Jochen Kade/Christiane Hof/Daniela Peterhoff

Verzeitlichte Bildungsgestalten: Subjektbildung im Kontext des Lebenslangen Lernens

In einem bildungstheoretischen Bezugsrahmen wird vor dem Hintergrund eines von der DFG geförderten Forschungsprojektes das Lebenslange Lernen als Modus der Subjektbildung analysiert. Dabei wird der Zeitdimension von Bildung theoretisch, methodologisch und methodisch durch die Auswertung von qualitativen Interviews, die nach mehr als 25 Jahren mit denselben Personen noch einmal geführt wurden, besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Die Orientierung folgt einem lernbezogenen, aber nicht lernzentrierten Konzept der Bildungsgestalt, das Subjektbildung im Horizont von individueller Lebensführung, von Lehr-Lern-Verhältnissen, von Lebensalter und von sich wandelnden gesellschaftlich-historischen Situationen rekonstruiert. Unter Bezug auf die neuere, soziologische Theorie zur Zeitstruktur moderner Gesellschaften wird die Zeitabhängigkeit von Bildungsgestalten unter dem Aspekt von Kontinuität und Diskontinuität präzisiert.

1. Einleitung: Bildung und Zeit

Zeit wird im Bildungsdiskurs zwar durchgehend thematisiert, bestimmend aber ist über weite Strecken die an Bildung als Ziel orientierte Erörterung von Freiheit, Mündigkeit, Autonomie und Emanzipation im Problemhorizont des Subjekt-Objekt-Verhältnisses. Bildung – so die klassische Formulierung von Wilhelm von Humboldt[1] – zielt auf die „Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt". Sie verlange vom Menschen, „soviel Welt als möglich zu ergreifen, und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden" (Humboldt 1969/1793, S. 235). Bildung bezeichnet die „weitest mögliche ‚Aneignung' von Welt durch das Subjekt" (Luhmann 2002, S. 188). Wobei Aneignung heißt, dass das „Subjekt in der Lage ist, mit der Welt, obwohl sie unerreichbar draußen ist, wie mit etwas Eigenem umzugehen und an der Welt ein eigenes Dasein zu bestimmen" (ebd.). Bildung stellt demnach sicher, dass das angeeignete Wissen ganz dem individuellen Subjekt „zugehört" (Stichweh 2004, S. 149).

Der Thematisierungsakzent des Bildungsdiskurses auf das Subjekt-Objekt-Verhältnis ändert sich erst in den 1980er Jahren mit der empirischen Erweiterung der Bildungstheorie. Insbesondere unter dem Einfluss der erziehungswissenschaftlichen und soziologischen Biographieforschung wird nunmehr zunehmend der Bildungsprozess

1 Vgl. zum Aneignungskonzept aus psychoanalytischer Sicht Freud (1991; zit. n. Honneth 2006); aus philosophischer Sicht Bieri (2003); aus sozialphilosophischer Sicht Honneth (2006); aus erziehungswissenschaftlicher Sicht Seitter (2003).

analysiert und damit der Zeitaspekt von Bildung in den Blick gerückt. Bildung wird als Transformationsprozess beschrieben, als „Subjektivierung durch die Transformation von Lebensorientierungen" (Nohl 2006, S. 201). In den Mittelpunkt rückt damit die Veränderung von Orientierungen im Lebensverlauf. Die Veränderung von Wissen dagegen stellt kein zentrales Thema dar.

Auch wenn durch die Thematisierung von Transformationsprozessen der Zeitbezug der Bildung stärker beachtet wird, so ist dennoch auffallend, dass der Aspekt der Entstehung des Neuen und damit der Zukunft in den Vordergrund gerückt wird. Kontinuität und deren Erhaltung, ja, überhaupt deren Herstellung und damit der Aspekt der Fortsetzung der Gegenwart mit eventuellem Anschluss an die Vergangenheit bleiben als Moment von Bildungsprozessen jedoch ausgeblendet.[2]

Einen weiteren Verzeitlichungsschub hat der Bildungsdiskurs durch die bildungsgangübergreifende Diskussion zum Lebenslangen Lernen bekommen, die ein bildungspolitisches und wissenschaftliches Leitkonzept etabliert, das Erwachsene in einer lebenslaufbezogenen Entwicklungsperspektive thematisiert, bildungsbereichübergreifende Zusammenhänge in den Blick nimmt und das Interesse gerade auch für den breiten Variantenreichtum informeller, alltagsintegrierter Lernorte und Lernprojekte, das „Lernen en passant" (vgl. Reischmann 1995), richtet.[3] Dieser Diskurs nimmt die Fokussierung auf (Lebens-)*Orientierungen* zurück, wogegen *Wissen* als Referenzpunkt von Bildung in der Tradition der frühen Aufklärung ein stärkeres Gewicht erhält.[4] Allerdings bleibt der Problemhorizont, den der Bildungsbegriff erschließt, weiter gespannt als der des Lebenslangen Lernens. Dessen bildungstheoretisches Defizit resultiert aus der Ersetzung des Konzepts Bildung durch das Konzept Lernen und der damit verbundenen Ausblendung des individuellen Erlebens- und Handlungssubjekts, das lernt und für das Lernen spezifische Bedeutungen im Zusammenhang der Lebensführung und der Gestaltung seiner Biographie hat; weswegen es nicht nur lernt, sondern auch umlernt, verlernt und nicht lernt (vgl. Kade/Seitter 1998; Schäffter 2000; Dinkelaker 2008). Die individuelle Aneignung von Welt als Prozess der *Subjektkonstitution* und damit als *Bildungsprozess* wird im Kontext des Lebenslangen Lernens kaum zum Thema gemacht. Die Relationalität von Bildungsprozessen und Lebenslangem Lernen im Zusammenhang biographisch eingebetteter individueller Lebensführung und soziokultureller gesellschaftlicher Verhältnisse ist das Thema dieses Beitrags. Zunächst wird das Konzept der Bildungsgestalten als Verhältnis von individueller Lebensführung, Lebensalter, Lehr-Lern-Verhältnissen und gesellschaftlicher Situation entfaltet (2). Die Frage des Wandels von Bildungsgestalten ist Thema des dritten Kapitels (3). Im vierten Kapitel

2 Diese Sicht steht auch hinter Oevermanns (2008) sozialisationstheoretischer Gegenüberstellung von Krise und Routine und der darauf projizierten Unterscheidung Bildung versus Lernen; in einem komplexeren, biographischen Bezugssystem von Fortschritt *und* Fortsetzung und damit von Vergangenheit, Zukunft *und* Gegenwart verorten das Lebenslange Lernen demgegenüber Kade/Seitter (1998; 1995).

3 Vgl. allgemein zum Lebenslangen Lernen Brödel (1998); Hof (2008); Tippelt (2007); zum Lebenslangen Lernen als Form der Temporalisierung des Bildungs- und Erziehungssystems vgl. Kade/Seitter (2007a); den Zeitaspekt von Erwachsenenbildung betonen insbesondere Schäffter (1993), Schlüter (2005) und Schmidt-Lauff (2006); zu Zeit und Raum als Koordinaten des Lernens Erwachsener vgl. Fischer (2007).

4 Vgl. zum Verhältnis von Wissen und Erwachsenenbildung Kade/Seitter/Dinkelaker (2008).

geht es vor dem Hintergrund der neueren, soziologischen Theorie zur Zeitstruktur moderner Gesellschaften um die spezifische Zeitlichkeit von Bildungsgestalten zwischen Kontinuität und Diskontinuität (4). Überlegungen zur Relativierung einer verbreiteten, zeitbezogenen, soziologischen Subjekttheorie bilden den Abschluss (5).

2. Das Konzept der Bildungsgestalten

Unter den Bedingungen des Lebenslangen Lernens als einer unhintergehbaren Realität moderner Gesellschaften, die die institutionelle Realität, die soziale Norm und die subjektiven Erfahrungen der Aneignung von Welt prägt, lässt sich Bildung weder als bloß individuelles Ereignis noch als bloß institutionelles Geschehen angemessen beschreiben. Die Bildung des individuellen Subjekts in Form der Aneignung von Welt verläuft vielmehr immer in der Verschränkung von individueller Lebensführung, Lehr-Lern-Arrangements und (historisch spezifischen) gesellschaftlichen Verhältnissen (vgl. Seitter/Kade 2002).

Das Konzept der Bildungsgestalten hebt genau auf diese Relationalität ab. Es beschreibt die sozialen Gestalten, zu denen sich die individuell-plurale Formung des Subjekts durch die Aneignung von Welt unter den Bedingungen des Lebenslangen Lernens verdichtet. Die Bildung des individuellen Subjekts wird erstens als von Lernprozessen abhängig begriffen. Zweitens wird davon ausgegangen, dass diese Lernprozesse auf individuellen Entscheidungen basieren, die vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Erwartungen, institutioneller Gelegenheiten, sozialer Kontexte und individueller Ressourcen getroffen werden. Das Theorem der Bildungsgestalt verweist drittens darauf, dass diese Aneignungs- und Bildungsprozesse sich potenziell immer auf die (ganze) Welt richten, also nicht beschränkt sind auf das, was in formalisierten Lehr-Lern-Settings zum (Lern-)Inhalt gemacht wird. Und schließlich wird angenommen, dass diese Lern- und Bildungsprozesse im zeitlichen Verlauf des Lebens zu spezifischen Strukturbildungen führen, die als fester Bezugspunkt individueller Lebenspraktiken fungieren. Bildungsgestalten sind somit sozial sedimentierte und verstetigte Formen lernbezogener, aber nicht lernzentrierter, individueller Aneignung von Welt. Unter dem Aspekt von Bildung als ausgezeichneter Verbindung von Individuum und Welt[5] bewegt sich diese Aneignung von Welt auf einer Skala zwischen den Polen „eng“ und „weit“.

Spezifische Bildungsgestalten ergeben sich daraus, wie sich Individuen auf ihre je besondere Weise unter den jeweiligen, lebensweltlich-biographischen und soziokulturellen Bedingungen das mit der Entwicklung des Lebenslangen Lernens verbundene Angebot an Lehr-Lern-Gelegenheiten zu eigen machen und sich so erst als individuelles

5 Unter dem Aspekt des Inhalts von Bildung („so viel Welt wie möglich“ und „so eng wie möglich“) bezeichnen Bildungsgestalten das Moment der Aneignung von *Welt* als Lern- und Erfahrungsgehalt. Die empirische Operationalisierung dieses Formenspektrums von Bildung ist im Rahmen qualitativer Bildungsforschung allerdings noch kaum systematisch angegangen worden

Erlebens- und Handlungssubjekt eine gesellschaftlich eingebettete Form geben.[6] Dieser Aneignungs- und Konstitutionsprozess erstreckt sich potenziell auf das ganze Spektrum von Themen, vom Wissen bis zu Orientierungen; auf die ganze institutionelle Breite von Lerngelegenheiten, die den Individuen unter den Bedingungen des Lebenslangen Lernens eröffnet werden; auf die Erwartungen, die damit in unterschiedlichen Lebens- und Handlungszusammenhängen verbunden sind; auf die ganze Bandbreite von Lernarrangements, wie sie sich universell entwickelt haben sowie auf die Formen der Aneignung von Welt, die im Feld von Lernen, des Machens von Erfahrungen und von Selbstbeobachtung entstanden sind. Es kennzeichnet das Lebenslange Lernen als neue Form der Vergesellschaftung individueller Aneignung von Welt, das es anders als etwa die Schule zwischen Öffnung und Begrenzung, zwischen Ermöglichung und Zwang oszilliert. In der Regel ist die Aneignung des Lebenslangen Lernens immer mit einer individuell, sozial und kulturell geprägten, historisch somit spezifischen selektiven Auswahl verbunden. Aneignungsprozesse nehmen daher vielfältige Gestalt zwischen den beiden Polen der Übernahme und der Nicht-Übernahme der Lern- und Bildungsangebote an. Aneignung kann bedeuten, dass Individuen sich von der gesellschaftlichen Erwartung, lebenslang zu lernen, in eher deterministischer Weise bestimmen lassen und sich das Lernangebot zu eigen machen, das sich ihnen am stärksten inhaltlich, sozial, zeitlich und räumlich aufdrängt. Subjektbildung kann sich aber auch in der Distanzierung von den Erwartungen profilieren, die mit dem Lebenslangen Lernen verknüpft sind. Dabei kann eine solche vollständig oder auch nur partiell vorgenommene Distanzierung dauerhaften oder temporären Charakter haben. Und schließlich können Distanz und Widerspruch auch nur den Modus des individuellen Bezugs auf das Lebenslange Lernen betreffen. Es gibt eine Reihe von Anzeichen dafür, dass gerade „weichere" Aneignungsmodi, die Lernen mit Unterhaltung, Spiel und Geselligkeit kombinieren und insgesamt die Grenzen zwischen (Lern-)Arbeit und Freizeit durchlässig werden lassen, in modernen Gesellschaften nicht nur für Erwachsene eine erhebliche Attraktivität haben. Darin wäre eine weiter entwickelte Form der „intelligenten Selbstbeschränkung" (Offe 1989) des Lernens unter den Bedingungen seiner Universalisierung als Aneignungsmodus von Welt zu sehen, in der nicht nur das Nicht-Lernen zum Lebenslangen Lernen als dessen andere Seite sondern auch ein breites Spektrum von Zwischenformen zwischen Lernen und Nicht-Lernen notwendig dazugehört (vgl. Kade/Seitter 1996, S. 254f.)[7].

3. Die Zeitabhängigkeit von Bildungsgestalten

In modernen, zeitdynamischen Gesellschaften (vgl. Rosa 2005) ist davon auszugehen, dass Bildungsgestalten im individuellen Lebensverlauf nicht stabil bleiben, sondern sich zeitabhängig wandeln. Ihre Veränderung ist abhängig vom Zeitpunkt im individuellen Lebensverlauf, insbesondere dem jeweiligen Lebensalter; abhängig von der

6 Zum Individuum als produktiv Realität verarbeitendem Aneignungssubjekt aus sozialisationstheoretischer Sicht vgl. Hurrelmann/Ulich (1991).

7 Diesem Aneignungsmuster kommen hybride, nicht auf Lernen fokussierte Settings entgegen; vgl. Dinkelaker (2008), insbes. S. 259ff.

zeittypischen Ausprägung des soziokulturellen Umfeldes, in dem Erwachsene jeweils leben; abhängig von der allgemeineren, gesellschaftlichen, historischen Situation und abhängig von den Lehr-Lern-Settings, die insbesondere im Zusammenhang mit der forcierten bildungspolitischen Durchsetzung des Lebenslangen Lernens Wandlungen unterworfen sind. Unter den Bedingungen der Universalisierung und Entgrenzung des Pädagogischen kommt im Rahmen eines Konzepts der Bildungsgestalten die individuelle Aneignung von Welt nicht nur insoweit ins Blickfeld, als Erwachsene (lehrbezogen) lernen, sondern auch insoweit, als sie sich die Welt in anderen, nicht lehrbezogenen Formen aneignen.

Welche Inhalte in welchen Formen individuell mit welchem (Subjekt-)Resultat erlernt werden, wie also die Bildungsgestalten aussehen, dies ist eine Frage, der wir im Rahmen des Projekts „Prekäre Bildungsgestalten" nachgehen.[8] Wir gehen dabei davon aus, dass die Ausprägung von Bildungsgestalten nicht nur von sozialen und inhaltlichen Faktoren abhängt, sondern gerade auch von Zeitfaktoren wie dem Lebensalter und der historischen Zeit – und damit von den historischen, jeweils gegebenen, individuell bedeutungsvollen, soziokulturellen und auch pädagogischen Verhältnissen. Bildungsgestalten haben insofern immer einen Zeitindex.

Dabei sind drei Zeitebenen zu unterscheiden:

- die Ebene der individuellen Biographie in ihren Veränderungen im Zeitverlauf. Um die Veränderung der Bildungsgestalten auf der biographischen Ebene zu untersuchen, müssen Interviews zu verschiedenen Zeitpunkten im Lebensverlauf verglichen werden;
- die Ebene des Lebensalters bzw. der Lebensphase. Diese Ebene lässt sich durch einen Vergleich von Bildungsgestalten einbeziehen, die sich auf ähnliche Lebensphasen bzw. Lebensalter beziehen, etwa auf die Zeit vor bzw. nach der Verrentung, die beginnende Berufstätigkeit etc.;
- und schließlich die Ebene der historischen Zeit. Diese kann dadurch erfasst werden, dass Bildungsgestalten mit Bezug auf die sie prägenden gesellschaftlichen Problemlagen und Problemlösungen, also letztlich unter Generationenaspekten analysiert werden (vgl. Schäffer 2003a, b).

Vor diesem Hintergrund bekommt auch der Vergleich der pädagogischen Verhältnisse, in die die individuellen Bildungsgestalten eingebettet sind, seine gesteigerte Relevanz. Analysierbar wird, inwieweit sich das bildungspolitische Programm des Lebenslangen Lernens individuell durchgesetzt hat, mithin im individuellen Haushalt zu einem selbstverständlichen Bezugspunkt der Lebensführung und des Selbst- und Weltverhältnisses geworden ist. Denn das Lebenslange Lernen verzeitlicht nicht nur Individualität, die Strukturen des Lebenslangen Lernens verändern sich selber im Zeitverlauf (vgl. Alheit 2008).

8 Das von der DFG (KA 642/4-1) geförderte Projekt trägt den Titel: Prekäre Kontinuitäten. Der Wandel von Bildungsgestalten im großstädtischen Raum unter den Bedingungen der forcierten Durchsetzung des Lebenslangen Lernens. Projektleitung: Jochen Kade/Christiane Hof; MitarbeiterInnen: Monika Fischer, Cornelia Maier-Gutheil, Daniela Peterhoff, Sascha Benedetti, Heike Breckle, Marco Dobel; vgl. Hof/Kade (2008).

Um diese zeitliche Indexikalität von Bildungsgestalten in den Blick zu bekommen, hat sich unser Projekt, was das Untersuchungsdesign angeht, auf ein in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung noch weithin ungeklärtes methodologisches Terrain (vgl. Lüders 2000; Kade/Hof 2008a) begeben. Im Rahmen einer Follow-Up-Studie, die zugleich den Einstieg in die Entwicklung eines qualitativen Bildungspanels mit vorbereiten soll, werden mit Erwachsenen, mit denen in den frühen 1980er Jahren bereits einmal Interviews geführt worden sind, nach 20 bis 25 Jahren noch einmal Interviews geführt.

Eine solche, nach knapp 25 Jahren wiederholte Erhebung bringt für das Verständnis des Individuellen im Lebensverlauf nicht nur zusätzliche, einem größeren Zeitabschnitt entstammende Lebens- und Lernereignisse ins Blickfeld. Möglich wird es auch, den Wandel von individuellen Bildungsgestalten in Relation zum Lebensalter, zu den gesellschaftlichen Verhältnissen und zu den pädagogischen Verhältnissen zu setzen.

Die damit eröffnete Untersuchungsperspektive möchten wir im Folgenden illustrieren. Bezogen auf unterschiedliche *Lebensalter* können Bildungsgestalten im Kontext des jüngeren Erwachsenenalters (etwa 30 Jahre) analysiert werden, in dem die Berufswahlentscheidung als eine wesentliche Aufgabe begriffen wird. Kontrastierend damit können im intraindividuellen oder interindividuellen Vergleich die Bildungsgestalten des mittleren Erwachsenenalters (etwa 50 Jahre) analysiert werden, in dem die Erfahrungen mit den Grenzen beruflicher Entwicklung in den Vordergrund treten. Der Blick kann auch auf die Phase des höheren Erwachsenenalters (über 60 Jahre) gerichtet werden, in der sich die Frage stellt, wie man sein Leben nach dem Ende der Berufstätigkeit führen will bzw. (noch) kann. Was die *historische Relationalität* von Bildungsgestalten angeht, so kommen über eine wiederholte Befragung im Zeitraum von 1983/1984 bis 2007/2009 der epochale, gesellschaftliche Wandel in dieser Zeit und die damit verbundenen tiefgreifenden Veränderungen im individuellen wie kollektiven Bewusstsein ins Blickfeld. Anfang der 1980er Jahre war beispielsweise Ökologie das zentrale gesellschaftliche (Modernisierungs-)Thema, Anfang der 2000er Jahre ist dieses Thema von den neuen, im Internet symbolisierten Informations-, Speicher- und Kommunikationstechnologien verdrängt worden. Was den *Wandel des Pädagogischen* angeht, so ist dieser Zeitraum eine Phase der forcierten institutionellen Etablierung des Lebenslangen Lernens als Bezugspunkt gesellschaftlicher und individueller Entwicklung; zugleich findet in diesem Zeitraum ein signifikanter Wandel pädagogischer Denk- und Handlungsmuster statt. Während Anfang der 1980er Jahre etwa der Ruf nach Selbstorganisation im Kontext der sozialen Bewegungen formuliert und auch als politisch akzentuierte Herausforderung gegenüber den institutionell etablierten, traditionellen Lernformen begriffen wurde, hat Selbstorganisation als pädagogisches Setting Anfang der 2000er Jahre eine gewisse Selbstverständlichkeit bekommen. Vordringliches Thema wird nunmehr die Kombination von selbst organisiertem und institutionell organisiertem Lernen, etwa unter dem Stichwort „blended learning". Zugleich ist an die Stelle einer eher politischen Begründung von selbst organisiertem Lernen eine eher technologisch verankerte, me-

diendidaktische Begründung getreten: Vor allem geht es um mediengestützte Weisen des Selbstlernens.

4. Bildungsgestalten zwischen Kontinuität und Diskontinuität

Im traditionellen Bildungsdiskurs geht man ebenso wie in der aktuellen, bildungspolitischen Forderung, lebenslang zu lernen, von der Annahme eines Prozesses der kontinuierlichen Vervollkommnung und Steigerung individueller Bildung aus, ohne dass aber solche Annahmen von Steigerung und Kontinuität empirisch unterlegt wären. Das Projekt „Prekäre Bildungsgestalten" geht demgegenüber von der zunächst soziologisch plausibilisierten Vermutung aus, dass Kontinuitäts- und Steigerungsannahmen bezogen auf das Lernen Erwachsener in modernen, durch Individualisierungsprozesse gekennzeichneten Gesellschaften keine institutionell stabilisierte, soziale Tatsache, sondern eine in hohem Maße voraussetzungsvolle, immer prekäre, individuelle Leistung sind (vgl. Bonss u.a. 2004). Daher wird nicht von Erfahrungen der Kontinuität von Bildungsgestalten ausgegangen, sondern umgekehrt von Erfahrungen von Diskontinuität. Die Frage richtet sich dann darauf, ob und wie Kontinuitäten, im Sinne kontinuierlicher Steigerung oder kontinuierlichen Verfalls, im Medium von Lern- und Bildungsprozessen hergestellt werden.

Der Zeitabstand, der in diesem Projekt zwischen den beiden Erhebungswellen t_1 und t_2 besteht, erstreckt sich auf fast ein Vierteljahrhundert. Dies erlaubt es, die für (tief greifende) Veränderungen der Struktur von Personen relevanten *Bildung*sprozesse zu rekonstruieren, nicht nur die für Veränderungen des gegenwärtigen Zustands von Personen relevanten *Lern*prozesse.[9] Zugleich kann durch das Untersuchungsdesign einer Follow-Up-Studie der Wandel von Bildungsgestalten im individuellen und historischen Zeitverlauf entschiedener als bisher im Spannungsfeld von Kontinuität und Diskontinuität untersucht werden.[10] Einmalerhebungen überspitzen immer das Moment der Kontinuität in der Lebenserzählung, weil der Standpunkt, von dem aus das Leben beschrieben wird, prinzipiell der der Gegenwart ist. Soweit Diskontinuitäten im Lebensverlauf erfahren worden sind, werden sie vom Standpunkt ihrer gegenwartsorientierten Überwindung in solchen Erzählungen dargestellt, die sich an Vorstellungen sinnvoller, d.h. individuell geschlossener Biographien orientieren und die Vergangenheit und Zukunft immer nur als gegenwärtige Vergangenheit und gegenwärtige Zukunft kennen. Die prägnante Darstellung von nicht geglätteten Diskontinuitäten, m.a.W. von nicht überbrückten Brüchen in der Lebensführung, kann erst dann erwartet werden, wenn Lebenserzählungen mit großem Abstand weitgehend unabhängig voneinander wiederholt erhoben werden. Erste Befunde auf dieser Datengrundlage zeigen, dass der Versuch, das eigene Leben langfristig zu planen und verbindliche Zukunftsperspektiven zu ent-

9 Evaluationen, die kurz nach einem als relevant angenommenen Lernereignis nach dem Modell einer Vorher-Nachher-Untersuchung vorgenommen werden, können immer nur Lern-, nie Bildungsprozesse analysieren, weil sich die Veränderung von Personstrukturen nur in längerfristiger Perspektive einigermaßen verlässlich zeigt.

10 Zum theoretischen und methodologischen Zeitdefizit der Biographieforschung vgl. Kade/Hof (2008).

wickeln, in hohem Maße schwierig wird, weil die konsequente Verfolgung individueller Lebensentwürfe stabile Zukunfts- und Vergangenheitshorizonte voraussetzt, die aber im Zeitraum zwischen den frühen 1980er Jahren und den späten 2000er Jahren nicht bestehen. Individuelle Lebensführung im Zeitverlauf verlangt daher offenbar, dass man Zufälligkeiten, nicht vorhersehbare und raschem Wandel unterliegende Ereignisse im Leben kreativ zur Bildung neuer biographischer Strukturen nutzt. In der Konsequenz ist mit dieser Verzeitlichung von Entscheidungen und Handlungen eine Zunahme der Orientierung an der gegenwärtigen, individuellen, wiederum lebensalterspezifischen und gesellschaftlichen, wiederum historisch spezifischen Situation verbunden.

Diese Gegenwartsorientierung lässt sich am Vergleich von Interviews aus den beiden Erhebungswellen des Projekts verdeutlichen. So geht es im Fall eines Erwachsenen, der 1983 als Teilnehmer eines Kurses zur ökologischen Bildung an einer Volkshochschule interviewt worden war, im Rahmen des ersten Interviews um das *Identität*sthema der Vereinbarkeit seines bisherigen, ökonomisch-technisch geprägten Bildungsweges mit seiner neu entstehenden, ökologischen Orientierung. Im 25 Jahre später geführten, zweiten Interview geht es demgegenüber vor allem um das *Subjekt*thema der Führung eines selbständigen, von beruflichen Zwängen unabhängigen Lebens.[11] Beide Lebensthemen sind mit unterschiedlichen pädagogischen Settings verbunden: In der ersten Lebensphase findet die Aneignung von Welt im Medium von Qualifikation und Aufklärung statt, in der zweiten Lebensphase im Medium von Lehren und lebensweltlich integrierten, selbstbestimmten Lernprozessen.

Trotz dieser Unterschiede in den biographischen Konstruktionen, wie sie sich in der auf die unterschiedlichen Erhebungswellen bezogenen Varianz von Bildungsgestalten niederschlagen, verliert das Leben als Ganzes im biographischen Vollzug dennoch keineswegs seine Richtung. Im Nachhinein wird es als gerichtete Bewegung gedeutet und narrativ im Sinne einer Fortschritts- und Entwicklungsgeschichte in Richtung auf eine Steigerung von Selbstbestimmung erzählt.

> Jetzt hab ich im letzten Jahr den Haushalt meiner Mutter aufgelöst nach ihrem Tod und da ganz viele Musikinstrumente mitgenommen aus unserer Familie, und jetzt hab ich dann wieder angefangen, meine Geige, die ich als Kind lernen musste bei meinem Vater, so. Das ging natürlich nicht so besonders gut, die hab ich jetzt wieder hergerichtet. Und jetzt, wenn ich wieder Zeit hab ein bissel, dann fange ich an und tu wieder was, lernen, wieder Geige spielen … Jetzt will ich einfach was Bestimmtes. Jetzt will ich einfach auf der äh, mit ein paar Leuten zusammen, das war früher nicht möglich, auf dem Land, in einem kleinen Dorf, Geige zu spielen ist einfach äh, fürchterlich. Wenn ich, wenn ich Möglichkeit gehabt hätte, wie mein Bruder im Orchester zu spielen, dann wäre das was anderes gewesen. Dann hätte ich vielleicht auch damals Spaß gehabt. Unter einem fremden Lehrer. Und jetzt, jetzt will ich einfach, ich kenne eine Bekannte, die spielt Pandoneon, ein bissel, ich kenne Leute, die Klavier spielen ... Und jetzt möcht ich (!), möcht ich (!) ähm, einen Tango, einen argentinischen Tango mit der Geige spielen. Mit den Leuten zusammen. Also, das will ich (!) halt noch machen, weil ich (!), weil ich (!) eigentlich nie Musik mit anderen zusammen gemacht hab, außer zu Hause. Und das, das ist was, was mir (!) Spaß macht einfach, das möchte ich (!) tun.

11 Zur Unterscheidung dieser beiden Fokusse der Thematisierung individuellen Lebens vgl. Böhme (1997), bezogen auf Identität, sowie Bieri (2003), bezogen auf das Subjektmotiv.

Im weiteren Projektverlauf ist die Vermutung näher zu verfolgen, dass die Bildungsgestalten beider Interviewwellen auf narrativen Lebenskonstruktionen aufbauen, die die Kontinuität des Lebens betonen, selbst dort, wo auf der Oberfläche der Lebens- und Lernereignisse zunächst einmal Diskontinuität sichtbar ist. Kontinuität erscheint dann nicht als bereits erreicht, sondern als angestrebtes Ziel von Tätigkeiten, als Resultat angestrengter Deutungsbemühungen.

Der Vergleich von Bildungsgestalten eines Samples von 30 Personen zu unterschiedlichen Zeitpunkten ermöglicht also nicht nur deren fallübergreifende Relationierung mit dem Lebensalter, der gesellschaftlichen Situation und der kulturellen Lage und daher insbesondere mit dem Stand des Lebenslangen Lernens sowie pädagogischer Denk- und Handlungsmuster. Im Rahmen der bildungstheoretischen Fragestellung des Projekts – und darin liegt eine wesentliche Leistung fallrekonstruktiver qualitativer Forschung – zielt die Rekonstruktion von Bildungsgestalten insbesondere auf die Analyse dessen, wie Erwachsene sich den Wandel ihres Lebensalters, der gesellschaftlichen Situation und der pädagogischen Lage im Zeitraum von den frühen 1980er Jahren bis zu den späten 2000er Jahren aneignen und sich erst dadurch zu einem biographisch, gesellschaftlich und kulturell-pädagogisch „eingebetteten", individuellen Erlebens- und Handlungssubjekt bilden. In einer objektivierenden Außensicht stehen die in unserem Projekt auf der Datenbasis von zwei Erhebungswellen zu rekonstruierenden Bildungsgestalten in einer Abfolge. Diese zeigt entweder Wandel oder Stabilität – je nachdem, ob die Bildungsgestalten trotz des sich verändernden Umfeldes unverändert bleiben oder nicht. Aus einer fallrekonstruktiven Perspektive, die auf die Analyse der Inhalte und Modalitäten der Aneignung von Welt in der Form von Wissen oder von Erfahrung zielt, ist es von Bedeutung, dass die Interviews der Erhebungswelle II jeweils das entsprechende Interview der Erhebungswelle I als ein Lebensereignis enthalten, über das zum Zeitpunkt t_2 erzählt werden kann.

Gegenwartserfahrung und Zukunftsperspektive in Interviewerzählungen I kehren in den Erzählungen der Interviewwelle II als nunmehr gegenwärtige Vergangenheit und gegenwärtige Zukunft wieder. Die Bildungsgestalt II, wie sie auf der Grundlage der zweiten Erhebungswelle rekonstruiert werden kann, setzt mithin auch die Bildungsgestalt I voraus, wie sie sich auf der Grundlage der ersten Erhebungswelle herausarbeiten lässt. Zur näheren Bestimmung der Bildungsgestalten der zweiten Erhebungswelle müssen diese in ein insofern internes Verhältnis zu den Bildungsgestalten der ersten Erhebungswelle gesetzt werden, als die Interviewten vor mehr als 20 Jahren bereits einmal ihr Leben erzählt haben und diese Erzählung ein Ereignis in ihrem Leben darstellt.[12] Es bedarf daher auch der Analyse, ob und wie sich die interviewten Personen auf den Wandel ihrer Biographie und der gesellschaftlich-pädagogischen Verhältnisse, genauer: auf deren Zustand zu den Erhebungszeitpunkten t_1 und t_2 beziehen; wie und ob

12 Von den Interviewten wurde zum Teil das erste Interview vor der Führung eines zweiten Interviews zum Lesen erbeten. Aus in der Regel akzeptierten, nicht näher erläuterten methodologischen Gründen wurde das Interview I aber erst nach dem Abschluss des zweiten Interviews bei Interesse ausgehändigt. Die meisten Interviewten hatten kein Interesse an dem früheren Interview, in wenigen Fällen erinnerte man sich auch überhaupt nicht mehr daran, schon einmal interviewt worden zu sein. Zu Biographie als „Serie" von Lebenserzählungen vgl. Kade/Hof (2008).

sie sich damit (reflexiv) auseinandersetzen. Dabei kann ihre Vergangenheit etwa in der Gegenwart von t_2 als deren zeitliche Tiefendimension gegenwärtig sein. Rekonstruiert werden können so neben Prozessen des Lernens auch Prozesse des Verlernens und Umlernens. Was nach ersten Befunden erwartet werden kann, sind unterschiedliche Modi der praktischen Relativierung, ja, Distanzierung von früheren Handlungsstrategien und Deutungsmustern; etwa von der Intensität, mit der in den frühen 1980er Jahren Veränderungsansprüche den Umgang mit dem Ökologiethema auszeichneten. Beobachtbar sind auch Praktiken der Distanzierung von den pädagogischen Handlungsmustern, in denen der Anspruch auf Gesellschaftsveränderung in den 1980er Jahren historisch seinen Ausdruck fand.

5. Situative und stabile Zeitlichkeit von Bildungsgestalten

Die skizzierten Gesamtdeutungen des Lebens, die die Bildungsgestalten beider Erhebungswellen übergreifen, strukturieren den Verlauf der Interviewerzählungen nicht insgesamt. Sie haben eher den Status von minimalen narrativen Verknüpfungen von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Offenbar sind sie situativer, zeitabhängiger, als es für die Interviewten erkennbar und ihnen bewusst ist. Sie folgen narrativen Mustern, die indes dem jeweils gegebenen zeitlichen Kontext, wie er insbesondere durch das Lebensalter und die gesellschaftliche Problemlage geprägt ist, entstammen.

Diese noch sehr vorläufigen Befunde könnten als Bekräftigung der modernitätstheoretischen These von Hartmut Rosa gelesen werden, dass sich die Subjektivitätsformen seit den 1970er Jahren strukturell wandeln (vgl. 2005, S. 352ff.). Dominierte, so Rosa, in der Vormoderne eine überwiegend statisch bzw. situational (d.h. über stabile Zugehörigkeiten) geordnete Lebensform, so wird sie in der so genannten klassischen Moderne durch eine überwiegend biographisch, d.h. über lebenszeitliche Ablaufprogramme geordnete, insofern verzeitlichte Identität verdrängt. Das eigene Leben wird als ein individuell in der Zeit zu gestaltendes Projekt aufgefasst. Da Stabilität weiter die Identität kennzeichnet, auch in ihrer verzeitlichten Gestalt, spricht Rosa in Abhebung von einer „substanziellen Identität a priori“ von einer „stabilen Identität a posteriori“ (vgl. ebd. 355ff.). Seit den 1970er Jahren jedoch[13] verschiebt sich die Balance indes in Richtung auf eine weitere Dynamisierung des Selbst als Konsequenz des Brüchigwerdens zahlreicher Fixpunkte der Lebensführung, insbesondere des berufszentrierten Normallebenslaufs, und eines insgesamt gestiegenen, individuellen Kontingenzbewusstseins (vgl. ebd., 362ff.). „Identität wird nunmehr transformatorisch“ (ebd., S. 364). Wer jemand ist, sein will und nicht mehr sein kann, hängt von der Position innerhalb des Lebensverlaufs (Lebensalter) und der historischen Zeit (Generation) ab. Identitätsmerkmale müssen dementsprechend immer mit einem mehrfachen Zeitindex versehen werden. Rosa sieht darin einen Übergang von einer „zeitstabilen zu einer situativen Identität“ (ebd., S. 362ff.). Die fallanalytische Rekonstruktion von individuellen Bildungsgestalten könnte

13 So Rosa in der Tradition der Theorie einer reflexiven zweiten Moderne (Beck/Lau 2003).

möglicherweise aufzeigen, dass man weniger mit einem Übergang von zeitstabilen zu situativ-verzeitlichten Subjektverhältnissen zu rechnen hätte, wie Hartmut Rosa aus einer soziologischen Perspektive ausführt, sondern mit unterschiedlichen Mustern der Verbindung von Stabilität und Situativität, m.a.W. von Kontinuität und Diskontinuität in den individuellen Lebens- und Bildungsgestalten.

Literatur

Alheit, P. (2004): Biographisches Wissen als Lernpotenzial. Die Idee der ‚transitorischen Bildung'. In: Korte, P. (Hrsg.): Kontinuität, Krise und Zukunft der Bildung. Analysen und Perspektiven. Münster, S. 381–393

Alheit, P. (2008): Diskursive Politiken – Lebenslanges Lernen als Surrogat? In: Ludwig, J./Hof, Chr./Zeuner, Chr. (Hrsg): Strukturen lebenslangen Lernens. Hohengehren (im Druck)

Alheit, P./Dausien, B. (2002): Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen, S. 565–585

Antikainen, A. (1998): Between Structure and Subjectivity: Life-Histories and Lifelong Learning. In: International Review of Education 44, S. 215–234

Beck, U./Lau, Chr. (Hrsg.) (2004): Entgrenzung und Entscheidung. Frankfurt a.M.

Bieri, P. (2001): Das Handwerk der Freiheit. München/Wien

Böhme, G. (1997): Identität. In: Wulf, Chr. (Hrsg.): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim und Basel, S. 686–697

Bohnsack, W./Marotzki, W. (Hrsg.) 1998: Biographieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung. Opladen

Bonss, W./Esser, F./Hohl, J./Pelizäus-Hoffmeister, H./Zinn, J. (2004): Biographische Sicherheit. In: Beck, U./Lau, Chr. (Hrsg.): Entgrenzung und Entscheidung: Was ist neu an der Theorie reflexiver Modernisierung? Frankfurt a.M., S. 211–233

Brödel, R. (Hrsg.) (1998): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied/Kriftel

Brödel, R. (2003): Lebenslanges Lernen im Spannungsfeld von Bildungsgeschichte, Politik und Erziehungswissenschaft. In: Nittel, D./Seitter, W. (Hrsg.): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Bielefeld, S. 115–142

Bude, H. (1984): Rekonstruktion von Lebenskonstruktionen – eine Antwort auf die Frage, was die Biographieforschung bringt. In: Kohli, M./Robert, G. (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart, S. 7–28

Delory-Momberger, C. (2007): Biographisches Lernen. In: Göhlich, M./Wulf, Ch./Zirfas J. (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim und Basel, S. 142–152

Dinkelaker, J. (2008): Kommunikation von (Nicht-)Wissen. Eine Fallstudie zum Lernen Erwachsener in hybriden Settings. Wiesbaden

Ehrenspeck, Y./Lenzen, D. (Hrsg.) (2002): (Selbst-)Beobachtungen des Erziehungssystems. Wiesbaden

Felden, H. v. (2006): Lernprozesse über die Lebenszeit. Zur Untersuchung von Lebenslangem Lernen mit Mitteln der Biographieforschung. In: Forneck, H.J./Wiesner, G./Zeuner, Chr. (Hrsg.): Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung. Hohengehren, S. 217–233

Field, J. (2000): Lifelong Learning and the New Educational Order. Stoke on Trent

Fischer, M. (2007): Die Formen des Lernens Erwachsener aus modernisierungstheoretischer Sicht. Hohengehren

Freud, S. (1991): Gesammelte Werke (17 Bände). Frankfurt a.M.

Göhlich, M./Wulf, Ch./Zirfas J. (Hrsg.) (2007): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim und Basel

Hahn, A. (2000): Konstruktionen des Selbst, der Welt und der Geschichte. Aufsätze zur Kultursoziologie. Frankfurt a.M.

Harney, K./Rahn, S. (2003): Lebenslanges Lernen als Kultivierung von Wissen und Nichtwissen. Biographische Ungewissheit als Fokus der Bildungsreform. In: Helsper, W./Hörster, R./Kade, J. (Hrsg.): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist, S. 273–296

Heinz, W. (1999): Lifelong learning – learning for life? Some cross national observations. In: Coffield, F. (Ed.): Why's the Beer Up North Stronger? Studies of Lifelong Learning in Europe. Bristol, S. 13–20

Herzberg, H. (2004): Biographie und Lernhabitus. Eine Studie im Rostocker Werftarbeitermilieu. Frankfurt a.M.

Hof, Chr. (2008): Lebenslanges Lernen – eine Einführung. Stuttgart (in Vorbereitung)

Hof, Chr./Kade, J. (2008): Prekäre Kontinuität. Das lebenslange Lernen aus biographietheoretischer Perspektive im Rahmen einer Follow-Up-Studie. In: Hof, Chr./Ludwig, J./ Zeuner, Chr. (Hrsg): Strukturen lebenslangen Lernens. Hohengehren (im Druck)

Hof, Chr./Ludwig, J./.Zeuner, Chr. (Hrsg.) (2008): Strukturen lebenslangen Lernens. Hohengehren (im Druck)

Honneth, A. (2006): Aneignung von Freiheit. Freuds Konzeption der individuellen Selbstbeziehung. In: WestEnd. Neue Zeitschrift für Sozialforschung 3, H.2, S. 32–47

Humboldt, W. v. (1969/1793): Theorie der Bildung. In: Wilhelm von Humboldt, Werke in fünf Bänden, Bd. I, Darmstadt, S. 234–240

Hurrelmann, K../Ulich, D. (Hrsg.) (1991): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel.

Kade, J. (1993): Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 39, H. 3, S. 391–408

Kade, J. (1997): Riskante Biographien und die Risiken lebenslangen Lernens. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (39), S. 112–124

Kade, J. (2006): Lebenslauf – Netzwerk – Selbstpädagogisierung. Medienentwicklung und Strukturbildung des Erziehungssystems. In: Ehrenspeck, Y./Lenzen, D. (Hrsg.): (Selbst-)Beobachtungen des Erziehungssystems. Wiesbaden, S. 13–25

Kade, J. /Hof, Chr. (2008a): Die Zeit der (erziehungswissenschaftlichen) Biographieforschung. Theoretische, methodologische und empirische Aspekte ihrer Fortschreibung. In: Ecarius, J./ Schäffer, B. (Hrsg.): Typenbildung und Theoriegenerierung. Perspektiven qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Opladen & Farmington Hills

Kade, J./Hof, Chr. (2008b): Biographie und Lebenslauf. Über ein biographietheoretisches Projekt zum lebenslangen Lernen auf der Grundlage wiederholter Erhebung. In: Felden, H. v. (Hrsg.): Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Wiesbaden, S. 159–176

Kade, J./Nittel, D./Seitter, W. (2007): Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stuttgart. 2. erw. und akt. Auflage

Kade, J./Seitter, W. (1995): Fortschritt und Fortsetzung. Biographische Spuren lebenslangen Ler-

nens. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen, S. 308–331

Kade, J./Seitter, W. (1996): Lebenslanges Lernen – Mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag. Opladen

Kade, J./Seitter, W. (1998): Bildung – Risiko – Genuß. Dimensionen und Ambivalenzen lebenslangen Lernens in der Moderne. In: Brödel, R. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied, S. 51–59

Kade, J./Seitter, W. (2007a): Lebenslanges Lernen. In: Göhlich, M./Wulf, Chr./Zirfas, J. (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim, S. 133–141

Kade, J./Seitter, W. (2007b): Offensichtlich unsichtbar. Die Pädagogisierung des Umgangs mit Wissen im Kontext des lebenslangen Lernens. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10, H. 2, S. 181–198

Kade, J./Seitter, W./Dinkelaker, J. (2008): Wissen(stheorie) und Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, R./v. Hippel, A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3. erweiterte Auflage. Wiesbaden (im Druck)

Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.) (1999): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen

Lüders, Chr. (2000): Herausforderungen qualitativer Forschung. In: Flick, U./Kardorff, E.v./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, S. 632–642

Luhmann, N. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a.M.

Marotzki, W. (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim

Nittel, D./Seitter, W. (Hrsg.) (2003): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Festschrift für Jochen Kade. Bielefeld

Nittel, D./Seitter, W. (2005): Biographieanalysen in der Erwachsenenbildungsforschung. Orte der Verschränkung von Theorie und Empirie. In: Zeitschrift für Pädagogik 51, H. 4, S. 513–527

Nohl, Arnd-Michael (2005). Dokumentarische Interpretation narrativer Interviews. In: bildungsforschung, Jahrgang 2, Ausgabe 2. URL: http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2005-02/interview/

Nohl, A.-M. (2006): Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern – Empirische Rekonstruktionen und pragmatische Reflexionen. Opladen

Oevermann, U. (2008): „Krise und Routine“ als analytische Paradigma in den Sozialwissenschaften. Abschiedsvorlesung am 28.4.2008. Frankfurt a.M.

Offe, C. (1989): Fessel und Bremse. Moralische und institutionelle Aspekte „intelligenter Selbstbeschränkung“. In: Honneth, A./Mc Carthy, Th./Offe, C./Wellmer, A. (Hrsg.): Zwischenbetrachtungen. Im Prozeß der Aufklärung. Jürgen Habermas zum 60. Geburtstag. Frankfurt a.M., S. 739–774

Reischmann, Jost (1995): Lernen „en passant“ – die vergessene Dimension. In: Grundlagen der Weiterbildung – Zeitschrift, 6. Jg., H. 4, S. 200–204

Rosa, H. (2005): Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne. Frankfurt a.M.

Sackmann, R. (2007): Lebenslaufanalyse und Biographieforschung. Eine Einführung. Wiesbaden

Schäffer, B. (2003a): Generationen – Medien – Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich. Opladen

Schäffer, B. (2003b): Generation: Ein Konzept für die Erwachsenenbildung. In: Nittel, D./Seitter, W. (Hrsg.): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Festschrift für Jochen Kade. Bielefeld, S. 95–113

Schäffter, O. (1993): Die Temporalität von Erwachsenenbildung. Überlegungen zu einer zeittheoretischen Rekonstruktion des Weiterbildungssystems. In: Zeitschrift für Pädagogik 39, H. 3, S. 443–462

Schäffter, O. (2000): Lernzumutungen. Die didaktische Konstruktion von Lernstörungen. In: DIE. Zeitschrift für Erwachsenenbildung. H. 2, S. 20–22

Schiersmann, Chr. (2006): Profile lebenslangen Lernens. Bielefeld

Schlüter, Anne (Hrsg.) (2005): In der Zeit sein… Beiträge zur Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld

Schmidt-Lauff, S. (2007): Zeit in der Erwachsenenbildung – Erwachsenenbildung in der Zeit. In: Wiesner, G./Zeuner, Chr./Forneck, H.J. (Hrsg.): Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenbildung. Hohengehren, S. 222–235

Seitter, W. (2003): Aneignung: Entwicklung und Ausdifferenzierung eines Konzepts. In: Nittel, D./Seitter, W.(Hrsg.): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Festschrift für Jochen Kade. Bielefeld, S. 13–24

Seitter, W. (2007): Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung. 3., akt. und erw. Auflage. Bielefeld

Seitter, W./Kade, J. (2002): Biographie – Institution – Wissen. Theoretische Konzepte und empirische Projekte zur Erwachsenenbildung. In: Kraul, M./Marotzki, W. (Hrsg.): Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen. S. 242–269

Stichweh, R. (2004): Wissensgesellschaft und Wissenschaftssystem. In: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie 30, H. 2, S. 147–165

Tippelt, R. (2007): Lebenslanges Lernen im Prozess horizontaler und vertikaler gesellschaftlicher Differenzierung. In: Brumlik, M./Merkens, H. (Hrsg.): bildung.macht.gesellschaft. Opladen/ Farmington Hills, S. 109–128