Burkhard Schäffer Olaf Dörner (Hrsg.)

Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung

Verlag Barbara Budrich Opladen • Berlin • Toronto 2012 Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Universitätsbibliothek Duisburg-Essen

11 IEQ 7787

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten. © 2012 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-86649-357-5 eISBN 978-3-86649-512-8 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Walburga Fichtner, Köln Satz: Susanne Albrecht, Leverkusen Druck: paper & tinta, Warschau Printed in Europe

"Gender" im Fokus qualitativer Forschung in der Erwachsenenbildung

Anne Schlüter

1. Einleitung

Geht man von der plausiblen These aus, dass "Geschlecht" als Einflussgröße den Alltag handlungsleitend mitbestimmt und auch auf die Forschungsfelder der Erwachsenenbildung Auswirkungen hat, dann ist Erwachsenenbildung nicht so "genderneutral" oder sogar "genderfree" wie sie sich gibt. Dieser Aufsatz richtet den Focus darauf, wie und in welcher Weise in der Erwachsenenbildung "Gender" thematisiert wird, mit welchen Konzepten, Fragestellungen und Methoden über "Geschlecht" geforscht wird. Ist Gender lediglich ein Thema oder nicht auch eine weit reichende Kategorie für die Erforschung des gesellschaftlichen Aktivitätsfeldes Erwachsenenbildung?

Bevor Forschungsprojekte aus den letzten Jahren in ihrer Anlage, Methodologie und ihrem Ergebnis vorgestellt werden, sollen zunächst einige hinführende Erläuterungen zum Erkenntnisinteresse an sozialen Phänomenen aus der Gender-Perspektive erfolgen. Denn Diskussionen und Forschungen zu "Gender" haben eine Vergangenheit.¹

1.1 Erkenntnisinteresse Gender

Das Interesse an Genderforschung hat historische Wurzeln (vgl. Hausen/Nowotny 1986; Schlüter/Kuhn 1986). Diese liegen einmal in der Kritik der ersten und zweiten Frauenbewegung an den gesellschaftlich herrschenden Geschlechterverhältnissen und zum anderen in der Androzentrismus-Kritik der in den 1970er Jahren entstandenen feministischen Forschung bzw. Frauenforschung an der herkömmlichen Wissenschaft. Die Kritik lässt sich in drei wesentlichen Aussagen zusammenfassen:

- Frauen werden in der Wissenschaft sowohl als Subjekt als auch als Objekt der Wissenschaft ausgeschlossen bzw. sie werden sehr reduziert oder verzerrt wahrgenommen.
- 2. "Gender" muss eine zentrale Analysekategorie neben "Klasse" bzw. "sozialer Herkunftskultur" und "Ethnie" werden.
- 3. Die androzentrischen Prämissen, Mechanismen und Strategien der herkömmlichen Wissenschaft sind einer Ideologiekritik zu unterziehen.

Der letzte größere Überblick zum Forschungsstand bezogen auf Untersuchungen zum Thema Frauenbildung ist in dem Handbuch zur Frauenbildung aus dem Jahre 2001 – herausgegeben von Wiltrud Gieseke – nachzulesen.

Diese Kritik führte zu den "methodischen Postulaten" von Maria Mies (1978) und generell zur Methodologie-Debatte in der feministischen Forschung. Die zentrale Frage war dabei, welche Bedeutung qualitativen, d.h. induktiven, verstehenden, und welche quantitativen Methoden zukommt (vgl. Abels 1997, S. 131f.). In der ersten Phase der feministischen Forschung überwogen qualitative Herangehensweisen, um den bis dahin ungehörten und nicht wissenschaftlich wahrgenommenen Erfahrungen von Frauen in den verschiedenen Lebenswelten Raum zu geben. Dazu gehörten ganz wesentlich biografische Methoden, mit denen eine re-konstruktive Geschlechterforschung möglich wurde (vgl. Dausien 2008; auch: von Felden 2003). In den 1990er Jahren ist bereits ein Nebeneinander von verschiedenen methodischen Herangehensweisen feststellbar, die allerdings an der Frage der Perspektive für die Forschung als grundlegende methodologische Prämisse festhalten. Der unhinterfragten Parteilichkeit herrschender Wissenschaft setzte die feministische Forschung die Lebenswelten und Erfahrungsaufschichtungen von Frauen als Ausgangssituation des Erkenntnisprozesses entgegen (ebd.). Dies führte zu einer Radikalisierung der methodologischen Konzeptualisierung nicht allein der Forschungssituation als sozialer Situation (beispielhaft: Lutz/Davis 2005), sondern auch aus der Perspektive des weiblichen Lebenszusammenhangs und der Auseinandersetzung um Realität als immer schon interpretierte Wirklichkeit in Abhängigkeit von Orten, Lebenswelten, Kulturen und Generationen. Solche methodologischen Überlegungen finden sich auch außerhalb der feministischen Forschungspraxis in anderen Forschungspraxen als Frage nach der "Standortgebundenheit"² des Wissens.

In Vergangenheit und Gegenwart wurden und werden Forschungsprojekte zum Geschlechterverhältnis durchgeführt, die die Perspektive aus dem weiblichen Lebenszusammenhang einnehmen (Gieseke 2001; Glaser/Klika/Prengel 2004; Hering 2008). Diese Forschung dient dazu, Frauen als Objekte und Subjekte in den verschiedenen Lebens- und Arbeitsfeldern in der Gesellschaft sichtbar zu machen. Sie dient aber auch dazu, auszudrücken, dass der Anspruch von "objektiver" Forschung nicht gerechtfertigt ist, wenn Untersuchungen z.B. lediglich die Ausbildungsverhältnisse von Jungen erforschen und die der Mädchen ausblenden (vgl. Schlüter 1986). Oder wenn Lebenswelten, in denen überwiegend Frauen anzutreffen sind, in Forschungen über die Arbeitswelt nicht mitgedacht werden (vgl. Baier 2008). Doch was ist oder war der weibliche Lebenszusammenhang? Während einige Forscherinnen die Trennung von männlicher Berufswelt und weiblicher Familienarbeit als zwei getrennte Lebenszusammenhänge konzipierten (vgl. Beck-Gernsheim 1976), haben andere die Schwierigkeit, Frauen lediglich an einem Ort zu sehen. Sie suchen sie entsprechend an allen Orten und finden Frauen in "ungewöhnlichen" Lebensverhältnissen (vgl. Kleinau/Opitz 1996). Schließlich ist es eine Einschränkung der Wahrnehmung, Frauen nur an einem Ort zu suchen. Dies stimmte schon historisch selten, erst recht nicht in der gegenwärtigen Gesellschaft. Gleichwohl existiert für eine Mehrheit von Frauen im Lebenslauf zeitweise und "gewöhnlich" eine größere Bindung an Familie, Kinder und Haushalt als dies z.B. vom zeitlichen Einsatz her gesehen für Männer gilt (vgl. Becker-Schmidt 1983). Und dies ist eine empirisch belegbare Tatsache, die auch gegenwärtige Differenzen zwischen den Geschlechtern benennt (vgl. Feider 2006). Diese geschlechtsspezifische Arbeitsteilung hat Konsequenzen für die Präsenz von Frauen in anderen Lebensbereichen, z.B. generell an Universitäten (vgl. Zimmer/Krimmer/Stallmann 2007) und speziell in der Forschung - oder auch für die Partizipation an Weiterbildung (vgl. Schlüter 2010). Je-

² Die "Standortgebundenheit" spielt in den "praxeologischen Methodologie" eine wichtige Rolle (vgl. Bohnsack 2008, S. 173ff.).

der Lebens- und Arbeitsbereich, jedes Berufsfeld in der Gesellschaft ist strukturell geschlechtsspezifisch konturiert. Das heißt nicht, dass die Strukturierung durch die Geschlechterverhältnisse keinem sozialen und historischen Wandel unterliegt. "Gender at work" konnte z.B. Angelika Wetterer für die Professionalisierung akademischer Berufe nachweisen (Wetterer 2002). Schließlich haben auch einige Forscher in der Frauenbewegung eine Chance gesehen, einengende *Männerbilder* zu verändern. Welche Ansätze in der Jungen- und Männerbildung vorliegen, thematisiert Edgar Forster als "Männlichkeitskritik" (Forster 2004).

Es fanden in der Frauen- und Geschlechterforschung in den 1990er Jahren intensive Debatten zur Gleichheit und Differenz zwischen den Geschlechtern statt. Die wiederholte Beschreibung der Kultur der Zweigeschlechtlichkeit als Dichotomie von Männlichkeit und Weiblichkeit wurde durch die Unterscheidung zwischen "sex" and "gender" erweitert. Um sich von der biologischen Sicht auf Geschlecht ("sex") abzugrenzen, wurde "gender" als soziale Kategorie in die Diskussion eingebracht (vgl. Faulstich-Wieland 2004). In der Folge war man dem "doing gender" (vgl. West/Zimmerman 1987) auf der Spur. Nach dem Prinzip des "doing gender" sind alle Gesellschaftsmitglieder aktiv an der Gender-Konstruktion beteiligt (vgl. Hagemann-White 2003). Wie Geschlecht als soziale Kategorie immer wieder neu konstruiert und damit als Geschlechterordnung reproduziert wird, ist in der feministischen Forschungspraxis anhand verschiedenster Themen untersucht worden (z.B. Lemmermöhle/Fischer/Klika 2000). Der Gewinn aus diesen Debatten war die Feststellung, dass "das Weibliche" nicht immer als "sekundäre Kategorie" entsteht. Einerseits war damit eine konzeptionelle Hinwendung zur Anerkennung von Vielheit erreicht, andererseits wurden Unterscheidungen wie Konstruktion und Dekonstruktion von Gender bezogen auf soziale Handlungsfelder wichtiger, um wahrzunehmen, in welchen Kontexten eine Dekonstruktion die Binarität der Genderzuschreibungen erforderlich macht.

Um Gender-Konstruktionen empirisch zu erfassen, sind mindestens drei Ebenen der Betrachtung nötig: Die Ebene des Interaktionsgeschehens, die Ebene der gesellschaftlichen Aktivitätsfelder und die Ebene der Sozialstruktur. D.h. Gender ist – wie Helga Krüger (2001) ausführt – mehrdimensional. Geschlecht lässt sich daher als Interaktionskategorie, als ordnende Kategorie für gesellschaftliche Territorien und als gesellschaftstheoretische Kategorie für Forschungen nutzen.

Wenn man die soziale Konstruktion von Gender als Wahrnehmungs-, Zuschreibungs- und Bewertungsgeschehen zwischen Personen oder Gruppen auffasst, dann reduziert man alles auf Interaktionsgeschehen. Um nicht dem "sozialstrukturierten Vergessen" anheim zu fallen, ist eine Analyse der sozialstrukturellen Genese von Geschlecht notwendig. Helga Krüger bezieht sich auf Marcuse, der vorschlägt, soziale Strukturen wie folgt zu verstehen: Sie sind "in sozialstruktureller Ordnung materialisierte, Macht perpetuierende Normen und Werte", denn "dann liegt dieser "Gerinnungsprozess" von Werten selbst zwar historisch zurück, doch als "gefrorene Gewalt der Geschichte" wirkt er eben über diese Materialisierung des Vergangenen in das Heute hinein, und zwar sowohl in Zuschreibungs-, Dekodierungs- und Aktivierungspraxen als auch in Prozessen geschlechtsdifferenzierender sozialer Platzierung" (Krüger 2001, S. 64).

Mit diesen hinführenden theoretischen Überlegungen werden nachfolgend Forschungen mit dem Blick auf "Gender" dargestellt und nach analytischen Ebenen sowie methodischen und theoretischen Zuordnungen auf den jeweiligen Gegenstand der Projekte beschrieben. Zunächst jedoch der Blick auf das Aktivitätsfeld Erwachsenenbildung und wie es sich aus der Genderperspektive strukturiert zeigt.

1.2 Genderanalysen über Erwachsenenbildung als gesellschaftlichem Aktivitätsfeld

Das von Karin Derichs-Kunstmann und Paul Ciupke herausgegebene Buch über Frauenbildung in der Geschichte der Erwachsenenbildung (Ciupke/Derichs-Kunstmann 2001) ist ein Beispiel dafür, dass Frauen schon in der Zeit der Institutionalisierung der Erwachsenenbildung als Teilnehmerinnen an Erwachsenenbildung und als Akteurinnen in der Bildungsarbeit existent waren und es nicht erst in der heutigen Zeit sind. Doch liest man aktuell Handbücher oder Einführungen in die Erwachsenenbildung, die einen fachlichen Überblick über die Breite, Tiefe, über Themen, Fragestellungen, Forschungsstand und Perspektiven geben sollen, dann fehlen Frauen sehr häufig in der Darstellung. Manchmal werden sie in einem Nebensatz in ihrer Funktion als Hausfrauen erwähnt, die an Weiterbildung teilnehmen. Eine Gender-Analyse solcher Einführungen in die Disziplin Erwachsenenbildung liegt vor (Schlüter 2004). Ausnahmen (z.B. Faulstich-Wieland 2009) bestätigen die Regel ihres weitgehenden Ausschlusses aus der Tradierung in der Disziplin.

Als Analysekriterium ist "Geschlecht" in statistischen Beschreibungen durchaus vorhanden. In der Beteiligung an Weiterbildung lassen sich, zeitgeschichtlich gesehen, abnehmende Geschlechterdifferenzen konstatieren. Gleichwohl ist es immer noch ein Problem, dass Frauen aufgrund der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung im familiären Kontext weniger Möglichkeiten haben, an Weiterbildung teilzunehmen als Männer. In der allgemeinen Weiterbildung sind Frauen prozentual häufiger vertreten, Männer dagegen öfter in der beruflichen Weiterbildung (Fleige 2007). In der Nachfrage nach bestimmten Inhalten, z.B. Gesundheitsbildung, ist eine Ungleichheit nach Geschlecht feststellbar. Es sind mehrheitlich Frauen, die an der Gesundheitsbildung teilnehmen (Schlüter/Harmeier 2009).

Ansonsten ist das Thema des Geschlechterverhältnisses in der Praxis der Erwachsenenbildung eher tabuisiert. Es sei denn, man befindet sich in einem Zielgruppenseminar mit Multiplikatoren zum Thema "Gendertraining" oder "Berufsrückkehrerinnen". Seminare zur Frauenbildung gab es häufiger in den 1980er Jahren als heute, Kurse zur *Männerbildung* gibt es eher heute als vor dreißig Jahren (Schlüter 2010). Betrachtet man die Anzahl der Männer und Frauen als hauptamtliche, auch leitende, Mitarbeitende in der Erwachsenenbildung, so findet man seit den 1990er Jahren eine steigende Quote der Frauen in diesem Handlungsfeld (Sauer-Schiffer 2003; Nollmann/Schlüter 2007).

2. Der Gender-Blick auf die Praxis der Weiterbildung

Relevante pädagogische Handlungsfelder in der Erwachsenenbildung, die beobachtet und erforscht werden, sind vor allem die *Lern- und Bildungsprozesse*, die in und außerhalb von Bildungseinrichtungen und Betrieben stattfinden oder über die verschiedenen Medien erfolgen. Bekannte methodologische Bezugsgrößen sind dabei Biografie, Lebenslauf, Sozialisation, Generation, denn sich mit Lern- und Bildungsprozessen forschend zu beschäftigen, benötigt die Rahmung in einem Spannungsverhältnis: Subjekt und Gesellschaft. Wenn eine Gesellschaft für Frauen im Gegensatz zu Männern andere Erwartungen, Funktionen und Rollen bereithält, dann hat ein Subjekt die Möglichkeit, diese für sich anzunehmen oder abzulehnen. Daher können Lebensläufe individuell gelingen oder scheitern. Erwachsenenbildung bietet Erwachsenen Möglichkeiten, sich über Bildungsseminare neu zu orientieren und Lebensverläufe zu verändern.

Die im Folgenden darzustellenden Forschungsprojekte, die das Thema "Gender" aufnehmen, nutzen überwiegend zugängliche schriftliche Texte und die mittels biografischer Interviews erzeugten Daten, die jeweils grundlagentheoretisch reflektiert werden (vgl. Schlüter 2008).

Für die Erforschung der Weiterbildungspraxis werden hauptsächlich lern- und bildungstheoretische Überlegungen genutzt, wenn es um die Beobachtung von Konstruktions- und Dekonstruktionsprozessen von Gender geht. Die theoretischen Ansätze zur Deutung der empirischen Daten beziehen sich auf Resultate der Genderforschung. Bisherige Ergebnisse stellen fest, dass auf den sozialen Mikro-, Meso- und Makroebenen Genderkonstruktionen stattfinden, in Reaktion darauf, dass eine symbolische Geschlechterordnung in die Gesellschaft eingelassen ist. Dies ist eine Prämisse in der Komplexität der Forschungsanlagen. Eine weitere zu identifizierende Prämisse, die in Forschungsanlagen sichtbar wird, ist die Annahme, dass außer Gender noch andere Einflussgrößen für eine Platzierung in sozialen Feldern wirken, nämlich "Klasse", "Ethnie", "Religion" u.a. Dabei geht es u.a. um die Frage, welche ordnende Rolle Gender für die Platzierung in bestimmten Aktivitätsfeldern neben anderen Kategorien spielt. Dann werden auch Bezüge zu Gesellschaftsformationen, wie z.B. der Arbeitsoder Wissensgesellschaft, hergestellt und in der Bedeutung für potenzielle Handlungsund Entwicklungsmöglichkeiten des weiblichen oder männlichen Geschlechts ausgelotet. Das bedeutet, dass der jeweilige theoretische Rahmen einen Entwurf der so genannten sozialen Wirklichkeit enthält.

Die verschiedenen theoretischen Zugänge zu Gender-Analysen sind:

- 1. Diskurstheoretischer Ansatz
- 2. Bildungstheoretischer Ansatz
- 3. Biografietheoretische Ansätze
- 4. Lerntheoretischer Ansatz

2.1 Diskurstheoretischer Ansatz

Wenige Forschungen in der Erwachsenenbildung widmen sich der Frage nach der Konstruktion von Gender oder dem Diskurs über Geschlechterordnungen in der Praxis der Weiterbildung. Eine ist das Gender-Porträt von Angela Venth (2006). Für ihre sozialwissenschaftlich orientierte Studie "Gender-Porträt Erwachsenenbildung" hat Angela Venth die Welt der Erwachsenenbildung als diskursiv geprägten sozialen Kontext entworfen, "der im gesamtgesellschaftlichen Diskurs einen fachspezifischen Diskursstrang darstellt" (Venth 2006). Um die unterschiedlichen Diskursebenen innerhalb dieser Welt zu erfassen, wählte sie spezifisches empirisches Material aus, das die Bandbreite von Konzeption, Planung bis Umsetzung in der Erwachsenenbildung betrifft. Um dem Geschlechterverhältnis in den Diskursen der Erwachsenenbildung auf die Spur zu kommen, werden folgende Diskursfragmente im Hinblick auf Aktivitäten, Zuschreibungen, normative Aussagen, Beurteilungen, Platzierungen von Frauen und Männern danach befragt, welche Bedeutung sie im jeweiligen Kontext haben: Veranstaltungsankündigungen, eine Evaluationsstudie und eine Veranstaltungsdokumentation zum Themenbereich "Frauen, Männer und Gesundheit", die Weiterbildungsstatistik sowie eine geschlechterdialogische Fortbildungsdokumentation von Erwachsenenbildnern.

Ihre Eingangshypothese, nach der die Geschlechterperspektive im Diskursstrang Erwachsenenbildung vernachlässigt erscheint, wird, in verschiedenen Facetten methodisch ausdifferenziert, verfolgt. Dabei sucht die Autorin, im Material sowohl Merkmale

eines Gender-Systems, als auch die Merkmale des Prozesses der Konstruktion des Geschlechterverhältnisses zu erfassen. Dafür vergleicht sie in zahlreichen Schritten die einzelnen Sätze und Segmente, um zu rekonstruieren und damit zu verstehen, wie über sprachliche Formulierungen (Zuschreibungen, Argumentationen, Feststellungen, usw.) Über- und Unterordnung als Akte der Kommunikation hergestellt werden. Ordnungen vollziehen sich durch die Zuweisung von Erst- und Zweitrangigkeit in Interaktionen. Damit dieses Unterfangen kein willkürliches wird, hat sie Gendertheorien als Folie an die vorliegenden Texte angelegt, um durch den Kontrast die Aussagen in den Texten qualifizieren zu können. Zu den Gendertheorien zählt beispielsweise die zentrale Erkenntnis geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung aus der empirischen Forschung (s.o.). Arbeitsteilung und die Zuweisung nach Geschlecht ist auch in den von ihr untersuchten Diskursen auffindbar. Mit einem solchen kontrastierenden Verfahren wird deutlich, wonach das empirische Material diskursanalytisch bearbeitet wird. Die Frage stellt sich: Wie die Konstruktion von Geschlechterhierarchien konkret verläuft. Die Antwort: Die Herstellung von Erst- und Zweitrangigkeit zwischen den Geschlechtern folgt einem argumentativen Muster der Diskreditierung, das als funktionierendes "Regelwerk" im Material nachweisbar ist. Die Regularien für die Konstruktion von Gender-Relationen liegen offensichtlich sowohl im Ursprung als auch im Ziel einer existierenden hierarchisch gestuften Binarität im Geschlechterverhältnis. Aufgrund der Analyse lässt sich formulieren, dass die Gender-Metaphorik fest in unserer Kultur verankert ist.

Der Anspruch qualitativer Forschung nach Gütekriterien wird durch die *intersubjektive Nachvollziehbarkeit*, also sowohl der Denkweise als auch der Kategorisierung und des Schemas der Vorgehensweise transparent, da alle hermeneutischen Schritte beschrieben werden. Die nachvollziehbare Strukturierung des Datenmaterials, deren Ergebnisse mit gendertheoretischen Einblenden konfrontiert werden, führt zu Befunden, die gleichfalls sehr systematisiert aufbereitet sind.

2.2 Bildungstheoretischer Ansatz

Akteure der Weiterbildung stellen zwar zu bestimmten Anlässen den statistischen Wandel des Geschlechterverhältnisses fest oder beklagen auch den Status Quo, doch nur wenige Forscherinnen und Forscher haben sich auf die Veränderung des Geschlechterverhältnisses durch die Praxis der Erwachsenenbildung und in der Konsequenz durch die Entwicklung von Bildungskonzepten eingelassen. Und noch weniger haben sie in den Rahmen einer *Handlungsforschung* im pädagogischen Feld gestellt, die sich durch die interaktive Herangehensweise im Forschungsfeld der "Erkenntnis als Koproduktion" zur Optimierung der Praxis verschrieben hat. Dabei ist diese Art der "aufdeckenden" Forschung eine der ältesten Praxen feministischer Forschung (vgl. Bitzan 2008).

"Bildung" wird in der biografieorientierten Erwachsenenbildung häufig als Reflexionskategorie verstanden, die die individuellen Möglichkeiten über Kompetenzentwicklung befördern hilft (vgl. Schlüter 2005). Die zentrale Frage in der Erwachsenenbildung als Praxis ist: Wie lassen sich Handlungsspielräume für Individuen in der Bildungsarbeit eröffnen?

Das Modellprojekt "Gender-Qualifizierung für die Bildungsarbeit", das unter der Leitung von Karin Derichs-Kunstmann und Gerrit Kaschuba als *Handlungsforschung* durchgeführt wurde, besteht aus verschiedenen Teilprojekten, die zum Ziel hatten, Genderkompetenz in der Bildungsarbeit zu konzeptualisieren, um über Multiplikatoren und Multiplikatorinnen diese Kompetenz weitergeben zu können.

Die Teilprojektgruppen zur Gender-Qualifizierung verfolgten dabei einen prozessorientierten Ansatz. Die Gruppen dienten als Lernort, in denen das Bildungskonzept zur Vermittlung von Gender-Kompetenz reflektiert und weiterentwickelt werden konnte. Über teilnehmende Beobachtung (vgl. Egloff im Band) und Befragungsanteile, also über Selbst- und Fremdevaluation, während des gesamten Projekt-Verlaufs waren eine responsive und reflexive Begleitforschung möglich. Aspekte in den Teilprojekten sind u.a. eine geschlechtergerechte Programmqualität, eine geschlechtergerechte Didaktik für Seminarveranstaltungen und die Entwicklung eines Gender-Blicks auf den Einsatz von Qualitätsentwicklungsmodellen in Organisationen (Derichs- Kunstmann u.a. 2009, S. 32ff.).

2.3 Biografietheoretische Ansätze

Das Thema "Gender" stellt sich in der Biografieforschung (vgl. Benedetti/Kade im Band) auf mehrere Arten her. Zunächst über die Auswahl der Personen für ein Interview. Dann über die Themen, die für die Biografieträger in ihren Erzählungen relevant sind, darüber hinaus über die Fragestellungen der Forschungsgruppe und nicht unwesentlich über die theoretische Rahmung, Reflexion und angemessene Zuordnung von Gegenstandsangemessenen Theorien im Sinne eines Verzichts auf übergreifende Gesellschaftstheorien, wie dies besonders bei dem folgenden Projekt ersichtlich wird.

2.3.1 Lebensläufe und ökonomische Zeitmuster

Die Studie von Strametz u.a. (2006) "Lebensläufe und ökonomische Zeitmuster als Ansatzpunkte für Lernherausforderungen" verfolgt als zentrales Interesse die Analyse des Verhältnisses von Lebenslauf und Zeitökonomie, um auf der Basis dieser Ergebnisse ein Bildungskonzept zu entwickeln. Dafür wurden Biografien von Teilnehmerinnen an Erwachsenenbildung nach der Grounded Theory (vgl. Nittel im Band) ausgewertet. Die erste Einsicht, die zu interpretieren war, ist, dass Frauen "an ihren Lebensentwürfen basteln, sie neu schreiben und umschreiben, um sie mit ihren Erfahrungen, Erwartungen und Sehnsüchten in Einklang zu bringen" (Strametz u.a. 2006, S. 77). Die Rekonstruktion solcher Aktivitäten führte das Forschungsteam zu methodologischen, inhaltlichen und bildungstheoretischen Überlegungen.

"Bildungsarbeit entwickelt sich durch zwei Aktivitäten weiter" – so die Autorengruppe – nämlich "durch Kritik und Vision" (Strametz u.a. 2006, S. 92). Mit diesem Anspruch lässt sich ein Konzept für Bildungsarbeit entwerfen, das vermeiden kann, in einer patriarchalen Herrschaftslogik zu verbleiben. Um neue Situationen als Lernherausforderungen annehmen zu können, ist die Aufmerksamkeit und Wahrnehmung zu schulen. Die auf diese Weise eingenommene *Perspektive* auf den Forschungsgegenstand macht die theoretischen, methodologischen und inhaltlichen "Verschiebungen" *intersubjektiv* nachvollziehbar.

Das Team entwickelte zunächst folgende These:

"Gesellschaftliche Prozesse reflexiver Modernisierung, die mit einer Freisetzung von Männern und Frauen aus traditionellen Werten, Normen und Biographiemustern einhergehen, zwingen vor allem Frauen dazu, ihre Lebensentwürfe immer wieder umzuschreiben und neu zu definieren, während so genannte männliche Lebensentwürfe davon nicht im gleichen Maße betroffen sind" (Strametz u.a. 2006, S. 77).

Die leitende Frage für die Entwicklung des Bildungskonzeptes dazu heißt: Wie können Frauen darin unterstützt werden, ihr Handeln autonom zu gestalten?

Die Transkripte der Interviews sind nach dem Verfahren der Objektiven Hermeneutik (vgl. Koring im Band) interpretiert worden. Die Auswahl des Verfahrens wird nachvollziehbar begründet:

Deskriptive Verfahren können die Handlungslogik der Akteurinnen – das Basteln an ihrer Biografie - nicht verständlich machen. Die objektive Hermeneutik als Verfahren (vgl. Koring im Band) ermöglicht hingegen, die strukturellen Bedingungen aufzuspüren, die sich als wirkmächtig für das Handeln von Frauen erweisen. Dafür wird allerdings ein Strukturbegriff herangezogen, der nicht hierarchisierend wie das klassische Denken verfährt und damit lediglich wieder eine binäre Logik erzeugen würde (s.o.). Mit dieser Entscheidung gibt es eine methodologische Verschiebung im Verhältnis von Subjekt und Struktur. Eine weitere – inhaltliche – Verschiebung wird durch die Wahl von Kategorien vorgenommen. Das Team zog weder das häufig verwendete Individualisierungstheorem (vgl. Beck 1986) noch die Flexibilisierungsthese (vgl. Sennett 2000) heran, sondern nutzte Begriffe, die sich aus den Interviewtexten immanent anbieten. Die Kategorie "Bewegung" wird zur verbindenden Metapher und kann für die Analyse der unterschiedlich feststellbaren sozialen Praxen eingesetzt werden. Denn "Bewegung" ist eine soziale und eine individualgeschichtliche Kategorie. Auch auf der bildungstheoretischen Ebene wird eine Verschiebung vorgenommen, indem das gegenwärtige Bildungsverständnis hinterfragt wird. Dabei war die Frage leitend: "Wer hat was wann zu lernen?"

Als wirkmächtige strukturelle Bedingungen für das Handeln von Frauen stellen sich "Zeit, Energie und Sicherheit" heraus. Diese Kategorien sind analytisch betrachtet zwischen Mikro- und Makroebene angesiedelt, befinden sich also auf der Mesoebene, auf der Gender als Konzept eine ordnende Funktion in einem Territorium einnimmt (s.o.).

Nicht allein die Ergebnisse rechtfertigen diese Verfahrensentscheidungen, sondern auch das Interviewmaterial – Interviews mit Teilnehmenden von Erwachsenenbildungsveranstaltungen – findet seine angemessene Behandlung. Qualitative Herangehensweisen des Kodierens der Inhalte, die im empirischen Material stecken, sind geeigneter als die Analyse mithilfe von außen angelegter soziologischer Theorien. Vor allem wären die gegenwärtig üblicherweise genutzten gesellschaftlichen Großtheorien nicht passend gewesen. Letztere würden Frauen in ihrem Lebenszusammenhang auch nicht gerecht, denn sie würden immer nur bestätigen, dass Frauen weiterhin in traditionellen Lebensentwürfen gefangen sind. Die gendertheoretischen Vorannahmen für die Auswertung des Materials wurden durch die Thesenbildung weitgehend offen gehalten (s.o.) und durch die Fragehaltung in der Forschungsgruppe überprüft.

Folgende ökonomische Muster im Umgang mit Zeit, Energie und Sicherheit konnten festgestellt werden: Gleichzeitigkeit; Nacheinander – Zeitkapseln; Dehnbare Zeit; Versäumte oder gut gelebte Zeit; Verfügbarkeit; Nicht-Zeit. Auf diese Weise lassen sich die biografischen Erzählungen bezogen auf die Kategorienebene der Texte auswerten, die als soziale Dokumente zwischen Mikro- und Makroebene einzuordnen sind. Schließlich geht es bei dem gesamten Vorhaben um eine Verhältnisbestimmung von Lebenslauf und Zeitökonomie! Die Präsentation des Forschungsprojektes zeigt, wie man qualitativ forschen kann und auf welche Weise Entscheidungen für den Forschungsprozess zu treffen sind, um den komplexen Ansprüchen gerecht zu werden.

2.3.2 Biografietheoretische Forschung zum sozialen Phänomen: Berufsrückkehrerinnen

Berufsrückkehrerinnen sind eine Zielgruppe in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen, da sie aufgrund ihrer Familienarbeit Benachteiligungen in ihren beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten haben oder befürchten. Das soziale Phänomen der "Berufsrückkeh-

rerinnen" ist ein Resultat der Sozialstruktur, in der "Gender" als Gesellschaftskategorie eingewoben ist. Frauen sind aufgrund ihrer Gebärfähigkeit Träger der sozialen Reproduktion. Dass sie damit im Prozess der sozialen Platzierung in der Gesellschaft auch geschlechterspezifische Festlegungen erfahren, ist offensichtlich.

Das Forschungsinteresse von Cornelia Feider bezieht sich auf das Spannungsfeld zwischen Familie und Beruf, in dem sich Frauen auch nach einer Teilnahme an einer beruflichen Qualifizierungsmaßnahme befinden. Die empirische Basis der Studie sind einerseits Befragungsergebnisse aufgrund einer statistischen Vorerhebung, in die sämtliche Frauen aus zehn Gruppen der Qualifizierungsmaßnahmen einbezogen wurden und andererseits narrative Interviews (vgl. von Felden im Band). Die Auswahl der biografischen Interviews kommt auf der Basis der Fragebogenerhebung zustande, die der theoretischen Repräsentation zur Varianz im Forschungsfeld dient. Die theoriegeleitete Auswahl der Interviews, die Rekonstruktion der einzelnen Interviews nach Prozessstrukturen – wie sie Fritz Schütze (1983) beschreibt – und das *Verfahren nach einem minimalen und maximalen Vergleich* zwischen den Interviews führen regelgeleitet zur inhaltlichen Repräsentativität des Feldes.

Mittels dieser Verfahrensweisen kommt die Unterscheidung von sechs Typen von Berufsrückkehrerinnen zustande, die im Spannungsfeld von Beruf und Familie Entscheidungen fällen, wie sie nach der Qualifizierungsmaßnahme weiter leben wollen. Auf Kurzformeln gebracht, sind ihre biografischen Präsentationen zu nennen:

- 1. Hohe Erwartungen an Erwerbsarbeit und Familie;
- 2. Familiäre Gebundenheit vor beruflichen Ambitionen;
- 3. Erwerbsarbeit als nachfamiliale Sinnquelle neben Freizeitinteressen;
- 4. Wachsendes Vertrauen in sich selbst und in die Eigenverantwortung der Kinder;
- 5. Berufliche vor familiärer Verantwortung;
- 6. Existenzsicherung der partnerlosen Familie durch Erwerbsarbeit (Feider 2006, S. 90).

Die Generierung der erreichten *Typologie* kann das Wissen zum sozialen Phänomen der schwierig auszubalancierenden Anforderungen von Familien- und Berufsarbeit bereichern. Sie verweist allerdings in ihren biografischen Darstellungen auch auf die Tatsache, dass keine der Frauen ihre männlichen Partner für die weitere Lebensplanung in Bezug auf die Zuständigkeit für Kinder und Haushalt mitdachte. Die Frauen haben im Rahmen ihres Lebenslaufs gelernt, nicht auf sie zu zählen.

2.4 Lerntheoretischer Ansatz

In dem folgenden Projekt "Mentoring: Lernen aus Erfahrung? Biografisches Lernen im Kontext gesellschaftlicher Transformationsprozesse" wird "Gender" als *Ordnungskategorie* thematisiert. Gender hat offensichtlich die Funktion, berufliche Aufstiegsprozesse unterschiedlich für Männer und Frauen zu steuern. Die empirische Basis für die Studie über Mentoring von Ines Schell-Kiehl (2007) sind *narrative Interviews* mit Mentorinnen und Mentees aus einem Mentoringprogramm, das sich zum Ziel gesetzt hat, Frauen beim Aufstieg in Führungspositionen zu begleiten. Mentoringprogramme mit dem Ziel der Frauenförderung wurden als Instrument der Personalentwicklung etabliert. Sie sollen den Anteil von Frauen in Führungspositionen erhöhen. Den Programmen vorausgegangen war die politische Diskussion, dass die Seilschaften unter Männern für aufstrebende Frauen als "gläserne Decke" wirken. Aufstiegsprozesse sind – so wird angenommen – Lern- und Veränderungsprozesse. Welche Themen in solch einem Mentoring aus der *Perspektive* von Frauen relevant werden, lässt sich aufgrund

ausgewählter Tandembeschreibungen nachvollziehen. Danach kann ein zentrales Thema z.B. sein: Entscheidung für oder gegen Kinder.

Lernen ist ein neutraler Begriff, der je nach theoretischem Rahmen zu füllen ist. Aufgrund der Thematik "Mentoring" fokussiert Ines Schell-Kiehl ihr Erkenntnisinteresse auf den Prozess des Lernens aus *Erfahrung*. Damit wird der Mentoringprozess selbst zum Gegenstand der Untersuchung. Letztlich fragt sie danach, welche Erfahrungen in welcher Form in Mentoringprozessen weitergegeben werden können. Um zu einer Antwort zu kommen, diskutiert sie sowohl die theoretischen Zugänge auf der Bezugsebene Gesellschaft, auf der Bezugsebene Institution (Herkunftsunternehmen der Mentorinnen und Mentees) als auch die Bezugsebene Individuum. Denn die Interaktion zwischen Mentorin und Mentee als Tandem ist eine zu bewertende Ebene im Kontext eines Mentoringprogramms, das seinen Sinn im Lebens- und Arbeitszusammenhang einer spezifischen Gesellschaftsform erhält.

Eingeordnet in neuere Diskussionsstränge zum Lebenslangen Lernen vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Transformationsprozesse wird die Kategorie "Erfahrung" in ihrer Funktion für Lernprozesse in Mentoringprogrammen entwickelt. In Auseinandersetzung mit verschiedenen Gesellschaftsvorstellungen und der begründeten Entscheidung für den theoretischen Ansatz der Wissensgesellschaft, lässt sich Mentoring als Lernstrategie in der Wissensgesellschaft qualifizieren. Die Wissensgesellschaft hält spezifische Lernformen bereit. Lernprozesse werden als informelle und als biografische theoretisch differenziert diskutiert. Biografien sind auf Erfahrung angewiesen. Angewendet als Folie der Interpretation für das empirische Material, das aus narrativen Interviews mit Mentoring-Tandems besteht, wird in der Zusammenführung von theoretischen Überlegungen und der Auswertung des empirischen Materials schließlich ein Modell zur Funktion von Erfahrungslernen im Mentoringprozess entworfen. Nicht allein für die Analyse konkreter Einzelfälle ist das entwickelte Modell als Heuristik einsetzbar, es bietet über die herauskristallisierten Parameter und Relationen auch für weitere Forschungen über Lernprozesse verallgemeinerbare theoretische Aussagen an.

Um dahin zu gelangen, sind viele *vergleichende Schritte* auf den verschiedenen Sinnebenen notwendig. Die Transkripte der narrativen Interviews, der nach theoretischen Kriterien der Merkmalskombination ausgesuchten Interviewpartnerinnen, werden alle in Kurzporträts in tabellarischer Form vorgestellt. Für die weitere Auswertung erfolgt eine Reduktion des komplexen Materials auf verschiedene Aspekte wie Herkunftskultur, Bildungsweg, Berufs- und Karriereweg, Motivation zur Teilnahme am Mentoring, biografische Darstellungsweise, *Prozessstruktur* (nach Schütze 1983) und Deutungsmuster. Um das Erfahrungslernen im Mentoring erfassen zu können, wird der Lernprozess der Tandempartnerinnen herausgearbeitet. Präsentiert werden sowohl Kurzfassungen als auch Langfassungen, um Lernprozesse nachvollziehbar zu machen.

Aufschlussreich und besonders hervorzuheben sind die wechselweisen Bezugnahmen der entsprechenden Tandems. Dass es geglückt ist, Tandems zu interviewen, um Lernprozesse aus beiden *Perspektiven* geschildert zu bekommen, ist für die Analyse von Erfahrungslernen sehr wertvoll. Im Ergebnis wird deutlich, dass *Reflexionsprozesse* zu den erzählten biografischen Erfahrungen nicht nur dazugehören, sondern auch als reflexiv gewordene bewusst handlungsleitend für alltägliches Handeln sind. So kann Ines Schell-Kiehl resümierend zu der Einschätzung kommen, dass mehr noch als Informationen vor allem biografische Erfahrungswissensbestände für gelingende Mentoringprozesse zu thematisieren sind. In der Auseinandersetzung mit berufsbiografischen Erfahrungen werden nicht nur Lernprozesse für die Mentees möglich, sondern auch für die Mentorinnen.

Als wichtiges Resultat dieser qualitativen Studie lässt sich festhalten, dass Mentorinnen eine grundlegende personale Kompetenz brauchen, nämlich das Wissen um die biografische Eigenlogik von Lernprozessen. Erst das Verständnis dafür lässt Lernen aus Erfahrung verstehen.

3. Resümee

Bezogen auf verschiedene Aktivitätsfelder lassen sich grundlegende Lern- und Bildungsprozesse im Forschungsfeld Erwachsenenbildung untersuchen, spezifische bezogen auf reflexive Lern- und Bildungsprozesse in Auseinandersetzung mit der Befreiung aus binären Genderzwängen. Solche Prozesse zu rekonstruieren, kann als Handlungsforschung, als Bildungsforschung, als Biografieforschung oder als Lernforschung angelegt sein.

Qualitative Forschung, die dem *interpretativen Paradigma* mit den Prinzipien der "Offenheit" und "Kommunikation" verpflichtet ist und daher von den Verfahren der Interpretation, Rekonstruktion und Analyse Gebrauch macht, gewinnt Forschungsergebnisse – wie beispielhaft gezeigt werden konnte – vor allem über textimmanente Verfahrensweisen von entweder zugänglichen Schriften oder über Interviews erzeugte und transkribierte Daten. Dies schließt einerseits grundlagentheoretisches Wissen ein, um sich dem Gegenstand annähern zu können und andererseits die Gewissheit, dass eine Interpretation der erzeugten und vorgefundenen Daten immer an die Perspektive und den Standort der Forschenden gebunden ist. Daher ist eine Forschungspraxis relevant, in der das empirische und theoretische Wissen, die Reflexion des Vorwissens, die systematische und vergleichende Bearbeitung von Texten sowie eine Kenntnis von Auswertungsverfahren bzw. einer Methodologie eingebracht werden können, um zu aufschlussreichen Forschungsergebnissen über Sinnstrukturen des Lebens zu kommen. Ein Selbstverständnis methodologischer Art ist dafür notwendig.

Literatur

Abels, G. (1997): Zur Methodologie-Debatte in der feministischen Forschung. In: Friebertshäuser, B./Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München, S. 131-143.

Baier, A. (2008): Subsistenzansatz: Von der Hausarbeitsdebatte zur "Bielefelder Subsistenzperspektive". In. Becker, R./Kortendiek, B. (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. 2. erw. u. akt. Aufl. Wiesbaden , S. 75-80.

Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in einer andere Moderne. Frankfurt a. M. Becker-Schmidt, R. (1983): Arbeitsleben – Lebensarbeit. Konflikte und Erfahrungen von Fabrikarbeiterinnen. Bonn.

Beck-Gernsheim, E. (1976): Der geschlechtsspezifische Arbeitsmarkt – zur Ideologie und Realität von Frauenberufen. Frankfurt a. M.

Bitzan, M. (2008): Praxisforschung, wissenschaftliche Begleitung, Evaluation: Erkenntnis als Koproduktion. In: Becker, R./Kortendiek, B. (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung (2. Aufl.). Wiesbaden.

Bohnsack, R. (2008): Rekonstruktive Sozialforschung. 7. Aufl. Opladen/Farmington Hills. Ciupke, P./ Derichs-Kunstmann, K. (2001) (Hrsg.): Zwischen Emanzipation und 'besonderer Kulturaufgabe der Frau'. Frauenbildung in der Geschichte der Erwachsenenbildung. Essen.

Dausien, B. (2008): Biographieforschung: Theoretische Perspektiven und methodologische Konzepte für eine re-konstruktive Geschlechterforschung. In: Becker, R./Kortendiek, B. (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Wiesbaden, S. 354-367.

Derichs-Kunstmann, K./Kaschuba, G./Lange, R./Schnier, V. (2009) (Hrsg.): Gender-Kompetenz für die Bildungsarbeit. Konzepte, Erfahrungen, Analysen, Konsequenzen. Recklinghausen.

Faulstich-Wieland, H. (2004): Doing Gender: Konstruktivistische Beiträge. In: Glaser, E./Klika, D./Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn, S. 175-190.

Faulstich-Wieland, H. (2009): Frauenbildung/Gender Mainstreaming. In: Tippelt, R./von Hippel, A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3. Aufl. Wiesbaden, S. 841-854.

Feider, C. (2006): Berufsrückkehrerinnen. Erwerbs- und Familienverläufe nach Qualifizierungsmaßnahmen aus biographischer Perspektive. Bielefeld.

Fleige, M. (2007): Veränderungen des Geschlechterverhältnisses in der Weiterbildung in Deutschland – Weiterbildungsbeteiligung und Angebotsentwicklungen 1980-2003. In: Hessische Blätter für Volksbildung 57, 3, S. 221-220.

Felden, H. von (2003): Biographische und ethnomethodologische Forschung als Analyseinstrument für die Konstruktion von Geschlecht. In: ZBBS, Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 4, 2, S. 261-280.

Forster, E. (2004): Jungen- und Männerarbeit. In: Glaser, E./Klika, D./Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn, S. 477-490.

Gieseke, W. (2001) (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen.

Glaser, E./Klika, D./Prengel, A. (2004) (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn.

Hagemann-White, C. (2003): Die Konstrukteure des Geschlechts auf frischer Tat ertappen? In: Feministische Studien H.2/11, S. 68-78.

Hausen, K./Nowotny, H. (1986) (Hrsg.): Wie männlich ist die Wissenschaft? Frankfurt a. M.

Hering, S. (2008): "Frühe" Frauenforschung: Die Anfänge der Untersuchungen von Frauen über Frauen. In: Becker, R./Kortendiek, B. (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. 2. Aufl. Wiesbaden, S. 285-293.

Kleinau, E./Opitz, C. (1996) (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. 2 Bde. Frankfurt a. M./New York.

Krüger, H. (2001): Gesellschaftsanalyse: Der Institutionenansatz in der Geschlechterforschung. In: Knapp, G.-A./Wetterer, A. (Hrsg.): Soziale Verortung der Geschlechter. Münster, S. 63-90.

Lemmermöhle, D./Fischer, D./Klika, D (2000) (Hrsg.): Lesarten des Geschlechts. Opladen.

Lutz, H./Davis, K. (2005): Geschlechterforschung und Biographieforschung: Intersektionalität als biographische Ressource am Beispiel einer außergewöhnlichen Frau. In: Völter, B./Dausien, B./Lutz, H./Rosenthal, G. (Hrsg.): Biographieforschung im Diskurs. Wiesbaden, S. 228-247.

Mies, M. (1978): Methodische Postulate zur Frauenforschung. In: Sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis für Frauen e.V. (Hrsg.): Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis. Frauenforschung oder feministische Forschung – dargestellt am Beispiel der Gewalt gegen Frauen. Heft 1, S. 41-63, [Nachdruck: H. 11, 1984, S.7-25].

Nollmann, U./Schlüter, A. (2007): Frauen in Leitungspositionen in pädagogischen Berufen. In: Der pädagogische Blick 15, 3, S. 147-155.

Sauer-Schiffer, U. (2003): Frauen in Leitungspositionen der Weiterbildung. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld, S. 139-158.

Schell-Kiehl, I. (2007): Mentoring: Lernen aus Erfahrung? Biographisches Lernen im Kontext gesellschaftlicher Transformationsprozesse. Bielefeld.

Schlüter, A. (1986): Quellen und Dokumente zur gewerblichen Ausbildung von Mädchen. Köln. Schlüter, A. (2004): Gender in der Erwachsenenbildung. In: Glaser, E./Klika, D./Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn, S. 502-514.

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

Schlüter, A. (2008): Die Souveränität der Erzählenden und die Analyse von Eingangssequenzen bei narrativen Interviews. Erfahrungen aus dem Forschungs- und Interpretationskolloquium. In: von Felden, H. (Hrsg.): Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Wiesbaden, S. 211-116.

474

- Schlüter, A. (2010): Frauen in der Erwachsenenbildung. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online (EEO), Fachgebiet Erwachsenenbildung, Weinheim/München. (www. erzwissonline.de).
- Schlüter, A./Harmeier, M. (2009): Genderbezogene Segregationseffekte auf das Weiterbildungsverhalten zwischen statistischer Angleichung und biographischer Differenzierung. In: Hessische Blätter 59, 4, S. 356-365.
- Schlüter, A./Kuhn, A. (1986) (Hrsg.): Lila Schwarzbuch. Zur Diskriminierung von Frauen in der Wissenschaft. Düsseldorf.
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 13, 3, S. 283-293.
- Sennett, R. (2000): Der flexible Mensch. 4. Aufl. Berlin.
- Strametz, B./Steiner, P./Schlembach, C./Rebhandl, N./Pichler, B./Müller, L./Forster, E./Christof, E. (2006): Bildung bewegt: Biographie. Lebensläufe und ökonomische Zeitmuster als Ansatzpunkte für Lernherausforderungen. In: Schlüter, A. (Hrsg.): Bildungs- und Karrierewege von Frauen. Wissen Erfahrungen biographisches Lernen. Opladen/Farmington Hills, S. 77-95.
- Venth, A. (2006): Gender-Porträt Erwachsenenbildung. Diskursanalytische Reflexionen zur Konstruktion des Geschlechterverhältnisses im Bildungsbereich. Bielefeld.
- West, C./Zimmermann, D. (1987): Doing Gender. In: Gender and Society 1, S. 125-151.
- Wetterer, A. (2002): Arbeitsteilung und Geschlechterkonstruktion. "Gender at work" in theoretischer und historischer Perspektive. Konstanz.
- Zimmer, A./Krimmer, H./Stallmann, F. (2007): Frauen an Hochschulen: Winners among Losers. Zur Feminisierung der deutschen Hochschulen. Opladen/Farmington Hills.