

Habitus, soziale Milieus und die Qualität des Lebens, Lernens und Lehrens

Der Beitrag beleuchtet das Thema Qualität in der Weiterbildung aus der Perspektive von Bourdieus Theorie des Habitus und dem darauf aufbauenden Konzept sozialer Milieus. Dabei wird das Augenmerk auf einige, in der Diskussion vernachlässigte Aspekte geworfen, die für eine von den sozialen Akteuren ausgehende „Theorie der Praxis“ aber von besonderem Interesse sind: auf die Lernenden, die praktischen Prozesse auf der organisationalen Ebene und die Frage des inhaltlichen Bezugs von Qualität. Zunächst wird das Habituskonzept in seiner Relevanz für die Erwachsenenbildung knapp umrissen (1), dann wird auf die Frage der Qualität von Lehr-Lernprozessen (2) und die Möglichkeit milieuorientierter Organisationsentwicklung geblickt (3), bevor die Thematik abschließend diskutiert wird (4).

1. Problemaufriss

Die Qualitätsdebatte lässt verschiedene Fragen offen, die für eine „Theorie der Praxis“, wie sie mit Bourdieus Habituskonzept vorliegt, von zentraler Bedeutung sind. Zum einen wird zwar häufig darauf verwiesen, dass die Interessen und Bedürfnisse der Lernenden im Mittelpunkt von Qualitätsentwicklung stehen sollen (vgl. Ehses u. a. 2002). Dennoch bleibt diese zentrale Seite seltsam unausgefüllt. An welche Lernenden man denkt, welche Qualität für wen und wozu entwickelt werden soll, darüber existieren eher diffuse Vorstellungen; die Lernenden bleiben weitgehend eine ‚Black Box‘. Ein zweiter Punkt betrifft die Ebene der Organisationen. Hier liegen inzwischen differenzierte Qualitäts- und Evaluationskonzepte vor, die mögliche formelle Wege zur Organisationsentwicklung aufzeigen (vgl. Hartz/Meisel 2004). Weniger in den Blick gerät jedoch, wie die dadurch ausgelösten praktischen Prozesse tatsächlich ablaufen und wie sie an leibliche Akteure rückgebunden werden können.

Die Argumentation geht im Folgenden von der Diagnose aus, dass wir in einer nach sozialen Milieus differenzierten Gesellschaft leben. Das Bildungswesen wirkt dabei über zusammenwirkende ökonomische, institutionelle und pädagogisch-soziokulturelle Mechanismen sozial selektiv (vgl. Vester 2004); es trägt zur Produktion und Reproduktion dieser Ungleichheitsverhältnisse bei. Innerhalb des Bildungswesens verschärfen sich diese Tendenzen über Weiterbildung scherenartig (vgl. Barz/Tippelt 2004) zum bekannten Phänomen der „doppelten Selektivität“ (Faulstich 1981), d. h., dass vorwiegend diejenigen davon partizipieren, die bereits über höhere Bildungsabschlüsse verfügen. Damit ist auf einen dritten Punkt verwiesen, der in der Qualitätsdebatte häufiger kritisch hinterfragt wird, nämlich die Frage nach der inhaltlichen Bestim-

mung von Qualität, die bisweilen als eine „Leerformel“ (Böttcher 1999) erscheint. Versteht man Qualität als eine Relation, bei der nach dem „Verhältnis von Erwartungen verschiedener Akteure (...) und den Leistungen der Weiterbildungseinrichtungen“ (von Küchler 2000, S. 277) zu fragen ist, dann ginge es im Rahmen der hier aufgemachten Perspektive darum, ausgehend von den milieuspezifischen Voraussetzungen den Lernenden zu einer Verbesserung der Lebenschancen durch das Ermöglichen von Bildungs- und Lernprozessen zu verhelfen (vgl. Tippelt 2000, Weis in diesem Heft). Das impliziert den normativen Standpunkt, dass die Milieuteilung und die damit zusammenhängenden Bildungschancen nicht als ‚naturwüchsig‘ angesehen werden. Folgt man der Ansicht, dass soziale, ökonomische und kulturelle Spiele „keine *fair games*“ sind (Bourdieu 2001a, S. 275), dann lässt sich damit ein spezifisches erwachsenenpädagogisches Eingreifen begründen, auf das sich Qualität beziehen kann – wohlwissend um den generellen Möglichkeitsraum der Erwachsenenbildung, die sich in diesem Rahmen eher auf „Feinregulierungsfunktionen“ (Wittpoth 1995, S. 76) beschränkt.

2. Zum Konzept des Habitus

Vereinfacht kann man den Habitus mit Bourdieu (1992, S. 31) als eine „allgemeine Grundhaltung, eine Disposition gegenüber der Welt“ verstehen. Als „einheitsstiftendes Erzeugungsprinzip aller Formen von Praxis“ (Bourdieu 1982, S. 283) bildet er eine *synthetische Einheit* und charakterisiert alle Lebensbereiche: „Wie einer spricht, tanzt, lacht, liest, was er liest, was er mag, welche Bekannten und Freunde er hat, all das ist eng miteinander verknüpft“ (Bourdieu 1992, S. 32). In diese Lebensrichtung sind Bildungs- und Lernwege eingebunden. Grundlage dieses Erzeugungsprinzips sind *Schemata* des Wahrnehmens, Denkens und Handelns.

Wichtig für das Verständnis des Habitus ist, dass er sich durch eine „praktische Reflexionstätigkeit“ auszeichnet, die wir, so Bourdieu, „mit den üblichen Begriffen von Denken, Bewusstsein und Erkenntnis nicht adäquat wirklich fassen können“ (Bourdieu/Wacquant 1996, S. 154). Er umfasst demnach mehr als die kognitive Ebene. Die soziale Welt wird unmittelbar vertraut, spricht direkt die körperliche Motorik an, wird „einverleibt“ und „verinnerlicht“ (vgl. Krais/Gebauer 2002, S. 74 ff.). Das praktisch-körperliche Wissen ist in gewisser Weise reflexiv unverfügbar.¹ Diese reflexiv nur bedingt zugängliche Form des Habitus impliziert eine relative Trägheit gegenüber den Lebensumständen, den sog. „Hysteresiseffekt“ (vgl. Bourdieu 1982, S. 237). Der Habitus entscheidet mit „über das, was ihn umformt“ (Bourdieu 2001a, S. 191).² Die Veränderungen des Habitus sind nicht fundamental; er ist nicht unendlich dehnbar, sondern verfügt über „Integrationsstufen“ (ebd., S. 206). Die Spielräume von Veränderungen

1 Zu lerntheoretischen Anschlüssen vgl. etwa Wittpoth 1994; Liebau 1993; Bremer 2004b.

2 Dieser Prozess lässt sich mit der Lernstufentheorie Batesons (1981, S. 389) veranschaulichen, wo es etwa heißt, dass die Veränderung von Lernen II („Habitus“) „durch früheres Lernen II beherrscht“ wird.

sind gerahmt (Wittpoth 1994), so dass die Möglichkeiten pädagogisch instruierter Veränderungen relativiert sind.

Durch das praktische Erkennen und Wissen verfügen die Akteure über ein schöpferisches, aktives Potenzial und ‚konstruieren‘ ihre Praxis. Zu dieser konstruktivistischen Seite (vgl. Arnold 2003) gehört jedoch beim Habitus untrennbar die Frage nach den Prinzipien des Konstruierens. Bourdieu betont, dass die Schemata erworben sind; in den Konstruktionen des Akteurs steckt deshalb immer etwas Überindividuelles, weil „die Schemata, mit denen er seine Welt konstruiert, selbst von der Welt konstruiert sind“ (Bourdieu 2001a, S. 191). Betont wird eine Korrespondenz von kognitiven und sozialen Strukturen (vgl. Bourdieu 2001a, S. 174), d. h., dass die Teilungen und Unterscheidungen, die die Gesellschaft macht, in den Köpfen und Körpern der Akteure stecken und in ihre Konstruktionen mit eingehen. Diese strukturalistische Konstruktionsarbeit (die nach Bourdieu zugleich eine konstruktivistische Strukturierungsarbeit ist) vollzieht sich nicht voraussetzungslos, sondern in einem *sozialen Raum*, in dem Zwänge und Notwendigkeiten, Ressourcen und Chancen unterschiedlich verteilt sind. So werden soziale Differenzen und Milieus produziert und reproduziert, wobei Erwachsenenbildung in diese Vorgänge einbezogen ist (vgl. Wittpoth 1997, S. 41 ff.).

Soziale Milieus können nach diesem Ansatz verstanden werden als eine Gruppe von Menschen, die aufgrund eines bestimmten Habitus über eine ähnliche Lebensweise verfügen. Über den Habitus tragen die Akteure quasi den ‚inneren Bauplan‘ des Milieus in sich; das Milieu ist nicht einfach die ‚äußere prägende Umwelt‘. Gleichzeitig ist im Habitus eine „soziale Laufbahn“ (Bourdieu) angelegt, mit dem Vorstellungen einer anzustrebenden „Qualität des Lebens“ (Vester u. a. 2001, S. 88 ff.) verbunden sind. Was hier zum Habitus ausgeführt wurde, muss auch auf die Lehrenden bezogen werden. Auch sie haben eine Position im sozialen Raum, verfügen über verinnerlichte Schemata und damit verbundene soziale Perspektiven sowie einen Habitus, der die Tendenz zur Beharrung und zur Bestätigung hat, so dass er nur begrenzt für Veränderungen offen ist. Das impliziert, dass die professionelle pädagogische Beziehung von der sozialen Beziehung zu den Adressaten durchdrungen ist (vgl. Liebau 1993, Bremer 2004a).

3. Qualität aus der Perspektive von Habitus und Milieus der Lernenden

Wird mit diesem theoretischen Rüstzeug auf die Qualität von Weiterbildung geblickt, wird die Perspektive der sozialen Akteure eingenommen. Die Differenzierung der Adressaten nach sozialen Milieus bedeutet, dass es eine begrenzte Zahl von ‚Grundtypen‘ des Bildungszugangs gibt³, durch deren Kenntnis die individuelle pädagogi-

3 Die ‚Landkarte der sozialen Milieus nach Typ des Habitus ist hier aus Platzgründen nicht abgebildet (vgl. Vester 2004; vgl. auch Tippelt u.a. 2004). Unterschieden werden zehn, in sich weiter differenzierte Gruppen.

sche Förderung unterstützt wird. Ausgehend von dem eingangs zitierten relationalen Verständnis bemisst sich Qualität an den Fragen danach, „welche Ziele erreicht und welche Aufgaben erfüllt werden sollen“ (Böttcher 1999, S. 22). Der Milieuansatz zeigt, dass man dieses relationale Verhältnis nicht universell setzen kann, sondern in spezifischer Weise ausbuchstabieren muss. Ausgehend von den unterschiedlichen, im Habitus verankerten Voraussetzungen der Akteure (Erwartungen, Motive, Lernstile usw.) gilt es zu formulieren, welche pädagogische Leistung im jeweiligen Setting erbracht werden muss. Bourdieu (2001b, S. 152) spricht von der Entwicklung einer rationalen, auf einer „Soziologie der kulturellen Ungleichheit basierenden Pädagogik“. D. h., dass die für die verschiedenen sozialen Stufen typischen Grundmuster einzubeziehen sind.

Für Lehrende hieße das, auf der Grundlage einer auf Milieu und Habitus bezogenen *Diagnostik* einen spezifischen fördernden Umgang mit heterogenen Bildungs- und Lerntypen zu entwickeln⁴, um etwa „expansives Lernen“ (vgl. Peters 2004) zu ermöglichen. Zu dieser Diagnostik gehört auch, die eigenen Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata des Habitus (die häufig implizit auf Milieus abgestimmt sind, zu denen soziale Nähe besteht; vgl. Bremer 2004a) zu reflektieren und zu versuchen, diese ein Stück weit zu verändern. Die Kenntnis der Milieulandkarte und von habitus-spezifischen Bildungspraxen liefert dabei keine rezeptartigen Handlungsanweisungen, wohl aber Reflexionshilfen. Im Sinne einer „praxisbezogenen Sozialforschung“ (Liebau 1993, S. 260) kann so dazu beigetragen werden, die soziale Durchdrungenheit von Lehr-Lernsituationen und die eigene Verstrickung in die Vermitteltheit (Liebau) zu ‚entschlüsseln‘. Daraus ergeben sich auch neue Spielräume für pädagogisches Handeln. Auf diesem Denken aufbauend können modifizierte Konzepte erprobt, in institutionelle Qualitäts- und Evaluationsprozessen eingebunden werden und so zur Entwicklung von ‚Milieusensibilität‘ führen.

4. Organisationsentwicklung und Milieuorientierung

Um mit diesem Ansatz Qualität auf der Ebene von Organisationen zu betrachten, beziehe ich mich auf eine an der Universität Hannover durchgeführte empirische Untersuchung im Bereich der gewerkschaftlichen Erwachsenenbildung (vgl. Bremer 1999).⁵ Teilnehmerrückgang und -wandel hatten beim Veranstalter Verunsicherung hinsichtlich der Programmplanung und Fragen nach einer Überprüfung alter Leitbilder ausgelöst. Unsere herausgearbeitete Typologie von vier nach Habitus und Milieu unterschiedlichen Formen des Bildungszugangs zeigte zum einen, dass die Zielgruppe ‚Arbeitnehmer‘ hinsichtlich der Lebensweisen und Bildungsmotive deutlich differenzierter war als angenommen. Zum anderen beruhten die Teilnahmeprobleme wesentlich darauf,

4 Konkret etwa ein Gespür für die Lehr-Lernsituation, für die jeweiligen Kompetenzen, Motive und Widerstände sowie für die Integrationsstufen des Habitus.

5 Die nachfolgend eingefügten illustrierenden Originalaussagen sind dieser Studie entnommen.

dass die neu entstandenen jüngeren Milieus andere Erwartungen hatten; man wollte sachlich-inhaltliche Effizienz („kein Lari-Fari“), aktuellere Themen und einen partnerschaftlichen Lehr-Lern-Prozess („keine Frontalgeschichte, selber mal nachdenken“). Diese Befunde setzten die etablierten Organisationsstrukturen, Handlungsmuster und Leitbilder unter Druck, die stärker auf die früheren, jetzt schrumpfenden Teilnehmermilieus abgestimmt waren.

Auf den ersten Blick scheint damit der Weg zum Aufbau einer diversifizierten, auf die milieuspezifische Differenzierung der Adressaten abgestimmte Angebotsstruktur klar vorgezeichnet. Es ist dabei verlockend, das Milieukonzept als reines Marketinginstrument zu verstehen, mit dem man Produkte oder Dienstleistungen ‚rezeptartig‘ und zielgruppengerecht an den ‚Kunden‘ bringen kann. Damit bleibt man jedoch nach unserer Erfahrung an der Oberfläche. Um es in der Begrifflichkeit des Habituskonzeptes auszudrücken: Die Institution selbst ist von milieuspezifischen Strukturen und Affinitäten durchdrungen, die auf das gewandelte Adressatenfeld mehr oder weniger gut abgestimmt sind. Entscheidungs- und Kommunikationsstrukturen, Vermittlungswege, die Wahrnehmung der Umwelt usw. laufen über Akteure. Alle Prozesse werden durch die Schemata der Habitus gefiltert und mitstrukturiert. So erscheint etwa der funktionale, pragmatische Bildungszugang jüngerer Arbeitnehmermilieus in den akademischen, ideell ‚gepolten‘ Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata von Lehrenden und Bildungsexperten oft als ‚materialistisch‘ („reine Karriereorientierung“), was zu spontaner Abwehr führen kann („will ich deren Erwartungen überhaupt mit einem Angebot nachkommen?“). Vermittlungswege des Programms laufen vielfach über ehrenamtliche, den älteren Milieus nahe stehende Mitarbeiter. Sie waren damit konfrontiert, für politische Bildungsveranstaltungen zu werben (z. B. zum Thema „Märchen“), deren politischen Charakter sie nicht nachvollziehen konnten („da hab‘ ich persönlich Schwierigkeiten mit“) und die sie deshalb kaum authentisch vermitteln konnten („das fahr‘ ich nur mit halber Kraft, weil mir dann andere Dinge wichtiger sind“).

Die mit den sozialen Distanzen verbundenen Schemata implizieren also perspektivische Wahrnehmungen, die das Inangasetzen notwendiger Prozesse der Organisationsentwicklung – oft auf unterschwellige Weise – erschweren, wenn nicht verhindern. Das lässt sich jedoch kaum durch formale Strategieentscheidungen ‚aushebeln‘, denn der Habitus neigt aufgrund des einverleibten, impliziten Zustandes zur Bestätigung eigener Schemata, Praktiken und Sichtweisen, der „doxa“ (Bourdieu). So „schützt“ sich der Habitus „vor Krisen und kritischer Befragung, indem er sich ein Milieu schafft, an das er so weit wie möglich vorangepasst ist“ (Bourdieu 1987, S. 114).

5. Resümee und Diskussion

In der Debatte um Qualitätsentwicklung geraten die zuletzt angedeuteten Problematiken in der Regel kaum in den Blick. Meist wird thematisiert, wie die nötigen – und sicherlich wichtigen – formalen und systemischen Strukturen idealtypisch hergestellt

werden können, ohne den Eigensinn der Akteure und ihre Rolle bei den Entwicklungen zu berücksichtigen. Für eine „Theorie der Praxis“ wird es aber gerade an dieser Stelle interessant, denn sie zielt darauf, Strukturen nicht abstrahiert von Praxis und Akteuren zu betrachten und die Praxis der Akteure nicht strukturlos. Hier kann der Ansatz eine Lücke füllen, da sich, wie Janning (2002, S. 98) betont, die vorherrschenden Organisationskonzepte meist schwer damit tun, „konkrete Akteure als Träger von Veränderungsprozessen zu benennen“. Die Erklärungskraft und Potenziale des Habituskonzeptes für die Organisationsforschung dagegen werden „bislang noch weitgehend unterschätzt“ (Dederichs/Florian 2002, S. 93). Häufig entsteht der Eindruck einer technokratischen ‚Machbarkeit‘ von ‚guter Weiterbildung‘ durch das Implementieren modifizierter betriebswirtschaftlicher Marketingkonzepte.⁶ Demgegenüber muss betont werden, dass gerade der zentrale Lehr-Lernprozess eine soziale Beziehung darstellt und einen Interaktionsprozess bezeichnet, „für dessen Gelingen vielfältige Wahrnehmungs-, Empfindungs- und Einstellungsbeziehungen notwendig sind, die kaum kalkulierbar sind“ (Faulstich/Zeuner 1999, S. 92).⁷

Es geht dabei nicht um eine ‚anti-ökonomistische‘ Position. Der Qualitätsgedanke kann, wenn er inhaltlich gefüllt wird, Wichtiges leisten. Es ist wichtig, dass sich Weiterbildungseinrichtungen auf das gewandelte Adressatenfeld und die neuen Anforderungen einstellen und alte Leitbilder überprüfen. Das wäre schon ein wirtschaftliches Denken in dem Sinne, dass Pädagogik, wie Böttcher (1999, S. 26) auf Durkheim verweisend betont, „kein chaotischer oder naturwüchsiger Vorgang ist, sondern (...) ein zielgerichteter, systematisch und methodisch angelegter Prozess“. Hier kann das auf dem Habitusansatz aufbauende Milieukonzept hilfreich sein, indem es Qualitäts- und Organisationsentwicklungen eine Verortung ermöglicht und eine Richtung gibt. Eingedenk des Trägheits- bzw. „Hysteresis-Effektes“ des Habitus lässt sich eine stärkere milieubezogene lernerorientierte Arbeit und auch die entsprechende Herstellung einer Organisationsstruktur, die das ermöglicht, nicht ‚verordnen‘. Ebenso, wie es im Lernprozess auf das Ausloten und Füllen der Spielräume ankommt, die der Habitus bietet, muss dies auch auf den Ebenen der Organisation geschehen. Dabei können nötige Auseinandersetzungen mit den eigenen Schemata bewusst angeregt werden (vgl. Bremer 2004c, S. 202 ff., 207 ff.).

6 Zu fragen wäre auch nach der theoretischen Vorstellung vom lernenden Akteur. So suggeriert der Begriff „Kunde“ die Vorstellung eines rational handelnden, souveränen Marktteilnehmers, während der Bezug auf das „lernende Subjekt“ nach Holzkamp (vgl. Ehses u.a., S. 10) theoretisch in eine andere Richtung weist (vgl. Faulstich/Ludwig 2004).

7 Dafür ist die Einbeziehung von Lernenden in diese Prozesse sicherlich hilfreich und muss innerhalb politisch oder anders vorgegebener Grenzen auch ausgeschöpft werden (vgl. Gnahn 2004).

Literatur

- Arnold, R. (2003): Systemtheoretische Grundlagen einer Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold, R./Schüßler, I. (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Baltmannsweiler, S. 14–36
- Barz, H./Tippelt, R. (2004): Soziale und Regionale Differenzierung von Weiterbildungsverhalten und Weiterbildungsinteressen. München
- Bateson, G. (1981): Die logischen Kategorien von Lernen und Kommunikation. In: ders.: Ökologie des Geistes. Frankfurt a.M., S. 362–399
- Böttcher, W. (1999): Für eine Allianz der Qualität. Bildungspolitische Perspektiven einer mächtigen Leerformel. In: Die Deutsche Schule, H. 1, S. 20–37
- Bourdieu, P. (2001a): Meditationen. Frankfurt./M.
- Bourdieu, P. (2001b): Wie die Kultur zum Bauern kam. Hamburg
- Bourdieu, P. (1992): Die feinen Unterschiede, In: ders.: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg, S. 31–48
- Bourdieu, P. (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P./Wacquant, L. J. D. (1996): Reflexive Anthropologie. Frankfurt a.M.
- Bremer, H. (2004a): Der Mythos vom autonom lernenden Subjekt. In: Engler, St./Krais, B. (Hrsg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Weinheim, S. 189–213
- Bremer, H. (2004b): Milieus, Habitus, soziale Praxis und Lernen. In: Faulstich, P./Ludwig, J. (Hrsg.): Expansives Lernen. Hohengehren, S. 263–274
- Bremer, H. (2004c): Von der Gruppendiskussion zur Gruppenwerkstatt. Ein Beitrag zur Methodenentwicklung in der typenbildenden Mentalitäts-, Habitus- und Milieuanalyse. Münster
- Bremer, H. (1999): Soziale Milieus und Bildungsurlaub. Hannover
- Dederichs, A. M./Florian, M. (2002): Felder, Organisationen, Akteure – eine organisationssoziologische Skizze. In: Ebrecht, J./Hillebrandt, F. (Hrsg.): Bourdieus Theorie der Praxis. Wiesbaden, S. 69–96
- Ehse, Ch./Heinen-Tenrich, J./Zech, R. (2002): Das lernerorientierte Qualitätsmodell für Weiterbildungsorganisationen. Hannover
- Faulstich, P./Ludwig, J. (Hrsg.) (2004): Expansives Lernen. Baltmannsweiler
- Faulstich, P./Zeuner, Ch. (1999): Erwachsenenbildung. Weinheim
- Faulstich, P. (1981): Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M.
- Gnahn, D. (2004): Qualitätsentwicklung in der beruflichen Weiterbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, S. 114–121
- Hartz, St./Meisel, K. (2004): Qualitätsmanagement. Bielefeld
- Janning, F. (2002): Habitus und Organisation. In: Ebrecht, J./Hillebrandt, F. (Hrsg.): Bourdieus Theorie der Praxis. Wiesbaden, S. 97–123
- Krais, B./Gebauer, G. (2002): Habitus. Bielefeld
- Küchler, F. v. (2000): Worin besteht die Qualität eines pädagogischen Produkts? In: GdWZ, H. 6, S. 277–280
- Liebau, E. (1993): Vermittlung und Vermitteltheit. In: Gebauer, G./Wulf, Ch. (Hrsg.): Praxis und Ästhetik: neue Perspektiven im Denken Pierre Bourdieus. Frankfurt a.M., S. 251–267
- Peters, R. (2004): Zur Bedeutung von Lehren und Lehrenden für expansives Lernen. In: Faulstich, P./Ludwig, J. (Hrsg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler, S. 81–91
- Tippelt, R. (2000): Bildungsprozesse und Lernen Erwachsener. In: Zeitschrift für Pädagogik. 42. Beiheft, S. 69–90

- Tippelt, R./Reich, J./Panyr, S. (2004): Teilnehmer- und milieuspezifische Aspekte der Weiterbildungsbeteiligung. In: Report, H. 4, S. 48–56
- Vester, M. (2004): Die sozialen Milieus und die gebremste Bildungsexpansion. In: Report, H. 1, S. 15–34
- Vester, M./von Oertzen, P./Geiling, H. u.a. (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Frankfurt a.M.
- Wittpoth, J. (1997): Recht, Politik und Struktur der Weiterbildung: Eine Einführung.. Baltmannsweiler
- Wittpoth, J. (1995): Sozialstruktur und Erwachsenenbildung in der Perspektive Pierre Bourdieus. In: Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Tippelt, R. (Hrsg.): Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report, S. 73–78
- Wittpoth, J. (1994): Rahmungen und Spielräume des Selbst. Frankfurt a.M.