

Dewe, Bernd

Erwachsenenbildung als lebenspraktischer Erkenntnisprozess. Zum Prinzip einer m  utischen Erwachsenenpädagogik

Unterrichtswissenschaft 11 (1983) 3, S. 294-307



Quellenangabe/ Reference:

Dewe, Bernd: Erwachsenenbildung als lebenspraktischer Erkenntnisprozess. Zum Prinzip einer m  utischen Erwachsenenpädagogik - In: Unterrichtswissenschaft 11 (1983) 3, S. 294-307 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-295229 - DOI: 10.25656/01:29522

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-295229>

<https://doi.org/10.25656/01:29522>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

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

Terms of use

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

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Erwachsenenbildung als lebenspraktischer Erkenntnisprozeß

Zum Prinzip einer mäeutischen Erwachsenenpädagogik

Der Autor zeigt auf, daß in der aktuellen Debatte über praktische Strategien der Erwachsenenbildung und hierfür brauchbare theoretische Konzeptionen das Bemühen in den Vordergrund getreten ist, Bildungsprozesse primär an den vorwissenschaftlich-lebenspraktischen Erfahrungen der Adressaten auszurichten und dementsprechend wissenschaftlich rationalisierte Problemdeutungen beruflicher und privater Handlungsprobleme zu relativieren. Der Autor macht hier auf die damit verbundene Gefahr aufmerksam, die darin besteht, erfahrungsbezogene Erwachsenenbildung in eine themen- und ziellose Bildungsarbeit abgleiten zu lassen. Über die Rekonstruktion der Grundlinien einer „mäeutischen Pädagogik“ gelangt der Autor zu der Einsicht, daß die Bildung Erwachsener an die Aufrechterhaltung der Spannung zwischen Erfahrung und Begriff (als wissenschaftliche Erkenntnis) gebunden ist. Für die Theoriebildung in der Erwachsenenpädagogik sieht Bernd Dewe die Notwendigkeit der Reformulierung des Bildungsbegriffs.

Adult education as an experience-oriented process

The author demonstrates that the present debate on practical strategies and theoretical concepts of adult education has shifted its focus: it is now on orienting educational processes primarily to the addressees' experiences and thus relativizing scientific interpretations of professional and private problems. The author points out the danger of letting experience-oriented adult education turn into an education without subjects or goals. He reconstructs the basic principles of Socratic discourse and argues that the successful education of adults relies on the tension between experience and concept (as scientific insight). Bernd Dewe finds it necessary to redefine the concept of education in order to formulate theories in adult pedagogy.

In wissenschaftlichen Überlegungen zur didaktischen Planung und Organisation von Lernprozessen in der Erwachsenenbildung war es bis in die jüngste Vergangenheit hinein üblich, Probleme des institutionalisierten Lernens von bereits sozialisierten Subjekten – eben Erwachsenen – wesentlich unter kognitiv-instrumentellen Aspekten des effektiven Wissenserwerbs bei relativer Vernachlässigung von moral-praktischen sowie ästhetisch-expressiven Handlungsorientierungen zu betrachten. Die nun in letzter Zeit beobachtbaren Aufwertungen der Zielgruppen- und Stadtteilarbeit sowie der vielfältigen Formen von kultureller Bildung sind wohl auf dem Hintergrund einer Entwicklung zu betrachten, die als die Hinwendung zur Lebenswelt sowie zum lebenspraktischen Handeln von Individuen und sozialen Gruppen gekennzeichnet werden kann. ‚Wissen‘ ist hier nicht mehr eine abstrakte Qualifikation, die man erwerben und beliebig verwenden kann, sondern jenes Wissen, das sich zur kollektiven Bewältigung jeweiliger lebenspraktischer Probleme eignet. Es tritt das pädagogische Problem wieder ins Bewußtsein, daß Bildung wesentlich mit der Vermittlung unmittelbarer erlebter Erfahrung und Emotion mit wissenschaftlich präparierter „Erfahrung“ im Medium pädagogischen Handels zu tun hat. Das Aufgreifen der Unterscheidung zwischen vorwissenschaftlicher, lebenspraktischer Erfahrung und wissenschaftlichen Informationen führt aber zu der Ein-

sicht, daß die Reduktion von lebensweltlicher Erfahrung auf die methodenkontrollierte, wahrnehmungsorientierte empirische „Erfahrung“ rationaler Wissenschaften die Spannung zwischen ‚Erfahrung‘ und ‚Begriff‘ unvermittelt einseitig auflöst. Erst die Rehabilitierung von Erfahrungsformen, die sich im praktischen Lebenszusammenhang Erwachsener zwar als tauglich erwiesen haben, einer geradlinigen Stoffvermittlung aber als Störfaktoren hinderlich waren, ermöglicht die „Bildung“ Erwachsener.

So setzt sich die Erkenntnis durch, daß intentionale Bildungsprozesse mit Erwachsenen eben mehr zu leisten haben, als lediglich unter lernökonomischen, curricularen und bildungspolitischen Aspekten Weiterbildung zu ermöglichen (vgl. *Kosubek* 1981). Es geht um die Spannung zwischen lebenspraktischer Erfahrung und (wissenschaftlichem) Begriff. Thesen wie die vom „Aufstieg durch Bildung“ oder von der „Zunahme der Qualifikationsanforderungen in allen Lebensbereichen“ haben eine Glorifizierung systematischen Wissens betrieben, die die lebenspraktische Relevanz erwachsenenpädagogischer Wissensvermittlung deutlich erhöhte. Dadurch haben in der Erwachsenenbildung Interaktionsstrukturen nach dem Vorbild des Kurssystems Überhand gewonnen. Erwachsenenpädagogisches Handeln verstand sich primär als fachdidaktisches. Gegenüber der kognitiven Dimension des Lernens ist die identitätsbezogene weitgehend unberücksichtigt geblieben.

Eine theoretische Leitfrage in diesem Zusammenhang ist die, wie nicht akademisch gebildete Erwachsene problematische Lebens- und Handlungssituationen bewältigen und welchen Stellenwert dabei Lernprozesse vom Typ der Erwachsenenbildung einnehmen. Dies setzt m. E. voraus, kategorial nicht mit dem Prozeß der Erwachsenenbildung selbst zu beginnen, sondern vor der Analyse des Handlungsfeldes Erwachsenenbildung die Einbettung von subjektiven Handlungsakten in die Struktur von „Bildungsprozessen“ überhaupt zu klären. Ein derartiges Programm kann jedoch an dieser Stelle nicht eingelöst werden (vgl. hierzu *Dewe* 1983).

Der hier vorgenommene Versuch einer ansatzweisen Reflexion auf den „Kern“ der Bildung soll nicht verstanden werden als ein einseitiger, notwendig isolierter Gegenzug zur Verwissenschaftlichung der praktischen Lebensverhältnisse, sondern als Suche nach der Antwort auf die Frage, wie Erwachsene nicht zuletzt durch Erwachsenenbildung eine vernünftige – und das meint auch – eine durch Wissenschaft vermittelte Identität bewahren bzw. weiter ausbilden können.

Doch: Im Gegenzug zur instrumentellen Vernunft der Zweckrationalität und der hieraus resultierenden Verwechslungen von „praktisch“ mit „technisch“, die sich in der technologischen Didaktik eingebürgert hat, geht es im Rahmen lebenspraktischer Erwachsenenbildung nicht um das „Machbare“ und rezeptmäßig Vertretbare, sondern um „praktische Fragen“ aus dem lebensweltlichen Zusammenhang der Adressaten sowie um eine Rekonstruktion von Orientierungen alltäglichen pädagogischen Handelns, z. B. der Erkundung implizierter Erziehungstheorien der Erwachsenenbildung. Damit wird einer Vorstellung von Bildung eine Absage erteilt, die die Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung „an irgendwelchen technologischen, quantitativen, curricularen oder didaktischen Details“ (*Pfaffenberger* 1981, S. 175) messen will. Was in Ansätzen lebenspraktischer Bildungsarbeit mit

Erwachsenen zunehmend erkannt wird und als bedrohliches Problem in das öffentliche Bewußtsein tritt, ist der wohl tiefsitzende, für unsere gegenwärtige gesellschaftliche Entwicklung immer schärfer werdende Kontrast zwischen der lebenspraktisch erfahrenen „eigenen Welt“, den milieuspezifischen kulturellen Objektivationen des Alltagslebens einerseits und der durch Verwissenschaftlichung konkreter Lebenserfahrung bedingten technokratischen Zerstörung der Autonomie der Lebenspraxis andererseits, das ein ‚Verdampfen der Deutungsmuster des Alltagslebens‘ (so *Oevermann*) zur Folge hat.

Mit der Verwissenschaftlichung des Erfahrungswissens würde am Ende „auch der Alltag durch die theoretische Begrifflichkeit der Wissenschaften strukturiert – der Lebenswelt würden alle Naivitäten abgestreift“ (*Habermas* 1977, S. 344).

Die Potenz des außerwissenschaftlichen Erfahrungswissens ist nun aber darin zu sehen, daß es befähigt ist, die Kenntnis spezifischer Sachverhalte selektiv in handlungsrelevante Kontexte einer sozialen Lebenswelt zu integrieren. Erfahrungswissen hat mithin die Funktion, curricular aufbereitetes Fachwissen in die einheitsstiftenden Alltagsdeutungen einzubringen. Wird nun im konkreten Lehr-Lern-Geschehen der Erwachsenenbildung diese Funktion des Erfahrungswissens ignoriert oder gar destruiert, dringen in der Folge wissenschaftliche Interpretationen und Begriffe in das Alltagsbewußtsein von wissenschaftlichen Laien ein. Von lernenden Erwachsenen nicht mehr kontrollierbare Bedeutungsverschiebungen von Begriffen und Umorientierungen in der Wahrnehmung und Interpretation relevanter Ausschnitte ihrer Lebenswelt haben im besten Falle eine Verunsicherung ihrer (sub-) kulturellen Identität zur Folge. Die kultursoziologischen Studien Bourdieus haben gezeigt, daß die Verwissenschaftlichung von Alltagserfahrung nicht nur die Inhalte des handlungsorientierenden Wissens verändert, sondern vielmehr die Struktur dieses Wissens und in der Folge auch die Art und Weise, wie etwas gewußt wird (vgl. *Bourdieu* 1970, S. 143 ff.). Das Erfahrungswissen droht seine traditionsfeste und naturwüchsige Verlässlichkeit zu verlieren. Eine Theoretisierung der lebenspraktischen Erfahrungszusammenhänge und der Umgangssprache „untergräbt das Bewußtsein praktischer Gewißheiten“ (*Habermas* 1977, S. 358).

Begreift man den lernenden Erwachsenen als im Prinzip handlungskompetent, also als jemand, der „seine lebenspraktischen Probleme auf der Grundlage eines biografisch erworbenen Alltagswissens bewältigt und für (den) Lernen nur insofern zu einem Bedürfnis wird, wie dadurch eben dieses Alltagswissen verbessert wird“ (*Schmitz* 1980, S. 59), stellt sich der Zusammenhang von Erfahrung und Bildung anders dar. Ausgehend von dem Prinzip der Freiwilligkeit in der Erwachsenenbildung zeigt sich, daß, gemessen an der je spezifischen Befähigung, konkrete lebenspraktische Probleme zu lösen bzw. lösen zu müssen der Adressat von EB in der Lage ist, seine vorgängige Erfahrung als beschränkt zu reflektieren, sonst würde er nicht lernen wollen. Es müßten somit nicht nur die Gefahren der durch die Verwissenschaftlichung des Bildungsgeschehens drohenden Entwertung von Erfahrungspotentialen und Technokratisierung von Lebensweltstrukturen ernst genommen werden, sondern ebenso die praktische Aufklärungsbedürftigkeit von Wissen und Handeln im Alltag (vgl. *Frank* 1982, S. 84). Die Verwissenschaftlichung des Erfah-

rungswissens und die Autonomie der Lebenspraxis stehen so in einem Widerspruch: Wissenschaftsorientierte Bildungsprozesse im Erwachsenenalter verstehen sich in der Regel als ‚Lebenshilfe‘, haben aber häufig zur Folge, das Erfahrungswissen zu destruieren bzw. zu entwerten und es zum Gegenstand externer scientifischer Aufklärung zu machen. Den Status lebenspraktischer Entscheidungen kann wissenschaftliches Wissen aber nicht erreichen. Wissensvermittlung in einseitig wissenschaftsorientierten Lernprozessen mit Erwachsenen steht in der Gefahr, zur „Desorientierung“ durch Informationsüberfülle beizutragen, weil Einordnung und Deutung der Wissens Elemente und Einzelinformationen in ein „Gesamtbild“ im Lehrer- und Lerngeschehen zumeist ausbleiben und infolgedessen sich ein handlungsrelevantes Sachurteil bei den Lernenden nicht bilden kann. Diesen Sinnauslegungsprozeß systematisch zu initiieren, stellt aber eine wesentliche Bedingung der Möglichkeit von Erwachsenen-Bildung dar. Denn: Die spontane Möglichkeit dazu fehlt den meisten Menschen, weil sie nicht fähig sind, den durch Informationsvermehrung immer komplexer werdenden Sachverhalten mit der Denkleistung eines deutenden Urteils zu entsprechen. Um so eher neigt das Bewußtsein „zur Flucht vor der desorientierenden Freiheit gegenüber der Neutralität der Fakten in die relative Simplizität stereotypen Denkens“ (Dreitzel 1976, S. 78), was einer Klischeebildung und einer Verstärkung des Rechtfertigungscharakters von Deutungsmustern entgegenkommt oder aber im Bildungsprozeß selbst aus der Sicht der Dozenten zu scheinbar völlig irrationalen Widerständigkeiten in der sprachlichen Kommunikation gegenüber den Lerninhalten führt.

Probleme der Wissensvermittlung zeigen, daß es offenbar bleibende Resistenzen gegenüber wissenschaftlichem Wissen gibt. Hier stellt sich die Frage, ob die Resistenzen regressiven Charakter haben oder die Bemühungen zur Rehabilitation lebensweltlicher Erfahrungsweisen vielmehr eine kulturkritische Funktion erfüllen. Die Resistenz der Lebenspraxis gegenüber wissenschaftlichen Begründungen von Alltagsentscheidungen liegt wesentlich darin, daß sich Alltagsentscheidungen nach dem Kriterium der ‚Angemessenheit‘ und nicht bloß der ‚Wahrheit‘ ausrichten. Wahre Aussagen unterliegen der Bedingung, daß sie sich im Prinzip in allen vergleichbaren Situationen bestätigen lassen. Angemessene Aussagen müssen die Zustimmung von Handlungssubjekten finden, die in einer gemeinsamen Situation kooperativ mit Problemen der Lebensbewältigung beschäftigt sind. Bewältigung von Lebenspraxis aber kann sich prinzipiell nicht ausschließlich an Kriterien der Wahrheit orientieren. Dies liegt einfach daran, daß in der Lebenspraxis Begründungen für Entscheidungen in einer Situation des Hier und Jetzt zu fällen sind, auch wenn die Handlungssubjekte das Dort und Dann ihrer jeweils subjektiven oder kollektiven Vergangenheit und Zukunft dabei mitbedenken – ganz einfach, weil das, was im Augenblick entschieden wird, sich prinzipiell auch vertreten lassen muß angesichts in der Vergangenheit gültiger Handlungsbegründungen und angesichts von Begründungen, denen man später in der Zukunft folgen will (Schmitz/Dewe 1983).

Die Resistenz des Alltagswissens gegen rationalistische Lerninhalte ist durch die Fähigkeit des Alltagswissens begründet, Erfahrungen zu mobilisieren und zu gene-

rieren, die zwar möglicherweise partikular oder unzeitgemäß sein können, gegen deren Sinnhaftigkeit der scheinbare Verallgemeinerungsanspruch rationalistischer Wissensinhalte nicht aufkommt. Wo diese wissenschaftsorientierten Informationen ihrerseits gezwungen sind, auf Erfahrung zu rekurrieren, müssen sie unter Umständen soziale Sachverhalte zur Kenntnis nehmen, die zu ihrer Korrektur führen. Hier bleibt festzuhalten, daß das Alltagswissen und das systematische, curricularisierte Wissen sich auch durch den Modus der Erfahrungsgenerierung unterscheiden. Das systematische Wissen kann Erfahrung experimentell erzeugen, es ist aber in dem, was erfahren werden soll, durch die Systematik der eigenen Kategorien begrenzt. Das Alltagswissen ist demgegenüber erfahrungsöffener, wenn auch möglicherweise diffuser und situationsabhängiger (vgl. Schütz 1971; Portele 1981).

Wissensvermittlung ist aus der Perspektive des Adressaten eine Aneignung von Bedeutungen, die Strukturen und Elemente des angebotenen Bildungswissens aufnimmt, aber sie, je nach den Bedingungen des eigenen Erfahrungshaushalts und lebenspraktischer Entscheidungsprobleme, unterschiedlich adaptiert. Auch die im Lehr-Lern-Geschehen stattfindende Interaktion ruft Rekonstruktionen hervor, durch die das curricular gefaßte Bildungswissen erst „Sinn“ erhält und transformiert wird. Die Biographie der Lerner ist des weiteren als eine Quelle selektiver Akzentsetzungen im Bildungsprozeß und individuell unterschiedlichen Gebrauchs allgemeiner Wissensinhalte zu betrachten (Cohen/Taylor 1977).

Erfahrungsbezogene Erwachsenenbildung entwickelt sich keineswegs voraussetzungslos. Gerade innerhalb der pädagogischen Diskussion sind allemal Anknüpfungspunkte in der hermeneutischen Theorietradition vorhanden. So gesehen ist eine auf lebensweltlich-praktische Erfahrungszusammenhänge der Lernenden rekurrierende Erwachsenenbildung im Sinne einer Hermeneutik der Lebenswelt des Erwachsenen zwecks Erschließung des Sinns sozialen wie pädagogischen Handelns eher als sozialwissenschaftlich beeinflusste Reformulierung bereits bekannter Fragestellungen denn als möglicherweise genuin „neues“ pädagogisches Programm zu betrachten. Zweifelsfrei ist sie jedoch als „notwendige Alternative zu der ... Nachfrage ... nach verhaltenstheoretisch ausgerichteter Lehr- und Lernforschung und einer rollentheoretisch verstandenen Sozialisationsforschung“ (Dahm et al. 1980, S. 319) zu deuten. Rückblickend läßt sich feststellen, daß sich die Entwicklung geschlossener Curricula, die auf die Vermittlung bestimmter standardisierter Qualifikationsprofile zielen, als fragwürdig erwies, weil curriculare Zielfindungen sich weder aus der internen Struktur bzw. nach Maßgabe des wissenschaftlichen Wissens selbst direkt ergeben, noch curriculare Entscheidungsprobleme zu umgehen sind, indem man sich am Qualifikationsbedarf des Arbeitsmarktes orientiert in der Hoffnung, diesen „Bedarf“ schlicht in den Zielen des Curriculums abbilden zu können. Zunehmend wurde deutlich, daß die Erwachsenenbildung eben andere Bezugspunkte zur Formulierung ihrer Lernangebote und Qualifizierungsprogramme benötigt. Denn die lerntheoretisch orientierten Didaktiken (vgl. Jüchter 1970) und die nach ihnen organisierten Lernprozesse im Stil „verschulter Belehrung“ (Dauber 1980, S. 162) zielen auf eine Akkumulation von Wissen, welches nach der Logik der Wissenschaft entwickelt und nicht mehr auf die Lebenspraxis

der Teilnehmer rückbeziehbar war. Diese alternativen Bezugspunkte werden nun neuerdings als bedarfsunabhängige, bzw. subjektorientierte oder auch erfahrungsbezogene definiert.

Durch „Zielgruppenorientierung“ und nun notwendig werdende Erforschung der Teilnehmervoraussetzungen und -motive wird die Standardisierung der Curricula, die immer auch eine Standardisierung der Zugangsvoraussetzungen miteinschließt, in einigen Bereichen des Lehrangebots relativiert. Die Kritik der Standardisierung und Formalisierung der Curricula macht auch deutlich, daß die explizite Definition von Lernzielen über die Köpfe der Adressaten hinweg stets auf „Expertenvorstellungen“ von den zu vermittelnden Lehrstoffen und Qualifikationen basiert, und derartige Erwachsenenbildungsprozesse sich eben nicht dadurch auszeichnen, daß die „Experten“ den „Laien“ die Fähigkeit vermitteln, sich selbst zu helfen bzw. zumindest zu kompetenteren Gesprächspartnern der „Experten“ zu werden (vgl. Brater 1979, S. 34), was auf seiten der Erwachsenenpädagogen als „Experten für Lernprozesse“ (vgl. Dauber a.a.O., S. 164) zur „Freilegung verschütteter Kompetenzen und Fähigkeiten im Alltag“ (Dauber a.a.O., S. 164) der Laien führen mußte.

Man kann sich jedoch des Eindrucks nicht erwehren, daß die Entfaltung des Zusammenhangs von Erfahrung und Lernen, also Vermittlung von nichtalltäglichen (Sonder-)Wissensbeständen und Deutungsmustern des Alltagswissens hier schon deshalb kategorial nicht gelingen kann, weil zumeist ein Verständnis von Lernen unterlegt wird, das offensichtlich abstrakt und völlig losgelöst von konkreten Deutungsmusterstrukturen der Teilnehmer und damit verbundenen konkret-spezifischen Handlungsproblemen – welcher Art auch immer – stets schon existiert, ganz in dem Sinne, daß „Lernen“ nicht etwa konkret-situativ als Mittel zur Lösung bzw. Linderung oder zur umfassenderen Reflexion und Durchdringung von faktischen, im lebensweltlichen Handlungszusammenhang sich stellenden Handlungsproblemen betrachtet wird, sondern als Selbstzweck („Das Lernen lernen“).

Lebenspraktische Erwachsenenbildung könnte demgegenüber heißen, die zu vermittelnden Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht unter dem Gesichtspunkt sogenannter „objektiver gesellschaftlicher Anforderungen“ bzw. nicht nur aus der Perspektive des „Beschäftigungsinteresses“ zu bestimmen, sondern prinzipiell unter dem Gesichtspunkt, welche Wissensbestände und Problemlösungsmuster die Teilnehmer unmittelbar zwecks Bewältigung ihrer eigenen lebensweltlichen Handlungssituationen benötigen. Diese Perspektive kann mit anderen Worten davor bewahren, Erwachsenenbildung als eine rein technologische Pragmatik zu entwickeln, deren Menschenbild der „homo disponibilis“ (Axmacher 1980) ist, und die ausschließlich an einer Verfeinerung der Technologie zur Steuerung erwachsenenpädagogischer Prozesse orientiert ist.

Im Gegensatz dazu läßt sich der Lernvorgang auch sozialisationstheoretisch interpretieren: als Identitätswandel, der dem Umstand Rechnung trägt, daß sich Lernen stets in einem umfassenden biographisch-subjektiven Kontext vollzieht, der das gestern Erfahrene mit den Hoffnungen für morgen auf aktuelle Deutungen gesellschaftlicher Handlungsfelder bezieht und dabei Ängste, Widerstände, Wünsche

und Verdrängungen mobilisiert. Handlungsrelevantes Lernen geschieht aus dieser Sicht weniger dort, wo sein Material in sich schlüssig ist, sondern dort, wo die Perspektive des Handelnden in die Formulierung der Probleme der gesuchten Lösungen und ihrer Handlungskonsequenzen eingeht. Erwachsenenbildung entwickelt so ein verändertes Selbstverständnis. Sie arbeitet nicht mehr primär wissensbezogen, sondern problembezogen, von den lebensweltlichen Problemlagen ihrer Adressaten ausgehend. Bislang laisierte Problemlösungskompetenzen der Adressaten von Erwachsenenbildung gewissermaßen zu rehabilitieren, ist aber an die Notwendigkeit gebunden, durch Rückgang auf das lebensweltliche Bewußtsein die realen Handlungsrouitinen sowie deren Entstehung, Erhaltung und handlungsbestimmende Bedeutung nicht nur bei der Planung, sondern auch während des Lernprozesses selbst unmittelbar praktisch zur Kenntnis zu nehmen. Erfahrungen nur didaktisch nutzen zu wollen, bedeutet im schlechtesten Falle, daß auch eine erfahrungsorientierte Erwachsenenbildung letztlich zu einer Technisierung von Wissen und so zu einer weiteren Auflösung von Reflexionspotentialen im Sinne einer Destruktion solidarischer und therapiefähiger Lebenswelten führen kann. Erst die Thematisierung der für das Lehr-Lern-Geschehen in Erwachsenenbildungsprozessen eminent bedeutsamen Frage nach der Funktion des Erfahrungswissens bei der Aneignung nicht-alltagssprachlicher Informationen über biographische und gesellschaftliche Handlungszusammenhänge bewahrt meines Erachtens die Bildungsarbeit davor, entweder in die vorwissenschaftlichen Erfahrungszusammenhänge der Adressaten negierende Schulungskonzepte oder aber in gegenüber Bildung und Aufklärung abgeschottete Veranstaltungsformen zu entgleisen, in denen lediglich die vorhandenen Wissensbestände eine Bestätigung erfahren. Es gilt, die Aneignungsleistung des Lernenden sichtbar werden zu lassen. Lernen und Internalisieren von Wissen können mechanische Einübung, aber auch bewußte und spontane Aneignung sein, sie verbleiben also in der Spannweite zwischen Heteronomie und Autonomie völlig indifferent. Bildungsprozesse mit Erwachsenen aber beruhen letztlich auf dieser Spontaneität der Eigenleistung und der Eigenentscheidung (vgl. *Mieskes 1971; Mühlbauer 1976; Pfniss 1979*).

Es lassen sich die folgenden Charakteristika lebensweltlicher Erfahrung unterscheiden:

- lebensweltliche Erfahrung ist wesentlich Sinneserfahrung, sie ist an den menschlichen Leib gebunden und gliedert sich folglich nach den menschlichen Sinnen;
- ein zweites Charakteristikum, das der leiblichen Gebundenheit sinnlicher Erfahrung entspringt, sind die Synästhesien. Da die Sinne im Leib zusammenhängen und die lebensweltliche Erfahrung, die man lebensgeschichtlich erworben hat, das jeweils Wahrgenommene mitbestimmt, ist jede einzelne Sinneswahrnehmung durch die anderen Sinne mitbestimmt;
- ein drittes Kennzeichen lebensweltlicher Erfahrung ist die Objektgebundenheit der Phänomene;
- ein weiteres Charakteristikum lebensweltlicher Erfahrung ist die Situationsgebundenheit jedes Phänomens;

- ein fünftes Merkmal lebensweltlicher Erfahrung ist, daß alle Qualitäten polariert sind und häufig innere Gliederung und Harmonie bzw. Disharmonie zeigen (vgl. *Böhme* 1979).

Da lebendige Erfahrung immer ganzheitliche Erfahrung ist, bleibt sie der wissenschaftlichen Erfahrung überlegen, solange es der Wissenschaft nicht gelingt, die von ihr analytisch auseinanderdividierten „Erfahrungsbausteine“ zu einer „lebendigen“ Erkenntnis zu synthetisieren. „Wenn man den Übergang von der lebensweltlichen zur wissenschaftlichen Erfahrung als Präzisierung faßt, verdeckt man zugleich die Tatsache, daß die nachher in der Wissenschaft isolierten Qualitäten im jeweiligen Erfahrungskontext einen inneren Zusammenhang haben. Dieser Zusammenhang kann bei der Verwissenschaftlichung verloren gehen“ (*Böhme* 1979, S. 121). Bei dem Übergang von der lebensweltlichen zur wissenschaftlichen Erfahrung handelt es sich folglich nicht einfach um einen Übergang zur Exaktheit, sondern um eine Reorganisation des Erfahrungsbereichs. Erwachsenenbildung eröffnet die Möglichkeit, sich der Bedeutung seiner Lebenswelt, der mit anderen, mit ihren Bezugsgruppen geteilten Traditionen, Werte, Ideen, Normalitätsskizzen etc. vergewissern. Die Adressaten können sich damit die symbolischen Strukturen ihres Alltags, die sie ja ein Stück weit selbst geschaffen haben, aneignen bzw. deren Verselbständigung und Verdinglichung durchbrechen. Bildung verliert damit ihren bloß individualistischen Charakter, insofern sich die Adressaten als sozial konstituierte begreifen können, nämlich in bezug auf einen überindividuellen Zusammenhang, der aber zugleich jeweils individuell eingeholt werden muß. Damit hat die Erwachsenenbildung auch die Chance, „bildungsferne“ Schichten anzusprechen, von denen man ja ansonsten sagen muß, daß sie der traditionellen Bildungsarbeit aus guten Gründen fernbleiben (*Frank* 1982).

Es handelt sich auch bei erfahrungsbezogener Erwachsenenbildung um Interventionen im Sinne von Transformationen des vorhandenen Wissensvorrates der Adressaten unter sinnhaftem Bezug zu sozialen Handlungsproblemen. Nur die Revisionen des Erfahrungswissens, die in Prozessen der Erwachsenenbildung ausgelöst werden, beziehen sich thematisch auf konkrete soziale Handlungsfelder beziehungsweise auf sie bezogene Deutungsmuster des Alltagswissens, weil sich darin für die Teilnehmer die Handlungsprobleme als „ihre Realität“ darstellen und folglich der Zugang von Bildungsprozessen zur Realität nur über die subjektgetragene strukturierte Wahrnehmung und Deutung von „Wirklichkeit“ möglich ist. Schwierigkeiten der Vermittlung bilden in dieser Perspektive den Angelpunkt pädagogischer Reflexionen über die Bildung Erwachsener (vgl. *Dewe* 1983).

Lebenspraktische Erwachsenenbildung will die gegebene Rationalität der alltagskulturellen Strukturen, der gelebten Traditionen und Deutungsmuster der Teilnehmer intern differenzieren und aufklären durch deren aktive Subjektivität. Es geht dabei aber nicht um die bloße Bestätigung der ja oft verarmten, ausgetrockneten kulturellen Milieus und der in sie eingebetteten, häufig verzerrten Alltagswissens- und Erfahrungsmuster der Teilnehmer. Es ist vielmehr der gegenüber mächtigen Technokratisierungstendenzen bisweilen ohnmächtige Versuch der Belebung

dieser kulturellen Milieus nach Maßstäben einer aufgeklärten kulturellen Identität, die gegenüber den gegebenen Milieus einen externen Status haben, also gleichsam von außen kommen, aber zugleich in den Gattungskompetenzen der Individuen angelegt sind (Frank 1982; vgl. auch Weiss 1981).

Es ist üblich, unter Lernen Kompetenzerwerb, Kompetenzerweiterung, Differenzierung, oder allgemein gesprochen, aufklärendes Lernen zu verstehen. Dementsprechend werden Lernergebnisse, die nicht diesen Charakter tragen, als Ausdruck mißlungener Lernprozesse betrachtet. Es darf aber nicht übersehen werden, daß auch unerwünschte Lernergebnisse Resultat von Lernen sind. Dabei ist es theoretisch nicht ohne weiteres möglich, zwischen gelungenen und nicht gelungenen Lernprozessen zu unterscheiden, jedenfalls sind die Grenzen in diesem Bereich ebenso fließend wie die Grenzen zwischen Normalem und Pathologischem aus psychoanalytischer Sicht. Ferner ist zu bedenken, daß in der Regel nicht etwa nur „richtig“ oder nur „falsch“ gelernt wird, sondern beides zugleich, und daß das Ergebnis subjektiv durchaus als sinnvolle Einheit erscheint. Es wird häufig konstatiert, daß das lebensweltliche Allgemeinwissen nicht ‚kritisch genug‘, nicht kollektiv orientiert, ohne ausreichende Perspektive und nicht genügend handlungsorientiert sei; doch können derartige Negativbestimmungen kaum begründen, dank welcher internen Strukturen dies scheinbar chaotische und amorphe Allgemeinwissen trotz widersprüchlicher gesellschaftlicher Verhältnisse und Handlungskonstellationen (sehr weitgehend) deutungs- und handlungsfähig bleibt. So verfügt das Erfahrungswissen trotz der insuffizienten Bedingungen seiner Entstehung über ein handlungsrelevantes Erklärungspotential. Doch: Je weniger die gesellschaftliche Realität phantasiebewegende Erfahrungen zuläßt, um so weniger enthalten die real gemachten Erfahrungen das Potential immanenter Aufklärungsfähigkeit (vgl. Thomssen 1981, S. 207). Soziale Erfahrungen sind das materiale Substrat von Deutungsmustern. Auch dort, wo sich die Deutungsmuster gegenüber dem Erfahrungsgehalt verselbständigen haben, müssen sie sich stets der impliziten sozialen Erfahrung versichern. Die Rückbindung an soziale Erfahrungen sichert die Anschaulichkeit sowie die sozialen Evidenzen, die umgangssprachlich artikuliert und als solche in die soziale Interaktion einfließen. Soziale Erfahrungen sind von sinnlicher Wahrnehmung insofern zu unterscheiden, als soziale Erfahrungen immer schon Interpretationen und Deutungen repräsentieren, während sinnliche Wahrnehmung gleichsam das Zwischenglied in der Subjekt-Objekt-Beziehung darstellt. Soziale Erfahrungen und Deutungsmuster sind wesentlich geprägt durch den konkreten sozialen Kontext, in dem sie entstehen und zirkulieren und damit Antwort geben auf die spezifischen Handlungsprobleme des konkreten sozialen Kontexts.

Aber, Erfahrungen machen und diese deuten, heißt nicht, sich zu der in den Erfahrungen repräsentierten Realität in eine bloß anschauende Beziehung zu setzen, sondern zu erkennen, auf welche Weise Erfahrungen die eigenen Bedürfnisse und Interessen prägen, die Handlungsspielräume erweitern oder beschränken, die bisher als bewährt geltenden Realitätsdeutungen revidieren. Wenn es richtig ist, daß Deutungsmuster Einstellungen und Verhaltensweisen orientieren, dann vor allem in den Bereichen, in denen Einstellungs- und Handlungsspielräume gegeben sind,

wie recht ausgeprägt etwa (noch) im Freizeitverhalten, wie aber auch im Weiterbildungsverhalten. Dort, wo die Interaktion durch formalistische Modelle und Sprachcodes stark reglementiert ist, ist auch der Effekt von Deutungsmustern geringer (am Arbeitsplatz, wie aber auch etwa beim Skatspielen), das heißt, daß mit zunehmender Formalisierung oder auch Institutionalisierung von Interaktionen (subjektiv wie objektiv) die Wirkweise von Deutungsmustern (Deutung, Problemidentifizierung, Problemlösung, Reinterpretation der Deutungsregeln, Aufklärung von Deutungsmustern) eingeschränkt wird; sie verlieren ihre produktive Funktion und verkommen in der Folge zum Stereotyp, zum verdinglichten Problemlösungsmuster. Erst wenn Deutungsmuster ihre prinzipielle Entwicklungsoffenheit einbüßen und sich zu Stereotypen und Klischees verwandeln, stimmt die Rede von der ‚Dummheit der Deutungsmuster‘.

Deutung als Erkenntnisvorgang ist sowohl der lebensweltlichen Erfahrung wie der wissenschaftlichen immanent. Die Kategorie der Deutung wird etwa von *Adorno* (1972) ausdrücklich als eine Kategorie der Erkenntnis verstanden, worauf *Thomssen* (1981) hinweist: „(Adorno – d. Verf.) ignoriert damit die vom herrschenden Wissenschaftsbetrieb gesetzte Trennungslinie zwischen wissenschaftlichem und außerwissenschaftlichem Erkennen, nicht um der Willkür das Tor zu öffnen, sondern um sich nicht den Zugang zum Gegenstand der Erkenntnis durch wissenschaftliche Konventionen einengen zu lassen. Gerade indem Adorno wiederholt gegen die durch methodologische Vorkehrungen ritualisierte wissenschaftliche Erkenntnis den Begriff der lebendigen Erfahrung setzt, wird deutlich, daß für Adorno zwischen der vorwissenschaftlichen, an alltäglichen Erfahrungen orientierten Erkenntnis und der wissenschaftlichen Erkenntnis keine prinzipielle epistemische Differenz besteht“ (*Thomssen* 1981, S. 199; vgl. *Adorno* 1972, S. 355f.).

Wissenschaftliches Wissen kann für die Lebenspraxis somit nur die Funktion erfüllen, Konsensbildungsprozesse zu unterstützen und dabei lebenspraktisch anstehende Entscheidungen begründbarer bzw. kritisierbarer zu machen. Der Einsatz wissenschaftlichen Wissens als einer Begründung lebenspraktischer Entscheidungsregeln kann aber nur dann dem Muster der Konsensfindung und intentionalem, sinnhaften Handeln entsprechen, wenn die Lernsituation von Interaktions- und Gesprächsstrukturen geprägt ist, die denen eines Diskurses entspricht:

„Diskurse bezeichnen einen Erkenntnistypus, der sich eines Gegenstandes argumentativ und nicht, wie in der Mathematik, durch die Form des Beweises zu vergewissern sucht. Im Diskurs spielt weniger das Resultat als vielmehr der Prozeß der Erkenntnisgewinnung, der als kommunikative Klärung der Determinanten sozialen Handelns angelegt ist, eine entsprechende Rolle. Er steht der Vor- und Nachteile abwägenden Rede nahe. Gebunden an Akte kommunikativen Austausches haben Diskurse ihr Vorbild in der sokratischen Technik des systematischen Fragens und der aus ihr hervorgegangenen Dialektik.“ (*Gaertner/Wittenberger* 1979, S. 32).

Diskurse sind Formen von Gesprächen, die sich von der üblichen alltäglichen Rede vor allem dadurch unterscheiden, daß in ihnen die Begründungen für Entscheidungsregeln explizit gemacht werden. So ist darauf hinzuweisen, daß die schon erwähnte Entstrukturierung eines Deutungsmusters durch ein Überangebot an Informationen und Wissen letztlich dadurch erfolgt, weil dem wissenschaftlichen

Faktenwissen in seiner Linearität im Akt der Dissemination keine Sinnesauslegung beiseite gestellt wird, aber die Informationsverbindungen, die der Verhaltensorientierung und Handlungsanleitung der gesellschaftlichen Subjekte dienen (sollen), ein Element der Deutung bzw. Projektion enthalten (müssen). Die Deutung hat nämlich immer eine ganzheitliche Tendenz; sie erschließt Zusammenhänge über einzelne Gegebenheiten und bloß Vorfindliches hinweg. Deutung ist stets das „Verständnis des Doppelsinns“ (*Ricoeur*), das „Begreifen“ der objektiven (wissenschaftlich konstatierbaren) Faktizität wie auch der stets subjektiv (mit-)konstituierten „Geschichte“ und Entwicklungsdynamik eines sozialen Sachverhalts. Mit der deutenden Entschlüsselung des latenten Sinngehalts von lebenspraktischem Wissen folgt die erfahrungsbezogene Erwachsenenbildung einem mæutischen Modell pädagogischen Handelns, welches in Analogie zur therapeutischen Dyade der psychoanalytischen Situation eine unverzerrte Kommunikation insoweit ermöglichen würde, als daß manifester und latenter Sinn und Bedeutungsgehalt zunehmend zur Deckung gebracht würden.

Nach diesem in der Tradition des sokratischen Dialogs und *nicht* in der der Sophistik stehenden Modells besteht die Aufgabe des Erwachsenenbildners darin, den latenten Sinngehalt in sprachlichen Handlungen zu entschlüsseln und diesen den Adressaten per Explikation gewissermaßen zur Diskussion zu stellen, um so die im Handeln der Adressaten intuitiv realisierten Operationen und Prinzipien zu bewahren und zugleich auf eine höhere Stufe der Symbolorganisation zu bringen. Pädagogisches Handeln bemüht sich folglich um die („verbesserte“, also: aufgeklärte) Explikation dessen, was der lernende Erwachsene in seiner Alltagspraxis mehr oder weniger fehlerhaft immer schon weiß.

Es gilt nun, die im Diskurs zwischen Dozent und Lernenden enthaltenen unterschiedlichen Rationalitätsvorstellungen zu identifizieren als eine Bedingung der Möglichkeit, lebenspraktische Orientierungsmuster intern bezüglich ihrer Verarbeitungskapazität von sozialer Realität zu differenzieren, sie mithin aufzuklären, ohne sie in ihrer identitätssichernden und handlungssinngebenden Funktion zu destabilisieren bzw. zu entstrukturieren.

Bildung hat stets etwas mit Identitätsfindung zu tun, „diese wiederum etwas mit dem, wie es dem einzelnen (der Subjektivität) gelingt, in seiner besonderen Lebensform das Allgemeine (die überwundene Subjektivität) zu verwirklichen. Mit der Verwirklichung des Allgemeinen in seiner besonderen Lebensform tritt der einzelne in das vernünftige Leben ein. ‚Selbstbestimmung‘ ist dafür nicht in bloß technisch verstandenem Sinne, nur ein anderes Wort“ (*Mittelstrass* 1979, S. 27f.). Als Prüfstein jeder aufklärungsorientierten Bildungskonzeption kann das Verhältnis von Bildungsinhalten und Leben angesehen werden (vgl. hierzu *Heydorn* 1967, S. 35). Wurde in der idealistischen bürgerlichen Pädagogik die Entwicklung des Selbstbewußtseins als Ziel von Erziehungsprozessen herausgestellt (*Heydorn* a.a.O., S. 14), so kann sich aber Selbstbewußtsein nur in der Konfrontation mit den Gegebenheiten der (gesellschaftlichen) Wirklichkeit finden. Bildung beruht so auf der Distanz zur Welt, die zum Gegenstand der Erkenntnis wird, Bildung kann so nur bedeuten, „über Erkenntnis Leben als Inbegriff aller Spannungen in das Bewußt-

sein zu nehmen“ (Heydorn a.a.O., S. 35). Durch einen so in Bildungsprozessen gewonnenen „Begriff“ von der Wirklichkeit in ihrer ganzen Widersprüchlichkeit kann die Spannung zur konkreten Erfahrung aufrechterhalten werden, die eine humane Korrektur der Gesellschaft offenläßt. Denn: „Über bewußte Erfassung, durch sein Ertragen erst im Bewußtsein, gewinnt der Widerspruch seine humane Potenz“ (Heydorn a.a.O., S. 42; vgl. Heydorn 1970, 1972).

Das spezifisch Pädagogische einer mæeutischen Erwachsenenpädagogik besteht hier gleichsam in dem Inwirkungsetzen des Selbstheilungspotentials von Alltagssprache sowie des latenten Reflexionspotentials lebensweltlich-praktischen Wissens und nicht in von „außen“ ansetzenden Wissensvermittlungsstrategien. Letztere lassen nämlich Respekt vor der Autonomie der Lebenspraxis und Rationalität lebenspraktischer Entscheidungen der Teilnehmer nicht mehr zu (siehe hierzu Dewe 1982a). Zur professionellen Kompetenz des Erwachsenenbildners bleibt schließlich festzuhalten: Da Lernen hier stets als „Bewahren“ und „Dazulernen“ verstanden werden muß und die (Weiter-)Entwicklung des Erfahrungsschatzes davon abhängt, ob gemachte Erfahrungen in ihrer Kontinuität denjenigen verändern, der sie erlebt, wobei ja diese möglichen Veränderungen ihrerseits die Qualität zukünftiger Erfahrungen bestimmen, darf es als eine Aufgabe der Erwachsenenpädagogen angesehen werden, zu entschlüsseln, in welche Richtung eine Erfahrung zielt.

Zusammenfassung

Es leuchtet ein, die funktionale Basis der Bildung von Erwachsenen allgemein in der zunehmenden Reflexivität sozialer Prozesse zu erkennen. Es wäre jedoch aus der Perspektive lebenspraktischer Erwachsenenbildung verkehrt, diese Reflexivität allein auf die Autonomisierung und Rückwirkung des Wissenschaftssystems in die Lebenswelt zurückzuführen. Die zunehmende Reflexivität sozialer Prozesse ist mindestens in zwei weiteren Dimensionen zu erkennen: neben der kognitiv-wissenschaftsorientierten Dimension in den Dimensionen der moralisch-praktischen Wertorientierungen und der ästhetisch-expressiven Orientierungen.

In der hier skizzierten Perspektive ergibt sich, daß lebenspraktische Erwachsenenbildung ihre konstitutiven Bedingungen in einem tendenziell universellen Reflexivwerden sozialer Prozesse, einer Rationalisierung der Lebenswelt hat, die noch auf ihre eigenen historisch-kontingenten Entfaltungsbedingungen (Gesellschaftssystem und äußere Natur) reflektiert und die dies vermittels eines in der Lebenswelt selbst entwickelten und verkörperten, umfassenden – d.h. nicht bloß kognitiv und instrumentell vereinseitigten – Rationalitätsmaßstabs ermöglicht. Es ergibt sich ferner, daß eine ganzheitliche Erwachsenenbildung – so betrachtet – sich von der Typologie vorgängiger Bildungsprozesse gerade dadurch unterscheidet, daß der Bildungsprozeß nicht mehr gebunden ist an unreflektierte Voraussetzungen einer Lebenswelt, die entwicklungsspezifische Bildungsprozesse begünstigt (familiäre Kindheit, ‚Schonraum‘ Schule, pädagogisches Leistungsprinzip etc.) aber auch fes-

selt, sondern sich uneingeschränkt nicht nur der vollen Komplexität einer differenzierten Lebenswelt, sondern darüber hinaus auch der Reflexion auf die unauflöslische Verkopplung von Gesellschaftssystem und Lebenswelt, sowie den spezifischen Problemen, die aus der Verständigung und Rückwirkung ökonomischer und politischer Systemzwänge auf die Lebenswelt entstehen – annimmt.

Lebenspraktische Handlungsentscheidungen, deren häufig nur latente Begründungsstrukturen Erwachsenenbildung helfen kann aufzuklären, können dann als „angemessen“ gelten, wenn sie sowohl – vom wissenschaftlichen Standpunkt aus betrachtet – sachlich richtig sind als auch emotional erträglich. Eine an der Explikation von Sinn- und Begründungsstrukturen lebenspraktischen Handelns orientierte Erwachsenenbildung muß dem Rechnung tragen.

Literatur

- Adorno, Th. W.: Gesammelte Schriften, Bd. 8, Frankfurt/Main 1972, 348–361.
- Adorno, Th. W.: Aufklärung ohne Phrasen. In: Becker, H.: Weiterbildung: Aufklärung – Praxis – Theorie – 1956–1974, Stuttgart 1975, 17–21.
- Adorno, Th. W.: Theorie der Halbbildung. In: Der Monat, 1959, Heft 11, 131–148.
- Axmacher, D.: Der homo disponibilis – Das Menschenbild der offenen Weiterbildung. MS. Osnabrück 1980.
- Ballauf, Th.: Zur curricularen Maßgabe der Erwachsenenbildung. In: Kürzdörfer, K. (Hrsg.): Grundpositionen und Perspektiven in der Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn 1981, 52–61.
- Böhme, G.: Der Erfahrungsbegriff in der Erziehungswissenschaft und die pädagogische Erfahrung. Hessische Blätter für Volksbildung (1982) 3, 197–206.
- Böhme, G.: Die Verwissenschaftlichung der Erfahrung. Wissenschaftsdidaktische Konsequenzen. In: Böhme, G., Engelhardt, M. v.: Entfremdete Wissenschaft, Stuttgart 1979, 70–87.
- Böhme, G.: Technologiekritik als gesellschaftlicher Konflikt. In: Wechselwirkung, Heft 6/1980, 54–57.
- Bourdieu, P.: Zur Soziologie der symbolischen Formen, Frankfurt/Main 1970.
- Brater, M.: Die Aufgaben der beruflichen Weiterbildung – Zur Konzeption einer „subjektorientierten“ Weiterbildung. MS. München 1979.
- Cohen, St./Taylor, I.: Ausbruchversuche. Identität und Widerstand in der modernen Lebenswelt, Frankfurt/Main 1977.
- Dahm, G. et al.: Theorieansätze in der Erwachsenenbildung. In: Dies.: Wörterbuch der Weiterbildung, München 1980, S. 321–328.
- Dauber, H.: Selbstorganisation und Teilnehmerorientierung als Herausforderung für die Erwachsenenbildung. In: Breloer, H./Dauber, H./Tietgens, H.: Teilnehmerorientierung und Selbstorientierung in der Erwachsenenbildung, Braunschweig 1980, 162–180.
- Dewe, B.: „Expertisierung“ oder Professionalisierung der pädagogischen Berufe? Osnabrück, 1982.
- Dewe, B.: Wissensstrukturen im Handlungsfeld der Erwachsenenbildung. Berlin 1983: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Dreizel, H. P.: Der politische Inhalt der Kultur. In: Touraine, A. u. a.: Jenseits der Krise, Frankfurt/Main 1976.
- Frank, G.: Kulturalistische Trends in der Bildungsarbeit. In: Literatur Rundschau (1983) 1, 65–76.
- Habermas, J.: Umgangssprache, Bildungssprache, Wissenschaftssprache. In: Habermas, J.: Philosophisch-politische Profile, Frankfurt/M. 1977.
- Heydorn, H.-J.: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft, Frankfurt/Main 1970.
- Heydorn, H.-J.: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs, Frankfurt/Main 1972.
- Heydorn, H.-J.: Zum Bildungsproblem in der gegenwärtigen Situation. In: Ders. u. a. (Hrsg.): Zum Bildungsbegriff der Gegenwart, Frankfurt/Main 1967.
- Jüchter, H.: Programmierte Erwachsenenbildung, Braunschweig 1970.
- Kosubek, S.: Problematisierung des Lernens Erwachsener mit dem Ziel, offenes Lernen zu ermöglichen. Hessische Blätter für Volksbildung (1982) 3, 228–233.
- Lippitz, W.: Der phänomenologische Begriff der „Lebenswelt“ – Seine Relevanz für die Sozialwissenschaften. In: Zeitschrift für philosophische Forschung 1978, 416–435, bes. 417–424.

- Mieskes, H.:* Was ist Bildung: Themen und Aspekte. In: Pädagogik heute, 1971, Heft 1, 18–36.
- Mittelstrass, J.:* Wissenschaft, Bildung und Region. Konstanzer Blätter für Hochschulfragen (1979) 62, 24–39.
- Mittelstrass, J.:* Versuch über den Sokratischen Dialog. In: *Ders.:* Wissenschaft als Lebensform. Frankfurt/Main 1982, S. 138–161.
- Mühlbauer, R.:* Diskussion und Kritik um das Bildungsverständnis heute. In: Schweizerische Erziehungsrundschau, St. Gallen 1976/77, Heft 1, 3–11, Heft 2, 27–39.
- Pfaffenberger, H.:* Zur Weiterentwicklung der „lebenslangen Erziehung und Bildung“ in den achtziger Jahren. In: Theorie und Praxis der sozialen Arbeit (1981), Heft 5, 175–181.
- Pfniss, A.:* Vom Wesen der Bildung. In: Österreichische Volkshochschule, Wien, 30. Jg., 1979, 49–57.
- Portele, G.:* Zerstört die Wissenschaft das Alltagswissen? In: Neue Sammlung 1981, 402–404.
- Roeder, P.-M.:* Bildung und Bildungsbegriff, Sozialwissenschaftliche Ansätze der Kritik. In: Erziehungswissenschaft als Gesellschaftswissenschaft, Heidelberg 1969, 45–67.
- Schmitz, E.:* Erwachsenenbildung – Wissenschaft und Lebenshilfe. b:e (1980) 5, 54–60.
- Schmitz, E./Dewe, B.:* Experten wider Willen. Zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens in Beratungszusammenhängen. DFG – Forschungsprojekt 1983.
- Schriewer, J.:* „Rückführung der Bildung zu sich selbst“. Zur Humboldt-Rezeption in neueren bildungstheoretischen Ansätzen. In: Vierteljahrszeitschrift für wiss. Päd. 51. Jg. 1975, Heft 3, 237–259.
- Schütz, A.:* Wissenschaftliche Interpretation und Alltagsverständnis menschlichen Handelns. In: *Ders.:* Gesammelte Aufsätze, Bd. 1, Den Haag 1971, 3–54.
- Thomssen, W.:* Verarbeitung beruflicher und betrieblicher Erfahrungen. Berlin 1981: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Weiss, J.:* Kultur als soziale Lebenswelt. In: Soziologische Revue (1981) 2, 370–381.
- Wolf, K.:* Gegen die Verwitterung des Bildungsbegriffs. In: Pädagogische Welt, 24. Jg., 1970, Heft 4, 193–197.

Verfasser: Dr. Bernd Dewe, Fachbereich Sozialwissenschaften, Universität Osnabrück, Postfach 4469, 4500 Osnabrück.