

Teilhabe durch Teilnahme?

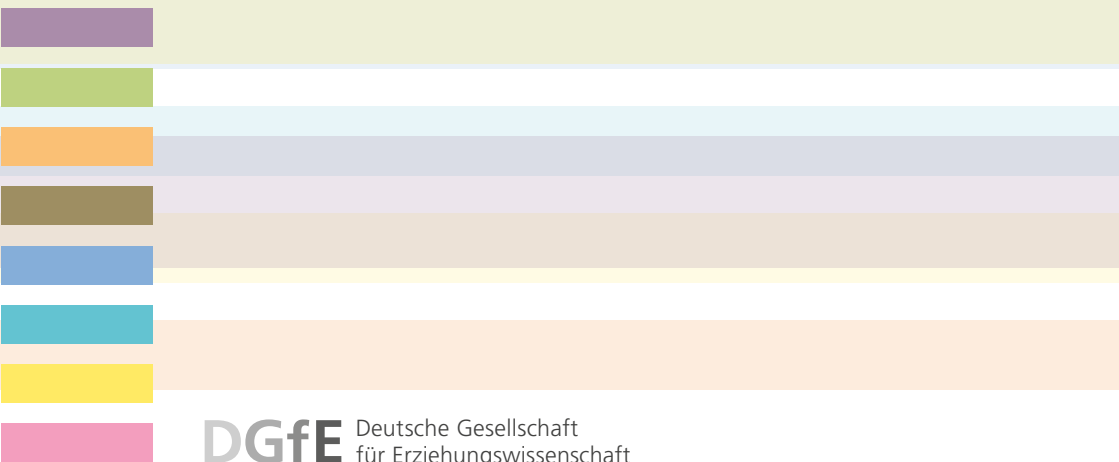
Erwachsenenbildung und Weiterbildung
zwischen Partizipation und Exklusion

Malte Ebner von Eschenbach, Maria Kondratjuk,
Katrín Kraus, Matthias Rohs, Helmut Bremer, Songül Cora,
Lukas Eble, Catrin Opheys, Silke Schreiber-Barsch,
Farina Wagner, Tim Zosel (Hrsg.)

Schriftenreihe der Sektion

Erwachsenenbildung

der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft



DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Teilhabe durch Teilnahme?

Schriftenreihe
der Sektion Erwachsenenbildung
der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft (DGfE)

Malte Ebner von Eschenbach
Maria Kondratjuk
Katrín Kraus
Matthias Rohs
Helmut Bremer
Songül Cora
Lukas Eble
Catrin Opheys
Silke Schreiber-Barsch
Farina Wagner
Tim Zosel
(Hrsg.)

Teilhabe durch Teilnahme?

Erwachsenenbildung und Weiterbildung zwischen Partizipation und Exklusion

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2025

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.

Gedruckt auf FSC®-zertifiziertem Papier, CO₂-kompensierte Produktion

© 2025 Dieses Werk ist beim Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International

(CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der Urheber*innen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.

www.budrich.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742695>).

Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN	978-3-8474-2695-0 (Paperback)
eISBN	978-3-8474-3291-3 (PDF)
DOI	10.3224/84742695

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Lektorat: Ulrike Weingärtner, Gründau – info@textakzente.de
Satz: Linda Kutzki, Berlin – www.textsalz.de

Inhalt

____ Editorial

Tim Zosel, Helmut Bremer & Silke Schreiber-Barsch

Teilhabe durch Teilnahme? Erwachsenenbildung und Weiterbildung im Spannungsfeld von Partizipation und Exklusion	11
---	----

____ Keynote

Daniela Holzer

Gehaltvolles Nicht(s). Theoretische Figuren des Widerständigen	21
--	----

____ I. Biografie und Partizipation

Nicole Hoffmann & Hannah Rosenberg

Gesellschaftliche Partizipation und Formen biografischer Bildung am Beispiel der Aufarbeitung der sogenannten ‚Kinderkurverschickung‘ durch Betroffene	39
--	----

Kristin Skowranek, Jamila Schultz-Edwards & Claudia Kulmus

Alltägliche Lebensorte und Lernen im Alter	50
--	----

Laura Schudoma

Biografische Reflexion, historische Referenz und gesellschaftliche Teilhabe. Wie konstituiert sich das historisch gebildete Subjekt?	61
--	----

II. Die Ermöglichung von Teilnahme und Teilhabe als professionelle Aufgabe

Tim Stanik & Joshua Wilhelm

Weiterbildungswahlkompetenz. Exploration eines Konstrukts zur Erklärung und Förderung individueller Weiterbildungsbeteiligung	75
---	----

Franziska Wyßwä

„Dafür besteh ich drauf, dass Sie mit mir in Kontakt bleiben, Fragen stellen, Beispiele einbringen ...“. Zur Kommunikation von Teilnahmeerwartungen und -möglichkeiten in Bildungsveranstaltungen	85
---	----

Amos Postner

„Wenn ich weiß, was ich gut kann, weiß ich, was mein nächster Job sein könnte“. Teilhabeaussichten und die Herstellung von Teilnahme in der Kompetenzberatung	97
--	----

Malte Ebner von Eschenbach

Wissen über Adressat:innen. Anmerkungen zur Empirisierung des Volksbildungswesens	108
---	-----

III. Strukturen der Erwachsenenbildung / Weiterbildung zwischen Exklusion und Partizipation

Barbara Meyer, Lena Sindermann, Jana Arbeiter, Marie Bickert, Anna Gruber, Timo Kann, Vu Tra My Nguyen, Veronika Thalhammer, Michael Schemmann & Bernhard Schmidt-Hertha

Lehrkräftemangel als strukturelle Herausforderung für die Teilnahme und Nicht-Teilnahme an Grundbildung	123
---	-----

Sophie Lacher, Luca Fliegenger & Jonas Großmann

Das Prinzip der Teilhabe und Mechanismen der Exklusion in der nationalen Disaster Education. Ergebnisse einer empirischen Studie	133
--	-----

Claudia Kühn

Ermöglichung kultureller Teilhabe durch ländliche Bildungsarbeit. Modi der Kulturgestaltung im Spannungsfeld lebensweltlicher Vielfalt	145
--	-----

Lisa Henschel, Birgit Schmidtke, Adelheid Maier & Anita Pachner

Partizipation in der Entwicklung von Kompetenzmodellen. Eine explorative Studie zur Implementation und Nutzung eines Kompetenzmodells für Validierungspraktiker:innen	159
---	-----

IV. Interview

Linus Westheuser im Gespräch mit Jan Rohwerder

„Die Erosion des Politischen in der Mitte ist eine Gefahr für die Demokratie.“

Jan Rohwerder spricht mit Linus Westheuser 173

V. Dokumentation zur Jahrestagung 2024 der Sektion Erwachsenenbildung

Posterpreis der Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft 2024 185

Posterabstracts zur Jahrestagung 2024 der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE)
an der Universität Duisburg-Essen 187

Programm zur Jahrestagung 2024 der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE)
an der Universität Duisburg-Essen 201

Reviewer:innen der Beiträge des Tagungsbandes 210

Angaben zu den Autor:innen und Herausgeber:innen 213

____ Editorial

Teilhabe durch Teilnahme? Erwachsenenbildung und Weiterbildung im Spannungsfeld von Partizipation und Exklusion

Bildung für alle zu ermöglichen, ist leitend für Verständnis und Ausgestaltung von großen Teilen der Wissenschaft, Disziplin und Praxis der Erwachsenen-/Weiterbildung. Dieser Gedanke spiegelt sich im gesellschaftlichen Auftrag an Erwachsenen-/Weiterbildung wider und genauso am strukturellen Anspruch an ein System des lebenslangen Lernens – und nicht zuletzt als Bemühen, Teilnehmende für diesen Bildungsbereich zu gewinnen. Entsprechend begleitet die Erwachsenen-/Weiterbildung seit den Anfängen ihrer organisierten Ausgestaltung die Aushandlung zwischen dem Anspruch einer *Bildung für alle* und den empirischen Befunden zur Frage, wer tatsächlich erreicht wird bzw. erreicht werden soll – und mit welchem Ziel. Schon im ausgehenden 19. Jahrhundert war das mehr oder weniger systematische Bemühen der Erwachsenenbildung erkennbar, sich ihrer Adressat:innen und Teilnehmenden zu vergewissern und Strategien der Gewinnung von Teilnehmenden zu entwickeln. Beispiel dafür sind die Universitätsausdehnungsbewegung, die Nutzung von Volksbibliotheken und frühe empirische Studien zur Teilnahme von „Arbeitern“ an Angeboten der Erwachsenenbildung in der Weimarer Zeit (zusammenfassend Zeuner & Faulstich, 2009, S. 46ff.; Bremer, 2007, S. 37ff.; vgl. auch den Beitrag von Ebner von Eschenbach in diesem Band). In historischer Perspektive wird dabei deutlich, dass Teilnahme an Erwachsenenbildung häufig in direktem Zusammenhang mit gesellschaftlicher Teilhabe und Demokratisierungsprozessen perspektiviert und konzipiert wurde, sichtbar etwa an der engen Verbindung mit sozialen Bewegungen, aus denen Erwachsenenbildungsinstitutionen oft hervorgingen und immer noch gehen (Zeuner, 2010).

Insofern hat die DGfE-Sektion Erwachsenenbildung mit dem Titel *Teilhabe durch Teilnahme? Erwachsenenbildung und Weiterbildung zwischen Partizipation und Exklusion* ein Themenfeld zum Gegenstand ihrer Jahrestagung im September 2024 an der Universität Duisburg-Essen gemacht, das für die Erwachsenen-/Weiterbildung von zentraler Bedeutung war und ist und das zuletzt im Jahr 2005 unter dem Rahmenthema „Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung“ auf der Sektionstagung aufgegriffen wurde (Wiesner et al., 2006).

Das empirische Aufdecken von Teilnahmestrukturen und Gründen für eine Nie-/Nicht-/Teilnahme hat angesichts des generellen Anspruchs *Bildung für alle*

zu ermöglichen und teilweise auch dem Bemühen, Teilnehmende zu gewinnen, zum einen zu verschiedenen makro- und mikrodidaktischen Konzepten geführt (etwa Teilnehmenden-, Adressat:innen-, Zielgruppen-, Milieuorientierung), die weiterhin zentrale Bezugspunkte für erwachsenenbildungswissenschaftliche Forschung sowie Diskussionen und Praxisformate der Erwachsenenbildung sind. Zum anderen waren diese Konzepte zur Ermöglichung von Teilnahme stets eingebettet in theoretische Überlegungen und empirische Untersuchungen, die Nie-/Nicht-/Teilnahme etwa mit Kosten-/Nutzenerwägungen, soziokulturell gerahmten Passungskonstellationen, subjektiven Dispositionen oder aus regulativen Faktoren heraus zu erklären suchten. Zur Suche nach den subjektiven Interessen und Motiven für eine – lange Zeit unhinterfragt als erstrebenswert gesetzte – Teilnahme sowie nach den Vorstellungen und Bedeutungen von Teilnahme sind mittlerweile Überlegungen zur Nie- und Nichtteilnahme getreten, die dieses Phänomen nicht primär als deviant oder defizitär betrachten. Sie sind in Begriffen wie *Weiterbildungsabstinenz*, *Weiterbildungswiderstand* (Bolder & Hendrich, 2000; Holzer, 2017; vgl. auch den Beitrag von Holzer in diesem Band) oder auch im Konzept der *Weiterbildungsregulation* (Wittpoth, 2018) sichtbar gemacht worden und eröffnen kritische Rückfragen an politische und ökonomische Forderungen nach (mehr) Weiterbildungsteilnahme.

Grundlegend zur Aushandlung stehen folglich Begriff und Konzept der Partizipation, welches sich sowohl aus Teilnahme als auch Teilhabe und somit aus einem Handlungs- und einem Strukturprinzip speist: Teilnahme rekurriert auf das Handeln des Individuums und „die Einflussnahme auf Entscheidungen und Entwicklungen, die das eigene Leben betreffen“ (Beck, 2013, S. 7) und, damit verschränkt, „die Teilhabe an den Ergebnissen dieser Entscheidungen – also an den Handlungsfeldern und Gütern der Gesellschaft, die für die Lebensführung wichtig sind“ (Beck, 2013, S. 7). Das Gefüge aus *Teilhabe* an Gesellschaft sowie *Teilnahme* an Lern- und Bildungsangeboten ist folglich immer zusammen zu denken und miteinander in Beziehung zu setzen – und eröffnet in der gegenseitigen Bedingtheit ein Spannungsfeld (s. den Beitrag von Holzer in diesem Band). Denn Teilnahme an Erwachsenen-/Weiterbildung bedeutet nicht automatisch gesellschaftliche Teilhabe; beides kann zwar strukturell vorgesehen und rechtlich gerahmt sein, rückgebunden an die konkreten Lebenswelten und Milieus von Erwachsenen können sie aber als widersprüchlich oder wenig zugänglich und sinnvoll wahrgenommen werden. So kann Teilnahme an Weiterbildung aus individuellen oder staatlichen Motiven ökonomisch wünschenswert sein, ohne dass damit auf umfassende Teilhabe gezielt oder diese erreicht wird. Auf solche Widersprüchlichkeiten in Bezug auf die Situation der Erwachsenenbildung hat Hans Tietgens für die Situation zu Beginn des 20. Jahrhunderts verwiesen. Mit der Begrifflichkeit von „Teilhabe und Zähmung“ betont er, dass „die Funktion der Bildung in der politischen Zähmung durch kulturelle Teilhabe gesehen wurde“ (Tietgens, 2018, S. 32) und markiert damit mögliche Gefahren der Funktionalisierung von Erwachsenen-/Weiterbildung.

Als Beispiel dafür lässt sich aktuell zum einen das Themenfeld Alphabetisierung und Grundbildung ins Feld führen. Das Spannungsfeld lässt sich hier dahingehend beschreiben, dass es einerseits einen hohen Anteil von Menschen mit geringer Schriftsprachbeherrschung gibt, was gesellschaftliche Teilhabe einschränkt und zu (teils bildungsökonomisch unterlegten) Forderungen nach stärkerer Alphabetisierung und Grundbildung geführt hat. Andererseits wird das darauf bezogene Angebot an Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen in einem geringen Ausmaß in Anspruch genommen, was sich auch als Hinweis darauf lesen lässt, dass Menschen eigensinnig Teilhabe realisieren (müssen) – auch ohne Teilnahme an Weiterbildung. Es gilt „zu verstehen, warum und wie Weiterbildung aus der Vielfalt möglicher Formen Lebensaufgaben zu bewältigen (nicht) ausgewählt wird“ (Wittpoth, 2018, S. 1167). Ein Beispiel für Instrumentalisierungsgefahren stellt gegenwärtig das Themenfeld „Demokratiebildung“ dar, wo Tendenzen eines zunehmenden Rechtspopulismus und einer Demokratieskepsis bis -feindlichkeit zu massiven staatlichen Förderprogrammen mit extremismuspräventiver pädagogischer Ausrichtung geführt haben (vgl. etwa Widmaier, 2018 und das Themenheft „Bilden für die Demokratie“ der „weiter bilden“ (Schrader & Brandt, 2024)). Das erinnert an Aladin El-Mafaalani (2021), der mit Bezug auf Erwartungen, die an das Bildungswesen insgesamt gestellt werden, vom „Mythos Bildung“ spricht, d. h. von der Gefahr einer Überhöhung in der Form der Pädagogisierung gesellschaftlicher Schlüsselprobleme und einer damit zusammenhängenden möglichen Überfrachtung des Bildungswesens in Hinblick auf erwartete Lösungen gesellschaftlicher Problemlagen: „Immer, wenn man nicht mehr weiterweiß, kommt Bildung ins Spiel“ (ebd., S. 50).

Perspektiven auf Teilhabe und Teilnahme in der Erwachsenen-/Weiterbildung

Die vielfältigen Facetten des Spannungsfeldes von Partizipation und Exklusion aufgreifend, nehmen die in diesem Band versammelten Beiträge unterschiedliche Perspektiven ein.

Den thematischen Bogen spannt der Keynote-Beitrag von Daniela Holzer auf. Unter dem Titel *Gehaltvolles Nicht(s). Theoretische Figuren des Widerständigen* diskutiert sie die Frage der (Nicht-)Teilnahme im Horizont einer kritischen Theorie des Weiterbildungswiderstandes, den sie als „Manifestation des Nicht(s)“ verstanden wissen möchte. Sie beansprucht in ihren Ausführungen die Diskurse um (Nicht-)Teilnahme in der Erwachsenen-/Weiterbildung gegen den Strich zu lesen. Pointiert fragt sie etwa danach, ob im Weiterbildungswiderstand „mehr Teilhabe als in der Weiterbildungsaktivität liegen [könne]“ (S. 27) und regt auf diese Weise zum Nachdenken über Alternativen in der Weiterbildung an.

Die weiteren Beiträge lassen sich ordnen entlang ihrer Fokussierungen auf Biografie und Partizipation (I), die Ermöglichung von Teilnahme und Teilhabe als professionelle Aufgabe (II) und Strukturen der Erwachsenen-/Weiterbildung zwischen Exklusion und Partizipation (III).

I Biografie und Partizipation

Nicole Hoffmann und Hannah Rosenberg greifen in ihrem Beitrag *Gesellschaftliche Partizipation und Formen biografischer Bildung am Beispiel der Aufarbeitung der sog. „Kinderkurverschickung“ durch Betroffene* Perspektiven von Erwachsenen auf oftmals problematische Kindheitserfahrungen im Sinne biografischer Bildung bzw. biografischen Lernens auf. Mithilfe ethnografischer Feldforschungen und diskursanalytischer Zugänge wird herausgearbeitet, inwiefern solche biografischen Aufarbeitungsprozesse mit unterschiedlichen Ebenen der gesellschaftlichen Partizipation verknüpft sind und das System der Erwachsenenbildung herausfordern können.

Der Beitrag von Kristin Skowranek, Jamila Schultz-Edwards und Claudia Kulmus zu *Alltäglichen Lernorten und Partizipation im Alter* thematisiert demgegenüber den biografischen Abschnitt der nachberuflichen Phase und will klären, was Orte im Lebensumfeld von Älteren zur Teilhabe und zum Lernen im Alter am empirischen Beispiel des Stadtgebietes Hamburg beitragen können. Methodisch werden anhand von narrativen Landkarten und leitfadenbasierten Interviews solche Lebensorte in ihrer Bedeutsamkeit herausgearbeitet und in sieben Dimensionen in Bezug auf Teilnahme und Teilhabe im Alter unter räumlichen, leiblichen, biografischen und lebenszeitlichen Bedingungen ausdifferenziert.

In ihrem Beitrag *Biografische Reflexion, historische Referenz und gesellschaftliche Teilhabe. Wie konstituiert sich das historisch gebildete Subjekt?* gewährt Laura Schudoma Einblick in ihr Forschungsvorhaben, das darauf zielt, wie Menschen ihre gesellschaftliche Teilhabe in geschichtlichem Kontext verorten. Dazu befragt sie Engagierte in Geschichtswerkstätten im Rahmen bildungstheoretisch akzentuierter subjektorientierter Biografieforschung. Gestützt auf ein Fallbeispiel zeigt der Beitrag, wie sich Menschen in Bezug auf geschichtliche Themen reflektieren und welche Bezüge sie herstellen, um sich selbst in Geschichte und Welt zu orientieren und zu verorten.

II Die Ermöglichung von Teilnahme und Teilhabe als professionelle Aufgabe

Im Beitrag *Weiterbildungswahlkompetenz – Exploration eines Konstrukts zur Erklärung und Förderung individueller Weiterbildungsbeteiligung* greifen Tim Stanik und Joshua Wilhelm die nach wie vor ausgeprägte Teilnahmeselektivi-

tät an (non-)formaler Weiterbildung auf. Während bestehende strukturalistische, subjektorientierte oder rational-entscheidungstheoretische Forschungsansätze bereits wichtige Erklärungsbeiträge leisten, führen die Autoren mit dem Konstrukt der *Weiterbildungswahlkompetenz* einen neuen, kompetenztheoretisch fundierten Zugang ein. Anhand qualitativer Expert:inneninterviews untersuchen sie, welche Kompetenzfacetten notwendig sind, um begründete Entscheidungen für oder gegen Weiterbildung treffen zu können. Als zentrale Aspekte identifizieren sie neben der Motivation und Systemkenntnis insbesondere das weiterbildungsbezogene Selbstkonzept und die Selbstwirksamkeitserwartung.

Franziska Wyßwa stellt mit ihrem Beitrag *„Dafür besteh ich drauf, dass Sie mit mir in Kontakt bleiben, Fragen stellen, Beispiele einbringen ...“ – Zur Kommunikation von Teilnahmeerwartungen und -möglichkeiten in Bildungsveranstaltungen* das Interaktionsgeschehen zwischen Teilnehmenden und Vortragenden als eine Prozessierung von Teilnahmeerwartungen und -möglichkeiten in den Mittelpunkt. Konversationsanalytisch arbeitet die Autorin die Frage von (Nicht-)Teilnahme im Spannungsfeld der Thematisierung von Erfahrung und Wissen heraus und benennt Erfahrungsthematisierungen als eine unterschätzte Ressource im Interaktionsgeschehen und letztlich für die Verhandlung von Teilnahme.

Amos Postner untersucht in seinem Beitrag *„Wenn ich weiß, was ich gut kann, weiß ich, was mein nächster Job sein könnte“ – Teilhabeaussichten und die Herstellung von Teilnahme in der Kompetenzberatung*, wie Teilhabe in der Kompetenzberatung thematisiert und hergestellt wird. Anhand von Auszügen aus dokumentarischen Selbstdarstellungen des Feldes und ethnografischen Protokollen zeigt er, dass sowohl Berater:innen als auch Ratsuchende unterschiedliche Teilhabevorstellungen in die Beratung einbringen. Diese stehen in engem Zusammenhang mit dem dort erzeugten Wissen über Kompetenzen, das sowohl Hoffnung auf berufliche Teilhabe als auch Erfahrungen von Exklusion transportieren kann. Der Beitrag plädiert für eine teilhabeorientierte Interaktionsforschung, die Beratung als Aushandlungsraum für die Leistungsfähigkeit von Wissen kritisch reflektiert.

Malte Ebner von Eschenbach widmet sich in seinem Beitrag *Wissen über Adressat:innen. Anmerkungen zur Empirisierung des Volksbildungswesens* der bislang wenig erforschten empirischen Wissensproduktion über Adressat:innen im Volksbildungswesen der Kaiserzeit. Aus der Perspektive historischer Erwachsenenbildungsforschung plädiert der Beitrag für eine disziplinäre Erweiterung der Adressat:innenforschung und regt an, auf Basis bestehender Studien gezielt weitere empirische Untersuchungen zur Teilnehmer:innenperspektive in der frühen Erwachsenenbildung anzustoßen.

III Strukturen der Erwachsenen-/Weiterbildung zwischen Exklusion und Partizipation

Der Beitrag *Lehrkräftemangel als strukturelle Herausforderung für die Teilnahme und Nicht-Teilnahme an Grundbildung* von Barbara Meyer, Lena Sindermann, Jana Arbeiter, Marie Bickert, Anna Gruber, Timo Kann, My Nguyen, Veronika Thalhammer, Michael Schemmann und Bernhard Schmidt-Hertha beleuchtet den Lehrkräftemangel als bislang wenig beachtete Ursache für Teilnahmebarrieren in der Alphabetisierung und Grundbildung (AuG). Anhand sekundäranalytischer Auswertungen von Interviews mit Dozierenden und Bildungsplanenden zeigt das Autor:innenteam, wie prekäre Arbeitsbedingungen und hohe Anforderungen zu Drop-outs von Lehrenden führen – mit erheblichen Folgen für Angebotsstrukturen und Teilhabechancen. Der Beitrag liefert Impulse für eine strukturelle Stärkung der Profession im Feld der Grundbildung.

Sophie Lacher, Luca Fliegner und Jonas Großmann analysieren in ihrem Beitrag *Das Prinzip der Teilhabe und Mechanismen der Exklusion in der nationalen Disaster Education. Ergebnisse einer empirischen Studie*, wie sich sozial selektive Teilnahme in der Disaster Education vollzieht. Basierend auf einer Mixed-Methods-Studie zeigen sie, dass Zugänge zu Bildungsangeboten zur Katastrophenvorsorge sozial ungleich verteilt sind und bestimmte Bevölkerungsgruppen schwer erreichbar bleiben. Der Beitrag macht deutlich, dass Katastrophenvorsorge nicht nur eine staatliche, sondern auch eine bildungspolitische Herausforderung ist.

Claudia Kühn untersucht in ihrem Beitrag *Ermöglichung kultureller Teilhabe durch ländliche Bildungsarbeit: Modi der Kulturgestaltung im Spannungsfeld lebensweltlicher Vielfalt* wie kulturelle Teilhabe in der ländlichen Bildungsarbeit ermöglicht wird. Auf Basis qualitativer Daten identifiziert sie vier Modi der Kulturgestaltung, die zeigen, wie Akteure kulturelle Angebote im Spannungsfeld lebensweltlicher Vielfalt organisieren. Der Beitrag plädiert für ein weites Verständnis von Teilhabe und regt zur reflexiven Professionalisierung kultureller Bildungsarbeit im ländlichen Raum an.

Lisa Henschel, Birgit Schmidtke, Adelheid Maier und Anita Pachner bearbeiten schließlich das Thema *Partizipation in der Entwicklung von Kompetenzmodellen. Eine explorative Studie zur Implementation und Nutzung eines Kompetenzmodells für Validierungspraktiker:innen*. Sie diskutieren den Implementierungsprozess von Kompetenzmodellen in der Praxis, um Gelingensbedingungen, Herausforderungen, die Partizipation relevanter Akteursgruppen und den Nutzen von solchen Modellen zu identifizieren.

Abgerundet werden die Beiträge durch ein Interview, das Jan Rohwerder (Redakteur der Zeitschrift „weiter bilden“ des DIE) am Rande der Tagung mit Linus Westheuser geführt hat. Dieser hatte in seiner Keynote mit dem Titel *Partizipation und Exklusion im Kontext gesellschaftlicher Triggerpunkte* einen Einblick gegeben in wesentliche Befunde der Studie „Triggerpunkte. Konsens und Konflikt in der Gegenwartsgesellschaft“ (Mau et al., 2023), die eine Großwetter-

karte politischer Konflikte in Deutschland zeigt. Im Interview zeichnet Linus Westheuser darauf bezogen mögliche Gefahren und Chancen für Demokratie und Teilhabe nach, insbesondere in Zusammenhang mit bestehenden Ungleichheitsverhältnissen.

Abschließend möchten wir allen Autor:innen für ihre Beiträge danken sowie den Reviewenden für ihre wertvollen Rückmeldungen. Die durch sie eingebrachten unterschiedlichen Perspektiven tragen zur Klärung des komplexen Verhältnisses von Teilnahme und Teilhabe im Kontext von Erwachsenen-/Weiterbildung bei und bieten zugleich Impulse für weitere Diskussionen in Praxis und Wissenschaft um das Spannungsfeld von Partizipation und Exklusion. Die in diesem Band dokumentierten Poster bringen weitere Perspektiven in diese immer wieder neu zu führende Diskussion um Teilhabe und Teilnahme ein – und auch dafür bedanken wir uns bei den Verfasser:innen. Wir freuen uns, dass die Jahrestagung im September 2024 an der Universität Duisburg-Essen hierzu einen Rahmen bieten und einen Beitrag liefern konnte.

Literatur

- Beck, I. (2013). Partizipation – Aspekte der Begründung und Umsetzung im Feld von Behinderung. *Teilhabe*, 52(1), 4–11.
- Bolder, A. & Hendrich, W. (2000). *Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens*. Leske + Budrich.
- Bremer, H. (2007). *Soziale Milieus, Habitus, Lernen*. Juventa.
- El-Mafaalani, A. (2021). *Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft*. Kiepenheuer & Witsch.
- Holzer, D. (2017). *Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung*. transcript.
- Mau, S., Lux, T. & Westhäuser, L. (2023). *Triggerpunkte. Konsens und Konflikt in der Gegenwartsgesellschaft*. Suhrkamp.
- Schrader, J. & Brandt, P. (Hrsg.) (2024). *Bilden für die Demokratie. weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 31(3).
- Tietgens, H. (2018). Geschichte der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 19–38). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Widmaier, B. (2018). Demokratiebildung, Demokratieförderung, Demokratiepädagogik, Demokratieerziehung, Demokratiedidaktik, Demokratielernen, Demokratieentwicklung ... wie jetzt? Die neue Unübersichtlichkeit in der politischen Bildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 68(3), 258–266.
- Wiesner, G., Zeuner, C. & Forneck, H. J. (Hrsg.) (2006). *Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung. Dokumentation der Jahrestagung 2005 der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE*. Schneider Verlag Hohengrehren.

- Wittpoth, J. (2018). Beteiligungsregulation in der Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1149–1172). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zeuner, C. (2010). Aufgaben und Perspektiven der Erwachsenenbildung in einer demokratischen Gesellschaft. In S. Aufenanger, F. Hamburger, L. Ludwig & R. Tippelt (Hrsg.), *Bildung in der Demokratie* (S. 169–187). Barbara Budrich.
- Zeuner, C. & Faulstich, P. (2009). *Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung*. Beltz.

_____Keynote

Gehaltvolles Nicht(s). Theoretische Figuren des Widerständigen

Weiterbildungswiderstand ist eine Manifestation des „Nicht(s)“. So lautet die Ausgangsthese für meinen Beitrag. Dieses Nicht(s) ist aber nicht leer, sondern gehaltvoll und aussagekräftig, wenn wir unseren Blick mit sensiblem Sensorium darauf lenken. Weiterbildungswiderstand ist vor allem deshalb ausgreifend viel Nicht(s), weil er eine Ausdrucksform der *Nicht*-Weiterbildung, der *Nicht*-Teilnahme, des *Nicht*-Lernens ist, eine inverse Handlungsform zu Weiterbildung, Teilnahme und Lernen. Nicht jede Nicht-Teilnahme ist Widerstand. Eine solche Gleichsetzung würde aus dem Blick rücken, dass Teilnahmemöglichkeiten höchst ungleich verteilt sind, dass Exklusionsmechanismen hochwirksam sind, und wäre eine unstatthafte Ignoranz ungerechter Bedingungen. Diese Schräglagen sind zu beseitigen. Unnachgiebig. Weiterbildungswiderstand deutet aber energisch auf jene Nicht-Teilnahmen, die wir in der Erwachsenenbildung¹ – in der Wissenschaft ebenso wie im professionellen Handlungsfeld – allzu häufig *nicht* wahrhaben wollen: jene Nicht-Teilnahmen, die sich gegen Weiterbildungszumutungen richten, jene Nicht-Teilnahmen, bei denen sich Menschen aus guten Gründen abwenden, und nicht zuletzt Nicht-Teilnahme einfach nur so. Mit meinem titelgebenden „Nicht“ deute ich daher auch in die Richtung, dass in der Erwachsenenbildung die Selbstverständlichkeit der Sinnhaftigkeit oder sogar Notwendigkeit von Weiterbildung fast unwidersprochen außer Frage zu stehen scheint. Nicht-Teilnehmende werden vor allem als *Noch*-Nicht-Teilnehmende, als anzusprechende Adressat:innen, potenzielle Kundschaft gesehen. Hier klafft eine große Lücke in der Wahrnehmung, ein weiteres großes Nichts, das ebenso höchst aussagekräftig ist, das es zu erkunden gilt und das sich mit einem Nachdenken über Weiterbildungswiderstand füllen lässt.

Ein Nachdenken über Weiterbildungswiderstand drängt also darauf, mit der in gesellschaftlichen Normativen und auch in der Erwachsenenbildung tief verwurzelten Grundannahme zu brechen, Teilnahme sei gut, mehr Teilnahme sei besser. Weiterbildungswiderstand als Perspektive zu wählen, pocht zudem darauf, die gängigen Annahmen aufzugeben, Nicht-Teilnahme sei lediglich

1 Ich verwende in diesem Beitrag „Erwachsenenbildung“, wenn ich die Gesamtheit des Forschungs- und Handlungsfeldes adressiere, „Weiterbildung“ hingegen für das Konglomerat an Lehr-Lern-Prozessen, Kursorganisationen etc., gegen die sich Weiterbildungswiderstand richtet. Dass Weiterbildung stärker beruflich konnotiert ist, ist ganz im Sinne meiner Argumentation, auch wenn allgemeine, politische, kulturelle etc. Erwachsenenbildung durchaus mitgemeint sind.

Ergebnis eines Mangels an Möglichkeiten, an Motivation oder an Leistungsbereitschaft. Und nicht zuletzt müssen wir von der landläufig dominierenden Konnotation abgehen, Widerstand sei ein offener, laut artikulierter Protest, wie er beispielsweise als Demonstrationsruf in unseren Ohren klingt². Genau das ist Weiterbildungswiderstand *nicht*. Er ist nicht laut. Er ist nicht artikuliert. Er ist kaum hörbar oder sichtbar und wenn dann nur invers: als ein Nichts, das auffällt, weil da etwas sein sollte. Entsprechend schwierig ist er wahrnehmbar zu machen. Er lässt sich kaum direkt beobachten, sondern in erster Linie aus Kontexten und Signalen rekonstruieren. Umso reizvoller ist es aber zu versuchen, ihn theoretisch und kritisch zu fassen zu kriegen.

Eine ausführliche Diskussion meines Verständnisses von Weiterbildungswiderstand in Form einer kritischen Theorie der Verweigerung ist an anderen Stellen erfolgt (Holzer, 2017; zusammenfassend und leicht erweitert Holzer, 2023). Müsste ich meinen Theorieentwurf zu Weiterbildungswiderstand auf wenige Schlagworte eindampfen, käme Folgendes heraus: Weiterbildungswiderstand ist eine Form des Gegen-Handelns, eine vor allem unterlassende Zurückweisung einer Aufforderung, eine entziehende Verweigerung. Weiterbildungswiderstand ist nicht per se Nicht-Lernen oder Nicht-Bildung, genauso wenig wie Nicht-Teilnahme per se Weiterbildungswiderstand ist. Einem breiten Verständnis von Handlung folgend ist Weiterbildungswiderstand eine bewusste oder unbewusste, eine intendierte oder nicht-intendierte, eine eventuell an der Wirksamkeit ablesbare Ablehnung von Weiterbildung, von bestimmten Aspekten darin oder von Erwartungen von Gesellschaft, staatlichen Institutionen oder Arbeitgeber:innen (Holzer, 2017, S. 359–482).

Viele der im Folgenden ausgebreiteten Aspekte beruhen auf umfangreichen und detaillierten Analysen und Argumentationen (Holzer, 2017). Mich interessiert diesmal aber die spezifische Frage, inwiefern in einer theoretischen Durchleuchtung von Weiterbildungswiderstand das Nichts eine erhellende Vertiefung anzubieten hat. Meine Überlegungen umkreisen diese Frage anhand von vier Theoriefiguren und zwei kurzen Exkursen, um am Ende – so meine Intention –, statt vor einem leeren Nichts zu stehen, mitten im Nicht(s) aus dem Vollen schöpfen zu können.

Mein Beitrag wird weitgehend im Stil des ihm zugrunde liegenden Vortrags bleiben. Eine Entfaltung von Betrachtungen, im Duktus gesprochener Artikulation. In einem Text kann aber leider nicht gelingen, die atmosphärische Seite des Vortrags hereinzuholen: jene musikalischen Einspielungen, die mit ihren Klangräumen das Gehaltvolle im Nichts auch emotional und körperlich erlebbar machen sollten. Es bleibt mir nur, hie und da Hinweise zu setzen und auf einige Musikstücke zumindest aufmerksam zu machen, um sie selbst nachzuhören.

2 Einen Eindruck von diesem Klang gibt die österreichische Punkrock-Formation „Drahdwaberl“ am Beginn ihres Liedes „Torte statt Worte“ (Drahdwaberl, 2000).

Theoriefigur 1

Die Verwandlung oder: Wie das Nicht zum Nicht- wird

In der ersten Theoriefigur erkunde ich, wie sich das Nicht zum Nicht- verwandelt. Erwachsenenbildung nimmt nicht unerwartet vor allem sicht- und gestaltbare Aspekte in den Blick: Teilnehmende, Organisation und Gestaltung von Weiterbildung, Erwachsenenbildungseinrichtungen etc. Das Nicht tritt dann als etwas nicht Stattfindendes auf, als Nicht-Lernen, Nicht-Wissen, Nicht-Teilnahme. Es bedarf nun aber besonderer Bedingungen, dass daraus, nicht teilzunehmen, Nicht-Teilnahme wird.

Immer und überall ist mehr Nicht als Nicht-Nicht. Wenn wir an einem Ort sind, sind wir zugleich an unendlich vielen anderen Orten *nicht*. Wenn wir uns einer Sache widmen, widmen wir uns unendlichen vielen anderen Sachen *nicht*. Sehen wir also genau hin, dann müssen wir uns die Selbstverständlichkeit eingestehen, dass alle Erwachsenen die meiste Zeit *nicht* lernen, sich *nicht* weiterbilden. Stattdessen werden diverse berufliche wie private Dinge gemacht, wird kommuniziert, gegessen, geschlafen, gespielt etc. Auch wenn diese Momente durchaus lernende oder bildende Erfahrungen bergen können, so gilt doch: Weiterbildung, insbesondere intendierte und organisierte Weiterbildung, findet vor allem *nicht* statt.

Zu einem bedeutsamen und wahrnehmbaren ‚Nicht-‘ – mit Bindestrich an diverse Aspekte der Weiterbildung anheftbar – werden Situationen aber erst, wenn damit eine Erwartung verletzt wird, ein normativer Anspruch unerfüllt bleibt, ein erwartetes, befürchtetes oder erhofftes Eintreten eines Ereignisses ausbleibt. *Nicht-Teilnahme* wird also erst dann zu einem bedeutsamen Ereignis und damit zu einem benannten negierenden Begriff, wenn damit ein Pendant – die Teilnahme – kontrastiert wird. Erst wenn Teilnahme existiert und das Normale, das Erwartete, das Vernünftige, Sinnvolle und als Selbstverständlichkeit geltende ist, erst dann kann das Pendant – die Nicht-Teilnahme – überhaupt als relevanter Sachverhalt auftauchen.

Wenn nun Nicht-Teilnahme in der Erwachsenenbildung thematisiert wird, liegt das Hauptaugenmerk meist darauf, sie in Teilnahme zu verwandeln, das Nicht- also zu entfernen. Dies zieht vielfach Forderungen nach sich, Zugangsungerechtigkeit und Exklusion zu bekämpfen, Nicht-Teilnahme wird aber auch in Form larmoyanter Lamenti über zu wenige Kund:innen thematisiert oder als vorwurfsvolle Klage, dass Erwachsene ihrem Auftrag nach einem – aus welchen Gründen auch immer dringlichen – ‚Kompetenz-Update‘ nicht nachzukommen bereit sind. Die Benennung als ‚Nicht-Teilnahme‘ ist also nicht zufällig. Nicht-Teilnahme ist die Abweichung, die es zu beseitigen gilt und die, so Jürgen Wittpoth (2018), skandalisiert wird, was nur so lange plausibel ist, solange Weiterbildung, „a priori positiv konnotiert ist“ (Wittpoth, 2018, S. 1167, Hervorhebung im Original) und Nicht-Weiterbildung keine ‚normale‘ Handlungsalternative ist. Nicht-Teilnahme wurde dementsprechend historisch auch erst in der Zeit zu

einem relevanten Untersuchungsgegenstand, als Teilnahme zunehmend erwartet und Nicht-Teilnahme nachteilig beurteilt wurde, wie Malte Ebner von Eschenbach (2023) nachzeichnet. Die Norm, die Erwartung, die Aufforderung, die angenommene Selbstverständlichkeit macht das Nicht erst zu einem relevanten und wahrnehmbaren Fehlen.

An musikalischen Beispielen lässt sich die Auffälligkeit des Fehlens besonders eindrucksvoll erleben, denn verinnerlichte gesellschaftliche ‚Selbstverständlichkeiten‘ schreiben Hörgewohnheiten – und ebenso Denkgewohnheiten – in uns ein. Haben Sie sich schon einmal die erste Studioaufnahme von „We Are the Champions“ von Queen (1977) angehört? Tun Sie das. Das Ende ist – wie ein Freund von mir beschreibt – unbefriedigend. Die Auflösung fehlt, das Lied bricht ab. Die Abweichung irritiert. Unsere Hörgewohnheit und die Erwartung zwingen uns geradezu, die letzte Sequenz doch noch zu vollenden.³ Der Schluss fällt als Auslassung auf und Nicht-Teilnahme ist eine ebensolche Auslassung, wenn Teilnahme erwartet wird. Die vorrangig verwendete verneinende Begrifflichkeit ‚Nicht-Teilnahme‘ ist demnach also kein Zufall, sondern Ausdruck einer bestimmten angenommenen oder angestrebten Normalität und Normativität. Im Versuch, dieser negierenden Bezeichnung des ‚Abnormalen‘ eine nicht-verneinende Bezeichnungen entgegenzusetzen, stehen beispielsweise Weiterbildungsabsenz oder Weiterbildungsabstinenz im Angebot (z. B. Bolder & Hendrich, 2000). Ich halte aber Weiterbildungswiderstand oder Widerstand gegen Weiterbildung für geeigneter: Widerstand ist zwar zuweilen hochaufgeladen, aber dennoch in vielen Feldern ein selbstverständlicher Begriff, beispielsweise im Politischen, in der Psychoanalyse oder der Organisationsentwicklung, wodurch eine hohe theoretische und empirische Sättigung von Weiterbildungswiderstand möglich ist (Holzer, 2017, S. 291–357). Vor allem aber haftet dem Widerstand – und deshalb plädiere ich für diesen Begriff – eine durchaus gewollte stärker gesellschaftspolitische Implikation an als der Absenz und Abstinenz, und er birgt deutlichere Hinweise auf ein Aktiv-Sein – und sei es in Form einer Unterlassung. Der Begriff Widerstand pocht darauf, eine eigene Handlung zu sein und nicht nur Nicht.

Exkurs: Das Satzzeichen ‚Klammer‘

Wenn wir nun schon mitten in sprachlichen Bedeutsamkeiten sind, nehme ich einen kleinen Umweg über Reflexionen zum Satzzeichen Klammer. Ein nicht ganz, aber doch irgendwie ernstgemeinter Denkversuch.

Wir wissen aus zahlreichen Analysen: Sprache drückt gesellschaftliche Normvorstellungen aus und beeinflusst Vorstellungen. Klammerkonstruktionen

3 Leider geben Queen diese Irritation in Live-Auftritten bereits kurz nach Veröffentlichung der Studio-Version auf und „vollenden“ das Lied, nehmen ihm gerade dadurch aber eine fragende, fast schon ironische Note.

werden vielfach eingesetzt, um Mitgemeintes zu erwähnen und um Und-Konstruktionen zu umgehen. Ich verwende sie selbst gerne, nicht zuletzt, um ein Flirren zu erzeugen, dass sogar mehr gemeint sein könnte als eine simple Aufzählung – vielleicht werde ich sie mir aber nach diesem Gedankengang zukünftig öfter verkneifen.

Im hier verhandelten Themenfeld ist nun (Nicht-)Teilnahme ein solches, häufig verwendetes Wortbild. Grammatikalisch ist es ausdrucksstark und es vereinfacht Formulierungen zumindest in schriftlicher Form, auszusprechen ist es hingegen kaum oder es bedarf der symbolischen Geste des Einklammers. Adorno geißelte in seinem hinreißenden Text über Satzzeichen die Klammer aber als Enklave für etwas scheinbar Entbehrliches, etwas, das wegzulassen eigentlich geboten sei, wenn es nicht so wichtig ist, ohne Klammer im Text ausgeführt zu werden (Adorno, 1974, S. 111). Ist die Klammerkonstruktion also vielleicht Ausdruck davon, dem Nicht- möglichst nicht zuzugestehen, bedeutsam zu werden, es möglichst aus der Realität sogar auszuklammern und in der Versenkung verschwinden zu lassen? Ist die Klammer symbolisch für einen Drang nach dem Ausschluss des Skandalösen und einer stärkeren Betonung der Norm und Erwartung? Wie anders wäre doch die Signalwirkung, wenn wir – von gendergerechter Sprache inspiriert – Wortbilder wie Nicht:Teilnahme oder Nicht*Teilnahme zum Einsatz brächten? Selbstverständlich mit dem entsprechenden Glottisschlag ausgesprochen, jenem kurzen Stimmbandschluss, der viele deutschsprachige Worte erst verstehbar macht und auch entsprechend in der Lautschrift als ? festgehalten wird. Manche Sprachen haben für die Pausen und Knacklaute ohnehin einen eigenen Buchstaben, der Doppelpunkt oder der Stern mögen in unserer Sprache dafür stehen. Ist es vielleicht unstatthaft, auf eine in der Geschlechterpolitik so wichtige Symbolik zuzugreifen? Eine überaus berechtigte Frage einer Kollegin. Möglicherweise. Ich würde zwar vorsichtig, aber doch für eine Ausweitung der Verwendung plädieren, um noch mehr gesellschaftlichen Normativen und Ungerechtigkeiten in noch mehr Feldern auch sprachpolitisch entgegenzutreten. Hören Sie dem Klang nach: Nicht:Teilnahme, Nicht*Teilnahme

Theoriefigur 2

Die Wendung oder: Warum die negative Dialektik das Nicht(s) liebt

In der zweiten Theoriefigur verkehre ich die Blickrichtung, wenn ich danach stöbere, warum die negative Dialektik das Nicht(s) liebt. Gerade eben habe ich das Nicht- als gesellschaftliche und sprachliche Erscheinung umrissen, die der Norm entgegengesetzt ist, die daher abgewertet wird, der Beseitigung anheimfallen soll. Trotz alledem oder eigentlich gerade deswegen liebt ein negativ-dialektisch geschultes Denken dieses Nicht-, diese Abweichung. Gerade deswegen, weil im Negativ und der Negation – die beiden Begriffe setze ich der Vereinfachung wegen im Folgenden ident – die Normativität umso deutlicher hervortritt und in

die Kritik genommen werden kann. Das Nicht- wird nun liebevoll umkreist, um daran Erkenntnis zu gewinnen, die auf anderem Weg nicht erlangt werden kann, und um die Kritik bis in die tiefsten gesellschaftlichen Verästelungen – radikal – vordringen zu lassen.

Die negative Dialektik, von Adorno (2003[1966]) detailreich ausbuchstabierte, aber eine materialistischen Analysen meist unausweichlich eingeschriebene Denksystematik, hat – vereinfacht – als zentralen Ausgangspunkt: Jeder gesellschaftliche Aspekt ist widersprüchlich. Jedem Moment wohnt zugleich dessen Negation inne. Das dialektische Verhältnis ist dabei ein eng verwobenes, kein einfaches ‚Sowohl-als-auch‘, sondern: Das eine existiert nur, weil auch das andere existiert. Sie bringen sich gegenseitig hervor. Besonders eindrücklich beispielsweise bei Gernot Koneffke (1969) nachzulesen.

Negativ-dialektisches Denken wendet den Blick auf das Negativ, die Negation. Und zwar in einem doppelten Sinn. Zunächst auf das Negativ im Sinn einer Betrachtung des inversen Gegenübers, des dialektisch ‚Anderen‘. Der Blick richtet sich auf das jeweilige Nicht- als unausweichliche Gleichzeitigkeit. Und in einem zweiten Sinn, aus dem kritischen Erkenntnisinteresse heraus und daher gesellschaftskritisch ausgerichtet, treten gerade anhand des Negativs – des Nicht- – gesellschaftliche Dysfunktionalitäten besonders deutlich hervor und können in Form *bestimmter* Negation – eine in kritischen Theorien bedeutsame Nuance – beurteilt, kritisiert, und zurückgewiesen werden (Holzer, 2017, S. 112–117). Gerade im Negativ, im Nicht-Offensichtlichen, im Nicht- wird umso offensichtlicher, was hegemoniale gesellschaftliche Interessen zu verbergen suchen. Diese betonen das Angestrebte, die Norm, in der sich Herrschaftsinteressen widerspiegeln. Sie insistieren darauf, Widersprüchlichkeiten in Eindeutigkeit aufzulösen und damit die unbequeme Negation zu beseitigen. Denn diese gefährdet, dass der bürgerlich-kapitalistisch forcierte, unbändige Glaube an Fortschritt, Leistung, Steigerung, Wettbewerb als alternativlos gelten kann. Widersprüche, die im Negativ, im immer gleichzeitig auftretenden Nicht-, ihren Ausdruck finden, gilt es aus der Perspektive hegemonialer Interessen auszutreiben. Eine gänzliche Eliminierung ist aber – wie Adorno eindrücklich darlegt – unerreichbar (Adorno, 2003[1966]). Der Widerspruch – das ist eine der wesentlichen Grunderkenntnisse in der negativen Dialektik – bleibt unauflösbar bestehen, lediglich eine gewaltsame Verdrängung der Negation in die Unsichtbarkeit kann versucht werden, wird aber nie ganz gelingen.

Die Negation, das Nicht, das Inverse des Vorherrschenden, das Infragestellen des Bestehenden, ist somit eine Erkenntnisquelle für die Benennung und Bekämpfung von Herrschaftsinteressen. Und zugleich wohnt diesem Nicht etwas nicht ganz Fassbares inne. Von Adorno (2003[1966]) als Nicht-Identität ausgeführt, steckt gerade in dieser Inversion etwas, das sich zwar unseren derzeitigen Erkenntnismitteln weitgehend entzieht, das nicht vollständig benennbar ist, aber umso mehr nach Beachtung und Bedeutung drängt. Darin flirren Möglichkeiten des Noch-nicht-Denkbaren, der Alternativen zum nur scheinbar monolithischen

und alternativlosen Jetzt. Mit einer erhöhten Sensibilität, mit einer fein eingestellten Sensorik und mit entsprechenden Methoden, beispielsweise konstellativen Verfahren des Umkreisens und Erhellens (z. B. Holzer, 2017, S. 121–128), lässt sich dieses Nicht ergründen und Verborgenes erkunden, wenn auch nicht gänzlich erfassen.

Mein Entwurf einer kritischen Theorie des Weiterbildungswiderstands ist ein Angebot einer in diesem Sinne negativ-dialektischen Lesart. Meine Perspektive ist im soeben genannten doppelten Sinn ein Blick auf das Nicht: als dialektisch inverse Negation und als bestimmte Negation. Das Nicht ist also zum einen das Inverse: Mit Weiterbildung geht notwendigerweise Nicht-Weiterbildung einher. Teilnahme evoziert unausweichlich die Tatsache von Nicht-Teilnahme. Denn allein die Einführung von Weiterbildung und Teilnahme als Gedanken und zu benennende Praxis, macht das, was *nicht* ist, erst *bemerkenswert*. Zum anderen lese ich Weiterbildungswiderstand als bestimmte Negation: Die aus gesellschaftskritischer Sicht problematischen Aspekte der Weiterbildung können sichtbar gemacht und als unzulänglich beurteilt werden, um sich nicht zuletzt dafür einzusetzen, die Missstände zu beseitigen: ständige Weiterbildungsbereitschaft, Weiterbildung als Anpassungsinstrument, Weiterbildung als an Verwertbarkeitsinteressen orientierte ökonomische Ressource, der die lernenden Subjekte zuzuliefern haben, aber auch Gängelungen durch und in Weiterbildungen. In letzter Zeit treibt mich auch um, inwiefern Weiterbildung sogar erzieherische und damit in vielerlei Hinsicht überaus problematische Aspekte mit sich führt. An die aufkeimende Debatte (Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung, 2022, 2023) ließe sich die überaus interessante Frage anknüpfen, ob Weiterbildungswiderstand vielleicht sogar in hohem Ausmaß Ausdruck einer Abwehr solcher erzieherischen Momente ist.

Theoriefigur 3

Die Leerstellen oder: Wessen Interessen werden nicht vermessen

In der dritten Theoriefigur lenke ich das Augenmerk auf zentrale Leerstellen. Ich frage danach, wessen Interessen *nicht* vermessen werden. Weiterbildungswiderstand als Manifestation des Nicht- ist schwierig sichtbar zu machen, er bleibt allzu oft unter der Wahrnehmungsschwelle, weil er sich nicht aufdrängt, nicht schreit, nicht laut wird. Wir wissen bereits einiges über Exklusionsmechanismen und Ursachen für Nicht-Teilnahme, kaum aber etwas über Widerstände und Nicht-Teilnahme jenseits von Hindernissen und Barrieren. Auseinandersetzungen mit Widerstand gegen Weiterbildung als legitimes, subjektiv und gesellschaftlich sinnvolles, für die Erwachsenenbildung bedeutsames Gegen-Handeln sind rar. Der weiße Fleck auf der Landkarte ist also groß.

Auf den wenigen kartographierten Landstrichen im deutschsprachigen Raum finden sich erste Überlegungen und Studien zu Nicht-Teilnahme als Widerstand –

mit deutlich kritischem Fokus – erst ab den 1990er-Jahren (Axmacher, 1990a; Bolder & Hendrich, 2000), anknüpfend an kritische Forschungen zu Widerstand gegen die Schule in Großbritannien und den USA (Willis, 2013[1977]; Giroux, 2001[1983]). Widerstände in Lehr-Lern-Situationen wurden, Holzkamps Lerntheorie aufgreifend, um den Jahrtausendwechsel mehrfach erkundet (Faulstich, 1999; Grotlüschen, 2003; Faulstich & Grell, 2005; neuerlich aufbereitet von Ludwig & Grell, 2017). Diese Arbeiten bilden eine zentrale Grundlage meiner eigenen theoretischen Forschung (Holzer, 2017). In einigen neueren Studien wurden zuletzt neuerlich subjektive Begründungen erkundet (Zeuner, Pabst & Heilmann, 2023) und – Pierre Bourdieus Ansätze aufgreifend – Nicht-Teilnahme als Verteidigung des Lebensstils (Bremer & Pape, 2019) und Widerstände als Emanzipation, in diesem Fall als Kampf für verwehrte Teilnahme, eine etwas andere, aber erhellende Perspektive (Cora et al., 2023), erforscht.

Die dennoch weiterhin großen Lücken haben aus meiner Sicht *auch*, vielleicht sogar *vor allem* den Grund, dass mit solchen Perspektiven und Erkenntnissen das hegemoniale Interesse an Weiterbildungsaktivität gefährdet werden könnte. Nicht-Teilnahme als Lebensnormalität oder gar Weiterbildungswiderstand als Zumutungsabwehr und Verteidigung von Lebensinteressen wird möglichst aus der Wahrnehmung verdrängt. Das Interesse an den Interessen der Nicht-Teilnehmenden ist enden wollend.

Drei weitere Interessenproblematiken in den meisten Vermessungen von Nicht-Teilnahme möchte ich noch kurz anreißen (Holzer, 2017, S. 414–443):

Erstens: Da jene Interessen vorherrschen, in denen Weiterbildung als per se notwendig und sinnvoll angenommen werden, unterliegen die meisten Vermessungen massiven Verzerrungen. Blicke auf Exklusion exkludieren zumeist die Möglichkeit freiwilliger und sinnvoller Nicht-Teilnahme. Anke Grotlüschen und Klaus Buddeberg (2023) problematisieren dahingehend, dass in quantitativen Großstudien sinnvolle Gründe und Positionen, in denen Weiterbildung als Zumutung gesehen wird, weitgehend ausgeklammert bleiben. Die prozentuell meist sehr große Kategorie ‚andere Gründe‘, in denen sich diese vielleicht verbergen, werden kaum näher ausgeleuchtet. Das zementiere den Diskurs (Grotlüschen & Buddeberg, 2023, S. 34). Besonders problematisch ist dabei: Weiterbildung ist gesellschaftlich per se legitimiert, gilt als normal und richtig, wodurch die Abweichung – Nicht-Weiterbildung – begründungspflichtig wird. Eine spekulative Umkehr macht dieses Normativ umso deutlicher: Was wäre, wenn Nicht-Teilnahme als das Normale und Selbstverständliche gelten würde? Dann würden jene scheel beäugt, die sich weiterbilden, *sie* müssten ihr Tun rechtfertigen. In betrieblichen Kontexten ist es sogar für manche leider Realität, um betriebliche Ressourcen für Weiterbildungsteilnahme kämpfen zu müssen (z. B. Cora et al., 2023). Die Erwartung, sich – wie auch immer – notwendiges Wissen und gefragte Kompetenzen anzueignen, bleibt in den Betrieben dennoch aufrecht. Was aber, wenn nun das Nicht zum Normalen würde? Teilnahme würde dann mit unseren heutigen Begriffen ausgedrückt zur Nicht-nicht-Teilnahme. Vermutlich

aber hätten wir einen anderen Begriff dafür, sich nicht weiterzubilden, wovon die Teilnahme dann als Negativ apostrophiert würde. Auch der Umstand, dass Erkenntnisse zur Sinnhaftigkeit von Nicht-Teilnahme, zu gerechtfertigtem Widerstand, in dringlichem Ton vorgebracht werden – ich reihe mich hier ein –, drückt aus, dass diese eben ganz und gar nicht als ‚normal‘ und ‚vernünftig‘ gilt. Weiterbildung nicht gut zu heißen, klingt befremdlich. Für Nicht-Teilnahme werden Begründungen erwartet, legitim sind höchstens Verunmöglichungen.

Zweitens: Noch immer – und das ist eine wirklich ernstgemeinte und wissenschaftlich hochrelevante Problematik – werden zu vielen Forschungen explizit oder implizit Rational-Choice-Theorien zugrunde gelegt. Die Unzulänglichkeit solcher Modelle ist bereits hinreichend wissenschaftlich ausgewiesen. Sie halten sich dennoch hartnäckig und transportieren damit zugleich das für kapitalistische Interessen nützliche Menschenbild nutzenmaximierender Subjekte mit vorrangigen Eigeninteressen. Der Einsatz alternativer Entscheidungsmodelle ist dringlich. Beispielsweise ließe sich mit dem Modell von Gerd Gigerenzer (2007) feststellen, dass vielleicht *ein einziger* guter Grund als Handlungsimpuls genügen kann, sowohl *für* als auch *gegen* Teilnahme. Selbst eindeutig scheinende Barrieren werden dann brüchig (Holzer, 2017, S. 432–437).

Drittens: Ich finde es problematisch, dass in zahlreichen Forschungen zu Gründen für Nicht-Teilnahme der Eindruck erweckt wird, diese seien statisch und dauerhaft, beispielsweise wenn Widerständige als eigene typologische Gruppe benannt werden (z. B. Bolder & Hendrich, 2000) oder wenn in Weiterbildungsstatistiken Kategorien wie Nicht- oder Nie-Teilnehmende das Bild erzeugen, es handle sich dabei um Personen mit bestimmten Handlungskontinuitäten und Charaktereigenschaften. Hingegen kann genauso in jedem Moment, in jeder Situation jeweils anderes oder sogar vieles gleichzeitig zum Tragen kommen: diesen Kurs nicht, gleichzeitig den anderen, ja gern. Heute gern, morgen, nein danke. Weiterbildungsbesuch lieber nicht, Wissen erweitern in anderer Form, ja gerne.

In all diesen Vermessungen manifestieren sich vorherrschende Interessen, in denen Weiterbildung als nützlich, vernünftig, sinnvoll gilt. Diese Interessen prägen nun die Vermessungen von subjektiven Interessen: Ein Interesse an Weiterbildungsteilnahme wird vielfach angenommen, Nicht-Teilnahme wird in hohem Ausmaß als Nicht-Interesse an Weiterbildung gerahmt. Ich drehe die Perspektive hingegen gänzlich um und verstehe Weiterbildungswiderstand als Gegen-Interesse, als Ausdruck gänzlich *anderer* Interessen. Interessen an anderen Formen des Wissenserwerbs oder Interessen, anderes zu lernen als das, was gemeinhin als brauchbar und vernünftig gilt. Interessen an Zeit und emotionaler Energie für Freund:innen, Familie, Freizeitbeschäftigungen. Interessen nach Stabilität. Interessen, sich nicht brauchbar machen zu wollen. Auch Widerstandsinteressen. Interessen, dem andauernd auf uns einprasselnden Weiterbildungsgetöse zu entkommen, ein Begehren nach einem Nicht.

Die Abwesenheit wird zur Wohltat. Wenn unerträgliches Dröhnen beendet wird, wird das Nichts zum Genuss. Musik kann an den Gehörgängen und Ner-

ven zerren, wenn sie zu laut ist, wenn sie einem unliebsamen Genre entstammt. Drücken Sie auf Stummschalten. Genießen Sie die Stille.

Exkurs: Der Besuch in der Bar

Im zweiten Exkurs möchte ich nun zu einem Besuch in einer Bar einladen (Holzer, 2017, S. 472). Für Dirk Axmacher, einem Vorreiter der Diskussion von Weiterbildungswiderstand, ist nicht die Handlung, sondern der rekonstruierbare Sinn relevant, denn „abends zwischen 20 und 22 Uhr ein Bier“ (Axmacher, 1990a, S. 61) zu trinken, sagt noch nichts darüber aus, was damit vielleicht unterlassen wird. Es sind daher nicht bestimmte Handlungen als widerständig registrierbar, insbesondere darum, weil Weiterbildungswiderstand als Nicht-Teilnahme in erster Linie eine unterlassende Handlung ist. Vielmehr kann sich erst im jeweiligen Kontext das Bild eines widerständigen Gegen-Handelns formen.

Spielen wir ein paar Möglichkeiten eines weiterbildungswiderständigen Besuchs einer Bar durch: Die eine ist in die Bar gekommen, weil sie ein Seminar verlassen hat, nicht mehr mitmachen will. Der andere weiß, dass er eigentlich für die Fortsetzung der Weiterbildung am nächsten Tag fit sein sollte, aber die Inhalte erscheinen so sinnlos, dass es sinnvoller erscheint, alles dafür zu tun, um am nächsten Tag nicht aufmerksam sein zu können. Wieder eine andere will den Frust loswerden, dass der Arbeitgeber eine Weiterbildung angeordnet hat. Wieder ein anderer ist hier, um den Abend zu genießen, obwohl er den Druck im Nacken spürt, sich doch endlich weiterzubilden, weil dann angeblich größere Chancen bestehen, nicht von der nächsten Kündigungswelle erfasst zu werden. Der andere ... Die andere ...

Nur wer den Kontext kennt und mit der Sachlage vertraut ist, weiß im Detail, was fehlt. In Liedern finden sich oft Spannungsmomente, in dem sich die Fortsetzung quasi ‚automatisch‘ aufdrängt. Auch wenn dazu manchmal erforderlich ist, das Lied – also den Kontext – zu kennen. Auf Text reduziert beispielsweise – wer es kennt: „The answer my friend, is ...“ Hören Sie, wie es weitergeht?⁴

Es braucht also eine Einbettung, einen Kontext, um das Nicht, das Fehlende als Widerständigkeit einordnen zu können oder um eine Handlung – der Besuch in der Bar – als widerständige zu erkennen. Wir brauchen Wissen über mögliche Gründe und Formen von Nicht-Teilnahme, um nicht stattfindende Weiterbildung zu einer relevanten Größe zu machen. Wir müssen etwas darüber wissen, wer was von wem erwartet. Wir müssen aber auch Zusammenhänge in Betracht ziehen, die über das Individuell-Subjektive hinausgehen: Nicht-Teilnahme ist nicht notwendigerweise widerständig intendiert oder eine bewusste Entscheidung (Cora et al., 2023), sondern äußert sich in Praktiken, die manchmal erst dann als Weiterbildungswiderstand erkennbar werden, wenn die Unterlassung

4 „... blowin’ in the wind“ (Dylan 1963).

von wem auch immer als störend oder bekämpfungswert eingestuft wird. Der aktuell hegemoniale Diskurs, Nicht-Teilnahme mit allen Mitteln in Teilnahme zu verwandeln, ließe sich als Abwehr von Nicht-Teilnahme verstehen, die Nicht-Teilnahme erst zu Widerstand werden lässt. Auf einer abstrakteren Ebene kann sogar die unbeabsichtigte Wirksamkeit (Žižek, 2009; Holzer, 2017, S. 333–334) Nicht-Teilnahme zu einem Widerstandsphänomen werden lassen. Denn was, wenn plötzlich alle andere Interessen verfolgen und Weiterbildungsstätten gährender Leere anheimfallen? Das Ausbleiben würde vermutlich als widerständig aufgefasst. In Abwandlung eines Gedichts von Carl Sandburg (1990[1936]) ist das zu evozierende Bild: Stell dir vor, es ist Weiterbildung und keine:r geht hin.

Theoriefigur 4

Der Zwischenraum oder: Wer Bewegungen erzeugt

In der letzten Theoriefigur interessiert mich der Zwischenraum. Jenes Spannungsmoment, wo im Aufeinandertreffen von Antagonist:innen Bewegung und Gegen-Bewegung erzeugt wird. Der Zwischenraum ist von einer Leere geformt. Die Lücke lässt Platz, lässt aber auch neue Bewegungen zu. Wenn die Lücke unerwartet ist, erzeugt sie Spannung, ein Drängen auf Fortsetzung. Weiterbildungswiderstand erzeugt durch das Innehalten, die nicht erwartungskonforme Unterlassung, die Unterbrechung des Erwarteten eine solche Lücke, deren Spannung das Gegenüber in Bewegung bringt.

Ostbahn-Kurti & die Chefpartei (1985a) inszenieren diesen Nervenkitzel in ihrem Lied „Feuer“ (Minute 1:44–1:54). Sie schaffen einen Zwischenraum, der Spannung erzeugt. Die Wirkung der Lücke wird für jene umso prägnanter und spannungsgeladener, die das jeweilige Lied oder den jeweiligen Sachverhalt bereits kennen und die Fortsetzung kaum erwarten können. Diese spannungsgeladene Lücke steht hier exemplarisch für das Nicht, das der Weiterbildungswiderstand erzeugt und das Bewegungen und Gegen-Bewegungen evoziert. Die Spannung wird umso größer, je deutlicher Teilnahme erwartet wird und Nicht-Teilnahme als unvernünftig und „dumm“ erscheint – wie dies Dirk Axmacher (1990a, S. 15–19; 1990b, S. 54–65) ausdrückt. Ein Narrativ der vorherrschenden Interessen.

Wer aber sind die Antagonist:innen, die im Weiterbildungswiderstand aufeinandertreffen (Holzer, 2017, S. 443–453)? Um in der Musikmetapher zu bleiben, wären die Widerständigen die Band, die die Lücke erzeugt, und das Publikum die davon irritierte Gegenseite. Zu einfach und eindimensional wäre dann, Widerständige als unverbundene Einzelsubjekte zu sehen, die einem scheinbar monolithischen Block gegenüberstehen: der „Bildungspartei“, wie wir vorläufig die Gegenspieler nennen wollen, die für Bildung eintreten“ (Axmacher, 1990b, S. 60). Weiterbildungswiderständige sind nicht notwendig einzeln und vereinzelt oder gar nur in bestimmten Milieus auszumachen. Sie sind eine sozial differente Menge. Derzeit sind sie meist unverbunden, aber im Zusammenspiel

schlagen sie doch in die gleiche Kerbe, erzeugen gemeinsam Lücken. Breiter gedacht sind sie beispielsweise sogar mit jenen verbunden, die Weiterbildung, deren herrschaftsstabilisierende Rolle und deren Zumutungen gesellschaftskritisch beleuchten, auch wenn Widerstandsmöglichkeiten in diesen Diskursen aus meiner Sicht leider deutlich zu wenig beachtet werden. Aber im Zusammenspiel der einzelnen Bandmitglieder ertönt der Klang oder das Nicht.

Das Gegenüber ist die Axmacher'sche „Bildungspartei“. Der Widerstand richtet sich zuweilen direkt gegen deren offensichtliche Vertreter:innen, häufiger jedoch trifft er lediglich personalisierte Stellvertretungen von gesellschaftlichen Normen oder aber von Druck, den andere ausüben. Kursleiter:innen bekommen Widerstände ab, die Vorgesetzten gelten. Weiterbildungseinrichtungen bekommen Widerstände ab, die dem Arbeitsmarkt gelten. Die gesellschaftlichen Erwartungen ständiger Weiterbildung werden zwar von Personen vorangetrieben, sind aber vor allem eine subtil wabernde Stimmung, die kaum direkt widerständig adressierbar ist. Nicht zuletzt deswegen ist Weiterbildungswiderstand häufig ein entziehendes Handeln, weil direkte Gegenhandlungen oft unmöglich sind.

Der Zwischenraum, der durch Nicht-Weiterbildung entsteht, setzt die amorphe Masse des Publikums – die „Bildungspartei“ – aber auch in Bewegung. Und noch mehr, wenn der Spannungsbogen erhöht wird. Die von Ostbahn-Kurti und seiner Band erzeugte Spannung kennen wir nun bereits. In einer Live-Aufnahme desselben Liedes wird die Spannung ausgedehnt und ausgereizt (Ostbahn-Kurti & die Chefpartei, 1985b, Minute 1:32–2:05). Wird die Lücke des Nicht zu groß – der Bogen überspannt –, wird die Unterbrechung des Erwarteten unerträglich, fordert das Gegenüber – hier das Publikum stellvertretend für die „Bildungspartei“ – umso vehementer die Fortsetzung ein. Jeder Widerstand, so auch Weiterbildungswiderstand, erzeugt ebenso eine Gegen-Bewegung, die den Widerstand zu bekämpfen, zu absorbieren, zu befrieden sucht, um ihn wirkungslos zu machen. Die Fortsetzung der Weiterbildung wird abverlangt. Den Gegen-Strategien neuerlich widerständig zu begegnen, erfordert neue Gegen-Gegenbewegungen, in denen neue Widerstandsformen erprobt werden müssen, wenn andere unwirksam geworden sind (Holzer, 2017, S. 388–400). Unterlassendes Entziehen ist angesichts der Erwartung von motivierter oder zumindest teilnehmender Beteiligung und einem Mindestmaß an Selbst-Engagement die adäquate Widerstandsform. Nehmen sanktionierte Verpflichtungen noch weiter zu, wäre zu vermuten, dass andere Formen der Abwehr erforderlich wären. Aber dialektisch wohnt der Weiterbildung unauslöschlich Widerstand inne, denn: Gerade weil Weiterbildung auf Selbstaktivität angewiesen ist, besteht die Möglichkeit, selbstaktiv gegen Weiterbildung zu handeln. Gerade weil Weiterbildung eine Bewegung, ein Aktivsein, eine Handlung voraussetzt, kann sich diese Bewegung auch als Gegenbewegung, und sei sie nur unterlassendes Handeln, manifestieren. Gerade weil Weiterbildung individuelle Entscheidungen voraussetzt, kann die Entscheidung auch dagegen ausfallen (Holzer, 2017, S. 379). Bewegung erzeugende Spannungen bleiben.

Resümee: Im Nicht(s) aus dem Vollen schöpfen

Das Nicht(s) liegt nun zwar erst in Ansätzen ausgebreitet, dennoch können wir bereits aus dem Vollen des bisherigen Nicht(s) schöpfen. Das Nicht(s) ist eben nicht einfach nur Nichts, sondern im Verhältnis zum Nicht-Nicht aussagekräftig: Weiterbildungswiderstand reißt eine Lücke in Erwartungen, und allein, dass er durch das Nicht-Tun stört, sagt er etwas über die normativen Erwartungen aus. Weiterbildungswiderstand ist meist eine stillschweigende Unterlassung und lässt sich in dieser abwendenden, schweisgsamen Form auch als Widerständigkeit gegen permanente Leistungs- und Aktivitätsaufforderungen lesen. Weiterbildungswiderstand ist kaum sichtbar, aber gerade darin liegt eine vernünftige und sinnvolle Abwehrstrategie angesichts aktuell (noch) fehlender kollektiver Widerstandsformen und angesichts dessen, dass Unterlassungen für das Gegenüber eher schwieriger bekämpfbar und sanktionierbar sind. Weiterbildungswiderstand lässt sich als Abwehr lesen. Als Abwehr von sinnloser Weiterbildung, als Reaktion auf ungehaltene Versprechen, dass Weiterbildung nützlich sei und Möglichkeiten eröffne. Abgewehrt werden persönliche Abwertungen, die mitschwingen, wenn Weiterbildung als König:innenweg zu Arbeitsmarkt und Teilhabe angepriesen ist. Weiterbildungswiderstand kratzt auch am Imperativ von Teilhabe durch Weiterbildung. Die darin ausgedrückte Zumutung ist immens, die Folgerungen desaströs. Teilhabe ist eine soziale Frage. Sie an Weiterbildung zu binden, überhöht ebenso Weiterbildung wie es Nicht-Teilnehmende negativ punziert. Wissen, Bildung, Weiterbildung werden als Schlüssel inszeniert und damit subjektive Selbst-Verantwortungen überbetont, wo aber vielmehr strukturelle Defizite vorherrschen und Herrschaftsinteressen am Wort sind. Vielleicht liegt gerade im Weiterbildungswiderstand mehr Teilhabe als in der Weiterbildungsaktivität.

Weitbildungswiderstand bleibt aber durchaus widersprüchlich. Romantisierende Heroisierungen sind unangebracht: Er ist mit Selbst-Exklusionen gespickt (Willis, 2013[1977]). Er verlangt schmerzhaftes Selbst-Reflexionen, wenn wir Widerstand auch gegen uns selbst richten müssen, gegen die eigenen internalisierten Bilder von Weiterbildung, gegen unsere Mitwirkung als Erwachsenenbildungswissenschaftler:innen und -praktiker:innen an Weiterbildungszumutungen. Und selbst wenn Weiterbildungswiderstand nicht per se eine kritische Handlung ist, so lässt er sich doch auch kritisch lesen. Als Stellungnahme gegen gesellschaftliche Normative, gegen ständige Steigerungen und dadurch zunehmende Überlastungen. Als Infragestellung der Grundannahme, Weiterbildung sei immer richtig und gut, mehr sei immer besser. Als Gegen-Position zum hegemonialen Epistem, in dem Ablehnung und Verweigerung undenkbar sind und als unvernünftig apostrophiert werden.

Das Nicht(s) in den Vordergrund zu rücken, stellt Selbstverständliches in Frage, rührt an Grundfragen. Das Nicht zieht das, was es kontrastiert, in Zweifel. Vielleicht gelingt es uns, ein feineres Sensorium für das Nicht zu entwickeln.

John Cage komponierte mit seinem Stück „4'33““ ein imposantes Nichts, vier Minuten und 33 Sekunden inszenierte und vorgetragene Stille (Cage, 1952). Ich empfehle die Aufführung der Berliner Philharmoniker, geleitet von Kirill Petrenko (Berliner Philharmoniker & Petrenko, 2020), der es besonders effektiv voll dirigierte. Der Klang des Nicht(s) ist überwältigend. Die Stille dröhnt.

Bei John Cages Stück wurde erhitzt moniert: Ist diese Nicht-Musik überhaupt noch Musik? Gerade das Nicht macht aber umso mehr aufmerksam auf das, was kontrastiert wird. Das Nicht des Weiterbildungswiderstands vermag es jedenfalls, uns auf Problematiken in der Weiterbildung zu stoßen und Alternativen anzudenken.

Literatur

- Adorno, Th. W. (2003[1966]). *Negative Dialektik*. Suhrkamp.
- Adorno, Th. W. (1974). Satzzeichen. In Th. W. Adorno, *Noten zur Literatur I* (S. 106–113). Suhrkamp.
- Axmacher, D. (1990a). *Widerstand gegen Bildung. Zur Rekonstruktion einer verdrängten Welt des Wissens*. Studienverlag.
- Axmacher, D. (1990b). Bildung, Herrschaft und Widerstand. Grundzüge einer „Paratheorie des Widerstands“ gegen Weiterbildung. *Prokla. Zeitschrift für politische Ökonomie und sozialistische Politik*, 20(79), 54–74.
- Berliner Philharmoniker & Petrenko, K. (2020). 4'33" [Musikwerk]. Aufführung vom 31.10.2020. <https://www.youtube.com/watch?v=AWVUp12XPpU> [28.02.2025].
- Bolder, A., & Hendrich, W. (2000). *Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens*. Leske + Budrich.
- Bremer, H. & Pape, N. (2019). Habitus als Ressource der (Nicht-)Teilnahme an Weiterbildung. Überlegungen am Beispiel der Alphabetisierungsforschung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 67(4), 365–376.
- Cage, J. (1952). 4'33". Aufgeführt von den Berliner Philharmonikern unter der Leitung von Kirill Petrenko (31.10.2020). <https://www.youtube.com/watch?v=AWVUp12XPpU> [28.02.2025].
- Cora, S., Matthies, P., Pape, N. & Bremer, H. (2023). Grundbildung im Feld der Jugendberufshilfe? Widerständige Praktiken als emanzipatorische Bestrebungen von Teilnehmenden und professionell Tätigen. In A. Pabst & N. Pape (Hrsg.), *Neue Wege und Begegnungen in der Grundbildung und Grundbildungsforschung. Eine Zwischenbilanz aus Forschung und Praxis* (S. 21–39). wbv.
- Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung (2023). *Erwachsenenerziehung. Teil 2* [6(1)]. Barbara Budrich.
- Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung (2022). *Erwachsenenerziehung. Teil 1* [5(2)]. Barbara Budrich.

- Drahdwaberl (2000). Torte statt Worte [Song]. In *Torte statt Worte* [Album]. Intonation Recordings. <https://www.youtube.com/watch?v=pqPCsSAk8Yw> [28.02.2025].
- Dylan, B. (1963). Blowin' in the Wind [Song]. In *The Freewheelin' Bob Dylan* [Album]. Columbia Records.
- Ebner von Eschenbach, M. (2023). Lesen, hören, teilnehmen. Kleine Geschichte zur Entdeckung der Nichtteilnahme in der Erwachsenenbildung. *Magazin erwachsenenbildung.at*, (50), 53–63.
- Faulstich, P. (1999). Lernwiderstände in der Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 49(3), 193–194.
- Faulstich, P. & Grell, P. (2005). Widerständig ist nicht unbegründet – Lernwiderstände in der Forschenden Lernwerkstatt. In P. Faulstich, H. Forneck, P. Grell, J. Knoll & A. Springer, Angela (Hrsg.), *Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Empirische Fundierungen zum selbstgesteuerten Lernen*. (S. 18–92). W. Bertelsmann.
- Gigerenzer, G. (2007). *Bauchentscheidungen. Die Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition*. W. Bertelsmann.
- Giroux, H. A. (2001[1983]). *Theory and Resistance in Education. Towards a Pedagogy for the Opposition*. Revised and Expanded Edition. Bergin & Garvey.
- Grotlüschen, A. (2003). *Widerständiges Lernen im Web – virtuell selbstbestimmt? Eine qualitative Studie über E-Learning in der beruflichen Erwachsenenbildung*. Waxmann.
- Grotlüschen, A. & Buddeberg, K. (2023). Habe wir die falschen Instrumente? *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*. Researching participation in adult education, (Bd. 46), 33–55.
- Holzer, D. (2017). *Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung*. transcript.
- Holzer, D. (2023). Beredtes Schweigen – kritisch-theoretische Perspektiven auf Weiterbildungswiderstand. *Magazin erwachsenenbildung.at*, (50), 20–29. <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-50> [22.06.2025].
- Koneffke, G. (1969). Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft. *Das Argument*, 10(54), 389–430.
- Ludwig, J. & Grell, P. (2017). Lerngründe und Lernwiderstände. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 67(2), 126–135.
- Ostbahn-Kurti & die Chefpartei (1985a). Feuer [Song]. In *Ostbahn-Kurti & die Chefpartei* [Album]. Ariola. <https://www.youtube.com/watch?v=apwjpmuj-GY> [28.02.2025].
- Ostbahn-Kurti & die Chefpartei (1985b). Feuer [Song]. In *Ostbahn-Kurti & die Chefpartei Ostbahn – Live* [Album]. Ariola. <https://www.youtube.com/watch?v=e2BAYJEvRBQ> [28.02.2025].
- Queen (1977). We Are the Champions [Song]. In *News of the World* [Album]. Elektra Records, EMI. <https://www.youtube.com/watch?v=e2BAYJEvRBQ> (Official Video) [28.02.2025].

- Sandburg, C. (1990 [1936]). *The People, yes*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Willis, P. (2013[1977]). *Spaß am Widerstand. Learning to Labour*. Dt. Neuübersetzung. Argument Verlag.
- Wittpoth, J. (2018). Beteiligungsregulation in der Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6., aktualisierte und erweiterte Auflage) (S. 1149–1172). Springer Fachmedien.
- Zeuner, C., Pabst, A. & Heilmann, L. (2023). Teilnahme und Nichtteilnahme an Erwachsenenbildung im Lichte subjektiver Begründungen. *Magazin erwachsenenbildung.at*, (50), 31–40.
- Žižek, S. (2009). *Auf verlorenem Posten*. Suhrkamp.

____I. Biografie und Partizipation

Gesellschaftliche Partizipation und Formen biografischer Bildung am Beispiel der Aufarbeitung der sogenannten ‚Kinderkurverschickung‘ durch Betroffene

1 Einführung und Projekthintergrund

Der Terminus ‚Kinderkurverschickung‘ bezieht sich auf Kinder und Jugendliche, die in Deutschland von Ende der 1940er- bis in die 1990er-Jahre hinein zur Durchführung von sogenannten ‚Maßnahmen der Gesundheitshilfe‘ in Erholungsheimen, Heilstätten oder Sanatorien untergebracht wurden, ohne dabei von ihren Eltern begleitet zu werden. Mit verschiedenen, sich über die Jahrzehnte hinweg verändernden Indikationen wie Atemwegserkrankungen, Unter- oder Übergewicht, Hautleiden etc., wurden nach heutigen Schätzungen ca. 12 Millionen Kinder meist für mehrere Wochen in über 1100 Heimeinrichtungen ‚verschickt‘. Die Häuser lagen vor allem in als klimatisch gesundheitsförderlich geltenden Orten an der Küste, im Alpenvorland, im Schwarzwald oder in den Mittelgebirgen (Schmuhl, 2023; Gilhaus, 2023). In den letzten Jahren meldeten sich dazu vermehrt ehemals verschickte Erwachsene öffentlich zu Wort, die u. a. von rigiden Behandlungsmaßnahmen, psychischen Demütigungen, körperlicher Gewalt, Medikamentenmissbrauch und sexuellen Übergriffen in den damaligen Heimen berichten – Geschehnisse, die ihnen zum Teil noch heute zu schaffen machen (Röhl, 2021). Den damit verbundenen Bedarf an persönlicher wie gesellschaftlicher Aufarbeitung aufgreifend, formierte sich eine überaus facettenreiche Selbsthilfe- bzw. Bürger:innenbewegung, die sich in lokalen Gruppen und Landesinitiativen organisiert sowie seit 2019 in der „Initiative Verschickungskinder“ eine bundesweite Vertretung hat (Verschickungskinder e. V., o. D., f).

In diesem Zusammenhang wurden seit Herbst 2022 drei Projekte am Institut für Pädagogik der Universität Koblenz zu verschiedenen Wegen des Umgangs mit problematischen Verschickungserfahrungen durchgeführt (Hoffmann et al., 2023; Hoffmann, 2024; Hoffmann & Rosenberg, 2024; Rosenberg, 2024). Unter partizipativer Ausrichtung (von Unger, 2014) in Zusammenarbeit mit Betroffenen, Gruppen der „Initiative Verschickungskinder“, Heimen und Archiven waren die Vorhaben insgesamt methodisch als ethnografische Feldforschungen angelegt (Breidenstein et al., 2020), die auch Dokumentenanalysen (Hoffmann, 2018) sowie biografisch-narrative Interviews (Rosenthal, 2019) umfassten. In

allen Projekten fiel dabei auf, dass Teilhabeansprüche der Aufarbeitung immer wieder mit Aspekten der ‚Bildung‘ assoziiert sind. So unterzogen wir das im Rahmen der Projekte entstandene Material für den vorliegenden Kontext einer sekundären Analyse im Licht des Zusammenhangs von ‚biografischer Bildung‘ (vgl. Abschnitt 2) und von ‚Partizipation‘ (vgl. Abschnitt 3) – und stellen im Folgenden ausgewählte Ergebnisse vor, die vor allem die Relation der im Rahmen der Aufarbeitung von Erfahrungen einer ‚Kinderkurverschickung‘ vorgefundenen Lern- und Partizipationsformen zur institutionell etablierten Erwachsenenbildung adressieren (vgl. Abschnitt 4).

2 Aufarbeitungswege unter der Perspektive ‚biografischer Bildung‘ bzw. ‚biografischen Lernens‘

Mit Blick auf die Frage, welche Wege des Umgangs mit problematischen Kindheitserfahrungen im Rahmen einer Kurverschickung im Erwachsenenalter generell eingeschlagen werden, lassen sich in unseren Projekten drei Einsätze anhand des Grades der ‚Sozialität‘ unterscheiden, die zum Teil auch miteinander kombiniert werden (Hoffmann & Rosenberg, 2024):

- a. Manche der Betroffenen suchen nach näheren Informationen, finden diese u. a. in Foren und Sites im Internet, in den öffentlichen Medien oder auf dem Buchmarkt – und rezipieren diese eher für sich.
- b. Einige schlagen aktivere Wege der persönlichen Verarbeitung ein, etwa in Gesprächsgruppen mit anderen Verschickungskindern, in Beraterischen sowie therapeutischen Settings oder in künstlerischer Auseinandersetzung in Formen des Theaters, des Schreibens oder der Malerei.
- c. Weitere engagieren sich umfangreicher für das Anliegen und setzen sich auch öffentlich bzw. politisch für die Aufarbeitung ein, so z. B. in der Organisation von Initiativen, Aktionen und Kongressen sowie im Bereich der Bürger:innenforschung.

Aspekte der Bildung bzw. des Lernens sind dabei in allen Varianten präsent, wobei hier zunächst allgemein im Anschluss an Alheit und Dausien festgehalten werden kann: „Bildung findet nicht nur in organisierter und institutionalisierter Form statt, sondern schließt die Gestaltung von alltäglichen und lebensgeschichtlichen Erfahrungen, Übergängen und Krisen ein“ (2023, S. 74). Biografische Bildung bzw. Lernen sind dabei „nicht nur als Aneignungs- und Konstruktionsleistungen im Blick auf die individuell-reflexive Organisation von Erfahrung, Wissen und Können zu verstehen. Sie beinhalten auch den Aspekt der [...] Bildung von sozialen Netzen und Prozessen, von kollektivem Wissen und kollektiver Praxis“ (Alheit & Dausien, 2023, S. 76). Die jeweils eingeschlagenen Pfade der Aufarbeitung sind dabei keineswegs gradlinig: Auch sie „verlaufen auf eigenwillige Weise; sie ermöglichen unerwartete Erfahrungen und überraschende

Transformationen, die oft von der lernenden Person selbst nicht vorhergesehen waren oder erst ex post verstanden werden“ (Alheit & Dausien, 2023, S. 75).

Dies hat im Fall der oftmals einschneidenden Verschickungserlebnisse zudem mit der besonderen Spezifik des menschlichen Gedächtnisses zu tun: „Im starken Gegensatz zu erfreulichen oder sogar auch lästigen Erinnerungen, aus denen in der Regel zusammenhängende Erzählungen gebildet werden können [...], steigen ‚traumatische Erinnerungen‘ meist als fragmentierte Splitter unvollständiger und unverdaulicher Empfindungen, Emotionen, Bilder, Gerüche, Geschmäcker, Gedanken und so weiter auf“ (Levine, 2022, S. 33). So sind oft Gefühle der Ungewissheit mit Blick auf die eigene Erinnerung bzw. ‚nagende Fragen‘ Ausgangspunkte, sich auf den Weg persönlicher Klärung zu machen – ein Motiv, das auch in allen Interviews im Rahmen unserer Projekte auftrat (Hoffmann & Rosenberg, 2024; Rosenberg, 2024). Zudem bzw. in Verbindung damit trafen wir auf das Anliegen, die Geschehnisse der Kinderkurverschickung in das kollektive Gedächtnis bzw. in die öffentliche Erinnerung einzuschreiben bzw. dort – u. a. in der Form von Gedenkorten – zu verankern (Lücke & Zündorf, 2018). Gerade hierbei spielt die Thematik gesellschaftliche Teilhabe eine Rolle, die das Individuelle über die Formate der Bürger:innenbewegung zum Teil eines größeren Zusammenhangs werden lässt.

Mit Blick auf die Formen ‚biografischen Lernens‘ zeigt sich im Rahmen der Projektergebnisse zur ‚Kinderkurverschickung‘ ein vielgestaltiges Spektrum (Hoffmann & Rosenberg, 2024). Im Anschluss an die Strukturlogik von Trumann – im Rahmen ihrer Studie zum Lernen im Kontext von Bürger:inneninitiativen (2013) mit einer subjektwissenschaftlichen Fundierung nach Holzkamp (1993) – kann dazu analytisch ein „Lern-Handlungsraum“ (Trumann, 2013, S. 121) zwischen unterschiedlichen ‚Achsen‘ aufgespannt werden, um – jeweils auf einem Kontinuum zwischen zwei Polen – Ausprägungen des Umgangs mit ‚Wissen‘ und Arten sowie Funktionen des Lernens zu erschließen. Jeweils illustriert mit kursiv gesetzten exemplarischen Zitaten aus dem Projektmaterial gehören dazu die folgenden Dimensionierungen:

a. individuell/rezeptiv vs. gemeinsam/teilend

Viele Betroffene beginnen ihre biografische Auseinandersetzung mit den Verschickungserfahrungen über die individuelle Rezeption von Wissen bzw. Impulsen aus Büchern, Zeitungsartikeln, TV-Sendungen etc. Im Vordergrund steht dabei das Bedürfnis nach orientierenden Kenntnissen, um das Geschehene für sich persönlich einordnen zu können. So heißt es z. B. in einem Onlinekommentar zum Buch von Gilhaus (2023): „*Vielen Dank [...] für dieses sehr umfangreich recherchierte Sachbuch [...]! Für mich als Betroffenen ist dieses Buch eine wertvolle Informationsquelle*“ (Amazon-Kundin, o. D.). Ein eher teilender Umgang mit Wissen umfasst auf der anderen Seite ein kollektives Moment; Betroffene treten, direkt oder digital, in Kontakt mit anderen Betroffenen. Einer unserer Gesprächspartner berichtet etwa davon, im Anschluss an einen Medienbericht über

die Verschickung „*sofort Verbindungen geknüpft*“ zu haben – „*und jetzt haben wir eine Gruppe. [...] Und so haben wir uns ganz viel ausgetauscht und ganz viele interessante Dinge erfahren*“ (Interview 2, Z. 474–475¹).

b. analytisch vs. expressiv

Ein eher analytischer Zugang bezieht sich dabei auf den Wunsch, die Verschickung kognitiv zu durchdringen: „*Ich habe mit vielen geredet, bei denen ist das genauso. Die wollen einfach nur WISSEN: Was hat das mit mir gemacht?*“ (Interview 1, Z. 1287–1288). Auf der anderen Seite kann der Umgang auch auf expressive Art und Weise stattfinden. Exemplarisch heißt es in einem der Interviews: „*Musik war immer in meiner Welt und ist ein ganz wichtiger Faktor in meinem Leben [...]. Musik ist eine Art, um irgendwie damit umzugehen, wenn man so ein traumatisches Ereignis erlebt hat*“ (Interview 2, Z. 563–566).

c. informell vs. non-formal

Im Kontext von Selbsthilfevereinigungen spielen Gespräche unter Betroffenen als informelle Lerngelegenheiten eine wesentliche Rolle. Immer wieder wird konstatiert: „*Ich denke, dass mir die Gespräche etwas bringen. Es haben sich dadurch für mich viele Dinge geklärt*“ (Interview 4, Z. 392–394). Daneben hat sich ein breites Angebot an non-formalen Lernmöglichkeiten für Betroffene innerhalb der Selbsthilfebewegung etabliert, die von – meist ebenfalls ehemals verschickten – Coaches oder Profis als mögliche Coping-Strategien angeboten werden: „*In diesem Workshop experimentieren wir mit kleinen Achtsamkeitsübungen*“, ein Koch aus „*unserer Community*“ möchte „*zeigen, wie man beim Kochen zu innerer Ruhe findet*“, oder die Offerte „*Kraftort Tanzen. Rhythmen und Tänze aus verschiedenen Kulturen mit Tobias*“ (Initiative Aufarbeitung Kinderverschickungen NRW, 2024, September 8).

d. expansiv vs. instrumentell

Um eine neue Perspektive zu gewinnen, kann es überdies von Bedeutung sein, den Ort des Geschehens noch einmal als erwachsene Person aufzusuchen. Auf diese Art des expansiven Lernens verweist etwa das folgende Interview-Zitat: „*Also, mich hat es wahnsinnig interessiert, ich wollte mal dahinfahren und wollte mal die Klinik angucken, weil es für mich absolut wichtig war*“ (Interview 2, Z. 345–347). Demgegenüber lässt sich ein eher instrumentelles Lernen verorten, da es für manche Wege der Aufarbeitung notwendig ist, sich erst das nötige Handwerkszeug zu verschaffen. So werden etwa speziell für ‚Verschickungskinder‘ angebotene Kurse zu Recherchetechniken in Archiven oder Schreibwerkstätten besucht: „*Am Beispiel eines konkreten Archivbesuchs gibt der Workshop die Möglichkeit, die Schritte von der Planung einer Recherche zum Rechercheergebnis kennenzulernen.*“ „*Ob als Einsteiger:in oder mit Vorkennt-*

1 So werden im Rahmen der ‚Initiative Verschickungskinder‘ gemeinsame Erinnerungsreisen organisiert.

nissen – diese Schreibwerkstatt bietet Euch die Möglichkeit, Eure Fähigkeiten zu vertiefen, neue Impulse zu gewinnen und sich mit anderen Schreibbegeisterten auszutauschen“ (Initiative Aufarbeitung Kinderverschickungen NRW, 2024, November, o. S.).

e. reflexiv vs. aktional

Reflexives Lernen kann als ein Lernen mit Bezug auf die eigene Person verstanden werden – etwa auf der Suche nach einem Verständnis für die individuelle Bedeutung von Verschickungserfahrungen durch eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Thematik: *„Wo man immer gedacht hat: ‚Ja, irgendwas stimmt mit dir nicht. Warum ist das so?‘ Und ich allein kam da nicht wirklich weiter. Aber jetzt im Moment erklären sich für mich viele Dinge“* (Interview 4, Z. 395–397). Eine andere Stoßrichtung verfolgen eher aktionale Lernaktivitäten, die sich etwa im Rahmen eines politischen Engagements oder in der diesbezüglichen (Bürger:innen-)Forschung offenbaren. So schreibt einer der Betroffenen in seinem autobiografischen Buch zu seiner Auseinandersetzung: *„Ich möchte meinen Teil dazu beitragen, dass die Gräueltaten mit all ihren Facetten an die Öffentlichkeit kommen und niemals vergessen werden“* (Evers, 2022, S. 65).

Neben dem Facettenreichtum der vorgefundenen Formen wird unter der Perspektive biografischen Lernens deutlich, dass die Lernhandlungen hier – direkt oder indirekt – mit einem Wunsch nach Gestaltung des eigenen wie des gesellschaftlichen Lebens einhergehen. ‚Biografische Bildung‘, verstanden als eine Bearbeitung des Selbst-Welt-Verhältnisses zur (Rück-)Gewinnung von Deutungs- sowie Verfügungsmacht, erweist sich dabei als eng mit Partizipationsaspirationen verknüpft (vgl. „Biographizität“ bei Alheit, 2003; Schreiber-Barsch, 2015).

3 Aufarbeitungswege unter einer Partizipationsperspektive

Um die im Rahmen der Aufarbeitung problematischer Verschickungserfahrungen vorgefundenen Lern- bzw. Bildungsformen in einem nächsten Schritt in den Horizont gesellschaftlicher Teilhabe einzuordnen, wären verschiedene Zugänge denkbar (Forneck et al., 2006). Im Folgenden wird dazu auf das Modell der sogenannten „Partizipationspyramide“ von Straßburger und Rieger (2019) zurückgegriffen, eine demokratietheoretisch fundierte Systematik als Weiterentwicklung älterer Konzepte aus dem Gesundheitsbereich und der Stadtteilarbeit. Für den vorliegenden Zusammenhang ist dabei vor allem die parallele Berücksichtigung der potenziell involvierten institutionell-professionellen System-Akteur:innen sowie der Betroffenen bzw. Bürger:innen von Bedeutung, welche die beiden „Seiten der Pyramide“ bilden. Vertikal werden zudem mehrere „Ebenen“ unterschieden, die von a. „Vorstufen der Partizipation“ über b. „Teilhabe“ bis hin zu c. ausgeübter „Mitbestimmung“, auch durch „zivilgesellschaft-

liche Eigenaktivitäten“, reichen (Straßburger & Rieger, 2019, S. 12–34). In der Übertragung des Modells ergibt sich zu den Lern- und Bildungsformen des Umgangs mit Verschickungserfahrungen folgendes Bild:

a. Problematisierende Vorstufen

Ausgehend von ‚nagenden Fragen‘ werden von den ehemals Verschickten verschiedene Wege des sich Informierens bzw. der Aneignung von gegenstandsbezogenem Wissen sowie des internen Austauschs und der persönlichen Auseinandersetzung eingeschlagen. Institutionell treten dabei vor allem öffentlich zugängliche Medien sowie die Formate der sich formierenden Betroffenen-Bewegung, etwa Selbsthilfegruppen, Beratungsangebote, Kurse zu Bewältigungstechniken, Vor-Ort-Besuche oder Kongresse, in Erscheinung.

b. Teilhabe am öffentlichen Diskurs

Hier äußert sich Partizipationsaspiration darin, dass viele ‚Verschickungskinder‘ ihre Erinnerungen publik machen, um gehört bzw. gesehen zu werden. Auf diversen Wegen beteiligen sie sich an der Aufarbeitung; sie recherchieren, dokumentieren, inszenieren, forschen und veröffentlichen selbst. Um die Foren der Öffentlichkeitsarbeit und des Transfers nutzen zu können, werden funktional diverse Veranstaltungen (zum biografischen oder wissenschaftlichen Schreiben, zu Recherchetechniken; Verschickungskinder e. V., o. D., c und d) in Anspruch genommen. Diese Formatpalette hat dabei keinen zentralen Ort, sie organisiert sich – in Verbindung mit sehr unterschiedlichen professionellen Akteursgruppen aus Wissenschaft, Verwaltung, künstlerischen und psychosozialen Einrichtungen – dezentral vernetzt in einem Bottom-up-Prozess.

c. Mitbestimmung

In fließendem Übergang zu Partizipation im Sinne zivilgesellschaftlicher Eigenaktivität und Entscheidungsautonomie der Betroffenen sind etwa die Gründung des gemeinnützigen Vereins „Aufarbeitung und Erforschung von Kinderverschickung – AEKV e. V.“ (Verschickungskinder e. V., o. D., g), die Einrichtung von Gedenkort (Verschickungskinder e. V., o. D., e), die Anerkennung als „Citizen-Science-Projekt“ (Verschickungskinder e. V., o. D., b) sowie diverse politische Interventionen zu konstatieren, beispielsweise die Durchführung von Demonstrationen, die Verabschiedung von öffentlichen Statements bzw. „Erklärungen“ (Verschickungskinder e. V., o. D., a), die Einreichung von Petitionen oder Anhörungen wie beim Familienausschuss im Bundestag (Verschickungskinder e. V., 2024, Januar 19). Auch auf dieser Ebene ist spezifisches, zum Teil instrumentelles Know-how erforderlich, das wiederum sowohl autodidaktisch als auch in unterschiedlichen selbstorganisierten Formaten erworben wird. Das Feld involvierter Institutionen ändert sich dabei erneut, wobei neben Wissenschaft und Archiven vermehrt staatlich-politische Instanzen sowie Heime und ihre Trägerorganisationen in Erscheinung treten.

Der Umgang mit Verschickungserfahrungen erweist sich insgesamt als verknüpft mit Prozessen der gesellschaftlichen Gestaltung, die vor allem ‚von unten‘ oder ‚von innen‘ ausgehen. Die damit verbundenen ‚Suchbewegungen‘ (Tietgens, 1986) nach passenden Orten oder Partnerschaften treffen sich nicht unbedingt mit den vorherrschenden Systemlogiken bzw. -erwartungen. Wie bereits bei Trumann (2013) zeigt sich, dass insbesondere die Bedürfnisse biografischer Bildung bzw. biografischen Lernens auch hier oft quer zu etablierten institutionellen (erwachsenen-)pädagogischen Arrangements liegen.

4 Fazit

Im Rahmen des sich in unseren Projektergebnissen abzeichnenden Umgangs mit problematischen Verschickungserfahrungen ließ sich auf verschiedenen ‚Ebenen‘ gesellschaftlicher Partizipation ein breites Spektrum lern- bzw. bildungsbezogener Praktiken ausmachen, das von individuellen Bedürfnissen biografischer Selbstvergewisserung, über soziale Verständigungsformen bis zu Formaten der Erlangung gesellschaftlicher Anerkennung reicht. Um ‚das komplexe Phänomen ‚biographischen Lernens‘ zu verstehen‘, sind dabei die Dimensionen der ‚Temporalität‘, ‚Kontextualität‘ und ‚Reflexivität‘ zu berücksichtigen (Alheit, 2021, S. 14): So ist die spezifische historische Lagerung ins Kalkül zu ziehen. Dazu gehören etwa die zeitgeschichtlich geprägten Vorstellungen von ‚Gesundheit‘, ‚Kindheit‘ oder ‚Erziehung‘ sowie die damit verbundenen institutionellen Praktiken; hinzukommt, dass die Komplexität des damaligen Verschickungssystems in seinem deutschlandweiten Umfang mit diversen Akteursgruppen die rückwirkende Adressierbarkeit des Aufarbeitungsanliegens erschwert. Zudem ist die Situation ‚reflexiv‘ geprägt von den Lebenslagen und Vorerfahrungen der Betroffenen sowie der speziellen Problematik des Erinnerns insbesondere traumatischer Situationen.

In Relation zum System der Erwachsenenbildung wird anhand des Fallbeispiels deutlich, dass ‚Teilhabe‘ keineswegs nur an die ‚Teilnahme‘ an von (Erwachsenen-)Bildungsprofis organisierten Angeboten geknüpft ist; vielmehr eröffnet der partizipationsorientierte Blick eine weite Sicht auf Bildung und Lernen, die das Leben begleiten. Aus dem Kontext der Selbsthilfe heraus konstituieren sich Spektrum und Rolle der aktiven Institutionen in einer – durchaus voraussetzungsreichen und volatilen – Koproduktion von situativ als passend erachteten ‚Lern‘-Formaten. Die vorgefundene Praxis kennt nicht nur zahlreiche Begriffe zur Selbstbeschreibung, wobei Handlungsformen wie ‚Information‘, ‚Bildung‘, ‚Austausch‘, ‚Begegnung‘, ‚Beratung‘, ‚Aufklärung‘, ‚Hilfe oder Unterstützung‘ oft in Überlagerung anzutreffen sind; diese finden überdies kaum in typischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung statt; neben selbstorganisierten Institutionalformen sind vielmehr öffentliche Medien, Archive oder Instanzen aus Politik, Seelsorge, Therapie und Beratung präsent.

Trotz potenziellen Übereinstimmungen auf der Zielebene eines allgemeinen Bildungsanspruchs scheinen die etablierten Kursstrukturen der Erwachsenenbildung nur von eingeschränkter Passung für Selbsthilfe- oder Aufarbeitungsanliegen solcher Art, u. a. da – so könnte mit Dausien argumentiert werden – sich durch „die biographische Perspektive die in pädagogischen Settings ‚automatisch voreingestellte‘ Differenz zwischen Lernenden und Lehrenden“ verschiebt (Dausien, 2011, S. 121). Von historischen Beispielen ganz abgesehen (etwa Faulstich & Zeuner, 2001), gibt es freilich auch heute Ausnahmen, doch diese firmieren – u. a. aus Gründen der Finanzierungslogik – oftmals unter dem Label des ‚Anderen‘ bzw. des ‚Neuen‘; so z. B. das „Forum Bürgerstadt“ in Leipzig: „Die Leipziger Volkshochschule und die mit ihr verbundenen Akteure konnten relativ selbstbewusst agieren, da sie im Jahr 2011 den mit 10.000 Euro dotierten Innovationspreis Weiterbildung des Freistaates Sachsen für ihre Arbeit im Forum Bürgerstadt erhielten“ (Tischer, 2017, S. 27) – mit der Konsequenz: „Um langwierige und aufwendige Beteiligungsprozesse erfolgreich zu bewältigen, ist eine qualifizierte Begleitung durch Moderation und Mediation erforderlich. Hier liegen neue Schwerpunktaufgaben der modernen politischen Bildung“ (Tischer, 2017, S. 27).

Dabei sind die sogenannten ‚Verschickungskinder‘ in der deutschen Gegenwartsgesellschaft nur eine von mehreren Gruppen, die etwa in Vereinen, Heimen, Kirchen, Internaten, Psychiatrie- und Behinderteneinrichtungen oder auf der Flucht zweifelhafte Fürsorge, mangelhafte Betreuung, Traumata oder Gewalt erfahren haben (Andresen et al., 2022; Zosel & Ahmad, 2024). Die jeweiligen Bedarfe und Prozesse der individuellen sowie der gesellschaftlichen Aufarbeitung sind zwar unterschiedlich gelagert, doch da sie stets auch mit biografischer Bildung und Teilhabeansprüchen verknüpft sind, wäre grundsätzlich zu fragen, inwiefern sich Forschung sowie Einrichtungen der allgemeinen, politischen, kirchlichen und kulturellen Erwachsenenbildung diesen Anliegen biographischen Lernens im Kontext partizipatorischer Aufarbeitung – jenseits punktueller Kooperationen (Initiative Aufarbeitung Kinderverschickungen NRW, 2025, Februar) – systematisch widmen wollen bzw. mit Blick auf Strukturen und Ressourcen auch können. Neben dem bisher vor allem präsenten Rückgriff auf Psychologie, Historiografie und Sozialpädagogik könnte verstärkt die spezifische Expertise zu ‚Bildung im Erwachsenenalter‘ in den Diskurs mit den Betroffenen der Kinderkurverschickung eingebracht werden. Überdies würden die institutionellen Möglichkeiten der Erwachsenenbildung unter Umständen passende Räume für die Anliegen des geschützten Austauschs sowie der öffentlichen Debatte, der Biografie- und Erinnerungsarbeit bieten, so dies signalisiert bzw. vonseiten der Aufarbeitungsbewegungen wahrgenommen wird.

Literatur

- Alheit, P. (2003). „Biographizität“ als Schlüsselqualifikation – Plädoyer für transitorische Bildungsprozesse. *QUEM-report. Schriften zur beruflichen Weiterbildung*, 78, 7–22.
- Alheit, P. (2021). „Biographisches Lernen“ reloaded. Argumente für die Wiederentdeckung einer zentralen Bildungsressource. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 19(1), 6–21. <https://doi.org/10.3262/ZFSP2101008>
- Alheit, P. & Dausien, B. (2023). Biografisches Lernen. In R. Arnold, E. Nuissl & J. Schrader (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung* (3., vollständig überarbeitete Auflage) (S. 74–76). Klinkhardt.
- Amazon-Kundin (o. D.). *Rezension zu „Wir waren doch nur Kinder“*. von https://www.amazon.de/gp/customer-reviews/R386BQL3YW7YCD/ref=cm_cr_dp_d_rvw_ttl?ie=UTF8&ASIN=3462002880 [19.01.2025].
- Andresen, S., Deckers, D. & Kriegel, K. (Hrsg.) (2022). *Das Schweigen beenden. Beiträge zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs*. Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs. <https://www.aufarbeitungskommission.de/mediathek/das-schweigen-beenden/> [22.06.2025].
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2020). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung* (3., überarbeitete Auflage). UVK.
- Dausien, B. (2011). „Biographisches Lernen“ und „Biographizität“. Überlegungen zu einer pädagogischen Idee und Praxis in der Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 61(2), 110–125. <https://doi.org/10.3278/hbv1102w110>
- Evers, U. (2022). *Verschickungskind. Ein Rinnsal in den Hinterhalt*. Laumann.
- Faulstich, P. & Zeuner, C. (2001). *Erwachsenenbildung und soziales Engagement*. wbv.
- Forneck, H. J., Wiesner, G. & Zeuner, C. (Hrsg.) (2006). *Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung. Dokumentation der Jahrestagung 2005 der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE*. Schneider Hohengehren.
- Gilhaus, L. (2023). *Verschickungskinder. Eine verdrängte Geschichte*. Kiepenheuer & Witsch.
- Hoffmann, N. (2018). *Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung*. Beltz/Juventa.
- Hoffmann, N. (2024). „Verschickungskinder“ als aktuelles Thema der Erwachsenenbildung: Späte Aufarbeitung des Schicksals von Millionen von Kindern. *forum erwachsenenbildung*, 57(1), 40–42.
- Hoffmann, N., Waburg, W. & Rosenberg, H. (2023). *Verschickt ins Stift ... – Eine Fallstudie zur Geschichte einer Kinderkureinrichtung* [Projektbericht]. Universität Koblenz.

- Hoffmann, N. & Rosenberg, H. (2024). „Nagende Fragen“? Eine Handreichung zu Wegen des Umgangs mit Kindheitserlebnissen im Rahmen einer Kur-Verschickung (3., überarbeitete Onlineauflage). Universität Koblenz. <https://uni-ko.de/0bqNW> [22.06.2025].
- Holzkamp, K. (1993). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Campus.
- Initiative Aufarbeitung Kinderverschickungen NRW (2024, September 8). *Sondernewsletter zum Begegnungstag 2024*.
- Initiative Aufarbeitung Kinderverschickungen NRW (2024, November). *Newsletter vom November 2024 und Sondernewsletter zum Begegnungstag 2024*.
- Initiative Aufarbeitung Kinderverschickungen NRW (2025, Februar). *Newsletter: Veranstaltungen in verschiedenen Volkshochschulen*.
- Levine, P. A. (2022). *Trauma und Gedächtnis. Die Spuren unserer Erinnerung in Körper und Gehirn* (4. Auflage). Kösel.
- Lücke, M. & Zündorf, I. (2018). *Einführung in die Public History*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Röhl, A. (2021). *Das Elend der Verschickungskinder. Kindererholungsheime als Orte der Gewalt*. Psychosozial.
- Rosenberg, H. (Hrsg.) (2024). *Trauma auf Rezept? Biografische Erinnerungen von Verschickungskindern* [Comic]. Universität Koblenz. <https://uni-ko.de/irof1> [22.06.2025].
- Rosenthal, G. (2019). Biographieforschung. In N. Baur & J. Blasius. (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 585–598). Springer VS.
- Schmuhl, H.-W. (2023). *Kur oder Verschickung? Die Kinderkuren der DAK zwischen Anspruch und Wirklichkeit*. Dolling und Galitz.
- Schreiber-Barsch, S. (2015). Teilhabe, Inklusion, Partizipation. In J. Dinkelaker & A. v. Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 191–198). Kohlhammer.
- Straßburger, G. & Rieger, J. (Hrsg.) (2019). *Partizipation kompakt* (2., überarbeitete Auflage). Beltz/Juventa.
- Tischer, B. (2017). Lustvolle Einmischung lernen: das Forum Bürgerstadt Leipzig. Volkshochschule befähigt Menschen zur aktiven Teilhabe. *Dis.kurs: das Magazin der Volkshochschulen*, 24(3), 26–27.
- Tietgens, H. (1986). Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Klinkhardt.
- Trumann, J. (2013). *Lernen in Bewegung(en). Politische Partizipation und Bildung in Bürgerinitiativen*. transcript.
- Unger, H. v. (2014). *Partizipative Forschung*. Springer VS.
- Verschickungskinder e. V. (o. D., a). *Bad Kreuznacher Erklärung der Verschickungskinder*. Abgerufen am 19. Januar 2025, von <https://verschickungsheime.de/bad-kreuznacher-erklaerung-der-verschickungskinder/>
- Verschickungskinder e. V. (o. D., b). *Erforschung Kinderverschickungen als Citizen-Science-Projekt anerkannt*. <https://verschickungsheime.de/erforschung-kinderverschickungen-als-citizen-science-projekt-anerkannt/> [19.01.2025].

- Verschickungskinder e. V. (o. D., c). *Expertenkonsortium*. <https://verschickungsheime.de/expertenkonsortium/> [19.01.2025].
- Verschickungskinder e. V. (o. D., d). *Hilfe bei der Recherche durch Dr. Stefan Schröder*. <https://verschickungsheime.de/hilfe-bei-der-recherche-durch-dr-stefan-schroeder/> [19.01.2025].
- Verschickungskinder e. V. (o. D., e). *Mahnmale für Verschickungskinder*. <https://verschickungsheime.de/category/verschickung/mahnmalefuerverschickungskinder/> [19.01.2025].
- Verschickungskinder e. V. (o. D., f). *Überblickskarte Kontakte*. <https://verschickungsheime.de/ueberblickskarte-kontakte/> [19.01.2025].
- Verschickungskinder e. V. (o. D., g). *Wissenschaftliche Begleitung durch den AEKV e. V.* <https://verschickungsheime.de/aekv-e-v-wissenschaftliche-begleitung/> [19.01.2025].
- Verschickungskinder e. V. (2024, Januar 19). *Erste öffentliche Anhörung vor dem Familienausschuss im Bundestag*. <https://verschickungsheime.de/event/erste-oeffentliche-anhoerung-vor-dem-familienausschuss-im-bundestag/> [19.01.2025].
- Zosel, T. & Ahmad, F. (2024). Flucht vor Krieg und gesellschaftliche Teilhabe. Theoretische und methodische Ansätze für eine gewaltsensible (politische) Erwachsenenbildung. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 53, 17–25.

Alltägliche Lebensorte und Lernen im Alter

Partizipation im Alter als Herausforderung?

Die Frage nach Teilhabe von Menschen stellt sich für das höhere Alter in spezifischer Weise. Wir leben in einer Gesellschaft des langen Lebens, in der sich mehr als die Hälfte aller Deutschen mit über 45 Jahren bereits in der zweiten Lebenshälfte befinden und jede fünfte Person schon älter als 66 Jahre ist (Destatis, 2025). Vor allem mit der Verrentung als Ausscheiden aus dem Erwerbsleben gehen spezifische Exklusionsrisiken einher, die durch altersspezifische leibliche und lebenszeitliche Begrenzungen verstärkt werden können (Kulmus, 2018).

Schon auf Forschungsebene der Erwachsenenbildung entsteht Exklusion durch die fehlende Erfassung von Menschen nach dem Verrentungsalter (also bis max. 69 Jahre), etwa im AES (Adult Education Survey, BMBF, 2024) und den Kompetenzstudien PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies, Rammstedt, 2024) und LEO (Grotlüschen et al., 2020). Auch ohne Berücksichtigung der Ältesten zeigen jedoch diese wie auch weitergehende Analysen (Paccagnella, 2016; Friebe et al., 2014; Tippelt et al., 2009) eine deutliche Exklusion Älterer vor allem bezogen auf Teilnahme an non-formaler Bildung. Dabei gilt jedoch auch, dass die hier gemessenen Quoten etwa der Teilnahme an Bildungsangeboten allein auch noch wenig über gesellschaftliche Teilhabe aussagen, sondern zunächst vor allem die „Zahl der Köpfe“ in Weiterbildung darstellt (Käpplinger, Kulmus & Haberzeth, 2013, S. 10). Dies rückt informelle Lern- und Teilhabemöglichkeiten für Ältere, insbesondere im unmittelbaren Lebensumfeld, stärker in den Blick: Es stellt sich die Frage, welche Teilhabemöglichkeiten subjektiv wahrgenommen und realisiert werden und welche Rolle Lernen hierbei spielt. Hierin verbinden sich Ansätze zu Partizipation Älterer, wie sie etwa im Kontext Sozialer Arbeit verhandelt werden (Noack & Veil, 2013), mit der erwachsenenpädagogisch geführten Diskussion um Orte des Lernens (Bernhard et al., 2015; Faulstich & Bayer, 2009). Für den vorliegenden Beitrag ist daher die leitende Fragestellung: Was können Orte des lokalen Lebensumfeldes zu Lernen und Teilhabe im Alter beitragen? Hierfür werden zunächst Forschungsergebnisse zur Partizipation Älterer in ihrem Lebensumfeld und zu Lernorten in der Erwachsenenbildung vorgestellt, dann die Erhebung durch narrative Landkarten mit leitfadenbasierten Interviews und Fotodokumentation, und schließlich die Darstellung der Ergebnisse. Hier wird die Bedeut-

samkeit der Orte als zentrale Auswertungskategorie herausgearbeitet werden, die entsprechende Implikationen für die erwachsenenpädagogische Arbeit mit Älteren bietet.

Teilhabe und Lernen im lokalen Lebensumfeld

Bezogen auf die Partizipation Älterer im Kontext Lebenslangen Lernens werden seit langem sozialräumliche Perspektiven eingebracht (z. B. Harrer, 2020; Noack & Veil, 2013; Rübler & Stiel, 2013). Dies gilt auch für den internationalen Diskurs, der zudem Anschlüsse an globale Initiativen wie die Schaffung von „age-friendly cities“ (Moulaert & Garon, 2014; WHO, 2024) erlaubt sowie an Exklusionsperspektiven mit Bezug auf Alter (Walsh et al., 2021). Dabei werden – zunächst nicht bildungsbezogen – lebensweltliche Dimensionen von Exklusionsrisiken belegt wie etwa Einsamkeits- und Konfliktpotenziale in den sozialen Beziehungen älterer Menschen (Burholt & Aartsen, 2021; Morgan et al., 2021), Exklusion aus bürgerschaftlichen oder kulturellen Aktivitäten (Gallistl, 2021) oder Exklusion aus dem sozialen Nahraum durch nicht barrierearme Gestaltung urbaner Räume (Andersen et al., 2021). Mobilitätseinschränkende Wohnsituationen führen zu einem Rückzug aus schwer zugänglichen öffentlichen Orten. Gleichzeitig messen Menschen Orten in ihrer unmittelbaren Nachbarschaft eine hohe Bedeutung für das Gefühl von Zugehörigkeit bei (Ahmed et al., 2021). In dieser Diskussion werden vorrangig physische Orte betrachtet und der digitale Raum nicht berücksichtigt (zur weiteren Diskussion siehe BMFSFJ, 2020). Bleck et al. (2013) untersuchen den Sozialraum älterer Menschen hinsichtlich der Bedeutung sozialer Ressourcen, infrastruktureller Angebote sowie Kontakt- und Partizipationsmöglichkeiten. Es werden vor allem alltägliche Barrieren und der Rückbau von Infrastrukturen thematisiert. Hier wird deutlich, wie das lokale, materielle Lebensumfeld relevant wird für subjektiv empfundene Teilhabemöglichkeiten, die gerade angesichts bereits eingetretener oder auch nur perspektivisch denkbarer Mobilitätseinschränkungen im späteren Leben wichtig werden können.

Faulstich und Faulstich-Wieland (2012) untersuchen potenzielle Lernorte der Erwachsenenbildung im Hamburger Stadtteil Sternschanze mit einem kartografischen Verfahren. Grundlage hierfür bildet die phänomenologische Perspektive nach gelebten und erlebten Orten nach Martha Muchow (Muchow & Muchow 1998). Anhand der Dimensionen informell vs. institutionell und inzident vs. intentional wird deutlich, dass die Frage danach, was einen Ort zu einem Lernort macht, in Verbindung von subjektiver Lernintention und Vermittlungsintention gedacht werden muss und zugleich der Grad der Institutionalisierung eines Ortes zur „Bestimmung“ von Lernorten einzubeziehen ist (Faulstich & Faulstich-Wieland, 2012). Lernen kann dann an verschiedenen Orten und in unterschiedlichsten Kontexten passieren, unabhängig von der Vermittlungsabsicht und

-struktur eines Ortes (Faulstich & Haberzeth, 2010). Um die potenzielle Beliebtheit dieser Lesart aufzulösen, zeigt Kraus (2015) verschiedene ortsgebundene Kontextbedingungen auf, die einen Ort für Lernende lernförderlich machen, z. B. Vermittlungspersonen, Lernmittel, bestimmte konkrete Ausstattungsmerkmale wie ausreichend Platz und Helligkeit oder eine geeignete Möblierung, z. B. große Tische (Kraus, 2015). Während hier nach Merkmalen gefragt wird, die Menschen subjektiv als lernförderlich empfinden und damit bereits eine Einschätzung von Orten als ‚Lernort‘ vorausgesetzt ist, war die zentrale Frage für unseren Beitrag weiter gefasst die nach bedeutsamen Lebensorten und ihrem Beitrag zu Partizipation und Lebensqualität und erst dann – vielleicht – nach Lernen. Dem zugrunde liegt ein Verständnis von Lernen, das seinerseits auf die „Erweiterung der Verfügung über Lebensbedingungen“ (Holzkamp, 1995) abzielt. Partizipation am eigenen Leben unter gegebenen Bedingungen wird dabei aber als „eingelagert im urbanen Nahraum“ (Trumann, 2009, S. 118) verstanden.

Methodisches Vorgehen

Für die Beantwortung dieser Forschungsfrage wurde ein qualitativer Forschungsansatz gewählt, in dem das Zeichnen von narrativen Landkarten (Behnken & Zinnecker 2010) im Fokus stand und mit leitfadengestützten Einzel-, Paar- und Gruppeninterviews kombiniert wurde. Das Sample rekrutiert sich aus Bildungs- und Begegnungsorten, wie der Volkshochschule und organisierter Nachbarschaftstreffs. Es wurden 12 Gespräche mit insgesamt 18 Personen – 16 Frauen und 2 Männern – im Alter von 55 bis 80 Jahren geführt¹. Dabei werden sowohl Orte der sozialen Begegnung als auch der „pädagogische Raum“ (Behnken & Zinnecker, 2010, S. 3) mit entsprechenden lehrenden Institutionen (z. B. Familienhaushalt, Kirchengemeinde, Volkshochschule) berücksichtigt (vgl. auch Faulstich & Faulstich-Wieland, 2012). Durch das Zeichnen von Landkarten können ebenfalls subjektive Perspektiven älterer Menschen in Bezug auf Angebote oder Aufenthaltsorte im eigenen Sozialraum aufgenommen werden (Bleck et al., 2013).

Die Auswertung des Datenmaterials erfolgte in Anlehnung an Behnken und Zinnecker (2010) zunächst durch Auflistung der Orte aus den Landkarten, welche anschließend durch weitere genannte Orte und die zugehörigen Tätigkeiten

¹ Die Geschlechterverteilung ist nicht unerwartet angesichts der immer noch relevanten Weiblichkeit des Alters in Gesellschaft und auch z. B. der VHS ([https://www.destatis.de/DE/Themen/Querschnitt/Demografischer-Wandel/Aeltere-Menschen/geschlechter.html#:~:text=Die%20Zahl%20der%20Hochbetagten%20Frauen,65%20der%20Hochbetagten%20aus%20\[24.06.2025\];](https://www.destatis.de/DE/Themen/Querschnitt/Demografischer-Wandel/Aeltere-Menschen/geschlechter.html#:~:text=Die%20Zahl%20der%20Hochbetagten%20Frauen,65%20der%20Hochbetagten%20aus%20[24.06.2025];) Ortmanns et al., 2024), wie auch die große Altersspanne angesichts einer langen entpflichteten Lebensphase unvermeidlich erscheint. Eine geschlechtsspezifische Auswertung ist jedoch mit dem gewählten theoretischen Rahmen von Lebens- und Lernorten kaum fundiert möglich, erst recht nicht als typisierende Befunde. Gleiches gilt für eine stärker altersgruppendifferenzierte Auswertung.

aus den Interviews erweitert wurden. Fotodokumentationen der Befragten und aus Ortsbegehungen der Forscherinnen ergänzten die materiale Dimension konkreter Orte (Bleck et al., 2013). Die unterschiedlichen Datenmaterialien wurden je Fall triangulativ (Flick, 2011) aufeinander bezogen und hieraus die Auswertungskategorie *Bedeutsamkeit der Orte* als zentrale Kategorie rekonstruiert.

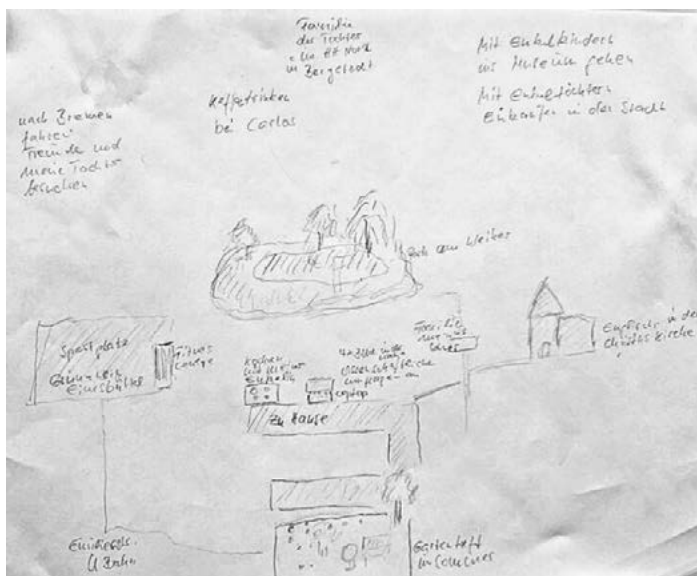
Ergebnisse

Interessant war zunächst, dass einige der Befragten im und für das Alter noch einmal in lebendige, belebte Stadtteile mit einer gut erreichbaren Infrastruktur umgezogen sind. Hierbei spielen Mobilität und Zugang zu öffentlichen Verkehrsmitteln ebenso wie altersgerechte Wohnungen eine Rolle. Der Aktionsraum wird auf diese Weise intentional aufrechterhalten oder erweitert.

Der Nahraum, in dem sich die Teilnehmenden überwiegend bewegen und aufhalten, wird in den narrativen Landkarten sehr konkret bildlich dargestellt, wohingegen auf den erweiterten Aktionsraum häufig mit Pfeilen oder Verbindungsstrichen verwiesen und dieser nur noch namentlich beschriftet wird (z. B. nach Bremen fahren).

Exemplarisch wird der Fall Heidi gezeigt:

Abbildung 1: Narrative Landkarte von Heidi



Quelle: Eigene Darstellung der Interviewpartnerin, farbliche Anpassung durch die Autorinnen

Die detailreich gezeichneten zentralen Elemente in Heidis Karte sind ihr Zuhause mit dem Garten der Hausgemeinschaft und der Park am Weiher. Außerdem zeichnete sie die Christuskirche, in der sie einmal wöchentlich einen Englischkurs besucht, sowie den Sportplatz mit angrenzendem Fitnesscenter, wo sie sich ebenfalls ein- bis zweimal in der Woche zum Gerätetraining oder für angeleitete Sportgruppen aufhält. Ihre Karte enthält die Wege zur Christuskirche, zum Sport über die U-Bahn-Station und vorbei am fußläufig erreichbaren Wohnort ihres Sohnes zum Park am Weiher. Weitere Orte des erweiterten Aktionsraumes hat sie in Verbindung mit entsprechenden Tätigkeiten ohne Verbindungsstriche oder -pfeile in den oberen Teil ihrer Landkarte geschrieben.

Tabelle 1: Auswertungskategorien am Beispiel des Falls Heidi

Ort	Tätigkeit	Bedeutsamkeit (zentrale Kategorie)
Osterstraße, Eimsbütteler Straße / Eppendorfer Weg, Zuhause	Einkaufen Kochen	Alltägliche Notwendigkeit/Lebenserhaltung
Logopädie, Sportplatz Park am Weiher, Park um die Ecke	Therapie, Sport, Spazieren	Gesunderhaltung
Sohn (fußläufig), Tochter (anderer Stadtteil), Tochter (Bremen), Café Carlos, London, Garten der Hausgemeinschaft	Mit Familie sein Mit Freunden sein In Gemeinschaft sein Unter Menschen sein	Soziale Kontakte/Begegnung
Bremen	früheren relevanten Lebensort aufsuchen	Biografische Vergewisserung
U-Bahn-Station	Sich in der Stadt bewegen Stadt kennenlernen	Mobilität/Stadtaneignung
Zuhause/Sozialwissenschaftliches Institut	Arbeiten (Umfragetätigkeit im Homeoffice) Der Enkelin kochen beibringen	Arbeit als gesellschaftliche Tätigkeit/Generativität
Christuskirche/Englischkurs Museum	Explizites Bildungsangebot Kultur	Lernen/Bildung

Quelle: Eigene Darstellung

Auf der ersten Auswertungsebene werden die Orte genannt. Sie sind eng verbunden mit entsprechenden Tätigkeiten, die an oder durch diese Orte ermöglicht werden. Orte werden in den Beschreibungen außerdem mit Personen oder Tätigkeiten gleichgesetzt. Wege dienen nicht nur der zweckgerichteten Fortbewegung zum Erreichen der Orte, sondern verweisen, beispielsweise als Spaziergänge mit einem eigenständigen Wert in der Lebensgestaltung, zugleich auf die Kategorie der Tätigkeit. Dieser Befund führt zu der übergreifenden Frage, was die jeweiligen Orte für die Menschen ‚leisten‘, welche subjektive Bedeutsamkeit die Orte also für die Menschen haben. Die folgenden Dimensionen dieser Bedeutsamkeit haben wir identifiziert, die sich auch als zentrale Motive an diesen Orten bezeichnen lassen, ohne dass andere Motive bzw. ‚Leistungen‘, die diese Orte für die Menschen erbringen, ausgeschlossen würden. Es geht darum, zentrale Lebensmotive zu identifizieren, die vorrangig mit bestimmten Orten verknüpft werden. So können beispielsweise Orte und Angebote der Gesunderhaltung natürlich auch soziale Begegnungen ermöglichen (Gleiches gilt für Einkaufsorte). Sie werden aber nicht dominant damit verknüpft. Eine Ausschließlichkeit

würde sowohl der Komplexität menschlichen Handelns als auch der alltäglichen Lebensorte selbst nicht gerecht:

- Die Dimension *Alltägliche Notwendigkeit/Lebenserhaltung* enthält Tätigkeiten und Orte, die für die alltägliche Grundversorgung wichtig sind. Dazu gehören etwa Einkaufen und Kochen. Dies findet im Fall Heidi in der Osterstraße, Eimsbütteler Straße/Eppendorfer Weg (belebte Einkaufsstraßen) und in ihrem Zuhause statt.
- Zur Dimension *Gesunderhaltung* gehören Tätigkeiten wie Arztbesuche, Bewegung oder verschiedene Therapieformen. Entsprechende Orte sind bei Heidi die Logopädiepraxis, der Sportplatz, der Park am Weiher und der Park um die Ecke. Hier hat sie Logopädie, treibt Sport und geht spazieren. Vor allem der Park am Weiher ist für sie ein Wohlfühlort und zentral und groß in ihrer Karte eingezeichnet.
- Die Dimension *Soziale Kontakte/Begegnungen* umfasst Orte und Tätigkeiten, die es ermöglichen, mit anderen Menschen zusammenzukommen. Interessanterweise ist damit nicht nur ‚echter‘ zwischenmenschlicher Austausch gemeint. Vielmehr werden auch Orte bedeutsam, die es ohne direkte Interaktion ermöglichen ‚unter Menschen zu sein‘ (z. B. in Cafés). Heidi nennt Zusammenkünfte mit ihrer Familie und ihren Freund:innen, aber auch Treffen in der Hausgemeinschaft oder in der Öffentlichkeit. Ihre zugehörigen Orte sind die Wohnorte ihrer Kinder, London als Wohnort der Enkelkinder, der Garten der Hausgemeinschaft und das Café Carlos.
- Die Dimension *Biografische Vergewisserung* umfasst frühere Lebensorte, die für die individuelle Biografie und Identität relevant gewesen sind und die immer noch aufgesucht werden. Heidi nennt hier die Stadt Bremen als wichtigen Ort ihrer Vergangenheit. In anderen Interviews werden etwa der erste Wohnort in Hamburg nach der Arbeitsmigration aus Italien oder das Grab des verstorbenen Ehemannes als biografischer Erinnerungsort genannt.
- Die Dimension *Mobilität/Stadtaneignung* beinhaltet Orte und Wege, die dazu dienen, sich in der Stadt zu bewegen oder die Stadt kennenzulernen. Nahegelegene U-Bahn-Stationen oder innerstädtische Buslinien sind hierbei zentral. Für Heidi ist die U-Bahn-Station in der Nähe ein zentraler Ausgangspunkt, um in andere Stadtteile zu gelangen und sich die Stadt zu erschließen.
- Die Dimension *Arbeit als gesellschaftliche Tätigkeit/Generativität* beschreibt die Bedeutsamkeit von Aktivität und Engagement sowohl in institutionalisierten als auch in familiären Kontexten. Darunter fallen ehrenamtliche Tätigkeiten und geringfügige Beschäftigungsverhältnisse, aber auch die Weitergabe von Wissen an andere. Sie ermöglichen es, in einem sozialen Gefüge weiterhin einen Beitrag zu leisten. Heidi nennt Umfragetätigkeiten für ein sozialwissenschaftliches Institut im Homeoffice und der Enkelin das Kochen beizubringen. Diese Tätigkeiten finden in ihrem Zuhause statt, wobei die Orte vor allem Gelegenheitsstrukturen für die Tätigkeiten darstellen.

- *Lernen/Bildung* umfasst Orte, die kulturbezogene Tätigkeiten oder explizite Bildungsangebote bereithalten. Diese Kategorie umfasst non-formale und beigeordnete Bildungsangebote im Stadtgebiet. Heidi nennt das explizite Bildungsangebot des Englischkurses an dem Ort Christuskirche und sie nutzt gemeinsam mit ihren Enkel:innen die Kulturangebote verschiedener Museen in Hamburg.

In Hinblick auf Fragen nach Teilhabe und Lernen wäre insbesondere die letzte Dimension zu spezifizieren, da es hier um die Teilnahme an Bildungsangeboten in engerem Sinn geht. Lernen und Bildung – in einem umfassenden Sinn der Erweiterung der Verfügung über Handlungsmöglichkeiten (Holzkamp, 1995) und damit letztlich auch der Teilhabe – verbleiben aber keinesfalls in dieser Kategorie. Die unterschiedlichen Dimensionen subjektiver Bedeutsamkeit lassen sich vielmehr übergreifend als Aneignung und Verfügung über die eigenen Lebensbedingungen (ebd.) begreifen. Sie stellen damit in einer sehr grundlegenden Form Teilhabe am eigenen Leben unter den gegebenen räumlichen, leiblichen, biografischen und lebenszeitlichen Bedingungen dar.

Diskussion und Ausblick

Wir haben sieben Dimensionen identifiziert, in denen alltägliche Lebensorte für ältere Menschen bedeutsam werden: 1. Alltägliche Notwendigkeit/Lebenserhaltung, 2. Gesunderhaltung, 3. Soziale Kontakte/Begegnungen, 4. Biografische Vergewisserung, 5. Mobilität/Stadtaneignung, 6. Arbeit als gesellschaftliche Tätigkeit/Generativität und 7. Lernen/Bildung. Lernen und Bildung werden dabei doppelt relevant: als konkrete Bildungsteilnahme und weiter gefasst als Erweiterung von Partizipation am eigenen Leben unter den gegebenen räumlichen, leiblichen, biografischen und lebenszeitlichen Bedingungen.

Für die erwachsenenpädagogische *Forschung* stellt sich damit die Herausforderung, Lebensorte im Verhältnis zu Teilhabe einerseits und zu Lernen andererseits zu spezifizieren, wenn nicht das Leben generell als Lernen und jeder Ort immer auch als Lernort gefasst werden soll. Dazu müssten ortsgebundene Kontextbedingungen von Lernorten (Kraus, 2015) weiter ausgearbeitet und deren subjektiv empfundene Lernförderlichkeit fokussiert werden. Aus lerntheoretischer Perspektive wäre hierbei relevant, konkrete Fragen nach Lerninhalten zu stellen, deren Beitrag zur erweiterten Verfügung über Lebensbedingungen (Holzkamp, 1995) zu analysieren und zu untersuchen, inwieweit diese Lernmöglichkeiten sachlich mit dem konkreten Ort verbunden sind oder ob letztere ein Stück weit beliebig bleiben. Anschlussfähig könnten hier Lernortanalysen wie die von Faulstich und Haberzeth (2010) sein, in denen unabhängig von einer subjektiven Bedeutsamkeit und einer Vermittlungsintention (Faulstich & Faulstich-Wieland, 2012) das inhaltliche Lern-„Angebot“ einer Autoverwer-

tungsanlage (Schrottplatz) aufgezeigt wird. Mit beiden Zugängen, genaueren Betrachtungen ortsgebundener Kontextbedingungen sowie der potenziellen Lerngegenstände könnte die Frage nach Lernorten weiter theoretisch und empirisch fundiert werden.

Eine zweite Herausforderung ist die *pädagogische Unterstützung* von Lernprozessen an alltäglichen Lebensorten, an denen es keinen Vermittlungsauftrag gibt. Hier könnten geragogische Ansätze von Lernbegleitung bei Alltagsaktivitäten relevant und damit aber auch die Grenzen erwachsenenpädagogischer Zuständigkeiten berührt werden (Bubolz-Lutz, 2017). Ein Beispiel ist der Verein Freunde alter Menschen e. V., dessen Hauptaufgabe die Verringerung von Einsamkeit durch ehrenamtliche intergenerationelle Partnerschaften ist. Zu diesem Grenzbereich der Erwachsenenbildung in Zusammenarbeit mit interdisziplinärer Expertise gehören ebenfalls technische Unterstützung und der Einbezug von Künstlicher Intelligenz und Sozialer Medien als neue Begegnungsräume. Der Auftrag der Erwachsenenbildung wäre dann, erwachsenenpädagogisch fundierte Fortbildungen anzubieten, auch in multiprofessioneller Zusammenarbeit (Weimann-Sandig, 2022) mit kulturellen Einrichtungen, Angeboten der Altenhilfe oder der Gesundheitsvorsorge.

In dem Zusammenhang muss aber die Frage nach der Relevanz von explizit pädagogischen Häusern wieder neu gestellt werden (z. B. Käßpflinger, 2020). Verbindend könnte hier die Volkshochschule als zentraler kommunaler Akteur Netzwerke und Transferangebote zwischen verschiedenen Orten unterstützen (Kulmus & Franz, 2024). Diese sind wiederum eingebunden in ein lokales, materiales Umfeld alters(un)freundlicher Städte (WHO, 2024), die ihrerseits mitgestaltet werden können. Für die Partizipation Älterer sind entsprechend erwachsenenpädagogische Handlungsfelder und Verantwortung neu auszuloten und selbstbewusst auch erwachsenenpädagogisches Wissen stärker in andere Professionen miteinzubringen.

Literatur

- Ahmed, N., Buffel, T. & Phillipson, C. (2021). Migration and Transnational Communities: Constructions of Home and Neighbourhood in the Lives of Older Migrants. In M. Repetti, T. Calasanti & C. Phillipson (Hrsg.), *Ageing and Migration in a Global Context* (S. 13–28). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-71442-0_2
- Andersen, J., Bilfeldt, A., Mahler, M. & Sigbrand, L. (2021). How Can Urban Design and Architecture Support Spatial Inclusion for Nursing Home Residents? In K. Walsh, T. Scharf, S. Van Regenmortel, A. Wanka (Hrsg.), *Social Exclusion in Later Life. International Perspectives on Aging*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-51406-8_31

- Behnken, I. & Zinnecker, J. (2010). Narrative Landkarten. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Beltz. <https://doi.org/10.3262/EEO07100128>
- Bernhard, C., Kraus, K., Schreiber-Barsch, S. & Stang, R. (Hrsg.) (2015). *Erwachsenenbildung und Raum*. wbv.
- Bleck, C., Knopp, R. & van Rieën, A. (2013). Sozialräumliche Analyse- und Beteiligungsmethoden mit Älteren. In M. Noack & K. Veil (Hrsg.), *Aktiv Altern im Sozialraum* (S. 279–316). Verlag Sozial Raum Management.
- BMBF. (2024). *Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung*. wbv.
- BMFSFJ. (2020). *Achter Altersbericht. Ältere Menschen und Digitalisierung*. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/159916/9f488c2a406ccc42cb1a694944230c96/achter-altersbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf> [16.04.2025].
- Buboltz-Lutz, E. (2017). Non-formal selbstbestimmt. Selbstbestimmtes Lernen im Alter am Beispiel des „Denk-Raum 50 plus“. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 24(4), 30–32.
- Burholt, V. & Aartsen, M. (2021). Introduction: Framing Exclusion from Social Relations. In K. Walsh, T. Scharf, S. Van Regenmortel & A. Wanka (Hrsg.), *Social Exclusion in Later Life. Interdisciplinary and Policy Perspectives* (S. 77–82). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-51406-8_6
- Destatis (2025). Bevölkerung. Mitten im demografischen Wandel. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Querschnitt/Demografischer-Wandel/demografie-mitten-im-wandel.html> [26.02.2025].
- Destatis (2025). Ältere Frauen sind in der Mehrheit. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Querschnitt/Demografischer-Wandel/Aeltere-Menschen/geschlechter.html> [16.04.2025].
- Faulstich, P. & Bayer, M. (2009). *Lernorte. Vielfalt von Weiterbildungs- und Lernmöglichkeiten*. Vsa Verlag.
- Faulstich, P. & Faulstich-Wieland, H. (2012). Lebensräume und Lernorte. *Der pädagogische Blick*, 20(2), 104–115.
- Faulstich, P. & Haberzeth, E. (2010). Aneignung und Vermittlung an lernförderlichen Orten. In C. Zeuner (Hrsg.), *Demokratie und Partizipation – Beiträge der Hamburger Erwachsenenbildung* (S. 58–79). <https://www.ew.uni-hamburg.de/einrichtungen/ew3/erwachsenenbildung-und-lebenslanges-lernen/files/hhhefte-1-2010-pdf.pdf> [26.02.2025].
- Flick, U. (2011). *Triangulation. Eine Einführung* (3. aktualisierte Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Friebe, J., Schmidt-Hertha, B. & Tippelt, R. (Hrsg.) (2014). *Kompetenzen im höheren Lebensalter: Ergebnisse der Studie „Competencies in Later Life“ (CiLL)*. wbv.
- Gallistl, V. (2021). Cultural Exclusion in Old-Age: A Social Exclusion Perspective on Cultural Practice in Later Life. In K. Walsh, T. Scharf, S. van Regenmortel & A. Wanka (Hrsg.), *Social Exclusion in Later Life. Interdisciplinary and Policy Perspectives* (S. 259–274). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-51406-8_20

- Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L. & Stammer, C. (2020). Hauptergebnisse und Einordnung zur LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität* (S. 13–64). wbv.
- Harrer, C. (2020). Quartiersarbeit in Zeiten von Corona – Erste konzeptionelle Rück- und Ausblicke. sozialraum.de, (12) Ausgabe 1/2020. <https://www.sozialraum.de/quartiersarbeit-in-zeiten-von-corona.php> [30.04.2025].
- Holzkamp, K. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Campus.
- Käpplinger, B. (Hrsg.) (2020). *Neue Häuser der Erwachsenenbildung 1959 und 2019. Bleibt alles anders?* Peter Lang.
- Käpplinger, B., Kulmus, C. & Haberzeth, E. (2013). Weiterbildungsbeteiligung. Anforderungen an eine Arbeitsversicherung. <https://library.fes.de/pdf-files/wiso/09852.pdf> [22.06.2025].
- Kraus, K. (2015). Orte des Lernens als temporäre Konstellationen. Ein Beitrag zur Diskussion des Lernortkonzepts. In C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch & R. Stang (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Raum* (S. 41–53). wbv.
- Kulmus, C. (2018). *Altern und Lernen*. wbv.
- Kulmus, C. & Franz, J. (Hrsg.) (2024). Hohes Alter und Endlichkeit. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 74(4). wbv. <https://doi.org/10.3278/HBV2404W>
- Morgan, D., Dahlberg, L., Waldegrave, C., Mikulionienė, S., Rapolienė, G., Lamura, G. & Aartsen, M. (2021). Revisiting Loneliness: Individual and Country-Level Changes. In K. Walsh, T. Scharf, S. Van Regenmortel & A. Wanka (Hrsg.), *Social Exclusion in Later Life. Interdisciplinary and Policy Perspectives* (S. 99–117). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-51406-8_8
- Moulaert, T. & Garon, S. (2016). *Age-Friendly Cities and Communities in International Comparison*. Springer.
- Muchow, M. & Muchow, H. (1998). *Der Lebensraum des Großstadtkindes*. Juventa.
- Noack, M. & Veil, K. (Hrsg.) (2013). *Aktiv Altern im Sozialraum*. Verlag Sozialraum Management.
- Ortmanns, V., Lux, T., Bachem, A. & Horn, H. (2024). *Volkshochschul-Statistik: 62. Folge, Berichtsjahr 2023*. wbv.
- Paccagnella, M. (2016). Age, Ageing and Skills: Results from the Survey of Adult Skills. *OECD Education Working Papers*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5jm0q1n38lvc-en>
- Rammstedt, B., Gauly, B., Kapidzic, S., Maehler, D. B., Martin, S., Massing, N., Schneider, S. L. & Zabal, A. (2024). *PIAAC 2023. Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830999652>
- Rüßler, H. & Stiel, J. (2013). *Im Quartier selbstbestimmt älter werden: Partizipation, Lebensqualität und Sozialraumbezug*. sozialraum.de, (5) Ausgabe 1/2013, <https://www.sozialraum.de/im-quartier-selbstbestimmt-aelter-werden.php> [30.04.2025].

- Tippelt, R., Schmidt, B., Schnurr, S., Sinner, S. & Theisen, C. (2009). *Bildung Älterer – Chancen im demografischen Wandel*. wbv.
- Trumann, J. (2009). *Lernen in Bewegung(en). Politische Partizipation und Bildung in Bürgerinitiativen*. Transkript
- Walsh, K., Scharf, T., Van Regenmortel, S. & Wanka, A. (Hrsg.) (2021). *Social Exclusion in Later Life*. Springer.
- Weimann-Sandig, N. (2022). *Multiprofessionelle Teamarbeit in Sozialen Dienstleistungsberufen. Interdisziplinäre Debatten zum Konzept der Multiprofessionalität – Chancen, Risiken, Herausforderungen*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-36486-1>
- WHO (World Health Organization). (2024). *Age-friendly environments*. <https://www.who.int/teams/social-determinants-of-health/demographic-change-and-healthy-ageing/age-friendly-environments> [19.02.2025].

Biografische Reflexion, historische Referenz und gesellschaftliche Teilhabe. Wie konstituiert sich das historisch gebildete Subjekt?

Gesellschaftliche Teilhabe ist facettenreich und ihre Gründe sowie Bezüge sind sowohl gesellschaftlich als auch subjektiv verschieden. Grundsätzlich kann sie als ein Fundament demokratischer Gesellschaften verstanden werden – und begründet sich in diesem Zusammenhang aus einem Bildungsverständnis, das einen Bogen spannt von Bildung über Demokratie zur Handlung (Zeuner & Schudoma, 2024). Bildung zielt in diesem Sinne „auf ‚Hervorbringung‘, auf eine wachsende Selbstgestaltung und Selbstverfügung des Menschen, auf die Entwicklung seiner eigenen Kräfte und Anlagen, kurz: auf die Konstitution von Subjektivität“ (Pongratz, 2010, S. 29) und in kritischer Perspektive „in der Bereitschaft und Fähigkeit zum eingreifenden Denken“ (ebd., S. 27). Erwachsenenbildung erhält einen demokratie-gesellschaftlichen Auftrag, der sich in dem Ziel ausdrückt, die Menschen zu Kritik-, Urteils- und Handlungsfähigkeit zu befähigen. In Bezug auf das alltägliche Leben kann eine so verstandene Teilhabe bedeuten, das eigene Umfeld im Sinne demokratischer Kultur zu hinterfragen und gemeinsam mit anderen zu gestalten, ein nachbarschaftliches und kooperatives Miteinander zu schaffen, demokratische Ideen und Werte wie Vielfalt und Solidarität inhaltlich und praktisch umzusetzen.

Eine Erwachsenenbildung in bildungstheoretisch-kritischer Tradition bemüht sich also, „den Menschen Möglichkeiten zur Teilhabe an Bildung *und* gesellschaftlicher Partizipation zu eröffnen“ (Zeuner, 2005, S. 3, Hervorhebung L.S.). Aus einem emanzipatorischen und demokratischen Anspruch heraus werden über Teilhabe Menschen befähigt, sich kritisch, urteilsfähig und handelnd in der Gesellschaft zu verorten.

Geschichtswerkstätten sind Orte der Erwachsenenbildung, die diesen Zusammenhang aus ihrem Selbstverständnis heraus erklären. In den basisdemokratisch organisierten Werkstätten und Initiativen erforschen und bewahren Menschen die Geschichte ihres Lebens- und gesellschaftlichen Umfeldes. Sie verbinden dabei den beschriebenen gesellschaftlichen Anspruch an Erwachsenenbildung und Teilhabe (Schoßig & Strnad, 2020). Leitend ist die Frage, wie Gegenwart wahrgenommen wird und inwiefern diese durch ein historisches Verständnis geprägt ist. Indem die Engagierten die Gelegenheit erfahren, sich selbst als historische Subjekte zu begreifen, besteht die Möglichkeit der Selbstermächtigung und der demokratischen Partizipation. Die Auseinandersetzung mit Geschichte wird so

zur Basis einer gesellschaftlichen Orientierung und zur Begründungsfolie für Handlungen in der Gegenwart und Zukunft. Die Geschichtswerkstätten entstanden im Zuge der Geschichtsbewegung¹, die den Neuen Sozialen Bewegungen der 1970er- und 1980er-Jahre zugeordnet werden kann. Aus den Forderungen nach mehr Demokratie ergab sich mit der Perspektive auf Geschichte das Ziel, „die Deutungshoheit über Geschichte neu zu verhandeln“ (Langensiepen, 2021, S. 8). Die Kritik richtete sich u. a. gegen die damalige universitäre Geschichtswissenschaft. Mit den Werkstätten sollte eine partizipative Geschichtsforschung und -vermittlung erreicht werden (Grottrian, 2017). Die Geschichtsbewegung beeinflusste auch die Erinnerungslandschaft in Deutschland: Sie schaffte Gelegenheiten, Geschichte kritisch zu diskutieren, und hatte Einfluss auf die Formen der Erinnerung. Sie war daran beteiligt, demokratische Werte tiefgreifend in der politischen Kultur zu verankern (Wüstenberg, 2020).

Geschichtswerkstätten sind im Kontext meines Forschungsvorhabens der Ausgangspunkt, sich dem dargestellten Zusammenhang von Bildung und gesellschaftlicher Teilhabe anzunähern. Mein Blick richtet sich auf die dort engagierten Akteur:innen und ihre individuellen Begründungen für Teilhabe mittels geschichtlicher Auseinandersetzung. Aus ihrer Perspektive soll der Frage nachgegangen werden, warum sich Menschen mit Geschichte beschäftigen, wie sie dies tun, welche historischen Bezüge sie dabei herstellen und wie sich daraus ihre gesellschaftliche Teilhabe begründet.

Annäherungsversuche an Teilhabende

In Hamburg existieren über 20 Geschichtswerkstätten, in denen sich Menschen – meist ehrenamtlich – mit der Geschichte ihrer Stadtteile und ihrer Umgebung befassen, gemeinsam stadtteilhistorische Themen recherchieren und für die Öffentlichkeit aufbereiten. Dabei ist ihr Ausgangspunkt ein emanzipatorischer: Es findet eine Betrachtung und Erforschung der *Geschichte von unten* mit einem Fokus auf Alltags- und Regionalgeschichte, die sogenannten *kleinen Leute* und ihre Perspektiven, statt (Heer & Ullrich, 1985). Der schwedische Journalist Sven Lindqvist fand den Leitsatz für die neue Perspektive: „Grabe, wo du stehst“ (Lindqvist, 1985). Ziel war und ist dabei eine kapitalismus- und machtkritische Analyse gesellschaftlicher Strukturen, deren Vergangenheit bis in die Gegenwart fortwirkt (ebd.). Damit verbunden sind die Erforschung der *eigenen* Geschichte, der Fokus auf vergessene oder ignorierte Perspektiven und die Frage, wer Geschichte prägt und (weiter)trägt. Arbeitsweisen und -formen der Geschichtswerkstätten spiegeln die entsprechenden Werte wider: Sie sind solidarisch, kooperativ und ohne Hierarchien (Schoßig & Strnad, 2020, S. 382).

1 Ausführlich zu diesem Zusammenhang Grottrian (2023) und Langensiepen (2021).

Laut ihrem Selbstverständnis geht es den Hamburger Geschichtswerkstätten um die Förderung von Geschichtsbewusstsein. Ihr Leitbild hebt insbesondere die Stadtteilidentifikation, die Förderung und Gestaltung eines vielfältigen Stadtteil-Lebens sowie einer demokratischen Stadtgesellschaft hervor.² Es ist also anzunehmen, dass Haltung, Teilhabe, Auseinandersetzung mit Geschichte und Lernen in den Werkstätten in einen Zusammenhang zu bringen sind. In diesen Orten der Erwachsenenbildung setzen sich die Engagierten (kritisch) mit historischen Inhalten auseinander, sie arbeiten und lernen zusammen an Themen und Projekten und erklären aus diesem Lernen heraus ein gemeinsames Handeln. Darüber hinaus haben Geschichtswerkstätten im Sinne der Erwachsenenbildung eine Art Doppelfunktion: Zum einen eröffnen sie einen Raum für das individuelle Interesse, Forschen und Lernen der Engagierten. Zum anderen vermitteln sie diese Erkenntnisse und machen sie öffentlich zugänglich für andere: in Form von Rundgängen, Archiven, Lesungen, Ausstellungen oder Aufführungen. Geschichtswerkstätten sind somit nicht nur Orte des Engagements und der Teilhabe, sondern ermöglichen als Lernorte auch die Teilnahme an Bildungszusammenhängen.

In meinem Forschungsvorhaben habe ich unterschiedliche Geschichtswerkstätten besucht und dort mit elf engagierten Erwachsenen gesprochen. Mithilfe von problemzentrierten Interviews mit narrativen Anteilen wurden sie zu Formen und Begründungen von Teilhabe und Engagement, zur sozialen/gesellschaftlichen Bedeutung von Geschichtswerkstätten befragt. Darüber hinaus wurden in den Interviews Begründungen für das Lernen aus der (eigenen) Geschichte, Vermittlungsideen von Geschichte, Lern- sowie Geschichtsvorstellungen und Gesellschaftsauffassungen thematisiert.

Zur Sprache gelangen – subjektorientierte Biografieforschung

Alle Interviewpartner:innen stellen in ihren Erzählungen biografische Bezüge her, die ihr Engagement in den Werkstätten, ihr Interesse an sowie ihren Umgang mit historischen Themen begründen. Zur Sprache kommt in den Interviews also jeweils ein biografisches Subjekt (Schulze, 2006a; Rothe, 2015), also das Subjekt, das seine Biografie deutet und gestaltet. Ebendieses berichtet entlang seiner Begründungen für das Engagement in der Geschichtswerkstatt und im Stadtteil auch von Erfahrungen aus der jeweiligen Lebensgeschichte. Diese wiederum werden in einen gedeuteten Zusammenhang mit den Erfahrungen des Engagements gebracht. Das biografische Subjekt „ist das Ich, das erzählt, aber auch das Ich, das erlebt hat, was es erzählt. Es ist das Ich, das sich erinnert und das seine Erinnerungen reflektiert“ (Schulze, 2002, S. 138). Es setzt sich zu sich selbst und zu seiner Umwelt in ein reflektiertes Verhältnis. Ein Biografisierungsprozess wird nachvollziehbar.

2 <https://geschichtswerkstaetten-hamburg.de/wer-wir-sind/> [22.06.2025].

Mit der Frage nach reflektierten Selbst-Welt-Verhältnissen im Kontext von Geschichte sollen Bildungsprozesse abbildbar werden, die es darüber hinaus ermöglichen, den in gesellschaftlichen Zusammenhängen und auch von den Geschichtswerkstätten gebrauchten Begriff des *Geschichtsbewusstseins* für die Erwachsenenbildung zu konturieren.³ Dieser lehnt sich an Konzepte der Geschichtsdidaktik an: Geschichtsbewusstsein geht über ein Wissen hinaus. Mehr als seine bloßen Inhalte interessieren „seine Formen, seine Einstellungen, Werthaltungen, Bedeutungsannahmen, kurz diejenigen mentalen Faktoren, die historischen ‚Inhalten‘ überhaupt erst Sinn und Bedeutung für die jeweils angesprochenen Subjekte verleiht [sic]“ (Rüsen, 1994, S. 5). Es meint den Zusammenhang von „Erinnerung an die Vergangenheit, Deutung der Gegenwart und Erwartung der Zukunft“ (ebd., S. 28f.), also historische Wahrnehmung, Deutung und Orientierung.

Konkret ergeben sich also folgende Fragen:

- Wie reflektieren sich die Subjekte in Bezug auf geschichtliche Themen?
- Welche Bezüge stellen sie her, um sich selbst in Geschichte und Welt zu orientieren?

Einer subjektorientierten Forschung entsprechend interessiert dabei, was die biografischen Subjekte für diese Selbst-Welt-Verhältnisse zur Sprache bringen.

Nachvollziehbar wird das über ihre biografischen Bewegungen in, aus und zwischen ihren Lebenswelten, über die sie in den Interviews berichten. Diese Bewegungen beinhalten Erfahrungen, Entscheidungen, Verläufe, Begegnungen und Erkenntnisse (Schulze, 2015). Mit den Lebenswelten bezeichnet Theodor Schulze (2015) wichtige Umgebungen in biografischen Erzählungen, die sich über konkrete Orte (in den vorliegenden Interviews z. B. die Geschichtswerkstatt), aber auch in Form von kreativen, musikalischen, fantasievollen Welten darstellen können (fiktive historische Literatur, das Entziffern und Enträtseln oder die Swing-Musik) – alle diese Lebenswelten kommen in den verschiedenen Erzählungen vor. Dass sich Biografie bewegt, wird nach Schulze ersichtlich über die Erzählebene, die die (un- als auch bewusst) bereits gedeuteten und reflektierten Sinnzusammenhänge der biografischen Subjekte enthält. Über Schulzes Toposanalyse und hermeneutische Reflexion finden sich hier häufig auffällige *Geschichten in der Geschichte* und „Schilderungen von Situationen besonderer Art“ (Schulze, 2006b; Schulze, 1993, S. 136). Damit meint er eine lebensgeschichtlich bedeutsame Erfahrung, die einen Moment hervorhebt, der „in der Begegnung und Auseinandersetzung des Individuums mit der Welt eine besondere Rolle spielt, und [...] wiederum für einen komplexen Zusammenhang steht, der sich von ihm aus erschließen lässt“ (Schulze, 2006b, S. 102). Schulze legt also

3 Rolf Arnold konstatiert im Wörterbuch Erwachsenenbildung, dass Bewusstsein „bisher kein ausgearbeiteter oder tragender erwachsenenpädagogischer Begriff [ist], obgleich das Wort bereits seit den 1970er Jahren vielfältig verwendet wurde“ (Arnold, 2023, S. 51).

auch Wert auf die Rückkopplung individuellen Erlebens und gesellschaftlicher Zusammenhänge, die Verstrickung von Subjekt und Gesellschaft. Friebertshäuser und Richter betonen dazu:

Theodor Schulze geht es um das Allgemeine im Besonderen, um den Menschen in seiner Besonderheit, aber auch seinen Begrenztheiten, Verletzlichkeiten, um sein Lernen, seine Bildungsprozesse und um die gesamte Menschheit als Gattung in ihrer historischen und sozialen Entwicklung. (Friebertshäuser & Richter, 2023, S. 29)

Dieses Allgemeine im Besonderen ist für den hier befragten Kontext der Teilhabe interessant.

Mit Winfried Marotzkis (2006) für die bildungstheoretische Biografieforschung begründete diachrone und synchrone Reflexion von Welt- und Selbstreferenzen ergibt sich ein Weg, diese biografischen Bewegungen und Sinndeutungen spezifischer als Bildungsprozesse zu rekonstruieren. Auf Basis der von Schulze und Marotzki entwickelten konzeptuellen Überlegungen wurde das Interviewmaterial ausgewertet: Wie verhalten sich die biografischen Subjekte in Bezug auf ihre Lebenswelten, welche Bezüge und Referenzen stellen sie im Kontext der Lebenswelten her? Bei der Analyse der diachronen und synchronen Reflexionen fiel auf, dass bei Marotzki die diachrone Reflexion zwar die Reflexion von Erfahrung über die Zeit, auch im Sinne gemeinsamer Erfahrung und Geschichte von Gruppen, Familien, Gemeinschaften beinhaltet. In den Erzählungen der Subjekte zeigt sich jedoch, dass diese darüber hinaus mit expliziten historischen Aspekten auf Welt- und Selbstzusammenhänge verweisen. Eine Erweiterung seines Konzepts um die Dimension einer explizit *historischen* Referenz veranschaulicht diese reflexiven Verortungen des biografischen Subjektes. Die Frage danach, wie Menschen historische Referenzen herstellen, um sich selbst und in der Welt zu verorten, ermöglicht es, *historische* Bildungsprozesse nachzuzeichnen. Die biografischen Bewegungen, welche die nachvollziehbaren Deutungen und Sinnzusammenhänge der biografischen Subjekte im Kontext von Geschichte und Engagement darstellbar machen, ermöglichen die Rekonstruktion der Verbindung von historischer Reflexion und gesellschaftlicher Teilhabe, die sich in Dimensionen wie sozialer Verantwortung und solidarischer Orientierung manifestieren kann.

Anhand von Auszügen aus einem Fallbeispiel sollen die illustrierten Zusammenhänge erörtert werden.

Enno schafft Analogien und Alternativen

Enno ist zum Zeitpunkt des Interviews 64 Jahre alt und als politischer Referent sowie Erwachsenenbildner tätig. Er ist Mitbegründer und Vorsitzender der rein ehrenamtlich organisierten Geschichtswerkstatt des Stadtteils, in dem er seit An-

fang der 1980er-Jahre lebt. Dies sind die zwei zentralen Lebenswelten, die sich aus seiner Erzählung ergeben. Enno betont für sich selbst die grundsätzliche Notwendigkeit, sich immer auch historisch mit dem eigenen Lebenskontext auseinanderzusetzen:

Also ein Blick auf Welt, [...] also vor allem auf die Umgebung, der alle möglichen Aspekte, nachbarschaftlichen Aspekte hat, aber immer auch eine historische Dimension sozusagen einfügt. Und das ist etwas, vielleicht auch das Credo so wie ich Stadtteilarbeit anlegen würde, also zu begreifen, wo man lebt, Verbindungen zu haben, vielfältiger Art, sich verorten zu können, sich als [Stadtteiler] [...] zu bezeichnen, also mit Stolz und Überzeugung sozusagen [...] und begründet. (E: Z. 151–160)

Deutlich wird Ennos bewusste Wahl seines Lebensumfeldes und das Bedürfnis, sich dort als zugehörig zu erleben, was immanent mit einem Wissen um die Geschichte und das „eigene Gewordensein“ verbunden ist: Ennos Orientierung in der Welt wird durch den historischen Bezug gestützt.

Und dadurch etwas über das eigene Gewordensein oder Entwicklung aufzuschnappen, zu begreifen, zu durchdringen. Und, das wäre dann die höchste Stufe, die Verbindung von allgemeiner Entwicklung im globalen, im lokalen Maßstab auf der einen und von mir auf der andern Seite, also zu begreifen, wo stehe ich in dieser Welt, die Welt ist so groß, die kenne ich nur zu einem ganz geringen Teil, also der Ausschnitt von Welt, mit dem ich täglich zu tun habe, ist meine eigene Umgebung, der Stadtteil. (E: Z. 1815–1825)

Ennos Blick auf Welt, Umgebung und Geschichte ist zunächst lokal, aber komplex. Eine lokal orientierte Betrachtung von Geschichte bedeutet eine Perspektive, die zwar klein erscheinen mag, aber das Gesamtbild von historischen Geschehnissen erweitern kann. Dies ergibt sich dadurch, dass die eigene Perspektive, das eigene Sein und Handeln als Teil eines größeren Zusammenhangs verstanden werden.

Ennos biografische Bewegungen im Kontext der in seiner Erzählung greifbaren Lebenswelten zeichnen sich über diese grundsätzliche Verortung hinaus u. a. durch eine Solidarisierung vs. Abgrenzung sowie durch ein Schaffen von Analogien und Alternativen aus.

Der Stadtteil, in dem Enno lebt, war insbesondere in den 1990er-Jahren aufgrund seiner Lage als Hauptbahnhofsviertel von einer verschärften Drogen- und Prostitutionsproblematik betroffen, die viele Familien dazu veranlasste, wegzuziehen. Auf einer diachronen Ebene verortet Enno diese Phase als wichtige Erfahrung. Für die Geschichtswerkstatt war diese Problematik Anlass und Ausgangspunkt, in die Vergangenheit zu schauen und zu erforschen, wie zu Beginn des 20.

Jahrhunderts mit ähnlichen Problemen umgegangen wurde, die den Stadtteil auch damals schon aufgrund seiner Lage strukturell betrafen. Die Engagierten wollten also herausfinden, wie Familien damals diese Probleme lösten und ob es in der Vergangenheit Modelle gab, die man auf die Gegenwart übertragen konnte.

Auf der Erzählebene findet sich dabei der Topos *Familien- und Kinderleben im Hauptbahnhofsviertel*, den Enno im Laufe seiner Erzählung mehrfach hervorhebt. Die historische Referenz zeigt sich hier in der strukturellen Analogie von *gelingenem* Familien- und Kinderleben früherer Generationen im Stadtteil *vor* Enno und seinen Mitstreiter:innen. In der historischen Referenz zeigt sich sein Wissen darüber, dass ein solches Viertel durch historisch gewachsene Strukturen geprägt ist, die in der Zeit fortwirken und deren Auswirkungen sich insbesondere in Form von Stigmatisierung und Diskriminierung zeigen. Die historische Referenz verweist damit auch auf eine kritische Haltung des biografischen Subjektes gegenüber gewissen gesellschaftlichen Normen (etwa die Frage, was einen ‚guten, lebenswerten‘ Stadtteil ausmacht) und einer Solidarisierung mit sozial Stigmatisierten.

Enno konkretisiert seine historische Referenz *strukturelle Analogie gelungenes Familien- und Kinderleben* mit einem Beispiel und bezieht sich auf eine Schriftstellerin, Schauspielerin und Politikerin, die 1921 geboren wurde und als Arbeiterkind in dem Stadtteil aufgewachsen ist:

Also, wenn die Kinder vor 100 Jahren den Hauptbahnhof so erlebt haben, dass wie [Frauenname] hinterm Haus, [...] Hure gespielt hat, weil die immer so tolle Kleider an hatten und weil die immer von so netten Männern angesprochen wurden, dann ist das ein kleines Bonmot, im Grunde aber ganz urig, also soll heißen, Kinder finden ihren Umgang damit. Und [Frauenname] ist mitnichten Prostituierte geworden, im Gegenteil. (E: Z. 1543–1551)

Diese Referenz zeigt sich im *konkreten* analogen Beispiel aus der Vergangenheit. Dem bedrohlich wirkenden Szenario Prostitution stellt Enno eine ‚urige‘ Geschichte gegenüber, ein Gegenbild mit einer Botschaft für die Gegenwart: Mädchen können gut aufwachsen im Stadtteil und darüber hinaus sogar einiges in ihrem Leben erreichen. Auch geht es um die gedankliche Bewegung, sich nicht in vereinfachenden Pauschalitäten zu verlieren. Er berichtet weiter:

Ich hab gerade dieses Beispiel [Frauenname] angeführt und wahrscheinlich in meinem Leben auch manches Mal angeführt, weil die geschichtliche Betrachtung, also in dem Fall ihre biografischen Ausführungen aus den 20er Jahren mir etwas geben für die Frage oder die Beantwortung der Frage, wie kriegen Eltern oder wie kriegen Kinder heute das denn hin, im Hauptbahnhofmilieu zwischen Prostituierten und Drogen konsumierenden, armen Menschen sozusagen ihren Weg zu finden. (E: Z. 1556–1565)

Die historische Referenz eines tatsächlich *gelungenen Kinderlebens* im Stadtteil wird zu Ennos argumentativer Grundlage für seine eigene Verortung im Viertel und der Möglichkeit, diese auch im Kontakt mit anderen begründet zu vertreten. Er hebt die diachrone Bedeutung seiner historischen Referenz auf eine synchrone Ebene und erweitert damit sowohl sein Selbst- als auch sein Weltverhältnis. In der solidarischen Bewegung ist er auf synchroner sowie auf diachroner Ebene mit den Menschen aus Generationen vor ihm verbunden.

Eine wichtige Referenz für Enno ist es auch, unabgeholte *Möglichkeiten* der Geschichte und *Alternativen* zu durchdenken. Da es kein verifizierbares Gründungsdatum für den Stadtteil gibt, beschloss er 1993 gemeinsam mit anderen, dieses auf 1194 zu datieren, damit der Stadtteil einen Bezug für eine 800 Jahr-Jubiläumsfeier erhält: „[...] soll uns doch jemand das Gegenteil beweisen“ (E: Z. 528–529). Enno wollte für dieses Ereignis sogar eine gefälschte Urkunde beschaffen.

Konrad Kujau, der Fälscher der Hitlertagebücher, zu dem hatte ich [...] Kontakt aufgenommen und ihn gefragt: ‚Wir wollen 800 Jahrfeier machen, wir brauchen noch ne Stiftungsurkunde und [...]‘ – ‚Kein Problem‘, sagte er. Ich hab das damals nicht aufgenommen, [...] das lebt nur durch [...] meine Schilderung, [...] und hatte so was von: ‚Naja, solls ein bisschen mehr Schweinsleder sein, ich zieh das einmal durch Staub oder Asche und dann hat es schon was von 800 Jahre‘. Und dann scheiterte das Projekt daran, dass er mehrere tausend Mark dafür haben wollte. Was in der Sache wahrscheinlich auch ok war, aber so viel Geld hatten wir einfach schlicht gar nicht. Und die Idee war dann, um das noch mal auszuführen, dass am Tag der Eröffnung der 800 Jahrfeier [...] ich dann den Bürgermeister ranhole [...], der Bürgermeister ist eingeladen, der soll ne Rede halten und dann scharre ich auf dem [...] Kirchhof, wo’s vor 800 Jahren tatsächlich losging, und scharre im Boden und es gibt irgendwie ein Klinggeräusch und–, ich hol die Presse, sag hier ist irgendwas und dann kommt da ne alte Schatztruhe und die wird aufgemacht und dann gibt es die original Stiftungsurkunde, die seit genau 800 Jahren vermisst ist, weil sie auf den 8. Juni 1194 datiert wäre, hätte sein sollen sozusagen und dann hätten wir die Stiftungsurkunde, das wär natürlich sozusagen der Bringer und der Renner an sich gewesen. (E: Z. 538–569)

Die historische Referenz hat in diesem Ausschnitt mehrere Dimensionen. Zum einen weiß Enno um die Bedeutung von Geschichtsfälschungen, die enorme gesellschaftliche Auswirkungen haben und den Fälschenden Anerkennung bringen können. In der Selbstreflexion verleiht die einmalige Situation des Telefonats mit dem berühmten Fälscher auf einer synchronen Ebene Besonderheit. Es gibt also die Möglichkeit des Geschichtemachens, die auf den Stadtteil positive Auswirkungen haben könnte.

Die historische Referenz eines alternativen Verlaufs der Geschichte wird von Enno auch gebraucht, um sich sowohl auf synchroner als auch auf diachroner Ebene zu verorten. Die Urkunde, die er gerne gefälscht hätte, erhält durch die um sie herum „gespinnene“ Geschichte einen utopischen Charakter – „hätte sein sollen“ – und wird in diesem Sinne als historische Referenz genutzt. Sie liefert eine *Alternative*, einen möglichen anderen Verlauf der Geschichte, auf den Enno sich beziehen kann. In diesem Zusammenhang kommt außerdem ein biografisches Subjekt zur Sprache, das macht- und systemkritisch reflektiert. Die historische Referenz Urkunde ermöglicht das kritische Hinterfragen von Ordnungen, deren Einhaltung eine gemeinsame Feier und damit einen wiederkehrenden Bezugspunkt für den Stadtteil verhindert hätten. Enno verortet sich durch seine Handlung als ein widerständiges Subjekt diachron in der Vergangenheit und zugleich synchron in der Gegenwart, auf die diese Erfahrung handlungsleitend wirkt. Es zeigt sich eine historische Referenz, die eine Reflexion in einer gedanklichen Alternative, für Wahl und Möglichkeit entfaltet.

Das Datum wird sich tatsächlich auch ohne Urkunde durchsetzen – es wird von einigen Stellen übernommen und zitiert. Enno schafft damit für sich und für andere einen Bezugspunkt – und schreibt Geschichte.

Das historisch gebildete Subjekt

Es zeigt sich hier ein *historisch gebildetes Subjekt*, das sich im Kontext von Geschichte reflektiert und damit sein Handeln und seine Teilhabe am eigenen Lebensumfeld begründen kann. Dabei schaffen die historischen Referenzen *Analogien* und *mögliche Alternativen* von Enno eine solidarische Verbindung mit den Menschen und eine bewusste Verortung im Stadtteil. Sie ermöglichen ein Gefühl der Kontinuität und Selbstbestimmung über Generationen hinweg. Im Kontext dieser Verbindung und Verortung können Fiktion und Fantasie historische Referenzen kreieren, die Enno als Schöpfer der Referenzen in die Lage versetzen, alternative Handlungsmöglichkeiten für sich und die anderen Bewohner:innen zu eröffnen, die sich in einem kritischen Kontext von Macht und Optionen abspielen. Außerdem verstärken sie die Erfahrung, selbst wirkmächtiger Teil von Geschichte zu sein: Enno verortet sich so nicht nur im Stadtteil, sondern auch in der Stadtteil*geschichte*. In seinem Handeln zeigen sich kritische Widerständigkeit und Solidarität mit Menschen, die gewissen gesellschaftlichen Normen nicht entsprechen (können). Diese Solidarität spiegelt sich auch in seinen Vorstellungen bezüglich seines Engagements im Stadtteil. Er benennt diese in seiner Erzählung mit „Solidarität“, „Verständnis“, „Mitgefühl“, „Miteinander“, „Nebeneinander“ und „Nachbarschaft“ (E: Z. 2042ff.). Das historisch gebildete Subjekt vereint sowohl individuelle als auch gesellschaftliche Dimensionen und konstituiert sich und sein Engagement in und durch die Geschichte.

Literatur

- Arnold, R. (2023). Bewusstsein. In R. Arnold et al. (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung* (3. vollständig überarbeitete Auflage) (S. 51–53). Klinkhardt.
- Friebertshäuser, B. & Richter, S. (2023). Biographie Geschichte(n). Erkenntnisse und Perspektiven biographischer Forschung in der Erziehungswissenschaft. Ein Interview mit Theodor Schulze. In D. Nittel, H. von Felden & M. Mendel (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Biographiearbeit* (S. 26–46). Beltz Juventa.
- Grotrian, E. (2023). *Barfuß oder Lackschuh? Geschichtswerkstätten und „neue Geschichtsbewegung“ in den 1980er Jahren*. Freie Universität Berlin.
- Grotrian, E. (2017). Vorgeschichte, Vorbild oder Sackgasse? Zur Historisierung der „neuen Geschichtsbewegung“ der Bundesrepublik der späten 1970er und 1980er Jahre. *Werkstattgeschichte*, 75, 15–24.
- Heer, H. & Ullrich, V. (Hrsg.) (1985). *Geschichte entdecken. Erfahrungen und Projekte der neuen Geschichtsbewegung*. Rowohlt.
- Langensiepen, L. (2021). Geschichte im Stadtteil erforschen – Die Entstehung der Hamburger Geschichtswerkstätten und Stadtteilarchive in den 1980er Jahren. *Tiedenkicker. Hamburgische Geschichtsblätter*, 12, 7–12.
- Lindqvist, S. (1985). „Grabe, wo du stehst“. Das schwedische Beispiel. In H. Heer & V. Ullrich (Hrsg.), *Geschichte entdecken. Erfahrungen und Projekte der neuen Geschichtsbewegung* (S. 72–74). Rowohlt.
- Marotzki, W. (2006). Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (2., überarbeitete, aktualisierte Auflage) (S. 59–70). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pongratz, L. A. (2010). *Kritische Erwachsenenbildung. Analysen und Anstöße*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rothe, D. (2015). Lernen im Lebenslauf – Das lernende Subjekt im Spannungsfeld bildungspolitischer Imperative, pädagogischer Praxis und biografischer Forschung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 38(1), 23–36.
- Rüsen, J. (1994). *Historische Orientierung*. Bohlau.
- Schoßig, B. & Strnad, M. (2020). Geschichtswerkstätten. In F. Hinz & A. Körber (Hrsg.), *Geschichtskultur – Public History – Angewandte Geschichte. Geschichte in der Gesellschaft: Medien, Praxen, Funktionen* (S. 375–391). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schulze, T. (2015). Lebenswelt und biographische Bewegungen. Überlegungen zu zwei Schlüsselkategorien der Biographieforschung. In M. Dörr, C. Füssenhäuser & H. Schulze (Hrsg.), *Biografie und Lebenswelt. Perspektiven einer Kritischen Sozialen Arbeit* (S. 105–121). Springer VS.
- Schulze, T. (2006a). Autobiografie. In R. Bohnsack et al. (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (2. Auflage) (S. 16–17). Barbara Budrich.

- Schulze, T. (2006b). Ereignis und Erfahrung. Vorschläge zur Analyse biographischer Topoi. In G. Bittner (Hrsg.), *Ich bin mein Erinnern. Über autobiographisches und kollektives Gedächtnis* (S. 97–114). Königshausen & Neumann.
- Schulze, T. (2002). Allgemeine Erziehungswissenschaft und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. In L. Wigger (Hrsg.), *Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft* (S. 129–146). Leske + Budrich.
- Schulze, T. (1993). Autobiographie und Lebensgeschichte. In D. Baacke & T. Schulze, *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens*. (Neuausgabe) (S. 126–173). Juventa.
- Wüstenberg, J. (2020). *Zivilgesellschaft und Erinnerungspolitik in Deutschland seit 1945*. Bpb.
- Zeuner, C. & Schudoma, L. (2024). Politische Erwachsenenbildung: Entwicklungen, kritische Positionierungen und Bildungsformate. In Y. Chehata, A. Eis, B. Lösch, S. Schäfer, S. Schmitt, A. Thimmel, J. Trumann & A. Wohnig (Hrsg.), *Handbuch kritische politische Bildung* (S. 340–349). Wochenschau Verlag.
- Zeuner, C. (2005). Einführung in das Tagungsthema. In G. Wiesner, C. Zeuner & H. J. Forneck (Hrsg.), *Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE* (S. 1–4). Schneider Verlag Hohengehren.

_____II. Die Ermöglichung von Teilnahme und Teilhabe als professionelle Aufgabe

Weiterbildungswahlkompetenz. Exploration eines Konstrukts zur Erklärung und Förderung individueller Weiterbildungsbeteiligung

1 Einleitung

Beteiligungsquoten an (non-)formaler Weiterbildung können als ein Indikator der Leistungsfähigkeit von Weiterbildungssystemen betrachtet werden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2024). Die für Deutschland gemessenen Weiterbildungsbeteiligungsquoten unterscheiden sich je nach methodischem Zugang deutlich (zum Problem der Operationalisierung von Weiterbildungsbeteiligung siehe Widany, 2009). So wird im Adult Education Survey (AES) z. B. nach der Teilnahme an (non-)formalen Weiterbildungen in den letzten zwölf Monaten gefragt. Hier hatte Deutschland im Jahr 2022 für die Altersgruppe von 18 bis 64 Jahre eine Teilnahmequote von 58 % (BMBF, 2024). In der Erhebung des Mikrozensus wird hingegen die Weiterbildungsteilnahme der letzten vier Wochen erfragt. Für diesen Zeitraum konnte für die Altersgruppe von 25 bis 64 Jahren eine Teilnahmequote von lediglich 8,3 % ermittelt werden (DESTATIS, 2023). Ungeachtet der verschiedenen methodologischen Zugänge, die zu Unterschieden in den gemessenen Weiterbildungsbeteiligungsquoten führen, wird deutlich, dass ein erheblicher Teil der deutschen Bevölkerung nicht an Weiterbildung teilnimmt. TeilnahmeSelektivität an (non-)formaler Weiterbildung ist daher auch ein zentraler Gegenstand der Adressat:innen- und Teilnehmer:innenforschung der Erwachsenenbildung, da hiermit auch Fragen der Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit verknüpft sind (Bremer, 2017). Während ein großer Teil der Weiterbildungsbeteiligung auf die betriebliche Weiterbildung entfällt und hier die Weiterbildungsaktivität der Betriebe ein zentraler Prädiktor ist, finden sich heterogene Zugänge zur Analyse und Erklärung für die (Nicht-) Teilnahme an beruflicher Weiterbildung und allgemeiner Erwachsenenbildung (Wittpoth, 2018).

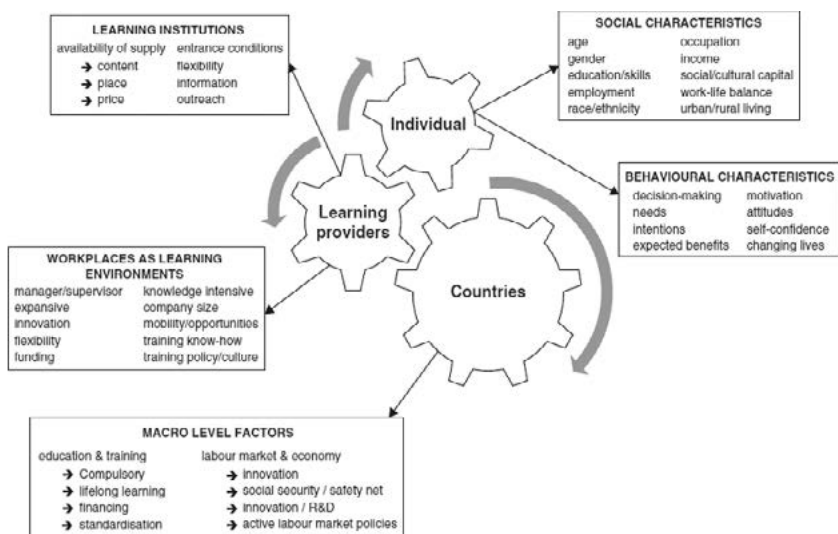
Im vorliegenden Beitrag wird mit dem Konstrukt der Weiterbildungswahlkompetenz ein ergänzender Zugang zur Diskussion gestellt, der die Adressat:innen und ihre notwendigen Voraussetzungen für eine begründete (Nicht-)Teilnahme ins Zentrum rückt. Zunächst werden ausgewählte Befunde individueller Regulative der (Nicht-)Teilnahme an Weiterbildung skizziert, um dann hier Weiterbildungswahlkompetenz als ergänzendes Konstrukt zu verorten. Anschließend stellen wir Ergebnisse einer explorativen Expert:innenbefragung vor, mit deren

Hilfe Weiterbildungswahlkompetenz weiter differenziert werden konnte. Abgeschlossen wird der Artikel mit einem Ausblick zur weiteren Modellierung des Konstrukts und dessen Potenzial, um Disparitäten der Weiterbildungsbeteiligung begegnen zu können.

2 Regulative der Weiterbildungsbeteiligung

Mithilfe der Systematisierung von Boeren (2016) lassen sich in der Weiterbildungsforschung Regulative für Weiterbildungsbeteiligung auf drei ineinander greifenden Ebenen differenzieren (vgl. Abbildung 1).

Abbildung 1: Integrative lifelong learning participation model



Quelle: Boeren, 2016, S. 147

Auf der Makroebene werden länderspezifisch u. a. das Bildungssystem, staatliche Fördermöglichkeiten oder der Arbeitsmarkt und/oder die strukturellen Bedingungen des Weiterbildungssystems als Regulative in den Blick genommen. Auf der Mesebene wird die Weiterbildungsbeteiligung u. a. durch das Angebot, die Zugangsbedingungen von Weiterbildungseinrichtungen oder durch betriebliche Weiterbildungsmöglichkeiten beeinflusst. Auf der Mikroebene können mikrosoziologische und psychologische Zugänge unterschieden werden.

2.1 Mikrosoziologische Zugänge

In der sogenannten Göttinger Studie konnte erstmals nachgewiesen werden, dass Kategorien wie Alter, Geschlecht, Schulbildung und berufliche Stellung (Strzelewicz et al., 1966) die (Nicht-)Teilnahme an (Weiter-)Bildung beeinflussen. Die Bedeutung dieser Faktoren ist bis heute unbestritten und lassen sich als Variablen u. a. im AES finden (BMBF, 2024), wobei zugeschriebene Personenmerkmale (z. B. Einwanderungsgeschichte ab der zweiten Generation) an Bedeutung verloren haben und dem Einfluss erworbener Merkmale (z. B. Bildungsstand) weiterhin Geltung zukommt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2024).

Neben soziodemografischen Faktoren konnte vielfach gezeigt werden, dass Unterschiede im Weiterbildungsverhalten milieubedingt sind. In Abhängigkeit zur Milieuzugehörigkeit konnten Einstellungen, berufliche Ziele sowie die Einschätzung des Nutzens von Weiterbildung als relevante Faktoren der Weiterbildungsteilnahme identifiziert werden (Barz & Tippelt, 2003; Bremer, 2010). Die Milieuzugehörigkeit beeinflusst zudem intervenierende Kontextfaktoren, z. B. Umbruchphasen im Leben, das verfügbare Einkommen, familiäre Verpflichtungen, den Wohnort oder die berufliche Position, die wiederum Einfluss auf die Weiterbildungsbeteiligung haben (Barz & Tippelt, 2003; Wittpoth, 2018; Walther et al., 2022). Mangelndes Wissen über Weiterbildungsanbieter, dispositionale Faktoren wie die Lerneinstellungen und -erwartungen sind ebenfalls Barrieren für die Weiterbildungsteilnahme (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2024).

2.2 Psychologische Zugänge

Damit individuelle Entscheidungen für eine Weiterbildung getroffen werden können, muss das subjektive Bedürfnis nach (Weiter-)Bildung vorhanden sein. So kann z. B. eine wahrgenommene Disparität zwischen aktueller und gewünschter Lebensrealität durch Bildungsaktivitäten überwunden werden (Baert et al., 2006). Boeren et al. (2012) haben herausgearbeitet, dass bei den Gründen für eine Teilnahme an Weiterbildung, die meisten Studien auf die Typologie von Houle (1961) zurückgreifen, die zwischen aktivitätsorientierten, zielorientierten und lernorientierten Lernenden differenziert (Houle, 1961). Im AES ist hingegen die Differenzierung zwischen beruflichen und privaten Gründen für eine Weiterbildung geläufig (BMBF, 2024). Im deutschsprachigen Raum werden bei psychologisch akzentuierten Zugängen zudem individuelle Begründungen der Weiterbildungsteilnahme insbesondere vor dem Hintergrund subjektwissenschaftlicher Ideen (Holzkamp, 1993) in den Blick genommen. Vielfach konnte mit diesem Zugang gezeigt werden, dass ein (empfundener) Zwang zur (Weiter-)Bildungsteilnahme ein Hindernis darstellt (Faulstich & Grell, 2005; Holzer, 2017). Diese Befunde werden u. a. auch durch die Motivationsforschung gestützt. So sind

Bedürfnisse nach Selbstbestimmung und Kompetenzerfahrung beim intrinsisch motivierten (Lern-)Verhalten entscheidend (Deci & Ryan, 1993). In einer vergleichenden Länderstudie konnte jedoch auch gezeigt werden, dass insbesondere in zentral- und osteuropäischen Ländern extrinsische Gründe für Weiterbildung weit verbreitet sind und nicht zwangsläufig zu einer geringeren intrinsischen Motivation führen (Boeren et al., 2012). Vor dem Hintergrund der Rational-Choice-Theorie wird der subjektiv erwartete Nutzen einer Weiterbildung als Einflussfaktor bei der Entscheidung für oder gegen die Teilnahme diskutiert (Brüning, 2002; Gorges, 2015). Die individuelle Kosten-Nutzen-Analyse ist dabei wiederum durch soziokulturelle Hintergründe und (Lern-)Erfahrungen (Gorges, 2015) sowie den Wertüberzeugungen (Gorges, 2018), aber auch durch den zeitlichen und monetären Aufwand sowie altersbezogene Einstellungen (Mania, 2018) geprägt. In Abgrenzung zu solchen kognitionstheoretischen Zugängen sind Entscheidungsprozesse nicht nur auf rationale Prozeduren zu reduzieren, sondern erfolgen auch auf Basis emotionaler Bedürfnisse (Gieseke & Stimm, 2018). Negative Erfahrungen wie Diskriminierungen aufgrund der Klassenlage und -herkunft können sich dabei negativ auf das Zutrauen auswirken, eine Weiterbildung erfolgreich abzuschließen (Seeck, 2022). Gorges (2018) zeigt jedoch, dass Erfolgserwartungen vornehmlich Einfluss auf erbrachte Leistungen, aber nicht auf die Entscheidung für oder gegen eine Weiterbildungsteilnahme haben. Die Ergebnisse einer aktuellen Studie zu subjektiven Begründungen für die (Nicht-)Teilnahme an Weiterbildungen belegen, dass (Nicht-)Teilnahme sowohl mit Lernerfahrungen als auch mit Kontextfaktoren wie eingeschränkten finanziellen Ressourcen oder einer persönlichen Krankheitsgeschichte begründet werden (Zeuner et al., 2023). Zudem begünstigt ein guter Überblick über Weiterbildungsveranstaltungen und eine aktive Informationssuche die Teilnahme an berufsbezogener Weiterbildung (Kuper et al., 2017).

3 Konstrukt der Weiterbildungswahlkompetenz

Wie zuvor skizziert, finden sich auf individueller Ebene unterschiedliche Zugänge, um Weiterbildungsbeteiligung empirisch zu erklären. Im vorliegenden Beitrag soll ein hierzu ergänzendes Konstrukt zur Diskussion gestellt werden – das der Weiterbildungswahlkompetenz. Dieses Konstrukt baut auf Befunden des Forschungsstandes insofern auf, als einer (Nicht-)Teilnahme an (non-)formaler Weiterbildung kürzere oder längere Entscheidungsprozesse vorausgehen, die u. a. von Motivationen oder Nutzenerwartungen beeinflusst sind. Entscheidungen sind dabei als abwägende Denkprozesse zu verstehen, bei denen Personen zwischen mindestens zwei Alternativen wählen können, um erwünschte Konsequenzen zu erreichen und/oder unerwünschte Konsequenzen zu vermeiden (Betsch et al., 2011). Ausgehend vom Kompetenzbegriff nach Weinert (2001) lässt sich Entscheidungskompetenz als eine für Entscheidungshandeln notwendige

Kompetenz verstehen, die sich aus verfügbaren oder erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften zusammensetzt, um Entscheidungsprobleme in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll zu bewältigen. Für einen ersten Zugang von Weiterbildungswahlkompetenz orientieren wir uns an dem bereits hinreichend validierten Konstrukt der Berufswahlkompetenz als Referenzmodell. Hieran anschließend wird Weiterbildungswahlkompetenz als ein multidimensionales Konstrukt aus selbst- und weiterbildungswahlbezogenem Wissen, planungs- und entscheidungsbedingendem Wissen sowie motivationalen Einstellungen und volitionalen Handlungsbereitschaften entworfen, die es ermöglichen, begründete Entscheidungen für oder gegen die Teilnahme an (non-)formaler Weiterbildung fällen zu können (Driesel-Lange et al., 2010, S. 11). Ausgehend hiervon stellt sich die forschungsleitende Fragestellung, wie sich diese Komponenten des Konstrukts der Weiterbildungskompetenz inhaltlich differenzieren lassen.

4 Untersuchungsdesign

Zur Beantwortung der Fragestellung wurde eine qualitative Expert:innenbefragung im Zeitraum von Mai bis Juli 2024 durchgeführt. Als Expert:innen sind Weiterbildungsberater:innen befragt worden. Diese sind Expert:innen, da sie Personen unterstützen, die unspezifische Weiterbildungsinteressen haben, und/oder Personen beraten, die bereits einen Weiterbildungswunsch haben, aber eine Weiterbildungsentscheidung nicht fällen können. So verfügen die Beratenden in mehrfacher Hinsicht über relevantes Expert:innenwissen (Gläser & Laudel, 2010): Sie haben erstens das für Weiterbildungsentscheidungen notwendige Weiterbildungswissen, sie haben zweitens Kenntnisse über wiederkehrende Herausforderungen, denen sich Personen bei ihren Weiterbildungsentscheidungen gegenüberstehen, und sie vermitteln drittens in ihren Beratungen bereits Aspekte von Weiterbildungswahlkompetenz. Prozessanalysen von Weiterbildungsberatungen zeigen, dass Ratsuchenden in den Beratungen Wissen über den Weiterbildungsmarkt vermittelt oder ihnen gezeigt wird, wie sie Entscheidungskriterien für ihre Weiterbildungswahl entwickeln können (Stanik, 2015).

Das Sample setzt sich aus 21 Weiterbildungsberatenden aus vier Bundesländern (Baden-Württemberg, Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen) zusammen. Die interviewten Expert:innen sind für unterschiedliche Einrichtungen tätig (Volkshochschulen ($n = 9$), Industrie- und Handelskammer ($n = 3$), kommunale Bildungsberatungsstellen ($n = 4$), Bundesagentur für Arbeit ($n = 2$), Sonstige ($n = 3$)). Fünfzehn der Beratenden sind weiblich und sechs männlich. In Hinblick auf die Beratungserfahrung (2 bis 49 Jahre, $\bar{M} = 17$) und die Anzahl der jährlich durchgeführten Weiterbildungsberatungen (15 bis 1.500, $\bar{M} = 323/\text{Jahr}$) ist das Sample heterogen.

Befragt wurden die Expert:innen mithilfe problemzentrierter Leitfadeninterviews (Witzel, 2000). Die Leitfragen orientierten sich an dem oben aufgeführten Referenzmodell und bezogen sich folglich unter anderem darauf, über welches Wissen und Können Personen verfügen müssen bzw. woran es Ratsuchenden mangelt, um Weiterbildungsentscheidungen zu treffen. Die transkribierten Interviews sind mithilfe einer strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2016) ausgewertet worden, indem sowohl deduktiv, ausgehend von dem Referenzmodells, als auch induktiv (Sub-)Kategorien gebildet worden sind.

5 Zentrale Ergebnisse

Auf Basis der Inhaltsanalyse konnten fünf Hauptkategorien mit 14 Unterkategorien entwickelt werden, die aus Perspektive der Expert:innen Facetten von Weiterbildungswahlkompetenz sind. Der erste Kompetenzbaustein des *Wissens* spiegelt die bereits in der Arbeitsdefinition getroffene Differenzierung von *weiterbildungsbezogenem*, *deklarativem Wissen* einerseits und *selbstbezogenem reflexivem Wissen* andererseits wider. Ersteres bezieht sich auf Kenntnisse über den Weiterbildungsmarkt (z. B. über (regionale) Weiterbildungsanbieter), Wissen über Weiterbildungsformen (z. B. Unterscheidung Umschulung und Fortbildung), Kenntnisse über Weiterbildungsabschlüsse und deren Wertigkeiten (z. B. IHK-Zertifikat), Wissen über Fördermöglichkeiten und Förderlogiken (z. B. Bildungsgutscheine) sowie Wissen über Unterstützungsmöglichkeiten (z. B. Bildungsberatungsangebote, Internetdatenbanken). Es wird in den Interviews auch deutlich, dass einem selbstbezogenen, reflexiven Weiterbildungswissen eine hohe Bedeutung für die Weiterbildungswahl beigemessen wird. Dieses bezieht sich insbesondere auf Fragen, welche konkreten Ziele mit einer Weiterbildungsmaßnahme verbunden werden. Dieser Aspekt ist insofern eng mit *motivationalen Orientierungen* verknüpft, als Ziele sich darauf beziehen, ob mit einer Weiterbildung persönliche Weiterentwicklungen (z. B. neue intellektuelle Herausforderung), soziale Motive (z. B. Geselligkeit) und/oder berufliche Ziele (Aufstiege, berufliche Um-, Neuorientierungen) verbunden sind. Hierfür sei eine Art „Zielfindungskompetenz“ (I19, #00:03:00-1#) notwendig, um Weiterbildungsziele identifizieren und formulieren zu können.

In den Interviews werden weitere kognitive Aspekte genannt, die sich unter der Facette eines *Wissens über das eigene weiterbildungsbezogene Selbstkonzept* zusammenfassen lassen. Hierunter fällt u. a. Wissen über den eigenen Lerntyp und (didaktische) Lernpräferenzen. In diesem Zusammenhang wird häufig auf Onlineweiterbildungen verwiesen: „Aber das ist ein Thema, also online [...] Bin ich ein Typ dafür, der das kann? Oder will ich nicht lieber morgens aus dem Haus und mich in eine Lerngruppe setzen“ (I13, #00:07:48-4#). Zum Wissen über das weiterbildungsbezogene Selbstkonzept gehört aber auch ein Wissen über die eigenen, häufig schulisch bedingten Lernängste oder Lerninteressen sowie

ein Wissen über die Erwartungen, die an Lehrende oder an die Lerngruppe gestellt werden. Schließlich bedarf es in Hinblick auf *motivationale Aspekte* einer generellen Lernbereitschaft und Lernmotivation, die sich u. a. daran zeige, sich auf „unbekanntes Terrain“ (I1, 00:07:19-9#) einzulassen sowie einer positiven Einstellung gegenüber institutionalisierter Bildung sowie eines Verständnisses von Lernen als lebenslangen Prozess.

Eng verbunden mit dem Wissen über das weiterbildungsbezogene Selbstkonzept sind *weiterbildungsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen*. Diese beziehen sich u. a. auf ein Zutrauen, institutionelle Weiterbildungen auch kognitiv meistern oder Prüfungen bestehen zu können: „Also man muss natürlich schon selbstwirksam denken, damit man eben davon ausgeht, dass ich diese Weiterbildung schaffe“ (I5, #00:25:04-7#). Zudem benennen die Expert:innen *selbst-regulative Fähigkeiten* wie z. B. Weiterbildungen mit beruflichen oder familiären Verpflichtungen zu koordinieren, die Bereitschaft zu haben, sich über Weiterbildungsmöglichkeiten mithilfe digitaler Medien zu informieren, sich gegebenenfalls beraten zu lassen, Weiterbildungsangebote mit den Weiterbildungszielen, -präferenzen abzugleichen und auch gewillt zu sein, Weiterbildungsentscheidungen eigenverantwortlich zu treffen: „Also viele Ratsuchende möchten, dass man ihnen die Entscheidung abnimmt“ (I4, #00:03:27-0#).

6 Fazit und Ausblick

Zusammenfassend ist es auf Basis der Befunde des Forschungsstandes in Verbindung mit der Expert:innenbefragung weiterhin plausibel, dass es für eine begründete Entscheidung für bzw. gegen eine Teilnahme an (non-)formaler Weiterbildung einer Weiterbildungswahlkompetenz bedarf, die sich als Kompetenzstrukturmodell entwerfen ließe. Hervorzuheben ist die auf Basis der Interviews induktiv rekonstruierte Dimension des selbstreflexiven Wissens bezüglich des eigenen weiterbildungsbezogenen Selbstkonzepts. In Anlehnung an Ansätze mehrdimensionaler Selbstkonzepte wäre neben dem schulischen auch die Bedeutung eines solchen weiterbildungsbezogenen Selbstkonzeptes weiter zu prüfen (Shavelson et al., 1976). Das ein solches Konstrukt plausibel ist, zeigen milieuorientierte (Barz & Tippelt, 2003) und lerntypisierende Zugänge (Schrader, 2008).

Das Konstrukt der Weiterbildungswahlkompetenz könnte einen ergänzenden Erklärungsansatz liefern, warum z. B. Personen wider Erwarten an Weiterbildung teilnehmen bzw. nicht teilnehmen. Ein solcher kompetenztheoretischer Zugang stellt die Adressat:innen als handelnde Subjekte in ihren weiterbildungsbezogenen Entscheidungsprozessen in den Mittelpunkt. Potenzial liegt in einem solchen Zugang darin, dass Weiterbildungswahlkompetenz und deren Teilfacetten förderbar sind, um Disparitäten der Weiterbildungsbeteiligung auch mikrodidaktisch begegnen zu können. Zuvor ist jedoch Weiterbildungswahlkompetenz

mit ihren Facetten in weiteren Studien empirisch zu validieren. Hierzu bedarf es zunächst der Entwicklung von Instrumenten, um die jeweiligen Kompetenzfacetten (deklaratives, selbstbezogenes Weiterbildungswissen, motivationale Orientierungen, selbstregulative Fertigkeiten), die für Weiterbildungsentscheidungen benötigt werden, reliabel und valide erfassen zu können. Entsprechende Feststellungsverfahren sind multimethodisch als Portfolio anzulegen, bei dem Wissens- und Kompetenztests mit Einschätzungen von Selbstwirksamkeitserwartungen zu verknüpfen sind. Mithilfe entsprechender Instrumente sind Zusammenhänge von Weiterbildungswahlkompetenz und der Weiterbildungsteilnahme im Allgemeinen oder Zufriedenheit mit Kursbesuchen im Besonderen zu prüfen. Falls sich entsprechende Zusammenhänge in weiteren quantitativen Studien zeigen, ist Weiterbildungswahlkompetenz schließlich als ergänzende Schlüsselkompetenz im Kontext lebenslanger Lernprozesse zu fördern (European Commission, 2019).

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2024). *Bildung in Deutschland 2024: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung*. wbv. <https://doi.org/10.3278/6001820iw>
- Baert, H., Rick, K. de & van Valckenborgh, K. (2006). Towards the conceptualization of 'Learning Climate'. In R. Vieira de Castro, A. V. Sancho & P. Guimaraes (Hrsg.), *Adult Education: New Routes in a New Landscapes* (S. 87–111). University of Minho.
- Barz, H. & Tippelt, R. (2003). Bildung und soziales Milieu: Determinanten des lebenslangen Lernens in einer Metropole. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49(3), 323–349. <https://doi.org/10.25656/01:3881>
- Betsch, T., Funke, J. & Plessner, H. (2011). *Denken – Urteilen, Entscheiden, Problemlösen: Allgemeine Psychologie für Bachelor*. Springer.
- BMBF (2024). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2022: Ergebnisse des Adult Education Survey*. AES-Trendbericht. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/DE/1/26667_AES-Trendbericht_2022.html [22.06.2025].
- Boeren, E. (2016). *Lifelong Learning Participation in a Changing Policy Context: An Interdisciplinary Theory*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137441836>
- Boeren, E., Nicaise, I., Roosmaa, E.-L. & Saar, E. (2012). Formal adult education in the spotlight: profiles, motivations and experiences of participants in 12 European countries. In S. Riddell, J. Markowitsch & E. Weedon (Hrsg.), *Lifelong Learning in Europe: Equity and Efficiency in the Balance* (S. 63–86). Bristol University Press. <https://doi.org/10.46692/9781447300144.004>

- Bremer, H. (2010). Zielgruppen in der Praxis: Erwachsenenbildung im Gefüge sozialer Milieus. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 10, 2–10.
- Bremer, H. (2017). Selektive Weiterbildungsbeteiligung und (Bildungs-)Gerechtigkeit. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 67(2), 115–125. <https://doi.org/10.3278/HBV1702W115>
- Brüning, G. (2002). Benachteiligte in der Weiterbildung. In G. Brüning & H. Kuwan (Hrsg.), *Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung* (S. 7–117). W. Bertelsmann.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238. <https://doi.org/10.25656/01:11173>
- DESTATIS (2023). *Weiterbildung: Teilnahmequote in Deutschland mit 8 % unter dem EU-Durchschnitt: Zahl der Woche*. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/Zahl-der-Woche/2023/PD23_42_p002.html [22.06.2025].
- Driesel-Lange, K., Hany, E., Kracke, B. & Schindler, N. (2010). *Berufs- und Studienorientierung: Erfolgreich zur Berufswahl. Ein Orientierungs- und Handlungsmodell für Thüringer Schulen*. https://www.schulportal-thueringen.de/tip/resources/medien/10102?dateiname=Heft_165_Berufs-u_Studienorientierung.pdf [22.06.2025].
- European Commission (2019). *Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Key competences for lifelong learning*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540>
- Faulstich, P. & Grell, P. (2005). Widerständig ist nicht unbegründet – Lernwiderstände in der Forschenden Lernwerkstatt. In P. Faulstich, H. J. Forneck, P. Grell, K. Häfner, J. Knoll & A. Springer (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung: Empirische Fundierungen zum selbstgesteuerten Lernen* (S. 18–92). W. Bertelsmann.
- Gieseke, W. & Stimm, M. (2018). Emotionen als Einflussgröße auf Bildungsentscheidungen in der Beratung. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 357–374). Springer Fachmedien.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (4. Auflage). VS Verlag. <http://d-nb.info/1002141753/04> [22.06.2025].
- Gorges, J. (2015). Warum (nicht) an Weiterbildung teilnehmen? Ein erwartungswerttheoretischer Blick auf die Motivation erwachsener Lerner. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(1), 9–28. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-00598-y>
- Gorges, J. (2018). Weiterbildungsbeteiligung Älterer aus Perspektive der Erwartungs-Wert-Theorie: Zur Rolle affektiver Erinnerungen und weiterbildungsbezogener Wertüberzeugungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 50(3), 149–159. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000196>

- Holzer, D. (2017). *Weiterbildungswiderstand: Eine Kritische Theorie der Verweigerung*. transcript.
- Holzkamp, K. (1993). *Lernen: Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Campus-Verl.
- Houle, C. O. (1961). *The inquiring mind*. University of Wisconsin Press.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. Auflage). Beltz Juventa.
- Kuper, H., Christ, J., Schrader, J. (2017). Multivariate Analysen zu den Bedingungen der Beteiligung an non-formaler Weiterbildung. In H. Kuper, H., F. Bilger, F. Behringer & J. Schrader (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)* (S. 91–102). wbv.
- Mania, E. (2018). *Weiterbildungsbeteiligung sogenannter „bildungsferner Gruppen“ in sozialraumorientierter Forschungsperspektive*. wbv. <https://doi.org/10.3278/14/1139w>
- Schrader, J. (2008). *Lerntypen bei Erwachsenen: Empirische Analysen zum Lernen und Lehren in der beruflichen Weiterbildung* (2., ergänzte Auflage). Klinkhardt.
- Seeck, F. (2022). *Zugang verwehrt: Keine Chance in der Klassengesellschaft: wie Klassismus soziale Ungleichheit fördert*. Atrium Verlag.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Stanik, T. (2015). *Beratung in der Weiterbildung als institutionelle Interaktion*. Peter Lang.
- Strzelewicz, W., Raapke, H.-D. & Schulenberg, W. (1966). *Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein: Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland*. Enke.
- Walther, A., Stauber, B. & Settersten, R. A. (2022). “Doing Transitions”: A New Research Perspektive. In B. Stauber, A. Walther & R. A. Settersten (Hrsg.), *Life course research and social policies: Volume 16. Doing transitions in the life course: Processes and practices* (S. 3–18). Springer.
- Weinert, F. E. (2001). *Pädagogik. Leistungsmessungen in Schulen*. Beltz Verlag.
- Widany, S. (2009). *Lernen Erwachsener im Bildungsmonitoring: Operationalisierung der Weiterbildungsbeteiligung in empirischen Studien*. VS Verlag.
- Wittpoth, J. (2018). Beteiligungsregulation in der Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Auflage) (S. 1149–1172). Springer VS.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1(1). <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519> [22.06.2025].
- Zeuner, C., Pabst, A. & Heilmann, L. (2023). Teilnahme und Nichtteilnahme an Erwachsenenbildung im Lichte subjektiver Begründungen: Ambivalente Befunde einer Hamburger Regionalstudie. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 50, 31–40. <https://doi.org/10.25656/01:28620>

„Dafür besteh ich drauf, dass Sie mit mir in Kontakt bleiben, Fragen stellen, Beispiele einbringen ...“. Zur Kommunikation von Teilnahmeerwartungen und -möglichkeiten in Bildungsveranstaltungen

1 Einleitung

Fragen zur Gestaltung von Partizipation in Bildungsveranstaltungen prägen die Bildungspraxis sowie die Erwachsenenbildungsforschung. Dies drückt sich in Konzepten der Zielgruppen-, Lebenswelt- und Teilnehmer:innenorientierung und deren kritischer Reflexion aus. Die Konstruktion des:der Teilnehmenden und die Ermöglichung von Teilnahme und Lernen in Bildungsveranstaltungen sind dabei eng verbunden mit der Unterstellung von Erfahrung und Vorwissen einerseits und Lernbedürftigkeit aufseiten der Teilnehmenden andererseits (Wyßuwa, 2025). Bereits Tietgens (1981, S. 185) konstatiert in Auseinandersetzung mit den Problemen der Vermittlung: „Lernen entfaltet sich gerade aus dem Spannungsverhältnis von Adressatenbezug und Sachgerechtigkeit.“ Der Beitrag greift dieses Spannungsverhältnis aus *interaktionstheoretischer Perspektive* auf. Ich wende mich ‚Teilnahme‘ als lokal hervorgebrachter und wechselseitig ausgehandelter sozialer Realität zu und frage nach der Prozessierung sowie der interaktiven Aushandlung von Teilnahme in Bildungsveranstaltungen anhand von Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte.

In einem ersten Schritt möchte ich das Erkenntnisinteresse von *Teilnahme als Interaktionsphänomen* im Spannungsfeld von Erfahrung und Wissen begründen, die daran anschließenden Forschungsfragen sowie den konversationsanalytischen Zugang erläutern und den Korpus sowie ausgewählte Befunde vorstellen (Abschnitt 2). In einem zweiten Schritt fokussiere ich die kommunizierten Teilnahmeerwartungen im Interaktionsformat des Vortrages sowie die Realisierungsmuster einer als monologisch zu erwartenden Interaktionsstruktur. Dabei zeigt sich: Auch in Vorträgen bringen sich die Teilnehmenden mit Redebeiträgen ein und beteiligen sich an der Wissenskonstitution (Abschnitt 3). Abschließend diskutiere ich die empirischen Ergebnisse und Erträge und ordne diese im Horizont der Theorie Pädagogischer Kommunikation (Kade & Seitter, 2007) ein (Abschnitt 4).

Die Befunde stützen die These, dass die Kommunikation von Erfahrungen eine unterschätzte Ressource der Interaktionsorganisation und der Verhandlung von Teilnahme darstellt: Die Art und Weise wie Erfahrungsaufrufe und

-darstellungen eingebunden und prozessiert werden, ist wirkmächtiger als explizit kommunizierte Aufforderungen, sich zu beteiligen.

2 Teilnahme in Bildungsveranstaltungen im Spannungsfeld von Erfahrung und Wissen

Die Erwachsenenbildungsforschung wendet sich dem Phänomen Teilnahme aus verschiedenen Perspektiven zu. Hinsichtlich der Frage nach der Herstellung von Beteiligung in Bildungsveranstaltungen stellen mikrodidaktisch-programmatische Konzepte Formen des *Erfahrungsbezugs* als grundlegend heraus (Dausien, 2003). Im Horizont der Theorie pädagogischer Kommunikation (Kade & Seitter, 2007) werden Praktiken der Vermittlung und Aneignung von Wissen fokussiert und empirisch Modi des Teilnehmens als spezifische Muster des Sich-Zuwendens im *Umgang mit Wissen* untersucht (Dinkelaker, 2016). Daraus ergibt sich die Frage, wie sich (Nicht-)Teilnahme im Spannungsfeld der Thematisierung von Erfahrung und Wissen ausgestaltet und untersucht werden kann.

2.1 Die Figur des:der Teilnehmenden und Teilnehmen als soziale Praxis

Ein zentraler Orientierungspunkt sowohl in der Bildungspraxis als auch in der Erwachsenenbildungsforschung ist die Figur ‚der Adressat:innen‘, die mit Bildungsangeboten erreicht werden sollen, bzw. ‚der Teilnehmer:innen‘, die diese aufsuchen. Tietgens problematisiert allerdings die etikettierende und legitimierende, aber inhaltslose Begriffsrhetorik:

„Wenn also allenthalben von Teilnehmerorientierung die Rede ist, dann deshalb, weil eine Vielzahl unterschiedlicher Handlungen im Feld der Erwachsenenbildung unter dem Begriff subsumiert werden. Indem sehr verschieden Gemeintes in einem Begriff kumuliert, auf das Gemeinte aber selten zurückgefragt wird, stellt sich die Diskussion der Lehr-Lern-Prozesse in der Erwachsenenbildung wie ein gespenstiger Wortwechsel dar“ (Tietgens, 1981, S. 180).

Seit dieser Problematisierung von Tietgens lassen sich verschiedene Auseinandersetzungen jenseits bloßer didaktischer Anforderung von Teilnehmerorientierung erkennen. Zum einen werden didaktische Konzeptionen analysiert und zum anderen wird der Interaktionstypus ‚Bildungsveranstaltung‘ empirisch-rekonstruktiv erschlossen.

Eine *analytische Perspektive*¹ auf verschiedene didaktische Orientierungsbegriffe nimmt Dausien (2003) ein und plädiert für eine kritische *Reflexion der*

¹ Der Beitrag von Dausien 2003 ist kein Entwurf einer didaktischen Vorgehensweise, sondern analysiert die Thematisierungsweisen und die didaktisch entworfene Rolle der Teilnehmenden in der Erwachsenenbildung(sforschung).

Teilnehmer:innenkonstrukte sowie der Implikationen und Konsequenzen der Entwürfe teilnehmer:innenorientierter Erwachsenenbildung. „Die Bezugnahme auf ‚die Teilnehmer‘ stellt keine ‚natürlich‘ gegebene empirische Referenz dar, sondern ist mit impliziten oder expliziten Modellen und Erwartungen verbunden“ (ebd., S. 33). Exemplarisch zeigt Dausien, dass unterschiedliche Thematisierungsweisen von Teilnehmenden in Bildungskonzepten und -didaktiken vorzufinden sind: Teilnehmende werden als Teil einer definierten Zielgruppe, als Akteure eigener Lebenswelt oder als biografisches Subjekt zum Ausgangspunkt pädagogischer Bemühungen. Trotz der Differenzen dieser Thematisierungsweisen möchte ich eine zentrale Ähnlichkeit hervorheben: Gemeinsam ist den Konstruktionen, dass der Einbezug kollektiver, lebensweltlicher oder biografischer *Erfahrungen* als „entscheidende Ressource für Bildungs- und Lernprozesse“ (ebd., S. 40) gesehen wird und damit die Idee verbunden ist, eine Aktivierung und Beteiligung der Teilnehmenden zu ermöglichen und neues Wissen anschlussfähig zu machen.

Neben die konzeptionellen Ideen und Ansprüche einer teilnehmer:innenorientierten Erwachsenenbildung tritt die soziale Wirklichkeit in Bildungsveranstaltungen. So schließt Dausien mit der weiterführenden Frage ab: „Ob diese Möglichkeiten ausgeschöpft werden, welche Grenzen und Probleme sie aufwerfen, muss in der je konkreten Praxis beobachtet und reflektiert werden“ (ebd., S. 46). Wie Erfahrungsbezüge im Vollzug von Bildungsveranstaltungen ihre Deutbarkeit entfalten, erscheint als Desiderat.

In welcher empirischen Vielfalt und *wie* sich ‚Teilnehmen‘ konkret in Bildungsveranstaltungen ausgestaltet, wurde von Dinkelaker im Horizont der Theorie pädagogischer Kommunikation videografisch untersucht. Es „wird wohl kaum bestritten werden können, dass es gerade dieses Teilnehmen ist, auf das es in der Erwachsenenbildung ankommt. Nur im Fall des Teilnehmens und erst im Vollzug des Teilnehmens kann die Erwachsenenbildung ihre intendierten Wirkungen entfalten“ (Dinkelaker 2016, S. 235).

Videografisch wendet sich Dinkelaker dem Teilnehmen als körperlich situierte Praxis zu. Untersucht werden die Spezifizierung der körperlichen Anwesenheit – wie der Platzierung im Raum – sowie die kollektiv geteilte Zuwendung und Abwendung zu bestimmten Aspekten des Geschehens (ebd., S. 236). Rekonstruiert werden *vier Grundmodi des Teilnehmens*: (1) Das ‚*Handeln*‘ am Beispiel eines Nähkurses zur Herstellung eines Kleidungsstücks, (2) das ‚*Verfolgen*‘ während eines Vortrags im Rahmen einer Fortbildung, (3) das ‚*Zeigen*‘ in Form einer Erlebnisschilderung im Gesprächskreis für Senior:innen und (4) das ‚*Selbstaufmerken*‘, das als Stocken oder Innehalten sichtbar wird, wie es sich in allen drei anderen Formen ereignen kann. Diese Muster des Teilnehmens werden als spezifische Formen des Lernens und des Umgangs mit Wissen interpretiert: „Teilnehmende erfahren sich und andere im Vollzug ihres Teilnehmens als je besondere Personen im Horizont der lokal hervorgebrachten veranstaltungsspezifischen Ordnungen des Umgangs mit Wissen, Nicht-Wissen und Lernen“ (ebd., S. 245).

Während Dausien eine analytische Perspektive auf (didaktische) *Konzepte* der Teilnehmer:innenorientierung legt und dabei die *Figur des*der Teilnehmenden* fokussiert, hat sich Dinkelaker der konkreten *Interaktion* und dem *Teilnehmen als soziale Praxis* zugewendet. Werden bei Dausien insbesondere Aspekte des *Erfahrungsbezugs* hervorgehoben, wird empirisch bei Dinkelaker auf die Dimension des Umgangs mit *Wissen* fokussiert.

2.2 Forschungsfragen und -zugang

An die entworfenen Spannungsfelder von Teilnahme zwischen *Konzeption* und *Interaktion* sowie *Erfahrung* und *Wissen* knüpfen die Fragestellungen meines Beitrags an: Wie gestaltet sich (Nicht-)Teilnahme im Spannungsfeld der Thematisierung von Erfahrung und Wissen aus? Wie werden Teilnahmeerwartungen kommuniziert und ausgehandelt? Wie wird Teilnehmen gemeinsam in Nutzung epistemischer Ressourcen hervorgebracht und prozessiert?

Für diese prozessorientierten Fragestellungen eignet sich die Konversationsanalyse, weil sie einen rekonstruktiven Forschungsansatz darstellt, der die kommunikative Verfasstheit des Sozialen in den Mittelpunkt rückt. Sie folgt der ethnomethodologischen Position, dass soziale Situationen im Vollzug von den Beteiligten gemeinsam und methodisch hervorgebracht werden. Die Konversationsanalyse fokussiert dabei sequenzanalytisch und fallkontrastiv die sprachlichen Handlungen und mitkommunizierten Interpretationsleistungen der Beteiligten: „What is someone *doing by saying* this thing and how do they come to be doing it“ (Schegloff, 1992, S. XXIX, Hervorhebung F.W.). Besonders fruchtbar für die aufgeworfenen Fragen erscheint das methodologische Konzept der „sequential implicativeness“: „By ‚sequential implicativeness‘ is meant that an utterance projects for the sequentially following turn(s) the relevance of a determinate range of occurrences (be they utterance types, activities, speaker selections, etc.)“ (Schegloff & Sacks, 1973, S. 296).

Äußerungen beinhalten also bestimmte Handlungserwartungen und -optionen für Folgeäußerungen. Es werden gewissermaßen Bedingungen etabliert, auf die reagiert werden muss. Hier zeigen sich vielfältige Variationen im Umgang mit Erwartungen zwischen Bestätigung und Erfüllung, Zurückweisung, Vermeidung, Unterbrechung, Verständnissicherung und Erweiterung (Bergmann, 1981).

Diese interaktionistische Perspektive sowie das methodische Instrumentarium der Konversationsanalyse ermöglichen es, *Teilnahme als Interaktionsphänomen* näher auszuleuchten: Die komplexe Verwobenheit von kommunizierten Teilnahmeerwartungen und prozessierten Teilnahmeverläufen lässt sich auf den Ebenen der Gesprächsorganisation, der Themenentfaltung und der Handlungs- und Rollenkonstitution beschreiben.

2.3 Erfahrung und Wissen in Interaktion – Korpus und ausgewählte Befunde

Die Ergebnisse basieren auf meiner Dissertation, in der ich die Verfahren der Thematisierung und Relationierung von Erfahrung und Wissen in Bildungsveranstaltungen untersucht habe. Aus konversationsanalytischer Perspektive wende ich mich Erfahrungen als sozial verhandelten, kommunikativen Konstrukten zu. Wie wird etwas als Erfahrung interaktiv dargestellt, sprachlich verfasst und als interaktive Ressource genutzt? Die beobachteten Erfahrungsthematisierungen reichen von der Beschreibung typisierter Erfahrungsbeispiele bis hin zu ausführlichen (berufs)biografischen Erzählungen (Wyßuwa, 2025).²

Der Korpus besteht aus acht Fortbildungsveranstaltungen für Lehrer:innen, Sozialpädagog:innen und Erzieher:innen, die audiografisch aufgezeichnet, teilnehmend beobachtet und transkribiert wurden. Die Themen der Halbtages- und Tagesveranstaltungen sind vielfältig: Es geht z. B. um den Umgang mit Konflikten, die Durchführung von Elterngesprächen, Gestaltungsmöglichkeiten von Partizipation in der Jugendarbeit u. v. m.³ Sowohl in den Ankündigungen als auch in den Bildungsveranstaltungen selbst wird deutlich, dass das Spannungsfeld von Erfahrung und Wissen die beobachtete Bildungspraxis prägt. Die Adressierung der Teilnehmenden ist gekennzeichnet durch die Bezugnahme auf (unterstellte) Erfahrung einerseits und (zu vermittelndes) Wissen andererseits sowie die Aussicht, anhand der Verschränkung beider epistemischer Ressourcen neue Handlungsmöglichkeiten zu gewinnen (Wyßuwa, 2025). Folgende Befunde sind für die Frage der Prozessierung von Teilnahme bedeutsam:

1. In den untersuchten Veranstaltungen lassen sich zwei zentrale Interaktionsformate⁴ der Wissensvermittlung beobachten: Der *Vortrag* und das *fragend-entwickelnde Gespräch*. Die Interaktionsformate unterscheiden sich dahingehend, wie das Gesprächsthema elaboriert wird: Vorträge lassen sich zunächst als längere Sprechakte einer Person und als Präsentationen schrift-

2 Erfahrungsthematisierungen als kommunikative Konstrukte lassen sich in Erfahrungsaufrufe, Erfahrungsdarstellungen und Erfahrungsnegationen differenzieren und strukturell beschreiben. In der Dissertation rekonstruiere ich einerseits die Thematisierungsformen und andererseits die kommunikative Rahmung und Funktion von Erfahrungsbezügen im Rahmen unterschiedlicher Interaktionsformate.

3 Einerseits zeigt die Studie zunächst die *Interaktionsorganisation* und den Umgang mit Erfahrungen sowie die entstehenden Dynamiken in den untersuchten *pädagogischen Fortbildungsveranstaltungen*. Andererseits lassen sich konversationsanalytisch nicht nur die Formen und Praktiken rekonstruieren, sondern auch übergreifende, strukturelle Probleme identifizieren, die mit den beobachtbaren Praktiken bearbeitet werden und die über den spezifischen Veranstaltungskontext hinausweisen. Bezogen auf die *Interaktionsorganisation von Bildungsveranstaltungen* generell sind ähnliche Muster (Vorträge, Gespräche, Übungen) auch in anderen Studien (Nolda, 1996: Kade et al., 2014: Dinkelaker, 2016) beobachtbar, wenngleich sie in diesen Studien jeweils nicht systematisch untersucht wurden. Sie erscheinen somit als typische Muster der Wissensvermittlung. Auch wenn in anderen Settings gegebenenfalls weitere Formen und Inhalte hinsichtlich der thematisierten Erfahrungen möglich sind, ist erwartbar, dass ähnliche Interaktionsaufgaben bewältigt werden müssen, wenn Erfahrungen in Bildungsveranstaltungen adressiert werden.

4 Es gibt natürlich auch so etwas wie Gruppenarbeiten und Übungen. Im Fokus meiner Analysen standen allerdings diejenigen Formen, in denen Lehrende und Lernende sich unterrichtsöffentlich aufeinander beziehen.

lich fixierten Wissens beschreiben. Das fragend-entwickelte Gespräch folgt dem Muster von Frage-Antwort-Feedback, wobei im Unterschied zu Studien der Unterrichtskommunikation Variationen in Umfang und Ausgestaltung der einzelnen Positionen beobachtbar sind.

2. Dozent:innen strukturieren den Ablauf der Bildungsveranstaltung, d. h., sie eröffnen und schließen Phasen und geben Hinweise zur erwarteten Interaktionsform. Die Interaktionsformate sind also gerahmt durch Äußerungen der Dozent:innen, die benennen, welche Themen und Aufgaben die folgende Phase prägen und welche „kommunikative Ordnung“ (Becker-Mrotzek & Vogt, 2001) vorgesehen ist. Somit werden Erwartungen mitkommuniziert, worüber gesprochen wird und wie die Teilnehmenden sich einbringen können und sollen.
3. Es lassen sich Modifikationen der als erwartet kommunizierten Teilnahme beobachten. Teilnehmende bringen in Gesprächen und Vorträgen eigene Erfahrungen ein und legitimieren, übertragen, ergänzen oder problematisieren vermitteltes Wissen.

Fokussieren möchte ich im Folgenden den überraschenden Befund, dass auch in Vorträgen vielfältige Beteiligungsmöglichkeiten im Wechselspiel von erfahrungsbasierter Konkretion und wissensbasierter Abstraktion von Lehrenden und Teilnehmenden gemeinsam hervorgebracht werden.

3 Teilnahmeerwartungen und -verläufe im Interaktionsformat ‚Vortrag‘

Aus der Globalanalyse der Veranstaltungen wurde deutlich, dass sich diese als Abfolge verschiedener Interaktionsformate ausgestalten und dass in den Rahmungen der Interaktionsformate durch Dozent:innen bereits Formen der Teilnahme nahegelegt werden.

Interessant für die Frage lokal ausgehandelter Teilnahmeerwartungen sind somit einerseits die *rahmenden Äußerungen* und andererseits die *Realisierungsmuster* von Vorträgen: Wie leiten Lehrende Vorträge ein und welche Teilnahmeerwartungen werden kommuniziert? Wie gestalten sich Vorträge aus und wie beteiligen sich Teilnehmende in Vorträgen?

3.1 Rahmungen von Vorträgen

Im Korpus gibt es *Rahmungen von Vorträgen, die hinsichtlich der Erwartung von Teilnehmendenäußerungen unmarkiert* sind. In diesen Fällen etablieren Lehrende den Vortrag performativ, indem sie sich auf schriftlich fixiertes Wissen (PowerPoint-Präsentationen, Handout oder Moderationskarten) beziehen. Damit wird auf die Präsentation eines von den Lehrenden aufbereiteten und im

Folgenden thematisch entfalteten Wissens verwiesen. Es wird eine für Vorträge erwartbare kommunikative Ordnung etabliert, in der die Lehrenden ein präferiertes Rederecht besitzen und den Teilnehmenden der Modus des Verfolgens als Zuwendung zu den Hervorhebungen anderer (Dinkelaker, 2016) nahegelegt wird, wie in folgendem Auszug zu sehen. In einer Tagesveranstaltung für ErzieherInnen zum Thema der Übergangsbegleitung (von der Kita zur Schule) geht die Dozentin folgendermaßen zum Vortrag über:

Transkript 1: Unmarkierte Rahmung von Vorträgen

01 Dw: ja.
 02 <<f> dann steig ich einfach mal so ein,>
 03 und äh lasse das hier so stehen.
 04 <<pp> um (zu sehen) wie sich das entwickelt.>
 05 ich geb ihnen einfach hier das handout rum,
 06 ...
 07 <<f> ja das letzte jahr in der kita>
 08 besondere vorbereit-
 09 herausforderungen, schulvorbereitung in der
 kita;

Im Ausschnitt vollzieht die Dozentin einen typischen Wechsel von einer Phase zur nächsten. Mit dem Gliederungssignal „ja“ wird die vorhergehende Phase der Erwartungsabfrage ‚Fragen an den Tag‘ abgeschlossen. Die sich verändernde Lautstärke und die Formulierung „steig ich ein“ heben den Beginn einer neuen Phase und das präferierte Rederecht der Dozentin hervor. Sie positioniert sich als diejenige, die das Folgende maßgeblich vollzieht. Mit dem Verteilen des Handouts und der Benennung erster thematischer Stichworte wird der Vortrag performativ etabliert, ohne explizit als solcher benannt zu werden.

Zudem gibt es *Rahmungen von Vorträgen, die hinsichtlich der Erwartung von Teilnehmendenäußerungen als markiert* beschrieben werden können. Sie sind dadurch gekennzeichnet, dass Lehrende zwar Wissenspräsentationen ankündigen, jedoch ebenso die Aufforderungen formulieren, dass sich die Teilnehmenden kommunikativ beteiligen sollen. Damit wird ein präferiertes Rederecht erhoben, gleichsam aber der rein monologische Vollzug relativiert. Der folgende Auszug ist einer Halbtagesveranstaltung zum Thema ‚Springer:in in der Kita‘ entnommen. Nach der Vorstellungsrunde geht die Dozentin wie folgt zu einem Vortrag über:

Transkript 2: Markierte Rahmung von Vorträgen

01 Dw: =alles was hier vorne an der wand erscheint-
 02 haben sie hier auch auf papier,

- 03 (3.0)
 04 das heißt mitschreiben müssen sie nicht;
 05 =dafür besteh ich darauf,
 06 dass sie mit mir in kontakt bleiben,
 07 und mit mir reden,
 08 fragen stellen beispiele einbringen und ähn-
 liches.
 09 ((Die Dozentin wartet ab, bis die Handzettel
 10 rumgegeben wurden))
 11 JA.
 12 ((Die Dozentin ruft die erste PowerPoint-Folie
 auf))

Der Vortrag wird hier ebenfalls performativ durch Verweise auf die Präsentationsfolien sowie auf das Handout etabliert. Als *markierte Form der Vortragsrahmung* fungiert insbesondere der Hinweis in Zeile 04–08, der die erwarteten kommunikativen Tätigkeiten der Teilnehmenden explizit thematisiert und vom erwartbaren Teilnahmemodus des ‚Verfolgens‘ abgrenzt. Auf der Ebene der *Gesprächsorganisation* wird also eine kommunikative Ordnung etabliert, in der trotz präferiertem Rederecht der Dozentin strukturell eine Rederechtübernahme durch die Teilnehmenden möglich erscheint. Redebeiträge von Teilnehmenden legitimieren sich auf der Ebene der *Handlungskonstitution*: Sie sind erwünscht, wenn sie in Form von Fragen oder Beispielen einen Bezug zum präsentierten Wissen und zu vorliegenden Erfahrungen aufweisen. Es antizipiert einen Teilnahmemodus des Zeigens als „Zuwendung zu dem, was es gegenüber anderen hervorzuheben gilt“ (Dinkelaker, 2016, S. 240). Auf der Ebene der *Rollenkonstitution* positioniert sich die Dozentin als Wissende und adressiert gleichsam die Lernbedürftigkeit (Fragen) sowie erfahrungsbezogene Expertise (Beispiele) der Teilnehmenden. Die Teilnehmenden sind damit aufgefordert, Bezüge des Wissens zu ihrem Handlungsbereich herzustellen und sogar zu kommunizieren. Dies lässt sich als *Aneignungsthematisierung* interpretieren: Aneignung wird nicht nur als Rezeption (Zuhören) und individuelle Selektion (Mitschreiben) prozessiert, sondern als Verständigung, wie das präsentierte Wissen auf Erfahrungsbereiche zu übertragen sei, entworfen. Eine Abgrenzung von einem Austausch wie in Gesprächskreisen vollzieht sich durch Formulierungen wie „mit *mir* in Kontakt bleiben“ (Zeile 06) und „mit *mir* reden“ (Zeile 06), die die Dozentin als Aufmerksamkeitszentrum markieren.

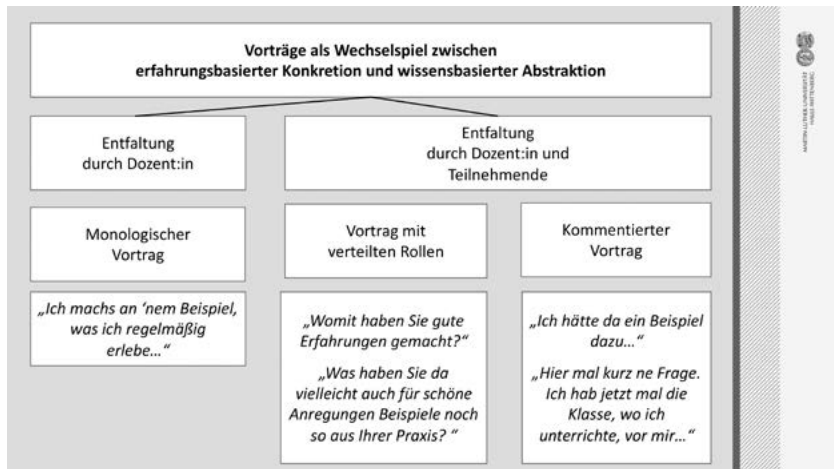
Solche kommunizierten Teilnahmeerwartungen sind durchaus nicht allein kausal bedeutsam für die Verläufe der jeweiligen Vorträge. So kommt es in Vorträgen mit als erwünscht markierter Beteiligung der Teilnehmenden nicht zwangsläufig zu Redebeiträgen oder es kommen Wortmeldungen in hinsichtlich der Teilnahmeerwartung unmarkierten Vorträgen zustande. Die ‚sequenziellen Implikationen und Erwartungen‘ sind also weiterhin verhandelbar. Wie kommt

es dazu? Welche Rolle spielen Erfahrungen in der Präsentation von Wissen und wie werden Teilnehmende an der Wissenskonstitution und Erfahrungsartikulation beteiligt?

3.2 Systematisierung von Vortragsformen als Varianten des Wechselspiels von Erfahrung und Wissen

Vorträge lassen sich in den von mir untersuchten Veranstaltungen als Wechselspiel erfahrungsbasierter Konkretion und wissensbasierter Abstraktion (Wyßuwa, 2025) beschreiben, die entweder durch die Dozent:innen selbst oder gemeinsam durch Dozent:innen und Teilnehmer:innen entfaltet werden, sodass sich situative Mischungen aus Vortrag, Rückfragen und Erfahrungsaustausch ergeben. Die beobachteten Verlaufsformen von Vorträgen lassen sich folgendermaßen systematisieren:

Abbildung 1: Realisierungsformen von Vorträgen



Quelle: eigene Darstellung

Es gibt *Vorträge*, die über weite Strecken *monologisch* organisiert sind: Die Dozent:innen entfalten in ihren Vorträgen Wissen, welches sie an eigenen Erfahrungsbeispielen veranschaulichen, die sich auf die Berufspraxis der Teilnehmenden beziehen. Mit Äußerungen wie „Ich machs mal an einem Beispiel“ wird die erfahrungsbasierte Konkretion von den Lehrenden selbst vollzogen.

Im ‚*Vortrag mit verteilten Rollen*‘ stellen die Lehrenden innerhalb ihrer Themenentfaltungen Fragen an die Teilnehmenden, sodass spezifische erfahrungs-

basierte Konkretionen von den Teilnehmenden an vorgesehenen Stellen der Wissenspräsentation eingesetzt werden können. Damit werden zuvor kommunizierte Teilnahmeerwartungen im Verlauf aktualisiert oder nachträglich initiiert. Im Unterschied zur schulisch beobachteten Variante des „Vortrags mit verteilten Rollen“ (Ehlich & Rehbein, 1986) betreffen die Fragen jedoch den Dozent:innen unbekannte Erfahrungen: „Womit haben Sie gute Erfahrungen gemacht?“ oder „Was haben Sie da für schöne Anregungen und Beispiele aus Ihrer Praxis?“

Eine weitere Variante stellt der *kommentierte Vortrag* dar. Mit Formulierungen wie „Ich hätte da ein Beispiel dazu“ oder „Hier mal kurz ne Frage. Ich hab jetzt mal die Klasse, wo ich unterrichte, vor mir ...“ bringen Teilnehmer:innen *selbstinitiiert* erfahrungsbasierte Konkretionen ein, um das von den Dozent:innen entfaltete Wissen um Beispiele, Fragen oder auch Einwände zu ergänzen.

Anhand meiner Studie lässt sich zeigen: Die Vortragsvarianten stellen nicht nur eine Vermittlung von Wissen dar, sondern sind durch vielfältige Bezugnahmen auf Erfahrungen gekennzeichnet (Wyßuwa, 2025). Dadurch wird überhaupt eine strukturelle Differenz epistemischer Zugänge im Vortrag interaktionsrelevant. Ferner zeigen meine Befunde, dass Vorträge neben dem erwartbaren Teilnahmemodus des ‚Verfolgens‘ auch miteinander verschränkte Teilnahmemodi des ‚Zeigens‘ in Form von Beispielen und Erlebnissen sowie des ‚Selbstaufmerkens‘ in Form von Fragen und erfahrungsbezogener Selbstbeobachtung ermöglichen. Vorträge sind demnach als Interaktionsressource zur Prozessierung von Erfahrungsbezug zu verstehen, die sich einer aktiven Beteiligung von Teilnehmenden nicht entziehen.

4 Fazit: Bedeutung von Interaktionsformaten und Erfahrungsthematisierungen als Teilnahme-Ressource

Ausgangspunkt des Beitrags war die Frage, wie sich Teilnahme im Spannungsfeld von Erfahrung und Wissen vollzieht und verhandelt wird. Tietgens beschreibt Teilnahme im Spannungsfeld von Adressaten- und Sachbezug folgendermaßen:

„Teilnahme an Bildungsveranstaltungen ist für sie [die Erwachsenen, F.W.] eine Suchbewegung. Sie ist von dem Bestreben bestimmt, mit der Kombination verschiedener Normensysteme eine individuelle Variante zu finden. Bildungsveranstaltungen werden dann als Orte angesehen, von denen man sich Möglichkeiten einer Vergewisserung verspricht“ (Tietgens, 1986, S. 89).

Die hier vorgestellten Befunde lassen sich als empirische Konkretionen dieser Suchbewegungen verstehen und die Erträge folgendermaßen einordnen:

Empirisch lässt sich konversationsanalytisch ein komplexes Geschehen der Verhandlung von Erfahrung, Wissen und Teilnahme rekonstruieren und als „lokale Ordnungen epistemischer Beteiligung“ (Dinkelaker & Wyßuwa, 2023) beschreiben. Im Gegensatz zu anderen empirischen Studien zeigt sich kein ‚Aneinander vorbeireden‘ (Kejcz et al., 1979), sondern eine erstaunliche Systematik

und Kohärenz in der Relationierung von Erfahrung und Wissen. Anhand des Interaktionsformats des Vortrags wird erkennbar, dass Rahmung und Verlauf sich dabei als ein dynamisches Verhältnis darstellen: Die Befunde zeigen, dass die kommunikative Realisierung der Vortragsmuster nicht ausschließlich durch die kommunikative Rahmung erklärt werden kann, sondern dass die Formen der Wissens- und Erfahrungsthematisierungen dazu beitragen, wie sich die Teilnehmenden an der thematischen Entfaltung beteiligen. Dies führt zu der *These*, dass Erfahrungsthematisierungen also wesentlich folgenreicher sind, als bisher angenommen wurde: Sie öffnen die Gesprächsstrukturen in Bildungsveranstaltungen.

Dies ist *professionstheoretisch* ertragreich: Die Befunde sprechen dafür, dass Erfahrungsthematisierungen bedeutsamer sind als die bloße Kommunikation von Beteiligungserwartungen oder -möglichkeiten. Kommt es zu Erfahrungsschilderungen, stehen Dozent:innen im Zugzwang, mit potenziell nicht vorhersehbaren Erfahrungsthematisierungen und den Konsequenzen einer geöffneten Gesprächsstruktur umzugehen und diese in ihren Vortrag zu integrieren. Dabei sind sie mit erfahrungsbasierten Einwänden oder Detaillierungen konfrontiert, die durchaus Interaktionskrisen erzeugen können (Wyßuwa, 2023). Gleichsam gilt es, die situativen Beschränkungen zu reflektieren, z. B. wenn unterstellte Erfahrungen nicht vorliegen bzw. von Teilnehmenden nicht geäußert werden möchten. Sich den interaktiven Konsequenzen, Möglichkeiten und Grenzen von Erfahrungsthematisierungen zuzuwenden, verspricht ein Reflexionsangebot gegenüber didaktischen Vereinseitigungen.

Für die *Theorie pädagogischer Kommunikation* und die Frage der aneignungsbezogenen Wissensvermittlung lässt sich schlussfolgern, dass Erfahrungsthematisierungen eine entscheidende Ressource darstellen, die Gleichzeitigkeit von Wissen, Nicht-Wissen und Erfahrung sowie von Lernbedürftigkeit und Urteilsfähigkeit zu adressieren und Teilnehmende an der Relationierung von Erfahrung und Wissen kommunikativ teilhaben zu lassen (Dinkelaker & Wyßuwa, 2023; Wyßuwa, 2025).

Literatur

- Becker-Mrotzek, M. & Vogt, R. (2001). *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. Max Niemeyer.
- Bergmann, J. (1981). Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In P. Schröder & H. Steger (Hrsg.), *Dialogforschung* (S. 9–52). Pädagogischer Verlag Schwann.
- Dausien, B. (2003). Zielgruppen – Lebenswelten – Biographien. Sichtweisen der Erwachsenenbildung auf ‚die Teilnehmenden‘. In P. Ciupke, B. Faulenbach & F.-J. Jelic (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und politische Kultur in Nordrhein-Westfalen: Themen – Institutionen – Entwicklungen seit 1945* (S. 31–46). Klartext Verlag.

- Dinkelaker, J. (2016). Modi des Teilnehmens und Dimensionen des Wissens. Zur performativen Verschränkung unterschiedlicher Formen des Lernens in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (66)3, 234–247.
- Dinkelaker, J. & Wyßuwa, F. (2023). Zur Bedeutung des Differentials Wissen|Erfahrung für die Adressierung Erwachsener in Weiterbildungsveranstaltungen. Ein Ansatz zur Analyse lokaler Ordnungen epistemischer Beteiligung. *Zeitschrift für Pädagogik*, (69)5, 618–633.
- Ehlich, K. & Rehbein, J. (1986). *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Gunter Narr Verlag.
- Kade, J., Nolda, S., Dinkelaker, J. & Herrle, M. (2014). *Videographische Kursforschung. Empirie des Lehrens und Lernens Erwachsener*. Kohlhammer.
- Kade, J. & Seitter, W. (2007). *Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen*. Band 1: Pädagogische Kommunikation. Barbara Budrich.
- Kejcz, Y., Nuissl, E., Paatsch, H-U. & Schenk, P. (1979). *Lernen an Erfahrungen? Eine Fallstudie über Bildungsarbeit mit Industriearbeiterinnen*. Deutscher Volkshochschulverband.
- Nolda, S. (1996). *Interaktion und Wissen: Eine qualitative Studie zum Lehr-/Lernverhalten in Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung*. DIE.
- Schegloff, E. A. (1992). Introduction, In G. Jefferson & E. A. Schegloff (Hrsg.), *Harvey Sacks Lectures on Conversation*. Volume I & II (S. IX–IXII). Basil Blackwell.
- Schegloff, E. A. & Sacks, H. (1973). Opening up Closings. *Semiotica*, 8(4), 289–327.
- Tietgens, H. (1981). *Die Erwachsenenbildung*. Juventa.
- Tietgens, H. (1986). *Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Annäherungen an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung*. Julius Klinkhardt.
- Wyßuwa, F. (2023). „Das ist doch keine Kritik an dir ...“ – Genese, Bearbeitung und Bedeutung von Interaktionskrisen in Weiterbildungsveranstaltungen im Spannungsfeld von Erfahrung und Wissen. In M. Ebner von Eschenbach, B. Käßlinger, M. Kondratjuk, K. Kraus, M. Rohs, B. Niemeyer & F. Bellinger (Hrsg.), *Re-Konstruktionen – Krisenthematisierungen in der Erwachsenenbildung* (S. 219–231). Barbara Budrich.
- Wyßuwa, F. (2025). *Thematisierung von Erfahrung in der Erwachsenenbildung. Eine rekonstruktive Studie der Interaktion in Bildungsveranstaltungen*. Barbara Budrich.

„Wenn ich weiß, was ich gut kann, weiß ich, was mein nächster Job sein könnte“. Teilhabeaussichten und die Herstellung von Teilnahme in der Kompetenzberatung

Einleitung

Dass Lernende auch deshalb an Erwachsenenbildung teilnehmen, weil sie sich eine Erweiterung von sozialer Teilhabe erwarten, gilt als empirisch belegt (Zeuner, Pabst & Heilmann, 2023). Angebote der Erwachsenenbildung reagieren hierauf, indem sie gesellschaftliche Teilhabeaussichten für Adressat:innen formulieren, die sich dem Anspruch nach *durch* Teilnahme realisieren lassen. Programme der Erwachsenenbildung können daher auch als teilhabebezogene „Leistungsversprechen“ (Nolda, 2010) gelesen werden, deren Einlösung allerdings fraglich bleibt.

Besondere Brisanz erfährt das ‚Leistungsversprechen‘ Teilhabe dort, wo Teilnehmende in erhöhtem Maße von Exklusion betroffen sind oder die erwachsenenpädagogische Arbeit direkt auf eine Erweiterung von sozialer Teilhabe ausgerichtet ist. Dies gilt u. a. für das Feld der Bildungs- und Berufsberatung, das nachfolgend in Form eines kompetenzorientierten Gruppenberatungsformats im Zentrum meiner Ausführungen steht. Diese Kompetenzberatungen beanspruchen mit ihrem Angebot, Ratsuchende in berufs- und weiterbildungsbezogenen Entscheidungsprozessen zu unterstützen und damit deren soziale Handlungsmöglichkeiten zu erweitern.

Mein Zugang zu diesem Format besteht nachfolgend darin, dass ich es aus der Perspektive einer *teilhabeorientierten* Interaktionsforschung untersuche. Damit interessiert mich weniger die Frage, ob oder inwiefern das Angebot sein „Leistungsversprechen“ Partizipation gegenüber den Ratsuchenden tatsächlich einhält. Stattdessen frage ich danach, wie in diesem spezifischen Beratungssetting soziale *Teilhabe* thematisiert und für den interaktiven Vollzug der Beratungspraxis und damit für *Teilnahme* bedeutsam gemacht wird. Um dies systematisch auszuarbeiten, greife ich auf die Theorie pädagogischer Kommunikation zurück (Abschnitt 1) und argumentiere auf Basis ethnografischer Forschungsdaten, die ich im Zuge meines aktuell laufenden Dissertationsprojekts in österreichischen Kompetenzberatungen erhoben habe: Zunächst analysiere ich, wie in diesem Format programmatisch auf Teilhabe Bezug genommen wird (Abschnitt 2). Daran anschließend gehe ich darauf ein, wie im Zuge des Zustandekommens des

Arbeitsbündnisses Teilhabe thematisiert wird (Abschnitt 3), um danach an einem krisenhaften Fallbeispiel den interaktiven Vollzug der Beratungspraxis in ihrer Bezugnahme auf Teilhabe zu rekonstruieren (Abschnitt 4). Abschließend ziehe ich auf Basis des Fallbeispiels verallgemeinerte Konsequenzen für eine *teilhabeorientierte Interaktionsforschung* in der Erwachsenenbildung (Abschnitt 5).

1 Kompetenzberatung zwischen Vermittlung und Aneignung

Bei der Kompetenzberatung handelt es sich um ein standardisiertes, seit 2012 in Österreich angebotenes Beratungsformat, in dem Gruppenworkshop und Einzelberatung miteinander verknüpft werden. Dieses hybride Format sieht vor, über ein biografieorientiertes Verfahren der Kompetenzbilanzierung zu beruflicher oder weiterbildungsbezogener „Neuorientierung“ seitens der Teilnehmenden beizutragen (Brandstetter & Kellner, 2014, S. 51). Ausgehend von Beschreibungen von „Aktivitäten“ aus der biografischen Vergangenheit der Teilnehmenden sollen dabei Kompetenzen eruiert werden, die ihrerseits für berufs- und bildungsbiografische Entscheidungen furchtbar gemacht werden sollen.

Analytisch kann die Kompetenzberatung damit als ein Format des Lernens Erwachsener beschrieben werden, das Elemente von *Bildungsveranstaltungen* und von *Beratung* aufweist (Dinkelaker, 2018, S. 152–196). Dies kann mit Bezug auf die Theorie pädagogischer Kommunikation näher erläutert werden, die pädagogische Prozesse als durch die wechselseitige Bezogenheit kommunikativer Vermittlungs- und Aneignungsoperationen bestimmt (Kade & Seitter, 2007). Unter dieser Perspektive wird deutlich, dass im nachfolgend fokussierten Workshop die Vermittlung eines bestimmten Gegenstands, nämlich das *Wissen* um eigene *Kompetenzen*, im Vordergrund steht. Die Aneignungsperspektive der Teilnehmenden ist allerdings nicht nur darauf ausgerichtet, Wissen um eigene Kompetenzen anzueignen, sondern auch darauf, auf Basis dieses Wissens lebenspraktische Probleme (wie etwa berufliche Neu- oder Umorientierung) zu bewältigen. Die eher dem Format *Bildungsveranstaltung* entsprechende Vermittlungsperspektive hat also mit einer eher auf *Beratung* ausgerichteten Aneignungsperspektive zu rechnen. Wie wird mit diesem spannungsvollen Verhältnis umgegangen? Hierzu blicke ich auf die programmatische und die interaktive Ebene des Workshops.

2 Teilhabeaussichten im Programm der Kompetenzberatung

Der Umgang mit der Differenz von Vermittlungs- und Aneignungsperspektive bildet den zentralen Gegenstand des professionellen Handelns in der Kompetenzberatung. Dieser wird nicht nur im interaktiven Vollzug, sondern auch am Programm ersichtlich. Anhand einer an einen Info-Flyer eines Beratungsträgers

angelehnten Tabelle kann veranschaulicht werden, wie die Differenz von Vermittlungs- und Aneignungsperspektive programmatisch antizipiert und dem interaktiven Geschehen vorgreifend bearbeitet wird.

Tabelle 1: Programmatischer Ablauf der Kompetenzberatung

Sie betrachten Ihre Biografie und sammeln die Aktivitäten, die Sie in unterschiedlichsten Lebensbereichen ausgeübt haben (z. B. Unterrichten, Klettern, Feste organisieren etc.).	Sie wählen einige wenige Aktivitäten aus, die Sie besonders gut und gerne ausgeführt haben und an die Sie vielleicht in Zukunft anknüpfen möchten. Diese werden analysiert und beschrieben.	Die Kompetenzen, die in diesen Aktivitäten enthalten sind, werden identifiziert und beschrieben.	Die wichtigsten Kompetenzen werden beschrieben und gemeinsam wird überlegt, welche Möglichkeiten für die berufliche Entwicklung sowie für die Aus- und Weiterbildung in diesen Kompetenzen stecken.
⇒	⇒	⇒	

Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an einen Info-Flyer eines Beratungsträgers

Tabelle 1 zeigt, was Adressat:innen im Workshop erwartet, und stellt die einzelnen Arbeitsschritte vor. Der Info-Flyer skizziert, wie unter pädagogischer Anleitung Wissen über die Kompetenzen der Teilnehmer:innen generiert werden, und führt zugleich aus, *wofür* das so gewonnene Wissen relevant gemacht werden soll. Das Programm antizipiert somit die Aneignungsperspektive der Teilnehmenden, der zufolge es darum geht, das in der Kompetenzberatung konstruierte Wissen für die Bearbeitung ihrer lebenspraktischen Probleme nutzbar zu machen. Um dies zu leisten, schreibt das Programm dem Wissen um Kompetenz eine besondere Wirksamkeit hinsichtlich der *Erweiterung sozialer Teilhabe* zu. Es verspricht nicht nur, Wissen um Kompetenzen der Teilnehmenden zu generieren, sondern auch, dieses Wissen hinsichtlich der bildungs- und berufsbio-graphischen Zukünfte der Teilnehmenden relevant zu machen.

Daneben macht der Ablaufplan jedoch auch deutlich, dass die Konstruktion von Wissen um Kompetenzen in konkreten Arbeitsschritten erfolgt, die im Flyer nicht grundlos in Form von Rahmen präsentiert werden. Die Rahmen stecken ab, was in den einzelnen Arbeitsschritten zu passieren hat, um ein solches Wissen um eigene Kompetenzen zu konstruieren. Zugespitzt deutet sich folgende These an: Weil die Kompetenzberatung ein auf *Teilhabe* in Bildung und Beruf ausgerichtetes Wissen um Kompetenzen verspricht, wird *Teilnahme* in der Kompetenzberatung entlang von Arbeitsschritten, die die Konstruktion eines solchen Wissens um eigene Kompetenzen ermöglichen sollen, prozessiert und reguliert.

3 Teilhabeaussichten in der Konstitution des Arbeitsbündnisses der Kompetenzberatung

Was bedeutet das programmatisch formulierte Leistungsversprechen „bildungs- und berufsbiografische Teilhabe“ nun hinsichtlich des Arbeitsbündnisses in der Kompetenzberatung? Dazu kann festgestellt werden, dass für das Zustandekommen und die Aufrechterhaltung des Settings immer wieder dessen aneignungsbezogenen Zielsetzungen thematisiert werden. Dies geschieht, indem die Berater:innen den Teilnehmenden die programmatisch beanspruchte Leistungsfähigkeit des in der Kompetenzberatung hervorgebrachten *Wissens* um Kompetenzen zu vermitteln versuchen.

Hierzu möchte ich einen Auszug aus einem Beobachtungsprotokoll näher analysieren. Ihm geht voraus, dass die Beraterin mit Teilnehmerinnen¹ dessen Inhalte bespricht und die Bedeutung des Kompetenzbegriffs klärt. Kompetenzen werden von ihr dabei als ‚Stärken‘ reformuliert. Das Setting erinnert dabei eher an eine Kurssituation, in der in einem ‚Unterrichtsgespräch‘ Wissen über einen Gegenstand gesammelt wird. Nachfolgend geht es nun um die Frage, die Relevanz des Wissens um eigene Kompetenzen für die Teilnehmerinnen herauszuarbeiten:

„Wir schauen auf die positive Seite“, sagt Mareike, die Beraterin. Von den Teilnehmerinnen höre ich zwischendurch Zustimmung. „Habt’s ihr eine Idee warum?“, fragt Mareike. „Man kann einordnen, in welche Richtung man arbeiten kann“, sagt Esra. Mareike zögert etwas und Esra präzisiert ihre Aussage (*ich habe sie nicht notiert*). Mareike gibt sich schließlich einverstanden und schreibt eine entsprechende Formulierung („*selbst einordnen*“) auf dem Flipchartpapier auf. „Genau“, stimmt sie zu, „wenn ich weiß, was ich gut kann, weiß ich, was mein nächster Job sein könnte“. Özlem meldet sich und sagt, dass man so weiß „wofür man sich bewirbt und wofür man sich interessiert.“ Eine weitere Bemerkung von ihr bekomme ich nicht zur Gänze mit – nur, dass Mareike weitere Notizen am Flipchartpapier festhält. Nun steht dort unterhalb von „selbst einordnen“ auch „Plan haben“. Mareike dreht sich daraufhin vom Flipchartpapier um und sagt, dass sie es „gern habe“, weil sie so Selbstvertrauen bekomme. „Genau“, gibt eine der Teilnehmerinnen zur Antwort. Vielleicht würden die Teilnehmerinnen dies kennen, führt Mareike weiter aus, im Bewerbungsgespräch werde man ja häufig gebeten, „drei Stärken und drei Schwächen“ zu nennen und da falle einem immer ein, in Mathematik war man schlecht, die Küche sehe aus wie Sau und Stricken könne man auch nicht. „Wir werden nicht darauf trainiert, was wir gut können“, meint Mareike, dies betreffe oft Frauen. Deshalb sei es im Workshop erlaubt, darauf mal zu schauen. (Beobachtungsprotokoll KB, 31.05.2022)

1 In dieser Sequenz sind die Teilnehmerinnen allesamt Frauen.

Mit der Aussage „Wir schauen auf die positive Seite“ markiert die Bildungsberaterin das Thema des Workshops. Es geht dezidiert darum, sich mit Stärken auseinanderzusetzen. Diese Orientierung am „Positiven“ verbindet sie mit der Frage nach dem „Warum“, dem Zweck dieser Ausrichtung. Hierauf reagieren die Teilnehmerinnen mit Antworten, die die Beraterin als verbindliches Wissen um die Ziele des Workshops festhält. An diesen fällt dabei auf, dass sie zwar einerseits in allgemeiner Form ausgeführt werden – es geht um Zielsetzungen, die für alle gelten –, diese aber andererseits auf „Handlungen“ bezogen sind, die für die Gestaltung der berufsbiografischen Zukünfte der Teilnehmerinnen hohe Relevanz zu besitzen scheinen. Es geht nicht nur darum, Wissen um eigene Stärken oder „Kompetenzen“ zu entwickeln, sondern in Verbund damit Wissen zu generieren, das es erlaubt, „sich einzuordnen“, „sich zu bewerben“ sowie „Pläne zu entwickeln“. Dem in der Kompetenzberatung konstruierten Wissen um Kompetenzen wird so durch pädagogische Gesprächsführung eine berufsbiografische Bedeutsamkeit zugeschrieben. Im Zuge dessen greift die Beraterin auch auf geschlechtliche Zuschreibungen zurück, um die Dringlichkeit der Auseinandersetzung mit Kompetenzen für die Teilnehmerinnen zu erhöhen. Sie führt ein fiktives Beispiel an, dem zufolge Frauen bei einem Bewerbungsgespräch oft nur mit Geschlechterstereotypen versehene Schwächen einfielen, um daraus zu schlussfolgern, dass gerade diese nicht darauf trainiert würden, zu artikulieren, „was sie gut können“. Geschlecht wird so gemeinsam mit den Erfordernissen eines Bewerbungsgesprächs herangezogen, um die in der Kompetenzberatung erfolgende Beschäftigung mit Kompetenzen als *bedeutsam*, *wünschenswert*, mitunter auch *wohltuend* für die Teilnehmerinnen zu rahmen.

Diese Szene zeigt damit *in nuce*, wie im Workshop situativ an der Formulierung des Leistungsversprechens gearbeitet wird. Die Beraterin beansprucht hier – in Zusammenarbeit mit den Teilnehmerinnen –, dass im Setting ein Wissen generiert wird, das für beruflich orientierungssuchende Frauen eine biografisch-handlungspraktische Relevanz besitzt, die Teilhabe am Arbeitsmarkt als Fluchtpunkt aufweist. Hierzu wird das Wissen um eigene Kompetenzen mit Leistungszuschreibungen versehen. Ihm wird eine berufsbiografisch-vergeschlechtlichte Bedeutsamkeit attestiert. Zugleich bezieht die Kompetenzberatung hieraus auch ihre Legitimation: Weil sie verspricht, mit Teilnehmenden ein solches berufsbiografisch relevantes Wissen zu erarbeiten, nehmen die Teilnehmer:innen teil, kommt ein Arbeitsbündnis zustande. Was passiert nun aber, wenn das Leistungsversprechen der Kompetenzberatung infrage gestellt wird? Was bedeutet dies für die Teilnahme an der Beratung?

4 Gegenläufige Wissensattribution der Teilnehmenden: „Vielleicht will ich das ja nicht mehr.“

Nachfolgend stelle ich Auszüge aus einem Beobachtungsprotokoll vor, in der das in der Kompetenzberatung konstruierte Wissen um Kompetenzen von einer Teilnehmerin mit anderen als vom Programm vorgesehenen Attribuierungen versehen wird. Sie verbindet nicht – wie von den Berater:innen antizipiert – *prospektive Teilhabe*, sondern *retrospektive Fremdbestimmung* mit dem in der Kompetenzberatung konstruierten Wissen. Dies erfolgt im zentralen Arbeitsschritt des Workshops, in dem die Teilnehmenden eine von ihnen als biografisch bedeutsam erachtete „Aktivität“ im Plenum beschreiben sollen, sodass anschließend daraus Kompetenzen abgeleitet werden können.

Im gewählten Fallbeispiel haben die Teilnehmer:innen diese plenare Übung bereits in Kleingruppenarbeit vorbereitet, doch dauert es, bis sich eine Kandidatin für die Aufgabe findet. Die Beraterin steht somit unter Zugzwang und wendet sich direkt an eine Teilnehmerin – Uli – und fragt an, ob sie mit der von ihr zuvor in der Kleingruppe beschriebenen Aktivität „Feuerwehr“ beginnen möchte. Doch Uli ist zögerlich – und es beginnt zwischen Teilnehmerin und Beraterin eine Aushandlung hinsichtlich des Leistungsvermögens des in der Kompetenzberatung konstruierten Wissens um Kompetenzen:

Mareike meint, dass sie vorhin was von „der Feuerwehr“ gehört habe, die könnten sie doch nehmen: „Nehmen wir die Feuerwehr, was meinst Du?“ Uli stellt dazu eine Nachfrage, der ich nicht folgen kann. Mareike hält fest, dass die Kompetenzen, die bei der Feuerwehr zu finden seien, durchaus auch woanders zu finden sind. Sie nennt als Beispiel „Familie“. Das könne sein, sagt jetzt Uli, aber wenn es jetzt darum gehe, dass sie etwas aus der Vergangenheit erzähle, dann sei wichtig, dass „die Uli die ersten zwanzig oder dreißig Jahre ihres Lebens“ getan habe, was ihr andere aufgedrückt haben, „weil es dazugehört, weil es so ist“. Mareike fragt nach, ob das, was früher war, Uli nun nicht mehr sei, nicht mehr wolle. Auch Uli sagt etwas in die Richtung: „Vielleicht will ich das ja nicht mehr.“ Mareike bedankt sich jetzt für Ulis Wortmeldung und meint, dass das ein ganz wichtiger Punkt sei. Sie meint, sie wolle Uli zu nichts überreden, wolle aber nochmal erklären, wie die Übung gedacht sei. „Die Frage, ob Du die Aktivität noch machen möchtest“, sagt Mareike zu Uli, sei wichtig, die Idee sei aber, dass in der Aktivität Kompetenzen enthalten seien, die „Du woanders einsetzen kannst“. Uli müsse also nicht bei der Aktivität bleiben. Das, was sie bei der Feuerwehr gemacht habe, könne auch in ganz anderen Bereichen wichtig sein, Mareike nennt Familie und Ulis Lehrberuf. „Du entscheidest“, sagt Mareike zu Uli, „ob Du das noch magst. Du entscheidest, wo du das noch einsetzt.“ „Und ob“, sagt Uli jetzt laut dazu.

„Und ob“, bestätigt Mareike. „Wenn Du also Feuerwehr wählst“, meint sie, „dann müssen die Kompetenzen nicht nur damit zu tun haben.“
(Beobachtungsprotokoll KB, 07.10.2022)

Für die Teilnehmerin Uli ist der Vorschlag der Beraterin, sie könne mit der plenaren Aktivitätsbeschreibung beginnen, mit Rückfragen verbunden. Dies hat zur Konsequenz, dass die Beraterin sich darum bemüht, die didaktische Idee der Kompetenzberatung zu erläutern. Kompetenzen, die mit einer Aktivität – wie beispielsweise Ulis Tätigkeit bei der „Feuerwehr“ – verbunden seien, ließen sich demnach auch in anderen Handlungszusammenhängen – etwa „Familie“ – finden. Damit betont die Beraterin, dass Kompetenzen aus den Kontexten ihrer Entstehung herauslösbar seien und auch im Rahmen anderer „Aktivitäten“ ihre Wirksamkeit entfalteten. Kompetenzen wird damit eine *transsituative Wirksamkeit* zugeschrieben, eine Ablösbarkeit von alten und eine Einsetzbarkeit in neuen biografischen Kontexten.

Ulis Reaktion hierauf macht nun gerade den biografischen Kontext der von ihr eingebrachten Aktivität zum Thema. Sie beschreibt diesen als „Fremdbestimmung“, die über die ersten „zwanzig oder dreißig Jahre ihres Lebens“ angehalten habe: Sie habe getan, was andere ihr aufgedrückt haben. Indem sie von sich in dritter Person spricht, verdeutlicht sie eine gewisse Distanz gegenüber der damaligen Zeit; dies wird auch von der Beraterin aufgegriffen, die nachfragt, ob das, was damals war, nun nicht mehr sei – was Uli mit den Worten „Vielleicht will ich das ja nicht mehr“ bestätigt. Die mit der Aktivität „Feuerwehr“ assoziierte biografische Vergangenheit bietet für Uli damit keine wünschenswerte Orientierung; vielmehr geht es ihr um eine Distanzierung davon. Die Beraterin greift diese Wortmeldung „dankend“ auf, ist aber trotzdem schnell darum bemüht, die Übung neuerlich zu erklären und damit Teilnahme an der Übung sicherzustellen. Hierzu betont sie nochmals die Unterscheidung von Aktivität und Kompetenz und unterstreicht, dass in bestimmten Kontexten gewonnene Kompetenzen „woanders“, d. h. im Zuge anderer Aktivitäten, einsetzbar seien. Kompetenzen werden zu einer Ressource erklärt, über deren Einsatz die Teilnehmenden vermeintlich „frei“ entscheiden können: „Du entscheidest, ob Du das noch magst. Du entscheidest, wo Du das noch einsetzt.“

Auf dieser Basis erklärt sich Uli bereit, mit der von ihr eingebrachten Aktivität „Feuerwehr“ an der plenaren Aktivitätsbeschreibung und Kompetenzermittlung teilzunehmen. Ich fokussiere nachfolgend auf die Kompetenzermittlung, in deren Rahmen die Beraterin und die anderen Teilnehmenden Ulis Ausführungen zur Feuerwehr Kompetenzen zuordnen. Ulis vorangehende Aktivitätsbeschreibung „Feuerwehr“ zeichnet sich durch Schilderung der formalen Abläufe und Aufgaben in der Organisation Feuerwehr aus. Folgende „Kompetenzen“ werden nun von den anderen Teilnehmenden und der Beraterin darin gesehen und auf einem Flip-Chart-Papier mit Ulis Namen festgehalten:

„Belastbarkeit“, sagt Bertram wie auf Knopfdruck. Er führt aus, weshalb für ihn nach Uli's Ausführungen die Feuerwehr körperliche und psychische Belastbarkeit erforderten. Mareike hält den Punkt Belastbarkeit mit den beiden Unterpunkten körperlich und psychisch auf dem Flip-Chart-Papier fest. [...] „Weiß nicht, ob das eine Kompetenz ist“, meldet sich Laura, „aber Überblick halten, Kontrolle in einer unübersichtlichen Situation“, nennt sie. Mareike hält diese beiden Stichworte ebenfalls auf dem Flip-Chart-Papier fest. „Empathisch sein“, meldet sich Bibi, Uli lacht bei diesen Worten kurz auf. Mareike schreibt und blickt in die Runde. Sie sagt, dass sie selbst nicht genau wisse, wie sie das sagen solle, aber es gehe auch darum, Wissen in einer Stresssituation abzurufen. „Ich schreib das so mal auf“, meint sie. Es fallen als nächstes die Begriffe „Teamfähigkeit“, „verständnisvoll sein“ und „schnelles Denken“. All diese Begriffe schreibt Mareike auf. „Ich weiß, es ist naheliegend bei einer Einsatztätigkeit“, sagt Mareike, „aber mir fällt noch ein einsatzbereit, auch in der Nacht.“ (Beobachtungsprotokoll KB, 07.10.2022)

Die Beraterin und die übrigen Teilnehmer:innen arbeiten hier daran, Uli vermittelt der zuvor erfolgten Aktivitätsbeschreibung mit einer Vielzahl von Kompetenzen auszustatten. Diese reichen von psychischer und körperlicher Belastbarkeit bis hin zu Teamfähigkeit. Dabei bleibt die Gültigkeit der Redebeiträge in letzter Instanz von der Beraterin abhängig, die darüber entscheidet, welche Nennungen auf dem Flipchart-Plakat landen. Uli selbst hält sich – so auch die Idee des Workshops – während dieser Kompetenzzuschreibung zurück, nur an einer Stelle, als ihr „Empathie“ zugeschrieben wird, lacht sie auf und nimmt dadurch dazu Stellung. Dieses ambivalente Lachen deutet auf ein erstes Unbehagen mit den ihr zugeschriebenen „Stärken“ hin, sie scheint damit, anders als von der Gruppenberatung intendiert, nicht uneingeschränkt „Positives“ zu verbinden. Die Szene wird folgendermaßen abgeschlossen:

Jetzt steht schon sehr viel auf dem Flip-Chart-Plakat. Ich weiß nicht genau, wie es kommt, aber Uli sagt mit einem Mal, dass sie das alles nur machen konnte, weil sie „rundherum“ gelebt habe. Ihr Thema sei nämlich „zu Ruhe kommen“. Und wenn sie sich das jetzt so ansehe, dann mache das einen unheimlichen Druck auf sie. Sie unterstützt dies mit einem „Uff, uff, uff.“ Bertram meint, dass wenn er das in einer Stellenanzeige oder sonst wo lese, dann habe er das Gefühl: „sehr überfordernd das Ganze“. Ich sehe nun, dass Uli zwei Tische weiter von mir mit den Tränen kämpft. Sie sagt, dass sie das sehr emotional mache, sie habe dieses Gefühl, „das sehen die anderen in mir“, sagt. „Okay“, sagt Mareike jetzt und ist darum bemüht, dass die Gruppe es auch dabei belassen könne, wenn das für Uli in Ordnung gehe. Uli meint, dass sie eben davon loskommen wolle. Mareike bemüht sich die Übung abzuschließen, sagt

etwas wie, dass ja einiges da sei und sie nicht weitermachen müssten. Sie tritt an den Flip-Chart-Ständer heran und blättert schnell um. Das sichtbare Plakat ist nun wieder leer. Sie fragt in die Runde, wer weitermachen wolle. Als sich niemand meldet, sagt sie: „Bertram“. (Beobachtungsprotokoll KB, 07.10.2022)

Als „sehr viel“ am Flip-Chart-Papier steht, meldet sich Uli nun zu Wort und kommentiert die für sie zusammengetragenen Kompetenzen, indem sie sagt, „dass sie das alles nur machen konnte, weil sie ‚rundherum‘ gelebt habe“. Sie versteht damit die aufgeschriebenen Kompetenzen nicht als Stärkung, sondern als Verweis auf ihre Vergangenheit, in der sie ihr eigenes Leben zurückgestellt habe, um „das alles“ machen zu können. Uli bringt damit neuerlich ihre Biografie – ihre Geschichte mit der „Feuerwehr“ – ins Spiel, die hier zwar nicht ausgeführt wird, aber ihre Deutung der Kompetenzen bestimmt. Sie unterstreicht nicht nur, dass sich die eruierten Kompetenzen für sie nicht aus dem biographischen Kontext lösen lassen, sondern meint in ihnen auch jenen „unheimlichen Druck“ wiederzuerkennen, der auch ihre Vergangenheit ausgezeichnet habe. Das Verfahren der Kompetenzbilanzierung, als Empowerment und als Ressource für biografische Orientierung gedacht, kippt hier in ihr Gegenteil und wird zu einem Sinnbild der Vergangenheit, von der sich die Teilnehmerin Uli zu lösen versucht: Sie wolle „zu Ruhe kommen“, „davon loskommen“, ihr Leben nicht mehr an anderen und deren Sicht auf sie selbst ausrichten. Die mit der „Feuerwehr“ verbundene Geschichte kann von Uli im Rahmen der Kompetenzberatung jedoch nicht weiter ausgeführt werden, der biografische Sinn, den sie mit dieser Kompetenzzuschreibung verbindet, wird zugunsten der Fortsetzung der Aufgabenstellung gedrosselt. Die Bildungsberaterin resümiert, dass ja „einiges da sei“, womit Ulis Kompetenzbilanzierung allem Anschein nach Genüge getan sei. Neuerlich sucht sie nach einem Kandidaten und wählt Bertram aus, der sich bereits zuvor in Ulis Kompetenzbilanzierung hervorgetan hat.

5 Wissensattributionen als Gegenstand einer teilhabeorientierten Interaktionsforschung

Im Fallbeispiel thematisieren Beraterin und Teilnehmerin *Teilhabe* unter gänzlich anderen Vorzeichen. Während die Beraterin sich darum bemüht, das Wissen um Kompetenzen argumentativ als eine *prospektiv* auf eine Erweiterung von *Teilhabe* ausgerichtete Ressource zu deklarieren, macht die Teilnehmerin deutlich, dass für sie die ihr zugeschriebenen Kompetenzen auf *vergangene* Erfahrungen der Fremdbestimmung verweisen, von denen sie sich zu distanzieren versucht. Das Leistungsversprechen der Kompetenzberatung, der zufolge Wissen um eigene Kompetenzen für berufsbiografische Entscheidungen relevant gemacht werden kann, wird also im Vollzug der Praxis dann krisen-

haft, wenn die Teilnehmer:innen alternative Zuschreibungen mit diesem Wissen artikulieren.

Das Fundament, auf dem die Kompetenzberatung steht – nämlich ihr aneignungsbezogenes Leistungsversprechen –, wird damit aufgeweicht. Das Beispiel verdeutlicht, dass sich die Teilnehmerin Uli mit ihren Attribuierungen des Wissens außerhalb des vom Workshop gesetzten Rahmens befindet. Sie kann zwar auf die biografischen Hintergründe verweisen, die sie mit den eruierten Kompetenzen verbindet, aber die biografischen Erfahrungen, die ihre Perspektive konstituieren, nicht zur Entfaltung bringen. Teilhabe und ihre Ermöglichung werden also in der Kompetenzberatung (nur) unter ganz spezifischen Voraussetzungen thematisierbar, nämlich unter der Bedingung, dass Wissen um Kompetenzen bildungs- und berufsbiographische Teilhabe ermögliche.

Hieraus kann der Schluss gezogen werden, dass unterschiedliche Formate der Erwachsenenbildung unterschiedliche normative Konzepte der Teilhabe(ermöglichung) mit sich führen. Das wird anhand der Kompetenzberatung, deren Gelingen von der Überzeugung abhängt, dass Wissen um Kompetenzen Teilhabe ermöglichen kann und soll, besonders sichtbar. Hier reguliert diese vom Programm und den Berater:innen vertretene These letztlich die Teilnahme und qualifiziert die Redebeiträge der Teilnehmenden als dafür anschlussfähig oder auch nicht (Postner & Dausien, 2025). Entsprechend scheint es angebracht zu sein, Teilhabe nicht nur als (mögliches) Resultat von Teilnahme in den Blick zu nehmen, sondern umgekehrt danach zu fragen, welche Bedeutung Teilhabevorstellungen eigentlich für den interaktiven Vollzug von Erwachsenenbildung haben. Einen Zugang dafür könnte eine qualitative Interaktionsforschung leisten, die nach den *Attribuierungen* des in die pädagogische Kommunikation eingebrachten Wissens fragt. Wie das Beispiel der Kompetenzberatung zeigt, fungieren diese Attribuierungen als Voraussetzungen der gegenstandsbezogenen pädagogischen Kommunikation und werden – gerade in krisenhaften Interaktionsverläufen – selbst thematisch. Sie zu rekonstruieren, erlaubt Erwachsenenbildung als einen Ort in den Blick zu nehmen, in dem Teilhabevorstellungen ausgehandelt und für die interaktive Praxis wirksam werden.

Literatur

- Brandstetter, G. & Kellner, W. (2014). *Die Kompetenz+Beratung. Ein Leitfaden. Projektpublikation des Rings Österreichischer Bildungswerke und des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung*. öbif.
- Dinkelaker, J. (2018). *Lernen Erwachsener*. Kohlhammer.
- Kade, J. & Seitter, W. (Hrsg.) (2007). *Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen. Band 1: Pädagogische Kommunikation*. Barbara Budrich.
- Nolda, S. (2010). Programmanalyse – Methoden und Forschung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (4., durchgesehene Auflage) (S. 293–307). Springer VS.
- Postner, A. & Dausien, B. (2025). Regulierende Transformation. Zur Formierung biographischer Zukünfte in Orientierungsangeboten aus der Bildungs- und Beratungspraxis. In D. Schwendowius, A. Epp, M. Kondratjuk, A. Wischmann, A. Franz & J. Engel (Hrsg.), *Ungewisse Zukünfte – Bildung und Biographie im Kontext gesellschaftlicher Umbrüche* (S. 155–170). Barbara Budrich.
- Zeuner, C., Papst, A. & Heilmann, L. (2023). Teilnahme und Nichtteilnahme an Erwachsenenbildung im Licht subjektiver Begründungen. Ambivalente Befunde einer Hamburger Regionalstudie. *Magazin erwachsenenbildung.at*. 50, 31–40.

Wissen über Adressat:innen. Anmerkungen zur Empirisierung des Volksbildungswesens

Einleitung¹

In dem von Anton Lampa herausgegebenen *Zentralblatt für Volksbildungswesen* betont Mil Richter im Aufsatz *Die volksbildende Bedeutung der Sozialwissenschaft*, dass sozialwissenschaftliche Erkenntnisse unverzichtbarer Bestandteil einer curricularen Ausbildung im Volksbildungswesen sein sollten, weil sie das Wissen zu konkreten Lage- und Lebensbedingungen – vor allem der unteren Bevölkerungskreise – zur Verfügung stellten (Richter, 1904, S. 114). Wird in diesem Sinne die „Sozialwissenschaft populär“ (ebd., S. 118) gemacht, stärke das die arbeitenden Klassen, weil sie ein Reflexionswissen über ihre soziale Situation erlangen und somit an der Gestaltung derselben umfänglicher mitwirken könnten. Richters Plädoyer für die reflexive, partizipationserweiternde Funktion sozialwissenschaftlicher Wissensbestände im Volksbildungswesen der Kaiserzeit zu Beginn des 20. Jahrhunderts ist interessant, weil sie eine Emphase für „realistische“ Forschung im (Volks-)Bildungswesen dokumentiert lange vor der berühmten Forderung Heinrich Roths in den 1960er-Jahren (siehe auch Ebner von Eschenbach, 2023a). Die Bedeutung sozialwissenschaftlich erzeugter Wissensbestände für die Volksbildung ist aber nicht erst mit Einsetzen des 20. Jahrhunderts als bedeutsam eingestuft worden, wie es im damals weit bekanntem Vortrag *Volksbildung und Wissenschaft in Deutschland in den letzten Jahrhunderten* des Neukantianers Jürgen Bona Meyers (1866) nachzulesen ist. Bereits vor der Gründung des Deutschen Kaiserreiches ist eine enge(re) Beziehung zwischen Wissenschaft und Volksbildung diskutiert worden (Meilhammer, 2024).

Während die präsentielle erwachsenenbildungswissenschaftliche Adressat:innenforschung seit Jahrzehnten (u. a. Mader, 1982; Zeuner, 1998; Bremer, 2007) einen hohen Differenzierungsgrad aufweist (siehe exemplarisch das Themenheft *Teilnehmendenorientierung in der Erwachsenenbildung. Adressat:innen – Zielgruppen – Lernende* (MEB, 2023)), sind die Wissensbestände zur Adressat:innenforschung im Volksbildungswesen der Kaiserzeit bislang wenig differenziert (Ebner von Eschenbach, 2023b; siehe auch Filla, 2003). Positiv

1 Ich danke den Reviewer:innen für die weiterführende Diskussion meines Beitrags.

ausgedrückt, haben wir es mit der empirischen Erwachsenenbildungsforschung im Volksbildungswesen in der Kaiserzeit mit einem Forschungsfeld zu tun, das noch viel Unentdecktes verspricht (natürlich auch eine Menge unentdeckter Fallstricke).

An dieser Stelle setzt der Beitrag an mit einem Vorschlag, die Grenzen des bisher explorierten Felds der Geschichte der empirischen Erwachsenenbildungsforschung kontingent zu setzen. Dieser Aufweitungsvorschlag stützt sich auf die bislang vorliegenden Wissensbestände der historischen Erwachsenenbildungsforschung (u. a. Strzelewicz, 1978 [1969]; Born, 1991; Olbrich, 1995; Zeuner & Faulstich, 2009) und schlägt von ihnen ausgehend vor, weitere empirische Forschungen im Volksbildungswesen der Kaiserzeit in Erwägung zu ziehen. Entlang dreier Abschnitte wende ich mich daher der Frage zu, welche Erträge für die Geschichte der empirischen Erwachsenenbildungsforschung beigesteuert werden können, wenn die bisherigen Wissensbestände der historischen Erwachsenenbildungsforschung angereichert werden mit Hinweisen zur empirischen Wissensproduktion in der Kaiserzeit. Um die Frage zu beantworten, werde ich zunächst auf die epistemische Konstellation der Wissensproduktion im 19. Jahrhundert im Volksbildungswesen in der Kaiserzeit eingehen (Abschnitt 1), um anschließend den Fokus auf die Grenzen versetzende Feldarbeit zu lenken. Ziel ist es, mit einer tabellarischen Darstellung weitere Vorschläge empirischer Wissensproduktion im Volksbildungswesen – über die bislang bekannten empirischen Untersuchungen im Volksbildungswesen hinaus – sichtbar zu machen (Abschnitt 2). Der Beitrag schließt mit einem kurzen Resümee (Abschnitt 3).

1 Zur Geschichte der empirischen Forschung im 18. und 19. Jahrhundert: Empirie der großen und der kleinen Zahl

Im 19. Jahrhundert war die Empirie der „großen Zahl“ (Kern, 1982, S. 50) die dominante Form der Erzeugung wissenschaftlichen Wissens in Deutschland. Nicht nur Horst Kern, sondern auch Anthony Oberschall (1997 [1965]), Heinz Maus (1973), Wolfgang Bonß (1982) und Irmela Gorges (1986) stimmen darin überein, dass die Statistik spätestens seit Mitte des 19. Jahrhunderts zur „Normal Science“ avancierte (Bonß, 1982, S. 98). Dass diese spezifische Variante der (zählenden) Statistik, genauer gesagt: Tabellenstatistik, epistemologisch Dominanz erlangte, hängt mit ihrer erkenntnispolitischen Funktion zusammen. Vor allem das Interesse an übersichtlichem, leicht erschließbarem, steuerungsrelevantem Wissen für staatsamtliche Regierungsgeschäfte hatte erheblichen Einfluss auf die Entwicklung zur zählenden Statistik in den Deutschen Ländern (Ash, 2002; Schuster, 1987).

Während die beschreibende, kameralistische Universitätsstatistik, wie sie von Gottfried Achenwall Mitte des 18. Jahrhunderts durchgesetzt wurde, sich noch dadurch auszeichnete, möglichst viele Einzeldarstellungen (eines bestimmten

Teils) eines Regierungsgebiets zusammenzutragen, war dies für die zählende Tabellenstatistik keine Option mehr: *Einerseits* entpuppten sich die darstellenden Beschreibungen als zu unübersichtlich, um zügig eine Lage erfassen zu können, *andererseits* transformierten und vergrößerten sich die Territorien von einzelnen absolutistischen Kleinstaaten zu Nationalstaatsgründungen vom 18. ins 19. Jahrhundert derart, dass eine beschreibende Statistik nicht mehr adäquat durchführbar war für das sich vergrößernde Staatsgebiet (Wagner, 1990, S. 79). Nicht mehr der (überschaubare) Kleinstaat, sondern der (unüberschaubare) Nationalstaat wurde zur Referenz der empirischen Erfassung (Oberschall, 1997 [1965], S. 120).

Wenngleich sich Achenwall und seine Anhängerschaft noch bis Mitte des 19. Jahrhunderts gegen die „übertriebene Quantifizierung“ der zählenden Tabellenstatistik wehrten, weil sie nur das wahrzunehmen vermochte, was sich in Zahlen ausdrücke ließe, blieben sie erfolglos (ebd., S. 71). Das Interesse der politischen Administration, eine bessere Übersichtlichkeit zu den steigenden Informationen zu erhalten, vor allem mit zunehmendem Ausbau des Preußischen Statistischen Bureaus (Schneider, 2013), verhalf der Tabellenstatistik spätestens ab den 1850er-Jahren zum Durchbruch.

Während die prinzipielle Kritik an der „Empirie der großen Zahl“ abebbte, blieben Optimierungsdiskussionen gleichwohl nicht aus. Auch wenn sich die Tabellenstatistik durchsetzte, war sie häufig ungenau und lieferte daher nur mittelbar steuerungsrelevantes Wissen. Ihre Daten waren zumeist lückenhaft, die Validität der Daten war kaum gegeben, die Aufbereitung der Daten politisch ideologisch verzerrt oder die herangezogenen Variablen waren in ihrer Aussagenreichweite zumeist stark begrenzt (Bonß, 1982; Kern, 1982). Die „Empirie der großen Zahl“ durch eine „Empirie der kleinen Zahl“ zu ergänzen, war daher ein Ansatz, die Aussagenreichweite und Genauigkeit der Tabellenstatistik zu verbessern. Von Frédéric Le Play über Gottlieb Schnapper-Arndt bis hin zu Ferdinand Tönnies und Max Weber lässt sich dahingehend eine Linie sichtbar machen, die eine einsetzende Diskussion von der Weiterentwicklung der Tabellenstatistik bis hin zu ihrer gezielten Infragestellung führt (ausführlich Kern, 1982, S. 47–66 sowie Gorges, 1986).

Die epistemologische Hegemonie der zählenden Tabellenstatistik zeigt sich in der Adressat:innenforschung der Volksbildung (s. z. B. den V. Volkshochschultag 1912), sondern auch in den zeitgenössischen Diskursen über die volksbildnerische Bedeutung der Statistik (z. B. Böhmert, 1891; Richter, 1904; Fritz, 1913). Insbesondere im bürgerlichen volksbildnerischen Lager wurde der Zahlenstatistik eine gouvernementale Funktion zugeschrieben, wie es exemplarisch von Viktor Böhmert in seinem Aufsatz *Die Aufgaben der Statistik in der Arbeiterfrage* zum Ausdruck gebracht wird. Danach sei es die „Statistik, die über die Aufklärung der tatsächlichen Verhältnisse Auskunft“ (Böhmert, 1891, S. 2) gebe und „eine Verbesserung erst“ (ebd.) ermögliche. Damit werden „sozialistische Irrtümer und Phantasien, die aus der Unkenntnis der Thatfachen herrühren, überwunden. Der soziale Frieden bedarf daher der Statistik“ (ebd.). Die Einsicht,

durch empirische Forschung den Lebens- und Arbeitsbedingungen der Arbeiterschaft auf die Spur zu kommen, erwies sich als gängiges Mittel, die Probleme der unteren Bevölkerungsschichten über die Beeinflussung von Arbeits(schutz)gesetzgebungsprozessen zu bewältigen (und damit auch die Ständeordnung stabil zu halten (siehe hierzu die Aktivitäten der sogenannten Kathedersozialisten im Verein für Socialpolitik, Gorges, 1986). Dass dieses der Statistik zugeschriebene Potenzial nicht von allen im Volksbildungswesen Tätigen geteilt wurde, zeigt sich daran, dass ab 1890 auch (eine frühe) qualitative empirische Forschung sich im Volksbildungswesen bemerkbar macht (z. B. Ebner von Eschenbach, 2024).

2 Auf Erkundungstour: Spuren empirischer Forschung in der Kaiserzeit

2.1 Zur Rejustierung der Perspektive auf empirische Forschung

Die historiografischen Wissensbestände zur Forschung über die Adressat:innen- und Teilnehmer:innenforschung im Volksbildungswesen vor dem Ersten Weltkrieg gehen im Schwerpunkt auf die einzelnen Untersuchungen Willy Strzelewicz' (u. a. 1979/1978 [1969]), Armin Borns Studie *Geschichte zur empirischen Erwachsenenbildungsforschung* (1991) sowie auf Christine Zeuners und Peter Faulstichs Erträge aus ihrer *Bestandsaufnahme zur Erwachsenenbildungsforschung* (2009) zurück. Ihre Untersuchungen sind wichtige Brückenköpfe für die historische Erwachsenenbildungsforschung, weil sie zu den wenigen zählen, die vergangene epistemische Spuren ausfindig machten, manifestierten und die Wissensproduktion sowie die Befunde zu den Adressat:innen und Teilnehmer:innen historiografisch einordneten. Darüber hinaus förderten sie Vergewisserungs- und Vergleichshorizonte zum Volksbildungswesen in der Kaiserzeit zutage, die die Entwicklung der empirischen Wissensproduktion in der Erwachsenenbildungsforschung vertiefend aufklärten. Epistemologisch gesprochen errichteten und erweiterten Strzelewicz, Born, Zeuner und Faulstich (und noch einige andere mehr) disziplinäre Erkenntnisgrenzen, indem sie die bis dahin gültigen Wissensbestände zur Geschichte der empirischen Erwachsenenbildungsforschung im Volksbildungswesen der Kaiserzeit überschritten. Ihr Verdienst liegt daher vor allem darin, Wissensbestände bis in die Gegenwart tradiert und disziplinär gesichert zu haben, und zwar in der Form, dass sie einen Ausgangspunkt weiterer Erkundungen ermöglichen. Insbesondere vor dem Hintergrund des kaum vorhandenen disziplinären Interesses an der Erforschung der empirischen Forschung im Volksbildungswesen in der Kaiserzeit ist dieses Verdienst nicht hoch genug einzustufen.

Dass das bislang abgesteckte epistemische Terrain – wie jede Beobachtung – einen selektiven Fokus besitzt, sollte berücksichtigt werden, wenn weitere Erkundungstouren und Spurensuchen zur empirischen Wissensproduktion zum Volksbildungswesen in der Kaiserzeit angestrebt werden. Sofern den auf-

gestöberten Referenzen zur Volksbildungsforschung Borns sowie Zeuners und Faulstichs nachgegangen wird, lässt sich zeigen, dass sich ihr Erkundungsfokus vorrangig auf das Umfeld der Universitätsausdehnungs-, der Bücherhallen- und der Volkshochschulbewegung konzentrierte. Diese Perspektivierung lässt sich als Ausdruck einer disziplinär gewachsenen Ordnung in der Erwachsenenbildungswissenschaft verstehen, die ausweist, was (nicht) zur Erwachsenenbildung gezählt wird (Forneck & Wrana, 2005). Derartige Unter- und Entscheidungsprozesse finden ihren Niederschlag auch in der Historiografie der Erwachsenenbildung und sorgen dafür, dass Bestimmtes betont, während zugleich notwendig Anderes abgedunkelt wird (Dräger, 1981; Ebner von Eschenbach, 2021a).

Wird diese gewachsene Ordnung aus epistemologischer Perspektive zum Gegenstand einer Problematisierung gemacht, d. h., *erstens* stärker die Pluralität der Volksbildungspraxis in der Kaiserzeit betont, *zweitens* die Referenzen verfolgt, die in den bislang bekannten empirischen Untersuchungen im Volksbildungswesen herangezogen wurden, und *drittens* die Wissensbestände der Geschichte der empirischen Sozialforschung in die Historiografie der Volksbildung einbezogen, dann vergrößert sich das epistemische Terrain der empirischen Forschungsarbeiten im Volksbildungswesen der Kaiserzeit. Dieser Rejustierungsvorschlag der Perspektive auf empirische Forschung im Volksbildungswesen ermöglicht es, erneut über die bisherigen Wissensbestände nachzudenken. Es wäre ein Missverständnis, wenn daraus geschlossen werden würde, dass die bisherigen Wissensbestände ihre Bedeutung verlören – im Gegenteil: Sie sind vielmehr Bedingungen der Möglichkeit für weitere Untersuchungsschritte (Ebner von Eschenbach, 2021b).

2.2 Zu den Wissensbeständen der historischen Erwachsenenbildungsforschung zur empirischen Forschung im Volksbildungswesen in der Kaiserzeit

Die Wissensbestände zur empirischen Forschung in der Kaiserzeit zur Volksbildung sind bislang nur wenig in systematischer Sicht in den Blick der (historischen) Erwachsenenbildungsforschung gerückt worden. Während Willy Strzelewicz, der sich Ende der 1960er- und in den 1970er-Jahren als einer der ersten einer Forschungsgeschichte der Erwachsenenbildungsforschung zuwandte, noch feststellte, dass „(wir) eine systematische Geschichte der frühen Forschungen und Erhebungen im Weiterbildungsbereich noch nicht haben“ (Strzelewicz, 1978 [1969], S. 243), so haben die wissenschaftsgeschichtlichen Arbeiten zur empirischen Erwachsenenbildungsgeschichte seit den 1990er-Jahren neue Befunde zusammentragen können (Born, 1991; Olbrich, 1995; Bremer, 2007; Zeuner & Faulstich, 2009), die Strzelewicz' Urteil rektifizieren.

Für die Zeit vor dem Ersten Weltkrieg sind dabei unterschiedliche Funde zusammengetragen worden, die allesamt im ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts liegen: die empirischen Untersuchungen Ludo Hartmanns und Albrecht Pencks zu den volkstümlichen Hochschulkursen der Wiener Richtung um 1900, Wal-

ter Hofmanns Leseforschung zur *Organisation der Buchausleihe* aus dem Jahr 1909/10, Engelbert Grafs Auswertung studentischer Arbeiter-Unterrichtskurse in Berlin aus dem Jahr 1909 sowie die Umfrage Max Apels zur *Freien Hochschule Berlin und ihren Hörern*. Im Grunde herrscht in der historischen Erwachsenenbildungsforschung bislang weitgehend Einigkeit darüber, dass die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert den relevanten Einsatzzeitraum empirischer Forschung im Volksbildungswesen markiert, während insbesondere die statistischen Erhebungen in der Universitätsausdehnung Wiener Provenienz zu den zentralen ersten Referenzen epistemischer Aktivität zu Volksbildungsfragen zählen. Wie indes die jeweilige Auswahl der Studien zustande kam, welche Kriterien angelegt und auf welcher Grundlage die Entscheidungen für die Hinzufügung getroffen wurden, bleibt unthematisch.

Sofern, ausgehend von den Hinweisen Strzelewicz', Borns, Zeuners, Faulstichs und noch einiger anderer mehr, die *erstens* bekannt gemachten Untersuchungen von Hartmann, Graf, Hofmann und Apel explizit danach untersucht werden, welche Referenzen sie heranziehen, und *zweitens* sich für die Pluralität der Institutionalisierungsformen des Lernens Erwachsener in der Volksbildung sensibilisiert wird – also ein Blick über die volkstümlichen Hochschulkurse und Volksbibliotheken hinaus auf Volksunterhaltungsabende, Volkskonzerte oder Volksvorstellungen erwogen wird –, dann lässt sich das bisher gewonnene Untersuchungsterrain der Volksbildungsforschung aufweiten und es lassen sich neue Grenzen setzen. Dieser von mir gewählte explorierende und tentative Zugang zur empirischen Wissensproduktion im Volksbildungswesen geht daher einerseits von dem vorliegenden Feldwissen aus, welches bislang Eingang fand in die Wissensbestände der Erwachsenenbildungsforschung. Andererseits bilden die Wissensbestände den entscheidenden Abstoßpunkt, um zu weiteren, bislang noch nicht dokumentierten Spuren zu gelangen. Die im Folgenden zusammengestellte Liste (siehe Tabelle1) der empirischen Untersuchungen ist daher ebenfalls mit Skepsis zu betrachten und sollte weniger als absolute Gewissheit, sondern vielmehr als epistemologisches Vademecum für eigene Streifzüge verstanden werden.

2.3 Wissensproduktion zu Adressat:innen im Volksbildungswesen – Versuche für eine Aufweitung der bisherigen Wissensbestände

In ihrem kürzlich in den *Hessischen Blättern für Volksbildung* erschienenen Beitrag *Vorläufer und Anfänge der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung* lenkt Elisabeth Meilhammer (2024, S. 14) den Blick auf die Volksbildung, verbunden mit dem Hinweis auf die dort liegenden Anfänge der Verwissenschaftlichung der Erwachsenenbildung vor dem Ersten Weltkrieg. Im Zuge meiner Erkundungstour durch das epistemische Terrain der empirischen Wissensproduktion im Volksbildungswesen lässt sich die Einordnung Meilhammers erhärten, wenn meinem Aufweitungsvorschlag der bisherigen Wissensbestände gefolgt wird.

Tabelle 1: Empirische Untersuchungen zu Volksbildungsfragen (1871–1914)

Jahr	Autor:innen	Titel
1875ff.	Verein für Socialpolitik	Untersuchungen zu unterschiedlichen Adressat:innen wie Bauern, ländlichen Arbeitern, Fabrikgesellen usw.
1891	P. Göhre	Drei Monate Fabrikarbeiter und Handwerksbursche
1898	M. Rade	Die religiös-sittliche Gedankenwelt unserer Industriearbeiter
1899	G. Tenius	Bericht über das Ergebnis einer Rundfrage bei 40 deutschen Städten, betreffend Volksbibliothek und Lesehallen.
1900	A. Pfannkuche	Was liest der deutsche Arbeiter. Auf Grund einer Enquete beantwortet
1902	F. Peters	Bericht über die Ergebnisse der Umfrage nach Volkskonzerten
1904	K. Fischer	Denkwürdigkeiten und Erinnerungen eines Arbeiters
1904	L. Hartmann & A. Penck	Antworten auf die vom Wiener Ausschusse für volkstümliche Universitäts-Vorträge veranstaltete Umfrage über den Nutzen der Universitäts-Kurse
1904	A. Lampa	Die Vortragstätigkeit des Wiener Volksbildungsvereines während seines siebenjährigen Bestandes, die mit den Hörern veranstaltete Enquête
1907	O. Becker	Zur Frage der Volksvorstellungen. Eine Enquête, veranstaltet vom Ausschuß für Volksvorlesungen zu Frankfurt a. M.
1909	A. Levenstein	Aus der Tiefe. Beiträge zur Seelen-Analyse moderner Arbeiter
1909	E. Graf	Die Bildung Berliner Arbeiter
1910	O. Stillich	Eine Enquete der „Volkshochschule“
1910	B. Otten	Die deutschen Volksbibliotheken und Lesehallen in Städten über 10.000 Einwohner
1909/10	W. Hofmann	Die Organisation des Ausleihdienstes in der modernen Bildungsbibliothek
1910	M. Apel	Die Freie Hochschule Berlin und ihre Hörer
1911	H. Siemering	Arbeiterbildungswesen in Wien und Berlin. Eine kritische Untersuchung
1912	A. Levenstein	Die Arbeiterfrage. Mit besonderer Berücksichtigung der sozial-psychologischen Seite des modernen Großbetriebes und der psychophysischen Einwirkungen auf die Arbeiter

Anmerkung: Aufgrund des begrenzten Zeichenumfangs sind bei den empirischen Untersuchungen lediglich die Autor:innen, das Erscheinungsjahr und der Titel der Untersuchung aufgenommen.

Quelle: eigene Darstellung

Die in Tabelle 1 versammelten empirischen Untersuchungen erheben dabei aber keinen Anspruch auf eine – wie auch immer herstellbare – Vollständigkeit zu empirischen Forschungsarbeiten im Volksbildungswesen in der Kaiserzeit, sondern sind vielmehr als Spuren für weitere Recherchearbeit zu verstehen. In der zusammengetragenen Tabelle sind beispielsweise die vielzähligen Vereins-, Jahres- und/oder Rechenschaftsberichte von Vereinen, Verbänden und privaten Initiativen, die Bildungsangebote für Erwachsene im Volksbildungswesen organisierten, unberücksichtigt geblieben. Dass, wie bereits angerissen, die Auswahl der Untersuchungen keiner streng kriterial bestimmten Vorgabe folgt, ist epistemologisch und methodologisch unbefriedigend, hat aber mit dem Untersuchungsfeld selbst zu tun. Dieses ist geradewegs dadurch gekennzeichnet, dass es bislang wenig erforscht ist und daher Zugriffsweisen erfordert, die offen und sensibel sind, für ein – mehr oder weniger – gerichtetes Umherstreifen (Kogge, 2007; zu erziehungswissenschaftlichen Diskussion, siehe Bellmann, 2020, S. 799). Allein begrifflich herrscht ein vielfältiges Begriffsregister im 19. und 20. Jahrhundert vor, das die Vielfalt und Vielgestalt empirischer Forschung im Volksbildungswesen bezeichnet: Begriffe wie Untersuchung, Gutachten, Enquete, Umfrage, Rundfrage oder Forschung weisen auf unterschiedliche Bezüge, für die eine hinreichende Sensibilität vorliegen muss, um den Phänomenbereich überhaupt explorieren zu können. Die Betonung einer derartigen Sensibilisierung, die ein gerichtetes Umherstreifen ermöglicht, das einem Explorieren, Probieren und Basteln gleichkommt (z. B. Knorr Cetina, 2012 [1981]), sollte nicht als Ausflucht begriffen werden, sich kriterialen Selbstklärungsprozessen entziehen zu wollen – im Gegenteil: Jene sind für weiteren Erkenntnisfortschritt unabdingbar und zugleich selbst Gegenstand weiterer Untersuchungsschritte. An dieser Stelle müssen die bislang benannten Auswahlkriterien (vorerst) genügen.

3 Neue Grenzen der Erkenntnis – Streifzüge in ein offenes Terrain

Der vorliegende Argumentationsgang markiert keine abgeschlossene Bestandsaufnahme, sondern verweist vielmehr auf ein dynamisches Terrain, das weiter zu erschließen bleibt. Die bisherigen historiografischen Wissensbestände zur empirischen Forschung im Volksbildungswesen der Kaiserzeit bilden dabei einen wichtigen Ausgangspunkt – jedoch keinen abschließenden Horizont. Für eine über den bisherigen Status quo hinausführende Reflexion auf die Volksbildungspraxis vermag die Sichtung der Adressat:innenforschung in der Kaiserzeit neue Voraussetzungen zu eröffnen. Es lässt sich damit zeigen, dass Fragen der Teilhabe und Teilnahme für die Beteiligten im Volksbildungswesen auch eine epistemologische Rolle spielten: Auf welches Wissen und welche Wissensbestände über Adressat:innen- und Teilnehmer:innen konnte im Volksbildungswesen zurückgegriffen werden? Wie wurde das Wissen über die jeweiligen Adressat:innen und Teilnehmer:innen im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts hervorgebracht

und wer waren die Produzent:innen? Wer zählte – abseits kategorial unscharfer Bezeichnungen wie „untere Bevölkerungsschichten“ – im Volksbildungswesen der Kaiserzeit zu den Adressat:innen? Welches Erkenntnisinteresse verfolgten die empirischen Untersuchungen zu den unterschiedlichen Adressat:innen und Teilnehmer:innen in der Kaiserzeit?

Vor dem Hintergrund der Fragen zu Teilhabe durch Teilnahme zeichnen die versammelten Untersuchungen – oberflächlich betrachtet – bereits ein interessantes Bild. Ein Großteil des Wissens über Adressat:innen im Volksbildungswesen der Kaiserzeit wurde von sogenannten Praktiker:innen der jeweiligen Volksebene in den Volksebene einrichtungen entweder im Vollzug ihrer Angebotsplanung explorativ geschöpft (siehe Seitter, 2000, S. 117), über den Austausch auf Kongressen und Konferenzen (z. B. die Kongresse der *Centralstelle der Arbeiter-Wohlfahrtsvereine*, der *Evangelisch-Soziale Kongress* oder die sogenannten *Volkshochschultage*) verbreitet oder über das bisweilen wissenschaftlich-orientierte und überregionale Zeitschriftenwesen diskursiv ausgebaut (Wirth, 1978). Das empirisch geschöpfte Wissen der forschenden Akteur:innen ist dabei selbst Ausdruck einer realisierten Teilhabemöglichkeit, deren konstitutive Voraussetzung die intensive Teilnahme an der jeweiligen lebensweltlichen Praxis der zur Beforschenden darstellt. Insofern lassen sich Teilhabe-, Teilnahme- und Nichtteilnahmefragen nicht nur für den Kreis der Adressat:innen im Volksbildungswesen fruchtbar machen, sondern auch auf die Praxis der Forschenden selbst anwenden.

Der neu geschaffene Vergewisserungshorizont zur empirischen Wissensproduktion über Adressat:innen in der Volksbildung und ihren Forschenden wird nunmehr detailreicher, ermöglicht neue Differenzierungen für die (historische) Adressat:innenforschung und eröffnet eine Reihe an weiterführenden Fragen, die nicht nur epistemologische Ordnungen, sondern auch methodologische und forschungspolitische Prämissen kritisch beleuchten: Inwiefern lässt sich die bisherige historiografische Ordnung der erwachsenenbildungswissenschaftlichen Wissensbestände als produktiv und hemmend für neue Forschungszugänge verstehen, insbesondere in Hinblick auf die Pluralität der Volksbildungspraxis in der Kaiserzeit? Wie lassen sich die bislang gesicherten Wissensbestände nicht nur als Fundament, sondern als kritische Interventionsfläche für zukünftige Forschung begreifen? Welche Bedeutung kommt den sogenannten ‚Praktiker:innen‘ in der historischen Wissensproduktion zu – und wie lassen sich deren Perspektiven systematisch für die heutige Adressat:innenforschung fruchtbar machen? Wie kann die Forschung über Adressat:innen im Volksbildungswesen der Kaiserzeit dazu beitragen, heutige Fragen nach Teilhabe, Teilnahme und Repräsentation neu zu stellen? Inwiefern fordert das vielfältige Begriffsregister empirischer Untersuchungen im Volksbildungswesen der Kaiserzeit eine methodologische Neujustierung historischer Forschungsansätze in der Erwachsenenbildung heraus? Welche Kriterien sollten künftig entwickelt oder geschärft werden, um die Auswahl empirischer Untersuchungen zur Volksbildung systematischer und zugleich offener für Unerwartetes zu gestalten?

Diese offenen Fragen in Bezug auf die Empirisierung des Volksbildungswesens – die sich noch leicht erweitern lassen würden – markieren an dieser Stelle kein Ende, sondern einen Auftakt: eine Einladung zur weiteren Erkundung eines Feldes, das seine Konturen erst im forschenden Tun entfaltet – tastend, fragend, mit einer Haltung der Neugier gegenüber dem Ungeklärten.

Literatur

- Ash, M. (2002). Wissenschaft und Politik als Ressourcen für einander. In R. vom Bruch & B. Kaderas (Hrsg.), *Wissenschaften und Wissenschaftspolitik – Bestandaufnahmen zu Formationen, Brüchen und Kontinuitäten im Deutschland des 20. Jahrhunderts* (S. 32–51). Steiner.
- Bellmann, J. (2020). Theoretische Forschung. Unterscheidung und Bezeichnung eines spezifischen Modus der Wissensproduktion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(6), 788–806.
- Böhmert, V. (1891). Die Aufgaben der Statistik in der Arbeiterfrage. *Der Arbeiterfreund. Zeitschrift des Central-Vereins für das Wohl der arbeitenden Klassen*, 29, 1–16.
- Bona Meyer, J. (1866). *Volksbildung und Wissenschaft in Deutschland während der letzten Jahrhunderte*. C. G. Lüderitz'sche Verlagsbuchhandlung.
- Bonß, W. (1982). *Die Einübung des Tatsachenblicks. Zur Struktur und Veränderung empirischer Sozialforschung*. Suhrkamp.
- Born, A. (1991). *Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung. Eine historisch-systematische Rekonstruktion der empirischen Forschungsprogramme*. Klinkhardt.
- Bremer, H. (2007). *Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung*. Juventa.
- Dräger, H. (1981). Aus gegebenem Anlaß: Thesen zum Verhältnis von Historie und Theorie in der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. In W. Mader (Hrsg.), *Theorien zur Erwachsenenbildung. Beiträge zum Prinzip der Teilnehmerorientierung* (S. 1–14). Universität Bremen.
- Ebner von Eschenbach, M. (2024). Empirische Forschungszugänge zu Adressat- und Teilnehmer:innen im Volksbildungswesen in der Kaiserzeit – Eine Spurensuche. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 74(3), 35–46.
- Ebner von Eschenbach, M. (2023a). Exkurs: Zur realistischen Wendung in der pädagogischen Forschung im Horizont der Erwachsenenbildung. In M. Kondratjuk, *Grundlagen der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 19–23). wbv.
- Ebner von Eschenbach, M. (2023b). Lesen, hören, teilnehmen. Kleine Geschichte zur Entdeckung der Nichtteilnahme in der Erwachsenenbildung. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 50, 53–63.

- Ebner von Eschenbach, M. (2021a). Zur „culture continuée“ Gaston Bachelards. Überlegungen zu einer Erwachsenenbildung als Instanz der Verarbeitung epistemischer Brüche. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 44(1), 23–42.
- Ebner von Eschenbach, M. (2021b). Der kommende Irrtum. Anmerkungen zur epistemologischen ›Lebendigkeitsfunktion‹ des Irrtums in Anschluss an Gaston Bachelard. In M. Karcher & S. Rödel (Hrsg.), *Lebendige Theorie* (S. 297–310). textem.
- Filla, W. (2003). Beginn der Empirie in der Wiener Volksbildung. In E. Schlutz & H. Schneider (Hrsg.), *Teilnehmende in der Erwachsenenbildung. Historische Forschungen, Erfahrungen und Veränderungen*. 23. Konferenz des Arbeitskreises zur Aufarbeitung historischer Quellen der Erwachsenenbildung Deutschland – Österreich – Schweiz (S. 15–28). Institut für Erwachsenenbildungsforschung.
- Forneck, H. & Wrana, D. (2005). *Ein parzelliertes Feld. Eine Einführung in die Erwachsenenbildung*. wbv.
- Fritz, G. (1913). Bibliotheksstatistik. In Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung (Hrsg.), *Volksbildungsfragen der Gegenwart. Vorträge, gehalten auf dem II. Vortrags- und Übungskursus für freiwillige Volksbildungsarbeit* (S. 37–47). Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung.
- Gorges, I. (1986). *Sozialforschung in Deutschland 1872–1914. Gesellschaftliche Einflüsse auf Themen- und Methodenwahl des Vereins für Sozialpolitik*. Hain.
- Kern, H. (1982). *Empirische Sozialforschung: Ursprünge, Ansätze, Entwicklungslinien*. C. H. Beck.
- Knorr Cetina, K. (2012 [1981]). *Die Fabrikation von Erkenntnis. Zur Anthropologie der Naturwissenschaft*. Suhrkamp.
- Kogge, W. (2007). Spurenlesen als epistemologischer Grundbegriff: Das Beispiel Molekularbiologie. In S. Krämer, W. Kogge & G. Grube (Hrsg.), *Spur. Spurenlesen als Orientierungstechnik und Wissenskunst* (S. 182–221). Suhrkamp.
- Mader, W. (1982). Zielgruppenorientierung und Teilnehmergewinnung. In E. Nuissl (Hrsg.), *Taschenbuch der Erwachsenenbildung* (S. 82–99). Schneider.
- Maus, H. (1973). Vorgeschichte der empirischen Sozialforschung. In R. König (Hrsg.), *Handbuch der empirischen Sozialforschung. Geschichte und Grundprobleme der empirischen Sozialforschung. Bd. I.* (S. 21–56). Enke.
- MEB = Magazin Erwachsenenbildung.at (2023). *Teilnehmendenorientierung in der Erwachsenenbildung. Adressat*innen – Zielgruppen – Lernende* (Ausgabe 50).
- Meilhammer, E. (2024). Vorläufer und Anfänge der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 74(3), 10–23.
- Oberschall, A. (1997 [1965]). *Empirische Sozialforschung in Deutschland 1848–1914*. Alber.

- Olbrich, J. (1995). Prolegomena zu einer Wissenschaftsgeschichte der Erwachsenenbildung. In M. Jagenlauf, M. Schulz & G. Wolgast (Hrsg.), *Weiterbildung als quartärer Bereich. Bestand und Perspektive nach 25 Jahren* (S. 307–328). Luchterhand.
- Richter, M. (1904). Die volksbildende Bedeutung der Sozialwissenschaft. *Zentralblatt für Volksbildungswesen*, 4(8), 113–118.
- Schneider, M. (2013). *Wissensproduktion im Staat. Das königlich preußische statistische Bureau 1860–1914*. Campus.
- Schuster, H. (1987). *Industrie und Sozialwissenschaften. Eine Praxisgeschichte der Arbeits- und Industrieforschung in Deutschland*. Westdeutscher Verlag.
- Seitter, W. (2000). *Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung*. wbv.
- Strzelewicz, W. (1979). Bildungssoziologische Forschungen im Weiterbildungsbereich. In H. Siebert (Hrsg.), *Taschenbuch der Weiterbildungsforschung* (S. 140–171). Schneider.
- Strzelewicz, W. (1978 [1969]). Forschungen über Erwachsenenbildung in Deutschland. In W. Schulenberg (Hrsg.), *Erwachsenenbildung* (S. 242–266). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Wagner, P. (1990). *Sozialwissenschaften und Staat. Frankreich, Italien, Deutschland 1870–1980*. Campus.
- Wirth, I. (1978). Zeitschriften. In I. Wirth (Hrsg.), *Handwörterbuch der Erwachsenenbildung* (S. 713–723). Schöningh.
- Zeuner, C. (1998). Von der unbekannten Adressatin zum ‚Teilnehmer als Konstrukt‘: Teilnehmerforschung in der Erwachsenenbildung. In K. Derichs-Kunstmann, P. Faulstich & J. Wittpoth (Hrsg.), *Politik, Disziplin und Profession in der Erwachsenenbildung* (S. 159–167). DVV.
- Zeuner, C. & Faulstich, P. (2009). *Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven*. Beltz.

_____III. Strukturen der Erwachsenenbildung / Weiterbildung zwischen Exklusion und Partizipation

Lehrkräftemangel als strukturelle Herausforderung für die Teilnahme und Nicht-Teilnahme an Grundbildung

1 Keine Teilhabe ohne Dozierende in der Grundbildung

Lernangebote der Alphabetisierung und Grundbildung (AuG) verfolgen die gesellschaftlich ausgleichende Funktion, „Teilhabe-Möglichkeiten zu fördern und (weitere) Exklusion zu verhindern“ (Egloff, 2010, S. 203). Die Angebote richten sich vor allem an die rund 6,2 Millionen Menschen in Deutschland, die nicht hinreichend lesen oder schreiben können und somit einen Grundbildungsbedarf haben. Trotz der hohen Bedarfslage nimmt nur ein sehr geringer Prozentsatz der Menschen mit geringer Schriftsprachkompetenz an Weiterbildungsangeboten hierzu teil: So zeigt z. B. die LEO – Level-One Studie, dass im Jahr 2018 nur ein Prozent an Lernangeboten teilgenommen hat (Grotlüschen et al., 2020). Darüber hinaus ist die Zielgruppe gering literalisierter Menschen vergleichsweise stark von Effekten sozialer Ungleichheit betroffen, die sich beispielsweise durch gesellschaftliche Krisen wie Corona noch verschärfen (Bickert et al., 2022). Mit einer Nicht-Teilnahme an Weiterbildungsangeboten bzw. mit der vorzeitigen Beendigung einer Teilnahme verstärkt sich „die Gefahr der Exklusion aus unterschiedlichen Feldern des alltäglichen Lebens, die in vielgestaltiger Form durch eine schriftsprachliche Kommunikationskultur geprägt sind“ (Meese & Schwarz, 2010, S. 218).

Befasst man sich mit der Frage, aus welchen Gründen es zu einer Nicht-Teilnahme oder einer vorzeitigen Beendigung kommt, wird eine Vielzahl von ineinandergreifenden Faktoren sichtbar: Neben persönlichen Gründen wie Krankheiten, familiären Verpflichtungen oder der beruflichen Situation sind auch Rahmenbedingungen der Angebote entscheidend für eine (Nicht-)Teilnahme. So können Teilnehmende teilweise Angebote nicht weiter besuchen, weil diese aufgrund fehlender Dozierender ausgesetzt werden (Hoffmann et al., 2020). Durch einen langen Prozess des notwendigen Vertrauensaufbaus entsteht für die Teilnehmenden eine hohe persönliche Bindung an die jeweiligen Dozierenden, sodass es Teilnehmenden in der AuG besonders schwerfällt die Kurs Teilnahme fortzusetzen, wenn Dozierende ihre Tätigkeit beenden (Arbeiter et al., 2024; Bickert, 2024). Zudem kommen Lernangebote gar nicht erst zustande, da sich keine bzw. nicht ausreichend Dozierende rekrutieren lassen (Arbeiter et al., 2024). Die Partizipations- sowie Teilnahmemöglichkeiten gering literalisierter

Menschen an Weiterbildungsangeboten stehen somit in engem Zusammenhang mit der Situation der Dozierenden in diesem Tätigkeitsfeld. Insofern beleuchten wir in diesem Beitrag den Lehrkräftemangel als Herausforderung für die Teilnahme und die Nicht-Teilnahme in der AuG.

Dazu wird zunächst der Forschungsstand knapp gekennzeichnet und der theoretische Rahmen unserer Untersuchung erörtert. Sodann wird das methodische Vorgehen beschrieben, bevor die Ergebnisse dargelegt werden. Abschließend folgt eine Diskussion der Befunde über mögliche praxisrelevante und theoriegeleitete Anschlüsse.

2 Arbeitsbedingungen in der AuG: Empirische Befunde und theoretische Rahmung

Bei einem Blick in bestehende Forschungsarbeiten zu den Arbeitsbedingungen von Dozierenden der AuG wird deutlich, dass sie einerseits mit anspruchsvollen Forderungen an ihr professionelles Handeln konfrontiert sind und gleichzeitig in oft unsicheren und prekären Arbeitsverhältnissen beschäftigt sind (Aschermann, 2018). Diese zeichnen sich durch die geringe Bezahlung und Planbarkeit aus (Schröder & Stranner, 2015), sodass erfahrene Dozierende oft ausscheiden, wenn sich bessere berufliche Möglichkeiten bieten (Korfkamp & Kley, 2016, S. 343). Ein differenzierter Blick über Gründe der Dozierenden, die Tätigkeit in der AuG zu beenden oder fortzusetzen, steht allerdings bislang – so wie für den gesamten Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung – aus (Werner & Martin, 2023).

Sucht man nach geeigneten theoretischen sowie empirischen Anschlüssen wird man in der Arbeits- und Organisationspsychologie fündig. Klassischerweise konzentrieren sich Ansätze dabei auf die Kündigungsgründe von Arbeitnehmer:innen und beleuchten u. a. die Unzufriedenheit mit dem Arbeitsplatz, mögliche Arbeitsplatzalternativen und kritische Ereignisse, die zu Kündigungsgedanken führen: Zu beachten ist hierbei, dass sich daraus nicht konträr Motive von Mitarbeitenden ableiten lassen, die dazu führen, dass Mitarbeitende in Organisationen verbleiben (Hom & Seo, 2024). So zeigten Ketkaew et al. (2020) in einer umfangreichen Studie zur Fluktuationsabsicht von Mitarbeitenden, dass die Intention zum Abbruch der Tätigkeit (drop-out) nicht, wie in früheren Modellen angenommen, hauptsächlich durch Arbeitsstress verursacht wird, sondern bei mehr geschulterter Verantwortung geringer und bei größerer finanzieller Unsicherheit höher wird. Sie zeigen darüber hinaus, dass eine höhere Passung zwischen Mitarbeitenden und ihrem Arbeitsumfeld die negativen Auswirkungen von Arbeitsstress insgesamt abschwächen und damit zu einer höheren Arbeitszufriedenheit und zu einer geringeren Fluktuationsabsicht führen kann. Dies umfasst die Passung von Werten und Haltungen zwischen Mitarbeitenden und Organisation, gute Arbeitsbeziehungen zu Kolleg:innen und Vorgesetzten sowie ein an-

gemessenes Anforderungslevel der Tätigkeit (ebd.). Kim et al. (2020) erweitern diesen Ansatz um die dynamische Perspektive und betonen damit, dass Passung nicht statisch ist, sondern sich im Laufe der Zeit verändert, da sich sowohl Mitarbeitendenmerkmale als auch Arbeitsanforderungen wandeln.

Viele der genannten Faktoren lassen sich den Ökosystemebenen nach Urie Bronfenbrenner (1989) zuordnen, der bei der menschlichen Entwicklung vom sich verändernden Individuum in einer sich wandelnden Umwelt spricht. Mit Bronfenbrenner (ebd.) erscheint die Entscheidung von Dozierenden, ihre Tätigkeit fortzusetzen oder zu beenden, in einem gegenseitigen Anpassungsprozess von Person (Mikroebene), Arbeit (Mesoebene) und Struktur (Makroebene). Sie wird aber auch beeinflusst von anderen Mikrosystemen, in die Dozierende involviert sind (Exosystem). Zeitliche Dynamiken lassen sich in Bronfenbrenners Nomenklatur schließlich dem Chronosystem zuordnen.

An dieser Stelle setzt der Beitrag an und geht der Frage nach, was die Entscheidung von Dozierenden in der AuG beeinflusst, ihre Tätigkeit fortzusetzen oder zu beenden. Basierend auf den Ergebnissen sollen Möglichkeiten der Einflussnahme für Akteur:innen auf den verschiedenen Ebenen identifiziert werden, um Arbeitsbedingungen für Dozierende in der AuG zu verbessern.

3 Methodisches Design

Anhand von multiperspektivischen Interviews wurden im Rahmen des Forschungsprojekts DRAG¹ Faktoren herausgearbeitet, welche die Dozierenden entweder an das Tätigkeitsfeld binden oder die Ausübung der Tätigkeit eher hemmen. Das empirische Material setzt sich zusammen aus einer Sekundäranalyse von 22 qualitativen Interviews, die zum Thema Drop-out in der AuG im Allgemeinen geführt wurden, und 16 vertiefenden Expert:inneninterviews, die sich ausschließlich mit den Arbeitsbedingungen von Dozierenden in der AuG befassen: Im Fokus der Analysen stand somit das Thema „Drop-out von Dozierenden in der AuG“.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden in einem ersten Schritt zunächst Interviews mit Bildungsplanenden (n = 9) und Dozierenden (n = 13) zum „Thema Drop-out in der AuG“ sekundäranalytisch ausgewertet. Die Interviews wurden von März bis Oktober 2021 im Rahmen des Forschungsprojekts DRAG geführt. Das Sample wurde nach dem Prinzip der Varianzmaximierung (Patton, 1990) ausgewählt (relevante Auswahlkriterien: zentrale Akteur:innen, öffentliche und freie Träger, Ausrichtung des Angebots). Bei ersten Analysen wurde die

¹ Das Forschungsprojekt „Drop-out in der Alphabetisierung und Grundbildung – Analyse von Ursachen und Präventionsmöglichkeiten“ (DRAG) wurde mit den Kennzeichen W1474BFO und W1474FO vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen der AlphaDekade 2016–2026 gefördert (Projektlaufzeit 2021–2024).

subjektive Relevanzsetzung des Themas „Drop-out von Dozierenden“ besonders deutlich und regte damit zur Vertiefung an. Dieses Interviewmaterial wurde in der vorliegenden Untersuchung einer Sekundäranalyse unterzogen (Medjedović, 2014) und entlang der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2016) reanalysiert. Für das Kategoriensystem wurden drei Hauptkategorien deduktiv aus der Fragestellung abgeleitet: bindende, hemmende und zu Drop-out führende Aspekte. Das ökosystemische Modell von Bronfenbrenner (1989) wurde zur Bildung der Subkategorien herangezogen. Als diese finden sich das persönliche Umfeld der Dozierenden, die Person, die Arbeit und die Strukturen, in denen die Arbeit eingebettet ist, jeweils als Unterkategorien in allen drei Hauptkategorien (bindende, hemmende, zu Drop-out führende Aspekte) wieder. Die Ergebnisse dieser Sekundäranalyse sind beim zweiten Schritt der Datenerhebung in die Konstruktion des Leitfadens der Expert:inneninterviews mit (ehemaligen) Dozierenden und Stakeholder:innen eingeflossen.

Für diesen zweiten Schritt wurden dann im Rahmen einer weiteren Interviewstudie Dozierende ($n = 5$), ehemalige Dozierende ($n = 6$) und weitere Stakeholder:innen (politische Akteur:innen und Verbandsmitglieder) ($n = 5$) spezifisch zum Thema „Drop-out von Dozierenden in der AuG“ befragt. Die Befragung orientiert sich inhaltlich an den Tätigkeitsfeldern von Dozierenden, Drop-out Erfahrungen sowie Spannungsfeldern und Wünschen. Als Auswahlkriterien für das Sample galten eigene Erfahrungen mit Drop-out von Dozierenden im Feld der AuG bzw. Drop-out-Beobachtungen bei (anderen) Dozierenden. Das Interviewmaterial wurde mittels der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse, angelehnt an Kuckartz (2016), ausgewertet. Das für die Sekundäranalyse entwickelte und oben beschriebene Kategoriensystem wurde auch auf die neu erhobenen Interviews angewendet. Die berechnete Inter-coder-Reliabilität (Krippendorff, 2004) liegt bei einem sehr guten Cohens-Kappa-Wert von 0,92.

4 Ergebnisse

In Anlehnung an den ökosystemischen Ansatz nach Bronfenbrenner (1989) wird nun entlang der Kategorien ‚Persönliches Umfeld‘, ‚Person‘, ‚Arbeit‘ und ‚Struktur‘ dargestellt, welche Faktoren Dozierende an ihre Arbeit binden, die sich hemmend auf ihre Tätigkeit auswirken und welche Faktoren zur Beendigung der Lehrtätigkeit führen können. In der Kategorie ‚Persönliches Umfeld‘ (Abschnitt 4.1) sind Einflussfaktoren enthalten, die sich vor allem auf den familiären Kontext von Dozierenden sowie auf außerhalb der AuG liegende Einnahmen beziehen. Faktoren, die der Kategorie ‚Person‘ (Abschnitt 4.2) zugeordnet werden, liegen dagegen in den Dozierenden selbst und beinhalten beispielsweise ihr Selbstverständnis als Lehrperson. In der Kategorie ‚Arbeit‘ (Abschnitt 4.3) werden Einflüsse auf der Mesoebene der Einrichtungen verortet, welche die Bedingungen für die Arbeit der Dozierenden festlegen. Unter der Kategorie ‚Struk-

tur‘ (Abschnitt 4.4) werden weiter gefasste Rahmenbedingungen verstanden, die auf gesellschaftlicher und/oder politischer Ebene verhandelt werden.

4.1 Lehrkraft zu sein, muss man sich leisten können

Dozierende berichten, dass das familiäre Umfeld eine zentrale Rolle bei der Ausübung der Lehrtätigkeit in der AuG spielen kann. Eine ehemals Lehrende beobachtet im Feld bspw., dass viele Dozierende einer weiteren beruflichen Tätigkeit nachgehen (müssen), weil von den Einkünften auf Honorarbasis „niemand leben könne“ (eD3, 34). Auch die Mitfinanzierung durch Familienmitglieder wird als häufige Voraussetzung für die Arbeit genannt: „Ich kenne ganz viele Dozenten, die einen Partner haben, der eben das Geld verdient. Und sie machen das dann quasi so nebenher“ (eD6, 126). Die beiden Beispiele zeigen, dass es für die Arbeit in der AuG bestimmte private Rahmenbedingungen braucht, die außerhalb der AuG selbst liegen und damit in der Systematik von Bronfenbrenner dem Exosystem zuzuordnen wären. Eine Befragungsperson erklärt dazu, dass Dozierende immer auch Menschen sind, „die sich das leisten können, Alphabetisierungskurse zu geben“ (eD3, 34). Eine ehemalige Dozentin musste ihre Lehrtätigkeit aufgeben, als ihre Eltern aus gesundheitlichen Gründen Unterstützung brauchten und die anfallende Care-Arbeit nicht mehr mit der AuG-Arbeit zu vereinbaren war: „Da war sehr viel zu tun und ich war einfach auch völlig überarbeitet“ (eD2). Gleichzeitig bietet die Lehrtätigkeit in der AuG auch eine gewisse Flexibilität, die für die Lebensrealität einiger Dozierender ausschlaggebend positiv ist. So berichtet eine Befragungsperson, dass die terminlich freie Einteilung der Angebote während der alleinerziehenden Elternschaft sehr hilfreich gewesen sei (D2).

4.2 Wer zu viel erwartet, wird schnell frustriert sein

Viele Befragungspersonen beschreiben die großen Herausforderungen beim Umgang mit den Zielgruppen der AuG (z. B. D1; eD3; eD5). Der Mangel an Kenntnissen über die Teilnehmenden kann bei Dozierenden Frust auslösen, wenn erwartete Lernerfolge oder das Engagement bei Teilnehmenden ausbleiben. Als förderlich wird hingegen beschrieben, wenn Dozierende die häufig langsamen Lernfortschritte im Kurs akzeptieren und gleichzeitig kleine Erfolge im Unterricht fokussieren (eD3; D3). Außerdem tragen Teilnehmende teils schwere Schicksale mit sich, was sich ebenfalls belastend auf Dozierende oder die Kursituation auswirken kann (eD2; eD5). Die Befragungsgruppen berichten von Konfliktpotenzialen innerhalb der Kursgruppen, sodass ein gewisses Maß an Durchsetzungsvermögen von Dozierenden verlangt wird (eD6). Wer sich nicht hinreichend auf den Unterricht vorbereitet oder Probleme bei beispielsweise

auch der technischen Umsetzung im Unterricht hat, kann sich gegebenenfalls ungeeignet in dem Arbeitsfeld fühlen (D3). Gründe, die zur Beendigung der Lehrtätigkeit führen, sind häufig auf Stress und Überforderung zurückzuführen. Einige Dozierende erzählen, dass sie aufgrund von Überlastung ständig über einen Drop-out nachdenken (D2, D5, D2). „Wissen Sie, das ist wirklich anstrengend. Ich komme manchmal total erschöpft nach Hause. Es kann nicht sein, dass man so arbeitet [...] Ich sage ganz ehrlich, wenn sich was für mich auftut, was ich gut finde, bin ich von heute auf morgen weg“ (D2, 123). Vor allem jüngere Dozierende sehen die Tätigkeit eher als Übergang in andere Arbeitsverhältnisse, auch weil sie ein unbefristetes Arbeitsverhältnis anstreben. Eine Dozentin beobachtet, dass insbesondere die männlichen Kollegen die Dozierendenarbeit aufgrund prekärer Beschäftigungsbedingungen nicht dauerhaft ausführen wollen (eD2). Was Dozierende hingegen motiviert, ist, dass die Arbeit als sehr sinnstiftend wahrgenommen wird (S2, S3, S4). Man müsse „für Alpha brennen, wenn man das machen will“ (eD6, 154). Eine weitere Befragungsperson betitelt Dozierende als „Überzeugungstäter“ (S3, 36), die ihren Job als Bereicherung empfinden (eD5). „Letztendlich ist es meine Solidarität mit den Teilnehmenden, die mich hier hält“, erklärt eine Dozierende (D1, 95).

4.3 Sicherheit und Wertschätzung von Arbeitgebern

Viele Befragte heben Einrichtungen positiv hervor, die für eine zuverlässige und faire Bezahlung sorgen, sich um ausreichend Teilnehmende bemühen und versuchen, die Finanzierung von Angeboten sicherzustellen (z. B. eD1; eD3; D4). Eine Dozierende berichtet bspw., dass sie sehr lange im Unklaren darüber geblieben ist, ob ihr Projekt im nächsten Jahr verlängert werden kann: „Das war extrem nervenaufreibend“, erzählt sie (D1, 79). Viele Dozierende wünschen sich, so berichten sie im Interview, eine (unbefristete) Festanstellung (z. B. D5; D1; D4).

Des Weiteren sollte die Zusammenarbeit mit Vorgesetzten wertschätzend und die Erwartungen an die Lehrtätigkeit an realistischen Maßstäben orientiert sein. Wertschätzung innerhalb der Einrichtung scheint ein ausschlaggebender Faktor für die Zufriedenheit im Arbeitsverhältnis von Dozierenden zu sein (z. B. D3; eD3; D5). Das spiegelt sich u. a. auch in der Bereitstellung von Materialien und Räumlichkeiten wider. Eine Dozentin erzählt im Interview: „Erstmal finde ich, dass wir als Dozierende nicht unbedingt so Tätigkeiten wie Zimmer Putzen, Aufräumen, Blumen Gießen und sowas übernehmen sollten [...]. Wenn ich das nicht tue, dann ist da so ein Psychodruck [...] auch unter den Kollegen“ (D2, 83). Eine befragte Person findet in diesem Zusammenhang folgende Worte: „Ich bin mir sehr, sehr sicher, dass eine höhere Bezahlung und damit vielleicht auch eine Art von Wertschätzung, die man den Lehrkräften entgegenbringt, definitiv förderlich wäre für diesen Bereich“ (S1, 69).

4.4 Kollektivierung von Dozierenden: Mehr Solidarität!

Als besonders herausfordernd beschreiben die befragten Gruppen den teilweise großen bürokratischen Aufwand, der in den verschiedenen Kursformaten anfällt, sowie die kontinuierliche Bemühung um die Finanzierung von Angeboten (z. B. D2; D5; eD2). Obwohl sich eine langfristige Finanzierung verstetigend auf Programmplanungsebene auswirken könne und gleichzeitig auch den Verbleib von Dozierenden im Feld fördern würde, würden hier häufig die Mittel auf Landes- und Bundesebene fehlen (D5; S1). Der Mangel an sozialen Absicherungen mit Blick auf die Alters- oder Krankenversorgung von auf Honorarbasis beschäftigten Dozierenden wird ebenfalls kritisiert (D2, S4). Dozierende wünschen sich diesbezüglich mehr Austauschmöglichkeiten, um gemeinsam für die Verbesserung ihrer Arbeitsbedingungen eintreten zu können (eD2, eD4, S5). Genannt werden hier gewerkschaftliche Formate sowie Interessenvertretungen, die auch Freiberufliche berücksichtigen (z. B. D2). Man müsse hier „einflussreiche Fürsprecher auf politischer Ebene finden“ (eD2, 129). Vernetzungsmöglichkeiten sollten dabei sowohl auf Dozierendenebene sowie auf Ebene der Bildungsträger und Verbände ausgebaut werden (z. B. S1; S3; eD1). Die Relevanz von AuG müsse außerdem gesamtgesellschaftlich ernst genommen und anerkannt werden (D5; D2; S2). Viele Befragte sehen hier Professionalisierungsbestrebungen als Schlüssel für die Verstetigung von Lehrtätigkeiten in der AuG (z. B. eD3; D4; S5). „Um erfolgreich Lehrkräfte zu gewinnen, müsste dieses Tätigkeitsfeld insgesamt an Attraktivität gewinnen“, resümiert eine Befragungsperson (S3, 33).

5 Diskussion der Ergebnisse und Implikationen für die Praxis

Unsere Studie bestätigt wie bei Ketkaew und Kolleg:innen (2020) finanzielle Unsicherheit als hemmenden Faktor und das Verantwortungsgefühl (den Teilnehmenden in der AuG gegenüber) als bindenden Faktor in Bezug auf die Intention, das Berufsfeld zu verlassen. Es ist davon auszugehen, dass die finanzielle Unsicherheit bei AuG-Dozierenden durch die vorwiegend freiberufliche Tätigkeit noch wesentlich höher ist als bei festangestellten Mitarbeitenden in der Vergleichsstudie.

Ebenso enthält unsere Untersuchung Hinweise auf die Dynamik von Passungsverhältnissen (Kim et al., 2020), wenn sich Lebenslagen von Mitarbeitenden verändern (z. B. wenn Dozierende privat durch Care-Arbeit zusätzlich gefordert sind) oder sich Arbeitsanforderungen wandeln. Beispiele für Letztere waren vermehrte Bürokratie bei Übernahme von *Integrationskursen* mit Alphabetisierung oder hinzugekommene Zuständigkeiten, etwa für die Raumsauberkeit.

Es wurde deutlich, dass die Ursachen für Drop-out bei Dozierenden ebenso multifaktoriell sind, wie bei den Teilnehmenden (Arbeiter et al., 2024). Die Komplexität der Vielzahl an ursächlichen Faktoren konnte reduziert werden, in-

dem diese den Ökosystemebenen nach Bronfenbrenner (1989) zugeordnet wurden. Maßnahmen, um zu verhindern, dass Dozierende der AuG das Feld verlassen, müssen entsprechend ebenso auf verschiedenen Ebenen angedacht werden.

Ein heuristisches Modell, das sich anbietet, um differenzierte Möglichkeiten der Einflussnahme für Akteur:innen auf den verschiedenen Ebenen zu identifizieren und zu berichten, sind Steven Coveys „Circles of Influence“ (1999). Dabei wird unterschieden, ob für einen:eine Akteur:in eine Einflussnahme direkt im eigenen Einflussbereich liegt (circle of control), ob sie nur möglicherweise und indirekt zu erreichen ist (circle of influence) oder ob sie sich der Kontrolle entzieht, obwohl es im Interesse des Akteurs oder der Akteurin wäre, Einfluss zu nehmen (circle of concern). Als Ergebnis des Projekts wurden aus den Daten hilfreiche Handlungsperspektiven und -optionen in den drei Kreisen der Einflussnahme für verschiedene Akteur:innen abgeleitet, wofür sich die Aufbereitung der Ergebnisse mithilfe des ökosystemischen Ansatzes als hilfreich erwiesen hat. Als Akteur:innen wurden Dozierende, Einrichtungen, Kolleg:innen in der Einrichtung, Teilnehmende, Stakeholder:innen, Politik und Öffentlichkeit adressiert. Die Handlungsanregungen sind abrufbar auf <https://drag.uni-koeln.de/Praxis.html> unter → Circles of influence. In den Ausführungen zeigt sich, dass alle genannten Akteursgruppen beitragen können, um Dozierende und somit auch Teilnehmende im Feld der AuG zu halten. Oftmals sind genau die Maßnahmen, die nicht mehr in der Kontrolle einer Akteursgruppe liegen, wiederum im Handlungsspielraum einer anderen Gruppe, weshalb die Abstimmung und Zusammenarbeit zwischen allen beteiligten Akteur:innen sinnvoll erscheint. So können Dozierende zwar für ihre Professionalisierung und zum Teil für die Verhinderung von zusätzlichen Belastungen direkt sorgen, aber um Arbeitsbedingungen, die mit den persönlichen Lebensumständen vereinbar sind, und um ausreichende Finanzierung können sie nur bei ihren Einrichtungen bitten. Einrichtungen wiederum können direkt Wertschätzung zeigen, für eine positive Teamatmosphäre sorgen oder Vernetzungen im Rahmen der AuG anregen, aber sie müssen zum Teil sehr kreativ werden, um Überlastung zu verhindern und ausreichende Finanzierung zu ermöglichen; immerhin können sie direkt Transparenz schaffen in Bezug auf Pläne und Vorgehen der Einrichtung. Die Finanzierungsrahmen jedoch werden direkt in der Politik bestimmt, auf die Öffentlichkeit und Stakeholder:innen einwirken können. Es erscheint sinnvoll, dass sich Einrichtungen hierzu mit Stakeholder:innen wie Netzwerken zur Grundbildung in den verschiedenen Bundesländern oder dem Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V. vernetzen. Durch diese herausgearbeiteten Interdependenzen wird deutlich, dass der Lehrkräftemangel für die Teilnahme und Nicht-Teilnahme an Grundbildung eine strukturelle Herausforderung darstellt. Da Teilnehmende in der AuG ihren Verbleib in der Maßnahme auch an die Kontinuität der Kursleitung koppeln (Arbeiter et al., 2024; Bickert, 2024), sind Beschäftigungsverhältnisse in der AuG sowohl für die Bildungsteilhabe von gering Literalisierten als auch für die Arbeitsmarktteilhabe von Professionellen in der AuG von großer Bedeutung.

Abschließend soll noch auf Limitationen der Untersuchung verwiesen werden. Für den vorliegenden Beitrag wurden qualitative Daten herangezogen, die auf einer für diesen Forschungszugang üblichen, aber dennoch vergleichsweise kleinen Stichprobe von Dozierenden und Stakeholder:innen beruhen. Parallel zur Entstehung des Beitrags wurde im Projekt auch eine quantitative Befragung von Dozierenden in der AuG durchgeführt, die das Ziel verfolgte, basierend auf einem größeren Datensatz auch systematische Unterschiede und Zusammenhänge statistisch zu erfassen. Beide Zugänge ermöglichen aufgrund der retrospektiven Datenerfassung jedoch nicht, den Umgang von Dozierenden mit Abbruchgedanken sowie Prozesse des Drop-outs von Dozierenden nachzuzeichnen. Die hier vorliegenden Daten liefern allerdings deutliche Hinweise darauf, dass dies für weitere Forschungserkenntnisse ergiebig sein könnte und in zukünftigen Forschungen, auch zu Fachkräftemangel in anderen Bereichen der Erwachsenenbildung, daher stärker Berücksichtigung finden sollte.

Literatur

- Arbeiter, J., Bickert, M. & Sindermann, L. (2024). Drop-out in der Alphabetisierung und Grundbildung – Wie es dazu kommt und was wir tun können. *ALFA-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung*, 12–16.
- Aschemann, B. (2018). Basisbildung als Beruf: Perspektiven einer Paradoxie. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 33. <https://doi.org/10.25656/01:15401>
- Bickert, M. (2024). “When my teacher quits, I’ll quit too.” – A mixed methods study on trust and (dis-)continuation in adult basic education. *International Journal of Lifelong Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/02601370.2024.2412590>
- Bickert, M., Arbeiter, J., Sindermann, L. & Thalhammer, V. (2022). Drop-out in der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener – Pandemiebedingte Herausforderungen und theoretische Perspektiven. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 12(1), 61–79. <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00338-6>
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological system theory. *Annals of Child Development*, 6, 187–249.
- Covey, Stephen R. (1999). *The seven habits of highly successful people*. Simon and Schuster.
- Egloff, B. (2010). Alphabetisierung und gesellschaftliche Teilhabe – Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 60(3), 203–208. <https://doi.org/10.3278/hbv1003w203>
- Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L. & Stammer, C. (2020). Hauptergebnisse und Einordnung zur LEO-Studie 2018–Leben mit geringer Literalität. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018: Leben mit geringer Literalität* (S. 13–64). wbv.

- Hoffmann, S., Thalhammer, V., von Hippel, A. & Schmidt-Hertha, B. (2020). Drop-out in der Weiterbildung – eine Verschränkung von Perspektiven zur (Re-)Konstruktion des Phänomens Drop-out. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 43(1), 31–46. <https://doi.org/10.1007/s40955-019-00143-1>
- Hom, P. & Seo, J. (2024). Voluntary Turnover in Organizations. *Oxford Research Encyclopedia of Business and Management*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190224851.013.448>
- Korfkamp, J. & Kley, S. (2016). Berufsfeld Alphabetisierung und Grundbildung. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 341–350). Waxmann.
- Kim, T.-Y., Schuh, S. C. & Cai, Y. (2020). Person or Job? Change in Person-Job Fit and Its Impact on Employee Work Attitudes over Time. *Journal of Management Studies*, 57(2), 287–313. <https://doi.org/10.1111/joms.12433>
- Ketkaew, C., Manglakakeeree, O. & Naruetharadhol, P. (2020). The interrelationships of work-related factors, person-environment fit, and employee turnover intention. *Cogent Business & Management*, 7(1). <https://doi.org/10.1080/23311975.2020.1823580>
- Krippendorff, K. (2004). Reliability in Content Analysis: Some Common Misconceptions and Recommendations. *Human Communication Research*, 30(3), 411–433. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2004.tb00738.x>
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.
- Medjedović, I. (2014). Zum Potenzial qualitativer Sekundäranalysen. In I. Medjedović (Hrsg.), *Qualitative Sekundäranalyse. Zum Potenzial einer neuen Forschungsstrategie in der empirischen Sozialforschung* (S. 215–224). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-05488-5_10
- Meese, A. & Schwarz, S. (2010). Teilhabe als Lebenswelt und Ziel von Grundbildung – Ein Systematisierungsversuch. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 60(3), 217–225. <https://doi.org/10.3278/hbv1003w217>
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage.
- Schröder, S. & Stranner, J. (2015). Für faire und wertschätzende Lehr- und Lernbedingungen! Zwei Stimmen aus der Interessensgemeinschaft Arbeitsbedingungen/Basisbildung. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 26. <https://doi.org/10.25656/01:11424>
- Werner, K. & Martin, A. (2023). Between precarity and professionalism: the effect of uncertainty on adult educators' participation in continuing education. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 46(3), 475–493. <https://doi.org/10.1007/s40955-023-00255-9>

Das Prinzip der Teilhabe und Mechanismen der Exklusion in der nationalen Disaster Education. Ergebnisse einer empirischen Studie

1 Kompetenzen in unsicheren Zeiten: Erwachsenenbildung als Beitrag zur Katastrophenvorsorge

Wenn Ereignisse unerwartet auftreten und dabei unkontrollierbar sowie von zerstörerischer Wirkung sind, werden sie als *Katastrophen* bezeichnet. In den 2020er-Jahren sind diese vor allem von geopolitischen Unsicherheiten (Quadbeck & Dunz, 2024), etwa dem russischen Angriffskrieg auf die Ukraine, sowie einer Zunahme von Wetterextremen und Naturkatastrophen (EEA, 2024), beispielsweise Starkregen- und Hochwasserereignissen, geprägt. Betreffen Katastrophen die kollektive Ebene, wird in Deutschland der Bevölkerungsschutz aktiv. Dieser hat die Aufgabe, die Bevölkerung vor Kriegen und naturbedingten Gefahren zu schützen (BBK, 2020). Gleichzeitig betont das Zivilschutz- und Katastrophenhilfegesetz (ZSKG), dass behördliche Maßnahmen den Selbstschutz der Bevölkerung lediglich „ergänzen“ (§1, 1; BBK, 2020). Dies unterstreicht, dass die Organisationen des Bevölkerungsschutzes sowohl in der Katastrophenvorsorge als auch bei deren Bewältigung auf den Selbstschutz bzw. die Disaster Preparedness der Bevölkerung angewiesen sind.

Der Selbstschutz umfasst „die Fähigkeit der Bevölkerung, sich selbst zu schützen und (auch gegenseitig) zu helfen, bis qualifizierte, in der Regel staatlich organisierte Hilfe eintrifft“ (BMI, 2016, S. 19). Dadurch wird deutlich, dass sowohl Wissen als auch Kompetenzen für den Selbstschutz notwendig sind. Gleichzeitig wird die Anforderung einer Disaster Preparedness als Bereitschaft ersichtlich, die Menschen angesichts einer drohenden Katastrophe in einen Zustand der Wachsamkeit und Planung versetzt bzw. sie dazu bewegt, sich selbst in diesen Zustand zu versetzen und antizipative Fähigkeiten zu nutzen (Preston, 2012). Zentral ist dabei weniger ein konkretes Szenario, sondern vor allem ein „nicht voraussehbarer Abbruch des Bestehenden“ (Horn, 2014, S. 182), wodurch ein „Allgefahrenansatz“ (Prokopf, 2020, S. 95; Hervorhebung im Original) verfolgt wird. Dabei umfassen Katastrophen mehrere, zeitlich unterschiedlich gelagerte Lernanforderungen: Nach einer Katastrophe stehen die Verarbeitung der Erfahrungen sowie die Reflexion und Ableitung von Lessons Learned für eine bessere Vorbereitung auf zukünftige Katastrophen im Fokus. Dagegen gilt die Zeit während einer Katastrophe als zentrale Lernsituation, in der komplexe Situ-

ationen bewältigt werden müssen. Allerdings kann dies viele Menschen überfordern, wodurch der Zeitraum der Katastrophenvorbereitung an Relevanz gewinnt. In dieser Phase steht die Vorbereitung auf den Ernstfall im Mittelpunkt – von dessen Eintritt ausgegangen wird, auch wenn ungewiss bleibt, wann dies sein wird. Dabei rücken im Rahmen der Disaster Education vor allem präventive Bildungsangebote und Übungen, die als „performative und elementare Lernform“ (Brinkmann, 2012, S. 398) verstanden werden können, in den Fokus. Im pädagogischen Sinne handelt es sich bei Übungen um gesellschaftliche und kulturelle Praxen, die einerseits der Habitualisierung bestimmter Handlungen durch wiederholtes Üben (z. B. Trainieren eines Notfallplans), andererseits dem Erwerb von Einstellungen und Haltungen (z. B. das Übernehmen von Eigenverantwortung durch das Trainieren von Notfallkompetenzen) sowie der Selbstvergewisserung von Wissen und Können (z. B. das Erleben eigener Handlungskompetenz während einer Katastrophenübung) dienen (Brinkmann, 2012).

Die dargelegten Ausführungen verdeutlichen, dass Selbstschutz spezifisches Wissen sowie Kompetenzen voraussetzt, deren Aneignung durch die Erwachsenenbildung (EB) unterstützt werden kann. Zudem erfordert das Konzept einer Disaster Preparedness, dass Lern- und Bildungsprozesse gezielt und breit in der gesamten Bevölkerung gefördert und somit viele unterschiedliche Adressat:innen erreicht werden. Aus diesen Gründen untersucht der Beitrag, inwiefern sich das aus der EB-Forschung bekannte Prinzip der Teilhabe sowie daran anschließend Mechanismen der Exklusion im Bereich der nationalen Disaster Education zeigen und welche Herausforderungen daraus für die Pädagogik des Bevölkerungsschutzes resultieren.

2 Disaster Education: Ansätze, Herausforderungen und soziale Ungleichheit

Selbstschutz erfordert Kompetenzen, die sowohl (praxisrelevantes) Wissen als auch angemessenes Handeln in Notsituationen umfassen, um die Zeit bis zum Eintreffen staatlicher Hilfe zu überbrücken bzw. mit staatlicher Hilfe umzugehen und diese zu unterstützen. Demgegenüber gilt die Bevölkerung in Deutschland im Bereich des Selbstschutzes als unzureichend ausgebildet und folglich auf Katastrophen nicht ausreichend vorbereitet (Kitagawa et al., 2016). Jedoch scheint sich die Wahrnehmung des Bevölkerungsschutzes zu wandeln und das Risikobewusstsein der Menschen zu schärfen (Geicht, 2022). Gerade deswegen gewinnt die Disaster Education an Relevanz, die als relativ neue (Forschungs-) Richtung im Feld der Erziehungswissenschaften gilt (Kitagawa, 2021) und tendenziell interdisziplinär sowie im Feld der professionellen Tätigen – vor allem im medizinischen Bereich sowie des Bevölkerungsschutzes – beforscht wird (Lacher, 2025).

Die Formen der Disaster Education sind divers und können sowohl innerhalb als auch außerhalb von Bildungseinrichtungen realisiert werden, wobei im

Bereich des Selbstschutzes weniger formale Bildungsmaßnahmen vorherrschen, sondern tendenziell eine Bereitstellung von Informationsmaterialien dominiert (Preston, 2012; Klinge et al., 2023). Diese sollen als „call up“ (Preston, 2012, S. 60) dienen und verfolgen das Ziel, dass die Menschen „think about ‚what they would do‘ and ‚how they would respond‘ in case of a disaster“ (Preston, 2012, S. 3). Dadurch stehen neben der Wissensvermittlung die Beeinflussung des individuellen Handelns sowie der Vor- und Nachsorge im Fokus (Preston, 2012).

Eine zentrale Herausforderung der Disaster Education besteht darin, dass die Schutz- und Vorsorgeziele nicht in einem aktiven Diskussionsprozess verhandelt, sondern durch Expert:innen des Bevölkerungsschutzes festgelegt und kommuniziert werden. So sind die Bürger:innen häufig passive Informationsempfänger:innen, beispielsweise im Falle von Informationsbroschüren (z. B. BBK, 2019) (Krüger, 2019). Folglich gilt der deutsche Bevölkerungsschutz als dezentralisiert, lokal organisiert und exklusiv für trainierte Expert:innen, z. B. des Technischen Hilfswerkes (THW) (Chadderton, 2015; zum Vergleich mit anderen Ländern siehe Preston et al., 2015). Darüber hinaus sind die staatlichen Empfehlungen bezüglich der Disaster Preparedness nicht neutral, sondern beziehen sich meist auf (kulturelle) Vorstellungen einer „heteronormative middle-class family“ (Preston, 2008, S. 470). So dient als normative Referenz der Empfehlungen eine idealisierte, traditionelle weiße Kernfamilie aus dem Mittelstand mit heterosexuellen Eltern und Kindern, die über die materiellen und sozialen Ressourcen (z. B. suburbanes Eigenheim mit Keller, Vorratslager, stabile Familienstruktur, geregeltes Einkommen) verfügt, die für die empfohlenen Maßnahmen nötig sind (Preston, 2008). Doch die Ressourcen für den Selbstschutz – der voraussetzungs-voll ist, da er körperliche Fähigkeiten, soziale Netzwerke sowie ökonomisches Kapital erfordert – stehen nicht allen Menschen in gleichem Maße zur Verfügung (Krüger & Max, 2019). Darüber hinaus wird davon ausgegangen, dass die Lernprozesse im Bereich des Selbstschutzes vor allem informell stattfinden (Kitagawa, 2021).

Wenn Personen sich Wissen und Kompetenzen innerhalb formaler Lernangebote der Disaster Education aneignen möchten, werden eine Fragmentierung des Bildungsmarktes, eine mangelnde Transparenz hinsichtlich bestehender Angebote, ein Fehlen didaktischer Standards zur Gestaltung von Lehrveranstaltungen sowie Unterschiede im pädagogischen Wissen der Lehrenden deutlich (Guerrero Lara & Gerhold, 2020), woraus ungleiche Zugänge zu und Erträge aus Bildungsangeboten resultieren können. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob die aus der EB-Forschung bekannte „doppelte Selektivität“ (Faustich, 1981, S. 61) auch im Bereich der Disaster Education auftritt. Die doppelte Selektivität umfasst, dass vor allem diejenigen Personen an Weiterbildung partizipieren, „die ohnehin über hohe Bildungsabschlüsse verfügen und dadurch in gehobenen beruflichen Bereichen tätig sind, die wiederum mehr Bildungserwerb erfordern und ermöglichen“ (Bremer, 2006, S. 186). Dies führt dazu, dass die EB Bildungsungleichheit eher verschärft als kompensiert. Da vulnerable

Gruppen in besonderem Maße von Katastrophen betroffen sind (EEA, 2024) und die Katastrophenvorsorge daher zunehmend an Bedeutung gewinnt, zeigt sich ein erhöhtes Risiko für Mechanismen der doppelten Selektivität, was im Folgenden anhand einer empirischen Untersuchung mit einem quantitativen und qualitativen Ansatz exploriert wird.

3 Methodisches Vorgehen

Das methodische Design der Studie verbindet zwei Perspektiven: die Aneignungsperspektive (repräsentative Bevölkerungsbefragung) und die Vermittlungsperspektive (qualitative Expert:inneninterviews). Nachfolgend werden beide methodischen Vorgehen erläutert.

3.1 Repräsentative Bevölkerungsbefragung

Im Juni 2024 wurden im Rahmen einer repräsentativen Bevölkerungsbefragung 1.084 Personen in Deutschland ab einem Alter von 16 Jahren zehn geschlossene Fragen rund um das Thema der Disaster Preparedness gestellt. Weiterhin wurden soziodemografische Variablen erhoben, darunter der sozioökonomische Status (gebildet aus Beruf, Einkommen und Bildung), die Region, das Geschlecht und das Alter. Die Umfrage erfolgte im Rahmen des Forschungsprojektes PREP, das an der RPTU Kaiserslautern-Landau durchgeführt wird, und wurde durch das Institut für Demoskopie Allensbach im Rahmen einer Mehrthemenbefragung in Form von Face-to-Face-Interviews erhoben. Um die Repräsentativität zu gewährleisten, wurde bei der Stichprobenziehung ein Quotensampling angewandt. Der Fragebogen war wie folgt aufgebaut: Die erste Frage bezog sich auf die Beschäftigung mit dem Thema der Katastrophenvorsorge. Teilnehmende, die angaben, sich noch nie damit beschäftigt zu haben, wurden nach den Gründen gefragt. Personen, die eine Auseinandersetzung mit dem Thema bejahten, wurden hingegen nach dem Anlass ihrer Beschäftigung befragt. Darauf folgten Fragen zur tatsächlichen Katastrophenvorbereitung. Die Proband:innen wählten aus einer vorgelegten Liste aus, welche der aufgeführten Punkte auf sie zutreffen. Dabei wurde in Form einer Selbstzuschreibung erhoben, ob sie über Produkte des täglichen Bedarfs (z. B. Wasser, Lebensmittel, Medikamente), Hilfsmittel (z. B. Campingkocher, Kerzen) und bestimmte Kompetenzen (z. B. Erste Hilfe, Feuerbekämpfung) verfügten. Für ersteres musste der Vorrat länger als eine Woche ausreichen. Anschließende Fragen zum Informationsverhalten umfassten den Kontext des Kompetenzerwerbs sowie die Einschätzung vertrauenswürdiger Informationsquellen. Die Umfrage schloss mit Fragen zum Interesse an Weiterbildungsinhalten und -formaten ab. Die Verteilung des Antwortverhaltens wurde zunächst für die einzelnen sozialen Gruppen (Geschlecht, Alter, Status) getrennt

deskriptiv analysiert. Da einige soziodemografische Variablen miteinander korrelierten, wurden – je nach Skalenniveau der abhängigen Variable – zur Bestimmung signifikanter Zusammenhänge lineare bzw. logistische Regressionen berechnet. In allen Modellen wurde für die Beschäftigung mit der Katastrophenvorsorge die Haushaltsart, die Region, die Wohnortgröße und die politische Einstellung kontrolliert.

3.2 Qualitative Expert:inneninterviews

Im August 2023 wurden sechs qualitative Expert:inneninterviews (Gläser & Laudel, 2004) mit haupt- und ehrenamtlichen Professionellen der EB sowie der lokalen Katastrophenschutzorganisationen und der Stadtverwaltung, in deren rechtlichen Zuständigkeitsbereich die Förderung der Selbsthilfe der Bevölkerung fällt (BBK, 2020), geführt. Die Interviews wurden unabhängig von der repräsentativen Bevölkerungsbefragung im Vorfeld durchgeführt und liefern erkenntnisreiche Einsichten zur Forschungsfrage dieses Artikels. Die Expert:innen waren sowohl mit der Konzeption und Bewerbung als auch teilweise mit der Durchführung der Bildungsangebote betraut. Die Interviews fanden in einer Kleinstadt in Rheinland-Pfalz (RLP) statt. Diese Stadt wurde ausgewählt, da die Stadtverwaltung bereits Maßnahmen im Bereich des Bevölkerungsschutzes unter Einbeziehung der Bürger:innen umgesetzt hat – etwa durch Bürgerdialoge oder die flächendeckende Verteilung einer Informationsbroschüre. Aufgrund des dadurch möglicherweise höheren Sensibilisierungsgrads in der Bevölkerung eignete sich der Ort besonders als exemplarisches Untersuchungsfeld, um Vermittlungs- und Aneignungsprozesse zwischen Bevölkerung und Expert:innen praxisnah zu analysieren.

Der Datenerhebung lag die theoretische Annahme über Expert:innen zugrunde, dass die befragten Personen einerseits über „*ein besonderes Wissen über soziale Sachverhalte*“ (Gläser & Laudel, 2004, S. 10; Hervorhebung im Original) verfügen, welches sich auf einen „*klar begrenzbaren Problembereich bezieht*“ (Bogner et al., 2014, S. 13; Hervorhebung im Original), dieses Wissen aber gleichzeitig in einem besonderen Maße praxiswirksam ist und folglich die Expert:innen „*mit ihren Deutungen das konkrete Handlungsfeld sinnhaft und handlungsleitend für Andere [...] strukturieren*“ (Bogner et al., 2014, S. 13; Hervorhebung im Original), wodurch sie in ihrem professionellen Kontext über Macht verfügen. Für die Interviewstudie bestand das Forschungsinteresse darin, Einschätzungen der Expert:innen zum Thema „Bildung der Bevölkerung für den Katastrophenschutz in Stadt in RLP“ anhand bestehender Angebote und Herausforderungen zu erheben. Hierzu wurden insgesamt sechs teilstrukturierte, leitfadengestützte Interviews (Bogner et al., 2014) mit einer Dauer zwischen 42 und 72 Minuten geführt. Dabei lag der Fokus auf der explorativen Erfassung der Deutungen der Befragten und auf der Erhebung von Informationen über das Umfeld des Untersuchungsfeldes

(Bogner et al., 2014), vor allem hinsichtlich der Frage nach sozialer Selektivität im Bereich der Disaster Education. Im Anschluss an die Datenerhebung wurden die Interviews auf Basis von Audioaufzeichnungen nach Kuckartz (2018) transkribiert und anschließend mithilfe der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018), unterstützt durch die Software MAXQDA, ausgewertet.

4 Ergebnisse

4.1 Disaster Education und soziale Selektivität: Quantitative Ergebnisse

Die Analyse der Bevölkerungsbefragung zur Katastrophenvorsorge zeigte deutliche Unterschiede in Abhängigkeit vom sozioökonomischen Status (SöS). Personen mit einem niedrigem SöS beschäftigten sich mit einer um 37 % geringeren Wahrscheinlichkeit mit der Thematik als Personen mit einem hohen SöS. Darüber hinaus zeigten auch Jugendliche, junge Erwachsene sowie Personen ohne Kinder ein geringeres Maß an Auseinandersetzung mit dieser Thematik. Es ist jedoch zu betonen, dass eine Beschäftigung mit der Katastrophenvorsorge nicht zwangsläufig bedeutet, dass entsprechende Vorkehrungen getroffen wurden oder eine tatsächliche Vorbereitung auf Notfälle besteht.

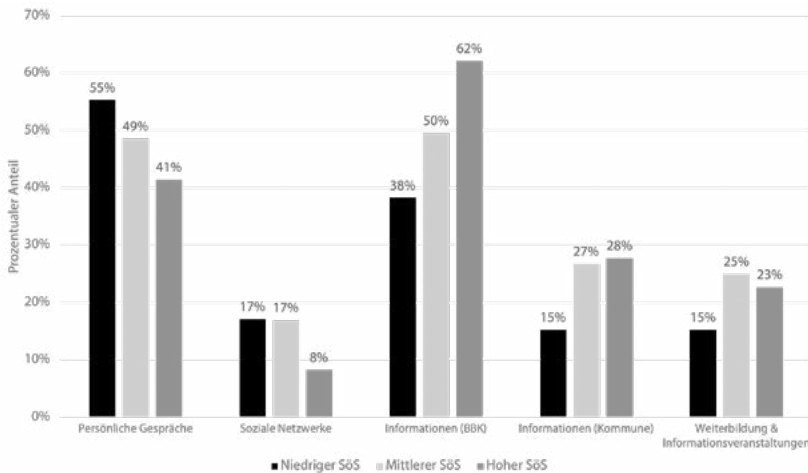
Hinsichtlich der Nicht-Beschäftigung mit der Katastrophenvorsorge nannte mit 59 % die Mehrheit der Befragten, dass sie sich bisher noch keine Gedanken über das Thema gemacht hat – ein Befund, der unabhängig vom SöS zu beobachten ist. Werden jedoch andere Gründe der Nicht-Beschäftigung betrachtet wie Angst oder fehlende finanzielle Ressourcen zeigten sich signifikante Unterschiede: Während 35 % der Personen mit niedrigem SöS angaben, dass Angst, die das Thema ihnen bereitet, sie von einer Beschäftigung mit diesem abhält (vs. 15 % bei Personen mit hohem SöS), nannten 25 % der Befragten mit niedrigem SöS fehlende finanzielle Mittel als Hindernis (vs. 2 % mit hohem SöS). Personen mit niedrigem SöS gehen vermehrt schon im Vorhinein davon aus, dass ihnen die finanziellen Mittel beispielsweise zur Notfallbevorratung fehlen und so eine weitere Beschäftigung mit dem Thema nicht erfolgt. Dies verdeutlicht, dass die Ausstattung mit materiellen Ressourcen Einfluss auf die Beschäftigung mit dem Thema der Katastrophenvorsorge nehmen und der Mangel an diesen eine Hürde hinsichtlich der Beschäftigung darstellen kann.

Weiterhin offenbarten sich Unterschiede hinsichtlich der Einschätzung eigener Kompetenzen für den Katastrophenfall. So fühlten sich Personen mit hohem SöS eher in der Lage, Mahlzeiten ohne Strom zuzubereiten, Erste Hilfe zu leisten und sich während extremer Wetterereignisse angemessen zu verhalten. Auch die Lernwege unterschieden sich: Während Personen mit niedrigem SöS häufiger in ihrer Freizeit lernen, erfolgt der Wissenserwerb bei Personen mit hohem SöS signifikant häufiger durch berufliche Kontexte, die Bundeswehr oder ehrenamtliche Tätigkeiten. Diese Befunde legen nahe, dass Personen mit einem hohen SöS

häufiger in formalisierten, organisierten Kontexten Lernmöglichkeiten geboten bekommen als Personen mit einem niedrigen SöS.

Abbildung 1 zeigt die Unterschiede zwischen Personen mit unterschiedlichem SöS hinsichtlich der Einschätzung, welche Informationsquellen besonders hilfreich für die Beschäftigung mit der Katastrophenvorsorge sind.

Abbildung 1: Einschätzung verschiedener Informationsquellen, differenziert nach sozioökonomischen Status (SöS) (N = 1083)



Quelle: eigene Darstellung

Personen mit niedrigem SöS nannten häufiger persönliche Gespräche mit Freund:innen, Bekannten oder Familienangehörigen sowie soziale Netzwerke als hilfreiche Informationsquellen (siehe Abbildung 1). Im Gegensatz dazu schätzten Personen mit hohem SöS verstärkt offizielle Quellen, darunter Informationen des Bundesamtes für Bevölkerungsschutz und Katastrophenhilfe (BBK) sowie kommunaler Akteure, als hilfreich ein.

Diese Ergebnisse verdeutlichen nicht nur unterschiedliche Informationspräferenzen, sondern auch die Notwendigkeit, verschiedene Zielgruppen über jeweils geeignete Kanäle anzusprechen. Zudem erfordert insbesondere die Bewertung von Informationen aus persönlichen Gesprächen und sozialen Netzwerken eine gewisse Informationskompetenz. Weiterhin zeigte sich, dass formale Weiterbildungen und Informationsveranstaltungen von Personen mit niedrigem SöS seltener genutzt werden. Allerdings werden diese Angebote insgesamt nur von maximal einem Viertel der Befragten als hilfreich erachtet.

Die Ergebnisse verdeutlichen signifikante Unterschiede zwischen verschiedenen sozioökonomischen Gruppen hinsichtlich ihrer Beschäftigung mit der Ka-

tastrophenvorsorge sowie den Gründen für eine fehlende Auseinandersetzung mit diesem Thema. Besonders hervorzuheben ist, dass bereits die vorgelagerte Überzeugung von fehlenden finanziellen Mitteln (s. o.) eine zentrale Barriere darstellen kann, obwohl gerade einkommensschwache Gruppen häufig überproportional stark von Katastrophen betroffen sind.

4.2 Exploration von Angeboten und Herausforderungen im Katastrophenschutz:

Qualitative Ergebnisse

Grundsätzlich betonten die interviewten Expert:innen der für die Disaster Education der Bevölkerung in Deutschland zuständigen Bevölkerungsschutz- und EB-Organisationen, dass sowohl der Selbstschutz als auch die Präsenz des Themas in der Bevölkerung eine wichtige Rolle spielen. Einerseits könnten die Organisationen wie das Deutsche Rote Kreuz (DRK), die Deutsche Lebens-Rettungs-Gesellschaft (DLRG), das THW und die Feuerwehr im Katastrophenfall entlastet und ein Verständnis für deren Arbeit entwickelt werden. Andererseits ließe sich die Rekrutierung von Ehrenamtlichen und Spontanhelfenden fördern (I1, Abschnitt (Ab.) 29; I2, Ab. 9). Anknüpfend daran sowie an das Erkenntnisinteresse dieses Beitrages werden nun zwei Herausforderungen vorgestellt, die von den Befragten besonders betont bzw. ausführlich geschildert wurden. Erstens besteht eine zentrale Herausforderung hinsichtlich der Entwicklung von Bildungsangeboten darin, der Heterogenität der Zielgruppe der gesamten Bevölkerung gerecht zu werden. Dabei muss der „Spagat“ gemeistert werden, einerseits das Wissen bereits Interessierter durch spezialisierte Bildungsmaßnahmen zu stärken, andererseits Inhalte zu schaffen, die eine „breite Masse“ ansprechen (I1, Ab. 11; I5). Zudem würden Sensibilität und Vorwissen der Bevölkerung je nach Alter und regionaler Verortung, beispielsweise zwischen Stadtzentren und ländlichen Regionen, differieren, was in den Angeboten entsprechende Beachtung finden müsste (I1, Ab. 47; I2, Ab. 49).

Zweitens besteht die Schwierigkeit, diese Angebote flächendeckend zu verbreiten und umzusetzen. So betonten die Befragten zwar, dass alle Menschen von einem Bildungsangebot profitieren könnten (I6, Ab. 44), es jedoch aufseiten der Organisationen an zeitlichen und/oder personellen Ressourcen mangle, um Bildungsangebote umzusetzen. Zudem sei das Katastrophenbewusstsein der Bevölkerung und damit das Interesse am Thema meistens gering (I3, Ab. 32; I5, Ab. 10). Dadurch werde das Erreichen eines „ganzheitlichen Katastrophenschutzes“, der individuelle und kulturelle Bedürfnisse berücksichtigt, zu einer anspruchsvollen Aufgabe (I1, Abs. 67). Dabei gehe es nicht nur um sprachliche Übersetzungen von Materialien, sondern auch darum, die Menschen „dort abzuholen, wo sie gerade stehen“ (I1, Ab. 67) und ihre kulturellen Hintergründe wie Migrationshintergrund und Religionszugehörigkeit zu berücksichtigen – beispielsweise durch die Beachtung verschiedener religiöser Speisevorschriften

bei Empfehlungen zur Lebensmittelbevorratung oder eine sensible Ansprache hinsichtlich möglicher früherer Katastrophenerfahrungen, z. B. im Rahmen der Migrationsgeschichte (14, Abs. 59). Trotz dieser Herausforderungen berichten die Befragten von vielfältigen bereits bestehenden oder angedachten/geplanten Angeboten ihrer Organisationen, die über unterschiedliche Kanäle (Präsenzveranstaltungen, Print- und Onlinematerialien, Apps) den Wissenserwerb und Erfahrungsaustausch sowie die Vernetzung der Bevölkerung fokussieren.

In der Analyse zeigte sich als auffällig, dass die Diversität der Zielgruppe von den Interviewten stets als Herausforderung beschrieben wird. Jedoch kann ein Potenzial dahingehend vermutet werden, diese als Ausgangspunkt des Handelns zu nutzen und sich auf Basis der Kenntnis und Sichtbarmachung individueller Bedarfslagen, sozialer Strukturen und vorhandener Barrieren partizipativer Ansätze (z. B. Bürgerdialoge, Nachbarschaftsinitiativen) zu bedienen (Krüger, 2019, S. 67). Auf diese Weise können Pauschalannahmen, die sich auch innerhalb der Interviews zeigten, wie beispielsweise die Vorstellung, alle Haushalte verfügten über ein eigenes Auto und eine ausreichende Mobilität, um sich im Katastrophenfall selbstständig zu evakuieren, zugunsten von Prozessen der lokalen Wissensgenerierung aufgebrochen werden. Hierbei könnte auch eine stärkere Kooperation der Hilfs- und EB-Organisationen, die in den Interviews höchstens als geplant geschildert wurde, zur Lösung der beiden dargelegten Herausforderungen beitragen, indem Wissen und Erfahrungen ausgetauscht, Expertisen genutzt und eine gegenseitige (zeitliche und personelle) Entlastung angestrebt werden.

5 Resümee

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Beschäftigung mit der Katastrophenvorsorge auch vom sozioökonomischen Status (SöS) abhängt.

Diese soziale Selektivität in der Teilnahme an Maßnahmen der Disaster Education birgt die Gefahr, dass benachteiligte Gruppen unzureichend vorbereitet sind, während staatliche Organisationen nur begrenzte Kapazitäten haben, um im Katastrophenfall flächendeckend zu unterstützen. Um die gesamte Bevölkerung zu erreichen, müssen Informations- und Weiterbildungsangebote diversifiziert und finanzielle Barrieren abgebaut werden. Gleichzeitig wird im Rahmen von politischen „Resilienz“-Strategien (z. B. BMI, 2022) die Verantwortung für den Selbstschutz zunehmend von staatlichen Stellen auf NGOs und einzelne Bürger:innen verlagert – also implizit die Forderung nach individueller Resilienz und Selbstschutzkompetenz erhoben. Dies birgt gerade für benachteiligte Gruppen die Gefahr unzureichenden Schutzes und macht eine differenzierte Debatte über staatliche vs. individuelle Verantwortung im Katastrophenschutz unabdingbar (Krüger & Max, 2019).

Darüber hinaus benannten die Expert:innen zwei zentrale Herausforderungen: Erstens müssen Bildungsangebote sowohl spezifische Zielgruppen als auch

die breite Bevölkerung ansprechen. Zweitens fehlt es an zeitlichen und personellen Ressourcen für eine umfassende Umsetzung. Partizipative Ansätze, die Integration von Übungen als „performative Lernform“ (Brinkmann, 2012, S. 398) in die Bildungsangebote und stärkere Kooperationen zwischen Organisationen sind entscheidend, um die Vielfalt der Zielgruppen zu berücksichtigen, nachhaltige Lernprozesse zu ermöglichen und zeitliche sowie personelle Ressourcen zu bündeln.

Neben dem SöS beeinflussen auch weitere Faktoren die Katastrophenvorsorge, wie etwa Alter oder Familienstand. Zukünftige Forschung sollte verstärkt Gruppen mit geringen Möglichkeiten für Teilhabe untersuchen, ihre Lernbedarfe ermitteln und gezielte Maßnahmen entwickeln. Dafür könnten auch Impulse der Medienpädagogik genutzt werden, um subjektorientierte Formate mit dem Primat der Handlungsorientierung zu entwickeln und beispielsweise eine Kombination aus digitalen Tools, analogen Formaten und lokalen Netzwerken für Angebote der Disaster Education zu nutzen, um Ungleichheiten zu überwinden und alle Zielgruppen zu erreichen (Helbig & Hofhues, 2018). Eine höhere Beteiligung an Disaster Education fördert die Eigenverantwortung der Bevölkerung und entlastet staatliche Strukturen – ein entscheidender Faktor für die Katastrophengewältigung.

Literatur

- BBK (2019). *Katastrophenalarm: Ratgeber für Notfallvorsorge und richtiges Handeln in Notsituationen* (2., unveränderte Auflage). Bundesamt für Bevölkerungsschutz und Katastrophenhilfe.
- BBK (2020). Gesetz über den Zivilschutz und die Katastrophenhilfe des Bundes (Zivilschutz- und Katastrophenhilfegesetz – ZSKG). https://www.bbk.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/Rechtsgrundlagen/zskg.pdf?__blob=publicationFile&v=8 [22.06.2025].
- BMI (2016). Konzeption Zivile Verteidigung (KZV). https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/veroeffentlichungen/themen/bevoelkerungsschutz/konzeption-zivile-verteidigung.pdf;jsessionid=CE3E0B53E2722B0C1D868F7DD3071883.1_cid373?__blob=publicationFile&v=2 [22.06.2025].
- BMI (2022). *Deutsche Strategie zur Stärkung der Resilienz gegenüber Katastrophen*. Bundesministerium des Innern und für Heimat (BMI).
- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19416-5>
- Bremer, H. (2006). Die Transformation sozialer Selektivität. In H. Bremer & A. Lange-Vester (Hrsg.), *Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur* (S. 186–211). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90281-4_8

- Brinkmann, M. (2012). *Pädagogische Übung: Praxis und Theorie einer elementaren Lernform*. Ferdinand Schöningh.
- Chadderton, C. (2015). Civil defence pedagogies and narratives of democracy: disaster education in Germany. *International Journal of Lifelong Education*, 34(5), 589–606. <https://doi.org/10.1080/02601370.2015.1073186>
- EEA – European Environment Agency (2024). *European climate risk assessment: Executive summary*. Publications Office of the European Union.
- Faulstich, P. (1981). *Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung* (1. Auflage). Dietterweg; Sauerländer.
- Geicht, S. K. (2022). Langsam besser vorbereitet? *Bevölkerungsschutz* (3), 30–36.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2004). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Guerrero Lara, A. & Gerhold, L. (2020). *Bildung im Bevölkerungsschutz: Teil 1: Bildungsatlas Bevölkerungsschutz – strukturelle Merkmale der Bildung im Bevölkerungsschutz*. Bundesamt für Bevölkerungsschutz und Katastrophenhilfe.
- Helbig, C. & Hofhues, S. (2018). Leitideen in der medienpädagogischen Erwachsenenbildung: Ein analytischer Blick. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 30, 1–17. <https://doi.org/10.21240/mpaed/30/2018.02.26.X>
- Horn, E. (2014). *Zukunft als Katastrophe*. S. Fischer.
- Kitagawa, K. (2021). Conceptualising ‘Disaster Education’. *Education Sciences*, 11(5), 1–15. <https://doi.org/10.3390/educsci11050233>
- Kitagawa, K., Preston, J. & Chadderton, C. (2016). Preparing for disaster: a comparative analysis of education for critical infrastructure collapse. *Journal of Risk Research*, 20(11), 1450–1465. <https://doi.org/10.1080/13669877.2016.1178661>
- Klinge, D., Nohl, A.-M. & Schäffer, B. (2023). Einleitung: Zur Pädagogik des gesellschaftlichen Ausnahmezustandes. In D. Klinge, A.-M. Nohl & B. Schäffer (Hrsg.), *Pädagogik des gesellschaftlichen Ausnahmezustandes* (S. 2–24). Springer.
- Krüger, M. (2019). Resilienz: Zwischen staatlicher Forderung und gesellschaftlicher Förderung. In M. Krüger & M. Max (Hrsg.), *Resilienz im Katastrophenfall* (S. 57–75). transcript.
- Krüger, M. & Max, M. (2019). Über Bedarfe, Sichtbarkeit und die Voraussetzungen einer resilienten Bevölkerung. In M. Krüger & M. Max (Hrsg.), *Resilienz im Katastrophenfall* (S. 25–40). transcript.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Auflage). Beltz Juventa.
- Lacher, S. (2025). Exploring disaster preparedness: a scoping review of adult and continuing education approaches in international civil protection research. *Journal of Risk Research*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/13669877.2024.2447252>

- Preston, J. (2008). Protect and Survive: 'whiteness' and the middle-class family in civil defence pedagogies. *Journal of Education Policy*, 23(5), 469–482. <https://doi.org/10.1080/02680930802054412>
- Preston, J. (2012). *Disaster Education*. SensePublishers.
- Preston, J., Chadderton, C., Kitagawa, K. & Edmonds, C. (2015). Community response in disasters: an ecological learning framework. *International Journal of Lifelong Education*, 34(6), 727–753. <https://doi.org/10.1080/02601370.2015.1116116>
- Prokopf, C. (2020). *Handeln vor der Katastrophe als politische Herausforderung*. Nomos.
- Quadbeck, E. & Dunz, K. (2024). Pistorius zur „Kriegstüchtigkeit“: „Bevölkerung muss sich mit Gefahrenlage auseinandersetzen“. <https://www.rnd.de/politik/boris-pistorius-zur-kriegstuechtigkeit-bevoelkerung-muss-sich-mit-gefahrenlage-auseinandersetzen-PO4O43XO3BAGNCZFNGQSAEYHQA.html> [22.06.2025].

Ermöglichung kultureller Teilhabe durch ländliche Bildungsarbeit. Modi der Kulturgestaltung im Spannungsfeld lebensweltlicher Vielfalt

1 Einleitung

Im Mittelpunkt des Beitrags steht mit der kulturellen Erwachsenenbildung ein pädagogisches Handlungsfeld, das im Zusammenspiel klassischer Träger sowie beigeordneter und zivilgesellschaftlicher (Bildungs-)Akteure rezeptive, kreativ-selbstständige und verstehend-kommunikative Zugänge zu Kultur(en) gestaltet (Fleige et al., 2015) und Bedingungen für kulturelle Teilhabe schafft (Deutscher Kulturrat, 2019). Die Möglichkeit, an formalisierten Angeboten der kulturellen (Erwachsenen-)Bildung teilzunehmen, differiert dabei (sozial)räumlich: So ist die Institutionendichte und Möglichkeit, an Angeboten klassischer Bildungs- und Kultureinrichtungen teilzunehmen, in ländlichen Räumen potenziell geringer als in städtischen (Martin et al., 2021, S. 182f.). Vor diesem Hintergrund sind mit dem Ländlichen – als räumlichen Bezugspunkt der kulturellen Erwachsenenbildung – Fragen sozialer Ungleichheit und ungleicher Teilhabe verbunden. Das spiegelt sich im Diskurs wider, wenn ländliche Räume mit Bildungs- und Kulturarmut in Zusammenhang gestellt werden und Volkshochschulen Bedeutung zugeschrieben wird, um fehlende kommerzielle Angebote zu kompensieren und kulturelle Teilhabe für alle zu ermöglichen (ebd., S. 183).

Der Beitrag setzt am Handlungsfeld der kulturellen Erwachsenenbildung in ländlichen Räumen an (Fleige et al., 2015) und nimmt die heterogene Organisation des Felds aus Sicht kulturschaffender Akteure genauer in den Blick. Grundlegend für die Beschreibung des Felds ist ein weites Verständnis von Kultur (Reckwitz, 2011) und Bildung, um neben klassischen Angeboten der Hochkultur auch alltagskulturelle Kontexte und Handlungsvollzüge zu berücksichtigen, die für die Teilhabe der Menschen am ländlichen Kulturleben bedeutsam sind. Damit gewinnen Perspektiven von Akteuren des non-formalen (z. B. vhs, Musikschulen, Katholische Erwachsenenbildung, Kirche) und informellen Bildungsbereichs (z. B. Vereine, Initiativen) an Relevanz, die auch Alltags-, Pop- und Breitenkulturen zugänglich machen. Dem Handlungsfeld liegen damit unterschiedliche Kultur- und Bildungsverständnisse der Ermöglichung kultureller Teilhabe zugrunde. Davon ausgehend wird mit dem Beitrag die Frage verfolgt, wie kulturschaffende Akteure der non-formalen und informellen (Erwachsenen-)Bildung Kultur wahrnehmen und unter welchen Bedingungen sie kulturelle Teilhabe in ländlichen Regionen ermöglichen.

Die Fragestellung knüpft an den Forschungsdiskurs zur kulturellen (Erwachsenen-)Bildung in ländlichen Räumen an (Abschnitt 2) und wird empirisch bearbeitet (Abschnitt 3). Ausgangspunkt bilden narrativ angelegte Einzel- und Gruppeninterviews aus zwei qualitativen Studien, die mit Akteuren aus verschiedenen Bereichen der kulturellen (Erwachsenen-)Bildung in zwei ländlichen Kreisregionen geführt wurden: Sie berichten darüber, wie sie Kultur in der Region wahrnehmen und Angebote gestalten (Abschnitt 3). In der Verdichtung empirischer Befunde werden vier Modi der Kulturgestaltung herausgearbeitet (Abschnitt 4), die Aufschluss geben, wie kulturschaffende Akteure idealtypisch Kultur wahrnehmen und Bedingungen kultureller Teilhabe ermöglichen. Die Befunde werden an den Diskurs rückgebunden und Implikationen für Theorie und Praxis der ländlichen (Erwachsenen-)Bildungsarbeit abgeleitet (Abschnitt 5).

2 Forschungskontext: Kulturelle Teilhabe und ländliche (Erwachsenen-)Bildungsarbeit

Zunächst wird die Fragestellung in Diskurse zur Ländlichkeit (Abschnitt 2.1), kulturellen Teilhabe (Abschnitt 2.2) und Erwachsenenbildung eingeordnet (Abschnitt 2.3).

2.1 Ländlichkeit: Territoriale Bedingung von Bildung und (ungleicher) Teilhabe

Ländlichkeit verweist als territoriale Bedingung der Erwachsenenbildung auf strukturelle Eigenlogiken, die mit der Ermöglichung kultureller Teilhabe verbunden sind. Im Bildungs- und Raumdiskurs finden sie in der Beschreibung struktureller Abkopplungsprozesse und Zukunftsrisiken ländlicher Räume Ausdruck (Hefner et al., 2018). Ländliche Räume werden in Kontrast zu städtischen als defizitär und strukturell weniger ausgebaut beschrieben (Barlösius & Neu, 2007). Das spiegelt sich wider, wenn von ungleicher kultureller Teilhabe (Kegler, 2018) und ungleichen Lebensverhältnissen entlang regionaler Disparitäten (Berlin-Institut, 2019) die Rede ist. Grundlegend für das Feld der ländlichen Erwachsenenbildung ist, dass Akteure des lokalen Vereins- und Gemeindelebens eine wichtige Rolle bei der Verwirklichung des Anspruchs spielen, kulturelle Teilhabe für alle und von allen zu ermöglichen. Diese lebensweltlichen Teilhabestrukturen beziehen sich auf kulturbezogene Interessen, Bedürfnisse und Handlungsroutinen der Menschen und werden im Alltag performativ (Wulf, 2014) hervorgebracht. Vor diesem Hintergrund weitet Ländlichkeit als Kontext der kulturellen Erwachsenenbildung den Blick auf die kultur- und bildungsbezogene Organisation des Handlungsfelds: Bildung und Teilhabe werden im Zusammenspiel von wenigen klassischen (z. B. vhs, Katholische Erwachsenenbildung) und beigeordneten (Museen, Kino, Theater) sowie einer Vielzahl zivilgesellschaft-

licher Akteure (z. B. Vereine, Initiativen) ermöglicht. Da über die Organisation „kultureller Aktivitäten und kultureller Teilhabe für ländliche Räume“ (BMEL, 2021) bisher noch wenig bekannt ist, setzt der Beitrag an einer systematischen Auseinandersetzung mit dem heterogenen Handlungsfeld der ländlichen kulturellen Erwachsenenbildung an.

2.2 Kulturelle Teilhabeforschung: Teilnahme an kultureller Bildung

In der Erwachsenenbildung ist der Teilhabebegriff als kulturpolitische Leitlinie bedeutsam und mit Konzepten der Inklusion und Exklusion eng verbunden (Schäffter & Ebner von Eschenbach, 2015). So werden in Längsschnittstudien Unterschiede der Teilnahme an Weiterbildungen und Bedingungen untersucht, die der Teilnahme sozialer Gruppen an Weiterbildungsstrukturen klassischer Einrichtungen entgegenstehen (Kronauer, 2010). Der Begriff der Kulturellen Teilhabeforschung hat sich für Weiterbildungs- und Publikumsforschungen etabliert, die auf Besuchsstatistiken und quantitativen Befragungen von (Nicht-) Besuchenden basieren (Renz, 2024). Befunde zu beigeordneten (z. B. Museen, Theater) oder kreativwirtschaftlichen Akteuren (z. B. Kino, Discotheken) zeigen bspw., dass die Nutzung kultureller Angebote mit sozioökonomischen Merkmalen zusammenhängt und sich eine geringere Institutionsdichte auf das Kulturinteresse und die Kulturnutzung auswirkt (Wingert, 2024). Während statistische Daten zur Teilnahme von Personengruppen an meist klassischen Kultur- und Bildungseinrichtungen vorliegen, wird im Beitrag nach der Ermöglichung kultureller Teilhabe gefragt. Dazu gelangen Sichtweisen kulturschaffender Akteure in den Blick, die in verschiedenen Kultur- und Bildungsbereichen Bedingungen für kulturelle Teilhabe in ländlichen Regionen ermöglichen.

2.3 Programmforschung: Kulturelle Teilhabe und ländliche Erwachsenenbildung

Die Frage knüpft an Forschungsdesiderate an, die sich allgemein Zielgruppen kultureller Angebote in ländlichen Räumen (BMEL, 2021, S. 26f.) und der ländlichen kulturellen Erwachsenenbildung im Besonderen (Fleige et al., 2015) systematisch widmen. In der qualitativen Programmforschung werden Fragen zur Ermöglichung kultureller Teilhabe aufgegriffen: Es werden rezeptive, kreativ-selbstständige und verstehend-kommunikative Bildungsportale untersucht, die (Bildungs-)Akteure gestalten, und Befunde für eine adressat:innenorientierte Programmplanung der ländlichen kulturellen Erwachsenenbildung reflektiert (Robak & Fleige, 2017). Programmanalysen zur öffentlichen Erwachsenenbildung (z. B. vhs) zeigen beispielsweise, dass für die Teilnahme lebensweltliche Erfahrungen, kreativ-selbsttätige Zugänge zum Handwerk und die Auseinandersetzung mit der Lokalhistorie eine besondere Rolle spielen (Fleige, 2022, S. 51f.).

Schwerpunkt bilden Untersuchungen zur vhs und deren Potenzial, räumlich bedingte Ungleichheiten zu kompensieren und Teilhabe für alle in der Weite ländlicher Regionen zu ermöglichen (Wangler, 2018). Vereinzelte Studien rücken die Frage nach der Teilhabe bestimmter Personengruppen in den Fokus (z. B. für Ältere vgl. Leuterbach-Danneberg, 2019) und erfassen punktuell auch Sichtweisen der Akteure. Das Zusammenspiel kulturschaffender Akteure, die Teilhabe in ländlichen Regionen gestalten, wird noch wenig systematisch bearbeitet.

Zusammengefasst knüpft die Frage nach der Ermöglichung kultureller Teilhabe an quantitative Teilhabeforschungen und qualitative Programmforschungen der ländlichen kulturellen Erwachsenenbildung an. Während die Frage der Teilhabe insbesondere in der Programmforschung zu klassischen und beigeordneten Bildungseinrichtungen bearbeitet wird, werden Akteure der informellen Erwachsenenbildung und damit verbundene Kulturpraxen bisher wenig berücksichtigt (Anders, 2018). Hier setzt der Beitrag unter Bezug auf zwei Studien an, die – ausgehend von einem weiten Kultur- und Bildungsverständnis – untersuchen, wie kulturschaffende Akteure Kultur wahrnehmen und kulturelle Teilhabe ermöglichen. Im Folgenden wird in das methodische Vorgehen eingeführt und daran anschließend verdichtete Befunde zur Kulturgestaltung vorgestellt, die idealtypisch beschreiben, wie in der ländlichen (Erwachsenen-)Bildungsarbeit Zugänge zur Kultur gestaltet werden.

3 Methodisches Vorgehen

Zur Bearbeitung der Frage wird auf empirische Daten zwei aufbauender Forschungsprojekte¹ zurückgegriffen, die Vorstellungen von Kultur und Ländlichkeit aus Sicht von Akteuren der ländlichen kulturellen Erwachsenenbildung untersuchen.

Datenerhebung: Zur Erhebung der Daten wurden 18 Leitfadeninterviews und fünf Gruppendiskussionen (Umfang ca. 50 Stunden) mit Personen des ländlichen Kulturlebens geführt. Die Befragten wurden durch offene Interviewleitfäden angeregt, ausführlich darüber zu berichten, wie sie das Kulturleben wahrnehmen und gestalten. In den Selbstbeschreibungen wird deutlich, was sie unter Kultur verstehen und wie sie durch die Organisation kultureller Angebote Teilhabemöglichkeiten für Menschen in der Region gestalten.

Sample: Das Sample umfasst 42 kulturschaffende Personen verschiedenen Alters und Geschlechts, die in zwei sehr ländlichen Kreisregionen (BBSR, 2018) Kulturangebote (z. B. Konzerte, Ausstellungen, Feste, Workshops, Kurse, ge-

1 Wir danken dem Bundesministerium für Bildung und Forschung für die Förderung des Forschungsprojektes „Intergenerationelle Tradierungsprozesse von Formen kultureller Bildung“ (FZ: 01JKL1901; 2019–2023) sowie dem Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft, das das aufbauende Forschungsprojekt „Kulturen des Ländlichen“ (FZ: 2823FK008) fördert.

meinsame Aktivitäten) an der Schnittstelle informeller und non-formaler (Erwachsenen-)Bildung zentral und dezentral organisieren. Vertreten sind einerseits kulturpolitische und -verwaltende Akteure, die kommunale Aufgaben zur Verwirklichung von Kultur und Teilhabe übernehmen, beispielsweise Mitarbeitende von Kultur-, Touristik- und Landschaftsämtern, der vhs, der Katholischen Erwachsenenbildung oder Heimatpflege. Andererseits wurden Personen einbezogen, die sich in Vereinen und Initiativen für das lokale und regionale Kulturleben informell engagieren (z. B. Musik-, Kunst-, Theater-, Brauchtums-, Naturvereine; Feuerwehr; Kirche; Handwerk, Regionalentwicklung) oder selbstständig im kreativwirtschaftlichen Bereich sind, z. B. als Leiter des einzigen Kinos, Clubs, mobilen Theaters, Künstlerhauses oder als Unterstützer:innen des regionalen Handwerks. In der Zusammenschau setzt sich das Sample aus kulturschaffenden Akteuren der informellen und non-formalen Erwachsenenbildung zusammen, die hoch-, pop- und alltagskulturelle Angebote gestalten (z. B. Klassik-, Pop-, Blasmusik- und Heavy Metal-Konzerte, Dialekttheater).

Auswertung: Die Interviews wurden inhaltsanalytisch (Mayring, 2022) und passagenweise dokumentarisch ausgewertet (Bohnsack et al., 2007). Für den Beitrag wurden die Wissensbestände zur Wahrnehmung und Gestaltung von Kultur in einem Kategoriensystem systematisiert und verdichtet. Erstens werden in der Kategorisierung der *beschriebenen Tätigkeiten* unterschiedliche Ausprägungen sichtbar, die zusammenfassend als eher *verwaltend* oder eher *gestaltend* bezeichnet werden können: Demnach sind einerseits verwaltende oder andererseits gestaltende Perspektiven auf die Ermöglichung kultureller Teilhabe bedeutsam. Zweitens wurde in der Auswertung deutlich, dass die befragten Akteure mit den Herausforderungen pluraler (Alltags-)Kulturen und dezentraler Angebotsstrukturen unterschiedlich umgehen: In der Kategorisierung werden Ausprägungen sichtbar, nach denen die *lebensweltliche Vielfalt* in der Gestaltung von Angeboten entweder *aner kennend* einbezogen oder aber kaum *berücksichtigt* wird. Die Befunde zu den Ausprägungen dieser beiden Kategorien (beschriebene Tätigkeiten und Wahrnehmung lebensweltlicher Vielfalt) wurden in eine vier Felder-Matrix überführt und zur Beschreibung der vier Felder drei Merkmale herangezogen, um den jeweiligen Typus mit Blick auf die Ermöglichung kultureller Teilhabe systematisch zu beschreiben: Diese beziehen sich darauf, welche kulturellen *Tätigkeiten* beschrieben werden, welcher implizite *Handlungsmodus* diesen Tätigkeiten zugrunde liegt und wie *Teilnehmende* jeweils wahrgenommen werden (vgl. Abbildung 1). Auf dieser Grundlage werden vier Modi der Kulturgestaltung beschrieben, die mit unterschiedlichen Kultur- und Bildungsverständnissen verbunden sind und in ihrem Zusammenspiel veranschaulichen, wie in der ländlichen Bildungsarbeit Bedingungen kultureller Teilhabe idealtypisch ermöglicht werden:

- *Verwalten des Bestehenden im Modus der Zentralität*
- *Verwalten von Kultur(en) im Modus des Peripherie-Managements*
- *Gestalten des Biografischen im Modus der Homogenisierung*
- *Gestalten des Lebensweltlichen im Modus der Förderung kultureller Vielfalt*

Abbildung 1: Überblick über vier Modi der Kulturgestaltung

Blick auf kulturelles Handeln		
Blick auf Lebenswelten	Nicht-Anerkennung	Verwaltend
		Gestaltend
	Anerkennung	Verwalten des Bestehenden im Modus der Zentralität
		Gestalten des Biografischen in der Homogenisierung
		• Zentral verwaltetes Freizeitangebot: Kultur für alle • Relevante Veranstaltungen erhalten (insb. Hochkultur, Rezeption) • Nachfrage des (Stamm-)Publikums
		• De-zentrales Gestalten von Kultur: Kultur als Selbstverwirklichung • Exklusive Zugänge zur Hoch- und Popkultur ermöglichen • Exklusiven Kulturkreis sondieren
		Verwalten von Kultur im Modus des Peripherie-Managements
		Gestalten des Lebensweltlichen im Modus der Förderung kultureller Vielfalt
		• Koordinieren und Vernetzen regionaler Kulturen und Strukturen • Kunstförmigen (Selbst-)Ausdruck ermöglichen • Bedarfe von Teilnehmenden
		• De-zentrale Ausgestaltung: Alltagskultur als Lebenswelt • Lokalkultur(en) bewahren und Praktizieren lokalkulturellen Wissens • Erlebnisorientierte Zugänge

Quelle: eigene Darstellung

4 Befunde: Vier Modi der Kulturgestaltung

Entlang der beschriebenen Systematik werden die vier Modi der Kulturgestaltung vorgestellt und mit einem Transkriptausschnitt exemplarisch veranschaulicht.

Die ersten beiden Modi beziehen sich auf das Verwalten von Kultur(en) und (Bildungs-)Strukturen im Landkreis. Sie leiten das Handeln von Akteuren der Kulturverwaltung und des non-formalen Bildungsbereichs an.

4.1 Verwalten des Bestehenden im Modus der Zentralität

Beim ersten Typ orientieren sich Akteure daran, etablierte Strukturen der Hoch- und Freizeitkultur zentral zu verwalten (z. B. Kulturämter).

„wir stehen im Dienst der Bürgerinnen und Bürger und unsere Aufgabe ist es **Angebote** zu schaffen zur Freude quasi der Bevölkerung klar [...] es gibt einfach diese speziellen **Strukturen** diese **Theaterreihe** oder die Schlosskonzerte die einfach da sind und die es aber auch einfach wert sind

aufrechtzuerhalten (1) nichtsdestotrotz (2) muss auch immer mal was Neues ausprobiert werden auch einfach um neue Leute anzusprechen [...] was ist **Kultur** ja die **die schönen Sachen die Spaß machen sollen**“ (IV 1, Kulturamt A, 226–245)

Tätigkeiten: Es wird beschrieben, dass Kultur als Freizeitangebot der Bevölkerung verwaltet wird. Qua Amt wird ein Kulturprogramm mit dem Anspruch organisiert, Kultur für alle zu ermöglichen. Dazu werden spartenspezifische oder -übergreifende *Veranstaltungsreihen* organisiert, die sich an *zentralen Kulturorten* (Kreisstadt) etabliert haben und als kommunales Angebot der Kultur-rezeption *aufrechterhalten* werden sollen.

Modus: Implizit deuten sich Verwaltungsmentalitäten an, wenn Zugänge zu *hochkulturellen und konsumorientierten Strukturen* verwaltet werden, die sich beim Publikum bewährt haben (z. B. Theater, Konzerte, Ausstellungen, Lesungen, Cabarets etc.). So sind inhaltliche Gestaltungsperspektiven oder Kooperationen mit weiteren Kulturakteuren als Ausnahme bedeutsam: Das Ausprobieren von Neuem wird mit Blick auf den Adressat:innenkreis risikobehaftet erlebt und die Verantwortung für Alltagskultur an das Lokalleben delegiert.

Teilnehmende: Einerseits sollen mit einem genreübergreifenden Programm alle *Bewohnenden* des Landkreises angesprochen werden. Andererseits wird der potenzielle Teilnehmendenkreis durch die Gestaltung hochkultureller und konsumorientierter Angebote in Kreisstädten begrenzt. Die kulturverwaltenden Akteure erleben einen Kampf um (neues) Publikum und ermöglichen Teilhabe als Reaktion auf die Nachfrage eines älteren Stammpublikums.

4.2 Verwalten von Kultur(en) im Modus des Peripherie-Managements

Der zweite Typ richtet Handeln ebenfalls am Verwalten von Kultur aus. Bei kulturverwaltenden (z. B. Kulturmanagement und -koordination) und non-formalen Akteuren (z. B. Leitung Bildungseinrichtungen und Fördervereine) stehen aber das Managen peripherer Kultur(en) und dezentraler Strukturen im Mittelpunkt.

„eine meiner **Hauptaufgaben** ist wirklich die **Vernetzung** [...] unsere **Museen** miteinander zu vernetzen die wir haben im Landkreis die **Musikschulen** zu koordinieren natürlich auch die Abrechnungen und Förderungen ganz wesentlich ist unser **Kunstprogramm** und da geht es darum Angebote zu **schaffen** mit verschiedenen Partnern und Institutionen und in unserem ja Flächenland-kreis ist es halt immer so ein Problem mit der Kultur in der Fläche mit der Erreichbarkeit und das gilt es **für mich** zu bewerkstelligen da möglichst große Resonanz bei den Ausstellungen und Künstlern zu erreichen“ (IV 4_Kulturkoordination B, 38–51)

Tätigkeiten: Hier wird das *Vernetzen, Kooperieren und Managen von dezentral organisierten Kulturakteuren* beschrieben (z. B. Außenstellen vhs, Bibliotheken, Musikschulen), die Teilhabe an Kultur und Bildung flächendeckend ermöglichen wollen. Im Fokus steht die Organisation dezentraler Hochkulturangebote und die strukturelle Förderung von Regionalkulturen (z. B. Ausstellungsräume, Preise, Kooperationen, Repräsentation).

Modus: Implizit werden Zugänge eines *kunstförmigen (Selbst-)Ausdrucks* in Dezentralität gefördert. Die rezeptiven und kreativ- selbstständigen Angebote zielen auf die Professionalisierung von Regional- und Hochkultur ab (Ausstellungen, Kunst-Workshops, Kurse). Neue Themen werden in der Programmplanung aufgegriffen, wenn Bedarf kommuniziert wird und Kapazitäten vorhanden sind. Die Verantwortung für die inhaltliche Ausgestaltung liegt bei den Engagierten des lokalen Kulturlebens.

Teilnehmende: Mit den Angeboten sind Bewohnende und Kulturakteure der Region angesprochen. Es wird eine traditionsorientierte „Normal“-Bevölkerung imaginiert, die Interesse an Geselligkeit hat, aber Hochkultur und Neues wenig nachfragt. Teilnehmende gelangen als ältere etablierte Zielgruppe in den Blick. Es wird auf *kommunizierte Bedarfe von Teilnehmenden* reagiert (z. B. Außenstellen als Erhebungsinstrument).

Während die ersten beiden Modi der Kulturgestaltung Teilhabe durch das Verwalten (de)zentraler Kultur(en) und Strukturen ermöglichen, beziehen sich zwei weitere Modi darauf, wie Kultur – aus intrinsischem Interesse – lokal gestaltet wird. Damit gelangen Strukturen kultureller Teilhabe in den Blick, die sich Menschen informell im Alltag erschließen und bei denen Aneignungs- und Vermittlungsperspektiven stärker ineinander übergehen.

4.3 Gestalten des Biografischen im Modus der Homogenisierung

Beim dritten Typ beschreiben Akteure des non-formalen und informellen Bildungsbereichs, wie sie biografische Zugänge zu Kultur im Modus der Homogenisierung gestalten (z. B. Kunst-, Kultur- und Fördervereine, Kreativwirtschaft).

„es war für mich neben der Arbeit und neben dem den Kindern und neben dem was ich ziemlich stur dann über viele Jahre gemacht habe Gesangsunterricht genommen war das was mich einfach am Leben erhalten hat hier mit den Musikern die wirklich zu einem guten Teil gute und beste Freunde geworden sind“ (IV 6_ Kulturverein B, 61–78)

Tätigkeiten: Beschrieben wird, wie biografisch bedeutsame Kulturzugänge (z. B. musikalische Förderung in der Kindheit) im Laufe des Lebens ausdifferenziert werden. Es werden exklusive Kulturorte in Dezentralität mit *spartenspezifischen*

Angeboten gestaltet und bespielt (z. B. Meisterkonzerte, Ausstellungen, Kino, Theater, Lesungen). Dafür sind musik-, theater- und medienpädagogische Ansprüche (Kompetenzen, Bildungsauftrag, Nachwuchs) relevant.

Modus: Die Gestaltung exklusiver Zugänge zu Kultur zielt auf *Selbstverwirklichung und die Ermöglichung von Teilhabe an Hochkultur* ab. Gestaltungsperspektiven werden in Kooperation mit (wenigen) Gleichgesinnten ausdifferenziert, die in räumlicher Distanz aktiv sind und Teilhabe ähnlich ermöglichen. Es werden Angebote mit einem etablierten Netzwerk und oft internationalen (Qualitäts-)Anspruch gestaltet, die als *Kontrast zu den alltagskulturellen Lebenswelten* der „Land“-Bevölkerung bedeutsam sind (z. B. Interesse an lokalen Traditionen wie Festen oder Popkulturen).

Teilnehmende: Die Angebote richten sich an Menschen mit ähnlichen Interessen, Erfahrungen und Kompetenzen (unabhängig von deren Verortung). Teilhabe wird für einen *exklusiven Kulturkreis* ermöglicht, der Angebotsstrukturen interessengeleitet aufsucht. Damit gelangt lebensweltliche Vielfalt selektiv in den Blick.

4.4 Gestalten des Lebensweltlichen im Modus der Förderung kultureller Vielfalt

Die Akteure des vierten Typs relationieren Kultur mit den Lebenswelten der anässigen Menschen und beschreiben, wie im Alltag kulturelle Vielfalt gefördert wird (z. B. Handwerk, Musik, Natur, Theater, Brauchtum, Club).

„Kultur ist Struktur [...] jeder kleine Ort hat hier einen Weihnachtsmarkt man besucht sich gegenseitig auch wenn Kirchweihen sind [...] dann haben wir eine riesige **Faschingskultur** [...] dann gibt es Sachen wie das Schützenfest [...] das sind wirklich Feste für die **Regionen** [...] all solche Sachen die das Jahr strukturieren [...] das ist Kultur also Struktur der Region über kulturelle Ereignisse die aber auch akzeptiert sind und die auch wirklich von den Leuten angenommen werden“ (IV 13_Regionalmuseum; 595–620)

Tätigkeiten: Teilhabe realisiert sich im Zusammenspiel von Bewohnenden und Akteuren, die das Kulturleben in der Region gestalten und Alltagskultur praktizieren. Dafür sind Angebotsstrukturen bedeutsam, *die regionale Alltagskultur(en)* zugänglich und erlebbar machen (z. B. Ausstellungen, Bücher, Lesungen). Festkulturen spielen eine besondere Rolle für die Weitergabe von Lokalwissen und die Herausbildung kultureller Identität sowie sozialen Zusammenhalts.

Modus: Kultur und Teilhabe wird mit den Lebenswelten der Menschen und dem Aufbereiten und Praktizieren von Lokalkultur relationiert (z. B. Handwerk, Musik, Tanz, Dialekt). Indem bewahrende Zugänge zu *lokalräumlichen Besonderheiten der Lebenswelten* gestaltet werden, bleiben neue Kulturpraxen oft verdeckt (z. B. Soziokultur).

Teilnehmende: Einerseits richten sich die Angebote an die Bevölkerung der Region. Andererseits partizipieren Einheimische oft nicht ausreichend. Um Strukturen aufrechtzuerhalten, wird der Blick auf den potenziellen Teilnehmendenkreis erweitert. Es sind *erlebnisorientierte Zugänge* bedeutsam, um Kooperationspartner, Tourist:innen, Schulen, Unternehmen und weitere (Netzwerk-) Akteure anzusprechen.

Zusammengefasst zeigen die Befunde, dass kulturschaffende Akteure auf unterschiedliche Weise Bedingungen für kulturelle Teilhabe gestalten. Vier Modi der Kulturgestaltung beschreiben, wie in der ländlichen Erwachsenenbildung kulturelle Teilhabe idealtypisch ermöglicht wird. Sie verdeutlichen, dass sich das Handeln einerseits daran orientiert, bestehende Kultur(en) und Strukturen (de)zentral zu verwalten. Während die Kulturverwaltung rezeptive Zugänge der Hoch- und Freizeitkultur organisiert sowie regionale Kunst strukturell fördert, werden von der non-formalen Erwachsenenbildung (z. B. VHS-Kurse, Musikschulen, Bibliotheken) dezentrale Zugänge zur Hoch- und Alltagskultur gestaltet. Mit dem Verwalten hochkultureller und kommerzieller Angebote, die sich bewährt haben, bleibt die lebensweltliche Vielfalt weitgehend unberücksichtigt. Andererseits stehen diesen Perspektiven Akteure des informellen und kreativ-wirtschaftlichen Bereichs gegenüber, die Zugänge zur Hoch-, aber auch Pop- und Alltagskultur dezentral gestalten: Es werden – aus biografischen Interessen – kulturelle Nischen organisiert (insbesondere rezeptive und aktive Zugänge der Hochkultur) und kulturelle Vielfalt im Alltag selbstläufig gefördert. Der vierte Modus der Kulturgestaltung fokussiert die Vielfalt der Lebenswelten in Dezentralität umfassend und wird primär von Akteuren der informellen Erwachsenenbildung getragen.

5 Implikationen für Theorie und Praxis: Lebensweltorientiert Teilhabe ermöglichen

Die Befunde regen Überlegungen zur Relation von Teilhabe und Teilnahme und zur Professionalisierung der ländlichen kulturellen Erwachsenenbildung an.

Rückbindung der Befunde an den Forschungsdiskurs

Im Beitrag wurden theoretisch-konzeptionelle Überlegungen und empirische Perspektiven auf die Ermöglichung kultureller Teilhabe durch die ländliche Bildungsarbeit vorgestellt. Die Befunde zur Kulturgestaltung bereichern den Diskurs zum noch randständigen Forschungsfeld der ländlichen kulturellen Erwachsenenbildung um eine Systematisierungsperspektive an. Vier Modi der Kulturgestaltung beschreiben, auf welche Verständnisse und Konzeptionen von Kultur sich Akteure stützen und wie sich dabei Relationierungen von Teilhabe

und Teilnahme idealtypisch aufspannen. Sichtbar wird, dass alltagskulturelle Zugänge in Angeboten der Kulturverwaltung und non-formalen Bildung wenig Berücksichtigung finden (z. B. kreative-selbsttätige Zugänge zur Lokalkultur, vgl. Fleige, 2022, S. 51f.) und informellen Gelegenheitsstrukturen (z. B. Vereins-, Familien- und Gemeindeleben) für die Teilhabe der Menschen am Kulturleben besondere Relevanz zukommt (vgl. Kühn et al., 2022). Diese lebensweltlichen Teilhabestrukturen bleiben im Forschungsdiskurs oft verdeckt, tragen aber den Eigenlogiken der ländlichen kultureller Erwachsenenbildung Rechnung. Damit sind Überlegungen zum Verständnis kultureller Teilhabe verbunden.

Anerkennung lebensweltlicher Teilhabestrukturen

Die Befunde legen ein differenziertes Verständnis kultureller Teilhabe nahe. Kulturelle Teilhabe verweist zunächst auf das Recht der Menschen, in den gesellschaftlichen Kontext eingebunden zu sein. Das setzt die Teilnahme an Kultur voraus. Dabei stellt sich die Frage, worauf sich das „Ganze“ – als Referenz des ermöglichten „Teil“-Seins – beziehen soll (Sturzenhecker, 2019). Die vier Modi der Kulturgestaltung zeigen exemplarisch, auf welches „Teilsein“ sich Akteure der ländlichen Bildungsarbeit idealtypisch beziehen: Dominant sind dabei hochkulturelle und lokalkulturelle Perspektiven auf die Ermöglichung von Teilhabe. Im Diskurs wird der Teilhabebegriff meist mit der (Nicht-)Teilnahme an Angeboten klassischer Bildungseinrichtungen gleichgesetzt. Im Beitrag wird für ein weites Verständnis kultureller Teilhabe plädiert, mit dem die Gestaltung von (Alltags-)Kultur als lebensweltliche Praxis in den Blick gelangt (Reckwitz, 2011). Ein solch weites Verständnis setzt an der Sicht kulturschaffender Akteure auf ihre Lebenswelten an. Kulturelle Teilhabe verweist dann auf das Eingebundensein kulturschaffender Akteure in einen lebensweltlichen Kontext, der Zugänge zu Kultur(en) strukturiert und lokalen Besonderheiten alltagskultureller Lebenswelten gerecht wird (Anders, 2018). Aus dieser Subjekt- und Aneignungsperspektive lässt sich das Verhältnis von Teilnahme an Bildung und kultureller Teilhabe hinterfragen: Bezugspunkt bilden Kultur(en) und Struktur(en), die aus Sicht der Menschen für kulturelle Teilhabe bedeutsam sind. Hier setzt eine lebensweltorientierte Bildungsarbeit an.

Anregungen einer lebensweltbezogenen Professionalisierung des Felds

Mit Blick auf die Organisation des Felds zeigen die Befunde, dass kulturschaffende Akteure nicht *den Mangel kommunaler Angebotsstrukturen herausfordernd erleben, sondern die Schwierigkeit wahrnehmen, einen potenziellen Adressat:innenkreis (Bewohnende) in einen Teilnehmendenkreis überführen können*. So wird bei den ersten beiden Modi ein Kampf um neues Publikum

beschrieben. Zugleich werden Exklusionsmechanismen sichtbar, wenn der Anspruch, ein Programm für alle zu gestalten, für ein Stammpublikum eingelöst wird. Nur der vierte Modus erkennt lebensweltliche Vielfalt an und besitzt Lokal(raum)-Bindung mit besonderer Qualität. Diese Akteure können Gatekeeper für eine lebensweltbezogene Professionalisierung (Schrader & Brandt, 2022) des Felds sein. Aufsuchende Bildungsformate können an den Interessen, Sinnhorizonten und Handlungsproblematiken der Menschen ansetzen (Arnold & Schübler, 2023) und beispielsweise kreative (Bildungs-)Zugänge stärker berücksichtigen. So werden von der Kulturverwaltung primär rezeptive Zugänge zur Hoch- und Freizeitkultur gestaltet. Interessen derer, die (noch) nicht an Angeboten teilnehmen, bleiben oft unhinterfragt. Es können Gelegenheiten geschaffen werden, um sich mit Unterschieden der Lebenswelten auseinanderzusetzen, kulturelle Passungen von Angeboten zu hinterfragen (Bender & Rennebach, 2022) und Zukunftsperspektiven zu entwickeln. So wird Bedarf an lebensweltübergreifenden Vernetzungsstrukturen (Schäffter, 2023) deutlich. Einerseits ist Akteuren die Vielfalt engagierter Kulturschaffenden bewusst. Andererseits scheint wenig Austausch untereinander zu bestehen. Man arbeitet mit Akteuren zusammen, die man kennt, mit denen sich Kooperationen bewährt haben und die Kultur ähnlich wahrnehmen. Daher scheinen regionale Strukturen eher kleinteilig nebeneinander als miteinander (verknüpft) zu existieren: Hier können die Bedingungen kultureller Teilhabe zusammengedacht werden, indem Kooperationsnetzwerke sichtbar gemacht, koordiniert und Strategien nachhaltiger Ressourcennutzung entwickelt werden.

Literatur

- Anders, K. (2018). Es geht um Freiheit. Über die ländliche Kultur als Gegenstand öffentlicher Förderung und eine Kulturelle Bildung als Landschaftliche Bildung. *kubi-online*. <https://doi.org/10.25529/92552.7>
- Arnold, R. & Schübler, I. (2023). Subjektorientierung. In R. Arnold, E. Nuissl & J. Schrader (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung* (S. 390–391). UTB. <https://doi.org/10.35468/wbeb2022-261>
- BBSR (2018). *Raumordnungsbericht 2017*. BBSR.
- Barlßsius, E. & Neu, C. (2007). „Gleichwertigkeit – Ade?“ Die Demographisierung und Peripherisierung ländlicher Räume. *PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft*, 37(146), 77–92. <https://doi.org/10.32387/prokla.v37i146.527>
- Bender, S. & Rennebach, N. (2022). Handlungs- und Transferwissen für Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen. *kubi-online*. <https://doi.org/10.25529/yzmp-5j97>

- Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung (2019). *Teilhabeatlas Deutschland. Ungleichwertige Lebensverhältnisse und wie die Menschen sie wahrnehmen*. Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung.
- BMEL – Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft – (2021). *Forschungsbedarf „Bedeutung kultureller Aktivitäten und kultureller Teilhabe für ländliche Räume“*. BMEL.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (Hrsg.) (2007). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (2. erw. Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deutscher Kulturrat (2019). *Offensive für kulturelle Erwachsenenbildung. Positionspapier des Deutschen Kulturrates zur kulturellen Erwachsenenbildung*. Deutscher Kulturrat.
- Fleige, M. (2022). Programmgestaltung im ländlichen Raum. Forschungseinsichten und Anschlussfragen. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 72(4), 48–60. <https://doi.org/10.3278/HBV2204W005>
- Fleige, M., Gieseke, W. & Robak, S. (2015). *Kulturelle Erwachsenenbildung. Strukturen – Partizipationsformen – Domänen. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung*. DIE.
- Hefner, C., Redepenning, M. & Dudek, S. (2018). Räumliche Sozialstruktur und raumbezogene Semantiken – Aushandlungen von „Peripherie“ und „Peripherisierung“ am Beispiel dreier Orte in Deutschland. *Geografische Zeitschrift*, 106(2), 97–120. <https://doi.org/10.25162/gz-2018-0009>
- Kegler, B. (2018). Zukunft Land? Perspektiven für einen kulturellen Umgang mit Transformationsprozessen und Chancen kreativer und partizipativer Kooperationen zwischen Stadt und Land. *kubi-online*. <https://doi.org/10.25529/92552.8>
- Klemm, U. & Egler (2018). Volkshochschulen im ländlichen Raum. Eine hundertjährige Bildungstradition im Schatten urbaner Entwicklungen. *Bildung und Erziehung*, 71(2), 201–215.
- Kronauer, M. (Hrsg.) (2010). *Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart*. DIE.
- Kühn, C., Franz, J. & Scheunpflug, A. (2022). Informelle Tradierungsprozesse auf dem Land – Empirische Ergebnisse und Anschlussmöglichkeiten für die Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter der Volksbildung*, 72(4), 35–47. <https://doi.org/10.3278/HBV2204W004>
- Leuterbach-Danneberg, N. (2019). Kulturelle Teilhabe Älterer in ländlichen Räumen – Ermöglichungsstrukturen schaffen durch Innovation, Vernetzung, Partizipation und Eigensinn. *kubi online*. <https://doi.org/10.25529/92552.25>
- Martin, M., Schoemann, K. & Schrader, J. (2021). *Deutscher Weiterbildungsatlas 2019. Kreise und kreisfreie Städte im Längsschnitt*. DIE.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz.

- Reckwitz, A. (2011). Die Kontingenzperspektive der „Kultur“. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In F. Jaeger & B. Liebsch (Hrsg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften* (S. 1–20). Metzler.
- Renz, T. (2024). Quo vadis Kulturelle Teilhabeforschung? *kubi-online*. <https://doi.org/10.25529/1479-SQ72>
- Robak, S. & Fleige, M. (2017). Kulturelle Erwachsenenbildung: (Bildungs-) Interessen, Strukturen, Partizipationsformen – und ihre Übersetzung in Wissensstrukturen für Programmentwicklung. *kubi online*. <https://doi.org/10.25529/1479-SQ72>
- Schäffter, O. (2023). Netzwerke(n) in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Begriffsdefinition, Perspektiven und Voraussetzungen. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 48, 11–20. <https://doi.org/10.25656/01:26286>
- Schäffter, O. & Ebner von Eschenbach, M. (2015). Inklusion und Exklusion im Diskurs der Erwachsenenbildung. Versuch einer begriffssystematischen Kontextualisierung. *Hessische Blätter der Volksbildung*, 65(4), 317–327. <https://doi.org/10.3278/HBV1504W317>
- Schrader, J. & Brandt, P. (Hrsg.) (2022). Lebensweltorientierung. *weiter bilden*. DIE.
- Sturzenhecker, B. (2019). Integrationspotentiale demokratischer Teilhabe und Teilnahme – reflektiert an Konzepten und Projekten Kultureller Bildung. *kubi-online*. <https://doi.org/10.25529/92552.220>
- Wangler, A. (2018). Kulturelle Bildung an Volkshochschulen in ländlichen Räumen: Ergebnisse einer programmanalytischen Untersuchung am Beispiel des Landes Niedersachsen. *kubi-online*. <https://doi.org/10.25529/92552.110>
- Wingert, C. (2024). Kulturpolitik für ländliche Räume. Kulturverständnisse und Ländlichkeitskonzepte in Landeskulturpolitiken. *kubi-online*. <https://doi.org/10.25529/CZDW-G644>
- Wulf, C. (2014). Mimesis. Kulturelles Lernen als mimetisches Lernen. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 247–258). Springer VS.

Partizipation in der Entwicklung von Kompetenzmodellen. Eine explorative Studie zur Implementation und Nutzung eines Kompetenzmodells für Validierungspraktiker:innen

Einleitung

Eine Vielzahl von anwendungsorientierten Forschungsprojekten in der Bildungs- und Erziehungswissenschaft befasst sich mit der Entwicklung von Kompetenzmodellen für verschiedene pädagogische Handlungsfelder. Kompetenzmodelle sollen u. a. als Grundlage für die (Weiter-)Entwicklung von Curricula, für Validierungsverfahren, für die Professionalisierung von Fachpersonal oder die Qualitätsentwicklung auf organisationaler Ebene genutzt werden. Besonders bedeutsam ist ihre Anwendung in der Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen (Schmid, 2023), die es ermöglicht, außerhalb formaler Bildungswege erworbene Fähigkeiten sichtbar und beruflich sowie gesellschaftlich nutzbar zu machen. Dabei darf nicht übersehen werden, dass die Einführung und Nutzung von Kompetenzmodellen in der Praxis häufig mit erheblichen Herausforderungen verbunden sind, etwa durch mangelnde Anschlussfähigkeit an bestehende Systeme, Ressourcenengpässe oder fehlende Akzeptanz bei Anwender:innen. Es stellt sich somit die Frage, wie sich der Implementationsprozess solcher Kompetenzmodelle in der Bildungspraxis idealerweise gestaltet, d. h., welche Gelingensbedingungen und Herausforderungen hierfür identifiziert werden können, welche Rolle insbesondere die Partizipation relevanter Akteursgruppen spielt und welchen Nutzen Kompetenzmodelle zu entfalten vermögen. Dies wurde im Rahmen einer explorativen Pilotstudie durch die Nachbefragung der Projektpartner:innen des Erasmus+-Projekts PROVEeruiert. Im Folgenden wird zunächst der theoretische Hintergrund zu Sinn und Zielsetzungen von Modellentwicklungen sowie das PROVE-Modell skizziert. Darauf aufbauend wird das Forschungsdesign der Studie erläutert und ausgewählte Ergebnisse werden präsentiert und diskutiert.

1 Theoretischer Hintergrund: Sinn und Ziel von Modellentwicklungen

1.1 Bedeutung von Kompetenzmodellen in der Erwachsenenbildung

Kompetenzmodelle spielen eine wichtige Rolle in der Erwachsenenbildung, da sie als methodische Grundlage dienen, um Kompetenzen systematisch zu beschreiben, zu bewerten und gezielt weiterzuentwickeln (Gnahn, 2010). Sie fördern Transparenz in Bildungsprozessen, Vergleichbarkeit zwischen Qualifikationen und tragen zur Professionalisierung von Fachkräften bei. Ihr Einsatz reicht von der Erfassung und Darstellung von Grundkompetenzen bis hin zur Förderung professioneller Handlungskompetenz in der beruflichen Weiterbildung. Zudem sind Kompetenzmodelle essenziell für die Entwicklung von Curricula und die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen, indem sie Lernziele klar strukturieren und an den Anforderungen der Praxis ausrichten. Darüber hinaus stärken sie die Qualitätssicherung in Bildungseinrichtungen und fördern eine lernendenzentrierte Perspektive. Dadurch leisten sie einen wichtigen Beitrag zur Förderung von Partizipation in der Bildung. Auch europäische Institutionen wie CEDEFOP unterstreichen in aktuellen Analysen (Luomi-Messerer, 2024) die wachsende Bedeutung von Validierungsprozessen als integrativen Bestandteil nationaler Bildungs- und Qualifikationsstrategien, insbesondere vor dem Hintergrund von Fachkräftemangel, erhöhten Erfordernissen aufgrund steigender Migration und dem Ziel einer stärkeren Bildungsgerechtigkeit.

1.2 Herausforderungen bei der Implementierung von Kompetenzmodellen

Trotz dieser Potenziale stellt die Implementierung von Kompetenzmodellen eine komplexe Herausforderung dar, da deren Wirksamkeit nicht ausschließlich von einer soliden, theoretischen Fundierung und gewissenhaften Konzeptionierung abhängt. Vielmehr spielen strukturelle, politische und kulturelle Rahmenbedingungen eine entscheidende Rolle für ihren erfolgreichen Einsatz. So scheitert die Nutzung von Kompetenzmodellen beispielsweise daran, dass sie nicht ausreichend an nationale Kontexte angepasst oder in bestehende Bildungssysteme integriert werden (können). Fehlende politische Unterstützung, unzureichende Ressourcen und kulturelle Barrieren können ihre Akzeptanz behindern. Studien zeigen, dass auch die Qualifikation und Professionalität der beteiligten Akteur:innen eine wesentliche Rolle spielen (Cedefop, 2015). Ohne einheitliche Standards bleibt die Anwendung von Kompetenzmodellen fragmentiert und ihre Wirkung zwangsläufig eingeschränkt.

1.3 Wissenschaft für die Praxis: Ein praxisorientierter Ansatz

Schrader et al. (2022) betonen, dass wissenschaftliche Erkenntnisse nicht isoliert, sondern praxisnah entwickelt werden sollten, um eine tatsächliche Wirkung in der Bildungspraxis entfalten zu können. Das von Hans Tietgens maßgeblich geprägte Verständnis einer „Wissenschaft für die Praxis“, das von Schrader et al. (ebd., S. 49) aufgegriffen und weiterentwickelt wurde, fordert eine enge Verzahnung zwischen Forschung und Anwendung, indem theoretisch fundierte wissenschaftliche Modelle iterativ in realen Bildungsszenarien (weiter)entwickelt werden. Dies geschieht durch fortlaufendes Feedback von Praktiker:innen, sodass Forschungsergebnisse direkt in der (beruflichen) Bildung anwendbar sind. Basierend auf diesem Konzept wurde eine Studie durchgeführt, die die Einführung des im Folgenden dargestellten PROVE-Kompetenzmodells (Pachner, 2023), untersucht.

2 Das PROVE-Kompetenzmodell

Das im Zeitraum von 2019 bis 2022 durchgeführte Erasmus+-Projekt PROVE (EU-Project PROVE, 2021) zielte darauf ab, ein Kompetenzmodell für Validierungspraktiker:innen zu entwickeln und europaweit einzuführen. Damit sollten einheitliche Standards für die Professionalisierung von Fachkräften geschaffen werden, die in der Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen tätig sind. Das Projektkonsortium setzte sich aus Partnerorganisationen aus Wissenschaft und Praxis zusammen, um verschiedene Perspektiven auf Validierungsprozesse zu integrieren. So waren sowohl Universitäten und Forschungsinstitute mit ausgewiesener Expertise im Bereich Validierung beteiligt als auch Organisationen, die unmittelbar mit Validierungsverfahren arbeiten, etwa nationale Qualifizierungsagenturen oder Berufsbildungseinrichtungen.

Zudem wurde darauf geachtet, Länder mit bereits – wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß – etablierter Validierungspraxis einzubeziehen. Dadurch konnte ein breites Spektrum an Erfahrungen, institutionellen Strukturen und politischen Rahmenbedingungen abgebildet werden. Diese interdisziplinäre und internationale Zusammenarbeit ermöglichte es, angesichts der heterogenen Validierungssysteme in Europa ein generisches Kompetenzmodell zu entwickeln, das nun flexibel an nationale und institutionelle Kontexte angepasst werden kann.

2.1 Theoretische Grundlagen des PROVE-Kompetenzmodells

Die Entwicklung des PROVE-Kompetenzmodells orientierte sich am Modell der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2006), das sich in der Bildungsforschung als wegweisend etabliert hat. Zu-

dem wurde das Modell durch Erkenntnisse aus dem GRETA-Projekt (Strauch et al., 2019) inspiriert, das ein Kompetenzmodell für Lehrpersonen in der Erwachsenen- und Weiterbildung vorlegt.

Das PROVE-Kompetenzmodell basiert auf dem ganzheitlichen Kompetenzverständnis nach Weinert (2001). Kompetenzen werden hier als Zusammenspiel kognitiver, sozialer und motivationaler Fähigkeiten verstanden, das es Fachkräften ermöglicht, berufliche Herausforderungen effektiv zu bewältigen.

2.2 Methodisches Vorgehen bei der Modellentwicklung

Für die Entwicklung des PROVE-Kompetenzmodells wurde der Design-Based-Research-Ansatz (DBR) nach Euler und Sloane (2014) gewählt. Das Vorgehen folgte einem iterativen Prozess, der die enge Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis betonte (ebd., S. 20ff.; Pachner, 2023, S. 416ff.). Zunächst wurden durch Sekundärforschung und Dokumentenanalyse bestehende Kompetenzstandards und Anforderungen an Validierungspersonal in den beteiligten Partnerländern ermittelt. Darauf aufbauend wurde ein Prototyp des Kompetenzmodells entwickelt, getestet und formativ evaluiert, wobei eine kontinuierliche Anpassung an die Praxis erfolgte. In mehreren Runden der kommunikativen Validierung wurde das Modell hinsichtlich Anwendbarkeit und Adaptierbarkeit überprüft, bevor es finalisiert und in verschiedene Sprachen übersetzt sowie unter einer CC0-Lizenz veröffentlicht wurde (ebd.).

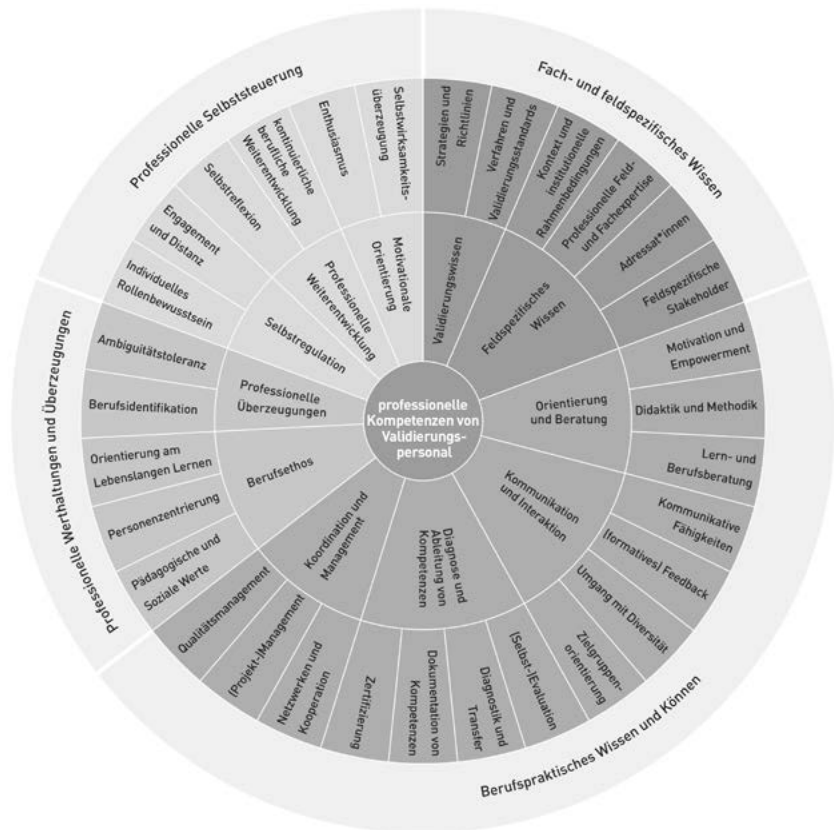
2.3 Struktur und Inhalte des PROVE-Kompetenzmodells

Das PROVE-Kompetenzmodell umfasst vier zentrale Kompetenzdimensionen, die wiederum in elf Kompetenzbereiche und insgesamt 31 Kompetenzfacetten untergliedert sind. Diese Dimensionen bilden die Grundlage für die professionelle (Weiter-)Entwicklung von Validierungsfachkräften (siehe Abbildung 1).

Neben dem Kompetenzmodell wurden in PROVE ein Selbstevaluierungstool, das Fachkräften eine systematische Reflexion der eigenen Validierungskompetenzen ermöglicht, und ein Learning Toolkit, das Lernressourcen zur gezielten Weiterentwicklung zur Verfügung stellt, konzipiert.

Die Anwendung und Implementierung des PROVE-Kompetenzmodells im Anschluss an die Projektlaufzeit in den am Erasmus+-Projekt beteiligten Institutionen und nationalen Kontexten war ein zentrales Anliegen des Projekts. Inwieweit dies gelungen ist, zeigt die im Folgenden dargestellte explorative Nachbefragung.

Abbildung 1: Das PROVE-Kompetenzmodell für Validierungspersonal



Quelle: EU-Project PROVE 2021

3 Forschungsdesign und methodisches Vorgehen: Analyse des Implementationsprozesses des PROVE-Kompetenzmodells

Die vorliegende Studie folgt einem Mixed-Methods-Ansatz, der in zwei aufeinander aufbauenden Erhebungsphasen quantitative und qualitative Forschungsmethoden kombiniert und zusammenführt.

Zunächst wurde eine quantitative Erhebung mittels einer strukturierten Onlinebefragung unter den zehn europäischen Projektpartner:innen des Erasmus+-Projekts PROVE durchgeführt. Der Fragebogen enthielt sowohl geschlossene

Items mit Likert-skalierten Antwortvorgaben zur Einschätzung von Akzeptanz, Nutzen und Umsetzungserfahrungen als auch offene Fragen zu Herausforderungen und Kontextbedingungen der Implementierung. Die zentralen Fragenblöcke des Fragebogens konzentrierten sich auf die *Beteiligung relevanter Akteur:innen*, die *Nutzung und Implementierung des PROVE-Kompetenzmodells* sowie *Wirkungen und Herausforderungen* bei der Einführung. Das Erkenntnisinteresse bestand darin, die *Effektivität der Implementierung*, *förderliche und hinderliche Faktoren* sowie mögliche *Weiterentwicklungsbedarfe* zu identifizieren.

Der Fragebogen wurde an zehn Projektmitarbeiter:innen der zehn am Projekt beteiligten Institutionen verschickt (Rücklauf: n=6). Die befragten Akteur:innen stammten aus Institutionen in insgesamt sechs europäischen Ländern, die unterschiedliche, regionale Validierungsansätze abbilden. Ihre Rollen reichten von Projektkoordinator:innen und wissenschaftliche:n Mitarbeiter:innen bis hin zu Verantwortlichen für nationale Validierungsstandards.

Auf Grundlage der Fragebogenergebnisse wurden in der anschließenden qualitativen Erhebung vertiefende Interviews mit fünf Projektpartner:innen durchgeführt (n=5). Die Auswahl der Interviewpartner:innen erfolgte nach dem Prinzip der maximalen Kontrastierung, um möglichst unterschiedliche Implementationsverläufe vertiefend nachzuzeichnen. Es wurden Institutionen mit erfolgreicher Implementation des Modells und Partnerorganisationen mit erheblichen Herausforderungen bei der Einführung befragt.

Der Interviewleitfaden orientierte sich an den thematischen Schwerpunkten des Fragebogens und fokussierte die *Beteiligung relevanter Akteur:innen*, die *praktische Umsetzung des PROVE-Kompetenzmodells* sowie *Herausforderungen und Nutzen*.

Die Datenauswertung der geschlossenen Fragen in der Fragebogenerhebung erfolgte deskriptiv-statistisch. Offene Antworten wurden ebenso wie die Interviewdaten inhaltsanalytisch nach Mayring (2022) ausgewertet. Die qualitative Inhaltsanalyse (ebd.) erfolgte mittels einer Kombination aus deduktiv gebildeten Hauptkategorien (z. B. Implementierungsstrategie, Akteurskonstellationen) und induktiv entwickelten Subkategorien auf Basis des Datenmaterials. In einem dritten Schritt wurden die Ergebnisse der beiden Erhebungen trianguliert (Flick, 2019), um ein vertieftes Verständnis zum Implementationsprozess des PROVE-Kompetenzmodells zu erhalten.

4 Ausgewählte Ergebnisse der Studie zu Implementation und Nutzen des PROVE-Kompetenzmodells

Die folgenden Abschnitte beschreiben die zentralen Ergebnisse, die sich mittels der Triangulation der Fragebogen- und der Interviewstudie erzielen ließen. Während die Abschnitte 4.1 und 4.2 sich mit der Implementation befassen, also den Strategien, Bedingungen und Schwierigkeiten bei der Einführung des Modells,

geht Abschnitt 4.3 auf den Nutzen ein, den das Modell für Fachkräfte und Institutionen aus Sicht der Projektpartner:innen mit sich brachte.

4.1 Förderliche Faktoren für die gelungene Implementation des PROVE-Kompetenzmodells

4.1.1 Anpassungsfähigkeit des Modells

Die Fragebogenergebnisse weisen darauf hin, dass das PROVE-Kompetenzmodell durch seine hohe Anpassungsfähigkeit eine erfolgreiche Implementierung in verschiedenen nationalen Kontexten ermöglicht (*Anpassungen für Implementation*). Zum Beispiel wurden Kompetenzbeschreibungen des Modells in Form von Lernergebnissen konkretisiert und Instrumente und Verfahren des Modells an die spezifischen politischen Vorgaben des Landes angepasst.

Die Interviewstudie zeigt ergänzend, dass vorgenommene Adaptionen u. a. die detailliertere Untergliederung der Tätigkeitsfelder sowie die Anpassung der Bezeichnungen einzelner Kompetenzbereiche betrafen. So wurde in einem Partnerland das Modell beispielsweise in ein universitäres Nebenfach integriert, das alle Bachelorstudierenden zur Selbstreflexion über Lernerfahrungen anregt (Interview B5, Pos. 7). Darüber hinaus flossen einzelne Komponenten des Modells in global ausgerichtete Programme zur entwicklungsorientierten Bildung ein und kamen so z. B. in Surinam zum Einsatz (Interview B5, Pos. 13).

4.1.2 Unterstützende Tools

Die Fragebogenergebnisse verdeutlichen, dass das Selbstevaluierungstool und das Learning Toolkit als wertvolle Unterstützung im Implementierungsprozess wahrgenommen wurden (*Unterstützung des Implementierungsprozesses*). Diese konnten von Praktiker:innen genutzt werden, um eigene Kompetenzen strukturiert zu reflektieren und darauf aufbauend die eigene Kompetenzentwicklung mit spezifischen Lernressourcen zu fördern (*Professionalisierung der Validierungsexperten*).

Die Interviewergebnisse bestätigen, dass die Reflexionsprozesse, die durch die Tools angestoßen werden konnten, sich in den erhobenen Fällen als wichtige Faktoren für die Qualitätssicherung in der Validierung erwiesen.

4.1.3 Bedeutung der Multiplikator:innenveranstaltungen

Wesentlich zur Verbreitung und Akzeptanz des PROVE-Kompetenzmodells haben ferner die sogenannten Multiplikator:innenveranstaltungen (*Informationsveranstaltungen*) beigetragen. Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung lassen

darauf schließen, dass sie als zentrale Plattform für den Austausch und die Diskussion über die Relevanz des Modells genutzt wurden, wodurch eine breite Zielgruppe erreicht (*Bewusstsein für die Notwendigkeit zur Professionalisierung*) und Akzeptanz für das Modell (*Rückmeldungen Akzeptanz Modell*) geschaffen werden konnte.

Die Interviews betonten zusätzlich deren Rolle als Netzwerkplattform für Validierungspraktiker:innen, Wissenschaftler:innen und politische Entscheidungsträger:innen (*Stärkere Zusammenarbeit mit Praxispartnern*). Besonders hervorgehoben wurde, dass die Veranstaltungen den interdisziplinären Austausch förderten und zu einer offenen Haltung im Feld beitrugen (*Offene Haltung im Feld*).

4.1.4 Integration in akademische Qualifizierungsprogramme

Die Fragebogenergebnisse verdeutlichen, dass das Modell in zwei Partnerländern erfolgreich in akademische Qualifizierungsprogramme integriert wurde. Diese Programme dienen der systematischen Schulung von Validierungsfachkräften und bieten eine nachhaltige Plattform für die Verankerung des Modells (*Grundlagen für Qualifizierungs- und Zertifizierungsangebote*).

Die nachhaltige Integration in akademische Programme wird in den Ergebnissen der Interviews ebenfalls ersichtlich. So soll das Modell langfristig in die universitäre Ausbildung von Validierungspraktiker:innen eingebunden werden (*Initiierung Universitätslehrgang Validierung*). In einem Partnerland wurde das Modell zudem in ein nationales Qualifikationsprofil aufgenommen und wird dort u. a. im Rahmen eines neu geschaffenen Universitäts-Zertifikatskurses zur Validierung genutzt. Ergänzend dazu wird das Modell auch in der universitären Lehrer:innenbildung eingesetzt, z. B. zur Reflexion non-formal erworbener Kompetenzen (Interview B5, Pos. 11).

4.1.5 Zusammenarbeit mit und Einbindung von Stakeholdern

Die Fragebogenergebnisse deuten darauf hin, dass die enge Zusammenarbeit mit verschiedenen Stakeholdern (z. B. politischen Entscheidungsträger:innen, Validierungspraktiker:innen) ein wesentlicher Erfolgsfaktor für die Implementation des Modells war (*Beteiligte am Umsetzungsprozess*). Besonders positiv wurde bewertet, dass durch die Kooperation unterschiedliche Perspektiven berücksichtigt und die Relevanz des Modells für verschiedene Zielgruppen gestärkt werden konnten (*Unterstützung und Ressourcen*).

Die Interviewergebnisse bestätigen die Bedeutung der Stakeholdereinbindung und verdeutlichen, dass insbesondere die Kooperation mit nationalen Behörden, Sozialpartnern und Bildungsanbietern entscheidend war, um das Modell in bestehende Strukturen zu integrieren (*Einbindung von Forschungsinstituten, Verbänden*).

4.2 Herausforderungen und Barrieren im Zuge der Implementation des PROVE-Kompetenzmodells

4.2.1 Mangelnde finanzielle und personelle Ressourcen

In der Fragebogenstudie wurden fehlende finanzielle Ressourcen als wichtige Barriere für die Implementierung des Modells benannt (*Herausforderungen bei Umsetzung*).

Dies deckt sich mit den Ergebnissen der Interviewstudie (*Unterstützung und Ressourcen – Finanzielle und personelle Ressourcen*). Für einen gelingenden Praxistransfer des Modells seien personelle und finanzielle Ressourcen sowohl für die Projektteams als auch für die Praxispartner erforderlich, damit Workshops und Austauschtreffen sowie die Entwicklung ansprechender und praktikabler Materialien, z. B. gut adaptierbare Onlinetools, möglich sind.

Die Ergebnisse machen deutlich, dass eine erfolgreiche Umsetzung strukturelle, finanzielle und personelle Unterstützung durch politische Entscheidungsträger:innen und Bildungseinrichtungen erfordert.

4.2.2 Fehlende politische Unterstützung, kulturelle Barrieren und strukturelle Integration

Des Weiteren wird in der Fragebogenerhebung sichtbar, dass fehlende Unterstützung durch politische Entscheidungsträger:innen die Implementation des PROVE-Kompetenzmodell behindern kann (*Stärkeres Engagement Bildungspolitik und Community of Practice*). Zudem werden grundlegende strukturelle Hindernisse aufgeführt, dort wo das nationale Bildungssystem formale Qualifikationen fokussiert und die Validierung informell und non-formal erworbener Kompetenzen einschränkt (*Gleichberechtigung informeller und non-formaler Lernerfahrungen*). Ebenso wird die fehlende Standardisierung der Validierungsverfahren (*Systemische Barrieren*) als Problem benannt.

Die Ergebnisse der Interviewstudie zeichnen ein ähnliches Bild. Auch hier wird eine mangelnde Akzeptanz des Modells und seines Nutzens durch den Validierungssektor als Hemmnis für dessen Implementation betrachtet (*mangelnde Akzeptanz durch Validierungssektor*). Ohne eine strukturelle Integration wie die Anbindung an nationale Qualifikationsrahmen bleibt das Modell isoliert und kann keine breitere Wirkung entfalten.

4.3 Der Nutzen des PROVE-Kompetenzmodells für Fachkräfte und Institutionen

4.3.1 Professionalisierung der Fachkräfte

Die Fragebogenergebnisse weisen darauf hin, dass das PROVE-Kompetenzmodell als nützliches Werkzeug zur Professionalisierung der Validierungspraktiker:innen

angesehen wird und damit die Partizipation an entsprechenden (Weiter-)Bildungsprozessen fördert (*Professionalisierung der Validierungsexpert:innen*). Es wird in mehreren Partnerländern für Schulungen und zur Zertifizierung von Validierungsfachkräften eingesetzt.

In den Interviews betonten die Interviewpartner:innen, dass das Modell zur Professionalisierung von Validierungspraktiker:innen beitragen kann, indem es ihnen eine klarere Struktur und Orientierung bietet, wodurch sie ihre Rolle besser verstehen und ausfüllen können (*Professionalisierung der Validierung*).

4.3.2 Bedeutung der Akteurskonstellationen im Implementationsprozess

Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung zu den Akteurskonstellationen ergaben, dass in den unterschiedlichen Phasen der Modellentwicklung und Implementierung verschiedene Akteursgruppen eine je unterschiedliche Rolle spielten (*Beteiligte am Umsetzungsprozess*). So war in der Planungsphase die Partizipation aller relevanten Akteur:innen bedeutsam, während in späteren Phasen wie Testing, Implementierung und Evaluierung vor allem Validierungsfachkräfte und Weiterbildungsverantwortliche eine wichtigere Rolle einnahmen. Wissenschaftler:innen waren in diesen Phasen zwar ebenfalls involviert, jedoch in geringerem Maße als zu Beginn in der Konzeptionsphase.

In den Interviews wird zudem betont, dass Hochschulen und nationale Validierungszentren eine wichtige Rolle bei der Professionalisierung der Validierungsprozesse und -personen übernehmen (*Stärkere Zusammenarbeit mit Praxispartnern*).

5 Fazit und Ausblick

Die explorative Studie zum PROVE-Kompetenzmodell zeigt, dass die erfolgreiche Implementierung wissenschaftlich fundierter Kompetenzmodelle stark von strukturellen, kulturellen und politischen Rahmenbedingungen abhängt. Der Umsetzungsprozess erwies sich dabei nicht als linear, sondern als dynamischer Aushandlungsprozess zwischen wissenschaftlichen Konzepten, institutionellen Strukturen und Akteur:innen der Praxis. Besonders entscheidend war die politische Unterstützung und die strukturelle Verankerung. Wo diese fehlten, blieb die Nutzung des Modells fragmentarisch und seine Wirkung begrenzt. Diese Befunde entsprechen grundlegenden Erkenntnissen der Implementationsforschung (Schrader et al., 2020), die betonen, dass der Transfer innovativer Konzepte in die Bildungspraxis maßgeblich durch den systemischen Kontext, die Verfügbarkeit von Ressourcen und die gezielte Partizipation relevanter Akteur:innen beeinflusst wird. Daraus ergibt sich die Forderung nach praxisnahen, anpassbaren und integrierbaren (Kompetenz-)Modellen. Die Ergebnisse der vorliegenden

Studie legen nahe, dass eine enge Anbindung an reale Arbeitsbedingungen sowie die aktive Beteiligung der wichtigsten Stakeholder in allen Projektphasen die Akzeptanz und langfristige Nutzbarkeit von Modellentwicklungen signifikant erhöhen können. Begleitende Maßnahmen wie Weiterbildungsangebote und digitale Tools können die Implementierung zusätzlich unterstützen.

Für künftige Forschung ergibt sich daraus der Bedarf, auf breiterer Datenbasis zu untersuchen, wie Kompetenzmodelle nachhaltig in Bildungssysteme eingebettet werden können. Insbesondere sollten die Wechselwirkungen zwischen Modellentwicklung, Praxisanforderungen und Bildungspolitik vertieft analysiert werden, um frühzeitig Hindernisse zu identifizieren und passgenaue Lösungen zu entwickeln. Außerdem erscheint es notwendig, die Perspektiven der betroffenen Fachkräfte systematischer zu erfassen, um Bedarfe treffsicher zu erkennen.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Cedefop (2015). *European Guidelines for validating non-formal and informal learning*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2801/669676>
- Euler, D. & Sloane, P. F. E. (Hrsg.) (2014). *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik Beiheft: Bd. 27. Design-based research*. Franz Steiner Verlag.
- EU-Project PROVE (2021). *PROVE Kompetenzmodell für Validierungspersonal – Ein kurzer Überblick*. <https://uni-tuebingen.de/de/174546>
- Flick, U. (2019). *Sozialforschung: Methoden und Anwendungen : ein Überblick für die BA-Studiengänge* (5. Auflage). Rowohlt Enzyklopädie: Bd. 55702. Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Gnahs, D. (2010). *Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Studententexte für Erwachsenenbildung*. Bertelsmann.
- Luomi-Messerer, K. (2024). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2023 update: THEMATIC REPORT: Evolution of validation as an integrated part of national skills policies and strategies*. Cedefop; European Commission.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13. Neuausgabe). Julius Beltz GmbH & Co. KG. <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-2019387>
- Pachner, A. (2023). Die Professionalisierung der Validierung. Zur Genese eines Modells professioneller Handlungskompetenz von Validierungspersonal. In M. Schmid (Hrsg.), *Handbuch Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen: Disziplinäre, theoretische und konzeptionelle Zugänge* (1. Auflage), S. 415–435. wbv Publikation.

- Schmid, M. (Hrsg.) (2023). *Handbuch Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen: Disziplinäre, theoretische und konzeptionelle Zugänge* (1. Auflage). wbv Publikation. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.3278/9783763971657>
- Schrader, J., Hasselhorn, M., Hetfleisch, P. & Goeze, A. (2020). Stichwortbeitrag Implementationsforschung: Wie Wissenschaft zu Verbesserungen im Bildungssystem beitragen kann. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(1), 9–59. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00927-z>
- Schrader, J., Tunger, D. & Bongartz, E. C. (2022). Werk und Wahrnehmung von Hans Tietgens in der Erwachsenenbildungswissenschaft: Befunde bibliometrischer Analysen. In J. Schrader (Hrsg.), *Wissenschaft für die Praxis*. wbv Media GmbH and Co. KG.
- Strauch, A., Lencer, S., Bosche, B., Gladkova, V., Schneider, M. & Trevino-Eberhard, D. (2019). *GRETA – kompetent handeln in Training, Kurs & Seminar: Das GRETA Kompetenzmodell*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE).
- Weinert, F. E. (Hrsg.) (2001). *Beltz Pädagogik. Leistungsmessungen in Schulen*. Beltz.

_____IV. Interview: „Die Erosion des Politischen in der Mitte ist eine Gefahr für die Demokratie.“

„Die Erosion des Politischen in der Mitte ist eine Gefahr für die Demokratie.“ Jan Rohwerder spricht mit Linus Westheuser

Jüngste Wahlerfolge für die Ränder des politischen Spektrums lassen eine stärker werdende Polarisierung der Gesellschaft vermuten und sind für viele ein Zeugnis dafür, dass sich die Demokratie in einer Krise befindet. Dr. Linus Westheuser, Mitautor der Studie „Triggerpunkte, Konsens und Konflikt in der Gegenwartsgesellschaft“ (Mau et al., 2023), plädiert dafür, den Blick auf die Mitte der Gesellschaft zu richten. In seiner Keynote auf der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE im September 2024 gab Linus Westheuser einen Einblick in wesentliche Befunde der Studie. Ein zentrales Ergebnis ist, dass die Gesellschaft – trotz nicht unerheblicher Konflikte – weniger gespalten ist, als es oft im politischen und medialen Diskurs den Anschein hat und es durchaus Potenziale für Konsens gibt. Zugleich betonte er, dass das keineswegs eine Entwarnung in Bezug auf den Zustand der Demokratie bedeutet. In Teilen, so Westheuser, sind gar der Konsens und das Ausbleiben entschiedener politischer Stellungnahmen in der Mitte das größte Problem. Relevant für die Verhältnisbestimmung von Erwachsenenbildung und Teilhabe ist dabei die Bedeutung von sozialer Ungleichheit.

Jan Rohwerder, Redaktionsleiter der Zeitschrift *weiter bilden*, sprach mit ihm im Nachgang des Vortrags über politische (Selbst-)Exklusion und darüber, warum Streit für eine Demokratie wichtig ist.¹

¹ Dieses Interview ist eine erweiterte Fassung des „Gesprächs“, das in Heft 4/24 der *weiter bilden* erschienen ist (Westheuser, L. & Rohwerder, J. (2024). „Die Erosion des Politischen in der Mitte ist eine Gefahr für die Demokratie.“ Im Gespräch mit Linus Westheuser. *weiter bilden* 31(4), 14–18).

Jan Rohwerder: *Gemeinsam mit Steffen Mau und Thomas Lux haben Sie 2023 das Buch „Triggerpunkte. Konsens und Konflikt in der Gegenwartsgesellschaft“ veröffentlicht, das seitdem große mediale Aufmerksamkeit erfahren hat. Deshalb möchte ich mit einer Gegenwartsdiagnose anfangen: Wie ist der Zustand der Gesellschaft, in der wir uns gerade befinden?*

Linus Westheuser: (lacht) Das ist eine ganz schön große Frage für einen Soziologen.

Dann vielleicht konkreter: *In Ihrer Studie untersuchen Sie vier sogenannte „Ungleichheitsarenen“, in denen die vier zentralen sozialen Konfliktlinien in unserer Gesellschaft verlaufen – Sie nennen sie „Oben-Unten-Ungleichheiten“, „Innen-Außen-Ungleichheiten“, „Wir-Sie-Ungleichheiten“ und „Heute-Morgen-Ungleichheiten“. Wie ist es um diese Konfliktlinien in unserer Gesellschaft bestellt, der ja oft nachgesagt wird, dass sie sich immer weiter polarisiert?*

Auch das ist eine schwierige Frage, weil ich das Gefühl habe, dass seit Veröffentlichung des Buches eine eigene Dynamik eingesetzt hat, die ein bisschen anders ist als die, die wir im Buch beobachten. Aber ich glaube, die grundsätzlichen Erkenntnisse unserer Studie sind weiterhin gültig. Wir beobachten, dass sich die Mehrheit der Befragten nicht an den klar entschiedenen Rändern von einem Meinungsspektrum positioniert, sondern in der Mitte. Und das beobachten wir nicht allein, das ist eine Art offenes Geheimnis der Public-Opinion-Forschung, dass bei den Antworten auf die meisten Fragen eine Glockennormalverteilung stattfindet und sich die große Mehrheit in der Mitte positioniert. Oft wird dann geschaut, wer an den Polen steht, welche Gruppen sich da finden, welches soziale Profil sie haben und wie beispielsweise deren Wahlverhalten ist. Und darüber werden die Konfliktlinien rekonstruiert, die eine Gesellschaft bestimmen. Das ist sehr relevant, und es gibt zahlreiche interessante Untersuchungen darüber. Wir können in unserer Studie zwar feststellen, und das zeigt vordergründig in eine ähnliche Richtung, dass Deutschland keine besonders stark polarisierte oder gar gesplante Gesellschaft ist. Aber was ich eigentlich fast noch interessanter finde und was wir in dem Buch sehr in den Fokus nehmen, ist diese Mitte, die oft nicht genau untersucht wird.

Warum finden Sie die so interessant?

Weil die Mitte oft einen positiven Beiklang hat, als wären dort die aufgeklärten, liberalen Zentristen versammelt, die sich nicht zu vorschnellen Urteilen hinreißen lassen, die immer differenzieren. „Mitte“ als Begriff hat ganz viele positive Assoziationen. Was aber eher dahintersteht, ist eigentlich eine Entpolitisierung und Entideologisierung der Gesellschaft, die nicht nur positiv ist.

Wie meinen Sie das?

Diese Positionierung in der Mitte kann bedeuten, dass Menschen sich nicht für befugt halten, eine politische Meinung zu bilden und auszudrücken. Politik wird als professionalisierte Sphäre wahrgenommen, die von Berufspolitikerinnen und -politikern und von Expertinnen und Experten bevölkert wird, zu denen man selbst nicht gehört. Diese Sphäre ist weit weg, und deshalb nimmt man sich selbst aus dem Spiel. Bourdieu bezeichnet dies als Ausschluss, der mit Selbstausschluss beantwortet wird – eine sich selbst verstärkende Form der politischen Exklusion. Und diese Exklusion ist sehr klassenspezifisch: Je weiter unten man in der sozialen Hierarchie steht, desto stärker ist sie ausgeprägt.

Worin drückt sich das aus?

Am sichtbarsten in der Wahlenthaltung. Aber es geht auch noch tiefer um die Frage, ob man überhaupt willens ist, eine Meinung auszudrücken, sich zu positionieren – inklusive in Umfragen. Und da ist, glaube ich, eine Erosion von Demokratie dort angelegt, wo man sie eigentlich am wenigsten erwartet, nämlich in der Mitte. Normalerweise nimmt man die Gefahr für die Demokratie eher an den Rändern wahr – was natürlich im Falle des Rechtsradikalismus auch stimmt, der eine wachsende Bedrohung darstellt. Aber diese Erosion des Politischen in der Mitte ist eben auch eine Gefahr für die Demokratie, vor allem in der sozialen Form, die sie jetzt annimmt, dass es vor allem die gesellschaftlich beherrschten Klassen und Gruppen sind, die sich am weitesten entfernt sehen von der Politik. Vor allem, weil es der Frage, über was im Politischen gestritten wird, vorgelagert ist: Viele Menschen nehmen in ihrem alltäglichen Leben gar nicht teil an der Sphäre des gesellschaftlichen Diskurses, oder vielleicht punktuell. Das Politische ist kein besonders relevanter Teil ihres Lebens oder ihrer Identität. Da wird vielleicht im Pausenraum kurz darüber geredet, dass jetzt die Preise teurer werden, dass viele Geflüchtete gekommen sind usw. Aber es gibt keine Vehikel, die den Meinungen, die man da entwickelt, Wirkung in der politischen Sphäre verschaffen würden. Und diese fehlende Vermittlung führt dann zu Passivität.

Sind diese Menschen für die von Ihnen untersuchten „Trigger“ besonders empfänglich?

Ich glaube, alle lassen sich triggern. Triggerpunkte werden ausgelöst, wenn Ungleichbehandlungen oder Normalitätsverstöße wahrgenommen werden, wenn etwas als Verhaltenszumutung empfunden wird oder Entgrenzungen befürchtet werden. Sie kommen also zum Tragen, wenn normative Hintergrunderwartungen verletzt werden. Auch sehr gebildete, politisch sehr gut informierte Leute haben bestimmte Punkte, die sie wahnsinnig triggern. Man hat z. B. im Kontext des russischen Angriffskriegs auf die Ukraine oder des Kriegs in Gaza sehen können,

dass es auch innerhalb von hochgebildeten Gruppen, die sich in anderen Fragen politisch viel einiger wären, zu wahnsinnig aufgeladenen Konflikten kam. Aber wenn man fern ist von jedem politischen Geschehen und keine kollektive Handlungsfähigkeit erlebt, dann sind diese Trigger das Einzige, was bleibt. Nehmen wir den Kleinstadtrechtsanwalt, der im Lions Club ist oder in der lokalen Industrie- und Handelskammer eine Rolle spielt: Der ist durch die Einbindung in diese Art von Institutionen viel näher dran an irgendeiner Art von Wirkung, die er entfalten kann. Vielleicht auch allein deshalb, weil er eine kleine, aber doch existente diskursive, symbolische Macht innehat, die jemand, der überhaupt nicht in solche Strukturen eingebettet ist, nicht besitzt. Und für diese Menschen sind diese Trigger dann oft das Einzige, was sie mit der politischen Sphäre verbindet. Besonders problematisch daran ist, dass es der Politik oft nicht darum geht, diese Menschen zu befähigen, Teil des demokratischen Prozesses zu werden, sondern sie in ein Reiz-Reaktions-Schema hineinzudrängen, bei dem sie auf irgendeinen Slogan anspringen, der gerade lanciert wird. Das kann man aktuell in den Migrationsdebatten verfolgen: Es wird Angst geschürt und dann gleichzeitig ein politisches Angebot gemacht, das diese Angst lindern soll. Aber dabei handelt es sich um ein manipulatives Verhältnis.

Bedeutet das, dass Polarisierungen, wenn sie auftreten, nicht dauerhaft sind, sondern eher affektgesteuert?

Ja und nein. Was wir sehen, ist, dass die ideologischen Polarisierungen in der deutschen Gesellschaft nicht sehr ausgeprägt sind. Ob es sich jedoch um affektive Polarisierungen handelt, ist aber auch eine offene Frage. Das wird in der Politikwissenschaft intensiv erforscht. Wenn man die klassischen Messwerte nimmt, z. B., wie sehr man die politischen Gegner *hasst*, einfach nur, weil sie politische Gegner sind, dann sieht man, dass affektive Polarisierung in Deutschland nicht sehr ausgeprägt ist, gerade auch im Vergleich zu Ländern wie den USA oder auch Italien.

Werden nicht die Grünen in letzter Zeit zu einer Art „Hassgegner“ aufgebaut?

Hier kann man tatsächlich beobachten, dass nicht mehr klar unterschieden wird zwischen dem Handeln der Partei oder ihrer Repräsentanten und ihren Anhängern. Da werden die Grünen als gesellschaftliche Gruppe Gegenstand des Hasses, und das ist ein Phänomen der affektiven Polarisierung, die, vielleicht kann man es so ausdrücken, dort gerade ausprobiert wird. Und man bekommt das Gefühl, dass es in bestimmten Kreisen sehr gut zieht. Offen ist, ob das das neue Modell wird, Politik zu machen, d. h., auch inhaltliche Themen wie z. B. Klimaschutz, Gleichstellung oder Migration so zu verhandeln, dass es weniger um konkrete Inhalte geht als darum, die gegnerischen Positionen einer verhassten Gruppe zuzuschreiben. Das wäre ein Signum von der affektiven Polarisierung der Politik.

Werden damit – wenn man mehr über das Setzen eines Gendersterns als über Gleichstellungsfragen redet oder mehr über Geflüchtete beim Zahnarzt als über die weiter auseinanderklaffende Schere zwischen Arm und Reich – andere, vielleicht die „echten“ Konflikte dethematisiert oder verschleiert?

Darauf muss ich zwei Antworten geben. Das eine ist, dass natürlich auch symbolische Konflikte reale Konflikte sind. Rund um das Gendersternchen werden auch reale Machtverhältnisse verhandelt. Es ist nur insofern *auch* ein Scheinkonflikt, als dass die große Mehrheit der Bevölkerung eigentlich gerne einen entspannten Umgang damit hätte und deshalb diese Gegnerschaft eigentlich konstruiert ist. Aber das Gendern ist ein Triggerpunkt, und als solcher wird er genutzt. Es geht darum, dass mir vermeintlich jemand sagt, was ich in meiner privaten Sphäre zu tun oder zu lassen habe. Wenn mein Chef mir auf der Arbeit sagt, was ich zu tun habe, dann ist das kein Triggerpunkt. Wenn ein Polizist mir sagt, was ich zu tun habe, dann ist auch das kein Triggerpunkt. Aber wenn mir in meiner Privatsphäre jemand reinredet, wo es darum geht, wie ich lebe, wie ich rede, wie ich esse, wie ich mich fortbewege und so weiter, ist das ein Verstoß gegen eine normative Grunderwartung der privaten Autonomie, die sehr stark verankert ist. Dabei ist die Vorstellung von Autonomieverlust größer bei denen, die ohnehin wenig Autonomie besitzen, also sozioökonomisch schlechter gestellt sind.

Es geht also um eine gefühlte Einschränkung der eigenen Handlungsfähigkeit?

Ja, deshalb thematisieren und skandalisieren bestimmte Akteure wie beispielsweise Christoph Ploß das Gendern immer wieder, weil sie wissen, dass es eine Reaktanz in den Leuten anspricht, also eine instinktive Ablehnung: „Lass mich in Ruhe, ich will leben, wie ich will!“ Eine solche Reaktion ist auch erstmal weder gut noch schlecht, sie ist nachvollziehbar und menschlich. Problematisch ist, dass es so dargestellt wird, als sei das Setzen von Gendersternchen der entscheidende politische Konflikt. Und der ist es nicht, denn eigentlich geht es um die Frage, wie die Verhältnisse zwischen gesellschaftlichen Gruppen sind, also Geschlechtern oder auch sexuellen Minderheiten und Mehrheiten, ethnischen Minderheiten und Mehrheiten und so weiter. Wie ist es um die Verhältnisse bestellt, wie wird um sie gerungen? Was für Gleichheitsforderungen werden gestellt von Minderheiten, die historisch oder auch heute noch marginalisiert sind und die jetzt verlangen, auch mit am Tisch zu sitzen? Und was gibt es da für einen Widerstand von den etablierten Gruppen, die sich ihre Vorrechte nicht nehmen lassen wollen? Das sind die eigentlichen Konflikte, und es gibt auch Wege, solche Fragen auszuhandeln – bzw. es könnte sie geben, wenn nicht die ganze Zeit diese Politik der Triggerpunkte gemacht würde.

Auch wenn die Antwort offensichtlich scheint, muss ich dennoch fragen: Warum wird diese Politik gemacht?

Weil sie wahnsinnig effektiv ist. Diese Triggerpunkte ziehen, das haben wir auch in unseren Fokusgruppen für die Studie sehr deutlich gemerkt. Wenn jemand das Wort „Genderstern“ sagt, dann zucken alle zusammen und werden ganz aufgeregt und fangen an, ganz schnell und laut zu reden. Das ist natürlich ein gefundenes Fressen für politische Unternehmer. Aber es ist ein hohles Politikmodell, weil es nicht darum geht, Probleme wirklich zu lösen. Denn wenn das Gendern verboten ist, dann kommt das Nächste: Dann geht es darum, dass man nur noch Insekten essen darf und kein echtes Fleisch mehr. Es gibt immer irgendeine imaginäre Bedrohung, die erfunden wird, wenn man einmal in diesem Politikmodell drin ist. Das macht es zu einer verlogenen Form.

Und es lenkt – um auf die Frage von eben zurückzukommen – von eigentlichen Konflikten ab. Wie schon gesagt, auch immaterielle Anerkennungskonflikte sind real. Aber ich glaube, dass der Alltag der allermeisten Menschen am stärksten strukturiert ist von dem, was wir Oben-Unten-Ungleichheiten nennen, von materiellen Fragen, von der Verfügung über Ressourcen, aber auch sozialen Rechten, die man im Alltag hat. Es geht darum, ob man einen Kita-Platz bekommt, sich Elternzeit nehmen kann, ob man am Ende des Monats noch Geld auf dem Konto hat. Das sind alles soziale Fragen, und es sind Verteilungsfragen, weil es immer darum geht, wer sich das gesellschaftliche Mehrprodukt aneignet. Sind es die Reichen? Sind es die Reichen und die Mittelschicht? Sind es alle? Und für die Verhandlung dieser Fragen oder Konflikte gibt es unterschiedliche Mechanismen, die von den Arbeitskämpfen am Arbeitsplatz bis zu gesellschaftlichen Institutionen der Umverteilung und der sozialen Absicherung reichen. Und um die wird gerungen in diesen Oben-Unten-Konflikten. Die meisten Probleme, die den Menschen das Leben schwer machen, sind in dieser Arena angesiedelt, und ich bin überzeugt, dass die Lösung für die allermeisten Alltagsprobleme der Menschen hier liegt. Es ist aber gleichzeitig die Arena, die am stärksten depolitisiert wird und über die nur ganz peripher gesprochen wird – und wenn, dann oft mit Triggerpunkten: Statt um wirkliche Umverteilung geht es um Arbeitsverweigerer im Bürgergeld – dabei handelt es hier im Vergleich zu den Profiten der Unternehmen um Pfennigbeträge.

Spielt dabei auch eine Rolle, dass sich Menschen, auch wenn es ihnen sozial und ökonomisch „objektiv“ eher schlecht geht, sich „subjektiv“ dennoch einer relativ gut situierten Mittelschicht zuordnen? Trägt das auch zur Dethematisierung bei?

Auf jeden Fall. Wenn man Leute z. B. bittet, sich einzuordnen auf einer Statusskala von 1 bis 10 und so weiter, dann gibt es oft diesen Self-Enhancement-Bias, dass man sich, wenn man unten ist, höher einordnet, als man eigentlich ist. Auf der anderen Seite ist es so, wenn es dann darum geht, das eigene Einkommen einzuordnen, im Vergleich auch zu anderen, dann wissen die Leute eigentlich auch ziemlich genau Bescheid, wie viel jetzt eigentlich ein Lehrer verdient oder

wie viel eine Kassiererin verdient und so weiter. Also zumindest in einem gewissen Bereich können sie sich eigentlich sozial sehr präzise verorten. Es gibt dann nur nach oben hin oft so einen Gap, dass man sich einfach überhaupt nicht klar macht, wie weit die Superreichen weg sind vom Rest der Bevölkerung. Ich glaube, wenn solche Dinge stärker politisch thematisiert würden, dann gäbe es für egalitäre Politik auch Potenziale, an ein populäres Unrechtsbewusstsein anzudocken. Das ist politisch bloß extrem vernachlässigt worden.

Wenn es Verwerfungen, Polarisierungen in der deutschen Gesellschaft gibt, lassen sich diese am sozioökonomischen Status festmachen?

Ja, Klasse und Bildungshintergrund sind die beiden strukturellen Aspekte, bei denen wir die größten Unterschiede wahrnehmen und die die größten Auswirkungen haben, mehr als beispielsweise der Unterschied zwischen Stadt und Land. Diese Ungleichheiten zu adressieren, ist eine schwierige gesamtgesellschaftliche Aufgabe. Ungleichheit schafft Pfadabhängigkeiten, die dazu tendieren, sich immer weiter zu verstärken.

Das zeigt sich auch in der Erwachsenenbildung: Je höher der Bildungsgrad, desto größer die Wahrscheinlichkeit, an Weiterbildung teilzunehmen.

Das finde ich nicht überraschend. Viele Menschen haben kaum Zeit, Energie und Ressourcen – sie kommen ausgelaugt von der Arbeit und wollen dann nicht auch noch eine Fortbildung oder einen Volkshochschulkurs besuchen. Auch da führt das eine dann zum anderen.

Trotzdem bleibt die Frage, ob Bildung helfen kann, die Probleme anzugehen.

Da ich in den Fachdebatten nicht drin bin, fällt es mir schwer, etwas Qualifiziertes zu sagen. Aber Ungleichheit zu adressieren, scheint mir enorm wichtig. Vielleicht könnte man auch noch einmal historisch schauen, ob es Modelle gab, in denen es anders funktioniert hat. Ich denke jetzt z. B. daran, dass es in der Arbeiterbewegung immer wieder Bildungsangebote gab, die sehr wichtig waren. Zum Beispiel gab es in Berlin, wo ich wohne, eine Schule, an der u. a. Albert Einstein mal Physikunterricht gegeben hat für Arbeiter, die dann nach der Arbeit hingegangen sind. Das ist vielleicht ein bisschen idealisiert und in der Praxis sicher nicht einfach umzusetzen, aber vielleicht könnte man über solche Angebote noch einmal nachdenken. Ein wichtiger möglicher Ansatz ist die Arbeitsumgebung selbst: Auch der Arbeitsplatz könnte weiter demokratisiert werden und ein Ort der Deliberation sein. Ende 2023 ist bei der Otto-Brenner-Stiftung eine Studie zu „Arbeitswelt und Demokratie in Ostdeutschland“ erschienen (Kiess et al., 2023), die zeigt, dass Menschen, die kollektive Handlungsfähigkeit am Arbeitsplatz erleben, deutlich geringere rechtsextreme Neigungen aufweisen.

Das weist darauf hin, dass kollektive Handlungsfähigkeit ein Gegengift ist gegen Ressentiments. Und da ist der Arbeitsplatz auch deshalb so zentral, weil die Menschen dort den Großteil ihrer Zeit verbringen und sie dort oft in heterogeneren Settings unterwegs sind – anders als in ihrer Freizeit, wo sie oft nur in ihrem Milieu verbleiben, in dem die politischen Meinungen relativ ähnlich sind. Der Arbeitsplatz wäre eigentlich ein spannender Ort für demokratische Bildung.

Dieses Argument macht auch die Bundeszentrale für politische Bildung. Warum ist der Arbeitsplatz so wichtig?

Axel Honneth hat ein wichtiges Buch dazu geschrieben, „Der arbeitende Souverän“. Er wehrt sich gegen die Vorstellung, dass man erst nach Feierabend zum demokratischen Subjekt wird, und drängt zu einer holistischen, integrierten Betrachtung: Die Bürgerinnen und Bürger sind auch Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, und so muss man sie sich auch vorstellen.

Wenn ich Sie aber richtig verstehe, geht es beim Lernort Arbeitsplatz in Ihren Augen nicht nur um die Vermittlung von Wissen, sondern um das Erfahren von Wirksamkeit.

Ja. Auf der Ebene der Inhalte könnte man sich schon etwas vorstellen, das in Richtung „Wie gehe ich mit Triggerpunkten um?“ geht. Imminent wichtig ist aber, dass Veranstaltungen die Interessen der Lernenden berühren, im Arbeitskontext durchaus auch die materiellen Interessen. Zum Beispiel war es Teil des Wahlprogramms der Labour-Partei in Großbritannien im Jahr 2017, Teile des Unternehmensbesitzes an die Beschäftigten zu übertragen. Bei der Hauptversammlung sind sie dann Teil der Eigentümer und müssen – bestenfalls deliberativ – eine Haltung entwickeln, was und wie im Unternehmen produziert werden soll, in welche Richtung sich das Unternehmen entwickeln soll. Man übernimmt Verantwortung, und dabei werden ganz viele Lernprozesse angestoßen, auch im Sinne des Lernens für die Demokratie.

Das wird in der Erwachsenenbildung häufig thematisiert, dass Bildung gerade für Menschen, die durch Arbeit und Alltag schon stark belastet sind, einen Bezug zu alltäglichem Handeln eröffnen muss.

Das finde ich plausibel. Es ist eben etwas anderes, ob ich jetzt nach Feierabend noch freiwillig irgendwo hingehere und mir zwei Stunden lang etwas anhöre oder ob das mit einem eigenen Interesse verbunden wird. Also wenn es bei erneuerbarer Energie darum geht, dass beispielsweise das Dorf Eigentümer von dem Windrad wird und dann überlegt wird, wie die Profite daraus vor Ort verteilt und investiert werden, dann hat man ein direktes, auch materielles Interesse daran. Und das schafft natürlich ein ganz anderes Verhältnis zur Energiewende, als

wenn das nur etwas ist, was die ferne Politik beschließt, was dann irgendwelche Unternehmen aufbauen, deren Gewinne gar nicht bei mir im Dorf landen und die Energie auch nicht bei mir im Dorf bleibt, sondern woanders hingeschickt wird.

Die Erwachsenenbildung betont immer wieder, dass sie Räume bietet, in denen Menschen zusammenkommen und sich austauschen können, und dass allein dies eine wichtige, auch demokratische Funktion darstellt: sich mit anderen auseinandersetzen zu können.

Absolut! Ich war in den vergangenen Monaten auf sehr vielen Veranstaltungen mit dem Buch. Zwar bin ich da auch auf ein sehr selektives Publikum gestoßen, sehr viel höher gebildet als der Durchschnitt der Bevölkerung. Aber ich habe bemerkt, wie viel diskutiert wurde und wie wichtig es den Menschen war, eine solche Gelegenheit zur Diskussion zu haben, zu sprechen über die Konflikte, die wir in dem Buch zugänglich machen. Denn oft ist es so, dass man entweder in Konflikte gerät, die sich verselbstständigen und in denen man sich verbeißt, oder aber, dass man gar nicht erst dahin kommt, wirklich zu diskutieren, gerade wenn es irgendwie um Politik geht. Viel zu oft lässt man sich nicht auf eine Diskussion ein, weil man nicht streiten möchte. Das ist auf der einen Seite zwar nachvollziehbar, auf der anderen aber problematisch, weil es in einer Demokratie doch genau darum geht: sich über Themen und Sachverhalte zu verständigen, Positionen zu beziehen und – ja – auch um diese Positionen streiten. Diese Fähigkeit müssen wir – wieder? – erlernen. Und dabei geht es meiner Meinung nach nicht nur um sachliche Expertise, sondern auch um eine emotionale oder normativ-moralische Haltung zu politischen Fragen.

Sehen Sie die Demokratie zurzeit in Gefahr?

Wenn man Demokratie minimalistisch versteht im Sinne eines rechtstaatlichen Rahmens und regelmäßig stattfindenden Wahlen mit anschließend friedlicher Übergabe der Macht, dann ist das hierzulande wohl derzeit nicht der Fall. Obwohl man auch bei diesem minimalistischen Verständnis die Entwicklung rund um eine mögliche zukünftige Regierungsbeteiligung der AfD und die damit auftretenden Möglichkeiten, die rechtsstaatlichen und demokratischen Institutionen zu verändern bzw. auszuhöhlen, genau beobachten muss – wenn man in andere Länder blickt, kann man sehen, dass eine solche Gefahr real ist. Wenn man aber Demokratie nicht nur minimalistisch, sondern expansiver versteht, als Lebensform der Ermächtigung gerade von den Teilen der Bevölkerung, die eben nicht qua Besitz schon eine Macht ausüben, und damit als eine Art institutionalisierte Gegenmacht, sehe ich die Demokratie akut in einer Krise. Am deutlichsten sieht man das bei Fragen der Ungleichheit. In allen Umfragen wird bestätigt, dass den Menschen soziale Absicherung und soziale Ungerechtigkeit extrem wichtig sind, aber diese Themen bestimmen die politischen Debatten überhaupt nicht.

Und das hat sicherlich auch damit zu tun, dass das politische System selektiv die Interessen der wohlhabenderen Teile der Gesellschaft prämiert und hervor-gehoben behandelt.

Ich danke Ihnen sehr für das Gespräch!

Literatur

Kiess, J., Wesser- Saalfrank, A., Bose, S., Schmidt, A., Brähler, E. & Decker, O. (2023). *Arbeitswelt und Demokratie in Ostdeutschland. Erlebte Handlungsfähigkeit im Betrieb und (anti)demokratische Einstellungen*. Otto-Brenner-Stiftung.

Mau, S., Lux, T. & Westheuser, L. (2023). *Triggerpunkte. Konsens und Konflikt in der Gegenwartsgesellschaft*. Suhrkamp.

_____ V. Dokumentation zur
Jahrestagung 2024 der Sektion
Erwachsenenbildung

Posterpreis der Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2024

Der Posterpreis

Seit 2016 vergibt die DGfE-Sektion Erwachsenenbildung jährlich einen Posterpreis, welcher von wbv Publikation gestiftet wird. Auf der Essener Sektionstagung haben die Autor:innen zunächst in einem kurzweiligen und unterhaltenden Posterslam ihre Projekte vorgestellt, die dann vom Publikum in der anschließenden Postersession vertieft werden konnten. Zu Beginn der Mitgliederversammlung wurde der Posterpreis von der Jury verliehen.

Platzierungen

Die Kriterien für die Vergabe des Posterpreises waren: (1) innovativer Forschungsansatz des Themas, (2) inhaltliche Struktur des Posters, (3) grafische Gestaltung des Posters und (4) ein möglicher Zusatzpunkt für die Präsentation beim Posterslam.

In diesem Jahr wurden drei erste Plätze an die folgenden Posterbeiträge vergeben, pro Person jeweils dotiert mit 100 Euro Bargeld und 100 Euro Buchgutschein.

- Franziska Bellinger, Michaela Kramer, Christian Noll (alle Universität zu Köln): *Unlearning Antifeminism on TikTok: Wie können Jugendliche und junge Erwachsene in ihrer Handlungsfähigkeit auf Social Media gestärkt werden?*
- Jasmin Fuhrmann (Universität Paderborn): *Porträts des (beruflichen) Werdegangs von Studienabbrecher:innen nach der Exmatrikulation – Forschungsprojekt im Rahmen eines Dissertationsprojektes mit narrativer Interviewforschung*
- Lena Mazurkiewicz (Goethe-Universität Frankfurt am Main): *Beratungsweiterbildung als Übergang. Eine Analyse der Professionalisierungs- und Habitualisierungsprozesse*

Jury

Die Jury für den Posterpreis 2024 bestand aus:

- Profⁱⁿ Drⁱⁿ Katrin Kraus (Universität Zürich sowie Mitglied im Vorstand der DGfE-Sektion Erwachsenenbildung)
- Vanessa Leppert (wbv Publikation)
- Dr. Tim Zosel (Universität Duisburg-Essen)

Foto mit den Preisträger:innen



von links nach rechts: Vanessa Leppert, Christian Noll, Jasmin Fuhrmann, Lena Mazurkiewicz und Tim Zosel

© wbv Publikation ein Geschäftsbereich von wbv Media GmbH & Co. KG Bielefeld

Jasmin Fuhrmann

Porträts des (beruflichen) Werdegangs von Studienabbrecher:innen nach der Exmatrikulation – Forschungsprojekt im Rahmen eines Dissertationsprojektes mit narrativer Interviewforschung



Link zum Poster

Stereotype und Bildungsungleichheiten sind nach wie vor gesellschaftlich verankert und beeinflussen trotz vermeintlicher Offenheit des Bildungssystems die Chancengleichheit auch heute noch negativ. Durch das Forschungsvorhaben wird intendiert, sozial vorherrschende Vorurteile über ‚traditionelle‘ Studierende bestimmter Studiengänge aufzudecken und zu hinterfragen. So sollen (unbewusste) Stereotype insbesondere aus der Perspektive von „im System Gescheiterten“ durch die Befragung von Studienabbrecher:innen identifiziert werden. Jede:r dritte deutsche Studienanfänger:in bricht mindestens ein Studium vorzeitig ab (Heublein & Schmelzer, 2018, III), wobei der Abbruch selbst häufig negativ konnotiert wird (vgl. beispielsweise Barke, 2014; Isphording & Wozny, 2018, S. 3–4). Forschungsprojekte deutscher Hochschulforschung, die sich im Themenfeld „Studienabbruch“ verorten lassen, konzentrieren sich vor allem auf die quantitative Anzahl an Abbrüchen, wobei die Abbrecher:innen darin als Vergleichsgruppe zu Weiterstudierenden hinsichtlich interner und externer Studienfaktoren fungieren (vgl. z. B. Schiefele et al., 2007, S. 127–140). Zudem konzentrieren sich die meisten Forschungsprojekte vordergründig auf die Ableitung von Maßnahmen zur Wirksamkeit von Unterstützungsangeboten für (potenzielle) Abbrecher:innen sowie die Identifizierung von ‚Problemfällen‘. Diese Unterstützungsmaßnahmen sind häufig mit dem Ziel verbunden, die Betroffenen zu ermutigen, ihr Studium fortzusetzen. An diesem Desiderat setzt das Forschungsvorhaben an, geknüpft an die Intention, Biografieverläufe ausgewählter Studienabbrecher:innen in der Tiefe darzustellen und die Beweggründe für die Exmatrikulation mittels narrativer Interviewforschung tiefergehend zu untersuchen.

Die erlebten Gefühle und das subjektive Wahrnehmen der Abbruchsituation („Gedächtnisprotokolle“) der Befragten sollen durch die Auswertung mittels Narrationsanalyse nach F. Schütze möglichst wirklichkeitsgetreu rekonstruiert werden. Hierfür wurden im Forschungsvorhaben individuelle Biografieverläufe von Abbrecher:innen aus unterschiedlichen Fachrichtungen erhoben.

Literatur

- Barke, E. (2014, 3. Dezember). *Ärgernis Studienabbrecher: Wer hat Schuld? Was können die Hochschulen tun?* Universität Paderborn. Paderborner Universitätsreden, Paderborn.
- Heublein, U. & Schmelzer, R. (2018). *Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen: Berechnungen auf Basis des Absolventenjahrgangs 2016. Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW). DZHW-Projektbericht.* https://www.researchgate.net/publication/328531049_DZHW-Projektbericht_Oktober_2018_Deutsches_Zentrum_fur_Hochschul-und_Wissenschaftsforschung [22.06.2025].
- Isphording, I. & Wozny, F. (2018). Ursachen des Studienabbruchs – eine Analyse des Nationalen Bildungspanels. *RESEARCH REPORT SERIES*: Bd. 82.
- Schiefele, U., Streblow, L. & Brinkmann, J. (2007). Aussteigen oder Durchhalten: Was unterscheidet Studienabbrecher von anderen Studierenden? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 3(39), 127–140

Nora Leben & Simon Oehlers

Strukturförderung für zielgruppengerechtes Marketing in der wissenschaftlichen Weiterbildung – Befunde aus der Begleitforschung zum Projektverbund Hochschulweiterbildung@BW



Link zum Poster

Als Teil der Weiterbildungsinitiative *WEITER.mit.BILDUNG@BW* zielte der Projektverbund *Hochschulweiterbildung@BW* auf die strukturelle Stärkung von Angebots-, Kooperations- und Marketingstrukturen wissenschaftlicher Weiterbildung in Baden-Württemberg sowie ein verbessertes Matching zwischen Bedarfen der Wirtschaft und Weiterbildungsangebot der Hochschulen. Hierfür wurden die digitale Marketingplattform *südwissen*, ein Netzwerk aus 25 Regional- und Fachvernetzungsstellen an 48 Hochschulen sowie ein eigenes Qualitätssiegel etabliert.

Um Erkenntnisse über die gegenwärtige Strukturentwicklung und den Wandel von Governance-, Organisations-, Marketing- und Angebotsformen in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu gewinnen, wurde *Hochschulweiterbildung@BW* durch das vom Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst geförderte Forschungsprojekt *GOMA@BW* unter der Leitung von Prof. Dr. Matthias Alke an der Universität Tübingen im Zeitraum September 2023 bis März 2025 wissenschaftlich begleitet. Auf Basis eines Mixed-Methods-Forschungsdesigns wurden teilstandardisierte offene Interviews mit verschiedenen Projektbeteiligten geführt sowie Dokumentenanalysen und eine umfassende quantitative Befragung aller Vernetzer:innen umgesetzt.

Auf der Sektionstagung wurden ausgewählte Befunde aus den verschiedenen Forschungszugängen vorgestellt. Besonderes Augenmerk lag auf der unterschiedlichen Zielgruppenansprache, deren Differenzierung ein Ausdruck der spezifischen Schnittstellenposition wissenschaftlicher Weiterbildung zwischen Hochschule, Wirtschaft und Gesellschaft ist. Neben dem nach außen gerichteten

Marketing, das auf ein erfolgreiches Matching von Zielgruppe und Bedarfen abzielt, bemühen sich Weiterbildungsakteure zugleich um Akzeptanzgewinnung und Sichtbarwerdung innerhalb der Hochschule. Erste Auswertungen gaben Einblicke in vielfältige hochschulexterne und interne Marketingaktivitäten der neu geschaffenen Vernetzungsstellen rund um das gemeinsame regionale und digitale Weiterbildungsmarketing.

Franziska Bellinger, Michaela Kramer & Christian Noll

Unlearning Anti-Feminism on TikTok: Wie können Jugendliche und junge Erwachsene in ihrer Handlungsfähigkeit auf Social Media gestärkt werden?

Das Poster präsentiert ein aktuelles Forschungsprojekt, das sich mit antifeministischen Inhalten auf TikTok auseinandersetzt, die zunehmend als vermeintlich harmlose Lifestyle-Formate auf der Social-Media-Plattform präsentiert werden (vgl. Wittenzeller & Klemm, 2020, S. 324). Dieses Phänomen steht in engem Zusammenhang mit dem weltweiten Aufstieg rechtspopulistischer Akteur:innen, die u. a. traditionelle Geschlechterrollen, Frauenfeindlichkeit sowie Homo- und Transphobie als zentrale ideologische Elemente rechten Gedankenguts verbreiten. TikTok kommt dabei eine große Bedeutung zu, da die Plattform vor allem bei jungen Menschen sehr beliebt ist (vgl. mpfs, 2023, S. 37) und dabei auch einen Raum für politische Meinungsbildung darstellt (Schmidt, 2022).

Das Projekt „Unlearning Anti-Feminism on TikTok. Offene Bildungsmaterialien (OER) und Handlungsempfehlungen für die politische Medienbildung“ (gefördert durch die VolkswagenStiftung) zielt darauf ab, Personen im Alter von 15 bis 25 Jahren mit Bildungsangeboten in ihrer digitalen Souveränität und Handlungsfähigkeit zu stärken und somit einen Beitrag zur Demokratiebildung zu leisten. Den Forschungsrahmen bildet der Design-Based Research (DBR)-Ansatz, der es ermöglicht, Forschung und Gestaltung systematisch miteinander zu verbinden, um praxisrelevante Probleme nachhaltig zu lösen. Entsprechend der Zielsetzung werden zwei zentrale Fragestellungen im Projekt bearbeitet: 1) In welcher Form begegnet Jugendlichen und jungen Erwachsenen Antifeminismus auf TikTok?; 2) Wie müssen Präventionsangebote und Bildungsmaterialien gestaltet sein, um die Souveränität und Handlungsfähigkeit von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Bezug auf antifeministische Inhalte auf TikTok zu stärken? Neben einem Gesamtüberblick werden Ergebnisse aus den ersten beiden DBR-Phasen (Zielsetzung und Konzeption) auf dem Poster präsentiert und zur Diskussion gestellt.

Literatur

- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2023). *JIM-Studie 2023. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. <https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2023/> [11.04.24].
- Schmidt, J.-H. (2022). *Zwischen Partizipationsversprechen und Algorithmenmacht. Wie soziale Medien politisches Handeln prägen*. Landeszentrale für politische Bildung.
- Wittenzellner, U. & Klemm, S. (2020). Pädagogik zu Antifeminismen. Bedarfe – Vorgehen – Schlussfolgerungen. In A. Henninger & U. Birsl (Hrsg.), *Antifeminismen: ‚Krisen‘-Diskurse mit gesellschaftsspaltendem Potential?* (S. 323–336). transcript.

Lea Schmidt & Falk Scheidig

Informelle Lernaktivitäten vor einem Parlamentsbesuch

Eine zentrale Voraussetzung für demokratische Teilhabe ist das Vorhandensein politischen Wissens (Delli Carpini & Keeter, 1996). Dies ist nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Abnahme des Vertrauens in politische Akteur:innen und Institutionen in Deutschland von hoher Relevanz (Decker et al., 2019). Aktuelle Befunde zeigen, dass das Niveau politischen Wissens zwischen Bevölkerungsgruppen sehr unterschiedlich ausgeprägt ist (Tausendpfund & Westle, 2020). Dies geht mit ungleichen Teilhabechancen einher und unterstreicht die Bedeutung politischer Bildung in allen Lebensphasen. Indes stellt das Erreichen Erwachsener mit Angeboten politischer Bildung eine Herausforderung dar (Hufer, 2016). Parlamentarische Informationsangebote des Bundestags und der deutschen Landtage erzielen jedoch eine sehr hohe Resonanz und können einen Beitrag zur politischen Bildung Erwachsener leisten (Scheidig & Meilhammer, 2019). Neben organisierten Lernaktivitäten während des Besuchsprogramms können potenziell bereits vor dem Parlamentsbesuch informelle Lernaktivitäten stattfinden, z. B. eine vorbereitende Lektüre. Das Poster stellt eine Studie vor, in deren Rahmen informelle Lernaktivitäten untersucht wurden, die anlässlich eines bevorstehenden Parlamentsbesuchs vollzogen wurden. Konkret wurde auf Basis der Daten einer Befragung von $N = 746$ Besucherinnen und Besuchern des Landtags Nordrhein-Westfalen (siehe Scheidig & Obergassel, 2024) sekundär-analytisch erforscht, welche Individualfaktoren (Vorwissen, Politikinteresse, Besuchsmotivation, soziodemografische Faktoren) in einem Zusammenhang mit Lernaktivitäten vor dem Parlamentsbesuch stehen. Den Daten zufolge vollzieht rund ein Viertel der erwachsenen Besucher:innen vor dem Parlamentsbesuch informelle Lernaktivitäten, vor allem online via Suchmaschinenrecherche und Konsultation der Parlamentswebseite. Bezüglich des vermuteten Zusammenhangs zwischen informellen Lernaktivitäten und persönlichen Voraussetzungen (Falk, 2006; Kaufmann, 2016) zeigt die regressionsanalytische Auswertung, dass mit höherem formalem Bildungsniveau und höherem Politikinteresse das informelle Lernen vor einem Parlamentsbesuch wahrscheinlicher wird.

Literatur

- Decker, F., Best, V., Fischer, S. & Küppers, A. (2019). *Vertrauen in Demokratie. Wie zufrieden sind die Menschen in Deutschland mit Regierung, Staat und Politik?* Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Delli Carpini, M. X. & Keeter, S. (1996). *What Americans Know about Politics and Why It Matters*. Yale University Press.
- Falk, J. (2006). An identity-centered approach to understanding museum learning. *Curator*, 49(2), 151–166.
- Hufer, K.-P. (2016). *Politische Erwachsenenbildung. Plädoyer für eine vernachlässigte Disziplin*. wbv.
- Kaufmann, K. (2016). Beteiligung am Informellen Lernen. In M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch informelles Lernen* (S. 399–412). Springer VS.
- Scheidig, F. & Meilhammer, E. (2019). Lernort Parlament. Ergebnisse einer Erhebung zum erwachsenenbildnerischen Potential des Besuchsprogramms des Bayerischen Landtags. *Bildung und Erziehung*, 72(3), 310–325.
- Scheidig, F. & Obergassel, N. (2024). Does a visit to parliament change the political trust of adults? *The Journal of Legislative Studies*. <https://doi.org/10.1080/13572334.2024.2398940>
- Tausendpfund, M. & Westle, B. (2020). *Politisches Wissen in Deutschland. Empirische Analysen mit dem ALLBUS 2018*. Springer VS.

Julia Hufnagl & Julia Haslinger

Teilhabe gestalten: Design Thinking für eine nachhaltige Zukunft

Wachsende Ungleichheiten, Klimawandel, Artensterben und Umweltverschmutzung sind globale soziale und ökologische Herausforderungen, die nach neuen Ideen und Lösungsansätzen verlangen. Bildung muss sich daher mit der Frage auseinandersetzen, wie kreative Ideen für eine nachhaltige Entwicklung entwickelt und umgesetzt werden können. Nachhaltige Entwicklung entspricht dabei „den Bedürfnissen der heutigen Generation, ohne die Möglichkeiten künftiger Generationen zu gefährden, ihre eigenen Bedürfnisse zu befriedigen“ (WCED, 1987, S. 46). Dies setzt die Transformation bisheriger Denk- und Handlungsmuster voraus. Als geeigneter didaktischer Ansatz für eine Auseinandersetzung mit den zentralen Problemen unserer Zeit gilt der Design-Thinking-Prozess (Pferzinger et al., 2022).

Das Poster stellt zur Diskussion, inwiefern Design Thinking in der Ausbildung von schulischem und betrieblichem Bildungspersonal sich dazu eignet, kreative Ideen für eine nachhaltige Entwicklung zu entwickeln und zukünftige aktive Gestaltende einer nachhaltigen Gesellschaft im betrieblichen sowie schulischen Berufs- und Erwachsenenbildungskontext auszubilden. Dabei werden sowohl das didaktische Konzept für einen Design-Thinking-Prozess in der Hochschullehre als auch die Möglichkeiten zur Evaluation der Effektivität und Anwendbarkeit dieses Ansatzes im Kontext der Berufs- und Lehrkräftebildung für nachhaltige Entwicklung vorgestellt. Zentrale Kriterien der formativen Evaluation des vorgestellten Design-Thinking-Prozesses sind die Handhabbarkeit, eine Selbsteinschätzung der Kompetenzgewinnung und der zeitliche Aufwand. Das Poster leistet einen Beitrag zur evidenzbasierten Reflexion über die Implementierung und Evaluation des Design-Thinking-Prozesses in der Lehrkräfte- und Hochschulbildung, diskutiert das Potenzial von Design Thinking für Auseinandersetzungen mit nachhaltiger Entwicklung und zeigt zudem konkretisierbare Gestaltungsmöglichkeiten für zukünftige Hochschulkurse auf.

Literatur

- Pferzinger, M., Mesicek, R. H. & Bachner, C. (2022). Das Beste aus zwei Welten: Die Kombination von Design Thinking und Service Learning. In I. Schmidberger, S. Wippermann, T. Stricker & U. Müller (Hrsg.), *Design Thinking im Bildungsmanagement: Innovationen in Bildungskontexten erfolgreich entwickeln und umsetzen* (S. 229–238). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- WCED (World Commission on Environment and Development) (1987). *Our Common Future*. Oxford University Press.

Henrik Weitzel

KI-Einsatz in der Bildungsberatung. Qualitätsstandards in der Beratung für Bildung, Beruf und Beschäftigung



Link zum Poster

Transformationsprozesse verändern durch sich wandelnde Anforderungen sowohl unser Arbeitsleben als auch unser Privatleben – sofern dies überhaupt trennbar ist. Gleichzeitig ergeben sich durch diese Veränderungen neue Wahlmöglichkeiten für das persönliche Leben und Bildung, welche wiederum mehr individuelle Entscheidungen erfordern (vgl. Lerch & Weitzel, 2024). Beratung interveniert an dieser Stelle und ermöglicht die Bewältigung von Veränderungen, wird zudem aber auch selbst vor allem durch digitale Transformationsprozesse verändert (vgl. Lerch & Weitzel, 2024). Durch ein fehlendes flächendeckendes Monitoring von Beratungsaktivitäten sind diese transformativen Effekte nur schwer messbar (vgl. Käpplinger & Maier-Gutheil, 2015). Daher untersucht das Dissertationsprojekt, welche Anforderungen durch digitale Transformationsprozesse und im speziellen durch den KI-Einsatz an Bildungsberatung gestellt werden, wie Beratungssettings sich verändern, welche Funktionsweisen unterstützend eingesetzt werden können und wo Herausforderungen sowie kritisch zu betrachtende Aspekte für die Beratungslandschaft zu erkennen sind. Das Forschungsvorhaben untersucht diese Fragestellung unter Berücksichtigung der verschiedenen Ebenen von Qualitätsmerkmalen guter Beratung (vgl. Schiersmann & Weber, 2011).

Das Poster umreißt theoretische und methodische Grundlagen, zeigt erste Kurzerhebungsergebnisse und stellt Designüberlegungen des Forschungsvorhabens dar. Methodisch sind zunächst ein Scoping-Review zu Qualitätsstandards in der Beratung sowie qualitative Expert:inneninterviews zum Einsatz von KI mit verschiedenen Akteur:innen der Beratungslandschaft geplant. Das Vorhaben setzt einen relevanten Forschungsschwerpunkt zum zukünftigen Einsatz von KI

in erwachsenenpädagogischen Beratungssettings und nimmt dabei neben möglichen Unterstützungsformen auch kritische Aspekte in Hinblick auf Qualitätssicherung der Beratung sowie ethische Fragen im Umgang mit KI in den Blick.

Literatur

- Käpplinger, B. & Maier-Gutheil, C. (2015). Ansätze und Ergebnisse zur Beratungsforschung der Erwachsenen- und Weiterbildung – Eine Systematisierung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 38(2), 163–181.
- Lerch, S. & Weitzel, H. (2024). Beratung für lebensentfaltende Bildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 47, 47–62. <https://doi.org/10.1007/s40955-024-00273-1>
- Schiersmann, C. & Weber, P.C. (2011). Einführung in die Qualitätsmerkmale und Indikatoren für Qualität in der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. In Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e. V. (nfb) (Hrsg.), *Qualitätsmerkmale guter Beratung*, W. Bertelsmann Verlag.

Katharina Krall, Claudia Zaviska & Alexander Haider

INVITE – eine Einladung zur aktiven Nutzung der Chancen der Digitalisierung

Das BIBB, beauftragt vom BMBF, unterstützt 34 F&E-Projekte dabei, die digitale Weiterbildung in Deutschland durch Motivationssteigerung, Partizipationssteigerung und Übersichtlichkeit zu optimieren. Der Innovationswettbewerb INVITE hilft, durch die Verbesserung der Übersichtlichkeit des Weiterbildungsmarktes, der qualitativen Verbesserung bestehender Weiterbildungsplattformen sowie der Förderung von Communities of Practice den Zugang zur und die Motivation in der digitalen Weiterbildung voranzubringen. In INVITE werden die folgenden Leitfragen beantwortet:

- Wie kann ein Innovationswettbewerb unterstützend dazu beitragen, den Zugang zur digitalen Weiterbildung zu verbessern und wie kann der deutsche digitale Weiterbildungsraum dadurch mehr Teilhabe erreichen?
- Wie kann die Motivation der Lernenden, sich an Weiterbildung zu beteiligen, durch digitale Hilfsmittel (wie Plattformen oder verschiedene Tools) gesteigert werden und inwiefern kann Communitybuilding dazu beitragen?

Der Posterbeitrag ist eine Programmdarstellung, die beschreibt, wie INVITE dazu beiträgt, diese Fragen zu beantworten. Im Innovationswettbewerb wird Teilhabe hauptsächlich über die drei von Kärner et al. (2023) abgeleiteten Indikatoren Zugänglichkeit, Individualisierung und Motivation gefördert. Um Zugänglichkeit zu steigern, setzt INVITE u. a. auf die Verbesserung der Übersichtlichkeit des digitalen Weiterbildungsraumes, die Berücksichtigung verschiedener Zielgruppen und die Vernetzung von Weiterbildungsplattformen. Um die Motivation der Lernenden zu steigern, werden beispielsweise Serious Games und Recommendersysteme eingesetzt. Um die Möglichkeiten der Individualisierung für Weiterbildungsteilnehmende zu steigern, werden z. B. adaptive Lernpfade und KI-unterstützte Lehr-/Lernangebote umgesetzt. Konkrete Praxisbeispiele aus den Projekten werden entweder als optische Highlights eingesetzt oder im direkten Austausch zum Poster erläuternd benannt.

Literatur

- Farzan, R. & Brusilovsky, P. (2011). Encouraging user participation in a course recommender system: An impact on user behavior. *Computers in Human Behavior*, 27(1), 276–284. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.08.005>
- Holm, U. (2012). *Teilnehmerorientierung als didaktisches Prinzip der Erwachsenenbildung – aktuelle Bedeutungsfacetten*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. <https://www.die-bonn.de/doks/2012-teilnehmerorientierung-01.pdf> [22.06.2025].
- Kärner, T., Jüttler, M., Fritzsche, Y. & Heid, H. (2023). Partizipation in Lehr-Lern-Arrangements. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26, 1053–1103. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01171-x>
- Sailer, M., Hense, J.U. & Mayr, S.K. (2017). How gamification motivates: An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction. *Computers in Human Behavior*, 69, 371–380. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.033>
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1). https://itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm [22.06.2025].
- Steinhöfel, M. (2019). *Digitalisierung der Arbeit: Wie digitale Lernmedien selbstgesteuertes Lernen fördern*. Cornelsen eCademy. <https://ibbf.berlin/assets/images/Dokumente/Whitepaper-Digitalisierung-der-Arbeit-Cornelsen-eCademy.pdf> [22.06.2025]

Programm der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung
in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2024
an der Universität Duisburg-Essen

*„Teilhabe durch Teilnahme? Erwachsenenbildung und Weiterbildung
zwischen Partizipation und Exklusion“*

25. bis 27. September 2024

Mittwoch, 25. September 2024

- 10.00–13.00 Uhr Informelle Arbeitsgruppen
- 13.00–14.00 Uhr Ankommen und Anmeldung
- 14.00–14.30 Uhr **Eröffnung der Tagung und Begrüßung**
- 14.30–15.30 Uhr **„Gehaltvolles Nicht(s). Theoretische Figuren des Widerständigen“**, Keynote von Daniela Holzer (Universität Graz)
- 15.30–16.00 Uhr Pause
- 16.00–18.00 Uhr Parallele Sessions I

Session 1a: Initiierung und Erforschung von Teilhabe in Metavorhaben – Perspektiven der Weiterbildungsforschung (Panel)

Organisation: Christian Bernhard-Skala (Universitätsklinikum Bonn) & Harm Kuper (Freie Universität Berlin)

- Metavorhaben – Förderung von Evidenz und Teilhabe im Wissenstransfer (Harm Kuper, FU Berlin)
- Teilnahme und Teilhabe der sogenannten Praxis an Wissenschaft – eine vergleichende Perspektive aus dem Metavorhaben CoCo – Connect & Collect (Christian Bernhard-Skala, Universitätsklinikum Bonn)
- Wie können Metavorhaben den Aufbau einer Community of Practice unterstützen? Vernetzungsaktivitäten von INVITE-Meta zum Aufbau eines sichtbaren, digitalen Weiterbildungsraums (Katja Buntins, mmb Institut GmbH & Insa Reichow, DFKI)
- Teilhabe und Teilnahme an Kultureller Bildung in Ländlichen Räumen: Eine (meta)theoretische Perspektive (Ronny Patz, Felica Selz, Nils Zimmer & Nina Kolleck, alle Universität Potsdam)

Session 1b: Spannungsfelder inklusiver Erwachsenenbildung: Ambivalenzen und Potenziale in Theorie, Methodologie und empirischen Befunden (Panel)

Organisation: Wiebke Curdt (Universität Duisburg-Essen)

- Übergänge inklusiver Bildung gestalten: ein Wechselspiel zwischen Handeln der Subjekte und sozialen Strukturen (Wiebke Curdt, Anette Richter-Boisen & Silke Schreiber-Barsch, alle Universität Duisburg-Essen)
- Erwachsenenbildung(sforschung) inklusiv?! (Olaf Dörner, Katharina Maria Pongratz & Judith Zadek, alle Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg)
- Inklusion durch partizipativ gestaltete segregierte Bildungsangebote an der Schnittstelle DaZ und Behinderung!? (Franziska Bonna, Universität Bremen)
- Wie Berufsbildungstraditionen die Strukturen und Praktiken der berufsschulischen Teilhabe prägen. Empirische Befunde aus einer ethnografischen Vergleichsstudie zu Berufsbildungskulturen in England und Deutschland (Erika Gericke, Universität Siegen)

Session 1c: Gesellschaftliche Teilhabevoraussetzungen und Krisen

Moderation: Jörg Schwarz (Philipps-Universität Marburg)

- Wie viel ist zu viel? Zur Bewertung der Teilnahme neu zugewanderter Erwachsener in den Volkshochschulen (Anke Grotlüschen, Universität Hamburg)
- Gesellschaftliche (Nicht-)Teilhabe und Fluchtmigration durch Krieg. Desiderate für eine gewaltsensible (politische) Erwachsenenbildung (Tim Zosel & Ferhad Ahmad, beide Universität Duisburg-Essen)
- Aneignung von Raum als Lernprojekt: Die Rolle von Teilhabe bei einem kommunalen Stadtraumentwicklungsprojekt (Tobias Ganske & Henning Pätzold, beide Universität Koblenz)
- Mechanismen der Teilnahme und Exklusion in der nationalen Disaster Education. Ergebnisse einer empirischen Studie (Sophie Lacher, Luca Flieger & Jonas Großmann, alle Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau (RPTU))

Session 1d: Teilnehmendengewinnung und Teilnehmendenstrukturen

Moderation: Dörthe Herbrechter (Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg)

- Projektarbeit in der Erwachsenenbildung als Instrument der Teilnehmendengewinnung in strukturschwachen Regionen (Anne Bieß, Technische Universität Dresden)
- „Man kann die Leute halt nicht hintragen“: Kulturelle Teilhabe- und Teilnahmestrukturen der ländlichen Bildungspraxis (Claudia Kühn, Otto-Friedrich-Universität Bamberg)

- Institutionelle Öffnung und Partizipation in der Eltern- und Familienbildung (Jonas Blankenagel, Universität Hildesheim)
- Teilnehmendengewinnung in der Erwachsenen- und Weiterbildung und Ansprachestrategien in der Bildungspraxis – ein Scoping Review (Ewelina Mania & Julia Plechatsch, beide DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung)

18.00–18.30 Uhr Pause

18.30–21.00 Uhr Kulturprogramm & Kneipenabend

Donnerstag, 26. September 2024

09.00–10.45 Uhr Parallele Sessions II

Session 2a: Weiterbildungsregulationen auf Makro-, Meso- und Mikroebenen: Perspektiven und Analysen für die Erfassung und Erklärung von Teilhabe (Panel)

Organisation: Bernd Käßplinger (Justus-Liebig-Universität Gießen)

- Weiterbildung zwischen Neoliberalismus und Sozialstaatspostulat – Zur Entwicklung der Weiterbildungsförderung durch die öffentlichen Hände (Detlef Kuhlenkamp, Universität Bremen)
- Weiterbildungsteilhabe und Weiterbildungsorganisationen – Erklärungsfaktoren für Inklusion/Exklusion von Weiterbildung aus der Organisationsforschung (Eva Humt & Halit Öztürk, beide Universität Münster)
- Wachsende, stabile oder abnehmende Ungleichheit in der Weiterbildungsbeteiligung? Auf dem Weg zu einem Maß (Bernd Käßplinger, Justus-Liebig-Universität Gießen)
- Weiterbildungswahlkompetenz – ein potenzielles Konstrukt zur Erklärung und Förderung individueller Weiterbildungsbeteiligung (Tim Stanik & Joshua Wilhelm, beide Universität Münster)

Session 2b: Wer gelangt in der Forschung zur Sprache? Ausgewählte sozialwissenschaftliche Annäherungsversuche an die Adressat:innen und Teilnehmer:innen in der Kaiserzeit, in der Weimarer Zeit und in der Gegenwart (Panel)

Organisation: Malte Ebner von Eschenbach (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg)

- Sozialwissenschaftliche Tuchföhlung in der Volksbildung: Von der indirekten zur direkten Annäherung an Adressat:innen und Teilnehmer:innen in der Kaiserzeit (Malte Ebner von Eschenbach, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg)

- Jetzt sprechen wir: Arbeiterinnen, Arbeiter und (Nicht-)Teilnehmende im Dialog mit der Forschung – subjektorientierte Teilnahmeforschung im Spiegel der Zeit (Christine Zeuner, Helmut Schmidt Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg)
- Gesellschaftliches Handeln als Ergebnis biografischer Bewegungen in geschichtlichen Lern- und Bildungswelten – oder: Wie konstituiert sich das historische Subjekt? (Laura Schudoma, Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg)

Session 2c: Teilhabe im Kontext von Grundbildung und Literalität

Moderation: Wibke Riekmann (Hochschule Hannover)

- Gesellschaftliche Teilhabe durch die Teilnahme an Alphabetisierungskursen (Mara Winkens & Ewelina Mania, beide DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung)
- Die Bedeutung von Literalität und Grundkompetenzen für die (politische) Grundbildung (Gregor Dutz, Universität Hamburg)
- Der „Literacy Promptathon“ als partizipatives Workshopformat (Kristin Skowranek & Anke Grotluschen, beide Universität Hamburg)
- Teilhabe durch arbeitsorientierte Grundbildung: Spannungsfeld oder partizipatives Gleichgewicht? (Claudia Schepers, APOLLON Hochschule der Gesundheitswirtschaft & Ilka Koppel, PH Weingarten)

Session 2d: Professionelles Handeln im Umgang mit ungleicher Teilnahme und Teilhabe

Moderation: Mark Kleemann-Göhring (QUA-LiS NRW)

- „Our difference is our beauty“: Wie Kursleitende den Umgang mit Verschiedenheiten und die Förderung der Teilhabe aller in heterogenen Lerngruppen wahrnehmen (Hadjar Ghadiri-Mohajerzad & Jessica Fischer, beide DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Dörthe Herbrechter, Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg & Josef Schrader, DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung)
- Ungleiche Teilhabe in der diskriminierungskritischen politischen Bildung – Empirische Einblicke in eine qualitative Promotionsstudie zu Habitusmustern pädagogisch Tätiger (Catrin Opheys, Universität Duisburg-Essen)
- Lehrkräftemangel als strukturelle Herausforderung für die Teilnahme und Nicht-Teilnahme an Grundbildung (Michael Schemmann & Jana Arbeiter, beide Universität zu Köln, Marie Bickert, Barbara Meyer, beide Ludwig-Maximilians-Universität München, & Lena Sindermann, Universität zu Köln)

Session 2e: Weiterbildung im Kontext von Arbeit und Beruf

Moderation: Maria Stimm (Pädagogische Hochschule Freiburg)

- Exklusiv? Weiterbildung in Relation zum Arbeitsmarkt (Gabriele Molzberger, Universität Wuppertal)
- Der Zusammenhang zwischen einer manuellen, routinierten Tätigkeit und der Weiterbildungsbeteiligung im Kontext der Deindustrialisierung (Jonas Fey, DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung)
- Dabei sein ist alles? – Partizipationseffekte ganzheitlicher Teilhabeförderung in der beruflichen Rehabilitation (Sebastian Ixmeier, Universität Duisburg-Essen)

10.45–11.15 Uhr Pause

11.15–13.00 Uhr Parallele Sessions III

Session 3a: Teilnahme als Interaktionsphänomen in Formaten des Lernens Erwachsener (Panel)

Organisation: Franziska Wyßuwa (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg)

- „Wenn ich weiß, was ich gut kann, weiß ich, was mein nächster Job sein könnte“ – Teilhabeaussichten und die Herstellung von Teilnahme in der Kompetenzberatung (Amos Christopher Postner, Universität Wien)
- „Dafür besteh ich drauf, dass sie mit mir in Kontakt bleiben, Fragen stellen, Beispiele einbringen ...“ – Kommunikation von Teilnahmeerwartungen und -möglichkeiten in Bildungsveranstaltungen (Franziska Wyßuwa, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg)
- (Pädagogische) Kommunikationsformate in der kulturellen Erwachsenenbildung als Gestaltungsmodi von Teilnahme (Karola Cafantaris, Universität Hamburg)

Session 3b: Teilnahme und Teilhabe in verschiedenen Feldern der Grundbildung (Panel)

Organisation: Natalie Pape (Leibniz Universität Hannover), Helmut Bremer (Universität Duisburg-Essen) & Wibke Riekman (Hochschule Hannover)

- Zwischen Lebenswelt und Arbeitswelt: Generative Themen und Teilnahmemuster von Teilnehmenden in arbeitsorientierten Bildungskontexten (Songül Cora, Universität Duisburg-Essen & Ronit Schemann, Medical School Hamburg)
- Teilhabe erkämpfen oder Teilnahme verwalten? Pädagogisches Handeln in arbeitsorientierten Grundbildungskontexten (Lea Remmers & Natalie Pape, beide Leibniz Universität Hannover)
- Lehren und Lernen in der Grundbildung auf Augenhöhe – Erkenntnisse eines partizipativen Forschungsprojektes mit Lernenden und Lehrenden der Grundbildung zu Literalität als soziale Praxis (Melanie Benz-Gydat & Antje Pabst, beide Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg)

Session 3c: Lernen und Teilnahme an Erwachsenenbildung im Alter

Moderation: Bernhard Schmidt-Hertha (Ludwigs-Maximilian-Universität München)

- Teilnahmestrukturen der Weiterbildung im Rentenalter (Madlain Hoffmann, Leibniz-Institut für Bildungsverläufe)
- Alltägliche Lebensorte und Lernen im Alter (Claudia Kulmus & Kristin Skowranek, beide Universität Hamburg)
- People with dementia are excluded: Die Grenzen des Lebenslangen Lernens? (Nora Berner, Deutsches Zentrum für Neurodegenerative Erkrankungen e. V. (DZNE), Standort Witten, & Julia Schütz, FernUniversität in Hagen)

Session 3d: Digitale Teilnahme und Teilhabe in der Erwachsenenbildung

Moderation: Falk Scheidig (Ruhr-Universität Bochum)

- Ungleiche digitale Teilnahmekancen – eine quantitative Untersuchung zu regionalen Disparitäten im digitalen Angebot von Volkshochschulen (Charis Peischl & Falk Scheidig, beide Ruhr-Universität Bochum)
- Digitale Teilhabe (und Teilgabe?) älterer Menschen (Christina Klank, Tjard de Vries, Ines Himmelsbach & Michael Doh, alle Katholische Hochschule Freiburg)
- Zwischen Selbst- und Fremdbestimmung: Metaphern zum Lernen mit Bildungstechnologien unter besonderer Berücksichtigung von Künstlicher Intelligenz (Franziska Bellinger, Universität zu Köln & Franco Rau, Universität Vechta)

13.00–14.15 Uhr Pause

14.15–15.15 Uhr **„Partizipation und Exklusion im Kontext gesellschaftlicher Triggerpunkte“**, Keynote von Linus Westheuser (Humboldt-Universität zu Berlin)

15.15–16.00 Uhr **Posterslam**

16.00–17.00 Uhr Posterausstellung

17.00–18.30 Uhr **Mitgliederversammlung der DGfE-Sektion Erwachsenenbildung**

18.30–19.00 Uhr Pause

19.00–21.00 Uhr **Gesellschaftsabend im LIGHTHOUSE (Essen)**

Freitag, 27. September 2024

09.00–10.30 Uhr Parallele Sessions IV

Session 4a: Teilnehmen als soziale Praxis (Panel)

Organisation: Katrin Kraus (Universität Zürich), Christiane Hof (Goethe-Universität Frankfurt)

- Praktiken der Weiterbildungsteilnahme (Katrin Kraus, Universität Zürich)
- Teilnahme an arbeitsbezogenen Praktiken als Rahmen für Lernprozesse außerhalb formaler Kontexte (Christiane Hof, Goethe-Universität Frankfurt)
- Lernen im Vollzug des Teilnehmens (Jörg Dinkelaker, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg)

Session 4b: Inklusion und Erwachsenenbildung

Moderation: Katharina Pongratz (Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg)

- Teilhabe durch „Glück“ und „Zufall“? Ein Beitrag zur Teilnahme von Menschen mit Behinderungen an erwerbsbezogener Weiterbildung (Nina Wenger, Universität Zürich)
- Erwachsenenbildung als Möglichkeit zur Teilhabe für Menschen mit geistiger und komplexer Behinderung (Caren Keeley, Universität zu Köln)
- Partizipative Forschung zur digitalen Teilhabe von Menschen mit Behinderung – „Nicht ohne uns über uns!“ (Sabrina Lorenz & Thomas Schley, beide Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH)

Session 4c: Weiterbildungsteilnahme im Kontext von Zeit und Geschlecht

Moderation: Lisanne Heilmann (Universität Bremen)

- Gender training gap unpacked – Eine mechanistische Perspektive auf geschlechtsspezifische Ungleichheiten in der beruflichen Weiterbildung (Marco Seegers, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB))
- Lernzeiterfahrung(en) – eine qualitativ-rekonstruktive Betrachtung der Bedeutung temporaler Phänomene für die Teilnahme an Erwachsenenbildung (Hannah Hassinger, Helmut-Schmidt-Universität Hamburg/Universität der Bundeswehr Hamburg)

Session 4d: Instrumente für die Erwachsenenbildung(sforschung)

Moderation: Julia Koller (Johannes Gutenberg-Universität Mainz)

- Zur Wirkung der Einführung von Qualitätsmanagementsystemen (QMS) auf Teilnehmezahlen in Weiterbildungsorganisationen – Eine Panelanalyse mit Daten des wbmonitor (Fabian Rüter, DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung & Martin Reuter, Justus-Liebig-Universität Gießen)
- Partizipation durch Kompetenzmodelle? Eine explorative Studie zu Implementation und Nutzen eines Kompetenzmodells für Validierungspraktiker:innen (Lisa Henschel, Birgit Schmidtke & Anita Pachner, alle Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt)

10.30–11.00 Uhr Pause

11.00–12.45 Uhr Parallele Sessions V

Session 5a: Wissenschaftliche Weiterbildung und Aufstiegsfortbildungen im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion (Panel)

Organisation: Claudia Lobe (Universität Bielefeld)

- Teilhabe durch Titel? Welchen Einfluss auf die gesellschaftliche Teilhabe kann die Teilnahme und die Nicht-Teilnahme von Menschen mit ostdeutscher Herkunft an Aufstiegsfortbildungen haben? Zwischenergebnisse einer empirischen Studie (Katharina Kosinski, Universität Hamburg)
- Wissenschaftliche Weiterbildung als erwachsenenpädagogisches Professionsfeld!? Inklusion und Exklusion als professionell zu bearbeitende Spannungsfelder (Claudia Lobe, Universität Bielefeld)
- Hochschulweiterbildung als inklusiver Bildungsraum?! Teilhabe durch Ermöglichung von Teilnahme (Maria Kondratjuk, TU Dresden)

Session 5b: Internationale Perspektiven auf Teilnahme und Teilhabe

Moderation: Sabine Schmidt-Lauff (Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg)

- Frauen auf dem indischen Arbeitsmarkt – Teilhabemöglichkeiten durch berufliche Bildungsangebote (Jenny Fehrenbacher, Pädagogische Hochschule Freiburg & Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg)
- Berufliche Übergänge und gesellschaftliche Teilhabe: Institutionelle Unterstützungspraktiken in Deutschland und Kanada (Michael Bernhard, Goethe-Universität Frankfurt)
- Teilhabe durch Teilnahme? Ändert sich etwas, wenn wir Erwachsenenbildung als Gemeingut betrachten? (Andreas Martin, Alexandra Ioannidou & Sonja Muders, alle DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung)

Session 5c: Biografie und Lebenssituationen als Ausgangspunkt von (gesellschaftlicher) Teilhabe

Moderation: Carola Iller (Universität Hildesheim)

- Förderliche Bedingungen für die Teilnahme an einer Qualifizierungsmaßnahme zur Vorbereitung auf den Abschluss der (erweiterten) Berufsbildungsreife und Hinweise auf Teilhabeaspekte (Svenja Krämer, IU – Internationale Hochschule)
- Suchbewegungen biografischer Bildung im Kontext gesellschaftlicher Partizipation am Beispiel der sogenannten „Verschickungskinder“ (Hannah Rosenberg & Nicole Hoffmann, beide Universität Koblenz)
- Soziales Engagement langzeiterwerblosler alleinlebender Frauen mit Beeinträchtigung aufgrund von Angebotsteilnahme (Stefan Kohlhof, Universität Duisburg-Essen)

12.45–13.00 Uhr Pause

13.00–13.30 Uhr **Vorstellung der „TAEPS-Studie“ („Teachers in Adult Education – a Panel Study“)**, Josef Schrader & Theresa Büchler (beide DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung)

13.30–13.35 Uhr Pause

13.35–14.30 Uhr **„Ist da noch jemand!? Zur Situation des Personals in der Weiterbildung“** (Podiumsdiskussion mit Josef Schrader (DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung), Bernd Käßlinger (Justus-Liebig-Universität Gießen), Angéla van den Boom (LAAW.nrw), Celia Sokolowsky (Landesverband der Volkshochschulen von NRW e. V.) & Frauke Eule (Ministerium für Kultur und Wissenschaft NRW)
Moderation: Silke Schreiber-Barsch & Helmut Bremer (beide Universität Duisburg-Essen)

14.30–14.45 Uhr **Abschluss der Tagung & Verabschiedung**

Reviewer:innen der Beiträge des Tagungsbandes

Helle Becker
Franziska Bonna
Helmut Bremer
Klaus Buddeberg
Paul Ciupke
Songül Cora
Lukas Eble
Malte Ebner von Eschenbach
Clinton Enoch
Michael Glatz
Heidrun Herzberg
Denise Klinge
Maria Kondratjuk
Jan Koschorrek
Katrin Kraus
Sebastian Lerch
Catrin Opheys
Henning Pätzold
Jutta Reich-Claassen
Sara Reiter
Wibke Riekmann
Matthias Rohs
Sabine Schmidt-Lauff
Silke Schreiber-Barsch
Wolfgang Seitter
Farina Wagner
Jana Wienberg
Tim Zosel

Allen Reviewer:innen danken wir sehr für die Übernahme der Begutachtung der Beiträge!

_____Angaben zu den
Autor:innen und Herausgeber:innen

Jana **Arbeiter**, Dr., Universität zu Köln, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung, Arbeitsorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener, Educational Governance, Drop-out & Retention im Hochschulkontext
E-Mail: jana.arbeiter@uni-koeln.de

Franziska **Bellinger**, Jun.-Prof. Dr., Universität zu Köln, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: medienpädagogischen Professionsforschung, Lehren und Lernen mit digitalen Medien, politische Medienbildung, medienpädagogische Erwachsenenbildung und Open Education
E-Mail: franziska.bellinger@uni-koeln.de

Marie **Bickert**, M. A., Ludwig-Maximilians-Universität München, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Alphabetisierung und Grundbildung, Drop-Out in der Weiterbildung, Medienpädagogik
E-Mail: m.bickert@edu.lmu.de

Helmut **Bremer**, Prof. Dr., Universität Duisburg-Essen, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Politische Erwachsenenbildung, Grundbildung und Alphabetisierung, Studierendenforschung, Soziale Ungleichheit, Bildung und Weiterbildung, Habitus, Lernen und Sozialisation, Milieu- und Habitusanalyse, Qualitative Methoden der empirischen Sozialforschung
E-Mail: helmut.bremer@uni-due.de

Songül **Cora**, M. A., Universität Duisburg-Essen, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Politische Erwachsenenbildung, Grundbildung und Alphabetisierung, Soziale Ungleichheit und Partizipation, Adressat:innen- und Teilnehmendenforschung, Qualitative Methoden der empirischen Sozialforschung (insbesondere Habitus- und Milieuanalyse)
E-Mail: songuel.cora@uni-due.de

Lukas **Eble**, M. A., Universität Duisburg-Essen, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Solidarität und Erwachsenenbildung, Theorie und Geschichte der Erwachsenenbildung (Schwerpunkt: EB auf praxisphilosophischer Grundlage), Kritische Bildungstheorie
E-Mail: lukas.eble@uni-due.de

Malte **Ebner von Eschenbach**, PD Dr., Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Forschungs- und Disziplinengeschichte der Erwachsenenbildungswissenschaft, (Historische) Adressat:innen-, Teilnehmenden- und Zielgruppenforschung (Schwerpunkt Volksbildung), Erwachsenenbildung in historisch-epistemologischer Perspektive
E-Mail: malte.ebner-von-eschenbach@paedagogik.uni-halle.de

Luca **Fliegner**, M. A., Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau (RPTU), Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Krisen- und Katastrophenpädagogik, Bildungsungleichheit und digitale Teilhabe, Wertebildung

E-Mail: luca.fliegner@rptu.de

Jasmin **Fuhrmann**, M. Sc., Universität Paderborn, Department Wirtschaftspädagogik, insbesondere Hochschuldidaktik und -entwicklung, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Individuumsperspektive: Werdegang von Studienabbrecher:innen [subjektives Erleben, Beweggründe für den Abbruch, Auswirkungen auf den (beruflichen) Werdegang], organisationale Ebene: Ausrichtung und (fachliches) Portfolio von Anlaufstellen für Studienabbrecher:innen, (fachliche) Expertise der Berater:innen

E-Mail: jasmin.fuhrmann@uni-paderborn.de

Jonas **Großmann**, B. A., Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Krisen- und Katastrophenpädagogik, Methoden der quantitativen Sozialforschung, soziologische Ungleichheitsforschung

E-Mail: jgrossma@rptu.de

Anna **Gruber**, M. A., Ludwig-Maximilians-Universität München, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Queere Jugendforschung, Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener

E-Mail: anna.gruber@edu.lmu.de

Alexander **Haider**, Bundesinstitut für Berufsbildung, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: digitale Bildung, berufliche Weiterbildung, Programmevaluation

E-Mail: alexander.haider@bibb.de

Julia **Haslinger**, M. Sc., Freistaat Bayern, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufliche Lehre, (historische) Wirtschaftspädagogik, Hochschullehre an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg (2023–2024)

E-Mail: julia-haslinger@hotmail.de

Lisa **Henschel**, M. A., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Lebenslanges Lernen an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung in der Erwachsenenbildung, institutionelle Bedingungen von (Selbst-)Reflexion, Kompetenzvalidierung und -reflexion

E-Mail: lisa.henschel@ku.de

Nicole **Hoffmann**, Prof.in Dr.in, Universität Koblenz, Institut für Pädagogik, Arbeitsbereich Erwachsenenpädagogik und Genderforschung, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Organisation und Steuerung in der Weiterbildung, Methoden und Medien des Lehrens und Lernens sowie Gender und Diversity in systematischen und historischen Zusammenhängen

E-Mail: hoffmann@uni-koblenz.de

Daniela **Holzer**, Assoz.-Prof.ⁱⁿ Dr.in, Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz im Arbeitsbereich Erwachsenen- und Weiterbildung. Forschungsschwerpunkte: Weiterbildungswiderstand, kritische Bildungstheorie, kritische Erwachsenenbildung, Arbeitsbedingungen für Wissenschaftler:innen.

E-Mail: daniela.holzer@uni-graz.at

Julia **Hufnagl**, M. Sc., TU Chemnitz und Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: (Berufs-)Bildung für nachhaltige Entwicklung, Intersektionale Benachteiligungen und Diskriminierungsprozesse in der Berufsbildung, Internationaler Vergleich von Berufsbildungssystemen (Schwerpunkt Europa und Nordamerika)

E-Mail: julia.hufnagl@uni-bamberg.de

Timo **Kann**, B. A., Universität zu Köln, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Alphabetisierung und Grundbildung, Allgemeine Erziehungswissenschaft

E-Mail: tkann2@uni-koeln.de

Maria **Kondratjuk**, Prof.in Dr.in, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Ausgestaltung lebensbegleitender Bildung in Prozessen gesellschaftlicher Transformation, kritische BNE, Professionelles Handeln und Professionalität in pädagogischen Handlungsfeldern, Transdisziplinarität als erkenntnisleitendes Prinzip

E-Mail: maria.kondratjuk@ph-ludwigsburg.de

Michaela **Kramer**, Jun.-Prof. Dr., Universität zu Köln, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung und Sozialisation unter den Bedingungen der Digitalität, politische und kulturelle Medienbildung, Exzessivität digitaler Medienpraktiken und rekonstruktive Forschungsmethoden

E-Mail: michaela.kramer@uni-koeln.de

Katharina **Krall**, Bundesinstitut für Berufsbildung, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: digitale Bildung, berufliche Weiterbildung, Programmevaluation

E-Mail: katharina.krall@bibb.de

Katrin **Kraus**, Prof. Dr., Universität Zürich, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung im Kontext von Gesellschaft und Arbeitswelt, Akteurs- und subjektorientierte Zugänge zu erwerbsbezogener Bildung, Educational Governance und Systemfragen in der Berufs- und Weiterbildung in nationaler sowie international-vergleichender Perspektive sowie Raum- und aneignungstheoretische Perspektiven auf Bildungsräume, Lernorte und Architektur
E-Mail: katrin.kraus@ife.uzh.ch

Claudia **Kühn**, Dr., Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Professur für Erwachsenenbildung und Weiterbildung, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kulturelle (Erwachsenen-)Bildung, Raum und Ländlichkeit, Informelles Lernen, Qualitativ-rekonstruktive Forschung, Biografie
E-Mail: claudia.kuehn@uni-bamberg.de

Claudia **Kulmus**, Jun.-Prof. Dr., Universität Hamburg, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung in der zweiten Lebenshälfte, Lernen und Weiterbildungsbeteiligung, Professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung, Literalität und Linguistic Diversity
E-Mail: claudia.kulmus@uni-hamburg.de

Sophie **Lacher**, M. A., Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau (RPTU), Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Krisen- und Katastrophendidaktik, Historische Erwachsenenbildungsforschung, Erwachsenenpädagogische Biografieforschung, Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung, Methoden der qualitativen Sozialforschung
E-Mail: sophie.lacher@rptu.de

Nora **Leben**, M. A., Eberhard Karls Universität Tübingen, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Plattformen in der Erwachsenen- und Weiterbildung, Weiterbildungsmanagement und Bildungsmarketing, Steuerung und Systemfragen wissenschaftlicher Weiterbildung sowie Hochschuldidaktik
E-Mail: nora.leben@uni-tuebingen.de

Adelheid **Maier**, M. A., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Lebenslanges Lernen an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, Arbeits-schwerpunkte: Studiengangskoordination und -entwicklung BA Bildungs- und Erziehungswissenschaft, Bildungs- und Anerkennungstheorie, Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)
E-Mail: adelheid.maier@ku.de

Barbara **Meyer**, Dr., Ludwig-Maximilians-Universität München, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Transformative Bildung / Bildung für nachhaltige Entwicklung, Ich-Entwicklung in Bildungskontexten (vertikale Bildung), Reaktionen auf kritische Situationen in Bildungskontexten, Inklusion

E-Mail: b.meyer@lmu.de

Christian **Noll**, Universität zu Köln, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Filmbildung und Bewegtbild im digitalen Zeitalter, qualitative Sozialforschung, Authentizitätstheorien und -verständnisse im tiefgreifend mediatisierten Alltag Jugendlicher, politische Medienbildung

E-Mail: christian.noll@uni-koeln.de

Simon **Oehlers**, M. A., Eberhard Karls Universität Tübingen, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Strukturentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung, Politische Erwachsenenbildung, Historische Volkshochschulforschung

E-Mail: simon.oehlers@uni-tuebingen.de

Catrin **Opheys**, M. A., Universität Duisburg-Essen, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Politische Bildung und Partizipation, Diskriminierungskritische und ungleichheitssensible Bildung, Politische Bildung und Flucht, Erwachsenenbildung, Studium, Habitus und soziale Ungleichheit, Qualitative Sozialforschung

E-Mail: catrin.opheys@uni-due.de

Anita **Pachner**, Prof. Dr., Inhaberin der Professur für Lebenslanges Lernen an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, Arbeitsschwerpunkte: Lehr-Lernforschung, Begleitung lebenslangen Lernens, Pädagogische Professionsforschung, Kompetenz-/Validierungsforschung, Internationale Bildungszusammenarbeit

E-Mail: anita.pachner@ku.de

Amos **Postner**, M. A., Universität Wien, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Biografieorientierung in der Pädagogik, Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung, Qualitativ-interpretative Forschungsmethoden, insbesondere Biografieforschung und Ethnografie

E-Mail: amos.christopher.postner@univie.ac.at

Matthias **Rohs**, Prof. Dr., Rheinland-Pfälzische Technische Universität, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung, Krisen- und Katastrophenpädagogik, Betriebs- und Arbeitspädagogik, Historische Erwachsenenbildungsforschung

E-Mail: matthias.rohs@rptu.de

Jan **Rohwerder**, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (DIE), Leitung der Redaktion der Zeitschrift „weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung“

E-Mail: rohwerder@die-bonn.de

Hannah **Rosenberg**, Dr.in, Universität Koblenz, Institut für Pädagogik, Arbeitsbereich Erwachsenenpädagogik und Genderforschung, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogische Beratungsforschung, Kritische Lebensereignisse als Lernanlässe (z. B. im Kontext der Kinderkurverschickung), Comics im Kontext der Erwachsenenbildung, Disziplingeschichte der Erwachsenenbildung

E-Mail: rosenberg@uni-koblenz.de

Falk **Scheidig**, Prof. Dr., Ruhr-Universität Bochum, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Politische Erwachsenenbildung, Informelles Lernen, Bildung im Kontext der Digitalisierung

E-Mail: falk.scheidig@rub.de

Michael **Schemmann**, Prof. Dr., Universität zu Köln, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Strukturforschung der Weiterbildung, Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung, International vergleichende Weiterbildungsforschung

E-Mail: michael.schemmann@uni-koeln.de

Lea **Schmidt**, B. A., Ruhr-Universität Bochum, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Erwachsenenbildung, Politische Bildung, Bildungsungleichheit

E-Mail: lea.schmidt-u19@rub.de

Bernhard **Schmidt-Hertha**, Prof. Dr., Ludwig-Maximilians-Universität München, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Weiterbildungs- und Hochschulforschung, Bildung in der zweiten Lebenshälfte, Informelles Lernen, Digitalisierung in der Erwachsenenbildung

E-Mail: b.schmidt@edu.lmu.de

Birgit **Schmidtke**, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Lebenslanges Lernen an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung in der Erwachsenenbildung, Beratungsforschung, Bildungs- und Anerkennungstheorie, Bildung in der Migrationsgesellschaft

E-Mail: birgit.schmidtke@ku.de

Silke **Schreiber-Barsch**, Prof.in Dr.in, Universität Duisburg-Essen, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: internationale und vergleichende Erwachsenenbildung, Übergänge in den Infrastrukturen des Lebenslangen Lernens, Ressourcen- und subjektorientierte Grundbildung Erwachsener (Schwerpunkt: Numeralität), Erwachsenenbildung und Behinderung – inklusive Erwachsenenbildung, Teilhabe, Partizipation und Inklusion/Exklusion, Nachhaltigkeit, Global Citizenship Education und Politische Bildung
E-Mail: silke.schreiber-barsch@uni-due.de

Laura **Schudoma**, M. A., Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Politische Erwachsenenbildung in praktischer und theoretischer Perspektive, Lernen und Lehren von Erwachsenen, Geschichtsbewusstsein und Erwachsenenbildung, Qualitative Biografie- und Bildungsforschung, Bildungstheorie
E-Mail: laura.schudoma@hsu-hh.de

Jamila **Schultz-Edwards**, B. A., Universität Hamburg, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Intersektionale Erwachsenenbildung, Lernorte im Alter, Literalität im Alter
E-Mail: jamila.schultz-edwards@uni-hamburg.de

Lena **Sindermann**, M. A., LRNK/Universität zu Köln, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Interkulturelle Kommunikation und Bildung, Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener
E-Mail: lena-sindermann@web.de

Kristin **Skowranek**, M. A., Universität Hamburg, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Nutzung generativer KI in Grundbildung und Pflegeberatung, gesundheitliche Grundbildung, literale Praktiken und Lernen im Alter
E-Mail: kristin.skowranek@uni-hamburg.de

Tim **Stanik**, Prof. Dr., Universität Münster, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung, Didaktik in der Erwachsenen-/Weiterbildung, Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Krisen
E-Mail: tim.stanik@uni-muenster.de

Veronika **Thalhammer**, Dr., Ludwig-Maximilians-Universität München, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Alphabetisierung und Grundbildung, Informelle Lernkontexte, Intergenerationelles Lernen, Drop-out in der Weiterbildung
E-Mail: veronika.thalhammer@lmu.de

Vu-Tra-My **Nguyen**, B. A., Ludwig-Maximilians-Universität München, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Erwachsenenbildung/Weiterbildung
E-Mail: my.nguyen@campus.lmu.de

Farina **Wagner**, Dipl.-Päd., Universität Duisburg-Essen, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Alphabetisierung und Grundbildung, Weiterbildungsberatung, Subjektivierungsforschung, Empirie der Erwachsenenbildung/Weiterbildung
E-Mail: farina.wagner@uni-due.de

Henrik **Weitzel**, M. A., Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Qualitätsstandards von Beratung unter dem Einfluss von KI-Systemen, Weiterbildung im Kontext Digitalisierung, Beratung und Coaching im Kontext von Lebenslangen und Lebensbegleitenden Lernen, Digitalisierung in der Personal- und Teamentwicklung
E-Mail: heweiße@uni-mainz.de

Linus **Westheuser**, Dr., Humboldt-Universität zu Berlin, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Soziologie politischer Konflikte, Klasse, Moral
E-Mail: linus.westheuser@hu-berlin.de

Joshua **Wilhelm**, M. A., Universität Münster, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Digitalisierung und Künstliche Intelligenz in der Erwachsenen-/Weiterbildung, Informelles Lernen in Organisationen der Erwachsenen-/Weiterbildung
E-Mail: joshua.wilhelm@uni-muenster.de

Franziska **Wyßuwa**, Dr., Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Forschungsschwerpunkte: Pädagogische Kommunikation, Formate des Lernens Erwachsener, Umgang mit Erfahrung und Wissen in Bildungsveranstaltungen, Pädagogische Professionalität
E-Mail: franziska.wyssuwa@paedagogik.uni-halle.de

Claudia **Zaviska**, Dr., Bundesinstitut für Berufsbildung, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: berufliche Weiterbildung, Hochschulforschung/-didaktik, Lehr-/Lernforschung, erwachsenenpädagogische Organisationsforschung, Programmevaluation/Begleitforschung
E-Mail: zaviska@bibb.de

Tim **Zosel**, Dr., Universität Duisburg-Essen, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Politikbilder und Habitus, Milieuspezifisch pädagogischen Handelns, Erwachsenenbildung und Politische Bildung mit internationaler Perspektive, Politische Erwachsenenbildung und Flucht, Soziale Ungleichheit, Differenz und Partizipation, Empirische Methoden der Sozialforschung, Fortbildungen für Lehrer:innen in der politischen Bildung
E-Mail: tim.zosel@uni-due.de

M. Ebner von Eschenbach, M. Kondratjuk, K. Kraus, M. Rohs,
H. Bremer, S. Cora, L. Eble, C. Opheys, S. Schreiber-Barsch,
F. Wagner, T. Zosel (Hrsg.)

Teilhabe durch Teilnahme?

Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Mit der Verschränkung der Begriffe Teilnahme und Teilhabe wird an Traditionslinien im Selbstverständnis von Disziplin und Profession der Erwachsenen-/Weiterbildung angeknüpft, die oft mit der Formel „Bildung für alle“ auf den Punkt gebracht werden. Aber inwiefern führt Teilnahme an Weiterbildung auch zu gesellschaftlicher Teilhabe und was begünstigt oder verhindert beides? In diesem Band präsentieren Autor:innen empirische und theoretische Erkenntnisse dazu und liefern kritische Einordnungen.

Herausgeber:innen

PD Dr. Malte Ebner von Eschenbach, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,

Prof. Dr. Maria Kondratjuk, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg,

Prof. Dr. Katrin Kraus, Universität Zürich, Schweiz,

Prof. Dr. Matthias Rohs, Rheinland-Pfälzische Technische Universität
Kaiserslautern-Landau,

Prof. Dr. Helmut Bremer, Universität Duisburg-Essen,

Songül Cora, Universität Duisburg-Essen,

Lukas Eble, Universität Duisburg-Essen,

Catrin Opheys, Universität Duisburg-Essen,

Prof. Dr. Silke Schreiber-Barsch, Universität Duisburg-Essen,

Farina Wagner, Universität Duisburg-Essen,

Dr. Tim Zosel, Universität Duisburg-Essen

ISBN 978-3-8474-2695-0



www.budrich.de