

Heftthema:

Erwachsenenbildung inklusiv?

Themenbeitrag

Erwachsenenbildung und Inklusion: eine intersektionale Perspektivierung

Silke Schreiber-Barsch,
Wiebke Curdt & Meike Penkwitt

3 Editorial

Redaktionskollektiv

7

Repliken zum Themenbeitrag

27 (Un-)Doing Difference, Empowerment und Subjektivität in der Erwachsenenbildungs- forschung

Nina Wenger

40 Überlegungen zum Verhältnis von Intersektionalität und Inklusion in der Erwachsenen- bildungsforschung

Karola Cafantaris

50 Nicht Anpassung, sondern Befähigung – Inklusion als Kernaufgabe kritisch-konstruktiver Erwachsenenbildung

Marion Wüchner-Fuchs

61 **Teilgabe als Dimension
dialogisch-reflexiver,
intersektionaler
Erwachsenenbildung**

Annegret Martin

72 **Doing Emotion in der
Erwachsenenbildung – Replik zum
Beitrag „Erwachsenenbildung und
Inklusion: eine intersektionale
Perspektivierung“**

Mandy Hauser

80 **Eine carcerale Perspektive für
die Erwachsenenbildung**

Warum intersektionale Bildungsfor-
schung und -praxis auch den Kontext
Strafvollzug berücksichtigen sollte

Christopher Wimmer & Svenje Marten

92 **Hinweise zur Beteiligung**

Erwachsenenbildung und Inklusion: eine intersektionale Perspektivierung

**Silke Schreiber-Barsch,
Wiebke Curdt &
Meike Penkwitt**

Zusammenfassung

Der Beitrag diskutiert, wie sich Erwachsenenbildung und Inklusion mit dem Paradigma der Intersektionalität in Beziehung setzen lassen. Unter Relationalität als Leitperspektive werden Intersektionalität und deren Rezeption im bildungswissenschaftlichen Diskurs skizziert, um theoretische und empirische Leerstellen im Verhältnis von Erwachsenenbildung und Inklusion zu beleuchten und um im Weiteren herauszustellen, was durch eine intersektionale Perspektivierung in Praxis wie Forschung sichtbar gemacht und erschlossen werden könnte.

Intersektionalität · Inklusion · Erwachsenenbildung · soziale Ungleichheit · Relationalität

Erwachsenenbildung und Inklusion: eine intersektionale Perspektivierung¹

Silke Schreiber-Barsch,

Wiebke Curdt & Meike Penkwitt

1. Einleitung

Mit der Frage nach Begriff und Idee der *Inklusion* tritt auch für die Erwachsenenbildung ein machtvolleres Programm der Deutung, Herstellung und Bearbeitung von Ein- und Ausschlüssen qua Teilnahme und Teilhabe an Lernen und Bildung in den Mittelpunkt der Betrachtung, das „die Geschichte ungleicher Lebenschancen in einer vielfach geteilten sozialen Welt zu seiner Voraussetzung hat“ (Weisser 2017, 145). Diesem Programm ist seit der gesellschaftlichen Institutionalisierung von Erwachsenenbildung gegen Ende des 19. Jahrhunderts das pädagogische Leitprinzip einer *Bildung in öffentlicher Verantwortung* hinterlegt; kurz: *Bildung für alle* anzubieten und professionell-pädagogisch zu gestalten (Schreiber-Barsch 2015). Die universal gerichtete Zielsetzung des Programms folgt Vorstellungen von Mündigkeit, sozialer Kohäsion und Beschäftigungsfähigkeit und will entsprechend individuelle und kollektive Erfahrungen des Einschlusses in Teilnahme an organisierten Lernaktivitäten und der Teilhabe an Gesellschaft prozessieren – was gleichwohl per se Erfahrungen des Ausschlusses nicht aufhebt. Anhand welcher Konstellationen und Anrufungen Ein- und Aus-

schlüsse wiederum gedeutet, prozessiert und hergestellt werden, steht in Abhängigkeit zu den wechselvollen normativen Deutungshorizonten in der Aushandlung von Partizipation an Gesellschaft qua Lernen und Bildung. Ein- und Ausschlüsse können mithin zufällig, nur punktuell und auch selbstbestimmt erfolgen; genauso manifestieren sich Achsen der Ungleichheit entlang von „strukturellen Unrechtserfahrungen“ (Hirschberg 2021, 24) im Kontext von Lernen und Bildung. Die universale Adressierung von *allen* zerfällt an dieser Stelle, indem bestimmte Adressat*innenengruppen oder Bildungssubjekte anhand der Ausweisung von Differenzmerkmalen als in besonderer Weise *bildungsbedürftig* oder *bildungsbenachteiligt* benannt werden. Konzepte der Zielgruppen- bzw. Teilnehmendenorientierung leiten in der Folge pädagogische Angebote und Lehr-Lernsettings ab, die Differenzmerkmale von bspw. Klasse („Arbeiterbildung“), Geschlecht („Frauenbildung“) oder, ansatzweise seit den 1970er Jahren, Dis*ability markieren. Erkennbar wird in dieser Dynamik ein pädagogischer Zirkelschluss aus Programmatik und Angebot, der Achsen der Ungleichheit sowohl diskursiv wie praktisch herstellt als auch zugleich zu überwinden versucht.

Angesichts dessen gehen wir im vorliegenden Beitrag der Frage nach, wie sich Erwachsenenbildung und Inklusion mit dem Paradigma der Intersektionalität in Theorie, Forschung und Praxis in Bezug setzen lassen. Einleitend ist hierzu zunächst auf das Spezifische im Verhältnis von Erwachsenenbildung

¹ In Teilen rekurriert der Beitrag auf Ausarbeitungen in Arbeiten von Schreiber-Barsch 2025, Penkwitt 2025 und Schreiber-Barsch & Curdt 2023.

(Un-)Doing Difference, Empowerment und Subjektivität in der Erwachsenenbildungsforschung

Nina Wenger

Zusammenfassung

Die vorliegende Replik zu *Erwachsenenbildung und Inklusion: eine intersektionale Perspektivierung* von Silke Schreiber-Barsch, Wiebke Curdt und Meike Penkwitt greift zentrale Gedanken des Beitrags auf, beispielsweise dass Intersektionalität als Ansatz für Reflexion und Analyse in der Erwachsenenbildung dienen kann und diskutiert dadurch angeregte, vertiefende Fragen. So wird unter anderem reflektiert, wie *Doing Difference* zu *Doing Inequality* wird. Anhand einer 4-Felder-Tafel werden die Kernideen des Beitrags und hier präsentierte Ergänzungen überblicksartig zusammengeführt. Die vorliegende Replik befasst sich demnach mit durch den Beitrag angeregten Auseinandersetzungen im ergänzenden und vertiefenden Sinne.

Erwachsenenbildung · Empowerment · Inklusion · Berufsbildung · Intersektionalität · Differenz

(Un-)Doing Difference, Empowerment und Subjektivität in der Erwachsenenbildungsforschung

Nina Wenger

1. Einleitung

Im Beitrag *Erwachsenenbildung und Inklusion: eine intersektionale Perspektivierung* untersuchen Silke Schreiber-Barsch, Wiebke Curdt und Meike Penkwitt die Frage, wie sich Erwachsenenbildung und Inklusion mit dem Paradigma der Intersektionalität in Bezug setzen lassen und schlagen vor, dass sich unter der Leitperspektive der Relationalität *Intersektionalität* mit Erwachsenenbildung und Inklusion verbindet und sich damit eine theoretische und empirische Leerstelle füllen lässt. Die Autorin der vorliegenden Replik sieht in diesem Vorschlag einen Gewinn sowohl für die Erwachsenenbildungsforschung als auch für die Inklusionsforschung und fasst die Inhalte des Beitrags erst anhand von drei zentralen Kernideen zusammen, die jeweils in einer vertiefenden Frage münden. Darauf folgt eine Auseinandersetzung mit diesen Fragen unter Bezugnahme auf Konzepte von Franziska Felder (2022), Stefan Hirschauer (2021) und Mai-Anh Bøger (2017; 2019). Diese theoretischen Anknüpfungspunkte, die im Originalbeitrag nur angedeutet werden und die Autorinnen (teilweise) an anderen Stellen intensiver nutzen, sollen in dieser Replik zugunsten einer weiterführenden Diskussion ausführlicher entfaltet werden. Die vierte Kernidee, nämlich dass

eine relationale Analyseperspektive einen Möglichkeitsraum für kritische Infragestellung eröffnet, wird in Kapitel 4 behandelt, da sie die vorherigen Ideen aufnimmt. Die Replik endet mit einer übersichtlichen Zusammenführung in einer Tabelle sowie abschließenden Überlegungen.

2. Kernideen

Im Folgenden werden drei Kernideen des Beitrags von Schreiber-Barsch, Curdt und Penkwitt herausgearbeitet und diskutiert, angeregt durch eine Textstelle aus ihrem Beitrag, in dem das Zusammenspiel von Achsen der Ungleichheit sowie individuellen und kollektiven Erfahrungen als *Kernideen* sowohl von Intersektionalität als auch von Erwachsenenbildung bezeichnet wird (Schreiber-Barsch, Curdt & Penkwitt 2025, 19–20). Davon ausgehend wurden weitere Kernideen identifiziert, die dem replizierten Beitrag zugrunde liegen. Jede Kernidee wird in diesem Kapitel mit einem zusammenfassenden und kursiv gesetzten Titel eingeführt. Danach folgt eine Darstellung anhand der Inhalte des Beitrags von Schreiber-Barsch et al. in einem kurzen Abschnitt. Zum Abschluss jedes Abschnitts wird eine weiterführende Frage abgeleitet (ebenfalls in kursiv), die dann in Kapitel 3 aufgenommen und diskutiert wird.

Inklusion als konstitutives Prinzip der Erwachsenenbildung

Zuerst wird im Beitrag auf das spezifische Verhältnis von Inklusion und Erwachsenenbildung und die gemeinsame Leitperspektive

Überlegungen zum Verhältnis von Intersektionalität und Inklusion in der Erwachsenenbildungsforschung

Karola Cafantaris

Zusammenfassung

In der Replik werden zwei Aspekte des Verhältnisses von Intersektionalität und Inklusion in Bezug auf die Erwachsenenbildungsforschung vertieft. Einerseits wird ausgelotet, welche methodischen Bezüge zwischen einer feministisch-intersektionalen Forschung und einer Erwachsenenbildungsforschung betont werden können, andererseits werden mögliche Implikationen einer ‚Untrennbarkeit‘ von Inklusion für eine diskriminierungskritische, intersektional ausgerichtete Erwachsenenbildungsforschung herausgearbeitet.

Intersektionalität · Inklusion · intersektionale Erwachsenenbildungsforschung

Überlegungen zum Verhältnis von Intersektionalität und Inklusion in der Erwachsenenbildungsforschung

Karola Cafantaris

1. Einleitung

Die Autorinnen Silke Schreiber-Barsch, Wiebke Curdt und Meike Penkwitt (2025) blicken in ihrem Text auf das Verhältnis von Inklusion und Intersektionalität aus Sicht von Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Dabei begründen sie ihr Anliegen mit einer noch ausstehenden Verhältnisbestimmung der beiden Konzepte und erhoffen sich dadurch, theoretische und empirische Leerstellen im Verhältnis von Inklusion und Erwachsenenbildung herauszustellen. Sie beziehen sich damit auch auf die Fragen, wie soziale Ungerechtigkeit in Feldern der Erwachsenenbildung wirkt und welche Perspektiven auf soziale Ungerechtigkeit dazu führen können, diese abzubauen (Schreiber-Barsch et al. 2025, 8–9). Inklusion und Intersektionalität werden als theoretische und praxisbezogene Konzepte und in Anlehnung an den Begriff der „Relationalität“ (ebd., 15) in ein sich gegenseitig ergänzendes Verhältnis gesetzt.

Ausgehend von der Idee, dass „(Nicht-)Teilnahme an Lernen und Bildung und Teilhabe an Gesellschaft [...] ein komplexes und grundsätzlich ambivalentes Bedingungsgefüge aus Können, Wollen und Dürfen“ (ebd., 11) darstellen, unternehmen die Autorinnen das lohnenswerte Unterfangen, die damit einhergehende „Komplexität anzuerkennen“ (ebd.) und die „individuellen und kollektiven Bedarfe[

und Bedürfnisse[]“ (ebd.) durch eine intersektionale Perspektivierung herauszustellen. Den Bezug zum Begriff der Relationierung begründen die Autorinnen mit seiner Funktion. Mit ihm als Leitperspektive „könnten und sollten darum unterschiedliche Differenzlinien aufgerufen werden, um verschränkte Macht- und Ungleichheitsverhältnisse zu berücksichtigen und sie in ihren Entstehungsbedingungen und gegenseitigen Verstärkungen zu reflektieren“ (ebd., 10).

Diese Perspektivierung hat in der folgenden Bezugnahme vor allem zwei thematische Vertiefungen angeregt. Bevor darauf eingegangen wird, möchte ich zunächst einen Blick auf den aktuellen Diskurs der intersektionalen Erwachsenenbildung eröffnen, da dieser die Perspektivierung der weiterführenden Überlegungen dieses Textes rahmen wird. Daran anschließend soll es *erstens* darum gehen, auszuloten, welche methodischen Hinweise eine feministische intersektionale Forschung zur intersektionalen *Forschungspraxis* gibt und wie sich diese auf die Erwachsenenbildungsforschung weiterführend beziehen lässt. *Zweitens* geht es um die von Mai-Anh Boger als „mit dem Schwersten zu beginnen“¹ (Boger 2023, Kapitel 2.1) benannte These, dass beide Felder, Inklusion und Intersektionalität, eine gewisse ‚Unteilbarkeit‘ beinhalten. In Bezug auf Georg Feuser (2012) formuliert Boger, dass es bei Inklusion nie nur um eine einzige Gruppe ginge, sondern dass mit Inklusion ‚alle‘ gemeint seien. Hier tritt laut Boger Intersektionalität als „Korrekturlinse“ (Boger 2023, Kapitel 1.1) ein, die es vermag, durch die durch sie beleuchtete Mehrdimensionalität von Diskriminierungs-

¹ Es handelt sich hierbei um eine Online-Publikation ohne Seitenzahlen, deshalb werden die Kapitel der entsprechenden Zitate angegeben.

Nicht Anpassung, sondern Befähigung – Inklusion als Kernaufgabe kritisch- konstruktiver Erwachsenenbildung

Marion
Wüchner-Fuchs

Zusammenfassung

Die Replik versteht Inklusion als grundlegendes Bildungsprinzip, das Strukturen, Inhalte und Beziehungen gleichermaßen betrifft. Im Anschluss an Klafki wird Bildung als Selbst-, Mit- und Welterschließung gefasst, die Differenz als Ressource begreift. Erwachsenenbildung erscheint als gesellschaftliche Praxis, die Räume für Teilhabe, Emanzipation und gemeinsames Lernen eröffnet – in Institutionen, Sozialräumen und digitalen Kontexten.

Allgemeinbildung · Erwachsenenbildung · Inklusion ·
Klafki · Teilhabe

Nicht Anpassung, sondern Befähigung – Inklusion als Kernaufgabe kritisch-konstruktiver Erwachsenenbildung

Marion Wüchner-Fuchs

1. Einleitung

Das Leitprinzip einer Bildung für alle gehört zu den ältesten, zugleich aber unerfülltesten Versprechen der europäischen Pädagogik. Seit Comenius wird dieses Ideal wiederholt beschworen, doch bis heute bleibt seine Einlösung in der deutschen Bildungslandschaft fraglich (Voigt 2008). Zu groß scheinen die strukturellen und diskursiven Widerstände, die eine inklusive Bildung erschweren. Wir müssen das Projekt nach wie vor ‚anschieben‘ – häufig mithilfe semantischer Präfixe wie ‚inklusive‘, die an bestehende Systeme angeheftet werden, ohne deren Grundlogik zu verändern. Diese semantische Anlagerung verweist auf die begriffliche Fragilität aktueller Inklusionsdiskurse. Die vorliegende Replik versteht sich als dialogische Auseinandersetzung mit dem Beitrag von Silke Schreiber-Barsch, Wiebke Curdt und Meike Penkwitt (2025). Sie nimmt dessen theoretische Perspektive auf Inklusion in der Erwachsenenbildung auf und führt sie im Horizont kritisch-konstruktiver Bildungstheorie weiter. Ziel ist die Entfaltung einer Position, die Inklusion als didaktische, demokratische und gesellschaftliche Aufgabe interpretiert. Die Replik greift die Überlegungen der Autorinnen auf, die Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe der Erwachsenenbildung verstehen, und rückt zugleich den theoretischen Horizont der kritisch-konstruktiven Didaktik Wolfgang

Klafki ins Zentrum. Klafki hat Bildung als Selbst-, Mit- und Welterschließung gefasst – als Prozess, der auf Emanzipation, Solidarität und Mündigkeit zielt (Klafki 1996, 93). Seine Idee der Allgemeinbildung verbindet individuelles Lernen mit gesellschaftlicher Verantwortung und bietet damit einen Schlüssel, um Inklusion als demokratische Praxis zu denken.

Erkenntnis von Inklusion ist jedoch nur über die Erkenntnis von Exklusion möglich. Nicht alle können oder wollen immer ‚dabei sein‘. Problematisch wird es erst, wenn Exklusion nicht als situatives, sondern als strukturelles Phänomen hingenommen oder gar ideologisch überformt wird. Bildung wird dann zum Selektionsmechanismus, nicht zur Ermöglichung von Teilhabe.

Vor diesem Hintergrund positioniert sich die Replik für eine kritisch-konstruktive Erwachsenenbildung, die Differenz nicht als Defizit, sondern als Bedingung von Bildung versteht. Sie plädiert dafür, Inklusion nicht als additive Maßnahme, sondern als dauerhafte Transformationsaufgabe zu begreifen – in Institutionen, in digitalen Räumen und in der alltäglichen Praxis des Lernens. Aus dieser Diagnose ergibt sich die Notwendigkeit, Inklusion nicht nur bildungspolitisch, sondern bildungstheoretisch zu fundieren – und damit den Blick auf die Strukturbedingungen von Erwachsenenbildung zu richten.

2. Bildungstheoretische und systemische Perspektiven auf Inklusion

Der Beitrag von Schreiber-Barsch, Curdt und Penkwitt (2025) zeichnet sich durch eine

Teilgabe als Dimension dialogisch-reflexiver, intersektionaler Erwachsenenbildung

Annegret Martin

Zusammenfassung

Die Replik macht sich dafür stark, dass Inklusion in der Erwachsenenbildung nicht nur den Aspekt der Teilhabe, sondern auch den aktiven Beitrag der Teilgabe berücksichtigen sollte, der im englischen Begriff ‚participation‘ bereits stärker inbegriffen ist. Damit wird die Forderung dialogischer Reflexivität in der Erwachsenenbildung ernst genommen. Fokussiert wird eine machtkritische, vulnerabilitätssensible Perspektive, die weniger problematisiert, sondern Bedingungen des Gelingens betont. So rückt das Anliegen einer offenen, selbstreflexiven Haltung in den Vordergrund.

Teilgabe · inklusive Erwachsenenbildung · Intersektionalität · dialogisch-reflexiv

Teilgabe als Dimension dialogisch-reflexiver, intersektionaler Erwachsenenbildung

Annegret Martin

1. Einleitung

Die folgende Replik beschäftigt sich mit Spannungsmomenten inklusiver Erwachsenenbildung. Ausgehend von der Leitperspektive einer „Bildung für alle“, an der auch der Themenbeitrag von Silke Schreiber-Barsch, Wiebke Curdt und Meike Penkwitt (2025) seinen Ausgang nimmt, werden Überlegungen zum Begriff der Inklusion angestellt, die nicht nur den Aspekt der Teilhabe, sondern auch den aktiven Beitrag der Teilgabe berücksichtigen. Zur Begründung der eingenommenen Perspektive wird das Verständnis von Inklusion von Mai-Anh Boger (2019a, b) herangezogen, welches mit der trilemmatischen Figur die Spannungsmomente Dekonstruktion, Normalisierung und Empowerment erfasst und aufzeigt. Zur Veranschaulichung dient ein Fallbeispiel aus dem Forschungsbereich zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener, das auf den Aspekt Schriftsprachlichkeit fokussiert: Skizziert werden Herausforderungen inklusiver Erwachsenenbildung, die sich u. a. aus dem eigenen Beteiligtsein von Bildungseinrichtungen an Differenzreproduktion und der Etikettierung von Menschen als gering literalisiert ergeben. Im Ergebnis zeigt sich die Notwendigkeit, den Fokus neu auszurichten: Neben Teilhabe stellt auch Teilgabe einen wesentlichen Aspekt dialogischer Beziehung in der Erwachsenenbildung dar. Der Vorschlag ist deshalb, der Dimension der Teilgabe mehr Aufmerksamkeit zu widmen, um den Anspruch von inklusiver Bildung einzulösen.

2. Rezeption des Themenbeitrags und Anliegen der Replik

Schreiber-Barsch et al. nähern sich in ihrem Beitrag der Thematik Erwachsenenbildung und Inklusion aus einer intersektionalen Perspektive. Zum Ausgangspunkt machen sie Überlegungen zum Begriff der Inklusion als einem „auch für die Erwachsenenbildung [...] machtvollen Programm der Deutung, Herstellung und Bearbeitung von Ein- und Ausschlüssen qua Teilnahme und Teilhabe an Lernen und Bildung“ (Schreiber-Barsch et al. 2025, 8). Dabei schreiben sie den Leitprinzipien „Universalismus, Individualität und Differenz“ (ebd., 10) eine tragende Funktion im Zusammenhang von Erwachsenenbildung und Inklusion zu: Der Grundsatz des *Universalismus* verweist auf einen Anspruch auf Zugang zu Bildung, der sich aus dem Gedanken ableitet, dass jeder Mensch grundsätzlich bildungsfähig ist und ein Recht auf Bildung hat. Das Prinzip der *Individualität* hebt die Einzigartigkeit von Menschen hervor und stellt darauf ab, dass persönliche Bedürfnisse, Fähigkeiten und Lebensumstände der Lernenden zu berücksichtigen und diese als eigenständige Individuen zu respektieren sind. Die Maßgabe der *Differenz* bezieht sich auf die Vielfalt und Unterscheidbarkeit zwischen Menschen, worin sich unter Bezug auf Machtverteilung gleichsam stets Ungleichheitsverhältnisse und soziale Ordnungsmuster zeigen (ebd., 10–11). Der Anschluss einer intersektionalen Perspektivierung sei mit dem Anliegen verbunden, verschiedene Diskriminierungslinien in ihrem je spezifischen Zusammenwirken zu erfassen (ebd., 12). Deutlich hervorgehoben wird, dass sich Ungleichheitsverhältnisse auch innerhalb

Doing Emotion in der Erwachsenenbildung – Replik zum Beitrag „Erwachsenenbildung und Inklusion: eine intersektionale Perspektivierung“

Mandy Hauser

Zusammenfassung

Im Beitrag wird der Diskurs um Emotionen in der Erwachsenenbildung skizziert und es werden Spezifika herausgearbeitet, die sich aus der inklusionsorientierten und intersektionalen Perspektivierung ergeben. Daran anknüpfend erfolgt ein emotionssozioologischer, relationaler Blick auf Emotionen und eine Einordnung in das Konzept des Doing Difference. Die Gedanken werden abschließend in ihrer Bedeutung für die emotionssensible Erwachsenenbildung(sforschung) zusammengeführt.

Emotionen · Relationalität · Intersektionalität · Erwachsenenbildungsforschung

Doing Emotion in der Erwachsenenbildung – Replik zum Beitrag „Erwachsenenbildung und Inklusion: eine intersektionale Perspektivierung“

Mandy Hauser

1. Einleitung

Die Autor*innen des Themenbeitrags setzen das Konzept der Relationalität als eine Leitperspektive, um zu diskutieren, „wie sich Erwachsenenbildung und Inklusion mit dem Paradigma der Intersektionalität in Beziehung setzen lassen“ (Schreiber-Barsch, Curdt & Penkwitt 2025, 7). Die hier dargelegte Replik bezieht das Konzept der Relationalität auf die Bedeutung von Emotionen für die Erwachsenenbildung unter spezifischer Berücksichtigung inklusiver, intersektional ausgerichteter und diskriminierungskritischer Bildungsarbeit. Dabei versteht sich die Replik mit ihrem Fokus auf Emotionen als Impuls für die Erweiterung bzw. Intensivierung eines Blickwinkels, der sich im Beitrag implizit bereits an verschiedenen Stellen zeigt. Für die Argumentation wird zunächst der Diskurs um Emotionen in der Erwachsenenbildung skizziert und es werden Spezifika herausgearbeitet, die sich aus der inklusionsorientierten und intersektionalen Perspektivierung ergeben. Daran anknüpfend erfolgt u. a. in Bezug auf Sara Ahmed (2014 [2004]) ein emotionssoziologischer Blick auf Emotionen und eine Einordnung in das Konzept des Doing Difference. Abschließend werden die Gedanken in ihrer Bedeutung für die emotionssensible Erwachsenenbildung zusammengeführt.

2. Emotionen in der Erwachsenenbildung

Emotionen werden für die Erwachsenenbildung bereits seit Langem diskutiert und Robin Malloy & Ingeborg Schüßler (2013) sprachen bereits 2013 von einer „emotiven Wende in der Erwachsenenbildung“ im Rahmen einer ‚Radikalisierung‘ des subjektwissenschaftlichen Blicks (Arnold & Gómez Tutor 2006). Dabei geht es um die Berücksichtigung subjektiver Bedingungen und Voraussetzungen des Lernens und darin eingebettet um die Rolle emotionaler Anteile. Wobei auf der Basis empirischer Befunde aus unterschiedlichen Disziplinen wie der Psychologie oder Neurobiologie und interdisziplinären Forschungsarbeiten aus der Emotionsforschung oder den Kognitionswissenschaften davon ausgegangen wird, „dass kognitive Zustände grundsätzlich in emotionale Muster eingebettet sind“ (ebd., 41; Gieseke 2019; 2016). In diesem Zusammenhang ist auch heute für die Forschung nicht das *Ob*, sondern das *Wie* der Bedeutung von Emotionen entscheidend. Im Fokus stehen dabei Fragen der Wirkung von Emotionen auf Kognitionsprozesse sowie die wechselseitige Abhängigkeit von emotionalen und kognitiven Prozessen auf das Lernen Erwachsener: „Es gilt zu erkennen, wie sich Emotionen durch den Einfluss von Bildung und Kultur ausdifferenzieren und welchen Einfluss sie dabei auf Kognitionsprozesse nehmen – und umgekehrt.“ (Gieseke 2019, 21) Es fällt auf, dass der Diskurs vornehmlich durch eine subjektzentrierte Perspektive auf Emotionen bestimmt wird, die zwar die sozialen und kulturellen Kontextfaktoren mitdenkt, die emotionale Reaktion darauf jedoch als subjektives Empfinden rahmt.

Eine carcerale Perspektive für die Erwachsenenbildung

Warum intersektionale Bildungsforschung und -praxis auch den Kontext Strafvollzug berücksichtigen sollte

**Christopher Wimmer &
Svenje Marten**

Der Beitrag fordert, die Inhaftierung als relevante Differenzkategorie in intersektionaler Bildungsforschung zu berücksichtigen. Anhand empirischer Daten und dem Beispiel der elis-Plattform wird gezeigt, wie inklusive und intersektionale Erwachsenenbildung auch unter Haftbedingungen gelingen kann. Der Fokus auf den Strafvollzug erweitert bestehende Konzepte von Inklusion und Teilhabe um diese bislang weitgehend vernachlässigte Perspektive.

Inklusive Erwachsenenbildung · Intersektionalität · Strafvollzug · Bildungsbenachteiligung · Digitale Bildung (elis)

Eine *carcerale* Perspektive für die Erwachsenenbildung

Warum intersektionale Bildungsforschung und -praxis auch den Kontext Strafvollzug berücksichtigen sollte

Christopher Wimmer & Svenje Marten

1. Einleitung

Erwachsenenbildung verfolgt das Ziel, Konzepte zu entwickeln, um erwachsene Lernende darin zu befähigen, in allen Lebensbereichen verantwortungsvoll zu handeln (Faulstich & Zeuner 2008, 27). Diese sind ebenso vielfältig wie die darin agierenden Menschen unterschiedlich und dauernden Wandlungsprozessen unterworfen sind. Heute ist weitgehend unbestritten, dass sowohl unsere Gesellschaft als auch (erwachsene) Lernende durch Diversität geprägt sind.

Ein Bewusstsein für diese Vielfalt, die unter anderem durch (soziale) Herkunft, Migration, Geschlecht, Sexualität oder Alter entsteht, ist auch in der Erwachsenenbildung in den letzten Jahren gewachsen (Kaps & Kintz 2024). Dort stellen diverse Lerngruppen zum einen eine Herausforderung dar, da unterschiedliche sprachliche, kulturelle und bildungsbiografische Hintergründe individuelle Lernbedarfe hervorbringen und eine differenzierte didaktische Gestaltung notwendig machen. Eine „inklusive Erwachsenenbildung“ soll dabei vor allem vulnerable und marginalisierte Gruppen einbeziehen (Schreiber-Barsch 2023, 6). Zum anderen zeigt sich die Diversität in der Erwachsenenbildung auch in der Vielfalt der Träger und Einrichtungen, an denen im plu-

ralen Weiterbildungssystem in Deutschland gelehrt und gelernt wird (Blum 2014). Diese Doppelung drückt sich in der zweifachen Zielsetzung einer inklusiven Erwachsenenbildung aus, die versucht, Bildung *für* alle zu ermöglichen und ebenso antritt, Bildung *von* allen zu ermöglichen (Kaps & Kintz 2024, 59). Hier treffen Inklusion und Erwachsenenbildung und eine intersektionale Sichtweise aufeinander, die darauf fokussiert, wie verschiedene Diskriminierungsformen (etwa Ableismus, Rassismus oder Sexismus) miteinander wirken. Diese wirken auch im Strafvollzug, selbst wenn man diesen Kontext wohl nur selten unmittelbar mit Erwachsenenbildung assoziiert (Drenkhahn 2024, 282). Zudem sind pädagogisch-didaktische Überlegungen zur Erwachsenenbildung in Haft rar gesät und auch die wissenschaftliche Datengrundlage und Forschungsbefunde sind insgesamt unzureichend (Lasthaus 2016; Marten 2017, 2). Doch geben sie erste Hinweise darauf, dass es einen dringenden Bedarf an Maßnahmen der Erwachsenenbildung für Inhaftierte gibt (Entorf & Sieger 2010; Tjettmers & Henning 2016). Vor diesem Hintergrund fasst der vorliegende Beitrag die Bildungssituation im deutschen Strafvollzug zusammen und plädiert für eine *carcerale Perspektive* in der Erwachsenenbildung. Denn eine intersektionale Bildungsforschung und -praxis sollte auch den Kontext Strafvollzug berücksichtigen, da dort intersektionale Differenzachsen sowie Macht- und Ungleichheitsverhältnisse wie durch ein Brennglas sichtbar werden.

Der Beitrag gliedert sich wie folgt: Zunächst legen wir unser Intersektionalitätsverständnis im Anschluss an den Beitrag von Silke Schreiber-Barsch, Wiebke Curdt und Meike Penkwitt