

Wissen und Lernen – Versuch einer Systematisierung

Christiane Hof

Zusammenfassung

Das Verhältnis von Wissen und Lernen wird in dem vorliegenden Beitrag nicht mit Blick auf die Gestaltung von pädagogischen Wissensvermittlungsprozessen beleuchtet, sondern es wird in systematisierender Absicht nach der Bedeutung von Wissen für Lernen gefragt. Im Einzelnen wird Wissen als Gegenstand wie auch als Ergebnis von Lernen erörtert und in seiner Bedeutung für den Lernprozess beleuchtet.

1. Einleitung

Unbestritten nimmt die Vermittlung und Aneignung von Wissen für das Selbstverständnis von Erwachsenenbildung/Weiterbildung eine zentrale Rolle ein (vgl. Kade 1997, Hof 2003, Reinmann 2012). Teilnehmende möchten sich neue fachliche, methodische oder personale Kompetenzen aneignen und Lehrende, Trainer oder Dozenten intendieren die Unterstützung entsprechender Lern- und Bildungsprozesse. Hierzu wählen sie Wissen aus und schlagen Medien und Methoden zu seiner Aneignung vor. Wissen wird in diesem Zusammenhang als Bildungsinhalt angesehen. Wie Jochen Kade und Wolfgang Seitter ausgeführt haben, wird in Erwachsenenbildungsveranstaltungen nicht Welt, sondern Wissen über Welt thematisiert und für Aneignung bereitgestellt (Kade/Seitter 2009, S. 390). Die Erwachsenenbildung befasst sich demzufolge in pädagogischer – und das heißt hier in didaktischer und methodischer – Absicht mit Fragen des Wissens. Das Ziel dieser „pädagogischen Kommunikation“ besteht dabei ganz allgemein darin, Lernen und Aneignung zu ermöglichen. „Pädagogische Kommunikation findet ihren Anlass insofern dort, wo sich die Aufmerksamkeit in der Kommunikation zu Lasten des Aspektes ‚Information‘ und zu Gunsten der Aspekte ‚Mitteilung‘ und ‚Verstehen‘ verschiebt, bzw. wo der Aspekt ‚Information‘ aus dem Blickwinkel von ‚Mitteilung‘ und ‚Verstehen‘ reflektiert wird“ (Kade/Seitter 2007, S. 63).

So einfach dieses Verhältnis zwischen Wissen und Weiterbildung auf den ersten Blick erscheinen mag, so komplex ist es bei genauerem Hinsehen. Denn so wenig es

„das' Wissen gibt – allein vielfältige Aussagen über die Welt, die in je unterschiedlicher Weise beglaubigt wurden (vgl. Hof 2012) –, so wenig gibt es ‚das' Lernen. Vor dem Hintergrund dieser Ausgangslage soll im Folgenden der Versuch unternommen werden, Lernen und Wissen in einen systematischen Zusammenhang zu bringen. Im Unterschied zu der verbreiteten Diskussion in der Erwachsenenbildungsforschung geht der folgende Beitrag nicht von der Frage der Vermittlung von Wissen aus und untersucht, welche Wissensinhalte im Rahmen von Weiterbildungsveranstaltungen angesprochen werden (vgl. Schrader 2013) oder werden sollen (z. B. Vereinigung der Bayr. Wirtschaft 2003). Stattdessen soll der Zusammenhang von Wissen und Lernen aus der Perspektive des Lernens beleuchtet werden.

2. Vom Lernen zum Wissen

„Lernen ist ein Prozess, der in einer relativ konsistenten Änderung des Verhaltens oder des Verhaltenspotentials resultiert, und basiert auf Erfahrung“ (Zimbardo/Gerrig 2004, S. 243). Orientiert an dieser oder ähnlich lautenden Definitionen fokussieren Lerntheorien die Veränderungen einer Person, welche durch Erfahrungen – und nicht etwa durch biologische Entwicklungsvorgänge – ausgelöst werden.

Im Kontext psychologischer Lernforschung werden dabei vor allem die innerpsychischen Mechanismen der Verarbeitung von Erfahrungen beleuchtet und in unterschiedlichen theoretischen Modellen niedergelegt. Erziehungswissenschaftlich akzentuierte Ansätze (vgl. etwa die Beiträge in Göhlich/Wulf/Zirfas 2007, Faulstich 2013) zeichnen sich demgegenüber dadurch aus, dass sie die Eingebundenheit des Lernens in den Lebenszusammenhang fokussieren. Damit rücken die Inhalte des Lernens, die Sozialformen und Praktiken sowie die personalen und institutionellen Kontexte und Rahmungen des Lernens in den Mittelpunkt. Zugleich wird Lernen nicht nur als innerer Prozess der Aneignung oder Verarbeitung neuer Informationen betrachtet, sondern auch als Ergebnis eines komplexen Prozesses der Interaktion zwischen dem Lernenden und seiner sozialen, kulturellen und materiellen Umwelt (vgl. Illeris 2008, S. 3).

Damit wird dem Wissen sowohl als Erfahrungsinhalt bzw. Lerngegenstand (2.1), als Lernergebnis (2.2) und nicht zuletzt in seiner Wechselwirkung mit dem Lernprozess (2.3) besondere Aufmerksamkeit geschenkt.

2.1 Wissen als Gegenstand des Lernens

„Das der Pädagogik eigene Verständnis von Lernen blickt nicht nur auf den Lernenden, sondern auch auf die Welt, die gelernt wird“ (Göhlich/Wulf/Zirfas 2007, S. 7). Während in kursförmigen oder medialen Lernumgebungen primär pädagogisch aufbereitetes Wissen über die Welt den Gegenstand des Lernens bildet, zeichnen sich alltägliche Lernumgebungen dadurch aus, dass nicht Welt anhand von mündlicher Rede, Texten oder Medien „als Wissen“ aufbereitet und „gezeigt“ wird, sondern dass hier das Wissen eingelagert ist in die konkrete Erfahrung „der Welt“. Die Erfahrungen der Welt – ebenso wie das Wissen über Welt – können sich dabei auf Personen,

Handlungen oder Dinge, Natur oder Kultur und nicht zuletzt auf Regeln oder Normen beziehen.¹ So selbstverständlich allerdings die Annahme ist, dass Wissen ein – um nicht zu sagen das – zentrale(s) Element von Lern-, Bildungs- und Kompetenzentwicklungsprozessen darstellt, so wenig Übereinstimmung findet sich in der Frage, was jeweils unter Wissen zu verstehen und welchen Wissensinhalten eine Bedeutung für Lern- und Bildungsprozesse beizumessen ist. So finden sich in der Diskussion vielfältige Konzepte des Wissens (vgl. z. B. Hof 2012). Sie lassen sich dadurch unterscheiden, ob sie stärker die Aussage über die Welt fokussieren oder die Tätigkeit eines erkennenden bzw. wissenden Subjekts betonen. Entsprechend gilt den einen Wissen als Kenntnis eines Sachverhalts und anderen als kognitive Fähigkeit zur Konstruktion von Zusammenhängen.² Diese unterschiedlichen Perspektiven auf die ‚Natur des Wissens‘ lassen sich auf die Traditionen des Empirismus oder des Rationalismus bzw. Konstruktivismus zurückführen. Sie finden sich darüber hinaus auch in der Gegenüberstellung unterschiedlicher Wissensarten. So unterscheidet beispielsweise Ryle (1949) das *knowing that* und das *knowing how*. Das *knowing that* wird dabei als Fakten- und Sachverhaltswissen beschrieben, welches sich von dem Handlungswissen (*knowing how*) abgrenzt. In der Wissenspsychologie findet sich diese Differenzierung mit Rekurs auf Anderson (1976) unter den Stichworten deklaratives und prozedurales Wissen. Mit Bezug auf pädagogische Fragen bezieht sich das deklarative Wissen auf das Lernen domänebezogenen Sachverhaltswissens und das prozedurale Wissen auf die Aneignung der Fähigkeit, bestimmte Dinge zu tun. Es geht hier also um ein Können bzw. um bestimmte Fertigkeiten und Strategien (Skills), die einen bei der Durchführung von Tätigkeiten unterstützen. Während das deklarative Wissen als bewusst und explizit zu benennen ist, zeichnet sich das prozedurale Handlungswissen dadurch aus, dass es nur teilweise in Faktenwissen übersetzbar ist und auch implizite Anteile hat.

Quer zu diesen verschiedenen Wissensarten liegt die Frage der Beglaubigung des Wissens, also der Frage, wodurch die Wahrheit oder Sicherheit des Wissens gewährleistet wird. In diesem Zusammenhang wird das wissenschaftliche Wissen, welches sich durch den Einsatz wissenschaftlicher Methoden und intersubjektiver Überprüfbarkeit auszeichnet, dem Alltagswissen gegenüber gestellt. Die Gewissheit des Alltagswissens gründet auf Gewohnheiten und einer pragmatischen Orientierung (vgl. Hettlage 2014).

Historische Analysen zu den Bildungsangeboten für Erwachsene können zeigen, dass sich das als relevant angesehene Wissen verändert hat. Insbesondere wurde die im 19. Jahrhundert moderne Idee der Popularisierung wissenschaftlich fundierten Wissens abgelöst von der Hinwendung zu den individuellen Sichtweisen und Deutungen der Teilnehmenden an Erwachsenenbildung (Hof 1996). Auch aktuelle Studien diagnostizieren ein Verschwinden der Wissenschaft aus der Erwachsenenbildung (vgl. Nolda 2001). Schrader führt dies darauf zurück, dass die Auswahl und Bedeutung des Wissens in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung ihre Systematik „aus den imaginierten Verwendungssituationen, nicht aus einer Systematik der Themen und Inhalte“ (Schrader 2013, S. 33) gewinnen.

Diese Befunde lassen sich zum einen dahingehend interpretieren, dass es in pädagogischer Perspektive darum geht, durch Wissen einen Beitrag zur Unterstützung bei der Lebensbewältigung (Göhlich/Zirfas 2007, S. 7) bzw. der Handlungsfähigkeit (Kaiser 1985) zu leisten. Zum anderen aber wird auch deutlich, dass die Pädagogik darauf ausgerichtet ist, Bildungswissen zu ermöglichen. Mit Bezug auf Scheler lässt sich Bildungswissen folgendermaßen charakterisieren: „Zu Bildung gewordenen Wissen ist Wissen, das nicht mehr gleichsam unverdaut im Bauche klappert – ist ein Wissen, von dem man gar nicht mehr weiß, wie man es gewann, woher man es hat.“ (Scheler 1925, S. 36). Bezogen auf das Thema Lernen und Wissen bedeutet dies, dass es beim Lernen nicht um die *Aufnahme*, sondern um die *Verarbeitung* von neuen Erfahrungen, neuen Informationen, neuen Wissens geht. Lernen erfordert somit nicht nur die Speicherung neuer Informationen im Gedächtnis, sondern auch die Einbindung des neuen Wissens in den vorhandenen Wissensvorrat, in die vorhandenen Deutungs- und Handlungsmuster. Damit aber führt das Lernen auch zu einer Veränderung des bisherigen Wissens.

2.2 Wissen als Ergebnis von Lernen

Wenn Lernen – etwa bei Göhlich/Wulf/Zirfas (2007, S. 17) als „Veränderung von Selbst- und Weltverhältnissen sowie von Verhältnissen zu anderen“ beschrieben und dabei konstatiert wird, dass dadurch „Veränderungen von Handlungs- und Verhaltensmöglichkeiten, von Deutungs- und Interpretationsmustern und von Geschmacks- und Wertstrukturen vom Lernenden“ (ebd.) stattfinden, dann ist damit angesprochen, dass Wissen nicht nur der Inhalt von Lernprozessen ist, sondern auch sein Ergebnis. Lernen ist demnach „die erfahrungsreflexive, auf den Lernenden sich auswirkende Gewinnung von spezifischem Wissen und Können“ (ebd.).

In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion manifestiert sich diese Relation von Wissen und Lernen einmal unter dem Stichwort der Kompetenz. Kompetenzen gelten dabei als „kontextspezifische Leistungsdispositionen“ (Klieme/Hartig 2007, S. 14) und damit als „die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27 f.). Wissen gilt dabei als einer derjenigen Aspekte, die die Ausprägung der Kompetenzen bestimmt.

Zugleich aber zeigt auch der Kompetenzdiskurs, dass es verkürzt wäre, den einfachen Erwerb von Wissen als Ergebnis von Lernen zu begreifen. Vielmehr schlägt sich die Aneignung von Wissen in einem veränderten Umgang mit Wissen und Erfahrungen nieder, die sich ganz allgemein als Veränderung der Selbst- und Weltverständnisse oder – etwa mit Bateson (1985) – als unterschiedliche Lernstufen beschreiben lassen. Bateson unterscheidet dabei folgende Stufen des Lernens, wobei er bei der Stufe Null beginnt. Diese zeichnet sich dadurch aus, dass zwar auf eine neue Erfahrung reagiert wird, sich in der Reaktion aber die Wiederholung der vorherigen Verhaltensweisen zeigt. Insofern wird davon ausgegangen, dass hier nichts Neues ge-

lernt, sondern lediglich das eigene Welt-Wissen bestätigt wird. Lernen I wird gekennzeichnet als Ergänzung oder Differenzierung vorhandener Wissensstrukturen und Fähigkeiten, Lernen II als Aufbau von Struktur- und Kontextwissen, das sich in einer Veränderung der „Weise der Interpunktion der Ereignisse“ (Bateson 1985, S. 388) zeigt, und Lernen III als Transformation bestehender Perspektiven und Weltanschauungen.³

Vor diesem Hintergrund bemüht sich insbesondere die biographische Lernforschung darum, Transformationen des Wissens sowie der Selbst- und Weltverständnisse zu rekonstruieren. Empirisch fundiert kann sie dabei zeigen, dass neue Erfahrungen und neues Wissen nicht immer auch zu einer neuen Sichtweise führen (vgl. Carstensen 2014). Darüber hinaus hat sie auch herausgearbeitet, dass Lernen nicht nur Aneignung neuen Wissens und Könnens impliziert, sondern auch ein *Umlernen* oder *Verlernen*. „Dabei können Lernprozesse eine unterschiedliche Reichweite haben, sie können bestehende Sinnstrukturen erweitern, neue Facetten hinzufügen und andere umorganisieren oder ‚zurückbauen‘“ (Dausien 2008, S. 166). In diesem Verständnis zeichnet sich Lernen auch durch Transformationen aus (vgl. hierzu auch Fuhr/Taylor/Laros 2016). Denn – wie Peter Alheit ausführt – das ‘neue Wissen’ „wird nicht nur in das bestehende Gebäude biographisch akkumulierten Wissens eingebaut. Es verändert dieses Wissensgebäude“ (Alheit 2003, S. 16). Dies kann auch zu einer Neuinterpretation der bisherigen Lebensgeschichte und zur ‚Entdeckung‘ neuer biographischer Handlungsmöglichkeiten führen.

Diese Ergebnisse weisen wiederum auf die Notwendigkeit hin, Lernen nicht als Aneignung eines als feststehend angesehenen Wissens zu begreifen, sondern an der Weiterentwicklung einer Lerntheorie zu arbeiten, die dem Wechselverhältnis zwischen Lernen und Wissen eine größere Bedeutung beimisst (vgl. Lave 2009, Hodkinson u. a. 2008).

2.3 Die Bedeutung des (Vor-)Wissens für den Lernprozess

Aus einer lernbezogenen Perspektive ist Wissen aber nicht nur eine Bedeutung als Lerngegenstand und Lernergebnis zuzusprechen, sondern auch seine Relevanz für den Lernprozess selber zu beachten.

So hat nicht nur Illeris (2008) darauf hingewiesen, dass Lernen als ein interner psychologischer „Prozess der Erarbeitung und Aneignung (zu begreifen ist), bei dem neue Impulse mit den Ergebnissen von vorher erworbenen Kenntnissen (prior learning) verknüpft werden“ (Illeris 2008, S. 1). Das Lernen ist dabei in vielfacher Weise von diesem Vor-Wissen berührt. So ist die konkrete Ausgestaltung des Lernprozesses von den individuellen Lernfähigkeiten und -strategien, Vorerfahrungen, Interessen und Motivationen ebenso abhängig, wie es in die je vorhandenen subjektiven Theorien und Erwartungen eingebettet ist (vgl. etwa Kaiser 2011). Darüber hinaus beeinflusst das Vorwissen auch die Rezeption der neuen Erfahrungen. Bezugnehmend auf biographieanalytische Studien ist dabei davon auszugehen, dass die Menschen im Laufe ihrer bisherigen Biographie schon verschiedene Erfahrungen gemacht und zu Deutungs- und Handlungsmustern verarbeitet haben. Diese bilden die Grundlage für

die Wahrnehmung neuer Situationen – und damit dafür, ob und in welcher Weise sich der Einzelne mit neuen Erfahrungen auseinandersetzt. Zum Verständnis von Lernaktivitäten scheinen mir Konzepte wie die Lernorientierung (Nohl 2014) und der Lernhabitus (etwa Herzberg 2005) besonders weiterführend, da sie es ermöglichen, den Einfluss des Vor-Wissens auch in seiner sozialen Einbettung zu erhellen.

3. Fazit und weiterführende Perspektiven

Die bisherigen Überlegungen zeigen, dass Wissen in komplexer Weise mit Lernen verbunden ist. Im Kontext eines Verständnisses von Lernen als einem Prozess, der auf Erfahrung basiert und sich in einer Änderung des Verhaltens oder des Verhaltenspotentials zeigt (siehe oben), bedeutet dies zum einen, dass Lernen sich als Prozess der Auseinandersetzung mit Erfahrung darstellt. Diese Erfahrungen können sich ‚direkt‘ auf die Welt beziehen (etwa die Beobachtung von Interaktionen, das Wahrnehmen von Gegenständen oder das Hören von Äußerungen – um nur ein paar einfache Beispiele zu nennen) oder als Wissen ‚über‘ die Welt in Erscheinung treten (etwa Interpretationen und Erläuterungen, mediale Aufbereitungen etc.). Lernen beinhaltet die Wahrnehmung dieser Erfahrung, die Interpretation (im Lichte individuellen Vorwissens wie auch der ‚gesellschaftlichen Konstruktion von Wirklichkeit‘ (Berger/Luckmann)) sowie die Verarbeitung der Erfahrung(en) zu ‚Bildungswissen‘ (Scheler).

Jarvis beschreibt den Prozess der Auseinandersetzung der Person mit der Welt als Spirale, wobei die Person immer wieder neue Erfahrungen macht, diese verarbeitet (oder nicht weiter beachtet) und sich dann als veränderte Person in der nächsten Situation mit weiteren Erfahrungen auseinandersetzt (Jarvis 2009). Er weist damit darauf hin, dass es immer eine Person ist, die lernt. Diese Person ist immer schon eingebettet in ihre Biographie, in eine konkrete soziale Welt, in einen kulturellen und gesellschaftlichen Kontext. Insofern ist Lernen immer auch biographisches Lernen (vgl. hierzu auch Hof 2009, S. 123 ff.). Dabei ist die Bedeutung von Wissen nicht nur vor dem Hintergrund der vergangenen Lebensgeschichte zu sehen, sondern auch mit Blick auf das weitere Leben. Hodkinson u. a. (2008) sprechen daher auch von ‚Learning as Becoming‘.

Genau diese Einbettung von Wissen in den Lern- und Lebenszusammenhang erfordert es aber theoretisch zu berücksichtigen, dass Wissen als Medium des Lernens nichts Feststehendes ist, sondern sich im Prozess des Lernens verändert.

Nur angedeutet, aber nicht explizit ausgeführt wurde bislang die Tatsache, dass Lernen immer innerhalb sozialer Praxen stattfindet. Hierzu gehören nicht nur die materiellen Voraussetzungen und sozialen wie auch institutionellen Möglichkeiten und Begrenzungen, sondern auch die Aktivitäten der Beteiligten einschließlich der sozial geteilten Selbstverständlichkeiten und Deutungen, die das Handeln – und damit auch das Lernen – der Beteiligten leiten. Eine stärkere Einbeziehung dieser Aspekte, wie sie etwa durch die Orientierung an praxistheoretischen Konzepten möglich wird (vgl. hierzu Reckwitz 2003, Schatzki 2001, Hof 2015), eröffnet dabei die Möglichkeit, das Soziale nicht einfach als Kontext des Lernens zu begreifen, sondern als Bestandteil

des Lernprozesses (Lave 2009).

Die systematische Ausarbeitung der Implikationen dieser Perspektiven nicht nur für Lernen, sondern auch für unser Verständnis von Wissen sowie die Relation von Lernen und Wissen bleibt allerdings wohl weiteren, empirisch fundierten Untersuchungen überlassen.

Anmerkungen

- 1 Im Unterschied zur Schule, in der die Lernthemen und Wissensinhalte durch staatliche Lehrpläne vorgegeben werden, findet sich im Feld der Erwachsenenbildung nicht nur eine große Vielfalt an institutionalisierten Bildungsangeboten, sondern auch eine große Pluralität und Heterogenität an Themen und Wissensinhalten.
- 2 Im Unterschied zu dieser Gegenüberstellung lässt sich auch die These vertreten, dass beide Aspekte konstitutiv sind für die Bestimmung von Wissen, denn Wissen verweist immer auf eine Aussage über die Welt (propositionaler Aspekt) und den Prozess der Wissensgenerierung, denn es basiert auf Fähigkeiten von Personen bzw. wissensgenerierenden Prozeduren (dispositionaler Aspekt) (vgl. Hof 2012).
- 3 Last but not least beschreibt Bateson das Lernen IV als Veränderung auf der Ebene der Metakognition – wobei Bateson selber da-von ausgeht, dass diese Veränderung bei lebenden Wesen nicht vorkommt.

Literatur

- Alheit, P. (2003): „Biographizität“ als Schlüsselqualifikation. Plädoyer für transitorische Bildungsprozesse. In: Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. QUEM-Report, H. 78, 2003, S. 7-21. www.abwf.de/content/main/publik/report/2003/Report-78.pdf.
- Anderson, J. R. (1976): *Language, memory, and thought*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bateson, G. (1985): *Ökologie des Geistes*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Carstens, N. (2014): „...neue Erkenntnisse habe ich eine ganze Menge“: eine empirische Studie zum Lernen in informellen Kontexten. Diss. Goethe-Universität Frankfurt am Main
- Dausien, B. (2008): *Lebenslanges Lernen als Leitlinie für die Bildungspraxis. Überlegungen zur pädagogischen Konstruktion von Lernen aus biographietheoretischer Sicht*. In: Herzberg, H. (Hrsg.): *Lebenslanges Lernen*. Frankfurt, Main u. a., S. 151-174.
- Faulstich, P. (2013): *Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie*. Bielefeld: transcript.
- Faulstich, P. (Hrsg.) (2014): *Lerndebatten*. Bielefeld: transcript.
- Fuhr, Th./Taylor, Ed./Laros, A. (Eds.) (2016): *Transformative Learning meets Bildung*. Rotterdam: Sense Publishers (in print)
- Göhlich, M./Wulf, C./Zirfas, J. (Hrsg.) (2007a): *Pädagogische Theorien des Lernens*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Göhlich, M./Zirfas, J. (2007b): *Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Herzberg, H. (2005): *Lernhabitus als Grundlage lebenslanger Lernprozesse*. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 1, S. 11-22.
- Hettlage, R. (2014) *Die Besichtigung alltäglicher Verhältnisse*. In: A. Bellebaum/R. Hettlage (Hrsg.): *Unser Alltag ist voll von Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer, S. 15-26.
- Hodkinson, Ph./Biesta, G./James, D. (2008): *Understanding Learning Culturally: Overcoming the Dualism Between Social and Individual Views of Learning*. In: *Vocations and Learning* 1:27-47.

- Hof, Chr. (1996): Überlegungen zum Konzept Wissen in der Erwachsenenbildung. In: S. Nolda (Hrsg.): *Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 12-30.
- Hof, Chr. (2003): Wissensvermittlung. Zur Differenz von personalen, medialen und strukturellen Formen der Wissensvermittlung. In: D. Nittel/W. Seitter (Hrsg.): *Studien zur Bildung des Erwachsenen*. Bielefeld: wbv, S. 25-34.
- Hof, Chr. (2009): *Lebenslanges Lernen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hof, Chr. (2012): Wissenstheorie. In: B. Schäffer/O. Dörner (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungsforschung*. Opladen u. a.: Barbara Budrich, S. 50-62.
- Hof, Chr. (2015): Practice Theory as an Option for Analysing Learning Careers? Paper for the ESREA Network Conference in Seville, 25-27th November 2015.
- Illeris, K. (2008): *Lernen umfassend verstehen*. Kopenhagen: Learning Lab, www.ciea.ch/documents/s08_ref_illeris_d.pdf.
- Jarvis, P. (2009): Learning to be a person in society: learning to be me. In: K. Illeris (Ed.): *Contemporary theories of learning*. New York: Routledge, S. 21-34.
- Kade, Jochen (1997): Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozess der Systembildung des Pädagogischen. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 30-70.
- Kade, J./Seitter W. (2007): Von der Wissensvermittlung zur pädagogischen Kommunikation. In: Dies.: *Umgang mit Wissen*. Bd. 1: *Pädagogische Kommunikation*. Opladen: Barbara Budrich, S. 61-78.
- Kade, J./Seitter, W. (2009): Zwischen Entinstitutionalisierung und Reinstitutionalisierung. Zum Wandel von Formen der Strukturierung des Lernens im Erwachsenenalter. In: Lange, U./Rahn, S./Seitter, W./Körzel, R. (Hrsg.): *Steuerungsprobleme im Bildungswesen*. Festschrift für Klaus Harney. Wiesbaden 2009, S. 389-407.
- Kaiser, A. (1985): *Sinn und Situation. Grundlinien einer Didaktik der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kaiser, A. (2011): Individuelle Komponenten des Lernens Erwachsener. In: Fuhr, Th./Gonon, Ph./Hof, Chr. (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Paderborn: Schöningh/UTB, S. 91-110.
- Klieme, E./Hartig, J. (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: *Kompetenzdiagnostik. Sonderheft Nr. 8 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, S. 11-32.
- Lave, J. (2009): The practice of learning. In: K. Illeris (Ed.): *Contemporary theories of learning*. New York: Routledge, S. 200-208.
- Nohl, A.-M. (2014): Lernorientierungen. Empirische Analyse und grundlagentheoretische Reflexion. In: P. Faulstich (Hrsg.): *Lerndebatten*. Bielefeld: transcript, S. 155-180.
- Nolda, S. (2001): Vom Verschwinden des Wissens in der Erwachsenenbildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 47, 1, S. 101-120.
- Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie* (32) 4, S. 282-301.
- Reinmann, G. (2012): Interdisziplinäre Vermittlungswissenschaft: Versuch einer Entwicklung aus der Perspektive der Didaktik. *Forschungsauftakt. Erwägen – Wissen – Ethik*, 23. H. 3, 232-340.
- Ryle, Gilbert (1949): *Der Begriff des Geistes* Stuttgart: Reclam 1969.
- Schatzki Th. R. (2001): Introduction: practice theory. In: *The Practice Turn in contemporary Theory*. Ed. By Th. R. Schatzki/K. Knorr Cetina & E. von Savigny. London & New York: Routledge, p. 1-14.
- Scheler, M. (1925): *Die Formen des Wissens und die Bildung*. In: Ders.: *Philosophische Weltanschauung*. 3. Auflage 1968. Bern/München: Francke, S. 16-48.

- Schrader, J. (2013). Das Wissen der Weiterbildung im Wandel. In: Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, 89 (1), 20-36.
- Vereinigung der Bayr. Wirtschaft (Hrsg.)(2003): Bildung neue denken! Das Zukunftsprojekt. Opladen: Leske + Budrich.
- Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: F.E. Weinert (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim u. Basel, S. 17-31.
- Zimbardo, Ph. G./Gerrig, R. J. (2004): Psychologie. Eine Einführung. München: Pearson.