- Erst der Erwachsene ist imstande, Sprache richtig zu lernen.
- Die Sprache ist das einzige Bildungsmittel intellektuellen Charakters, mit dem man jeden Menschen erreichen kann.
- Es gibt kaum ein anderes Gebiet, wo Lernen und selbst Tätigwerden so unmittelbar ineinander übergehen.
- Geistesgeschichtlich und logisch ist die Sprache der gegebene Ansatz zur Erweckung und Formung kritischen Geistes“ (Hartmann 1955, S. 36).

Der Vorstellung von einem Singular Sprache wurde unter dem Einfluss der Codetheorie Basil Bernsteins (1972) eine empirisch nachweisbare schichtenspezifische Sprachenvielfalt entgegengesetzt. Die Frage „Warum kommen wenig Industrie-Arbeiter in die Volkshochschule?“ hat Hans Tietgens dementsprechend in einem 1964 erschienenen Arbeitspapier (wieder abgedruckt 1978) mit dem Reflexion erschwerenden Sprachgebrauch dieser Gruppe beantwortet: Die starre Verwendung immer gleicher Adjektive und Adverbien, der parataktische Satzbau, die Unklarheit logischer Bezüge, die Verwendung von Redensarten tragen zu dem Unvermögen bei, komplexe Verallgemeinerungen zu erfassen und selbst differenzierte Sachverhalte auszudrücken. Erst die Formalsprache (der „elaborierte Code“), der von komplexen Satzkonstruktionen, nuancierenden Konjunktionen und Präpositionen, präzisierenden Adjektiven und Adverbien geprägt ist, vermittele die Einsichts- und Urteilsfähigkeit, die zur Ausübung nicht nur ausführender Berufe befähigt. Es könne deshalb nicht darum gehen, den Herrschaftscharakter des elaborierten Codes offenzulegen und die „Ursprünglichkeit“ der Solidarität schaffenden Sprache der unteren Schichten zu rehabilitieren, sondern darum, deren Vertretern – soweit dies bei Erwachsenen möglich ist – den Zugang zur öffentlichen Formalsprache und damit zu Bildung (im Humboldtschen Sinn) zu öffnen: „Denn Bildung vollzieht sich im formulierten Miteinander, das sich an der Auseinandersetzung mit Sachverhalten entzündet.“ (Tietgens 1978, S. 139)

Explizit auf Humboldt zurückgegriffen hat später vor allem Erhard Schlutz in seiner Monographie „Sprache, Bildung und Verständigung“ (Schlutz 1984), die schon in ihrem Titel auf eine wichtige Erweiterung aufmerksam macht. Schlutz versucht nämlich, unter Hinzuziehung der Theorie des kommunikativen Handelns von Jürgen Habermas (sowie der sprachtheoretischen Ansätze von George H. Mead und Lev Vygotskij) den Humboldtschen Bildungsbegriff zu präzisieren und zu modernisieren: Sprache dient nach Schlutz nicht nur der Wissensspeicherung und -verteilung, sondern bewirkt im Prozess der sprachlichen Verständigung Lernprozesse, die sich der Vorläufigkeit der in Gesprächen gegebenen Deutungen bewusst und damit unabgeschlossen bleiben. Diese problematisierende Verständigung richtet sich gegen die Selbstverständlichkeit des erfolgreichen Handelns durch Sprechen, begreift Sprache

nicht als Instrument, sondern als diskursives Medium, in dem um die Geltung von Aussagen gestritten wird.

Habermas' Theorie des kommunikativen Handelns scheint zusammen mit Autoren wie Lev Vygotskij, Michail Bachtin und Paulo Freire in der englischsprachigen Diskussion eine ungleich größere Rolle zu spielen (vgl. Mezirow 1997, Jarvis 2010). Angeknüpft wird dort auch an die Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit, explizit an das „dialogische Prinzip“ Martin Bubers und damit an die Dialogphilosophie, wie sie durch Namen wie Karl Löwith und Emanuel Lévinas<sup>2</sup> repräsentiert wird.

Wenn man mit Pierre Bourdieu (1990) eine Trennung zwischen der legitimen Sprache der Herrschenden und der illegitimen der Beherrschten annimmt, erscheint die Theorie kommunikativer Verständigung als naive Vorstellung von Gesprächen unter Gleichberechtigten mit offenem Ausgang, wo das bessere Argument und nicht die soziale Position des Sprechers gewürdigt werden. Dem ist allerdings entgegenzuhalten, dass in der Verständigungstheorie selbst nicht nur auf den Idealisierungscharakter des herrschaftsfreien Diskurses und die Notwendigkeit der Idealisierung hingewiesen, sondern auch zugegeben wird, dass in der modernen Gesellschaft kommunikatives Handeln zunehmend durch strategisches Handeln ersetzt wird (Habermas 1981, S. 182). Festzuhalten ist aber, dass leichtfertige Versprechungen der Erwachsenenbildung, durch Sprachbildung nachträglich soziale Mobilität zu ermöglichen und soziale Ungleichheit mindern zu können und durch die Etablierung herrschaftsfreier Kommunikation Verständigung zu erzielen, durch Bourdieus (auch seinem Sprachkonzept zugrundeliegenden) Habitus-Modell leicht in Frage gestellt werden können.

Eine weitere Relativierung ergibt sich durch Positionen, die von Theoretikern der Systemtheorie (Niklas Luhmann) bzw. des Konstruktivismus und der Postmoderne (Jean-François Lyotard) beeinflusst sind. Demnach ist totales wechselseitiges Verstehen angesichts der Eigendynamik von psychischen Systemen bzw. von „Sprachspielen“ prinzipiell in Frage zu stellen und durch das pädagogische bzw. andragogische Ziel des Anerkennens von Anderem bzw. Fremdem (Schäffter 1991) zu ersetzen.

### **3. Entwicklung von Angeboten zum sprachbezogenen Lernen Erwachsener**

Von der prinzipiellen Sprachgebundenheit der Erwachsenenbildung sind ihre konkreten Angebote zu unterscheiden, in denen sich konstant explizit sprachbezogene Inhalte finden. Diese Konstanz täuscht über mehr als oberflächliche Veränderungen hinweg, denen diese Angebote unterliegen. Dies lässt sich besonders gut bei der Durchsicht von Kursankündigungen der organisierten Erwachsenenbildung über einen längeren Zeitraum erkennen. Dabei geht es nicht nur um die Zahl der Angebote bzw. ihre Zu- oder Abnahme, sondern auch um ihre Benennung und ihre Einordnung in die verschiedenen und wechselnden Rubriken der Programme und nicht zuletzt um die in den Ankündigungen spezifizierten Inhalte. Schon das gegenüber ausführlichen Programmanalysen abkürzende Verfahren des Vergleichs der Programme einer Volkshochschule im Zehnjahresabstand bietet aufschlussreiche Hinweise:

So werden beispielsweise im „Arbeitsplan für das dritte Dritteljahr 1947“ des Bonner Bildungswerks<sup>3</sup> unter dem „nicht-berufsgebundenen Fach“ Deutsch zwei

Kurse „Gutes Deutsch“ angeboten („Rechtschreiblehre, Satzbau und Zeichensetzung, Aussprache und gutes Lesen“ bzw. „Gutes Schreiben, Sprechen und Erzählen. Ausdrucksübungen. Stilkunde, Stilbildung, Wortschatz“) und unter dem Bereich „Arbeitsgemeinschaften Menschheit – Geist – Sprache“ eine Veranstaltung „Übungen in freier Rede und Diskussion“. In der Beschreibung werden die Fragen „Was ist eine Diskussion? Wie führt man sie durch?“ gestellt und so darauf verwiesen, dass hier die Volkshochschule im Dienst der re-education ihren Teilnehmern das neue demokratische Format nahebringen will. Im „nicht-berufsgebundenen Fach“ Fremdsprachen wird nach den Ankündigungen von Englischkursen auf eine Arbeitsgemeinschaft „Die englische Sprache in ihren Beziehungen zur Geschichte und Geistesart des englischen Volkes“ verwiesen, die deutlich Spuren des Humboldtschen Ansatzes trägt.

Im Programm für das 2. Semester 1957/58 wird eine Arbeitsgemeinschaft „Wert und Richtigkeit in der Sprache“ angekündigt und auf einen Kurs „Umgang mit Fremdsprachen“ verwiesen, wo u. a. „fremde Geisteswelten im Sprachvergleich“ behandelt werden, der vom gleichen Kursleiter durchgeführt wird. Unter „Alltagskunde und Lebenshilfe“ bietet der gleiche Dozent einen Kurs „Wirksame Sprache. Wege zur Aneignung erfolgreichen Stils“ an, es wird weiterhin eine „Schule des Sprechens“ angekündigt und unter „Deutsch“ wiederum Kurse „Gutes Deutsch“ und als Novum ein Kurs „Deutsch für Ausländer“ angekündigt. Bei den Fremdsprachenkursen fallen Angebote für „Spanien-“ und „Italienreisende“ auf – wahrscheinlich weniger ein Zeichen für die bildende Verbindung von Sprache und Kultur als für den einsetzenden Auslandstourismus.

Im Programm für das zweite Halbjahr 1967/68 enthalten die Angebote der „Allgemeinen Abendschule“ unter der schmalen Rubrik „Deutsch“ Ankündigungen von Kursen zur „Sprecherziehung“ und zum korrekten Schriftdeutsch sowie drei Kurse „Deutsch für Ausländer“. Die deutlich umfangreichere Rubrik „Fremdsprachen“ spiegelt den beruflichen Bedarf und den Aufschwung des Auslandstourismus durch „Schnelle Grundkurse“ und Angebote für „Reisende“.

Zehn Jahre später bietet die Volkshochschule der Stadt Bonn im von einem hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeiter geleiteten „Fachbereich Sprachen“ Kurse in den Rubriken „Deutsch für Deutsche“, „Deutsch als Fremdsprache“, „Sprechen/Sprechdynamik/Gesprächstraining“ und „Fremdsprachen“ (erweitert um Neugriechisch, Türkisch, Persisch, Arabisch, Chinesisch, Neuhebräisch) an: Im Bereich „Deutsch“ finden sich jetzt auch Angebote, die die Befindlichkeit der Adressaten thematisieren („Wer hat Angst vorm Schreiben?“), die zahlreichen Kurse „Deutsch als Fremdsprache“ werden nach vier Niveaus unterteilt angeboten, und es wird (ebenso wie bei den großen Fremdsprachen) auf die Möglichkeit aufmerksam gemacht, eine Zertifikatsprüfung abzulegen. Neu ist ein Kurs „Deutsch für Spätaussiedler“, in dem auch Orientierungshilfen für den Alltag gegeben werden. Im Bereich Rhetorik fallen zwei Gesprächskurse auf, die dem „Abbau von Sprechschew und Kontaktschwierigkeiten“ dienen, sich aber gleichzeitig explizit von Selbsterfahrungsgruppen abgrenzen. Ein Angebot ist der „Wirksame(n) Gesprächsführung“ gewidmet und will einen „flexiblen und reflektierten Führungsstil“ vermitteln. Die interne Pro-

fessionalisierung der Volkshochschule und die Modularisierung durch das Zertifikatssystem prägen das Angebot ebenso wie externe Faktoren: politische und zeitgeistige.

1987 ist ein Beratungsangebot für Sprachkursteilnehmer eingerichtet. Den abnehmenden „Deutsch für Deutsche“-Kursen stehen weiter die zunehmenden „Deutsch als Fremdsprache“-Kursen gegenüber. Rhetorik ist jetzt (auch unter dieser Bezeichnung) dem Fachbereich „Erziehungs- und Geisteswissenschaften“ zugeordnet. Dominiert wird das dort ausgebaute Angebot von Rede-Trainings und quasi-therapeutischen Gesprächskursen. In der Rubrik „Fremdsprachen“ werden verstärkt Intensivkurse und Sprachenlernen im Bildungsurlaub angeboten, das Angebot ist stärker nach Zielgruppen differenziert (Englisch Wirtschaft, Englisch für Juristen, Technisches Englisch, Englisch und Französisch für Senioren).

Im Herbstprogramm 1997 sind die rhetorischen Angebote als „Sprecherziehung, Rhetorik“ dem Fachbereich „Wirtschaft – Kaufmännische Berufspraxis“ zugeordnet und dementsprechend ist der Aspekt der Sozialangst in den Ankündigungen zurückgenommen. Im Bereich „Deutsch“ gibt es nur noch ein Angebot „Rechtschreibung“ gegenüber 6 Kursen „für Teilnehmer, die nicht lesen und schreiben können“.

Zehn Jahre später sind die Angebote zur Rhetorik in der Rubrik „Kommunikation/Persönlichkeitsentwicklung“ verortet, aber nach wie vor im jetzt „Beruf und Qualifizierung“ genannten Fachbereich. Hinzugekommen sind zielgruppenspezifische Rhetorikangebote für junge Erwachsene und für Frauen im Fachbereich „Lebenslanges Lernen“. Dort sind auch Angebote für Ältere zusammengefasst, im hier interessierenden Ausschnitt mehrere Kurse für Englisch und Französisch sowie ein Spanischkurs. Die Wochenendveranstaltung „Mut tut gut!“ nennt sich im Untertitel „Rhetorik und Selbstbehauptung für Frauen“. Bemerkenswerterweise wird im Bereich „Sprechen – Stimmbildung – Atmung“ ein Argument vorgebracht, das der Ansicht Humboldts, durch Sprechen das Denken befördern zu können, ähnelt, nämlich die Steigerung der geistigen Beweglichkeit durch Sprechen, Atmen und Bewegungen<sup>4</sup>.

Die Sparten „Deutsch für Deutsche“ und „Deutsch als Fremdsprache“ sind 2007 in einem eigenen Fachbereich „Deutsch und Integration“ zusammengefasst. Unter der Überschrift „Deutsch als Muttersprache“ finden sich Kurse zur neuen Rechtschreibung, zu Studientechniken, zur Gebärdensprache und zur Alphabetisierung. Der klassische Rechtschreibungskurs ist damit weggefallen, das übrige Angebot ist zielgruppendifferenziert, mit einem leichten Übergewicht bei den Alphabetisierungskursen. Die Zielgruppendifferenzierung betrifft auch den ungleich größeren Bereich „Deutsch als Fremdsprache“ („Alphabetisierung für Migranten“, „Deutsch für Frauen mit Kinderbetreuung“). Für den Bereich „Deutsch als Fremdsprache“ gilt – ebenso wie für „Fremdsprachen“ – die neue Orientierung an den Kompetenzstufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER). Das weiterhin differenzierte Fremdsprachenangebot ist insgesamt angewachsen, enthält zahlreiche Kurse für Ältere und Wiedereinsteiger. Neu ist, dass die Volkshochschule jetzt speziell den Wünschen von Kunden angepasste Firmenschulungen im Fremdsprachenbereich anbietet.

Die Tendenz zum professionell organisierten, auf Adressaten abgestimmten Angebot und das Vordringen des Kompetenzbegriffs setzen sich im Programm 2017 fort. Rhetorikkurse und Gesprächstrainings finden sich im Bereich „Kommunikati-

on/Persönliche Kompetenzen“, es werden Beratungen und Bildungsurlaube und spezielle Kurse für Wiedereinsteiger angeboten. Für Deutsche gibt es ein (einziges) Rechtschreib- „Training“. Das Angebot des Sprachenbereichs spiegelt somit erneut die politische Situation wider.

Der erkennbare Bezug zu Bildungskonzepten in der Nachkriegszeit ist inzwischen ebenso verschwunden wie die Rigidität, mit der einst versucht wurde, Vorgaben wie denen der Orthographie zu entsprechen. Durchgesetzt hat sich die berufliche Nutzung – besonders deutlich im Bereich der Rhetorikangebote, spürbar aber auch in der Zunahme von Intensivkursen. Von immer größerer Bedeutung sind einerseits die sozialpolitisch geprägten Herausforderungen durch die Zuwanderung und den Alphabetismus geworden, und andererseits die interne Standardisierung des professionell organisierten Angebots an Fremdsprachen, das sich zudem stärker als vor Jahren an Wiedereinsteiger und an Ältere richtet. Diese beiden Gruppen können als Zeichen für die Durchsetzung des Gebots des lebenslangen Lernens sowie als Indikator der demographischen Entwicklung mit der Zunahme bildungsinteressierter Älterer gesehen werden.

Der zunehmenden Differenzierung des sprachbezogenen Angebots steht eine Tendenz zur Vereinseitigung gegenüber: Was den untersuchten Programmen nämlich indirekt entnommen werden kann, ist eine Fokussierung auf die mündliche Ebene von Sprache. Diese Fokussierung, die dem Primat der Mündlichkeit für den „kommunikativen Fremdsprachenunterricht“ (Vielau 1997) mit seiner Orientierung am Sprechen in Alltagssituationen entspricht, hat dazu geführt, dass sowohl das Gebot der formalen Korrektheit als auch die Schriftlichkeit und damit Schrift als Bildungsmedium und das damit verbundene komplexe (Nach-)Denken in den Hintergrund gedrängt werden. Dies gilt auch für den Bereich „Deutsch für Deutsche“. Die mnemotechnische Funktion der Schrift, die es laut Humboldt ermöglicht, dass „der Gedanke sich in festeren, aber mannigfaltiger wechselnden und freieren Formen bewegen“ (von Humboldt 1826) kann, wird so weitgehend suspendiert. Dass das Lesen jenseits von seinem nachträglichen Erlernen eine Vermittlungsaufgabe von Erwachsenenbildung darstellen kann, scheint bis auf wenige Ausnahmen vergessen zu sein (oder wird als nicht-vermittelbar angesehen)<sup>5</sup>.

#### **4. Sprachbezogene Methoden der Erwachsenenbildungsforschung**

Was bei der Programmforschung (Nolda im Druck) etabliertes Wissen ist, nämlich der Abstand zwischen Text und Realität, das ist bei anderen Forschungszweigen und -methoden weniger offensichtlich: nämlich die Tatsache, dass ein Zugang zur „Realität“ von Erwachsenenbildung im Wesentlichen<sup>6</sup> durch sprachlich gefasste Texte von-statten geht, die bestimmten Restriktionen unterliegen. Am ehesten ist diese Einsicht in der qualitativen Erwachsenenbildungsforschung (Schäffer/Dörner 2012) verbreitet. Die dieser Ausrichtung verpflichteten Methoden begreifen die sprachliche Form von Texten als Bedeutungsträger, denen bei der Interpretation oder Rekonstruktion von Gesagtem, Geschriebenem, manifest Gemeintem und latent zum Ausdruck Gebrachtem eine besondere Aufmerksamkeit zukommt.

Ordnet man die Fülle von Textsorten, die für die Erwachsenenbildung relevant sind, unter sprachlichen Gesichtspunkten, so kann man natürliche non-reaktive von erhobenen reaktiven bzw. elizitierten sowie mündliche von schriftlichen Texten unterscheiden. Demnach ergeben sich drei Gruppen mit den Foki

- a) non-reaktive Gespräche,
- b) reaktive mündliche Berichte, Meinungen und Erzählungen,
- c) non-reaktive schriftliche Gebrauchstexte.

a) Gespräche sind durch Mündlichkeit und Dialogizität, d. h. durch eine Wechselbeziehung zwischen mindestens einem Sprecher und einem Hörer, gekennzeichnet. Ihre Analyse umfasst nicht nur die Struktur und Funktion sprachlicher Einheiten, sondern auch den Vorgang ihrer Konstituierung mit dem Ergebnis des Gesprächs als dialogischem Text. Gesprächsanalysen haben von der zunächst philosophisch ausgerichteten Sprechakttheorie und der soziologische Konversationsanalyse entscheidende Anregungen erfahren. Während die „speech act theory“ zunächst auf die Sprechabsichten eines Sprechers, mit denen dieser die Art des kommunikativen Kontakts zu einem Hörer zu bestimmen versucht, ausgerichtet war und dann auf die Abfolge von Sprechakten, versucht die „conversation analysis“, die in Gesprächen sequenziell stattfindenden Prozesse der Bedeutungszuschreibung und Interpretation zu rekonstruieren. Auch hier ist eine Erweiterung festzustellen: von der Fokussierung auf „natürliche“ Gespräche zur Interaktion in Institutionen.

Im deutschen Sprachraum wird gelegentlich auch die objektive Hermeneutik Ulrich Oevermanns, die zunächst für die Analyse natürlicher Interaktionen entwickelt wurde, herangezogen. In deren Kernstück, der sequentiellen Feinanalyse, werden gedankenexperimentell alle möglichen Bedeutungen einer Äußerung ermittelt und dann mögliche Konsequenzen für den folgenden Interakt analysiert. Durch die Konfrontation mit der tatsächlichen nächsten Äußerung können unzutreffende Lesarten ausgeschlossen und eine „objektive“ Bedeutungsstruktur herausgearbeitet werden, die mit dem subjektiv gemeinten Sinn nicht übereinstimmen muss.

Die Aufmerksamkeit für Prozesse der Bedeutungsgenerierung und -aushandlung verbindet (speziell) die (ethnomethodologische Ausrichtung der) Konversationsanalyse mit dem symbolischen Interaktionismus, der davon ausgeht, dass die Bedeutung von sozialen Objekten, Situationen und Beziehungen im symbolisch (und damit speziell sprachlich) vermittelten Prozess der Interaktion hervorgebracht wird. Dessen Rezeption in der deutschen Erwachsenenbildung ist im Wesentlichen durch Hans Tietgens (1981) befördert worden und hat – nicht unwidersprochen (vgl. Dewe/Straß 2012) – eine Fortführung in der Rezeption des Konstruktivismus gefunden (Arnold/Siebert 1999). Neuere interaktionsanalytische Studien auf der Basis von Videoaufnahmen, die neben der Verbalsprache auch para- und non-verbale Elemente berücksichtigen, greifen auf die systemtheoretische Definition von Interaktion als Kommunikation unter Anwesenden zurück, die ihr Verhalten durch wechselseitige Wahrnehmung der Anwesenheit aufeinander ausrichten (Kieserling 1999).

In diesem weiten Zusammenhang sind Studien erschienen, die Lehr-Lerngespräche in der allgemeinen, kulturellen und beruflichen Erwachsenenbildung/Weiter-



bildung, aber auch Beratungsgespräche in diesem Bereich gesprächsanalytisch untersuchen. Die dabei angewandten unterschiedlichen und unterschiedlich gemischten Methoden eint – nach Vorläufern, die mit handschriftlichen Interaktionsprotokollen oder Strichlisten gearbeitet haben – die materielle Basis von Ton- bzw. Videoaufnahmen und die damit verbundene Erstellung von unterschiedlich genauen Transkripten als Grundlage einer Analyse, die systematisch sprachliche Phänomene wie Sprechakte bzw. Redezüge, Sprecherwechsel, Sequenzen, Reparaturen, teilweise auch prosodische, parasprachliche und nichtsprachliche Signale berücksichtigt.

Den Transkriptionen kommt somit eine besonderer Bedeutung zu, zumal sie im Forschungsprozess schnell die registrierenden Originalaufnahmen ersetzen und als Ausschnitte in Publikationen zitiert werden. Dabei gilt es nicht nur zwischen dem Genauigkeitsgrad der Verschriftlichungen zu differenzieren, sondern diese prinzipiell als Rekonstruktionen zu verstehen<sup>7</sup>.

Gesprächs- bzw. interaktionsanalytische Studien können das Erreichen bzw. Nichterreichen von Lernzielen oder didaktischen Prinzipien wie dem der Teilnehmerorientierung überprüfen (Siebert/Gerl 1975), grundlagentheoretisch nach dem Eigentlichen erwachsenenpädagogischer Interaktion fragen (Nolda 1996b), die Prozessierung unterrichtsbestimmender Elemente wie der Aufmerksamkeitsherstellung rekonstruieren (Herrle 2007) oder auch als empirische Belege für Konzepte des Lehrens oder Modelle des Beratens dienen (Stanik 2015).

b) Die mit Abstand verbreitetste Erhebungsmethode der empirischen Forschung ist die Befragung, die von schriftlichen Fragebogenerhebungen über die Online-Befragung bis zum unterschiedlich standardisierten mündlich geführten Interview und zur Gruppendiskussion reicht und die Erzählungen über die Person der Befragten, Berichte über ihnen bekannte Sachverhalte, von ihnen gemachte Erfahrungen und/oder ihre Meinungen hervorlockt. Im Rahmen der qualitativen Sozialforschung sind Formen der Erhebung und Auswertung von Interviewtexten entwickelt worden, die die Spezifik dieses reaktiven Textformats gerade auch in seinen formalen Eigenschaften sehen.

Unter sprachlichem Aspekt von besonderer Bedeutung ist die Methode des narrativen Interviews von Fritz Schütze, die speziell im Rahmen der Biographieforschung Anwendung findet. Die Rolle des Interviewers ist hier zunächst darauf beschränkt, einen geeigneten und den Erzählfluss des Befragten bestimmenden Erzählstimulus zu geben, der von dem Interviewer nicht unterbrochen werden darf. Erst nach einer Erzählcodas darf er Nachfragen stellen – zunächst bezogen auf unvollständig erscheinende Erzählstränge, so dass auch diese Nachfragen erzählauslösend wirken. Ziel ist es, die Ereignisse und Erfahrungen des Interviewten aus seiner Perspektive in ihrer ganzen Komplexität möglichst vollständig zu erfassen. Es wird damit auf die Struktur von (lebensgeschichtlichen) Erzählungen vertraut, die auch formal (durch Detaillierungen oder Auslassungen) die Erfahrung und Deutungen der Interviewten zum Ausdruck bringen. Dementsprechend wird bei den Analysen der Stegreiferzählungen zunächst deren Struktur, angezeigt durch narrative Rahmenschaltelemente, erfasst. Auch bei der strukturellen inhaltlichen Beschreibung wird auf Rahmenschaltelemente

geachtet (Konjunktionen, Zeitadverbien sowie Verzögerungspausen, Selbstkorrekturen), bevor dann eine analytische Abstraktion der dargestellten Lebensgeschichte erfolgt.

Eine direkt auf die Erwachsenenbildung bezogene pragmatischere Variante der Erhebung, Bearbeitung und Interpretation biographischen Erzählens hat Marianne Horsdal vorgelegt. Ausgehend von einem Verständnis, das von Interviews als „interpersonale Interaktion, die in einem kulturellen Raum zwischen der befragenden und der befragten Person stattfindet“ (Horsdal 2013, S. 97), begreift, werden die erzählten Lebensgeschichten von den Forschern handschriftlich aufgenommen und zu einem Text verarbeitet, der von den Befragten redigiert werden kann. Damit ist weder ein Rückgriff auf die ursprüngliche Fassung noch eine Deutung para- und nonverbaler Elemente möglich.

Bei der Interpretation dieser Texte greift Horsdal auf literaturwissenschaftliche und linguistische Verfahren zurück: so die Unterscheidung zwischen Erzählzeit und erzählter Zeit (unter Bezug auf Gérard Genette), die Analyse von Metaphern und die Berücksichtigung der „Stimmenvielfalt“ (unter Bezug auf Michail M. Bachtin). So sei es wichtig, in Lebensgeschichten zwischen der Stimme der befragten Person und dem auktorialen Erzähler sowie den Stimmen von zitierten Personen zu unterscheiden. Ähnlich wie Horsdal begreift auch die deutsche Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaft Biographien als sprachliche Gebilde bzw. rhetorische Konstrukte und Bildung als ein Prozess der Umgestaltung eines sprachlich oder semiotisch verfassten Welt- und Selbstbezugs, der es nahelegt, den sprachlichen Prozeduren dieser Umgestaltung besondere Aufmerksamkeit zukommen zu lassen (vgl. Koller 1999 und 2012).

Als spezifische Form des erweiterten Interviews kann die Gruppendiskussion angesehen werden, die besonders gut zur Erfassung von gruppenspezifischen Sichten geeignet ist. Ihr Einsatz hat in der Erwachsenenbildungsforschung eine Tradition, die mit der Hildesheimer Studie (Schulenberg 1957) begann, die dadurch Einsichten in die gesellschaftliche Entwicklung der Bildungsbereitschaft bei Erwachsenen gewinnen konnte. Das ursprüngliche als Meinungsforschung verwendete Verfahren hat sich nach einem halben Jahrhundert als vor allem von Ralf Bohnsack fundierte und ausgearbeitete Methode auch in der Erwachsenenbildungsforschung etablieren können. Sie misst dem sprachlichen Aspekt von Äußerungen insofern Bedeutung zu, als sie untersucht, in welchem Modus der sprachlichen (aber auch körperlichen) Praktiken etwas gesagt oder getan wird. Erst dadurch sei es möglich, konjunktives, von den Akteuren praxisgebunden angeeignet und inkorporiertes Wissen, das von ihnen nicht expliziert werden kann, zu rekonstruieren. Das Verfahren bietet sich vor allem für Fragen der Adressaten- und Teilnehmerforschung, aber auch der Organisations- und Professionsforschung an: z. B. zum Umgang von Jugendlichen, berufstätigen Erwachsene und von Senioren in der Nacherwerbsphase mit neuen Medien (Schäffer 2003) oder zur Perspektive von Verwaltungskräften auf die pädagogische Praxis von Organisationen der allgemeinen Erwachsenenbildung (Franz 2013).

c) Schriftkonstituierte monologische Texte sind einerseits durch inhaltliche Kohärenz und formale Kohäsion gekennzeichnet, die das Verbot begründen, sie als „Stein-

bruch“ zu nutzen, andererseits ist jeder Text vielfältig an andere Texte gebunden. In der Literaturwissenschaft wird dies auch als Intertextualität (Julia Kristeva) bezeichnet. Dabei handelt es sich um Bezüge, die mit voller Absicht verwendet werden, aber auch um unbewusste Übernahmen und Varianten.

Solche Mischungen finden sich auch bei text- und textsortenübergreifenden Diskursen, also – nach Michel Foucault – Ordnungen oder Formationen von Aussagen, die zu einem bestimmten Zeitpunkt einen bestimmten Raum strukturieren. Diskurse bestehen in einer stetigen Zuweisung von Bedeutung durch Sprache, also einem Prozess, an dessen Ende Wissen hervorgeht, das als Wahrheit gilt. Die Perspektive auf Diskurse der Erwachsenenbildung bzw. auf Diskurse, die sie bestimmen, ist (im deutschen Sprachraum) noch relativ neu. Die mit dem Bezug auf Foucault verbundene Machtkritik sieht Diskurse nicht als einfache Wahlmöglichkeiten, sondern als spezifische Dominanzen und Ausschlussverfahren, die zwar irritierbar, aber nicht gänzlich überwindbar sind.

Trotz der prinzipiellen Offenheit von Diskursen für alle möglichen sprachlichen und nicht-sprachlichen Äußerungen werden Diskursanalysen auch in der Erwachsenenbildung vorwiegend auf der Basis schriftlicher Texte durchgeführt: In einer in Anlehnung an den diskursanalytischen Ansatz von Siegfried Jäger konzipierten Studie zur Konstruktion des Geschlechterverhältnisses in der allgemeinen Erwachsenenbildung (Venth 2006) behandelt die Autorin beispielsweise Bildungsprogramme, fachöffentliche Dokumente und Veranstaltungsdokumentationen. Einzig auf den Texttyp von Lernjournalen von Erwachsenen in einem Weiterbildungsstudiengang bezogen ist eine am Konzept der Gouvernamentalität orientierte Studie, die sich für Selbstführungslogiken im Rahmen neoliberaler Regierungspraktiken interessiert (Wrana 2006).

Eine Studie zur „diskursiven Formation“ des lebenslangen Lernens (Rothe 2011) richtet ihren Blick auf darauf bezogene wissenschaftliche Texte aus dem Zeitraum 1996 bis 2004. In diesen drückt sich der Bezug des Bereiches (bzw. nach Bourdieu: des Feldes) der Erwachsenenbildung zum Feld der Bildungspolitik aus. Dabei wird zwischen einer zeitlichen Ordnung der diskursiven Formation (von der Renaissance des lebenslangen Lernens in der Bildungspolitik in den 1990er Jahren bis zum lebenslangen Lernen als bildungspolitische Strategie nach der Jahrtausendwende) und den unterschiedlichen Gegenständen bzw. Themen der Formation unterschieden. Im Ergebnis kann eine Verflochtenheit des bildungspolitischen Feldes mit dem Feld der Erwachsenenbildungsforschung belegt werden, die als Verwissenschaftlichung der Bildungspolitik und Politisierung der Erwachsenenbildungsforschung bezeichnet werden können und wo „strategische Bezugnahmen ebenso stattfinden wie Versuche, Autonomiegewinne zu erzielen“ (ebd., S. 410).

Die Arbeit kann – wie auch die Studie von Rosenberg (2015), die die Vorworte bzw. Einführungen der Tagungsdokumentationen der Jahrestagungen der Sektion Erwachsenenbildung der DGFE) analysiert – nicht nur als Beispiel dafür gesehen werden, wie die ethische Forderung an die Erwachsenenbildungsforschung, sich selbst ebenso wie Protagonisten und Instanzen der Erwachsenenbildung zum Sprachobjekt möglichst genauer und auf falsche Rücksichten verzichtender Beobach-

tung zu machen, realisiert werden kann. Sie weist auch mit der untersuchten Verbindung zwischen Diskurs und Wahrheit auf einen bei Humboldt formulierten Konnex hin, den dieser als Verbindung zwischen Sprache und „Weltansicht“ bezeichnet hat.

## 5. Schluss

Sprache als Theorieelement, als Bildungsangebot und als Interpretationsobjekt wird aktuell von der Erwachsenenbildungswissenschaft zwar allseits anerkannt, aber kaum als solche explizit in ihrer Breite und fundierenden Funktion thematisiert. Dass Sprache und ihre Beziehung zur Erwachsenenbildung – weil selbstverständlich – nicht im Fokus steht, deutet auf ein spezifisches (Sprach-)Problem der Erwachsenenbildung hin: nämlich ihre Tendenz, sich jeweils gängiger Begriffe (vgl. Nolda 1996a) bzw. diskursiver Formationen zu bedienen und diese zum Anlass für Reflexionen und Forschungsaktivitäten oder zur Etikettierung von Bildungsangeboten zu machen und dabei traditionelle Fragestellungen entweder zu vergessen oder unter neuen Begrifflichkeiten zu verbergen.

Im Bereich der Methodik hat sich Dialogorientierung für Lehr-/Lernsituationen (Meueler 1993), aber auch für Beratung und Coaching (Hubner 2007), uneingeschränkt als erwachsenengemäßes Lehr-Lernprinzip unter unterschiedlichen Bezeichnungen durchgesetzt und hebt die an die Anwesenheit der Beteiligten gebundene organisierte Erwachsenenbildung (noch) von digitalen Simulationen mit computerunterstützter Interaktivität ab. Auch in Formen wie dem blended learning erhält sie sich als Komponente, dem besondere Wichtigkeit zugesprochen wird. Die deutsche Erwachsenenbildung(-wissenschaft) wäre aber nicht schlecht beraten, wenn sie – wie die anglophone – Theorien der Dialogizität und der Kommunikation nicht nur auf den Bereich der Methodik reduzieren und dabei auch Positionen, die die Grenzen sprachlicher Verständigung beschreiben, ernst nehmen würde.

Ob eine genuine theoriefundierende Auseinandersetzung mit der Dialogphilosophie und eine nicht nur auf Einzeluntersuchungen beschränkte größere methodische Bewusstheit beim Umgang mit sprachlichen Daten von der deutschen Erwachsenenbildungswissenschaft erwartet werden kann, ist allerdings bei ihrer gegenwärtigen sozialwissenschaftlichen Prägung und der politischen Bedeutung quantitativ ausgerichteter Forschung eher fraglich. Denkbar wäre allerdings eine im Zuge ihrer Orientierung an englischsprachiger Literatur verstärkte Rezeption der dort verfolgten dialogischen Ansätze; machbar wäre eine stärkere Aufmerksamkeit für Angebote, die nicht nur aktuelles politisches Interesse auf sich ziehen; und wünschenswert wäre eine (Fortsetzung der) Forschung und damit einhergehender Fortbildung von Praktikern, die Sprache nicht als Abbild von Realität, sondern als spezifisches, sowohl Bildung als auch Machtausübung ermöglichendes mehrdeutiges Medium versteht, dessen spezifische Restriktionen ebenso berücksichtigt werden sollten wie die Möglichkeiten der Ausweitung oder auch Infragestellung vorgegebener Rahmen. Dies betrifft die Sprache von erwachsenen Lernern und Teilnehmern von Erwachsenenbildungsveranstaltungen ebenso wie die von Praktikern, Forschern und Theoretikern der Erwachsenenbildung.

## Anmerkungen

- 1 Aus den „Schriften zur Sprache“ (Humboldt 2008) sei vor allem auf die knappe Sammlung apodiktischer Aussagen „Über Denken und Sprechen“ sowie auf die Abhandlungen „Über das vergleichende Sprachstudium in Beziehung zu den verschiedenen Epochen der Sprachentwicklung“ von 1820 und „Über die Verschiedenheiten des menschlichen Sprachbaus und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts“ von 1836 hingewiesen.
- 2 Zum Einfluss von Rosenzweig auf Lévinas vgl. Fonti 2009.
- 3 Die Programme sind online im Volkshochschul-Programmarchiv des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung zugänglich.
- 4 Der bekannten Aussage „Die Sprache ist das bildende Organ des Gedanken“ folgen nämlich die Sätze: „Die intellektuelle Tätigkeit, durchaus geistig, durchaus innerlich und gewissermaßen spurlos vorübergehend, wird durch den Laut in der Rede äußerlich und wahrnehmbar für die Sinne. Sie und die Sprache sind daher Eins und unzertrennlich von einander“ (von Humboldt 2008, S. 169).
- 5 Vgl. zur Bildungsaufgabe der Informationseinschätzung von Zeitungen, des nicht-beruflichen Umgangs mit wissenschaftlichen Texten und des Erkennens von Symbolqualitäten literarischer Texte Tietgens 1995.
- 6 Zur Rolle visueller Dokumente in der Erwachsenenbildungsforschung vgl. Nolda 2011.
- 7 Meseth (2013, S. 72 f.) hat dies an einem Transkript aus der Schulforschung verdeutlicht, in dem der Transkribent das nicht identifizierbare Sprechen mehrerer Schüler als „Gemurmel“ bezeichnet und mit dieser Verdattung eine implizite Ordnungsvorstellung zu erkennen gibt.

## Literatur

- Arnold, R./Siebert, H. (1999<sup>3</sup>): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler.
- Bernstein, B. (1972): Studien zur sprachlichen Sozialisation. Düsseldorf.
- Bourdieu, P. (1990): Was heißt Sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien.
- DGB (Deutscher Gewerkschaftsbund). Bundesschule (1966): Durch Mündlichkeit zur Mündigkeit. Deutscher Gewerkschaftsbund, Bundesvorstand: Hattingen.
- Dewe, B./Straß, D. (2012): Symbolischer Interaktionismus und Erwachsenenbildungsforschung. In: Schäffer, B./Dörner, O. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen und Weiterbildungsforschung, Opladen u. a., S. 225-237.
- Di Cesare, D. (2010): Der Dual der Erlösung. Zur Genealogie des Wir bei Rosenzweig. In: Rosenzweig Jahrbuch 5: Wir und die anderen. Beiträge zum Kongress der Internationalen Rosenzweig-Gesellschaft in Paris vom 17.- 20. Mai 2009. Teil I. Freiburg i. Br., S. 129-140.
- Fonti, D. (2009): Levinas und Rosenzweig. Das Denken, der andere und die Zeit. Würzburg.
- Franz, J. (2013): Verwaltungskräfte in pädagogischen Organisationen. Erste empirische Ergebnisse zur Perspektive von Verwaltungskräften auf die pädagogische Praxis von Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung. In: bildungsforschung, Jahrgang 10, Ausgabe 1 ([www.bildungsforschung.org/](http://www.bildungsforschung.org/)).
- Habermas, J. (1981): Theorie des kommunikativen Handelns Bd. 1. Frankfurt/M.
- Hartmann, J. (1955): Sprache und Erwachsenenbildung. In: Senat für Volksbildung, Referat Volkshochschulen (Hrsg.): Sprache und Erwachsenenbildung, S. 9-38.
- Herrle, M. (2007): Selektive Kontextvariation. Rekonstruktion von Kursinteraktion auf der Basis audiovisueller Daten. Frankfurt/M.

- Horsdal, M. (2013): *Leben erzählen – Leben verstehen. Dimensionen der Biografieforschung und narrativer Interviews für die Erwachsenenbildung*. Bielefeld.
- Hubner, M. (2007): *Coaching als Aufgabe der Erwachsenenbildung*. Berlin.
- Humboldt, W. von: Über die Buchstabenschrift und ihren Zusammenhang mit dem Sprachbau. In: *Abhandlungen der Königlich Akademie der Wissenschaften zu Berlin*. Berlin, 1826, S. 161-188 ([www.deutschestextarchiv.de/book/view/humboldt\\_sprachbau\\_1826/?hl=Medium&p=20](http://www.deutschestextarchiv.de/book/view/humboldt_sprachbau_1826/?hl=Medium&p=20)).
- Humboldt, W. von (2008): *Schriften zur Sprache*. Frankfurt/M.
- Jarvis, P. (2010<sup>4</sup>): *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice*. London/New York.
- Kieserling, A. (1999). *Kommunikation unter Anwesenden: Studien über Interaktionssysteme*. Frankfurt/M.
- Koller, H.-Ch. (1999): *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne*. München.
- Koller, H.-Ch. (2012): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart.
- Meseth, W. (2013): Die Sequenzanalyse als Methode einer erziehungswissenschaftlichen Empirie pädagogischer Ordnungen. In: Friebertshäuser, B./Seichter, S. (Hrsg.): *Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim und Basel, S. 63-80.
- Meueler E. (1993): *Die Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt*. Stuttgart.
- Mezirow, J. (1997): *Transformative Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler.
- Nolda, S. (1996a): Begriffskarrieren und Rezeptionsbarrieren in der Erwachsenenbildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 4, S. 605-622.
- Nolda, S. (1996b): *Interaktion und Wissen. Eine qualitative Studie zum Lehr-/Lernverhalten in Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung*. Frankfurt/M.
- Nolda, S. (2011): Ansätze bildwissenschaftlicher Erwachsenenbildungsforschung: Anwendungsgebiete und Methoden. In: *REPORT*, H. 1, S. 13-22.
- Nolda, S. (im Druck): Programmanalyse in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung – Methoden und Forschungen. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden. 6. Auflage. Wiesbaden.
- Rosenberg, H. (2015): *Erwachsenenbildung als Diskurs. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion*. Bielefeld.
- Rothe, D. (2011): *Lebenslanges Lernen als Programm. Eine diskursive Formation in der Erwachsenenbildung*. Frankfurt/M.
- Schäffer, B. (2003): *Generationen — Medien — Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich*. Opladen.
- Schäffer, B./Dörner, O. (Hrsg.) (2012): *Handbuch Qualitative Erwachsenen und Weiterbildungsforschung*. Opladen u. a.
- Schäffter, O. (1991). Modi des Fremderlebens. In Schäffter, O. (Hrsg.), *Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung*. Opladen, S. 11-42.
- Schlutz, E. (1984). *Sprache, Bildung und Verständigung*. Bad Heilbrunn.
- Schulenberg, W. (1957): *Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung*. Stuttgart.
- Siebert, H./Gerl, H. (1975): *Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen*. Braunschweig.
- Stanik, T. (2015). *Beratung in der Weiterbildung als Institutionelle Interaktion*. Frankfurt a. M. u. a.
- Tietgens, H. (1981): *Die Erwachsenenbildung*. München.
- Tietgens, H. (1995): *Nachdenken über das Lesen*. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, Jg. 45, H. 3, S. 233-241.
- Tietgens, H. (1978): *Warum kommen wenig Industrie-Arbeiter in die Volkshochschule?* In: Schulenberg, W. (Hrsg.): *Erwachsenenbildung*. Darmstadt, S. 98-174.
- Venth, A. (2006): *Gender-Porträt Erwachsenenbildung. Diskursanalytische Reflexionen zur Konstruktion des Geschlechterverhältnisses im Bildungsbereich*. Bielefeld.

- Vielau, A. (1997): Methodik des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts. Lernzielorientiertes Unterrichtskonzept für die Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.
- Wrana, D. (2006): Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung – eine Diskursanalyse. Baltmannsweiler.