

"Weiterbildungsdidaktik zwischen Arbeitsmarktkrise und Teilnehmerorientierung - eine bildungssoziologische Analyse"

Autor(en): **Dewe, Bernd**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische
Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche :
revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca :
rivista svizzera di scienze dell'educazione**

Band (Jahr): **7 (1985)**

Heft 1

PDF erstellt am: **12.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-786207>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

«Weiterbildungsdidaktik zwischen
Arbeitsmarktkrise und Teilnehmerorientierung
— eine bildungssoziologische Analyse»

Bernd Dewe

Bernd Dewe versucht zu zeigen, dass in der Lehr-Lern-Forschung zu didaktischen Strategien der Weiterbildung und hierfür brauchbare theoretische Konzeptionen in den letzten Jahren das Bemühen in den Vordergrund getreten ist, Weiterbildungsprozesse primär an den berufs- und alltagspraktischen Deutungsmustern und Erfahrungen der Lernenden auszurichten und dementsprechend wissenschaftlich rationalisierte Erklärungen beruflicher und privater Handlungsprobleme didaktisch zu vernachlässigen.

Über die Rekonstruktion der Grundlinien und bildungspolitischen Ziele des wissenschafts- und arbeitsmarktbezogenen Didaktikkonzepts einerseits und des aktuellen lebensweltbezogenen Didaktikmodells andererseits gelangt der Autor zu der Einsicht, dass Weiterbildungsveranstaltungen an die Aufrechterhaltung der Spannung zwischen Erfahrung und Begriff (als wissenschaftliche Erkenntnis) gebunden ist. Für die Didaktik der Erwachsenenpädagogik sieht der Autor die Notwendigkeit der bildungstheoretischen Reformulierung des Lehr-Lernzusammenhangs in nachschulischen Lernprozessen.

Man führte sich vor Augen, dass sich gegenwärtig die Didaktik der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in einer Phase der Bestandsaufnahme und der Ausarbeitung der Entwicklungen der letzten Jahrzehnte befindet, in der eine allgemein akzeptierte Didaktik für institutionalisierte Lernprozesse mit bereits sozialisierten Subjekten gegenwärtig angesichts einer fraglichen Zukunft der Erwerbsarbeit bei dauerhafter Massenarbeitslosigkeit mit der Gefahr des Rückzugs grosser Bevölkerungsteile aus dem Weiterbildungsbereich und einer beträchtlichen Gleichgültigkeit gegenüber Bildungsangeboten zu rechnen hat.

Die Entwicklung kommt nicht von ungefähr: Die berufspraktische Verwertung angeeigneter Qualifikationen in Kursen wissenschaftsorientierter Weiterbildung

scheint innerhalb der hergebrachten Strukturen der Arbeitsgesellschaft (Beck 1983) vielen nicht mehr möglich, das aus Gründen des Krisenszenarios des wirtschaftlichen Systems in fast allen westlichen entwickelten Industriegesellschaften: Ausbleiben des industriellen Wachstums trotz «dritter industrieller Revolution», Folgeprobleme bezüglich des Ressourcen-Verbrauchs, strukturelle Arbeitslosigkeit, Gefährdung der natürlichen Lebensgrundlagen, Strukturwandel der Sozialisationsinstanzen, zunehmende Legitimations- und Akzeptanzprobleme wissenschaftlicher Problemdeutungen etc. Neben und unterhalb der Themensetzungsmacht der Arbeitsmarktes und der institutionalisierten Wissenschaften kommt es offenbar zu einem Bedeutungszuwachs unmittelbarer Lebensbereiche samt ihrer Themenfelder wie Umwelt, Freizeit, Lebensqualität etc. (Barnes/Kaase 1979; Raschke 1980). Folglich sieht sich die Erwachsenenbildung - namentlich die arbeitsmarkt- bzw. rationalistisch-wissenschaftsbezogene Didaktikkonzeption in eine Situation gestellt, die dadurch gekennzeichnet ist, dass besonders in alternativen Projekten zur Bildungsarbeit sowie in Bürgerinitiativen und den neuen sozialen Bewegungen eine gewachsene Sensibilität für die Relevanz lebensweltlicher Lernsituationen es bedingt, unter Aufgabe der konventionellen Kurs- und Lehrgangssituation Grenzen zwischen institutionellen Bildungseinrichtungen und alternativen Lernfeldern tendenziell aufzugeben und die didaktische Differenz zwischen berufs- und lebenspraktischer Betroffenheit und (Weiter-)Bildungsbeteiligung möglichst aufzuheben (vgl. unter vielen Dauber 1980). Verdichtet als Tendaussage formuliert, stehen sich aktuell wesentlich zwei Vorstellungen von Didaktik der Weiterbildung gegenüber. Diese gilt es im folgenden hinsichtlich ihrer internen Logik zu befragen.

Den angerissenen thematischen Zusammenhang kann man an zwei Didaktikkonzeptionen konkretisieren, die sich auf Daten aus der Entwicklung der letzten 20 Jahre der Erwachsenen- resp. Weiterbildung in Westdeutschland stützen. Die Konzeptionen unterscheiden sich zunächst bezüglich der in ihnen diskutierten bildungsökonomischen Grundlagen und führen entsprechend zu planerischen und didaktischen Konsequenzen unterschiedlicher Komplexität. Daher kann man die erste auch als eine «technologische» und die zweite als eine «reflexive» bezeichnen. Man könnte beide Konzeptionen einer vergangenen bzw. einer aktuellen Situation von Erwachsenenbildung zurechnen, doch würde eine solche historische Verrechnung der Totalität der hier verwendeten Begriffe nicht hinreichend gerecht (Schmitz 1978).

Es handelt sich im folgenden um die wissenschaftsorientierte, curriculumtheoretische Konzeption einer Didaktik, die Begründungsansätze einer Weiterbildungspraxis hervorbringt, die zumeist von wissenschaftlichen, wissenschaftstheoretischen oder von bildungsökonomischen Bedarfsanalysen und Qualifikationsanforderungen abgeleitet sind und auf dieser Basis hierarchisierte Curricula hervorbringen, in denen praktische Primärerfahrungen sowie politische Werturteile scheinbar verobjektiviert werden und unter dem Gesichtspunkt

wissenschaftlicher Dignität es zu einer folgenreichen Engführung didaktischer Probleme kommt; und um die bereits angesprochene partizipatorische Konzeption lebenspraktischer Bildungsarbeit, die mitten in der Lebenswelt von Bürgern, und unter Relativierung des Primats des Kognitiven Fragen der (Weiter-)Bildung nicht unter Wahrheitsansprüchen thematisieren will, sondern in der Perspektive des Austausches interessenbezogener Standpunkte auf eine direkte Teilhabe an lebenspraktischen Deutungen und Entscheidungen abzielt.

Der Ende der fünfziger Jahre einsetzende Strukturwandel der Erwachsenenbildung, die *«realistische Wende»*, kann unmittelbar als eine Ablösung des traditionellen Bildungsbegriffs durch den bildungsökonomischen Qualifikationsbegriff bewertet werden. Diese Formulierung mag überspitzt klingen. Die Abkehr von einer Erwachsenenbildung, die sich exklusiv als eine praxisferne Persönlichkeitsbildung und als Vermittlung zeitloser Kulturgüter verstand, war jedoch nicht eine ausschliessliche Hinwendung zur ökonomischen und beruflichen Verwertbarkeit von Bildung. Die realistische Wende führte darüber hinaus zu einer allgemeineren Verwissenschaftlichung der Inhalte und zu einer stärkeren Institutionalisierung von Erwachsenenbildung (vgl. Tütken 1981). Gleichwohl wurde diese Entwicklung *primär* motiviert und begründet mit der neu erkannten Funktion von Bildung als einem Produktionsfaktor — als einer Voraussetzung von beruflicher Mobilität und wirtschaftlicher Produktivität (Groothoff 1976). Dies waren bis in die jüngste Zeit die von der Fachökonomie und in der Öffentlichkeit diskutierten bildungsökonomischen Grundlagen von Erwachsenenbildung (Schmitz 1973; 1978).

Mit dieser bildungsökonomischen Begründung erhielten die Institutionen und die Didaktik der Erwachsenenbildung eine *neue* und wirksamere *Legitimation*. Sie beriefen sich nun auf das für die bürgerliche Gesellschaft und ihre Kultur dominante Wertesystem, nämlich das des *Leistungsbegriffs* und den damit verbundenen Prozess der Technisierung, Rationalisierung und Verwissenschaftlichung aller Lebensverhältnisse (vgl. Dewe/Wosnitza 1980).

Dies bedeutete zugleich, dass Erwachsenenbildung ihr Bildungsziel in zunehmendem Masse dahingehend definierte, *das Verhalten der Teilnehmer leistungsrelevant zu verändern*. Und diese neue Legitimationsgrundlage war nicht nur fördernd für eine Expansion und Institutionalisierung des Angebots der Erwachsenenbildung. Zugleich eröffnete sich damit eine neue *«demokratische»* Legitimation von Erwachsenenbildung. Diese fand damit auch eine Formel für die Lösung des didaktischen Problems, *nämlich Entscheidungen über Ziele, Inhalte und Methoden von Erwachsenenlernen zu begründen* (Weinberg 1982). Diese beiden letzten Konsequenzen einer politischen und didaktischen Legitimation von Erwachsenenbildung sollen in Andeutungen erläutert werden.

Mit bildungsökonomischen Perspektiven erhielt die Erwachsenenbildung die Chance eines neuen Zugangs zu den Arbeitern, als der von den

Bildungsprivilegien am weitestgehenden ausgeschlossenen Klientel, um die sich die Erwachsenenbildung traditionell immer schon bemüht, die sie aber nur selten erreicht hatte. Und dieses Scheitern dürfte — wenn auch aus völlig verschiedenen Gründen — sowohl für die bürgerliche Volksbildung als auch für die gewerkschaftliche Bildungsarbeit nicht zu bestreiten sein. Die Hoffnung auf einen neuen Zugang zur Arbeiterschaft über das Vehikel der beruflichen Bildung wird gekennzeichnet durch jene gerade von Pädagogen so dauerhaft vertretenen Thesen über einen rascheren Wandel und einen Anstieg der Qualifikationsanforderungen der Mehrheit der Beschäftigten sowie über den laufenden Hinweis auf die Bedeutung von Weiterbildung für berufliche Mobilität und sozialen Aufstieg (Schmitz 1978). Es kann daher auch nicht verwundern, dass gerade in der Erwachsenenbildungsdiskussion die bildungsökonomischen Probleme zumeist auf die Frage der Entwicklung der Qualifikationsanforderungen konzentriert waren. Und hier fanden Schlagworte, wie die von der Parallelität von Industrialisierung und Demokratisierung *«oder von der Einheit von Qualifikation und Emanzipation»* besonders grossen Anklang (vgl. u.a. Raapke 1981). Es ist auch nicht erstaunlich, dass nun, da die Tendenzen einer Polarisierung der Qualifikationsstruktur und einer Dequalifizierung grosser Gruppen von Beschäftigten bei struktureller Arbeitslosigkeit von über 2 Million Personen in der BRD (Heinze 1984) offenkundig werden, auch die praktische Relevanz von Erwachsenenbildung überhaupt in Frage gestellt wird.

Ein Selbstverständnis von Erwachsenenbildung, die sich primär am Leistungsbegriff orientiert, hat Konsequenzen für die *Didaktik* und führte hier zu einer *Verkürzung* der Problemsicht. Ganz offenkundig hat die mit bildungsökonomischen Motiven vorangetriebene Institutionalisierung der Erwachsenenbildung auch entscheidend dazu beigetragen, dass sich Ansätze einer systematischen Didaktik der Erwachsenenbildung herausgebildet haben (vgl. etwa Jüchter 1970). Situativ gestaltbare Konzepte, wie das der klassischen *«Arbeitsgemeinschaft»* oder des *«Gelegenheitsunterrichts»* vertrugen sich nicht mehr mit den neuen Aufgaben von Erwachsenenbildung als einer *Agentur zur Verteilung von Qualifikationen* (Schmitz 1978).

Diesem Anspruch werden eher jene Bemühungen gerecht, die den Prozess der *Wissensvermittlung* in der Erwachsenenbildung dadurch zu steuern versuchen, dass sie standardisierte Curricula entwickeln, *«Bausteine»* von Wissen, die unabhängig von Ort, Zeit und Personen verwendbar sein sollen. Für solche Curricula eignen sich vor allem jene in der Berufsarbeit geforderten kodifizierten Wissensbestände der Mathematik, der Naturwissenschaften, der Technik, der Fremdsprachen und der betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Kenntnisse. Hinzu kommen kodifizierte Wissensbestände, die im Bildungssystem abverlangt werden und die in der Erwachsenenbildung (vor allem im *«Zweiten Bildungsweg»*) in den Veranstaltungen für das Nachholen schulischer Abschlüsse eine Rolle spielen (vgl. Dewe u.a. 1984).

Das zentrale Problem einer Didaktik, nämlich die Auswahl von Zielen, Inhalten und Methoden des organisierten Lernens, wird in diesen standardisierten Curricula und in ihrer praktischen Anwendung auf eine relativ sachliche Weise gelöst:

1. Die Formulierung der Ziele und Inhalte kann in Institutionen einer *zentralen Curriculumentwicklung* erfolgen, die die betreffenden kodifizierten Wissenssysteme aus den Anwendungssituationen in der Arbeitswelt und im Bildungssystem erfasst und in Lehrpläne übersetzt.
2. Die *Begründung der Ziele und Inhalte* wird weitgehend ausserhalb der eigentlichen Erwachsenenbildung geleistet. In dem Masse, wie diese Lernprozesse zu einem produktiven Arbeitshandeln, zu einem höheren Arbeitseinkommen zu regionaler Mobilität und sozialen Aufstieg führen, sind sie durch ihre äusserliche Nützlichkeit immer schon ausgewiesen. Oder anders ausgedrückt: Die *Motivation der Teilnehmer* ist *extrinsisch* - sie entspringt einer erwarteten Chance zur materiellen Verwertung der Bildungsinhalte.
3. Dieser Aspekt der Verwertbarkeit wird ausserdem unterstützt durch die *Objektivierbarkeit von Lernleistungen* in Tests, die beanspruchen, *Verhaltenänderungen als Ergebnisse von Erwachsenenbildung* messen und damit auch — über Zertifikate zum Beispiel — nach aussen hin dokumentieren zu können (vgl. Dauber 1984).
4. Die *didaktischen Methoden* der Wissensvermittlung stellen in diesem Modell kein zentrales Problem dar. Da die Inhalte vordefiniert und die Teilnehmer aufgrund externer Erwartungen hoch motiviert sind, kann sich das pädagogische Handeln voll auf den «*Inhaltsaspekt*» der fachlichen Wissensvermittlung konzentrieren. Der «*Beziehungsaspekt*» der pädagogischen Interaktion und gruppendynamische Prozesse können demgegenüber vernachlässigt werden. Wenn es trotzdem zu einer mangelnden *Bereitschaft zur Teilnahme* an Weiterbildung kommt, *kann diese grundsätzlich auf Psyche und defizitäre Individualität der Betroffenen abgewälzt werden, denn die Legitimität der Inhalte ist als eine gesellschaftlich nützliche immer bereits vorausgesetzt*. Aus diesem Bildungsgefüge heraus wurden in der Erwachsenenbildung zwar nicht ausschliesslich, aber doch tendenziell *lerntheoretische Argumentationen* unterstützt. Und aus dieser Argumentationsstruktur entsprang auch das Erkenntnisinteresse der zahlreichen *Untersuchungen zur Weiterbildungsmotivation von Arbeitern* (siehe den Überblick in Dewe u.a. 1984).

Fasst man zusammen, so lässt sich dieses Modell einer unmittelbar arbeitsmarktbezogenen und bildungsökonomisch legitimierten Didaktik als «*rationalistisch*» einstufen: Es wird eine *scharfe Trennung zwischen den wissensmässigen Voraussetzungen der Lernenden und dem in der Erwachsenenbildung*

angebotenen Wissen gezogen. Zwischen beiden Wissensbereichen besteht eine hierarchische Beziehung dergestalt, dass die Curricula ein Wissen repräsentieren, welches Handlungsanweisungen enthält, die dem vorgängigen Wissen der Teilnehmer gegenüber immer überlegen sind. Das heisst, jeder normal vernünftige und rational handelnde Teilnehmer wird dieses Wissen allein wegen seiner Nützlichkeit bereitwillig erlernen. Diese Denkfigur war als Ordnungsvorstellung lange Zeit für die Weiterbildungspolitik dominant. Sie unterstützte eine überzogene Wissensgläubigkeit, und sie fand ihre Parallele in systemtheoretisch denkenden Sozialisationstheorien, für die Erwachsenenlernen vornehmlich ein Sich-Anpassen der Subjekte an eine vorgegebene Rollenstruktur industrieller Vergesellschaftungsformen ist (Groothoff 1976; Schulenberg 1976; Weinberg 1982).

Das technologische Modell hat zweifellos bis in die jüngste Geschichte die Erwachsenenbildung und vor allem deren Wachstum und interne Struktur wesentlich beeinflusst. Aber man kann jedoch auf keinen Fall behaupten, darin erschöpften sich die tatsächlichen didaktischen Probleme der Erwachsenenbildung. Es hat nicht nur in den Volkshochschulen immer weite *Bereiche einer politischen und sozio-kulturellen Erwachsenenbildung* gegeben, auf die dieses technologische Modell nicht passt und auch nicht angewendet wurde. Das heisst, dieses technologische Modell lässt sich auch nicht exklusiv einer historischen Phase von Erwachsenenbildung zuordnen (Raapke 1981).

So ist auch nicht unbedingt der These zuzustimmen, die bildungsökonomische Begründung und die daraus abzuleitende Didaktik von Erwachsenenbildung seien praktisch widerlegt durch die aktuellen Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt und im politischen System (siehe Schmitz 1973). Die tatsächliche Dequalifizierung zahlreicher Beschäftigter, die Massenarbeitslosigkeit und die strukturelle Krise des Arbeitsmarktes sowie die fiskalische Sparpolitik hätten - so heisst es - deutlich gemacht, dass eine *Legitimation von Erwachsenenbildung durch ihre bildungsökonomischen Grundlagen* auf tönernen Füßen stünde. Erwachsenenbildung könne ihre Ziele und Inhalte letztlich nur politisch begründen. Und dies könne nicht primär durch die Vermittlung eines rollenspezifischen Spezialwissens erreicht werden. Notwendig sei es, diese Rollenstruktur und ihre Arbeitsteilung selber politisch in Frage zu stellen und deren Entwürfen alternative Kooperationsformen entgegenzustellen im Prozess von Erwachsenenbildung als einem «*Probehandeln*» (vgl. etwa Lenzen 1980).

Eine solche ausschliessliche Gegenüberstellung bildungsökonomischer und politischer Grundlagen von Erwachsenenbildung ist aber nur zum Teil angemessen. Denn die bildungsökonomischen Motive sind trotz der Krise nicht gegenstandslos geworden. Im Gegenteil ist gerade in den Betrieben, für die das bildungsökonomische Motiv in erster Linie zählen muss, Erwachsenenbildung trotz der ökonomischen Krise expansiv — wenn man den Ergebnissen neuerer Erhebungen Glauben schenkt. Sieht man auf die Inhalte dieser Weiterbildung,

so zeigt sich allerdings, dass sie nur zum Teil dem Typus des *Leistungswissens* entsprechen, wie er für das technologische Modell zutrifft: Es handelt sich — und das anscheinend zunehmend — um ein Wissen mit durchaus politischem Charakter (Schmitz 1978), das in der Managementschulung, in der Weiterbildung von Betriebsräten und Personalsachbearbeitern oder in sozialpädagogischen Programmen für junge Arbeiter und Angestellte vermittelt wird (Arbeitsrecht, Sozialpsychologie, Betriebssoziologie, Theorien über Staatsfunktionen bis hin zu einem sozialkundlichen Wissen und Rezepten zur privaten Lebensgestaltung).

Dies aber ist ein Wissen, das nicht primär auf eine messbare Verhaltensänderung abzielt, sondern Interpretationsmuster enthält, mit denen ein jeweiliges Verhalten zu erklären und zu begründen ist. Ein solches Orientierungswissen hat also nicht konkrete Handlungsregeln zu liefern, sondern definiert den sozialen Verwendungszusammenhang von Arbeit in der betrieblichen Kooperation und Herrschaft. Insofern unternehmen Organisationen mit dieser Weiterbildung den Versuch, sich gegenüber den Beschäftigten selber zu legitimieren, um diese so zu einem nicht nur effizienten, sondern auch loyalen Verhalten zu bewegen.

Diese am Beispiel der Weiterbildung zutage tretende *«Politisierung»* der Ökonomie lässt sich auch noch daran verdeutlichen, dass die Arbeitgeberverbände, die noch 1970 mit äusserster Schärfe gegen einen Bildungsurlaub auftraten, der neben beruflicher Bildung auch politische Inhalte zulässt, inzwischen eine deutlich andere Meinung vertreten; und dass Unternehmen bzw. ihre überbetrieblichen Bildungsorganisationen die Angebote einer politischen Weiterbildung nach dem Betriebsverfassungsgesetz und nach den verschiedenen Bildungsurlaubsgesetzen selber intensiv nutzen.

Um diese Politisierung der bildungsökonomischen Grundlagen von Erwachsenenbildung genauer zu verdeutlichen, müsste man auf empirische Einzelheiten und industrie- und betriebssoziologische Argumente eingehen, die hier aus thematischen Gründen nicht ausgeführt werden können. Grundsätzlich wichtig an diesen Überlegungen ist aber, dass sich hierin der politische Aspekt einer beruflichen Bildung, der immer latent vorhanden war und durch das pädagogische Postulat einer Integration politischer und beruflicher Inhalte gefordert wird, tatsächlich zutage tritt.

Das heisst, der aktuell beobachtbare Wandel in den gesellschaftlichen Determinanten von Erwachsenenbildung und die stärkere Betonung politischer Inhalte sind nicht nur eine bildungspolitische und pädagogische Forderung, wie sie aus der immer schon vorhandenen Bildungsarbeit der Gewerkschaften und Volkshochschulen zum Beispiel hervorgegangen ist. Es handelt sich um einen strukturellen Wandel, der zugleich deutlich macht, dass politische Bildung in diesem Sinne nicht notwendigerweise auch immer den ihr häufig zugesprochenen emanzipatorischen Charakter tragen muss. Politische Bildung, wie es die

betrieblichen Beispiele zeigen, kann auch durchaus der Verteidigung eines bestehenden gesellschaftlichen Herrschaftszusammenhangs dienen — das heisst, dass sie affirmative Begründungen für eine gegebene Arbeitsteilung und nicht Alternativentwürfe liefert (Thränhardt 1980).

Mit diesen makrosozialen Tendenzen werden aber zugleich auch das zunächst vorgestellte technologische Modell und seine am Muster *«geschlossener Curricula»* ausgerichteten didaktischen Strategien relativiert. Den Bedingungen einer Erwachsenenbildung in politischer Absicht entspricht das folgende Modell, das den Zusammenhang zwischen den bildungsökonomischen Grundlagen von Erwachsenenbildung und deren organisatorischer und didaktischer Praxis nicht mehr als eine bloss lineare Interdependenz darstellt (Weinberg 1982).

Der Unterschied zwischen beiden Modellen lässt sich zunächst festmachen an ihren *Bildungszielen*. Diese sind im ersten Modell abgestellt auf die Veränderung eines *leistungsrelevanten Verhaltens* der Teilnehmer im Sinne des eingangs skizzierten bildungsökonomischen Qualifikationsbegriffs. Die Bildungsziele des zweiten Modells betreffen zwar auch notwendigerweise das Verhalten der Teilnehmer. Aber es geht nicht um eine unmittelbare Steuerung von Verhaltensregeln. Bildungsziele sind vielmehr die *reflexiven lebens- und berufspraktischen Deutungsmuster*, mit denen die Teilnehmer ihr Handeln begründen bzw. zwischen Handlungsalternativen auswählen (vgl. Oevermann/Roethe 1976).

Dieses zweite Modell muss im Vergleich zum technologischen Modell nicht notwendigerweise auch neue didaktische Probleme aufwerfen. Die Legitimation der Ziele und Inhalte kann hier grundsätzlich auch ausserhalb des Bildungsprozesses geschehen. Man braucht nur an Beispiele zu erinnern, wie eine elitäre politische *Schulung* oder eine *Volksbildung*, die Kulturgüter der «gebildeten Schichten» «nach unten weiterreicht». *In beiden Fällen wird vorab und nicht situations- und adressatenspezifisch definiertes Reflexionswissen mit der Macht des «überlegenen»* Wissens oder dem Monopolanspruch einer bürgerlichen Klasse und Kultur zum Curriculum gemacht.

Folgt man der didaktischen Konzeption, die sich neuerdings aus der Diskussion um die *«offenen Curricula»* herauskristallisiert, dann wird hier allerdings gerade zum Programm erhoben, dass Ziele und Inhalte der Erwachsenenbildung im Verhältnis zur Alltagserfahrung der Teilnehmer keine *vorab definierte übergeordnete, «belehrende»* Stellung beanspruchen dürfen. Konkrete Lernziele sollen in den offenen Curricula als Alternativen formuliert sein, zwischen denen die Teilnehmer nach Massgabe ihrer lebenspraktischen Bedürfnisse und vor dem Hintergrund ihrer vorgängigen beruflichen Erfahrungen wählen können.

In diesem Modell wird der Einfluss einer zentralen Steuerung und Planung von Erwachsenenbildung durch komplexere soziale Mechanismen bei der Bestimmung von Zielen, Inhalten und Methoden des Lernens zurückgedrängt. *Das*

didaktische Problem verlagert sich in den Bildungsprozess selber (vgl. Dewe u. a. 1984). Seine Ziele und Inhalte sind nicht mehr durch ein — für die Bundesrepublik ja tatsächlich einmal erwogenes — zentrales Curriculum-Institut, durch den Arbeitsmarkt, durch eine Organisation als Inkarnation des *«richtigen»* Bewusstseins oder über die bürgerlichen Kulturgüter präformiert.

Über die Legitimität von Zielen und Inhalten wird jetzt *auch* entschieden im Dialog zwischen Teilnehmern und Lehrenden. Die Absicht, Alltagserfahrung und curriculare Ziele und Inhalte in dieser Weise rückzukoppeln, bezeichnet wohl zutreffend den Kern der professionellen Tätigkeit von Erwachsenenbildnern: nämlich das *«Herstellen» von Kommunikation*. Der pädagogische Prozess, in dem diese Kommunikation hergestellt wird, ist durch eine Reihe von Bedingungen gekennzeichnet, die die Rolle des Kursleiters oder Erwachsenenbildners in verschiedener Hinsicht prekär machen. Er kann sich — und das ist eine häufig wiederholte Feststellung — kaum wie der Lehrer in der Schule auf eine personale *«pädagogische Autorität»* stützen — die persönlichen Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden sind in der Erwachsenensozialisation eher affektiv-neutral — der *«pädagogische Eros»* bleibt wirkungslos. Die Position des Lehrenden wird ausserdem — unter den strukturellen Bedingungen des zweiten Modells — auch nicht unterstützt durch die Autorität eines kodifizierten Wissens, das die Teilnehmer aus zumeist beruflichen Gründen erwerben *müssen*. Die Teilnehmer sind frei, über die Relevanz der Curricula *«mit den Füßen abzustimmen»*. Der Lehrende kann zwar eine mangelnde pädagogische Integrationskraft der curricularen Inhalte dadurch zu kompensieren versuchen, dass er ersatzweise den *«Beziehungsaspekt»* der gruppeninternen Beziehungen bemüht, um Teilnahmemotivationen zu mobilisieren. *Doch dadurch wird das eigentliche Problem der Wissensvermittlung noch nicht gelöst.* Die drei genannten Faktoren sind alle nur soziale Stützen für die Rolle des Kursleiters. Seine eigentliche materiale Funktion ist eine andere.

Es dürfte dem gängigen Selbstverständnis von Erwachsenenbildung entsprechen, wenn man ihre Funktion damit umschreibt, dass sie den Teilnehmern Gelegenheiten eröffnet, ihre Alltagserfahrung, mit der sie ihre Lebenspraxis gestalten, zu überprüfen und zu revidieren. Das heisst, Erwachsenenbildung ist eine Institution ausserhalb des Alltags. Sie ist umgekehrt aber auch nicht eine der Lebenspraxis gegenüber distanzierte akademische Lehrinstitution, die zum Beispiel ein an wissenschaftlichen Disziplinen ausgerichtetes propädeutisches Wissen vermittelt. Erwachsenenbildung ist viel mehr ausserhalb des Alltags eine verschieden kurze oder lange Zwischenphase der Lebenspraxis selbst. Inhalte von Erwachsenenbildung finden ihre Relevanz daher auch vor allem in der Alltagserfahrung ihrer Teilnehmer und aus dieser Alltagserfahrung müssen sich auch Ziele und Inhalte didaktisch legitimieren (vgl. Tütken 1981).

Man könnte das Motiv der Teilnehmer auch so ausdrücken, dass sie mit ihrer Alltagserfahrung, die sie *in* ihrer Lebenspraxis verwenden, in die Erwachsenen-

bildung kommen, um sich mit einer nicht-alltäglichen «Erfahrung» zu befassen. Dies können Ergebnisse von Sozialwissenschaft über einen bestimmten Gegenstandsbereich z.B. Formen betrieblicher Konflikte oder Fragen von Kindererziehung sein. Wichtig ist nun der Umstand, dass sowohl die praktischen Gesellschaftsbilder und sozialen Topoi des Alltags als auch der theoretische Diskurs der Wissenschaft für den jeweiligen Gegenstandsbereich ein - wenn auch verschieden strukturiertes - Wissen bereithalten. Das Alltagswissen verfügt seinerseits über «Theorien», d.h. Wissenssysteme, mit denen die Subjekte ihre Lebenswelt und darin auch die genannten Gegenstandsbereiche in einer für sie *rationalen* Weise interpretieren. Das gleiche gilt für die Wissenschaft, die ebenfalls rationale Deutungen ihrer Forschungsgegenstände produziert. Man kann — zumindest was die Sozialwissenschaften betrifft — nicht eine grundsätzliche Hierarchie zwischen diesen Wissenssystemen behaupten, etwa in dem technokratischen Sinne, die Wissenschaften verkörpern immer die «wahreren» Aussagen über die soziale Realität. Beide Wissenssysteme müssen in der Praxis der Erwachsenenbildung als grundsätzlich *gleichberechtigte* behandelt werden.

Das ist die zentrale Annahme, die man in der Erwachsenenbildung treffen muss, wenn man die Forderung von Gleichheit als eine politische Kategorie ernst nehmen will. Dabei bleibt selbstverständlich zu beachten, dass die Rationalität der Wissenssysteme von Alltag und Wissenschaft eine verschiedene ist: Die Alltagserfahrung hat Interpretationen zu liefern, die der sozialen Lage der Subjekte angemessen und für sie psychologisch erträglich sind (Pieper 1978). Wissenschaftliches Wissen hat den Kriterien einer Forschungslogik zu gehorchen. *Die Differenz ist eine handlungslogische.* Beide Wissenssysteme (1) gewinnen neue Erkenntnisse ausserdem auf eine unterschiedliche Weise: Alltagserfahrung entsteht pragmatisch im Verlauf des alltäglichen Handelns. Wissenschaftliches Wissen wird mit systematischen Mitteln erzeugt.

Weil Alltagswissen und Wissenschaft verschiedene Interpretationsformen von Realität sind, können sie auch voneinander «lernen». Deshalb kann auch ein Erwachsener in der Erwachsenenbildung durch wissenschaftliche Informationen eine für ihn «überraschende» Interpretation eines bestimmten Sachverhalts erfahren, den er in seinem alltäglichen Verständnis bislang ganz anders gesehen hat. Deshalb kann es zu einem Prozess kommen, der den Teilnehmern latente Sinnstrukturen bewusst machen kann, und der daher den Charakter von Aufklärung hat — immer unter der Voraussetzung, dass die *didaktische Situation als ein Dialog offenbleibt*, d.h., dass es weder zu einem bloss noch praktischen Diskurs («Aktion») kommt und dass auch nicht die curricularen Inhalte in belehrender Form die Oberhand über das Vorverständnis der Teilnehmer («Forschung») gewinnen.

Der Kern der pädagogischen Tätigkeit des Erwachsenenbildners dürfte eher darin liegen, dass er die didaktische Fähigkeit und die wissenschaftliche Qualifi-

kation aufbringt, die grundsätzliche Gleichberechtigung zwischen Alltagsbewusstsein der Teilnehmer und den curricularen Inhalten in ihrem pädagogischen Handeln zu gewährleisten. Die professionelle Kompetenz des Erwachsenenbildners besteht in dem nun zu diskutierenden Konzept von Erwachsenenbildung darin, die gleichberechtigte Stellung von wissenschaftlichem Wissen und Alltagserfahrung als «Arbeitshypothese» in der pädagogischen Interaktion der Erwachsenenbildung aufrechtzuerhalten (Dewe u.a. 1984).

Der pädagogische Anspruch, Handlungsprobleme durch Bildungsprozesse, in denen sich Subjekte intellektuell des Sinns ihres Handelns vergewissern, zu bewältigen, setzt thematisch festmachbare Vorstellungen über mögliche rationale Erklärungen dieser Handlungsprobleme voraus. Das heisst, von den im Handlungsfeld des Alltags verankerten Bedürfnissen der Lernenden auszugehen, kann nicht den Verzicht auf ein themenbezogenes und pädagogisch strukturiertes Lernen und Lehren bedeuten. Dieses aber kommt nicht aus ohne Konzepte jenes nicht- alltäglichen Wissens, aus dem sich solche Themen (auch) ergeben. Pädagogik muss ihrem strukturbedingten Anspruch gemäss handlungsinduzierte *Probleme* mit systematisch, zumeist unter Bezug auf Wissenschaft gewonnenen *Themen* bearbeitbar machen. Zur Zeit hat die Wende zum Alltag (Lenzen 1980) das Pendel in Richtung einer oft ausschliesslichen Bedürfnisorientierung ausschlagen lassen. Wissenschaft als Instanz einer objektivierten Lernzielbestimmung ist zunehmend in Misskredit geraten. Angesichts der eingangs genannten Vorbehalte gegenüber dem subjektlosen Ansatz der Bildungsökonomie ist dies einerseits verständlich. Andererseits wird damit aber auch das Kind mit dem Bade ausgeschüttet, weil es ohne objektivierbare Aussagen über die gesellschaftliche Relevanz von Lernzielen eben nicht geht (Schmitz).

Das Spannungsverhältnis von Wissenschaft und Alltag lässt sich am Begriff des Bildungswissens als vermittelnder Kategorie sehr gut exemplifizieren:

Der Begriff Bildungswissen kann jedoch nicht unproblematisiert herangezogen werden, denn hinter ihm liegt eine historisch geronnene Bedeutung, die in dem heute modernen und synonym verwendeten 'Begriff Lerninhalte' nicht mehr zu erkennen ist. Bildungswissen war im 19. Jahrhundert für das Bürgertum das als «*Bildung*» definierte Wissen. Mit Bildung verband sich damals nicht primär Wissenschaft als soziales System mit den reputationsstärksten Mechanismen der Wissenserzeugung, sondern vielmehr eine Vorstellung vom «*guten Leben*», dessen sich das Bürgertum voll gewiss war und zu dem eine Kultur gehörte, die sich aus verschiedenen Quellen, wie der Antike, ästhetischen Standards, Regeln des gepflegten Umgangs miteinander, Romanliteratur und einem eher enzyklopädischen Umgang mit Wissenschaft speiste. Bildung war die subjektive Aneignung dieser Kultur. Wenn ich Adorno (1959) in seiner Theorie der Halbbildung richtig interpretiere, dann bestimmt sich für ihn Bildung aus zwei Kriterien:

- Der «*Gebildete*» ist Typus eines Subjekts, von dem man sagen kann, es sei nicht mehr voll vergesellschaftet. Das heisst, dieses Subjekt verfügt über im Begriff der Bildung enthaltene Entwürfe sozialer Realität, die sich reflexiv und kontrafaktisch zur jeweiligen Empirie verhalten. Der «*Gebildete*», wie er sich historisch in den Sozialcharakteren des Intellektuellen oder des Professionellen des 19. Jahrhunderts, aber auch im Bohemien von Walter Benjamin erkennen lässt, hat sich gegenüber den offiziösen Deutungen von Realität ein Stück Nicht-Identität erhalten können. Auch der Typus des «*gut informierten Bürgers*» von Alfred Schütz scheint mir als ein solcher Sozialcharakter theoretisch deutbar. Folgt man Adorno, dann wäre von diesem Typus der des «*Halbgebildeten*» abzusetzen, der dadurch charakterisiert ist, dass er voll vergesellschaftet ist, was heissen soll, seine Entwürfe von Wirklichkeit sind deren auf der Oberfläche der Begriffe verbleibende Abbildungen, was möglicherweise so zu deuten wäre, dass hier Identität und Rolle zusammen fallen. Schliesslich wäre der Typus des «*Ungebildeten*» abzugrenzen, der noch nicht vergesellschaftet ist, das heisst, dessen Erfahrungen «*roh*» sind, weil sie noch nicht unter eine gesellschaftlich definierte Begrifflichkeit subsumiert wurden.

- Die zweite Bedingung für die Bestimmung dessen, was Bildung ist, liegt bei Adorno in der Fähigkeit, Begriff und Erfahrung aufeinander beziehen zu können oder methodologisch ausgedrückt, «*die Dinge auf den Begriff zu bringen*». Erst unter dieser Einheit von Begriff und Erfahrung ist Differenzierung, die Adorno mit Bildung gleichsetzt, möglich. «*Im Klima der Halbbildung überdauern die ... verdinglichten Sachgehalte von Bildung auf Kosten ... ihrer lebendigen Beziehung zu lebendigen Subjekten.*» «*Halbbildung ist die Verbreitung von Geistigem ohne lebendige Beziehung zu lebendigen Subjekten, nivelliert auf Anschauungen, die herrschenden Interessen sich anpassen ... Anstatt dass Geist kritisch erfahren und selbst zum kritischen Element würde, wird er zu Leitbildern verarbeitet, die den Menschen Ersatz bieten im trostlosen Stand der Bilderlosigkeit, in den sie hineingeraten sind*» (Adorno 1959, S. 576). Diese Instrumentalisierung von Bildung und damit die Zerschlagung einer Einheit von Begriff und Erfahrung dokumentiert sich in der Curriculumsdiskussion, wo Bildung auf die Kategorie Lerninhalt zurückgeschnitten wird.

Vor diesem Hintergrund müsste man meines Erachtens das Thema der Verwissenschaftlichung von Curricula erörtern. Damit war an den Anfängen der Curriculumsdiskussion gemeint, Lerninhalte liessen sich bestimmen aus der Struktur wissenschaftlicher Disziplinen (die man durch Expertenurteile herausfinden wollte) sowie durch die Zuordnung solcher wissenschaftlicher Wissensbestände zu Situationen praktischen Handelns - eine Zuordnung, die wiederum von Wissenschaftlern (Pädagogen) zu leisten sei. Die primäre Kritik an diesem Curriculummodell (Robinson) betraf die Frage, wie denn diese so gefundenen Lerninhalte in ihrer sozialen Angemessenheit begründet seien, wenn man nicht

annehmen wolle, dass Wissenschaft sich aus sich selbst legitimiere. Daraus entspannt sich die Debatte um die Legitimation der Ziele und Inhalte von Curricula, bei der es primär um eine politische Legitimation ging. Das Scheitern solcher Curriculumstrategien führte mehr oder weniger direkt zur bekannten pädagogischen Wiederentdeckung des Alltags. Meines Erachtens ist davon aber nicht allzuviel zu erwarten, weil hier wieder in das andere Extrem verfallen wird, das der ausschliesslichen Orientierung an Erfahrung, während die Spannung, um die es geht, die zwischen Begriff und Erfahrung bzw. zwischen Wissenschaft und Alltagswissen übersehen wird (vgl. etwa Oelkers 1976).

Wenn man unter Bildungswissen eine durch curriculare Aufbereitung gewonnene Transformation jenes systematisierten Wissens, wie es durch Wissenschaft, Kunst, Rechtssystem, Technik und andere Instanzen der Erzeugung nichtalltäglichen Wissens mit offiziöser Legitimation versehen und gesellschaftlich verfügbar gemacht wird, versteht, dann bedeutet die erkenntnistheoretisch prinzipielle Gleichsetzung von wissenschaftlichen und Alltagswissen: Wissenschaftliches Wissen bzw. seine Transformation in Bildungswissen, in dessen Kategorien herkömmlicherweise Lerninhalte und Lernziele formuliert werden, hat für die erwachsenenpädagogische Strategie einer Teilnehmerorientierung den Stellenwert einer möglichen Interpretation sozialer Wirklichkeit. Die alltäglichen Deutungsschemata, mit denen die Teilnehmer ihre lebenspraktischen Probleme bewältigen, sind eine andere, ebenfalls mögliche Realitätsauslegung. Innerhalb von Bildungsprozessen, die sich dieser Strategie der Teilnehmerorientierung verpflichten, fungiert systematisch gefasstes Bildungswissen als ein Medium, in dem sich auf dem Hintergrund möglicher und alternativer Wirklichkeitsentwürfe diese alltäglichen Deutungsschemata aufklären und differenzieren bzw. das dem Erwachsenen ermöglicht, seinen eigenen Weltentwurf zu durchschauen, was als Voraussetzung für sinnvolle Veränderungen angesehen werden muss. Es bliebe aber der pädagogische Anspruch bestehen, Handlungsprobleme zu bewältigen durch Bildungsprozesse, in denen sich die Adressaten intellektuell des Sinns ihres Handelns vergewissern.

Danach darf der Erfolg von Veranstaltungen der Erwachsenenbildung nicht daran gemessen werden, wieweit es gelungen ist, Alltagswissen durch Wissenschaft zu substituieren; vielmehr kommt es darauf an, den Teilnehmern dabei zu helfen, sich ihre Deutungsmuster bewusst zu machen und diese ausgehend von deren Inkonsistenzen so weiterzuentwickeln, vor allem so zu differenzieren, dass die Individuen befähigt werden, mit jenen Krisen ihres Selbst- und Weltverständnisses und den damit verbundenen Handlungsproblemen fertig zu werden, die sie zur Teilnahme an Erwachsenenbildung motiviert haben. Weil die Beseitigung bestehender Inkonsistenzen von Deutungsmustern zur Entstehung neuer Inkonsistenzen führt, sind derartige Bildungsprozesse im Prinzip nie abgeschlossen, werden vielmehr in ihrem Verlauf Bedingungen und Motive für ihre Fortsetzung erzeugt; und weil die betreffenden Bildungsveranstaltungen sich auf die gruppenspezifisch und individuell verschiedenen,

deshalb nicht genau vorhersehbaren Deutungsmuster ihrer Teilnehmer beziehen, können sie auch nicht vollständig vorhergeplant, müssen sie vielmehr weitgehend simultan gestaltet werden.

ANMERKUNG

1. Entsprechende Überlegungen wären anzustellen für andere Wissenssysteme, mit denen Erwachsenenbildung ihre Teilnehmer konfrontiert. Solche Wissensbestände, die eine gegenüber dem Alltag «*eigenständige Hervorbringungsweise*» besitzen, sind u.a.: die *Kunst* (als expressives Symbolsystem der Ästhetik); die *Psychoanalyse* als Instanz, die individuell-lebensgeschichtlich verschüttete Erinnerungen dem Alltagsbewusstsein der Subjekte wieder zugänglich machen kann) oder die *Geschichte* (die dem Alltagsbewusstsein der Subjekte die Deutungen einer kollektiven Erinnerung entgegenhält, aus der sich Dimensionen einer sozialen Identität herauslesen lassen.)

LITERATUR

- Adorno, Th. W.:*
Theorie der Halbbildung. In: Der Monat, Heft 11, 1959, S. 516-537.
- Barnes, F. H./Kaase, M. et al.:*
Political action. Mass participation in five western democracies. Beverly Hill — London, 1979.
- Beck, U.:*
Jenseits von Klasse und Stand? Soziale Ungleichheit, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer sozialer Formationen und Identitäten, in: Kreckel, R, (Hg): Soziale Ungleichheiten, in Soziale Welt — Sonderband 2, 1983.
- Dauber, H.:*
Selbstorganisation und Teilnehmerorientierung als Herausforderung für die Erwachsenenbildung, in: Breloer, H./ Dauber, H./ Tietgens, H. (Hg.): Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung, Braunschweig, 1980.
- Dauber, H.:*
Erwachsenenbildung und Weiterbildung, in: Eyferth, H. u.a. (Hg): Handbuch der Sozialpädagogik, Neuwied, 1984.
- Dewe, B./Wosnitza, G.:*
Lebenswelt und Erwachsenenbildung, in: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau, Heft 5, 1980.
- Dewe, B. u.a.:*
Theorien der Erwachsenenbildung, München, 1984.

- Groothoff, H. H.:*
Erwachsenenbildung und Industriegesellschaft, Paderborn, 1976.
- Jüchter, H.T.:* Programmierte Erwachsenenbildung, Braunschweig, 1970.
- Lenzen, D. (Hg.):*
Pädagogik und Alltag, Stuttgart, 1980.
- Oelkers, J.:* Die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis in der Pädagogik, München, 1976.
- Oevermann, U./Roetke, T.:*
Theorie der zwei Kulturen. MS Berlin, 1976.
- Raapke, H.-D.:* Zur Theorie des Lernens im Erwachsenenalter, in: Handbuch der Erwachsenenbildung, hrsg. von Fr. Pöggeler, Bd. 8, Stuttgart, 1981, S. 102-111.
- Raschke, J.:* Politik und Wertwandel in den westlichen Demokratien, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung 'Das Parlament', B 36/80, 1980.
- Schmitz, E.:* Was kommt nach der Bildungsökonomie? In: Zeitschrift für Pädagogik, (19. Jg.), 1973, S. 799-820.
- Schmitz, E.:* Leistung und Loyalität, Stuttgart, 1978.
- Schulenberg, W. u. a.:*
Transformationsprobleme der Weiterbildung, Braunschweig, 1976.
- Thränhardt, D.:* Politische Weiterbildung und deutsche Demokratie, in: Zukunftsaufgabe Weiterbildung, hrsg. von Beinke, L. u. a., Bonn, 1980.
- Tütken, H.:* Wissenschaftsorientierung und Lebensorientierung — eine Scheinalternative? in: Pädagogische Rundschau (35. Jg.), 1981, S. 123-147.
- Weinberg, J.:* Die Gesellschaft der Erwachsenen und die Didaktik der Weiterbildung, in: H. Becker u.a.: Wissenschaftliche Perspektiven zur Erwachsenenbildung, Braunschweig, 1982, S. 27-38.

RÉSUMÉ

La didactique de la formation continue entre la crise du marché du travail et une orientation centrée sur le participant: une analyse en sociologie éducative

Bernd Dewe cherche à montrer que la recherche actuelle, concernant les stratégies didactiques et les concepts théoriques de la science tournés vers l'éducation pour adultes a changé d'optique en s'orientant vers les processus d'éducation principalement en ce qui concerne les expériences des destinataires et ainsi

relativiser les interprétations scientifiques des problèmes professionnels et privés.

Il établit de nouveaux principes de base de la science, principes orientés vers un modèle technologique d'enseignement et d'apprentissage. Il découle ainsi les principes de la «vie de tous les jours» orientés, quant à eux vers un modèle de didactique d'une tension entre expérience et concepts en tant qu'aperçu scientifique.

Bernd Dewe trouve nécessaire de redéfinir les concepts d'éducation afin de formuler des théories didactiques dans le domaine de l'éducation pour adultes.

SUMMARY

The didactics of further education: between the employment crisis and learners' experience — an analysis from the standpoint of the sociology of education

Bernd Dewe demonstrates that the present research on didactical strategies and theoretical concepts of science oriented adult education has shifted its focus: this is now on orienting educational processes primarily to the addressees' experiences and thus relativizing scientific interpretations of professional and private problems.

He reconstructs the basic principles of the science oriented technological model of teaching and learning and the principles of the every day life oriented model of didactics, 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 didactical theories in adult education.