

Wozu Beteiligung verstehen?

JÜRGEN WITTPOTH

Die Weichenstellung für die Art, in der wir bis heute über Beteiligung/Nichtbeteiligung sprechen, erfolgt mit der Einführung des allgemeinen Wahlrechts. Ab diesem Zeitpunkt wird in immer neuen Variationen ein argumentatives Grundmuster reproduziert, das der Seele von Erwachsenenpädagog*innen schmeichelt. Die rundum schlüssige Erzählung hat nur ein Problem: Sie findet keine Entsprechung in der empirischen sozialen Welt.

Was wollen oder sollen Weiterbildner*innen an Beteiligung verstehen? Sobald sie zustande kommt, gilt es doch vor allem, sie den jeweiligen Zielsetzungen entsprechend zu gestalten. Tatsächlich geht es immer dann, wenn Beteiligung thematisch wird, um *Nicht-Beteiligung*, die weniger verstanden als überwunden werden soll. Das ist prinzipiell plausibel, in seinen konkreten Erscheinungsformen allerdings problematisch.

Es stellt sich in den beiden grossen Segmenten der Weiterbildung unterschiedlich dar. Eine mehr oder weniger dem Bedarf entsprechende *berufliche Weiterbildung* ist ab einem bestimmten Entwicklungsstand der Industrialisierung weithin unstrittig und wird geräuschlos realisiert. Sie ist in ihrer Funktionslogik exklusiv, stratifizierend, und es gibt wirksame Instrumente (finanzielle und Karriere-Anreize, gesetzliche Auflagen), mit deren Hilfe sie steuerbar ist. Für *allgemeine und politische Erwachsenenbildung* gilt beides nicht: Sie ist in demokratischen Gesellschaften prinzipiell inklusiv und offensichtlich kaum steuerbar. Gerade gegenwärtig ist sie – angesichts unübersehbarer Krisen – wieder einmal besonders gefragt. Deshalb und weil – so die leitende Annahme – die spezifischen Probleme in diesem Segment die Debatte über Nichtbeteiligung prägen, beschränken sich die folgenden Ausführungen auf diesen Bereich.

Die gedankliche Skizze beginnt mit einer sehr knappen historischen Betrachtung der Anlässe für gesteigertes Interesse zunächst an Volks-, dann Erwachsenen- und schliesslich Weiterbildung sowie der jeweiligen Adressatenkonstruktionen während der letzten 150 Jahre. Dabei dient die Entwicklung in Deutschland als *Beispiel*, an dem sich die tiefe historische Verwurzelung und erstaunliche Langlebigkeit *allgemeiner* Grundmuster gut zeigen lassen. Im nächsten Schritt werden die tradierten Rituale und anhaltend stabilen Problemlagen dargestellt und diskutiert. Ein Blick auf aktuelle Zuspitzungen schliesst den Beitrag ab.

Anlässe und Adressaten von Volks-, Erwachsenen- und Weiterbildung

Der prägende Keim für die bis heute dominante Perspektive liegt in der Erteilung des allgemeinen Wahlrechts (1871) und der darin begründeten Sorge des Bürgertums vor dem Mob. *Volksbildung* wird notwendig, weil der «unwissende Tagelöhner, der seinen Namen vielleicht nicht schreiben kann, [...] der von der ganzen Welt nichts kennt als sein väterliches Dorf» zum Problem wird. Denn er hat nun «am Wahltische das gleiche Recht und denselben Einfluss auf das Wohlergehen des Staates als die Männer, welche die Zellulartheorie oder die Spektralanalyse entdeckten» (Der Bildungs-Verein 1871: 1)¹. Um zu verhindern, dass auf Umsturz Sinnende die «geistig umnachteten Massen [...] gegen die moderne Geistescultur in den Kampf» führen, gilt es, «Licht in die Nacht des Armen, der in geistiger Nacht erzogen» ist, hineinzutragen (ebd.).

Auch in der Weimarer Republik sieht Robert von Erdberg – mit Blick auf die Revolution 1918 – die «Tragik seiner Zeit» darin, «dass die Ver-



treter breiter Volksschichten, die bisher ein Verhältnis zum geistigen Leben der Nation nicht gehabt haben, nun plötzlich zu Mitträgern und Mitgestaltern dieses geistigen Lebens berufen sind» (von Erdberg 1960: 56). Das Volksbildungswesen wird damit «eine brennende Tagesfrage» (ebd.). Gedacht wird es allerdings entschieden zweigeteilt: als *Bildung* für die «in allen Schichten des Volkes dünn gesäten Geistigen» und als *Erziehung* für die Masse (vgl. ebd.: 55f.).

Noch in dem für die Entwicklung der *Erwachsenenbildung* in der BRD wegweisenden Gutachten des Deutschen Ausschusses von 1960 regiert – nun stark retrospektiv motiviert – die Sorge vor den «schrecklichen Möglichkeiten des Menschen» (Deutscher Ausschuss 1966: 871). Und auch hier wird hervorgehoben: «Der Erwachsene nimmt an den Entscheidungen, Risiken und Kämpfen der Politik, in der es um Tod und Leben gehen kann, als Träger von Rechten und Pflichten, als Wähler und als Steuerzahler teil» (ebd.: 904). Die Gesellschaft muss daher im Interesse der Bestandssicherung Einrichtungen schaffen, die bilden. Allerdings: «In einem produktiven Sinne verwirklicht wird Bildung nur in Minderheiten [...]. Selbst die einfache, wenig entfaltete Bildung setzt eine entschiedene geistige Leistung voraus. [...] Es wäre eine Illusion, wollte man damit rechnen, dass die Massen oder alle Einzelnen in einem aktiven Sinn gebildet sie könnten» (ebd.: 866; Herv. JW).

Zu Beginn der 1970er Jahre tritt die Erinnerung an die Gräuel des Faschismus zurück, akute Sorgen vor innergesellschaftlichen Umbrüchen werden kaum artikuliert, stattdessen geht es um ökonomische (und politische) Systemkonkurrenz: der potentielle Feind sitzt nicht mehr im eigenen Hause, sondern hinter dem eisernen Vorhang, und er ist durch Arbeit, nicht durch Wahlen in Schach zu halten.¹ So wird dann im «Strukturplan», dem Masterplan für die umfassende Reform des gesamten Bildungswesens, vergleichsweise nüchtern und allgemein (allerdings exakt so wie 1870) auf «wachsende Anforderungen» verwiesen, die sich nur bewältigen lassen, wenn «die Fähigkeit zur Mitwirkung im demokratischen Staat [...] entwickelt wird» (Deutscher Bildungsrat 1973: 31). Weiterbildung wird daher nicht als «beliebige Privatsache» verstanden, vielmehr besteht ein «gesamtgesellschaftliches Interesse an einer allseitigen ständigen Weiterbildung einer möglichst grossen Anzahl von Menschen» (ebd.: 199). Daher müssen auch die «bekannten Bildungsgefälle zwischen den Sozialschichten, den Geschlechtern, den Regionen und den Konfessionen» verstärkt bearbeitet werden (ebd.: 56).

Diese Einsicht und das Niveau der Argumentation gehen dann bis Mitte der 1990er Jahre allmählich verloren. Das Hauptaugenmerk liegt weiterhin auf ökonomischer Prosperität bei Aufrechterhaltung der Grundannahme, dass – wie es nun heißt – Citizenship nur mit Gebildeten gelingen kann. In weltweit propagierten Programmen des *Lifelong Learning for all* wird das Beteiligungsproblem mit Hilfe eines semantischen Tricks «gelöst». Das informelle Lernen – eine «natürliche Begleiterscheinung des täglichen Lebens» – wird in eine Reihe mit dem formalen und non-formalen gestellt und damit aufgewertet (vgl. exempl.

Kommission 2000: 9f.). Leben und Lernen lassen sich kaum noch von einander unterscheiden, Erwachsenenbildung wird banalisiert. Als Heilsbringer erscheinen dabei Informations- und Kommunikationstechnologien, mit deren Hilfe jede*r zu jeder Zeit, an jedem Ort lernen kann, was er/sie will. Das mutet – zumindest aus heutiger Sicht – reichlich naiv an und ist objektiv zynisch. Denn zeitgleich ist der ersten grossen, von der OECD veranlassten internationalen Studie zur Literalität der Erwachsenen zu entnehmen, dass mehr als 50% daran scheitern, «Texte auf zusammengehörende Elemente zu untersuchen, die einfache Schlussfolgerungen verlangen, [...] Informationen über Absätze oder Textteile hinweg zu integrieren, zu vergleichen oder gegenüber zu stellen» (OECD 1995: 40). Eine günstige Voraussetzung dafür, sich in Eigenregie für die Bewältigung der immer wieder beschworenen «wachsenden Anforderungen» zu rüsten, ist das sicherlich nicht, und daher liegt es nahe, dass gegenwärtig wieder in traditioneller Manier nach Erwachsenenbildung gerufen wird.

Tradierte Rituale: Weiterbildung tut not

Es gibt ein seit nun 150 Jahren überdauerndes Muster, in dem – bei bestimmten Anlässen – die Sorge vor dem Mob virulent wird, auch wenn das heute nur selten so unbekümmert gesagt wird wie noch Ende des 19. Jahrhunderts. Eine jüngere Ausnahme stellt die öffentliche Debatte über den Sturm des Kapitols in Washington Anfang dieses Jahres dar. Das Ausmass der Empörung war hinreichend gross, sodass plötzlich *explizit* vom Mob die Rede war. Man kann dann gewissermassen «die Uhr danach stellen»: Kurze Zeit später wird vehement Bildung angemahnt. Derzeit treffen wir auf dieses Muster vor allem im Zusammenhang

- mit den Ausdehnungen des Rechtspopulismus (in Europa, aber auch in den USA wegen seiner Schamlosigkeit und internationalen Brisanz);
- mit dem Brexit, zu dem Millionen von Menschen mit offensichtlichem Unsinn verleitet worden sind;
- mit den Reaktionen einzelner Bevölkerungskreise auf die Pandemie (etwa «Corona-Leugner» und «Querdenker»);
- schliesslich mit den momentan überdeckten, aber unweigerlich anstehenden Folgen des Klimawandels.

So überboten sich z.B. jüngst deutsche Politiker*innen anlässlich des Gedenktages an die rassistisch motivierten Morde in Hanau am 19. September 2020 in der Würdigung politischer Bildung: Regierungsmitglieder verwiesen auf ihr starkes einschlägiges Engagement, Vertreter*innen der Opposition klagten, es werde bei Weitem nicht genug getan (und genau so läuft es bei jedem Ereignis dieser Art ab).

Als Konsequenz des Trump-Desasters fordert etwa der amerikanische Historiker Timothy Snyder in einem «Spiegel»-Interview geradezu paradigmatisch: «Wir müssen die Amerikaner dazu ausbilden, bessere und kritischere Konsumenten von Nachrichten zu werden. [...] Und wir müssen dafür sorgen, dass die Menschen sich aus seriösen Nachrichten-

quellen versorgen» (Der Spiegel 4/2021: 76). Solche Forderungen nach *Medienkompetenz* gehören zum Standardrepertoire kurzzeitig aufflackernder Erregung spätestens seit den 1990er Jahren.

Mit Blick auf die Systemkonkurrenz zwischen liberalen Staaten und China sieht der Berliner Politologe Herfried Münkler zwei Möglichkeiten, mit Pandemien u.ä. umzugehen: die *Befähigung des Staates* zum Durchgriff (Beispiel China) oder eine «Strategie zur *Befähigung der Bürger*, die deren Einsichts- und Urteilsfähigkeit [...] erhöht» (Münkler 2021: 8; Herv. JW).

Eine Strategie, die darauf setzt, dass der *kundige, reflektierte Souverän* sich verantwortlich verhalten wird, entspricht der klassischen demokratietheoretischen Begründung für Weiterbildung. Sie passt allerdings partout nicht

- zu den tradierten Adressatenkonstruktionen, in denen durchweg von Menschen ausgegangen wird, denen allenfalls «einfache, wenig entfaltete Bildung» (s.o.) zugetraut wird;
- zu empirischen Befunden, die auf schwache Literalität eines erheblichen Teils der Bevölkerung verweisen;
- zu der Tatsache, dass die grossen Menschengruppen, die man «zur Vernunft bringen» will, nicht durchweg «ungebildet» sind; viele US-Amerikaner*innen, die sich eine zweite Amtszeit von Donald Trump gewünscht haben, sind erfolgreiche Absolventen eines Hochschulsystems, das auch in Zentraleuropa wohl immer noch einige als nachahmenswert missverstehen, und die jüngste Untersuchung zu «Querdenkern» zeigt, dass es sich mehrheitlich um gebildete Angehörige der Mittelschicht handelt (vgl. Nachtwey u.a. 2020: 51).

Stimmig wird der tradierte Reflex auf Störungen nur, weil stillschweigend einige Unterstellungen mitgeführt werden, die unzutreffend sind:

- Die Anwälte der Vernunft stehen auf der «richtigen» Seite, weil sie gebildet sind.
- Zum Urteil Befähigte werden nicht irgendwelche, sondern die richtigen Urteile fällen.
- Einsichts- und urteilsfähige Menschen werden schliesslich nicht nur kompetent urteilen, sondern sich im Anschluss daran auch angemessen verhalten (also das tun, was sie tun sollen).

Stabile Problemlagen: Beteiligung bleibt aus

Gleichbleibend ist ebenfalls ein solider Sockel an Nichtbeteiligung. Die Art, in der engagierte Bildungsbürger sich in der späten Mitte des 19.Jahrhunderts an das Proletariat wenden wollten, war geradezu grotesk angesichts dessen Lebenssituation. Mindestens zwölf Stunden Arbeitszeit an sechs Tagen in der Woche plus oft stundenlange Hin- und Rückwege (vgl. Wehler 1995: 145f.) lassen keinen Raum, den «Arbeiter an grossen, sittlichen Ideen zu erwärmen», damit er «sich an diesen Ideen aufrichten könne aus dem Schmutz, der ihn ringsum umgibt»

(Der Bildungs-Verein 1872: 1). Nun haben sich die Lebensbedingungen und damit Beteiligungsmöglichkeiten im Laufe der Zeit deutlich verändert, und die Beteiligungsquote ist gestiegen. Aber es klafft bis heute eine sehr grosse Lücke zwischen den Erwartungen bzw. Wünschen und deren Realisierung.

Bemerkenswert ist, dass diese Konstanz im öffentlichen Raum notorisch unbeachtet bleibt. Eine Prüfung des Erfolges der in unruhigen Zeiten zuverlässig und mit Inbrunst immer wieder angemahnten erhöhten Anstrengungen im Bereich der Weiterbildung wird strikt vermieden. Nur so ist jedoch gewährleistet, dass das allgemeine Muster immer noch und immer wieder funktioniert: Widrig Gegenwärtiges wird – durch Überweisung an die Pädagogik – auf ein Gleis gestellt, gewissermassen «entsorgt», das in besseres Zukünftiges führen wird. Wie dieses Bessere aussehen soll, bleibt unklar, dass es erreichbar ist, steht ausser Frage.

Wenn aber Demokratien ohne das funktionieren, was für ihr Funktionieren notwendig ist, dann funktionieren sie (auch) anders als gemeinhin und im Zusammenhang des erläuterten Musters unterstellt wird:

- Zuspruch lässt sich offensichtlich auch durch unrechte Versprechungen, plakative Vereinfachungen und suggestive Praktiken insbesondere des «Wahlkampfes» erreichen. Für das – allseits gewünschte – aufgeklärte Publikum stellt diese Art Spektakel eine Kränkung dar.
- Auch Milieubindungen legen (Wahl-) «Entscheidungen» mehr oder weniger nahe (in den USA mittlerweile so verhärtet, dass rationale Erwägungen weithin suspendiert sind).
- Schliesslich bleibt veralltägliches Charisma im Sinne Max Webers ein entscheidender Faktor für die Gewinnung von Followern.

Auch Münklers oben angesprochene «Strategie zur Befähigung der Bürger» setzt nicht allein auf Einsichts- und Urteilsfähigkeit, sondern ebenso auf die Erhöhung von «Geduld und Gelassenheit und nicht zuletzt [...] Vertrauen in die Aufrichtigkeit sowohl der Politik als auch der Wissenschaft» (Münkler 2021: 8), also in diejenigen, die Verantwortung tragen und Macht haben. Letztlich geht es nicht um Bildung, nicht einmal um Lernen, sondern um *Folgebereitschaft, um kulturelle Hegemonie, um den Anspruch auf intellektuelle und moralische Führung*. Angemahnt wird die Reparatur misslungener *Sozialisation*, deren wesentliches Ziel darin besteht, Menschen so zu formen, dass sie das tun *wollen, was sie tun sollen*.

Ob Menschen sich von Vernunft oder von suggestiven Praktiken, Erwartungen ihres Milieus oder Charismatikern (deren kleine Geschwister nun Influencer heissen) leiten lassen, erscheint so lange als unproblematisch, wie sie nicht – vor allem bei Wahlen – den unrealistischen Versprechen der falschen Gruppierung oder dem Charisma der falschen Person erliegen (nach der Wahl Obamas hat niemand die Notwendigkeit politischer Bildung betont). In der gewünschten Tat kommt stets – so die implizite Annahme – die Vernunft der Handelnden zum Ausdruck.

Gegenwärtige Zuspitzungen

Auch wenn in den Plädoyers für Bildung immer an *alle* (wenngleich auf unterschiedlichen Niveaus) *gedacht* wurde und wird, erhält diese Forderung, deren Einlösung man vorsichtshalber nie überprüft hat, in der Pandemie eine neue Brisanz. Da der virale Angriff «nicht auf die Leichtsinnigen und Rücksichtslosen» beschränkt ist, sind «Einsicht, Geduld und Vertrauen von *jedem* und nicht *bloss* von *vielen*» gefordert (Münkler 2021: 8, Herv. JW). Das gilt nach menschlichem Ermessen auch für den grösseren Teil der Zumutungen, die die Bewältigung der Klimakrisenfolgen mit sich bringen wird.

Gleichzeitig schwindet die Durchsetzungskraft der bis dato als legitim anerkannten Kultur in wachsenden Bevölkerungskreisen. Der gegenwärtige «Aufstand des Nichtwissens gegen die Privilegien des Wissens» (vgl. Stichweh 2018: 250) zeichnet sich durch die explizite Verachtung der *kulturellen* Eliten und die Festivalisierung der Ignoranz aus. Repräsentanten der legitimen Kultur wird nicht mehr mit Respekt, sondern mit Verachtung begegnet. Eigene Defizite im Bereich des Wissens und der Bildung werden nicht verschämt verborgen, sondern zur Schau gestellt: Donald Trump wird nicht trotz, sondern wegen seiner peinlichen Ausfälle von Millionen geschätzt, ja verehrt. In Polen sehen manche die nationale Identität durch sandalentragende, bärige Radfahrer gefährdet. Im Osten Deutschlands fühlen sich einige als bevormundet durch öffentlich-rechtliche Rundfunkanstalten.

Konflikte werden als solche des Wissens über die Realität (der Pandemie, des Klimawandels) ausgetragen. Dabei wird dem «zwanglosen Zwang des besseren Arguments» a priori mit dem Vorwurf der Lüge begegnet, und jeder weitere Versuch zu überzeugen, wird als Bestätigung des Verdachts verbucht. Wohlmeinende Bildungsbürger*innen, die Proletarier Ende des 19. Jahrhunderts mit der Schönheit eines Gedichtes über den Mondschein «erwärmen» wollten, hatten das Problem, überhaupt Gehör zu finden bzw. jemanden anzutreffen. Ihre Nachfahren um die Mitte des 20. Jahrhunderts konnten noch damit rechnen, dass Bildungsferne, derer man habhaft wurde, sich kleinlaut eher schämten, mit Lyrik nichts anfangen zu können. Die Urenkel stehen nun Menschen gegenüber, die sie barsch zurückweisen, indem sie schlachtweg die Existenz des Mondes bestreiten – und sind sprachlos.

Schliesslich sind wir Zeugen einer neuen Art Strukturwandel der Öffentlichkeit, in dessen Verlauf sich Kommunikationsräume immer stärker voneinander abschotten und eigene Wahrheiten entwickeln. «Filterblasen» gibt es nicht erst seit Ausbreitung der so genannten sozialen Medien, deren toxisches Potenzial erst allmählich in einer breiteren Öffentlichkeit wahrgenommen wird. Gegenüber überlieferten Formen «kleiner sozialer Welten», in denen je eigene Weltansichten kultiviert wurden und werden, lebt «social media» systembedingt von Vergrößerungen, Zuspitzungen und Polarisierungen, die einer permanent zunehmenden Erregungsbereitschaft immer wieder neue Nahrung

geben. Vor dem Hintergrund der Verachtung kultureller Eliten werden «alternative Fakten» allein dadurch geadelt, dass sie «offiziellen» Darstellungen etwa öffentlich-rechtlicher Rundfunkanstalten, seriöser Printmedien und deren digitalen Pendants entgegenstehen.

Bescheidenheit ist angebracht

Es ist an der Zeit, sich von «notorischem Optimismus» zu verabschieden (vgl. Rieger-Ladich 2020) und dem öffentlich hartnäckig reproduzierten Muster explizit zu widersprechen. Sicherlich bleibt es sinnvoll, gute Weiterbildungsangebote zu machen, in deren Rahmen gesellschaftliche Probleme rational und differenziert verhandelt werden. Dies sollte aber eingedenk dessen geschehen, dass es «uns» (Erwachsenenbildner*innen) nicht anders ergeht als Mediziner*innen, die seit jeher für gesunde Lebensführung eintreten, oder Ökolog*innen, die sich seit mindestens 50 Jahren für den verantwortungsvollen Umgang mit der Natur einsetzen. Das alles ist genauso stringent zu begründen wie die Notwendigkeit einer ständigen Weiterbildung. Es funktioniert nur nicht (so, wie es gemeinhin erwartet wird).

Erwachsenenbildung oder das lebenslange Lernen deshalb als «blosse Ideologie» abzutun, wie es immer mal wieder bis in den Bereich der Erziehungswissenschaft hinein geschieht, greift allerdings zu kurz (vgl. Wittpoth 2020). In demokratischen Gesellschaften wird man – zumindest im Sinne einer regulativen Idee, eines normativen Fluchtpunktes – nicht darauf verzichten können, sich den Souverän als jemanden vorzustellen, der seine Reflexivität kultiviert und seine Wissensbestände immer wieder prüft – und sei es nur, um sehen zu können, wie weit man davon noch entfernt ist (vgl. Wittpoth 2016). Die Selbstgenügsamkeit des informellen Lernens und die Filterblasen der «neuen Medien» tragen dabei eher zur Verschärfung von Problemen bei als zu deren Lösung.

PROF. I.R. JÜRGEN WITTPOTH, Ruhr-Universität Bochum, Institut für Erziehungswissenschaft, Bochum. Kontakt: juergen.wittpoth@ruhr-uni-bochum.de

1 «Der Bildungsverein» ist das Organ der «Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung». Deren Gründungsjahr 1871 markiert den Beginn der organisierten Erwachsenenbildung in Deutschland.

2 Daher erfährt die berufliche Weiterbildung nun eine starke Aufwertung.

Literaturverzeichnis

Der Bildungs-Verein, Zentralblatt für das freie Fortbildungswesen in Deutschland, Nr. 2 Oktober 1871; Nr. 3 März 1872

Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1966): Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. In: Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953–1965. S. 875–928. Stuttgart

Deutscher Bildungsrat (1973): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel

Münkler, Herfried: Abschied von der Arroganz. In: Die Zeit 5/2021, S. 8

Nachtwey, Oliver u.a. (2020): Politische Soziologie der Corona-Proteste. Basel

OECD (1995): Grundqualifikationen, Wirtschaft und Gesellschaft. Paris

Rieger-Ladich, Markus (2020): Abschied nehmen. Warum Bildung begrifflich neu gefasst werden muss. In: Schmidt-Hertha, Bernhard u.a. (Hrsg.): Lebenslang lernen können. S. 143–154. Bielefeld

Stichweh, Rudolf (2018): Wissensproduktion der Zukunft. In: Moir, Stefan u.a. (Hrsg.): Deutschland und die Welt 2030. S. 245–250. Berlin

Von Erdberg, Robert (1960): Betrachtungen zur alten und neuen Richtung. In: Henningsen, Jürgen: Die Neue Richtung in der Weimarer Zeit. S. 40–61. Stuttgart

Wehler, Hans-Ulrich (1995): Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Dritter Band. München

Wittpoth, Jürgen (2016): Selbstgesteuertes Lernen, Grundbildung und Reflexivität. In: Zimmermann, Therese u.a. (Hrsg.): Arenen der Weiterbildung. S. 80–92. Bern

Wittpoth, Jürgen (2020): Die Bildung Erwachsener: Mythen, Ideologie, Illusion? In: Dörner, Olaf u.a. (Hrsg.): Metapher, Medium, Methode. Theoretische und empirische Zugänge zur Bildung Erwachsener. S. 67–85. Opladen, Berlin, Toronto