Debatte 2023 · Jg. 6 · H. 2 · 172-180 · https://doi.org/10.3224/debatte.v6i2.06

Un|Vereinbarkeiten zwischen Lebenswelt und Arbeitswelt – Kommentierung einer Kontroverse im Kontext der arbeitsorientierten Grundbildung

Songül Cora

Zusammenfassung

Die arbeitsorientierte Grundbildung ermöglicht neben lebensweltorientierten Ansätzen niedrigschwellige Zugänge zu Bildung und Lernen im Kontext von Arbeit. Ihre Grenzlinien sind jedoch für eine Differenzierung zwischen den didaktischen Prinzipien der Arbeitsorientierung und Lebensweltorientierung nicht immer eindeutig. Sie erweist sich als neuer Aushandlungsort für diese Kontroverse, bei der Peter Alheits kritische Einschätzungen zum Einzug lebensweltorientierter Ansätze in die Erwachsenenbildung an Aktualität gewinnen.

Lebenswelt · Arbeitswelt · didaktische Prinzipien · Grundbildung

Un|Vereinbarkeiten zwischen Lebenswelt und Arbeitswelt – Kommentierung einer Kontroverse im Kontext der arbeitsorientierten Grundbildung

Songül Cora

1. Einordnung der Kontroverse

In Zeiten legitimatorischen Drucks in der Erwachsenenbildung erfuhr der Begriff der ‚Lebenswelt' Konjunktur. Seit den 1980er Jahren wird dieser als mögliche Wegmarke für die Erwachsenenbildung und eine auf die damalige Zeit bezogene Neuorientierung der Disziplin und Profession kontrovers diskutiert. In Anlehnung an eine „Lebensweltorientierte Soziale Arbeit" (Thiersch 2020) steht der Ansatz dafür, Sensibilität für die Lebenswirklichkeiten der Adressat*innen und Teilnehmenden der Erwachsenenbildung zu entwickeln und diese für die Konzeption von Bildungsangeboten zu berücksichtigen. Mittlerweile „hat sich der Anspruch des Lebensweltbezugs in der Praxis der Erwachsenenbildung fast als Selbstverständlichkeit etabliert" (Barz & Tippelt 2018, 165) und ist mit dem Ziel verknüpft, Zugänge zu Bildung und Lernen besonders für bisher wenig erreichte Zielgruppen zu erleichtern. In engem Zusammenhang damit stehen für die Erwachsenenbildung auch Konzepte der Sozialraumorientierung (Mania 2018) und Habitus- und Milieusensibilität (Bremer 2021), die den Fokus auf räumliche und soziokulturelle Distanzen zwischen Subjekt und Bildungsinstitutionen sowie ihre Minimierung legen.

Die vielfältige konzeptionelle Ausrichtung birgt jedoch nicht selten die Gefahr eines inflationären Gebrauchs des Begriffs. So zeigen sich in der Bildungspraxis Diskrepanzen zwischen theoretischem Verständnis und Umsetzung, wie es in Verbindung mit didaktischen Prinzipien der Teilnehmenden- oder Zielgruppenorientierung häufig kritisch vermerkt wird (u. a. Tietgens 1984; Müller 1993; Schiersmann 2010). Ähnlich diffizil verhält es sich mit dem Begriff der ‚Arbeitswelt', der, anders als die Lebenswelt, zentraler Referenzpunkt von bildungstheoretischen Auseinandersetzungen war – etwa als Kontrastfolie für oder Zielrichtung von Bildung. Allerdings sind seine Grenzlinien auch nicht immer eindeutig, wenn etwa vom ‚Arbeitsalltag' gesprochen wird und Lebenswelt und Arbeitswelt diesem Verständnis folgend ineinander überzugehen scheinen. Geht es dann um Ansätze der ‚Arbeitsorientierung', stellen sich die Fragen, woran sich solche Bildungsangebote nun orientieren, welche Zielsetzungen ihnen hinsichtlich ihres Verhältnisses zur Arbeitswelt zugrunde liegen und welche Bedeutung der Lebenswelt in solchen Bildungsansätzen beigemessen wird.

Die Unbestimmtheit beider Sphären führt nicht zuletzt zu unterschiedlichen Auslegungen ihres Charakters, wobei sie im Ergebnis entweder diametral zueinanderstehen oder bedeutungsgleich diskutiert werden und schließlich darauf stützend in die Bestimmung entsprechender didaktischer Prinzipien der Lebenswelt- und Arbeitsorientierung einfließen. Die durch ihren Einzug in die Erwachsenenbildung evozierte Kontroverse um Lebenswelt und Lebensweltorientierung wird mit Feldern wie der arbeitsorientierten Grundbildung (AoG), die sich explizit in der Arbeitswelt verortet, um die Kontroverse des

Verhältnisses von Lebenswelt und Arbeitswelt erweitert. Um die Perspektive auf eine solch verlagerte Kontroverse einzuholen, wird in dieser Kommentierung auf den Beitrag *»Lebensweltorientierung« – Symptom einer Krise der Weiterbildung?* von Peter Alheit aus dem von Erhard Schlutz herausgegebenen Sammelband *Erwachsenenbildung zwischen Schule und soziale Arbeit* (1983) rekurriert, der angesichts seiner kritischen Auseinandersetzung mit dem Begriff der Lebenswelt Impulse für eine vergleichbare kritische Beleuchtung des Begriffs der Arbeitswelt gibt.

In dem Beitrag befasste sich Alheit vor dem Hintergrund einer historisch punktuellen Zwischenbilanzierung von Bemühungen in der und Neuorientierungen für die Erwachsenenbildung mit den Fragen, welche Bedeutung dem damals neu aufscheinenden Phänomen der Lebensweltorientierung zukommt und wie sich die Erwachsenenbildung zu solchen Entwicklungen positionieren muss. Es kann im Folgenden nicht auf alle Aspekte des Textes eingegangen werden. Für die Diskussion der Kontroverse um das Verhältnis von Lebenswelt und Arbeitswelt sind folgende zentrale Aussagen des Beitrags festzuhalten: Die vermehrte Hinwendung zu Alltag und Lebenswelt begreift Alheit – mit Rekurs auf Jürgen Habermas – als eine Reaktion auf die Beeinträchtigung verständigungsorientierten Handelns in Lern- und Bildungsprozessen, bedingt durch die „eskalierende ‚Verrechtlichung' und ‚Professionalisierung'" (Alheit 1983, 158) in der Erwachsenenbildung. Dies habe nicht nur zu einer Unübersichtlichkeit des Feldes beigetragen, sondern die Distanz zur Lebenswelt der Subjekte gerade erst hervorgerufen, worin sich der Einsatz von Lebensweltorientierung als Symptom solcher krisenhaften Entwicklungen innerhalb der Erwachsenenbildung begründen lässt. Exemplarisch kommen solche Tendenzen in der „Pathologisierung" (ebd., 159) und Klientifizierung von Menschen zum Ausdruck, womit häufig eine Defizitperspektive zum Ausgangspunkt pädagogischer Arbeit wird und das Verhältnis zwischen Lernenden und Lehrenden auf die Dimension des Helfens fokussiert und reduziert wird.

Anschließend stellt Alheit drei wesentliche Motive für eine Lebensweltorientierung in der Erwachsenenbildung (neokonservativ, antimodernistisch, kritisch) heraus, die je unterschiedliche „politische Implikationen" (ebd., 164) für die Erwachsenenbildung bergen. Allerdings werden sie durch die „Entpolitisierung", verstanden als die „Preisgabe des aktiven politischen Einflusses auf die soziale Lebenswelt der Lernenden, Institutionalisierung von künstlichen ‚Schonräumen', Trennung von Lernen, Leben und Arbeiten" (ebd., 165), in Folge von Prozessen der Pädagogisierung in den Hintergrund gedrängt. Nach Alheit braucht es im kontroversen Diskurs um Lebensweltorientierung daher eine Wiederherstellung der Verbindung zur politischen Dimension und eine kritisch-reflexive Perspektive, die die Bildungsprozesse nicht von der politischen Öffentlichkeit und den gesellschaftlichen Verhältnisse entkoppelt, um Gefahren eines instrumentellen sowie auch individualisierenden Einsatzes von lebensweltorientierten Ansätzen abzuwenden.

Mit Blick auf arbeitsorientierte Bildungskontexte stellt sich das Problem gleichermaßen, wenn sie die Arbeitswelt als Sphäre für Bildung und Lernen fokussiert, ohne hierbei

Bezüge zu anderen Sphären aufzugreifen. Im nächsten Schritt werden daher zunächst die Sphären Lebenswelt und Arbeitswelt konturiert, um sich darauf aufbauend ihrer Verhältnisbestimmung anzunähern.

2. Lebenswelt und Arbeitswelt – same, same but different?

Die Lebenswelt beschreibt nach der phänomenologischen Soziologie die subjektive Wirklichkeit als „de[n] unbefragte[n] Boden aller Gegebenheiten sowie de[n] fraglose[n] Rahmen, in dem sich mir die Probleme stellen, die ich bewältigen muß" (Schütz & Luckmann 2017, 30). Sie schließt in ihrem weiten Verständnis die Alltagspraxis des Subjekts im Austausch mit anderen Subjekten ein, die aufgrund der darin ausgeprägten Routinen ent- oder belastend wirken kann und der nicht immer eine Reflexion des gegebenen Rahmens vorausgeht. Nach diesem Verständnis erscheint es plausibel, den Gegenstand Arbeit aufgrund seiner Alltäglichkeit der Lebenswelt zuzuordnen. Andererseits liegt es ebenso nahe, der Arbeit einen in Abgrenzung zur Lebenswelt konstruierten Ort zuzuweisen, unterliegen ihr doch spezifische, zumeist auf ökonomische Tauschbeziehungen ausgerichtete Handlungslogiken, die sich nicht allein auf (inter-)subjektive Zusammenhänge rückbeziehen. Die Arbeitswelt daher als „das Eingebundensein von Menschen in bestimmte gesellschaftliche Ordnungen und Prozesse" zu fassen, „die man sinnvoll nur in ihrem Zusammenhang – also nicht im Blick auf Einzelpersonen oder -tatbestände – erfassen kann" (Vilmar & Kißler 1982, 14), verleiht dem semantischen Kern eine Nuancierung, die einer Gleichsetzung beider Sphären entgegensteht.

Zieht mensch des Weiteren Habermas' These der „Kolonialisierung der Lebenswelt" (1981) heran, lassen sich beide Sphären in einem Kräfteverhältnis begreifen, wobei vordergründig ökonomische-administrative Systeme (hier synonym mit Arbeitswelt verwendet) auf die Lebenswelt des Subjekts einwirken. Ihre Wirkmacht bzw. „symbolische Gewalt" (Bourdieu 2001), durch die die herrschende Sicht auf die soziale Welt legitimiert wird, wird von den Subjekten inkorporiert und zumeist wenig hinterfragt. Damit ist die Arbeitswelt durchzogen von Macht- und Herrschaftsmechanismen, denen Subjekte in den Prozessen des arbeitsweltbezogenen Sich-Positionierens und Positioniert-Werdens ausgesetzt sind (Hirschfeld, Lenz & Walther 2023). Gänzlich ohnmächtig und den Logiken und Zwängen der Arbeitswelt sind sie aber auch nicht unterworfen, ergeben sich doch, wenngleich nur im begrenzten Maße, Möglichkeiten der Arbeitsgestaltung:

> „Die Arbeitnehmer[*innen] tragen fast überall Elemente ihrer alltäglichen Lebenswelt in ihre Arbeitswelt hinein und machen diese damit zu einem ‚kulturellen Ort'. Sie versuchen, ihre Arbeitswelt, sei es die Fabrik oder das Büro, zur Lebenswelt zu formen, etwa durch die ästhetische Gestaltung ihres Arbeitsplatzes, durch ihr soziales Verhalten zu Kollegen, durch Feste und Rituale, durch Symbole und Erzählen u. a. m. Der Arbeitsplatz unterliegt ohne Zweifel primär den Prinzipien der Ökonomik, doch wird er darüber hinaus von den Betroffenen, die dort einen großen Teil ihrer Lebenszeit verbringen, stets auch als zu gestaltende kulturelle Lebenswelt gesehen und behandelt" (Roth 2006, 14).

Auch Alheit stellt im Anschluss an unschärfer werdende Grenzen der Erwachsenenbildung bei paralleler Entstehung von Kooperationen mit anderen Disziplinen und Professionen die Möglichkeit einer solch ‚wechselseitigen Kolonisierung' heraus, wonach die ‚Kolonisierung' der Lebenswelt „durch das partielle ‚Einsickern' lebensweltlicher Strukturen in systemisch organisierte Bereiche unterlaufen [wird]" (Alheit 1983, 161). In interdisziplinären Vernetzungen liegt sodann das Potenzial, einerseits systemische Eingriffe ‚abzudämpfen' und andererseits lebensweltorientierte Ansätze nicht aus gesellschaftlichen Verhältnissen herauszuheben.

Gleichwohl diesem Prozess wenig Konsistenz von Alheit zugeschrieben wird, erscheint es unter Berücksichtigung von gesellschaftlichen Entwicklungen wie der Entgrenzung, Flexibilisierung und Subjektivierung von Arbeit wichtig, Lebenswelt und Arbeitswelt in ihrer Verschränkung zu betrachten und ihrer Thematisierung in Bildungskontexten nachzuspüren. Dafür erweist sich die AoG als neuer Aushandlungsort, in welchem sich die Kontroverse um das Verhältnis von Lebenswelt und Arbeitswelt entfaltet. Hierfür wird die AoG kurz skizziert und dahingehend beleuchtet, inwiefern auf beide Sphären Bezug genommen und mit welchen Vorstellungen eine Arbeitsorientierung exemplarisch verknüpft wird.

3. Entfaltung der Kontroverse im Kontext der arbeitsorientierten Grundbildung

Im Rahmen bildungspolitischer Aktivitäten wie der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung (AlphaDekade), die u. a. auf eine Förderung der Teilnehmendengewinnung durch lebensweltnahe und niedrigschwellige Angebote zielt, etablierte sich die AoG als wichtiger Ansatz für Menschen mit „geringer Literalität" (Grotlüschen & Buddeberg 2020), die im Arbeitsmarkt strukturell integriert sind, aber aufgrund von Weiterbildungsbarrieren (bspw. fehlende Zeitressourcen aufgrund von Careverpflichtungen oder beruflicher Belastung) seltener an Weiterbildung teilnehmen (Dutz & Bilger 2020). Ähnlich wie in lebensweltorientierten Ansätzen geht es in der Konzeption von AoG-Angeboten um die Berücksichtigung der Arbeitswelt als wichtige Sphäre für das Subjekt, die durch den konkreten Arbeitsbezug eine spezifische Passung zwischen dem Angebot und den Lernbedarfen sowie den Erwartungen erwerbstätiger Teilnehmender ermöglicht (Thielen 2013, 194–195). Die vorherrschende Idee ist, Zugänge zu Bildung und Lernen niedrigschwellig zu gestalten, indem der Lernort in die Arbeitswelt verlagert und Themen entlang von Anforderungen im Arbeitsalltag und auf dem Arbeitsmarkt bearbeitet werden (Frey 2021). Daran gebunden sind unterschiedliche Zielvorstellungen, die von der „Steigerung der Qualifizierungs- und Beschäftigungsfähigkeit" (Schwarz 2021) über die Erweiterung von Handlungsfähigkeiten im Arbeitsalltag bis hin zur Entzündung darüberhinausgehender Lern- und Bildungsprozesse und Partizipationschancen hinsichtlich der Gestaltung von Arbeitsprozessen reichen (Klein & Reutter 2014; Frey & Schulz 2019).

Die Zielgruppe der AoG umfasst Menschen mit Grundbildungsbedarfen, die meist über Beschäftigungsverhältnisse als An- oder Ungelernte bzw. mit formal geringen

Qualifikationen am Arbeitsmarkt teilhaben. Sie arbeiten meist in Sektoren, denen tayloristische Arbeitsprinzipien zugrunde liegen und die mit hohen körperlichen Anforderungen verbunden sind (Stammer 2020). Angesichts dieser klar definierten und ‚starren' Arbeitsstrukturen gestalten sich die oben gepriesenen wechselseitigen Wirkungen von Lebenswelt und Arbeitswelt somit eher schwierig. Voraussetzungen und Bedingungen für die Ausübung einer sinn- und identitätsstiftenden Tätigkeit, die etwa eine flexible Arbeitsgestaltung ermöglichen, stellen sich letztlich ungleich für Subjekte dar.

Des Weiteren sind AoG-Angebote häufig in betriebliche Zeit- und Raumstrukturen eingebettet und setzen intensive Austauschprozesse mit dem Betrieb und den Personalverantwortlichen voraus (Frey 2021). Dies kommt etwa darin zum Ausdruck, dass die Rahmenbedingungen nicht nur für die entsprechenden Bildungsplanenden und -durchführenden, sondern auch für potenzielle Teilnehmende gesetzt sind. Auch dem konzeptionellen Anspruch, an der Expertise der Beschäftigten über ihre Arbeit und ihren Arbeitsplatz anzuschließen, kann die betriebliche Erwartung entgegenstehen, das Angebot auf die Bewältigung von spezifischen, meist schriftsprachbezogenen Arbeitsplatzanforderungen zur Steigerung der Produktivität auszurichten. Schließlich sind der Zugang zu den Adressat*innen sowie die praktische Durchführung der Angebote an das Erkennen eines ‚Mehrwerts' aufseiten der Betriebe gebunden, da erst dieser den Betrieben Anlass gibt, „sich überhaupt mit dem Thema Grundbildung und dem Phänomen ‚geringe Literalität' zu beschäftigen" (ebd., 25).

Die skizzenhafte Darstellung der AoG verdeutlicht gewiss, dass die in der Kontroverse um Lebensweltorientierung problematisierte funktionale Bezugnahme auf Lebenswelt sich auch in entsprechender Form in der Arbeitsorientierung wiederfinden lässt und in Verbindung mit der Aufforderung nach individueller employability in Erscheinung tritt. Wie Alheit die beispielhaften Modalitäten eines Englischkurses in Stadtteilnähe als „bürokratisch-organisatorische[n] Ausdruck einer abstrakten Rechtsnorm, nämlich der vorgegebenen ‚Demokratisierung des Bildungswesens'" (Alheit 1983, 158) demaskiert, steht die AoG vor der Herausforderung, unter den spezifischen Bedingungen der betrieblichen Nutzenorientierung, d. h. arbeitsweltlicher Zwänge an Interessen und Bedarfen der Subjekte anschlussfähig zu bleiben. Letztlich lassen sich Fragen bezüglich der Rolle von Erwachsenenbildung und ihre Bezugnahmen auf beide Sphären offenlegen, die es weiter zu diskutieren gilt: Welche Interessen stehen hinter den Grundideen der AoG und wie werden sie in der Konzeption gewichtet? Inwiefern ist der Rahmen, in dem AoG eingebettet ist, verhandelbar? Und zuletzt: Wie kann AoG zwischen den Anforderungen und Zwängen der Arbeitswelt einerseits und der Lebenswelt sowie den darin eingebundenen Interessen und Bedarfen der Subjekte andererseits vermitteln?

Für eine weitergehende Diskussion kann die Arbeiter*innenbildung (Brock 1989), auf die Alheit ebenfalls verweist, einen Referenzpunkt bieten, die „sich immer auf die Totalität des Arbeits-, Gesellschafts- und Lebenszusammenhangs der Arbeiter[*innen]schaft und der übrigen werktätigen bzw. abhängig arbeiten-

den Bevölkerung [bezieht]“ (ebd., 42), d. h. Lebenswelt und Arbeitswelt zusammendenkt und es sich zum Ziel macht, „gesamtgesellschaftlich-politische Orientierungen und Perspektiven, grundlegende sozialkommunikative und kooperative Kompetenzen und Qualifikationen [zu] vermitteln und [zu] entfalten“ (ebd., 43). Daran anschlussfähig sind auch Peter Faulstichs Überlegungen zu einer arbeitsorientierten Erwachsenenbildung, in der sich Lernen „immer schon in einer integrierten Realität“ (Faulstich 1991, 198) vollzieht und auch über den Gegenstand der Arbeit hinausgehende Kontexte des Lebens umfasst. Lebenswelt und Arbeitswelt sind demnach miteinander verwoben, wenn Lern- und Bildungsprozesse an den Interessen und Bedarfen der Subjekte anschließen und im Sinne eines emanzipatorischen Anspruchs zum Hinterfragen des Bestehenden führen, in dem etwa auch Widerstände der Subjekte (an)erkannt werden (Holzer 2017). Auf dieser Grundlage kann dann eine „Repolitisierung der Erwachsenenbildung“ (Alheit 1983, 166) ermöglicht werden, für die Alheit in Bezug auf eine Verständigung über Lebensweltorientierung argumentierte.

Die am Beispiel von AoG skizzierten Herausforderungen und Unklarheiten sind nicht neu. Sie machen aber deutlich, wie klärungsbedürftig die didaktischen Prinzipien der Lebenswelt- und Arbeitsorientierung sind und Fragen in Bezug auf eine vorausgehende Verhältnisbestimmung von Lebenswelt und Arbeitswelt aufwerfen. Diesbezüglich bot es sich an, Alheits kritische Einschätzungen zum Einzug lebensweltorientierter Ansätze heranzuziehen und diese für arbeitsorientierte Kontexte wie der AoG weiterzudenken. Beide hier andiskutierten Kontroversen zeigen die Relevanz auf, Bildungskontexte in ihrer Eingebundenheit in Lebenswelt und Arbeitswelt sowie die dahinterliegenden Prämissen und Logiken zu reflektieren, wozu diese Kommentierung einmal mehr anzuregen sucht.

Literatur

Alheit, Peter (1983). »Lebensweltorientierung« – Symptom einer Krise in der Weiterbildung? In Erhard Schlutz (Hrsg.). Erwachsenenbildung zwischen Schule und Sozialer Arbeit. Einführende Beiträge in gegenwärtige Aufgaben und Handlungsprobleme. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 155–167.

Barz, Heiner & Tippelt, Rudolf (2018). Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung. In Rudolf Tippelt & Aiga von Hippel (Hrsg.). Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 6., überarbeit. und aktual. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, 161–184.

Bremer, Helmut (2021). Milieusensible Weiterbildung. In Education Permanente, 1/2021, 21–31.

Bourdieu, Pierre (2001). Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Brock, Adolf (1989). Arbeiterbildung. In Arnim Kaiser & Dieter Baacke (Hrsg.). Handbuch zur politischen Erwachsenenbildung. München: Olzog, 42–54.

Dutz, Gregor & Bilger, Frauke (2020). Bildungshintergrund und Weiterbildungsteilnahme gering literalisierter Erwachsener.

In Anke Grotlüschen & Klaus Buddeberg (Hrsg.). LEO 2018. Leben mit geringer Literalität. Bielefeld: wbv, 323–351.

Faulstich, Peter (1991). Integration allgemeiner und beruflicher Bildung, Schlüsselqualifikation und das Bedürfnis nach Ganzheit. Didaktische Diskussionen in der Erwachsenenbildung. In Hessische Blätter für Volksbildung, 41 (3), 193–198.

Frey, Anke (2021). Arbeitswelt und darüber hinaus: das Projekt „BasisKomPlus – Basiskompetenz am Arbeitsplatz stärken". In dies. & Barbara Menke (Hrsg.). Basiskompetenzen am Arbeitsplatz stärken. Erfahrungen mit arbeitsorientierter Grundbildung. Bielefeld: wbv, 21–36.

Frey, Anke & Schulz, Björn (2019). Arbeitsorientierte Grundbildung: ökonomisches Verwertungsinteresse oder emanzipatorischer Bildungsraum? Aus der Praxis der Arbeitsgemeinschaft ARBEIT UND LEBEN. In Magazin erwachsenenbildung.at, 38/2019. https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-38/ [12.04.2024].

Grotlüschen, Anke & Buddeberg, Klaus (Hrsg.) (2020). LEO 2018. Leben mit geringer Literalität. Bielefeld: wbv.

Habermas, Jürgen (1981). Theorie des kommunikativen Handelns. Band 2 , Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Hirschfeld, Heidi; Lenz, Bianca & Walther, Andreas (2023). Arbeitsweltbezogene Positionierungen Jugendlicher im Kontext sozialer Benachteiligung. In Soziale Passagen, 16 (2), 417–434.

Holzer, Daniela (2017). Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung. Bielefeld: transcript.

Klein, Rosemarie & Reutter, Gerhard (2014). Arbeitsorientierte Grundbildung – Worüber reden wir? http://bbb-dortmund.de/jobbb2/AoG_Verstaendnis_3_14.pdf [12.04.2024].

Mania, Ewelina (2018). Weiterbildungsbeteiligung sogenannter „bildungsferner Gruppen" in sozialraumorientierter Forschungsperspektive. Bielefeld: wbv.

Müller, Kurt R. (1993). Teilnehmerorientierung und Lebensweltbezug im sozialisationstheoretischen und bildungspraktischen Zusammenhang. In Hans Tietgens (Hrsg.). Vermittlungsprobleme und Vermittlungsaufgaben. Studienbibliothek für Erwachsenenbildung. Bd. 5, Frankfurt a. M.: Deutscher Volkshochschulverband, 26–50.

Roth, Klaus (2006). Arbeitswelt – Lebenswelt: Zu einer spannungsreichen Beziehung im sozialistischen und postsozialistischen Osteuropa. In ders. (Hrsg.). Arbeitswelt – Lebenswelt. Facetten einer spannungsreichen Beziehung im östlichen Europa. Münster: LIT, 9–24.

Schiersmann, Christiane (2010). Zielgruppen. In Rolf Arnold; Sigrid Nolda & Ekkehard Nuissl (Hrsg.). Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2., überarb. Aufl. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 321–323.

Schütz, Alfred & Luckmann, Thomas (2017). Strukturen der Lebenswelt. 2., überarb. Aufl. Stuttgart: utb.

Schwarz, Sabine (2021). Arbeitsorientierte Grundbildung: Definition, Überblick und Einordnung. In Lernende Region – Netzwerk Köln e. V. (Hrsg.). Grundbildung in der Arbeitswelt gestalten. Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven. Bielefeld: wbv, 17–23.

Stammer, Christoph (2020). Literalität und Arbeit. In Anke Grotlüschen & Klaus Buddeberg (Hrsg.). LEO 2018. Leben mit geringer Literalität. Bielefeld: wbv, 167–195.
Thielen, Marc (2013). Anforderungen und Widersprüche arbeitsplatzorientierter Alphabetisierung und Grundbildung. In Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 82 (3), 190–201.
Thiersch, Hans (2020). Lebensweltorientierte Soziale Arbeit – revisited. Grundlagen und Perspektiven. Weinheim: Beltz Juventa.
Tietgens, Hans (1984). Teilnehmerorientierung. In Enno Schmitz & Hans Tietgens (Hrsg.). Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. 11. Erwachsenenbildung. Stuttgart: Klett-Cotta, 446–450.
Vilmar, Fritz & Kißler, Leo (Hrsg.) (1982). Arbeitswelt: Grundrisse einer kritischen Soziologie der Arbeit. Opladen: Leske und Budrich.

Songül Cora, M.A., wissenschaftliche Mitarbeit an der Universität Duisburg-Essen, Fachgebiet Erwachsenenbildung/Politische Bildung. Arbeitsschwerpunkte: Alphabetisierung und Grundbildung, (politische) Erwachsenenbildung und Partizipation, soziale Ungleichheit und ungleichheitssensible Bildung, qualitative Methoden der empirischen Sozialforschung (bes. Habitus- und Milieuanalyse).

✉ songuel.cora@uni-due.de