

Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

<https://erwachsenenbildung.at/magazin>

Ausgabe 57, 2026

Erwachsenenbildung aus der Perspektive des Lebenslaufs



Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

<https://erwachsenenbildung.at/magazin>

Ausgabe 57, 2026

Erwachsenenbildung aus der Perspektive des Lebenslaufs

Herausgeber*innen der Ausgabe:
Elke Gruber und Kurt Schmid

Wien

Online verfügbar unter:

<https://erwachsenenbildung.at/magazin>

Inhaltsverzeichnis

Aus der Redaktion

| | | |
|----|---|---|
| 01 | Editorial Elke Gruber und Kurt Schmid | 3 |
|----|---|---|

Thema

| | | |
|----|---|----|
| 02 | Biografische Forschung als Erkenntnisressource für die Erwachsenenbildung. Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung zu den Lebenswirklichkeiten Lernender Bianca Haring und Angela Pilch Ortega | 9 |
| 03 | Zugänge zum Lebenslangen Lernen. Ambivalenzen einer gesellschaftlichen Leitidee Katrin Kraus | 18 |
| 04 | Der menschliche Lebenslauf als Referenz der Weiterbildung. Signatur des pädagogischen Systems des lebenslangen Lernens Dieter Nittel und Rudolf Tippelt | 29 |
| 05 | Wie Weiterbildungsmotivation im Erwachsenenalter entsteht. Die Rolle von Lebensstrukturdiagrammen zur Abbildung von Lebensverläufen Günter Hefler und Eva Steinheimer | 40 |
| 06 | Weiterbildung und geringe Grundkompetenzen: Warum Erwachsene in der Schweiz nicht teilnehmen. Subjektive Gründe und biografische Hürden im Lebensverlauf analysiert Helen Buchs und Lynette Weber | 52 |
| 07 | Learning as Becoming – Lern- und Bildungsprozesse Erwachsener neu gerahmt. Eine Weiterentwicklung aus lebenslaufanalytischer Perspektive Christiane Hof | 60 |
| 08 | Bildungsprozesse im Strafvollzug. Wie Haftstrafen als kritische Lebensereignisse neue Chancen eröffnen Christopher Wimmer und Svenje Marten | 68 |

| | | |
|----|--|----|
| 09 | Kommunikationsbiografien von Menschen mit Hörbehinderung. Analyse struktureller Barrieren und Impulse für eine inklusive Erwachsenenbildung | 77 |
| | Siegfried Bachmayer | |

| | | |
|----|--|----|
| 10 | „Biografie hat ja was mit Sinnstruktur zu tun.“ Im Gespräch mit Sol Haring zu Biografiearbeit in der Erwachsenenbildung | 86 |
| | Julia Schindler | |

Praxis

| | | |
|----|---|----|
| 11 | Weiterbildungsmentoring als Instrument zur Überwindung ungleicher Weiterbildungsbeteiligung. Zur Brückenfunktion zwischen Individuum und Betrieb | 93 |
| | Martina Thomas | |

| | | |
|----|--|-----|
| 12 | Kinderverschickung als kritisches Lebensereignis. Prägende Erfahrung im Lebensverlauf | 102 |
| | Hannah Rosenberg | |

| | | |
|----|--|-----|
| 13 | Beruf und Berufsfindung aus einer Lebenslaufperspektive. Die Entwicklung von Handlungsmacht an einem Beispiel | 111 |
| | Julia Wurzenberger | |

Kurz vorgestellt

| | | |
|----|---|-----|
| 14 | Biografische Brüche und neue Bildungswege. Willkommensklassen an deutschen Berufsschulen aus einer Lebenslaufperspektive | 118 |
| | Ghulam Mustafa Molai | |

Rezension

| | | |
|----|--|-----|
| 15 | Lernen im Lebenslauf. Theoretische Perspektiven und empirische Zugänge. Christiane Hof und Hannah Rosenberg (Hrsg.) | 124 |
| | Sarah-Maria Rotschnig | |

Impressum

Editorial

Elke Gruber und Kurt Schmid

Zitation Gruber, Elke/Schmid, Kurt (2026): Editorial. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 57, 2026. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-57>.
Schlagworte: Lebenslauf, Lebensverlauf, Lebenslanges Lernen, Biografiearbeit, Biografieforschung, Lebensspanne, Übergänge, Transitionsforschung



Abstract

Das Editorial thematisiert die Konzepte Lebenslauf und Biografie in ihrer Unterschiedlichkeit sowie bezüglich Gemeinsamkeiten im Kontext der Erwachsenenbildung. Während der Lebenslauf die Gesamtheit aller objektivierbaren Ereignisse zwischen Geburt und Tod umfasst, beschreibt die Biografie die individuelle Deutung und sinnhafte Organisation dieser Erfahrungen. Lebensereignisse stellen zentrale Lernanlässe dar, womit über die gesamte Lebensdauer von Menschen der Erwachsenenbildung eine zentrale Rolle zu Teil wird. Denn sie ist im gesamten Bildungssystem der quantitativ größte und ausdifferenzierteste Bildungsbereich. Der Life Course Approach (auch Lebenslaufansatz oder Lebenslaufperspektive) ist in diesem Zusammenhang zentral. Er markiert den Paradigmenwechsel hin zu einer lebenslangen Entwicklungs- und Sozialisationsperspektive. Bildung wird aus dieser Perspektive als komplexer Prozess über die gesamte Lebensspanne verstanden, der unter dem Einfluss historischer, kultureller und sozio-ökonomischer Faktoren steht und zudem durch soziale Ungleichheiten beeinflusst wird. Diese Ausgabe nimmt den gesamten Bereich der Weiterbildung ebenso wie einzelne erwachsenenpädagogische Aspekte im Zusammenhang mit dem Life Course Approach in den Blick. Dazu gehören bspw. Faktoren, die Weiterbildungsmotivation fördern oder hemmen, oder die Methode der Biografiearbeit, die zu reflexiven Prozessen in der Erwachsenenbildung beitragen kann. Kritische Lebensereignisse (wie bspw. eine Inhaftierung) können ebenso wie Übergänge im Leben Lernanlässe darstellen. Vor diesem Hintergrund setzt sich ein Teil der Beiträge mit Lern- und Bildungsprozessen in solchen Kontexten auseinander. (Red.)

01

Aus der Redaktion

Editorial

Elke Gruber und Kurt Schmid

Die Konzepte des Lebenslaufs und der Biographie sind eng mit der Erwachsenenbildung verbunden. In modernen Gesellschaften konstituieren sich beide über weite Strecken als Lerngeschichten.

Gemeinsam ist Lebenslauf und Biographie, dass sie auf einen zeitlichen Horizont verweisen, der Beginn und Ende hat. Gleichzeitig spielt die aktuelle Situation des Menschen eine wesentliche Rolle, von der aus rückblickend der Lebenslauf rekonstruiert und die Biographie erzählt wird. Und damit wären wir bei den Unterschieden. Nach Dieter Nittel und Andrea Siewert (2015, S. 185) umfasst der Lebenslauf „*die Totalität der objektivier- und nicht objektivierbaren Ereignisse, Wendepunkte, Phasen, Erfahrungen, Erlebnisse und Empfehlungen zwischen Geburt und Tod eines Menschen. [...] Demgegenüber markiert die Biographie die sinnhafte Organisation, die individuelle Aneignung und Thematisierung des Lebenslaufs.*“

Im konkreten Alltag verschwimmen oft Lebenslauf und Biographie – gerade was den individuell durchlebten Lebenszyklus betrifft. Dieser wird zwar von objektivierbaren Zeitpunkten und tatsächlichen Ereignissen markiert – Geburt eines Kindes, Abschluss einer Ausbildung, Wechsel des Arbeitsplatzes, Pensionierung –, die Wahrnehmung und Ausformung der Lebensereignisse – wie Gesundheit und Krankheit, Lernerfahrungen, Wissenszuwachs, Trennungen – sind jedoch stark individualisiert. Für die Erwachsenenbildung ist dieses Spannungsverhältnis elementar. Erwächst doch daraus zum einen die Notwendigkeit von Lernprozessen als Gestaltungselement des modernen Lebens und zum anderen die Möglichkeit des Subjekts zum individuellen Anschlusslernen, das professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung über entsprechende didaktische Prinzipien wie Teilnehmenden- und Zielgruppenorientierung sowie Lebenswelt- und Erfahrungsorientierung konstituiert.

Historische Dimension

Lange Zeit galt der*die Erwachsene als Endpunkt der Entwicklung und Sozialisation. Mit einer stärkeren Lebenslauforientierung in der Psychologie und den Sozialwissenschaften ab den 1960er Jahren kam Bewegung in diese verbreitete Sichtweise. Der Life Course Approach, auch Lebenslaufansatz oder Lebenslaufperspektive genannt, geht davon aus, dass Entwicklung und Sozialisation über die gesamte Lebensspanne nicht nur möglich, sondern im Sinne eines modernen und erfüllten Lebens auch essentiell notwendig sind.

Das Leben eines Menschen erstreckt sich über verschiedene Lebensphasen, die die individuelle Biographie prägen und diese sozial und zeitlich strukturieren. Dabei spielen verschiedene Faktoren eine wesentliche Rolle. Ein Lebenslauf ist nicht nur abhängig von den individuellen Anlagen und Potentialen der einzelnen Subjekte, sondern wird stark durch historische, sozioökonomische, kulturelle, gesellschaftliche und familiäre Voraussetzungen geprägt. Soziale Ungleichheit und Geschlechterungerechtigkeiten sind nur zwei Aspekte, die in diesem Zusammenhang angeführt werden sollen.

Bildung und Lernen aus einer Lebenslaufperspektive

Bildung nimmt in diesem Kontext eine bedeutende Stellung ein. Während sich die frühe Lebenslaufperspektive vor allem mit der Frage beschäftigte, wie lebensweltliche Ereignisse das weitere Leben prägen, rückten mit den

internationalen Konzepten der Education Permanente, der Recurrent Education und des Lifelong Learning Aspektes des Lernens und der Bildung über die gesamte Lebensspanne stärker in den Fokus. Lernen wird nicht mehr als ein singuläres Erlebnis in Kindheit und Jugend, sondern als ein komplexer Prozess über die gesamte menschliche Lebensspanne hinweg gesehen. Dabei geht es um Fragen des Lernens und der Bildung in verschiedenen Generationen und Lebensabschnitten wie Jugend, mittlerem Erwachsenenalter und nachberuflicher Zeit, mit unterschiedlichen Zielsetzungen wie beruflich, allgemein, kulturell, politisch und Standorten wie Schule, Erwachsenenbildung, innerbetriebliche Fortbildung, Gemeinde sowie differenzierten Lernformaten wie formal, non-formal und informell. In diesem Zusammenhang spielen Übergänge und Transitionen eine große Rolle. Dabei geht es nicht nur um solche zwischen verschiedenen Lebensphasen und Statuspassagen, sondern auch zwischen Berufstätigkeit, Familienarbeit und Arbeitslosigkeit, zwischen Arbeit und (Weiter-)Bildung und zwischen institutionellem und selbstorganisiertem Lernen.

Im Zusammenhang mit der 57. Ausgabe des „Magazin erwachsenenbildung.at“ (Meb) gehen wir davon aus, dass das Erwachsenenlernen und die Erwachsenenbildung in all ihren Facetten den – bezogen auf die Lebensspanne und die Lebensabschnitte – quantitativ größten und ausdifferenziertesten Bildungsbereich darstellen. Als Praxis nimmt die Erwachsenenbildung die Lebenslauforientierung sehr ernst. Es ist ihr Spezifikum und „Markenzeichen“ gegenüber anderen Bildungsbereichen wie beispielsweise Schule und Hochschule. Dies zeigt sich in der Konzeptualisierung von Weiterbildungsangeboten ebenso wie in den didaktischen Prinzipien und Ansätzen zu deren Umsetzung (bspw. von biographischen Lernmethoden und -ansätzen, Storytelling u.Ä.). Was die theoretischen Ansätze und Forschungserträge betrifft, die mit dem Life Course Approach verbunden sind, so kommt der Biographieforschung eine wesentliche Rolle bei deren wissenschaftlicher Begründung und aktuellen Ausformung zu. Biographieforschung untersucht die Vergesellschaftung von Lebensläufen konsequent aus der Subjektperspektive. Sie ist eng mit der Transitionsforschung verbunden, die nach Kontinuitäten und Diskontinuitäten in individuellen Lebensverläufen fragt (siehe Alheit/von Felden 2009). Die damit verbundenen Übergänge spielen als Lernanlässe in vielen der in dieser Meb-Ausgabe vorliegenden Beiträgen eine wesentliche Rolle.

Überblick über die einzelnen Beiträge

Bianca Haring und **Angela Pilch Ortega** verdeutlichen in ihrem Beitrag, wie vergangene Lernerfahrungen, oft geprägt durch schulische Erlebnisse, maßgeblich die heutige Einstellung zu Bildung und Lernen bestimmen. Deren reflexive „Bearbeitung“ kann mitentscheidend für das Gelingen aktueller Bildungsprozesse sein. Zentralen Impact dafür haben deren individuelle Sinnhaftigkeit, ihre praktische Anwendbarkeit sowie der dabei stattfindende soziale Austausch.

Katrin Kraus beleuchtet die gesellschaftliche Leitidee des lebenslangen Lernens kritisch in ihrem Spannungsfeld und ihrer Widersprüchlichkeit zwischen demokratischer Entfaltung und ökonomischen Verwertungsinteressen sowie das Zusammenspiel verschiedener pädagogischer und sozialer Praktiken über alle Lebensphasen hinweg. Übergänge im Lebenslauf sowie der Berufsbiographie sind dabei oftmals zentrale Lernanlässe – häufig informell und eingebettet in Kontexte von Arbeit oder Familie.

Dieter Nittel und **Rudolf Tippelt** gehen noch einen Schritt weiter, indem sie Erwachsenenbildung als zentrales Segment eines „pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens“ theoretisch und systemisch zu fassen versuchen. Sie streichen dabei die „Pionierrolle“ der Erwachsenenbildung heraus, die die längste Phase individueller Entwicklung – vom jungen Erwachsenenalter bis zur Hochaltrigkeit – nicht nur pädagogisch flankiert, sondern auch eine Schlüsselrolle für die soziale Teilhabe und die berufliche Flexibilität einnimmt.

Günter Hefler und **Eva Steinheimer** gehen der Frage nach, wie Weiterbildungsmotivation im Erwachsenenalter (neu) entsteht. Das Schwanken zwischen Phasen der Bildungsnähe und Bildungsdistanz wird von ihnen als Ausdruck individueller Lebensstrukturen gedeutet. Konkret stoßen Lebenslaufereignisse (wie biographische Brüche, Übergänge oder unerwartete Ereignisse) Entwicklungsaufgaben an – Weiterbildung wird demnach mit der Intention besucht, sich neue Handlungsspielräume zu eröffnen.

Helen Buchs und **Lynette Weber** zeigen, dass Erwachsene mit geringen Grundkompetenzen oft wegen negativer Schulerfahrungen, aus Schutz vor erneuter Beschämung und wegen ausreichender eigener

Lebensstrategien nicht an Weiterbildung teilnehmen. Nicht-Teilnahme kann daher eine subjektiv sinnvolle Entscheidung oder auch bewusster Widerstand gegen gesellschaftliche Bildungserwartungen sein.

Christiane Hof erweitert die biographie- und lebenslaufanalytische Perspektive um eine praxistheoretische Sicht auf Lernen. Lernen wird nicht nur als Aneignung von Wissen verstanden, sondern als sozial eingebetteter Prozess der Teilnahme an sozialen Praktiken. In diesem Zusammenhang wird Lernen als „Becoming“ (Werden) beschrieben: Durch die Teilnahme an sozialen Praxen entwickeln Menschen Kompetenzen, verändern ihre Identität und übernehmen neue Rollen. Lernprozesse entstehen dabei im Zusammenspiel von individuellen Erfahrungen, sozialen Kontexten und situativen Bedingungen.

Christopher Wimmer und **Svenje Marten** thematisieren den Strafvollzug aus einer Lebenslaufperspektive – Haft als kritisches Lebensereignis, das sowohl einen biographischen Bruch als auch eine Chance für persönliche Entwicklung und Resozialisierung darstellen kann. Bildung spielt dabei eine zentrale Rolle, digitale Angebote wie die elis-Plattform können Bildungszugänge ermöglichen. Generell wären Gefängnisse stärker als Lernorte zu denken und zu gestalten.

Siegfried Bachmayer untersucht Kommunikationsbiographien hörbehinderter Menschen aus einer Lebenslaufperspektive. Auf Basis narrativer Interviews zeigt sich, dass auditive Normen in Bildung und Beruf häufig Teilhabe einschränken, während gebärdensprachliche Gemeinschaften und Deaf-Led Ansätze Empowerment ermöglichen. Für eine inklusivere Erwachsenenbildung wird ein barrierefreies, am Universal Design for Learning orientiertes Modulsystem vorgeschlagen.

Im Gespräch mit **Julia Schindler** betont **Sol Haring** den Unterschied zwischen Biographieforschung und Biographiearbeit. Erstere analysiert Lebensgeschichten – zweitens unterstützt Menschen dabei, ihr eigenes Leben zu reflektieren und Sinnzusammenhänge zu erkennen. Für die Erwachsenenbildung ist diese Perspektive wichtig, um Bildungsentscheidungen im Zusammenhang mit individuellen Lebensverläufen zu verstehen.

Martina Thomas formuliert und diskutiert Thesen zur Wirksamkeit des Weiterbildungsmentorings, eines Instruments der deutschen Nationalen Weiterbildungsstrategie, um die Bildungsbeteiligung gering qualifizierter Erwerbstätiger zu erhöhen. Der Ansatz kann ihr zufolge Bildungsungleichheiten verringern, ist jedoch auf eine gute betriebliche Einbindung und Unterstützung durch Entscheidungsträger*innen angewiesen.

Hannah Rosenberg untersucht die lebenslangen Lern- und Bewältigungsprozesse ehemaliger Verschickungskinder, die in deutschen Kurheimen Gewalt und Unrecht erlebten. Auf Basis biographischer Interviews zeigt sich, dass die Aufarbeitung oft erst im Erwachsenenalter beginnt und stark durch soziale Interaktion, etwa in Selbsthilfegruppen, unterstützt wird. Entscheidend für die Bewältigung sind zudem die Validierung der eigenen Erfahrungen und die gesellschaftliche Anerkennung des erlittenen Unrechts.

Julia Wurzenberger verdeutlicht anhand der Fallgeschichte von „Patrick“, dass Lebenswege oft nicht linear verlaufen, sondern durch Entscheidungen, soziale Beziehungen und informelle Lernprozesse geprägt werden. „Patrick“ entwickelte erst durch den Zuspruch seines (neuen) sozialen Umfeldes und durch positive berufliche Lernerfahrungen „Handlungsmacht“ (Agency).

Ghulam Mustafa Molai stellt die Willkommensklassen an deutschen Berufsschulen vor, die geflüchtete junge Erwachsene bei einem bildungsbiographischen Neustart durch gezielte Sprachförderung und berufliche Orientierung unterstützen sollen. Das Brückenangebot muss dabei jedoch die Herausforderung meistern, psychosoziale Belastungen abzufedern und strukturelle Hürden beim Übergang in das Regelsystem zu überwinden.

Mit dem 2018 von Christiane Hof und Hannah Rosenberg herausgegebenen Band „Lernen im Lebenslauf. Theoretische Perspektiven und empirische Zugänge“ setzt sich **Sarah-Maria Rotschnig** auseinander. Sie resümiert, dass er sich für Leser*innen empfiehlt, die Lernen im Lebenslauf theorie- und forschungsbasiert reflektieren möchten. Der Band eröffne Diskursräume, mache Spannungen zum Verständnis von Lernen, Biographie und Kompetenz sichtbar und fordere gleichzeitig zur Weiterarbeit in diesem Themenfeld auf.



Literatur

Alheit, Peter/von Felden, Heide (2009): Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung: Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs. Wiesbaden: Springer Verlag.

Nittel, Dieter/Siewert, Andrea (2015): Lebenslauf und Biographie. In: Dinkelaker, Jörg/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 185-190.



Foto: Joachim Gruber

Prof. in Dr. in em. Elke Gruber

elke.gruber@uni-graz.at

<https://erziehungs-bildungswissenschaft.uni-graz.at/>

Elke Gruber war bis 2025 Inhaberin des Lehrstuhles für Erwachsenen- und Weiterbildung an der Universität Graz. Sie absolvierte eine Ausbildung zur Diplomkrankenschwester, legte ihre Matura im 2. Bildungsweg ab und studierte Medizin-Pädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin. Elke Gruber lehrt und forscht zu den Bereichen Erwachsenen- und Weiterbildung, Lebenslanges Lernen und hier insbesondere zu den Themen Organisation und Steuerung, Professionalisierung, Lehren und Lernen von Erwachsenen, Anerkennung und Validierung. Elke Gruber ist Trägerin des Österreichischen Staatspreises für Erwachsenenbildung, des Bruno-Kreisky-Preises für das Politische Buch und des Ehrenzeichens des Landes Steiermark für Wissenschaft, Forschung und Kunst I. Klasse.



Foto: Franz Helmreich

Mag. Kurt Schmid

schmid@ibw.at

<https://ibw.at/>

+43 (0)1 5451671-26

Kurt Schmid studierte Volkswirtschaft an der Universität Wien. Seit 1998 ist er Bildungsökonom und Projektleiter am Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw). Er verfasste zahlreiche Publikationen zu Themen der beruflichen Bildung mit Arbeitsschwerpunkten in den Feldern: Schulwahl und Bildungsstromprognosen, Nutzen beruflicher Weiterbildung, Qualifikationsbedarfsforschung sowie diverse internationale Vergleichsstudien zu Berufsbildungssystemen, Schüler*innenleistungen, Schulgovernance, Schulfinanzierung sowie Berufsbildungsreformprozessen (Know-how Transfer Lehre/WBL work based learning).

Editorial

Abstract

The editorial addresses the concepts life course and biography in all their diversity as well as in terms of similarities in the context of adult education. While the life course encompasses the entirety of all objectifiable events from birth and death, a biography describes the individual interpretation and meaningful organisation of these experiences. Life events are key learning opportunities, and thus adult education plays a central role throughout a person's lifetime. For in the entire educational system, it is the quantitatively largest and most nuanced field of education. The life course approach is central in this context, marking the paradigm shift to a lifelong perspective on development and socialisation. From this angle, education is understood to be a complex process occurring over the entire lifespan that is influenced by historic, cultural and socio-economic factors as well as social inequalities. This issue takes a look at the entire field of continuing education as well as individual aspects of adult education associated with the life course approach. These include factors that motivate or discourage the pursuit of continuing education or the method of biography work, which can contribute to reflective processes in adult education. Critical life events (for example, imprisonment) as well as life transitions may also represent opportunities for learning. Against this backdrop, some of the articles deal with learning and education processes in such contexts.

Die nächsten Call for Papers des „Magazin erwachsenenbildung.at“:

Ausgabe 58: Utopien und Erwachsenenbildung

Herausgeberinnen: Elke Gruber, Julia Schindler

Redaktionsschluss: 21. Mai 2026

Veröffentlichung: Herbst 2026

Ausgabe 59: Erwachsenenbildung und Sport

Herausgeber*innen: Annette R. Hofmann, Lukas Wieselberg

Redaktionsschluss: 10. August 2026

Veröffentlichung: Frühjahr 2027

Reichen auch Sie Ihren Beitrag ein! Nähere Informationen unter

<https://erwachsenenbildung.at/magazin/calls.php>

Biografische Forschung als Erkenntnisressource für die Erwachsenenbildung

Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung zu den Lebenswirklichkeiten Lernender

Bianca Haring und Angela Pilch Ortega

Zitation Haring, Bianca/Pilch Ortega, Angela (2026): Biografische Forschung als Erkenntnisressource für die Erwachsenenbildung. Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung zu den Lebenswirklichkeiten Lernender. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 57, 2026. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-57>.

Schlagnote: Biografieforschung, Lebenslaufforschung, Lebenswirklichkeiten, Lernanlässe, lebenslanges Lernen, biografisches Lernen, Selbstbestimmung, qualitative Methoden



Abstract

Der Beitrag untersucht den Wert der Biografieforschung für die Erwachsenenbildung und beleuchtet die Verflechtung von individueller Lebensplanung und Bildung. Im Zentrum steht dabei die wissenschaftliche Studie von Bianca Haring. Haring führte 2022 narrative Interviews mit Lernenden in arbeitsmarktpolitischen Bildungsmaßnahmen sowie leitfadengestützte Expert*inneninterviews mit in diesem Bereich tätigen Lehrkräften durch. Methodisch basierte die Studie auf einem qualitativen Forschungsdesign (Grounded Theory). Eine wesentliche Erkenntnis Harings ist, dass vergangene Lernerfahrungen, oft geprägt durch schulische Erlebnisse, maßgeblich die heutige Einstellung zu Bildung und Lernen bestimmen. Die Studie identifiziert drei Kernkategorien: „Vergangene Lernerfahrungen“, „Selbstbestimmtheit“ sowie „Unterstützung und Austausch“. Für gelingende Bildungsprozesse erweisen sich individuelle Sinnhaftigkeit, praktische Anwendbarkeit sowie der soziale Austausch als entscheidend. Abschließend plädieren die Autorinnen Haring und Pilch Ortega dafür, biografische Reflexionsräume in Bildungsangeboten zu etablieren, um individuelle Bedürfnisse besser zu berücksichtigen und gesellschaftliche Teilhabe zu fördern. (Red.)

02

Thema

Biografische Forschung als Erkenntnisressource für die Erwachsenenbildung

Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung zu den Lebenswirklichkeiten Lernender

Bianca Haring und Angela Pilch Ortega

Angesichts umfassender gesellschaftlicher Transformationsprozesse, der zunehmenden Digitalisierung und Transnationalisierung erscheint das lebenslange Lernen eine wesentliche Voraussetzung dafür zu sein, in einer stetig komplexer werdenden (Arbeits-)Welt handlungsfähig zu bleiben und lebensweltliche Herausforderungen bewältigen zu können. Die Voraussetzungen, die Menschen für Bildungsaktivitäten mitbringen (müssen), sind dabei in der Gesellschaft sehr ungleich verteilt.

Wesentlich erscheint demnach die Erforschung der Rahmenbedingungen lebenslangen Lernens, welche auch den Beweggründen und Bedürfnissen Erwachsener bei der Umsetzung ihrer Bildungsaktivitäten hinreichend Aufmerksamkeit widmet. Die Biografieforschung bietet eine Perspektive, die Einblicke in die komplexe Verflechtung von individueller Lebensplanung, Bildungsaktivitäten und sozialen Rahmenbedingungen geben kann.

In dem vorliegenden Beitrag beschäftigen wir uns mit der Frage, welchen Mehrwert ein biografischer Forschungsansatz für die Erwachsenenbildung bieten kann. Dabei geben wir Einblick in die Forschungsergebnisse einer biografischen Studie zu Beweggründen und Bedingungen für das lebenslange Lernen von Erwachsenen, die von Bianca Haring durchgeführt wurde.

Biografieforschung und Lebenslaufforschung

Der Begriff Biografie verweist semantisch auf die griechischen Termini bios (Leben) und graphein (Schreiben) und kann sinngemäß als Schrift des Lebens übersetzt werden. Das (wissenschaftliche) Konzept Biografie beleuchtet die Verflechtung von individueller und sozialer Geschichte im Konstrukt Biografie und unterscheidet sich damit von der Alltagssprachlichen Verwendung des Begriffs.

Die Biografieforschung bezieht sich demnach auf Biografie als ein soziales Konstrukt, das sich unter bestimmten sozio-kulturellen Rahmenbedingungen als „*Erfahrungsmodus*“¹ (Alheit 2000, S. 153) gesellschaftlich etablieren konnte (vgl. Alheit 2008, S. 17f.; Pilch Ortega 2018, S. 61f.). Biografische Konstruktionsprozesse werden

¹ Peter Alheit (2008) versteht unter Erfahrungsmodus die Art und Weise, wie Subjekte ihre Lebensgeschichte und Erfahrungen sinnhaft strukturieren und dabei ein Selbst- und Weltverhältnis hervorbringen.

dabei als „äußerst komplexe und einzigartige Leistungen von individuellen Subjekten“ (Dausien 1996, S. 572) verstanden. Diese vollziehen sich anhand reflexiver Selbstbetrachtung und auf Basis der Interaktion mit anderen und der sozialen Welt. Aus wissenschaftlicher Sicht erfordert die Erforschung von Biografien damit eine transdisziplinäre und interdisziplinäre Forschungsperspektive (vgl. Dausien 2004, S. 314).

Eine weitere Differenzierung, die wesentlich erscheint, ist die zwischen Biografieforschung und Lebenslauf-forschung. Diese sind mit unterschiedlichen Forschungstraditionen und epistemologischen Annahmen verbunden. Der Begriff Lebenslauf ist viel enger gefasst als das Konzept der Biografie und bezieht sich oft auf die externe oder objektive Abfolge von Ereignissen im Leben eines Menschen, während die „Lebensgeschichte als Erzählung über diese Ereignisse, als ‚innere‘ oder ‚subjektive‘ Seite betrachtet wird“ (ebd., S. 363; Hervorhebung im Original).

Aus einer kultursoziologischen Perspektive beschreibt Alois Hahn (1988) den Lebenslauf als ein „Insgesamt von Ereignissen, Erfahrungen, Empfindungen“ (Hahn 1988, S. 93), die im Laufe eines Lebens in Erscheinung treten. Im Gegensatz dazu werde bei Biografie der Blick auf die Lebensgeschichte einer Person gelenkt. Biografie versteht Hahn als eine „selektive Vergegenwärtigung“ (ebd., S. 94), als einen Prozess reflexiver Bezugnahme auf den Lebenslauf (vgl. ebd.).

Auch Theodor Schulze (1993) unterscheidet zwischen Lebenslauf und Lebensgeschichte und beschreibt diese als „zwei verschiedenartige Formen alltagsweltlicher sprachlicher Äußerungen, die sich mit Ereignissen und Zusammenhängen in einem individuellen Leben befassen“ (Schulze 1993, S. 186). Biografie ist demnach, wie Bettina Dausien (2004) näher ausführt, „nicht als Abbild oder Ausdruck einer individuellen ‚Identität‘, sondern als kulturelles Muster der Selbstthematisierung und Identitätskonstruktion“ (ebd., S. 363; Hervorhebung im Original) zu verstehen.

Methodologische Forschungszugänge

Entsprechend der begrifflichen Differenzierung haben sich unterschiedliche Forschungszugänge etabliert. Kommen bei der Lebenslaufforschung eher quantitative Forschungsmethoden zum Einsatz, mit der

Bestrebung, sogenannte objektive Daten zu erheben, basieren biografische Untersuchungen meist auf einem sinnverstehenden und interpretativ-rekonstruierenden Methodenrepertoire. Dazu zählen zum Beispiel das narrative Interview als Erhebungsinstrument und die Narrationsanalyse nach Fritz Schütze (siehe u.a. Schütze 1976). In der Biografieforschung ist es zudem üblich, strukturelle Beschreibungen von Kernpassagen der Interviews anzubieten, in deren Rahmen unterschiedliche Lesarten diskutiert werden. Im Unterschied zu quantitativen Untersuchungen, bei denen eine umfangreiche Stichprobe ein wesentliches Kriterium für die Gültigkeit von Forschungsergebnissen darstellt, wird bei der qualitativen Forschung die Reichweite der Aussagekraft der Forschungsergebnisse nicht primär über das Sampling festgelegt. Wesentlich erscheint in diesem Zusammenhang, dass die von Menschen hervorgebrachten Sinnkonstruktionen nicht sozial isoliert betrachtet werden, sondern es besteht die Annahme, dass sich diese in kommunikativen Prozessen entwickeln. Demnach geben Biografien immer auch Auskunft über die Deutungsmuster des sozialen Umfeldes und die gesellschaftlichen Diskurse im Hintergrund.

Erkenntnisse aus der Biografieforschung für die Erwachsenenbildung

Für die Biografieforschung ist die Annahme, dass es ohne Biografie kein Lernen bzw. ohne Lernen auch keine Biografie gibt, zentral (siehe Dausien 2008). Angesprochen sind hier etwa die Bedeutung des impliziten Lernens, aber auch die Sozialität von Lernprozessen und der Eigensinn, den Lernende bei ihrem Bestreben, sich Wissen anzueignen, im Laufe ihres Lebens entwickeln (vgl. Alheit/von Felden 2009, S. 9f.). Lernen findet dabei nicht nur in Bildungsinstitutionen oder in einer organisierten Form statt, sondern entfaltet sich auch in informellen sozialen (Lern-)Kontexten und schließt die „Gestaltung von alltäglichen und lebensgeschichtlichen Erfahrungen, Übergängen und Krisen ein“ (ebd., S. 9).

Implizites Lernen spielt eine wesentliche Rolle für die Art und Weise, wie wir die Welt und uns selbst wahrnehmen. Durch implizites Lernen werden übergeordnete „Handlungs- und Wissensstrukturen“ (ebd., S. 10) herausgebildet, auf deren Basis wir uns orientieren und handeln. Unser Erfahrungswissen bildet wiederum die Basis für das Hervorbringen von biografischem Hintergrundwissen, welches die Aneignung von Wissen (auch

in institutionellen Bildungskontexten) entscheidend beeinflusst. Das Lernen selbst findet dabei niemals isoliert statt. Wir lernen in sozialen Situationen und in Interaktion mit anderen. So sprechen wir etwa über unsere Erfahrungen mit für uns relevanten Bezugspersonen, auch um diese bewerten und einordnen zu können.

Biografie sowie biografische Konstruktionsprozesse stehen folglich mit Lernen und Bildung in einem engen Zusammenhang. Die biografische Forschungsperspektive nimmt Bildungsaktivitäten aus Sicht der Adressat*innen in den Blick und versteht diese als integralen Bestandteil der individuellen Lebensplanung, die wiederum in Auseinandersetzung mit sozialen und gesellschaftlichen Dynamiken entwickelt wird.

Welchen Mehrwert hat eine biografische Perspektive vor diesem Hintergrund für die Erwachsenenbildung und das Lernen über die Lebensspanne? Die Biografie-forschung kann wichtige Einblicke in die lebensgeschichtlichen Hintergründe von Teilnehmer*innen an Bildungsaktivitäten geben, die für die Erwachsenenbildung insofern relevant sind, als diese einen entscheidenden Einfluss darauf haben, was und wie Erwachsene lernen. Biografische Brüche und Transitionen können im Rahmen von Bildungsaktivitäten auch als Lernanlässe aufgegriffen werden. Die Schaffung von Lernumgebungen als reflektierende Räume kann die Selbstreflexion, die Reflexion über andere und die Reflexion über die Welt wesentlich unterstützen. Eine biografische Perspektive bietet ferner die Möglichkeit, Bildungsbiografien und lebensgeschichtliches Lernen besser zu verstehen und aktiv mitzugestalten. Das subjektive Erleben der Lernenden kann reflexiv zugänglich gemacht und eigene Bedürfnisse und Interessen können ausgelotet werden.

Einblicke in die Forschungsergebnisse einer biografischen Studie

Im Folgenden werden Einblicke in die Forschungsergebnisse einer biografischen Studie von Bianca Haring (2024) gegeben, die sie im Rahmen ihrer Masterarbeit mit Teilnehmer*innen an einer arbeitsmarktpolitischen Bildungsmaßnahme (= lernende Personen) und mit in diesem Bereich tätigen Lehrkräften in Österreich durchführte. Dabei wurde versucht herauszufinden, was Erwachsene dazu bewegt, ein Leben lang zu lernen, und wie optimale Lernbedingungen für ein Lernen

über die gesamte Lebensspanne aussehen könnten. Da die Untersuchung lediglich Personen im Umfeld von arbeitsmarktpolitischen Bildungsmaßnahmen umfasste, wurde darüber hinaus der Frage nachgegangen, welchen Beitrag Bildungsinstitutionen im arbeitsmarktpolitischen Kontext hierzu leisten können.

Die Autorin der Studie untersuchte diese Fragestellungen mithilfe eines qualitativen Forschungsdesigns, das sich an der Grounded Theory als Forschungsstil orientierte. Ziel der Studie war es, mehr Verständnis für erwachsene Lernende zu entwickeln, um deren Lernerfahrungen und Lernbedingungen stärker bei der Gestaltung von (Lehr-)Lern-Settings im Rahmen des lebenslangen Lernens zu berücksichtigen.

Die empirischen Daten wurden im Zeitraum zwischen Juni und November 2022 mithilfe von Interviews erhoben. Mit den Teilnehmer*innen der arbeitsmarktpolitischen Bildungsmaßnahme wurde jeweils ein narratives Interview geführt, die Lehrkräfte wurden anhand eines leitfadengestützten Expert*inneninterviews befragt.

Das Sampling der lernenden Personen umfasste Menschen unterschiedlichen Alters, Geschlechts, Wohnortes, sozialen Hintergrundes und formellen Bildungsgrades. Die Altersspanne reichte dabei von 20 bis Mitte 50. Bei den befragten Lehrkräften handelte es sich um zwei männliche Personen, die zum Zeitpunkt des Interviews Mitte 30 bzw. Mitte 60 waren und in unterschiedlichen Bildungsinstitutionen unterrichteten.

Für die Interviewauswertung der an der arbeitsmarktpolitischen Bildungsmaßnahme Teilnehmenden wurden fünf narrative Interviews herangezogen. Das daraus vorliegende Datenmaterial wurde sowohl inhaltlich als auch strukturell analysiert. Dies geschah vorrangig mithilfe der Kodierebenen im Sinne der Grounded Theory, wie sie von Anselm Strauss und Juliet Corbin (1996) formuliert wurden. Da lebenslanges Lernen immer in Verbindung mit biografischen Konstruktionsprozessen steht, wurde ergänzend dazu das Instrument der Narrationsanalyse nach Fritz Schütze (1983) verwendet und wurden insbesondere die darin beschriebenen erzähltheoretischen Grundannahmen berücksichtigt. Die zwei leitfadengestützten Expert*inneninterviews mit den Lehrpersonen wurden nicht in die Kategorienbildung einbezogen, sondern lediglich inhaltlich zusammengefasst und mit den Ergebnissen der Gruppe der Lernenden verglichen.

Als zentrale Forschungsergebnisse der durchgeführten empirischen Untersuchung wurden drei Kernkategorien identifiziert: „Vergangene Lernerfahrungen“, „Selbstbestimmtheit“ sowie „Unterstützung und Austausch“. Eine klare Abgrenzung der drei Kernkategorien war nicht möglich, vielmehr bedingen sich diese wechselseitig.²

Häufig negative Erfahrungen mit schulischem Lernen

Wie die durchgeführte Untersuchung verdeutlichte, wirken sich die in der Vergangenheit gemachten Lernerfahrungen erheblich „auf die Einstellung zum Lernen sowie das aktuelle Lernhandeln“ (Haring 2024, S. 107) und somit auf das lebenslange Lernen der Befragten aus. Für die meisten der befragten Lernenden waren vor allem die in der Schulzeit gemachten Erfahrungen von zentraler Bedeutung. Häufig dienten diese in den Interviewgesprächen auch als Vergleichshorizont für spätere Lernerfahrungen.

Auffallend war zudem, dass im Zusammenhang mit Schulerinnerungen von den Interviewpersonen sehr oft Emotionen wie Freude und Angst zur Sprache gebracht wurden. Die Schulzeit wurde häufig auch mit unangenehmen Erfahrungen, wie Fremdbestimmung und fehlender Sinnhaftigkeit, verbunden (vgl. ebd., S. 102).

Ferner zeigte sich, dass ein Teil der Befragten aus der Gruppe der Lernenden zwischen dem schulischen Lernen und einem Lernen als erwachsene Person unterschieden, so als ob schulisches Lernen eine eigene Art des Lernens darstellt. Das schulische Lernen wurde außerdem von einigen befragten Lernenden sowohl mit dem Erfüllen von Erwartungen seitens der Eltern und Lehrkräfte als auch mit dem Erhalt von guten Noten in Verbindung gebracht. Darüber hinaus wurden Lernerfahrungen im persönlichen Umfeld, wie etwa Flucht und Migration oder Erlebnisse innerhalb der Familie, angesprochen (vgl. ebd., S. 71ff.).

Selbstbestimmung im Zuge der Aneignung von neuem Wissen

Anhand der Analyse des Datenmaterials wurde sichtbar, dass von den befragten Lernenden der Aspekt der Selbstbestimmung im Zuge der Aneignung neuen Wissens als sehr bedeutsam erachtet wird. Dabei wurde neben der Verwirklichung eigener Interessen die Entscheidungsfreiheit in Bezug auf den Lerninhalt hervorgehoben. Die Lernenden thematisierten in diesem Zusammenhang auch die Bedeutung des persönlichen Nutzens, den sie aus einer Bildungsaktivität für sich gewinnen können wollen, und artikulierten den Wunsch, dass neu Erlerntes praktisch anwendbar gestaltet sein sollte. Als besonders wesentlich für das Erlernen neuer Fähigkeiten und Fertigkeiten zeigten sich der Aspekt der erlebten individuellen Sinnhaftigkeit sowie eine an den Bedürfnissen der lernenden Person ausgerichtete, flexible Gestaltung von Lernprozessen, vor allem im Hinblick auf Raum und Zeit (vgl. ebd., S. 102ff.).

Fehlende Sinnhaftigkeit im Lernprozess kann zu Lernschwierigkeiten und unter Umständen sogar zu einer vollständigen Lernblockade führen (vgl. Holm 2018, S. 119). Gleichzeitig ist zu berücksichtigen, dass das Herstellen von Sinn eine durch jeden Menschen individuell hervorgebrachte Leistung ist (vgl. Faulstich/Grell/Grotluschen 2005, S. 22). Interessant ist auch, dass bei jenen Personen, die den Aspekt der Selbstbestimmtheit im Interviewgespräch stärker zur Sprache brachten, Brüche in ihrer Biografie durch eine schulische und/oder berufliche Neuorientierung festzustellen waren (vgl. Haring 2024, S. 103).

In Bezug auf den Faktor Selbstbestimmtheit konnten zwischen den Interviewgesprächen und dem von Klaus Holzkamp (1995) verwendeten Begriff des expansiven Lernens Parallelen festgestellt werden (vgl. Haring 2024, S. 103). Holzkamp unterscheidet zwischen expansivem und defensivem Lernen. Unter expansivem Lernen versteht er ein „Lernen um der mit dem Eindringen in den Gegenstand erreichbaren Erweiterung der Verfügung/ Lebensqualität willen“ (Holzkamp 1995, S. 191). Dieses

² Näheres zum Forschungsprozess, zum Sampling, zum Feldzugang und zur Datenauswertung sowie einzelne Interviewpassagen finden sich im empirischen Teil der Masterarbeit unter: <https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/download/pdf/10605858>

Lernhandeln ist für die lernende Person von persönlicher Relevanz. Ein defensives Lernen hingegen ist für Holzkamp durch Fremdbestimmung charakterisiert (vgl. Schellhammer 2017, S. 41) und wird „durch die Bedrohung der bisherigen Lebensumstände initiiert“ (Grotlüschen/Pätzold 2020, S. 29).

Die Rolle von Unterstützungs- und Austauschmöglichkeiten im Rahmen von Lernprozessen

Neben dem Bedürfnis nach Selbstbestimmung haben die Interviewten aus der Gruppe der Lernenden den Wunsch nach Austausch und unterstützender Hilfeleistung geäußert. Die befragten Personen stuften die Möglichkeit einer adäquaten Unterstützung im Rahmen von Lernprozessen als äußerst wertvoll ein. Auch wurden der Austausch zwischen den Lernenden selbst sowie die Interaktion mit den Lehrkräften (oder anderen Ansprechpersonen) als den Lernprozess erheblich unterstützend beschrieben (vgl. Haring 2024, S. 104). In diesem Zusammenhang thematisierten die Befragten sowohl die persönliche Unterstützung und den Austausch in Face-to-Face-Settings als auch die Unterstützung und den Austausch über Online-Anwendungen, wie Erklärvideos, Blogs oder etwa Online-Foren (vgl. ebd., S. 86f.). Interessant war, dass nahezu alle Lernenden in den Interviewgesprächen anführten, im Zuge von Aneignungsprozessen YouTube-Videos zu verwenden (vgl. ebd., S. 104).

Durch die Nutzung von Online-Hilfsmitteln können außerdem weitere positive Effekte entstehen, wie die Förderung von autodidaktischen Fähigkeiten und die Chance auf mehr Selbstbestimmung (vgl. Zimmer 2015, S. 384f.; Arnold et al. 2018, S. 24f.). Kritisch anzumerken ist jedoch, dass jene Lernenden, die über diese Kompetenzen nicht verfügen, benachteiligt sein könnten und daher besondere Aufmerksamkeit benötigen.

Perspektiven der Lernenden und der Lehrenden

Bei der Analyse der empirischen Daten zeigte sich, dass alle Interviewten der Teilnehmer*innengruppe ähnliche Motive und Bedürfnisse in Bezug auf die Aneignung neuer Fähigkeiten und Fertigkeiten äußerten, auch wenn ihre Biografien sowie ihre Lernerfahrungen oft

sehr unterschiedlich gestaltet waren. Allerdings wurde deutlich, dass bei den Interviewpartner*innen jeweils andere Themen der jeweiligen Kernkategorie im Fokus standen, da die Befragten die in der Analyse identifizierten Aspekte unterschiedlich gewichteten. Interessant war auch, dass die Interviewten den Erwerb von Wissen und Fähigkeiten häufig mit institutionellen Lehr- und Lernumgebungen in Verbindung brachten, obwohl vor Beginn des Interviewgesprächs ausdrücklich darauf hingewiesen worden war, dass die Untersuchung alle Formen des Lernens umfasst. Teilweise erwähnten die Interviewpartner*innen andere Lernsituationen im Laufe ihres Lebens nur, wenn sie ausdrücklich danach gefragt wurden (vgl. Haring 2024, S. 101).

Alle drei im Zuge der Analyse der Interviews mit den Teilnehmer*innen herausgearbeiteten Kernkategorien „Vergangene Lernerfahrungen“, „Selbstbestimmtheit“ sowie „Unterstützung und Austausch“ konnten auch in den leitfadengestützten Expert*inneninterviews mit den beiden Lehrpersonen ausgemacht werden. Für sie stand jedoch die Frage im Zentrum, wie sie als Lehrende die Lernenden unterstützen und den Austausch fördern können (vgl. ebd., S. 101f.). Finanzielle Zwänge, die Lernende daran hindern können, Lernmöglichkeiten zu nutzen, wurden, wie sich anhand der vergleichenden Analyse zeigte, zwar von den interviewten Lehrpersonen, aber nicht von der Gruppe der Lernenden thematisiert (vgl. ebd., S. 98f.). Die beiden interviewten Lehrpersonen betonten zudem den aus ihrer Sicht enormen Wert des Zusammenhalts in Gruppensettings, der durch das Schaffen einer vertrauensvollen und wertschätzenden Atmosphäre in (Lehr-)Lern-Settings entscheidend unterstützt werden kann (vgl. ebd., S. 104). Insgesamt geht aus den Interviews hervor, dass die Aneignung von neuem Wissen und neuen Fähigkeiten einfacher ist, wenn dies als etwas Lustvolles empfunden wird.

Rückschlüsse für die Erwachsenenbildung

„(...) du musst bei der Person oder bei dem Menschen irgendetwas finden wofür er oder sie sich begeistern kann glaub ich. (...) (3) du musst es in ihrer Sprache tun aus ihrer Lebenswelt glaub ich heraus oder in ihrer Sprache aus ihrer Lebenswelt heraus äh weil ich meine wenn du jetzt äh manche Menschen haben keinen Zugang wenn du ihnen einem wissenschaftlichen Jargon bleibst ja und ihnen sagst aha dass was weiß ich oder ihnen sagst das ist gut

für sie lebenslang zu lernen und die Wissenschaft hat das und jenes. Das erreicht manche Menschen gar nicht glaub ich ja. Also ich sag einmal viele Menschen haben einfach da auch voll fremd sind was das (L1) und und ja wissen wir eh (mhm) ahm (6). (...)

(Ralf³, Z. 140-149)

Der Blick auf die Lebenswirklichkeiten von Lernenden ist für die Erwachsenenbildung von besonderer Bedeutung. Zum einen ermöglichen biografische Studien Einblicke in die subjektive Wahrnehmung von Lernenden und geben Aufschluss über ihre individuellen Beweggründe für die Bildungsbeteiligung und welcher Rahmenbedingungen es aus ihrer Sicht hierfür bedarf. Zum anderen eröffnet der biografische Blick auf die individuellen Lebensentwürfe der Menschen Möglichkeiten, Bildungsaktivitäten sinnvoll(er) in deren Biografie integrieren zu können.

Wie die hier vorgestellte biografische Untersuchung von Bianca Haring veranschaulicht, spielen vergangene Lernerfahrungen bei der Aneignung von Wissen eine wesentliche Rolle. Vor allem negativ konnotierte Lernerfahrungen können das Lernen Erwachsener erheblich behindern. Dies erfordert im Erwachsenenbildungskontext eine reflexive Bearbeitung, auch um Möglichkeiten zu eröffnen, dass Lernen (wieder) als etwas Positives erlebt werden kann und Lernen als Form sozialer Anerkennung erfahrbar wird.

In diesem Sinne sollten aus unserer Sicht (Lehr-)Lern-Settings Räume schaffen, in deren Rahmen bereits gemachte (vor allem negativ konnotierte) Lernerfahrungen

reflektiert und bearbeitet werden können. Nicht unterschätzt werden sollten zudem die Bedürfnisse der Lernenden. Wie die Untersuchung gezeigt hat, kommt der Selbstbestimmung und der sinnhaften Rahmung von Lernprozessen eine entscheidende Bedeutung bei der Aneignung neuen Wissens zu. Besonders bei diesem Aspekt erscheinen lerntheoretische Perspektiven der Biografieforschung für die Erwachsenenbildung von hoher Relevanz. Biografische Bezüge sowie der Eigensinn von Lern- und Bildungsprozessen bilden den Hintergrund, vor dem sich Lernen vollzieht.

Darüber hinaus verdeutlichte die durchgeführte biografische Studie, dass der soziale Aspekt des Lernens einen zentralen Stellenwert für das Lernen Erwachsener einnimmt. Das interaktive Lernen sowie der Austausch mit anderen wurden sowohl von den Lernenden als auch von den Lehrenden als besonders wertvoll beschrieben. Angesichts der zunehmenden Digitalisierung und der Umstellung auf Online-Bildungsformate stellt sich die Frage, inwiefern der soziale Aspekt dennoch erhalten werden kann. Die individuelle Gestaltung von Bildungsaktivitäten und die Berücksichtigung der Bedürfnisse sowie der Erwartungen von Lernenden sind Elemente, die im Rahmen von (Lehr-)Lern-Settings auch in Zeiten der Digitalisierung ernst genommen werden und Berücksichtigung finden müssen. Lern- und Bildungsprozesse haben erheblichen Einfluss auf die Möglichkeiten der gesellschaftlichen Teilhabe. Damit tragen Bildungseinrichtungen auch eine gesellschaftliche Verantwortung, zu einer chancengerechteren Gesellschaft beizutragen. Unseres Erachtens können biografische Studien hier einen wertvollen Beitrag leisten.

3 Dabei handelt es sich um eine der interviewten Lehrpersonen (Name geändert).

Literatur

- Alheit, Peter (2000):** Biographie und „modernisierte Moderne“: Überlegungen zum vorgeblichen „Zerfall“ des Sozialen. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 1(1), S. 151-165.
- Alheit, Peter (2008):** „Biographizität“ als Schlüsselkompetenz in der Moderne. In: Kirchhof, Steffen/Schulz, Wolfgang (Hrsg.): Biografisch lernen und lehren. Flensburg: Flensburg University Press, S. 15-28.
- Alheit, Peter/von Felden, Heide (2009):** Einführung: Was hat lebenslanges Lernen mit Biographieforschung zu tun? In: Dies. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9-17.
- Arnold, Patricia/Kilian, Lars/Thillosen, Anne/Zimmer, Gerhard (2018):** Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien. 5. Aufl. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Dausien, Bettina (1996):** Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten. Bremen: Donat.
- Dausien, Bettina (2004):** Biografieforschung: Theoretische Perspektiven und methodologische Konzepte für eine re-konstruktive Geschlechterforschung. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 314-325.
- Dausien, Bettina (2008):** Lebenslanges Lernen als Leitlinie für die Bildungspraxis? Überlegungen zur pädagogischen Konstruktion von Lernen aus biographietheoretischer Sicht. In: Herzberg, Heidrun (Hrsg.): Lebenslanges Lernen. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde im Kontext der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 151-174.
- Faulstich, Peter/Grell, Petra/Grotlüschen, Anke (2005):** Lernen in der betrieblichen Weiterbildung. Handlungshilfe für die Betriebsratsarbeit Nr. 5. Online: https://www.bw.igm.de/downloads/artikel/attachments/ARTID_4921_vWPmZ7?name=Druckversion.pdf [2026-01-29]
- Grotlüschen, Anke/Pätzold, Henning (2020):** Lerntheorien in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Bielefeld: wbv Publikation.
- Hahn, Alois (1988):** Biographie und Lebenslauf. In: Brose, Hanns-Georg/Hildenbrand, Bruno (Hrsg.): Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende. Opladen: Leske und Budrich, S. 91-105.
- Haring, Bianca (2024):** Beweggründe und Bedingungen für das lebenslange Lernen von Erwachsenen. „(...) weil ich lerne nur das was ich lernen will.“ [= unveröff. Masterarbeit, Universität Graz]. Online: <https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/download/pdf/10605858> [2026-01-29]
- Holm, Ute (2018):** Anthropologische Voraussetzungen des Lernens Erwachsener – Lernfähigkeit als Grundlage der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 6., überarb. und aktual. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 109-125.
- Holzkamp, Klaus (1995):** Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Studienausgabe. Frankfurt am Main: Campus.
- Pilch Ortega, Angela (2018):** Lernprozesse sozialer Bewegung(en). Biographische Lerndispositionen in Auseinandersetzung mit Erfahrungen sozialer Ungleichheit. Wiesbaden: Springer VS.
- Schellhammer, Barbara (2017):** Wie lernen Erwachsene (heute)? Eine transdisziplinäre Einführung in die Erwachsenenbildung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Schulze, Theodor (1993):** Lebenslauf und Lebensgeschichte. Zwei unterschiedliche Sichtweisen und Gestaltungsprinzipien biographischer Prozesse. In: Baacke, Dieter/Schulze, Theodor (Hrsg.): Aus Geschichten Lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Weinheim/Münster: Juventa, S. 174-226.
- Schütze, Fritz (1976):** Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung: dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. In: Weymann, Ansgar (Hrsg.): Kommunikative Sozialforschung: Alltagswissen und Alltagshandeln, Gemeindeforschung, Polizei, politische Erwachsenenbildung. München: Fink, S. 159-260. Online: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-56350> [2026-01-28]
- Schütze, Fritz (1983):** Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis. 13(3), S. 283-293. Online: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-53147> [2026-01-29]
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996):** Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Zimmer, Gerhard (2015):** E-Learning – Lernen in der „Internet-Gesellschaft“. In: Allespach, Martin/Held, Josef (Hrsg.): Handbuch Subjektwissenschaft. Ein emanzipatorischer Ansatz in Forschung und Praxis. Frankfurt am Main: Bund-Verlag GmbH., S. 383-392.



Foto: privat

Bianca Haring, BA MA

b.haring@mailbox.org

Bianca Haring schloss im ersten Bildungsweg eine Lehre im kaufmännischen Bereich sowie die Handelsakademie für Berufstätige ab und arbeitete in diesem Tätigkeitsfeld rund zwei Jahrzehnte. Von 2017 bis 2020 absolvierte sie an der Universität Graz den Bachelorstudiengang Pädagogik und von 2020 bis 2024 den Masterstudiengang Erwachsenen- und Weiterbildung. Seit 2021 ist sie als Honorartrainerin im Bereich der beruflichen Umschulung im Rahmen von arbeitsmarktpolitischen Projekten tätig.



Foto: Angela Pilch Ortega

Assoz. Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Angela Pilch Ortega

angela.pilch-ortega@uni-graz.at
erziehungs-bildungswissenschaft.uni-graz.at
+43 (0)316 380-2552

Angela Pilch Ortega ist assoziierte Professorin im Fachbereich empirische Lernweltforschung und Hochschuldidaktik am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz. Seit 2015 ist sie Convenor des ESREA Network on Migration, Transnationalism and Racisms. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: biografische Lernwelt- und Bildungsforschung, zivilgesellschaftliches Lernen und soziale Bewegungen, Hochschulforschung und Demokratiebildung, Transnationalisierung und postkoloniale Räume, interpretative Sozialforschung.

Biographical Research as a Knowledge Resource for Adult Education

Results of a qualitative study of the life realities of learners

Abstract

The article investigates the value of biography research in adult education and examines the interconnection between individual life planning and education. The focus is on a study by Bianca Haring, who conducted narrative interviews with learners participating in labour market policy measures and guideline-based expert interviews with teachers involved in this area. Her methodology is based on a qualitative research design (grounded theory). A key insight is that past learning experiences, often shaped by school experiences, significantly determine an individual's current attitude toward education and learning. The study identifies three core categories: "past learning experiences," "self-determination" and "support and exchange." For educational processes to succeed, individual meaningfulness, practical applicability and social exchange have proven to be critical. Finally, authors Haring and Pilch Ortega argue for the establishment of a space for biographical reflection in educational offerings in order to better take into account individual needs and to promote social participation. (Ed.)

Zugänge zum Lebenslangen Lernen

Ambivalenzen einer gesellschaftlichen Leitidee

Katrin Kraus

Zitation Kraus, Katrin (2026): Zugänge zum Lebenslangen Lernen. Ambivalenzen einer gesellschaftlichen Leitidee. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 57, 2026. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-57>.

Schlagnworte: Lebenslanges Lernen, Erwachsenenbildung, informelles Lernen, internationale Bildungspolitik, supranationale Organisationen, gesellschaftliche Transformation, pädagogische Ordnung, Ambivalenzen, Wissensordnungen, pädagogische Praktiken, soziale Praktiken, Ungleichheit



Abstract

Lebenslanges Lernen hat sich als gesellschaftliche Leitidee etabliert, doch das wissenschaftliche Verhältnis dazu bleibt ambivalent. Katrin Kraus geht in ihrem Beitrag auf die Hintergründe dieses nicht widerspruchsfreien Verhältnisses ein, die auch im Lebenslangen Lernen selbst liegen. Sie analysiert die mit dem Lebenslangen Lernen einhergehenden Ambivalenzen im Kontext gesellschaftlicher Veränderungen. Die Autorin beleuchtet, wie internationale Organisationen (z.B. die EU oder die UNESCO) Bildungsprogramme prägen, und betont deren widerstreitende Interessen zwischen demokratischer Entfaltung und ökonomischer Verwertung. Lebenslanges Lernen entsteht aber auch über einen Zusammenhang verschiedener pädagogischer und sozialer Praktiken über alle Lebensphasen hinweg, wobei gerade Übergänge im Lebenslauf zentrale Lernanlässe darstellen und die Zugänge und Möglichkeiten des Lernens auch soziale Ungleichheiten spiegeln. Lernen findet nicht nur in Bildungsinstitutionen, sondern auch eingebettet in andere Kontexte wie Arbeit oder Familie statt. Iterative Bildung konkretisiert Lebenslanges Lernen in der Erwerbstätigkeit, indem sie Lernen wiederkehrend über die gesamte Erwerbsbiografie hinweg konzipiert. Mit dem Lebenslangen Lernen sind unauflösbare Widersprüche verbunden: Der Eröffnung von Gestaltungs- und Entwicklungsmöglichkeiten stehen steigender Anpassungsdruck, Individualisierung von Verantwortung und die Verstetigung sozialer Ungleichheit gegenüber. Final plädiert die Autorin für eine wissenschaftlich differenzierte Auseinandersetzung mit dem vielschichtigen Phänomen des Lebenslangen Lernens. (Red.)

Zugänge zum Lebenslangen Lernen

Ambivalenzen einer gesellschaftlichen Leitidee

Katrin Kraus

Trotz der Allgegenwart des Lebenslangen Lernens ist das Verhältnis der Erziehungswissenschaft zum Lebenslangen Lernen eher ambivalent. Dies ist nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass diese „Leitidee“ – die ab den 1970er Jahren im Zuge gesellschaftlicher und ökonomischer Transformationen auch in der Erziehungswissenschaft, insbesondere der Erwachsenenbildung, aufgegriffen wurde – in sehr unterschiedlicher Art und Weise „gelesen“ werden kann. Diese verschiedenen Lesarten sollen im folgenden Beitrag dargelegt und miteinander in Beziehung gesetzt werden, um die Ambivalenzen besser zu verstehen, die die erziehungswissenschaftliche Beschäftigung mit dem Lebenslangen Lernen begleiten.

Lesart 1: Lebenslanges Lernen im Kontext der Transformation der Industriegesellschaft

Die Institutionalisierung des Lernens in der Industriegesellschaft

Mit der Etablierung der Industriegesellschaften setzte sich in Europa im 18. und 19. Jahrhundert auch die Institution Schule durch, mit der innerhalb des jeweiligen nationalstaatlichen Rahmens sowohl eine Institutionalisierung von Lernen für die breite Bevölkerung als auch eine hohe Standardisierung von Unterrichtsprozessen einhergingen: Räumlich fand das Lernen fortan für alle als „schulpflichtig“ bestimmten Gruppen der Bevölkerung in eigens dafür vorgesehenen Schulzimmern statt, zeitlich nach Stundenplan im Takt eines Schultags und inhaltlich folgte es gesetzlich geregelten Lehrplänen.

Das Lernen wurde damit, ähnlich der Erwerbsarbeit in der Industriegesellschaft (siehe Deutschmann 1985),

über eine räumliche Konzentration und eine verbindliche zeitliche Strukturierung organisiert. Damit verbunden waren eine Fokussierung der Vorstellung von Lernen auf das institutionalisierte Lernen und eine Konzentration auf Kindheit und Jugend als Zeiten, die im institutionalisierten Lebenslauf (siehe Kohli 2007) als Lernzeiten definiert und mit Schulpflicht, Kinderarbeitsverbot und Jugendschutzgesetzen abgesichert wurden – was sowohl Ausdruck von gesellschaftlichen Disziplinierungs- als auch Demokratisierungsansprüchen war.

Thematisierung des Lernens im Kontext der Transformation der Industriegesellschaft

Mit dem Einsetzen der Transformation der Industriegesellschaften ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts begann sich diese Vorstellung zu wandeln. Im Zuge der zunehmenden gesellschaftlichen Individualisierung und ökonomischen Flexibilisierung fand der Bildungsbereich Weiterbildung eine größere

bildungspolitische Beachtung, für Deutschland sei hier auf den „Strukturplan für das Bildungswesen“ (siehe Deutscher Bildungsrat 1970), für die Schweiz auf die Entwicklung des Berufsbildungsgesetzes (siehe Jorns 2025) und für Österreich auf das „Arbeitsmarktförderungsgesetz“ aus dem Jahr 1968 (vgl. Gruber/Lenz 2023, S. 30) verwiesen.

Die Weiterbildung wurde durch diese bildungspolitischen Entwicklungen zwar weniger stark institutionalisiert als die Schule, konnte sich aber zusehends als gesellschaftliche Normvorstellung durchsetzen und wurde damit zu einer im Lebenslauf vorgesehenen und allgemein erwarteten Form des Lernens im Erwachsenenalter. An vorherige Traditionen der Volks- und Erwachsenenbildung anknüpfend, verfestigte sich damit in der Weiterbildung das Paradigma von Vermittlung und Aneignung: Der Fokus dieser Thematisierung des Lernens lag überwiegend auf institutionalisierten Vermittlungszusammenhängen, die auf die Aneignung durch Erwachsene ausgerichtet sind (siehe Kade 1993) und spezifische Prinzipien einer adäquaten Gestaltung von pädagogischen Settings für das Lernen Erwachsener betonen (siehe Tietgens 1979 u. 1992). Für deren Ermöglichung sorgten einerseits die Bildungsanbieter mit ihren Kurs- und Programmausschreibungen, andererseits entsprechende gesetzliche Regelungen zur (Teil-)Finanzierung von Weiterbildungsmaßnahmen im Erwachsenenalter oder zur Bildungsfreistellung (siehe u.a. Gruber/Lenz 2023). In diesem Prozess positionierte sich die Weiterbildung als Bildungsbereich institutionell zwischen einer „mittleren Systematisierung“ (siehe Faulstich et al. 1991) und „Marktförmigkeit“.

Die „riskanten Freiheiten“ des Lebenslangen Lernens

Die Diskussion um Lebenslanges Lernen kam mit fortschreitender Transformation der Industriegesellschaft am Übergang vom 20. zum 21. Jahrhundert auf. Sie kann als Phänomen dieses gesellschaftlichen Transformationsprozesses verstanden werden (siehe Kraus 2001). Das Lernen Erwachsener ist damit eingebunden in deren „riskante Freiheiten“ (siehe Beck/Beck-Gernsheim 1994): Individualisierung bringt durch die Reduktion institutioneller Zwänge und standardisierter Erwartungen mehr Entscheidungs- und Gestaltungsmöglichkeiten für die einzelnen Personen – auch in Bezug auf die eigene Bildungsbiografie. Zugleich entpuppt sich

diese Freiheit als Entscheidungszwang und als Zwang zur Übernahme der damit einhergehenden Verantwortung. Diese Ambivalenz der Individualisierung kennzeichnet auch das Lebenslange Lernen.

Die Ambivalenzen der neuen pädagogischen Ordnung

Lebenslanges Lernen wurde am Übergang zum 21. Jahrhundert zur „new educational order“ (siehe Field 2000), die die institutionalisierte pädagogische Ordnung der Industriegesellschaft ablöste. Durch die Bedeutungszunahme des Lebenslangen Lernens im Kontext gesellschaftlicher Transformation werden einerseits Zugang und Ermöglichung von Lebenslangem Lernen sozial- und bildungspolitisch hoch relevant (siehe Zeuner/Pabst/Heilmann 2023; Schmidt-Hertha/Hillmert/Haberzeth 2020), andererseits gewinnt die kritische Reflexion der darin liegenden Zumutungen für das Subjekt an Bedeutung (siehe Holzer 2025; Nicoll/Edwards 2000). Letzteres beinhaltet auch kritische Kontextanalysen, wie zum Beispiel die Untersuchung der Verschiebung von Lifelong Education zu Lifelong Learning (siehe Tuijnman/Boström 2002) in der bildungspolitischen Diskussion oder die Untersuchung der Verengung der Bedeutung des Lebenslangen Lernens auf den Erwerb von „skills“ als arbeitsmarktrelevante Inhalte in der Bildungspolitik (siehe Milana et al. 2025).

Lesart 2: Lebenslanges Lernen als Erweiterung der Thematisierung von Lernen

Erweiterter Blick auf das Lernen

Mit dem (internationalen) bildungspolitischen Diskurs um das Lebenslange Lernen veränderte sich der zuvor stark durch Schule und Unterricht konzentrierte Blick auf das Lernen (siehe Nolda 2015). Verstärkt ab den 1960er und 1970er Jahren wurde es umfassender verstanden, im Sinne von lebenslang, d.h. als ein Lernen über die verschiedenen Lebensalter und -phasen hinweg, und im Sinne von lebensweit, d.h. als ein Lernen in allen Bereichen des Lebens und nicht nur innerhalb von Bildungsinstitutionen. Diese Ausweitung steht einerseits im Zusammenhang mit der Intensivierung des Governanceanspruchs inter- und supranationaler Akteur*innen in der Bildungspolitik

und war andererseits auch der globalen Perspektive wichtiger Akteur*innen im bildungspolitischen Diskurs geschuldet, die beispielsweise von Seiten der UNESCO explizit auch Länder einschloss, die nicht über ausgebaute Bildungssysteme verfügten (siehe Kraus 2001).

Ausdehnung des Lernens

Mit der Erweiterung des Blicks auf das Lernen auf alle Lebensalter und -phasen wurde explizit das Lernen im Erwachsenenalter adressiert. Damit vollzog sich eine Aufwertung der Erwachsenenbildung (siehe Kraus 2001), die aber gleichzeitig eine Auflösung der Spezifität der Bildung Erwachsener im allgemeinen Phänomen des Lebenslangen Lernens befürchten ließ (siehe Rubenson/Elfert 2015). Für das Lernen außerhalb pädagogischer Institutionen, d.h. für in vielfältige Alltagszusammenhänge eingebundene Lernprozesse, wurde in diesem Zusammenhang die Bezeichnung „informelles Lernen“ geprägt. Es findet seitdem sowohl bildungspolitisch als auch wissenschaftlich stärker Beachtung.

Damit vollzog sich auch eine „inhaltliche Ausdehnung des Lernens“ (vgl. Hof 2022, S. 89), die sich in einer zunehmenden Pluralität von Wissensinhalten und -formen sowie in einer Wendung von Wissen zu Kompetenzen zeigte. Es kam also in dieser Zeit zu einer zeitlichen, räumlichen und inhaltlichen Ausdehnung der Thematisierung von Lernen. Diese Vielfalt wurde wiederum als „System des Lebenslangen Lernens“ (siehe Nittel/Schütz/Tippelt 2014) zusammenhängend zu erfassen versucht, um sie auch für professionelles pädagogisches Handeln zugänglich zu machen.

Lebenslanges Lernen zwischen Freiheit und Zwang

Auch in dieser zeitlichen, räumlichen und inhaltlichen Ausdehnung der Thematisierung von Lernen liegt eine Ambivalenz. Pointiert zusammengefasst: Hat sie einerseits das Potenzial, die „Freiheit zur Selbstbildung“ (vgl. Kade 2023, S. 288) und eine Emanzipation des Lernens vom Lehren voranzutreiben, stellt sie andererseits die Verlängerung einer mit Erziehungsansprüchen und Lernanforderungen verbundenen Adressierung (siehe Nohl 2025; Dinkelaker 2021) im Lebenslauf respektive eine „Kolonialisierung der Lebenswelt“ mit Lernaufforderungen (siehe Geißler 2003) dar.

Lesart 3: Lebenslanges Lernen als politisches Programm

Politische Akteur*innen des Lebenslangen Lernens

Als politisches Programm ist das Lebenslange Lernen eng mit den internationalen bildungspolitischen Akteur*innen verbunden, die sich ab den 1960er Jahren im Angesicht der „Bildungskatastrophe“ (siehe Coombs 1968) auf Alternativen zur bisherigen Bildungspolitik des Ausbaus von Schul- und Hochschulsystemen verlegten. Dabei erwies sich das Lebenslange Lernen als bildungspolitische Programmatik offen für unterschiedliche politische Zielsetzungen. Denn die Programmatik des Lebenslangen Lernens bezieht sich im Kern auf die Unabgeschlossenheit des Lernens im Lebenslauf und verknüpft dabei verschiedene Elemente pädagogischer Programme lose miteinander, was sich gut mit verschiedenen politischen Ausrichtungen verträgt (siehe Kraus 2001). So stellt sowohl für die UNESCO als auch für die OECD das Lebenslange Lernen ein zentrales Element ihrer bildungspolitischen Agenden dar (siehe Elfert/Ydesen 2023) und verbindet sich jeweils mit den entsprechenden Organisationszielen, so unterschiedlich diese auch sein mögen (siehe Kraus 2001).

Bei der Europäischen Union verfolgt die Politik des Lebenslangen Lernens ausgehend vom Weißbuch Lehren und Lernen (1995) und dem Ziel der Lissabon-Strategie von 2000, die EU zur weltweit wettbewerbsfähigsten Wirtschaft zu machen, eine doppelte Ausrichtung. Einerseits ist die Europäische Politik des Lebenslangen Lernens auf die ökonomische Wettbewerbsfähigkeit ausgerichtet, andererseits steht sie im Kontext der Bildungspolitik einer supranationalen Organisation, die die Kompetenzen im Bildungsbereich weiterhin weitgehend bei den nationalstaatlich verfassten Mitgliedsländern belassen hat und somit in diesem Politikbereich auf andere politische Strategien ausweichen musste. Dazu gehört – wie bei anderen internationalen Organisationen – ein breites Repertoire an Methoden des „soft law“, d.h. der Umsetzung politischer Ziele ohne Weisungsbefugnis und mit eingeschränkten Sanktionsmöglichkeiten, wie zum Beispiel einem auf Kennzahlen basierenden internationalen Vergleich oder einer Überwölbung staatlicher Bildungspolitik etwa im Bereich des informellen Lernens als Teil des Lebenslangen Lernens (siehe Kraus 2002).

Lebenslanges Lernen als „travelling idea“

Bildungspolitisch kann das Lebenslange Lernen dabei als eine der global reisenden „travelling ideas“ angesehen werden, die sich auf verschiedenen politischen Ebenen und in unterschiedlichen nationalen Kontexten der Bildungspolitik zeigen (siehe Zapp 2022). Ein Treiber der Mobilität dieser Idee über Ebenen und Kontexte hinweg sind die internationalen Akteur*innen mit ihren Agenden, deren Zielrichtung eine Umsetzung ihrer Politik des Lebenslangen Lernens auf der nationalstaatlichen Ebene in den verschiedenen Ländern respektive über die verschiedenen Länder hinweg ist. Neben den genannten Akteur*innen (UNESCO, OECD, EU) spielen dabei auch entwicklungspolitische Akteur*innen wie die Weltbank eine wichtige Rolle, die im Unterschied zu den anderen Akteur*innen eine Umsetzung ihrer politischen Vorgaben wesentlich direkter mit der Vergabe finanzieller Mittel koppeln können (siehe Elfert/Ydesen 2023).

Der andere Treiber der Verbreitung des Lebenslangen Lernens und des Transfers auf die nationalstaatliche Ebene geht von den Nationalstaaten selbst aus. Denn Transfer ist grundsätzlich als zweiseitiger Prozess zu verstehen, der sowohl von der gebenden Seite als auch von der nehmenden Seite aktiv gestaltet wird. In diesem Übergabe-Übernahme-Komplex wird denn auch der Gegenstand selbst verändert und an den empfangenden Kontext angepasst (siehe Kraus 2008; Steiner-Khamsi/Waldow 2012; Ozga/Jones 2006). Die nationale Rezeption erfolgt dabei wesentlich nach Maßgabe der übernehmenden Seite, so ist etwa in Deutschland die bildungspolitische Programmatik des Lebenslangen Lernens in der ersten Hochphase des internationalen Diskurses in den 1970er Jahren kaum rezipiert worden, was sich dann aber in der zweiten Phase aufgrund einer veränderten Situation in der deutschen Gesellschaft in den 1990er Jahren geändert hat (siehe Kraus 2001).

Insgesamt zeigt sich das Bild einer weitgehenden Ausrichtung nationaler Bildungspolitiken am Lebenslangen Lernen, was nicht nur in den entsprechenden Diskursen, sondern auch auf der Ebene der institutionellen Gestaltung erkennbar wird. Dies verdeutlicht etwa Scott McLean in seiner globalen Untersuchung zur Veränderung der Bildungsbeteiligung im Zeitraum von 1950 bis 2020 (siehe McLean 2022). Er führt die Durchsetzung des Lebenslangen Lernens in den nationalstaatlichen Bildungspolitiken in den unterschiedlichsten Ländern

auf ein Zusammenspiel verschiedener konvergenter Entwicklungen zurück. Dazu zählt er unter anderem den weltweiten Ausbau von Schulsystemen, eine generell höhere Bildungsbeteiligung von Mädchen und die Ausbreitung einer kapitalistischen Produktionsweise.

Lebenslanges Lernen zwischen Bildungsexpansion und ökonomischem Imperativ

Auch die dritte Lesart des Lebenslangen Lernens als politisches Programm ist mit Ambivalenzen verbunden: Einerseits zeigt sich darin das Bild einer Bildungsexpansion und damit einer demokratischen Erweiterung des Zugangs zu Bildung und Lernen (siehe McLean 2022). Auf der anderen Seite setzt sich damit eine von internationalen Akteur*innen geprägte Politik in globalem Maßstab durch und verbindet dabei das Lernen eng mit wirtschaftlichen Erfordernissen (siehe Jarvis 2002), wie sie sich auch im „neuen Geist des Kapitalismus“ (siehe Boltanski/Chiapello 2005) zeigen.

Lesart 4: Lebenslanges Lernen als Set sozialer Praktiken

Pädagogische Praktiken des Lebenslangen Lernens

Mit der zunehmenden Thematisierung des informellen Lernens als einem in diverse Alltagsprozesse eingelagerten Lernen wurde auch wissenschaftlich eine neue Perspektive notwendig, um das Lernen als Phänomen in seiner Entgrenztheit und damit einhergehenden Pluralität wieder fassen zu können. Ein Zugang zu dieser Vielfalt ist, das Lebenslange Lernen als Set sozialer Praktiken zu verstehen.

Dieses Verständnis geht mit einer generellen Hinwendung erziehungswissenschaftlicher Theorie und Empirie zu „pädagogischen Praktiken“ einher (siehe Budde/Eckermann 2021). Pädagogische Praktiken verbinden konzeptionell das individuelle Handeln mit übergreifenden gesellschaftlichen Wissensordnungen. Dahinter steht ein Verständnis von sozialen Praktiken als „*organized bundles of human activities*“ (Schatzki 2002, S. 59). Dementsprechend verbinden pädagogische Praktiken individuelles Handeln in pädagogischen Situationen mit übergreifenden Wissensordnungen des Pädagogischen, die in gesellschaftlichen Kontexten verankert sind. Sie können daher auch als „*Praxis*

pädagogischer Ordnungsbildung“ (Budde/Eckermann 2021, S. 12) verstanden werden.

Diese Wissensordnungen des Pädagogischen leiten das individuelle Handeln an und werden zugleich im Handeln (re-)produziert. Praktiken im Zusammenspiel von menschlichen und nicht-menschlichen Akteur*innen werden beobachtbar. Der darin liegende Verweiszusammenhang einzelner Handlungsschritte zu einem „*nexus of doings and sayings*“ (Schatzki 1996, S. 89) entsteht durch ihre Verbindung zu gesellschaftlich (oder gemeinschaftlich) geteilten Wissensordnungen und Bedeutungshorizonten. Dies drückt sich in der sogenannten „teleoaffektiven Struktur“ von Praktiken (siehe Schatzki 1996 u. 2002) aus, die einem bestimmten Zweck folgen, eine affektive Bindung der Handelnden an diesen Zweck zum Ausdruck bringen und damit Sinnzusammenhänge stiften, was auch für pädagogische Praktiken gilt.

Lebenslanges Lernen als Set pädagogischer Praktiken

Im Sinne seines umfassenden Anspruchs kann das Lebenslange Lernen dabei nicht als eine Praktik gefasst werden, sondern ist vielmehr als Verbindung verschiedener pädagogischer Praktiken im Sinne des Lebenslangen Lernens zu verstehen.

Zu diesen Praktiken gehören unter anderem das Zeigen (siehe Berdelmann/Fuhr 2020), Lernen (siehe Dinkelaker 2018), Unterrichten (siehe Breidenstein 2021), Validieren (siehe Kraus 2023), Beraten (siehe Schiersmann 2021), Üben (siehe Brümmer/Alkemeyer 2021) oder Organisieren (siehe Feld/Seitter 2017). Über diese und weitere pädagogische Praktiken wird Lebenslanges Lernen über die gesamte Lebenszeit und die verschiedenen Lebensbereiche hinweg in Verbindung individueller Aktivitäten und gesellschaftlicher Ordnung des Pädagogischen realisiert. Übergänge im Lebenslauf spielen dabei als Lernanlässe eine besondere Rolle (siehe Hof/Bernhard 2022; Hof 2013), denn die Initiierung, Bewältigung und Gestaltung von Übergängen ist in der Regel mit Lernen verbunden und löst Lernprozesse respektive Bildungsbeteiligung aus. Die Möglichkeit zum Lebenslangen Lernen – im Sinne eines individuellen Vermögens und einer strukturellen Gelegenheit – wird somit zu einer Ressource in der Bewältigung von Übergängen im Lebenslauf, deren Häufigkeit und Bedeutung im Kontext der Transformation der Industriegesellschaft deutlich gestiegen ist (siehe Akkermans et al. 2024).

Lernen im Verbund mit anderen Tätigkeiten

Neben den pädagogischen Praktiken können auch Lernprozesse rekonstruktiv sichtbar gemacht werden, die in anderen Tätigkeiten eingelagert sind, insbesondere in der Arbeitstätigkeit. Hier zeigen vor allem Untersuchungen zum Workplace Learning, wie eng das Arbeiten mit Lernen – und umgekehrt das Lernen mit dem Arbeiten – verbunden ist, und dass Lernen in diesem Zusammenhang gerade nicht auf eine Teilnahme an institutionalisierten Settings begrenzt werden kann (siehe Bernhard et al. 2026; Malloch et al. 2022). Aber auch in anderen Lebensbereichen werden Praktiken des Lernens rekonstruiert, so etwa im politischen Engagement (siehe Ollis 2021; Costa/Wittmann 2021; Hofmann 2018) oder im familiären Umfeld (siehe Thalhammer 2021).

Gemeinsam ist dem Lernen in diesen verschiedenen Lebensbereichen, dass es nicht im Zentrum der Aktivität oder der Handlungsintention steht, aber untrennbar mit der jeweiligen Aktivität verbunden ist und sich aus dieser ergibt. Im Ausüben einer anderen Tätigkeit, wie dem Arbeiten, sind Lernprozesse eingelagert, die sich insbesondere auf Aspekte des inkorporierten Wissens und Könnens beziehen (siehe Hermkes/Neuweg/Bonowski 2020).

Lebenslanges Lernen als iterativer Bildungsprozess

Im Kontext von Erwerbstätigkeit und -biografie lassen sich fortlaufende Lernprozesse als iterative Bildung verstehen (siehe Kraus 2017 u. 2026). Diesem Konzept zufolge zeichnen sich erwerbsbezogene Bildungsprozesse in ihrem erwerbsbiografischen Zusammenhang durch verschiedene Iterationen aus: Erstens durch eine zeitliche Iteration, d.h., Kompetenzen für die jeweilige Tätigkeit werden während der gesamten Dauer der Erwerbsbiografie hindurch aufgebaut. In diesem Prozess ergänzen und wiederholen sich implizites, experimentelles, reflexives und explizites Lernen, die sich sowohl in Bezug auf den Grad ihrer Verbindung mit dem Arbeitsprozess als auch hinsichtlich der jeweiligen Inhalte und Ergebnisse unterscheiden lassen (siehe Kraus 2026).

Zweitens zeichnet sich Lernen im Kontext einer Erwerbstätigkeit durch eine räumliche Iteration aus, denn für die verschiedenen Formen des Lernens sind jeweils unterschiedliche Orte prädestiniert. Deshalb

sind sowohl eine Anerkennung und Gestaltung des Arbeitsplatzes als Lernort wie auch eine regelmäßige Möglichkeit zur Teilnahme an Weiterbildung in pädagogisch gestalteten Settings wesentlich für eine Ermöglichung iterativer Bildungsprozesse im Kontext von Erwerbstätigkeit (siehe ebd.). Die dritte Iteration, die inhaltliche Iteration, beschreibt, dass sich die erwerbsbezogenen Lernprozesse durch eine inhaltliche Verkettung der verschiedenen Lernereignisse im zeitlichen Verlauf und über die verschiedenen räumlichen Kontexte hinweg auszeichnen. In diesem Prozess kann bereits Gelerntes erweitert oder können frühere Interessen wieder aufgenommen oder neue Themen erschlossen werden (siehe Kraus 2025).

Über diese drei Iterationen wird erwerbsbezogene Bildung über die gesamte Dauer der Erwerbsbiografie in unterschiedlichen Kontexten prozessiert und lässt sich als serieller Gesamtzusammenhang rekonstruieren.

Lebenslanges Lernen zwischen Möglichkeitsräumen und Ungleichheiten

Auch wenn das Lebenslange Lernen als Set sozialer Praktiken verstanden wird, ist es keineswegs ein „Selbstläufer“. Es gibt Momente des „Feststeckens“ (siehe Field/Lynch 2015) – wenn dem Lernen in der aktuellen Lebenssituation keine Kraft zugesprochen wird, an einer schwierigen Lebenssituation etwas zu verändern, oder wenn es keinen Zugang zu Lern- und Bildungsmöglichkeiten gibt (siehe Kalenda/Vaculíková/Kočvarová 2022).

Wird Lebenslanges Lernen als ein Set an pädagogischen und sozialen Praktiken gefasst, die wiederum als kleinste Einheiten des Sozialen gelten (siehe Reckwitz 2003), zeigt sich darin nicht nur eine wechselseitige (Re-)Produktion von individuellen Handlungen und gesellschaftlichen Ordnungen. Solche Praktiken sind auch ein Spiegel sozialer Ungleichheitsstrukturen, denn der Zugang zum Lernen in pädagogischen Settings und darüber hinaus in vielfältigen Erwerbs- und Alltagsaktivitäten ist sozial ungleich verteilt und über das Ausüben dieser Praktiken werden soziale Ungleichheitsstrukturen im Sinne ungleicher Voraussetzungen und eines „doing difference“ ebenfalls (re-)produziert.

Daraus ergibt sich nicht nur die Möglichkeit, soziale und pädagogische Praktiken des Lebenslangen Lernens in ihren Möglichkeitsräumen und Bedingungen zu rekonstruieren, sondern auch die Notwendigkeit einer Schaffung von Gelegenheitsstrukturen durch Lernmöglichkeiten in Lebensbereichen wie dem Arbeitsplatz (siehe Fuller/Unwin 2003; Billett 2004) oder in Form von Angeboten der Weiterbildung (siehe Boeren 2017) sowie in einem umfassenden Sinne: der Ermöglichung von Lernen in einer biografischen Perspektive.

Fazit – Lesarten des Lebenslangen Lernens

In den vorhergehenden Abschnitten wurden vier verschiedene und nicht unbedingt widerspruchsfreie Lesarten des Lebenslangen Lernens dargestellt, die jeweils selbst wiederum von Ambivalenzen, also von Mehrdeutigkeiten und widerstreitenden Wertorientierungen, geprägt sind. Der Gegenstand des Lebenslangen Lernens ist damit fern von Eindeutigkeiten, was eine wissenschaftliche Beschäftigung damit erschwert, aber gleichzeitig auch umso dringlicher macht. Dabei läuft eine Beschäftigung mit dem Lebenslangen Lernen stets Gefahr, die mit diesem Phänomen verbundene Vieldeutigkeit zu unterlaufen und den damit verbundenen Ambivalenzen zu wenig Rechnung zu tragen.

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es daher, mit der Herausarbeitung des Lebenslangen Lernens als Phänomen im Kontext der Transformation der Industriegesellschaft, als Erweiterung der Thematisierung von Lernen, als bildungspolitisches Programm und als Set sozialer Praktiken eine Hintergrundfolie zu entwerfen, in der sich eine Beschäftigung mit dem Lebenslangen Lernen verorten lässt. Damit kann einerseits eine Fokussierung auf die Bearbeitung bestimmter Aspekte und Zugänge im Themenfeld des Lebenslangen Lernens erfolgen, ohne dabei andererseits die Vieldeutigkeit des Phänomens sowie seine Ambivalenzen und Widersprüche zwischen den verschiedenen Lesarten und innerhalb der jeweiligen Lesart aus dem Blick zu verlieren. Dies ohne Anspruch auf Vollständigkeit und als offener Prozess einer Weiterentwicklung der Lesarten des Lebenslangen Lernens.

Literatur

- Akkermans, Jos/Veiga, Serge P. Da Motta/Hirschi, Andreas/Marciniak, Julian (2024):** Career Transitions across the Lifespan: A Review and Research Agenda. In: *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 148 (Feb.), 103957. Online: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2023.103957>
- Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hrsg.) (1994):** Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. 10. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Berdelmann, Kathrin/Fuhr, Thomas (2020):** Zeigen. Pädagogische Praktiken. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Bernhard, Michael/Billett, Stephen/Hof, Christiane/Kraus, Katrin/Marsick, Victoria J./Sawchuk, Peter H. (Hrsg.) (2026):** Adult Education in Changing Times. Learning at the Nexus of Life, Work, and Transitions. London [u.a.]: Routledge.
- Billett, Stephen (2004):** Workplace Participatory Practices: Conceptualising Workplaces as Learning Environments. In: *Journal of Workplace Learning* 16 (6), S. 312-324.
- Boeren, Ellen (2017):** Understanding Adult Lifelong Learning Participation as a Layered Problem. In: *Studies in Continuing Education* 39 (2), S. 161-175.
- Boltanski, Luc/Chiapello, Eve (2005):** The New Spirit of Capitalism. In: *International Journal of Politics, Culture, and Society (New York)* 18 (3/4), S. 161-188.
- Breidenstein, Georg (2021):** Interferierende Praktiken. Zum heuristischen Potenzial praxeologischer Unterrichtsforschung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 24 (4), S. 933-953. Online: <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01037-0>
- Brümmer, Kristina/Alkemeyer, Thomas (2021):** Üben und Trainieren. In: Budde, Jürgen/Eckermann, Torsten (Hrsg.): *Studienbuch pädagogische Praktiken*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 240-262.
- Budde, Jürgen/Eckermann, Torsten (Hrsg.) (2021):** *Studienbuch pädagogische Praktiken*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Coombs, Philipp (1968):** The world educational crisis. A systems analysis. Oxford University Press. Online: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000075799> [2026-02-18]
- Costa, Jana/Wittmann, Elena (2021):** Fridays for Future als Lern- und Erfahrungsraum: Befunde zu den Beteiligungsformaten, den Motiven und der Selbstwirksamkeitserwartung von Engagierten. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 44 (3), S. 10-15. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2021/23737/pdf/ZEP_3_2021_Costa_Wittmann_Fridays_for_Future.pdf [2026-02-18]
- Deutscher Bildungsrat (1970):** Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Kommission. Stuttgart: Ernst Klett.
- Deutschmann, Christoph (1985):** Der Weg zum Normalarbeitstag: die Entwicklung der Arbeitszeiten in der deutschen Industrie bis 1918. Frankfurt am Main: Campus.
- Dinkelaker, Jörg (Hrsg.) (2018):** Lernen Erwachsener. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Dinkelaker, Jörg (2021):** Erziehungsbildung. Paradoxien der Adressierung Erwachsener im Horizont ihrer pädagogischen Vergangenheit. In: Noack Napoles, Juliane/Schemmann, Michael/Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Pädagogische Anthropologie der Erwachsenen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 26-42.
- Elfert, Maren/Ydesen, Christian (2023):** Global Governance of Education: The Historical and Contemporary Entanglements of UNESCO, the OECD and the World Bank. Springer.
- Faulstich, Peter/Teichler, Ulrich/Bojanowski, Arnulf/Döring, Ottmar (1991):** Bestand und Perspektiven der Weiterbildung: das Beispiel Hessen. Weinheim: Deutscher Studien Verl.
- Feld, Timm C./Seitter, Wolfgang (Hrsg.) (2017):** Organisieren. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Field, John (2000):** Lifelong Learning and the New Educational Order. London: Trentham Books.
- Field, John/Lynch, Heather (2015):** Getting Stuck, Becoming Unstuck: Agency, Identity and Transitions between Learning Contexts. In: *Journal of Adult and Continuing Education* 21 (1), S. 3-17.
- Fuller, Alison/Unwin, Lorna (2003):** Learning as Apprentices in the Contemporary UK Workplace: Creating and Managing Expansive and Restrictive Participation. In: *Journal of Education and Work* 16 (4), S. 407-426.
- Geißler, Karlheinz A. (2003):** Alle lernen alles – die Kolonisierung der Lebenswelt durchs Lernen. In: Wittwer, Wolfgang/Kirchhof, Steffen (Hrsg.): *Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung*. München/Unterschleißheim: Luchterhand, S. 127-141.

- Gruber, Elke/Lenz, Werner (2023):** Porträt Erwachsenen- und Weiterbildung Österreich. 4., vollständig überarbeitete Aufl. Bielefeld: wbv. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2025/34301/pdf/Gruber_Lenz_2023_Portraet_Erwachsenen_und_Weiterbildung_Oesterreich.pdf [2026-02-18]
- Hermkes, Rico/Neuweg, Georg Hans/Bonowski, Tim (Hrsg.) (2020):** Implizites Wissen. Berufs- und wirtschaftspädagogische Annäherungen: Bielefeld: wbv.
- Hof, Christiane (2013):** Übergänge und Lebenslanges Lernen. In: Schröer, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 394-414.
- Hof, Christiane (2022):** Lebenslanges Lernen: eine Einführung. 2., überarbeitete Aufl. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Hof, Christiane/Bernhard, Michael (2022):** Übergänge als Anlass für Lernprozesse. In: Andresen, Sabine/Bauer, Petra/Stauber, Barbara/Walther, Andreas (Hrsg.): Doing transitions – die Hervorbringung von Übergängen im Lebenslauf. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 181-194.
- Hofmann, Elisabeth (2018):** Staging Bodies: Learning through Feminist Activism. Analysis of Points Emerging from Actions by La Barbe and Femen in France. In: European Journal for Research on the Education and Learning of Adults 10 (1), S. 65-76. Online: <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.ojs150>
- Holzer, Daniela (2025):** Gehaltvolles Nicht(s). Theoretische Figuren des Widerständigen. In: Ebner von Eschenbach, Malte/Kondratjuk, Maria/Kraus, Katrin/Rohs, Matthias/Bremer, Helmut/Cora, Songül/Eble, Lukas/Opheys, Catrin/Schreiber-Barsch, Silke/Wagner, Farina/Zosel, Tim (Hrsg.): Teilhabe durch Teilnahme? Erwachsenenbildung und Weiterbildung zwischen Partizipation und Exklusion. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 23-36. Online: <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/108138/1/9783847432913.pdf> [2026-02-18]
- Jarvis, Peter (2002):** Globalisation, Citizenship and the Education of Adults in Contemporary European Society. In: Compare: A Journal of Comparative and International Education 32 (1), S. 5-19.
- Jorns, Kirstin (2025):** Von der Option zum Prinzip. Flexibilisierung und Anpassungen an Zukunftsvorstellungen des schweizerischen Berufsbildungsgesetzgebungsprozesses (1930-2002). In: Heßler, Martina/Neumaier, Christopher (Hrsg.): Flexible Arbeitswelten. Baden-Baden: Nomos, S. 111-138.
- Kade, Jochen (1993):** Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 39, S. 391-408. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2017/11182/pdf/ZfPaed_1993_3_Kade_Aneignungsverhaeltnisse_diesseits_und_jenseits_der_Erwachsenenbildung.pdf [2026-02-18]
- Kade, Jochen (2023):** Individualität, Solidarität, Schicksal: Selbstbildung zwischen 1984 und 2009. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Kalenda, Jan/Vaculíková, Jitka/Kočvarová, Ilona (2022):** Barriers to the Participation of Low-Educated Workers in Non-Formal Education. In: Journal of Education and Work 35 (5), S. 455-469.
- Kohli, Martin (2007):** The Institutionalization of the Life Course: Looking Back to Look Ahead. In: Research in Human Development 4 (3-4), S. 253-271.
- Kraus, Katrin (2001):** Lebenslanges Lernen - Karriere einer Leitidee. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kraus, Katrin (2002):** Informelles Lernen im Kontext europäischer Bildungspolitik. In: Dehnbostel, Peter/Gonon, Philipp (Hrsg.): Informelles Lernen. Eine Herausforderung für berufliche Aus- und Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 23-32.
- Kraus, Katrin (2008):** Understanding the Transfer of Concepts between the International and the National Level: Import or Interpretation? In: Aarkrog, Vibe/Jørgensen, Christian Helms (Hrsg.): Divergence and Convergence in Education and Work. Berlin: Peter Lang, S. 77-99.
- Kraus, Katrin (2017):** Professionelle Bildungsgestalten – Iterative Bildung im Kontext von Professionalität und Profession. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Nr. 3, S. 266-274. Online: <https://doi.org/10.3278/HBV1703W266>
- Kraus, Katrin (2023):** Validieren als pädagogische Tätigkeit. In: Schmid, Martin (Hrsg.): Handbuch Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen. Disziplinäre, theoretische und konzeptionelle Zugänge. Bielefeld: wbv, S. 149-164. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2024/28465/pdf/Schmid_2023_Handbuch_Validierung.pdf [2026-02-18]
- Kraus, Katrin (2025):** Wissenschaftliche Weiterbildung, iterative Bildung und professionelle Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Jütte, Wolfgang/Rohs, Matthias (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 1-14.
- Kraus, Katrin (2026):** Work-related learning as an iterative process of relating work and learning. In: Bernhard, Michael/Billett, Stephen/Hof, Christiane/Kraus, Katrin/Marsick, Victoria J./Sawchuk, Peter H. (Hrsg.): Adult Education in Changing Times. Learning at the Nexus of Life, Work, and Transitions. London [u.a.]: Routledge, S. 203-220.
- Malloch, Margaret/Cairns, Len/Evans, Karen/O'Connor, Bridget N. (Hrsg.) (2022):** The SAGE Handbook of Learning and Work. SAGE Reference. SAGE Publications.
- McLean, Scott (2022):** Understanding the Evolving Context for Lifelong Education: Global Trends, 1950 – 2020. In: International Journal of Lifelong Education 41 (1), S. 5-26.

- Milana, Marcella/Brandi, Ulrik/Hodge, Steven/Hoggan-Kloubert, Tetyana/Morris, Thomas Howard (2025):** Skills, Skills, Skills! The European Commission's Endorsement of a Skills-First Approach and the Future of Adult Education and Lifelong Learning. In: *International Journal of Lifelong Education* 44 (2), S. 127-130.
- Nicoll, Katherine/Edwards, Richard (2000):** Reading Policy Texts: Lifelong Learning as Metaphor. In: *International Journal of Lifelong Education* 19 (5), S. 459-469.
- Nittel, Dieter/Schütz, Julia/Tippelt, Rudolf (2014):** Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens: Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Nohl, Arnd-Michael (2025):** Directive adult education by political actors: Orientation expectations towards adults in Germany. In: *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults* 16 (1), S. 59-74. Online: <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.4794>
- Nolda, Sigrid (2015):** Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung. 3., aktualisierte Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Ollis, Tracey (2021):** Informal and Nonformal Adult Learning in the Coal Seam Gas Protests: Mobilizing Practices and Building an Environmental Justice Movement for Change. In: *Adult Education Quarterly* 71 (4), S. 389-408.
- Ozga, Jenny/Jones, Robert (2006):** Travelling and Embedded Policy: The Case of Knowledge Transfer. In: *Journal of Education Policy* 21 (1), S. 1-17.
- Reckwitz, Andreas (2003):** Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken / Basic Elements of a Theory of Social Practices: Eine sozialtheoretische Perspektive / A Perspective in Social Theory. In: *Zeitschrift für Soziologie* 32 (4), S. 282-301. Online: <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2003-0401>
- Rubenson, Kjell/Elfert, Maren (2015):** Adult education research: exploring an increasingly fragmented map. In: *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults* 6 (2), S. 125-138. Online: <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela9066>
- Schatzki, Theodore R. (1996):** Social Practices: A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social. Cambridge University Press.
- Schatzki, Theodore R. (2002):** Site of the Social: A Philosophical Account of the Constitution of Social Life and Change. Pennsylvania State University Press.
- Schiersmann, Christiane (2021):** Beraten im Kontext lebenslangen Lernens. Bielefeld: wbv.
- Schmidt-Hertha, Bernhard/Hillmert, Steffen/Haberzeth, Erik (Hrsg.) (2020):** Lebenslang lernen können: Gesellschaftliche Transformationen als Herausforderung für Bildung und Weiterbildung. Bielefeld: wbv.
- Steiner-Khamsi, Gita/Waldow, Florian (Hrsg.) (2012):** Policy Borrowing and Lending in Education. *World Yearbook of Education* 2012. London [u.a.]: Routledge.
- Thalhammer, Veronika (2021):** Medienbezogene Lernaktivitäten in der Familie. Perspektiven und Potenziale für die Erwachsenenbildungsforschung. In: Bernhard-Skala, Christian/Bolten-Bühler, Ricarda/Koller, Julia/Rohs, Matthias/Wahl, Johannes (Hrsg.): *Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung: Impulse - Befunde - Perspektiven*. Bielefeld: wbv, S. 71-86. Online: <https://www.wbv.de/shop/Erwachsenenpaedagogische-Digitalisierungsforschung-6004789> [2026-01-18]
- Tietgens, Hans (1979):** Lernen mit Erwachsenen: von den Arbeitsweisen der Erwachsenenbildung. 1. Aufl., unveränd. Nachdr. Braunschweig: Westermann.
- Tietgens, Hans (1992):** Reflexionen zur Erwachsenenendidaktik. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tuijnman, Albert/Boström, Ann-Kristin (2002):** Changing Notions of Lifelong Education and Lifelong Learning. In: *International Review of Education* 48 (1-2), S. 93-110.
- Zapp, Mike (2022):** Three Tales of Lifelong Learning as a Travelling Idea. Diffusion, Mimesis, and Translation. In: *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung/International Yearbook of Adult Education* 2022, S. 59-69. Online: <https://www.wbv.de/shop/Internationales-Jahrbuch-der-Erwachsenenbildung-International-Yearbook-of-Adult-Education-2022-172685> [2026-02-18]
- Zeuner, Christine/Pabst, Antje/Heilmann, Lianne (2023):** Teilnahme und Nichtteilnahme an Erwachsenenbildung im Lichte subjektiver Begründungen. Ambivalente Befunde einer Hamburger Regionalstudie. In: *Magazin erwachsenenbildung.at*. Ausgabe 50, S. 31-40. Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/23-50/meb50_04_thema_zeuner-pabst-heilmann.pdf [2026-02-18]



Foto: Thomas Entzeroth

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Katrin Kraus

katrin.kraus@ife.uzh.ch
<https://www.ife.uzh.ch/de/research/kraus/mitarbeitende/krauskatrin.html>
+41 (0)44 634 61 51

Katrin Kraus ist Professorin für Berufs- und Weiterbildung an der Universität Zürich. Im Zentrum ihrer wissenschaftlichen Arbeit steht der Komplex von Bildung, Gesellschaft und Erwerbstätigkeit. Sie beschäftigt sich daher mit Politiken, Praktiken und Räumen des lebenslangen Lernens im Kontext erwerbsbezogener Bildung. Ihr Interesse richtet sich vor allem auf komplexe und relationale Prozesse der Vermittlung zwischen Individuum und Gesellschaft über pädagogische Konzepte und Institutionen, wobei sie sich hierbei insbesondere für gesellschaftliche Transformationsprozesse und soziale Ungleichheiten interessiert. Katrin Kraus ist seit rund 25 Jahren in verschiedenen Funktionen an Hochschulen sowie in der Praxis der Erwachsenenbildung tätig.

Access to Lifelong Learning

Ambivalence surrounding a guiding principle of society

Abstract

Lifelong learning has established itself as a guiding principle of society, yet the academic relationship to it remains ambivalent. In her article, Katrin Kraus explores the background of this inconsistent relationship, which is also inherent to lifelong learning itself. She analyses the ambivalence associated with lifelong learning in the context of societal changes. The author illuminates how international organisations (e.g., the EU or UNESCO) shape educational programmes and emphasizes their conflicting interests between democratic development and economic exploitation. Yet lifelong learning also emerges from the interplay of different educational and social practices throughout all phases of life; transitions in one's life course in particular represent central opportunities for learning, and access to and opportunities for learning also reflect social inequalities. Learning doesn't take place just in educational institutions; it is also embedded in other contexts such as the workplace or family life. Iterative education puts lifelong learning in gainful employment in concrete terms by conceiving learning as a process that recurs throughout an individual's entire professional biography. Unresolvable contradictions are associated with lifelong learning: The opening up of opportunities to shape and develop lifelong learning stands in opposition to a growing pressure to conform, an individualisation of responsibility and the perpetuation of social inequality. Finally, the author argues for an academically nuanced examination of the complex phenomenon of lifelong learning. (Ed.)

Der menschliche Lebenslauf als Referenz der Weiterbildung

Signatur des pädagogischen Systems des lebenslangen Lernens

Dieter Nittel und Rudolf Tippelt

Zitation Nittel, Dieter/Tippelt, Rudolf (2026): Der menschliche Lebenslauf als Referenz der Weiterbildung. Signatur des pädagogischen Systems des lebenslangen Lernens. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 57, 2026. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-57>.

Schlagworte: Lebenslanges Lernen, Lebenslauf, formales Lernen, non-formales Lernen, pädagogisch organisiertes System, Erwachsenenbildung, Umwelt



Abstract

Dieser Beitrag theoretisiert die Erwachsenenbildung als zentrales Segment eines „pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens“. In Abgrenzung zu rein systemtheoretischen Ansätzen nach Luhmann basiert dieser Entwurf auf der Habermas'schen Handlungstheorie und Durkheims Konzept der Arbeitsteilung. Die Autoren distanzieren sich von rein bildungspolitischen Sichtweisen und definieren stattdessen ein Handlungssystem, das auf der engen Verbindung zwischen formalen Lernprozessen und dem individuellen Lebenslauf basiert. Das System werde durch das Zusammenspiel von Bildungsorganisationen, professionell Lehrenden und den Lernenden selbst konstituiert. Ein entscheidender Paradigmenwechsel markiert laut Nittel und Tippelt der Übergang vom Modus der rein lebensvorbereitenden Erziehung hin zur kontinuierlichen „biografischen Begleitung“. Die Erwachsenenbildung nimmt hierbei eine Pionierrolle ein, da sie die umfangreichste Phase der Humanontogenese – vom jungen Erwachsenenalter bis zur Hochaltrigkeit – pädagogisch flankiert. Die Autoren diskutieren die Erwachsenenbildung als Blaupause, um den Bauplan des pädagogischen Systems insgesamt abzubilden. Trotz einer oft geringeren öffentlichen Anerkennung im Vergleich zu Schulen oder Universitäten wird die Schlüsselrolle der Erwachsenenbildung für die soziale Teilhabe und die berufliche Flexibilität betont. (Red.)

Der menschliche Lebenslauf als Referenz der Weiterbildung

Signatur des pädagogischen Systems des lebenslangen Lernens

Dieter Nittel und Rudolf Tippelt

In mehrfacher Hinsicht ist und bleibt die Erwachsenenbildung eine Pionierin auf dem Weg zu einem am Lebenslauf orientierten pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens.

Ausgangspunkt und Herangehensweise

Statt den Systemansatz von Niklas Luhmann (2002) zu bemühen oder auf bildungspolitische Annahmen über „das“ Bildungssystem zurückzugreifen, lassen wir uns in diesem Beitrag von einem anderen grundlegenden Konzept leiten, nämlich vom pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens. *„Unter dem pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens – so könnte eine erste Arbeitsdefinition lauten – verstehen wir die Einheit jener Erziehungs- und Bildungsorganisationen, die für das formale und non-formale Lernen in einer Gesellschaft zuständig sind, sowie die Summe all jener Praktiker*innen, aus der die soziale Welt der pädagogisch Tätigen zusammengesetzt ist (Nittel 2011). Komplettiert wird das System durch ein drittes Element, nämlich das Kollektivsubjekt des pädagogisch Anderen als Totalität aller Ziel- und Adressat*innengruppen, denen pädagogisch intendierte Dienstleistungen zu Teil werden“ (Nittel 2021, S. 2).*

Leitend sind dabei das dosiert ontologische Verständnis eines Handlungssystems im Spätwerk von Jürgen

Habermas (siehe Habermas 2019a u. 2019b; siehe dazu ausführlich Nittel 2021) und die arbeitsteilige Struktur der Beschäftigung und des Lernens in der Moderne bei Emile Durkheim (siehe Durkheim 1977; Tippelt/Nittel 2013). Das hilft uns, die Physiognomie des Systems lebenslangen Lernens zu umreißen, den Systemkern und zugleich die Umwelt zu bestimmen.

Das System des lebenslangen Lernens besteht im Wesentlichen aus dem Gefüge des formalen und non-formalen Lernens und ist idealtypisch um den Lebenslauf der Mitglieder moderner Gesellschaften herum gruppiert.

Ganz grundsätzlich gehen wir in unserem Verständnis des Curriculum Vitae vom gegenseitigen Verweischarakter der Institution Lebenslauf und der erfahrungsgesättigten biographischen Selbstbeschreibung aus, sodass uns die bislang vorherrschende Subjekt-Objekt-Gegenanordnung hinfällig erscheint. Die Umwelt des Systems lebenslangen Lernens ist unsere kommunikative Alltagswelt, die unseren persönlichen, familiären Nahbereich einschließt und zugleich von gesellschaftlichen Funktionssystemen überformt wird (vgl. Nittel 2021, S. 14).

Von der Vorbereitung zur biographischen Begleitung

Längst also hat das System des lebenslangen Lernens den früher einmal vorherrschenden Operationsmodus der Vorbereitung auf einen mehr oder weniger erwartbaren Lebensverlauf überwunden.

Der erste Impuls, Bildung und Erziehung insgesamt und die Weiterbildung im konkreten Fall als System zu begreifen, geht auf einschlägige Zeitdiagnosen zurück (siehe Kade 1989; Kade/Seitter 2007; Tenorth 2020).

„Zu keinem Zeitpunkt [...] [in der Menschheitsgeschichte] kann mit Blick auf Erziehung und Bildung eine so enge Wechselbeziehung zwischen Ontogenese und Phylogenese¹ festgestellt werden wie heute“ (Nittel 2021, S. 12) im ersten Viertel der 2000er Jahre. Das bedeutet konkret: *„Im gleichen Maße, wie wir gattungsgeschichtlich noch niemals zuvor ein solch dicht gestaffeltes institutionelles Gefüge an kommunal, regional, national und international [...] [tätigen] Erziehungs- und Bildungseinrichtungen registrieren konnten, zeichnet sich“* (ebd.) analog auf biographischer Ebene eine extensive und intensive *„Pädagogisierung der individuellen Lebensführung ab (Kade/Seitter 2007)“* (ebd.). Diese Entwicklung ist statistisch gesehen nicht nur an immer größeren Beteiligungsquoten an „höherer Bildung“ ablesbar (vgl. ebd., S. 12f.). Vielmehr avanciert die Erwachsenenbildung zu einem unverzichtbaren Garanten der gesellschaftlichen Tradierung und Erneuerung.

Viel zu selten führen wir uns den Umstand vor Augen, dass die längste Zeitspanne im menschlichen Lebenslauf, genauer das frühe, mittlere und späte Erwachsenenalter, von Institutionen der Erwachsenenbildung adressiert und bedient wird bzw. werden. Damit geraten sämtliche organisierte, didaktisch flankierte Bildungs-, Qualifizierungs-, Beratungs- und Aufklärungsmaßnahmen zwischen dem Ende der Jugend/Adoleszenz bis in die Lebensendphase in den Blick.

In früheren Zeiten waren die pädagogischen Bemühungen bekanntlich auf die Kindheit und die Jugend zentriert. Hier wurde die „Kompetenzbatterie“ der

Gesellschaftsmitglieder aufgeladen, die nahezu ein ganzes Leben lang halten und Energie abgeben musste. In den ersten 20 bis 25 Lebensjahren fand demnach die Grundlegung der kognitiven und mentalen Ressourcen statt, um ein erfolgreiches Berufsleben zu führen, Familien zu gründen, sich als Staatsbürger*in zu engagieren und in diversen sozialen Welten aktiv zu sein.

Die Sozialisationsbedingungen haben sich in der Spätmoderne bekanntlich radikal geändert. Mit der Beschleunigung des gesellschaftlichen Wandels entstand die schon von Peter L. Berger und Thomas Luckmann (1972) diagnostizierte Notwendigkeit, eine zielgerichtete und organisierte Nachsozialisation im Erwachsenenalter zu generieren (siehe Tippelt/Schmidt-Hertha 2020). Längst also hat das System des lebenslangen Lernens den früher einmal vorherrschenden Operationsmodus der Vorbereitung auf einen mehr oder weniger erwartbaren Lebensverlauf überwunden, um auf den Modus der biographischen Begleitung (siehe Nittel/Meyer 2018) umzuschwenken. Diese kollektivhistorische Transformation räumt der Erwachsenenbildung unweigerlich eine Schlüsselstellung ein.

Führen wir uns die Veränderung möglichst anschaulich vor Augen: Angebote im Zwischenbereich von Sozialpädagogik, außerschulischer Jugendbildung und Erwachsenenbildung versuchen etwa den heranwachsenden Gesellschaftsmitgliedern den Übergang von der Adoleszenz ins junge Erwachsenenalter zu erleichtern. Als Beispiele können hier u.a. für Deutschland die pädagogisch flankierten Freiwilligendienste, Angebote der politischen Bildung, die Gedenkstättenpädagogik und berufsbiographische Orientierungsveranstaltungen diesseits und jenseits der Schule genannt werden (siehe Schröer et al. 2013).

Im späten Erwachsenenalter und der Phase der Hochaltrigkeit findet nochmals eine deutliche Ausdifferenzierung der Bildungsprogramme statt: Die Individualisierung des Alterns korrespondiert dann mit der Vielschichtigkeit und der Heterogenität der Angebote. In Verbindung mit den eigenen Altersbildern und den bildungsbiographischen Erfahrungen zeichnen sich u.a. kulturelle, politische, gesundheitsorientierte, historische Weiterbildungsinteressen ab (siehe Schmidt-Hertha/Tippelt 2019; Kade 2009).

1 Ontogenese bedeutet die individuelle Entwicklungsgeschichte eines Lebewesens. Phylogenese bezeichnet die evolutionäre Entwicklung der Menschheit.

Der Überhang an Bildungsangeboten für das mittlere Erwachsenenalter

Es geht um eine reibungslose Verknüpfung biographischer Entwicklungen mit kollektivhistorischen Entwicklungen.

Nun erstrecken sich die weitaus meisten und ausdifferenziertesten Bildungsangebote auf das mittlere Erwachsenenalter und somit auf jene Phase, in der wichtige lebenszyklische Entscheidungen anstehen, sog. familienbiographische Commitments eingegangen werden und die Bewährung im Berufsleben besonders deutlich erlebt wird (siehe Gruber 2001).

In der beruflichen Weiterbildung finden sich beispielsweise (Nach-)Schulungen zu KI oder zur Work-Life-Balance (siehe Schiersmann 2007; Petersen 2000), wohingegen nach Karriereende oder oft schon am Karrierhöhepunkt Menschen ein neues Interesse an Themen der allgemeinen Bildung zu entwickeln scheinen, was man an der gehäuftem Frequentierung dieser Teilnehmendengruppe von Veranstaltungen der kulturellen Bildung zeigen könnte (siehe Gieseke 2018). Wiederum andere Veranstaltungen tragen zur Prävention oder zur akuten Bearbeitung kritischer Lebensereignisse bei (Erkrankung oder Tod eines*r Lebenspartner*in, Burnout, Arbeitsucht). Derartige Bildungsprogramme dienen dazu, allgemein gesprochen, Biographizität (siehe Alheit 2024) zu erzeugen, also eine möglichst reibungslose Verknüpfung biographischer Entwicklungen mit kollektivhistorischen Entwicklungen sicherzustellen und den Gesellschaftsmitgliedern neue Räume der Vergemeinschaftung zu eröffnen.

Unbedingte Erwähnung verdient die betriebliche Bildung, die – von der Öffentlichkeit oft zu wenig beachtet – einen der in Deutschland finanziell potentesten Bereiche im Bildungswesen überhaupt darstellt und große Beteiligungszahlen vorweisen kann (siehe Allespach/Käpplinger/Wienberg 2024). Die neben der beruflichen Bildung platzierte betriebliche Weiterbildung weist in Deutschland institutionell eine besondere Nähe zur Personalentwicklung auf und bemüht sich um einen Kompromiss zwischen Kompetenz- und Qualifizierungsinteressen des Subjekts und denen des Unternehmens (siehe Harteis/Heid 2018). Neben

dem Auffrischen beruflich verwertbarer Kompetenzen und der Aneignung von neuem Wissen dienen die einschlägigen Angebote u.a. auch extrafunktionalen Zwecken, wie etwa der Gewinnung von Informationen, um Aufstiegs- oder Abstiegsentscheidungen durch das Unternehmen zu legitimieren (siehe Harney 1998).

Die Suche nach einem Bauplan des pädagogischen Systems

Die Erwachsenenbildung als mögliche Blaupause

Seit geraumer Zeit gibt es Bemühungen, ein theoretisch belastbares und theoretisch ambitioniertes Ordnungsmodell zu erstellen, um die Bildung und das Lernen von Erwachsenen in seiner ganzen Breite und Wirkmächtigkeit, also als Relation formaler, non-formaler und informeller Praktiken zu erfassen. So kann man beispielsweise die gesellschaftlichen Funktionssysteme einzeln durchgehen und überall stößt der*die Beobachter*in auf Großformen des Lernens, die sich entweder eher den Imperativen der non-formalen/formalen Erwachsenenbildung oder mehr jenen der informellen Bildung des*r Erwachsenen (siehe Kade 1989) jenseits didaktischer Arrangements annähern. Wenn wir auf das Funktionssystem der Wirtschaft blicken, so begegnet uns hier nicht nur die eben erwähnte formalisierte betriebliche Weiterbildung; vielmehr gilt es, das Unternehmen auch als einen informellen Lernort mit seiner Sozialisationsfunktion ernstzunehmen (siehe Dehnbostel 2019).

Eher selten nimmt die Weiterbildungsforschung das militärische Sicherungssystem in den Blick. Dieses ist hochgradig „durch-pädagogisiert“, da nahezu jede Stufe im Karrieremuster eines*r Soldat*in und erst recht eines*r Offizier*in mit dem obligatorischen Besuch eines Lehrganges, eines Kurses oder eines anderen didaktisch flankierten Lernsettings verbunden ist. Wenig bekannt ist auch, dass die Bundeswehr in Deutschland einen exorbitanten Beitrag zur politischen Bildung leistet (siehe Friedenthal-Haase 2025).

Im Gesundheitssystem spielen die Krankenkassen und die hier vorgehaltenen Programme der Gesundheitsbildung, aber auch die Reha-Maßnahmen und nicht zuletzt die edukativen Anteile im ärztlichen Handeln eine zentrale aufklärende und bildende Rolle (siehe

Nittel/Schüßler/Seifert 2016). Natürlich darf auch das Wissenschaftssystem nicht vergessen werden, sieht doch das deutsche Hochschulrahmengesetz neben Forschung und Lehre auch die Weiterbildung als obligatorische Aufgabe vor (siehe Seitter/Schemmann/Vossebein 2015).

Wenn die Erwachsenenbildung hier als Blaupause herangezogen wird, um den Bauplan des pädagogischen Systems insgesamt abzubilden, so wirft dies unweigerlich folgende Frage auf: Welche Kriterien müssen erfüllt sein, um eine soziale Handlung innerhalb oder außerhalb der Systemgrenzen zu verorten?

Pädagogische Kernaktivitäten und einschlägige Technologien

Ganz grundsätzlich gilt: Die Produktion und die Reproduktion des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens erfolgen in situ, also in der konkreten Situation. Konstitutiv für den Kern jeder beliebigen Situation (zum Situationsbegriff siehe Schütze 1987) in der Erwachsenenbildung sind die Wirkmächtigkeit sowohl pädagogischer Kernaktivitäten – wie die des Unterrichts, Beratens, Organisierens, Begleitens und Sanktionierens (siehe Kipper/Nittel/Sievers 2024) – als auch der Nachweise einschlägiger Technologien, d.h. von Programmen, Angebots- und Veranstaltungsformen, Methoden und Medien (siehe hierzu ausführlich Nittel/Meyer/Kipper 2020).

Bestimmend für den Situationskern sind darüber hinaus alle drei horizontal angeordneten Elemente des Systems. Dazu gehören zum einen die soziale Welt pädagogischer Berufskulturen (darunter fassen wir die neben- und freiberuflichen Praktiker*innen, Führungspersonal und disponierende Fachkräfte), zum anderen die Bildungsorganisationen (als Einheit von Trägern, Einrichtungen und Gemeinschaften; siehe Wahl/Nittel/Tippelt 2022) und schließlich die „pädagogisch Anderen“ als Synonym für die Adressat*innen- und Zielgruppen (siehe Nittel/Klusemann 2024).

In mehreren Publikationen haben wir dieses Gefüge aus pädagogischen Kernaktivitäten und den Technologien einerseits und den drei Systemelementen so weit spezifizieren können, dass wir die Frage nach dem Innen, also dem systembezogenen Binnenraum und der Umwelt präzise bestimmen können. Bedeutsam sind z.B. mit Blick auf die Erwachsenenbildung unter

dem Systemfokus nur jene Organisationen, die über ein explizites Mandat für Weiterbildung verfügen, die einen rechtlichen kodifizierten gesellschaftlichen Auftrag besitzen, das organisierte Lernen von Erwachsenen unter Einhaltung einschlägiger makro- und mikrodidaktischer Standards zu planen, durchzuführen und zu evaluieren. Unter Maßgabe dieses Kriteriums gehören Volkshochschulen oder selbstorganisierte Bildungszentren zum System, wohingegen eine Einrichtung wie VW-Coaching als Tochter eines Autokonzerns zum wirtschaftlichen Funktionssystem zählt. Dem Kreis der sozialen Welt pädagogisch Tätiger ordnen wir nur jene Fachkräfte zu, die sowohl eine auf einer Ausbildung oder auf eine durch langjähriges Erfahrungswissen beruhende Lizenz (eine formale Erlaubnis) als auch ein minimales berufliches Identitätsgefühl besitzen, um im Rahmen des organisierten Lernens aus Sicht der Lernenden wie auch vom Standpunkt der Weiterbildungseinrichtung aus als Erwachsenenbilder*in anerkannt zu werden.

Komplexe Austauschbeziehungen

Ebenso wie alle anderen Segmente des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens verfügt auch die Erwachsenenbildung im Gesamtgefüge aller anderen gesellschaftlichen Funktions- und Handlungssysteme über ein zentrales Alleinstellungsmerkmal (siehe Nittel 2022). Sie beansprucht das formale Recht wie auch die gesellschaftspolitische Legitimität, durch den faktischen Vollzug ihrer Dienstleistungen die biographische Lebensführung der Adressat*innen unter Wahrung ihrer Autonomie im absolut moralischen Sinne intentional zu beeinflussen. Insbesondere der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung wohnt der Zweck inne, kurz-, mittel- und langfristig die Lebenschancen der Teilnehmer*innen zu verbessern und eine gelingende Selbst- und Fremdverständigung anzuregen, so dass eine maximale gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht wird (siehe für Deutschland die einschlägigen Weiterbildungsgesetze der Bundesländer).

Das sinnhafte, intentional gesteuerte pädagogische Handeln und die damit evozierete Erziehungs- und/oder Bildungsrealität entstehen nicht durch das bloße „Da-Sein“ der Akteur*innen, sondern durch die fortlaufende Interaktion der erwähnten Systemelemente (vgl. Nittel 2021, S. 21): Immer sind die komplexen Austauschbeziehungen im Medium der „Kernaktivitäten“ und „Technologien“ auf die gleichzeitige Interaktion zwischen den Erziehungs- und Bildungsorganisationen und der

sozialen Welt der pädagogisch Tätigen angewiesen (siehe Kipper/Nittel 2022).

Das so vollzogene situative Handeln wiederum erzeugt Anschlusshandlungen. Und im Zuge ihrer Verstetigung kristallisiert sich letztlich die vertikale Seite des Systems heraus und damit Sequenzen in den Bildungsbiographien der Gesellschaftsmitglieder. Würde die Forschung die erwähnten Anschlusshandlungen von Situation zu Situation aus der Beobachter*innenperspektive über die Zeitspanne von Jahrzehnten betrachten und entsprechende Protokolle über diesen konjunkativen Erfahrungsraum erstellen (was forschungsmethodisch sehr schwierig ist), so bekäme man eine genauere Vorstellung davon, wie die Lebensläufe der Bürger*innen und deren Selbstbeschreibungen (Biographien) vom pädagogischen System des lebenslangen Lernens beeinflusst werden (vgl. Nittel 2021, S. 19).

Das Konzept der Arbeitsteilung

Ein weiterer zentraler Mechanismus, der zur Formierung und Tradierung sowohl des Weiterbildungskomplexes als auch des Systems insgesamt zu gewährleisten ist, ist mit dem traditionellen Konzept der Arbeitsteilung (Durkheim) verbunden (siehe Nittel 2021; Tippelt/Nittel 2013). In Anlehnung an Dieter Lenzen sprechen wir daher auch von der arbeitsteiligen Gestaltung der „Humanontogenese“ (siehe Lenzen/Luhmann 1997). Die Arbeitsteilung kann auf der Ebene des Lebenslaufs ebenso nachgewiesen werden wie auf den (an dieser Stelle vernachlässigten) Tableaus: „Situation, Organisation und Gesamtsystem“.

Die sozialen Einheiten der Arbeitsteilung auf der Ebene des Lebenslaufs bilden die Segmente der frühkindlichen Erziehung, der schulischen Bildung, der beruflichen sowie universitären Ausbildung, der sozialen Arbeit/ Sozialpädagogik und der Erwachsenenbildung, also die sogenannten „Bildungsbereiche“. Arbeitsteilung kommt, analog zu Durkheim, weniger im Handeln von Individuen, sondern in der Verknüpfung ganzer Handlungsfigurationen zur Geltung.

Aus der Perspektive des Lebenslaufs der pädagogisch Anderen (siehe Nittel/Klusemann 2024) geht Arbeitsteilung folglich unmittelbar damit einher, dass jedes

Segment im System zwar für sich zur Aufschichtung spezifischen Wissens, von Qualifikationen und/oder Kompetenzen beiträgt (in der Grundschule wird etwa die elementare Kulturtechnik des Lesens vermittelt). Darüber hinaus werden in jedem Segment aber auch über die jeweilige Lebensphase hinaus nutzbare Grundkompetenzen und Basisdispositionen sowie kognitive Befähigungen vermittelt; so ist die in der Schule gelernte Lesefähigkeit etwa i.d.R. dauerhaft wirksam.

Wenn wir den Lebenslauf als Institution vom Ende her betrachten, so werden die im Verstreichen der Lebenszeit von den Segmenten des Systems erzeugten Aneignungserfahrungen in einer spezifischen Identität, in einem unverwechselbaren Persönlichkeitsprofil gebündelt, verdichtet und tradiert. „*Folglich stellt das konkrete So-und-nicht-anders-Sein eines Gesellschaftsmitgliedes im Hier und Jetzt*“ (Nittel 2021, S. 18) des hohen Alters „*immer auch das Ergebnis des komplexen Ineinandergreifens jener Interventionen und Lern- und Aneignungserfahrungen*“ (ebd.) aus den einschlägigen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen dar. „*Immerhin partizipiert ein Gesellschaftsmitglied durchschnittlich 176 000 Stunden in seinem Leben im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens [...]*“ (ebd.; siehe auch Nittel/Tippelt 2019), das sind umgerechnet circa 21 Jahre.

Merkmal und Leistungen des Systems lebenslangen Lernens²

Das Alleinstellungsmerkmal des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens leitet sich aus dem doppelten teleologischen Bezug ab: Der primäre Zweck der Praxis in Erziehungs- und Bildungsinstitutionen ist ja schließlich nicht nur die Vorbereitung auf den zeitlich unmittelbar folgenden Abschnitt in der Bildungsbiographie, sondern auch der Aufbau von lebensphasenunabhängigen Dispositionen und Kompetenzen (Ich-Stärke, Resilienz, Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz usw.), also die Konstitution einer nachhaltigen Befähigung zur autonomen biographischen Lebensführung. Eine weitere Leistung des Systems ist in der eben bereits angedeuteten Bereitstellung von Kompetenzen, Qualifikationen und Basisdispositionen zu sehen, um die Wahrscheinlichkeit für die erfolgreiche Integration in andere gesellschaftliche Funktionssysteme zu erhöhen. Das schließt die Herstellung und Kultivierung der

2 Die Textpassagen dieses Abschnittes wurden ergänzt und bearbeitet übernommen aus Nittel 2021, S. 19; Anm.d.Red.

Lernfähigkeit, von Offenheit für Erziehung und Bildung über die gesamte Lebensspanne mit ein.

Für den Strukturhalt der Gesellschaft entscheidend ist, dass die Erwartung zu lernen kommuniziert werden kann und diese internalisiert wird. Dabei findet im optimalen Fall gesamtgesellschaftlich eine Abstimmung in der beschleunigten Entwicklung der gesellschaftlichen Funktionssysteme, sozialer Milieus und sozialer Welten einerseits sowie der biographischen Erfahrungs- und Wissensaufschichtung beim Subjekt andererseits statt.

Abschluss und Ausblick: Raus aus dem „Reputationsdelta“

Kein anderes Segment im lebenslangen Lernen bedient so viele lebenszyklische Phasen im Lebenslauf wie gerade die Weiterbildung. Allein, kaum ein anderes Segment leistet gegenüber den übrigen gesellschaftlichen Funktionssystemen so viel Support wie die Erwachsenenbildung.

Das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens trägt mit dem eben angedeuteten Leistungsmodus dazu bei, die symbolische Ordnung der Gesellschaft für die nächsten Generationen im Modus der biographischen Begleitung verfügbar zu machen (siehe Eckert et al. 2011) und damit die Zukunftsoffenheit des menschlichen Gemeinwesens insgesamt zu sichern (siehe Loch 1979). Das System löst die widersprüchliche Aufgabe, den gesellschaftlichen Status quo einerseits zu tradieren und andererseits den Boden für gesellschaftliche Reform- und Transformationsprozesse zu bereiten. Es verstetigt die Kultur und das damit korrespondierende Weltwissen und trägt zugleich zur Innovationsfähigkeit der übrigen Funktionssysteme bei (siehe Tippelt 2019). Ganz generell gilt, dass in der heutigen Gesellschaft die „naturwüchsige“ Sozialisation in der Lebenspraxis und das informelle Lernen in der Alltagspraxis allein gesellschaftliche Evolution, soziale Integration und kulturelle Reproduktion nicht garantieren können.³

Es bedarf also – hier nutzen wir die Denkfigur, die Habermas für das Rechtssystem geltend gemacht hat – eines eigenen Handlungssystems, das den komplexen

Herausforderungen moderner Gesellschaften angemessen gewachsen ist.

Es ist zwar kein Thema der offiziellen wissenschaftlichen Kommunikation, aber ein offenes Geheimnis, dass sich sowohl Praktiker*innen der Erwachsenenbildung, für dieses Feld zuständige Vertreter*innen der Bildungsverwaltung als auch auf dem Gebiet der Weiterbildung tätige Wissenschaftler*innen gegenüber den angeblich „starken“, weil deutlich besser etablierten Bildungsbereichen (Universitäten, Gymnasien) verdeckt oder offen im Hintertreffen fühlen. Der hier angedeutete Ansatz, lebenslanges Lernen als pädagogisch organisiertes System zu begreifen, stellt dieses Anerkennungsgefälle konsequent in Frage – mehr noch: Er liefert belastbare Begründungen, um dieses „Reputationsdelta“ zu überwinden. So weist die Erwachsenenbildung eine einmalige Diversität auf: Institutionen wie die Wiener oder die Münchner Volkshochschule bedienen ein Spektrum an Wissensformen, disziplinären Bezügen und kulturellen Formtraditionen, die weit über das Volumen einer Volluniversität hinausgehen. Kaum ein anderes Segment reagiert so sensibel und so schnell auf gesellschaftliche Veränderungen wie die Erwachsenenbildung. Und kein anderes Segment im lebenslangen Lernen bedient so viele lebenszyklische Phasen im Lebenslauf wie gerade die Weiterbildung. Allein, kaum ein anderes Segment leistet gegenüber den übrigen gesellschaftlichen Funktionssystemen so viel Support wie die Erwachsenenbildung.

In mehrfacher Hinsicht ist und bleibt die Erwachsenenbildung eine Pionierin auf dem Weg zu einem am Lebenslauf orientierten pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens. Aber auch wenn am Ende des Tages die hier nur selektiv angedeutete bildungspolitische Aufwertung der Erwachsenenbildung einem klaren Bekenntnis der Gleichwertigkeit aller Segmente im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens weichen muss – der Zentralwertbezug der Erwachsenenbildung gewinnt von Jahr zu Jahr aus der Sicht einer gesellschaftstheoretisch informierten Erziehungswissenschaft immer mehr Kontur. Vom Standpunkt des hier skizzierten Systemverständnisses hätten die Protagonist*innen, vor allem aber die vor Ort tätigen Praktiker*innen der Erwachsenenbildung, gute Gründe, auf das eigene pädagogische Feld stolz zu sein.

3 Diese Textpassage wurde ergänzt und bearbeitet übernommen aus Nittel 2021, S. 19f.; Anm.d.Red.

Literatur

- Alheit, Peter (2024):** Biographizität. Zur Grammatik von Selbstbildungsprozessen in der späten Moderne. Frankfurt/New York: Campus.
- Allespach, Martin/Käpplinger, Bernd/Wienberg, Jana (Hrsg.) (2024):** Handbuch Betriebliche Weiterbildung. Emanzipatorische Ansätze in Theorie und Praxis. Frankfurt am Main: Bund. Online: https://www.researchgate.net/publication/385879040_Handbuch_Betriebliche_Weiterbildung_-_Kritisch-emanzipatorische_Ansatze_in_Theorie_und_Praxis [2026-03-05]
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (1972):** Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 3. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer.
- Dehnbostel, Peter (2019):** Der Betrieb als Lernort. In: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius/Rohs, Matthias (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 485-501.
- Durkheim, Emile (1977):** Über die Teilung der sozialen Arbeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Eckert, Thomas/von Hippel, Aiga/Pietraß, Manuela/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.) (2011):** Bildung der Generationen. Festschrift für Rudolf Tippelt. Wiesbaden: Springer.
- Friedenthal-Haase, Martha (2025):** „Si vis pacem bellum“ – „Willst Du den Frieden, bereite Dich auf den Krieg vor“: Krieg und Frieden als Orientierungsgrößen einer zeitgemäßen Bürgerbildung. In: Bildung und Erziehung, 78 Jg., H. 2, S. 175-192.
- Gieseke, Wiltrud (2018):** Das neue Interesse an der Kulturellen Bildung. In: Grotlüschen, Anke/Schmidt-Lauff, Sabine/Schreiber-Barsch, Silke/Zeuner, Christine (Hrsg.): Das Politische in der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 208-215.
- Gruber, Elke (2001):** Beruf und Bildung – (k)ein Widerspruch? Bildung und Weiterbildung in Modernisierungsprozessen. Innsbruck/Wien/München: Studien-Verlag.
- Habermas, Jürgen (2019a):** Auch eine Geschichte der Philosophie. Bd.1: Die okzidentale Konstellation von Glauben und Wissen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (2019b):** Auch eine Geschichte der Philosophie. Bd.2: Vernünftige Freiheit. Spuren des Diskurses über Glauben und Wissen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Harney, Klaus (1998):** Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung. Stuttgart: Hirzel.
- Harteis, Christian/Heid, Helmut (2018):** Bildungsarbeit in Wirtschaft und Betrieb. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer, S. 565-585.
- Kade, Jochen (1989):** Universalisierung und Individualisierung der Erwachsenenbildung. Über den Wandel eines pädagogischen Arbeitsfeldes im Kontext gesellschaftlicher Modernisierung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 35. Jg., H. 6, S. 789-808.
- Kade, Jochen (2005):** Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung im Spannungsfeld von Biographie, Karriere und Lebenslauf. In: Bildungsforschung, 2. Jg., Ausgabe 2. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2014/4657/pdf/bf_2005_2_Kade_Erziehungswissenschaftliche_Bildungsforschung_D_A.pdf [2026-03-05]
- Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (2007):** Offensichtlich unsichtbar. Die Pädagogisierung des Umgangs mit Wissen im Kontext des lebenslangen Lernens. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10. Jg., H. 2, S. 181-198.
- Kade, Sylvia (2009):** Altern und Bildung: Eine Einführung. Bielefeld: wbv.
- Kipper, Jenny/Nittel, Dieter/Sievers, Alan (2024):** Pädagogische Kernaktivitäten und Technologien im sozialarbeiterischen Handeln. Die Sozipädagogik/Sozialarbeit als Element im System des Lebenslangen Lernens? In: ZfWF, H. 45, S. 7-31.
- Lenzen, Dieter/Luhmann, Niklas (Hrsg.) (1997):** Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Loch, Werner (1979):** Lebenslauf und Erziehung. Essen: Neue-Deutsche-Schule-Verlagsgesellschaft.
- Luhmann, Niklas (2002):** Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Nittel, Dieter (2011):** Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger. Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim [u.a.]: Beltz, S. 40-59. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7086/pdf/Nittel_Von_der_Profession_zur_sozialen_Welt.pdf [2026-03-05]
- Nittel, Dieter (2021):** Die Erwachsenenbildung: Ein Segment im Funktionssystem des lebenslangen Lernens? Vorschlag, die pädagogisch gerahmte Humanontogenese moderner Gesellschaften mit – und gegen – Jürgen Habermas zu interpretieren (ein Diskussionsbeitrag). Online: https://storage.e.jimdo.com/file/6bf84364-0526-4a80-9977-a218d1987965/Nittel_Vortrag_Endfassung_2021_bearbeitet.pdf [2026-03-05]

- Nittel, Dieter (2022):** Das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens. Im Spiegel von Lebenswelt und System. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik (98), H. 1, S. 73-91.
- Nittel, Dieter/Klusemann, Stefan (2024):** Der pädagogisch Andere: Adressat einer Inklusion im Handlungssystem des lebenslangen Lernens? Erziehungswissenschaftliche Notiz zu Rudolf Stichwehs Inklusionsbegriff. In: Zeitschrift für Inklusion (online), H. 1/2024, S. 174-191. Online: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/725/541> [2026-03-05]
- Nittel, Dieter/Meyer, Nikolaus (2018):** Pädagogische Begleitung: Handlungsform und Systemmerkmal. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 21 (5), S. 116-128.
- Nittel, Dieter/Meyer, Nikolaus/Kipper, Jenny (2020):** Ordnungsdimensionen pädagogischer Situationen: Technologien und Kernaktivitäten. Ein Diskussionsbeitrag aus der Sicht der komparativen erziehungswissenschaftlichen Berufsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 66 (2020) 3, S. 382-400.
- Nittel, Dieter/Schüßler, Katrin/Seifert, Lisa-Charlotte (2016):** Das pädagogische Handeln von Ärzten. Der Beitrag von Bildanalysen zur Annäherung an die Vermittlungs- und Beratungsarbeit einer nicht pädagogischen Berufsgruppe. In: Burkart, Günther/Meyer, Nicolaus (Hrsg.): Die Welt anhalten. Bildanalysen als Zugang der Sozialwissenschaften. Weinheim/Basel: Beltz, S. 490-536.
- Nittel, Dieter/Schütz, Julia/Tippelt, Rudolf (2014):** Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Nittel, Dieter/Tippelt, Rudolf (2019):** Pädagogische Organisationen im System des lebenslangen Lernens. Vergleichende Analysen institutioneller und beruflicher Selbstbeschreibungen von Erziehungs- und Bildungseinrichtungen. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Petersen, Thieß (Hrsg.) (2000):** Handbuch zur beruflichen Weiterbildung: Leitfaden für das Weiterbildungsmanagement im Betrieb. Frankfurt am Main: Lang.
- Schiersmann, Christiane (2007):** Berufliche Weiterbildung. Ein Lehrbuch. Wiesbaden: Springer.
- Schröer, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (Hrsg.) (2013):** Handbuch Übergänge. Weinheim/Basel: Beltz.
- Schmidt-Hertha, Bernhard/Tippelt, Rudolf (2019):** Bildung im höheren und hohen Erwachsenenalter. In: Köller, Olaf et al. (Hrsg.): Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potentiale. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 809-834.
- Schütze, Fritz (1987):** Situation. In: Ammon, Ulrich (Hrsg.): Sociolinguistics/Soziolinguistik. Berlin: De Gruyter, S. 157-163.
- Seitter, Wolfgang/Schemmann, Michael/Vossebein, Ulrich (Hrsg.):** Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Empirische Studien zu Bedarf, Potential und Akzeptanz. Wiesbaden: Springer VS.
- Tenorth, Heinz Elmar (2020):** Die Rede von Bildung. Berlin: Springer.
- Tippelt, Rudolf (2019):** Erwachsenen- und Weiterbildung im sozialen Wandel. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 6. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tippelt, Rudolf/Nittel, Dieter (2013):** Arbeitsteilung im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens. Zur Aktualität Émile Durkheims. In: Hessische Blätter für Volksbildung 2/2013, S. 145-163.
- Tippelt, Rudolf/Nittel, Dieter (2016):** Das Theorem „Arbeitsteilung“ bei E. Durkheim als Inspiration für Analysen des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens? In: Schröer, Andreas/Göhlich, Michael/Weber, Susanne Maria/Pätzold, Henning (Hrsg.): Organisation und Theorie. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 137-148.
- Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (2020):** Sozialisation und informelles Lernen im Erwachsenenalter. Bielefeld: utb.
- Wahl, Johannes/Nittel, Dieter/Tippelt, Rudolf (2022):** Pädagogische Organisationen: Die Verschränkung von Träger, Einrichtung und Gemeinschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 68. Jg., H. 3, S. 389-407. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2025/29293/pdf/ZfPaed_2022_3_Wahl_Nitte_Tippelt_Paedagogische_Organisationen_Die_Verschraenkung.pdf [2026-03-05]



Foto: Dieter Nittel

Prof. i.R. Dr. Dieter Nittel

nittel@em.uni-frankfurt.de
https://www.uni-frankfurt.de/55980296/Prof__Dr__Dieter_Nittel
+49 (0)69 4970384

Nach dem Studium der Erziehungswissenschaft, Soziologie und Psychologie war Dieter Nittel wissenschaftlicher Mitarbeiter der Universität Kassel, danach 11 Jahre beim Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) und anschließend Professor für Erwachsenenbildung an der Goethe Universität Frankfurt. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in der Theorie des lebenslangen Lernens, der erziehungswissenschaftlichen Professions- und Organisationsforschung sowie der Biographieforschung.



Foto: privat

Prof. i.R. Dr. Rudolf Tippelt

tippelt@edu.lmu.de
<http://www.edu.lmu.de/apb/>
+49 (0)89 2180-5140

Rudolf Tippelt war Inhaber des Lehrstuhls für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung an der LMU München (1998-2016) sowie davor Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Freiburg (1991-1998). Promotion und Habilitation erfolgten an der Universität Heidelberg. Derzeit ist er Mitglied in zahlreichen wissenschaftlichen Beiräten und stellvertretender Direktor des Seniorenstudiums und des Studium Generale der LMU und nimmt eine Gastprofessur an der Goethe-Universität Frankfurt wahr (seit 2024).



The Human Life Course as a Reference for Continuing Education

Signature of the pedagogical system of lifelong learning

Abstract

This article discusses adult education as a key element of the pedagogically organised system of lifelong learning. As distinct from Luhmann's communication theory approach, this outline is based on Jürgen Habermas' theory of communicative action and Durkheim's concept of the division of labour. The authors also distance themselves from a purely educational policy perspective. Instead, they define a system of action that is supported by the close connection between formal and non-formal learning processes in connection with one's life course. The system arises from the interaction of educational organisations, pedagogical professionals and learners. In the authors' opinion, the transition from the mode of preparation for early, middle and late adulthood to "biographical accompaniment" marks a critical paradigm shift. Adult education takes on a pioneering role in this structural change because it addresses the most extensive phase of human ontogeny—as a synonym for a person's development—in terms of pedagogy. Nittel and Tippelt understand adult education more or less as a blueprint for reshaping the overall structure of the pedagogical system. Despite comparably low public recognition, adult education—like schools and universities—makes an exorbitant contribution to society by fostering the social participation of broad sections of the population and professional flexibility.



Wie Weiterbildungsmotivation im Erwachsenenalter entsteht

Die Rolle von Lebensstrukturdiagrammen zur Abbildung von Lebensverläufen

Günter Hefler und Eva Steinheimer

Zitation Hefler, Günter/Steinheimer, Eva (2026): Wie Weiterbildungsmotivation im Erwachsenenalter entsteht. Die Rolle von Lebensstrukturdiagrammen zur Abbildung von Lebensverläufen. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 57, 2026. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-57>.

Schlagworte: Weiterbildungsmotivation, Lebenslaufforschung, Lebensverlaufsforschung, Entwicklungsphasen, Lebensstrukturdiagramm



Abstract

Der Beitrag geht der Frage nach, wann im Erwachsenenalter Weiterbildungsmotivation entsteht, und nimmt dabei das Zusammenspiel von Lebenslaufereignissen und Entwicklungsaufgaben in den Blick. Während Erwachsene teilweise über lange Phasen keinen Bedarf sehen, sich weiterzubilden, können biografische Brüche, Übergänge oder unerwartete Ereignisse den Wunsch nach Veränderung auslösen. Die Autor*innen nutzen die Ansätze von Erik H. Erikson und Daniel J. Levinson, um dieses Neuentstehen von Motivation zu erklären. Entwicklungsaufgaben werden als Motor für Veränderungen aufgefasst und Weiterbildung wird mit der Intention besucht, sich neue Handlungsspielräume zu eröffnen. Anstatt mangelndes Interesse an Bildungsveranstaltungen negativ zu bewerten, wird das Schwanken zwischen Phasen der Bildungsnähe und -distanz als Ausdruck individueller Lebensstrukturen gedeutet. Mit Hilfe des Lebensstrukturdiagramms können diese Dynamiken, die sich im Laufe eines Lebens herausbilden, veranschaulicht werden. Zudem zeigen drei Fallvignetten, dass Weiterbildungswünsche oft erst durch die Bewältigung konkreter Lebensaufgaben entstehen. Die Autor*innen plädieren für individualisierte, bedarfsorientierte Weiterbildungsangebote und einen individuellen Rechtsanspruch auf Weiterbildung, um den komplexen Realitäten moderner Biografien gerecht zu werden. (Red.)

Wie Weiterbildungsmotivation im Erwachsenenalter entsteht

Die Rolle von Lebensstrukturdiagrammen zur Abbildung von Lebensverläufen

Günter Hefler und Eva Steinheimer

Erwachsene nutzen Weiterbildung, um ihre aktuellen Lebensaufgaben zu bewältigen: vorausgesetzt, sie finden für sie hilfreiche Angebote genau dann, wenn sie diese benötigen. Die aktive Entscheidung Erwachsener, eine Weiterbildung aufzunehmen, entsteht im Erwachsenenleben selten isoliert, sondern im Zusammenspiel von Lebensereignissen, Entwicklungsaufgaben und sich wandelnden Lebenslagen. Der Beitrag zeigt, wie sich diese Prozesse mithilfe von Lebensstrukturdiagrammen verdichten und sichtbar machen lassen – als analytisches Instrument und als Darstellungsform, die auch für die Entwicklung und Bewertung bildungs- und arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen neue Perspektiven eröffnet.

Einleitung

Warum nehmen Erwachsene nach langer Nichtbeteiligung dann doch (wieder) an Weiterbildung teil? Wie erklärt sich der Wechsel von „nicht motiviert“ zu „motiviert“? Sowohl die quantitative Forschung auf Basis von Querschnittserhebungen (siehe Roosmaa/Saar 2017) als auch die qualitative Biografieforschung (siehe Dausien/Rothe/Schwendowius 2016) versuchen diesen Wechsel in der Motivationslage zu erklären – und kommen zu unterschiedlichen Ergebnissen. Eine wichtige Rolle spielen in diesem Zusammenhang Erhebungen, die Teilnahmeentscheidungen von Erwachsenen über längere Zeiträume (im Längsschnitt) erfassen und sich

verändernde Motivationslagen vor dem Hintergrund sich wandelnder Lebenssituationen interpretieren. Für Österreich stehen keine umfassenden Längsschnittdaten zur Weiterbildungsbeteiligung zur Verfügung; aus Erhebungen in anderen Ländern, insbesondere Deutschland, lassen sich jedoch wichtige und auch für Österreich relevante Erkenntnisse gewinnen (siehe Blossfeld et al. 2014).

Im vorliegenden Beitrag knüpfen wir an eine Tradition an, die den Entwicklungsbedarf im Erwachsenenleben in den Mittelpunkt stellt, um das Neuentstehen von Weiterbildungsmotivation zu erklären. Dazu greifen wir Ansätze des Psychoanalytikers Erik H. Erikson und des Sozialpsychologen Daniel J. Levinson auf.¹ Wir wollen damit

¹ Beide Autoren hatten um 1980 großen Einfluss sowohl auf die Entwicklungspsychologie des Erwachsenenalters (Life-Span Development) als auch auf die Erwachsenenbildung, wurden jedoch in der Folge von anderen Theoretiker*innen verdrängt, obwohl ihre Konzepte Bestandteil einschlägiger Lehrbücher geworden sind. An Bedeutung verlor ihr entwicklungspsychologischer Ansatz vor allem, da er Individualisierungstendenzen nicht abzubilden schien.

auf das große Potenzial hinweisen, das die Berücksichtigung einer Entwicklungsperspektive für das Verständnis von Weiterbildungsteilnahmen bietet. Dazu verdichten wir einen Argumentationsstrang, den wir in mehreren früheren Arbeiten entwickelt (siehe Fleischer/Hefler/Markowitsch 2010; Hefler 2013a u. 2013b) und in einem international vergleichenden Projekt angewandt haben (ENLIVEN 2016-2019², siehe Hefler et al. 2023). Gegen Ende des Beitrags stellen wir das von uns in diesem Zusammenhang entwickelte Lebensstrukturdiagramm vor, illustriert durch drei biografische Vignetten³ von Frauen aus England (Box 1), Dänemark (Box 2) und Österreich (Box 3), die unterschiedlichen Quellen entstammen und von uns für diesen Beitrag zusammengefasst wurden.

Box 1 – Fallvignette Jane (England, um 2000)

Jane, Tochter einer Arbeiterfamilie, bricht mit 15 die für sie bedrückende Schule ab. Sie beginnt ein Ausbildungsprogramm, bricht dieses nach einem Konflikt mit der Chefin ebenso ab. Sie arbeitet als Hilfsarbeiterin in einer Fabrik, empfindet die Tätigkeit als unerträglich, wird mit 23 erstmals schwanger und bleibt beim Kind zu Hause. Ihr Mann arbeitet zunehmend mehr und ist kaum zu Hause. Mit 25 stirbt ihr Großvater; Jane leidet unter der Enge ihres Lebens, muss „irgendetwas tun“. Weiterbildung scheidet zunächst als Option aus. Jane stolpert über einen Kochkurs für Mütter in einem nahe gelegenen Gemeinschaftszentrum. Der Kontakt zu anderen Frauen holt sie aus der Vereinsamung. Weil sie sich im Zentrum wohlfühlt, nimmt sie auch an einem Grundbildungsprogramm teil und wächst während der nächsten zwei Jahre schrittweise in das Lernen hinein. Die positiven Erfahrungen verändern ihre Einstellung zum Lernen grundlegend. Als ihre Kinder ins Schulalter kommen, wird die Rückkehr ins Arbeitsleben ein Thema. Jane will nicht wieder in die Fabrik zurück. Trotz negativer Bildungserfahrung sucht sie nach Möglichkeiten, einen höheren Bildungsabschluss nachzuholen. Sie unterstützt im Gemeinschaftszentrum die Entwicklung eines modularen Ausbildungsprogramms, das zu einem höheren Abschluss führt, und nimmt selbst am neu gegründeten Programm teil.

Quelle: Vignette aus Crossan et al. 2003, zusammengefasst von Hefler/Steinheimer

(Nicht-)teilnehmen wollen

Im (bildungs-)politischen Diskurs ziehen jene, die „nicht an Weiterbildung teilnehmen wollen“, seit Jahrzehnten besondere Aufmerksamkeit auf sich. Attestiert wird ein „Motivationsmangel“, der als ein „Problem“ konstruiert wird, insbesondere weil unter jenen, die scheinbar besonders von Weiterbildung profitieren könnten, ein „Motivationsmangel“ besonders stark vertreten scheint.

Zur Untermauerung dieser Argumentationslinie werden häufig Ergebnisse der Europäischen Erhebung zur Erwachsenenbildung herangezogen (siehe Eurostat 2024). Für Österreich (2022) wird angegeben, dass 32% der 25- bis 64-Jährigen nicht an Weiterbildung teilgenommen haben und auch keine Teilnahme beabsichtigen. Unberücksichtigt bleibt dabei jedoch, wie diese Antworten zustande kommen: Zunächst wird gefragt, ob man gerne teilgenommen hätte – wobei ein „Nein“ nicht mit „nicht wollen“ gleichzusetzen ist – und erst anschließend, ob der Grund dafür ein „nicht brauchen“ war, was auf den Großteil der Befragten zutrifft.

„Nicht an Weiterbildung teilnehmen zu wollen“ unterscheidet sich in dieser Erhebung damit deutlich von jenem „starken Statement“, das in der einflussreichen Typologie der Weiterbildungsbarrieren nach K. Patricia Cross verwendet wurde und einer aktiven Ablehnung von Weiterbildung – einem Weiterbildungswiderstand – entspricht (siehe Holzer 2017).

Während selbst ein ausgeprägter Weiterbildungswiderstand eine Teilnahme nicht zwingend ausschließt, gilt für die Mehrheit der Befragten, die nicht an Weiterbildung teilgenommen haben und auch keine Teilnahme beabsichtigen, dass es in ihrem Leben aktuell keine Aufgabe gibt, zu deren Bewältigung Weiterbildung einen Beitrag leisten könnte. Zugleich zeigt die Vignette von Jane in diesem Beitrag, dass auch ein bewusster Widerstand – geeignete Angebote vorausgesetzt – ein Hineinwachsen in Weiterbildung nicht verhindert.

2 Im Rahmen des Horizon 2020-Projekts ENLIVEN (Encouraging Lifelong Learning for an Inclusive and Vibrant Europe) leitete Günter Hefler die Arbeitspakete zum Arbeitsplatzlernen in frühen Karrierephasen in drei Sektoren und neun Ländern. Eva Steinheimer leitete die österreichische Case Study zu Erwachsenenbildner*innen in der Basisbildung und war für den Vergleich aller 71 biografischen Vignetten verantwortlich. Alle Vignetten sind hier einsehbar: https://h2020enliven.wordpress.com/wp-content/uploads/2021/07/enliven-d6.1_final-2.pdf

3 Eine biografische Vignette ist eine analytisch verdichtete Darstellung eines Ausschnitts einer Lebensgeschichte, der ein zentrales biografisches Moment sichtbar macht. Umfangreiches, aus narrativen Interviews gewonnenes Material wird auf zentrale Fragestellungen fokussiert und sprachlich kompakt wiedergegeben.

Das eine messen, das andere meinen

Was ist überhaupt mit „Weiterbildungsteilnahme“ gemeint? Der Begriff selbst ist umkämpft und unterliegt einem Wandel. Im EU-Kontext hat sich ein breites Verständnis durchgesetzt, das (nahezu) jede Form organisierter Lernaktivität einschließt. Viele der so erfassten Aktivitäten werden von Erwachsenen nur auf Nachfrage genannt und von ihnen häufig nicht als Weiterbildung verstanden, etwa Qualitätszirkel, Einschulungen am Arbeitsplatz oder privater Musikunterricht. Die veränderte Messpraxis hat dazu beigetragen, dass sehr hohe Beteiligungsquoten erwartet werden – das EU-Ziel für 2030 liegt bei 60% Beteiligung an Weiterbildung der 25- bis 64-Jährigen innerhalb von zwölf Monaten.

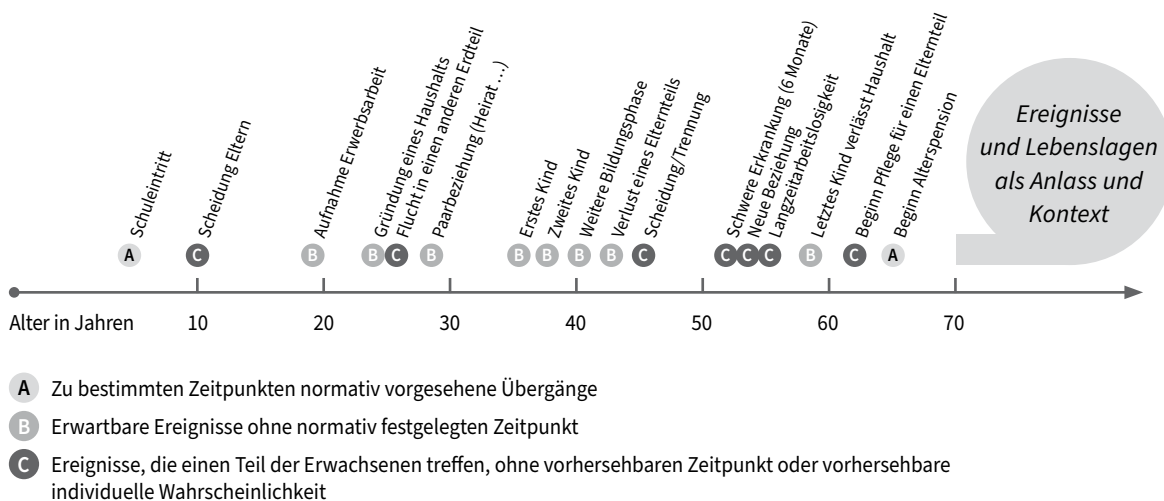
Ein deutlich anderes Bild ergibt sich zur Frage, wie viele Erwachsene sich innerhalb eines Jahres bewusst für eine (umfassendere) Weiterbildung entscheiden, dafür – neben anderen Verpflichtungen – Zeit aufbringen und wesentlich zu den Kosten beitragen. Für Österreich lässt sich für 2016 der Anteil der Erwachsenen, die aktiv eine selbstgewählte und selbst finanzierte berufliche Weiterbildung verfolgten, auf etwa 5% bis 8% schätzen; rund 10% nahmen an nicht-beruflichen Weiterbildungsaktivitäten teil (eigene Schätzung auf Basis von Statistik Austria 2018). Wird dieser enge Maßstab angelegt und nur ein einziger und ganz spezifischer zeitlicher Querschnitt betrachtet, beteiligte sich nur eine kleine Minderheit an Weiterbildung.

Dieser geringen Beteiligung im Querschnitt stehen hohe Beteiligungsquoten im Zeitverlauf gegenüber. Dort, wo Daten zur Weiterbildungsbeteiligung über die Lebensspanne vorliegen, zeigen sich – je nach Beobachtungsdauer und Operationalisierung – sehr hohe Beteiligungsquoten zwischen 50% und 90% (siehe Friebel 2008; Hefler/Markowitsch/Steinheimer 2023). Eine deutliche Mehrheit der Erwachsenen nutzt im Lebensverlauf zumindest fallweise Weiterbildungsangebote. Wie aber lässt sich vor diesem Hintergrund der Übergang von „nicht brauchen oder nicht wollen“ zu „den Versuch wagen“ erklären?

Zwei Perspektiven auf Lebenslauf und Entwicklung

Zur Analyse von Weiterbildungsaktivitäten im Lebensverlauf dienen lange Zeit vor allem rekonstruktive biografische Interviews – als die häufig einzigen verfügbaren Datenquellen. Mit dem Aufbau von Längsschnittdatensätzen wurde es möglich, Bildungsbeteiligung über die Lebensspanne auch quantitativ zu untersuchen. Diese Daten erlauben nicht nur Analysen vom Wechsel zwischen Teilnahme und Nichtteilnahme, sondern auch die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Weiterbildung und biografischen Ereignissen („Übergängen“) im Erwachsenenleben. Ein solcher Zusammenhang war in der auf qualitativen Daten basierenden Literatur bereits seit Langem beschrieben worden. (Siehe Anderson/Goodman/Schlossberg 2012; Aslanian/Brickell 1980)

Abb. 1: Grundschemata – Ereignistypen im Lebenslauf



Quelle: Hefler/Steinheimer

In der Lebenslaufforschung stand lange Zeit im Vordergrund, ob gesellschaftlich erwartete und zu bestimmten Zeitpunkten normativ vorgesehene Übergänge – etwa Schuleintritt, Eintritt in den Arbeitsmarkt, Haushaltsgründung oder die Geburt des ersten Kindes (in Abb. 1 unter A) – realisiert wurden, und aus welchen Gründen Ereignisse ausblieben oder sich verzögerten. Formale Erwachsenenbildung wurde etwa als „delayed participation“ thematisiert (siehe Neugarten/Moore/Lowe 1965; Mortimer/Moen 2016; Souto-Otero/Whitworth 2017).

Für europäische Gesellschaften wurde in den letzten Jahrzehnten eine Aufweichung von Altersnormen festgestellt. Viele Ereignisse gelten zwar weiterhin als erwartbar, das Timing ist aber viel stärker gestreut (z.B. die Geburt des ersten Kindes, der Tod eines Elternteils; in Abb. 1 unter B: erwartbare Ereignisse ohne normativ festgelegten Zeitpunkt).

Andere Lebensereignisse betreffen mit hoher Wahrscheinlichkeit einen Anteil aller Erwachsenen, ohne dass vorhersehbar ist, wer mit welchem Alter von dem Ereignis betroffen sein wird. Schwer zu erkranken, ist hierfür ein paradigmatisches Beispiel. Die Lebenszeitprävalenz ist bekannt, nicht jedoch, wer von einer Krankheit betroffen sein wird. Für Individuen treten diese Ereignisse unerwartet und schicksalhaft ein und sind mit besonderen Belastungen verbunden. Viele dieser Ereignisse sind keineswegs selten, etwa psychische Erkrankungen (über 25% Lebenszeitprävalenz), Scheidung oder Trennung nach vielen Beziehungsjahren sowie Langzeitarbeitslosigkeit. Insgesamt ist es daher die Regel, selbst oder als nahe*r Angehörige*r von unvorhergesehenen Ereignissen betroffen zu sein; innerhalb nur eines Jahres ereilt eine solches Ereignis einen erheblichen Teil der Bevölkerung (siehe Tibubos et al. 2021).

Die Lebensverlaufsforschung berücksichtigt im Gegensatz zur Lebenslaufforschung zentrale historische Ereignisse, die große Bevölkerungsteile gleichzeitig, jedoch in unterschiedlichen Lebensphasen treffen. Der Zweite Weltkrieg, der Holocaust oder der Zusammenbruch der kommunistischen Regime in Osteuropa prägten ganze Gesellschaften und innerhalb dieser Gesellschaften ganze „Generationen“, die sich zum Zeitpunkt des Ereignisses in einem Altersband befanden. Aber auch weniger epochale Krisen – wie etwa die COVID-19-Pandemie – können bei besonders betroffenen Alterskohorten „Narben“ hinterlassen.

Wegweisend war für die Lebensverlaufsforschung die Langzeitstudie von Glen Elder zu Kindern, die während der Weltwirtschaftskrise in den USA in den 1930er Jahren aufwuchsen (siehe Elder 1998).

In jüngerer Zeit wurde auch räumlicher Mobilität als Lebensereignis verstärkt Aufmerksamkeit geschenkt, wobei es einen großen Unterschied macht, ob Mobilität auf individuellen Entscheidungen beruht („in die Stadt ziehen“, „in ein anderes Land migrieren“) oder durch Umstände bedingt bzw. erzwungen ist („mitziehen“, „fliehen“, „vertrieben werden“). In europäischen Gesellschaften weisen etwa über die letzten drei Generationen hinweg beträchtliche Teile der Bevölkerung eine Mobilitätsbiografie auf; für Österreich gilt dies in besonderem Maße. Die Verarbeitung von Mobilitäts- und Migrationserfahrungen ist damit kein Sonderfall, sondern ein Fundament der Lebenslaufforschung.

Lebensereignisse stehen in vielfältiger Weise mit Weiterbildungsteilnahme in Zusammenhang, teils in erwartbarer, teils in unerwarteter Weise. Zugleich erzeugen Ereignisse spezifische Lebenslagen – etwa eine Trennung und alleinige Verantwortungsübernahme für die gemeinsamen Kinder oder Arbeitslosigkeit –, die mit unterschiedlichen Teilnahmemustern einhergehen. Wie werden nun diese objektiv beobachtbaren Ereignisse von Individuen verarbeitet und wie fügen sie sich – vorhersehbar oder unerwartet – in die Entwicklung des Erwachsenenlebens ein?

Konflikte und Kompromissbildung als Entwicklungsaufgaben

Seit dem späten 19. Jahrhundert wurde die Entwicklung im Kindes- und Jugendalter konzeptionell erfasst, wobei die Entwicklung körperlicher, kognitiver, psychosozialer Fähigkeiten und der Persönlichkeit im Wesentlichen bis zum frühen Erwachsenenalter als abgeschlossen gefasst wurde. Annahme war, dass ein bereits angelegtes Entwicklungspotenzial unter unterschiedlich förderlichen Umweltbedingungen realisiert wird, etwa beim Spracherwerb. Die Entwicklung eines Menschen wurde damit generell vom Lernen unterschieden: Sie verlaufe unvermeidlich, könne aber zu unterschiedlichen Ergebnissen führen. Erik H. Erikson (1902–1994) – zwischen 1927 und 1933 Mitarbeiter und Analysand von Anna Freud an ihrer Versuchsschule in Wien Hietzing (siehe Danto/Steiner-Strauss 2018) – zählt zu den einflussreichsten Autor*innen, die den

Blick dafür geöffnet haben, dass Entwicklung nicht in der Spätadoleszenz abgeschlossen ist, sondern auch Erwachsene Entwicklungsprozesse durchlaufen, von deren Gelingen jede weitere Entwicklung abhängig bleibt. In seinen Arbeiten, die er ab den 1970er Jahren mit seiner Frau Joan Erikson gemeinsam weiterentwickelt hat, postuliert er vier Aufgaben, die in Phasen des Erwachsenenlebens im Vordergrund stehen:

- „Identität versus Rollenkonfusion“ (12–18 Jahre): Die Kernaufgabe der Adoleszenz, aus gesellschaftlichen Angeboten eine Identität zu formieren und für diese soziale Anerkennung zu erkämpfen, bleibt das junge Erwachsenenalter hindurch bestimmend. Misslingt die Identitätsbildung oder bleibt dieser die gesellschaftliche Anerkennung verwehrt, drohen Erwachsene ihr Kontinuitätserleben zu verlieren und an ihrer Gestaltungsmacht zu zweifeln.
- „Intimität versus Isolation“ (20–35 Jahre): Im jungen Erwachsenenalter steht im Vordergrund, allen Schwierigkeiten zum Trotz neue enge Beziehungen einzugehen; misslingt das Eingehen neuer enger Bindungen, droht eine (oftmals vermeintlich als Bedürfnislosigkeit glorifizierte) Isolation.
- „Generativität versus Stagnation“ (35–65 Jahre): Im mittleren Erwachsenenalter gilt es die Unterstützung anderer – der eigenen Kinder, anderer Bezugspersonen, die Lösung einer Aufgabe – zur eigenen Sache zu machen und damit buchstäblich über sich selbst hinauszuwachsen – gelingt diese Besetzung von Aufgaben nicht, dann droht die Verarmung des Selbst (Stagnation).
- „Integrität versus Verzweiflung“ (65+ Jahre): Im späten Erwachsenenalter müssen Wege gefunden werden, das Erreichte erneut zu bejahen und das Versäumte gehen zu lassen; misslingt dies, droht Verzweiflung, über die Individuen sich nicht mehr durch das Hoffen auf ein besseres Morgen hinwegtrösten können.

Erikson betont, dass mit jedem Lebensabschnitt alle bisherigen Entwicklungsaufgaben sich in einem neuen Kontext erneut stellen und neuerlich bewältigt werden müssen. Kernaufgaben der Kindheit – die Entwicklung von Grundvertrauen, von Autonomie (statt Scham), von Initiative (statt Schuldgefühl), von Werksinn statt Minderwertigkeitsgefühl – müssen in jedem

Lebensabschnitt neu gelöst werden (siehe Erikson 1983 u. 1999).

Insgesamt betont Erikson, dass Entwicklung über die sie strukturierenden inneren Konflikte zu verstehen ist, diese jedoch nie endgültig lösbar sind. Jede Lösung bewahrt Ungelöstes, das in späteren Entwicklungsphasen wieder wirksam wird; Aufgaben lassen sich weder abschließen noch „auf Vorrat“ erledigen.

Die entwicklungsleitenden Konflikte sind überwiegend unbewusst und der Selbstreflexion nur begrenzt zugänglich. Ihre Bearbeitung erfordert Erfahrungen mit anderen und findet in konkreten sozialen Beziehungen statt – mit Lehrenden, Freund*innen, Verwandten oder Kolleg*innen. Auch ohne explizit relationalen Ansatz betont Erikson, dass Entwicklung nur im interpersonellen Feld möglich ist.

Entwicklungsaufgaben wirken so als Motor biografischer Veränderung: Die innere Dynamik trifft dabei auf gesellschaftliche Rahmenbedingungen. Psychosoziale Entwicklung vollzieht sich für Erikson nicht in der isolierten Psyche, sondern im Sozialen, auf das die Individuen als Entwicklungsraum angewiesen sind.

Während Gesellschaften für Kinder und Jugendliche mit dem Bildungssystem Ressourcen bereitstellen, ist die Bereitstellung der sozialen Infrastruktur, die Entwicklung im Erwachsenenalter ermöglicht, weniger klar strukturiert. Sie speist sich aus unterschiedlichen Lebensbereichen; Weiterbildung kann eine zentrale Rolle übernehmen.

Lebensstrukturen und ihre Veränderungsdynamiken

Der amerikanische Psychologe Daniel J. Levinson (1920–1994) war Kooperationspartner von Erik H. Erikson und versuchte in einem umfassenden Projekt, die Entwicklung von Männern (siehe Levinson et al. 1978) und Frauen (fertiggestellt und herausgegeben nach seinem Tod von seiner zweiten Ehefrau Judy Levinson; siehe Levinson/Levinson 1996) aus unterschiedlichen sozio-ökonomischen Gruppen durch eine groß angelegte Interviewstudie zu erfassen.

Er entwickelte dabei das Konzept der Life Structure, worunter er eine Art „intermediären Raum“ (wie es vielleicht heute ausgedrückt werden würde) versteht,

der zwischen der psychischen Entwicklung und dem gesellschaftlichen Raum vermittelt.

Jeder Teil der Lebensstruktur erfordere und ermögliche demnach Entwicklung. In unterschiedlichen Lebensphasen erhalten Teile der Lebensstruktur mehr oder weniger Bedeutung: Die Anforderungen der Teile – insbesondere „Erwerbsarbeit“, „intime Beziehungen“, „Familienarbeit“ – sind jedoch gegensätzlich und lassen sich nicht konfliktfrei vereinbaren. Neben unverzichtbaren Komponenten treten andere nur zeitweise hinzu: Neue Komponenten können dann wiederum neue Spielräume bedeuten, etwa die Teilnahme an umfassenden Weiterbildungen, die temporär einen eigenen Lebensbereich bilden. (Siehe Levinson 1980; Merriam 2005; Hefler et. al 2023)

Zu den meistzitierten und zugleich kritisierten Ergebnissen der Interviewstudie zählt das Postulat einer festen Abfolge von Lebensphasen, in der Lebensstrukturen aufgebaut und wieder aufgelöst werden. Zentral für uns ist allerdings das – an Erikson anschließende – Argument, dass Anforderungen nur durch kompromisshafte Lösungen beantwortet werden können, die ihre Vorläufigkeit bereits in sich tragen. Jede Lebensstruktur dränge daher zur Neuformulierung, insbesondere wenn der ursprüngliche „Bauplan“ weitgehend erfüllt ist: Der Bedarf, das eigene Leben umzugestalten, entsteht auch ohne äußeren Zwang, wenngleich externe Anlässe Veränderungen anstoßen können.

Für die Erklärung von Weiterbildungsmotivation bietet das Konzept der Lebensstruktur unseres Erachtens folglich drei wesentliche Ansatzpunkte:

- Es lenkt den Blick auf die einzelnen Elemente der Lebensstruktur, die als soziale Kontexte Anlässe und Räume für Lernen eröffnen, etwa in Arbeit oder Ehrenamt.
- Es ermöglicht, bestimmte Formen der Weiterbildung als zeitlich begrenzte Erweiterung der Lebensstruktur zu verstehen, die potenziell neue Handlungsspielräume schaffen.
- Es unterstützt ein dynamisches Verständnis des Lebenslaufs als Suche nach Lösungen für unvermeidbare Widersprüche, die sich mit jedem neuen Lösungsversuch mit neuen Akzenten wiederherstellen; unerfüllte Träume treten als Motiv immer wieder in Erscheinung.

Weiter-/Erwachsenenbildung als Spielraum

Weiterbildungsangebote können vor diesem Hintergrund, so unsere Überzeugung, den Aufbau und die Veränderung der Lebensstruktur wesentlich unterstützen. Wie sie gestaltet sein müssen, um Entwicklungsaufgaben zu fördern, ist ein Kernanliegen der Andragogik (siehe Cohn 2016).

Für Erwachsenenbildner*innen gehört es zur professionellen Rolle, Lernprozesse so zu gestalten, dass sie bei diesen Entwicklungsaufgaben unterstützen. Lernen ist dabei kein bloßes „Aufnehmen“, sondern eine Form des „Beteiligen“ (siehe Sfard 1998), zugleich eine Form des „Dazugehörens“ und des „etwas Neues Werdens“ (siehe Biesta et al. 2011).

Wirksame Impulse erfordern dabei nicht zwingend lange Formate: Auch kurze Workshops können viel bewirken. Für manche Entwicklungsziele ist die länger andauernde Rückkehr zu einer Identität als Lernende*r/Studierende*r wesentlich. Erwachsene nutzen Weiterbildungsangebote dabei für ihre je eigenen Ziele – zugleich sind sie darauf angewiesen, aus einem breiten Menü von Angeboten das wählen zu können, was für ihr aktuellen Aufgaben hilfreich ist.

Zusammengefasst lässt sich sagen: Nicht die Frage „Weiterbildung: ja/nein“ steht im Vordergrund, sondern die Frage, ob Erwachsene jene Weiterbildungsangebote finden, die ihnen bei ihren Aufgaben helfen.

Das Lebensstrukturdiagramm

Um die Aufmerksamkeit für die Zusammensetzung und den Wandel der Lebensstruktur im Zeitverlauf zu schärfen und qualitative Interviews systematisch zusammenzufassen, wurde von uns das Lebensstrukturdiagramm entwickelt. Am umfassendsten kam es bislang im ENLIVEN-Projekt (s.o.) zum Einsatz, es kann aber auch für angewandte, politikberatende Anwendungen verwendet werden.

Das Diagramm bildet Ereignisse über mehrere Jahre in zentralen Lebensbereichen ab und stärkt damit die Aufmerksamkeit für längere Entwicklungsphasen; die sozioökonomische Lage und die Vorgeschichte des*der Interviewten können flexibel dargestellt werden. Durch die parallele Betrachtung aller Bereiche lassen sich Wechselwirkungen von Ereignissen und Lebenslagen thematisieren. Die individuelle Bedeutung von

Ereignissen kann symbolisch oder im begleitenden Narrativ hervorgehoben werden; ebenso das Aktivwerden von Zielsetzungen („Lebensträume“) und die Verschiebungen in der Gewichtung einzelner Lebensbereiche. Aufgrund der hohen Informationsdichte ist zum Schutz der Anonymität des*der Befragten eine Variation oder ein Ersetzen einzelner Merkmale in der Darstellung erforderlich. Das Diagramm strebt dabei keine Vollständigkeit an, sondern ist ein pragmatisches Instrument, das Interviewdetails zu einem Gesamtbild bündelt. Wie gut der „rote Faden“ sichtbar wird, hängt vom Umfang des Materials ab, wobei die Offenheit der Forschungsteilnehmer*innen eine große Rolle spielt.

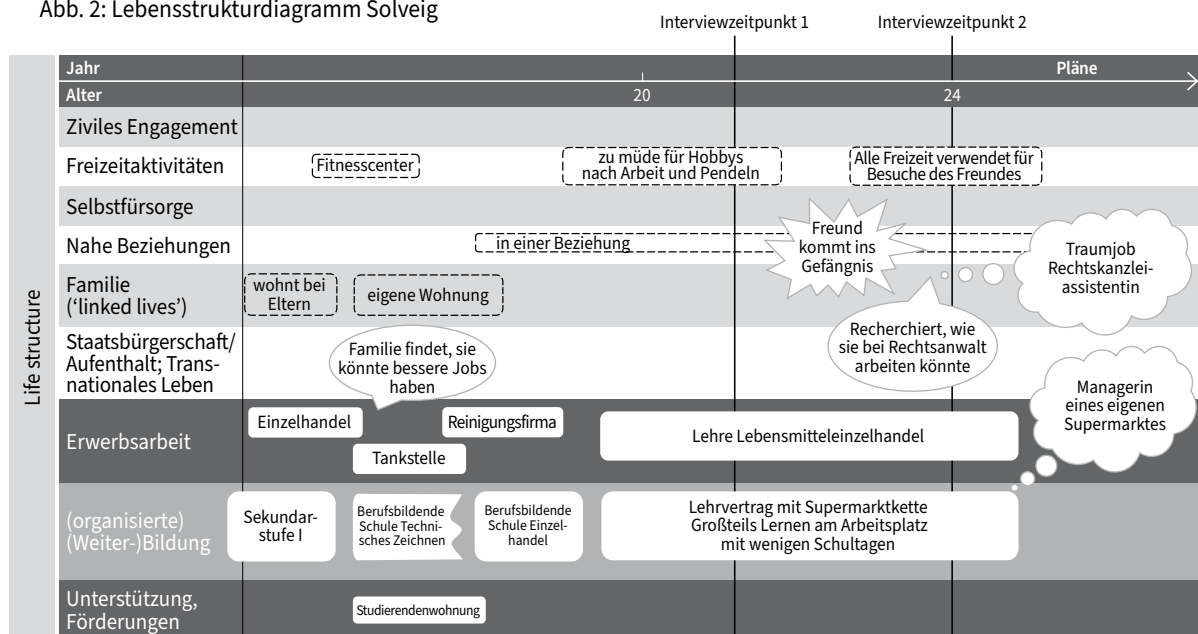
Gerade im Bereich der anwendungsorientierten Forschung ist es oft schwierig, ein Verständnis für die zeitliche Struktur und die Komplexität der Prozesse zu vermitteln, die letztlich zu den gewünschten Ergebnissen beitragen: Viele Prozesse sind am Ende eines Beobachtungszeitraums noch nicht abgeschlossen, viele Entwicklungen verlaufen nicht geradlinig in teils unvermeidbaren Zwischenschritten. Vor diesem Hintergrund unterstützt das Lebensstrukturdiagramm dabei nachzuvollziehen, auf welche Realitäten öffentliche Förderungsangebote treffen und zu welchen langfristigen Entwicklungen sie beitragen, die von kurzfristigen Outcome-Indikatoren nicht erfasst werden. Im Folgenden werden zwei Beispiele vorgestellt: das erste

aus der Grundlagenforschung, das zweite aus einem angewandten Evaluations- und Politikberatungsprojekt – umfassendere Darstellungen zu den Biografien finden sich in den zitierten Quellen.

Box 2 – Fallvignette Solveig (Dänemark, um 2017)

Solveig (24) absolviert eine Lehre bei einer Einzelhandelskette. Ihre Aufgaben sind monoton und bieten wenig Lernmöglichkeiten, obwohl sie bereit wäre, mehr Verantwortung zu übernehmen. Solveigs Bildungs- und Berufsweg verlief nicht geradlinig. Nach der Pflichtschule begann sie eine Ausbildung zur Technischen Zeichnerin, brach diese jedoch ab. Um ihre Lehrlingswohnung nicht zu verlieren, nimmt sie an, was ihr angeboten wird: eine Einzelhandelslehre. Der Lehrlingsstatus dient der Sicherung ihrer Unabhängigkeit: eigenes Einkommen, eigene Wohnung, Autonomie von Eltern – der Tätigkeit selbst gilt wenig Interesse. Die anstrengende Tätigkeit und das Pendeln lassen kaum Energie für Freizeitaktivitäten. Ihr Lebensfokus verändert sich radikal, als ihr langjähriger Freund zu einer unbedingten Haftstrafe verurteilt wird. Ihn zu unterstützen, wird zu einem Ferment einer sich neu entwickelnden Identität. Sie möchte zwar ihre Lehre abschließen, um nicht als Dropout zu enden, spielt aber mit dem Plan, danach eine Ausbildung zur Rechtskanzleiassistentin zu beginnen.

Abb. 2: Lebensstrukturdiagramm Solveig



Quelle: Hefler/Steinheimer basierend auf Brandt et al. 2023

Box 3 – Fallvignette Ayla (Österreich, um 2023)

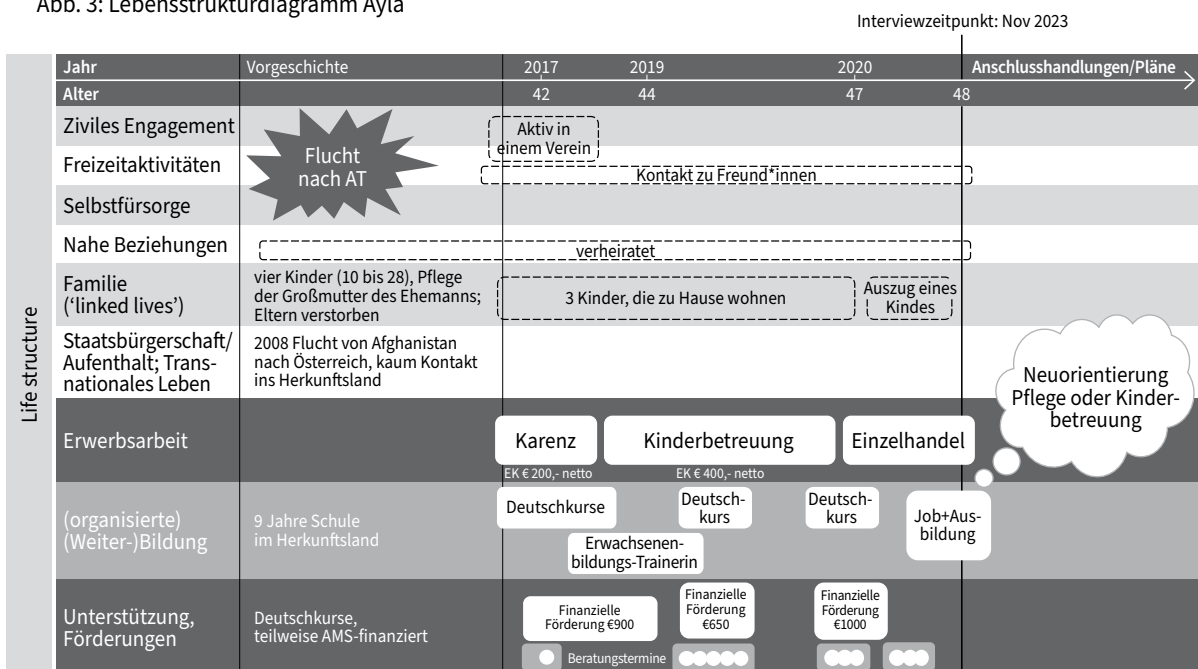
Ayla (48) wurde in Afghanistan geboren und floh vor 15 Jahren mit ihrem Mann und drei Kindern nach Österreich. Hier bekam das Paar noch ein weiteres Kind, dem Haushalt gehörte auch die pflegebedürftige Großmutter ihres Mannes an. Für etwa zehn Jahre standen für Ayla ihre familiären Aufgaben im Zentrum. Dennoch arbeitet sie ehrenamtlich bei einem Verein für Migrant*innen. Sie besucht unterschiedliche Deutschkurse – als Kind konnte sie neun Jahre die Schule besuchen. Sie begann geringfügig als Kinderbetreuerin zu arbeiten, wechselte aber aus ökonomischen Gründen in den Einzelhandel. Ihre neue Tätigkeit findet sie nicht erfüllend, sondern anstrengend, monoton und ohne echten Kontakt zu Menschen. Ayla wünscht sich Veränderung und findet ein muttersprachliches Beratungsangebot des waff. Aus ihrem ehrenamtlichen Engagement heraus entsteht die Idee, Basisbildungstrainerin zu werden. Die Pläne zerschlagen sich aufgrund familiärer Verpflichtungen. 2022 wendet sich Ayla erneut an die Beratung und erwägt Ausbildungsmöglichkeiten in den Bereichen Elementarpädagogik oder Pflege. In beiden Bereichen bewirbt sie sich mit Unterstützung der Berater*in für einen Ausbildungsplatz. In der Wartezeit besucht sie mit finanzieller Förderung einen weiteren Deutschkurs.

Schlussfolgerungen

Durch die Kombination der Perspektiven Lebenslauf und Entwicklung im Erwachsenenalter (siehe Zacher/Froidevaux 2021) lässt sich ein besseres Verständnis für das Neuentstehen von Weiterbildungswünschen gewinnen. Zugleich bedingt diese holistische Perspektive die Frage, ob Erwachsene Weiterbildungen so nützen können, dass diese sie bei ihren Entwicklungsaufgaben unterstützen. Weniger ob überhaupt teilgenommen wird, sondern ob durch Weiterbildung ein wesentlicher Beitrag zur Entwicklung geleistet werden kann, wird zur entscheidenden Frage. Erwachsene sind darauf angewiesen, Zugang zu den für sie zielführenden Angeboten zu erhalten, und zwar genau dann, wenn dies für sie der richtige Zeitpunkt ist. Dies erfordert, dass Angebote zur Beratung und Weiterbildungsförderung mit den komplexen Realitäten der Lebensstrukturen und ihrer Veränderung im Zeitverlauf abgestimmt werden.

Unsere Studienergebnisse zum Förderungsangebot des waff in Wien zeigten, wie es gelingen kann, Erwachsene immer in den Anliegen zu unterstützen, die sie aktuell haben, und darauf zu vertrauen, dass damit ein Entwicklungsprozess unterstützt wird, der über

Abb. 3: Lebensstrukturdiagramm Ayla



Quelle: Hefler/Steinheimer basierend auf Hefler/Steinheimer 2025, S. 126

längere Zeiträume hinweg zu den politisch angestrebten Zielsetzungen (mehr Beschäftigung, Fachkräfte für die Pflege usw.) führt (siehe Hefler/Steinheimer 2025). Statt in die Klage einzustimmen, dass so wenige für die tagespolitischen Ziele zu gewinnen sind, setzen lebenslauf- und entwicklungsinformierte Ansätze darauf, an der Erweiterung der Basis zu arbeiten und die Beiträge zu würdigen, die damit unmittelbar für die individuelle Entwicklung – einschließlich des Wunsches nach Weiterbildung – geleistet werden können.

Um sicherzustellen, dass alle Erwachsenen Zugang zu jenen Weiterbildungsangeboten haben, die sie benötigen – eine Forderung, wie sie im Artikel 1 im European Social Pillar (siehe European Commission 2017) formuliert ist –, erscheint uns die Schaffung eines individuellen Rechtsanspruchs unverzichtbar. Etablierte Ansätze eines Rechts auf Weiterbildung, wie z.B. in Schweden (siehe Fejes 2019), können einen Eindruck davon vermitteln, welche zusätzlichen Optionen ein Rechtsanspruch zu schaffen in der Lage ist.

Literatur

- Anderson, Mary L./Goodman, Jane/Schlossberg, Nancy K. (2012):** Counseling Adults in Transition. Linking Schlossberg's Theory with Practice in a Diverse World. New York: Springer.
- Aslanian, Carol B./Brickell, Henry M. (1980):** Americans in Transition: Life Changes as reasons for adult learning. New York: College Entrance Examination Board.
- Biesta, Gert J. J./Field, John/Hodkinson, Phil/Macleod, Flora J./Goodson, Ivor F. (2011):** Improving learning through the lifecourse: learning lives. London: Routledge.
- Blossfeld, Hans-Peter/Kilpi-Jakonen, Elina/de Vilhena, Daniela Vono/Buchholz, Sandra (2014):** Adult Learning In Modern Societies: An International Comparison from a Life-Course Perspective. Edward Elgar Publishing.
- Brandi, Ulrik/De Norre, Jolien/Roosalu, Triin/Raudsepp, Maaris/Khadatovich, Alesia (2023):** Working and Learning in the Retail Sector: A Cross-Country Comparative View. In: Holford, John/Boyadjieva, Pepka/Clancy, Sharon/Hefler, Günter/Studená, Ivana (Hrsg.): Lifelong Learning, Young Adults and the Challenges of Disadvantage in Europe. Cham: Springer International Publishing, S. 273-297. Online: https://doi.org/10.1007/978-3-031-14109-6_11 [2026-02-02]
- Cohn, Ruth C. (2016):** Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. 18., durchges. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Crossan, Beth/Field, John/Gallacher, Jim/Merrill, Barbara (2003):** Understanding participation in learning for non-traditional adult learners: learning careers and the construction of learning identities. In: British Journal of sociology of education, 24(1), S. 55-67.
- Danto, Elizabeth Ann/Steiner-Strauss, Alexandra (Hrsg.) (2018):** Freud/Tiffany. Anna Freud, Dorothy Tiffany Burlingham and the „best possible school“. New York: Routledge.
- Dausien, Bettina/Rothe, Daniela/Schwendowius, Dorothee (2016):** Bildungswege. Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung. Frankfurt am Main: Campus.
- Elder, Glen H. (1998):** Children of the Great Depression : social change life experience New ed. Boulder, Colo/Oxford: Westview.
- Erikson, Erik H. (1983):** Identität und Lebenszyklus. 8. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Erikson, Erik H. (1999):** Kindheit und Gesellschaft. 13. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- European Commission (2017):** European pillar of social rights. Online: https://commission.europa.eu/system/files/2017-11/social-summit-european-pillar-social-rights-booklet_en.pdf [2026-02-02]
- Eurostat (2024):** Adult learning – reasons for not participating. Online: <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/SEPDF/cache/134706.pdf> [2026-02-02]
- Fejes, Andreas (2019):** Adult education and the fostering of asylum seekers as “full” citizens. In: International Review of Education, Vol. 65, No 2, S. 233-250. Online: <https://doi.org/10.1007/s11159-019-09769-2> [2026-02-02]

- Fleischer, Viktor/Hefler, Günter/Markowitsch, Jörg (2010):** Wissensempowerment – Förderung der beruflichen Weiterbildungskompetenz und Weiterbildungsmotivation von bildungsfernen Personengruppen in Wien. Studie im Auftrag der MA 27 (EU-Strategie und Wirtschaftsentwicklung) der Stadt Wien. Langfassung und Projektdokumentation. Online: <https://www.digital.wienbibliothek.at/name/view/2986485> [2026-02-02]
- Friebel, Harry (2008):** Die Kinder der Bildungsexpansion und das „Lebenslange Lernen“. Augsburg: Ziel-Verlag.
- Hefler, Günter (2013a):** Geringqualifizierte erreichen lernen – zur Rolle nachfrageorientierter Weiterbildungsförderung für formal geringqualifizierte Personen in Wien. In: Käßlinger, Bernd/Klein, Rosemarie/Haberzeth, Erik (Hrsg.): Weiterbildungsgutscheine – Wirkungen eines Finanzierungsmodells in vier europäischen Ländern. Bielefeld: wbv, S. 153-178.
- Hefler, Günter (2013b):** Taking steps. Formal adult education in private and organisational life. Wien: LIT-Verlag.
- Hefler, Günter/Steinheimer, Eva (2025):** Studie zu Kund*innen des waff-Beratungszentrums für Beruf und Weiterbildung aus der Zielgruppe des Qualifikationsplans Wien 2030 – Endbericht. Online: https://www.waff.at/wp-content/uploads/2025/11/zielgruppe_qualifikationsplan_endbericht-1.pdf [2026-02-02]
- Hefler, Günter/Fedáková, Denisa/Steinheimer, Eva/Studená, Ivana/Wulz, Janine (2023):** Early Career Workers' Agency in the Workplace: Learning and Beyond in Cross-Country Comparative Perspective. In: Holford, John/Boyadjieva, Pepka/Clancy, Sharon/Hefler, Günter/Studená, Ivana (Hrsg.): Lifelong Learning, Young Adults and the Challenges of Disadvantage in Europe. Cham: Springer International Publishing, S. 377-402. Online: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-14109-6_15 [2026-02-02]
- Hefler, Günter/Markowitsch, Jörg/Steinheimer, Eva (2023):** Educating Rita's Grandchildren: Formal Adult Education in the Shadow of Educational Expansion. In: Evans, Karen/Wing On Lee/Markowitsch, Jörg/Zukas, Miriam (Hrsg.): Third International Handbook of Lifelong Learning. Cham: Springer International Publishing, S. 375-395.
- Holzer, Daniela (2017):** Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung. Bielefeld: transcript. Online: <https://www.transcript-verlag.de/media/pdf/f4/fb/dc/oa9783839439586mYT2br6yFVNUd.pdf> [2026-02-02]
- Levinson, Daniel J. (1980):** Toward a Conception of the Adult Life course. In: Smelser, Neil J./Erikson Erik H. (Hrsg.): Themes of work and love in adulthood. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, S. 265-290.
- Levinson, Daniel J./Levinson, Judy (1996):** The seasons of a woman's life. A fascinating exploration of the events, thoughts, and life experiences that all women share. New York: Ballantine Books.
- Levinson, Daniel/Darrow, Charlotte N./Klein, Edward B./Levinson, Maria H./McKee, Braxton (1978):** The Seasons of a Man's Life. New York: Alfred A. Knopf.
- Merriam, Sharan B. (2005):** How Adult Life Transitions Foster Learning and Development. In: New Directions for Adult and Continuing Education, 108 (Winter 2005), S. 3-13.
- Mortimer, Jeylan T./Moen, Phyllis (2016):** The changing social construction of age and the life course: Precarious identity and enactment of "early" and "encore" Stages of Adulthood. In: Handbook of the life course. Springer, S. 111-129.
- Neugarten, Bernice L./Moore, Joan W./Lowe, John C. (1965):** Age Norms, Age Constraints, and Adult Socialization. In: American Journal of Sociology, 70(6), S. 710-717.
- Roosmaa, Eve-Liis/Saar, Ellu (2017):** Adults who do not want to participate in learning: a cross-national European analysis of their perceived barriers. In: International Journal of Lifelong Education, 36(3), S. 254-277.
- Sfard, Anna (1998):** On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. In: Educational Researcher, 27(2), S. 4-13. Online: https://www.researchgate.net/publication/200772767_On_Two_Metaphors_for_Learning_and_the_Danger_of_Choosing_Just_One [2026-02-02]
- Souto-Otero, Manuel/Whitworth, Adam (2017):** Adult participation in higher education and the 'knowledge economy': a cross-national analysis of patterns of delayed participation in higher education across 15 European countries. In: British Journal of sociology of education, 38(6), S. 763-781.
- Statistik Austria (Hrsg.) (2018):** Erwachsenenbildung. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Wien: Statistik Austria. Online: https://www.statistik.at/fileadmin/publications/Erwachsenenbildung_2016-2017__Ergebnisse_der_AES.pdf [2026-02-02]
- Tibubos, Ana Nanette/Burghardt, Juliane/Klein, Eva M./Brähler, Elmar/Jünger, Claus/Michal, Matthias/Wiltink, Jörg/Wild, Philipp S./Münzel, Thomas/Singer, Susanne/Pfeiffer, Norbert/Beutel, Manfred E. (2021):** Frequency of stressful life events and associations with mental health and general subjective health in the general population. In: Journal of Public Health, 29(5), S. 1071-1080. Online: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10389-020-01204-3> [2026-02-02]
- Zacher, Hannes/Froidevaux, Ariane (2021):** Life stage, lifespan, and life course perspectives on vocational behavior and development: A theoretical framework, review, and research agenda. In: Journal of Vocational Behavior, 126, 103476.



Foto: Daniela Klemencic

Dr. Günter Hefler

guenter.hefler@3s.co.at
<http://www.3s.co.at>
+43 (0)1 5850915-32

Günter Hefler studierte Philosophie und (Fächerkombination) Soziologie und Politikwissenschaften an der Universität Wien und absolvierte das Doktoratsstudium an der Universität Klagenfurt (Doktoratskolleg Lebenslanges Lernen). Er ist Senior Researcher und Projektmanager bei 3s research laboratory. Seine Arbeitsschwerpunkte beinhalten u.a. international vergleichende Weiterbildungsforschung, betriebliche Weiterbildung und organisationales Lernen, Lernen und Entwicklung im Lebensverlauf.



Foto: Daniela Klemencic

Mag.ª Eva Steinheimer

eva.steinheimer@3s.co.at
<https://3s.co.at/>
+43 (0)1 585 09 15-22

Eva Steinheimer hat nach einem Diplomstudium der Skandinavistik und Politikwissenschaft in Wien und Stockholm den Postgraduate-Lehrgang European Studies am Institut für Höhere Studien absolviert. Sie ist Senior Researcher und Projektmanagerin bei 3s. Ihre Forschungsschwerpunkte sind international vergleichende Weiterbildungsforschung, Lernen am Arbeitsplatz und österreichische Sozial- und Arbeitsmarktpolitik.

How the Motivation to Continue One's Education Arises in Adulthood

The role of life structure diagrams in visualising life trajectories

Abstract

This article explores the question of when the motivation to continue one's education arises in adulthood, taking into account the interaction between life course events and developmental tasks. While at times adults see no need to continue their education over long periods of time, biographical breaks, transitions or unexpected events can provoke a desire for change. The authors employ the approaches of Erik H. Erikson and Daniel J. Levinson to explain this re-emergence of motivation. Developmental tasks are understood as the motor for changes and continuing education is pursued in order to open up new opportunities for action. Instead of negative judgement of a lack of interest in educational programmes, the fluctuation between phases of proximity and distance to education is interpreted as an expression of individual life structures. The life structure diagram helps illustrate these dynamics, which emerge over the course of a lifetime. In addition, three case vignettes show that the desire to continue one's education often arises when an individual is dealing with concrete life tasks. The authors make the case for individualised, needs-oriented continuing education offerings and an individual's entitlement to continue their education in order to do justice to the complex realities of modern biographies. (Ed.)

Weiterbildung und geringe Grundkompetenzen: Warum Erwachsene in der Schweiz nicht teilnehmen

Subjektive Gründe und biografische Hürden im Lebensverlauf analysiert

Helen Buchs und Lynette Weber

Zitation Buchs, Helen/Weber, Lynette (2026): Weiterbildung und geringe Grundkompetenzen: Warum Erwachsene in der Schweiz nicht teilnehmen. Subjektive Gründe und biografische Hürden im Lebensverlauf analysiert. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 57, 2026. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-57>.

Schlagworte: Grundkompetenzen, dominante Literalität, Erwachsenenbildung, Lernangebote, Lernwiderstand, Lernwünsche, Lebensverlauf, Life Course Approach, Schweiz, Nicht-Teilnahme



Abstract

Warum nehmen Erwachsene mit geringen Grundkompetenzen häufig nicht an Weiterbildung teil und welche Rolle spielen dabei ihre Lebensverläufe? Ausgehend von einer subjektorientierten und lebensverlaufstheoretischen Perspektive rekonstruiert der Beitrag auf Basis von 20 qualitativen Interviews biografische Prägungen, Deutungen und aktuelle Bewältigungsstrategien von Personen, die Weiterbildungsangebote nicht nutzen. Mithilfe des Life Course Approach wird verdeutlicht, dass Lernentscheidungen keine isolierten Ereignisse sind, sondern oftmals tief in der individuellen Biografie wurzeln. Ein zentrales Ergebnis ist, dass die Entscheidung gegen eine Weiterbildungsteilnahme vielfach eine subjektiv sinnvolle Reaktion darstellt und nicht nur strukturellen Hürden wie Zeitmangel geschuldet ist. Viele Betroffene berichten von negativen schulischen Erlebnissen, Beschämung und einem Gefühl des „Nicht-Genügens“. Obwohl Lernen, sofern es alltagsnah, individuell und frei von Stigmatisierung ist, grundsätzlich positiv gesehen wird, spielen subjektive Schutzstrategien gegen erneute negative Zuschreibungen eine bedeutsame Rolle bei der Entscheidung gegen eine Teilnahme. Darüber hinaus erscheint eine Teilnahme häufig als sinnlos, da bestehende Muster und Routinen zur Lebensbewältigung ausreichen. Nicht-Teilnahme kann aber auch Ausdruck von Lernwiderstand sein, also einer aktiven Infragestellung normativer, gesellschaftlicher Erwartungen und des defizitorientierten Bildungsverständnisses. (Red.)

Weiterbildung und geringe Grundkompetenzen: Warum Erwachsene in der Schweiz nicht teilnehmen

Subjektive Gründe und biografische Hürden im Lebensverlauf analysiert

Helen Buchs und Lynette Weber

„Ja eben, [das] ist schon ein bisschen ein Anliegen. Wenn man wirklich will, dass diese Menschen erreicht werden, dass man sich wirklich einmal Gedanken macht, ja, dass die eigentlich sogar psychische Hilfe brauchen. [...] Die haben so viele schlechte Erfahrungen gemacht [...]. Aber sie wagen es gar nicht zu gehen. Und das, ja, finde ich schade. [...] Man muss [s]ich einfach ein bisschen mehr überlegen, wie erreiche ich diese Leute und was brauchen die, dass sie eben an den Kurs kommen.“

(104_Transkript, 899-928)¹

Nicht-Teilnahme als bildungspolitische Herausforderung

In vielen Ländern – auch in der Schweiz – verfügt ein signifikanter Teil der Erwachsenen über geringe Grundkompetenzen (siehe Bundesamt für Statistik 2024²). Verschiedene Untersuchungen wie die OECD-Studie PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) zeigen, dass diese Personen deutlich seltener an Weiterbildungsangeboten teilnehmen als andere (siehe Bundesamt für Statistik 2024; OECD 2025). Die Gründe für diese Nicht-Teilnahme

sind vielfältig. Neben strukturellen Hürden wie fehlender Zeit, knappen finanziellen Ressourcen oder mangelnden Informationen verweist die Literatur auch zunehmend auf subjektive Begründungen einer Nicht-Teilnahme (siehe Grottlüschen/Buddeberg 2023; Pape 2018; Zeuner/Pabst/Heilmann 2023). Die Entscheidung, Angebote nicht zu nutzen, kann somit eine begründete, subjektiv sinnvolle Reaktion auf Lebensbedingungen, biografische Erfahrungen, gesellschaftliche Zuschreibungen sowie die (nicht vorhandene, nicht passende oder mangelhafte) Auswahl an bestehenden Angeboten sein.

¹ Diese und alle weiteren in diesem Beitrag wiedergegebenen transkribierten Interviewpassagen können im Forschungsbericht zum Projekt „Lebenswelten“ (siehe Buchs/Weber 2025) unter: <https://alice.ch/app/uploads/2025/07/bericht-nicht-teilnahme-an-weiterbildung.pdf> nachgelesen werden.

² Für Österreich siehe Band 1 (2024) und Band 2 (2025) des Nationalen Ergebnisberichtes zu den PIAAC Grundkompetenzen von Erwachsenen (2022/23) von Statistik Austria unter: https://www.statistik.at/fileadmin/publications/PIAAC_1_Web-barrierefrei.pdf und https://www.statistik.at/fileadmin/publications/PIAAC_2022-23_Band-2_Web-barrierefrei.pdf; Anm.d.Red.

Strukturelle und subjektive Gründe einer Nicht-Teilnahme sind jedoch nicht losgelöst voneinander zu betrachten, sondern stehen häufig in engem Zusammenhang mit der biografischen Entwicklung eines Menschen im Rahmen seiner*ihrer Bildungswege, seiner*ihrer sozialen Positionierungen und den gesellschaftlichen Anforderungen, die an ihn*sie gestellt werden. Bei der Einbettung von Entscheidungen und subjektiven Begründungen in den Lebensverlauf setzt der sogenannte Life Course Approach (auch Lebenslaufansatz oder Lebensverlaufsperspektive) an (siehe z.B. Elder/Johnson/Crosnoe 2003; Mayer 2009). Ein Lebensverlauf wird dabei als die Abfolge gesellschaftlich und normativ konstruierter Lebensphasen und Rollen verstanden, die der*die Einzelne im Laufe seines*ihres Lebens durchläuft. Dabei wird davon ausgegangen, dass Bildungsprozesse stets in Lebensverläufe eingebettet sind. Sie sind in diesem Verständnis nicht als isoliertes Ereignis gedacht, sondern als Teil einer lebenslangen Entwicklung.

Der vorliegende Beitrag kombiniert den Life Course Approach mit einer subjektwissenschaftlichen Perspektive auf Weiterbildung. Im Zentrum stehen Erwachsene mit geringen Grundkompetenzen, die in den letzten Jahren nicht an Weiterbildungen in diesem Bereich teilgenommen haben. Die Perspektive des Lebensverlaufs erlaubt, ihre Entscheidung zur Nicht-Teilnahme als Ausdruck einer biografisch gewachsenen Haltung zu verstehen, die in unterschiedlichen Lebensphasen geprägt wurde.

Projekt „Lebenswelten“

Dieser Beitrag basiert auf einer qualitativen Studie des Schweizerischen Verbands für Weiterbildung (SVEB) zum Projekt „Lebenswelten“, die unter dem Titel „Subjektive Sichtweisen auf Grundkompetenzen: Gründe für eine Nicht-Teilnahme an Angeboten“ (Buchs/Weber 2025) veröffentlicht wurde. Einzelne Textpassagen wurden aus dieser Publikation übernommen. Die qualitative Studie nahm eine subjektwissenschaftliche Perspektive ein, die davon ausgeht, dass Erwachsene auf der Grundlage ihrer individuellen Erfahrungen, Deutungsmuster und Handlungsspielräume agieren. Lernentscheidungen und damit auch Nicht-Teilnahmen an Weiterbildung wurden als subjektiv sinnvolle Reaktionen verstanden, die im Spannungsfeld von Biografie, Lebenslage und gesellschaftlichen Erwartungen stehen.

Grundkompetenzen wurden im Projekt breit gefasst. Darunter fallen Lesen, Schreiben und sprachliche Fähigkeiten, digitale Kompetenzen sowie Alltagsmathematik. In Anlehnung an internationale Diskurse wird im vorliegenden Beitrag neben dem in der Schweiz verbreiteten Begriff der Grundkompetenzen auch der Begriff der Literalität verwendet. Dieser verweist auf die Fähigkeit, schriftsprachliche Informationen in unterschiedlichen Kontexten zu verstehen, zu nutzen und zu produzieren.

Ziel der Untersuchung des Projekts „Lebenswelten“ war es, subjektive Sichtweisen auf Grundkompetenzen, Lernen und Nicht-Teilnahme an Weiterbildungsangeboten zu rekonstruieren. Dafür wurden 20 Erwachsene (12 Frauen, 8 Männer) zwischen 25 und 68 Jahren interviewt, die über geringe Grundkompetenzen verfügten und seit mindestens drei Jahren keine entsprechenden Weiterbildungsangebote, d.h. kein non-formales Lernangebot im Bereich Grundkompetenzen besucht hatten.

Als Erwachsene mit geringen Grundkompetenzen fassen wir in der Studie alle Personen, die bekundeten, Mühe im Bereich des Lesens und/oder Schreibens und/oder der Alltagsmathematik zu haben. Dies schloss nicht aus, dass sie „unter Umständen kurze und einfache Texte lesen und schreiben beziehungsweise einfache mathematische Aufgaben bewältigen“ (Buchs/Weber 2025, S. 13) konnten. Längere Texte oder komplexere Aufgaben hingegen fielen ihnen schwer.

Die Auswahl erfolgte gezielt divers unter Zuhilfenahme eines Stichprobenplans: Alter, Bildungswege, Erwerbsverläufe, Migrationserfahrung und aktuelle Lebenslagen sollten möglichst vielfältig abgebildet werden. So konnten letztlich 7 Personen interviewt werden, „die mehrheitlich die Schule in der Schweiz besucht haben und 13 Interviews mit Personen, die erst nach der obligatorischen Schulzeit in die Schweiz eingewandert sind. Letztere wiesen eine Aufenthaltsdauer in der Schweiz zwischen 8 und 45 Jahren auf. 11 Personen waren erwerbstätig, 6 bezogen Sozialhilfe oder waren auf Stellensuche [...] und 3 waren weder erwerbstätig noch auf Stellensuche“ (ebd., S. 14).

Die Interviews wurden zwischen September 2023 und April 2024 teilnarrativ und leitfadengestützt durchgeführt. Gefragt wurde so, dass die Erzählungen möglichst Lernerfahrungen über den Lebensverlauf der Kindheit

bis in den gegenwärtigen Alltag sichtbar machten. Die Auswertung der Daten erfolgte angelehnt an die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz und Stefan Rädiker (2022) und folgte drei zentralen Perspektiven: dem Erleben gesellschaftlicher Erwartungen, dem alltäglichen Umgang mit Anforderungen (Strategien) und der Bedeutung von Lebenssituationen (Ressourcen, Einschränkungen).³

Bildungsbiografische Erfahrungen

Die Resultate der Studie verweisen darauf, dass sich bereits in der Kindheit und der Jugend zentrale Weichenstellungen für das spätere Verhältnis zu Lernangeboten zeigen. So wurde die Schulzeit von vielen Interviewten als besonders prägend und oftmals als negativ empfunden. In den Erzählungen erscheint sie als eine Bruchstelle, an der erste Erfahrungen mit dem von der Mehrheitsgesellschaft geforderten Grad an vorzuweisender Literalität gemacht werden, die sich tief in die subjektive Bildungsbiografie einschreiben.

Auffallend häufig berichteten die Interviewten von wiederholten schulischen Problemen, ausbleibender Unterstützung und negativen Zuschreibungen. In Erinnerung blieben insbesondere Situationen, in denen für andere ihre „Schwierigkeiten“ erkennbar wurden, sie sozusagen öffentlich vorgeführt wurden. Ein Beispiel liefert folgende Erzählung: *„Und in der Schule, ja, das war halt zu meiner Zeit so ein Ding. Man hat damals überhaupt keine Rechnung getragen, was das heisst für ein Kind, dass es Legasthenie hat. Man hat einfach so das, was man so üblich gemacht hat / die Schüler vorlesen lassen. Dann immer so abschnittweise. [...] Und es war furchtbar. Also dann bist du dort gesessen, hast wirklich geschwitzt, es war heiss. Die Tränen sind in die Augen geschossen. Und vor lauter Tränen hast du dann überhaupt nichts mehr auf diesem Zettel gesehen.“* (113_Transkript, 23–27)

Der schulische Kontext wurde hier nicht nur als Ort des Lernens, sondern als Ort der öffentlichen Bloßstellung beschrieben. Situationen, in denen Betroffene im Mittelpunkt des Schulgeschehens standen, wurden als besonders belastend erlebt, weil ihnen dabei bewusst gemacht wurde, dass sie den Erwartungen anderer

nicht genügen. Die Interviewten sprachen in diesem Zusammenhang von „Angst“ (106_Transkript, 285) und bezeichneten solche Situationen als „Höchststrafe“ (104_Transkript, 635).

Allerdings erlebten nicht alle Interviewten ihre Schulzeit negativ. Unterschiede zeigten sich in diesem Zusammenhang insbesondere zwischen Personen, die in der Schweiz aufgewachsen sind, und jenen, die erst nach ihrer Schulzeit zugewandert sind. Während Letztere seltener von schulischen Schwierigkeiten in der Kindheit berichteten und ihre geringen Grundkompetenzen oft auf mangelnde Sprachkenntnisse im aktuellen Sprachkontext zurückführten, beschrieben Erstere ihre Schwierigkeiten eher im Zusammenhang mit Lernschwächen wie Legasthenie, die sich bereits während der Schulzeit zeigten. Bei Interviewten, die von negativen Erfahrungen während der Schulzeit berichteten, untergruben diese Erlebnisse häufig das Vertrauen in die eigene Lernfähigkeit. Denn bereits in einer frühen Bildungsphase empfanden die Betroffenen, dass sie der Norm bezüglich Literalität nicht genügen werden (können) würden.

Dieses Gefühl des vermeintlichen „Nicht-Genügens“ in der frühen Schulzeit kann im Sinne des Life Course Approach weitreichende Folgen haben. So prägt es, wie aus den Interviews hervorging, das Selbstverständnis und Deutungsmuster längerfristig. Es hat sich auch ansatzweise gezeigt, dass sich dies negativ auf die spätere berufliche und die (damit verbundene) gesellschaftliche Positionierung auswirkt. Damit wird die Schule zur ersten Station in einem lebenszeitlich strukturierten Prozess, der spätere Chancen und Entscheidungen direkt und indirekt beeinflusst.

Gesellschaftliche Erwartungen an Grundkompetenzen im Erwachsenenalter

Das Erwachsenenalter stellt eine Lebensphase dar, in der sich die Interviewten mit erweiterten Anforderungen an Grundkompetenzen konfrontiert sehen – Anforderungen, die Erwachsene mit niedrigen Grundkompetenzen oft nicht oder nur teilweise erfüllen können. Die Interviewten berichteten etwa von Problemen beim Ausfüllen von Formularen, beim Schreiben von

³ Ausführlichere Informationen zum Feldzugang, zur Erhebungsmethode und zur Datenauswertung finden sich im Methodenteil des Berichts (vgl. Buchs/Weber 2025, S. 13-17); Anm.d.Red.

Bewerbungen, im Kontakt mit Behörden oder bei der Unterstützung der eigenen Kinder im schulischen Alltag.

Die interviewten Personen bewerteten aufgrund ihrer negativen Erfahrungen beim Erlernen und der Nutzung von Grundkompetenzen im Schul- sowie dem Erwachsenenalter ihre eigenen Kompetenzen und Fähigkeiten eher kritisch. Ihre Beschreibungen reichten dabei von „*kann ich gerade so ein bisschen*“ (106_Transkript, 180) oder „*Ich bin keine (...) Expertin*“ (204_Transkript_DE, 235-237) bis hin zu „*ich bin die volle Katastrophe*“ (113_Transkript, 394-395). Geringe Grundkompetenzen beschrieben die Interviewten selbst als „*Manko*“ (106_Transkript, 42), als „*Defizite*“ (115_Transkript, 772) und als das „*Einzig schlechte von [ihrem] Leben*“ (107_Transkript, 199-200), die ihnen gewisse Situationen in ihrem Alltag deutlich erschweren.

Drittpersonen sehen gemäß den Aussagen der Interviewten die geringen Grundkompetenzen häufig als „Mangel“ und machen die Betroffenen oftmals selbst dafür verantwortlich. Entsprechend wird von den Betroffenen erwartet, dass sie ihre private und berufliche Situation eigenständig verbessern bzw. ihre Grundkompetenzen erweitern. Gleichzeitig wird ihnen im Vorhinein oft nur ein begrenztes Potenzial zugeschrieben, bestimmte Dinge wie eine Ausbildung oder einen von ihnen angestrebten Beruf erreichen zu können, da sie ja z.B. „*dumm seien*“ oder „*faul seien*“. „*Weil, ich habe viel eben auch gehört über mich: Ja, du schaffst es wahrscheinlich nicht und so. Ja, schulisch bist du halt nicht so begabt gewesen und so. Als ich eben auch arbeiten gegangen bin: Ja, wer will dich anstellen? Du hast ja nichts hingebraht. Du kannst ja nur Putzen oder jenes.*“ (105_Transkript, 136-140)

Solche negativen Fremdzuschreibungen prägten über Jahre hinweg das Selbstbild der Betroffenen und beeinflussten die gesamte (Erwerbs-)Biografie: „*Dann, Ausbildung habe ich genau aus dem Grund keine gemacht, weil ich gedacht habe, nein, ich will das nicht mehr durchmachen, gespottet werden. Ich habe mit Lernen wie so eine Blockade entwickelt. Ich konnte wirklich kalte Schweissausbrüche haben. Und ich fand, nein, ich mache das nicht mehr.*“ (102_Transkript, 116-120)

Die Entscheidung, keine Weiterbildung zu machen, erscheint hier nicht als Ablehnung von Lernen generell, sondern als Schutz vor wiederholter Beschämung. Die von den Interviewten getätigten Aussagen verweisen auf ein tief verinnerlichtes „Nicht-Genügen“, das aus einer

Vielzahl an biografischen Erfahrungen resultiert. Diese reichen, wie in den obigen Abschnitten beschrieben, von schulischer Ausgrenzung bis zu gesellschaftlicher Abwertung.

Viele der Interviewten berichteten zudem von belastenden Lebenssituationen, die oftmals direkt oder indirekt damit zusammenhängen, dass ihre Grundkompetenzen für gewisse Anforderungen nicht ausreichen würden. In Bezug auf die Arbeitswelt erzählten sie von prekären und instabilen Erwerbsbiografien. Wiederholte Stellenwechsel, unterbrochene Ausbildungen oder mangelnde Anerkennung erschweren eine stabile Erwerbsarbeit. Bei zugewanderten Personen zeigte sich, dass sie den Zugang zu Sprache, Bildung und Arbeitsmarkt mehrheitlich aktiv haben erkämpfen müssen. Unter den genannten Bedingungen erstaunt es nicht, dass die ihnen zur Verfügung stehenden finanziellen Ressourcen von den Interviewten mehrheitlich als knapp wahrgenommen werden. Hinzu kommen oftmals gesundheitliche Einschränkungen, sowohl psychischer als auch körperlicher Art.

Im Sinne des Life Course Approach wird insgesamt deutlich, dass Lebenssituation und Bildungsentscheidungen im Erwachsenenalter biografisch gerahmt sind. Erfahrungen aus der Kindheit und Jugend wirken in Form von Deutungsmustern und Selbstzuschreibungen auf gegenwärtige Lernentscheidungen und eine mögliche Teilnahme an Bildungsangeboten fort. Zugleich stellen belastende Lebenssituationen Hemmnisse und Schranken für eine Teilnahme an Lernangeboten dar (siehe Ludwig/Grell 2017). Sie verhindern eine Teilnahme aber nicht nur unmittelbar (z.B. durch fehlende Zeit, fehlende finanzielle Ressourcen), sondern vor allem auch über Deutungsmuster und Selbstbilder, die eine Teilnahme als nicht bewältigbare Zumutung erscheinen lassen können.

Umgang mit Anforderungen und Wünschen für den weiteren Lebensverlauf

Vor dem Hintergrund der beschriebenen Erfahrungen und subjektiven Deutungsmustern reagieren die Interviewten mit unterschiedlichen Strategien, um mit Situationen, die Grundkompetenzen erfordern, umgehen zu können. Der Einsatz dieser Strategien erfolgt situativ und ist angepasst an die jeweilige Lebenssituation. Im Rahmen der Studie wurden fünf Kategorien von Strategien identifiziert:

- Das **Aktivieren von Hilfe und Unterstützung** (meistens jener von Freund*innen oder Verwandten) ist die am häufigsten genutzte Strategie. Sie dient meist der kurzfristigen Bewältigung einer bestimmten Situation.
- **Rückzug** geht oft einher mit Enttäuschung und der Vermeidung von bestimmten Situationen, in welchen gesellschaftliche Erwartungen nicht erfüllt werden können.
- **Zusätzliche Anstrengung** geschieht in Form der Bemühung, trotz Schwierigkeiten den gesellschaftlichen Erwartungen zu entsprechen. Oftmals ist diese Strategie auch mit zusätzlichen Lernbemühungen verbunden.
- **Akzeptieren** besteht darin, Situationen so anzunehmen, wie sie sind, und offen mit dem „Mangel“ an Grundkompetenzen umzugehen. Diese Strategie kann Ausdruck einer positiven Einschätzung der eigenen Fähigkeiten sein oder aber ein Schutz vor negativen Gefühlen.
- Das **Infragestellen von gesellschaftlichen Erwartungen und Normen** ist eine eher selten genutzte Strategie. Sie ist oft verbunden mit dem Wunsch, dass Fehler weniger stark gewichtet werden und der Fokus stattdessen auf den Stärken liegen soll.

Die Interviewten erwähnten, dass ihr Alltag durch diese Strategien zwar gut funktioniere, aber auch anstrengend sei. Aus lerntheoretischer Sicht verhindert teilweise gerade dieses „Sich-Einrichten“ mögliche Lernschleifen im Sinne Holzkamps (1993). Denn erst wenn gewohnte Routinen nicht mehr ausreichen, um den Alltag zu bewältigen, entsteht ein sogenanntes subjektives Handlungsproblem als Auslöser für Lernprozesse.

Trotzdem blitzten in vielen Interviews Wünsche, Hoffnungen und Ziele auf, die durchaus mit Lernbemühungen verbunden sein können. Einige der Interviewten möchten beispielsweise eine Ausbildung nachholen, sich selbstständig machen, sich beruflich weiterentwickeln oder ihren Kindern ein Vorbild sein. Das Bild, das die befragten Menschen mit niedrigen Grundkompetenzen von sich selbst und ihren Möglichkeiten zeichneten, war nicht durchgängig von Defiziten geprägt. Vielmehr wurde deutlich, dass Lernen grundsätzlich positiv bewertet wird, solange es anschlussfähig bleibt.

Was für anschlussfähiges Lernen notwendig ist, zeigte sich in den biografischen Bezugnahmen der Interviewten: Lernen soll sich auf konkrete Herausforderungen beziehen, alltagsnah und individuell gestaltet sein und keine erneute Stigmatisierung mit sich bringen. Damit verweisen die Aspirationen auch auf ein Bildungsverständnis, das nicht an Normerfüllung, sondern an subjektiver Sinnhaftigkeit und Lebensrelevanz orientiert ist.

Mit Blick auf den Life Course Approach wird deutlich, wie sich frühere Erfahrungen in gegenwärtigen Handlungsmustern widerspiegeln. Sie beeinflussen, ob Menschen mit geringen Grundkompetenzen eher auf Rückzug, Akzeptanz oder Lernbemühungen setzen. Gleichzeitig prägen diese Erfahrungen auch ihre Aspirationen und die Art, wie sie Zukunftspläne entwickeln und umzusetzen versuchen. Dabei entscheidet das Zusammenspiel von biografischer Prägung und situativer Deutung darüber, ob Lernen jeweils eher als Möglichkeit oder als Zumutung erlebt wird.

Resümee

Die Gründe für eine Nicht-Teilnahme an Angeboten zur Verbesserung der Grundkompetenzen erscheinen im Licht der Studie vielfältig. Die Interviews zeigten, dass viele der befragten Personen schlicht keinen Anlass sehen, an Angeboten teilzunehmen. Ihr Alltag funktioniert mit den bestehenden Strategien ausreichend gut. Besonders in prekären oder instabilen Lebensverhältnissen erscheint die Teilnahme an regelmäßigen Kursangeboten zudem kaum leistbar.

Ein weiterer Grund für eine Nicht-Teilnahme liegt in negativen Erfahrungen mit formalen Lernkontexten, die sich als „defensive Bildungsbiografien“ (siehe Faulstich/Grell 2003) eingeschrieben haben. Eine von der gesellschaftlichen Norm der „dominanten“ Literalität⁴ ausgehende Verunsicherung und ein damit verbundenes internalisiertes „Nicht-Genügen“ schwächen das Vertrauen in die eigene Lernfähigkeit und erschweren die Vorstellung, dass Lernen im Erwachsenenalter überhaupt lohnend sein könnte. Nicht-Teilnahme kann zugleich auch als Positionierung jenseits der Norm „dominanter“ Literalität verstanden werden

4 Dominante Formen der Literalität (oder dominante Literalität) reflektieren als gesellschaftliche Norm Machtverhältnisse und legitimieren bzw. marginalisieren spezifische Formen der Literalität. Dominante Literalität ist in diesem Sinne auch „legitime“ Literalität.

und Ausdruck eines Widerstands gegen defizitbasierte Zuschreibungen und normative, gesellschaftliche Rahmenbedingungen sein (siehe Holzer 2017).

Insgesamt zeigt die Studie, dass Nicht-Teilnahme im Erwachsenenalter biografisch geprägt und von gesellschaftlichen Erwartungen gerahmt ist. Die „dominante“ Literalität bestimmt, welche Formen der Literalität gesellschaftlich als „legitim“ gelten. Wer sich nicht in diese Formen einfügt, erlebt häufig negative Zuschreibungen und eingeschränkte Anerkennung. Schulische Schwierigkeiten, berufliche Brüche oder Migrationserfahrungen wirken damit nicht nur strukturell als äußere Hürden nach, sondern beeinflussen

darüber hinaus auch subjektive Deutungsmuster, die als ausschlaggebend für eine Nicht-Teilnahme an Weiterbildungsangeboten betrachtet werden können.

Aus einer lebensverlaufsorientierten Perspektive lässt sich die Entscheidung gegen Weiterbildung damit als Ergebnis biografischer Erfahrungen und aktueller Lebenslagen verstehen und erscheint aus subjektiver Sicht sinnvoll. In diesem Sinne kann in vielen Fällen von einem „begründeten Desinteresse“ gesprochen werden (siehe Grotlüschen 2010), das weniger auf eine grundsätzliche Ablehnung von Bildung als vielmehr auf die Distanzierung von normativ geprägten Erwartungen an Lernprozesse verweist.

Literatur

- Buchs, Helen/Weber, Lynette (2025):** Subjektive Sichtweisen auf Grundkompetenzen: Gründe für eine Nicht-Teilnahme an Angeboten. Zürich: SVEB. Online: <https://alice.ch/app/uploads/2025/07/bericht-nicht-teilnahme-an-weiterbildung.pdf> [2026-01-28]
- Bundesamt für Statistik (Hrsg.) (2024):** Lese-, Alltagsmathematik- und Problemlösekompetenzen von Erwachsenen in der Schweiz: Erste Resultate der PIAAC-Erhebung 2022/2023. Neuchâtel. Online: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home.assetdetail.33346107.html> [2026-01-28]
- Elder, Glen H./Johnson, Monica Kirkpatrick/Crosnoe, Robert (2003):** The Emergence and Development of Life Course Theory. In: Mortimer, Jeylan T./Shanahan, Michael J. (Hrsg.): Handbook of the Life Course. Boston, MA: Springer US, S. 3-19.
- Faulstich, Peter/Grell, Petra (2003):** Selbstgesteuertes Lernen und soziale Milieus. Universität Hamburg. Online: <https://d-nb.info/969573758/34> [2026-01-28]
- Grotlüschen, Anke (2010):** Erneuerung der Interessetheorie: Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grotlüschen, Anke/Buddeberg, Klaus (2023):** Haben wir die falschen Instrumente? In: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung 2023: Researching Participation in Adult Education, S. 33-55. Online: <https://doi.org/10.3278/173910W003>
- Holzer, Daniela (2017):** Weiterbildungswiderstand: Eine kritische Theorie der Verweigerung. Bielefeld: transcript.
- Holzkamp, Klaus (1993):** Lernen: Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main: Campus.
- Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (2022):** Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 5. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Ludwig, Joachim/Grell, Petra (2017):** Lerngründe und Lernwiderstände. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 67, S. 126-135.
- Mayer, Karl Ulrich (2009):** New Directions in Life Course Research. In: Annual Review of Sociology, Vol. 35, S. 413-433.
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (2025):** Trends in Adult Learning: New Data from the 2023 Survey of Adult Skills, Getting Skills Right. OECD Publishing. Online: <https://doi.org/10.1787/ec0624a6-en>
- Pape, Nathalie (2018):** Literalität als milieuspezifische Praxis: Eine qualitative Untersuchung aus einer Habitus- und Milieuperspektive zu Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen. Münster: Waxmann.
- Zeuner, Christine/Pabst, Antje/Heilmann, Lisanne (2023):** Teilnahme und Nichtteilnahme an Erwachsenenbildung im Lichte subjektiver Begründungen: Ambivalente Befunde. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 50, Wien: Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/23-50/meb50_04_thema_zeuner-pabst-heilmann.pdf [2026-01-28]



Foto: philipboeni.ch

Dr.ⁱⁿ Helen Buchs

helen.buchs@alice.ch

www.alice.ch

<https://alice.ch/de/forschung/forschungsaktivitaeten-des-sveb/forschungs-team/>

+41 (0)44 319 71 56

Die Soziologin Helen Buchs ist verantwortlich für den Think-Tank TRANSIT und Projektleiterin Forschung & Entwicklung beim Schweizerischen Verband für Weiterbildung (SVEB). Ihre Arbeitsschwerpunkte sind die Entwicklung von Perspektiven und Innovationen für die Zukunft der Weiterbildung sowie die Weiterbildungsforschung.



Foto: philipboeni.ch

Lynette Weber, MA

lynette.weber@alice.ch

www.alice.ch

<https://alice.ch/de/forschung/forschungsaktivitaeten-des-sveb/forschungs-team/>

+41 (0)44 319 71 69

Die Erziehungswissenschaftlerin Lynette Weber ist Projektleiterin Forschung & Entwicklung beim Schweizerischen Verband für Weiterbildung (SVEB) und Redaktorin bei Education Permanente. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind internationale Kooperations- und Mobilitätsprojekte im Bereich Erwachsenenbildung sowie die Weiterbildungsforschung.

Continuing Education and Low Basic Skills: Why adults in Switzerland do not participate

Analysis of subjective reasons and biographical hurdles in the life course

Abstract

Why do adults with low basic skills frequently not participate in continuing education and what role do their life courses play in this? Starting from a subject-oriented and life course theory perspective, the article reconstructs biographical influences, interpretations and current coping strategies of people who do not take advantage of continuing education offerings based on twenty qualitative interviews. The life course approach helps to show clearly that learning decisions are not isolated events but often have deep roots in an individual's biography. One key finding is that the decision not to participate in continuing education is in many cases a subjectively sensible reaction and not just the fault of structural hurdles such as a lack of time. Many of those affected report negative school experiences, shame and a feeling of being "not good enough." Although learning, insofar as it is close to everyday life, individual and free from stigmatisation, is generally seen as positive, subjective strategies to protect against renewed negative attributions play a meaningful role in the decision not to participate. Furthermore, participation frequently seems pointless since existing patterns and routines for coping with life are sufficient. Yet non-participation can also be an expression of resistance to learning, i.e., an active questioning of normative, societal expectations and the deficit-oriented understanding of education. (Ed.)

Learning as Becoming – Lern- und Bildungsprozesse Erwachsener neu gerahmt

Eine Weiterentwicklung aus lebenslaufanalytischer Perspektive

Christiane Hof

Zitation Hof, Christiane (2026): Learning as Becoming – Lern- und Bildungsprozesse Erwachsener neu gerahmt. Eine Weiterentwicklung aus lebenslaufanalytischer Perspektive. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 57, 2026. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-57>.

Schlagnote: Lebenslaufforschung, Lebensverlaufforschung, Biographie-forschung, Bildungsprozesse, Transformation, Lernen, Becoming, soziale Praktiken, Teilnahme, Identität



Abstract

Der Beitrag schlägt eine konzeptionelle Weiterentwicklung der biographie- und lebenslaufanalytischen Forschung in der Erwachsenenbildung vor, indem er Lernen als Becoming (Werden) fasst. Während die bisherige Forschung stark auf handlungs- und interaktionstheoretischen Grundlagen basierte, integriert dieser Entwurf verstärkt praxistheoretische Perspektiven. Im Zentrum stehen dabei nicht nur die individuelle Aneignung von Wissen, sondern die Teilnahme an sozialen Praktiken sowie der Erwerb der hierfür notwendigen „Mitspiel-Fähigkeit“. Die Autorin versteht Lernen dabei als dynamischen, relationalen Prozess, der untrennbar mit der Veränderung der Identität verknüpft ist. Individuen erwerben in sozialen Situationen nicht nur Kompetenzen, sondern transformieren sich als Ganzes als Subjekte – sie „werden“ zu etwas, nehmen z.B. die soziale Rolle als Ärztin ein. Dieser Blick betont die Situiertheit von Lernprozessen in kulturellen, materiellen und sozialen Kontexten. Abschließend wird hervorgehoben, dass zu Becoming immer untrennbar die soziale Anerkennung und Zugehörigkeit gehöre, wodurch die wechselseitige Verschränkung von individueller Entwicklung und gesellschaftlicher Einbettung theoretisch fassbar werde. (Red.)

07

Thema

Learning as Becoming – Lern- und Bildungsprozesse Erwachsener neu gerahmt

Eine Weiterentwicklung aus lebenslaufanalytischer Perspektive

Christiane Hof

Lernen als „Becoming“ zu verstehen, erweitert die Sicht auf Lernen, da Lernaktivitäten nicht nur hinsichtlich ihres zeitlichen Verlaufs, sondern vor allem auch in ihrer sozialen Einbettung betrachtet werden.

Einleitung

Aus Theorie, Praxis und Forschung der Erwachsenenbildung ist die Lebenslaufperspektive nicht mehr wegzudenken. Prominent hat Hans Tietgens die Lebenslauforientierung als didaktisches Prinzip und damit als zentrale Grundlage für die Gestaltung von Bildungsveranstaltungen gefordert (siehe Hof 2011; Tietgens 1994).

Einhergehend mit der Hinwendung zum Konzept des Lebenslangen Lernens (siehe Hof 2022) entwickelte sich ab den 1960er/1970er Jahren eine theoretische und empirische Perspektive, die den Blick auf das Lernen im Lebenslauf lenkte (siehe Hof/Rosenberg 2018). Untersucht wurde, wie sich Lernaktivitäten im Zeitverlauf des Lebens verändern, wie Übergänge im Lebenslauf lernend bewältigt werden (siehe Hof/Maier-Gutheil 2014), wie sich transformative Lernprozesse theoretisch (siehe Fuhr 2018; Mezirow 2000) und empirisch (siehe Hoggan/Hoggan-Kloubert 2026) beschreiben lassen. Im Gegensatz zu dieser Lebenslaufperspektive widmete sich die Lebensverlaufperspektive mehr der Frage, wie Lern- und Bildungsprozesse in sozio-ökonomische Lebensbedingungen, organisationale

Möglichkeitsräume und Unterstützungsstrukturen eingebettet sind (siehe Blossfeld/Roßbach 2019). Lebensverlaufsstudien konnten so etwa im Detail zeigen, „*wie sich die Unterschiede zwischen Menschen, die sich aus ihrer früheren Arbeits- und Berufsbiografie ergeben, im Alter weiter auswirken*“ (Blossfeld/Huinink 2001, S. 15).

Neben solchen mit quantitativen Methoden arbeitenden Studien kommt der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, die mit qualitativen Methoden die Prozessdimension von Bildungsverläufen untersucht und zugleich auf einer Mikroebene ihre soziale Einbettung herausarbeitet (siehe Dausien 2022), eine besondere Bedeutung zu. Orientiert an diesem Paradigma werden biographische Bildungsprozesse analysiert (siehe Dausien/Rothe/Schwendowius 2016; von Felden 2021) und Formen des lernenden Umgangs mit Veränderungen im Leben empirisch rekonstruiert (siehe Bernhard 2024; Nicolaidis et al. 2022).

Basierend auf einer handlungs- oder interaktionstheoretischen Grundlegung ermöglichen all diese Studien Einblicke in den Modus, in dem Lernende vor dem Hintergrund ihrer spezifischen Lebenssituation ihr Leben

gestalten, wie sie Herausforderungen bewältigen und wie sich Erfahrungen biographisch zu Deutungs- und Handlungsmustern „aufschichten“. Dabei steht der zeitliche Verlauf von Lern- und Bildungsprozessen im Zentrum. Es gilt, die Perspektiven der Lernenden, ihre Formen der Aneignung und Verarbeitung von Erfahrungen und Bildungsangeboten zu rekonstruieren und in ihrer Sozialität zu explizieren (siehe Dausien 2023).

In Erweiterung einer solchen rekonstruktiven Perspektive soll im Folgenden eine stärker praxistheoretisch fundierte Sichtweise zur Diskussion gestellt werden (siehe hierzu auch Hof 2026). Dabei möchte ich aufzeigen, dass die bisherigen Erträge der Biographie- und Lebenslaufforschung für die Erwachsenenbildung aufgegriffen und durch die Berücksichtigung situativer Umstände ergänzt werden können.

Annäherung an praxistheoretische Perspektiven auf Lernen im Lebenslauf

In Abgrenzung zu handlungs- oder interaktionistischen Theorieperspektiven fokussieren Praxistheorien Aktivitäten (siehe Reckwitz 2003), d.h., anstelle von Handlungsabsichten und -konzepten rücken (soziale) Praktiken ins Zentrum der Betrachtung (siehe Schatzki 1996 u. 2002; Shove/Pantzar/Watson 2012). Dabei wird davon ausgegangen, dass das Soziale nicht durch intentionale Akteur*innen konstituiert wird, sondern sich manifestiert in einem „*bundle of activities, that is to say, an organized nexus of actions*“ (Schatzki 2002, S. 71). „*This means that the doings and sayings composing them hang together. More specifically, the doings and sayings that compose a given practice are linked through (1) practical understanding, (2) rules, (3) a teleoaffective structure, and (4) general understandings. Together, the understandings, rules and teleoaffective structure that link the doings and sayings of a practice form its organization*“ (ebd., S. 77).

Praxistheoretische Analysen bleiben damit nicht bei der Beschreibung der Aktivitäten der Akteur*innen stehen, sondern interessieren sich für routinisierte oder institutionalisierte Bündel von Aktivitäten. Das Lehren in einem

VHS-Kurs kann in diesem Sinne als soziale Praktik¹ entfaltet werden: Der*die Kursleitende vollzieht bestimmte, als Lehren erkennbare Handlungen, auch wenn diese sich von Lehrsituation zu Lehrsituation unterscheiden. Er*sie begrüßt etwa die Teilnehmenden und präsentiert das Kursthema. Diesen Aktivitäten (Doings) wird eine Bedeutung beigemessen, die sich als geteiltes Wissen zwischen Kursleitenden und Teilnehmenden begreifen lässt: Kursleitende haben die Aufgabe, Lehrveranstaltungen zu konzipieren und zu arrangieren. Die Verbindung von Aktivitäten und sozial geteilten Bedeutungen, inklusive wechselseitiger Verhaltenserwartungen, zeichnet die soziale Praktik des Lehrens aus. Sie setzt sich zusammen aus verschiedenen Aktivitäten, denen wiederum eine situationspezifische Bedeutung zugeschrieben wird.

Soziologisch interessierte Forschende untersuchen die Veränderung von sozialen Praktiken und Praxisbündeln, um dadurch gesellschaftliche Transformationen zu erkennen (siehe Shove/Pantzar/Watson 2012), Ethnograph*innen analysieren die interaktive Herstellung von Lehr- und Lernpraktiken (siehe Budde/Rißler 2022; Dinkelaker 2016). Andere studieren die situative Rahmung von Lern- und Bildungsprozessen. Dabei wird davon ausgegangen, dass Praktiken untrennbar mit den sie rahmenden Arrangements verbunden sind, denn diese kanalisieren und erleichtern spezifische Aktivitäten (vgl. Schatzki 2012, S. 16).

Die Arbeitsgruppe rund um Stephen Kemmis (siehe Kemmis et al. 2014) führte dies weiter aus, indem soziale Praktiken als eingebettet in Praxisarchitekturen beschrieben werden. Diese verstehen sie als „*particular cultural-discursive, material-economic and social-political arrangements*“ (Grootenboer/Edwards-Grove/Choy 2017, S. 8). Lernen erscheint in dieser Perspektive als Reaktion auf die Anforderungen sozialer Arrangements und beschreibt den Erwerb von Wissen und Fähigkeiten, die für die Teilnahme an den sozialen Praxen erforderlich sind. Entsprechend gilt Lernen als „*coming to know how to go on in practice*“ (Kemmis 2021, S. 286). Thomas Alkemeyer und Nikolaus Buschmann sprechen vom Erwerb von Mitspiel-Fähigkeit. Die „*Befähigung zur Teilhabe an der Praxis*“ (Alkemeyer/Buschmann 2017, S. 22) wird als Ergebnis der Teilnahme der Lernenden an spezifischen

¹ Praxistheoretische Konzepte werden vielfach in englischer Sprache diskutiert. Im Englischen ist es möglich, zwischen Praxis und Praktik zu unterscheiden (siehe z.B. Kemmis/Grootenboer 2007, die einen Aufsatz mit dem Titel „*Situating praxis in practice*“ geschrieben haben). Praxis bezieht sich dabei auf den Vollzug sozialer Phänomene, während Praktiken bestimmbare regelhafte Formen dieses Vollzugs beschreiben (Typen von Aktivitäten, Interaktionsformen etc., vgl. hierzu auch Hirschauer 2016, S. 46). Ich werde mich im Folgenden an diesem Sprachgebrauch orientieren.

sozialen Praxen gesehen: „*Menschen (trans)formen sich über ihr Engagement als erkennbare Subjekte und kultivieren ihre Spielfähigkeit, indem sie lernen, den sich in der Praxis entfaltenden normativen Standards zu entsprechen*“ (ebd., S. 9). Lernen durch Teilnahme erweist sich damit als eine Form sozialisatorischen Lernens, verstanden als Enkulturation der Person in eine spezifische soziale Praxis oder Praxisgemeinschaft (siehe Wenger 1998).

Neben der Möglichkeit, durch die Teilnahme an sozialen Gemeinschaften das dort relevante (Handlungs-)Wissen und Können zu erwerben, geht das Lernen hier auch mit Prozessen der Identitätsentwicklung einher. „*Learning is not merely the acquisition of information; it is a process of becoming — a process of participating in the practices of social communities and constructing identities in relation to these communities*“ (Lave/Wenger 1991, S. 4). Lernen im Rahmen der Teilnahme an sozialen Praxen verändert somit nicht nur Wissen und Können, sondern auch die Identität der Personen: „*Learning transforms who we are and what we can do. It is an experience of identity*“ (Wenger 1998, S. 215).

Durch die Fokussierung auf die Aktivitäten und Formen der Beteiligung des*der Einzelnen kann die Situiertheit von Lern- und Bildungsverläufen stärker in den Blick genommen werden. Das Nachzeichnen von biographischen Transformationen in ihren sozial-situativen Rahmungen eröffnet damit eine Perspektive, die Lernen als „Becoming“ (Werden) konzipiert (siehe Hager/Hodkinson 2011).

Lernen als „Becoming“ (Werden)

Mit der Idee, Lernen als „Becoming“ bzw. Werden zu beschreiben, greifen Paul Hager und Phil Hodkinson eine metaphorische Annäherung an das Lernen Erwachsener auf. Im Alltag wie auch im wissenschaftlichen Kontext findet sich häufig die Metapher des Erwerbs und des Transfers. Lernen gilt dabei als Aufnahme oder Aneignung von Wissen, welches durch Lehrende vermittelt und an die Lernenden transferiert wurde. Damit wird Lernen als Aneignung von feststehendem und übertragbarem Wissen konzipiert. Demgegenüber verweist die Metapher des Lernens durch Partizipation (siehe hierzu auch Sfard 1998) auf einen dynamischen Prozess, bei dem Lernen eingebettet ist in konkrete (soziale) Alltagspraxen. Lernen vollzieht sich im Zuge der Teilnahme an Situationen.

Hager und Hodkinson schlagen nun vor, Lernen durch die Metapher des „Becoming“ bzw. Werdens zu beschreiben. Dadurch werde die dynamische und fortlaufende Natur des Lernens hervorgehoben. Außerdem werde Lernen hier nicht nur als Aneignung von Wissen oder Fertigkeiten verstanden, sondern als ein Prozess, bei dem sich die Identität einer Person verändert. Man „wird“ etwas. Dieses Werden bezieht sich allerdings nicht nur darauf, dass man sich als Mitglied einer sozialen Praxisgemeinschaft die Mitspielfähigkeit aneignet. Vielmehr kann sich das Werden auch auf die Transformation der Person, ihrer Identität oder die Übernahme einer sozialen Rolle beziehen – „Ich werde Ärztin oder Studentin“.

Darüber hinaus verweisen Hager und Hodkinson (2011) darauf, dass die Perspektive auf Lernen als „Becoming“ es ermöglicht, die ganze Person in den Blick zu nehmen. In ihren Worten formuliert: „*the metaphor of learning as becoming can overcome unhelpful dichotomies of mind and body, individual and social, and between structure and agency*“ (Hager/Hodkinson 2011, S. 44). Darüber könne der Einfluss von kulturellen und situierten Praktiken auf das Lernen in den Vordergrund gerückt werden (vgl. ebd., S. 42). „*The learning cultures of the contexts in which learning takes place change and are constructed and reconstructed through the practices and interrelationships between participants as part of the wider field of force. However, it is rarely possible to separate out simple causal relationships. Rather, as Lave and Wenger (1991) argue, learning is relational, in the sense that many complex factors, influences and processes are inter-related. [...] specifically, individual workers/learners influence the learning cultures they participate in, and vice versa*“ (ebd., S. 43). Durch dieses Verständnis von Lernen als wechselseitige Relation von Situation und individueller Veränderung zeigt sich, dass Lernen hier nicht einfach nur als eine Transformation der Person begriffen wird, sondern als ein Prozess des „Doing“, der wiederum sozial eingebettet ist.

Lernen als „Werden“ impliziert, dass die Person an situierten Praxen teilnimmt. Diese Teilnahme geschieht durch den Vollzug bestimmter Praktiken (des Denkens, Tuns, Sprechens, Fühlens) und sie basiert auf bestimmten Kompetenzen, Materialitäten und Bedeutungen (vgl. Shove/Pantzar/Watson 2012, S. 24). Und „*in the moment of doing, practitioners (those who do) simultaneously reproduce the practices in which they are engaged and the elements of which these practices are made*“ (ebd., S. 22). Durch das Ausführen oder „Tun“ einer bestimmten

sozialen Praktik, z.B. die des Moderierens, entwickelt der*die Einzelne die Fähigkeit, die damit verbundenen Aktivitäten oder die Kette von Aktivitäten, die diese soziale Praktik ausmachen, auszuführen. Im Vollzug der Praktik des Moderierens erwirbt der*die Einzelne etwa Wissen über Kommunikationsstrategien und den Einsatz von Materialien wie Flipchart, von digitalen Tools etc., die Fertigkeit, Gespräche zu eröffnen, Themen zu strukturieren und Redezeiten zuzuteilen, sowie die Fähigkeit, Körpersprache zu deuten und nonverbale Kommunikation einzusetzen. Nicht zuletzt basiert die Praktik des Moderierens auch auf der Entwicklung einer reflexiven Perspektive auf mögliche Interaktionsverläufe und Konfliktlinien. Um Moderator*in zu werden, müssen sich die Lernenden nicht nur selbst als fähig für die Moderation (etwas zu tun) beschreiben, sondern auch von anderen als kompetent angesehen werden. Mit anderen Worten: Zum „Becoming“ gehören die Entwicklung von Kompetenzen, die Selbstwahrnehmung und die Anerkennung durch andere. Der Prozess des*der Moderator*in-Werdens verbindet demzufolge die individuelle Transformation der Person, die mit einer Veränderung von Wissen, Können und Selbstbeschreibung einhergeht, mit der Anerkennung durch andere. Diese kann in Form eines Zertifikats dokumentiert sein oder sich in der Anfrage zeigen, die Moderator*innenrolle zu übernehmen. Beide Aspekte müssen erfüllt sein, um zu sagen: Eine Person „ist“ Moderator*in.

Lernen als „Becoming“ zu verstehen, erweitert die Sicht auf Lernen, da Lernaktivitäten nicht nur hinsichtlich ihres zeitlichen Verlaufs, sondern vor allem auch in ihrer sozialen Einbettung betrachtet werden. *„Instead of an individual, mentalist, rationalist, elitist, ahistorical, acontextual dualistic view of learning, there is a dialectical, historical, contextual understanding of learning as an aspect of the activities in which persons are constituted by, and constitute themselves in, participation in communities of practice”* (Lave/Packer 2008, S. 33-34). Für das Verständnis des Lernens im Lebenslauf bedeutet dies, dass Lernen nicht als ein entweder individueller oder sozialer, situativ gerahmter Prozess zu begreifen ist, sondern als dynamische Interaktion beider.

Lernverläufe als eine Reihe von Teilnahmen an sozialen Praxen

Praxistheoretische Perspektiven betonen, dass Erwachsene sich im Zuge der Teilnahme an sozialen Praktiken

das Wissen und die Kompetenzen aneignen, die sie befähigen, an diesen teilzunehmen (siehe Schatzki 2017). Der Lernprozess basiert demzufolge auf Partizipation, wobei die Entwicklung eines praktischen Verständnisses als Reaktion auf gesellschaftlich oder institutionell erwartete Aktivitäten und situierte Formen der Interaktion gesehen wird. Bezieht man dies auf die Entwicklung spezifischer Kompetenzen, wie sie etwa für das Moderieren oder das Lehrer*innen-Werden (siehe Pille 2013) erforderlich sind, dann ist diese Perspektive auf Lernen schnell plausibel.

Mit Blick auf den gesamten Lebenslauf stellt sich die Situation allerdings komplexer dar. Denn eine Person nimmt gleichzeitig und im Zeitverlauf immer wieder an mehreren sozialen Praktiken teil. Hinzu kommt, wie insbesondere Ole Dreier (1999) betont, dass eine soziale Praxis nicht homogen ist. *„It consists of diverse, located contextual practices which are linked in a social structure”* (Dreier 1999, S. 7). Gerade in einer Lebenslaufperspektive zeigt sich, dass Subjekte gleichzeitig an verschiedenen sozial strukturierten Praxen partizipieren. Ihr Lernen ist also nicht einfach nur der Erwerb von Mitspielfähigkeit in einer sozialen Praxis, vielmehr müssen die verschiedenen Wissensbestände, Kompetenzen und Anforderungen je nach Kontext in einen Zusammenhang gebracht werden. Eine Lebenslaufperspektive, wie das Verständnis von „Learning as Becoming“ impliziert, verdeutlicht darüber hinaus, dass sich Interessen und Einstellungen zur Teilnahme an sozialen Praxen im Laufe der Zeit ändern können. *„When subjects move from one context into another, their structure of personal relevance changes”* (ebd., S. 12). Darüber hinaus hängt die Art und Weise, wie Subjekte ihre Teilnahme an einer spezifischen Handlungssituation gestalten, nicht allein von diesem Kontext ab. Vielmehr sind die unterschiedlichen sozialen Praktiken und Umwelten miteinander verflochten: Für die Einzelnen sind das Wissen und die Belange in einem Kontext auch für das Agieren in einem anderen sozialen Kontext bedeutsam. *„Their reasons to participate in a particular way in the present context are also related in various ways to their concerns in other parts of their lives in other contexts”* (ebd., S. 11).

Der Lebenslauf ist damit nicht nur abhängig von den individuellen Intentionen und Orientierungen, sondern auch von den sozialen Praktiken, an denen die Personen teilnehmen (können). Die Biographie wird somit gestaltet durch die sozialen Praktiken, die der*die Einzelne realisieren kann, und entwickelt sich im zeitlichen Verlauf durch die Transformationen, die die Menschen

durch die Teilnahme und die Relationierung der Beteiligungen vollziehen.

Learning as Becoming – mit Blick auf die Bildung Erwachsener

Die Perspektive auf das Lernen Erwachsener als „Becoming“ verdeutlicht die soziale Situiertheit von Transformationen der Person über die Zeit. Diese Veränderungen beziehen sich nicht nur auf das Wissen oder das Denken, sondern auch auf das Handeln. Neben der Rekonstruktion von Deutungsmustern oder Orientierungen gilt es auch die Aktivitäten der Menschen in den Blick zu nehmen. Dadurch wird es möglich, die Relationalität zwischen sozial-situativen Bedingungen und individuellen Aktivitäten in den Lern- und Bildungsprozessen stärker zu beachten. Denn die Aktivitäten der Personen sind eingelagert in sozialen Situationen

mit ihren normativen Anforderungen und Kompetenzerwartungen. Der Hinweis auf die Notwendigkeit der Berücksichtigung von Handlungskontexten und damit auch von Lernsituationen verweist darüber hinaus auf die Frage, welche Lernmöglichkeiten überhaupt vorhanden sind bzw. waren. Nicht zuletzt verweist das „Becoming“ darauf, dass Veränderungen einer Person nicht nur individuell erfahren, sondern auch sozial erkannt bzw. anerkannt werden. Die Formen der sozialen Anerkennung können dabei unterschiedlich formalisiert sein – im oben angesprochenen Beispiel der sozialen Praktik des Moderierens kann ein Zertifikat als formaler Akt der Bestätigung gelten, in dem dokumentiert wird, dass die Person Moderator*in „geworden“ ist.

Insgesamt fordert das Verständnis von „Learning as Becoming“ also dazu auf, die Relationalität zwischen individueller Transformation und der Einbettung in soziale Praktiken detaillierter in den Blick zu nehmen.

Literatur

- Alkemeyer, Thomas/Buschmann, Nikolaus (2017):** Befähigen. Praxistheoretische Überlegungen zur Subjektivierung von Mitspielfähigkeit. In: Rieger-Ladich, Markus/Grabau, Christian (Hrsg.): Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 271-297.
- Bernhard, Michael (2024):** Lernprozesse Erwachsener in migrationsbedingten Übergängen: learning by doing migration. Wiesbaden: Springer VS.
- Blossfeld, Hans-Peter/Huinink, Johannes (2001):** Lebensverlaufsforchung als sozialwissenschaftliche Forschungsperspektive: Themen, Konzepte, Methoden und Probleme. In: Bios 14(2), S. 5-31.
- Blossfeld, Hans-Peter/Roßbach, Hans-Günther (Hrsg.) (2019):** Education as a lifelong process: The German National Educational Panel Study (NEPS). 2., überarb. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Budde, Jürgen/Rißler, Georg (2022):** Theorien sozialer Praktiken. In: Krüger, Heinz-Herrmann/Grunert, Cathleen/Ludwig, Katja (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 143-167.
- Dausien, Bettina (2022):** „Aus Geschichten lernen“ – Biographieforschung als wissenschaftliches Programm jenseits der Methodenfrage. In: Fuchs, Torsten/Demmer, Christine/Wiezorek, Christine (Hrsg.): Aufbrüche, Umbrüche, Abbrüche. Wegmarken Qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Opladen: Barbara Budrich, S. 71-97.
- Dausien, Bettina (2023):** Aus Krisen lernen? Gedanken zum Verhältnis von Krisenerfahrung und Lernprozessen aus einer biographietheoretischen Perspektive. In: Ebner von Eschenbach, Malte/Käpplinger, Bernd/Kondratjuk, Maria/Kraus, Katrin/Rohs, Matthias/Niemeyer, Beatrix/Bellinger, Franziska (Hrsg.): Re-Konstruktionen – Krisenthematisierungen in der Erwachsenenbildung. Opladen: Barbara Budrich, S. 19-38.
- Dausien, Bettina/Rothe, Daniela/Schwendowius, Dorothee (Hrsg.) (2016):** Bildungswege. Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung. Frankfurt/New York: Campus.
- Dinkelaker, Jörg (2016):** Modi des Teilnehmens und Dimensionen des Wissens. Zur performativen Verschränkung unterschiedlicher Formen des Lernens in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 66(3), S. 234-247.

- Dreier, Ole (1999):** Personal trajectories of participation across contexts of social practice. Personal trajectories of participation across contexts of social practice. In: *Outlines: Critical Social Studies*, 1(1), S. 5-32.
- Fuhr, Thomas (2018):** Lernen im Lebenslauf als transformatives Lernen. In: Hof, Christiane/Rosenberg, Hannah (Hrsg.): *Lernen im Lebenslauf. Theoretische Perspektiven und empirische Zugänge*. Wiesbaden: Springer VS., S. 83-104.
- Grootenboer, Peter/Edwards-Grove, Christine/Choy, Sarojni (Hrsg.) (2017):** *Practice Theory Perspectives on Pedagogy and Education*. Singapore: Springer.
- Hager, Paul/Hodkinson, Phil (2011):** Becoming As an Appropriate Metaphor for Understanding Professional Learning. In: Scanlon, Lesley (Hrsg.): *“Becoming” a Professional*. Singapore: Springer, S. 33-56.
- Hirschauer, Stefan (2016):** Verhalten, Handeln, Interagieren. Zu den mikrosoziologischen Grundlagen der Praxistheorie. In: Schäfer, Hilmar (Hrsg.): *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld: transcript, S. 45-70.
- Hof, Christiane (2011):** Lebenslauforientierung als handlungsleitendes Konzept für die Erwachsenenbildung. Anschlüsse an Hans Tietgens. In: Gieseke, Wiltrud/Ludwig, Joachim (Hrsg.): *Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin*. Humboldt-Univ. Berlin, S. 114-118.
- Hof, Christiane (2022):** *Lebenslanges Lernen. Eine Einführung*. 2., aktualisierte Aufl. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Hof, Christiane (2026):** Prof the Political Idea of Lifelong Education to Learning in the Life Course as Part of Social Practices. In: Bernhard, Michael/Billett, Stephen/Hof, Christiane/Kraus, Katrin/Marsick, Victoria J./Sawchuk, Peter H. (Hrsg.): *Adult Education in Changing Times. Learning at the Nexus of Life, Work, and Transitions*. London [u.a.]: Routledge, S. 16-28.
- Hof, Christiane/Maier-Gutheil, Cornelia (2014):** Übergänge im Erwachsenenalter. In: Hof, Christiane/Meuth, Miriam/Walther, Andreas (Hrsg.): *Pädagogik der Übergänge*. München: Juventa, S. 146-167.
- Hof, Christiane/Rosenberg, Hannah (Hrsg.) (2018):** *Lernen im Lebenslauf. Theoretische Perspektiven und empirische Zugänge*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hoggan, Chad/Hoggan-Kloubert, Tetyana (2026):** Life Transitions, Daily Living, and Transformative Learning: Insights from a Migration Journey. In: Bernhard, Michael/Billett, Stephen/Hof, Christiane/Kraus, Katrin/Marsick, Victoria J./Sawchuk, Peter H. (Hrsg.): *Adult Education in Changing Times. Learning at the Nexus of Life, Work, and Transitions*. London [u.a.]: Routledge, S. 187-203.
- Kemmis, Stephen (2021):** A practice theory perspective on learning: beyond a ‘standard’ view. In: *Studies in Continuing Education*, 43(3), S. 280-295.
- Kemmis, Stephen/Grootenboer, Peter (2007):** Situating praxis in practice. Practice architectures and the cultural, social and material conditions for practice. In: Kemmis, Stephen/Smith, Tracey J. (Hrsg.): *Enabling praxis: Challenges for education*. Rotterdam: Sense, S. 37-64.
- Kemmis, Stephen/Wilkinson, Jane/Edwards-Groves, Christiane/Hardy, Ian/Grootenboer, Peter/Bristol, Laurette (2014):** *Changing Practices, Changing Education*. Singapore: Springer.
- Lave, Jean/Packer, Martin J. (2008):** Towards a Social Ontology of Learning. In: Nielsen, Klaus/Brinkmann, Svend/Elmholdt, Claus/Tanggaard, Lene/Musaeus, Peter/Kraft, Gerda (Hrsg.): *A Qualitative Stance. In memory of Steinar Kvale, 1938-2008*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, S. 17-46.
- Lave, Jean/Wenger, Etienne (1991):** *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University Press.
- Mezirow, Jack (2000):** *Learning as transformation : critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nicolaides, Aliko/Eschenbacher, Saskia/Buergelt, Petra T./Gilpin-Jackson, Yabome/Welch, Marguerite/Misawa, Mitsunori (Hrsg.) (2022):** *The Palgrave Handbook of Learning for Transformation*. Cham: Springer.
- Pille, Thomas (2013):** *Das Referendariat. Eine ethnographische Studie zu den Praktiken der Lehrerbildung*. Bielefeld: transcript.
- Reckwitz, Andreas (2003):** Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), S. 282-301.
- Schatzki, Theodore R. (1996):** *Social practices. A Wittgensteinian approach to human activity and the social*. Cambridge University Press.
- Schatzki, Theodore R. (2002):** The Site of the Social. In: Ders.: *The Site of the Social*. Penn State University Press, S. 123-188.
- Schatzki, Theodore R. (2012):** A Primer on Practice. In: Higgs, Joy/Barnett, Roland/Billet, Stephen/Hutchings, Maggie/Trede, Franziska (Hrsg.): *Practice based education*. Rotterdam: Sense, S. 13-26.
- Schatzki, Theodore R. (2017):** Practices and Learning. In: Grootenboer, Peter/Edwards-Groves, Christine/Choy, Sarojni (Hrsg.): *Practice Theory Perspectives on Pedagogy and Education*. Singapore: Springer, S. 23-44.
- Sfard, Anna (1998):** On Two Methaphors for Learning and the Dangers to Choosing Just One. In: *Educational Researcher* 27(2), S. 4-13.

Shove, Elizabeth/Pantzar, Mika/Watson, Matt (Hrsg.) (2012): The Dynamics of Social Practices. Everyday Life and How it Changes. London: Sage.

Tietgens, Hans (1994): Lebenslauforientierung als handlungsleitendes Konzept für die Erwachsenenbildung. In: Wiater, Werner (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Lebenslauf. Mündigkeit als lebenslanger Prozess. München: Vögel, S. 39-41.

von Felden, Heide (2021): Zeitdimensionen des Biographischen: Narrative Identität – Lern- und Bildungsprozesse – Dritte Lebensphase im Längsschnitt-Design. Wiesbaden: Springer VS.

Wenger, Etienne (1998): Communities of practice: learning, meaning, and identity. Cambridge University Press.



Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Christiane Hof

Hof@em.uni-frankfurt.de
<https://www.uni-frankfurt.de>
<https://www.uni-frankfurt.de/55829068/hof>
+49 (0)69 79836392

Christiane Hof ist Professorin für Erwachsenenbildung mit dem Schwerpunkt Lebenslanges Lernen an der Goethe-Universität Frankfurt. Aktuelle Forschungsprojekte befassen sich mit Formen und Bedingungen des Lernens im Kontext von Arbeit, mit Lernen in Übergängen des Lebenslaufs, mit Praktiken gesellschaftlicher Partizipationsförderung und mit Fragen der Vermittlung wissenschaftlicher Reflexivität.

Learning as Becoming—A Reframing of Adult Learning and Educational Processes

A development from the perspective of life course analysis

Abstract

The article proposes a development of concepts from biography and life course analysis research in adult education through the framing of learning as becoming. While previous research has been largely based on principles of action and interaction theory, this framework increasingly integrates perspectives from practical theory. At its core is not only the individual appropriation of knowledge but also participation in social practices and acquisition of the “ability to participate” that this requires. The author sees learning as a dynamic, relational process inextricably linked to a change in identity. In social situations, individuals not only acquire skills but transform themselves as subjects in their entirety—they “become” something, e.g. assuming the social role of a doctor. This view emphasizes how learning processes are situated in cultural, material and social contexts. Finally, the author emphasizes that social recognition and affiliation are always an inseparable part of becoming, thereby rendering the reciprocal nature of individual development and social embeddedness theoretically comprehensible. (Ed.)

Bildungsprozesse im Strafvollzug

Wie Haftstrafen als kritische Lebensereignisse neue Chancen eröffnen

Christopher Wimmer und Svenje Marten

Zitation Wimmer, Christopher/Marten, Svenje (2026): Bildungsprozesse im Strafvollzug. Wie Haftstrafen als kritische Lebensereignisse neue Chancen eröffnen. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 57, 2026. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-57>.

Schlagworte: Strafvollzug, Erwachsenenbildung, Lebenslauf, Lebenslaufforschung, kritische Lebensereignisse, Lernen, Gefängnis, totale Institution, Bildungsprozesse, Desistance-Forschung



Abstract

Dieser Beitrag untersucht den Strafvollzug aus der Perspektive der Lebenslaufforschung und analysiert die Rolle von Bildungsprozessen als Chance für eine soziale Neuausrichtung. Eine Haftstrafe wird dabei als kritisches Lebensereignis definiert, das zwar einen drastischen biografischen Bruch darstellt, aber gleichzeitig Raum für persönliche Weiterentwicklung und Resozialisierung bieten kann. Da viele Inhaftierte ein niedriges formales Bildungsniveau aufweisen, besteht ein dringender Bedarf an gezielten Maßnahmen der Erwachsenenbildung. Zentral ist dabei der gesetzliche Auftrag zur Resozialisierung, der die Angleichung an allgemeine Lebensverhältnisse und die Förderung von Arbeit und Bildung umfasst. Ein wichtiges Instrument stellt die digitale elis-Plattform dar, die in Deutschland und Österreich vielfältige Lerninhalte von der Grundbildung bis zum Fernstudium bereitstellt. Gelingende Bildungsprozesse unterstützen laut der Desistance-Forschung den dauerhaften Ausstieg aus der Straffälligkeit durch berufliche Qualifizierung und soziale Teilhabe. Wimmer und Marten plädieren dafür, strukturelle Hindernisse der „totalen Institution“ Gefängnis wie reglementierten Internetzugang oder isoliertes Lernen zu überwinden und die Institution stärker als modernen Lernort zu begreifen (Red.).

08

Thema

Bildungsprozesse im Strafvollzug

Wie Haftstrafen als kritische Lebensereignisse neue Chancen eröffnen

Christopher Wimmer und Svenje Marten

Bildungs- und Entwicklungsprozesse in Haft können sich zu positiven „kritischen Lebensereignissen“ entwickeln, die Einflüsse auf den Lebenslauf haben und ein straffreies Leben begünstigen können.

Eine Haftstrafe markiert eine biografische Zäsur – einen Einschnitt, der das Leben Betroffener in ein Davor und ein Danach teilt. Strafgefangene sind während der Haft nicht nur räumlich von der Außenwelt getrennt; häufig begleitet sie auch über den Gefängnisaufenthalt hinaus die Stigmatisierung als „(Ex-)Häftling“ (siehe Goffman 1975).

Eine Freiheitsstrafe ist folglich eine gravierende biografische Erfahrung: ein „kritisches Lebensereignis“, das tiefreichende Belastungen und Veränderungen für die betroffene Person und ihr soziales Umfeld mit sich bringt, das Selbst- und Weltbild erschüttern kann und oft eine umfassende Neuausrichtung der Lebensumstände erfordert (siehe Hosser/Greve 2005; Kazemian/Walker 2018). Gleichzeitig schließt die biografische Zäsur einer Haftstrafe Entwicklungen innerhalb der individuellen Bildungsbiografie nicht aus. Bildungs- und Entwicklungsprozesse laufen im Strafvollzug weiter (siehe Dahle et al. 2020), auch weil letzterer in Deutschland wie auch in Österreich einem klaren gesetzlichen Auftrag folgt: nämlich, Inhaftierte so vorzubereiten, dass sie nach der Entlassung ein straffreies Leben führen können.

Meist wird dieser gesetzliche Auftrag unter dem Stichwort „Resozialisierung“ (§ 2 deutsches Strafvollzugsgesetz; § 20 österreichisches Strafvollzugsgesetz)

subsumiert und umfasst im Strafvollzug verschiedene Handlungsfelder: die Angleichung an allgemeine Lebensverhältnisse – also den Grundsatz, dass die Lebensbedingungen im Gefängnis so weit wie möglich den Lebensverhältnissen außerhalb der Haft entsprechen sollen –, konkrete Unterstützung bei der Wiedereingliederung und die Vermeidung schädlicher Folgen des Freiheitsentzugs, wie den Erhalt sozialer Beziehungen oder die Förderung von Arbeit und Bildung. Dafür gibt es in der Regel in allen Haftformen (offener/geschlossener Vollzug, Arrest, Untersuchungshaft etc.) verschiedene Maßnahmen wie psychiatrische oder psychotherapeutische Behandlungsmöglichkeiten, schulische und berufliche Bildungsangebote sowie Sport- und Freizeitmöglichkeiten. Sie sollen Zugänge zu Bildung, Qualifikation und Alltagserfahrungen eröffnen, die für die Rückkehr in die Gesellschaft entscheidend sind. Gleichzeitig müssen sich alle diese Maßnahmen stets an den „rigiden Regularien“ der „totalen Institution“ (siehe Goffman 1973) Gefängnis orientieren, was zusätzliche Schwierigkeiten mit sich bringt, da hier verschiedene grundlegende Logiken (Emanzipation durch Bildung vs. Sicherheit im Vollzug) aufeinanderprallen.

Eine Haftstrafe zwingt zu einem biografischen Stillstand und bedeutet einen gravierenden Einschnitt. Doch zugleich knüpft sie an den Verlauf persönlicher Bildungs- und Entwicklungsprozesse an, die, wenn auch

in einem sehr spezifischen Rahmen, kontinuierlich voranschreiten. Somit wird der Strafvollzug zu einem entscheidenden Thema der Erwachsenenbildung aus der Perspektive des Lebenslaufs. Wie kann eine Haftstrafe aus einer Lebenslaufperspektive verstanden werden und welche Bildungsprozesse finden im Strafvollzug statt? Diesen Fragen gehen wir im folgenden Text nach.

Strafvollzug in der Biografie- und Lebenslaufforschung

Bei der soziologischen Betrachtung von Lebensläufen wird meist zwischen Biografieforschung (siehe Sackmann 2007; für die Erwachsenenbildung siehe Mittel 2010) und Lebenslaufforschung (siehe Blossfeld/Huinink 2001) unterschieden.

Die (meist qualitativ orientierte) Biografieforschung analysiert, wie Menschen biografische Erlebnisse auswählen, verknüpfen und deuten, während sie gleichzeitig von sozialen Strukturen geprägt sind. Somit verbindet sie mikro-perspektivische Rekonstruktionen von individuellen Lebensverläufen mit strukturellen Rahmenbedingungen, fragt danach, wie lebensgeschichtliche Entscheidungen und kollektive Wandlungsprozesse wechselseitig organisiert sind (siehe Elder 1994; Bertaux 1981), und betont die kohärente Deutung subjektiver Identitäts- und Sinnkonstruktionen (siehe Rosenthal 2005). Pierre Bourdieu (1990) hat diese Vorstellung als „biografische Illusion“ deutlich kritisiert. Damit bezeichnete er den Glauben, dass Menschen ihr Leben „aus freiem Willen“ planen könnten, während sie jedoch stark von gesellschaftlichen Strukturen geprägt sind. Die scheinbare Einheit und Sinnhaftigkeit einer Lebensgeschichte ist für Bourdieu eine nachträgliche Konstruktion – eher Wunschbild als Abbild des tatsächlichen Lebens.

Die Lebenslaufforschung untersucht – tendenziell eher quantitativ ausgerichtet – institutionelle Muster des Lebenslaufs: Sequenzen, Abfolgen und bedeutende Lebensereignisse sowie die damit verbundenen Erfahrungen und Empfindungen. Dabei lassen sich wiederkehrende Grundmuster individueller Verläufe und typische Abfolgen wichtiger Ereignisse identifizieren (siehe Freund/Baltes 2005). Martin Kohli (1997) hat dafür den Begriff der „Institutionalisierung des Lebenslaufs“ geprägt. Er bezeichnet damit den Prozess der Standardisierung und zeitlichen Fixierung

von Lebensphasen; in modernen, erwerbszentrierten Gesellschaften gruppieren sich diese Phasen meist um Ausbildung, Erwerbsarbeit und Ruhestand. Ein solcher „Normallebenslauf“ schafft für Akteur*innen Planbarkeit und soziale Sicherheit. Doch ist die Konzeption eines strukturierten Lebenslaufs anhand „normaler“ Sequenzen nicht ohne Widerspruch geblieben, da sie normative Erwartungen formuliert, Ausschlüsse begünstigen kann und durch zunehmende De-Standardisierung von Lebensverläufen relativiert wird (siehe Scherger 2007).

Für den Kontext Strafvollzug ist die Lebenslaufforschung durch ihren Fokus auf die Prägung von Lebensphasen durch Institutionen, Normen und zeitliche Regeln anschlussfähig. Die kriminologische Forschung hat Erkenntnisse der Lebenslaufperspektive in den letzten Jahrzehnten verstärkt in ihre Erklärmodelle aufgenommen (siehe Schmidt-Heuschele 2025; für einen Überblick siehe Piquero 2023).

Da Haftstrafen massive Einflüsse auf Lebensläufe haben und mit tiefreichenden Folgen verbunden sind, bietet sich insbesondere das Konzept der „kritischen Lebensereignisse“ (siehe Filipp/Aymanns 2018) als Analyseinstrument an. Diese lassen sich definieren als „Ereignisse, die eine Umstellung von Lebensplänen und Handlungsroutinen notwendig machen“ (Montada 1998, S. 62). Durch sie werden bisherige Praktiken und Wissensstrukturen in Frage gestellt, die nicht mehr geeignet sind, mit der neuen Situation umzugehen. Wie bedeutsam Haftstrafen als „kritische Lebensereignisse“ wirken, macht der SRRS (Social Readjustment Rating Scale) deutlich, der verschiedene stressauslösende Lebensereignisse identifiziert und sie nach Schwere der Veränderungen ordnet. Laut SRRS rangiert eine Haftstrafe auf dem vierten Rang, direkt hinter dem Tod eines*r (Ehe-)Partner*in, dem Tod eines*r nahen Familienangehörigen oder einer eigenen schweren Verletzung/Krankheit (vgl. Schrader/Brandt 2001, S. 30).

Der biografische Einschnitt einer Haftstrafe wird von Betroffenen als „schmerzhaft und bedrohlich“ (Bersewill 2008, S. 57) sowie als „demütigend“ (ebd.) erlebt. Dieser „Inhaftierungsschock“ zeichnet sich durch höhere Belastungen insbesondere zu Haftbeginn aus (z.B. siehe Greve/Enzmann/Hosser 2001; Greve/Enzmann 2003), die zu einem erhöhten Suizidrisiko insbesondere in den ersten Hafttagen führen können (siehe Dahle/Lohner/Konrad 2005; vgl. auch Goffman 1973, S. 26).

Die Art und Intensität, wie Menschen „kritische Lebensereignisse“ bewältigen (vgl. Philipp/Aymanns 2018, S. 32), ist jedoch individuell ebenso unterschiedlich wie das Erleben solcher Ereignisse. Doch eine grundlegende Bewältigungsart stellt Lernen dar. Denn Irritationen gelten als wichtiger Ausgangspunkt für Bildungs- und Entwicklungsprozesse (siehe Hof/Bernhard 2022).

In der Erwachsenenbildung werden Bildungs- und Beratungsangebote als hilfreiche Mittel zur Bewältigung „kritischer Lebensereignisse“ empfohlen (siehe Rosenberg/Hof 2021). Für den Kontext Strafvollzug als einem sehr spezifischen Lern- und Sozialisationsraum ist bekannt, nicht nur Haftstrafen als „kritische Lebensereignisse“ zu betrachten, sondern Bildungs- und Entwicklungsprozesse in Haft auch selbst als biografische Wendepunkte zu verstehen (siehe Laub/Sampson 2001). Diese können Umorientierungen im Lebenslauf und die Eröffnung neuer sozialer und beruflicher Perspektiven – auch für die Zeit nach der Haft – begünstigen (siehe Taefi/Hosser 2021). Qualitative Längsschnittstudien haben gezeigt, dass Gefangene neben Einschränkungen häufig auch von Lern- und Qualifizierungsgewinnen berichten (etwa vom Erwerb von Schulabschlüssen oder Berufsqualifikationen), die die Handlungsspielräume erweitern und die Reintegration nach Entlassung erleichtern können (siehe Bersewill 2008). Aus der Perspektive Betroffener wird Haft mitunter als „zweite Chance“ bewertet bzw. als „*ein Entwicklungsversprechen*“ (ebd., S. 57) verstanden, da ihnen die Haft Möglichkeiten zur Weiterbildung und zur kritischen Reflexion des eigenen Lebens eröffnet, zu denen sie außerhalb des Gefängnisses vielleicht keinen Zugang gehabt oder um den sie sich nicht aktiv bemüht hätten. Diese Aktivierung ist jedoch nicht intendier- oder beliebig herstellbar, sondern entsteht abhängig von individuellen, institutionellen und situativen Faktoren.

Bildungsprozesse in Haft

Wer aus einer Lebenslaufperspektive nach Bildungsprozessen in Haft fragt, ist zunächst mit einer überschaubaren Datengrundlage konfrontiert. Sowohl

in Deutschland als auch in Österreich gibt es kaum Studien zum Bildungsniveau der Gefangenen oder Erhebungen zu ihren (Grund-)Bildungsbedarfen (vgl. Langenfelder 2007, S. 4). Die bisherige Forschung weist Gefängnisinsass*innen jedoch überwiegend als Menschen mit niedriger formaler Bildung aus: So haben rund 13 Prozent der Inhaftierten in Deutschland keinen Schulabschluss (gegenüber knapp drei Prozent in der Gesamtbevölkerung) sowie rund 41 Prozent keine Berufsausbildung (gegenüber 18 Prozent in der Gesamtbevölkerung) (vgl. Entorf/Meyer/Möbert 2008, S. 34f.; auch Bukowski/Nickolai 2018, S. 24ff.). Ebenso sind Erwerbslosigkeit und der Bezug von Grundsicherung in der Gruppe der Gefängnisinsass*innen in Deutschland deutlich überrepräsentiert (siehe Bögelein et al. 2019; vgl. Lappi-Seppälä 2010, S. 950; siehe auch Lobitz/Wirth 2018). Somit kann man von einem dringenden Bedarf an Maßnahmen der Erwachsenen- und Weiterbildung für Inhaftierte ausgehen (siehe Entorf/Sieger 2010; Tjettmers/Henning 2016; vgl. Langenfelder 2007, S. 4).

Dementsprechende Angebote sind sowohl in Deutschland als auch in Österreich gesetzlich verankert und substanzieller Bestandteil der Vollzugsgestaltung. Für den österreichischen Kontext konstatierte Bettina Langenfelder (2007, S. 7) eine „*recht gut ausgebaute Aus- und Weiterbildungsstruktur*“. Auch in Deutschland sind Angebote etabliert, die im Strafvollzug formale Schulbildung, Berufsausbildung sowie unterschiedlich gestaltete Formen der Erwachsenen- und Weiterbildung ermöglichen.¹

Ein Instrument, das aktuell in 14 deutschen Bundesländern und in Österreich genutzt werden kann, ist die digitale elis-Plattform, die speziell für den Einsatz im Strafvollzug konzipiert wurde. Die integrierte Mediathek umfasst etwa 500 Lerninhalte, Informationsangebote und die Freischaltung auf Internetseiten, die über besonders gesicherte Verbindungen in den Haftanstalten abrufbar sind. Neben dem ursprünglichen Schwerpunkt auf schulische Bildung sind inzwischen auch Inhalte der Bereiche Berufs- und Grundbildung, Spracherwerb, Alltagsbewältigung, Entlassungsvorbereitung verfügbar. Zudem können Computerkenntnisse erworben sowie ein digitales Fernstudium an

¹ Da der Strafvollzug in Deutschland seit 2006 Ländersache ist, unterscheiden sich diese Angebote je nach Bundesland. In Deutschland gibt es 16 unterschiedliche Strafvollzugsgesetze, in denen sich die Bedingungen für den Strafvollzug (z.B. Bildungsangebote, Resozialisierungsmaßnahmen etc.) teilweise deutlich unterscheiden. In Österreich liegt die Leitung des Strafvollzugs bei einer Generaldirektion im Bundesministerium für Justiz. Die primäre rechtliche Grundlage liefert das Strafvollzugsgesetz aus dem Jahr 1969.

der FernUniversität Hagen absolviert werden (vgl. von der Mehden/Killinger 2024, S. 345). Darüber hinaus ermöglicht elis den Zugang zu Mediatheken und aktuellen Informationsformaten öffentlich-rechtlicher und regionaler Rundfunkanstalten. Über eine strukturierte Navigation können die Nutzer*innen von Haupt- zu Unterkategorien bis hin zu detaillierten Listenansichten der Inhalte gelangen. Jede Einheit ist mit einer Kurzbeschreibung versehen und Icons geben Auskunft über das jeweilige Medienformat. Die Plattform wird aktuell an rund 2.000 Computer- und Laptoparbeitsplätzen in über 170 Anstalten eingesetzt. Die pädagogische und technische Betreuung sowie die Weiterentwicklung der Plattform obliegen dem IBI – Institut für Bildung in der Informationsgesellschaft. Das IBI ist durch einen Kooperationsvertrag mit der Technischen Universität Berlin verbunden und in zahlreichen Projekten zur digital gestützten Bildung tätig.

Bisherige Erfahrungen mit elis (siehe von der Mehden/Teichler 2022) sowie weiteren österreichischen Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen (siehe Tamisch 2011) sind weitgehend positiv. Insbesondere sind der Lebensweltbezug der Angebote sowie die eigene Motivation (auch) für Bildungs- und Entwicklungsprozesse in der Haft besonders bedeutsam (siehe ebd.).² Gelingende Bildungsprozesse in Haft können so zu einem Baustein für ein zukünftiges straffreies Leben werden.

Diese These korreliert mit Ergebnissen der Desistance-Forschung. Diese untersucht Ausstiegsprozesse aus der Straffälligkeit und identifiziert Verhaltensweisen, die ein straffreies Leben unterstützen und aufrechterhalten (vgl. Matt 2014, S. 94). Im Unterschied zur Resozialisierung, die ihren Fokus auf Maßnahmen des Vollzugs und anderer Institutionen legt, konzentriert sich der Desistance-Ansatz auf die Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Inhaftierten selbst – und nimmt damit eine Lebenslaufperspektive ein, da Desistance eine permanente Aufgabe für das ganze Leben bedeutet (vgl. ebd., S. 97).

Aus der Forschung ist bekannt, dass verschiedene Aspekte im Hinblick auf Desistance besonders bedeutsam sind (siehe Humm/Rieker/Zahradnik 2022):

Dazu zählen tragfähige soziale Beziehungen, eine Verbesserung der gesundheitlichen Situation, aber eben auch die fortschreitende berufliche Qualifizierung sowie Erwerbsintegration und der Abbau von Verschuldung: Berufliche Qualifizierung und Etablierung auf dem Arbeitsmarkt unterstützen finanzielle, aber auch identitäre Konsolidierungsprozesse; der Abbau oder die Vermeidung von Schulden können darüber hinaus Möglichkeitsräume für soziale Teilhabe eröffnen.³ Bildungs- und Entwicklungsprozesse in Haft können sich somit zu positiven „kritischen Lebensereignissen“ entwickeln, die Einflüsse auf den Lebenslauf haben und ein straffreies Leben begünstigen können.

Widersprüchliche Logiken des Lernorts Gefängnis

Bildungs- und Entwicklungsprozesse finden immer im sozialen Kontext statt: Dieser Kontext kann Ressourcen liefern – oder hält sie vor. Im Strafvollzug ist der Rahmen für Bildung in aller Regel deutlich restriktiver als in anderen Lebenswelten. Wer sich somit aus einer Lebenslaufperspektive mit Bildung im Strafvollzug beschäftigt, muss diesen als Institution selbst in den Blick nehmen. Eine Justizvollzugsanstalt – vor allem im geschlossenen Regelvollzug – stellt einen hochgradig regulierenden Kontext dar: Die Justizvollzugsanstalt beeinflusst das Leben der Inhaftierten bis ins letzte Detail, limitiert Handlungsmöglichkeiten und zwingt zugleich zu bestimmten Anpassungs- und Bewältigungsstrategien (siehe Hosser 2008).

Anders als Bildungsinstitutionen der öffentlichen oder privaten Aus- und Weiterbildung, die primär geeignete Rahmenbedingungen für Lehren und Lernen herstellen wollen, muss sich Bildung im Strafvollzug den Anforderungen der „totalen Institution“ Gefängnis stellen. Sichere Verwahrung, klar geregelte Betriebsabläufe und strikte Regularien stehen optimalen Lehr-Lern-Bedingungen und Bildungsprozessen gegenüber. Diese beiden Seiten können sich mitunter widersprechen. Deshalb können pädagogische Praktiken des Bildungssystems nicht unreflektiert auf Haftanstalten übertragen werden (siehe Silber 2000).

2 Bildungs- und Entwicklungsprozesse im Maßregelvollzug unterscheiden sich davon deutlich (siehe Lasthaus 2011).

3 Dahingehend erforscht aktuell das Verbundprojekt „Finanzielle Bildung im Kontext von Strafvollzug“ (FIBISTRA), das am IBI (Institut für Bildung in der Informationsgesellschaft), an der TU Berlin und an der Universität Duisburg-Essen durchgeführt wird, die spezifischen (Bildungs-)Bedarfe von inhaftierten Menschen in Bezug auf ökonomische Frage. Auf dieser Grundlage sollen Materialien sowie haftinterne Maßnahmen für die finanzielle Bildung entwickelt werden.

Lehr- und Lernlogiken müssen den spezifischen Rahmenbedingungen des Vollzugs angepasst werden. Praktisch findet Lernen in Haft häufig in stark strukturierten Lernformen und außerhalb des formalen Unterrichts auch isoliert statt: Austausch, Diskussionen und informelle Lernformen, die produktives Lernen fördern, sind stark eingeschränkt. Der Internetzugang ist reglementiert, (Online-)Lerngruppen, Chats oder Arbeitsgruppen, wie sie an Schulen oder Universitäten Alltag sind, stehen Inhaftierten in der Regel nicht zur Verfügung. Gleichwohl ist Resozialisierung ausdrücklich als Ziel formuliert – und sie setzt genau jene Lernprozesse voraus, die in Haft initiiert werden sollten. Dafür müsste das Gefängnis aber stärker als Lernort gedacht und organisiert werden. Widersprüche zwischen Bildungsprozessen

und der Abgeschlossenheit des Strafvollzugs könnten durch dessen Öffnung aufgehoben werden. Ein pragmatischer Weg bestünde darin, externe Bildungsangebote noch stärker als bisher in die Anstalten zu integrieren: Einbindung digitaler Lernsettings, Dozierende von außen, vertiefte Kooperationen mit Volkshochschulen, Betrieben oder Hochschulen können Räume schaffen, in denen Austausch möglich wird und reale Anschlüsse an die Außenwelt entstehen. Ebenso entscheidend ist die Organisation: Feste Lernzeiten, geschützte Räume und technische Infrastruktur sind Voraussetzungen für Bildungsprozesse, die nachhaltig den weiteren Lebenslauf – im Sinne eines „kritischen Lebensereignisses“ – prägen und die Chancen für nachhaltige Resozialisierung und Desistance eröffnen können.

Literatur

- Bersewill, Mechthild (2008):** „Im Knast bin ich ein anderer Mensch wie draußen.“ Die biografische Verarbeitung von Institutionserfahrungen. In: *Forum Supervision*, 31, S. 52-65. Online: <https://www.beratungundsupervision.de/index.php/fs/article/view/2010/1877> [2026-01-28]
- Bertaux, Daniel (1981):** *Biography and Society: The Life History Approach in the Social Sciences*. London: Sage.
- Blossfeld, Hans-Peter/Huinink, Johannes (2001):** Lebensverlaufs-forschung als sozialwissenschaftliche Forschungsperspektive. Themen, Konzepte, Methoden und Probleme. In: *BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen*, 14. Jg., Heft 2(2001), S. 5-31. Online: https://www.researchgate.net/publication/313421602_Lebensverlaufsforschung_als_sozialwissenschaftliche_Forschungsperspektive [2026-01-28]
- Bögelein, Nicole/Glaubitz, Christoffer/Neumann, Merten/Kamieth, Josefine (2019):** Bestandsaufnahme der Ersatzfreiheitsstrafe in Mecklenburg-Vorpommern. In: *Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform*, 102(4), S. 282-296.
- Bourdieu, Pierre (1990):** Die biographische Illusion. In: *BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen*, 3(1), S. 75-81. Online: <https://budrich-journals.de/index.php/bios/article/view/38117> [2026-01-28]
- Bukowski, Annette/Nickolai, Werner (2018):** *Soziale Arbeit in der Straffälligenhilfe*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dahle, Klaus-Peter/Greve, Werner/Hosser, Daniela/Bliesener, Thomas (2020):** Das Gefängnis als Entwicklungsraum. Ein Plädoyer für eine erweiterte Perspektive auf den Justizvollzug. In: *Forensische Psychiatrie, Psychologie, Kriminologie*, 14, S. 3-21. Online: <https://d-nb.info/1210629984/34> [2026-01-28]
- Dahle, Klaus-Peter/Lohner, Johannes/Konrad, Norbert (2005):** Suicide prevention in penal institutions: validation and optimization of a screening tool for early identification of high-risk inmates in pretrial detention. In: *International Journal of Forensic Mental Health*, 4(1), S. 53-62.
- Elder, Glen (1994):** Time, human agency, and social change: Perspectives on the life course. In: *Social Psychology Quarterly*, 57(1), S. 4-15.
- Entorf, Horst/Meyer, Susanne/Möbert, Jochen (2008):** *Evaluation des Justizvollzugs. Ergebnisse einer bundesweiten Feldstudie*. Wiesbaden: Springer.
- Entorf, Horst/Sieger, Philip (2010):** Unzureichende Bildung: Folgekosten durch Kriminalität. Gütersloh: Bertelsmann. Online: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/unzureichende-bildung-folgekosten-durch-kriminalitaet> [2026-01-28]
- Filipp, Sigrun-Heide/Aymanns, Peter (2018):** *Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen. Vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens*. 2., aktualisierte Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

- Freund, Alexandra/Baltes, Paul (2005):** Entwicklungsaufgaben als Organisationsstrukturen von Entwicklung und Entwicklungs-optimierung. In: Filipp, Sigrun-Heide/Staudinger, Ursula (Hrsg.): Entwicklungspsychologie des mittleren und höheren Erwachsenenalters. Göttingen: Hogrefe, S. 35-78.
- Goffman, Erving (1973):** Asyl. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goffman, Erving (1975):** Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Greve, Werner/Enzmann, Dirk/Hosser, Daniela (2001):** The stabilization of self-esteem among incarcerated adolescents: processes of accommodation and immunization. In: International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology, 45(6), S. 749-768.
- Greve, Werner/Enzmann, Dirk (2003):** Self-esteem maintenance among incarcerated young males. In: International Journal of Behavioral Development, 27(1), S. 12-20.
- Hof, Christiane/Bernhard, Michael (2022):** Übergänge als Anlass für Lernprozesse. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 68, S. 181-194. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2025/29343/pdf/Hof_Bernhard_2022_Uebergaenge_als_Anlass.pdf [2026-01-28]
- Hosser, Daniela (2008):** Prisonisierungseffekte. In: Volbert, Renate/Steller, Max (Hrsg.): Handbuch der Rechtspsychologie. Göttingen: Hogrefe, S. 172-179.
- Hosser, Daniela/Greve, Werner (2005):** Jugendliche im Gefängnis. Straftat als Entwicklungsfolge und Entwicklungsbedingung. In: Klinische Psychologie, Bd. 6, S. 655-680.
- Humm, Jakob/Rieker, Peter/Zahradnik, Franz (2022):** Von drinnen nach draußen - und dann? Reintegration nach einer strafrechtlichen Verurteilung. Ergebnisse einer qualitativen Längsschnittuntersuchung. Weinheim: Beltz.
- Kazemian, Lila/Walker, Allyn (2018):** Effects of incarceration. In: The Oxford Handbook of Developmental and Life-Course Criminology, S. 576-599.
- Kohli, Martin (1997):** Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. In: Friedrichs, Jürgen/Mayer, Karl/Schluchter, Wolfgang (Hrsg.): Soziologische Theorie und Empirie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 284-312.
- Langenfelder, Bettina (2007):** H wie Häf'n – Basisbildung im Strafvollzug. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 1, Wien. Online: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-1.pdf> [2026-01-06]
- Lappi-Seppälä, Tapio (2010):** Vertrauen, Wohlfahrt und politikwissenschaftliche Aspekte – International vergleichende Perspektiven zur Punitivität. In: Dünkel, Frieder/Lappi-Seppälä, Tapio/Morgenstern, Christine/van Zyl Smith, Dirk (Hrsg.): Kriminalität, Kriminalpolitik, strafrechtliche Sanktionspraxis und Gefangenenraten im europäischen Vergleich, Band 2. Godesberg: Forum Verlag, S. 963-1022.
- Lasthaus, Michael (2011):** Lernen hinter Mauern und Gittern: Alphabetisierung in der Forensik. In: Psychologie und Gesellschaftskritik, 35(3), S. 79-92. Online: <https://d-nb.info/1191589358/34> [2026-01-28]
- Laub, John/Sampson, Robert (2001):** Understanding desistance from crime. In: Tonry, Michael (Hrsg.): Crime and justice: A review of research. Chicago: University Press, S. 1-69.
- Lobitz, Rebecca/Wirth, Wolfgang (2018):** Der Vollzug der Ersatzfreiheitsstrafe in Nordrhein-Westfalen. Eine empirische Aktenanalyse. Düsseldorf: KrimD NRW. Online: https://www.justiz.nrw.de/sites/default/files/2024-12/2.54%20-%20202018_03_28%20EFS_Abschlussbericht%20Versandfassung%20JM_Anlage%20Bericht%20Arbeitsgruppe.pdf [2026-01-28]
- Matt, Eduard (2014):** Übergangsmanagement und der Ausstieg aus Straffälligkeit. Wiedereingliederung als gemeinschaftliche Aufgabe. Freiburg: Centaurus.
- Montada, Leo (1998):** Kapitel 1. Fragen, Konzepte, Perspektiven. In: Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 1-83.
- Nittel, Dieter (2010):** Biographietheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 4., durchgesehene Aufl. Wiesbaden: Springer, S. 103-115.
- Piquero, Alex (2023):** We study the past to understand the present; we understand the present to guide the future: The time capsule of developmental and life-course criminology. In: Journal of Criminal Justice, 85, 101932.
- Rosenberg, Hannah/Hof, Christiane (2021):** Stichwort Kritische Lebensereignisse. In: weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 28(4), S. 12-13.
- Rosenthal, Gabriele (2005):** Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Weinheim: Juventa.
- Sackmann, Reinhold (2007):** Lebenslaufanalyse und Biografieforschung. Wiesbaden: VS.
- Scherger, Simone (2007):** Destandardisierung, Differenzierung, Individualisierung. Westdeutsche Lebensläufe im Wandel. Wiesbaden: VS.
- Schmidt-Heuschele, Victoria (2025):** Hafterfahrungen von Frauen im Spiegel ihrer Biografien. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Schrader, Josef/Brandt, Peter (Hrsg.) (2021):** Kritische Lebensereignisse. weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 28(4). Bielefeld: wbv.

Silber, Ingrid (2000): Negative Jugendkarrieren und pädagogische Interventionen: Abweichende Lebensgeschichten und Lernprozesse im Strafvollzug. Heidelberg: Winter.

Taefi, Anabel/Hosser, Daniela (2021): Trajectories of delinquency among young adult prisoners. In: European Journal of Criminology, 18(6), S. 855-874.

Tamisch, Monika (2011): Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen im Strafvollzug als Wege zur (Re-)Sozialisierung? [= unveröff. Diss., Karl-Franzens-Universität Graz]. Online: <https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/content/titleinfo/216961> [2026-01-28]

Tjettmers, Tim/Henning, Tim (2016): Grundbildung im Strafvollzug. Bedarfe, Bedingungen und Ziele. Bielefeld: wbv.

von der Mehden, Ariane/Killinger, Eva (2024): Digitalisierung im Strafvollzug mit der elis-Plattform: E-Learning, Haftalltag und Entlassungsvorbereitung. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 72(4), S. 345-356.

von der Mehden, Ariane/Teichler, Lena Katharina (2020): „Jeder hier kann irgendetwas!“ – wie computergestützter Unterricht durch Wertschätzung und Abwechslung gelingen kann. In: Kruse, Henning/Schulz, Björn (Hrsg.): Zukunft des Lernens in der arbeitsorientierten Grundbildung. Berlin: Arbeit und Leben, S. 36-42. Online: https://www.lernen-mit-evideo.de/wp-content/uploads/eVideo-Fachschrift-2020_Zukunft-des-Lernens.pdf [2026-01-28]



Foto: IBI

Dr. Christopher Wimmer

wimmer@ibi-tu-berlin.de
<https://www.ibi.tu-berlin.de/>
+49 (0)30 330 99 89 014

Christopher Wimmer ist seit 2025 wissenschaftlicher Mitarbeiter am IBI – Institut für Bildung in der Informationsgesellschaft. Zuvor hat er in einem Forschungsprojekt zu Grundbildung und Alphabetisierung an der Humboldt-Universität zu Berlin gearbeitet. Seine Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte umfassen Armut und soziale Marginalisierung, soziale Ungleichheit, Grundbildung sowie qualitative Methoden.



Foto: IBI

Svenje Marten, BA MA

marten@ibi.tu-berlin.de
<https://www.ibi.tu-berlin.de/>
+49 (0)30 330 99 89 26

Svenje Marten ist seit 2009 wissenschaftliche Mitarbeiterin am IBI – Institut für Bildung in der Informationsgesellschaft. Sie leitet das Projekt „Netzwerk Integration von Inhaftierten und Haftentlassenen“ sowie das Teilprojekt „Analyse, Materialentwicklung und Implementierung im Strafvollzug im Rahmen des Forschungsprojektes FIBISTRA – Finanzielle Bildung im Kontext von Strafvollzug“. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Übergangsmangement und Gestaltung von Netzwerken.

Educational Processes in the Penal System

How prison sentences as critical life events open up new opportunities

Abstract

This article examines the penal system from the perspective of life course research and analyses the role of educational processes as an opportunity for a new social orientation. A prison sentence is defined as a critical life event that while representing a drastic biographical break can also provide space for personal development and resocialisation. Since many prisoners have a low level of formal education, there is an urgent need for specific measures for adult education. Central to this is the legal order for resocialisation that encompasses the adaptation to general living conditions and the promotion of work and education. The digital platform “elis” is an important tool that offers a variety of learning content from basic education to correspondence degree courses in Germany and Austria. According to desistance research, successful educational processes support the permanent cessation of delinquency through professional qualifications and social participation. Wimmer and Martin argue that structural obstacles of the “total institution” prison such as regulated internet access or isolated learning should be overcome and the institution seen more as a modern place of learning. (Ed.)



Kommunikationsbiografien von Menschen mit Hörbehinderung

Analyse struktureller Barrieren und Impulse für eine inklusive Erwachsenenbildung

Siegfried Bachmayer

Zitation Bachmayer, Siegfried (2026): Kommunikationsbiografien von Menschen mit Hörbehinderung. Analyse struktureller Barrieren und Impulse für eine inklusive Erwachsenenbildung. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 57, 2026. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-57>.

Schlagworte: Lebenslaufperspektive, Life Course Approach, Kommunikationsbiografie, Inklusion, Deaf-Led, Deaf Studies, Erwachsenenbildung, Barrierefreiheit



Abstract

Der Beitrag untersucht das Konzept der Kommunikationsbiografie als zentralen Motor für eine inklusive Erwachsenenbildung. Im Fokus steht die Lebenslaufperspektive hörbehinderter und schwerhöriger Menschen, deren kommunikative Erfahrungen häufig durch frühe normative Regulation und lautsprachlichen Anpassungsdruck geprägt sind. Kommunikation wird oft nicht als selbstverständlich, sondern als permanent zu optimierende Leistung erfahren, was biografische Übergänge zu kritischen Punkten im Lebenslauf machen kann. Auf Basis eines qualitativen Forschungsfeldes (2007–2023) und 18 vertieften narrativen Interviews werden strukturelle Muster rekonstruiert. Die Ergebnisse zeigen, dass auditive Routinen in Bildung und Beruf oft als „gläserne Decke“ wirken und Teilhabechancen begrenzen. Gebärdensprachliche Gemeinschaften und Deaf-Led Ansätze hingegen ermöglichen Empowerment und alternative Kommunikationslogiken. Kommunikationstheoretische Ansätze werden mit der Biografie- und Übergangsforschung verbunden. Um die UN-Behindertenrechtskonvention durch barrierefreie Kommunikationsstrukturen und eine sensible pädagogische Haltung im Bildungssystem zu verankern, schlägt der Autor ein curriculares Modulsystem vor, das auf den Prinzipien des Universal Design for Learning basiert. Kommunikationsbiografien bilden somit zentrale Ansatzpunkte für eine Erwachsenenbildung, die Barrieren abbaut und Ressourcen über die gesamte Lebensspanne hinweg wirksam macht. (Red.)

09

Thema

Kommunikationsbiografien von Menschen mit Hörbehinderung

Analyse struktureller Barrieren und Impulse für eine inklusive Erwachsenenbildung

Siegfried Bachmayer

Kommunikation gilt in der Erwachsenenbildung häufig als selbstverständlich (siehe Tippelt/von Hippel 2018). Tatsächlich entscheidet sie darüber, wer teilnehmen, aufsteigen oder ausgeschlossen bleiben kann. Für hörbehinderte Menschen sind kommunikative Anforderungen keine Randbedingung, sondern strukturierende Kraft ihres Lebenslaufs. Der Beitrag zeigt, wie sich Kommunikationsbiografien als analytische Kategorie nutzen lassen, um inklusive Erwachsenenbildung neu zu denken – jenseits individueller Anpassungsleistungen und hin zu strukturell gestalteter Teilhabe.

Kommunikative Erfahrungen und Kommunikationsbiografien hörbehinderter Personen

Während alle Menschen im Verlauf ihres Lebens kommunikative Erfahrungen sammeln, wird Kommunikation bei hörbehinderten Personen häufig früh explizit reguliert und normativ adressiert. Bereits im Kindesalter stehen Lautsprachkompetenz, Artikulation und Verständlichkeit im Zentrum pädagogischer und therapeutischer Interventionen. Kommunikation wird dadurch nicht primär als selbstverständlicher Vollzug, sondern als permanent zu optimierende Leistung erfahren. Diese frühe Normierung führt dazu, dass kommunikative Anforderungen biografisch besonders deutlich wahrgenommen und reflektiert werden. Übergänge – etwa von der Familie in die Schule oder von der Ausbildung in den Beruf – erscheinen nicht nur als Bildungs- oder Statuspassagen, sondern zugleich als

kommunikative Bewährungsproben. Kommunikationsanforderungen strukturieren somit zentrale biografische Weichenstellungen.

In peer-basierten Kontexten, insbesondere innerhalb gebärdensprachlicher Gemeinschaften, entstehen alternative Kommunikationslogiken und Ressourcen. Diese können institutionelle Anforderungen situativ kompensieren oder transformieren. Am Arbeitsmarkt dominieren jedoch häufig Erwartungsstrukturen, die an Lautsprachperformanz, Spontaneität oder telefonische Erreichbarkeit gekoppelt sind. Wo strukturelle Anpassungen ausbleiben, kann die Kommunikationsbiografie zur unsichtbaren Barriere werden – vergleichbar mit einer „gläsernen Decke“, die Aufstiegs- und Teilhabechancen begrenzt.

Theoretisch lässt sich das Konzept der Kommunikationsbiografie an kommunikationstheoretische An-

sätze – etwa an die interaktionsbezogenen Modelle von Friedemann Schulz von Thun oder an die systemisch-kommunikative Perspektive von Paul Watzlawick – sowie an biografiethoretische Zugänge der Lebenslauf- und Übergangsforschung anschließen. Während Kommunikationstheorien primär die Struktur einzelner Interaktionen analysieren und Biografiethorien die zeitliche Struktur von Lebensverläufen in den Blick nehmen, verbindet das Konzept der Kommunikationsbiografie beide Ebenen: Es untersucht, wie wiederkehrende kommunikative Anforderungen, Normierungen und Ressourcen über die Lebensspanne hinweg habitualisiert werden und sich in beruflichen, institutionellen und sozialen Positionierungen niederschlagen.

Während Bildungsbiografien vor allem institutionelle Lernverläufe beschreiben und Sprachbiografien auf den Erwerb sprachlicher Kompetenzen fokussieren, richtet sich der Begriff der Kommunikationsbiografie auf die lebenslaufbezogene Struktur kommunikativer Bedingungen, Erwartungen und Anpassungsleistungen.

Spannungsfeld: Lebenslauf, Kommunikation und Erwachsenenbildung

Die Lebenslaufperspektive (siehe Alheit/von Felden 2009) betrachtet den individuellen Lebenslauf als Abfolge von Phasen, Übergängen und Statuspassagen, die nicht isoliert, sondern in historische, ökonomische, kulturelle und familiäre Kontexte eingebettet sind. Erwachsenenbildung erscheint darin als Arrangement formaler, non-formaler und informeller Lernmöglichkeiten, die Biografien begleiten und von ihnen geprägt werden. In konstruktivistischer Lesart begreift die Biografieforschung Lebensgeschichten als soziale Konstruktionen nach Hubert Knoblauch (2017) und Peter L. Berger und Thomas Luckmann (1969), die Sinn bieten, Handlungsräume markieren und Mitgliedschaften in Gruppen stabilisieren oder irritieren.

Für hörbehinderte Menschen ist der kommunikative Kontext von zentraler Bedeutung: Rollen, Werte und

Normen dominanter Lautsprachkulturen treffen auf communityspezifische Praktiken (z.B. Gebärdensprachen, visuelle Didaktik). Kommunikation ist nicht nur sprachlicher Austausch, sondern ein relationaler Prozess, bei dem Subjekte über Objektivationen (z.B. Sprache, Dinge, Technologien, Medien) miteinander verbunden sind (siehe Knoblauch 2017). Die Analyse von Lebenslage und Lebensbewältigung eröffnet ein wichtiges Verständnis dafür, wie strukturelle Bedingungen (z.B. Bildungszugänge, ökonomische Ressourcen, Kommunikationsbarrieren) und subjektive Strategien zusammenwirken. Iris Beck und Heinrich Greving (2012) zeigen, dass insbesondere gehörlose Menschen ihre Lebenslagen im Spannungsfeld von Exklusionserfahrungen und gemeinschaftlich entwickelten Ressourcen (Gebärdensprachgemeinschaft, Deaf-Led¹ Rollenmodelle) bewältigen müssen – ein Befund, der für die Erwachsenenbildung von hoher Relevanz ist.

Für gehörlose Menschen bedeutet dies, dass kommunikative Exklusionserfahrungen biografisch mit Ressourcen wie Gebärdensprachgemeinschaften, Deaf-Led Rollenmodellen und kollektiven Strategien der Selbstermächtigung verknüpft sind. Diese Passungsfragen entscheiden darüber, ob Übergänge – etwa von der Schule in den Beruf – gelingen, ob Lernwege abgebrochen werden oder ob Personen in suboptimale Rollen gedrängt werden. Die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) fordert gleichberechtigte Teilhabe und barrierefreie Kommunikation, doch ihre Umsetzung bleibt oft fragmentarisch. Aus dieser Spannung ergeben sich Forschungs- und Praxisfragen, die der Beitrag adressiert (siehe BMSGPK 2022).

Untersuchung kommunikativer Bildungsverläufe

Die empirische Grundlage des Beitrags beruht auf einem über mehrere Jahre gewachsenen qualitativen Gesprächsfeld (2007 bis 2023), das narrative Gespräche mit hörbehinderten Erwachsenen umfasst. Diese Gespräche entstanden in beruflichen, beratenden und

¹ Deaf-Led bezeichnet Konzeptionen und Praxisformate, in denen gehörlose Expert*innen nicht lediglich partizipieren, sondern strukturell leitend wirken. Der Begriff markiert eine epistemische Verschiebung: Kommunikationsnormen, didaktische Logiken und Entscheidungsstrukturen orientieren sich primär an visuellen Sprach- und Wissenskulturen sowie an den historisch gewachsenen Erfahrungsräumen der Deaf Community (siehe Ladd 2003; Bauman/Murray 2014). Deaf-Led impliziert dabei konzeptionelle Verantwortung. Expertise aus eigener Erfahrung wird nicht additiv eingebunden, sondern strukturbildend wirksam. Kooperation bleibt zentral, da inklusive Lernarchitekturen auf interdependente Zusammenarbeit angewiesen sind und Hörverlust biografisch nicht statisch verläuft. Deaf-Led markiert daher keine Exklusion, sondern eine Neujustierung von Gestaltungsmacht innerhalb pluraler Bildungssettings.

bildungsbezogenen Kontexten und folgten zunächst keiner formalisierten Erhebungslogik, sondern entwickelten sich situativ und freiwillig im Rahmen fachlicher Auseinandersetzungen mit kommunikativen Übergangssituationen. Die Teilnahme erfolgte freiwillig und überwiegend auf Initiative der beteiligten Personen, die sich durch Vorträge, Fachbeiträge oder thematische Diskussionsformate angesprochen fühlten.

Im Verlauf dieser wiederholten narrativen Erzählungen verdichteten sich biografische Erfahrungsberichte zu erkennbaren Strukturmustern. Diese zeigten sich insbesondere in der zeitlichen Einbettung (verschiedene bildungs-, arbeitsmarkt- und sozialpolitische Perioden), im regionalen Kontext, im sozialen Herkunftsmilieu sowie in familialen und institutionellen Sequenzierungen von Kommunikationsanforderungen. Die wiederkehrende Konstellation vergleichbarer Übergangssituationen – trotz unterschiedlicher individueller Lebensverläufe – führte zu einer theoretischen Fokussierung auf kommunikative Biografieverläufe als eigenständige analytische Kategorie.

Aus diesem erweiterten Gesprächsfeld wurden 18 Fälle ausgewählt, in denen eine zusammenhängende, ausführliche biografische Darstellung vorlag. Diese 18 narrativen Interviews bildeten die Grundlage der vertieften sequenzanalytischen sowie thematisch verdichtenden Auswertung. Die zeitliche Streuung der Gespräche ermöglichte die Berücksichtigung unterschiedlicher struktureller Rahmenbedingungen und deren Einfluss auf kommunikative Lebensverläufe. Weitere Gespräche mit zusätzlichen Personen zeigten vergleichbare kommunikative Strukturkonstellationen. Diese wurden nicht systematisch ausgewertet, dienten jedoch der theoretischen Sensibilisierung und Verdichtung der identifizierten Muster im Sinne eines theorieentwickelnden Zugangs.

Die im Beitrag dargestellten Praxisvignetten sind exemplarische Rekonstruktionen aus dem analysierten Kernsample und dienen der Veranschaulichung typischer Strukturmuster. Der Zugang ist theorieentwickelnd im Rahmen qualitativer Biografieforschung angelegt und erhebt keinen Anspruch auf statistische Repräsentativität.

Zwei anonymisierte Praxisvignetten

Die nachfolgenden Fallskizzen veranschaulichen, auf welche Weise kommunikative Bedingungen Bildungs- und Handlungsspielräume im Erwachsenenalter beein-

flussen. Sie stehen exemplarisch für biografische Muster, die in den Interviews wiederkehrend sichtbar wurden.

Vignette 1 – Der Meeting-Fall

A. ist 42 Jahre alt und weist eine leichte Schwerhörigkeit auf. A. ist seit vielen Jahren in einem mittelständischen Unternehmen tätig und hat dort die Leitung eines Teams übernommen. Über einen längeren Zeitraum hinweg wurden Besprechungen ohne visuelle Unterstützung durchgeführt und Protokolle verspätet oder unvollständig übermittelt. Diese Person formulierte dies rückblickend so: „Im Meeting verstehe ich oft erst später, worum es eigentlich ging.“ Um die eigene Handlungsfähigkeit zu bewahren, entwickelte A. eine individuelle Kompensationsstrategie, darunter die Erstellung einer Vorabagenda, der Einsatz eigener Visualisierungen und ein intensives Nacharbeiten. Diese Strategie resultierte zwar in einer kurzfristigen Stabilisierung der Arbeitsfähigkeit, führte jedoch auf lange Sicht zu einer erhöhten Belastung, Unsicherheit und eingeschränkten Aufstiegschancen. Erst durch strukturelle Interventionen – wie verbindliche visuelle Moderationskarten, Live-Untertitelung und Rollentauschübungen im Team – konnte A. seine Rolle wieder voll ausüben.

Die im Interviewmaterial rekonstruierten Erfahrungsberichte zeigen, dass informelle Kommunikationspraktiken das Autonomiepotenzial der Individuen potenziell einschränken können. Demgegenüber können gezielt implementierte Anpassungen die Handlungsspielräume der Betroffenen erweitern.

Vignette 2 – Barrieren in der Weiterbildung

C. ist 51 Jahre alt, gehörlos und seit über 15 Jahren in einem kommunalen Bauhof tätig. Sein Alltag ist eingespielt, geprägt von klaren Routinen und einer vertrauten Kollegenschaft. Als die Gemeinde eine interne Schulung zu Arbeitssicherheit und Maschinenwartung anbietet, die für alle Beschäftigten verpflichtend ist, meldet sich C. an. Obwohl die Anmeldung akzeptiert wurde, war bei Kursbeginn kein*e Gebärdensprachdolmetscher*in anwesend. Auf Nachfrage wird von der im Auftrag der Gemeinde verantwortlichen Organisation mitgeteilt, dass dies nicht bekannt gewesen sei. Nach einem Zeitraum von vier Wochen wurde ein Ersatz gefunden, wobei zu diesem Zeitpunkt die ersten Module bereits abgeschlossen waren. Nach Abschluss der Schulung äußert C., dass er „eigentlich froh“ sei, dass diese beendet sei. Er beschreibt rückblickend: „Ich war zwar dabei, aber verstanden habe ich kaum etwas.“ Nach eigener Einschätzung blieb

der Inhalt der Schulung für ihn weitgehend unklar. Niemand fragte nach seinen Lernfortschritten. Die Teilnahme führte weder zu neuen Aufgaben noch zu Aufstiegsmöglichkeiten, sondern zu Frustration. Es wurde geäußert, dass die Forderung nach Fortbildung mit der Unmöglichkeit der Umsetzung einhergeht.

Die Vignette veranschaulicht, dass die Ursachen für Barrieren in der Weiterbildung nicht zwangsläufig in der Motivation oder Kompetenz der Teilnehmenden zu suchen sind. Stattdessen werden diese häufig mit alltäglichen Organisationsdetails begründet, wie beispielsweise fehlender Planung, keine Zuständigkeit oder mangelnde Sensibilität. Das verdeutlicht, wie sich institutionelle Nachlässigkeit auf die Biografie auswirkt, indem sie als wiederholte Erfahrung des Nicht-Gemeintseins dargestellt wird.

Erkennbare Strukturmuster

Die 18 narrativen Interviews bildeten die Grundlage der vertieften sequenzanalytischen sowie thematisch verdichtenden Auswertung, orientiert an Verfahren biografischer Fallrekonstruktion (siehe Rosenthal 2015) und thematischer Kodierung qualitativer Sozialforschung (siehe Flick 2019). Ziel war die Rekonstruktion struktureller Muster in Bezug auf kommunikative Übergangssituationen, institutionelle Passungsprobleme und kompensatorische Strategien. Die Interviews repräsentieren drei Subgruppen: taube Personen mit Gebärdensprache, schwerhörige Personen mit multimodalen Profilen sowie Personen mit Hörbehinderung und zusätzlichen Beeinträchtigungen.

Folgende Strukturmuster konnten identifiziert werden:

- Frühe Rahmungen: Familiäre Kommunikationsdeutungen prägen Selbstwirksamkeit und Zugehörigkeit. Diese Prägung verläuft positiv, wenn ein frühzeitiger Zugang zu Gebärdensprache und visuellen Wissenskulturen ermöglicht wird; negativ, wenn ein lautsprachlicher Anpassungsdruck ohne Unterstützung ausgeübt wird, Scham und Rückzug die Folgen sind.
- Schule und Übergänge: Übergänge sind sensible Passungsknoten. Fehlende Unterstützung durch eine*in

Gebärdensprachdolmetscher*in, mangelnde visuelle Didaktik und informelle Kommunikationsnormen führen zu Kompensation, Abbrüchen und Selbstzweifeln.

- Beruf und informelle Barrieren: Auditive Routinen wie spontane Telefonate, unstrukturierte Meetings oder fehlende Untertitel erzeugen strukturelle Ausschlüsse. Deaf-Led Ansätze können hier dagegen Autonomie, Rollenklärung und Teilhabe fördern.
- Institutionelle Schnittstellen: Behörden- und Institutionenkommunikation erzeugt häufig Machtasymmetrien. Strategien wie Meidung oder Über-Compliance resultieren in verpassten Chancen und eingeschränkter Rechtswahrnehmung.
- Weiterbildung: Visuelle, entschleunigte Lernräume stärken Handlungssicherheit. Fehlende Passung reproduziert dagegen Ausschlussmechanismen.

Kommunikations- und Lernprozesse in der Erwachsenenbildung barrierefrei gestalten

Abschließend sollen die vier zentralen Herausforderungen und Anforderungen an ein Erwachsenenbildungsangebot für divers zusammengesetzte Zielgruppen thematisiert werden, wie sie in einem vom Autor seit 2023 konzipierten Curriculum adressiert wurden, das sich aktuell in der Implementationsphase befindet und dessen Angebotsstart vorbereitet wird. Das Curriculum umfasst vier aufeinander aufbauende Module mit einer Dauer von jeweils 2 bis 3 Stunden. Es ist für Gruppensettings von etwa 6 bis 15 Personen konzipiert und kann in Präsenz-, Online- oder Hybridformaten umgesetzt werden. Methodisch basiert es auf einer Visual-First-Didaktik², leitfragengestützten Analyseinstrumenten, strukturierten Praxisformaten sowie klar definierten Transfer- und Implementationsrastern. Der Fokus liegt auf der Verbindung von individueller Analyse, struktureller Reflexion und handlungsorientierter Umsetzung.

Es handelt sich um eine modellhafte curriculare Konzeption zur strukturellen Gestaltung von Kommunikation in der Erwachsenenbildung, die im Rahmen des vom Autor gegründeten Bildungsunternehmens implemen-

2 Visual-First-Didaktik bezeichnet hier ein didaktisches Prinzip, bei dem visuelle Strukturierung, räumliche Informationsanordnung und multimodale Darstellung den primären Zugang zu Lerninhalten bilden.

tiert wird.³ Seine Entwicklung basiert auf einer systematischen Verschränkung biografiethoretischer, kommunikationstheoretischer sowie inklusionsdidaktischer Ansätze und erfolgte im Rahmen einer eigenständigen konzeptionellen Modellbildung. Ziel war die Entwicklung eines strukturierten, modularisierten Designs zur Analyse und Gestaltung barrierearmer Kommunikations- und Lernprozesse. Zum Zeitpunkt der Einreichung dieses Beitrages befindet sich das Curriculum in der Implementationsphase. Eine systematische Durchführung des vollständigen Modulsystems im Sinne einer empirisch begleiteten Gesamterprobung steht noch aus. Einzelne methodische Bausteine sowie zentrale didaktische Prinzipien wurden jedoch in unterschiedlichen Bildungs- und Beratungskontexten angewandt und reflektiert. Diese praxisbezogenen Erfahrungen sind in die curriculare Gesamtkonzeption eingeflossen und haben zur Präzisierung der Modulstruktur beigetragen. Das Curriculum orientiert sich zudem an den Prinzipien des Universal Design for Learning, das flexible, zugängliche Lernumgebungen für divers zusammengesetzte Gruppen fordert (siehe CAST 2024). Im digitalen Bereich dienen die Web Content Accessibility Guidelines (WCAG 2.2) als maßgeblicher Standard für barrierefreie Informationsgestaltung – sie wurden für die Online-Komponenten des Curriculums herangezogen (siehe W3C 2023).

Die vier Module adressieren folgende zentrale Herausforderungen und Anforderungen:

Biografie und Ausgangslage: individuelle Kommunikationsprofile, Ressourcenanalyse

In der Erwachsenenbildung gilt biografiethoretisches Arbeiten als zentrales Element professionellen Handelns (siehe Nittel 2011). Die in den Modulen vorgesehene Analyse der individuellen Ausgangslage knüpft an den zuvor dargestellten Life Course Ansatz an und operationalisiert dessen Perspektive für die Praxis (siehe Elder 1998; Heinz 2009). Gleichzeitig werden Deaf-Led Perspektiven einbezogen, um Kommunikationsbrüche und Ressourcen im Kontext visueller Kommunikationskulturen zu identifizieren und vorhandene Empowerment-Potenziale gezielt für den weiteren Lernprozess nutzbar zu machen (siehe Padden/Humphries 2005; Ladd 2003).

Was sind Deaf Studies?

Deaf Studies bezeichnet ein interdisziplinäres Forschungsfeld, das gehörlose Menschen nicht primär aus medizinisch-defizitorischer Perspektive, sondern als sprachlich-kulturelle Gemeinschaft untersucht. Im Zentrum stehen Gebärdensprachen, visuelle Wissenskulturen, Fragen von Macht, Normativität und Repräsentation sowie die Analyse audistischer Strukturen (siehe Lane 1992; Ladd 2003; Bauman/Murray 2014). Deaf Studies verschieben damit den Fokus von individueller Beeinträchtigung hin zu kultureller Identität, epistemischer Positionierung und gesellschaftlicher Teilhabe.

Der Begriff Deaf Gain wurde von H.-Dirksen Bauman und Joseph Murray (2014) geprägt und versteht Gehörlosigkeit nicht als Verlust („hearing loss“), sondern als epistemischen und kulturellen Zugewinn. Gemeint ist damit die Anerkennung visueller Sprach-, Wissens- und Kommunikationskulturen als eigenständige Formen menschlicher Erkenntnis und sozialer Organisation. Deaf Gain verschiebt den Fokus von Defizitlogiken hin zu einer Beitragsperspektive, die visuelle Modalitäten, Gebärdensprachen und Deaf-geprägte Erfahrungsräume als produktive Ressource für Gesellschaft und Bildung begreift.

Visuelle Didaktik und Barrierefreiheit: Visualisierung, Universal Design, Moderationstechniken

Forschungen zur multimedialen und multimodalen Wissensverarbeitung zeigen, dass visuelle Darstellungen das Verständnis signifikant verbessern und kognitive Belastungen reduzieren (siehe Mayer 2020; Sweller/Ayres/Kalyuga 2011). Besonders wirksam sind generative Lernstrategien wie aktives Visualisieren, Strukturieren oder Erklären, die nachweislich größere Verarbeitungstiefe erzeugen (siehe Fiorella/Mayer 2022). Meta-Analysen bestätigen, dass Concept Maps und visuelle Repräsentationen Lernprozesse deutlich unterstützen, insbesondere in heterogenen Lernsettings (siehe Nesbit/Adesope 2006). Auch Studien zum multi-repräsentationalen Lernen zeigen, dass Lernende von der parallelen Präsentation visueller und textueller Informationen profitieren, sofern diese didaktisch kohärent integriert werden (siehe Scheiter/Richter/Renkl 2020).

³ Eine vollständige wissenschaftliche Publikation des Curriculums liegt derzeit nicht vor. Eine vertiefende Darstellung der theoretischen Fundierung, der didaktischen Logik sowie der Implementationsperspektive ist im Rahmen weiterführender wissenschaftlicher oder projektbezogener Arbeiten vorgesehen.

Kommunikationspraxis: Rollenspiele, Deaf-Led Demonstrationen, Interaktionskompetenzen

In der Erwachsenenbildung gelten partizipative Lernarchitekturen als Schlüsselprinzip (siehe Tippelt/von Hippel 2018). Meta-Analysen zum Einsatz von Untertiteln bestätigen Lerngewinne beim visuellen Spracherwerb (siehe Montero Perez/Van Den Noortgate/Desmet 2013; Reynolds et al. 2022; Schroeder et al. 2018). Aktuelle Beiträge zum multimedialen Lernen betonen die Rolle integrierter Text-Bild-Kombinationen für nachhaltiges Verstehen (siehe Scheiter/Richter/Renkl 2020). Forschungen zu Deaf Cognition⁴ zeigen, dass visuelle kognitive Verarbeitungsstrategien spezifische Lernvorteile erzeugen (siehe Marschark/Hauser 2008). Studien zu Lernprozessen gehörloser Kinder verdeutlichen, dass auditive Barrieren durch visuell strukturierte Lernsettings kompensiert werden können (siehe Marschark/Hauser 2011). Die Deaf Studies verweisen darauf, dass Bildungsprozesse tauber Menschen eng an visuelle Kommunikationskulturen gekoppelt sind (siehe Marschark/Spencer 2010 u. 2011).

Transfer: Implementationspläne, Peer-Feedback, Selbstevaluation

Ziel sind die Reduktion kommunikativer Belastungen, die Stärkung von Agency (Handlungsfähigkeit) sowie die nachhaltige Sicherung von Teilhabe.

Fazit

Eine erwachsenenpädagogische Praxis, die den Life Course Ansatz ernst nimmt, muss biografische Ausgangslagen berücksichtigen, Kommunikationsrechte sichern und Barrierefreiheit strukturell umsetzen. Die Notwendigkeit barrierefreier Kommunikation ist nicht nur pädagogisch, sondern auch rechtlich begründet, da die UN-Behindertenrechtskonvention (siehe United Nations 2006) einen gleichberechtigten Zugang zu Information und Bildung fordert (siehe BMSGPK 2022).

Blended Learning, Micro-Credentials, Deaf-Led Leadership und Transitionsbegleitung können Selbstwirksamkeit und institutionelle Lernfähigkeit nachhaltig stärken. Die Erwachsenenbildung kann es sich nicht leisten, Kommunikation weiterhin als selbstverständlich vorauszusetzen. Wer Teilhabe ernst nimmt, muss Kommunikationsbedingungen als strukturelle Aufgabe begreifen – nicht als individuelle Anpassungsleistung.

Erst dort, wo biografische Ausgangslagen, visuelle Didaktik und Deaf-Led Perspektiven systematisch zusammengedacht werden, entsteht eine Lernkultur, die Inklusion nicht nur fordert, sondern tatsächlich ermöglicht.

4 Unter Deaf Cognition werden in den Deaf Studies und der kognitionswissenschaftlichen Forschung Ansätze zusammengefasst, die sich mit spezifischen visuellen und raumbezogenen Verarbeitungsstrategien gehörloser Menschen befassen. Studien zeigen, dass sich kognitive Prozesse nicht defizitär, sondern modalitätsspezifisch differenziert entwickeln können, insbesondere im Bereich visueller Aufmerksamkeit, peripherer Wahrnehmung und multimodaler Informationsintegration (siehe Marschark/Hauser 2008). Der Begriff markiert damit einen Perspektivwechsel von einer kompensatorischen hin zu einer ressourcenorientierten Betrachtung.

Literatur

- Alheit, Peter/von Felden, Heide (Hrsg.) (2009): *Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bauman, H.-Dirksen L./Murray, Joseph J. (Hrsg.) (2014): *Deaf gain: Raising the stakes for human diversity*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Beck, Iris/Greving, Heinrich (Hrsg.) (2012): *Lebenslage und Lebensbewältigung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (1969): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt am Main: Fischer.

- BMSGPK – Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (2022):** Nationaler Aktionsplan Behinderung 2022–2030: Österreichische Strategie zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Online: <https://www.sozialministerium.gv.at/Themen/Soziales/Menschen-mit-Behinderungen/Nationaler-Aktionsplan-Behinderung.html> [2026-03-05]
- CAST (2024):** Universal Design for Learning Guidelines (Version 3.0). Online: <https://udlguidelines.cast.org> [2026-03-05]
- Elder, Glen H. (1998):** The life course as developmental theory. In: *Child Development*, 69(1), S. 1-12.
- Fiorella, Logan/Mayer, Richard E. (2022):** Principles for reducing extraneous processing in multimedia learning: Coherence, signaling, redundancy, spatial contiguity, and temporal contiguity. In: Dies. (Hrsg.): *The Cambridge handbook of multimedia learning*. 3. Aufl. Cambridge: Cambridge University Press, S. 185-198.
- Flick, Uwe (2019):** *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. 9. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Heinz, Walter R. (2009):** Status passages as micro-macro linkages in life course research. In: Heinz, Walter R./Huinink, Johannes/Weymann, Ansgar (Hrsg.): *The life course reader. Individuals and societies across time*. Frankfurt/New York: Campus, S. 473-486.
- Knoblauch, Hubert (2017):** *Die kommunikative Konstruktion der Wirklichkeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ladd, Paddy (2003):** *Understanding Deaf culture. In search of Deafhood*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Lane, Harlan (1992):** *The Mask of Benevolence: Disabling the Deaf Community*. New York: Knopf.
- Marschark, Marc/Hauser, Peter C. (Hrsg.) (2008):** *Deaf cognition: Foundations and outcomes*. Oxford: Oxford University Press.
- Marschark, Marc/Hauser, Peter C. (2011):** *How deaf children learn: What parents and teachers need to know*. Oxford: Oxford University Press.
- Marschark, Marc/Spencer, Patricia Elisabeth (Hrsg.) (2010):** *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education*. Bd. 2. Oxford: Oxford University Press.
- Marschark, Marc/Spencer, Patricia Elisabeth (Hrsg.) (2011):** *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education*. Bd. 1. 2. Aufl. Oxford: Oxford University Press.
- Mayer, Richard E. (2020):** *Multimedia learning*. 3. Aufl. Cambridge: Cambridge University Press.
- Montero Perez, Maribel/Van Den Noortgate, Wim/Desmet, Piet (2013):** Captioned video for L2 listening and vocabulary learning: A meta-analysis. In: *System*, 41(3), S. 720-739.
- Nesbit, John C./Adesope, Olusola O. (2006):** Learning with concept and knowledge maps: A meta-analysis. In: *Review of Educational Research*, 76(3), S. 413-448.
- Nittel, Dieter (2011):** Biographietheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 271-289.
- Padden, Carol/Humphries, Tom (1988):** *Deaf in America: Voices from a culture*. Harvard: Harvard University Press.
- Padden, Carol/Humphries, Tom (2005):** *Inside Deaf Culture*. Harvard: Harvard University Press.
- Reynolds, Barry Lee/Cui, Yanwen/Kao, Chian-Wen/Thomas, Nathan (2002):** Vocabulary acquisition through viewing captioned and subtitled video: A scoping review and meta-analysis. In: *Systems*, 10(5), S. 133.
- Rosenthal, Gabriele (2015):** *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. 5. Aufl. Weinheim/München/Basel: Beltz Juventa.
- Scheiter, Katharina/Richter, Julia/Renkl, Alexander (2020):** *Multimediales Lernen: Lehren und Lernen mit Texten und Bildern*. In: Niegemann, Helmut M./Weinberger, Armin (Hrsg.): *Handbuch Bildungstechnologie*. Berlin: Springer, S. 31-56.
- Schroeder, Noah L./Nesbit, John C./Anguiano, Carlos Joe/Adesope, Olusola O. (2018):** Studying and constructing concept maps: A meta-analysis. In: *Educational Psychology Review*, 30(2), S. 431-455.
- Sweller, John/Ayres, Paul/Kalyuga, Slava (2011):** *Cognitive Load Theory*. New York [u.a.]: Springer.
- Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.) (2018):** *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 6., überarb. und aktual. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- United Nations (2006):** *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UN-BRK)*. Online: <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf> [2026-03-05]
- W3C (2024):** *Web content accessibility guidelines (WCAG) 2.2*. Online: <https://www.w3.org/TR/WCAG22/> [2026-03-05]



Foto: Fotostudio Ulli Engleder

Mag. Siegfried Bachmayer

siegfried.bachmayer@gmx.net
www.visuellzuerst.com

Siegfried Bachmayer durchläuft gerade die Zertifizierung als Erwachsenenbildner bei der Weiterbildungsakademie (wba). Er ist schwerhörig/gehörlos, spricht fließend Gebärdensprache und artikuliert sich in Lautsprache. Er ist zudem Coach und Sozialwissenschaftler mit den Schwerpunkten inklusive Bildung, visuelle Didaktik und Deaf-Led Ansätze. Er arbeitet zu den Themen gesellschaftliche Teilhabe, Bildungsprozesse, Kommunikationsbiografien, Transitionsprozesse und inklusive Lernarchitekturen in Österreich und im mitteleuropäischen Raum.

Communication Biographies of the Hearing Impaired

Analysis of structural barriers and ideas for inclusive adult education

Abstract

This article explores the concept of the communication biography as a driving force in inclusive adult education. The focus is on the life course perspective of people with hearing impairment and hearing loss, whose communicative experiences are frequently marked by early normative regulation and pressure to adapt to spoken language. Communication is often experienced not as a matter of course but as a performance that must be constantly optimized, which can make biographical transitions into critical junctures in one's life course. Structural patterns are reconstructed based on a qualitative research project (2007–2023) and 18 in-depth narrative interviews. The results show that auditory routines in education and at work often function as a “glass ceiling” and limit opportunities for participation. Sign language communities and deaf-led approaches, on the other hand, facilitate empowerment and an alternative logic of communication. Approaches to communication theory are combined with biography and transition research. To anchor the UN Convention on the Rights of People with Disabilities in the educational system through communication structures and a sensitive pedagogical attitude, the author proposes a modular curriculum that is based on the principles of the Universal Design for Learning framework. Thus communication biographies constitute the main starting points for an adult education that breaks down barriers and makes resources effective over the entire life span. (Ed.)

„Biografie hat ja was mit Sinnstruktur zu tun.“

Im Gespräch mit Sol Haring zu Biografiearbeit in der Erwachsenenbildung

Julia Schindler

Zitation Schindler, Julia (2026): „Biografie hat ja was mit Sinnstruktur zu tun.“ Im Gespräch mit Sol Haring zu Biografiearbeit in der Erwachsenenbildung. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 57, 2026.
Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-57>.

Schlagworte: Biografiearbeit, Biografieforschung, Alter, Lebensphase, Videografie



Abstract

In diesem Gespräch mit Julia Schindler erörtert Sol Haring die wesentlichen Unterschiede und Verbindungen zwischen der Biografieforschung und der praktischen Biografiearbeit im Bereich der Erwachsenenbildung. Während die Forschung Lebensgeschichten primär analysiert und strukturell auswertet, zielt die pädagogische Arbeit darauf ab, Menschen bei der Sinnstiftung und der Bewältigung von Umbrüchen aktiv zu begleiten. Haring betont, dass biografische Prozesse keineswegs auf das Alter beschränkt seien, sondern in jeder Lebensphase helfen, Zukunftsperspektiven aus persönlichen Erfahrungen zu entwickeln. Ein besonderer Fokus liegt auf ihrem innovativen Einsatz von Videografie, der es den Teilnehmenden ermöglicht, durch die visuelle Konfrontation mit der eigenen Erzählung in einen tieferen Reflexionsprozess zu treten. Letztlich plädiert sie für eine beziehungsorientierte Forschungshaltung, die die Subjektivität der Forschenden anerkennt und die Erzählungen der Klient*innen als wertvolles Geschenk wertschätzt. (Red.)

„Biografie hat ja was mit Sinnstruktur zu tun.“

Im Gespräch mit Sol Haring zu Biografiearbeit in der Erwachsenenbildung

Julia Schindler

„Wer biografisch in Bildung oder Forschung arbeitet, geht immer eine Beziehung ein. Und diese Beziehung wirkt – auch über den konkreten Moment hinaus.“

Sol Haring

Julia Schindler: Frau Haring, wie ist das mit Biografien? Was machen Sie damit?'

Sol Haring: Heute als Videografin beschäftige ich mich mit biografischen Erzählungen, bestehend aus Teilerzählungen oder ganzen Lebensgeschichten, die mir meine Interviewpartner*innen erzählen. Außerdem verwende ich biografische Methoden für Lernprozesse in der Erwachsenenbildung und Geragogik.

Das Interesse zu Biografien an sich habe ich an der Uni Graz entwickelt. Ich habe dort Biografieforschung im Pädagogikstudium erlernt. Rudi Egger, Professor für Lernweltforschung, hat mir und meinen Kolleg*innen beigebracht, dass hinter jeder erzählten Lebensgeschichte eine mitunter sehr komplexe Sinnkonstruktion steht, die es für die Forschenden herauszuarbeiten gilt. Gleichzeitig lernten wir die Grundsätze qualitativer Forschung – einer davon: Die Analyse darf nicht im stillen Kämmerchen oder alleine am PC passieren, sondern muss mit einer Forschungsgruppe diskutiert werden – die Gruppe gilt als Korrektiv. Wir Studierenden haben eine eigene Gruppe gegründet, um

die Daten für die Diplomarbeiten und Doktorarbeiten gemeinsam zu analysieren – die FG-Bio. Die Gruppe mit Karin Vollmann, Martina Pusterhofer, Robert Riedl und Angela Lackner-Pilch hat meinen Umgang mit Biografien sehr geprägt.

Biografieforschung stellt die Lebensgeschichten oder Teile davon in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses. Man interviewt, verschriftlicht und wertet nach einer speziellen qualitativen Vorgehensweise aus. Die Beziehung zu den Biografieträger*innen endet dabei häufig nach der Erhebungsphase, also nach dem Interview. Die transkribierte Erzählung wird zu Forschungsdaten – diese werden analysiert, Deutungsmuster werden herausgearbeitet – die erzählenden Personen bekommen davon oft nur am Rande etwas mit.

Das ist der Ansatz, den ich erlernt habe, und er ist mir nach wie vor wichtig. Gerade um zu verstehen, was Biografie alles sein kann: dass Menschen ihr Leben strukturieren, dass sie in ihren Erzählungen auch das miterzählen, was hätte sein können. Biografieforschung

1 Das Gespräch mit Sol Haring führte Julia Schindler am 15. Dezember 2025.

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Solveig (Sol) Haring

Sol Haring ist selbstständig und arbeitet als Hochschullektorin an der Schnittstelle von Pädagogik/Andragogik, Gerontologie und Geragogik. Sie erstellt dokumentarische Filmprojekte und Porträts, in denen aktives Altern, biografische Perspektiven und gesellschaftliche Fragen sichtbar gemacht werden.

solways@mur.at
<https://solways.mur.at/>
+43 (0) 676 6463973



macht diese Strukturen sichtbar. In biografischen Erzählungen werden daher nicht nur Tatsachen sichtbar, sondern Deutungen, Möglichkeitsräume, Brüche, Alternativen und nicht realisierte Optionen. Die Art und Weise, wie Menschen ihre Geschichten erzählen und ordnen, zeigt, wie ihr Leben mit gesellschaftlichen, historischen und institutionellen Bedingungen zusammenhängt und welche Rollen sie selbst in diesen Zusammenhängen einnehmen oder ablegen.

Wie unterscheiden sich für Sie Biografiearbeit und Biografieforschung – und wo liegen die Verbindungslinien?

Biografiearbeit ist ein Sammelbegriff für Methoden, die in der Erwachsenen- und Altersbildung, der Sozialpädagogik, der Beratung, der Pflege, der Therapie usw. verwendet werden. Sie nutzen biografisches Erzählen gezielt, also angeleitet und strukturiert, für individuelle Bildungsprozesse. Ausgangspunkt sind die Erfahrungen, Deutungen und Lebensverläufe der Teilnehmenden. Diese werden nicht wie in der Forschung analysiert oder bewertet, sondern in einem geschützten Rahmen reflexiv bearbeitet und gedeutet und in Beziehung zu gesellschaftlichen, historischen und institutionellen Bedingungen gesetzt.

Das macht auch den großen Unterschied zwischen Biografieforschung und Biografiearbeit aus: Der biografische Forschungsprozess macht die Reflexion als Analyse für sich und die Forschenden – aber ohne die erzählende Person.

Biografiearbeit versteht sich als begleitender Prozess. Es geht darum, Menschen dabei zu unterstützen, Brüche zu erkennen, mit ihnen umzugehen oder das eigene Leben aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten.

Diese Unterscheidung zwischen Forschung und Arbeit mit Biografien ist mir erst relativ spät klar geworden.

Wie funktioniert Biografiearbeit in der Erwachsenenbildung?

Biografiearbeit bedeutet für mich, Menschen in ihrer Selbstbestimmung ernst zu nehmen. Erwachsene erzählen ihre Lebensgeschichte nicht nur, sondern können darin Sinn, Zusammenhänge und eigene Handlungsmöglichkeiten erkennen. Biografische Zugänge machen sichtbar, wie Lernentscheidungen, Bildungswege, aber auch Nicht-Teilnahme an Bildung mit individuellen Lebenslagen, Erfahrungen und Übergängen verbunden sind.

Die akademische Gerontologin Herta Bacher aus Graz hat mir einiges über Biografiearbeit beigebracht, ihr Arbeitsbuch ist sehr zu empfehlen. Gemeinsam haben wir auch ein Methodenhandbuch für die Bildungsarbeit mit älter werdenden Frauen und Männern verfasst, dort findet man einige Methoden, die für ein biografisches Arbeiten passen. Eine meiner Lieblingsmethoden ist auch von Herta Bacher, sie heißt „Jahresringe“. Man bringt eine echte Baumscheibe mit in den Workshop oder zum Treffen. Die Metapher der Jahresringe steht für die unterschiedlichen Phasen in unserem Leben. Je nach Witterung wächst man einmal mehr, einmal weniger. Die Teilnehmenden fühlen sich auch motiviert, von ihrer Beziehung zur Natur zu erzählen.

Biografie hat immer mit Sinnstruktur zu tun. Biografie-forschung und -arbeit interessieren sich nicht für spektakuläre Ereignisse, sondern für die Art und Weise, wie Menschen ihrem Leben Sinn geben – und wie sich dieser Sinn im Laufe des Lebens verändert.

Was als sinnvoll erlebt wird, unterscheidet sich etwa zwischen Jugend, mittlerem Erwachsenenalter und nachberuflicher Phase. Gerade bei älteren Menschen wird das deutlich. In unserer Gesellschaft ist Lebenssinn stark an Arbeit und an das Kinderkriegen geknüpft. Wenn diese Bereiche wegfallen, kann es zu einer tiefgreifenden Verunsicherung kommen. Plötzlich stellt sich die Frage nach dem eigenen Sinn.

Biografiearbeit kann in solchen Lebensphasen ansetzen, indem sie hilft, Möglichkeiten und Kompetenzen sichtbar zu machen und neue Sinnzusammenhänge zu erschließen – etwa im familiären Umfeld, im Freundeskreis oder im Ehrenamt. Sie unterstützt damit nicht nur das Erzählen von Vergangenem, sondern hilft, unterschiedliche Lebensphasen miteinander in Beziehung zu setzen und Perspektiven für Gegenwart und Zukunft zu entwickeln.

Ist Biografiearbeit also an bestimmte Lebensphasen gebunden?

Nein, Biografiearbeit ist nicht auf ältere Menschen oder auf die nachberufliche Phase beschränkt. Immer dann, wenn jemand sagen kann: Das war ich, das bin ich und das werde ich sein, handelt es sich um Biografie.

Ich arbeite auch biografisch mit jungen Menschen, etwa mit Studierenden Anfang zwanzig. Bei ihnen wird häufig angenommen, sie hätten noch keine Biografie, weil sie so jung sind. Das ist ein Missverständnis. Sie verfügen über zwanzig oder zweiundzwanzig Jahre an Lebenserfahrung – und vor allem über etwas, das in der Biografiearbeit zentral ist: die Vorausschau auf das eigene Leben.

Diese Vorstellungen von Zukunft – etwa berufliche Wünsche, Familienbilder oder Pläne für das Alter – schwingen in der Biografiearbeit mit. Gerade daran wird sichtbar, welche gesellschaftlichen Bilder eines gelungenen Lebens wir übernehmen, rekonstruieren und teilweise auch leben. Biografiearbeit setzt genau hier an, unabhängig vom Alter.

Was kann eine biografische Perspektive für die Erwachsenenbildung insgesamt sichtbar machen?

Biografische Forschung und Biografiearbeit eröffnen Einblicke in Bedürfnisse, Motivationslagen und Lebenszusammenhänge Erwachsener. Sie zeigen, wie Lernen, Nicht-Lernen und Bildungsentscheidungen biografisch eingebettet sind.

Für die Erwachsenenbildung bedeutet das, genauer hinzuschauen, welche biografischen Erfahrungen, Lebenslagen und Sinnzusammenhänge Bildungsentscheidungen beeinflussen.

Sie arbeiten sowohl forschend als auch mit videografischen Methoden. Warum ist Ihnen diese Verbindung wichtig?

Das reine Abholen der Lebensgeschichte hat mich schon immer irritiert. Dabei zeigen sich in den Daten eben häufig Brüche oder problematische Stellen. Hier gäbe es die Möglichkeit, mit jemandem gemeinsam auf die eigene Geschichte zu blicken. Ich setze hier auf die Videografie, also die filmische Darstellung der Erzählung. Die Interviewten bekommen in der Biografieforschung ein Transkript, das ist eine wörtliche Niederschrift des Interviews, schlecht lesbar, mit Zeilennummern, mit Pausenzeichen und allen Versprechern. Kaum jemand liest das gerne. Rückmeldungen bis auf ein Ok sind selten. In der klassischen Forschung ist die erzählende Person nach dem Interview meist nicht mehr Teil des Prozesses. Meine Videos bilden eine Brücke zwischen Biografieforschung und der Arbeit mit biografischen Methoden. Ich zeichne die Lebenserfahrungen auf Video auf und begleite die Personen mit der Kamera durch ihren Alltag. Auf Wunsch bekommen die Interviewten dieses „Rohmaterial“ oder eben einen forschungsgeleiteten Zusammenschnitt der Daten. Die Interviewten sehen sich im Video! Das ist für viele eine fremde Erfahrung. Sie setzen sich sehr kritisch mit sich selbst auseinander, wenn sie gefilmt werden. Aber so können sie auch viel besser als mit einem Transkript mit ihrer eigenen Erzählung erneut in Beziehung treten.

Ich bin als Videografin mit den Interviewten weiterhin in Kontakt, um zu verstehen, was ihnen von dem Gesagten besonders wichtig ist. So erweitern videografische Methoden die Biografieforschung und knüpfen auch an die Biografiearbeit an. Videos holen die Erzählungen aus der Anonymisierung und erlauben eine Außensicht auf die eigene Lebensgeschichte.

Wie positionieren Sie sich vor diesem Hintergrund gegenüber dem Anspruch wissenschaftlicher Neutralität?

Die Vorstellung, man könne in der sozialwissenschaftlichen Forschung die eigene Person vollständig ausblenden, halte ich für problematisch. Forschende sind immer Teil des Prozesses. Und wenn versucht wird, neutral oder objektiv als Forscherin im Feld zu stehen, zeigt sie sich dennoch – meine Person ist Teil der



Analyse. Statt die eigene Perspektive zu reflektieren, wird häufig versucht, sie herauszurechnen. Dabei stellt sich immer die Frage: Was ist mein Anteil? Ist das meine Perspektive oder die der anderen Person? Betrifft das uns beide? Ich bin beispielsweise eine Frau über fünfzig. Das prägt, wie ich über Älterwerden spreche – anders, als ich es mit dreißig getan hätte. Diese Unterschiede müssen auch in der Forschung sichtbar werden. Andernfalls bleiben sie verborgen, etwa in verdeckten Codierungen oder in der Darstellung von Forschenden als scheinbar neutrale Personen.

Methodenkritik ist für mich kein Angriff auf Wissenschaft, sondern Teil wissenschaftlicher Praxis. Gerade weil ich die sozialwissenschaftlichen Vorgaben kenne, sehe ich sie als historisch entstandene Ordnung und damit als reflektierbar und weiterentwickelbar. Forschung ist kein abgeschlossenes Regelwerk, sondern ein dynamischer Prozess – da hat sicher in Zukunft auch die Biografiearbeit Platz.

Und was ist vor diesem Hintergrund der zentrale Punkt Ihrer Arbeit mit Biografien – egal ob als Forscherin, Videografin oder Erwachsenenbildnerin?

Wer biografisch in Bildung oder Forschung arbeitet, geht immer eine Beziehung ein. Und diese Beziehung wirkt – auch über den konkreten Moment hinaus. Einmal länger erzählen zu dürfen, bedeutet, sich selbst in der eigenen Geschichte ernst zu nehmen und darin eine innere Ordnung und Würdigung des eigenen Lebens zu erfahren. In diesem ausführlichen Erzählen kann sich Selbstverstehen vertiefen; dann werden wir Biografieforscher*innen und Biografiearbeiter*innen zu Begleiter*innen motivierter Lernprozesse, die aus der erzählten Lebensgeschichte heraus entstehen. Die Offenheit, die Menschen dabei zeigen, ist ein Geschenk. Dass jemand bereit ist, aus seinem Leben zu erzählen, ist nicht selbstverständlich. Dieses Geschenk verpflichtet dazu, die eigene Rolle zu reflektieren und sich der Wirkung des eigenen Handelns bewusst zu sein.

Literatur

Bohnsack, Ralf (2008): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Opladen: Barbara Budrich.

Corsten, Michael/Krug, Melanie/Moritz, Christine (Hrsg.) (2010): Videographie praktizieren. Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen. Wiesbaden: VS Verlag.

Dinkelaker, Jörg/Herrle, Matthias (2009): Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag.

Egger, Rudolf (2009): Die (eigene) Geschichte als aktiver Lernweg. Über die Möglichkeiten der Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 7/8, Wien. Online: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8.pdf> [2026-03-09]

Glaser, Barney G./Strauss, Anselm (1988 [1967]): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern: Hogrefe.

Hampf, Stefan (2010): Videos interpretieren und darstellen. Die dokumentarische Methode. In: Corsten, Michael/Krug, Melanie/Moritz, Christine (Hrsg.): Videographie praktizieren. Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen. Wiesbaden: VS Verlag, S. 53-88.

Haring, Solveig (2012): „How to Forschungsfilm. Eine kommentierte Gebrauchsanweisung für die Erstellung von forschungsgeleiteten digitalen Videoproduktionen“. In: Medienimpulse, 49. Jg., Nr. 4. Online: <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/mi381> [2026-03-09]

Haring, Solveig (2022): Methodik und Didaktik des Lernens in der nachberuflichen Lebensphase. In: Kolland, Franz/Brünner, Anita/Müllegger, Julia/Gallistl, Vera (Hrsg.): Bildung in der nachberuflichen Lebensphase: Ein Handbuch. Stuttgart: W. Kohlhammer, S. 115-126.

Haring, Solveig (2023): Mit der Kamera durch die „Biografie (m)einer Straße“. Kommentar zu den dokumentarischen Videos über biografische Lernprozesse älterer Menschen zur Erhöhung der gesellschaftlichen Teilhabe. In: Klingenberg, Heinrich (Hrsg.): Biografie (m)einer Straße. Grazer Wohnorte im Portrait. Graz: Klingenberg, S. 143-145.

Heath, Christian/Hindmarsh, Jon/Luff, Paul (2010): Video in Qualitative Research. Analysing Social Interaction in Everyday Life. London: Sage.

Kurt, Ronald (2010): Videobasierte Sozialforschung zwischen Datendokumentation und Filmproduktion. In: Corsten, Michael/ Krug, Melanie/Moritz, Christine (Hrsg.): Videographie praktizieren. Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen. Wiesbaden: VS Verlag, S. 195-208.

Mohn, Bina (2002): Filming Culture. Spielarten des Dokumentierens nach der Repräsentationskrise. Stuttgart: Lucius & Lucius.

Mohn, Bina Elisabeth (2007): Kamera-Ethnografie: Vom Blickentwurf zur Denkbewegung. In: Brandstetter, Gabriele/Klein, Gabriele (Hrsg.): Methoden der Tanzwissenschaft. Modellanalysen zu Pina Bauschs „Sacre du Printemps“. Tanz, Script, Band 4. Bielefeld: transcript, S. 173-194.

Mohn, Bina (2009): Die Kunst des dichten Zeigens. Aus der Praxis kamera-ethnographischer Blickentwürfe In: Binder, Beate/ Neuland-Kitzerow, Dagmar/Noack, Karoline (Hrsg.): Kunst und Ethnographie: Zum Verhältnis von visueller Kultur und ethnographischem Arbeiten. Berliner Blätter 46/2008. Münster: LIT Verlag, S. 61-72.

Reichertz, Jo/Englert, Carina J. (2010): Einführung in die qualitative Videoanalyse. Eine hermeneutisch-wissenssoziologische Fallanalyse. Wiesbaden: VS-Verlag.

Tuma, Rene/Schnettler, Bernd/Knoblauch, Hubert (2013): Videographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen. Wiesbaden: Springer VS.

Wagner-Willi, Monika (2008): Die dokumentarische Videointerpretation in der erziehungswissenschaftlichen Ethnographieforschung. In: Hünersdorf, Bettina/Maeder, Christoph/Müller, Burkhard (Hrsg.): Ethnographie in der Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen. Weinheim/München: Juventa, S. 221-231.



Foto: privat

Mag.ª Julia Schindler

Julia.Schindler@uibk.ac.at
+43 (0)699 11440047

Julia Schindler war seit ihrem Studienabschluss in Angewandter Linguistik (Innsbruck und Jyväskylä) lange Zeit in der Basisbildung tätig: sowohl als Trainerin als auch in leitender Position. Aktuell liegt der Fokus ihrer Arbeit auf eLearning und digital unterstütztem Lernen in unterschiedlichen Kontexten der Erwachsenenbildung. Im Zweitberuf ist sie Informatikerin.

„After all, biography has to do with the structure of meaning.“

A conversation with Sol Haring on biography work in adult education

Abstract

In this conversation with Julia Schindler, Sol Haring discusses the significant distinctions and connections between biography research and practical biography work in the field of adult education. While research primarily analyses life stories and evaluates their structure, educational work aims to actively accompany people as they create meaning and cope with radical change. Haring stresses that biographical processes are in no way limited by one's age. Instead, they help future prospects to emerge from personal experiences in every phase of life. The interview specifically focuses on her innovative use in videography, which enables participants to enter into a deeper process of reflection through the visual confrontation with their own story. Finally, she argues for a relationship-oriented research stance that recognises the subjectivity of the researchers and esteems the clients' stories as a valuable gift. (Ed.)



Weiterbildungsmentoring als Instrument zur Überwindung ungleicher Weiterbildungsbeteiligung

Zur Brückenfunktion zwischen Individuum und Betrieb

Martina Thomas

Zitation Thomas, Martina (2026): Weiterbildungsmentoring als Instrument zur Überwindung ungleicher Weiterbildungsbeteiligung. Zur Brückenfunktion zwischen Individuum und Betrieb. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 57, 2026. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-57>.

Schlagworte: Weiterbildungsmentoring, betriebliche Weiterbildung, Deutschland, Geringqualifizierte, Unterstützungsstrukturen, Weiterbildungsbarrieren



Abstract

Dieser Beitrag analysiert das Konzept des Weiterbildungsmentorings als innovatives Instrument der „Nationalen Weiterbildungsstrategie“ Deutschlands. Die auf niedrigem Niveau stagnierende Weiterbildungsbeteiligung formal geringqualifizierter Personen bleibt eine zentrale bildungspolitische Herausforderung sowohl in Deutschland als auch in Österreich. Auf Basis einer Reanalyse qualitativer Begleitforschung (2022-2025) werden Thesen zur Wirksamkeit dieses Instruments formuliert. Weiterbildungsmentoring wird in seiner Brückenfunktion zwischen individuellen Hemmnissen und betrieblichen Rahmenbedingungen vorgestellt. Auf individueller Ebene können Mentor*innen durch niederschwellige Beratung und ein persönliches Vertrauensverhältnis helfen, Ängste abzubauen und das Interesse an Qualifizierungen zu wecken. Auf struktureller Ebene agieren Mentor*innen als Expert*innen für die Bedarfe ihrer Kolleg*innen, machen Selektionsmechanismen sichtbar und gestalten Lernkulturen aktiv mit. Die Ergebnisse zeigen, dass dieser Ansatz Potenziale zur Egalisierung von Bildungsbeteiligung bietet, die von Instrumenten wie z.B. der Bildungskarenz in Österreich bisher nicht eingelöst werden konnten. Der nachhaltige Erfolg ist jedoch an eine konstruktive betriebliche Einbindung und die Unterstützung durch Entscheidungsträger*innen gebunden. (Red.)

Weiterbildungsmentoring als Instrument zur Überwindung ungleicher Weiterbildungsbeteiligung

Zur Brückenfunktion zwischen Individuum und Betrieb

Martina Thomas

Das Potenzial des Weiterbildungsmentorings liegt im Wesentlichen darin, Beratungs-, Angebots- und Unterstützungsstrukturen zu entwickeln, welche die subjektiven Anforderungen der Zielgruppe passgenau adressieren, sowie darin, betriebliche Selektionsmechanismen aufzudecken.

Die Weiterbildungsbeteiligung von Personengruppen mit geringem formalem Bildungsniveau verharrt insbesondere in Deutschland auf einem vergleichsweise konstant niedrigen Niveau (siehe BMBF/Verian 2024; Osiander/Stephan 2018; für Österreich siehe Statistik Austria 2025). Angesichts der zahlreichen Initiativen und Programme, die im Kontext des europäischen Diskurses zur Förderung Lebenslangen Lernens in Deutschland seit den 1990er-Jahren angestoßen wurden, wirkt dieser Befund ernüchternd. Aus einer subjekt- und biografieorientierten Perspektive (siehe Kade/Hof 2008) lässt sich den bildungspolitischen Ansätzen zur Stärkung der Bildungsbeteiligung im Kontext Lebenslangen Lernens vorhalten, dass diese die subjektiven (Be-)Deutungen und Rahmenbedingungen eines sich über den gesamten Lebenslauf erstreckenden Weiterlernens ausblenden. So kritisiert beispielsweise Daniela Rothe am bildungspolitischen Leitkonzept des Lebenslangen Lernens, dass dieses zwar sogenannte bildungsbenachteiligte Gruppen ausdrücklich adressiere, jedoch Ursachen und Hintergründe bestehender Bildungsungleichheiten nicht berücksichtige (vgl. Rothe 2015, S. 28f.).

Mit der Rolle betrieblicher Weiterbildungsmentor*innen erweitert die „Nationale Weiterbildungsstrategie“¹ in Deutschland das bildungspolitische Instrumentarium aktuell um einen Ansatz, der insbesondere Geringqualifizierte direkt in ihrem beruflichen Umfeld auf einer persönlichen Ebene ansprechen und ihre Teilnahme an betrieblichen Weiterbildungsangeboten stützen, begleiten und fördern soll (vgl. BMAS/BMBF 2019, S. 12).

Im Folgenden soll der Fragestellung nachgegangen werden, inwiefern das Weiterbildungsmentoring gegenüber bisherigen Instrumenten einen Mehrwert entfalten und dazu beitragen kann, verfestigte Beteiligungsmuster aufzubrechen und vor allem An- und Ungelernte bzw. Beschäftigte mit Einfach Tätigkeiten in ihrem beruflichen Umfeld zur Weiterbildungsteilnahme anzuregen. Hierfür skizziert der Beitrag zunächst das Konzept des Weiterbildungsmentorings, greift die damit adressierte Problematik ungleicher Weiterbildungsbeteiligung vor dem Hintergrund subjekt- und biografieorientierter Theorieperspektiven auf und weist Potenziale und Grenzen dieses Instrumentes aus. Der Beitrag stützt

1 Informationen zur Nationalen Weiterbildungsstrategie finden sich unter: <https://www.bibb.de/de/101057.php>

sich im Wesentlichen auf Erkenntnisse aus einer von der gewerkschaftsnahen Hans-Böckler-Stiftung finanzierten Begleitforschung dreier gewerkschaftlicher Projekte (der Gewerkschaft Nahrung-Genuss-Gaststätten, der Vereinten Dienstleistungsgesellschaft und der Industriegewerkschaft Metall) zur Implementierung von Weiterbildungsmentor*innen in Betrieben und Verwaltungen. Diese wurde an der FernUniversität in Hagen von Juli 2022 bis Juni 2025 mit einem qualitativen Forschungsansatz durchgeführt, um Rollenausprägungen sowie Rahmenbedingungen der Arbeit der Weiterbildungsmentor*innen zu untersuchen².

Idee und Umsetzung des Weiterbildungsmentorings

Mit der Implementierung des Weiterbildungsmentorings im Zuge der Nationalen Weiterbildungsstrategie (siehe BMAS/BMBF 2019) ist in Deutschland der gewerkschaftliche Ansatz der britischen Union Learning Representatives (ULR) aufgegriffen und adaptiert worden (vgl. Field 2009, S. 36; siehe auch Elsholz/Thomas 2022). Dieser gewerkschaftliche Ansatz konnte seit seiner Implementierung Ende der 1990er Jahre in Großbritannien (siehe Unionlearn o.J.) insbesondere die Weiterbildungsteilnahme von Un- und Angelernten stärken (vgl. Clough 2010, S. 34; TUC 2022, S. 8).

Mittels öffentlicher Förderung konnten in der deutschen Adaption in einer ersten Förderphase (2020 bis 2025) ca. 460 Beschäftigte in 170 Unternehmen und Verwaltungen als Weiterbildungsmentor*innen qualifiziert werden (siehe BMBF 2024). Die Qualifizierung erfolgte im Zuge der gewerkschaftlichen Projekte, wobei die Qualifizierungsangebote große Ähnlichkeiten aufweisen und auf die Verzahnung von Theorie und Praxis abzielen. Diese zeigt sich in einem modularen Aufbau, der mehrtägige Seminare mit projektförmigem Lernen in begleiteten Praxisphasen kombiniert. Die Kombination von Grundlagen-, Vertiefungs- und Spezialisierungsmodulen führt dazu, dass die Seminarumfänge bei 65 bis 120 Unterrichtseinheiten liegen, wobei Selbstlernzeiten und Projektarbeit nicht eingerechnet sind (eine Curriculumsanalyse der Qualifizierungskonzepte findet sich bei Thomas/Elsholz/Huynh 2024, S. 191-196).

Überwiegend wurden Mitglieder der Arbeitnehmendenvertretung für diese Rolle gewonnen. Sie üben das Weiterbildungsmentoring als nebenamtliche Tätigkeit mit durchschnittlich drei Stunden/Woche (vgl. Becker/Leopold/Witthuhn 2025, S. 52) aus. Auffallend viele Weiterbildungsmentor*innen haben in ihrer eigenen Bildungsbiografie bzw. ihrem persönlichen Umfeld Erfahrungen mit Lernschwierigkeiten, Bildungshemmnissen und -hürden gemacht (vgl. Huynh/Elsholz/Thomas 2025, S. 513). In der Auswertung der Begleitforschung zeigte sich, dass wesentliche Tätigkeitsschwerpunkte der Weiterbildungsmentor*innen die individuelle Ansprache und Beratung von Kolleg*innen sowie die Gestaltung von Rahmenbedingungen und Angeboten betrieblicher Weiterbildung sind (vgl. ebd., S. 510ff.). Weiterbildungsmentoring adressiert allerdings nicht nur An- und Ungelernte bzw. Beschäftigte mit Einfach Tätigkeiten als Kernzielgruppe, sondern auch Fachkräfte im gewerblich-technischen Bereich, deren Weiterbildungsteilnahme z.T. durch betriebliche Hürden erschwert ist (vgl. Thomas 2025a, S. 9f.).

Die Weiterbildungsmentor*innen vermitteln damit zwischen individuellen Weiterbildungshemmnissen bzw. -interessen und weiterbildungsbezogenen betrieblichen Rahmenbedingungen und Angeboten. Grundlage dafür sind eine gute Vertrauensbasis und die Vernetzung mit betriebsexternen, meist öffentlichen Bildungsberatungs- und Weiterbildungsangeboten. Angesichts der Komplexität ihrer Aufgaben und Rolle setzen die befragten Weiterbildungsmentor*innen individuelle Schwerpunkte und engagieren sich entweder eher auf individueller (meist als Kolleg*innen in den Betriebsbereichen) oder auf struktureller Ebene (meist als von der Arbeit freigestellte Gremienmitglieder) (vgl. Huynh/Elsholz/Thomas 2025, S. 511; auch Becker/Leopold/Witthuhn 2025, S. 15f.). Insgesamt gesehen unterscheidet sich das Tätigkeitsfeld des Weiterbildungsmentorings deutlich von klassischen Formen betrieblichen Mentorings, wie sie Andreas Wihler (2019) beschrieben hat.

Ausgangspunkt: ungleiche Weiterbildungsbeteiligung

Wie die aktuellen Auswertungen der deutschen (siehe BMBF/Verian 2024) sowie der österreichischen (siehe

² Ein Überblick zum Begleitforschungsprojekt findet sich unter: <https://www.fernuni-hagen.de/bildungswissenschaft/lebenslanges-lernen/forschung/projekte/projektseiteWBM.shtml>

Leible/Mayerl 2024) AES-Daten zeigen, ist die Weiterbildungsbeteiligung von Personen mit niedrigem formalem Bildungsstand bzw. wenig anspruchsvollem Tätigkeitsniveau vergleichsweise wenig ausgeprägt.

Während sich ihre Beteiligungsmuster im Ländervergleich ähneln, bestehen Unterschiede im Zugang zu und in der Finanzierung von Weiterbildungsmaßnahmen: In Deutschland dominiert die betrieblich finanzierte Weiterbildung (siehe BMBF/Verian 2024); in Österreich werden Weiterbildungsteilnahmen überwiegend von den Teilnehmenden eigenständig oder öffentlich finanziert (vgl. Lassnigg/Juen/Vogtenhuber 2024, S. 57), wobei Bemühungen um den Ausbau der betrieblichen Weiterbildung erkennbar sind (vgl. IV 2024, S. 12; Schneeberger/Mayr 2004, S. 115ff.). Für die betriebliche Weiterbildung lassen sich in Deutschland betriebliche Selektionsmechanismen nachweisen, die ungleiche Beteiligungschancen verstärken (vgl. Heß/Leber 2025, o.S.). Wenngleich in der österreichischen Weiterbildungsberichterstattung nicht systematisch erfasst, deuten sich dort ähnliche Effekte an (vgl. Mayerl/Lachmayr/Schmölz 2024, S. 77).

Oft werden Vorbehalte von Geringqualifizierten gegenüber einer Weiterbildungsteilnahme mit mangelnder Lernerfahrung, Zweifeln am Nutzen von Weiterbildung oder negativen Bildungserfahrungen in Zusammenhang gebracht und so häufig als individuelle Defizite markiert (vgl. Osiander/Stephan 2018, S. 25), ohne deren Auslöser zu berücksichtigen. Bildungspolitische Instrumente wie z.B. die Bildungsprämie in Deutschland oder die Bildungskarenz/-teilzeit in Österreich setzen zwar monetäre Anreize, damit gelang es aber bislang kaum, geringqualifizierte Arbeitnehmer*innen zu erreichen (vgl. Bauer et al. 2019, S. 14; Bittschi et al. 2023, S. 4).

Weiterbildungsbeteiligung aus subjektorientierter Perspektive

Die zuvor vorgestellten Befunde zur ungleichen Weiterbildungsbeteiligung lassen sich aus einer subjektorientierten Perspektive präzisieren. Im Mittelpunkt steht dabei die Annahme, dass Bildungsentscheidungen nicht allein durch strukturelle Anreize oder Barrieren bestimmt werden, sondern auch durch die subjektive Bedeutung, die Individuen dem Lernen in ihrem Lebens- und Arbeitskontext zuschreiben (vgl. Grotlüschen 2010, S. 287f.). Diese sind zudem an

bildungsbiografische Erfahrungen rückgebunden, die einen Einfluss darauf haben, wie wir lernen bzw. was wir als lernenswert erachten (vgl. Alheit 2009, S. 79). Anke Grotlüschen arbeitete 2010 heraus, dass die Genese von Bildungsinteressen eng mit einer sozial-habituellen Komponente verknüpft ist, und betonte: „*Interesse entsteht selbst bestimmt – jedoch nicht von selbst*“ (Grotlüschen 2010, S. 289).

Damit hebt Grotlüschen darauf ab, dass sozio-kulturelle Gegebenheiten in individuellen Biografien bestimmte Erfahrungen ermöglichen und andere nicht. Dies beeinflusst die Entstehung von Interessen. Diese können sich auch als Weiterbildungswiderstandsinteressen äußern, für die es legitime subjektive Gründe gibt (vgl. Holzer 2017, S. 270f.). Entstehen kann Weiterbildungsinteresse, wenn ein Weiterbildungsgegenstand auf kognitiver Ebene als relevant für das Erreichen bestimmter Ziele erscheint und somit einen instrumentellen Nutzen erwarten lässt. Auch wenn er im sozialen Umfeld als bedeutsam gilt (weil sich z.B. Peers ebenfalls dafür interessieren) oder auf emotionaler Ebene mit positiven Gefühlen wie Faszination, Freude und Spaß verknüpft ist, kann Weiterbildungsinteresse geweckt werden (vgl. Grotlüschen 2010, S. 287). Weiterbildungsentscheidungen basieren folglich auf subjektiven Relevanzsetzungen, die sich nicht immer rein kognitiv-rational begründen lassen und häufig unbewusst bleiben (siehe Rothe 2015). Um bestehende Entscheidungsmuster aufbrechen und bearbeiten zu können, bedarf es einer gewissen Reflexivität, die in Bildungsberatungssituationen angeregt werden kann (vgl. Grotlüschen 2015, S. 233). Dabei sollte eine Weiterbildungsentscheidung idealerweise als eine eigenständig getroffene Wahl erlebt werden, um nicht widerständiges Verhalten zu produzieren (vgl. Holzer 2017, S. 288).

Boris Traue und Lisa Pfahl (2022, S. 28ff.) betonen die prinzipielle Handlungsfähigkeit als zentrales Charakteristikum von Subjekten. Sie kritisieren bestehende Subjekttheorien dafür, dass sie individuelle biografische Erfahrungen und die Subjektivität von Deutungsmustern einerseits bzw. die Unterwerfung Einzelner unter gesellschaftliche Normen andererseits überbetonen. Daher ergänzen sie den Subjektbegriff um die Dimension „subjectness“. Damit beschreiben sie, dass individuelle oder kollektive Subjekte dazu fähig sind, Rechte und Interessen durchzusetzen bzw. Verhältnisse zu verändern – ein Moment, das sich auch

im Weiterbildungsmentoring zeigt: Weiterbildungsmentor*innen treten stellvertretend für die subjektiven Ansprüche ihrer Zielgruppe ein und verschaffen ihnen auf betrieblich-struktureller Ebene Geltung.

Wirkungen des Weiterbildungsmentorings

Wenngleich die Wirkungen des Weiterbildungsmentorings bislang nicht systematisch untersucht werden konnten, erlaubt die Auswertung des Begleitforschungsprojekts erste Rückschlüsse. Die Begleitstudie ist deutschlandweit in zehn Betrieben, in denen Weiterbildungsmentor*innen ausgebildet wurden, durchgeführt worden. Je Betrieb wurden meist zwei Weiterbildungsmentor*innen mit Leitfadenterviews befragt. Insgesamt nahmen 19 Personen an der Studie teil, da in einem Unternehmen nur eine Person ausgebildet wurde. Um die Entwicklung der Rollenübernahme nachzeichnen zu können, wurden die Interviews zu drei Erhebungszeitpunkten (nach Abschluss der Basisausbildung, nach einem und nach knapp zwei Jahren Tätigkeit) geführt. Der Interviewleitfaden zielte darauf ab, dass die Weiterbildungsmentor*innen über die Ausübung ihrer Rolle erzählten (ausführlicher zum Forschungsdesign vgl. Thomas 2025b, S. 6f.). Im Folgenden werden zentrale subjektorientierte Wirkungen des Weiterbildungsmentorings auf individueller sowie betrieblich-struktureller Ebene vorgestellt.

Weiterbildungsmentoring kann erfolgreich sein, wenn es auf **individueller Ebene**

- die Relevanz einer Weiterbildungsbeteiligung auf persönliche Ziele und damit verbundene Nutzen-erwartungen von Kolleg*innen bezieht
- glaubwürdig und in Anerkennung der sozio-kulturellen Lebensumstände und betrieblichen Arbeitsbedingungen zur Weiterbildungsteilnahme motiviert
- subjektive Weiterbildungshemmnisse bewusst macht und mit konkreten Unterstützungsangeboten Selbstwirksamkeitserwartungen stärkt
- den Kolleg*innen relevante Informationen für eine eigenständige Entscheidung für oder gegen Weiterbildung ermöglicht und diese anerkennt.

wenn es auf **betrieblich-struktureller Ebene**

- auf eine positive betriebliche Lernkultur trifft
 - mit Maßnahmen der betrieblichen Bildungsarbeit verzahnt ist
 - von relevanten betrieblichen Entscheidungsträger*innen unterstützt wird.
-

Individuelle Ebene

Wesentliche Prämisse des Weiterbildungsmentorings ist es, dass damit bei Arbeitskolleg*innen „Ängste und Vorbehalte abgebaut werden“ (Anbuhl 2019, S. 11).

In den Berichten der Weiterbildungsmentor*innen lässt sich häufig deren Sensibilität für die weiterbildungsbezogenen Ängste und Befürchtungen ihrer Kolleg*innen erkennen, die sie auf negative Lernerfahrungen bzw. daraus resultierende geringe Selbstwirksamkeitserwartungen zurückführen (vgl. Thomas 2025a, S. 12). Sie erzählten, dass sich viele aus der Kernzielgruppe der geringqualifizierten Erwerbstätigen scheuen würden, Weiterbildungswünsche gegenüber Vorgesetzten zu äußern, weil sie eine Zurückweisung ihres Weiterbildungsanliegens fürchteten bzw. in der Vergangenheit die Erfahrung gemacht hatten, dass nur bestimmte Kolleg*innen von den Führungskräften gefördert wurden (vgl. Thomas 2025b, S. 228). Als ein weiteres zentrales Beteiligungshemmnis nennen die Weiterbildungsmentor*innen, dass die Relevanz einer Weiterbildungsteilnahme den Kolleg*innen oft nicht bewusst sei. Dies führen sie u.a. auf verfestigte Vorstellungen über die Kosten-Nutzenrelation einer zeitaufwendigen Weiterbildungsteilnahme zurück. Auch würden betriebliche Lohngefüge, die eine tätigkeits- und nicht qualifikationsbezogene Vergütung vorsehen, das Entstehen von Weiterbildungsinteresse verhindern. Hier konnten die Weiterbildungsmentor*innen fallweise für eine überbetriebliche Verwertbarkeit formaler Berufsabschlüsse und damit für eine Verbesserung der persönlichen Beschäftigungsfähigkeit sensibilisieren (vgl. Thomas 2025a, S. 11f.). Das heißt, Weiterbildungsmentoring konnte dazu beitragen, Gründe für Widerstände (siehe Holzer 2017) sichtbar und auch reflexiv zugänglich zu machen. Entsprechend der geringen Relevanz, die die Kernzielgruppe der Weiterbildungsteilnahme zuweist, traten sie nur selten mit konkreten Weiterbildungswünschen an die Weiterbildungsmentor*innen heran.

Jedoch berichteten Weiterbildungsmentor*innen, die selbst in den Betriebsbereichen arbeiteten, dass oft beiläufige Unterhaltungen mit Kolleg*innen in Beratungssituationen umgeschlagen seien. Sprachen Kolleg*innen beispielsweise über ihre persönlichen Ziele, die nach Auffassung der Weiterbildungsmentor*innen durch Weiterbildung erreichbar waren, gelang es ihnen, ebendiese als einen Lösungsansatz für die z.T. noch diffusen Veränderungswünsche zu platzieren.

Die Weiterbildungsmentor*innen betonten in diesem Zusammenhang die große Bedeutung einer Vertrauensbeziehung. Dies umfasste Kontextwissen, z.B. über Arbeitsbedingungen, private Lebensumstände und Gewohnheiten. So konnten die Weiterbildungsmentor*innen sowohl über potenziell positive als auch negative Folgen einer Weiterbildungsteilnahme informieren und die Kolleg*innen darin unterstützen, anhand realistischer Einschätzungen eine autonome Bildungsentscheidung zu treffen (vgl. Thomas 2025a, S. 15f.). Sie selbst waren zudem oft Role-Models für ihre Kolleg*innen (vgl. Elsholz/Thomas/Huynh 2024, S. 53).

Betrieblich-strukturelle Ebene

Der Großteil der befragten Weiterbildungsmentor*innen hat selbst ungleiche Bildungschancen erfahren oder als ungerecht erlebt, engagiert sich mit Idealismus für die Umgestaltung betrieblicher Lernkulturen (vgl. Elsholz/Thomas/Huynh 2024, S. 54) und bezieht daraus Motivation für die Tätigkeit.

Weiterbildungsmentor*innen agieren dabei gegenüber betrieblichen Entscheidungsträger*innen als Expert*innen für die Arbeitssituationen ihrer Kolleg*innen und bilden ein wichtiges Bindeglied, um deren Ansprüche in die betriebliche Bildungsarbeit einfließen zu lassen. Dabei werden Erkenntnisse, die im Zuge des Weiterbildungsmentorings auf individueller Ebene über charakteristische Widerstände und Interessenlagen gewonnen wurden, generalisiert (siehe Thomas 2025b). Unter Beteiligung von Weiterbildungsmentor*innen sind so auch im Rahmen gewerkschaftlicher Projekte z.B. formale, auf die Bedürfnisse der speziellen Zielgruppe ausgerichtete Qualifizierungs- sowie flankierende Lernbegleitangebote entstanden (siehe dazu ausführlicher Thomas 2025a).

Neben der Gestaltung von Weiterbildungs- und Begleitstrukturen setzen sich Weiterbildungsmentor*innen dafür ein, die Erfolge von Absolvent*innen der initiierten betrieblichen Programme innerhalb des Betriebs als Best Practices sichtbar zu machen, um anhand der Erfolge von Peers Selbstwirksamkeitserwartungen zu stärken (vgl. Elsholz/Thomas/Huynh 2024, S. 58). Auch damit wird ein Beitrag zur Stärkung der sozialen Valenz von Weiterbildung geleistet, der habitualisierte Muster der Weiterbildungsabstinenz aufbrechen könnte (siehe Grotlüschen 2010).

Zudem gelang es im Zuge eines auf strukturelle Veränderungen zielenden Weiterbildungsmentorings, betriebliche Gatekeeper zu identifizieren. Weiterbildungsmentor*innen setzten sich entweder direkt an dieser Stelle für die konkrete Weiterbildungsteilnahme ihres Klientels ein (vgl. Thomas 2025a, S. 14), involvierten die Arbeitnehmendenvertretungen oder arbeiteten mit Akteur*innen der Personalentwicklung zusammen, um Selektionsmechanismen zu überwinden (vgl. Thomas 2025b, S. 226f.). Damit versuchten die Weiterbildungsmentor*innen, von der biografisch-subjektiven Perspektive abstrahierend, im Sinne der „subjectness“ (siehe Traue/Pfahl 2022) kollektive Interessen dieser Personengruppen aufzugreifen und durchzusetzen.

Fazit

Mit Blick auf die klassischen bildungspolitischen Programme in Deutschland, die mit mäßigem Erfolg versuchen, die Weiterbildungsbeteiligung bislang unterrepräsentierter Zielgruppen auszuweiten, wurde in diesem Beitrag das Weiterbildungsmentoring als subjektorientierter Gegenentwurf vorgestellt.

Das Potenzial des Weiterbildungsmentorings liegt im Wesentlichen darin, Beratungs-, Angebots- und Unterstützungsstrukturen zu entwickeln, welche die subjektiven Anforderungen der Zielgruppe passgenau adressieren, sowie darin, betriebliche Selektionsmechanismen aufzudecken. In dieser Hinsicht kann die Praxis des Weiterbildungsmentorings Forderungen erfüllen, die zur Stärkung der Weiterbildungsbeteiligung formuliert wurden (siehe Gillen/Elsholz/Meyer 2010; Wotschack 2017).

Allerdings braucht ein solches Unterfangen im Feld der betrieblichen Weiterbildung betriebliche (Lern-)Kulturen, die die angesprochenen Initiativen produktiv aufgreifen und unterstützen. Denn bislang ist das Weiterbildungsmentoring nicht als institutionalisierte Funktion innerhalb von Unternehmen und Verwaltungen eingerichtet worden und daher nicht mit formalen Rechten ausgestattet (vgl. Thomas 2025b, S. 230).

Deutlich wird auch, dass insbesondere im Feld der betrieblichen Weiterbildung Initiativen, die auf individueller Ebene Weiterbildungsinteressen wecken, nicht nur zu verpuffen drohen, wenn sie aufgrund betrieblicher Restriktionen nicht realisierbar sind. Vielmehr besteht

das Risiko, subjektiv negativ erlebten Bildungsbiografien einen weiteren Misserfolg hinzuzufügen und damit neue Beteiligungshemmnisse zu erzeugen. Das bedeutet, dass betriebliches Weiterbildungsmentoring nur dann einen

nachhaltigen Beitrag zur Bildungsbeteiligung leisten kann, wenn es konstruktiv mit Maßnahmen der betrieblichen Bildungsarbeit verzahnt ist und von relevanten betrieblichen Entscheidungsträger*innen unterstützt wird.

Literatur

- Alheit, Peter (2009):** „Diskurspolitik“: Lebenslanges Lernen als postmodernes Machtspiel? In: Alheit, Peter/von Felden, Heide (Hrsg.): Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 77-88.
- Anbuhl, Matthias (2019):** Die Zwei-Klassen-Gesellschaft. DGB-Analyse zur sozialen Spaltung in der Weiterbildung 2019. Auswertung auf Basis des Adult Education Survey Trendberichts. Berlin. Online: https://jugendsozialarbeit.news/wp-content/uploads/2019/10/DGB_Expertise_Weiterbildung-2019.pdf [2026-03-11]
- Bauer, Philipp/Broockmann, Bernhard/Brändle, Tobias/Gensicke, Miriam/Hartmann, Josef/Kreider, Irina/Pfeiffer, Iris/Zühlke, Anne (2019):** Evaluation des Bundesprogramms Bildungsprämie (BIP). Endbericht. München. Online: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/BiP_Evaluation_Endbericht_final.pdf [2026-03-05]
- Becker, Carsten/Leopold, Enrico/Witthuhn, Nils (2025):** Transferstudie zum betrieblichen Weiterbildungsmentoring (WBM). Bonn. Online: https://res.bibb.de/vet-repository_783544 [2026-03-05]
- Bittschi, Benjamin/Eppel, Rainer/Famira-Mühlberger, Ulrike/Mahringer, Helmut/Zulehner, Christine (2023):** Evaluierung der Bildungskarenz und der Bildungsteilzeit. Kurzfassung. Wien. Online: <https://www.wifo.ac.at/www/pubid/71089> [2026-03-05]
- BMAS/BMBF – Bundesministerium für Arbeit und Soziales/Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019):** Wissen teilen. Zukunft gestalten. Zusammen wachsen. Nationale Weiterbildungsstrategie. Online: <https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Aus-Weiterbildung/strategiepapier-nationale-weiterbildungsstrategie.pdf> [2026-03-05]
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung/Verian (2024):** Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2022. Berlin. Online: https://www.bmfr.bund.de/SharedDocs/Publikationen/DE/1/26667_AES-Trendbericht_2022.pdf?__blob=publicationFile&v=6 [2026-03-05]
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2024):** Qualifizierung von Weiterbildungsmentorinnen und -mentoren. Online: https://www.aufstiegs-bafoeg.de/bmbf/de/bildung/berufliche-bildung/foerderinitiativen-und-programme/weiterbildungsmentoren/weiterbildungsmentoren_node.html [2026-03-11]
- Clough, Bert (2010):** Role_Impact_on_Englands_VET-System: The role of union learning representatives and their impact on England's vocational education and training system. In: Arbetsmarknad & Arbetsliv, 16(2), S. 25-36.
- Elsholz, Uwe/Thomas, Martina (2022):** New Kids on the block: Zu den Potenzialen von betrieblichen Weiterbildungsmentor:innen. DENK-doch-MAL.de (1). Online: <https://denk-doch-mal.de/uwe-elsholz-martina-thomas-zu-den-potenzialen-von-betrieblichen-weiterbildungsmentorinnen/#toggle-id-1> [2026-03-05]
- Elsholz, Uwe/Thomas, Martina/Huynh, Hoai Nam (2024):** Wirksam werden! Erkenntnisse aus der Begleitforschung. In: Sie haben einfach gefehlt. Weiterbildungsmentor*innen als Impulsgeber für die betriebliche Qualifizierung. Frankfurt am Main/Berlin, S. 50-67. Online: https://www.bmfr.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/2024/Kooperationsbrosch%C3%BCre_WBM-Projekte.pdf?__blob=publicationFile&v=3 [2026-03-05]
- Field, John (2009):** Lifelong Learning and Cultural Change: A European Perspective. In: Alheit, Peter/von Felden, Heide (Hrsg.): Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 21-41.
- Gillen, Julia/Elsholz, Uwe/Meyer, Rita (2010):** Soziale Ungleichheit in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung: Stand der Forschung und Forschungsbedarf. Düsseldorf. Online: <https://hdl.handle.net/10419/116654> [2026-03-05]
- Grotlüschen, Anke (2010):** Erneuerung der Interessetheorie. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Grotlüschen, Anke (2015):** Neo-subjektwissenschaftliche Lesart einer scheinbar vertrauten Lerntheorie. In: Grotlüschen, Anke/ Zimper, Diana (Hrsg.): Literalitäts- und Grundlagenforschung. Münster: Waxmann, S. 217-244.
- Heß, Pascal/Leber, Ute (2025):** Betriebe unterstützen die Teilnahme von Höherqualifizierten an Weiterbildungen häufiger als bei Geringqualifizierten. In: IAB-Forum, vom 14. April 2025. Online: <https://iab-forum.de/betriebe-unterstuetzen-die-teilnahme-von-hoeherqualifizierten-an-weiterbildungen-haeufiger-als-bei-geringqualifizierten/> [2026-03-05]
- Holzer, Daniela (2017):** Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung. Bielefeld: transcript.
- Huynh, Hoai Nam/Elsholz, Uwe/Thomas, Martina (2025):** Die Rolle betrieblicher Weiterbildungsmentor:innen zur Erhöhung der Bildungsbeteiligung aus subjektwissenschaftlicher Perspektive. In: Allespach, Martin/Käpplinger, Bernd/Wienberg, Jana (Hrsg.): Handbuch Betriebliche Weiterbildung. Kritisch-emanzipatorische Ansätze in Theorie und Praxis. Frankfurt am Main: Bund-Verlag, S. 505-516.
- IV – Industriellenvereinigung (2024):** Fort- und Weiterbildung. Die Schlüsselrolle der Fort- und Weiterbildung. Online: <https://beste-bildung.at/wp-content/uploads/2024/03/IV-Beste-Bildung-Weiterbildung-lang.pdf> [2026-03-04]
- Kade, Jochen/Hof, Christiane (2008):** Biographie und Lebenslauf. Über ein biographietheoretisches Projekt zum lebenslangen Lernen auf der Grundlage wiederholter Erhebungen. In: von Felden, Heide (Hrsg.): Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 159-175.
- Lassnigg, Lorenz/Juen, Isabella/Vogtenhuber, Stefan (2024):** Finanzierung und Beteiligung in der Erwachsenen- und Weiterbildung 2009 bis 2018. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 54, Wien. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-51/19064-finanzierung-und-beteiligung-in-der-erwachsenen-und-weiterbildung-2009-bis-2018.php> [2026-03-05]
- Leible, Florian/Mayerl, Martin (2024):** Erwachsenenbildung 2022/23 – Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Online: <https://www.statistik.at/services/tools/services/publikationen/detail/1991> [2026-03-05]
- Mayerl, Martin/Lachmayr, Norbert/Schmölz, Alexander (2024):** Betriebliche Weiterbildung im Kontext sozialer Ungleichheit. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 54, Wien. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-51/19068-betriebliche-weiterbildung-im-kontext-sozialer-ungleichheit.php> [2026-03-05]
- Osiander, Christopher/Stephan, Gesine (2018):** Gerade geringqualifizierte Beschäftigte sehen bei der beruflichen Weiterbildung viele Hürden. In: IAB-Forum, vom 2. August 2018. Online: <https://www.iab-forum.de/gerade-geringqualifizierte-beschaeftigte-sehen-bei-der-beruflichen-weiterbildung-viele-huerden/> [2026-03-05]
- Rothe, Daniela (2015):** Lernen im Lebenslauf – Das lernende Subjekt im Spannungsfeld bildungspolitischer Imperative, pädagogischer Praxis und biografischer Forschung. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 38 (1), S. 23-36.
- Schneeberger, Arthur/Mayr, Thomas (2004):** Berufliche Weiterbildung in Österreich und im europäischen Vergleich. Forschungsbericht im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Arbeit. Wien. Online: <https://ibw.at/resource/download/245/ibw-forschungsbericht-126%2Cpdf> [2026-03-05]
- Statistik Austria (Hrsg.) (2025):** Bildung in Zahlen 2023/2024. Schlüsselindikatoren und Analysen. Online: <https://www.statistik.at/fileadmin/publications/BiZ-2023-24.pdf> [2026-03-05]
- Thomas, Martina (2025a):** Weiterbildungsmentor:innen als neue Player in der Weiterbildungsberatung: Ab- und Eingrenzungen. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (48). Online: https://www.bwpat.de/ausgabe48/thomas_bwpat48.pdf [2026-03-05]
- Thomas, Martina (2025b):** Mehr Weiterbildung durch betriebliche Weiterbildungsmentor*innen!? Ein Ansatz aus der Nationalen Weiterbildungsstrategie in der Praxis. In: Kögler, Kristina/Kremer, H.-Hugo/Herkner, Volkmar (Hrsg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2025. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 219-233.
- Thomas, Martina/Elsholz, Uwe/Huynh, Hoai Nam (2024):** Weiterbildungsmentor:innen: Qualifizierungskonzepte für eine neue Rolle in der betrieblichen Bildung. In: Bohlinger, Sandra/Krause, Ina/Dienel, Juliana/Kresse, Luisa/Niethammer, Manuela (Hrsg.): Betriebliches Aus- und Weiterbildungspersonal im Fokus der Berufsbildungsforschung. Bielefeld: wbv Publikation, S. 189-202.
- Traue, Boris/Pfahl, Lisa (2022):** What is Subjectivation? Key Concepts and Proposals for Future Research. In: Bosančić, Saša/ Brodersen, Folke/Pfahl, Lisa/Schürmann, Lena/Spies, Tina/Traue, Boris (Hrsg.): Following the Subject. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 25-44.
- TUC – Trade Union Congress (2022):** Union reps supporting learning skills. Detailed research findings from the 2021 survey of union learning reps and other union reps promoting workplace learning and skills. Online: <https://www.unionlearn.org.uk/publications/survey-ulrs-and-union-reps-2021> [2026-03-05]
- Unionlearn (o.J.):** Our history. Online: <https://www.unionlearn.org.uk/our-history> [2026-03-05]
- Wihler, Andreas (2019):** Mentoring von Erwerbstätigen in Organisationen. In: Kauffeld, Simone/Spurk, Daniel (Hrsg.): Handbuch Karriere und Laufbahnmanagement. Berlin/Heidelberg: Springer, S. 785-810.
- Wotschack, Philip (2017):** Unter welchen Bedingungen bilden Betriebe an- und ungelernete Beschäftigte weiter? In: Zeitschrift für Soziologie, 46 (5), S. 362-380.



FernUni Hagen/Hardy Weisch

Martina Thomas, M.A.

martina.thomas@fernuni-hagen.de
<https://www.fernuni-hagen.de>

Martina Thomas ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der FernUniversität in Hagen im Lehrgebiet Lebenslanges Lernen. Unter anderem war sie maßgeblich am Begleitforschungsprojekt „Weiterbildungsmentor*innen. Rahmungen, Rollen und Erfolgsfaktoren“ beteiligt, das die Implementierung der Rolle betrieblicher Weiterbildungsmentor*innen untersucht hat. Sie betreut zudem das Studienmodul „Betriebliches Lernen und Berufliche Kompetenzentwicklung“ im Studiengang B.A. Bildungswissenschaft.

Continuing Education Mentoring as a Tool for Overcoming Unequal Participation in Continuing Education

On bridging the gap between the individual and the company

Abstract

This article analyses the concept of continuing education mentoring as an innovative tool of the German National Continuing Education Strategy. The participation of adults with low formal qualifications in continuing education, which has been stagnating at a low level, remains a key challenge in educational policy both in Germany and in Austria. Based on a re-analysis of qualitative accompanying research (2022–2025), the author formulates theses about the effectiveness of this tool. Continuing education mentoring is presented in its function as a bridge between personal challenges and the operational framework of the company. On an individual level, mentors can help allay fears and spark interest in qualifications by providing accessible advice and building trust. On a structural level, mentors act as experts in their colleagues' needs, make selection mechanisms visible and actively shape learning cultures. The findings show that this approach has the potential to level the playing field for participation in education, which has not been achieved with purely economic tools such as educational leave in Austria. However, sustainable results are tied to constructive company involvement and support from decision-makers. (Ed.)

Kinderverschickung als kritisches Lebensereignis

Prägende Erfahrung im Lebensverlauf

Hannah Rosenberg

Zitation Rosenberg, Hannah (2026): Kinderverschickung als kritisches Lebensereignis. Prägende Erfahrung im Lebensverlauf. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 57, 2026. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-57>.

Schlagworte: biografische Lernprozesse, biografische Bewältigungsprozesse, Verschickungskinder, Kinder(kur)verschickung, Unrechtserfahrungen, kritische Lebensereignisse



Abstract

Hannah Rosenberg befasst sich in ihrem Beitrag mit den biografischen Lern- und Bewältigungsprozessen ehemaliger „Verschickungskinder“, die in ihrer Kindheit oft Unrecht und Gewalt in Kinderheimen erfuhr. Als „Verschickungskinder“ werden jene Kinder bezeichnet, die nach dem Kriegsende 1945 bis in die 1990er Jahre in bundesdeutsche Kinderkurheime entsandt wurden. Theoretisch fundiert im Life Course Approach, wird dargelegt, wie diese kritischen Lebensereignisse die gesamte Biografie beeinflussen und oft erst Jahrzehnte später umfassende Bewältigungsprozesse initiieren. Empirisches Material aus biografisch-narrativen Interviews verdeutlicht die lebenslangen Lern- und Bewältigungsprozesse im Erwachsenenalter. Ein zentraler Fokus liegt auf der sozialen Interaktion, da Betroffene Heilung und Handlungsautonomie vor allem durch den Austausch in Selbsthilfegruppen und durch die kollektive Aufarbeitung finden. Die Suche nach Beweisen und der Besuch ehemaliger Heime dienten laut Hannah Rosenberg dabei als wichtige Schritte, um die eigene Vergangenheit zu validieren und das Erlebte in den zeitgeschichtlichen Kontext einzuordnen. Letztlich betont die Autorin, dass die gesellschaftliche Anerkennung des Unrechts und der Gewalt eine essenzielle Ressource für die individuelle Bewältigung darstelle. Die Untersuchung verdeutlicht zudem, dass Lernen im Erwachsenenalter oft jenseits von Institutionen als tiefgreifende Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte stattfindet. (Red.)

Kinderverschickung als kritisches Lebensereignis

Prägende Erfahrung im Lebensverlauf

Hannah Rosenberg

„Biografische Bildungsprozesse 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, aber dennoch eine eigene Zielrichtung verfolgen.“

Alheit/Dausien 2023, S. 2

Lernen und Bildung im Kontext der Lebensbewältigung

Seit den 1990er Jahren lässt sich unter dem Stichwort „Life Course Approach“ (auch „Lebenslaufansatz“ oder „Lebenslaufperspektive“) eine Ausweitung des erziehungswissenschaftlichen Blicks auf das Lernen über die gesamte Lebensspanne nachzeichnen (vgl. Hof/Rosenberg 2018, S. 2). Damit einher gingen ein verstärkter Fokus auf die „Analyse von Lern- und Bildungsprozessen diesseits und jenseits pädagogischer Settings“ (ebd.), findet das Gros der Lern- und Bildungsprozesse im Erwachsenenalter doch nicht innerhalb institutionalisierter Settings, sondern lebensbegleitend bzw. en passant statt, und ein verstärkter Fokus auf „das Lernen in seiner Eingebundenheit in den Lebenszusammenhang“ (ebd., S. 3) bzw. auf das „Lernen im Kontext der Lebensbewältigung, der individuellen Entwicklung und Bildung“ (ebd.). Eng verbunden mit dem Life Course Approach ist das Paradigma der Biografieforschung, denn Lern- und Bildungsprozesse sind „immer an den Kontext einer konkreten Biografie gebunden“ (Alheit/Dausien 2023, S. 1). Die individuelle Biografie ist damit der zentrale Ausgangspunkt für Lern- und

Bewältigungsprozesse im Lebensverlauf (vgl. Alheit 2021, S. 8). „In der Perspektive des Lebensverlaufs sind Bildungsverläufe durch eine Mehrzahl von Episoden und Übergängen gekennzeichnet, die in der individuellen Lebensgeschichte eng zusammenhängen“ (Hillmert 2020, S. 18). Das heißt, Individuen und ihre Lebenspfade werden entscheidend von früheren Erfahrungen und Erlebnissen geprägt (vgl. ebd., S. 19).

Insbesondere im Rahmen persönlicher oder gesellschaftlicher Übergänge (siehe dazu Hof/Meuth/Walther 2014; Hof/Bernhard 2022) oder kritischer Lebensereignisse (siehe Rosenberg/Hof 2021) wird die Frage nach Lern- und Bewältigungsprozessen virulent (vgl. ebd., S. 12). Denn diese Wendepunkte können das bisherige Leben völlig aus den Angeln heben und zugleich einen „allmählichen Wiedergewinn von Handlungsautonomie“ (Alheit 2003, S. 12) einleiten. Ein solcher Neubeginn wird begleitet von Bewältigungsprozessen unterschiedlicher Art. „Eine grundlegende Art der Bewältigung stellt die Bearbeitung kritischer Lebensereignisse durch Lernen dar“ (Rosenberg/Hof 2021, S. 13). Dabei geht es nicht nur um die Vermittlung von Wissen und Informationen, sondern um das grundlegende

menschliche Bedürfnis nach Austausch und sozialer Interaktion (vgl. ebd.). Bewältigung ist also kein rein individueller, sondern ein durch und durch sozialer Prozess. Biografische Bildungsprozesse beinhalten folglich „auch den Aspekt der biografischen Bildung von sozialen Netzen und Prozessen, von kollektivem Wissen und kollektiver Praxis, [...]“ (Alheit/Dausien 2023, S. 2), denn Biografien sind nie losgelöst von den sozialen und gesellschaftlichen Kontexten zu denken, in denen sie stattfinden, in ihnen sind vielmehr „Besonderes und Allgemeines, Individualität und Gesellschaftlichkeit strukturell miteinander verbunden“ (Dausien 2011, S. 114; Hervorhebung im Orig.). So zeigen sich in Biografien etwa „zeittypische Normalitätstvorstellungen“ (Guerrini/Leitner/Ralser 2020, S. 191), z.B. ein spezifisches Verständnis von Kindheit oder Erziehung.

Exemplarisch für ein kritisches Lebensereignis und dessen (lernende) Bewältigung werden im folgenden Beitrag Erinnerungen sog. „Verschickungskinder“ analysiert. Dazu werden zunächst die Begriffe „Verschickungskinder“ bzw. „Kinderkurverschickung“ erklärt, bevor anhand von empirischem Material biografische Lern- und Bildungsprozesse exemplarisch rekonstruiert werden. Abschließend wird auf die Relevanz der kollektiven wie gesellschaftlichen Aufarbeitung von Verschickungserfahrungen für biografische Lern- und Bewältigungsprozesse verwiesen.

„Verschickungskinder“ und die Aufarbeitung von Verschickungserfahrungen

Die Begriffe „Verschickungskinder“ bzw. „Kinder(kur)-verschickung“ beziehen sich auf z.T. noch sehr kleine Kinder und Jugendliche, teilweise auch auf Säuglinge, die in der Bundesrepublik Deutschland vom Ende der 1940er bis in die 1990er Jahre hinein zur Durchführung von Maßnahmen der Gesundheitshilfe in sog. Erholungsheimen, Heilstätten oder Sanatorien untergebracht wurden, ohne dabei von ihren Eltern bzw. Sorgeberechtigten begleitet zu werden. Mit verschiedenen Indikationen wie Atemwegserkrankungen, Unter- oder Übergewicht, Hautleiden etc. wurden so nach heutigen Schätzungen ca. zwölf Millionen Kinder und Jugendliche meist für mehrere Wochen in bundesweit über 1.100 Heimeinrichtungen „verschickt“. Die Häuser lagen v.a. in als klimatisch gesundheitsförderlich geltenden Orten an der Küste, im Alpenvorland, im Schwarzwald oder in den Mittelgebirgen (siehe

Schmuhl 2023). In den letzten Jahren meldeten sich 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 berichteten – Geschehnisse, unter denen sie zum Teil bis heute leiden (siehe Röhl 2021). (Vgl. Hoffmann/Rosenberg 2025, S. 39)

Zu den Begriffen „Kinder(kur)verschickung“ und „Verschickungskinder“

Nach dem Zweiten Weltkrieg bis in die 1990er Jahre hinein wurden unter dem Terminus der „Kinder(kur)-verschickung“ in der Bundesrepublik Deutschland Kinder und Jugendliche meist aus gesundheitlichen Gründen zu mehrwöchigen Kuren „verschickt“. Diese Kuren traten sie ohne Eltern bzw. Sorgeberechtigte an. Während einige diese Zeit als eher unauffällig in Erinnerung haben, meldeten sich in den letzten Jahren vermehrt Betroffene zu Wort, die von psychischer und physischer Gewalt während dieser Aufenthalte berichten (siehe dazu Röhl 2021; Schmuhl 2023). Die bundesweite Selbsthilfegruppe „Initiative Verschickungskinder“ – der Begriff „Verschickungskinder“ ist die Selbstbezeichnung der Betroffenen – verfolgt das Ziel, dieses Kapitel der bundesdeutschen Geschichte auf individueller wie gesellschaftlicher Ebene aufzuarbeiten.

In der österreichischen Geschichte steht der Begriff der „Kinderverschickung“ für ein unmittelbares Nachkriegsphänomen: Aufgrund der katastrophalen Zustände im Land wurden unterernährte Kinder im Alter zwischen fünf und zehn Jahren für mehrere Monate zur Erholung ins Ausland zu Gastfamilien verschickt, z.B. nach Portugal (siehe dazu Mayr 2014), Norwegen, in die Schweiz, nach Dänemark oder Luxemburg. Je nach Herkunft bzw. Destination firmiert diese Praxis auch unter den Begriffen „Butterkinder“, „Orangenkinder“ oder „Wienerbørn“. Aufgrund der langen Aufenthaltsdauer und der dabei entstandenen emotionalen Bindungen wurden einige der verschickten Kinder von ihren Gastfamilien adoptiert und blieben; auch gibt es Berichte darüber, dass der Kontakt etwa über Wiedereinladungen aufrechterhalten blieb.

Nicht zu verwechseln sind diese Begriffe und Praktiken mit dem der „Kinderlandverschickung“, einer groß angelegten Evakuierungsmaßnahme von Schulkindern sowie Müttern und Kindern aus kriegsgefährdeten Gebieten des damaligen Deutschen Reichs während des Zweiten Weltkriegs zu vermeintlichen Erholungszwecken, oft aber für ideologische Zwecke missbraucht.

Den Bedarf an persönlicher wie gesellschaftlicher Aufarbeitung der Verschickungserfahrungen aufgreifend, wurden seit Herbst 2022 am Institut für Pädagogik der Universität Koblenz verschiedene Projekte zum Thema Kinderkurverschickung durchgeführt (siehe Hoffmann/Waburg/Rosenberg 2023; Hoffmann 2024; Hoffmann/Rosenberg 2024; Rosenberg 2024). Im Rahmen des Projektes „Nagende Fragen‘ – Wege der Auseinandersetzung mit Verschickungserfahrungen“¹ wurden biografisch-narrative Interviews (siehe Rosenthal 2019) mit vier ehemaligen „Verschickungskindern“ zu ihren Erinnerungen an die Verschickung und ihren Wegen des Umgangs mit den Verschickungserfahrungen geführt, die inhaltsanalytisch nach Mayring (2015 [1983]) ausgewertet wurden.² Eine Person bat um ein zweites Gespräch, nachdem sie im Anschluss an das erste Interview die damalige Einrichtung im Rahmen ihres persönlichen Aufarbeitungsprozesses aufgesucht hatte.

Die Betroffenen waren zwischen 1966 und 1976 im Alter von drei bis acht Jahren in dasselbe Heim in Rheinland-Pfalz verschickt worden. Mit Blick auf die Konstellation der Gesprächspartner*innen ist zu berücksichtigen, dass sich Menschen eher zu einem Interview dieser Art bereit erklären, wenn sie einen Mitteilungsbedarf verspüren – und dies ist vermutlich vor allem dann der Fall, wenn die Geschehnisse nicht als völlig alltäglich oder „normal“, sondern als außergewöhnlich oder traumatisch erlebt wurden. Wie das Erlebte und Erinnerte zum Ausgangspunkt für biografische Lern- und Bewältigungsprozesse werden kann, soll im Folgenden anhand von empirischem Material aus den Interviews exemplarisch dargestellt werden.

Eine prägende Erfahrung mit Folgen für das weitere Leben

Unabhängig davon, wie detailliert sich die ehemaligen „Verschickungskinder“ an die Erfahrungen in ihrer (frühen) Kindheit erinnern, berichteten alle Gesprächspartner*innen von negativen Auswirkungen auf ihr weiteres Leben. Die z.T. traumatisierenden Erfahrungen haben sich tief in Körper und Seele der Betroffenen eingeschrieben. So berichteten die Befragten etwa von Ängsten, Depressionen oder einem Gefühl der Haltlosigkeit (vgl. I1, Z. 764), das ihr Leben bis heute bestimmt. Dieses diffuse Unbehagen oder auch diese

„Lebensunfähigkeit“ (I1, Z. 763) wird – unabhängig davon, ob die Folgen „wirklich“ aus den Verschickungserfahrungen resultieren – auf die Verschickungserfahrungen zurückgeführt.

Die Suche nach einem „Beweis“

Dabei sind es oftmals Zufälle oder weitere biografische Krisen, die dazu führen, dass die Betroffenen sich (wieder) mit dem Thema auseinandersetzen: *„Und dann habe (.) zu Anfang 2018 habe ich einen Schlaganfall gehabt, da war ich 14 Monate krankgeschrieben. Und dann habe ich das einfach nochmal gegoogelt und dann habe ich gesehen, dass es diese verschickungsheime-Seite da gab“* (I1, Z. 979ff.). Andere stolperten über Fernsehberichte oder Zeitungsartikel, die dann zur Initialzündung wurden, sich mit dem Thema zu befassen: *„Ich fühlte mich bestätigt, als die Reportage kam, fühlte mich richtig bestätigt. Ah, das ist es. Ich habe das immer gesagt. Und ich war auch eins von denen“* (I3, Z. 740ff.).

Wenngleich die beschriebene Erkenntnis keine angenehme ist, macht sich hier dennoch eine Erleichterung breit, weil endlich eine Erklärung für das „Anderssein“ gefunden wurde: *„Also, ich nehme das schon an, dass mir das für mich was bringt, und es für mich auch viele Dinge erklärt, warum irgendwelche Dinge so bei mir sind, also, wo das herkommen kann. Wo man immer gedacht hat: ‚Ja, irgendwas stimmt mit dir nicht. Warum ist das so?‘ Und ich kam da nicht wirklich weiter. Aber jetzt im Moment erklären sich für mich dadurch viele Dinge“* (I4, Z. 392ff.). Damit einher geht auch der „Beweis“, dass das, woran sich die Betroffenen z.T. nur schemenhaft erinnern oder was sie jahrelang gequält hat, wirklich passiert ist: *„Und das ist für mich ganz wichtig, ja, was da passiert ist. Es entspricht der Realität“* (I2b, Z. 130ff.).

Zur Rolle der Erinnerung

Diese Suche nach einem „Beweis“ ist so wichtig, weil die Betroffenen oftmals noch sehr klein waren, als sie verschickt wurden und meist wenige bis keine wirklich greifbaren Erinnerungen an die Kur haben. Ein Betroffener erzählte, er erinnere sich eher an Bilder als an Begebenheiten oder Sequenzen (vgl. I1, Z. 417). Das Problem der z.T. nicht abrufbaren Erinnerungen führte oft zu „nagenden Fragen“ im weiteren Lebensverlauf:

1 Näheres dazu findet sich auf der Projekthomepage unter: <https://uni-ko.de/0bqNW>

2 Im Folgenden werden die Interviews (I) als I1, I2, I2a, I3 und I4 abgekürzt.

Was war da? Warum bin ich so, wie ich bin? Eine Betroffene hatte überhaupt keine Erinnerungen an ihre Zeit als „Verschickungskind“; sie berichtete: *„Also diese Zeit ist bei mir komplett, ja, schwarzes Loch irgendwie. Ich weiß eigentlich nur, dass ich in dieser Kur war durch Erzählungen und von einem Eintrag in meinem Kinderfotoalbum [...]. Also das ist das Einzige, was ich so wirklich als Beweis dafür habe, was ich/ (.) Ja, und aus Erzählungen mit meiner Familie weiß ich halt eben, dass ich in dieser Kur war“* (I4, Z. 27ff.). Hieran wird deutlich, dass die Betroffenen sich auf die eigene Erinnerung nicht verlassen können, sondern auf zusätzliche Erinnerungsquellen angewiesen sind, seien es Familienmitglieder, Reportagen, Akten, weitere Dokumente – oder andere Betroffene.

Die Kraft der Gruppe

Eine außerordentliche Rolle im Aufarbeitungsprozess nimmt der Austausch mit anderen Betroffenen ein. Vor allem die Erkenntnis, dass sie nicht allein sind, ist heilsam – sie sind Teil einer großen Gruppe: *„Und ich habe gedacht, ich wäre der einzige gewesen“* (I2, Z. 467). Ein Betroffener beschrieb diese Erfahrung ähnlich seinem Outing: *„Also, ich bin auch schwul und als ich das geoutet habe, ich werde den Moment nie vergessen, der ist ähnlich dem Verschickungskinder, man denkt immer, man ist alleine und dann tritt man in die Öffentlichkeit und auf einmal sind so viele da und man glaubt es gar nicht, das ist der gleiche Effekt mit den Verschickungskindern gewesen, man denkt, man ist alleine, man erzählt es ja auch nicht so, weil ja, und dann sind es so viele, ne“* (I2, Z. 573ff.). Oftmals ging mit dieser Erkenntnis eine große Erleichterung einher – und die Möglichkeit, das Thema gemeinsam zu bearbeiten. *„Und das ist ja interessant dann auch so, dass so Problematiken, die sich so stellen im Leben und so, die man, dass sich das auch teilt, irgendwie so. Und (.) das tut auch gut zu wissen, dass man da nicht so allein ist mit dem, weil man ja immer gedacht hat. Man steht irgendwie allein mit dieser Kur“* (I4, Z. 368ff.). Die gegenseitige Unterstützung durch (Selbsthilfe-)Gruppen spielte im Verarbeitungsprozess eine immense Rolle, denn viele fühlten sich mit dem Thema komplett überfordert: *„Ich habe da gar nichts, weil ich wusste gar nicht, wo ich anfangen sollte, ne“* (I3, Z. 818).

Die Community der Betroffenen ist auch deshalb so wichtig, weil die Betroffenen sich ohne viele Worte verstanden fühlen, beim Erzählen der eigenen Erfahrungen nicht auf Unverständnis oder taube Ohren stoßen – wie

es mitunter bei Freund*innen und Familie der Fall ist (vgl. I2a, Z. 477ff.). Insbesondere die Familie wird dabei als Negativfolie herangezogen, denn hier herrscht oftmals Schweigen oder Abwehr (vgl. I2, Z. 169). Bei der Gruppe, die von einem Interviewpartner auch als *„Familie neben der Familie“* (I2a, Z. 601) bezeichnet wird, ist das ganz anders: *„Aber es ist einfach so, wenn das selber nicht erlebt hat, dann hat man da keinen Bezug zu. Man kann sich das nicht vorstellen. Und das war ab dem ersten Treffen, Videotreffen war das so. Man brauchte, man musste, man hat nur was gesagt und die anderen wussten oft, was Sache ist und wovon man da spricht. Und das war einfach sofort anders, das war so ein Zusammengehörigkeitsgefühl, obwohl man die Leute noch nie gesehen hat und die auch immer nur auf dem Bildschirm so klein und dann auch noch so zuckend irgendwie, weil das Bild ständig hin/ War das sofort, also am Anfang war das so. War das sofort ein Zusammengehörigkeitsgefühl. Da hat sich dann auch sofort eine Gruppe gebildet“* (I1, Z. 1065ff.).

Ein steiniger Weg

Der Aufarbeitungsprozess ist kein linearer Weg und auch kein solcher, der sich im Voraus planen ließe; er ist geprägt von Zufällen, und es kann immer auch zu Rückschlägen kommen. Einige der Befragten haben bereits längere und z.T. auch vielfältige Therapiewege hinter sich. Die (aktive) Auseinandersetzung mit dem Thema hat allerdings auch nicht-intendierte oder gar negative Folgen: Eine Betroffene berichtete z.B. von negativen Auswirkungen auf das Familiengefüge: *„[...] meine Mutter spricht über dieses Thema generell nicht gerne. Sie ist da auch nicht so sehr, also sie blockt ab und zuckt mit den Schultern und sagt, wir haben das ja alles nicht gewusst. Ist sehr unschön (.) für meine Seite“* (I4, Z. 68ff.). Auch die Kontaktaufnahme mit Archiven oder dem ehemaligen Heim kann mitunter anders ablaufen als erhofft: *„Ja, also, ich habe tatsächlich schon einmal angefragt, ob es da noch Akten gibt. Weil ich wissen wollte, [...] ob es noch irgendwie eine Akte gibt zu meinen Krankheiten und meinem Untergewicht und so. [...] Aber da konnte man mir nicht weiter Auskunft geben, also der sagte: ‚Das ist verjährt.‘“* (Interview 4, Z. 311ff.).

Zudem berichteten einige Betroffene von dem Risiko, sich zu sehr mit dem Thema auseinanderzusetzen: *„Ja, es kann zu viel werden. Das ist, ja man muss da ein bisschen dosieren [...]. Ja, man muss ein bisschen auf sich aufpassen“* (I4, Z. 553ff.).

Ein zeittypisches Phänomen

Bei der Kinderkurverschickung handelt es sich um ein zeittypisches Phänomen, in dem sich bestimmte, v.a. für die Nachkriegszeit vorherrschende Traditionen und Vorstellungen von Kindheit und Erziehung manifestierten. Eine Betroffene berichtete davon, wie sie ihre Mutter auf ihre Erfahrungen ansprach: „Hör mal, warum hast du mich eigentlich dann in diese Kur geschickt? [...] Wie kann man so ein kleines Kind so lange wegschicken? Und dann sagte sie für mich: Haben alle gemacht. Das war damals so. Ne. Und gut, wenn sie sagt, das war damals so, was will/ Das sag ich ja selber bei meinen Kindern auch (lacht), ne. Wir haben ja alle so eine gewisse Erziehungsweise, ne“ (13, Z. 134ff.). Auch ein anderer Interviewpartner stellte das Phänomen in seinen zeitgeschichtlichen Kontext: „Ich verurteile sie heute auch nicht da/dazu. Ich mein, es war eine andere Zeit und meine Eltern hatten auch, waren noch zwei Geschwister da und mein Vater war Kriegsinvalid, der hatte es schwer gehabt. Meine Mutter ist als junges Mädchen geflüchtet. Die haben auch ihre Themen da gehabt und ich denke mal, dass sie vielleicht, die wollten mir was Gutes tun. Um Gottes Willen“ (12a, Z. 139ff.). Auch diese Einordnung verschafft den Betroffenen etwas Linderung, weil sich das Erlebte so als „normal“ für den damaligen Zeitgeist einsortieren lässt.

Direkte Konfrontation mit den Erlebnissen

Als ein wichtiger Bestandteil der persönlichen Aufarbeitung wurde von einigen Befragten zudem ein Vor-Ort-Besuch genannt. Ein solcher stellt die direkte Konfrontation mit den Erlebnissen der Kindheit dar. Damit verbunden ist die Hoffnung, den Erinnerungen nicht mehr wie als kleines Kind hilflos ausgeliefert zu sein: „Und ich habe die Hoffnung, dass, wenn ich mal drin war, so nach dem Motto: ‚Ätsch, jetzt bin ich groß, jetzt könnt ihr mir gar nichts mehr‘, dass ich dadurch auch diese Antipathie vor solchen Häusern verliere“ (13, Z. 290ff.). Ein Betroffener nahm das erste Gespräch zum Anlass, „sein“ ehemaliges Heim aufzusuchen. Davon berichtete er wie folgt: „Uns geht es einfach um den Ort (.) des Grauens. Und das zu erleben, zu sehen, und was es mit einem macht, wie wir empfinden halt“ (12b, Z. 523f.). Er beschrieb sehr anschaulich, was ihm die Konfrontation bedeutet: „Und das hat mir so gut getan, das an diesem Ort rauszubrüllen und der Welt auch mal zu sagen, laut zu sagen: ‚Ich bin hier sexuell missbraucht worden‘“ (12b, Z. 159ff.).

Politisches bzw. öffentliches Engagement

Bei den von uns befragten Betroffenen geht es in erster Linie um die persönliche Aufarbeitung. Weniger sehen sie sich als öffentliche Botschafter*innen: „Ne, gar nicht. Eigentlich eher im Gegenteil. Ich bin eher derjenige, der sich gerne unsichtbar macht. Was mir dann auch gelingt, in den meisten Fällen, aber auch dann, wenn ich es gar nicht möchte. [...] Und also in die Öffentlichkeit gehen, also das ist gar nicht mein Weg, also jetzt in diesem Kreis ist das völlig in Ordnung, aber ich würde mich jetzt nicht irgendwo hinstellen und eine Rede halten“ (14, Z. 495ff.). Dennoch wurde in den Gesprächen dezidiert das Bedürfnis kommuniziert, als „Verschickungskinder“ gehört und anerkannt zu werden. Dabei geht es den Betroffenen nicht darum, „jemanden anzuklagen oder so was; die Person, die mich missbraucht hat, die wird eh nicht mehr leben, gehe ich jetzt mal von aus. Und ich will auch keine irgendwelche Ansprüche geltend machen, darum geht es mir gar nicht, ich will einfach nur, dass man, dass die Leute mal hören, was so passiert ist und was wirklich war“ (12, Z. 746ff.).

Die Teilnahme an der Studie kann dabei als Teil der öffentlichen Aufarbeitung des Themas verstanden werden, bei dem die Betroffenen nicht ins Rampenlicht treten müssen, aber dennoch ihre Stimme zu Gehör bringen können.

Weitere Bewältigungsformen

Eine andere Variante der Verarbeitung mit kanalisierender und klärender Wirkung kann das Führen eines Tagebuchs sein, „dass der Kopf abschalten kann. Also, dass der Kopf das nicht alles festhalten muss, weil ich gehöre auch zu denen, die dann wach werden und nicht mehr schlafen können, die über dieses Gedankenkarussell nicht in den Schlaf kommen. Also Schlafstörungen habe ich tatsächlich auch seit Jahren, und das [Tagebuchschreiben, H.R.] mache ich dann, damit der Kopf aufhören kann, zu denken und um dieses Thema zu kreisen“ (14, Z. 521ff.). Einen anderen Weg beschreibt einer der Interviewpartner, der sich mit dem Erwerb eines Klaviers einen Lebenswunsch erfüllen konnte: „Als ich dann 2007 diese Augenerkrankung hatte, da hat mal mein Augenarzt zu mir gesagt: ‚Du musst dir jetzt Wünsche erfüllen, die du dir immer im Leben erfüllen wolltest.‘ Und da habe ich mir sofort ein Klavier gekauft [...] und habe mir das dann autodidaktisch so ein bisschen beigebracht [...]. Es tut mir gut, wenn ich ans

Klavier gehe, denn manchmal bin ich so melancholisch, und dann versinke ich in meiner Welt, und ich spiele irgendwas, und das bringt mir meinen Seelenfrieden, das reinigt mich, das erdet mich dann wieder. [...] Musik ist ein ganz, ganz wichtiger Faktor in meinem Leben, also, sie selbst zu machen und auch Musik zu hören. [...] Das habe ich als Kind schon gemacht. Ich bin dann in meine Welt abgetaucht, in der kein Erwachsener eine Rolle spielte, in der nur ich eine Rolle spielte“ (12, Z. 548ff.).

Ausblick: Bewältigung durch Austausch und soziale Interaktion

Die Interviews zu den erinnerten Erfahrungen, zur Deutung der weiteren Lebensgeschichte und zur Aufarbeitung vermittelten einen Einblick in den damaligen Alltag der Verschiedung, deren Wahrnehmung bis zum heutigen Tag und verschiedene Wege der (lernenden) Bewältigung des Erlebten. Kritische Lebensereignisse wurden zum Ausgangspunkt für die lernende Bewältigung von schwierigen (Kindheits-)Erlebnissen.

Dabei wurde deutlich, dass die lernende Bewältigung weniger über den Besuch institutionalisierter (erwachsenenpädagogischer) Angebote, sondern in erster Linie über Austausch und soziale Interaktion stattfindet. In diesem Kontext spielen insbesondere Selbsthilfeszusammenhänge eine nicht zu unterschätzende Rolle. Auch aus anderen Kontexten ist die „*emanzipatorische Funktion*“ (Jost 2024, o.S.) von Selbsthilfegruppen bekannt: „*Die Teilnehmenden erfahren, dass sie nicht alleine sind mit ihren Problemen (Universalität des Leidens), können sich gegenseitig Hoffnung vermitteln, gemeinsame*

*Lösungsstrategien entwickeln und tauschen Informationen aus; so entstehen gemeinsame Lernerfahrungen (konsensuales Lernen). Die Gruppenerfahrungen können die soziale Kompetenz erweitern und Teilnehmende durch altruistisches Handeln in ihrem Selbstwertgefühl stärken. Insbesondere, wenn die Gruppenmitglieder zusammenhalten (Gruppenkohäsion) und empathische, akzeptierende und wertschätzende Beziehungen aufbauen, entstehen wichtige korrigierende Erfahrungen“ (ebd.). Diese „korrigierenden Erfahrungen“, die nur im Kollektiv entstehen können, bedeuten den „*Wiedererwerb von Handlungsautonomie*“ (Alheit 2003, S. 12) über ein oftmals jahrzehntelang als fremdbestimmt erlebtes Leben.*

Schließlich leisten diese kollektiven Aufarbeitungsmaßnahmen nicht nur einen Beitrag zur je individuellen Bearbeitung des Erlebten, sondern können darüber hinaus auch zur gesamtgesellschaftlichen Aufarbeitung und Bewältigung von Unrechtserfahrungen beitragen. Dafür sind Lernen und Bildung zwar eine notwendige, nicht aber eine hinreichende Bedingung: „*Als eine essenzielle individuelle und kollektive Ressource bietet Bildung weitreichende Möglichkeiten – sie ist aber kein Allheilmittel gegen Ungleichheit, und Bildungspolitik ist keine Alternative zu anderweitig notwendigen (sozial-)politischen Entscheidungen*“ (Hillmert 2020, S. 29). Dazu gehören etwa öffentlich angestrebte Aufarbeitungsmaßnahmen der Kinderkurpraxis sowie deren dauerhafte Finanzierung. Dies wiederum würde dem Bedürfnis vieler Betroffener, als ehemaliges „Verschickungskind“ gesehen und gehört zu werden, Rechnung tragen – und ein wichtiges Steinchen im individuellen Aufarbeitungs-Mosaik darstellen.

Literatur

Alheit, Peter (2003): „Biographizität“ als Schlüsselqualifikation. Plädoyer für transitorische Bildungsprozesse. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management: Weiterlernen – neu gedachte Erfahrungen und Erkenntnisse. Berlin, S. 7-22. Online: <https://www.abwf.de/content/main/publik/report/2003/Report-78.pdf> [2026-01-29]

Alheit, Peter (2021): „Biographisches Lernen“ reloaded. Argumente für die Wiederentdeckung einer zentralen Ressource“. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik 19(1), S. 8-23.

Alheit, Peter/Dausien, Bettina (2023): Biografisches Lernen. In: Arnold, Rolf/Nuissl, Ekkehard/Schrader, Josef (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung. 3., vollst. überarb. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 74-76.

- Dausien, Bettina (2011):** „Biographisches Lernen“ und „Biographizität“. Überlegungen zu einer pädagogischen Idee und Praxis in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 61(2), S. 110-125.
- Guerrini, Flavia/Leitner, Ulrich/Ralser, Michaela (2020):** „Unterstützte Erinnerung“ als Form der Wissensorganisation. Zur Rolle der Fürsorgeakte in der biografischen Erinnerungsarbeit ehemaliger Heimkinder. In: SozProb (2019) 30, S. 187-203. Online: <https://link.springer.com/article/10.1007/s41059-019-00065-7> [2026-01-29]
- Hillmert, Steffen (2020):** Bildung und Lebensverläufe in einer differenzierten und dynamischen Gesellschaft. In: Schmidt-Hertha, Bernhard/Haberzeth, Erik/Hillmert, Steffen (Hrsg.): Lebenslang lernen können. Gesellschaftliche Transformationen als Herausforderung für Bildung und Weiterbildung. Bielefeld: wbv, S. 17-31.
- Hof, Christiane/Bernhard, Michael (2022):** Übergänge als Anlass für Lernprozesse. In: Doing Transitions – die Hervorbringung von Übergängen im Lebenslauf. 68. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 181-194. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2025/29343/pdf/Hof_Bernhard_2022_Uebergaenge_als_Anlass.pdf [2026-01-29]
- Hof, Christiane/Meuth, Miriam/Walther, Andreas (Hrsg.) (2014):** Pädagogik der Übergänge: Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe. Weinheim: Beltz Juventa.
- Hof, Christiane/Rosenberg, Hannah (2018):** Lernen im Lebenslauf. Einführung in den Band. In: Dies. (Hrsg.): Lernen im Lebenslauf. Theoretische Perspektiven und empirische Zugänge. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-11.
- Hoffmann, Nicole (2024):** „Verschickungskinder“ als aktuelles Thema der Erwachsenenbildung. Späte Aufarbeitung des Schicksals von Millionen von Kindern. In: forum erwachsenenbildung 57(1), S. 40-42.
- Hoffmann, Nicole/Rosenberg, Hannah (Hrsg.) (2024):** „Nagende Fragen“? Eine Handreichung zu Wegen des Umgangs mit Kindheitserlebnissen im Rahmen einer Kur-Verschickung. 3., überarb. Online-Auflage. Universität Koblenz. Online: <https://www.uni-koblenz.de/de/bildungswissenschaften/institut-fuer-paedagogik/arbeitsbereiche-institut-fuer-paedagogik/erwachsenenbildung-weiterbildung-genderforschung/forschung/projekt-nagende-fr> [2026-01-29]
- Hoffmann, Nicole/Rosenberg, Hannah (2025):** Gesellschaftliche Partizipation und Formen biografischer Bildung am Beispiel der Aufarbeitung der sog. „Kinderkurverschickung“ durch Betroffene. In: Ebner von Eschenbach, Malte/Kondratjuk, Maria/Rohs, Matthias/Kraus, Katrin/Bremer, Helmut/Cora, Songül/Eble, Lukas/Opheys, Catrin/Schreiber-Barsch, Silke/Wagner, Farina/Zosel, Tim (Hrsg.): Teilhabe durch Teilnahme? Erwachsenenbildung und Weiterbildung zwischen Partizipation und Exklusion. Opladen [u.a.]: Barbara Budrich, S. 39-49.
- Hoffmann, Nicole/Waburg, Wiebke/Rosenberg, Hannah (2023):** Verschickt ins Stift... – Eine Fallstudie zur Geschichte einer Kinderkureinrichtung [= unveröffentlichter Projektbericht]. Koblenz: Universität Koblenz.
- Jost, Annemarie (2024):** Selbsthilfegruppe. In: socialnet Lexikon, veröffentlicht am 13.03.2024. Bonn: socialnet. Online: <https://www.socialnet.de/lexikon/921> [2026-01-29]
- Mayr, Susanne (2014):** Kinderverschickungen nach Portugal. Erholungsaufenthalte in einer fremden Welt. 1947-1956. In: historioPLUS 1 (2014), S. 93-121. Online: <http://www.historioPLUS.at/?p=217> [2026-01-29]
- Mayring, Philipp (2015 [1983]):** Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarb. Aufl. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Röhl, Anja (2021):** Das Elend der Verschickungskinder. Kindererholungsheime als Orte der Gewalt. Gießen: Psychosozial.
- Rosenberg, Hannah (Hrsg.) (2024):** Trauma auf Rezept? Biografische Erinnerungen von Verschickungskindern. Comic final. Koblenz: Universität Koblenz. Online: https://www.uni-koblenz.de/de/bildungswissenschaften/institut-fuer-paedagogik/arbeitsbereiche-institut-fuer-paedagogik/erwachsenenbildung-weiterbildung-genderforschung/forschung/trauma-auf-rezept-das-schicksal-der-verschickungskinder-in-bildern/comic_final-komprimiert.pdf [2026-01-29]
- Rosenberg, Hannah/Hof, Christiane (2021):** Stichwort Kritische Lebensereignisse. In: weiter bilden 28(4), S. 12-13.
- Rosenthal, Gabriele (2019):** Biografieforschung. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 585-598.
- Schmuhl, Hans-Walter (2023):** Kur oder Verschickung? Die Kinderkuren der DAK zwischen Anspruch und Wirklichkeit. München: Dölling und Galitz.



Foto: StudioLine Photography

Dr.ⁱⁿ Hannah Rosenberg

rosenberg@uni-koblenz.de
<https://uni-ko.de/57iF2>
+49 (0)261 278 1869

Hannah Rosenberg absolvierte das Studium der Diplom-Pädagogik mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung/außerschulische Jugendbildung an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster und promovierte an der Goethe-Universität Frankfurt am Main zum Thema „Erwachsenenbildung als Diskurs. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion“. Seit 2022 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Erwachsenenpädagogik und Genderforschung der Universität Koblenz und als Lehrkraft für besondere Aufgaben tätig. Zudem ist sie Personenzentrierte Beraterin (GwG/DGfB). Ihre beruflichen Schwerpunkte/Forschungsinteressen sind: Personenzentrierte Beratung und pädagogische Beratungsforschung, Reflexive Lern- und Bildungsprozesse, Comics im Kontext der Erwachsenenbildung, Kritische Lebensereignisse als Lernanlässe (z.B. im Kontext der Kinderkurverschickung) und die Disziplingeschichte der Erwachsenenbildung.

Kinderverschickung (sending away of children) as a critical life event

A formative experience in the life course

Abstract

In this article, Hannah Rosenberg is concerned with the biographical learning and coping processes of former *Verschickungskinder*, children who often experienced wrongdoing and violence in sanatoriums during their childhood. *Verschickungskinder* refers to children who were sent to live in sanatoriums for children run by the West German government from the end of the war in 1945 to the 1990s. The life course approach explains the theory behind how these critical life events influence a person's overall biography and extensive coping processes are often not initiated until decades later. Empirical material from biographical and narrative interviews clearly show the lifelong learning and coping processes during adulthood. Because the individuals affected find healing and autonomy of action above all through exchange in self-help groups and collective reappraisal, the focus is on social interaction. According to Rosenberg, the search for evidence and the visit to former homes served as important steps towards validating their own past and fitting what they had experienced into the context of contemporary history. Finally, the author emphasises that societal recognition of this wrongdoing and violence represents an essential resource for individual coping. Her examination also makes clear that learning in adulthood often takes place outside of institutions as an in-depth analysis of one's own life history. (Ed.)

Beruf und Berufsfindung aus einer Lebenslaufperspektive

Die Entwicklung von Handlungsmacht an einem Beispiel

Julia Wurzenberger

Zitation Wurzenberger, Julia (2026): Beruf und Berufsfindung aus einer Lebenslaufperspektive. Die Entwicklung von Handlungsmacht an einem Beispiel. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 57, 2026. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-57>.

Schlagworte: Lebenslauf, Selbstbestimmung, Handlungsfähigkeit, Berufslaufbahn, Übergänge, Lebensentwürfe, Handlungsmacht



Abstract

Der Beitrag befasst sich mit der biographischen Gestaltung von Lebensläufen und der Bedeutung individueller Handlungsmacht (Agency) in einer sich wandelnden Arbeitswelt. Anhand der Fallstudie „Patrick“ wird deutlich gemacht, wie ein junger Mann durch selbstbestimmte Entscheidungen und die Reflexion informeller Lernerfahrungen den Übergang von fremdbestimmten Erwartungen zu einer autonomen Berufslaufbahn bewältigt. Die Autorin stützt sich dabei auf die Praxistheorie von Theodore Schatzki sowie die Methode der Narrationsanalyse, um das Zusammenspiel von individueller Identität und gesellschaftlichen Strukturen zu beleuchten. Dabei wird die Bedeutung von „linked lives“ und sozialen Unterstützungsstrukturen für gelingende Transitionen im Sinne des „Doing Transitions“-Ansatzes sichtbar. Biographiearbeit in der Erwachsenenbildung solle Lernende dabei unterstützen, ihre eigenen Ressourcen zu erkennen und Übergänge aktiv zu gestalten, so die Autorin. Zudem fordert sie eine stärkere Professionalisierung und Weiterentwicklung der Biographiearbeit in der Erwachsenenbildung. (Red.)

Beruf und Berufsfindung aus einer Lebenslaufperspektive

Die Entwicklung von Handlungsmacht an einem Beispiel

Julia Wurzenberger

Wenn körperlich eine (Lebens-)Linie durch Zeit und Raum gezeichnet wird, so sind es die Handlungen, die den Lebenslauf über das Linienhafte hinaus konstruieren (vgl. Schatzki 2022, S. 23): „*life trajectory is not just the space-time path [...] it is the sequence of actions performed in a life [...]*“ (ebd., S. 24). Diese Lebensbahnen bezeichnet Theodore Schatzki als „irreversible“ – „*live cannot literally repeat actions*“ (ebd.) –, da jede Handlung die Situation für die nachfolgende bereitet. Die folgende Fallgeschichte versucht herauszustreichen, was es bedeutet, dass Leben sich aus Praktiken konstituiert (vgl. ebd., S. 32).

In einem Methodenseminar (Qualitative Sozialforschung), das ich 2021 an der Johannes Kepler Universität Linz hielt und das sich an Studierende der Wirtschaftspädagogik richtete, wurden von den Studierenden mit ausgewählten Personen biographische Interviews geführt und mittels der an Fritz Schütze angelehnten Narrationsanalyse gemeinsam im Seminar in Form einer Forschungswerkstatt ausgewertet¹. Diese kleine Studie thematisierte den wirtschaftsstrukturellen Wandel, das Ende von „Normalarbeitsverhältnissen“ und nahm die „Biographisierung des Lebenslaufs“ – d.h. die Wahl- und Einflussnahmemöglichkeit bzw. -pflicht auf das eigene Leben sowie die Verlagerung der Risikobewältigung auf die individuelle Ebene (vgl. Brose/Wohlrab-Sahr 2018, S. 493) – und dabei Biographie als Schnittstelle zwischen Individuum und Gesellschaft in den Blick.

Lebensgeschichten erzählen uns „*life can be seen as a constant becoming*“ (Boll 2022, S. 171). Sie machen deutlich, wie diskursive sowie institutionelle Normen die (berufliche) Laufbahn eines Menschen formen und Übergänge im Lebenslauf von anderen mitbestimmt werden (vgl. Schatzki 2022, S. 29). Hanns-Georg Brose und Monika Wohlrab-Sahr führten 2018 aus, dass der Lebenslauf als (bloßes) Ablaufprogramm immer mehr einer „Karriere“ weicht, welche gestaltet werden muss (vgl. Brose/Wohlrab-Sahr 2018, S. 493). Biographisierung werde zu einer wichtigen Begleiterin des Handelns und Erlebens im Lebenslauf. Der Biographieforschung komme die Aufgabe zu, den Einfluss biographischer Reflexivität – das systematische Betrachten der eigenen Erfahrung – auf das Handeln und Erleben eines Menschen in seinem*ihrem Arbeitskontext – v.a. angesichts

¹ „Das autobiographisch narrative Interview erzeugt Datentexte, welche die Ereignisverstrickungen und die lebensgeschichtliche Erfahrungsaufschichtung des Biographieträgers so lückenlos reproduzieren, wie das im Rahmen systematischer sozialwissenschaftlicher Forschung überhaupt nur möglich ist. Nicht nur der ‚äußerliche‘ Ereignisablauf, sondern auch die ‚inneren Reaktionen‘, die Erfahrungen des Biographieträgers mit den Ereignissen und ihre interpretative Verarbeitung in Deutungsmustern gelangen zur eingehenden Darstellung“ (Schütze 1983, S. 285).

der gesamtgesellschaftlich erhöhten Unsicherheit – zu untersuchen (vgl. ebd., S. 493).

Nachfolgend wird die Fallgeschichte von „Patrick“ skizziert. Er wurde von einer Gruppe Studierender als „ins Sample passender“ Interviewpartner ausgewählt und war gerne bereit für ein lebensgeschichtliches Interview². Passagen des Interviews werden anonymisiert zitiert.

Fallgeschichte

„Ohne HTL ka Kellner oder ohne Kellner warad i ned jetzt zur Bank kuma.“

Patrick 2021, Z. 164

Theodore Schatzki ist ein amerikanischer Philosophie- und Sozialtheoretiker, der für seine „practice theory“ bekannt ist. Die Konstruktion des life course (= Lebenslaufs) einer Person durch ihre Handlungen bezeichnete Schatzki als „Agency“ (vgl. Schatzki 2022, S. 31). Agency, ausgehend von „agents“, kann folgendermaßen verstanden werden: „According to the life course perspective, individuals are active agents who not only mediate the effect of social structure but also make decisions and set goals that shape social structure“ (Mitchell 2003, S. 1053).

Im Fall Patrick wird deutlich, wie sehr seine Entscheidungen und die Übergänge in seinem Lebenslauf (der Wechsel von der Unterstufe in eine berufsbildende höhere Schule) vorerst von anderen Personen abhängen und wie er – nach und nach – durch seine Handlungen den eigenen Lebenslauf im Sinne Schatzkis immer wieder neu konstruiert.

Er ist 2021, also zum Zeitpunkt des Interviews, 23 Jahre alt und wird ein wirtschaftspsychologisches Studium beginnen. Seit er zehn Jahre alt ist, hegt er Interesse für Psychologie.

Als Kind und Jugendlicher fühlte er sich gezwungen, den Wünschen der Familie, vor allem jenen seines Großvaters nachzukommen. „Ähm dadurch, dass mein

Opa Ingenieur ist und er sehr viel zu sagen hat bei uns in der Familie hat es dann mehr geheißen, dass ich in die HTL gehen soll, weil Technik und HTL ist die beste Schule.“ (Patrick 2021, Z. 32-28) Bereits nach kurzer Zeit waren nicht nur seine Noten schlecht, Patrick ging es in dieser Schule nicht gut. „Und dann wollt ich halt nimmer, weil i nimma glücklich war. Und ich war dann mal zwei Monate krank wegen der Lunge und dann hab ich den Stoff nicht mehr reinholen können.“ (Patrick 2021, Z. 53-58)

In der Sequenzanalyse – einer systematischen Auswertung der Narration (nach Schütze) – wird jede Aussage auf mehrere Lesarten geprüft. „Den Stoff nicht mehr reinholen können“ könnte demnach heißen, den schulischen Inhalt nicht nachholen zu können, und weiters auch als „Sauerstoff“ verstanden werden, der (die Lunge wurde von ihm direkt vorher angesprochen) nicht mehr ausreichend „reingeholt“, also „zugeführt“ werden kann.

Es wirkt so, als wäre Patrick weder mit den schulischen Anforderungen noch gesundheitlich mit der Situation zurechtgekommen. Den Auftakt für seine Neuorientierung gab dennoch eine Schulveranstaltung: „ahm (.) dann während der Schulzeit hab ich auf einem Ball [gekellnert] ... und des hat mir dann so getaugt auf dem Ball zu kellnern, dass ich angefangen habe, im ... [Gasthaus].“ (Patrick 2021, Z. 49-53)

Patrick bricht die Schule ab und beginnt mit einer Lehre als Kellner. Seine Entscheidung stößt aber nicht allseits auf Zustimmung, er spricht von einer harten Zeit. „Jo i muas scho sogn, des woa a hoate Zeit, weil ... die Ablehnung und die Leid reden scho, oba i woit hoid des mochen, wos, eh ... Spaß mocht, weil im Endeffekt gehts um an selber, und als Kellner bin i do voi aufgaunga.“ (Patrick 2021, Z. 133-136)

Patrick's Handlungen werden bewusster

Seine veränderte soziale Umgebung, das heißt, Kolleg*innen, Vorgesetzte, Menschen, die ihn und seine Ideen bekräftigen, lassen Patrick neue Entscheidungen treffen und Wege einschlagen. Nach und nach nehmen seine Selbstbestimmung und Handlungsfähigkeit zu, er gewinnt die Handlungsmacht über seinen Lebenslauf: Agency im Sinne Schatzkis.

2 Die Aufzeichnungen befinden sich bei der Autorin.

Patrick fühlt sich zugehörig und erlebt Erfolge in seinem Beruf. Nach Abschluss seiner Lehre mit Matura wird er von einem Gast gefragt, ob er in der Bank arbeiten möchte: „*he Patrick möchtest ned bei uns anfangen, weil du passast ganz gut rein in unser Team so wie du mit de Leute reden kannst ...*“ (Patrick 2021, Z. 69-71).

Auffallend ist, wie beständig und anhaltend Patrick seine Fähigkeiten einsetzt und seine Interessen verfolgt: Seit er zehn Jahre alt war, interessierte Patrick die Psychologie; als Erwachsener wird er von seinem beruflichen Umfeld immer wieder auf seine kommunikativen und sozialen Fähigkeiten aufmerksam gemacht. Im frühen Jugendalter konnte er sich auf diesen Zuspruch noch nicht stützen. Den familiären Erwartungen, eine technische Ausbildung zu absolvieren, konnte er offenbar nicht genügend entgegenhalten. Mit dem Zuspruch aus seinem sozialen und beruflichen Umfeld erlangte er mehr und mehr Vertrauen in seine eigenen Ideen. Im Nachhinein reflektiert er: „*Und du wirst dann a selbstbewusster dadurch*“ (Patrick 2021, Z. 136-146).

Patrick durchläuft informelle bzw. non-formale Bildungsprozesse, die ihn auf Lebensbahnen an etwaigen „Normalbiografien“ vorbeiführen. Nach seinem Schulabbruch, seiner Lehrausbildung sowie der Mitarbeit in der Bank beginnt er nun das wirtschaftspsychologische Studium. Der Zusammenhang – mit der Bank – scheint dabei nicht zufällig gewählt.

Seine beruflichen Lebens-Stationen sieht Patrick nicht vereinzelt oder rein nacheinander verlaufend, sondern stark ineinander verwoben und aufeinander bezogen. Das betrifft auch seine Fähigkeiten: „*i würd niemals ... a Konto oder a Kreditkarte so verkaufen wie is jetzt verkauf, waun i ned davor Kellner gwesen warad.*“ (Patrick 2021, Z. 146-155)

Berufliche Entscheidungen und Selbstbestimmung im Lebenslauf

Jenny Hockey und Allison James bekräftigten bereits 2003, dass es eine verbindende Perspektive auf den Lebenslauf braucht. Sie erkundeten den Life Course in sich verändernden Kontexten als sich immer wieder neu bildend. Auch Faktoren wie das Altern seien immer in soziale Beziehungen eingebettet und institutionell mitgeprägt. Eine „moderne“ Lebenslaufperspektive

berücksichtige diese Verwobenheiten (vgl. Hockey/James 2003, S. 122).

Mit einer Studie zu „*biographical decision-making in the transition to the labor market*“ (Hollstein 2019, S. 1) erkundete Betina Hollstein die Beschaffenheit von biographischen Entscheidungen und wie die Verbindung zwischen Vergangenheit und Zukunft in die Frage der Gestaltung des Lebenslaufs hineinspielt. Sie veranschaulichte, wie diese Verbindungen speziell durch Untersuchungen, die sich auf narrative Interviews stützen, und durch rekonstruktive Forschungsmethoden herausgearbeitet werden können. Durch das Rekonstruieren werden zum Beispiel unterschiedliche Grade an Autonomie, die erlebt werden, sichtbar. Durch die Narrative wird erzählt, wie sehr andere Lebensbereiche – in einem Fall Hollsteins sind das der Soccer Club, langjährige Freundschaften und die unmittelbare Umgebung – berufliche Laufbahnentscheidungen steuern (vgl. ebd., S. 5f.).

Im Fall Patrick bestimmten anfangs familiäre Erwartungen und Geschlechterstereotype seine Entscheidungen. Er erlebte seitens der Familie großen Druck, verfügte als Jugendlicher zugleich nur über ein geringes Autonomieerleben und wählte so eine berufsbildende, höhere Schule mit technischer Schwerpunktsetzung. Räume, Möglichkeiten und Beziehungen, diese frühe berufliche Entscheidung ausreichend zu reflektieren, scheinen nicht vorhanden gewesen zu sein.

Die Perspektive „Doing Transitions“ zeigt die Überlappungen innerhalb eines Lebenslaufs sowie die Zusammenhänge mit anderen Menschen. „*The concept of 'doing transitions' [...] emphasizes that transitions are constituted within and through different types of social relationships and different modes and degrees of institutionalization*“ (Walther/Stauber/Settersten 2022, S. 5f.). Schatzki spricht in Anlehnung an Elder und Settersten von „linked lives“ und betont damit, wie sehr Übergänge von anderen abhängen (vgl. Schatzki 2022, S. 22). Mit der Kollegin über Job-Möglichkeiten zu sprechen, wäre eine performte Handlung der einen Person, die ihrerseits mit einer Handlung und dem Leben der anderen Person verlinkt ist. Die „Verlinkungen“ und nötigen „Verbindungen“ im Sinne Schatzkis, die Patrick dabei unterstützten, seine Lebensführung autonomer zu gestalten und sie anzuleiten, kamen erst im Verlauf seines Erwachsenenlebens durch seine unterschiedlichen Tätigkeiten und Teamerfahrungen hinzu.

Ausblick

Wie sehr das Wissen um die eigenen Fähigkeiten Voraussetzung dafür ist, den eigenen Life Course selbstbestimmt zu gestalten und berufliche Perspektiven entwickeln zu können, betonten Marisa Kaufhold, Uwe Jäger und Bernd Wolf bereits 2010 (vgl. Kaufhold/Jäger/Wolf 2010, S. 333). „Deshalb lohnt es sich, neben den formal erworbenen Kenntnissen und Fertigkeiten auch einen Blick auf informelle Lernprozesse zu werfen und dort erworbenes Wissen und Können zu inventarisieren“ (ebd.). Seit einigen Jahrzehnten sind (berufliche) Lebensläufe von Umbrüchen geprägt und dadurch von Chancen der Gestaltung umgeben (vgl. ebd., S. 331). Die Bereitschaft zur Reflexion auf Seiten des Individuums vorausgesetzt, kann das eigene Potenzial eingeschätzt und weiterentwickelt werden (vgl. ebd., S. 332). Klaus Dörre sprach in diesem Zusammenhang von unsicherer Beschäftigung und verwies darauf, dass der Übergang von flexiblen zu prekären Lebensentwürfen – wie etwa bei der „Künstlerbiographie“ – fließend sei (vgl. Dörre 2010, S. 145).

Eine lebensgeschichtliche Perspektive der Adressat*innen von Erwachsenenbildung miteinzubeziehen, ist Aufgabe der „Biographiearbeit“ innerhalb aller Formen der professionellen Bildungs- und Beratungsarbeit. Das regt zur biographischen Reflexion an. Durch das Miteinbeziehen der biographischen Erfahrungen können sich neue Handlungsperspektiven entwickeln. Biographiearbeit ist damit eine meist interaktive von Lernenden und Lernbegleiter*innen geleistete Arbeit (vgl. Dausien/Rothe 2023, S. 1093f.).

Die nötige methodische Verfeinerung der Biographiearbeit im Feld der Erwachsenenbildung scheint bislang allerdings wissenschaftlich, Ina Kaul folgend, nicht ausgereift (vgl. Kaul 2023, S. 32). Im Sinne einer weiteren Professionalisierung verweist Ingrid Miethe (2023, S. 1037) auf das Erfordernis einer systematischen Ausbildung in Biographiearbeit, wissenschaftlicher Reflexion sowie empirischer Forschung, die insgesamt professioneller pädagogischer Praxis zugutekommen würden. Auch Bettina Dausien und Daniela Rothe (2023, S. 1105) plädieren für eine Weiterentwicklung der Biographiearbeit in vier wesentlichen Bereichen:

- Dialog zwischen Forschung und Bildungspraxis zur Erarbeitung von Qualitätsstandards
- fachlich fundierte Professionalisierung
- fachliche Selbstorganisation der mit biographischen Ansätzen Arbeitenden
- Vorantreibung der Forschung, insbesondere mit einer erwachsenenbildnerischen Perspektive.

So wie Patrick seine Verbindungen zwischen seiner Kellner-Lehre, seiner Tätigkeit in der Bank und seinem wirtschaftspsychologischen Studium zieht, er aus informellen Bildungsprozessen Kraft schöpft und Agency für sein Leben gewinnt, könnten Fragen in die Richtung abgeleitet werden, wie und welche (biographischen) Ressourcen aus Biographien von Lernenden sowie Beratung Aufsuchenden erarbeitet werden könnten und wie und ob diese zu einem wichtigen Beitrag für eine nachhaltige autonome Gestaltung des Lebenslaufs werden können.

Literatur

- Boll, Tobias (2022):** Becoming ‘(Ab-)Normal’: Normality, Deviance, and Doing Life Course Transitions. In: Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Settersten, Reichard A. (Hrsg.): Doing Transitions in the Life Course. Cham: Springer, S. 169-183.
- Brose, Hanns-Georg/Wohlrab-Sahr, Monika (2018):** Arbeit und Biografie. In: Lutz, Helma/Schiebel, Martina/Tuider, Elisabeth (Hrsg.): Handbuch Biographieforschung. Wiesbaden: Springer, S. 485-498.
- Dausien, Bettina/Rothe, Daniela (2023):** Biographiearbeit und biographieorientierte Praxis in der allgemeinen Erwachsenenbildung. In: Nittel, Dieter/von Felden, Heide/Mendel, Meron (Hrsg.): Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Biographiearbeit. Weinheim: Beltz, S. 1090-1108.

- Dörre, Klaus (2010):** Die Selbstmanager. Biographien und Lebensentwürfe in unsicheren Zeiten. In: Bolder, Axel/Epping, Rudolf/Klein, Rosemarie/Reutter, Gerhard/Seiverth, Andreas (Hrsg.): Neue Lebenslaufregimes – neue Konzepte der Bildung Erwachsener? Bildung und Arbeit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 139-149.
- Hockey, Jenny/James, Allison (2003):** Revitalising the Life Course. In: Social Identities across the Life Course. London: Palgrave.
- Hollstein, Betina (2019):** What autobiographical narratives tell us about the life course. Contributions of qualitative sequential analytical methods. In: Advances in Life Course Research, Vol. 41.
- Kaufhold, Marisa/Jäger, Uwe/Wolf, Bernd (2010):** Chancen der Gestaltung von Umbrüchen im Erwerbsleben. In: Bolder, Axel/Epping, Rudolf/Klein, Rosemarie/Reutter, Gerhard/Seiverth, Andreas (Hrsg.): Neue Lebenslaufregimes – neue Konzepte der Bildung Erwachsener? Bildung und Arbeit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 331-340.
- Kaul, Ina (2023):** Biografische Konturierung beruflicher Professionalität. Konsequenzen für Professionalisierungszusammenhänge. In: ElFo – Elementarpädagogische Forschungsbeiträge, 5 (2), S. 26-35.
- Miethe, Ingrid (2023):** Traditionen und Einsatzgebiete der pädagogischen Biographiearbeit. In: Nittel, Dieter/von Felden, Heide/Mendel, Meron (Hrsg.): Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Biographiearbeit. Weinheim: Beltz, S. 1025-1040.
- Mitchell, Barbara (2003):** Life Course Theory. In: Ponzetti, James (Hrsg.): The International Encyclopedia of Marriage and Family Relationships. New York: Macmillan Reference, S. 1051-1055.
- Schatzki, Theodore R. (2022):** The Trajectories of a Life. In: Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Settersten, Reichard A. (Hrsg.): Doing Transitions in the Life Course. Cham: Springer, S. 19-36.
- Schütze, Fritz (1983):** Biografieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, 3, S. 283-293.
- Walther, Andreas/Stauber, Barbara/Settersten, Richard A. (2022):** “Doing Transitions”: A New Research Perspective. In: Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Settersten, Reichard A. (Hrsg.): Doing Transitions in the Life Course. Cham: Springer, S. 3-18.



Foto: privat

Julia Wurzenberger, MA

julia.wurzenberger@edu.uni-graz.at

Julia Wurzenberger ist Lehrende am Kolleg für Elementar- und Sozialpädagogik, arbeitet an ihrer Dissertation an der KFU Graz in Erwachsenen- und Weiterbildung und studiert Kreatives Schreiben und Schreibkulturen an der AAU Klagenfurt. An der Universität Salzburg hat sie Erziehungswissenschaft studiert sowie Qualitative Sozialforschung gelehrt. Ihr Schwerpunkt lag auf Biographieforschung. Außerdem ist sie Elementar- und Theaterpädagogin.

Career and Career Choice from a Life Course Perspective

Developing agency: a case study

Abstract

The article is concerned with the biographical shaping of life courses and the importance of individual agency in a changing world of work. The “Patrick” case study is used to show how a young man deals with the transition from externally determined expectations to an autonomous career through self-determined decisions and reflection on informal learning experiences. The author draws on Theodore Schatzki’s practice theory and the narrative analysis method to examine the interplay of individual identity and social structures. The importance of “linked lives” and social support structures for successful transitions in the sense of a Doing Transitions framework becomes apparent. According to the author, biography work in adult education should help learners to recognize their own resources and actively shape transitions. She also calls for stronger professionalisation and further development of biography work in adult education. (Ed.)



Biografische Brüche und neue Bildungswege

Willkommensklassen an deutschen Berufsschulen aus einer Lebenslaufperspektive

Ghulam Mustafa Molai

Zitation Molai, Ghulam Mustafa (2026): Biografische Brüche und neue Bildungswege. Willkommensklassen an deutschen Berufsschulen aus einer Lebenslaufperspektive. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 57, 2026. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-57>.

Schlagworte: Bildungsgerechtigkeit, Berufsschulen, Fluchterfahrung, interkulturelle Pädagogik, Deutschland, junge Erwachsene, Sprachförderung, Lernvoraussetzungen, Zweiter Bildungsweg



Abstract

Dieser Beitrag untersucht die Willkommensklassen an deutschen Berufsschulen. Die zugrunde liegende Analyse stützt sich auf qualitative Interviews mit zwölf geflüchteten Jugendlichen in Berlin sowie auf begleitende Unterrichtsbeobachtungen. Willkommensklassen erfüllen zentrale Funktionen: Sie bieten intensive Sprachförderung, vermitteln grundlegende Lernkompetenzen und ermöglichen eine erste berufliche Orientierung durch Praktika. Zudem dienen sie als sozialer Stabilisierungsfaktor und geschützter Raum, vermitteln Struktur und Halt. Herausforderungen entstehen durch die hohe Heterogenität der Lerngruppen, die psychosozialen Belastungen durch Traumata sowie durch den oft erschwerten Übergang in das reguläre Ausbildungssystem. Der Autor resümiert, Willkommensklassen stellen eine wichtige Brücke zwischen Jugend- und Erwachsenenbildung dar. Ihr langfristiger Erfolg hänge jedoch entscheidend von verbesserten Anschlussmöglichkeiten, der Vernetzung beteiligter Akteur*innen sowie der Förderung frühzeitiger Kontakte zur lokalen Bevölkerung ab, um soziale Isolation zu vermeiden. (Red.)

Biografische Brüche und neue Bildungswege

Willkommensklassen an deutschen Berufsschulen aus einer Lebenslaufperspektive

Ghulam Mustafa Molai

„Das hier ist meine zweite Chance, etwas aus meinem Leben zu machen.“
(Mu., 20 Jahre)

Seit Mitte der 2010er-Jahre steigt in Deutschland (ähnlich auch in Österreich) die Zahl junger Menschen mit Flucht- und Migrationserfahrungen, deren schulische Bildung im Herkunftsland aufgrund von Krieg, Verfolgung oder erzwungener Flucht abrupt unterbrochen wurde. Viele dieser 16- bis 25-Jährigen fanden in ihren Aufnahmелändern nach ihrer Ankunft zunächst keinen Anschluss an das Bildungssystem – oft wegen ihres unsicheren Aufenthaltsstatus, sprachlicher Barrieren und dem Druck, rasch wirtschaftlich Fuß fassen zu müssen.

Vor diesem Hintergrund wurden beginnend in den 2015/2016er-Jahren an deutschen Berufsschulen spezielle Willkommensklassen eingerichtet. Während in Deutschland wie in Österreich der Unterricht an Berufsschulen im Rahmen der dualen Lehrlingsausbildung einem Modell folgt, das Berufsschulunterricht und die praktische Ausbildung im Betrieb (auch zeitlich) kombiniert, sind die Willkommensklassen vollzeitlich geregelt. Anders als klassische Integrationskurse der Erwachsenenbildung kombinieren Willkommensklassen intensive Deutschförderung mit grundlegender Allgemeinbildung und beruflicher Orientierung – und das innerhalb des formalen Schulwesens. Sie dienen damit als Brücke zurück ins Lernen für jene, die zwar nicht mehr schulpflichtig sind, aber mangels Sprachkenntnis und Abschlüssen bislang keinen Zugang zu Ausbildung oder Arbeit fanden.

Aus einer lebenslauforientierten Perspektive ermöglicht dieses Bildungsangebot einen schulischen Neustart im jungen Erwachsenenalter. Nach einer Phase des Stillstands oder Wartens – wie sie mit Flucht und Migration oft einhergeht – schaffen sie Voraussetzungen, die eigene Bildungsbiografie aktiv weiterzuschreiben. Viele Teilnehmende begreifen das Angebot daher als zweiten Bildungsweg.

Zwei Willkommensklassen in Berlin

Die folgenden Erkenntnisse beruhen auf einer qualitativen Untersuchung, die 2023 an den Oberstufenzentren in Berlin durchgeführt wurde. Methodisch basierte die Studie auf leitfadengestützten Beratungsgesprächen mit 12 Lernenden sowie auf teilnehmenden Beobachtungen des Unterrichts in zwei Willkommensklassen über einen Zeitraum von sechs Monaten. Die Teilnehmenden der Studie waren zwischen 17 und 23 Jahre alt und überwiegend männlich; sie stammten aus verschiedenen Herkunftsländern (Syrien, Irak, Afghanistan, Somalia u.a.) und befanden sich seit weniger als drei Jahren in Deutschland. Zum Zeitpunkt der Erhebung hatten alle mindestens sechs Monate die Willkommensklasse besucht. Ihre Bildungsvoraussetzungen waren heterogen: Einige hatten in der Heimat eine höhere Schule besucht, andere verfügten nur über eine sehr

begrenzte Schulbildung. Gemeinsam war ihnen, dass sie in Deutschland (noch) keinen anerkannten Schulabschluss vorweisen konnten und zunächst primär an Deutschkenntnissen gewinnen mussten, um eine berufliche Ausbildung beginnen zu können. Für die Auswertung wurden die Interviews transkribiert und mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Die Beobachtungsprotokolle dienten zur Triangulation der Aussagen aus den Gesprächen und zum besseren Verständnis des Unterrichtskontextes.

Wesentliche Aufgaben und Chancen

Wie die Untersuchung zeigen konnte, übernehmen Willkommensklassen mehrere essenzielle Aufgaben, die für den Bildungserfolg der Teilnehmenden entscheidend sind.

Intensive Sprachförderung

Im Mittelpunkt steht der schnelle Erwerb der deutschen Sprache – von ersten Grundlagen bis zu dem Niveau, das für eine Ausbildung oder den Berufseinstieg erforderlich ist. Ein Großteil des Unterrichts ist darauf ausgerichtet, binnen weniger Monate erhebliche Fortschritte im Deutschen zu erzielen. Dies stärkt das Selbstvertrauen der Lernenden und bildet die Basis für alle weiteren Bildungs- und Berufswege.

Orientierung und Qualifizierung

Neben der Sprache vermitteln die Klassen grundlegende Lernkompetenzen und fachliche Basiskenntnisse (z.B. in Mathematik oder Englisch) – Fähigkeiten, die nach längerer Bildungsunterbrechung oft erst wieder aufgebaut werden müssen. Gleichzeitig erhalten die Teilnehmenden Einblicke in verschiedene Berufsfelder, etwa durch kurze Praktika, Werkstatttage oder berufsorientierte Projekte. So entwickeln sie realistische Vorstellungen möglicher Karrierewege. In Kooperation mit Beratungsstellen oder Betrieben wird zudem der Übergang in Praktika oder eine Ausbildung vorbereitet, sodass sich Anschlussoptionen eröffnen.

Soziale Integration und Stabilisierung

Darüber hinaus geben Willkommensklassen den Jugendlichen und jungen Erwachsenen Halt und Struktur im Alltag. Der geregelte Schulalltag und ein fester

Klassenverband schaffen ein Gefühl der Zugehörigkeit. Lehrkräfte und Schulsozialarbeiter*innen fungieren als Vertrauenspersonen, helfen bei Alltagsproblemen (z.B. im Umgang mit Behörden oder der Wohnungssuche) und bieten psychosoziale Unterstützung. Viele beschreiben die Klasse als sicheren Ort oder sogar als „Familie“, wo man sich gegenseitig hilft und nach Zeiten großer Unsicherheit wieder Stabilität findet. Allerdings bleibt der Kontakt zu deutschsprachigen Gleichaltrigen in diesem Schonraum begrenzt – was einige bedauern, da Freundschaften für Integration und Sprachpraxis förderlich wären.

Herausforderungen und Hürden im Übergang

Trotz aller Chancen zeigten sich strukturelle Hürden und Herausforderungen, die den langfristigen Erfolg schmälern können.

Übergang nach der Willkommensklasse

Die größte Hürde zeigt sich oft im Anschluss an die Willkommensklasse. Nicht immer gelingt der nahtlose Sprung in eine duale Ausbildung oder eine weiterführende Schule. Viele Absolvent*innen finden mangels ausreichender Sprachkenntnisse oder formaler Abschlüsse nicht sofort einen Ausbildungsplatz und geraten in Warteschleifen des Übergangssystems (etwa weitere Vorbereitungskurse oder Praktika). Es fehlen häufig Lehrstellen und Aufbauprogramme, die an die in der Willkommensklasse erworbenen Kompetenzen anknüpfen. So droht der Bildungsweg nach dem Klassenabschluss erneut ins Stocken zu geraten. Ein junger Mann schilderte frustriert: „*Ich habe meinen Kurs abgeschlossen, aber finde keine Lehrstelle – jetzt mache ich nochmal einen Übergangskurs. Manchmal denke ich, ich verliere wieder Zeit.*“ (Am., 18 Jahre)

Heterogene Lernvoraussetzungen

Die Lerngruppen in Willkommensklassen sind äußerst divers in Alter, Vorkenntnissen und Lernfähigkeiten. Lehrkräfte stehen vor der Aufgabe, sowohl Jugendliche mit geringen schulischen Vorerfahrungen (manche waren kaum alphabetisiert) als auch fortgeschrittenere Lernende gleichzeitig zu fördern. Zwar wird mit differenzierten Lernangeboten versucht, allen gerecht zu werden, doch stößt dies in der Praxis an Grenzen – insbesondere

bei begrenzter Kursdauer von oft nur einem Jahr. Eine Lehrkraft brachte es auf den Punkt: „*Eigentlich bräuchte es mehr Stunden, vielleicht zwei Jahre statt einem, um alle fit zu machen.*“ (St., 52 Jahre)

Sprachbarrieren und Unsicherheit führen dazu, dass neu zugewanderte Jugendliche bestehende Beratungs- und Unterstützungsangebote in der Schule nur zögerlich in Anspruch nehmen. Lehrkräfte und Sozialarbeiter*innen benötigen hier besonderes pädagogisches Geschick, um Vertrauen aufzubauen. Zusätzliche Fortbildungen (z.B. in Deutsch als Zweitsprache, Alphabetisierung oder interkultureller Pädagogik) könnten helfen, die heterogene Schüler*innenschaft besser zu fördern.

Psychosoziale Belastungen

Viele Teilnehmende kämpfen mit psychischen und sozialen Belastungen. Traumatische Fluchterlebnisse, die Sorge um zurückgebliebene Angehörige oder ein unsicherer Aufenthaltsstatus können den Lernprozess erheblich beeinträchtigen. So berichteten Lehrkräfte von Schüler*innen, die phasenweise unregelmäßig am Unterricht teilnahmen, weil sie z.B. Behördentermine im Asylverfahren wahrnehmen mussten. Schulen und Sozialarbeiter*innen bemühen sich zwar, solche Härten mit Beratung, flexiblen Lösungen oder der Vermittlung von Therapieangeboten abzufedern. Dennoch liegen diese Probleme oft außerhalb des schulischen Einflussbereichs und setzen dem Bildungserfolg Grenzen. Im Lebenslauf der jungen Erwachsenen bedeutet dies eine doppelte Herausforderung: Parallel zur schulischen Weiterbildung müssen sie Integrationsaufgaben bewältigen – rechtliche Klärungen, Wohnungssuche, Familiennachzug etc.

Fazit und Ausblick

Willkommensklassen an deutschen Berufsschulen erweisen sich insgesamt als wichtiges Instrument, um jungen Erwachsenen mit Flucht- oder Migrationserfahrung einen zweiten Bildungsanfang zu ermöglichen. Sie schließen die Lücke zwischen Jugendbildung und Erwachsenenbildung, indem sie innerhalb des Schulwesens Angebote bereitstellen, die sonst eher der Erwachsenenbildung zugeordnet sind (Basisbildung, Deutsch als Zweitsprache, Berufsorientierung). Als hybrides Bildungsmodell verbinden sie Elemente beider

Bereiche und werden so dem Prinzip des lebenslangen Lernens gerecht.

Gleichzeitig hängt die langfristige Wirksamkeit dieses Brückenangebots entscheidend von den Anschlussmöglichkeiten ab. Ein wirklich lebenslauforientiertes Bildungssystem sollte Brüche nicht nur temporär überbrücken, sondern Absolvent*innen dauerhaft in kontinuierliche Lern- und Erwerbsbiografien überführen. Dazu bedarf es eines abgestimmten Zusammenspiels aller Akteur*innen: Bildungsverwaltung, Schulen, Betriebe, Beratungsstellen und Weiterbildungseinrichtungen müssen gemeinsam flexible Wege und vernetzte Strukturen schaffen.

Ein Balanceakt bleibt das Verhältnis von Schutzraum und Integration. Kurzfristig bietet die separate Willkommensklasse einen geschützten Schonraum, um Versäumtes nachzuholen, ohne die Jugendlichen zu überfordern. Mittel- und langfristig sollte jedoch angestrebt werden, die Lernenden so früh wie möglich in reguläre Klassen oder betriebliche Ausbildungsumfelder einzubinden und dort durch begleitende Sprachförderung weiter zu unterstützen. Letztlich gilt es, die Brückenfunktion der Willkommensklassen optimal zu nutzen, ohne dass dabei neue Barrieren entstehen.

Für die betroffenen jungen Menschen selbst markiert die Teilnahme an einer Willkommensklasse oft den entscheidenden Schritt heraus aus einer Phase des Wartens und Stillstands. Plötzlich wird Bildung für sie wieder konkret erfahrbar – als etwas, das nicht mit 16 oder 18 „zu spät“ ist, sondern jederzeit im Leben erneut aufgegriffen werden kann, um persönliche Entwicklung und gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen. Einzelne Erfolgsgeschichten unterstreichen dieses Potenzial eindrucksvoll: So holte etwa eine 19-jährige Teilnehmerin nach nur einem Jahr Willkommensklasse ihren mittleren Schulabschluss nach und begann im Anschluss eine Ausbildung zur Krankenpflegerin – ein Berufsweg, den sie vor ihrer Flucht nie für möglich gehalten hätte.

In Zeiten, in denen biografische Brüche eher zur Regel als zur Ausnahme werden, gewinnt die Unterstützung solcher Bildungsneustarts an Bedeutung. Die Erwachsenenbildung kann aus dem Modell der Willkommensklassen lernen, indem sie vermehrt flexible Angebote schafft, um Bildungsaspirant*innen mit ungeraden Lebensläufen erfolgreich aufzufangen und weiterzuführen.

Literatur

- Brüggemann, Christian/Nikolai, Rita (2016):** Das Comeback einer Organisationsform: Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche. Netzwerk Bildung. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, Abt. Studienförderung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Online: <https://collections.fes.de/publikationen/content/titleinfo/457958> [2026-03-08]
- Ecarius, Jutta (2004):** Lebenslauf und Erziehung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag, S. 263-270.
- Ghulam, Mustafa (2018a):** Bildungsbarrieren für Migranten. In: Bildungspolitik – Zeitschrift für Bildung, Erziehung und Wissenschaft, Nr. 207, S. 21. Online: https://vpod.ch/site/assets/files/0/12/938/2018_juli_207.pdf [2026-03-08]
- Ghulam, Mustafa (2018b):** Berufliche Weiterbildung und nachhaltige Arbeitsmarktintegration. In: Weiterbildung – Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends, Heft 3/2018, S. 29-31.
- Ghulam, Mustafa/Pudelko, Tanja (2019):** Außerschulische Integration von jungen Geflüchteten in Groß- und Kleinstädten. Berlin: GIBBZ. Online: <https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/25202> [2026-03-08]
- Ghulam, Mustafa/Pudelko, Tanja (2021):** Grundbildung als Daseinsvorsorge: Alphabetisierung – ein Vergleich zwischen Deutschland und Österreich. In: Blätter der Wohlfahrtspflege, Heft 4/2021, S. 136-138.
- Ghulam, Mustafa (2022):** (In-)formelle Beratung zur Bildungs- bzw. Berufsintegration. In: Blätter der Wohlfahrtspflege, Heft 6/2022, S. 234-236.
- Kohli, Martin (1985):** Die Institutionalisierung des Lebenslaufs: Historische Befunde und theoretische Argumente. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 37(1), S. 1-29.
- Rusert, Kirsten/Stein, Margit (2022):** Freundschafts- und Hilfebeziehungen Geflüchteter in der Berufsschule. In: PraxisForschung-Lehrerinnenbildung – PFLB, 4(5), S. 72-88. Online: <https://www.pflb-journal.de/index.php/pflb/article/view/5875> [2026-03-08]



Foto: privat

Dr. Ghulam Mustafa Molai

mustafa.ghulam@gibbz.de

Ghulam Mustafa Molai ist Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für internationale Bildungsberatungs- und Wissenschaftszusammenarbeit e.V. mit Sitz in Berlin und als Berufsbildungsberater in einem Projekt des Berliner Senats tätig. Sein Schwerpunkt liegt in der Berufs- und Erwachsenenbildung sowie im Hochschulwesen. Er wurde 2013 an der Humboldt-Universität zu Berlin im Fachbereich Erziehungswissenschaften zum Thema „Auswirkung der Studienberatung auf Studierverhalten, Studiengewohnheiten und Leistungsmotivation von Studierenden“ promoviert. Zu seinen beruflichen Stationen gehören u.a. die Freie Universität Berlin, die Humboldt-Universität zu Berlin, die ESCP Europe, die Universität Oldenburg sowie die Universität Tübingen.

Biographical ruptures and new educational paths

Welcome classes at German vocational schools from the life course perspective

Abstract

This article examines the welcome classes at German vocational schools. The underlying analysis is based on qualitative interviews with twelve young refugees in Berlin and accompanying lesson observations. Welcome classes fulfill key functions. They offer intensive language support, impart basic learning skills and provide initial career guidance through internships. In addition, they serve as a factor for social stability and a safe space, giving structure and support. However, challenges include the high heterogeneity of the learning groups, psychosocial stress due to trauma and an often more difficult transition to the mainstream education system. The author summarizes that welcome classes constitute an important bridge between youth and adult education. Their long-term success depends on improved progression opportunities, networking of the stakeholders involved and promotion of early contact with the local population in order to avoid social isolation. (Ed.)



Lernen im Lebenslauf. Theoretische Perspektiven und empirische Zugänge

Christiane Hof und Hannah Rosenberg (Hrsg.)

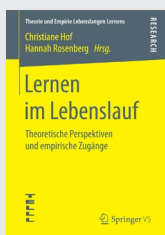
Sarah-Maria Rotschnig

Zitation Rotschnig, Sarah-Maria [Rez.] (2026): Hof, Christiane/Rosenberg, Hannah (Hrsg.) (2018): Lernen im Lebenslauf. Theoretische Perspektiven und empirische Zugänge. Wiesbaden: Springer VS. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 57, 2026. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-57>.

Schlagnworte: Lebenslanges Lernen, Erziehungswissenschaft, Bildung, Biografieforchung, Lernprozesse, Bildungsprozesse, Lernort, Kompetenzerwerb, Kompetenzentwicklung, transformatives Lernen



„Die Beiträge schließen an die bildungspolitische Forderung nach Lebenslangem Lernen an, fokussieren zugleich aber die erziehungswissenschaftliche Perspektive und fragen danach, wie Lernen in einer Lebenslaufperspektive theoretisch zu fassen und empirisch zu analysieren ist. Neben einer diskursanalytischen Rekonstruktion werden bildungs- und lerntheoretische Konzepte erörtert und in ihrer Bedeutung für die Untersuchung des Lernens im Lebenslauf diskutiert. Darüber hinaus widmen sich drei Beiträge dem Kompetenzkonzept und beleuchten die Kompetenzentwicklung im Lebenslauf.“ (Klappentext)



Christiane Hof, Hannah Rosenberg (Hrsg.)
Lernen im Lebenslauf. Theoretische Perspektiven und empirische Zugänge.
Wiesbaden: Springer VS 2018
206 Seiten

15
Rezenion

Lernen im Lebenslauf. Theoretische Perspektiven und empirische Zugänge

Christiane Hof und Hannah Rosenberg (Hrsg.)

Sarah-Maria Rotschnig

Der Sammelband „Lernen im Lebenslauf“, 2018 im Springer-Verlag in der Reihe „Theorie und Empirie lebenslangen Lernens“ erschienen, leistet auch heute noch einen wertvollen Beitrag zur erziehungswissenschaftlichen Diskussion um lebenslanges Lernen.

Herausgegeben von **Christiane Hof** und **Hannah Rosenberg**, basiert das Sammelwerk auf Beiträgen, die im Rahmen einer gleichnamigen Ringvorlesung im Wintersemester 2015/2016 an der Goethe-Universität Frankfurt vorgestellt und diskutiert worden waren (vgl. Hof/Rosenberg 2018, S. 5f.). Wie es im Untertitel heißt, findet sich im Band eine Vielfalt an theoretischen Perspektiven und empirischen Zugängen. Die Autor*innen widmen sich beispielsweise Lern- und Bildungsprozessen über die Lebensspanne, dem Kompetenzerwerb im Lebenslauf und dem transformativen Lernen.

In den Band einführend, verorten **Hof** und **Rosenberg** das Thema „Lernen im Lebenslauf“ sowohl bildungspolitisch als auch erziehungswissenschaftlich. Sie zeigen kursorisch, beginnend in den 1960er Jahren, dass es im theoretischen Diskurs zu einer Verschiebung von einer institutionellen (Weiter-)Bildungsperspektive hin zu einem breiteren Lernverständnis kam, das auch Lernen in außerinstitutionellen Kontexten einbezieht. Lernprozesse werden in ihrer Zeitlichkeit, Räumlichkeit und Sozialität beschrieben, um Bezüge zu den Biografien der Lernenden herzustellen. Mit Blick auf den Sammelband führen sie aus: „*Unser Interesse am Lernen im Lebenslauf verweist somit auf die vielfältigen Ereignisse, die bedeutsam sein können für Lernen. Um*

diese Ereignisse einzufangen, bedarf es theoretischer Konzepte und empirischer Zugänge. Diese in ihren möglichen Erträgen und -grenzen [!] zu diskutieren, ist Ziel des vorliegenden Buches“ (ebd., S. 5).

Die einzelnen Beiträge im Überblick

Jochen Kade führt in seinem Beitrag „Vergangene Zukünfte im Medium gegenwärtiger Bildungsbiographien“, der auf einem 2010 gehaltenen Vortrag beruht und hier wiederveröffentlicht wird, den Begriff des „Biographisierens“ an, um die Prozesshaftigkeit von Bildung im Verlauf des Lebens zu betonen. Er plädiert für Mehrfacherhebungen, die den Wandel von Selbst- und Weltdeutungen sichtbar machen. Biographien begreift er dabei nicht als feststehend, sondern als, wie Hof und Rosenberg in ihrer Einführung beschreiben, formbar im Sinne eines „Making of Biography“ (vgl. Hof/Rosenberg 2018, S. 6).

Heide von Felden verknüpft in „Zur Erforschung von Lern- und Bildungsprozessen über die Lebenszeit aus biographieanalytischer Perspektive“ Lernen mit Erfahrung und zeigt diese Verbindung anhand narrativer Interviews, durch die Befragte ins Erzählen kommen.

Mithilfe dieser Interviews macht von Felden deutlich, dass Lernen Dazulernen, Umlernen oder auch Abwenden von Lernen bedeutet und nicht von einem stetigen Wissenszuwachs entlang des Lebenslaufs ausgegangen werden kann (vgl. von Felden 2018, S. 58). Lernprozesse sind nicht linear und tief mit Identitätsentwicklung verschmolzen (vgl. ebd., S. 59).

Sabrina Schenk greift in ihrem Beitrag die, wie es im Untertitel heißt, „phänomenologisch-hermeneutischen Perspektiven“ des deutschen Philosophen und Pädagogen Günther Buck (1925-1983) auf. Die Lernphilosophie Bucks versteht Lernen als lebensweltliches Erfahrungslernen. Reflexives Umlernen gilt ihm zufolge als zentrales Phänomen, das Identität und Charakter im Lebenslauf formt und den Lernbegriff entgrenzt. Schenk (2018, S. 74) hält dazu fest: *„Lebenslanges Lernen liegt so nicht im ‚positiven‘ Anhäufen von immer mehr Kenntnissen, sondern in der Möglichkeit, die gemachten Erfahrungen und erreichten Kenntnisse durch ‚negative‘ Erfahrungen zu relativieren, sich selbst damit in Frage stellen zu lassen.“*

Thomas Fuhr greift in „Lernen im Lebenslauf als transformatives Lernen“ das von Jack Mezirow (1923-2014) begründete Konzept des „Transformative Learning“ auf. Lernen wird dabei als reflexive Erfahrungsverarbeitung, die Autonomie und Mündigkeit fördert, verstanden. Fuhr unterscheidet Dazulernen und reflexives Umlernen, das durch eine Veränderung bisherigen Denkens gekennzeichnet ist. Gewohnheitsveränderungen Erwachsener können ihm zufolge ausschließlich in Gruppenprozessen entstehen, da eigene Annahmen hinterfragt und andere Sichtweisen in das eigene Denken einbezogen werden (vgl. Fuhr 2018, S. 101).

Rudolf Tippelt diskutiert in seinem gleichnamigen Beitrag Lebenslanges Lernen als Kompetenzentwicklung. Kompetenz versteht er als Fähigkeit zum situationsangemessenen Handeln. Die Studien PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) und CiLL (Competencies in Later Life), die er als Beispiele für Large Scale Assessments anführt, liefern Daten, können aber komplexe Bildungsprozesse nicht ausreichend erfassen. Tippelt (2018, S. 118) fordert deshalb ein mehrdimensionales Verständnis von Bildung in unterschiedlichen Lebensphasen – von frühkindlicher Bildung bis hin zu Weiterbildung –, das über die Aneignung von Fachwissen hinausgeht und einer Verengung des Lernens entgegenwirkt.

Bernhard Schmidt-Hertha nimmt sich in seinem Beitrag „Kompetenzerwerb im Lebenslauf – Ergebnisse aus PIAAC und CiLL“ einer ähnlichen Thematik an. Er problematisiert vor dem Hintergrund, dass es sich bei Large Scale Assessments um die Erhebung von Querschnittsdaten handelt, ihr Wirken als Momentaufnahmen. Sie können folglich nicht als Instrumente zur Abbildung von Entwicklungsverläufen dienen (vgl. Schmidt-Hertha 2018, S. 133). Diese Entwicklungsverläufe in unterschiedlichen Lebensphasen nachzuvollziehen, sei jedoch relevant.

Alrun Schleiff verortet in „Kompetenz als Medium des Lebenslaufs“ Kompetenzen in einem systemtheoretischen Rahmen. *„Sie fungieren als Medien, die sich immer wieder in neue Formen auf Zeit zusammenfügen, koppeln lassen und die danach wieder zerfallen, um das Medium für neue Formen wieder zur Verfügung zu stellen“* (Schleiff 2018, S. 158). Damit stellt Schleiff heraus, dass Kompetenzen stabil sind, jedoch je nach Situation eine andere Anwendung finden. Dieses Verständnis ermöglicht, Kompetenzentwicklung nicht ausschließlich im Sinne einer arbeitsmarktpolitischen Logik zu begreifen.

Peter Kossack stellt das Sprechen über Bildungsprozesse ins Zentrum seines Beitrages „Zur Selbstveränderungsmöglichkeit der Subjekte. Bildung, Lebenslanges Lernen und Kompetenz(-entwicklung)“ und nimmt hierfür eine diskursanalytische Perspektive ein. Er zeigt, wie historische Diskurse über Bildung, Kompetenz und Lernen die Sicht auf die „Selbstveränderungsmöglichkeit“ des Menschen prägen und dabei unterschiedliche Zielrichtungen beschreiben (vgl. Kossack 2018, S. 177). Zusammenfassend betont Kossack: *„Aus der diskurstheoretisch begründeten Einsicht, dass die Rede über die Selbstveränderungsmöglichkeit des Menschen – je kontextabhängig – konstruiert ist, folgt auch, dass sie entwicklungs offen und potentiell un abgeschlossen ist, die Konfiguration des (in-)kompetenten Individuums also berührt und verändert werden kann“* (ebd., S. 177).

Christiane Hof analysiert in „Der Lebenslauf als Rahmen für Lern- und Bildungsprozesse“ zusammenfassend vier empirische Perspektiven auf das Lernen im Lebenslauf: Bildungsforschung, Life Course Studies, Biographieforschung und Übergangsforschung. Sie fordert eindrücklich die Integration sozial-kultureller Lerntheorien in den theoretischen Diskurs, um Kontexte des Lernens entlang des Lebenslaufs in ihrer Vielfalt stärker einzubeziehen und Lernen zunehmend als

soziales Geschehen zu denken (vgl. Hof 2018, S. 184). Zeit und Ort des Lernens sollen bei der Betrachtung eines Lernprozesses noch stärker fokussiert werden, um dem genannten Anspruch zu genügen.

Relevanz für Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Die Autor*innen der versammelten Beiträge stellen klar heraus, dass Lernen im Lebenslauf nicht auf formale Bildung, den individuellen Kompetenzerwerb oder stetiges Dazulernen reduziert werden darf, sondern vielschichtig betrachtet werden muss – sowohl aus theoretischer als auch aus empirischer Perspektive. Gemäß diesem Anspruch bieten die Schreibenden unterschiedliche Ansätze an, welche die vorliegenden Texte anspruchsvoll und zugleich wertvoll für die methodische Arbeit im Rahmen von Erwachsenenbildungsforschung machen.

Die Beiträge präsentieren diverse Zugänge zum lebenslangen Lernen, doch führt gerade diese Heterogenität aus meiner Sicht zu einer gewissen Unschärfe des inhaltlichen Fokus. Anstelle einer systematischen Verdichtung entsteht eine additive Zusammenstellung von Perspektiven. Diese additive Zusammenstellung geht meines Erachtens zulasten der erwachsenenpädagogischen Praxisrelevanz, da kein konkreter Theorie-Praxis-Transfer der Inhalte vorgenommen wird.

Resümee

Die Beiträge dieses Sammelbandes verdeutlichen, dass Lernen nicht als lineare Wissensakkumulation, sondern als prozesshaftes, biographisch eingebettetes und stets sozial gerahmtes Geschehen zu begreifen ist. Wesentlich erscheinen mir Christiane Hofs Plädoyer für die stärkere Positionierung sozial-kultureller

Lerntheorien entlang des Lebenslaufs (vgl. Hof 2018, S. 184) und das umfassende Verständnis von Erwachsenenbildung als Dazulernen, Umlernen, Verlernen und Nicht-Lernen, wie u.a. in den Beiträgen von Schenk und Fuhr ausgeführt.

Den Autor*innen des Bandes gelingt es, theoretische Fundierung und empirische Vielfalt zu verbinden. Die gewählten Zugänge bieten zahlreiche Anregungen für eine kritische Reflexion des Lernbegriffes entlang des Lebenslaufs.

Das Vorhaben der beiden Herausgeberinnen, alle hier präsentierten Konzepte und Zugänge in Bezug auf ihre Erträge zu diskutieren, gelingt meines Erachtens nicht vollumfänglich. Wünschenswert gewesen wäre zudem eine stärkere Ausarbeitung praxisbezogener Implikationen für das erwachsenenpädagogische Handlungsfeld. Fragen nach den Konsequenzen lebenslauforientierter Lernkonzepte für konkrete erwachsenenpädagogische Settings und professionelle Handlungsspielräume werden kaum aufgegriffen. Anzudenken wären hier aus meiner Sicht Fragen nach der zeitlichen und örtlichen Entgrenzung von Bildung im Sinne des Life Course Approach und deren Auswirkungen auf die gegenwärtige Gestaltung sowie auf das Verständnis von Erwachsenenbildung in der beruflichen Praxis. Diese Fragen werden allenfalls angedeutet, jedoch nicht systematisch entfaltet.

Resümierend lässt sich der Band als Impuls für das Hinterfragen des eigenen Lernverständnisses als Erwachsenenbildner*in lesen. Er eröffnet Diskursräume, macht Spannungen zum Verständnis von Lernen, Biographie und Kompetenz sichtbar und fordert gleichzeitig zur Weiterarbeit in diesem Themenfeld auf. Vor diesem Hintergrund empfehle ich den Band insbesondere Leser*innen, die Lernen im Lebenslauf theorie- und forschungsbasiert reflektieren möchten, weniger jenen, die konkrete praxisbezogene Orientierung erwarten.



Foto: Opitil Gebwald

Dr.ⁱⁿ Sarah-Maria Rotschnig, BA BA MA

sarah.rotschnig@phk.ac.at

<https://www.phk.ac.at/ueber-uns/institute/institut-fuer-schulentwicklung-und-leadership>

Sarah-Maria Rotschnig arbeitet als Professorin am Institut für Schulentwicklung und Leadership an der Pädagogischen Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule. Sie hat das Masterstudium der Erwachsenen- und Berufsbildung an der Universität Klagenfurt absolviert und dort im Oktober 2025 zum Thema „Erwachsenenpädagogisches Handeln von Lehrkräftefortbildner*innen“ am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung promoviert. Ihre Forschungsschwerpunkte betreffen das Rollenverständnis und die (erwachsenenpädagogische) Professionalisierung von Lehrkräftefortbildner*innen.



Magazin erwachsenenbildung.at

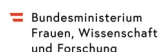
Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

erscheint 3 x jährlich online

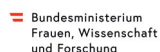
Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin>

ISSN: 1993-6818

Medieninhaber



Herausgeber



Herausgeber*innen der Ausgabe 57, 2026:

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Graz)

Mag. Kurt Schmid (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)

Redaktion

Bis Ausgabe Nr. 55: CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien

Ab Ausgabe Nr. 56: Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb)

Fachbeirat

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Graz)

Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für Höhere Studien)

Mag. Kurt Schmid (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)

Mag.^a Julia Schindler (Universität Innsbruck)

Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)

Mag. Lukas Wieselberg (ORF science.ORF.at und Ö1)

Fachlektorat

Mag.^a Laura R. Rosinger – TextConsult

Übersetzung

Mag.^a Andrea Kraus, MA – KRAUS ÜBERSETZT

Satz

Marlene Schretter, BA MSc – Visuelle Kommunikation
basierend auf einem Design von Karin Klier (Tür 3 DESIGN)

Website

Wukonig & Partner OG

Medienlinie

„Magazin erwachsenenbildung.at – Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“ (kurz: Meb) ist ein redaktionelles Medium mit Fachbeiträgen von Autor*innen aus Forschung und Praxis sowie aus Bildungsplanung, Bildungspolitik und Interessensvertretungen. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an Bildungsforscher*innen und Auszubildende. Das Meb fördert die Auseinandersetzung mit Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik und spiegelt sie wider. Es unterstützt den Wissenstransfer zwischen aktueller Forschung, innovativer Projektlandschaft und variantenreicher Bildungspraxis. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema, das in einem Call for Papers dargelegt wird. Die von Autor*innen eingereichten Beiträge werden dem Peer-Review eines Fachbeirats unterzogen. Redaktionelle Beiträge ergänzen die Ausgaben. Alle angenommenen Beiträge werden lektoriert und redaktionell für die Veröffentlichung aufbereitet. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der Herausgeber*innen oder der Redaktion. Die Herausgeber*innen übernehmen keine Verantwortung für die Inhalte verlinkter Seiten und distanzieren sich insbesondere von rassistischen, sexistischen oder sonstwie diskriminierenden Äußerungen oder rechtswidrigen Inhalten solcher Quellen. Alle Artikel und Ausgaben des Magazin erwachsenenbildung.at sind im PDF-Format unter <https://erwachsenenbildung.at/magazin> kostenlos verfügbar.

Urheberrecht und Lizenzierung

Das „Magazin erwachsenenbildung.at“ erscheint, wenn nicht anders angegeben, ab Ausgabe 28, 2016 unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>).



Benutzer*innen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen verbreiten, verteilen, wiederveröffentlichen, bearbeiten, weiterentwickeln, mixen, kompilieren und auch monetarisieren (kommerziell nutzen):

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der Autor*in nennen und die Quell-URL angeben.
- Angabe von Änderungen: Im Falle einer Bearbeitung müssen Sie die vorgenommenen Änderungen angeben.
- Nennung der Lizenzbedingungen inklusive Angabe des Links zur Lizenz. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieses Werk fällt, mitteilen.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter <https://www.fairkom.eu/CC-at>.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an magazin@erwachsenenbildung.at oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

Kontakt und Hersteller

Magazin erwachsenenbildung.at
Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb)
Bürglstein 1-7, 5360 St. Wolfgang i.S.
magazin@erwachsenenbildung.at