

Die Konstruktion von Biographie und Lebenslauf im Spiegel institutioneller Selbstbeschreibungen. Organisationspädagogische Zugänge zur arbeitsteiligen Gestaltung der Humanontogenese

Die Ausgangslage: Das Lernen Erwachsener im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens

Während ihrer Lebensspanne erfahren Individuen eine Fülle an pädagogisch intendierten Lernkontexten (Seltrecht 2012: 534 ff.), die je nach Lebensalter und -lage unterschiedlichste Lernprozesse anregen können. Aus einer systemtheoretischen Perspektive vollzieht sich die Gesamtheit dieser pädagogisch gerahmten Lernaktivitäten in einem spezifischen gesellschaftlichen Funktionssystem (Luhmann 1997: 90), dem pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens. In ihm vollzieht sich die Formung menschlicher Identitäten (Tippelt/Nittel 2013: 148), wobei im Sinne der Humanontogenese sowohl sozialintegrative Aspekte wie die Einübung von gesellschaftlichen Normen und die Entwicklung von rollenförmigem Verhalten als auch die Persönlichkeitsbildung forciert werden (Lenzen 1997: 11).

Diese umfassende biographische Wirkung lässt sich nicht durch den Besuch einer einzigen pädagogischen Organisation erreichen. Die Einrichtungen verfügen über meist klar umrissene Zuständigkeitsbereiche, die von pädagogisch Tätigen im Rahmen eines pädagogischen Handlungsauftrags (Mandat) bearbeitet werden, und sind somit auf spezifische Abschnitte des Lebenslaufs begrenzt. Um die pädagogisch intendierte Humanontogenese zu realisieren, bedarf es einer Abfolge von pädagogisch modellierten Lernkontexten während der Lebenszeit (Nittel/Wahl 2014: 224). Darin zeigt sich die zentrale Funktion der Arbeitsteilung innerhalb des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens (Durkheim 2012: 107 ff.), welche die Grundlage der Humanontogenese darstellt.

Somit fungieren die verschiedenen pädagogischen Arbeitsfelder als prinzipiell qualitativ gleichrangige Bestandteile dieses gesellschaftlichen Funktionssystems, die ihren Beitrag zur Humanontogenese an spezifischen Abschnitten des Lebenslaufs erbringen. Dessen Sequenzialität lässt sich durch den Vergleich mit der Biographie verdeutlichen. Während mit dem Terminus *Biographie* die „exklusiv nur dem einzelnen Menschen zugängliche sinnhafte Organisation des Erfahrungsstroms“ (Nittel 2010: 49) bezeichnet wird, bezieht sich der Begriff *Lebenslauf* auf „objektivierbare Lebensereignisse, Karrieremuster, Statuspassagen und ritualisierte Einschnitte im Lebenszyklus“

(Nittel 2010: 49). Im Sinn eines solchen Lebenslaufkonzepts wird das Individuum während seiner Lebenszeit mit unterschiedlichsten gesellschaftlichen Anforderungen konfrontiert, deren Bearbeitung durch pädagogisch intendierte Lernkontexte unterstützt wird (Nittel 2017: 120 ff.).

Die damit einhergehende Formung des Lebenslaufs in pädagogischen Organisationen (Alheit/Dausien 2010: 723 f.) geschieht während des Erwachsenenalters unter anderem in drei pädagogischen Arbeitsfeldern, nämlich der beruflichen Bildung, dem Tertiärbereich sowie der Erwachsenenbildung. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, inwiefern diese gesellschaftlich wichtige Aufgabe in den dort verorteten pädagogischen Organisationen verankert ist. Finden sich in den jeweiligen Organisationskulturen Hinweise auf ihren Beitrag zur Humanontogenese?

Die Datengrundlage: Institutionelle Selbstbeschreibungen als Spiegel der Organisationskultur

Eine institutionelle Selbstbeschreibung, verstanden als Schriftstück, „mit dem und durch den die Organisation sich selbst identifiziert“ (Luhmann 2006: 417), lässt sich als eine Art einheitsstiftendes Gedächtnis der Einrichtung begreifen. In ihr kann der organisationale Auftrag, handlungsleitende Maximen, zentrale Wertvorstellungen, die Historie oder zentrale Kooperationspartner festgehalten sein. Ein zentrales Merkmal der institutionellen Selbstbeschreibung ist ihre kommunikative Doppelfunktion. Einerseits ist sie an die eigenen Organisationsmitglieder gerichtet und dient der Kommunikation von organisationalen Leitlinien (Zech 2010: 25). Andererseits zeichnen sich solche Dokumente durch eine ausgeprägte Umweltreferenz aus und können unterschiedliche Akteurinnen und Akteure wie potentielle Auftraggeberinnen und -geber, Kundinnen und Kunden oder politische Instanzen adressieren (Schäffter 2003: 180). Durch sie erhalten externe Akteurinnen und Akteure einen gewissen Einblick in die Organisationskultur von pädagogischen Einrichtungen. Anzumerken bleibt hierbei, dass aufgrund der Umweltreferenz dieser Textgattung gewisse Abweichungen von der faktischen Realität erwartet werden müssen (Luhmann 2006: 438). Trotz dieser Einschränkung werden solche Dokumente aus verschiedensten Perspektiven untersucht, wodurch bspw. die Werteorientierung von Volkshochschulen erforscht (Pätzold/Ulitzsch 2016: 38 ff.) oder die Rolle dieser Texte im Kontext der Schulentwicklung (Dubs 2005: 59 ff.) erfasst werden kann.

Institutionelle Selbstbeschreibungen von pädagogischen Einrichtungen bilden auch in der laufenden Studie „Die Resonanz des lebenslangen Lernens in den Organisationen des Erziehungs- und Bildungswesens“ (LOEB) einen Untersuchungsgegenstand. Dieses Forschungsvorhaben, das von der Hans-Böckler-Stiftung gefördert und von der Goethe-Universität in Frankfurt so-

wie der Ludwig-Maximilians-Universität in München durchgeführt wird, untersucht die Verankerung des lebenslangen Lernens in acht pädagogischen Arbeitsfeldern. Hierbei handelt es sich um den Elementar- und Primarbereich, die Sekundarstufen I und II, die berufliche Bildung, den Tertiärbereich, die Erwachsenenbildung sowie Soziale Arbeit, die in den vier Regionen Kassel, Mühldorf am Inn, München und Waldeck-Frankenberg angesiedelt sind.

Um das Forschungsziel zu erreichen, werden drei empirische Zugänge gewählt und miteinander verzahnt, sodass im Sinn einer Triangulation qualitativer Methoden (Flick 2011: 41) komplementäre Facetten des Untersuchungsgegenstandes analysiert werden können. In einem ersten Schritt lassen sich durch die institutionellen Selbstbeschreibungen Einblicke in die Organisationskultur gewinnen und auf Bezüge zum lebenslangen Lernen hin untersuchen. Daran anschließend werden Experteninterviews mit Führungskräften aus den jeweiligen pädagogischen Organisationen geführt. Ihr Sonderwissen, das sie aufgrund ihrer spezifischen Position in der Einrichtung besitzen (Meuser/Nagel 2009: 468), lässt sich mit den Ergebnissen aus dem ersten empirischen Zugang kontrastieren. Dadurch wird es bspw. möglich, die Relevanz bzw. Authentizität bestimmter Aussagen auf Ebene der institutionellen Selbstbeschreibungen kritisch zu beleuchten. Schließlich werden die kollektiven Erfahrungen der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mithilfe von Gruppendiskussionen erhoben (Bohnsack 2010: 211), ein Verfahren, in dem pädagogisch Tätige aus unterschiedlichen pädagogischen Arbeitsfeldern zusammengebracht werden. Hier zeigen sich Ansätze einer diskursiven Kultur, die über die Grenzen der Bildungsbereiche hinausgehen.

Das Teilsample der LOEB-Studie, das für diesen Beitrag von Bedeutung ist, umfasst 52 institutionelle Selbstbeschreibungen, die wie folgt den einzelnen pädagogischen Arbeitsfeldern und Regionen zugeordnet sind:

Tab. 1: Sample der institutionellen Selbstbeschreibungen. n=52 (LOEB 2016)

Arbeitsfeld/Region	Kassel	Mühldorf am Inn	München	Waldeck- Frankenberg	Gesamt
Elementarbereich	3	2	3	2	10
Primarbereich	1	1	2	1	5
Sekundarstufe I	1	1	2	1	5
Sekundarstufe II	2	1	1	1	5
berufliche Bildung	1	1	2	1	5
Tertiärbereich	1	0	3	1	5
Erwachsenenbildung	4	1	4	1	10
Soziale Arbeit	2	1	3	1	7
Gesamt	15	8	20	9	52

Die Datengrundlage für die nachfolgend dargestellten Ergebnisse bilden 20 institutionelle Selbstbeschreibungen aus den drei pädagogischen Arbeitsfeldern der beruflichen Bildung, dem Tertiärbereich und der Erwachsenenbildung. Diese wurden im Rahmen der LOEB-Studie u. a. daraufhin analysiert, inwiefern sich in den Dokumenten Bezüge zum Beitrag der jeweiligen Einrichtung zur Humanontogenese finden lassen. Zur Analyse des Datenmaterials wurde die qualitative Inhaltsanalyse (Gläser/Laudel 2010: 199 ff.) genutzt und das Vorgehen der theorie- und empiriegeleiteten Kategorienbildung (Steigleder 2008: 185 ff.) angewandt.

In diesem Kontext wurde auch der Lebenslaufbezug erforscht sowie nach potentiellen biographischen Konsequenzen der erwähnten Lernkontexte sondiert. Zu diesem Zweck kam ergänzend die inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse (Mayring 2015: 97 ff.) zum Einsatz, wodurch die thematisch relevanten Informationen aus den Daten extrahiert und aggregiert wurden. Die Resultate dieses Auswertungsprozesses bilden die Grundlage für die nachfolgende Ergebnisdarstellung¹. Diese orientiert sich an drei Fragestellungen:

Inwieweit werden in den institutionellen Selbstbeschreibungen aus den drei pädagogischen Arbeitsfeldern direkt oder indirekt Bezüge zur Humanontogenese, zur Biographie und zum Lebenslauf hergestellt? Inwieweit werden in diesen Zusammenhängen Übergänge thematisiert? Welche Bedeutung wird Kooperationen bei der arbeitsteiligen Gestaltung der Humanontogenese zugeschrieben?

Die Prozessierung der berufsbiographischen Entwicklung als arbeitsfeldübergreifende Gemeinsamkeit

Direkte semantische Bezüge zu *Biographie* und *Lebenslauf* finden sich in den untersuchten institutionellen Selbstbeschreibungen kaum. Lediglich in zwei Texten, die der Erwachsenenbildung zugeordnet werden können, tauchen sie auf. In einer Einrichtung der öffentlichen Erwachsenenbildung wird die Arbeit an den Biographien von Personen aus so genannten bildungsfernen Zielgruppen als organisationaler Schwerpunkt beschrieben. In der konfessionellen Erwachsenenbildung wird demgegenüber der Umstand betont, dass die organisationalen Angebote an bestimmten Punkten des Lebenslaufs orientiert sind. Diese weitgehende Absenz in den institutionellen Selbstbeschreibungen deutet bereits darauf hin, dass im Medium von Leitbildern, Konzepten und

1 Da die betreffenden institutionellen Selbstbeschreibungen öffentlich verfügbar sind, werden in der nachfolgenden Ergebnisdarstellung zur Sicherung der Anonymität keine Direktzitate vorgenommen.

Konzeptionen weder die vollständige Biographie noch der gesamte Lebenslauf der Individuen den Fokus einzelner pädagogischer Einrichtungen bilden.

Abseits dieses empirischen Befundes zeigt sich in den institutionellen Selbstbeschreibungen aus der beruflichen Bildung, dem Tertiärbereich sowie der Erwachsenenbildung ein breites Spektrum an Phänomenen, die auf den spezifischen Beitrag der jeweiligen pädagogischen Einrichtung zur Humanontogenese verweisen und damit zur Herausbildung einer personalen und sozialen Identität im Zuge des Lebensverlaufs als Bedingung für die Möglichkeit der Partizipation beitragen. Wie in den übrigen pädagogischen Arbeitsfeldern werden vielfältige Lernprozesse thematisiert, die Effekte auf die bildungsbiographische Entwicklung (Hof/Kade/Fischer 2010: 330) der Individuen haben. Darüber hinaus wird in den drei pädagogischen Arbeitsfeldern, in denen das Lernen Erwachsener im Mittelpunkt steht, die Prozessierung der berufsbiographischen Entwicklung (Harney/Ebbert 2006: 423 ff.) besonders betont. Dies dokumentiert sich bspw. in Formulierungen, in denen die Vorbereitung auf den Berufseinstieg, berufliche Weiterqualifizierungen oder Umorientierungsphasen thematisiert werden.

Eine zentrale Schnittmenge der 20 pädagogischen Einrichtungen besteht im Fokus auf Übergänge (Schröder/Stauber/Walther/Böhnisch/Lenz 2013) innerhalb der Berufsbiographie. Die Vorbereitung der Adressatinnen und Adressaten auf antizipierte Übergangssituationen wird arbeitsfeldübergreifend thematisiert und als zentraler Gegenstand der organisationalen Prozesse positioniert. Darüber hinaus lassen sich in den Dokumenten diverse Verweise auf arbeitsfeldübergreifende Prozesse der Arbeitsteilung (Tippelt/Nittel 2016: 142 ff.) rekonstruieren. Hierbei zeigt sich ein breites Spektrum an Kooperationspartnern innerhalb wie außerhalb des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens. Diese Verbindungen werden als teils notwendige, teils fakultative Bedingung dargestellt, um die angestrebte Wirkung auf den jeweiligen Ausschnitt der Berufsbiographie zu realisieren und damit die Humanontogenese voranzutreiben.

Außer diesen Ähnlichkeiten zeigen sich in den untersuchten Dokumenten überwiegend arbeitsfeldspezifische Schwerpunktsetzungen. In der beruflichen Bildung befinden sich die Vorbereitung der Adressatinnen und Adressaten auf den Erwerb schulischer Zertifikate und die Übernahme einer Berufsrolle im Mittelpunkt der institutionellen Selbstbeschreibung. Dabei werden u. a. die Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf den Hauptschulabschluss oder die erfolgreiche Vollendung eines berufsqualifizierenden Ausbildungsverhältnisses thematisiert. Darüber hinaus werden diese Ziele als basale Voraussetzungen für eine autonome Lebensgestaltung und gesellschaftliche Teilhabe angesehen. Den Fokus bildet dabei die Bearbeitung des Übergangs in den Arbeitsmarkt, wozu neben beruflich relevanten fachlich-methodischen Kompetenzen auch personale Kompetenzen (Erpenbeck/Rosenstiel 2007: XXIV) gefördert werden sollen. Um diesen spezifischen

Beitrag zur Humanontogenese leisten zu können, kooperieren die untersuchten Einrichtungen der beruflichen Bildung laut ihren institutionellen Selbstbeschreibungen sowohl innerhalb wie auch außerhalb des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens (Schleifenbaum/Walther 2015: 73 ff.). Neben anderen Einrichtungen aus dem gleichen pädagogischen Arbeitsfeld werden bspw. öffentliche Beratungseinrichtungen erwähnt und die Zusammenarbeit mit Unternehmen betont, die als spätere Arbeitgeber der Adressatinnen und Adressaten in Betracht kommen. Durch diese Verknüpfungen, die teils durch gesetzliche Grundlagen geregelt werden (§ 2 BBiG), ist es nicht nur möglich, die organisationalen Angebote in Arbeitsteilung zu realisieren, sondern auch zusätzliche Lernkontexte für die Adressatinnen und Adressaten zu schaffen.

Im Tertiärbereich steht der Zertifikatserwerb ebenfalls im Fokus, wobei verschiedene arbeitsfeldbezogene Abschlüsse auf dem Bachelor- bzw. Masterniveau angeführt werden. Obwohl in diesem pädagogischen Arbeitsfeld auch die Übernahme einer Berufsrolle als Ziel genannt wird, zeigt sich im Kontrast zur beruflichen Bildung ein zentraler Unterschied: In diesen institutionellen Selbstbeschreibungen wird verstärkt die Vorbereitung der Studierenden auf eine berufliche Führungsposition als organisationales Ziel beschrieben. Zusätzlich wird auch im Tertiärbereich die Übernahme einer Berufsrolle als Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe benannt. Neben dem auf den Übergang in den Arbeitsmarkt abzielenden Schwerpunkt werden in diesem pädagogischen Arbeitsfeld Übergänge innerhalb dessen thematisiert. Dies geschieht, indem vereinzelt auf Angebote der berufsbezogenen Weiterbildung verwiesen wird. Auch die institutionellen Selbstbeschreibungen der Einrichtungen aus dem Tertiärbereich verweisen auf die zentrale Bedeutung von Kooperationen. So wird die Zusammenarbeit mit Einrichtungen aus Wissenschaft und Praxis als wichtige Möglichkeit betrachtet, um Praktikumsplätze für die Studierenden und somit Lernkontexte außerhalb der Hochschulen bereitzustellen. Darüber hinaus werden bspw. in Form von kooperativen Studiengängen arbeitsteilige Lernkontexte aufgezeigt, die durch die Kooperation mit anderen Einrichtungen des Tertiärbereichs realisiert werden. Ergänzend hierzu wird die Vernetzung mit potentiellen Arbeitgeber-einrichtungen betont, durch deren Einbindung der Übergang in den Arbeitsmarkt gestaltet werden kann.

In der Erwachsenenbildung zeigt sich das breiteste Spektrum an Zertifikaten, auf deren Erwerb die Adressatinnen und Adressaten vorbereitet werden sollen. Neben Bescheinigungen im Sprachbereich oder für beruflich relevante Wissensbestände bzw. Kompetenzen werden z. B. Abschlüsse im Bereich der kulturellen Erwachsenenbildung angesprochen. In Relation zu den beiden übrigen pädagogischen Arbeitsfeldern wird die berufsbiographische Entwicklung in der Erwachsenenbildung am vielfältigsten behandelt, wobei Prozesse des beruflichen Ein-, Auf-, Um- und Ausstiegs thematisiert

werden. In den institutionellen Selbstbeschreibungen lassen sich u. a. Verweise auf die berufsbezogene Erstqualifizierung im mittleren Erwachsenenalter, verschiedene Möglichkeiten der aufstiegsorientierten Fort- sowie Weiterbildung oder Lernkontexte für die Vorbereitung der Beschäftigten auf die Nacherwerbsphase rekonstruieren. Dementsprechend werden vielfältige Übergangssituationen in den und im Arbeitsmarkt sowie verschiedenste Lebensphasen und -lagen akzentuiert, die im Verlauf des Erwachsenenalters bearbeitet werden müssen. Wie auch in den beiden anderen pädagogischen Arbeitsfeldern wird die Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen als Möglichkeit dargestellt, um zusätzliche Lernkontexte zu organisieren. Diesbezüglich werden sowohl Kooperationen außerhalb des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens wie etwa mit Gewerkschaften oder konfessionellen Einrichtungen als auch die Zusammenarbeit innerhalb dieses gesellschaftlichen Funktionssystem bspw. mit Einrichtungen des gleichen Trägers erwähnt. Neben der bereits erwähnten Möglichkeit, zusätzliche Lernkontexte zu generieren, stellen diese Verbindungen die Voraussetzung dar, um das bestehende Angebot der jeweiligen Einrichtung zu erhalten und arbeitsteilig zu gestalten.

Das Fazit: Lebenslanges Lernen als arbeitsteilige Gestaltung der Humanontogenese

Die untersuchten Quellen, also Konzepte, Leitbilder und Konzeptionen, erweisen sich aus unserer Sicht geradezu als „Schatzkiste“ für die empirische Bildungsforschung. Sie bilden, was die Disziplin als Ganzes angeht, bislang allerdings eine weithin unterschätzte Datengrundlage der pädagogischen Organisationsforschung.

Da die Kategorie des lebenslangen Lernens als absolute Metapher nicht nur Vorteile mit sich bringt, sondern wegen ihrer Bedeutungsvielfalt und Redundanz auch Probleme impliziert (Dellori 2016: 224), ergibt sich die Notwendigkeit einer Präzisierung. Die Kategorie *arbeitsteilige Gestaltung der Humanontogenese* bietet hier durchaus eine Antwort. Dadurch wird sowohl die Arbeitsteilung auf der Ebene des professionellen Handelns als auch die Arbeitsteilung in der Sphäre der Organisation beschrieben. Während der Ausdruck des *lebenslangen Lernens* die Aneignungsseite und damit die Subjektperspektive berücksichtigt, tangiert der Terminus *arbeitsteilige Gestaltung der Humanontogenese* die Vermittlungsseite, den Standpunkt der pädagogischen Berufskulturen und Organisationen. Die gewonnenen Erkenntnisse könnte man im Sinne der Grounded Theory mit dem Label *bildungsspezifische Fokussierung der unterschiedlichen Lebensphasen als Signum der Einheit im Medium der Vielfalt* kategorisieren. Die institutionellen Selbstbeschreibungen der beruflichen Bildung beinhalten höchst unter-

schiedliche Stoßrichtungen, z. B. den Topos *Vorbereitung auf die Übernahme einer Berufsrolle*, während der Tertiärbereich auf die *Vorbereitung von Führungskräften* zielt. Obwohl die Erwachsenenbildung in ihrer Theorie immer ein ganzheitliches Bildungsverständnis priorisiert und konzeptionell emphatisch auf den ganzen Menschen fixiert ist, zeichnet sich in den Analysen eher eine Engführung aus. Hier geht es vor allem um die *Prozessierung des beruflichen Ein-, Auf- und Umstiegs*. Es spiegelt sich möglicherweise das Phänomen wider, dass sich in den institutionellen Selbstbeschreibungen eine Abkehr der Erwachsenenbildung von ihren eigenen Sinnquellen (Fokussierung auf das Ideal der Allgemeinbildung) anzudeuten scheint.

Die hier dargelegten Befunde korrespondieren eng mit den Vorannahmen des LOEB-Projekts, korrigieren diese aber auch in einigen Teilen: Sofern der Lebenslauf als Bezugspunkt auftaucht, so vor allem in einer prospektiven Akzentuierung, nämlich als Antizipation einer offenen Zukunft. Erziehung und Bildung haben, das spiegeln die Dokumente sehr gut wider, ganz allgemein die Funktion, Offenheit in der biographischen Lebensführung herzustellen, diese zu kultivieren und die Last der Vergangenheit abzustreifen (z. B. als sozial benachteiligtes Kind geboren zu sein)². Von daher darf dieser Befund nicht überraschen. Die rekonstruierende Sicht, eine vergangenheitsfixierte Sicht auf Biographie und Lebenslauf, dürfte demgegenüber eher eine Sache der erziehungswissenschaftlichen Diagnose und fallbezogenen Sondierung sein. Das kommt nicht in institutionellen, sondern in beruflichen Selbstbeschreibungen vor.

Das Kernergebnis könnte mit folgender rhetorischer Frage eingeleitet werden: Wenn man die verschiedenen institutionellen Selbstbeschreibungen gleichsam addiert, die jeweils partikulare Perspektive auf Lebenslauf und Biographie summiert, zu welchem Ergebnis würde man gelangen? Die Antwort liegt auf der Hand: Aus der Zusammenführung der partikularen Mandate leitet sich der Nachweis ab, dass die arbeitsteilige Gestaltung der Humanontogenese reintegriert werden muss. Kein anderes gesellschaftliches Funktionssystem außer dem pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens hat das als Ziel formuliert: einen intentional gesteuerten Beitrag zur Herstellung, Veränderung und Sicherung menschlicher Identitätsformationen zu leisten.

Literatur

Alheit, Peter/Dausien, Bettina (2010): Bildungsprozesse über die Lebensspanne: Zur Politik und Theorie lebenslangen Lernens. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.):

2 Wir bedanken uns bei Dr. Nikolaus Meyer für diesen interessanten Hinweis.

- Handbuch Bildungsforschung. 3. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 713-734.
- Bohnsack, Ralf (2010): Gruppendiskussionsverfahren und dokumentarische Methode. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Auflage. Weinheim: Beltz, S. 205-218.
- Dellori, Claudia (2016): Die absolute Metapher ‚lebenslanges Lernen‘. Eine Argumentationsanalyse. Wiesbaden: Springer VS.
- Dubs, Rolf (2005): Die Führung einer Schule. Leadership und Management. Stuttgart: Franz Steiner.
- Durkheim, Émile (2012): Über soziale Arbeitsteilung. Studie über die Organisation höherer Gesellschaften. 6. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz von (2007): Einführung. In: Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 2. Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. XVII-XLVI.
- Flick, Uwe (2011): Triangulation. Eine Einführung. 3. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. 4. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Harney, Klaus/Ebbert, Andreas (2006): Biographieforschung in der Berufspädagogik. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 413-429.
- Hof, Christiane/Kade, Jochen/Fischer, Monika (2010): Serielle Bildungsbiographien – Auf dem Weg zu einem qualitativen Bildungspanel zum Lebenslangen Lernen. In: Zeitschrift für Pädagogik 56, 3, S. 328-339.
- Lenzen, Dieter (1997): Professionelle Lebensbegleitung – Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Wissenschaft des Lebenslaufs und der Humanontogenese. In: Erziehungswissenschaft 8, 15, S. 5-22.
- Luhmann, Niklas (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2006): Organisation und Entscheidung. 2. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2009): Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In: Pickel, S./Pickel, G./Lauth, H.-J./Jahn, D. (Hrsg.): Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 465-479.
- Nittel, Dieter (2010): Biographie. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 49-50.
- Nittel, Dieter (2017): Ein System in statu nascendi. Auf dem Weg zum pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens? In: Arnold, R./Neuser, W. (Hrsg.): Beobachtung des Wissens – Das Wissen des Beobachters: Annäherung an eine systemische Hermeneutik. Baltmannsweiler: Schneider, S. 119-165.

- Nittel, Dieter/Wahl, Johannes (2014): Lebenslanges Lernen als Bezugspunkt der Systemsteuerung. In: *Der pädagogische Blick* 22, 4, S. 218-229.
- Pätzold, Henning/Ulitzsch, Andrea (2016): Zweck und Mittel. Wertorientierung in Leitbildern von Volkshochschulen zwischen Bildung und Wirtschaft. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 24, 2, S. 38-40.
- Schäffter, Ortfried (2003): Institutionelle Selbstpräsentation von Weiterbildungseinrichtungen – Reflexion pädagogischer Organisationskultur an institutionellen Schlüssel-situationen. In: Nittel, D./Seitter, W. (Hrsg.): *Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 165-184.
- Schleifenbaum, Daniela/Walther, Vanessa (2015): Kooperationen auf dem Prüfstand. Wie die pädagogische Praxis Zusammenarbeit wahrnimmt und gestaltet. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schröder, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (Hrsg.) (2013): *Handbuch Übergänge*. Weinheim: Beltz.
- Seltrecht, Astrid (2012): Informelles Lernen. In: Schäffter, B./Dörner, O. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung*. Opladen: Barbara Budrich, S. 530-542.
- Steigleder, Sandra (2008): *Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse im Praxistest: Eine konstruktiv kritische Studie zur Auswertungsmethodik von Philipp Mayring*. Marburg: Tectum.
- Tippelt, Rudolf (1990): *Bildung und sozialer Wandel. Eine Untersuchung von Modernisierungsprozessen am Beispiel der Bundesrepublik Deutschland seit 1950*. 2. Auflage. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Tippelt, Rudolf/Nittel, Dieter (2013): Arbeitsteilung im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens. Zur Aktualität von Émile Durkheim. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 63, 2, S. 145-162.
- Tippelt, Rudolf/Nittel, Dieter (2016): Das Theorem „Arbeitsteilung“ bei E. Durkheim als Inspiration für Analysen des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens? In: Schröder, A./Göhlich, M./Weber, S. M./Pätzold, H. (Hrsg.): *Organisation und Theorie. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik*. Wiesbaden: Springer VS, S. 137-145.
- Zech, Rainer (2010): Organisationen in der Weiterbildung. Selbstbeschreibungen und Fremdbeschreibungen. In: Zech, R./Dehn, C./Tödt, K./Rädiker, S./Mrugalla, M./Schunter, J. (Hrsg.): *Organisationen in der Weiterbildung. Selbstbeschreibungen und Fremdbeschreibungen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11-71.