

Peter Faulstich, Christine Zeuner

## Entwicklung, Situation und Perspektiven 'subjektorientierter Erwachsenenbildungsforschung'

Development, state of the art and perspectives of  
„subject-oriented research in adult education“

### **Zusammenfassung:**

„Subjektorientierung“ als Forschungsperspektive geht von dem lernenden Subjekt aus, seinen Lernbemühungen, den Lernumgebungen und deren Gestaltung. Diese Perspektive ist in der Erwachsenenbildungsforschung seit ihren Anfängen zu Beginn des 20. Jahrhunderts nachweisbar. In dem Aufsatz werden Ergebnisse subjektorientierter Forschung in ihrer historischen Entwicklung wie aktuellen Entfaltung unter Berücksichtigung von Ergebnissen der Lehr-Lernforschung, der Biographie- und Kompetenzforschung und der Interaktions- und Institutionenforschung dargestellt. Die Fokussierung auf die subjektorientierte Perspektive der Forschungsansätze verweist zum einen auf ihre Anschlussfähigkeit an qualitative Forschungstraditionen der allgemeinen Erziehungswissenschaft. Zum anderen verdeutlicht eine solchermaßen reflektierende, subjektorientierte empirische Erwachsenenbildungsforschung die Gütekriterien Reflexivität und Transparenz, Plausibilität und Adäquanz.

**Schlagnworte:** Erwachsenenbildungsforschung, Subjektorientierung, lebenslanges Lernen, biographisches Lernen

### **Abstract:**

“Subject orientation” as a research perspective is concerned with the learning individual and his or her learning efforts, with learning environments and their layout. This perspective can be traced back to the beginnings of research in adult education in the early 20<sup>th</sup> century. Results of subject-oriented research are presented in their historical as well as their current developments, taking into account the results of research in learning and instruction, research in biography and competencies and research in interaction and institutions. By focusing on the subject-oriented perspective of research approaches, these are shown to be in line with the traditions of qualitative research in the general field of the science of education. On the other hand, this type of reflective, subject-oriented empirical research in adult education elucidates the qualitative criteria of reflexivity and transparency, plausibility and adequacy.

**Keywords:** research in adult education, subject orientation, life-long learning, biographical learning

Erwachsenenbildungsforschung war lange Zeit gekennzeichnet von einer Diskrepanz zwischen der Bedeutungsexpansion des Weiterbildungssystems und den darauf bezogenen Forschungsaktivitäten. So stellt das im Auftrag der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE verfasste „Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung“ einen erheblichen Forschungsbedarf fest:

ZBBS 6. Jg., Heft 1/2005, S. 129-144

„Die wachsende Bedeutung des lebenslangen Lernens und der Erwachsenenbildung erscheint in Wissenschaft und Öffentlichkeit als unstrittig. Als weniger bekannt oder sogar ungewiss erscheinen dagegen Ursachen, Bedingungen, Erscheinungsformen und Entwicklungen in ihrer Vielfalt sowie Veränderungstendenzen und Lösungsoptionen auf unterschiedlichen Ebenen. Diese offene Situation verlangt eine breite, intensive und nachhaltige empirische Forschung zur Erwachsenen- und Weiterbildung“ (Sektion 2000, S. 4).

Obwohl mittlerweile eine vielfältige Forschungslandschaft entstanden ist, besteht die Gefahr, dass ohne hinreichende methodologische Klärung die Unübersichtlichkeit des Feldes zunimmt. Denn die Erwachsenenbildungswissenschaft hat keinen abgeschlossenen, festen Gegenstandsbereich, keine konsensual diskutierten Erkenntnisinteressen und somit keine als verbindlich geltenden standardisierten Forschungsmethoden. Die Diskussion um Forschungsansätze in der Erwachsenenbildung entspricht weitgehend den „Wenden“ von Theoriemoden (Faulstich 2003, S. 82-159). Allerdings kann die Offenheit der Gegenstandskonstellation keinesfalls kompensiert werden durch Methodenvorschriften, die die Erwachsenenbildungsforschung in ein bestimmtes methodologisches Paradigma einbinden würden. Es ist aber mittlerweile durchaus Konsens, dass quantitative Methoden empirischer Sozialforschung bei Bildungsfragen eher einen rahmensetzenden, einordnenden Aussagewert haben, während das Verstehen und Begreifen individueller Handlungen den Wissenschaftskern ausmachen.

Dies ist gemeint mit einer „Subjektorientierung“ in der Erwachsenenbildungsforschung, welche auf der unhintergehbaren Intentionalität der Lernenden wie der Lehrenden beruht, eingebunden in interaktionelle, institutionelle und systemische Kontexte. Erwachsenenbildung orientiert sich demgemäß sinnvoller Weise nicht an einem Verhaltens-, sondern an einem Handlungsparadigma, nicht an einer Bedingtheits-, sondern an einer Begründungsperspektive. Ein solcher Ansatz rekuriert nicht primär auf systembezogene Funktionszusammenhänge, sondern begreift Erwachsenenbildung aus der Perspektive von Lernhandlungen und ihrer Sinnhaftigkeit für die Subjekte. Dies führt zu einer Hinwendung zu qualitativen Methoden, die aus Entscheidungen über Erkenntnisinteressen und Gegenstandskonstitution begründet wird.

## 1. Subjektorientierung als Ansatz der Erwachsenenbildungsforschung

Im Zentrum von subjektorientierten Forschungsansätzen in der Erwachsenenbildung steht demgemäß das lernende Subjekt, seine Lernbemühungen, Lernumgebungen und deren Gestaltung. Der resultierende Rekurs auf die „Subjektperspektive“ enthält eine Kritik an der Sinnblindheit und Neutralitätsillusion des Beobachtungs- bzw. „Außenstandpunktes“. Demgegenüber geht es darum, die Sinnentwürfe der Lernenden „selbst“ zu verstehen und zu begreifen. „Subjektorientierung“ bezieht sich dabei allerdings nicht auf den internen Fluchtpunkt eines reinen Subjekts, sondern entscheidend ist die Willensbildung der Individuen aufgrund von Überlegung und Bewertung von Handlungserwartungen (Bieri 2003). Entsprechend müssen Forschungskonzepte in handlungstheoretische Kontexte eingebunden werden. Sie müssen die Offenheit und Freiheit der lernenden Subjekte berücksichtigen und sollten in diesem Sinn anschlussfähig an bildungstheoretische Diskussionen sein.

Diese Theorieforderungen und resultierende Forschungskriterien verweisen auf die Tradition hermeneutischer Konzepte, wobei schon bei Wilhelm Dilthey damit keineswegs bloße Interpretationsmethoden, sondern grundsätzliche Konstitutionsprobleme von Wissenschaft gemeint waren und sind. Bei Dilthey findet sich bereits „Biographieforschung“, z.B. in seiner Schleiermacher-Biographie oder bei der Untersuchung des Problems, wie man Bismarck „verstehen“ könne (Dilthey 1970, S. 172-173). Besonders über Wilhelm Flitner (1982), die „Geisteswissenschaftliche Pädagogik“ und die „Neue Richtung“ war diese Tradition in der Erwachsenenbildung lange wirkmächtig, bevor sie als „reflexive Wende“ (Schlutz 1982) reaktiviert worden ist und zu zahlreichen Studien anregte.

## 2. Entwicklung „subjektorientierter“ Erwachsenenbildungsforschung

Im Zusammenhang biographischer Analysen bzw. Lerngeschichten (Schlutz 1985) war Erwachsenenbildungsforschung also immer schon auch einbezogen in qualitative Ansätze. Dies gilt zum Beispiel auch für Untersuchungen von historischen Biographien von Erwachsenenbildnern (Faulstich/Zeuner 2001a).

Wenn man von einem lange üblichen weiten Begriff von Erwachsenenbildung ausgeht, der Theater, Museen und Bibliotheken mit umfasste, kennzeichnet ein „subjektorientierter“ Schwerpunkt schon die Untersuchungen von Walter Hofmann, der das Leseverhalten von Mitgliedern in Volksbibliotheken in „Die Organisation des Ausleihdienstes in der modernen Bildungsbibliothek“ darstellt (Hofmann 1910). Ausgangspunkt Hofmanns ist eine Kritik an zeitgenössischen Einschätzungen der geistigen Fähigkeiten des Proletariats, der „Masse des Volkes“, dem von bekannten Autoren wie Werner Sombart die Möglichkeit der geistigen Entwicklung abgesprochen wurde, ohne dies, wie Hofmann bemängelt, empirisch nachweisen zu können (1910, S. 238). Er vertritt dagegen die These, dass das Proletariat nicht als homogene „Masse“ verstanden werden dürfe, vielmehr dürfe das „Typische“ nicht zugunsten des „Eigenen“ überschätzt werden (1910, S. 238). „Eigenes“ wird hier verstanden als „Seelisches“, womit Hofmann auch schon die Problematik eines Ansatzes charakterisiert, der „subjektorientiert“ arbeitet. Die Überwindung sozialer Distanz erweist sich als ein besonderes Problem, denn bei Beobachtungen oder Untersuchungen „(...) kommt in vielen Fällen eine bewußte Abwehr aller zu nahe herandringenden Aushorchungsversuche, ein Verstecken des eigentlichen Selbst hinter der Maske einer künstlichen typischen ‚Proletarierseele‘“ (1910, S. 239). Hinzu trete auf Seiten des Forschers die „Unvollkommenheit unserer Apperzeption“ (1910, S. 239).

Die von Hofmann einzige als adäquat akzeptierte Methode, belastbare Aussagen über den „geistigen Kräftestand“ des Volkes zu bekommen, ist das Sammeln und systematische Auswerten von Selbstzeugnissen. In seinen Ausführungen analysiert Hofmann die Schriften von fünf Arbeiterdichtern, Äußerungen des Gründers des Hamburger Volksheims, Walter Classens und Statistiken verschiedener Volksbüchereien, um die Frage zu beantworten, auf welche Interessen und intellektuellen Fähigkeiten beim Proletariat geschlossen werden kann. Es zeigt sich, dass die Arbeiterschaft intensive Zeitungslektüre betreibt, naturwissenschaftliche Bücher und Reisebeschrei-

bungen der Beschäftigung mit schöngestiger Literatur vorzieht (1910, S. 262-263). Nach Auswertung seines empirischen Materials kommt Hofmann zu dem Ergebnis:

„Es gibt (...) nicht ‚den‘ Proletarier, es gibt nicht einfach ‚den‘ Arbeiter, nicht ‚den‘ Mann aus dem Volke, sondern es gibt neben und innerhalb der Gemeinsamkeiten eine kaum übersehbare Fülle von Individualitäten, von Mannigfaltigkeiten und Ansätzen zu Mannigfaltigkeiten in verschiedenster Hinsicht auf die Richtung, die Höhe und das Tempo der geistigen Entwicklung“ (1910, S. 289).

Bei Hofmann treten somit drei zentrale Probleme „subjektorientierter“ Methode auf: „soziale Distanz“, „Apperzeption“ und das Verhältnis von „Typischem“ und dem „Eigenen“ des Falls.

Einige herausragende Beispiele „subjektorientierter“ Erwachsenenbildungsforschung finden sich in den 1920er Jahren. So wertete Gertrud Hermes in ihrer Untersuchung „Die geistige Gestalt des marxistischen Arbeiters und die Arbeiterbildungsfrage“ (1926) 1300 Fragebögen aus, mit denen sie 1925 Arbeiterinnen und Arbeiter befragte. Ziel war es, über Auskünfte der Befragten zur Arbeitseinstellung, zum gewerkschafts- und gesellschaftspolitischen Engagement sowie ihren Bildungsinteressen eine aus den Bedürfnissen und Interessen der Arbeiterschaft abgeleitete theoretische Begründung der Arbeiterbildung zu verfassen. Hintergrund der Interpretation ist vor allem die eigene Erfahrung und das gemeinsame Erleben in den Leipziger „Volkshochschulheimen“, auf denen das Verstehen des Materials beruht. Aus einer Differenzierung der Arbeiterschaft in sechs Typen leitete sie ein theoretisch begründetes Arbeiterbildungskonzept ab, das im Wesentlichen folgende Punkte berücksichtigen sollte: Im Vordergrund des Bildungsprozesses sollten die Entwicklung einer mündigen Gesamtpersönlichkeit stehen (1926, S. 296) und nicht ausschließlich die Vermittlung von Fakten und Wissen sowie beruflich verwertbarer fachlicher Kenntnisse (1926, S. 262). Ziel der Arbeiterbildung war die Schaffung einer sozialistischen Kultur und eines gefestigten Klassenbewusstseins. Die Ausbildung geistiger Führer, womit sie zu dem in der Weimarer Republik häufig diskutierten Problem Massenbildung versus Elitebildung Stellung nahm, sollte diesen Entwicklung unterstützen (1926, S. 261).

Hendrick de Man, Lehrer an der Akademie der Arbeit in Frankfurt am Main, veröffentlichte 1927 die qualitative Studie „Kampf um die Arbeitsfreude“ mit dem Untertitel „Eine Untersuchung auf Grund der Aussagen von 78 Industriearbeitern und Angestellten“. Hierin wertete er 78 Aufsätze aus, die er von Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Frankfurter Akademiekurses in den Jahren 1925 und 1926 zu der Frage schreiben ließ, welche Faktoren ihre Arbeitsfreude unterstützen und welche sie hemmen. Interessant an dieser Untersuchung ist, dass das Thema zunächst kaum Affinität zu Bildungsfragen zu haben scheint, die subjektiven Aussagen der Befragten aber auf eine hohe Korrelation zwischen Arbeitsfreude bzw. Arbeitszufriedenheit und dem individuellen Bildungsstand schließen lassen, der indirekt in fast allen Aufsätzen thematisiert wird.

In der kurzen Untersuchung „Die Hamburger Volkshochschule im Urteil ihrer Hörer“ befragte der Leiter der Hamburger Volkshochschule, Kurt Adams, im Wintersemester 1929/30 und im Sommersemester 1930 1251 Hörer zu ihren Bildungsinteressen, um das Programm der Volkshochschule entsprechend auszurichten (Adams 1931). Im Mittelpunkt der schriftlichen Befragung standen die Fragen „An welchen Arbeitsgemeinschaften der Volkshochschule habe ich mich in den letzten Jahren beteiligt?“ und „Aus welchen Beweggründen nehme ich an den Arbeitsgemeinschaften der Volkshochschule teil?“. Von den 1251 Antworten

wertete Adams 200 aus, da nur diese die zweite Frage substantiell beantwortet hatten. Die Systematisierung der Antworten machte verschiedene Interessen deutlich: im Vordergrund standen politische Bildung und Einsicht in volkswirtschaftliche Zusammenhänge, Gewinnung eines einheitlichen Weltbildes, Vertiefung des Gemeinschaftsgefühls, Unterstützung bei der Kindererziehung (vorwiegend Frauen), Volkshochschule als Gegengewicht zu eintöniger Berufsarbeit, Aneignung von Fachwissen. Volkshochschule diene in den Augen der Hörer der personalen Entwicklung und ist im weitesten Sinn „Lebenshilfe“.

Indirekt anknüpfend an die Tradition der 1920er Jahre wurden seit den 1950er Jahren erneut qualitative Untersuchungen zur Situation in der Erwachsenenbildung veröffentlicht. Schon in seiner frühen, bahnbrechenden Untersuchung über „Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung“ – der sog. „Hildesheim-Studie“ – diskutierte Wolfgang Schulenberg den Widerspruch zwischen der hohen Meinung über Bildung und dem eigenen Verhalten der Untersuchungspopulation, bei der 1039 Personen in 63 Diskussionsgruppen einbezogen waren (Schulenberg 1957, S. 10). Als Argumente gegen die Teilnahme werden zunächst Überbeanspruchung durch die Arbeit, ungenügende Vorbildung oder Geldmangel genannt. Dahinter findet Schulenberg aber eine Diskrepanz zwischen der Konformität der starken Bildungswertschätzung und faktischen eigenem Verhalten. Es fehlen „Anzeichen tiefen Betroffenenseins, drängender Unruhe oder Suche nach neuen Idealen“ (1957, S. 156). Schon Schulenberg gibt

„Hinweise, für welchen Preis man am ehesten bereit wäre, diese Anstrengungen zu übernehmen: für eine konkret erlebbare Steigerung der individuellen geistigen Potenz, für eine unmittelbar spürbare Erhöhung der persönlichen Sicherheit, für eine einsichtige und aktualisierbare Ausweitung des persönlichen Geltungsbereiches (im wörtlichen Sinne)“ (1957, S. 158).

In der „Göttinger Studie“ (Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966) wurde eine dreistufige Untersuchung vorgelegt, welche eine Repräsentativumfrage, 34 Gruppendiskussionen und 38 Einzelinterviews umfasste. Anliegen war es, Bildungsvorstellungen und deren Differenzen nach der sozialen Lage herauszuarbeiten. Die Forscher wollten wissen, „welche Vorstellungen die breite Bevölkerung mit dem Wort Bildung verbindet, was nach Meinung der Bevölkerung zur Bildung gehört, wozu sie verhilft, was einen Menschen, den man für gebildet hält, auszeichnet“ (1966, S. 39). Ausgangspunkt der Interpretation ist die „eigenartige Mehrdeutigkeit“ des Bildungsbegriffs zwischen Innerlichkeitsideal und Statuszuweisung:

„Auf der einen Seite ist Bildung zum Merkmal einer Statushierarchie oder eines Rollensystems geworden. Auf der anderen Seite erschien Bildung als persönliche Ausformung, die von Charakter zeugte oder von geistigen Voraussetzungen oder der Gunst anderer Bedingungen abzuhängen schien und nicht mit gesellschaftlichen Unterschieden zu tun hatte“ (1966, S. 31).

Strzelewicz u.a. finden ein „sozial-differenzierendes Syndrom“ von Bildung, das auf Schulabschlüsse, soziale Position und Wissen abstellt, eher bei unteren, ein „personaldifferenzierendes Syndrom“ das auf Charakter, Einstellungen und Gesinnung verweist, eher bei gehobenen sozialen Schichten.

In der Tradition der Hildesheimer und Göttinger Studie steht auch die sog. „Oldenburg-Studie“ von 1978 (Schulenberg/Loeber/Loeber-Pautsch/Pühler 1978). Die Autoren nehmen ausdrücklich auf die beiden vorherigen Untersuchungen Bezug, entschieden sich aber methodisch für einen quantitativen Forschungsansatz, in dem ca. 4000 bundesweit repräsentativ ausgewählte Personen mit Unterstützung

des Instituts für angewandte Sozialforschung (Infas Bad-Godesberg) interviewt wurden. In den Fragebögen wurden Fragen der früheren Untersuchungen integriert, um eine Vergleichbarkeit herzustellen. Erweitert wurde die Erhebung um Fragenkomplexe zur Rolle des Berufs und dem Einfluss der familiären Situation auf das Weiterbildungsverhalten. Das Ergebnis der Göttinger Studie, Bildungseinstellungen in ein „personaldifferenzierendes Syndrom“ und ein „sozial-differenzierendes Syndrom“ zu unterscheiden, bestätigt sich und erfährt eine Verschiebung: Die Oldenburg-Studie konstatiert einen betonter und expliziter instrumentell geprägten Bildungsbegriff nicht mehr nur bei sozial benachteiligten, sondern auch bei sozial besser gestellten Personen. Dies erklärt sich aus der Einschätzung, Bildung als „Mittel oder Ausrüstung zur Bewältigung oder besseren Erfüllung des Lebens zu betrachten, wobei man dieses Mittel für (...) erwerbbar ansieht“ (Schulenberg u.a. 1978, S. 521). Allerdings sollten diese instrumentellen Erwartungen nicht als „bloßer Utilitarismus verstanden werden, denn sie zielen durchaus auf umfassendere Perspektiven der Lebensgestaltung“ (a.a.O. S. 521).

Diese Bezugnahme auf Differenzen der Wertschätzung von Bildung ist erst in den 1990er Jahren wieder umfassend empirisch aufgenommen worden, vor allem in der großangelegten Untersuchung des „Instituts zur Erforschung sozialer Chancen“ (ISO) über „Weiterbildungsabstinentz“ (Bolder/Hendrich 2000). Die methodische Erfassung der Projektfragestellung erfolgte auf einer Makroebene durch eine repräsentative, vollstandardisierte Befragung der „beschäftigungsnahen Bevölkerung“ der BRD, auf einer Mesoebene in den Regionen Herford und Halle/Saale durch sekundärstatistische Analysen und Experteninterviews, und auf einer Mikroebene durch problemzentrierte Interviews. Ergänzt wurde das Material durch eine Experimentalstufe in Gruppendiskussionen in einer Zukunftswerkstatt. Weiterbildungsteilnahme geht – so ein Hauptergebnis der Studie – aus von individuellen Interessen und, wo diese nicht eingelöst werden, folgt Abstinentz mit dem Risiko erhöhter Segregation.

Eine Hochwelle „subjektorientierter“ Forschungsvorhaben ist ausgelöst worden durch die „reflexive Wende“ (Schlutz 1982), wobei seit Ende der 1970er Jahre vor allem die Biographieforschung in den Vordergrund rückte.

### 3. Felder subjektorientierter Erwachsenenbildungsforschung

Einschlägige Forschungsansätze finden sich auf verschiedenen Ebenen. Im Vordergrund steht, obwohl auch auf den Ebenen von System und Institution entsprechende Ansätze zu finden sind, eine personenbezogene Forschung hinsichtlich Lernenden, Adressaten, Teilnehmenden und Personal. Personenbezogene Forschung in der Erwachsenenbildung bezieht sich auf die Lernenden und Lehrenden, ihre Prozesse des Lernens als Aneignung von Wissen (3.1), ihre Gebundenheit in Biographie (3.2) sowie Interaktionen in Lehr-/Lernkontexten als Vermittlungsprozessen (3.3).

#### 3.1 Lernen

Das „Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung“ der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE bezeichnet Forschen über Lernen als

„Herzstück an Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung“ (2000, S. 6). Dabei sind behavioristisch überformte Ansätze der „pädagogischen Psychologie“ angesichts der genannten Forschungskriterien weitgehend begrenzt in ihrer Verhaltensperspektive. Ansätze der Lehr-Lern-Forschung in der Erwachsenenbildung orientierten sich zunächst ebenfalls an diesem quantifizierenden, empirisch-analytischen Modell.

Dokumentiert ist dies z.B. in der von Horst Siebert und Hans Gerl vorgelegten „Hannover-Studie“ über „Lehr- und Lernverhalten von Erwachsenen“ (1975). Die Untersuchung ging in drei Phasen vor: Kern war Unterrichtsbeobachtung von je drei Veranstaltungen in 22 Kursen. In der zweiten Phase wurde eine Befragung von Teilnehmern am Beginn (700) und zum Schluss der Kurse (400) durchgeführt. Abschließend wurden Experimentalseminare durchgeführt. Schon während des Projektes drangen positivismuskritische Elemente in die Analyse ein, die von Horst Siebert selbst artikuliert wurden: Er betont die Anforderung, Lücken interpretativ zu füllen. Durch die Zerlegung des Lerngeschehens in beobachtbare Verhaltenseinheiten und Einzelantworten werden die angestrebten Standards des empirisch-analytischen Konzepts problematisiert und es wird nach dem Einbezug gesellschaftlicher Zusammenhänge gefragt. Im Verlauf der Studie entwickelte sich der Projektansatz von einem quantifizierend-analytischen zu einem qualitativ-interpretierenden Konzept.

In den letzten Jahren sind „subjektorientierte“ Ansätze, die Lerngründe Erwachsener und deren Handlungsperspektive in den Vordergrund der Untersuchung stellen, zunehmend anzutreffen. Es findet sich hier ein Übergang von einem Bedingtheits- zu einem Begründungsdiskurs, der von der Vorstellung ausgeht, dass jedes Außen nur wirksam wird, in dem es „innen“ aufgenommen, bedacht und bewertet wird.

Ausgehend von der „subjektwissenschaftlichen Lerntheorie“ Klaus Holzkamps hat Joachim Ludwig (2000) im Kontext eines betrieblichen Umstellungsprozesses Fallstudien ausgearbeitet und subjektive Lernbegründungen entlang der Befindlichkeit und Diskrepanzerfahrung der Lernenden rekonstruiert und differenziert. Vor ähnlichem theoretischen Hintergrund deckt Anke Grotluschen (2003) Probleme des virtuellen Lernens auf, indem Interviews mit Lernenden auf der Basis von „grounded theory“ aufbereitet werden. Peter Faulstich und Petra Grell benutzen einen partizipationsorientierten und methodenpluralen Ansatz, der als „Forschende Lernwerkstatt“ gekennzeichnet wird und der verbale und visuelle Daten (Collagen) kombiniert, um individuelle Lernstrategien zu identifizieren und Lernwiderstände aufzudecken (Faulstich/Grell 2003). Zentral für diese Ansätze ist die Identifizierung von Bedeutungen, beruhend auf Möglichkeitshorizonten, die sich aus gesellschaftlichen Kontexten ergeben.

Solche Bedeutungskontexte werden durch die Adressaten- und Teilnehmerforschung aufgenommen, fortgesetzt in Studien über soziale Milieus und Bildung. Maßgeblich für die Milieuforschung in Deutschland sind die Studien des Sinus-Instituts, dessen Ansatz seit 1978 zunächst aus narrativen Interviews entwickelt worden war. Forschungsansatz und -fragestellung wurden in der Folge auf Untersuchungen zur Weiterbildungsbeteiligung Erwachsener übertragen. Zu nennen sind in diesem Zusammenhang die Untersuchungen der Friedrich-Ebert-Stiftung (1993 und Flaig u.a. 1997), die milieuspezifische Affinitäten zur politischen Bildung analysierten, um darüber hinaus Bildungsinteressen aktueller und potentiell Teilnehmender festzustellen, um so die Angebotsstruktur bedarfsge rechter zu gestalten.

Aus dem Zusammenhang von Lage, Mentalität und Milieu ordnen Vester u.a. (1993), ausgehend von Pierre Bourdieus Konzept des sozialen Raums und des Habitus, die Lebensstil-Milieus einer pluralisierten Klassengesellschaft zu (1993, S. 16). In der Nachfolge der Untersuchungen von Vester u.a. hat Helmut Bremer eine Studie zur Beteiligung am Bildungsurlaub (Bremer 1999) vorgelegt, die die milieugeprägte Distanz verschiedener Adressatengruppen untersucht.

Die „Freiburg Studie“ von Heiner Barz (1995, 2000) und Rudolf Tippelt (1997) hat im Erhebungszeitraum von 1995-1998 das Bildungsverständnis der verschiedenen sozialen Milieus ermittelt. Fortgesetzt und ausgeweitet wurde sie in der „München-Studie“ (Tippelt/Weiland/Panyr u.a. 2003). Die deutschlandweite, vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Untersuchung „Soziale und regionale Differenzierung von Weiterbildungsverhalten und -interessen“ (2001-2003) erweitert das Instrumentarium zur Analyse der Heterogenität des Weiterbildungsmarktes. Kombiniert wurde methodisch eine fragebogengestützte Repräsentativerhebung mit 3.008 computergestützten Telefoninterviews (CATI), 16 Gruppendiskussionen, 160 problemzentrierten Interviews und Expertenworkshops für die gesamte Bundesrepublik (Barz/Tippelt 2003; Überblick bei Barz 2003). Intention dieser auf Erwachsenenbildung bezogenen milieuzugehörigen Untersuchungen ist es, Aufschlüsse über einen Zusammenhang zwischen Milieuzugehörigkeit und Weiterbildungsteilnahme bzw. die Gründe für Nichtteilnahme zu gewinnen. (Tippelt u.a. 2003; Barz 2000; Bremer 1999), um diese dann auch für Planungsstrategien und didaktische Entscheidungen von Trägern und Einrichtungen der Erwachsenenbildung nutzbar zu machen (Reich/Tippelt 2004).

### 3.2 Biographie und Kompetenz

Mit Blick auf die einzelnen Lernenden geht es eher um den Einbezug von Lernerfahrungen und -erfolgen bzw. -widerständen in biographische Verläufe (Alheit 1984; Kade 1992; Harney 1998; Nittel 1999). „Biographie“ ist dabei ein der Unabgeschlossenheit des Lernens über die Lebensspanne adäquates Konzept. Gerade angesichts der Erosion von Normalitätskonstruktionen und wachsenden Diskontinuitäten wird „Biographie“ zum zentralen Problem von Lebensführung. Prozesse des Kompetenzerwerbs und angeeignete Wissensstrukturen sowie Identitätsaufbau werden aus der Lebenslaufperspektive betrachtet. Eine mögliche Frage- richtung ist dabei die nach der Bedeutung der Erwachsenenbildung für die Konstruktion von Biographie und von Identität (Kade 1989).

Angesichts des Plausibilitätsdrucks der Individualisierungsthese zerbrechen eingefahrene Lebensmuster (Alheit 1990, S. 6; Faulstich 2003, S. 265-268). Die Ausbreitung von Patchwork-Existenzen, „Bastelbiographien“ und „Landstreicher-Moral“ wird in vielfältigen Alltagserfahrungen bestätigt (Beck/Beck-Gernsheim 1994, S. 13). Das Biographietheorem läuft parallel zur Debatte um das lebenslange Lernen und ist Teil der „Individualisierungsdiskussion“, auf die gegenwärtige Forschungsansätze rekurren (Faulstich 2003, S. 275-288). Besonders bei kritischen Lebensereignissen und riskanten Statuspassagen wird deutlich, dass das Konzept „Biographie“ selber fragwürdig geworden ist (Filipp 1981). So ergeben sich beispielsweise beim Verlassen des Elternhauses, beim Übergang vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem oder beim Wiedereintritt in den Beruf Risikolagen aufgrund des Statuswechsels. Solche riskanten Prozessstrukturen im Lebensablauf sind gekennzeichnet durch große Handlungsautonomie bei gleichzeitig drohenden Kon-

trollverlusten. Herausforderungen sind dabei nicht die Ereignisse selbst, sondern das Entscheidende ist die Biographie, auf die sie treffen.

Aber auch die Sichtweise auf den Lernbedarf für Identitätskonstruktionen wirft Forschungsfragen auf. Im Konzept „biographisches Lernen“ wird die Zeitfrage für die Lernenden reflexiv, indem sie auf die eigene Lebenszeit und deren Interpretation rückbezogen wird. Dies kann für die Erwachsenenbildung in zweierlei Weise zum Gegenstand werden: zum einen als Analyse des Stellenwerts von Bildung in biographischen Prozessen der Aneignung; zum anderen als Reflexion eigener oder fremder Biographie als Bildungsanstoß. Biographizität als Kompetenz bezeichnet die Fähigkeit, in sozialen Situationen eine personale Sinnggebung vorzunehmen und Identität permanent neu zu sichern (Alheit 1990).

Zahlreiche Untersuchungen einer biographiebezogenen Adressaten- und Teilnahmeforschung beziehen sich auf den Stellenwert des Lernens Erwachsener für deren Biographiekonstruktionen: In „Erwachsenenbildung und Identität“ (1989b) hat Jochen Kade die biographische Aneignung von Bildungsangeboten am Beispiel von Volkshochschulen untersucht und aufgezeigt, wie diese von Teilnehmenden in Anspruch genommen werden, um ihre situierten Probleme zu lösen. Die Fallstudien belegen, dass sie ihre Identitätsprobleme durch Inanspruchnahme von Zugehörigkeit und Teilhabe sowie Nutzung verschiedenster Tätigkeitsangebote lösen. Die Vielfältigkeit der Aneignungsformen wurde auch von Kade und Seitter im institutionellen Kontext des Funkkollegs differenziert (Kade/Seitter 1995). Eine weitere Untersuchung, die sich mit biographischer Verarbeitung von Lernerfahrungen bei Migranten der ersten Generation beschäftigt, legte Wolfgang Seitter 1999 vor. Erkenntnisinteresse der Studie ist es, Aufschlüsse über Migranten als „Subjekte ihrer eigenen Lebensgestaltung sowohl in institutioneller als auch in biographischer Perspektive“ (1999, S. 21) zu gewinnen. In diesem Zusammenhang werden in einer groß angelegten qualitativen Studie zum einen das eigenethnische Vereinswesen als wichtige Bildungs- und Sozialisationsinstanz untersucht und zum anderen mit vier Migranten narrative Interviews geführt, die lebensgeschichtliche Reflexion ermöglichen. Die Ergebnisse dieser Interviews werden perspektivisch verschränkt mit den Untersuchungsergebnissen zu Vereinen, um Aussagen zu gewinnen über die Rolle, die Vereine bei der Gestaltung der individuellen Biographie spielen.

In einer aufwändigen Längsschnittuntersuchung haben Harry Friebel u.a. den Lebensweg Hamburger Schulabgänger des Jahres 1979 mittels kombinierter standardisierter Fragebogenerhebung und Intensivinterviews über 18 Jahre verfolgt (Friebel u.a. 2000). Chancen und Risiken der Bildungsbeteiligung werden als Handlungsmuster im „Wechselwirkungsverhältnis von intentionalen Projekten (Personen) und konditionalen Prozessen (Sozialstruktur)“ (2000, S. 109) als Bildungsbiographien herausgearbeitet.

Die Relevanz von Arbeits- und Berufstätigkeit für biographische Prozesse, die sich auf individuelle Entwicklungsprozesse beziehen, wurde in der empirischen Sozialforschung schon früh berücksichtigt. Der Stellenwert von Arbeit für biographische Kontinuität und Identität ist kontrastiv an ihrem Entzug zu belegen: In der frühen berühmten Studie über die „Arbeitslosen von Marienthal“ haben Maria Jahoda u. a. die biographischen Verlaufsformen bei Massenarbeitslosigkeit in einem faszinierenden Methodenspektrum belegt (Jahoda u.a. 1960). Die Komplexität und Eindringlichkeit dieser Studie ist später kaum wieder erreicht worden. Eines der bemerkenswertesten Ergebnisse der Marienthal-Studie war der Zerfall von Zeitstrukturen. Dies war auch Fokus der Untersuchung von Siegfried Heinemeier (1991) der nach Interviews mit Facharbeitern Führungskräften die

„Problematik des haltlosen Driftens durch heterogene Zeitstrukturen“ aufgrund sozialer Isolation aufweist (1991, S. 293).

Sybille Peters (1991) hat in kombinierten Quer- und Längsschnittauswertungen von fünf thematischen Interviewreihen und Einzelinterviews festgestellt, wie sich das Selbstverständnis von erwerbslosen Un- und Angelernten während betrieblicher Umschulungsmaßnahmen verändert hat. Arbeits- und Berufserfahrungen stehen auch im Vordergrund der Untersuchung von Peter Alheit „Mentalität und Intergenerationalität“ (2003), in der eine biographieanalytische Mehrgenerationenstudie in Ostdeutschland durchgeführt wurde. Er belegt die Resistenz innerfamiliärer Tradierungsmuster. Gleichzeitig aber wird durch weitreichende Zeitdiagnosen für die ehemalige DDR-Gesellschaft die Interpretationsreichweite des Materials überzogen.

Die spezifischen Tätigkeitsform in der Erwachsenenbildung sind Gegenstand einer ausgebauten biographiebezogenen Professionsforschung. Auf der Basis narrativer Interviews hat Wiltrud Gieseke (1989) den Habitus von hauptberuflichen Mitarbeitern in der Erwachsenenbildung untersucht. Sie rekonstruiert vier Modi als Verarbeitungsformen des für Berufsanfänger anstehenden Orientierungsproblems: Differenzierungsmodus, Spezifizierungsmodus, Reduktionsmodus und Reflexionsmodus. Für Kursleiterinnen und Kursleiter ist Jochen Kade in Fallstudien der Spannung von zwischen Arbeiten und Leben dynamisierten Biographie, als Schwebezustand und Selbstverwirklichungschance nachgegangen (Kade 1985). Rolf Arnold (1985) hat in seiner deutungsmusteranalytischen Untersuchung über Biographieverläufe betrieblichen Bildungspersonals eine Diskrepanz zwischen anspruchsvoller Professionalität und semiprofessionellem Status aufgewiesen. Klaus Harney und Dieter Nittel interpretieren in einer Fallstudie den Professionalisierungsprozess in der Personalwirtschaft im Kontext von pädagogischen Studium und Berufsverlauf (Harney/Nittel 1995).

Mit dem Aspekt von Veränderungsprozessen der Berufsarbeit und der Entzifferung weiblicher Berufskarrieren in hauptberuflichen Leitungspositionen in der Erwachsenenbildung beschäftigt sich Ursula Sauer-Schiffer in einer Untersuchung von 2000. Ziel ist es, biographische und kollektive Erfahrungen zu analysieren und diese in „Leitungstypen“ von Frauen in Bezug auf Muster ihres pädagogischen Handelns, ihrer Einstellungen, ihrer Leitungskompetenzen und ihrer Vorstellungen zur Leitung zu verdichten. Ausgangspunkt der Untersuchung ist ein offener, dialogischer Forschungsprozess gemeinsam mit den Interviewpartnerinnen. Im Mittelpunkt des methodischen Ansatzes stehen 13 problemzentrierte Tiefeninterviews mit Volkshochschulleiterinnen. Ihre Auswertung erfolgt in einem verschränkten Verfahren individualpsychologischer Auswertung und hermeneutischer Textinterpretation.

Die Besonderheit dieses Verfahrens liegt darin, dass die Interviews in einem vierstufigen Verfahren ausgewertet werden, dessen erste Stufe die Transkription ist, gefolgt von einer systematischen Textinterpretation, um Themenbereiche zu identifizieren. Die dritte Stufe zielt auf das tiefenpsychologische Verstehen der Texte mit Hilfe einer tiefenhermeneutischen Interpretation (Sauer-Schiffer 2000, S. 91-92). Ziel ist das Herausfiltern lebensstiltypischer Muster, die das Leitungshandeln bestimmen und beeinflussen. In der vierten Untersuchungsstufe werden die gefundenen Muster aller Interviews miteinander verglichen. Der Vergleich mündet in eine systematische Typisierung des Leitungshandelns der befragten Volkshochschulleiterinnen. Die daraus abgeleiteten Leitungstypen werden als „Leiten als Ausdruck sozialen Interesses“, „Leiten als Rebellion“, „Leiten, um die Initiative zu ergreifen“, „Leiten, um im Mittelpunkt zu stehen“ und als „Leiten als

Ausdruck vorsichtiger Suchbewegung“ dargestellt. Die Ergebnisse werden in einem abschließenden Kapitel zur Entwicklung eines interaktionistisch-personenbezogenen Managementmodells in der Erwachsenenbildung genutzt.

### 3.3 Interaktion und Institution

Mit dieser Ausweitung der Perspektive wird deutlich, dass biographische Prozesse in institutionalisierten Kontexten ablaufen. Es wird dann nach dem Verhältnis von Vermittlung und Aneignung gefragt, wie es in Programmen und Institutionen der Erwachsenenbildung aber auch in informellen Kontexten verläuft (Nolda 1997). Es geht um das Aufdecken reziproker Handlungsstrukturen durch Verstehen und Deuten von Interaktionsmustern.

Für die Erwachsenenbildung ist die wechselseitige Beziehung von Lernenden und Lehrenden von grundlegender Bedeutung, weil deren soziale Interaktion von Anfang an nicht als bloße Wissensweitergabe modelliert werden kann. Als „Deutungsmusteransatz“ (Schmitz 1984; Arnold 1985) ist – auch angeregt durch Oevermann (o. J.) – dies theoretisch gefasst und z.B. bis in die gewerkschaftliche Bildungsarbeit (Thommsen 1980) praktisch wirksam geworden.

Das interaktionale Geschehen in Lerngruppen war früh schon auf der Basis psychoanalytischer Annahmen Gegenstand der Untersuchung (Brocher 1967). Breit rezipiert und in vielfältige Fallstudien eingeflossen ist die „Themenzentrierte Interaktion“ (Cohn 1975; Gerl 1991). Ihre umfassende theoretische und methodologische Begründung haben „subjektorientierte“ Ansätze durch den „Symbolischen Interaktionismus“ (Mead 1968; Blumer 19969; Berger/Luckmann 1970; Mader/Weymann 1975) gefunden.

Ein Bedeutungszuwachs solcher Forschungsansätze wurde durch die breit angelegte Untersuchung zum „Bildungsurlaubs-Versuchs- und Entwicklungsprogramm“ (BUVEP) gestützt (Nuissl/Schenk 1980). Interaktionsanalysen beruhen auf umfangreichen Beobachtungsprotokollen und Gesprächsmitschriften, welche Problemfelder der „Teilnehmerorientierung“ identifizieren und auch Verständnisstörungen belegen. Im Rahmen des Projektes „Subjektorientiertes Lernen und Arbeiten“ (SOLA) (Ebert u.a. 1986) der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV wurden die methodologischen Vorgaben Oevermanns zur sequenzanalytischen und perspektiv-triangulierenden Sicht auf Gruppeninteraktionen benutzt. Eine ähnlich mikroanalytische Sichtweise hat Sigrid Nolda in ihrer Arbeit über „Interaktion und Wissen“ (1996b) mit der line-by-line-Analyse von Mitschnitten von Gesprächsabläufen aus Kursen unternommen. Mindestens diskussionswürdig bleibt allerdings, inwieweit die „aus dem Material geschöpften Kategorien“ (Nolda 1997, S. 765) bzw. Interpretationen ihre Kontext- und Situationsabhängigkeit reflektieren.

Dieses Problem öffnet die Interaktionsanalysen hin zur Untersuchung von Institutionen, welche relativ stabile Handlungsmuster darstellen und vorgeben. Nach wie vor kann die Erwachsenenbildungsforschung bezogen auf diese Ebene als defizitär gekennzeichnet werden (Strunk 1999). Anstöße zu auch qualitativ angelegten Untersuchungen ergeben sich aus der Änderungen der Institutionenprofile. So hat Antje von Rein die Entwicklung der „corporate identity“ von Volkshochschulen betrachtet (von Rein 2000). Hier wurden Leiterinnen bzw. Leiter befragt, bezogen auf den Stellenwert von Öffentlichkeitsarbeit in ihren Institutionen, hinsichtlich der Elemente des Selbstverständnisses und seiner Entwicklung, sowie der internen Prozesse und Effekte im Verhalten, im Erscheinungsbild und der Professionalität

von Personal und Organisation. Svenja Möller hat ebenfalls für Volkshochschulen deren Marketing-Strategien untersucht (Möller 2002). Für die Fallstudien wurde ein halbstandardisiertes, teilstrukturiertes Leitfadenterview gewählt. In die Untersuchung waren vier Volkshochschulen einbezogen und nach unterschiedlichen Rechtsformen ausgewählt. Insgesamt wurden mit 12 „marketingrelevanten“ Entscheidungsträgerinnen 23 Interviews durchgeführt.

Eine große Untersuchung zu Organisation und Aufgaben von Familienbildungsstätten wurde 1998 von Christiane Schiersmann u.a. veröffentlicht. Hierin wurden quantitative wie qualitative Methoden kombiniert, wobei im quantitativen Teil bundesweit 450 Einrichtungen der Familienbildung schriftlich befragt wurden. Der qualitative Teil bezog sich auf zehn Regionalstudien, in denen Leiterinnen und Leiter der Einrichtungen mündlich befragt wurden. Erkenntnisleitendes Interesse beider Untersuchungsteile war es, Aufschluss über Veränderungsprozesse zu bekommen, mit denen sich die Einrichtungen konfrontiert sahen. Als Bereiche, die besonders von Veränderungen betroffen waren, stellen die Autoren die Finanzierung der Einrichtungen (öffentliche Förderung versus Marktorientierung), das Angebotsprofil (konzeptionelle Zielvorstellungen und Marktorientierung), die Programmgestaltung (von formalisierten zu offenen Lernangeboten), Verschiebungen in der regionalen Einbindung (Profilbildung und Kooperation) und das Organisationsverständnis (zwischen Orientierung am pädagogischen Prozess und Bildungsmanagement) in den Vordergrund.

Fruchtbar gemacht worden sind qualitative Methoden auch für die betriebliche Weiterbildung. So hat z.B. Klaus Harney die „Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung“ (Harney 1998) untersucht. Fokussiert wird auf eine Fallstudie über „Aneignung des Lernens zwischen beruflichem Expertentum und betrieblicher Anerkennung“ in der Krankenpflege (1998, S. 201-250). Er interpretiert die durchgeführten Interviews vor einer systemtheoretischen Folie. Fallstudien darüber, wie „organisationales Lernen“ in Betrieben implementiert wird, hat Anke Hanft vorgelegt (Hanft 1995). Dass qualitative Methoden auch für die Untersuchung interorganisationaler und systemischer Aspekte leistungsfähig sind, haben auf der Basis von Experteninterviews für die Kooperation von Unternehmen und Weiterbildungsanbietern Sabine Schmidt-Lauff (1999), für Weiterbildungsverbände und Netze Peter Faulstich und Christine Zeuner (2001), sowie für die Weiterbildungspolitik und die Entwicklung der Systeme am Beispiel Hessen und Schleswig-Holstein Faulstich u.a. (1992, 1996) gezeigt. Es geht dabei allerdings eher um die Interpretation der Rahmenbedingungen von Weiterbildungsbeteiligung, weniger um die konkreten Beteiligungsentscheidungen der lernenden Subjekte. Perspektivisch relevant ist aber, in entsprechenden Untersuchungen nicht auf ein Determinantenmodell zurückzufallen, sondern sie als Aufdecken der Rahmenbedingungen für Handlungsmöglichkeiten zu begreifen.

#### 4. Perspektiven „subjektorientierter“ Erwachsenenbildungsforschung

Die hier vorgestellten Beispiele subjektorientierter Forschungsansätze in der Erwachsenenbildung zeigen einerseits ihre Anschlussfähigkeit an Forschungstraditionen der Erziehungswissenschaft. Der dort konstatierte Bezug qualitativer Forschung nicht nur auf den Mikrobereich (die Subjektebene), sondern auch den

Meso- und Makrobereich (soziale Gruppierungen bzw. Bildungsinstitutionen bzw. Milieus) (Garz/Blömer 2002, S. 444) ist auch für die Erwachsenenbildungsforschung nachweisbar. Ebenso werden methodische Voraussetzungen eingehalten wie die gegenstandsnahe Erfassung des sozialen Feldes, die Offenheit des Feldzugangs und eine Praxis des Forschungsprozesses als Kommunikations- und Interaktionsprozess zwischen Forschenden und „Beforschten“ sowie Verstehen als Erkenntnisprinzip (Krüger 2000, S. 323-324).

Die hier von uns vorgenommene Fokussierung auf eine subjektorientierte Erwachsenenbildungsforschung soll gegenstandsbezogen verdeutlichen, dass mit einer solchen methodologischen Perspektive die Illusion der Herstellbarkeit und Machbarkeit von Lernen „von außen“ verlassen wird. Sie überschreitet damit ein instrumentelles Erkenntnisinteresse und verbindet es mit hermeneutischen bzw. praktischen Forschungsintentionen. Sie erzeugt auf diese Weise einen Bruch mit einer gegenstandsverhafteten Unmittelbarkeit und wird zu kritischer Empirie. Eine so reflexiv gewordene Erwachsenenbildungsforschung entzieht sich der Alternative quantitativ vs. qualitativ. Der Bereich der Erwachsenenbildungsforschung ist ein Beispiel für die begrenzte Reichweite standardisierter Methoden und dafür, dass Scheinsicherheiten und Gütekriterien wie Objektivität, Realibilität und Validität angesichts unhintergebarbarer Konstruktions- und Interpretationsprobleme nicht „rein“ durchzuhalten sind. Die zwangsläufige Selektivität wissenschaftlichen Zugriffs auf Welt begründet ein Theoriekonzept und eine entsprechende „rekonstruktive“ Methodologie (Bohnsack 1993; Wagner 1999), in denen Empirie als Feld reflektierter Praxis aufgefasst wird. Dabei dient die Rekonstruktion empirischen Materials der Irritation vorgängiger theoretischer Interpretationen. Gütekriterien einer solchen theoretisch reflektierten, subjektorientierten empirischen Erwachsenenbildungsforschung sind demnach Reflexivität und Transparenz, Plausibilität und Adäquanz. Dann stellen sich die Konflikte zwischen quantitativer und qualitativer Forschung, sowie zwischen Instrumentalität und Reflexivität, zumindest zum Teil als Scheinkämpfe dar. Für die Erwachsenenbildungsforschung kommt es unabdingbar darauf an, sich ihres zentralen Fokus – der lernenden Subjekte – zu vergewissern.

## Literatur:

- Adams, K.: Die Hamburger Volkshochschule im Urteil ihrer Hörer. Frankfurt/M. 1931
- Alheit, P.: Biographieforschung in der Erwachsenenbildung (Teil I). In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (1984), H. 13, S. 40-54; (Teil II) in: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (1984), H. 14, S. 31-67
- Alheit, P.: Biographizität als Projekt. Bremen 1990
- Alheit, P.: Biographieforschung und Erwachsenenbildung. In: Kraul, M./Marotzki, W. (Hrsg.): Biographische Arbeit. Opladen 2002, S. 211-240
- Alheit, P.: Mentalität und Intergenerationaliät als Rahmenbedingungen „Lebenslangen Lernens“. In: Zeitschrift für Pädagogik (2003), H 4., S. 362-382
- Alheit, P./Dausien, B.: Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen 1999, S. 407-432
- Arnold, R.: Pädagogische Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit. Frankfurt/M. 1981
- Arnold, R.: Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1985

- Barz, H.: Soziale Milieus – Orientierungen und Bildungsinteressen. In: Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Tippelt, R. (Hrsg.): Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung. In: Beiheft zum Report (1995) S. 79-88
- Barz, H.: Weiterbildung und soziale Milieus. Neuwied 2000
- Barz, H.: Qualitative Methoden im Forschungsfeld. In: Grundlagen der Weiterbildung Zeitschrift (2003). H. 2, S. 110-113
- Barz, H./Tippelt, R.: Soziale und regionale Differenzierungen von Weiterbildungsverhalten und Weiterbildungsinteressen. Bonn 2003. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Beck, U./Beck-Gernsheim, E.: Riskante Freiheiten – Zur Individualisierung der Lebensformen in der Moderne. Frankfurt/M. 1994
- Berger, P./Luckmann, T.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt/M. 1969
- Bieri, P.: Das Handwerk der Freiheit – Über die Entstehung des eigenen Willens. Frankfurt/M. 2003
- Blumer, H.: Symbolic Interactionism. Englewood Cliffs 1969
- Bohnsack, R.: Rekonstruktive Sozialforschung. Opladen 1993
- Born, A.: Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung. Bad Heilbrunn 1990
- Bolder, A./Hendrich, W.: Fremde Bildungswelten. Opladen 2000
- Bremer, H.: Soziale Milieus und Bildungsurlaub. Hannover 1999
- Brocher, T.: Gruppendynamik und Erwachsenenbildung. Braunschweig 1967
- Cohn, R.: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Frankfurt/M. 1975
- Dietrich, S. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bielefeld 2001
- Dilthey, W.: Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. Frankfurt/M. 1970
- Ebert, G./Hester, W./Richter, K. (Hrsg.): Subjektorientiertes Lernen und Arbeiten – Ausdeutung einer Gruppeninteraktion. Frankfurt/M. 1986
- Faulstich, P.: Weiterbildung. Begründungen lebensentfaltender Bildung. München 2003
- Faulstich, P./Grell, P.: Lernwiderstände aufdecken – Selbstbestimmtes Lernen stärken. Bonn 2003
- Faulstich, P./Teichler, U./Bojanowski, A. u.a.: Bestand und Perspektiven der Weiterbildung. Das Beispiel Hessen. Weinheim 1991
- Faulstich, P./Teichler, U./Döring, O.: Bestand und Entwicklungsrichtungen der Weiterbildung in Schleswig-Holstein. Weinheim 1996
- Faulstich, P./Vespermann, P./Zeuner, C.: Bestandsaufnahme regionaler und überregionaler Kooperationsverbände/Netzwerke im Bereich lebensbegleitenden Lernens in Deutschland. In: Hamburger Hefte der Erwachsenenbildung I/2001
- Faulstich, P./Zeuner, C.: Erwachsenenbildung. Ein handlungsorientierte Einführung. Weinheim 1999
- Faulstich, P./Zeuner, C.: Kompetenznetzwerke und Kooperationsverbände in der Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung Zeitschrift. (2001) H. 2, S. 100-103
- Faulstich, P./Zeuner, C.: Erwachsenenbildung und soziales Engagement – historisch-biographische Zugänge. Bielefeld 2001a
- Filipp, S.H. (Hrsg.): Kritische Lebensereignisse. München/Wien/Baltimore. 1981
- Flaig, B./Meyer, T./Ueltzhöffer, J.: Alltagsästhetik und politische Kultur. Zur ästhetischen Dimension politischer Bildung und politischer Kommunikation. Bonn 1997
- Flitner, W.: Erwachsenenbildung. Gesammelte Schriften Band 1. Paderborn 1982
- Friebel, H./Epskamp, H./Knobloch, B. u.a.: Bildungsbeteiligung: Chancen und Risiken. Eine Längsschnittstudie über Bildungs- und Weiterbildungskarrieren in der „Moderne“. Opladen 2000
- Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Lernen für die Demokratie. Politische Weiterbildung für eine Gesellschaft im Wandel. 4 Bände. Bonn 1993
- Garz, D./Blömer, U.: Qualitative Bildungsforschung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen 2002, S. 441- 457
- Gerl, H.: Lernen als Kommunikation. Frankfurt/M. 1991
- Gieseke, W.: Habitus von Erwachsenenbildnern. Oldenburg 1989

- Gieseke, W./Meueller, E./Nuissl, E.: Empirische Forschung zur Bildung Erwachsener. Beiheft zum Report. Frankfurt a. Main 1992
- Gieseke, W. (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn 1988
- Grotlüschen, A.: Widerständiges Lernen im Web – virtuell selbstbestimmt? Münster 2003
- Hanft, A.: Personalentwicklung zwischen Weiterbildung und „organisationalem Lernen“. München 1995
- Harney, K.: Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung. Stuttgart 1998
- Harney, K./Nittel, D.: Pädagogische Berufsbiographien und moderne Personalwirtschaft. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1995, S. 332-357
- Heinemeier, S.: Zeitstrukturkrisen. Biographische Interviews mit Arbeitslosen. Opladen 1991
- Hermes, G.: Die geistige Gestalt des marxistischen Arbeiters und die Arbeiterbildungsfrage. Tübingen 1926
- Hoerning, E. M. u.a.: Biographieforschung und Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1991
- Hofmann, W.: Die Organisation des Ausleihdienstes in der modernen Bildungsbibliothek. In: Volksbildungsarchiv 1 (1910), S. 227-344
- Jahoda, M./Lazarsfeld, P./Zeisel, H.: Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch über die Wirkungen langandauernder Arbeitslosigkeit. Frankfurt/M. 1960
- Kade, J.: Gestörte Bildungsprozesse. Empirische Untersuchungen zum pädagogischen Handeln und zur Selbstorganisation in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1985
- Kade, J.: Kursleiter und Bildung Erwachsener. Fallstudien zur biographischen Bedeutung der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1989a
- Kade, J.: Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten. Weinheim 1989b
- Kade, J.: Bildungsbiographien als Thema erwachsenenpädagogischer Forschung. In: Gieseke, W./Meueller, E./Nuissl, E.: Empirische Forschung zur Bildung Erwachsener. Beiheft zum Report. Frankfurt/M. 1992, S. 21-23
- Kade, J./Nittel, D.: Biographieforschung – Mittel zur Erschließung der Bildungswelten Erwachsener. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1997, S. 744-757
- Kade, J./Seitter, W.: Fortschritt und Fortsetzung – Biographische Spuren lebenslangen Lernens. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1995, S. 308-331
- Kade, J./Seitter, W.: Bildung und Umgang mit Wissen im Kontext unterschiedlicher sozialer Welten. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (2002), H. 49, S. 90-101
- Krüger, H.-H.: Stichwort: Qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 3 (2000), H. 3, S. 323- 342
- Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1995
- Ludwig, J.: Lernende verstehen. Bielefeld 2000
- Ludwig, J.: Subjektperspektiven in neueren Lernbegriffen. In: Zeitschrift für Pädagogik (1999) S. 667-681
- Mader, W./Weymann, A.: Erwachsenenbildung. Theoretische und empirische Studien zu einer handlungsorientierten Didaktik. Bad Heilbrunn, 1975
- Man, H. de: Der Kampf um die Arbeitsfreude. Eine Untersuchung auf Grund der Aussagen von 78 Industriearbeitern und Angestellten. Jena 1927
- Mead, G. H.: Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt/M. 1968
- Möller, S.: Marketing in der Weiterbildung. Bielefeld 2002
- Nittel, D.: Das Erwachsenenleben aus der Sicht der Biographieforschung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen 1999, S. 301-324
- Nolda, S. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft. Bad Heilbrunn 1996
- Nolda, S.: Interaktion und Wissen. Frankfurt/M. 1996b

- Nolda, S.: Interaktionsanalysen in der Erwachsenenbildung. In: Friebertshäuser, B./Pren-  
gel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissen-  
schaft. Weinheim 1997, S. 758-768
- Nuissl, E./Schenk, P.: Problemfeld Bildungsurlaub. Braunschweig 1980
- Oevermann, U.: Struktureigenschaften pädagogischer Interaktionen. (Unveröff. Manu-  
skript, o. J.)
- Peters, S.: Arbeitslose und ihr Selbstbild in einer betrieblichen Umschulung. Weinheim  
1991
- Reich, J./Tippelt, R.: Gestaltung didaktischer Handlungsfelder im Kontext der Milieufor-  
schung. In: Hessische Blätter für Volksbildung (2004), H. 1, S. 23-36
- Rein, A. von: Öffentlichkeitsarbeit in der Weiterbildung. Bielefeld 2000
- Sauer-Schiffer, U.: Biographie und Management. Eine qualitative Studie zum Leitungs-  
handeln von Frauen in der Erwachsenenbildung. Münster 2000
- Sauter, E.: Weiterbildungsforschung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (1991),  
H. 4, S. 6-11
- Schiersmann, C./Thiel, H./Fuchs, K. u.a.: Innovationen in Einrichtungen der Familienbil-  
dung. Opladen 1998
- Schlutz, E. (Hrsg.): Die Hinwendung zum Teilnehmer – Signal einer „reflexiven Wende“  
der Erwachsenenbildung. Bremen 1982
- Schlutz, E.: Biographie und Bildungsgeschichte. In: Tietgens, H. (Hrsg.): Zugänge zur  
Geschichte der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1985, S. 148-162
- Schmidt-Lauff, S.: Kooperationsstrategien in der betrieblichen Weiterbildung. München  
1999
- Schmidt-Lauff, S.: Betriebliche Realisierungsstrategien von Lernzeiten. Empirische Unter-  
suchung von Umsetzungsbeispielen in Unternehmen. In: Dobischat, R./Seifert, H./Ah-  
lene E. (Hrsg.): Integration von Arbeit und Lernen: Erfahrungen aus der Praxis Le-  
benslangen Lernens. Berlin 2003, S. 205-232
- Schmitz, E.: Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozess. In: Schmitz,  
E./Tietgens, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft  
Band 11. Stuttgart 1984, S. 95-123
- Schulenberg, W.: Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung. Stuttgart 1957
- Schulenberg, W./Loeber, H.-D./Loeber-Pautsch, U. u.a.: Soziale Lage und Weiterbildung.  
Braunschweig 1979
- Seitter, W.: Riskante Übergänge in der Moderne. Vereinskulturen, Bildungsbiographien,  
Migranten. Opladen 1999
- Sektion Erwachsenenbildung der DGfE (Hrsg.): Forschungsmemorandum für die Erwach-  
senen- und Weiterbildung. Bonn 2000
- Siebert, H. (Hrsg.): Praxis und Forschung in der Erwachsenenbildung. Opladen 1977
- Siebert, H./Gerl, H.: Lehr- und Lernverhalten Erwachsener. Braunschweig 1975
- Strunk, G.: Institutionenforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt,  
R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1992, S. 443-454
- Strzelewicz, W./Raapke, D./Schulenberg, W.: Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein.  
Stuttgart 1966
- Tippelt, R.: Neue Sozialstrukturen: Differenzierung von Weiterbildungsinteressen und  
Pluralisierung des Weiterbildungsmarktes. In: Faulstich, P./Schiersmann, C./Tippelt,  
R. (Hrsg.): Weiterbildung zwischen Grundrecht und Markt, Opladen 1997, S. 137-152
- Tippelt, R./Weiland, M./Panyr, S./Barz, H.: Weiterbildung, Lebensstil und soziale Lage in  
einer Metropole. Studie zum Weiterbildungsverhalten und -interessen der Münchner  
Bevölkerung. Bielefeld 2003
- Thommsen, W.: Deutungsmuster. Eine Kategorie der Analyse von gewerkschaftlichem  
Bewusstsein. In: Weymann, A. (Hrsg.): Handbuch für die Soziologie der Weiterbildung.  
Darmstadt 1980, S. 358-373
- Vester, M./Oertzen, P. v./Geiling, H./Hermann, Th./Müller, D.: Soziale Milieus und gesell-  
schaftlicher Strukturwandel. Köln 1993
- Wagner, H.-J.: Rekonstruktive Methodologie. Opladen 1999