

Hannah Rosenberg

Manuskript zum Vortrag im Rahmen der „Werkstatt Kritische Bildungstheorie“ in Bad Alexandersbad vom 20. bis 22. Juni 2016

Die Ordnung der Disziplin – zur Rekonstruktion des Selbstverständnisses der Erwachsenenbildungswissenschaft

Wie funktioniert die Disziplin „Erwachsenenbildung“? Und wie konstituiert sie ihren Gegenstand? Die unter dem Titel „Erwachsenenbildung als Diskurs. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion“ im Oktober 2015 im transcript-Verlag erschienene Studie rekonstruiert die Herstellung von „Erwachsenenbildung“ im binnensziplinären Diskurs über vier Dekaden (1971-2011), indem die bislang eher unabhängig voneinander existierenden Perspektiven der Wissenschaftsforschung auf der einen und der Diskursforschung auf der anderen Seite systematisch miteinander verschränkt werden. So wird gezeigt, wie durch Leerstellen und Wiederholungen Identitätsprobleme und Blockaden der Disziplin entstehen konnten; zugleich verweist die Studie auf Potentiale und damit auf Perspektiven für die weitere Reflexion und Entwicklung der Erwachsenenbildungswissenschaft. Im Rahmen der „Werkstatt Kritische Bildungstheorie“ möchte ich gerne die Anlage der Untersuchung, relevante Ergebnisse sowie Anschlüsse an die Studie vor- und zur Diskussion stellen.

Ich beginne mit einer Einführung in den Ausgangspunkt der Studie und stelle dann die forschungsleitenden Fragestellungen vor. In einem nächsten Schritt gehe ich auf die theoretische Rahmung der Untersuchung ein, bevor ich die Forschungsperspektive kurz skizziere und einige methodische Überlegungen anschließe. Schließlich werden zentrale Befunde der empirischen Rekonstruktion vorgestellt und der Beitrag mit einer Reflexion über die Anlage der Studie und die Reichweite der Ergebnisse sowie mit einem Ausblick abgeschlossen.

1. Ausgangspunkt und Fragestellung

Im Fokus der Studie steht die Erwachsenenbildungswissenschaft bzw. die wissenschaftliche Disziplin Erwachsenenbildung, verstanden als eine Teildisziplin der Erzie-

hungswissenschaft. Ausgangspunkt der Untersuchung ist die Beobachtung, dass es eine andauernde Auseinandersetzung um das disziplinäre Selbstverständnis der Erwachsenenbildung gibt. Seit der Konstituierung der Erwachsenenbildungswissenschaft Ende der 1960er, Anfang der 1970er Jahre an bundesdeutschen Hochschulen wurden die disziplinäre Ausrichtung der Erwachsenenbildung und ihre Positionierung im Feld der Wissenschaften immer wieder problematisiert. Insbesondere in der ersten Zeit der „Disziplinierung“ der Erwachsenenbildung als Wissenschaft wurde die Frage nach ihrer Autonomie sowie ihrem disziplinären Selbstverständnis beständig zum Thema gemacht und verschiedene „Anstrengungen der ‚Selbstdisziplinierung‘“ (Friedenthal-Haase 1990, S. 24) unternommen.

„Ihr Status als eigenständige Wissenschaftsdisziplin wird [heute jedoch, H.R.] längst nicht mehr angezweifelt“ (Arnold/Nuissl/Nolda 2001, S. 7) – es scheint, als habe die Erwachsenenbildung im Verlaufe ihrer Disziplinogenese einen disziplinären „Normalisierungsprozess“ durchlaufen. Die These, dass ein solcher Normalisierungsprozess stattgefunden habe, sagt aber noch nichts darüber aus, wie die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung – im Zeitverlauf möglicherweise unterschiedlich – ihren Gegenstands- und Objektbereich konstituiert und damit ihr disziplinäres Selbstverständnis fasst.

Im Rahmen meiner Studie wird daher folgende Frage in den Blick genommen: *„Wie wird Erwachsenenbildung im binnendisziplinären Sprechen bzw. Schreiben konstituiert und welcher Gegenstand des Wissens wird dabei hervorgebracht?“*

Innerhalb der Erziehungswissenschaft bzw. der Erwachsenenbildung widmeten sich die relativ wenigen empirischen Studien zur Wissenschaftsforschung bislang eher Themenkonjunkturen bzw. der Entwicklung der Fachdiskussion. Allerdings fehlen solche Arbeiten, die Aussagen darüber enthalten, wie disziplinär akzeptierte Wahrheit kontextualisiert wird, welche Strukturen und Regeln dieser zugrunde liegen und die damit einen Beitrag zum „kritischen Sinnverstehen“ (Zeuner 2005, S. 476) der Funktionsweisen und Mechanismen einer wissenschaftlichen Disziplin leisten. Eine solcherart ausgerichtete Untersuchung erlaubt es also, Einsichten in das Funktionieren einer wissenschaftlichen Disziplin zu gewinnen, um so nicht nur mögliche Identitätsprobleme und Blockaden zu diagnostizieren, sondern auch Potentiale herauszustellen und dadurch Perspektiven für die weitere Reflexion und Entwicklung der Erwachsenenbildungswissenschaft zu erlangen.

2. Theoretische Rahmung

Die Untersuchung lässt sich mithin zweifach im erziehungswissenschaftlichen Diskurs verorten: zum einen in der erziehungswissenschaftlichen bzw. erwachsenenpädagogischen Wissenschaftsforschung, zum anderen im Feld der sozialwissenschaftlichen Diskursforschung.

Aus der Feststellung der Unterrepräsentanz an Studien, die Einsichten bieten, „wie sich eine Wissenschaft ins Element des Wissens einreicht und funktioniert“ (Foucault 1981, S. 263, Herv. H.R.), leitet sich die der Untersuchung zugrundeliegende Forderung ab, die bisher vornehmlich inhalts- bzw. dokumentenanalytisch ausgerichtete Wissenschaftsforschung durch eine diskursanalytische Perspektive zu erweitern. Beide Perspektiven werden im Rahmen der Studie als Ansatz einer *diskursanalytischen Wissenschaftsforschung* systematisch miteinander verschränkt.

Das der Studie zugrundeliegende Diskursverständnis basiert auf Michel Foucaults Diskurstheorie. Diskurse lassen sich demnach grob als das (zumeist) sprachlich produzierte Wissen über Welt beschreiben bzw. als soziale Praktiken, die sich der Sprache als symbolischer Form im Ringen um gesellschaftliche Deutungshoheit bedienen und bestimmten (Sagbarkeits-)Regeln und Strukturen folgen. Das bedeutet, in Diskursen verbinden sich Macht und Wissen konstitutiv miteinander. Leitend für die Anlage der Arbeit ist die Annahme der sprachförmigen Konstitution von Welt – also auch von Wissenschaft bzw. disziplinärem Wissen. D.h. wissenschaftliches bzw. als wissenschaftlich deklariertes Wissen über Erwachsenenbildung existiert nicht an sich, sondern wird in sozialen Prozessen erst diskursiv erzeugt.

In diesem Sinne sind wissenschaftliche Disziplinen – und hier nehme ich Bezug auf Bourdieu (1998) – als Felder bzw. als relativ autonome Sozialsysteme zu charakterisieren, auf denen Kämpfe um Deutungshoheit über den Gegenstand bzw. über solche Fragen, über die eine Disziplin sich definiert, stattfinden. Wissenschaft kann mithin als eine Form sozialer Praxis und die Produktion wissenschaftlicher Erkenntnis als Ergebnis sozialer bzw. diskursiver (Aushandlungs-)Prozesse verstanden werden.

3. Forschungsperspektive und methodische Überlegungen

Einige Worte zur Forschungsperspektive und methodischen Überlegungen: Mit dem Programm der Wissenssoziologischen Diskursanalyse unterbreitet Keller (2011a;

2011b) einen Vorschlag zur methodischen Handhabarmachung von Diskursen, an welchem sich die Studie orientiert.

Nach Foucault sind Diskurse als Praktiken zu behandeln, die „systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen“ (1981, S. 74). Demgemäß können Diskurse nicht einfach beschrieben werden, sondern werden in bzw. mit der analytischen Arbeit erst konstruiert. Insofern ist die Abgrenzung eines als wissenschaftlich bzw. disziplinär bezeichneten Diskurses um Erwachsenenbildung zunächst als vorläufig anzusehen. Aus forschungspragmatischen Gründen ist es jedoch notwendig, von einer diskursiven Einheit des Untersuchungsfeldes auszugehen und dementsprechend unumgänglich, die Suche nach Analysematerial nicht nur zeitlich, sondern auch räumlich zu begrenzen.

In das der empirischen Analyse der Studie zugrundeliegende Datenkorpus wurden solche Dokumente, verstanden als „Selbstverständigungstexte“, aufgenommen, die – so die Erwartung – Auskunft geben über *grundlegende* disziplinäre Verständigungsprozesse. Ausgewählt wurden dementsprechend folgende Dokumente: *Erstens* Einführungsbücher in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung, *zweitens* (erwachsenen-)pädagogische Nachschlagewerke und *drittens* die schriftlichen Dokumentationen der Jahrestagungen der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.

Während die Artikel der Nachschlagewerke ihrer Gesamtheit gesichtet wurden, bezog sich die Analyse der Dokumentationen und der Einführungsbücher auf deren Einleitungen bzw. Vorworte, die in Anlehnung an Knorr-Cetina als „Orte der Relevanz-Inszenierung“ (1984, S. 207; vgl. Truschkat 2008) betrachtet werden.

Der Untersuchungszeitraum setzt im Jahr 1971 mit der zunehmenden Institutionalisierung der Erwachsenenbildung und ihrer Wissenschaft an und endet 40 Jahre später. Mit der Rekonstruktion des Diskurses über die Spanne von vier Dekaden ist die Erwartung verbunden, im Zeitverlauf möglicherweise divergierende, gleichbleibende oder wiederkehrende Muster der DisziplinKonstitution ausmachen und miteinander vergleichen zu können.

4. Zentrale empirische Befunde

Damit komme ich zu den empirischen Befunden der Untersuchung: Das Sprechen über Erwachsenenbildung ist – sowohl auf der Ebene der Wissensinhalte als auch

auf der Ebene der Sagbarkeitsregeln – als relativ konstant zu bezeichnen. Dies möchte ich mit einem Einblick in das Datenmaterial exemplarisch illustrieren.

Über den gesamten Untersuchungszeitraum wird Erwachsenenbildung als vielschichtiges und komplexes Phänomen beschrieben, als Erkenntnis- *und* Handlungsproblem. Das, was jeweils unter Erwachsenenbildung verstanden wird, sei zum einen von zeitlichen Faktoren, zum anderen von der jeweiligen Perspektive abhängig, womit keine allgemeinen Aussagen möglich seien. Damit wird Erwachsenenbildung als Sammelbegriff für unterschiedliche Phänomene konstituiert, eher als Idee denn als feststehende Begriffsdefinition. Ein Zitat soll dies verdeutlichen:

„Von einem Buch mit dem Titel ‚Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung‘ kann man Verschiedenes erwarten. Dies hängt vor allem damit zusammen, daß der Begriff ‚Erwachsenenbildung/Weiterbildung‘ uneindeutig ist. Drei inhaltlich zum Teil sich überschneidende Verwendungen lassen sich unterscheiden. Mit ‚Erwachsenenbildung/Weiterbildung‘ wird einmal die *Wissenschaft* vom (institutionalisierten) Lernen Erwachsener bezeichnet, dann die entsprechende *soziale Realität*, in deren Mittelpunkt das Praxisfeld für Erwachsenenbildner liegt, und schließlich das darauf bezogene universitäre *Studium*. (...) Möglicherweise kennzeichnet es – im Unterschied etwa zur Schule und Schulpädagogik – die Realität, auf die mit dem Begriff ‚Erwachsenenbildung/Weiterbildung‘ verwiesen wird, gerade, daß sie vielschichtig ist und verschiedene Sichten integriert. ‚Erwachsenenbildung/Weiterbildung‘ wäre insofern mehr eine auslegungsbedürftige Chiffre für diese Realität als (schon) ein klar definierter Begriff“ (DOK_Einführung_1999, S. 9 f.).

Ungeachtet der Feststellung der Vielfalt und Komplexität des Begriffes Erwachsenenbildung wird der Blick i.d.R. auf die erwachsenenpädagogische *Bildungspraxis* gerichtet und Erwachsenenbildung zunächst meist auf das institutionalisierte und pädagogisch arrangierte Lehren und Lernen Erwachsener reduziert, womit der Blick auf die Systembildung des Quartärbereichs des Bildungswesens gerichtet wird. Dazu wiederum ein Zitat:

„**Erwachsenenbildung**, Sammel-Bz. für die in organisiert-institutionellen Formen unternommenen Bemühungen, den Selbstenfaltungsprozeß des erwachsenen Menschen

über Schule und Hochschule hinaus zu aktivieren“ (DOK_Lexikon_1976, S. 57, Herv. im Original, H.R.).

Für die Systembildung scheint die Begründung der Notwendigkeit von Erwachsenenbildung, der Ausweis ihrer Berechtigung als gleichwertiger Teil des Bildungswesens, u.a. für ihre Finanzierung und damit ihre Bestandssicherung, eine wichtige Rolle zu spielen. Hier gibt es verschiedene Argumentationsstränge, die die Notwendigkeit von Erwachsenenbildung pädagogisch, gesellschaftspolitisch oder ökonomisch begründen. Auf den Punkt bringen lässt sich die Liste der Vorzüge der Erwachsenenbildung unter Bezugnahme auf ein bildungspolitisches Gutachten – etwas überspitzt – wie folgt:

„Erwachsenenbildung ist [...] mehr als ein Recht; sie ist ein Schlüssel zum 21. Jahrhundert. Sie ist sowohl eine Folge aktiver Bürgerbeteiligung als auch Voraussetzung für eine umfassende Teilhabe an der Gesellschaft. Sie ist ein wirkungsvolles Konzept zur Förderung einer ökologisch tragfähigen Entwicklung, zur Förderung von Demokratie, Gerechtigkeit und Gleichberechtigung sowie zur Förderung der wissenschaftlichen, sozialen und wirtschaftlichen Entwicklung“ (DOK_Tagung_1998, S. 7).

Spätestens seit den 1990er Jahren wird eine Ausweitung und Entgrenzung der möglichen Orte und Formen des Erwachsenenlernens thematisiert, die eine Reduktion auf das institutionalisierte Lehren und Lernen verstärkt schwierig erscheinen lässt und den Fokus auf unterschiedliche Lern- und Bildungspraxen ausweitet. Wenngleich die Reduktion auf das organisierte Lehren und Lernen bzw. die Institutionenfixierung mitunter als problematisch markiert wird, wird sie doch über den gesamten Untersuchungszeitraum immer wieder dazu bemüht, „Erwachsenenbildung“ – zumindest in Form einer Arbeitsdefinition – einzugrenzen. Ein weiteres Zitat soll dies belegen:

„Zwar hat sich mittlerweile – zum Beispiel in Abschlusarbeiten und Prüfungsgesprächen – eingebürgert, Weiterbildung – nach der Definition des Deutschen Bildungsrates von 1970 – als Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluß einer unterschiedlich ausgedehnten Ausbildungsphase und in der Regel nach einer Erwerbs- oder Familientätigkeit zu bezeichnen. Allerdings muß sofort mitgedacht

werden, daß die Bereichsgrenzen keineswegs trennscharf gezogen werden können, wenn man z.B. arbeitsplatznahe Aktivitäten, den Einbezug der Medien, Familientätigkeiten oder gewerkschaftliche und kirchliche Veranstaltungen in den Blick nimmt. Es gibt so etwas wie eine Unabgeschlossenheit und ‚Grenzenlosigkeit‘ der Weiterbildung, aus der weitreichende Probleme beim Versuch, den Gegenstand zu klären, resultieren“ (DOK_Tagung_1995, S. 7 f.).

Erwachsenenbildung – ob als institutionell-organisiertes Lehren und Lernen in Bildungseinrichtungen oder als informelles Lernen über den Lebensverlauf verstanden – sei damit eine Aufgabe sowohl für die lernenden Individuen als auch für die im Bereich der Erwachsenenbildung Tätigen. Erwachsenenbildung wird damit zum einen als Hilfe zur Lebensbewältigung und zum anderen als ein Handlungsfeld zur Unterstützung von individuellen Lernprozessen beschrieben. Dieses Handlungsfeld theoretisch wie empirisch zu reflektieren, sei die Aufgabe der Erwachsenenbildungswissenschaft. Sie liefere den künftig im Feld der Erwachsenenbildung Tätigen das wissenschaftlich fundierte Rüstzeug für ihre professionell-pädagogische Arbeit. Dabei wird deutlich herausgestellt, dass die Wissenschaft sich an der Weiterbildungspraxis zu orientieren habe:

„In der Weiterbildungswissenschaft besteht weitgehend einhellig der Anspruch, Theorieentwicklung und empirische Forschung an den Fragestellungen der Praxis zu orientieren und damit einen Beitrag zur Gestaltung von praxisrelevanten Konzepten zu liefern“ (DOK_Lexikon_2009, S. 244).

Schließlich tritt ein weiteres Diskussionsfeld deutlich zutage, nämlich die Frage nach der Zuständigkeit und Ausrichtung der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. Die unklare Definition des Begriffsverständnisses und das Selbstverständnis der Erwachsenenbildung als Handlungswissenschaft manifestieren sich in einer unklaren Bestimmung der Disziplin und ihrer Aufgaben sowie einem kontinuierlichen Selbstvergewisserungs- und Legitimierungsprozess. Ein letztes Zitat:

„Es scheint, dass die Frage der Legitimation unserer Wissenschaft in regelmäßigen Abständen thematisiert werden muss. Ob dies zur Selbstvergewisserung nach innen oder zur Legitimation nach außen geschieht, ist abhängig von Zeitgeist, gesellschaftli-

chen, bildungs- und forschungspolitischen Konstellationen sowie der aktuellen Befindlichkeit der Erwachsenenbildungswissenschaft“ (DOK_Tagung_2004, S. 7).

Bis auf einige wenige Veränderungen – etwa die Ausweitung des Verständnisses von Erwachsenenbildung als institutionell-organisiertem Lehren und Lernen zu einem sehr weiten Begriffsverständnis oder auch eine stärkere Betonung des wirtschaftlichen Nutzens von Erwachsenenbildung – lässt sich konstatieren, dass dieselben Themen immer wieder und auch in ähnlicher Weise über einen Zeitraum von 40 Jahren aufgegriffen und diskutiert werden. Die anfängliche Erwartung einer mehr oder minder signifikanten Veränderung der Art des Sprechens über Erwachsenenbildung hat sich empirisch weitgehend *nicht* nachweisen lassen. Ein Ergebnis, das – insbesondere vor dem Hintergrund des relativ langen Untersuchungszeitraumes von vier Dekaden – erstaunt. Im Folgenden werden die Befunde der empirischen Analyse in Form von vier Thesen verdichtet präsentiert:

These 1: Die Gegenstandskonstitution der Erwachsenenbildungswissenschaft ist als problematisch zu kennzeichnen und führt zu Schwierigkeiten in der Selbstpositionierung der Disziplin.

These 2: Es gelingt der Erwachsenenbildungswissenschaft nicht, eine klare Identität auszubilden, was in der Notwendigkeit einer beständigen Selbstvergewisserung resultiert.

These 3: Die starke Außenorientierung der Erwachsenenbildungswissenschaft verweist auf eine geringe Autonomie der Disziplin.

These 4: Der Diskurs der Erwachsenenbildungswissenschaft ist wenig heterogen und kann als zirkulär charakterisiert werden.

Bezogen auf die Frage nach der Gegenstandskonstitution der Erwachsenenbildungswissenschaft lässt sich damit resümieren: Die Erwachsenenbildungswissenschaft konstituiert ihren Gegenstand so, dass sie sich selbst im Weg steht.

5. Reflexion und Ausblick

Abschließend möchte ich noch auf einige Überlegungen zum spezifischen Erkenntnisgewinn der Studie eingehen und mit einem Ausblick schließen. Die Studie versteht sich als eine notwendige Problematisierung der Erwachsenenbildungswissenschaft – aus einer ganz spezifischen Perspektive. Daran anknüpfend ließe sich fragen, inwiefern die erzielten Ergebnisse sich auch auf andere Bestandteile des wissenschaftlichen Diskurses der Erwachsenenbildung übertragen ließen bzw. inwiefern alternative Zugänge, bspw. die Analyse von Fachzeitschriften, die erzielten Einsichten verändern würden. Zum anderen drängt sich die Frage nach einer umfassenderen Verortung der Untersuchung in die Disziplingeschichte der Erziehungswissenschaft und damit die Frage nach der Übertragbarkeit der Ergebnisse auf die Erziehungswissenschaft im Allgemeinen bzw. auf andere teildisziplinäre Bereiche auf.

Anschließend an die Ergebnisse der Studie stellt sich – jenseits der Tatsache, dass die Erwachsenenbildungswissenschaft sich im Laufe ihres relativ kurzen Bestehens vielfältig etabliert hat und auch als forschungsintensive Disziplin zu bezeichnen ist – folgende Frage: *„Wie will sich die Disziplin Erwachsenenbildung künftig im Spannungsfeld von Wissenschaft, Praxis und Politik verorten, welchem Verständnis von Erwachsenenbildung will sie folgen und wie formuliert und behauptet sie – auch gegenüber Erwartungen und Anforderungen von außen – ihre Eigenständigkeit?“*

Dazu scheint eine grundsätzliche Reflexion über das eigene Selbstverständnis – also darüber, was die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung sein und leisten kann, aber auch darüber, was sie *nicht* sein und leisten kann bzw. will – unerlässlich. Dafür wäre es m.E. angebracht, sich mehr auf die *inhaltliche* Diskussion ihres Gegenstandsbereichs als auf die Zurschaustellung ihrer Selbstzweifel einerseits und ihrer Relevanz und Förderungswürdigkeit andererseits zu fokussieren. So ergeht aus den eigenen Reihen von Zeit zu Zeit der Appell, sich selbst ernst zu nehmen, die übertriebene Selbstkritik abzulegen sowie Relevanz mehr aus sich selbst heraus zu entfalten – also eine machtvollere Position im eigenen Diskurs einzunehmen.

Damit liefere die Disziplin, die – das hat die Studie gezeigt –, sehr auf äußeren Zuspruch angewiesen ist, nicht länger Gefahr, sich zum „Erfüllungsgehilfen von Ideen Dritter“ (Gieseke 2013, S. 12) zu machen, sich für alle Probleme und Fragen der Welt gleichermaßen zuständig zu erklären.

Das würde – mit Wiltrud Gieseke gesprochen (vgl. Gieseke 2013) – der Wirksamkeit und Sichtbarkeit der Erwachsenenbildungswissenschaft keinen Abbruch tun, sondern käme ihrer wissenschaftlichen Glaubwürdigkeit – im Gegenteil – vielmehr zugute.

Literatur

Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (2001): Vorwort. In: Dies. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 7-8.

Bourdieu, Pierre (1998): Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes. Aus dem Französischen übertragen von Stephan Egger. Konstanz: UVK Universitätsverlag.

Foucault, Michel (1981 [1969]): Archäologie des Wissens [L'archéologie du savoir]. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Friedenthal-Haase, Martha (1990): Erwachsenenbildung als Problemfeld einer anwendungsorientierten Integrationswissenschaft. In: Kade, Jochen u.a. (Hrsg.): Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft. Frankfurt am Main: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes, S. 21-27.

Gieseke, Wiltrud (2013): Lebenslanges Lernen. Erwachsenenbildung/Weiterbildung sichtbar und wirksam zwischen Forschungsmöglichkeiten und Bildungspolitik? In: Felden, Heide von/Hof, Christiane/Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Praxis. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 27.-29. September 2012 am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 2-21.

Keller, Reiner (2011a): Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Keller, Reiner (2011b): Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Knorr-Cetina, Karin (1984): Die Fabrikation von Erkenntnis. Zur Anthropologie der Naturwissenschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Rosenberg, Hannah (2015): Erwachsenenbildung als Diskurs. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion. Bielefeld: transcript.

Truschkat, Inga (2008): Kompetenzdiskurs und Bewerbungsgespräche. Eine Dispositivanalyse (neuer) Rationalitäten.

Zeuner, Christine (2005): Historische Orientierung der Erwachsenenbildungsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51. Jg., Heft 4, S. 465-479.

Aus dem Datenkorpus

DOK_Einführung_1999

Kade, Jochen/Nittel, Dieter/Seitter, Wolfgang (1999): Eine Einführung in die Einführung – oder: Was erfährt man in diesem Buch? In: Dies. (unter Mitarbeit von Birte Egloff): Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stuttgart u.a.: Kohlhammer, S. 9-14.

DOK_Lexikon_1976

Ohne Autorenangabe (1976): Erwachsenenbildung. In: Herder Lexikon Pädagogik mit rund 1500 Stichwörtern sowie über 220 Abbildungen und Tabellen. Freiburg u.a.: Herder, S. 57-58.

DOK_Lexikon_2009

Iller, Carola (2009): Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In: Andresen, Sabine/Casale, Rita/Gabriel, Thomas/Horlacher, Rebekka/Larcher Klee, Sabina/Oelkers,

Jürgen (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim u.a.: Beltz, S. 233-247.

DOK_Tagung_1995

Faulstich, Peter (1996): Qualifizierung des Personals in der Erwachsenenbildung. In: Derichs-Kunstmann, Karin/Schiersmann, Christiane/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Qualifizierung des Personals in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 1995 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Frankfurt am Main: DIE (Beiheft zum Report), S. 7-13.

DOK_Tagung_1998

Faulstich, Peter (1999): Politik, Disziplin und Profession in der Erwachsenenbildung. In: Derichs-Kunstmann, Karin/Faulstich, Peter/Wittpoth, Jürgen (Hrsg.): Politik, Disziplin und Profession in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 1998 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Frankfurt am Main: DIE (Beiheft zum Report), S. 7-8.

DOK_Tagung_2004

Zeuner, Christine (2005): Einführung in die Tagung. In: Dewe, Bernd/Wiesner, Gisela/Zeuner, Christine (Hrsg.): Theoretische Grundlagen und Perspektiven der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 2004 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Bielefeld: Bertelsmann (Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 28. Jg., Heft 1), S. 7-10.