

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg  
Fakultät I Bildungs- und Sozialwissenschaften  
Institut für Pädagogik  
Masterstudiengang Erziehungs- und Bildungswissenschaften

## MASTERARBEIT

**Diversitätsbewusstes Programmplanungshandeln im Kontext von Erwachsenenbildung**

Eine qualitative Untersuchung mit Expert\*inneninterviews

Vorgelegt von:

Vera Ingenbleek-Graumann  
Matrikelnummer 5763307  
vera.ingenbleek-graumann@uni-oldenburg.de

Betreuende Gutachterin:  
Prof. Dr. Heinke Röbbken

Zweite Gutachterin:  
Dr. Lucyna Darowska

Oldenburg, den 08.08.2023

# Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis und sprachliche Hinweise.....	III
1 Einleitung.....	1
2 Theoretische Verortung .....	3
2.1 Diversität .....	3
2.1.1 Geschichte und Praxiskontexte .....	4
2.1.2 Kritische Auseinandersetzung mit dem Diversitätsbegriff.....	6
2.2 Erwachsenenbildung .....	10
2.2.1 Begriffsverständnis Erwachsenenbildung .....	11
2.2.2 Erwachsenenbildung im Kontext von Bildungspolitik und -ökonomie .....	12
2.3 Programmplanungshandeln in der Erwachsenenbildung.....	17
2.2.2 Ebenen der Programmplanung .....	17
2.2.3 Inhalte und Abläufe der Programmplanung .....	18
2.2.4 Zusammenfassung.....	20
3 Forschungsstand: Diversität in der Erwachsenenbildung .....	21
3.1 Diversität unter der Perspektive von Bildungsungerechtigkeit .....	21
3.2 Strukturen, Zugänge und Barrieren der Erwachsenenbildung und Strategien für Barriereabbau .....	23
3.3 Diversität im Programmplanungshandeln der Erwachsenenbildung .....	26
3.4 Diversität in der Angebotsentwicklung und -realisierung der Erwachsenenbildung..	28
3.5 Zusammenfassung und Herleitung der Fragestellung .....	29
4 Grounded Theory Methode: Datenerhebung und Auswertung .....	31
4.1 Datenerhebung mit Expert*inneninterviews.....	32
4.2 Datenauswertung mit der Grounded Theory.....	35
4.2.1 Theoretisches Sampling .....	35
4.2.2 Kodieren und Verdichten .....	36
4.2.3 Memos und selbstreflexives Arbeiten.....	38
4.3 Forschungsethische Überlegungen und Gütekriterien .....	39
5 Darstellung und Interpretation der Analyseergebnisse.....	41

5.1	Politische (Selbst-)Ansprüche in einer diskriminierenden Gesellschaft.....	42
5.2	Prekäre Rahmenbedingungen/strukturelle Nichtanerkennung .....	45
5.3	Widerstände und Konflikte in Veränderungs- und Öffnungsprozessen .....	47
5.4	Awareness und Accountability in reflexiv-vernetzter, multiperspektivischer Programmplanungspraxis (Handlungsstrategien).....	49
5.4.1	Verankerung von Diversität auf organisationaler Ebene .....	50
5.4.2	Awareness, Accountability, Allyship und Powersharing als Ansprüche und Strategien reflexiver Professionalität.....	52
5.4.3	Kooperation und Vernetzung als Strategien multiperspektivischen Programmplanungshandelns .....	59
5.4.4	Angemessene Vorkehrungen, Bedürfnisorientierung und Transparenz als Zugänglichkeitsstrategien zu sensibilisierenden und empowernden Programmen und Angeboten.....	61
5.4.5	Zusammenfassung der Strategien.....	64
5.5	Sichere(re) Orte auf dem Weg zu einer diskriminierungsfreien, sozial gerechten Gesellschaft .....	65
5.6	Schlüsselkategorie: machtkritisches Handeln in gesellschaftlichen Widersprüchen zur Gestaltung sicherer Orte .....	68
6	Diskussion.....	70
6.1	Diskussion der Ergebnisse mit Rückbezug auf Theorie und Forschungsstand.....	70
6.1.1	Diversitätsverständnisse .....	70
6.1.2	Machtkritische Programmplanungspraxis .....	71
6.2	Diskussion der Methoden und Reflexion der Grenzen der Arbeit .....	80
7	Zusammenfassung und Ausblick .....	84
	Literaturverzeichnis.....	90
	Anhang .....	103

## Abkürzungsverzeichnis und sprachliche Hinweise

<i>AGG</i>	Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz
<i>BIPoC</i>	BIPoC steht für Black, Indigenous und People of Colour. People of Colour „ist eine politische Selbstbezeichnung von Personen, die unterschiedliche Formen von Rassismus erfahren“ und geht „von einer solidaritätsstiftenden, selbstreflexiven und multiplen Perspektive aus“ (Akhtar 2012: 17). Mittlerweile wird auch in Deutschland statt PoC häufig das Akronym BIPoC genutzt. Das B darin steht für Black (Schwarz) und das I für Indigenous (Indigen). So können mit BIPoC idealerweise „die gruppenspezifische[n] Rassismuserfahrungen von Schwarzen Menschen, indigenen sowie ehemals kolonialisierten oder versklavten Gruppen“ (Petro-syan 2020: o.A.) verbunden und gleichzeitig in ihren jeweiligen Besonderheiten anerkannt werden.
<i>bspw.</i>	beispielsweise
<i>bzw.</i>	beziehungsweise
<i>cis</i>	Das Adjektiv drückt aus, dass eine Person sich mit dem Geschlecht identifiziert, das ihr bei der Geburt zugewiesen wurde (Queer Lexikon 2017f).
<i>d.h.</i>	das heißt
<i>dynamischer Unterstrich ( _ )</i>	Um verschiedene Bedeutungsebenen in einem Wort sichtbar zu machen, benutze ich in ausgewählten Worten den dynamischen Unterstrich: „dieser wird nicht – wie der statische unterstrich/gender_gap zum aufzeigen nicht-zweigeschlechtlicher oder zweigeschlechtlichkeit irritierender positionen ausschließlich zwischen die 'männliche' und die 'weibliche' form gesetzt [...]. der dynamische unterstrich wandert durch w_orte, um die prozesshaftigkeit und uneindeutigkeit von positionen zu benennen und die vielfältigen bedeutungsebenen innerhalb einzelner w_orte und begriffe hervorzuheben und zu verdeutlichen.“ (Bretz & Lantzsch 2013: 8)(Kleinschreibung im Original)
<i>evtl.</i>	eventuell
<i>Gender Sternchen (*)</i>	Um geschlechtliche Vielfalt sprachlich sichtbar zu machen, benutze ich das Gender Sternchen (wie z.B. in Forscher*innen) (AG feministisch Sprachhandeln 2014/2015: 25–26).
<i>ggf.</i>	gegebenenfalls
<i>ich</i>	Trotz der in einigen Disziplinen üblichen Ablehnung des Wortes ‚ich‘, schreibe ich in dieser wissenschaftlichen Abschlussarbeit an vielen Stellen explizit aus der Ich-Perspektive. Gerade im Hinblick

auf mein Thema (des machtkritisch-reflexiven Diversitätsbewusstseins) und das methodologische Vorgehen (in Orientierung an reflexiven und konstruktivistischen Varianten der Grounded Theory), halte ich es für sinnvoll, meinen forschenden Standpunkt transparent zu benennen. Darauf gehe ich in Kapitel 4 und 6.2 ausführlicher ein.

*inter*

„Inter Menschen sind Menschen, deren körperliches Geschlecht (beispielsweise die Genitalien oder die Chromosomen) nicht der medizinischen Norm von ‘eindeutig’ männlichen oder weiblichen Körpern zugeordnet werden kann, sondern sich in einem Spektrum dazwischen bewegt“ (Queer Lexikon 2017b). Menschen, die nicht inter sind, „also deren Körper in eine eindeutige medizinische Norm von männlichen bzw. weiblichen Körpern passen“, werden als endogeschlechtlich oder dyadisch bezeichnet (Queer Lexikon 2017a).

*nichtbinär*

„Als nichtbinär können sich Menschen bezeichnen, die nicht (oder nicht zu 100%) Mann oder Frau sind. Stattdessen ist ihr Geschlecht beispielsweise beides gleichzeitig, zwischen männlich und weiblich, oder weder männlich noch weiblich. Manche nichtbinäre Menschen verorten sich ganz außerhalb des binären Systems, manche haben gar kein Geschlecht (agender) oder haben eine Geschlechtsidentität, die sich immer wieder ändert (genderfluid).“ (Queer Lexikon 2017c)

*o.A.*

ohne Angabe

*queer*

Queer kann „als Überbegriff für Menschen benutzt werden, die nicht in die romantischen, sexuellen und/oder geschlechtlichen Normen der Gesellschaft passen. Oft wird es als offenere Variante zu LSBT+ verwendet“ (Queer Lexikon 2017d)

*Schwarz*

„'Schwarz' und 'Schwarzsein' bezeichnen eine politische und soziale Konstruktion, keine biologische Eigenschaft. Dieser Begriff beschreibt also nicht die Hautfarbe von Menschen, sondern eine Konstruktion, die Schwarzen Menschen eine bestimmte soziale Position zuweist. In einer durch Rassismus geprägten Gesellschaft ist dies eine benachteiligte und durch Diskriminierung geprägte Position. Schwarz - auch als Adjektiv groß geschrieben - hat in Deutschland eine Widerstandsgeschichte, die in die 1980er Jahre zurückreicht und eng mit der afrodeutschen und Schwarzen Bewegung verknüpft ist. Durch die widerständige Aneignung einer Fremdbezeichnung und in Anlehnung an die Black Power-Bewegung im englischsprachigen Raum wurde er als emanzipatorische Selbstbezeichnung und als Alternative zu eindeutig rassistischen Begrifflichkeiten eingeführt.“ (Akhtar 2012: 17)

<i>trans*</i> , <i>trans</i>	Trans (Adjektiv) bedeutet, dass eine Person sich nicht oder nicht ausschließlich mit dem Geschlecht identifiziert, dass ihr bei der Geburt zugewiesen wurde. Das * hinter trans deutet auf die Vielfalt möglicher trans* Identitäten hin. „Trans Menschen können sowohl binär (also Mann oder Frau) als auch nichtbinär sein“ (Queer Lexikon 2017e).
<i>u.a.</i>	unter anderem
<i>usw.</i>	und so weiter
<i>weiß</i>	„'Weiß' und 'Weißsein' bezeichnen ebenso wie 'Schwarzsein' keine biologische Eigenschaft und keine Hautfarbe, sondern eine politische und soziale Konstruktion. Mit Weißsein ist die dominante und privilegierte Position innerhalb des Machtverhältnisses Rassismus gemeint, die sonst zumeist unausgesprochen und unbenannt bleibt. Weißsein umfasst ein unbewusstes Selbst- und Identitätskonzept, das Weiße Menschen in ihrer Selbstsicht und ihrem Verhalten prägt und sie an einen privilegierten Platz in der Gesellschaft verweist, was z.B. den Zugang zu Ressourcen betrifft. Eine kritische Reflexion von Weißsein besteht in der Umkehrung der Blickrichtung auf diejenigen Strukturen und Subjekte, die Rassismus verursachen und davon profitieren und etablierte sich in den 1980er Jahren als Paradigmenwechsel in der englischsprachigen Rassismusforschung. Anstoß hierfür waren die politischen Kämpfe und die Kritik von People of Color.“ (Akhtar 2012: 17)
<i>z.B.</i>	zum Beispiel

# 1 Einleitung

„Es ist dringend an der Zeit, Veranstaltungskonzepte mit intersektionaler Expertise zu erarbeiten. Sonst bleiben [...] Events weiterhin gewaltvolle Räume für [...] marginalisierte Gruppen, in denen wir bis zur Erschöpfung brüllen müssen, um gehört zu werden. Nicht ‚ein Platz am Tisch. Ein ganz neuer Tisch.‘“ (Ogette 2023)

Veranstaltungskonzepte brauchen dringend eine Überarbeitung mit intersektionaler Expertise – diese Feststellung und Forderung der rassismuskritischen Bildnerin und Autorin Tupoka Ogette, die sie auf weiße feministische Events bezieht, teilen Mecheril & Geier (2021) für Bildungskontexte per se: Sie kritisieren die „institutionellen Strukturen und kulturellen Selbstverständlichkeiten“ öffentlicher Bildung, die ungleiche Zugänge zu Bildungsräumen und „eine Dethematisierung von Erfahrungen, Wissen und Visionen besonders vulnerabler Gruppen zur Folge haben“ (Geier & Mecheril 2021: 238). Ihre Ideale von offenen Bildungsräumen für alle, die Raum für marginalisiertes Wissen und marginalisierte Subjekte schaffen, sind auch Ansprüche demokratischer Gesellschaften: Eigentlich sollen allen Menschen Möglichkeiten zu Bildung und umfassender gesellschaftlicher Teilhabe gleichermaßen zugänglich sein (Geier & Mecheril 2021: 232). Doch auch Bildungseinrichtungen „befinden sich nicht außerhalb gesellschaftlicher (Macht-)Verhältnisse, sondern [sie] sind Teil gesellschaftlicher Unterscheidungsformen, [...] Prozeduren der Zuweisung von Positionen und Ermöglichung von Perspektiven“ (Geier & Mecheril 2021: 232). Der deutsche Volkshochschul-Verband schreibt dazu aktuell (im August 2023) auf seiner Website:

„Erwachsenenbildung kann nur erfolgreich sein, wenn sie Diversität erkennt und jede und jeden befähig[t], sich mit eigenen Kompetenzen in die Gesellschaft einzubringen. Die Wünsche und Bedarfe von Migrant\*innen, Menschen mit Rassismuserfahrung, queeren Menschen, Menschen mit Behinderung und älteren Menschen an Erwachsenenbildung, wurden bislang jedoch oft nicht mitgedacht. Damit wir diese und alle Menschen ansprechen können, gilt es Anti-Diskriminierungsarbeit zu leisten und Barrieren abzubauen. Denn Diversität öffnet Institutionen und ist zugleich die Basis für gesellschaftlichen Zusammenhalt.“ (Deutscher Volkshochschul-Verband o.J.)

Um das demokratische Ideal von ‚Bildung für alle‘ zu erreichen, braucht es demzufolge Antidiskriminierungsarbeit und Barriereabbau in Bildungsinstitutionen sowie Bildungsangebote, die für Menschen einer pluralen Gesellschaft relevant, einladend und zugänglich sind. Zuständig für die Konzeption dieser Angebote sind Programmplaner\*innen, die unter Aushandlung gesellschaftlicher Anforderungen und organisationaler Strukturen aktuelle Bildungsprogramme gestalten (Kuhlen 2021; Stimm et al. 2020; Gieseke & Hippel 2019). Sie organisieren und begleiten die Bildungsveranstaltungen, die diese Programme ausmachen und treffen z.B. Entscheidungen über Themen, Referent\*innen, Veranstaltungsorte und Öffentlichkeitsarbeit. In ihrer Arbeit können sie so bestehende Verhältnisse reproduzieren oder dazu beitragen Räume zu schaffen, in denen Annäherungen an oben genannte Ideale, an „Transformation im Sinne des Social

Justice und Radical Diversity“ (Czollek et al. 2023: 5) möglich sind. Politische Diversitätsansätze - wie der von mir fokussierte Ansatz der radikalen Diversität – erarbeiten theoriebasierte Grundlagen für Antidiskriminierungsarbeit, Barriereabbau und eine reflexive Anerkennung komplexer Diversität. In diesen Ansätzen wird Diversität mit sozialer Gerechtigkeit verknüpft. Ziel ist es durch Abbau struktureller Diskriminierung wertschätzende Räume „[r]adikaler Vielfalt“ (Czollek et al. 2023: 16–17) und davon ausgehend grundlegende Maßstäbe für diversitätsbewusste Bildungsräume zu schaffen (Geier & Mecheril 2021: 238).

In aktueller Forschung zu Diversität in der Erwachsenenbildung werden konkrete Möglichkeiten des Barriereabbaus diskutiert (Ruhlandt 2018; Robak 2017; Fleige et al. 2015a). Dabei wird deutlich, dass bestehende Handlungsmöglichkeiten oft nicht ausreichend genutzt werden (Hunt & Öztürk 2021; Öztürk 2021). Die Situationsanalyse zu „Diversity im Programmplanungshandeln“ von Kuhlen (2021) zeigt auf, dass insbesondere in der Angebotsentwicklung stereotype Differenzkonstruktionen reproduziert werden. **Um also das bestehende theoretisch-kritische Wissen zu Diversität weiter mit kritischem Handlungswissen anzureichern, erforsche ich die reflexiven Perspektiven von Programmplaner\*innen der Erwachsenenbildung, die ein kritisches Diversitätsverständnis zur Grundlage ihrer Arbeit machen.** Dafür führe ich, orientiert am zirkulären Forschungsstil der Grounded Theory, sechs Expert\*inneninterviews mit Programmplaner\*innen der Erwachsenenbildung.<sup>1</sup> Die forschungsleitenden Fragen dieser Arbeit lauten: *Wie gestalten Programmplaner\*innen der Erwachsenenbildung ihre Programme im Hinblick auf Diversität? Welche Bedarfe, Herausforderungen und Strategien lassen sich aus diesem Praxiswissen für eine diversitätsbewusste Programmentwicklungs- und Veranstaltungspraxis in der Erwachsenenbildung ableiten?*

Die vorliegende Forschungsarbeit, in der ich diesen Fragen nachgehe, besteht aus sieben Kapiteln. Im Anschluss an die Einleitung werden in Kapitel 2 die theoretischen Grundlagen für eine machtkritische Auseinandersetzung mit diversitätsbewusstem Programmplanungshandeln erarbeitet. Dafür wird der Diversitätsbegriff kritisch verortet und das plurale Feld der Erwachsenenbildung als Kontext des Programmplanungshandelns vorgestellt. Daran anschließend gebe ich in Kapitel 3 Einblick in den aktuellen Forschungsstand zu diversitätsbewusstem Programmplanungshandeln. In Kapitel 4 halte ich grundlegendes Wissen zur Anwendung einer reflexiven, konstruktivistischen Variante der Grounded Theory Methodologie und zur Durchführung von Expert\*inneninterviews fest. Kapitel 5 stellt ausführlich die Analyseergebnisse der Interviews vor. Kapitel 6 diskutiert diese Ergebnisse in Verknüpfung mit der theoretischen Vorarbeit, dem

---

<sup>1</sup> Fünf der sechs Interviews verwende ich für die weitere Analyse im Rahmen meiner Arbeit. Interviewpartner\*in F gab keine Zustimmung zur Verwendung des Datenmaterials. Das sechste Interview wird dementsprechend in der Arbeit nicht weiter berücksichtigt.

Forschungsstand und weiteren theoriebasierten Wissensbausteinen. Zudem reflektiere ich meinen Forschungsprozess. In Kapitel 7 fasse ich die Ergebnisse meiner Forschungsarbeit zusammen und gebe einen kurzen Ausblick auf mögliche Anschlussforschungen.

## 2 Theoretische Verortung

In diesem Kapitel nähere ich mich dem Forschungsgegenstand des diversitätsbewussten Programmplanungshandelns über die Auseinandersetzung mit theoriebasiertem Kontextwissen. In der Grounded Theory Methodologie wird diese theoretische Annäherung als Erarbeitung sensibilisierender Konzepte bezeichnet, die zur Generierung von Ideen und zur Sensibilisierung für Fragestellungen wichtig sind (Charmaz 2011a: 16). Dafür beschäftige ich mich zuerst mit dem Diversitätsbegriff und stelle die Fragen: Welche Bedeutungen werden dem Begriff Diversität zugesprochen und was implizieren sie für eine diversitätsbewusste Programmplanungspraxis? Darauf folgt die Auseinandersetzung mit dem Kontext der Erwachsenenbildung und dem spezifischen Handlungsfeld der Programmplanung.

### 2.1 Diversität

Der Begriff Diversität ist seit einigen Jahren auch im deutschsprachigen Alltagswortschatz präsent. Fereidooni & Zeoli definieren Diversität als (Anerkennung von) Vielfalt (Fereidooni & Zeoli 2016: 9). Vielfalt bezieht sich dabei in den meisten (in bildungswissenschaftlichen Kontexten diskutierten) Diversitätsverständnissen auf Vielfalt von Menschen in ihren Identitäten und Zugehörigkeiten (Mecheril 2009: 204). Diversität kann so auch als „Vielfalt in Bezug auf Macht- und Herrschaftsdifferenzen“ (Czollek et al. 2017: 71) analysiert werden. Mit Diversitätsansätzen können, wie in der einleitend genannten Erklärung des Volkshochschul-Verbands, mehrere und miteinander verwobene Dimensionen von Diversität (wie z.B. Geschlecht, natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit und sozialer Status oder Klasse) bzw. gesellschaftliche Machtverhältnisse (wie z.B. Sexismus, Queerfeindlichkeit, Rassismus und Klassismus) kritisch hinterfragt und in ihrer Relevanz für gesellschaftliche Teilhabe anerkannt werden (Mecheril 2009: 204). Die Begriffe Diversität, Diversity und Vielfalt werden dabei in der deutschsprachigen Literatur häufig synonym verwendet. Trotzdem steckt nicht hinter jedem Diversitäts-Begriff dasselbe Konzept: Begriffskombinationen aus ‚Diversität‘ oder ‚Diversity‘ mit dem Begriff ‚Management‘ werden in der wissenschaftlichen und praxisorientierten Literatur „eher mit profitorientierten“ Organisationen und „Diversity Policy“, ‚Diversitätspolitik‘ und ‚Diversity Mainstreaming‘ mit gemeinnützigen bzw. öffentlichen Organisationen in Verbindung gebracht“ (Dobusch 2015: 24). Die Unterscheidung von profitorientierten und politischen, machtkritischen Diversitätsverständnissen ist dabei eine Möglichkeit, die Vielzahl existierender Diversitätsansätze zu systematisieren. Denn zur grundlegenden Konzeption von Diversität gibt es keinen „belastbaren‘ Konsens“ (Dobusch 2015: 38).

Um dieses Spannungsfeld möglicher Bedeutungen und Effekte von Diversität nachzuvollziehen und mein Verständnis von Diversität im Rahmen dieser Arbeit zu schärfen, gehe ich im Folgenden auf historische Entwicklungen des Diversitätsbegriffs sowie auf aktuelle Diskursstränge in Debatten um Diversität ein.<sup>2</sup>

### 2.1.1 *Geschichte und Praxiskontexte*

Der Beginn von Debatten um Diversität wird in politischen Kämpfen der Schwarzen Bürger\*innenrechtsbewegung sowie der feministischen und queeren Bewegung und der Behindertenbewegung insbesondere der USA der 1950er bis 1970er Jahre verortet (Walgenbach 2015: 16; Salzbrunn 2014: 114). Auf ihre Kämpfe wurde in den USA ab den 1970er Jahren u.a. mit gesetzlichen Maßnahmen zum Verbot von Diskriminierung (und Verbesserung der Zugangschancen) marginalisierter Gruppen auf dem Arbeitsmarkt reagiert (Dobusch 2015: 19–21; Salzbrunn 2014: 114; Schönhuth 2011: 52).<sup>3</sup> Auf internationaler Ebene wurde Diversität in den 1990er Jahren z.B. in einer UN-Konvention zu Frauen- und Kinderrechten, dem Schutz indigener Gemeinschaften und kultureller Vielfalt diskutiert (Schönhuth 2011: 52). Anfang der 2000er Jahre wurden schließlich vier EU-Richtlinien zum Verbot von Diskriminierung beschlossen.<sup>4</sup> Diese wurden in Deutschland 2006 mit dem Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG) umgesetzt (Gregull 2018; Scherr 2008: 54). Das AGG hat zum Ziel, „Benachteiligungen aus Gründen der Rasse oder wegen der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität zu verhindern oder zu beseitigen“ (§1 AGG).<sup>5</sup> Diese Gleichstellungs- und Antidiskriminierungspolitiken strukturieren laut Eggers in Deutschland den Rahmen, „innerhalb dessen Diversität konturiert und verhandelt wurde“ (Eggers 2019: 256) und

<sup>2</sup> Insbesondere die geschichtlichen Entwicklungen sind dabei keine vollständige systematische Darstellung, sondern eher einzelne Schlaglichter auf bedeutsame Momente und Entwicklungen auf sozialer, politischer und wirtschaftlicher Ebene.

<sup>3</sup> Zur weiteren Kontextualisierung und Entwicklung dieser Maßnahmen siehe z.B. Dobusch (2015: 19–25), Salzbrunn (2014), Bruchhagen & Koall (2008) und Scherr (2008).

<sup>4</sup> Bei diesen vier Antidiskriminierungsrichtlinien handelt es sich um die Antirassismusrichtlinie (2000/43/EG), die Rahmenrichtlinie Beschäftigung (2000/78/EG), die Richtlinie zur Gleichbehandlung von Männern und Frauen (2002/73/EG) sowie die Richtlinie zur Gleichstellung von Männern und Frauen auch außerhalb der Arbeitswelt (2004/113/EG) (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2021).

<sup>5</sup> Das AGG ist allerdings nicht in allen gesellschaftlichen Bereichen gültig. So bezieht es sich vor allem auf den Erwerbskontext und Bereiche des Zivilrechts (wie Kaufgeschäfte oder Türpolitiken in Diskotheken oder Gaststätten). Dies hat z.B. zur Folge, dass Diskriminierung durch Arbeitgeber\*innen geahndet werden kann, Diskriminierung durch Mitarbeiter\*innen staatlicher Behörden jedoch nicht (Eikmanns 2023; Mecheril & Melter 2010: 26). Aktuell wird auf politischer Ebene diskutiert, das AGG inhaltlich zu reformieren und u.a. die darin verankerten Diskriminierungsmerkmale zu ergänzen, den Schutz vor Diskriminierung auf staatliche Stellen auszuweiten, die Durchsetzungsmöglichkeiten des AGG zu stärken und sprachliche Formulierungen rassismuskritisch zu überarbeiten (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2023).

wird.<sup>6</sup> Zur Sichtbarmachung sozialer Ungleichheit und Diskriminierung in der BRD trugen und tragen auch Kritiken von NGOs und politische Proteste von Marginalisierten bei, die immer wieder auf Rassismus, postnationalsozialistische Kontinuitäten, Sexismus, Queerfeindlichkeit und mehr hinweisen (Castro Varela 2010: 250–251).

Spätestens mit den gesetzlichen Vorgaben seit den 1970er (USA) bzw. frühen 2000er Jahren (BRD) wird Diversität auch für Akteur\*innen in Wirtschaftsunternehmen, Wirtschaftswissenschaften und der Verwaltung relevant. Je nach Autor\*innen gelten die Abwehr von Klagen und finanziellen Verlusten aufgrund der eingeführten Antidiskriminierungsgesetze und/oder die Erkenntnis über den durch globalisierte „Austauschbeziehungen von Waren, Dienstleistungen und menschlicher Arbeitskraft diversifizierten Markt[...]“ (Schönhuth 2011: 52) als Motivator für die Entwicklung von wirtschaftsorientierten Konzepten zu Diversität (Schönhuth 2011: 52; Rosenstreich 2011; Dobusch 2015: 21–25; Scherr 2008: 55; Bruchhagen & Koall 2008). Diese Konzepte werden ab den 1980er Jahren unter dem Ausdruck Diversity Management oder Managing Diversity verhandelt (Schönhuth 2011: 52). Mit Diversity Management wird dann ein Prinzip der Unternehmensführung bezeichnet, „das Vielfalt positiv bewertet“ (Schönhuth 2011: 52) und „als Wettbewerbsfaktor und Mittel der Wertschöpfung“ (Benbrahim 2012: 10) nutzt. Rosenstreich schlussfolgert, dass in „diesem Konzept vier Zielrichtungen miteinander verbunden [werden]“ (Rosenstreich 2011: 232): „die Gleichstellungspolitik, die Leistungssteigerung, die Ansprache neuer Kund/innengruppen und gerechtere Arbeitsverhältnisse. Der Top-Down-Ansatz bezieht sich auf alle Ebenen das heißt sowohl auf ein wertschätzendes Arbeitsklima als auch auf Organisationsstrukturen und Verfahrensweisen“ (Rosenstreich 2011: 232). Benbrahim kommt zu dem Schluss, der Ansatz löse sich „von seiner gesellschaftspolitischen Herkunft und bediene ökonomische Interessen“ (Benbrahim 2012: 10). Diesen Diskussionspunkt greife ich in 2.1.2 genauer auf.

In Bildungskontexten wird Diversität in Deutschland seit den 1990er Jahren auf drei Ebenen diskutiert: erstens in Bezug auf die inhaltlich-pädagogische Arbeit z.B. in Form einer „Pädagogik der Vielfalt“ (Prenzel 1993) bzw. „vielfältiger Lebensweisen“ (Hartmann 2002), zweitens in Bezug auf die Strukturen von Bildungswesen und -einrichtungen und drittens in Form eigener Bildungsangebote wie Diversity Trainings (Mecheril 2009: 204). Im Kontext Bildung stehen dabei solche

---

<sup>6</sup> Auffällig ist, dass die von mir herangezogene Fachliteratur zum Diversitätsbegriff die oben genannten gesetzlichen Grundlagen fokussiert. Diversität ist im Zusammenhang mit Antidiskriminierung rechtlich allerdings auch u.a. in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (Artikel 2), der UN-Behindertenrechtskonvention (Art. 1 und 3), dem Grundgesetz (Art. 1 und 3 GG) und dem Behindertengleichstellungsgesetz (§1 BGG) verankert (Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg 2023; Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2022).

Diversitätsansätze im Vordergrund, die „auf Menschenrechte, Chancengleichheit und sozialer Gerechtigkeit basieren“ (Benbrahim 2012: 10–11).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Ursprünge des Diversitäts-Begriffs in emanzipatorischen Bewegungen liegen. Im Laufe der Zeit wurden unterschiedliche Konzepte entwickelt. Das Inkrafttreten des AGG hat bereits bestehenden Diversity-Ansätzen und der Antidiskriminierungsarbeit Aufwind gegeben (Castro Varela 2010: 250–251). Auch wenn Diversität heute „häufig mit Managementkultur assoziiert wird, so überkreuzen sich hierin doch eine Vielzahl von Debatten, sind die Diversity-Akteure durchaus unterschiedlich motiviert und in diversen Antidiskriminierungsfeldern verankert“ (Castro Varela 2010: 250–251).

### 2.1.2 Kritische Auseinandersetzung mit dem Diversitätsbegriff

„We might want to be cautious about the appealing nature of diversity and ask whether the ease of its incorporation by institutions is a sign of the loss of its critical edge.“ (Ahmed 2012: 1)

Wie bereits erwähnt gibt es nicht *die eine* Definition von Diversität, sondern eine Vielzahl von Verständnissen aus unterschiedlichen Kontexten. So bietet der Begriff Anschlussmöglichkeiten für sehr verschiedene Deutungs- und Einsatzmöglichkeiten (Knapp 2005: 70). Da sich die in meiner Arbeit untersuchten Einrichtungen und Interviewpartner\*innen auch in dieser Welt bewegen, in der verschiedene Diversitätsbegriffe vorkommen, gehe ich hier genauer auf die kritische Auseinandersetzung mit dem Diversitätsbegriff ein. Schließlich setzen sich viele Bildungsakteur\*innen bewusst oder unbewusst mit dieser Kritik auseinander.

Unterschiedliche Varianten von Diversitätsverständnissen und Ansätzen werden in der Fachliteratur wie bereits erwähnt häufig entlang der Unterscheidung von 1) politischen, emanzipatorischen, gesellschafts-, macht- und herrschaftskritischen, selbst\_reflexiven, an Teilhabe und sozialer Gerechtigkeit orientierten Ansätzen und 2) ökonomischen, unternehmerisch-marktförmigen, verwertungslogischen, business- und profitorientierten Ansätzen systematisiert. Erstere gelten dabei häufig als Fortsetzung der Forderungen sozialer Bewegungen und zweitere eher als Bruch „mit den bis dahin vorangetriebenen Bemühungen um Chancengleichheit und Gleichstellung“ (Dobusch 2015: 19).

**Ökonomische Ansätze sehen in Diversität in erster Linie ein Mittel zur Profitmaximierung** (Benbrahim 2012: 10). Mit Diversity Management als Strategie der Personal- und Organisationsentwicklung soll die Vielfalt von (potenziellen) Mitarbeiter\*innen, Kund\*innen und Kooperationspartner\*innen gezielt wahrgenommen und im Sinne der Unternehmensinteressen genutzt werden (Bendl et al. 2012: 15). In Ansätzen des Diversity Managements werden neben den Dimensionen des AGGs häufig „verschiedenste Differenzmerkmale und -dimensionen (sog. innere,

äußere oder organisationale)“ (Schmitt et al. 2015: 8–9) thematisiert. Dazu gehören beispielsweise die „Identifikation mit der Firma“, „Auslandserfahrung“, „bisherige Karriere“ sowie „politischer Standpunkt“ und „Familienstruktur“ (Schmitt et al. 2015: 8–9). Varianten von Diversity Management werden außerdem nicht ausschließlich in Unternehmen, sondern längst auch im öffentlichen Sektor, z.B. in Universitäten, angewandt (Salzbrunn 2014: 116; Ahmed 2007a: 236). Sie sind also auch in Bildungseinrichtungen präsent. Eggers und weitere Autor\*innen stellen in Bezug auf ökonomisierte Diversitätsansätze kritisch fest, dass diese sich nicht als Ziel setzen, konsequent gesellschaftliche Teilbereiche und ihre Besitz-, Beteiligungs- und Machtverhältnisse im Hinblick auf Diversität und soziale Gerechtigkeit zu verändern (Eggers 2019: 258). Stattdessen gehe es um „Gewinnmaximierung unter Beibehaltung der hierarchischen Verhältnisse“ (Eggers 2019: 258), nämlich um die Optimierung von Humankapital und Workforce und das Ausschöpfen vielfältiger Marktpotenziale. Um möglichst viele Kund\*innen anzusprechen, werde zudem häufig lediglich die Bildsprache und Außendarstellung von Unternehmen verändert und „Diversität [...] damit kritiklos in Konsummuster und Konsumstrukturen überführt“ (Eggers 2019: 258). Damit werde das gesellschaftskritische Potenzial von Diversität als ein Ansatz zu Veränderungsprozessen gesellschaftlicher Strukturen entschärft und der Begriff entleert (Steyn & Dankwa 2021: 41–42; Eggers 2019: 258; Perko & Czollek 2007: 162).

Im Unterschied dazu geht es in **politischen Diversitätsansätzen** um die Thematisierung sozialer Ungleichheitsverhältnisse, mit dem Ziel, diese abzubauen (oder zunächst deren Effekten in der eigenen Organisation entgegenzuwirken). Diese Diversitätsansätze zielen auf die Verwirklichung der Menschenrechte, „und den Abbau von Diskriminierung“ (Gregull 2018: o.A.). Das bedeutet laut Mecheril idealerweise auch, dass in diesen Ansätzen Auseinandersetzungen darüber stattfinden, wie gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse zustande kommen und aufrechterhalten werden und wie auch die eigenen Handlungen darin eingebunden sind (Mecheril 2009: 206–207). Davon ausgehend kann es darum gehen, homogene Institutionen und Praxen zu Vielfalt in ihrer Komplexität zu verändern und für gleiche Chancen und Zugänge aller Menschen unabhängig von ihrer Nützlichkeit zu sorgen (Perko & Czollek 2007: 166–167). Im Fokus steht also, dass soziale und gesellschaftliche Differenzen in Verbindung mit sozialer Ungleichheit und hegemonialen Strukturen stehen (Mecheril 2009: 207). Werden Differenzen unreflektiert bejaht, führt das laut Mecheril zu einer „Bestätigung gegebener Unterschiede in der Verfügung über symbolische und materielle Ressourcen“ (Mecheril 2009: 207).

Dobusch stellt zur starken Abgrenzung marktförmiger und emanzipatorischer Ansätze kritisch fest, dass eine Vielzahl an Praxismaßnahmen sowohl mit ökonomischen als auch mit politischen Aspekten argumentiert (Dobusch 2015: 23–24). Zwischen den Polen von Wirtschaftlichkeit und Gesellschaftskritik kann also vermutlich eine Vielfalt von Ansätzen verortet werden, die mehr

oder weniger machtkritisch ausformuliert sind (siehe auch Mecheril 2009: 207). Deshalb stelle ich nun weitere Kritikpunkte dar, die an verschiedenen Diversitätsverständnissen geäußert werden. Damit kann der Diversitätsbegriff kritisch geschärft werden.

Hardmeier & Vinz kritisieren, dass das von Schwarzen Feminist\*innen entwickelte Konzept der Intersektionalität die Verwobenheiten von Identitätsmerkmalen und Ungleichverhältnissen konsequent machtkritischer analysiert und dementsprechend kritischere Handlungskonsequenzen einfordern kann als zu Individualisierung und Differenzbejahung tendierende Diversity-Modelle (Hardmeier & Vinz 2007: 28). Intersektionalität bedeutet, die Verwobenheiten und Gleichzeitigkeit von Machtverhältnissen wie z.B. Sexismus, Rassismus und Ableismus kritisch als „miteinander verbundene Strukturen der Unterdrückung“ (Knapp 2005: 69) zu begreifen.<sup>7</sup>

Weitere Kritikpunkte bestehen darin, dass einzelne Ungleichheitsverhältnisse in Diversitätsansätzen nicht genügend Raum finden. In europäischen Diversityansätzen wird laut Eggers „hauptsächlich von sechs Ungleichheitsdimensionen ausgegangen: Geschlecht, Ethnisierung, Behinderung, Alter, Religion und sexuelle Orientierung(en). Diese Kategorien gelten als die Hauptlinien, entlang derer Diskriminierung und Ungleichverteilung von Ressourcen am wirksamsten sind. Antidiskriminierungspolitiken richten sich insofern vordergründig an diesen Kategorien aus“ (Eggers 2019: 257). Da mit Diversität häufig bloße Anerkennung von Differenzen und nicht die Veränderung von gesellschaftlichen Strukturen eingefordert werde, würden insbesondere klassenbedingte Unterschiede und Umverteilungsfragen ausgeblendet (Kourabas & Mecheril 2015: 25; Scherr 2008: 57). Auch Diskriminierung, die an den Status der Staatsangehörigkeit geknüpft ist, „bleibt durchweg dethematisiert“ (Geier & Mecheril 2021: 232). Weitere Machtverhältnisse, wie z.B. Psychismus (die Diskriminierung psychopathologischer und psychiatrisierter Menschen, siehe z.B. Lauff 2020) oder Adultismus (die Diskriminierung von Kindern durch Erwachsene, siehe z.B. Liebel & Meade 2023) werden in der von mir gesichteten Fachliteratur zu Diversität gar nicht bzw. kaum thematisiert. Auch Antisemitismus wird, ähnlich wie in Debatten zu Intersektionalität, selten genannt (Stögner 2023).

Kourabas & Mecheril plädieren dafür, Diversität in Bezug auf rassismuskritisches und feministisches Wissen reflexiv umzusetzen und so (wieder) konsequent mit Ansprüchen von Emanzipation, Empowerment und Selbstbestimmung zu verbinden (Kourabas & Mecheril 2015: 26–28). Dazu gehört es, Ungleichheitsverhältnisse im Zusammenhang mit Macht, Dominanz und Herrschaft zu analysieren und als gesellschaftlich hergestellte (statt naturgegebene) Verhältnisse zu

---

<sup>7</sup> Aktivist\*innen wie Sojourner Truth kritisieren schon in den 1850er Jahren intersektionale Diskriminierung. 1989 entwickeln das Combahee River Collective und Kimberlé Crenshaw das Konzept der Intersektionalität, an das kritische Konzepte von Diversität anschließen (Kelly 2017). Für ausführlichere Erklärungen zu Intersektionalität siehe z.B. Castro-Varela & Dhawan (2011) und Czollek et al. (2023).

kritisieren (Kourabas & Mecheril 2015: 24–28). Ansonsten könne Diversität dazu genutzt werden, strukturelle Diskriminierung und Ausgrenzung zu kaschieren, die Verantwortung für gesellschaftliche Ungleichheiten auf Individuen zu verlagern und deren Markierung als natürlicherweise ‚Andere‘ (Othering) verstärken (Kourabas & Mecheril 2015: 24; Ahmed 2007a: 235–237). Schmitt et al. erinnern daran, dass Diversitätsansätzen „tendenziell die Paradoxie innewohnt, durch die Fokussierung auf Vielfalt und Unterschiedlichkeit, tatsächliche oder konstruierte Differenz zwischen Akteur/innen zu essentialisieren“ (Schmitt et al. 2015: 13) und schlagen als Umgang mit dieser Paradoxie ebenfalls reflexive Perspektiven auf Diversität vor. Reflexion bedeutet dann u.a., „sich systematisch mit der Frage auseinanderzusetzen, wo das Eintreten für Differenz und für die Pluralität von Differenz Machtverhältnisse als Dominanz- und Herrschaftsverhältnisse bestätigt und ermöglicht“ (Kourabas & Mecheril 2015: 27–28), wo Diversitätsansätze also diskriminierende Praxen abbauen oder z.B. durch stereotype Festschreibungen eher verstärken (Schmitt et al. 2015: 13). Diversität kann also in Verbindung mit historischen und aktuellen „sozialen Kämpfen um Anerkennung, Freiheit und Solidarität“ (Schmitt et al. 2015: 13) kritisch besetzt werden. Aus diesem kritischen Verständnis folgende Handlungen können im Sinne einer utopiegeleiteten Politik mit Visionen sozialer Gerechtigkeit umgesetzt werden (Castro Varela 2010: 251). Das Plädoyer, weiterhin am Begriff Diversität festzuhalten, ist hier sichtbar. Diversität kann dann als kritischer Begriff mit einer positiven Ausrichtung genutzt werden:

„Diversität besitzt das Potential, den ‚kleinen Ausschnitt‘ menschlicher Tätigkeiten, der mittels politischer, medialer, wissenschaftlicher, administrativer Praxen als *Normalität* verallgemeinert und normalisiert wird, zu erschüttern und als *gemacht* herauszustellen. Diversität kann also nicht nur Prozesse der Vereinseitigung, der Hierarchisierung, der Standardisierung und der Marginalisierung in Frage stellen und angreifen, sondern zugleich neue Vorstellungen und Entwürfe von lebhaften und repräsentierbaren Normalitäten vorantreiben.“ (Eggers 2019: 261)

### **Radikale Diversität als Utopie und (Orientierung für die) Praxis**

Czollek, Kaszner, Czollek & Perko definieren Diversität explizit als „Vielfalt in Bezug auf Macht- und Herrschaftsdifferenzen“ (Czollek et al. 2017: 71). Mit ihrer Variante der Radical Diversity bezeichnen sie Diversitätspolitiken, mit denen homogene Institutionen und Praxen hin zu Vielfalt in ihrer Komplexität verändert werden können (Czollek et al. 2017: 74). Sie verbinden radikale Diversität mit gesamtgesellschaftlichen Visionen sozialer Gerechtigkeit und politisieren Diversität so in der Tradition sozialer Bewegungen. Ihr Konzept denkt die oben genannten Kritikpunkte mit. Daher orientiere ich mich in meinem Diversitätsverständnis daran. Unter Radical Diversity fassen die Autor\*innen erstens ein spezifisches Diversitätsverständnis, „zweitens [...] einen Handlungshorizont im Sinne einer konkreten Utopie; und drittens [...] eine diskriminierungskritische Praxis“ (Czollek et al. 2023: 4). Unter dem spezifischen Diversitätsverständnis verstehen sie explizit „Vielfalt in Bezug auf Macht- und Herrschaftsdifferenzen“ (Czollek et al.

2017: 71). Diversitykategorien sehen sie in Verbindung mit den jeweiligen spezifischen Diskriminierungsformen und in ihren intersektionalen Verwobenheiten (Czollek et al. 2023: 4–5). Daran anschließend verbinden sie Diversität mit einer Utopie umfassender sozialer Gerechtigkeit. In dieser Utopie sind sämtliche Formen struktureller Diskriminierung überwunden und es existiert „eine inklusive und partizipative und für alle Menschen offene [...] Gesellschaft, in der Social Justice (als Anerkennungs-, Verteilungs-, Befähigungs- & Verwirklichungsgerechtigkeit) gesellschaftlich realisiert wäre“ (Perko 2021: o.A.). Diese Utopie bildet schließlich den Rahmen für diskriminierungskritisches Handeln zur Veränderung von Institutionen und Praxen hin zu Vielfalt in ihrer Komplexität (Czollek et al. 2017: 74). Czollek et al. beschreiben Radical Diversity als kritische Praxis:

„Konkret ist diese Utopie, insofern sie, in Form einer permanenten kritischen Praxis, in Handlungen im Hier und Jetzt verankert ist. Das bedeutet ein Handeln im Hinblick auf institutionelle Räume, Diskurse und kulturelle Praxen zugunsten eines höheren Maßes an Anerkennungs-, Verteilungs-, Befähigungs- und Verwirklichungsgerechtigkeit und zugunsten eines Mainstreams von Heterogenität, Vielfalt und radikaler Diversität. Es bedeutet auch, dass eine Praxis des Social Justice und Radical Diversity etwa in Bildungsveranstaltungen oder mithilfe einzelner Methoden Räume zu schaffen versucht, in denen eine Transformation im Sinne des Social Justice und Radical Diversity realisiert wird [...].“ (Czollek et al. 2023: 5)

Im Rahmen meiner Arbeit orientiere ich mich an einem kritisch-politischen und radikalen Diversitätsverständnis. Ich nutze dabei die Ausdrücke kritische, politische sowie radikale Diversität, da diese Konzepte, wie in diesem Kapitel aufgezeigt, nicht trennscharf voneinander abgegrenzt werden können bzw. müssen. Sie verweisen alle auf konstruktivistische, reflexive und an sozialer Gerechtigkeit orientierte Verständnisse von Diversität.

## 2.2 Erwachsenenbildung

Zugang zu Bildung ist ein Menschenrecht, das als wesentliche Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe anerkannt ist und auch im Erwachsenenalter gilt (Europäische Union 2010: Art.14; Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000; United Nations/Vereinte Nationen 1948: Art. 26). Eine Deklaration des UNESCO Instituts für Bildung aus dem Jahr 1997 beschreibt Erwachsenenbildung geradezu euphorisch als Schlüssel zu gesellschaftlicher Partizipation, ökologisch nachhaltiger, demokratischer und wirtschaftlicher Entwicklung sowie struktureller Gerechtigkeit und individueller Selbstverwirklichung (UNESCO Institute for Education 1997: 1). Erwachsenenbildung wird als wesentlicher Teil Lebenslangen Lernens anerkannt und es wird vorgeschlagen, die Inhalte der Erwachsenenbildung „mit Blick auf Faktoren wie Alter, Gleichberechtigung der Geschlechter, Behinderung, Sprache, Kultur und wirtschaftliche Unterschiede“ (UNESCO Institute for Education 1997: 1) zu aktualisieren. Erwachsenenbildung wird auf inhaltlicher Ebene also schon in den 1990er Jahren explizit mit Diversität in Zusammenhang gebracht. Bevor ich (ab Kapitel 3) diese Zusammenhänge genauer untersuche, definiere ich in diesem Kapitel das

für meine Arbeit relevante Verständnis von Erwachsenenbildung. Zudem verorte ich Erwachsenenbildung innerhalb bildungspolitischer und -ökonomischer Kontexte der Bundesrepublik Deutschland und skizziere so das Praxisfeld, in dem sich meine Forschungsfrage und meine Interviewpartner\*innen bewegen.

### 2.2.1 *Begriffsverständnis Erwachsenenbildung*

Mit Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung werden laut Bundesministerium für Bildung und Forschung „jegliche intentionale Lernprozesse nach einer ersten Bildungsphase im Erwachsenenalter“ (BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006: 187) bezeichnet. Strzelewicz fasst unter Erwachsenenbildung alle (Bildungs-)Veranstaltungen für Erwachsene, in denen Wissen und Fähigkeiten erworben werden können (Strzelewicz 1974: 184).<sup>8</sup> Diesen offenen und weiten Verständnissen stehen innerhalb der Erwachsenenbildungsforschung und -praxis zahlreiche engere Definitionen gegenüber. Zu letzteren gehört bspw. die Definition des Deutschen Bildungsrats, der Weiterbildung als die „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase“ (Deutscher Bildungsrat 1970: 197) definiert.<sup>9</sup> Die Begriffe Erwachsenenbildung und Weiterbildung werden dabei je nach Autor\*innen synonym (Nohl 2019: 115; Tippelt & Hippel 2018: 4; Dollinger et al. 2009: 224) oder hierarchisch (Steiner 2018: 28; Weinberg 2000: 224) verwendet. Erwachsenenbildung kann so als allgemeinerer Oberbegriff fungieren, während sich Weiterbildung insbesondere bzw. ausschließlich auf berufsbezogene Bildungsangebote bezieht (siehe z.B. Steiner 2018: 28; Tippelt & Hippel 2018: 4). Alternativ kann Weiterbildung als Ober- und Bildungssystembegriff genutzt werden, berufsbezogene Weiterbildung und allgemeine Erwachsenenbildung gelten dann als zugeordnete Unterbegriffe (siehe z.B. Weinberg 2000: 12).

In der europäischen und deutschen Bildungspolitik wird seit den 1970er Jahren verstärkt der Begriff der Weiterbildung genutzt, während in der Pädagogik eher von Erwachsenenbildung gesprochen wird (Dollinger et al. 2009: 224). Weiterbildung wird außerdem häufig mit berufsbezogenen Angeboten in Verbindung gebracht, Erwachsenenbildung eher mit allgemeinbildenden

---

<sup>8</sup> Auf Strzelewicz's Definition aus dem Jahr 1974 wird auch in aktuellerer Fachliteratur zum Thema Erwachsenenbildung Bezug genommen, siehe z.B. Dollinger et al. (2009: 224) und Weinberg (2000: 10).

<sup>9</sup> Das Ende dieser ersten Bildungsphase wird dabei „durch den Eintritt in die volle Erwerbstätigkeit gekennzeichnet“ (Deutscher Bildungsrat 1970: 197). Diese Definition kann z.B. im Hinblick auf ihre Eingrenzung der zweiten Bildungsphase in den Kontext voller Erwerbstätigkeit, die Beschränkung auf Formate organisierter Bildung, den (in der Definition erfolgten) Ausschluss von Schulabbrecher\*innen ohne Ausbildungsabschluss und die Bezugnahme auf klar voneinander abgrenzbare, sequenzielle Lernphasen kritisiert werden (Kupfer 2011: 145–146).

und politischen Angeboten (Nuissl 2018a: 500; Dollinger et al. 2009: 224).<sup>10</sup> Seit den 1970er Jahren wird Erwachsenenbildung außerdem im Kontext lebenslangen Lernens diskutiert. Lebenslanges Lernen wird dabei häufig als Synonym für Erwachsenen- und Weiterbildung genutzt, umfasst aber grundsätzlich alle lebensbegleitenden Bildungsbereiche (Nuissl & Przybylska 2014: o.A.).

Ich nutze im Rahmen dieser Arbeit die Begriffe Erwachsenenbildung und Weiterbildung „für alle organisierten Lernaktivitäten Erwachsener“ (Schrader & Loreit 2018: 1) und damit umfassend für allgemeine, politische und berufsbezogene Angebote. Denn für Fragen nach Diversität und Diversitätsbewusstsein innerhalb der Erwachsenenbildung sind sämtliche Bereiche der organisierten Erwachsenen- und Weiterbildung von Bedeutung. Dabei spreche ich häufiger von Erwachsenenbildung und nutze (ähnlich wie z.B. Steiner 2018: 28) diesen Begriff als umfassenden Oberbegriff.

Die Eingrenzung auf Formate organisierter Erwachsenenbildung weist dabei auf eine weitere Unterscheidung hin, nämlich auf die Differenzierung formaler, non-formaler und informeller Lernsettings (BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung 2022: 6–7; Pechar 2016: 164). Mit informellen Lernsettings sind alle Arten des Lernens außerhalb von Bildungsinstitutionen und -veranstaltungen (wie z.B. die eigenständige Lektüre von Fachliteratur oder der informelle Austausch am Arbeitsplatz) gemeint (Schrader & Loreit 2018: 1). Formale Bildungsgänge finden demgegenüber eng gesteuert, in Institutionen wie Universitäten und (zumindest theoretisch) mit anerkannten Abschlüssen und Qualifikationen statt. Non-formale Bildungs- und Lernaktivitäten werden in Institutionen außerhalb der Hauptbildungssysteme (wie z.B. in Volkshochschulen) angeboten und bieten meist keine formalen Abschlüsse (BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung 2022: 6–7; Pechar 2016: 164). Ich fokussiere in meiner Arbeit organisierte Settings der Erwachsenenbildung, weil mein Forschungsinteresse diversitätsbewusste, reflexive Gestaltungsmöglichkeiten dieser (insbesondere non-formaler) Settings der Erwachsenenbildung betrifft.

### *2.2.2 Erwachsenenbildung im Kontext von Bildungspolitik und -ökonomie*

Erwachsenenbildung wird vom elementaren, primären und sekundären Bereich des Bildungswesens in Deutschland abgegrenzt und je nach Verständnis dem tertiären und/oder quartären

---

<sup>10</sup> Unter allgemeiner Erwachsenenbildung werden die Inhalte gefasst, die auch „Gegenstand der schulischen Lehrpläne sind, also Sprachen, Naturwissenschaften, Geschichte/Politische Bildung/Erdkunde, Sport, Musik und Kunst, Religion/Ethik/Philosophie“ (Gieseke 2011: 271).

Sektor zugeordnet (Kupfer 2011: 145; Nuissl & Przybylska 2014: o.A.).<sup>11</sup> Insbesondere der quartäre Sektor, ausschließlich bestehend aus Einrichtungen und Angeboten der Erwachsenen- und Weiterbildung, ist im Vergleich zu den anderen Bereichen des Bildungssystems nur schwach staatlich reguliert. Er zeichnet sich u.a. durch eine große inhaltliche Bandbreite, eine Vielzahl verschiedener Akteur\*innen und „ein starkes Gewicht marktwirtschaftlicher Steuerungsmechanismen“ (Weiß 2018: 571) aus. In diesem Abschnitt gehe ich deshalb auf Inhalte und Ziele, rechtliche Rahmenbedingungen und Finanzierung der Erwachsenenbildung ein.

#### *2.2.1.1 Inhalte und Ziele von Erwachsenenbildung*

Innerhalb der Erwachsenenbildung existiert ein breites inhaltliches Spektrum von allgemeinen, fachlichen, kulturellen, politischen und beruflichen Bildungsangeboten (Tippelt & Hippel 2018: 5), die verschiedene Ziele verfolgen und „auf die Vielfalt der Handlungsräume Bezug nehmen, in denen sich Erwachsene in modernen Gesellschaften bewegen“ (Schrader 2019: 13).

Kupfer analysiert eine wirtschaftliche und sozialpolitische Doppelfunktion der Erwachsenenbildung (Kupfer 2011: 154–155). Diese ist insbesondere in bildungspolitischen Kontexten wie z.B. in Strategieplänen der EU und dazugehörigen Konzepten des lebenslangen Lernens verankert (Schrader 2019: 11–13; Kupfer 2011: 154–155).<sup>12</sup> Hier wird betont, dass Angebote der Erwachsenenbildung über die (Re-)Qualifizierung von (potenziellen) Arbeitnehmer\*innen und die kontinuierliche Aktualisierung ihres Wissens entscheidend zur wirtschaftlichen Leistungs-, Anpassungs- und Konkurrenzfähigkeit von Wissensgesellschaften beitragen und somit wirtschaftliche Funktionen erfüllen (Kupfer 2011: 11–13). Gleichzeitig wird Erwachsenenbildung mit sozialpolitischen Ideen verknüpft: Erwachsenenbildung soll bildungspolitisch benachteiligte Menschen ‚auffangen‘ und Angebote schaffen, die Menschen zu Partizipation befähigen, sowie zu gesellschaftlichem Verantwortungsbewusstsein, individueller Selbstverwirklichung, Gesundheit und Wohlbefinden beitragen (Kupfer 2011: 154–155). Zielsetzungen einer kritischen Erwachsenenbildung, „die Menschen befähigt, sich von gesellschaftlichen Zwängen zu emanzipieren“ (Schrader 2019: 13) und eng im Zusammenhang mit sozialen Bewegungen steht, werden in der von mir gesichteten Fachliteratur selten diskutiert, finden sich jedoch insbesondere in Angeboten politischer Erwachsenenbildung (Gieseke 2011: 274; Holzer 2009).

<sup>11</sup> Den Elementarbereich bilden hauptsächlich Kindertagesstätten, den Primärbereich Grundschulen und Förderschulen, den Sekundärbereich u.a. weiterführende Schulen, Förderschulen und Berufsschulen, den Tertiärbereich u.a. Hochschulen und gleichgestellte Einrichtungen wie Berufsakademien, und den Quartärbereich Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung (ausführlicher siehe (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022; Nuissl & Przybylska 2014; Edelstein 2013; Kupfer 2011).

<sup>12</sup> Z.B. in der Lissabon-Strategie des Europäischen Rates (2000), im „Memorandum über lebenslanges Lernen“ der Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000) und in den „Schlussfolgerungen des Europäischen Rates zur Erwachsenenbildung“ (2008).

### 2.2.1.2 Gesetzlicher Rahmen der Erwachsenenbildung

Die Erwachsenenbildung in Deutschland ist plural strukturiert, das heißt sie wird von einer Vielzahl von Einrichtungen und Trägern organisiert. Diese unterliegen dabei „mehr oder weniger stark staatlich gestaltenden Einflüssen“ (Nuissl 2018a: 500). Staatliche Vorgaben und Maßnahmen sollen Strukturen der Erwachsenenbildung gewährleisten, fördern und darüber hinaus entsprechend des Subsidiaritätsprinzips insbesondere dort regulieren, wo Qualitätsstandards und politische Ziele andernfalls nicht erreicht werden (Nuissl 2018a: 500). Allerdings gibt es für die Umsetzung kein einheitliches Erwachsenenbildungsrecht, sondern viele ineinander verschränkte gesetzliche Regelungen vor allem im Bildungs-, Arbeits-, Wirtschafts- und Sozialrecht, die die Erwachsenenbildung betreffen (Nuissl 2018a: 505). Aufgrund des föderalistischen Grundprinzips deutscher Bildungspolitik sind Bund, Länder und Kommunen dabei für die Regelung spezifischer Aufgabenbereiche zuständig (Nuissl 2018a: 501). An dieser Stelle gebe ich einen kurzen rechtlichen Überblick zur Erwachsenenbildung (für umfassende Analysen siehe z.B. Grotlüschen & Haberzeth 2018; Nuissl 2018a und Schäfer 2017).

Die Europäische Union greift in die Bildungs- und Kulturhoheit ihrer Mitgliedsstaaten nicht gesetzlich ein. Jedoch treffen ihre Mitglieder über Verträge und Abkommen Vereinbarungen zur Erwachsenenbildung, die in den Mitgliedsstaaten aufgegriffen und umgesetzt werden. Dazu gehören z.B. gemeinsame Zielvereinbarungen, Konzepte Lebenslangen Lernens, sowie empfohlene Maßnahmen zur Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung (Grotlüschen & Haberzeth 2018: 544; Nuissl 2018a: 510).

Auf Bundesebene existieren eine Reihe von Gesetzen und gesetzesähnlichen Regelungen, die auf verschiedenen Ebenen die Erwachsenenbildung betreffen. So werden u.a. über das Berufsbildungsgesetz und das Sozialgesetzbuch III Teile der außerschulischen beruflichen Weiterbildung sowie über das Hochschulrahmengesetz allgemeine Grundsätze der wissenschaftlichen Weiterbildung geregelt. Außerdem gibt es Regelungen für die Weiterbildung einzelner Personengruppen wie Bundesbedienstete oder Migrant\*innen mit geringen Deutschkenntnissen (Nuissl 2018a: 507; Schäfer 2017: 222). Im AGG ist darüber hinaus das Recht auf Gleichbehandlung beim Zugang zu Weiterbildung festgehalten (Grotlüschen & Haberzeth 2018: 549–553).

Auf Länderebene sind in vielen Verfassungen die Förderung von Weiterbildung und der freie Zugang zu staatlichen Weiterbildungsangeboten explizit als Grundsätze aufgenommen und (seit den 1970er Jahren) in den landesspezifischen Erwachsenenbildungs- oder Weiterbildungsgesetzen spezifischer ausformuliert (Grotlüschen & Haberzeth 2018: 553). Grotlüschen & Haberzeth schreiben in den gesammelten Gesetzen vier Steuerungsbereiche fest, auf die sich die

Landesgesetze hauptsächlich beziehen (Grotlüschen & Haberzeth 2018: 555–556). Diese sind Programmik, Organisation, Finanzierung und Qualität der Erwachsenenbildung.

- **Programmatik:** Erwachsenenbildung wird als eigenständiger Teil des Bildungswesens definiert und es werden allgemeine, berufliche, politische und kulturelle Bildung als Aufgabenfelder formuliert (Grotlüschen & Haberzeth 2018: 555).
- **Organisation:** Die Gesetze erkennen die Pluralität der Erwachsenenbildung an und formulieren Anforderungen an Träger und deren Einrichtungen für deren staatliche Anerkennung und Förderung. Dazu gehört u.a. die Zugänglichkeit der Bildungsangebote, „d. h. niemand darf wegen seines Geschlechts, seiner Religionszugehörigkeit, seiner Nationalität oder sonstiger (Nicht-)Zugehörigkeit ausgeschlossen werden“ (Grotlüschen & Haberzeth 2018: 556).
- **Finanzierung:** Die Gesetze formulieren u.a. Fördergrundsätze (z.B. den Bezug zum Landeshaushalt und Berechnungsgrundsätze), Förderformen (möglich sind u.a. institutionelle Förderungen, Programm-, oder Projektförderungen, Förderungen spezifischer Zielgruppen; Pauschalen, Zuschüsse und anteilige Förderungen geleisteter Kursstunden) und „Fördergegenstände (Personal-, Sach-, Investitionskosten etc.)“ (Grotlüschen & Haberzeth 2018: 555). Die finanzielle Förderung aus Landesmitteln stellt dabei grundsätzlich „eine Komplementärfinanzierung zu den eigenen Aufwendungen dar, die aus Trägerressourcen, Teilnahmebeiträgen und anderen Zuschussquellen aufgebracht werden“ (Grotlüschen & Haberzeth 2018: 556).
- **Qualität:** Außerdem sind in den Gesetzen „Anforderungen und Instrumente der Qualitätssicherung und Evaluation, insbesondere [zur] Qualifikation des Personals“ (Grotlüschen & Haberzeth 2018: 555) formuliert. Diese sollen mit der staatlichen Anerkennung bzw. den Fördervoraussetzungen garantiert werden (Grotlüschen & Haberzeth 2018: 555–556).

Die Landesgesetze wirken also insbesondere auf der strukturellen bzw. institutionellen Ebene der Erwachsenenbildung: „Auf ihrer Grundlage sind Bildungseinrichtungen entstanden bzw. haben sich konsolidiert, die in kontinuierlicher Arbeit unter Verpflichtung auf gemeinsame Qualitätskriterien die Maßstäbe für öffentlich verantwortete Erwachsenenbildung setzen“ (Nuissl 2018a: 509).<sup>1314</sup>

<sup>13</sup> Kommerzielle Anbieter\*innen, die keine staatlichen Zuschüsse erhalten sowie Angebote der Erwachsenenbildung in Betrieben sind von den Landesgesetzen nicht direkt betroffen. Die Maßstäbe der öffentlichen Erwachsenenbildung „strahlen“ laut Nuissl (2018a: 505) jedoch auch auf diese aus.

<sup>14</sup> Auf Landesebene gelten außerdem auch die Bildungsurlaubsgesetze, die die bezahlte Freistellung sozialversicherungspflichtiger Arbeitnehmer\*innen (meist im Umfang von einer Woche pro Jahr) zur

Insgesamt wird deutlich, dass über europäische Zielvereinbarungen gemeinsame Rahmenkonzepte und Handlungsorientierungen für die Gestaltung der Erwachsenenbildung ausgehandelt werden. Die Erwachsenenbildung unterliegt in der Bundesrepublik somit zu Teilen (insbesondere im Bereich der außerschulischen beruflichen Bildung) bundesweiten, jedoch vor allem landesspezifischen Regelungen. Insbesondere über Kriterien der öffentlichen Förderung (wie die Anforderung des offenen Zugangs) wird die Organisation der Erwachsenenbildung staatlich mitstrukturiert. Die staatliche Finanzierung macht allerdings nur einen kleinen Teil der Gesamtfinanzierung von Erwachsenenbildung aus, der im nächsten Abschnitt diskutiert wird.

### 2.2.1.3 Finanzierung von Erwachsenenbildung

Trotz zahlreicher Bekenntnisse zur Relevanz von Erwachsenenbildung als Teil lebenslangen Lernens konzentriert sich die bildungspolitische Verantwortung und Finanzierung in Europa und Deutschland auf die Erstausbildung (Pechar 2016: 163). Die Finanzierung der Erwachsenenbildung im Gesamten sowie die Verfahren und der Umfang staatlicher Finanzierung im Besonderen werden als unübersichtlich beschrieben (Nuissl 2018a: 514). Ein Großteil der staatlichen Finanzierungsanteile ist (wie in 2.2.1.2 beschrieben) landes- und ressortspezifisch (Nuissl 2018a: 514). Bundesländer und Kommunen finanzieren Erwachsenenbildung entsprechend der Erwachsenenbildungsgesetze. Dafür werden z.B. anerkannte Träger und Projekte gefördert (Weiß 2018: 575). Die Höhe der finanziellen Unterstützung ist dabei nicht gesetzlich festgelegt. Sie richtet sich nach den jährlichen Landeshaushalten und macht verglichen mit dem Gesamtumfang der Erwachsenenbildungsfinanzierung einen geringen Anteil aus (Grotlüschen & Haberzeth 2018: 556; Nuissl 2018a: 515). Ergänzt wird sie z.B. durch Gelder aus Bundes- und EU-Förderprogrammen und (im Bereich der beruflichen Weiterbildung, Umschulung und der Sprachkurse Deutsch als Fremdsprache) durch Gelder der Bundesagentur für Arbeit (Grotlüschen & Haberzeth 2018: 556; Nuissl 2018a: 507).

Neben staatlichen Instanzen tragen zwei weitere Akteursgruppen die Kosten der Erwachsenenbildung. Diese sind die Teilnehmer\*innen der Angebote sowie die Unternehmen selbst (Nuissl 2018a: 515). Erwachsenenbildung befindet sich so „in einer spezifischen Stellung zwischen Markt und Staat, unterliegt Förder- und Gestaltungsaktivitäten des Staates, aber auch Prinzipien des Marktes“ (Nuissl 2018b: 486). Mit dem Rückgang bzw. der Stagnation öffentlicher Finanzierung und der zunehmenden Vergabe von staatlichen Fördermitteln aus dem SGB III nach Marktprinzipien seit den 1990er Jahren wird die Bedeutung der Marktprinzipien und des Wettbewerbs

---

Teilnahme an Bildungsmaßnahmen regeln. Hier wird „ein individueller Anspruch auf Lernzeit gesetzlich fixiert“ (Grotlüschen & Haberzeth 2018: 558). „Darüber hinaus bestehen noch tarifvertragliche und betriebliche Vereinbarungen, die nicht alle Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer erfassen und von daher als Ergänzung zu den gesetzlichen Regelungen zu verstehen sind“ (Grotlüschen & Haberzeth 2018: 544).

auf dem Weiterbildungsmarkt weiter verstärkt (Grotlüschen & Haberzeth 2018: 556; Nuissl 2018a: 506; Weiß 2018: 575). Die „oft betonte ‚öffentliche Verantwortung‘ wandelt sich zunehmend zu einer privaten Verantwortung“ (Grotlüschen & Haberzeth 2018: 556) und Kriterien der öffentlichen Mittelvergabe wie z.B. die Gewährleistung eines offenen Zugangs zu den Bildungsangeboten, verlieren an Durchsetzungskraft (Nuissl 2018a: 512–519). Einrichtungen der Erwachsenenbildung stehen folglich unter Finanzierungsdruck, der zunehmend an die Teilnehmenden der Angebote abgegeben wird und eine (chancen-)gleiche Möglichkeit des Zugangs zu Bildung erschwert (Kupfer 2011: 150).

### 2.3 Programmplanungshandeln in der Erwachsenenbildung

Im Unterschied zu anderen Bildungsbereichen existieren für weite Teile insbesondere der allgemeinen Erwachsenenbildung keine staatlichen Curricula und die Teilnahme an Bildungsveranstaltungen basiert zu großen Teilen auf Freiwilligkeit. Die Gestaltungsfreiheit der Programmplaner\*innen und Bildungsarbeiter\*innen ist dementsprechend groß. Daran schließen sich allerdings auch Anforderungen an, schnell, flexibel und innovativ in der Themen- und Programmgestaltung zu sein (Fleige et al. 2019: 10; Gieseke & Hippel 2019: 46). Der Konzeption und Planung von Veranstaltungsprogrammen – sprich dem Programmplanungshandeln - kommt damit eine besondere Bedeutung zu. Programmplanungshandeln meint alle Handlungen zur „Erarbeitung eines Programms, entlang des Auftrags einer Organisation aus zielgruppenspezifischer und/oder adressatenoffener, inhaltlich-didaktischer Perspektive“ (Gieseke & Hippel 2019: 40).

In der bildungswissenschaftlichen Programmforschung werden Programme u.a. als Spiegel gesellschaftlicher Verständnisse von (Erwachsenen-)Bildung „mit kontextspezifischen (institutionellen, organisatorischen, professionellen) Re-Spezifikationen“ (Hippel 2017: 200) untersucht. In meiner Arbeit geht es um eine praxisbezogene Untersuchung der reflexiven, konzeptionellen und organisatorischen Praktiken. Daher gehe ich in diesem Kapitel genauer auf Inhalte und analytische Perspektiven auf Prozesse des Programmplanungshandelns ein.

#### 2.2.2 Ebenen der Programmplanung

Programmplanungshandeln wird je nach Definition und Verwendungszusammenhang innerhalb der Erwachsenenbildung unterschiedlich auf Makro- oder Meso- und Mikroebene verortet (Reich-Claassen & Hippel 2018: 1404). Ich orientiere mich an einer einfachen Unterscheidung von Makrodidaktik als Planungs- und Entscheidungsebene und Mikrodidaktik als Angebots- bzw. Lehr- und Lernebene innerhalb der Erwachsenenbildung (Reich-Claassen & Hippel 2018: 1405). „Zur Makrodidaktik gehören demzufolge u. a. die pädagogischen Handlungsfelder Programmplanung, die Ansprache von Zielgruppen, die Erhebung von Bildungsbedarf, Werbung und

Marketing, die Profilbildung, die Gestaltung von Kooperationen, die Finanzierung, die Rekrutierung des Personals sowie die Auswahl von Räumlichkeiten“ (Reich-Claassen & Hippel 2018: 1405). Programmplanungshandeln bedeutet so für die einzelnen planenden Personen oder Teams auf Basis einer grundlegenden bildungspolitischen Orientierung, kontinuierlich und in Abstimmung verschiedener Interessen reflektierte Entscheidungen darüber zu treffen, mit welchen Zielen welche thematischen Schwerpunkte bearbeitet und im Programm in welchen Formaten, mit welchen Referent\*innen und Kooperationspartner\*innen und für welche potenziellen Teilnehmer\*innen angeboten werden sollen (Gieseke 2019b: 22–23). Hier geht es auf verschiedenen Ebenen also auch darum zu planen, wer Zugang zu den Programmen und ihren Veranstaltungen „haben soll oder kann“ (Gieseke 2019b: 23). Auf der Mikroebene planen Referent\*innen oder Dozent\*innen dann in Abstimmung mit den Personen der Planungsebene das unmittelbare Angebot als Bestandteil des Programms (Gieseke 2019b: 22).

### 2.2.3 Inhalte und Abläufe der Programmplanung

Die Teilaspekte des Programmplanungshandelns werden in verschiedenen Modellen abstrahiert und veranschaulicht (Gieseke & Hippel 2019: 41). Für die spätere Analyse der Praxisberichte meiner Interviewpartner\*innen gibt es nicht *das eine* Modell, das ihre Erfahrungen am treffendsten zusammenfasst, daher gebe ich an dieser Stelle einen kurzen Einblick in verschiedene aktuelle linear-zyklische und interaktiv-kontextbezogene Modelle der Programmplanung im deutschsprachigen Bereich.<sup>15</sup>

#### **Linear-zyklische Modelle der Programmplanung**

Schraders *Mehrebenensystem der Erwachsenenbildung* verortet „die Entwicklung, Organisation und Evaluation von Angeboten und Programmen“ (2019: 15) innerhalb der Erwachsenenbildung in Wechselwirkung mit politisch-rechtlichen, institutionellen Voraussetzungen, gesellschaftlichen Erwartungen, individuellen Voraussetzungen der Adressat\*innen und den konkreten realisierten Angeboten und ihrer Nutzung (Schrader 2019: 15). Einen genaueren Blick auf das Programmplanungshandeln selbst bietet Weinbergs *professioneller Handlungszyklus* (2000: 94). Dieser nennt als Ausgangspunkt der Programmplanung die Bedarfsermittlung. Auf diese folgt die Planung des Programms, seine Bewerbung und Umsetzung. Zur Umsetzung gehört dabei die mikrodidaktische Angebotsplanung und -durchführung (inklusive Vorbereitung, Realisierung und Evaluation des konkreten Angebots). Diese kann wiederum Aufschlüsse über weitere Bedarfe geben und wird in die Evaluation des Gesamtprogramms einbezogen, die dann Ausgangspunkt für die neue Programmplanung ist (Reich-Claassen & Hippel 2018: 1406–1407; Weinberg

---

<sup>15</sup> Für eine ausführlichere Übersicht siehe Gieseke & Hippel (2019) und Hippel (2017).

2000: 94). Dieser lineare Handlungszyklus der Programmplanung wird dabei als Teil eines umfassenderen Weiterbildungsmanagements innerhalb einer Bildungseinrichtung verstanden (Reich-Claassen & Hippel 2018: 1406).

### **Interaktiv-kontextbezogene Modelle der Programmplanung**

Modelle der *Wissensinsel* (Gieseke 2000), der Programmplanung als *Angleichungshandeln* (Gieseke & Hippel 2019) und der Programmplanung als *Ausgestaltung von Antinomien* (Gieseke 2019a: 57) greifen ähnliche inhaltliche Tätigkeiten der Programmplanung auf, betrachten diese aber teils kleinteiliger und stärker als Interaktionen der Programmplaner\*innen in den Kontexten, mit denen die Erwachsenenbildung wechselseitig verbunden ist. Dazu gehören z.B. das jeweilige regionale Umfeld, der Arbeitsmarkt, andere Einrichtungen der Erwachsenenbildung und auch aktuelle Forschungsergebnisse und gesellschaftliche Themenschwerpunkte (Gieseke & Hippel 2019: 47). Die einzelnen Aspekte der Programmplanung (wie die Auswahl von Dozent\*innen, Kostenkalkulationen oder Marketing), zu denen die Programmplaner\*innen reflektierte Entscheidungen treffen müssen, folgen diesen Modellen entsprechend keinem linearen Ablauf, sondern sind miteinander vernetzt und für jedes Programm mit neuen individuellen Frage- und Begründungszusammenhängen verbunden (Gieseke & Hippel 2019: 46–49; Reich-Claassen & Hippel 2018: 1406–1408). Entscheidungsprozesse werden dabei immer auch als Aushandlungsprozesse zwischen Anforderungen verschiedener beteiligter Akteur\*innen in grundsätzlichen Widersprüchen pädagogischen Handelns verstanden (Gieseke 2019a: 59). Der Widerspruch zwischen pädagogischen Ansprüchen und ökonomischen Rahmenbedingungen erfährt dabei laut Hippel besonders viel Aufmerksamkeit (Hippel 2011: 55). Auch wenn Programmplaner\*innen in dieser Perspektive verschiedene Anforderungen von außen in ihr Planungshandeln einbeziehen, sind sie diejenigen, die (inhaltliche) Entscheidungen treffen. Diese Konstellation wird als relative Autonomie des Programmplanungshandelns bezeichnet (Fleige & Robak 2019: 98; Käßlinger et al. 2017: 11; Stimm et al. 2020: 11).

### **Mikroebene: Konzeption einzelner Veranstaltungen**

Auf Mikroebene ist die Konzeption der einzelnen Projekte und Veranstaltungen als *Angebotsentwicklung* ein Teilprozess der Programmplanung (Reich-Claassen & Hippel 2018: 1404). Zur Angebotsentwicklung gehören die Aspekte der Angebotsplanung (von ersten Ideen zur Konzeption), -realisierung (Organisation und Kommunikation des Angebots, Gestaltung der Lehr-Lernprozesse, Evaluation der Lernergebnisse und des Angebots) und -verbesserung (Schlutz 2012: 90). Schlutz stellt die folgenden sechs Leitfragen für die Angebotsentwicklung auf:

- |  |   |
|--|---|
| „(1) Wofür? (Verwendungssituation)     | (4) Was? (Inhalte)                        |
| (2) Für wen? (Zielgruppe und Bedarf)   | (5) (Wie?) Organisationsform und Methode, |
| (3) Wozu? (Lernziel und Qualifikation) | (6) Womit und wo? (Medien und Lernort)“   |
- (Schlutz 2012: 93)

Reich-Claasen & Hippel ergänzen außerdem die „Frage nach dem ‚wer‘, also die Frage nach den Dozent/-innen bzw. Kursleitenden“ (Reich-Claassen & Hippel 2018: 1410).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass sämtliche Modelle zum Programmplanungshandeln grundsätzlich Aspekte zu Adressat\*innen und Zielgruppen der Erwachsenenbildung beinhalten.<sup>16</sup> Modelle der *zielgruppenorientierten Programmplanung* fokussieren diese Aspekte und zeigen im Zusammenhang mit dem Ansatz sozialer Milieus auch Möglichkeiten auf, diese kritisch in Bezug zu Zugangsmöglichkeiten zu reflektieren.<sup>17</sup> Mögliche Barrieren werden hier neben Bildungsbedürfnissen und -interessen, Motiven und Lernvoraussetzungen der Adressat\*innen als relevant für Programmplanung und Marketing anerkannt (Hippel 2019: 122). Aufgrund begrenzter und tendenziell knapper werdender öffentlicher Förderungen in der Erwachsenenbildung sieht Hippel jedoch „die Gefahr [...], dass milieuorientierte Marketingstrategien genutzt werden, um vor allem finanzkräftige Milieus anzusprechen“ (Hippel 2019: 125).

#### 2.2.4 Zusammenfassung

Programmplanner\*innen bewegen sich mit ihrer Arbeit im Spannungsfeld eigener fachlicher und professioneller Überzeugungen, grundlegender Widersprüche, vielfältiger Anforderungen und Erwartungen verschiedener Akteur\*innen und verfügbarer Ressourcen (Gieseke & Hippel 2019: 46). Die offene Struktur der Erwachsenenbildung erfordert flexible und offene, situationspezifische und innovative Perspektiven in der Planung. Modelle der Planung können darin unterstützen, Vorgänge und Abläufe einzuordnen und als Planungshilfe genutzt werden (Gieseke & Hippel 2019: 46). Im Grunde kommt es aber auf die Fähigkeiten der Programmplanner\*innen an, die auf Basis regionaler und themenspezifischer Bedingungen, sowie inhaltlicher und fachspezifischer Kenntnisse Aspekte der Programmplanung (im Sinne des Modells der Wissensinseln) miteinander vernetzen. Dazu gehört auch die Kooperation mit Akteur\*innen „außerhalb der eigenen Organisation: neben den potenziellen Dozentinnen und Dozenten mit der Bildungspolitik, der regionalen Öffentlichkeit, mit dem Träger, den potenziellen Adressatinnen und Adressaten, den Teilnehmenden etc.“ (Gieseke & Hippel 2019: 49). Außerdem sind Programmplanner\*innen gefordert, gesellschaftliche Transformationsprozesse und aktuelle gesellschaftliche

<sup>16</sup> Adressat\*innen „sind diejenigen Personen, die Erwachsenenbildung erreichen soll“; „Zielgruppen sind diejenigen Adressatinnen und Adressaten, die durch gemeinsame sozialstrukturelle Merkmale beschrieben werden können“ und Teilnehmer\*innen „sind diejenigen, die zu einem Angebot gekommen sind“ (Hippel 2019: 121).

<sup>17</sup> „Soziale Milieus werden als Gruppen von Menschen mit ähnlicher sozialer Lage, Lebensführung und Alltagspraxis verstanden, die Einheiten innerhalb der Gesellschaft darstellen. Angehörige eines sozialen Milieus haben ähnliche Grundorientierungen und Werthaltungen, die zu ähnlichen Einstellungen u.a. zu Arbeit, Bildung, zu Familie und Freunden, zur Freizeit sowie zu gesellschaftlicher Partizipation führen [...]“ (Hippel 2019: 124).

Herausforderungen einzubeziehen. Dabei sind zeitliche und personelle Ressourcen in der Programmplanung der Erwachsenenbildung meist knapp (Gieseke & Hippel 2019: 46–49). Ein offener Zugang zur Erwachsenenbildung wird zwar prinzipiell auch auf politischer Ebene gewünscht, die tatsächliche finanzielle Förderungssituation der Erwachsenenbildung zeigt allerdings auf, dass die Verantwortung für eine diversitätsbewusste Programmplanung auf einzelne Akteur\*innen und Träger\*innen verschoben wird. Programmplaner\*innen befinden sich also in einer komplexen Ausgangssituation.

Bevor ich mich meiner Forschungsfrage nach den reflexiven Perspektiven von Programmplaner\*innen der Erwachsenenbildung widme, werfe ich im folgenden Kapitel einen genaueren Blick auf den Forschungsstand zu Diversität in der Erwachsenenbildung.

### 3 Forschungsstand: Diversität in der Erwachsenenbildung

In diesem Kapitel gebe ich einen Überblick darüber, wie Diversität aktuell in der Erwachsenenbildungsforschung (3.1 und 3.2) und Programmplanungsforschung (3.3 und 3.4) verhandelt wird. Daraus leite ich anschließend die Leitfragen für meine Forschungsarbeit ab (3.5).

Während Robak 2013 (183) noch feststellt, dass Diversität in der Erwachsenenbildung als Konzept nur randständig thematisiert wird, attestiert Öztürk 2021, dass Diversität und Migration mittlerweile „zu einem selbstverständlichen Bestandteil der Gesellschaft und somit auch zu einem zentralen Thema der Erwachsenen- und Weiterbildung geworden“ (Öztürk 2021: 213) sind. Das heißt jedoch nicht, dass intersektionale Perspektiven und Bildungspraxen sowie kritische Reflexionen gesellschaftlicher Machtverhältnisse, die auch innerhalb der und durch die Erwachsenenbildung wirksam werden, selbstverständlich wären (Opheys 2021: 1). Ruhlandt benennt eine Leerstelle der Erwachsenenbildungsforschung außerdem darin, „Diversität als Konzept zur Analyse von Prozessen des Organisierens“ (Ruhlandt 2018: 61) zu nutzen. Diese Leerstelle zeigt sich auch in Bezug auf die Bedeutung von Diversität im Programmplanungshandeln der Erwachsenenbildung. Hierzu existieren aktuell nur zwei empirische Forschungsarbeiten, auf die ich in 3.3 näher eingehe (Fleige et al. 2015b; Kuhlen 2021).

#### 3.1 Diversität unter der Perspektive von Bildungsungerechtigkeit

Das Ideal gerechter Zugänge zu und Teilhabe an gesellschaftlichen Ressourcen wie Bildung ist, wie bereits angeführt, ein Ideal demokratischer Gesellschaften und zugleich auch ein selbstformulierter Anspruch öffentlicher Träger der Erwachsenenbildung (Geier & Mecheril 2021: 232; Robak 2017: 405–406). Angebote der Erwachsenen- und Weiterbildung bieten dabei prinzipiell Möglichkeiten, Bildungsungleichheiten aus dem Erstausbildungssystem zu verringern (insbesondere Angebote des sog. zweiten Bildungswegs) und neue Teilhabe- und Entfaltungsräume zu

eröffnen (Pechar 2019: 179; Robak 2017: 405). Erwachsenenbildung „schließt dabei [allerdings] immer an die strukturellen und individuellen Erfahrungen in Bezug auf Lernen und Leistungsbewertung aus der Schule an“ (Robak 2017: 405), sodass die Mehrheit der Angebote nicht zum Ausgleich von Bildungsungleichheiten beiträgt, sondern diese weiter verstärkt (Pechar 2019: 179; Schrader 2019: 21; Kupfer 2011: 152): „Weiterbildung verringert nicht den Abstand zwischen den Gruppen mit unterschiedlichem Bildungsstatus, sondern vergrößert ihn. Sie unterliegt dem sozialen Mechanismus ‚kumulativer Vorteile‘, den Soziologen auch als ‚Matthäus-Effekt‘ bezeichnen (,wer hat, dem soll gegeben werden‘)“ (Pechar 2019: 179).<sup>18</sup>

Robak definiert strukturelle Bildungsgerechtigkeit als Realisierung des Prinzips gerechter, umfassender Teilhabemöglichkeiten (Robak 2017: 407). Bildungsgerechtigkeit beinhaltet demnach die tatsächlichen Möglichkeiten aller, Bildungsangebote wahrzunehmen und auch an Entscheidungsprozessen darüber teilzuhaben, welche Inhalte in diesen Angeboten unter welchen Bedingungen Raum finden (Robak 2017: 407). Bildungsgerechtigkeit kann sowohl als Ziel (Lern- und Entfaltungsmöglichkeiten durch Bildung für alle), Inhalt (sowohl Repräsentation vielfältiger Interessen und Bedürfnisse als auch inhaltliche Auseinandersetzungen mit Gerechtigkeitsverständnissen) und strukturelles Prinzip (gerechte Zugänge zu und umfassende Teilhabe an Angeboten) der Erwachsenenbildung fungieren (Robak 2017: 408).

Ungleichheiten in der Teilnahme an Weiterbildung sind in der Erwachsenenbildungsforschung ein Ausgangspunkt, die Adressat\*innen der Erwachsenenbildung in den Blick zu nehmen (Robak 2017: 406). Einen wesentlichen Forschungsbeitrag hierzu leisten die Milieu-Studien der frühen 2000er Jahre bis etwa 2015, in denen Barz et al. (2004), Tippelt et al. (2008) und Barz et al. (2015) u.a. Bildungsverständnisse der Angehörigen sozialer Milieus und ihre Präferenzen in Bezug auf Weiterbildungsinstitutionen untersuchen (Barz & Tippelt 2018: 169–181; Robak 2017: 416). Zahlreiche Forschungen haben allerdings gezeigt, dass geringe Bildungsbeteiligung und -erfolge marginalisierter Personen z.B. nicht auf deren vermeintliche Werteorientierungen, sondern auf

---

<sup>18</sup> In Deutschland, das zeigt der AES-Trendbericht des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (mit 5.818 befragten 18-69 Jährigen mit Wohnort in Deutschland) steigt die Teilnahme an Weiterbildung insgesamt im Vergleich zu den Vorjahren (2018 und 2016) (BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung 2022: 2–4). Erwachsene mit hohem Bildungsabschluss nehmen allerdings weiterhin wesentlich häufiger an Bildungsmaßnahmen teil als Erwachsene mit mittlerem oder niedrigem Bildungsabschluss und Erwachsene ohne Migrationshintergrund nehmen häufiger an Weiterbildung teil als Erwachsene mit Migrationserfahrung. So nehmen im Jahr 2020 71% der befragten Erwachsenen mit hohem Bildungsabschluss, 60% derjenigen mit mittlerem und 44% der Erwachsenen mit niedrigem Bildungsabschluss an Weiterbildung teil. Außerdem nehmen 63% der befragten Erwachsenen ohne Migrationserfahrung und 49% der Erwachsenen mit eigener Migrationserfahrung an Weiterbildung teil (BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung 2022: 3). Für eine differenziertere Analyse der Teilnahme Erwachsener an Angeboten der Weiterbildung mit kritischem Fokus auf die homogenisierende Kategorie des sogenannten Migrationshintergrunds und kritischen Perspektiven auf die Methoden der Befragung siehe Reiter & Öztürk (2021).

institutionelle Diskriminierung im Bildungssystem rückzuführen sind (Dirim & Mecheril 2018; Gomolla & Radtke 2009; Kupfer 2011; Leiprecht & Steinbach 2015; Mafaalani 2021; Scherr et al. 2015; Scherr et al. 2023). Davon ausgehend können Unterschiede in der Erwachsenenbildungsteilnahme – insbesondere in Verbindung mit einem radikalen Diversitätsverständnis und einer Vision struktureller Bildungsgerechtigkeit – ein Ausgangspunkt sein, um Strukturen, Zugänge und Differenzkonstruktionen der Erwachsenenbildung genauer in den Blick zu nehmen (Reiter & Öztürk 2021: 103): Aktuell steht „Erwachsenenbildung [...] vor der Herausforderung, ihre Weiterbildungsangebote zugänglicher für diejenigen zu machen, die von Zugangsbarrieren besonders betroffen sind“ (Öztürk 2021: 214).

### 3.2 Strukturen, Zugänge und Barrieren der Erwachsenenbildung und Strategien für Barriereabbau

Aktuelle Bildungsungerechtigkeit verorten zahlreiche Autor\*innen (auf Makroebene) in deutlichem Zusammenhang mit der geringen öffentlichen Finanzierung und mit der Ökonomisierung der Erwachsenenbildung (Pechar 2019; Grotlüschen & Haberzeth 2018; Nuissl 2018a; Kupfer 2011). Beides trägt dazu bei, dass finanzstarken Adressat\*innen mit erfolgreicher Erstausbildung bessere Zugänge und eine größere Auswahl an Bildungsangeboten zur Verfügung stehen (Pechar 2019: 177). Pechar beschreibt beispielsweise, dass berufsbezogene Angebote, die über den privaten Bildungsmarkt organisiert werden, aufgrund hoher Teilnahmekosten für finanziell und beruflich prekarierte Menschen schwer bis gar nicht zugänglich sind (Pechar 2019: 177). Ein Ergebnis der Untersuchung unterschiedlicher Zugänge in der Erwachsenenbildung bezieht sich also auf die finanzielle Absicherung von institutionellen Strukturen und auf Forderungen der Bereitstellung von Erwachsenenbildung als öffentliches, gesellschaftlich breit zugängliches Gut (Gieseke 2019b: 23–25; Robak 2017: 408; Kupfer 2011: 153–154). Davon ausgehend werden auch Organisationen der Erwachsenenbildung, ihre Personalpolitik und ihre Programm- und Angebotsstrukturen im Hinblick auf Diversität und Zugänglichkeit in den Blick genommen.

Auf organisationaler Ebene werden in der Erwachsenenbildung zur Förderung von Bildungspartizipation und Chancengleichheit (und auch als Teil von Ökonomisierungstendenzen) Diversity Management und Organisationsentwicklungsprozesse eingesetzt (Humt & Öztürk 2021; Reiter et al. 2021; Kuhlen 2021; Ruhlandt 2018). Humt & Öztürk stellen in der Auswertung aktueller Studien und Befragungen zu Organisationsentwicklungsprozessen in der Erwachsenenbildung mit ihrem Fokus auf migrationsbezogene Diversität fest, dass Elemente diversitätsorientierter Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Erwachsenenbildung in Deutschland zwar häufig, aber nur selektiv umgesetzt werden (Humt & Öztürk 2021: 132–148; Öztürk 2021: 214). So wird Diversität z.B. häufig in Leitbildern verankert, es werden Fortbildungen zur Schulung des

Personals und Vernetzungsaktivitäten durchgeführt sowie zielgruppenspezifische Bildungsangebote organisiert (Öztürk 2021: 214). Diversitätsorientierte Entwicklungsprozesse werden dabei allerdings selten organisationsumfassend implementiert: u.a. folgen aus der Verankerung von Diversität im Leitbild kaum praktische Konsequenzen, Einstellungsverfahren werden nicht diskriminierungsfrei und diversitätsorientiert umgesetzt, Mehrsprachigkeit innerhalb der Organisation wird nicht ausreichend gefördert und Netzwerkpartner\*innen werden nicht ausreichend in die Angebotsentwicklung einbezogen (Humt & Öztürk 2021: 132–148; Öztürk 2021: 214).

Umfassende und im Hinblick auf Bildungsgerechtigkeit wirkungsvolle diversitätsorientierte Organisationsentwicklungsprozesse erfordern laut Öztürk vor allem „die selbstreflexive und differenzkritische Auseinandersetzung mit migrationsbezogenen Kategorisierungen und Normen der Organisation“ und für daraus entstehende erforderliche Veränderungsprozesse „eine ausreichende personale, finanzielle und zeitliche Ressourcenausstattung [...] und schließlich eine auf Partizipation und Mitsprache ausgerichtete Prozessgestaltung aller Organisationsentwicklungsmaßnahmen“ (Öztürk 2021: 215). Insbesondere Diversity Management versteht Diversität jedoch als Ressource zur Optimierung von Personal- und Zielgruppenstrukturen und ist dabei in erster Linie an Profitmaximierung und weniger an tiefgreifenden Veränderungen von gesellschaftlichen und organisationalen Macht- und Diskriminierungsverhältnissen ausgerichtet (siehe 2.1). „Für Programmplanungshandelnde ergibt sich daraus [in der aktuellen Praxis zunächst] die Aufgabe, ihr Handeln entsprechend der geforderten Chancengleichheit auszurichten und zugleich in einer neoliberalen Marktorientierung in Managementansätzen zu positionieren“ (Kuhlen 2021: 119).

Aus den organisationsumfassenden Analysen wird auch das Handlungsfeld der Programm- und Angebotsgestaltung mit seinen spezifischen Zugangsbarrieren und Strategien für deren Abbau fokussiert: Auch hier gelten die kritische Selbstreflexion von Einrichtungen und Mitarbeiter\*innen sowie entsprechende Maßnahmen zur machtkritischen Organisationsentwicklung konsequenterweise als Voraussetzung für den Abbau von Zugangsbarrieren und Bildungsungleichheit (Bremer & Kleemann-Göhring 2011: 36). Fehlende Reflexionsprozesse führen zu homogenisierenden Zielgruppenbeschreibungen und dementsprechend zu Angeboten, die konstruierten Bedarfen und nicht realen Bedürfnissen von Teilnehmer\*innen entsprechen (Kuhlen 2021: 217; Öztürk & Reiter 2017: 119). Bremer & Kleemann-Göhring empfehlen daher (in ihrer Auswertung von zwei best practice Projekten niedrigschwelliger Erwachsenenbildung) aufsuchende Bildungs- und Beratungsarbeit für „bildungsferne[...] Zielgruppen“ als Teil einer zeit- und personalintensiven Beziehungsarbeit der Einrichtungen mit ihren Adressat\*innen. Sie beurteilen kritisch, dass diese Form der Beziehungspflege in der Realität des Arbeitsalltags in Bildungseinrichtungen kaum umzusetzen ist (Bremer & Kleemann-Göhring 2011: 36). Als alltagspraktischere

Möglichkeiten empfehlen sie - und in weiteren Forschungsbeiträgen auch zahlreiche weitere Autor\*innen - die Vernetzung und Kooperation mit marginalisierten Communities, um reale Interessen und Bedürfnisse diverser Adressat\*innen zu ermitteln und diversitätswusste Programme und Angebote zu gestalten (Ruhlandt 2018: 64; Robak 2017: 417–418; Fleige et al. 2015a: 121–125; Bremer & Kleemann-Göhring 2011: 36).

Als konkrete Zugangsbarrieren zu Programmen und Angeboten der Erwachsenenbildung identifizieren auch Fleige et al. (2015b) in ihrer Studie zu Faktoren und Bedingungen der Beteiligung an Weiterbildung von „Menschen mit Migrationshintergrund“ (Fleige et al. 2015a) u.a. sprachliche Barrieren und darüber hinaus fehlende Möglichkeiten der Kinderbetreuung und fehlende Kenntnisse über das Programmangebot (Fleige et al. 2015b: 10–13). Die Studie von Fleige et al. (2015b) ist tatsächlich die erste empirische Forschungsarbeit, die sich explizit unter dieser Bezeichnung *Diversität und Weiterbildung* widmet. Mit dem Ziel, Faktoren und Bedingungen der Beteiligung an Weiterbildung „von Menschen mit Migrationshintergrund“ (Fleige et al. 2015a) zu untersuchen, wurden Programme von vier kommunalen Weiterbildungseinrichtungen in Bremen und Bremerhaven analysiert und vier Leitungspersonen, dreizehn Programmplaner\*innen und dreizehn Teilnehmer\*innen „mit Migrationshintergrund“ in diesen Bildungseinrichtungen interviewt (Fleige et al. 2015a: 120).

Sprachliche Barrieren, fehlende Kinderbetreuungsmöglichkeiten und fehlende Kenntnisse über Bildungsangebote werden auch in einer Erhebung von Zugangsbarrieren für Personen ‚mit Migrationshintergrund‘ der AES-Migra-Studie bestätigt und darin um die Barrieren des Zeitmangels und hoher Weiterbildungskosten ergänzt (BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung 2018: 39–41). Robak identifiziert darüber hinaus räumliche Nähe und Erreichbarkeit von Bildungsangeboten als weitere Faktoren ihrer Zugänglichkeit (Robak 2017: 416–417). Öztürk führt außerdem die schlechteren Zugangschancen auf dem Arbeitsmarkt als Barriere an, die migrantisierten Personen auch Zugänge zu Weiterbildungen erschwert, da diese häufig an Lohnarbeitsverhältnisse angeschlossen sind (Öztürk 2021: 214).

Für eine diversitätswusste Erwachsenenbildung braucht es darüber hinaus laut Öztürk weitere Forschungen, die „die Komplexität der Mechanismen von Ein- und Ausgrenzung in der Weiterbildung sowohl theoretisch als auch empirisch noch tiefergehend ausleuchten“ (Öztürk 2021: 214). Dabei sollten z.B. auch Effekte von unsicherem Aufenthaltsstatus, fehlender Anerkennung internationaler Abschlüsse und Diskriminierung weiter erforscht werden (Reiter & Öztürk 2021: 102).

Von Reflexion und Vernetzung ausgehend kann es in der Programmplanung also auch darum gehen, z.B. mehrsprachige Angebote zu schaffen, passende Zeiträume für die Veranstaltungen

auszuwählen, Kinderbetreuungsangebote bereitzustellen, Angebote räumlich zugänglich und die Öffentlichkeitsarbeit und Bewerbung der Angebote sprachlich und örtlich so zu gestalten, dass verschiedene Personen niedrigschwellig erreicht werden können (Humt & Öztürk 2021: 138; Fleige et al. 2015b: 13; Bremer & Kleemann-Göhring 2011: 4–5). Dabei bleiben u.a. die Aufgaben bestehen, Adressat\*innen zu differenzieren, spezifische Bildungsangebote zu schaffen und gleichzeitig allgemeine Angebote diversitätsbewusst zu öffnen (Humt & Öztürk 2021: 132–148; Öztürk 2021: 214), „verschiedene Adressatengruppen zu integrieren und adressatenübergreifende Erfahrungsräume anzubieten“ (Hippel et al. 2018: 1144).

### 3.3 Diversität im Programmplanungshandeln der Erwachsenenbildung

Zum Programmplanungshandeln gibt es bisher wenige empirische Forschungsarbeiten (Gieseke 2019a: 54; Hippel 2017: 200–201). Hippel & Röbel (2016) verknüpfen z.B. Programmanalysen mit Analysen des Programmplanungshandelns im Kontext betrieblicher Weiterbildung. Studien von Robak et al. (2015) und Tippelt et al. (2008) analysieren neben dem Programmplanungshandeln auch Perspektiven der Teilnehmer\*innen auf Bildungsinstitutionen und ihre Programme und Angebote. Auf die Studien von Cervero & Wilson (1994a), Gieseke (2000), Barz et al. (2004) und Kuhlen (2021) gehe ich im Folgenden kurz ein, weil sie für die Untersuchung von Programmplanungshandeln im Hinblick auf Diversität interessant sind.<sup>19</sup>

Cervero & Wilson (1994a) erarbeiten mit ihrer Studie ein theoretisches Modell des Programmplanungshandelns, das Programmplanung als Aushandeln von Macht und Interessen fokussiert. Sie verorten Erwachsenenbildung und Programmplanung innerhalb gesellschaftlicher Auseinandersetzungen um Ressourcen:

„Adult education should not be imagined as simply meeting the ‘needs’ of a romanticised adult learner. Rather, adult education has to be understood as a struggle for and about the distribution of symbolic, cultural, and material resources. Envisioned this way, the production and distribution of adult education programs is fundamentally a political process that occurs at the intersection of socially structured power relations and people's interests.“ (Cervero & Wilson 1998: 6)

Sie verstehen Programmplanung als ein Handlungsfeld, das von gesellschaftlichen Machtverhältnissen und konkurrierenden Interessen durchzogen ist. In diesem Feld nehmen Programmplanungshandelnde selbst eine macht- und verantwortungsvolle Position ein. Sie benötigen Wissen über gesellschaftliche Machtverhältnisse und organisationale Hierarchien sowie Kapazitäten zur Reflexion, um in der Planung die Interessen verschiedener Beteiligter zu vermitteln und ein Interesse der Verbesserung sozialer Bedingungen durchzusetzen (Cervero & Wilson 1994a: 3; Kuhlen 2021: 91). Cervero & Wilson konzipieren Programmplanungshandeln also als politisches

<sup>19</sup> Ausführlicher zum Forschungsstand des Programmplanungshandelns siehe Kuhlen (2021), Gieseke (2019a), Gieseke & Hippel (2019) und Reich-Claassen & Hippel (2018).

(und idealerweise demokratisches) Handeln von Programmplaner\*innen, die selbst Teil gesellschaftlicher Machtverhältnisse sind (Cervero & Wilson 1994b: 260–264).

Gieseke (2000) erarbeitet das empirisch verankerte Programmplanungsmodell der Wissensinseln und der Programmplanung als Angleichungshandeln (Gieseke 2000, 2008). In der Perspektive von Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln werden (wie in 2.2.3 angeführt) Programmplaner\*innen als Seismografen im Spannungsfeld verschiedener Interessen und Widersprüche verortet. Ähnlich wie bei Cervero & Wilson (1994a) ist es ihre Aufgabe, grundlegende Widersprüche und verschiedene Machtinteressen auszuhandeln bzw. immer wieder *situativ* auszuhandeln (Gieseke 2019a: 59).

Modelle der zielgruppenorientierten Programmplanung, wie sie auch in den Studien von Barz et al. (2004) und Tippelt et al. (2008) erarbeitet werden, befassen sich laut Käßplinger & Robak (2021) seit den 1970er Jahren mit Möglichkeiten der Demokratisierung der Teilhabe innerhalb der Erwachsenenbildung. Barz et al. (2004) und Tippelt et al. (2008) arbeiten dabei mit Milieu- und Lebensstilbegriffen, die laut Hippel (2019: 125) und Regier (2023: 183) jedoch weniger gesellschaftliche Machtverhältnisse und die Diversifizierung von Bildungsstrukturen in den Blick nehmen, sondern eher marketingorientiert auf die spezifische Ansprache von Zielgruppen ausgerichtet werden.<sup>20</sup> Ich konzentriere mich im Hinblick auf mein Diversitätsverständnis auf Forschungen, die machtkritisch ausgerichtet sind.

Zu diesen machtkritisch orientierten Forschungen gehört insbesondere Kuhlens *Situationsanalyse zu Diversity im Programmplanungshandeln* (2021) als erste Forschungsarbeit, die explizit die Bedeutung von Diversität und Differenzierungspraktiken in der Programmplanung erforscht. Kuhlens (2021) untersucht mittels 14 problemzentrierter Interviews mit Programmplaner\*innen der Erwachsenenbildung (ausgewertet mit Positions- und Situationsanalysen als Varianten der Grounded Theory), wie Programmplanungshandelnde Diversität konstruieren und in welchen Zusammenhängen sie Bedeutungen von Diversity aushandeln (Kuhlens 2021: 6). Sie fokussiert dabei die Differenzierungspraktiken der Programmplaner\*innen, also ihre Zuschreibungen von

---

<sup>20</sup> Unter sozialen Milieus werden dabei „Gruppen von Menschen mit ähnlicher sozialer Lage, Lebensführung und Alltagspraxis“ (Hippel 2019: 124) gefasst. Den Angehörigen eines sozialen Milieus werden dementsprechend „ähnliche Grundorientierungen und Werthaltungen, die zu ähnlichen Einstellungen u.a. zu Arbeit, Bildung, zu Familie und Freunden, zur Freizeit sowie zu gesellschaftlicher Partizipation führen“ (Hippel 2019: 124) zugeschrieben. Der Milieubegriff bezieht sich zwar auf den Habitusbegriff nach Bourdieu, mit dem „klassenspezifische Wahrnehmungsraster und Verhaltensdispositionen“ (Flaig & Barth 2018: 3) analysiert werden können. Die Klassenzugehörigkeit wird bei Bourdieu über ökonomisches und kulturelles Kapital bestimmt und als Teil kapitalistischer Machtverhältnisse analysiert (Flaig & Barth 2018: 3). Im Gegensatz dazu bietet der Milieubegriff zwar differenzierte Analysen von Werteorientierungen und Lebensstilen, scheint gesellschaftliche Machtstrukturen und ihre Marginalisierten jedoch zu dethematisieren (Regier 2023: 173–200).

Differenzkategorien. Diese, so Kuhlen (2021: 9) finden insbesondere im Zusammenhang mit Bedarfsbestimmungen im Rahmen von Zielgruppenorientierungen während der Programmplanung statt und werden in der Angebotsentwicklung relevant. Die Programmplanungshandelnden verstehen Diversität dabei weniger als gesamtgesellschaftliches Phänomen, zu dem auch sie selbst gehören, sondern schreiben insbesondere (potenziellen) Teilnehmer\*innen (und auch Dozierenden, die sie für ihre Angebote gewinnen möchten), Differenzkategorien zu (Kuhlen 2021: 9, 306-307).<sup>21</sup> Diese Zuschreibungen geschehen dabei in der Absicht, Bildungsbedarfe zu antizipieren und Angebote zu entwickeln, an denen gesellschaftlich benachteiligte Zielgruppen eigenverantwortlich teilnehmen und so ihre gesellschaftlichen und arbeitsmarktbezogenen Teilhabemöglichkeiten verbessern (Kuhlen 2021: 9, 306). Gleichzeitig verstehen die befragten Programmplaner\*innen die Zielgruppenorientierung als eine Möglichkeit, ihre Bildungsangebote besonders erfolgreich auf dem Bildungsmarkt zu platzieren (Kuhlen 2021: 306–307).

Kuhlen problematisiert, dass die Zuschreibung von Differenzkategorien auch dann machtvoll und möglicherweise kontraproduktiv ist, wenn sie mit der Intention der Inklusion und Verbesserung von Teilhabemöglichkeiten verbunden ist. Sie beobachtet, dass binäre Differenzzuschreibungen in der Praxis der Programmplaner\*innen mit Defizitzuschreibungen und Othering verbunden sind, während sie sich selbst außerhalb dieser Zuschreibungen sehen (Kuhlen 2021: 318, 335). Auch Humt & Öztürk (2021: 136–137) kritisieren den Zielgruppenbegriff als homogenisierend und deshalb ungeeignet für eine diversitätsbewusste Programmplanung.

### 3.4 Diversität in der Angebotsentwicklung und -realisierung der Erwachsenenbildung

Auf Ebene der Angebotsplanung und -realisierung existieren zahlreiche Leitfäden und Checklisten für eine diversitätsbewusste Veranstaltungs- und Lehrpraxis. Schrader empfiehlt Handreichungen und Checklisten, um die didaktische Reflexion der Programmplaner\*innen im Planungsprozess zu erhöhen (Schrader 2019: 79). Sow (o.J.) hingegen weist kritisch darauf hin, dass Checklisten in der Diversitätsarbeit nur als Teil ausführlicher, theoretisch-praktischer Öffnungsprozesse genutzt werden sollten, da sie den Verantwortlichen ansonsten schnell ein Gefühl der Erleichterung, ‚alles richtig gemacht zu haben‘ vermitteln, ohne dass strukturelle Ein- und Ausschlüsse tatsächlich tiefergehend bearbeitet werden. Perko & Czollek (2007: 173–174) verstehen Checklisten, sofern sie Teil einer grundlegenden Analyse von Institutionen im Hinblick auf Diversität sind, als hilfreiches Mittel „gegen ein ‚Vergessen‘“ von Diversität in der

<sup>21</sup> Die Differenzkategorien Geschlecht, Migrationserfahrung und Alter „finden [dabei] als eine selbstverständliche Unterscheidung Einzug in die Erzählungen über den Arbeitsalltag der Programmplanungshandelnden. Die Differenzkategorien Bildungserfahrung sowie Nicht/Behinderung werden eher randständig ausgehandelt“ (Kuhlen 2021: 305–306).

Veranstaltungsplanung. Checklisten können Veranstaltungsplaner\*innen dann z.B. daran erinnern in die Planung einzubeziehen, "ob die Veranstaltung für Menschen im Rollstuhl selbstverständlich zugänglich ist, ob GebärdendolmetscherInnen selbstverständlich zur Verfügung stehen, das Infomaterial in Blindenschrift und in verschiedenen anderen Sprachen verfügbar ist, Toiletten für alle zugänglich sind etc." (Perko & Czollek 2007: 173–174).

Ein großer Teil der existierenden Checklisten ist auf den Hochschulkontext ausgerichtet und adressiert Lehrende.<sup>22</sup> Im Bereich der non-formalen Erwachsenenbildung gibt es z.B. die *Checklisten zum Diversity Mainstreaming* aus dem VHS-Kontext (Diversityausschuss Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. 2021).<sup>23</sup> Besonders umfassend ist der Leitfaden zur diversitätswussten, nachhaltigen und inklusiven Veranstaltungsplanung und -durchführung der *IQ Fachstelle Interkulturelle Kompetenzentwicklung und Antidiskriminierung* (Vogel 2019).<sup>24</sup> Wie von Sow betont ersetzt auch dieser Leitfaden sicherlich keine tiefgehende Auseinandersetzung mit Diversität und gesellschaftlichen, institutionellen und organisationalen Machtverhältnissen. Die Auseinandersetzung mit den Vorschlägen der Broschüre und eigenen Umsetzungsmöglichkeiten kann aber Leerstellen der eigenen Perspektive als Veranstaltungsplaner\*in und praktische Handlungsmöglichkeiten für Inklusivität aufzeigen.

### 3.5 Zusammenfassung und Herleitung der Fragestellung

In aktuellen Forschungsarbeiten zu Diversität in der Erwachsenenbildung und zum diversitätswussten Programm(planungshandeln) wird die Notwendigkeit reflexiver und machtkritischer Perspektiven betont (Kuhlen 2021: 314-320, 335; Öztürk 2021: 215; Öztürk & Reiter 2017: 119; Bremer & Kleemann-Göhring 2011: 36). Einrichtungen der Erwachsenenbildung können in ihrer Programm- und Angebotsgestaltung Zugangsbarrieren und Ausschlüsse verringern, indem sie

<sup>22</sup> Hierzu gehören z.B. die Checklisten von Dietrich et al. (2021), Glaß & Mörth (2020) und der Stabstelle Gender and Diversity der Universität Freiburg (2017b).

<sup>23</sup> Diese Checklisten beinhalten keine theoretische Sensibilisierung, sondern knappe Fragebögen zur Selbsteinschätzung der Volkshochschulen in Bezug auf ihre Offenheit für verschiedene Dimensionen von Diversität auf Ebene der Organisation, des Personals und des Angebots. Sie ergänzen damit ein Leitbild zum Diversity-Mainstreaming an der vhs (Diversityausschuss des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V. o.A.), eine Handreichung zu Kooperationen und Vernetzung (Diversityausschuss des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V. 2023b) und einen Leitfaden für gendersensible Sprache (Diversityausschuss des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V. 2023a).

<sup>24</sup> Dieser Leitfaden enthält keine theoretischen Ausführungen, bietet jedoch eine Auswahl praktischer Anregungen zur Gestaltung eines Veranstaltungsraumes, der respektvoll unterschiedliche „Identitäten und Erfahrungen von Personen“ willkommen heißen will (Vogel 2019: 4,8). Die Praxis-Hinweise beziehen sich dabei u.a. auf Terminplanung, Orts- und Referent\*innenauswahl, Kommunikation und Öffentlichkeitsarbeit, Rahmenprogramm (wie z.B. Kinderbetreuung) und Catering. Es gibt außerdem ausführliche Informationen zu diskriminierungssensibler Fotografie und Dokumentation, sowie Hinweise zur Vermeidung von Störungen durch Rechte, zu Nachhaltigkeit und Barrierearmut. Vogel (2019) weist außerdem auf weitere Leitfäden zu inklusivem Veranstalten (z.B. *Der Barriere-Checker. Veranstaltungen inklusiv planen des Paritätischen Wohlfahrtsverbands*, siehe Lüke 2013) und Sows Fortbildung zu rassismuskritischem Veranstalten (siehe Sow o.A.) hin.

ihre Strukturen und ihre Arbeit kritisch auf Differenzkonstruktionen hinterfragen. Gerade die Zielgruppenorientierung als Teil der Programmplanung sollte sich dabei nicht auf homogenisierende Projektionen, sondern auf intersektionale Lebensrealitäten beziehen (Kuhlen 2021: 314-320, 335; Reiter et al. 2021: 07-3; Öztürk & Reiter 2017: 138). Eine intersektionale Herangehensweise im Sinne radikaler Diversität ist allerdings nicht selbstverständlich. Die Mehrheit der Studien fokussieren eine oder wenige Differenzkategorien. Im Fokus stehen die Differenzkategorien Migrationserfahrung und Klassismus/finanzielle Situation. Weitere Differenzkategorien und ihre Verschränkungen tauchen selten auf.

Besonders aus Kuhlens Situationsanalyse zum Programmplanungshandeln geht hervor, dass Programmplanungshandelnde in ihren aktuellen Differenzierungspraktiken Defizitorientierung und Othering reproduzieren und es folglich selten gelingt, Praktiken zur diversitätsbewussten Veränderung struktureller Ausschlüsse zu erkunden. Kuhlen weist jedoch darauf hin, dass mit einem kritischen Diversitätsverständnis und insbesondere mit poststrukturalistischen und postkolonialen Perspektiven binäre Differenzstrukturen und ihre ein- und ausschließenden Effekte auch innerhalb der Erwachsenenbildung kritisch reflektiert und bearbeitet werden können (Kuhlen 2021: 313–315). Kuhlen empfiehlt dafür Anschlussforschungen, die sich stärker als bisherige Forschungen der Erwachsenenbildung an diesen Perspektiven und intersektionalen Ansprüchen ausrichten (Kuhlen 2021: 336). Mit der vorliegenden Arbeit richte ich den Blick daher auf das Feld der diversitätsbewussten und machtkritischen Programmplanung. Im Anschluss an Kuhlens Forschung liegt der Fokus darauf, Perspektiven von Programmplaner\*innen zu erfassen, die sich bereits kritisch mit Diversität auseinandersetzen und ein machtkritisches Diversitätsbewusstsein als wichtigen Aspekt ihrer Arbeit begreifen. Wie betrachten sie als Expert\*innen eines machtkritischen, radikalen Diversitätsverständnisses ihre reflexive Programmplanungspraxis im Hinblick auf Diversität? Welche Forderungen können daraus für die allgemeine Programmplanungspraxis abgeleitet werden? Meine Forschung kann so einen Beitrag dazu leisten, diversitätsbewusste Programmplanung im Sinne radikaler Diversität zu betrachten.

Meine Fragestellung lautet konkret: *Wie gestalten Programmplaner\*innen der Erwachsenenbildung ihre Programme im Hinblick auf Diversität?* Daraus lässt sich folgende anschließende Unterfrage ableiten: *Welche Bedarfe, Herausforderungen und Strategien lassen sich aus diesem Praxiswissen für eine diversitätsbewusste Programmentwicklungs- und Veranstaltungspraxis in der Erwachsenenbildung ableiten?*

## 4 Grounded Theory Methode: Datenerhebung und Auswertung

Meine offene Forschungsfrage nach diversitätsbewusstem Programmplanungshandeln lässt sich im Feld der qualitativen Forschung verorten. Um diversitätsbewusste Gestaltungsprozesse zu untersuchen sind viele Forschungsdesigns vorstellbar; ich untersuche die reflexiven Perspektiven derjenigen, die in relativer Autonomie (Stimm et al. 2020: 11) Programme der Erwachsenenbildung gestalten und dabei Diversität einbeziehen. Reflexiv sind diese Perspektiven in doppelter Weise, weil zum einen in den geführten Expert\*inneninterviews ein Nachdenken über die eigene Arbeit stattfindet und zum anderen, weil machtkritische Arbeit zu Diversität Reflexivität voraussetzt (Kourabas & Mecheril 2015: 26–28).

Als Herangehensweise habe ich mich für die Grounded Theory Methode entschieden. Sie ist Teil qualitativer Forschung und zeichnet sich durch einen zirkulären Prozess von Erhebung und Auswertung aus. Ihr Ziel ist es, „Theorien zu entwickeln, die für die gesellschaftliche Praxis, für das Handeln in empirischen Feldern von Bedeutung sind“ (Mey & Mruck 2011: 13). Sie forscht daher nah am Material und bezieht sämtliche Formen des erhobenen Wissens mit ein (Charmaz 2011a: 25; Mey & Mruck 2011: 11, 16). Dazu gehören neben Faktenwissen auch subjektive Deutungen, Haltungen und Einstellungen. Die Grounded Theory wurde erstmals von Strauss & Glaser entwickelt, inzwischen gibt es eine Vielzahl verschiedener Methoden (Mey & Mruck 2011: 11). Ich orientiere mich an der konstruktivistischen bzw. reflexiven Variante nach Charmaz (2011a) und Breuer, Muckel & Dieris (2019) sowie an Grundlagen nach Strauss & Corbin (1996) und den Ausführungen zu beiden durch Mey & Mruck (2011). Das konstruktivistische Grundverständnis von Charmaz passt gut zu dem in Kapitel 2.1.2 dargelegten kritisch-konstruktivistischen, reflexiven und radikalen Grundverständnis von Diversität, das einen wichtigen Ausgangspunkt meiner Arbeit bildet. Insbesondere konstruktivistische und reflexive Varianten der Grounded Theory begreifen auch die Forscher\*innen selbst als involvierte Subjekte, deren Standpunkt und Perspektive in die Forschungsarbeit einfließen und kontinuierlicher Reflexion bedürfen (Charmaz 2011a: 10).

In diesem Kapitel gehe ich genauer auf mein methodisches Vorgehen ein. Dazu gehört der Forschungsablauf im Verständnis der Grounded Theory, die Erhebungsmethode der Expert\*inneninterviews, mein Feldzugang, die Datenauswertung mittels der Kodierprozeduren der Grounded Theory Methode und der Einbezug von ethischen Grundsätzen und Gütekriterien.

## 4.1 Datenerhebung mit Expert\*inneninterviews

„An interview is a directed conversation [...]; an intensive interview permits an in-depth exploration of a particular topic with a person who has had the relevant experiences.“ (Charmaz 2011: 25)

Zur Bearbeitung meiner Forschungsfrage habe ich sechs leitfadengestützte Einzelinterviews mit Programmplaner\*innen der Erwachsenenbildung geführt (Leitfaden siehe Anhang 3).<sup>25</sup> Expert\*inneninterviews eignen sich „zur Rekonstruktion komplexer Wissensbestände“ (Meuser & Nagel 2013: 457). Sie bilden das reflexiv zugängliche fachliche Prozess- und Deutungswissen der Expert\*innen eines spezifischen Handlungsfeldes ab (Bogner et al. 2009: 73). Dieses Wissen „weist zu großen Teilen den Charakter von Praxis- oder Handlungswissen auf, in das verschiedene [...] Handlungsmaximen und individuelle Entscheidungsregeln, kollektive Orientierungen und soziale Deutungsmuster einfließen“ (Bogner et al. 2009: 73). Expert\*inneninterviews erfassen also auch implizites Wissen und subjektive Deutungen und zielen darauf ab, praxisgesättigtes Wissen zu generieren (Bogner et al. 2014: 2; Meuser & Nagel 2013: 463).

**Wer als Expert\*in gilt**, wird je nach Untersuchungsgegenstand und theoretisch-analytischem Forschungsstil unterschiedlich definiert (Flick 2016: 214–215). Personen können z.B. Expert\*innen ihrer Lebensgeschichte und persönlicher Bewältigungsstrategien sein, sie können aber genauso auch auf einem Gebiet wissenschaftlich besonders versiert sein. Wenn von Expert\*inneninterviews die Rede ist, geht es um Expert\*innen, die für das spezifische Forschungsinteresse relevant sind (Bogner et al. 2014: 11). Der Expert\*innenstatus ist somit eine Zuschreibung bzw. ein gesellschaftliches Konstrukt und wird durch das Forschungsinteresse und häufig auch durch den organisationalen und professionellen Status der Person bestimmt (Bogner et al. 2009: 73; Meuser & Nagel 2013: 463).

**Das Wissen von Expert\*innen** zeichnet sich auch darüber aus, dass es in der Praxis wirksam wird: Das Wissen und die Handlungen bspw. von Programmplaner\*innen strukturieren „die Handlungsbedingungen anderer Akteure in entscheidender Weise [mit]“ (Bogner et al. 2014: 13). Die Expert\*innen haben also ein Erfahrungswissen, das zum einen aus der Praxis generiert wird und zum anderen auch in der Praxis wirksam ist und diese Praxis prägt. In Expert\*inneninterviews können so auch „Gesetzmäßigkeiten und Routinen, nach denen sich ein soziales System reproduziert“ (Meuser & Nagel 2013: 457–458) sichtbar werden. Das ist aus machtkritischer Perspektive besonders interessant: Die Programmplaner\*innen tragen selbst dazu bei, diskriminierende Strukturen zu reproduzieren oder zu transformieren; sie haben

<sup>25</sup> Fünf dieser Interviews konnte ich für die weitere Analyse im Rahmen meiner Arbeit verwenden. Interviewpartner\*in F gab keine Zustimmung zur Verwendung des Datenmaterials. Dementsprechend wird das sechste Interview in der Arbeit nicht weiter berücksichtigt.

Handlungsspielräume. Der Fokus auf Wissen und Reflexion der Expert\*innen lässt sich besonders gut mit Hilfe von Interviews erheben. Eine teilnehmende Beobachtung beispielsweise könnte diese Ebenen nicht gleichermaßen abbilden und würde stärker die einzelnen Handlungsentscheidungen in Praxissituationen fokussieren.

Ausschlaggebend für meine **Auswahl der Interviewpartner\*innen** war zunächst, dass sie in der Programmplanung innerhalb der Erwachsenenbildung tätig sind und über ihre Internetpräsenz und\_oder ihre Bildungsprogramme den Eindruck vermitteln, dass sie Diversität im Sinne eines kritischen Diversitätsbegriffes als einen wichtigen Aspekt ihrer Arbeit begreifen.<sup>26</sup> Den **Zugang zum Feld** bekam ich über zwei persönliche Kontakte aus meinem Arbeitskontext und eine Internetrecherche. Mit den Interviewpartner\*innen, die ich beruflich kenne, habe ich seit mehreren Jahren losen Kontakt. Ich hatte also bereits erste Einblicke in ihre Arbeit und erste Erfahrung in Gesprächen mit ihnen über ihren Arbeitsalltag. Mit einem weiteren Interviewpartner verbinden mich gemeinsame Bekannte, wir hatten bis zum Zeitpunkt des Interviews allerdings kaum persönlichen Kontakt und keinen Austausch über den Arbeitskontext. Drei andere Interviewpartner\*innen kannte ich vor den Gesprächen nicht. Alle Interviewpartner\*innen haben nach der ersten Anfrage per Mail (siehe Anhang 1) oder telefonisch Interesse signalisiert und ein Gespräch zugesagt. Ich hatte den Eindruck, dass die angefragten Personen durch das geteilte Interesse für das Thema Diversität gerne bereit und auch motiviert für ein Interview waren.

Die fünf Interviewpartner\*innen, die dann eine Erlaubnis für die Datenverarbeitung gegeben haben und so **das Sample** bilden, arbeiten in verschiedenen Bereichen der partikularen Erwachsenenbildung oder in Organisationen, die zum Feld der Erwachsenenbildung im weiteren Sinne gehören und beigeordnete Bildungsangebote haben. Ihre Arbeitskontexte sind die gewerkschaftliche Erwachsenenbildung, queere und queerfeministische Erwachsenenbildung, politische Bildungsveranstaltungen für Erwachsene als Teil eines Demokratiprojekts und die freiberufliche Planung und Durchführung von Programmen in verschiedenen Kontexten politischer (Erwachsenen-)Bildung. Alle Interviewpartner\*innen und die von ihnen gestalteten Programme sind stark an einer demokratisch-politischen Verantwortung orientiert und verstehen ein kritisches Bewusstsein für Diversität im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen als wesentlichen Aspekt ihrer Arbeit. Im Hinblick auf die Erfahrungsexpertisen in

---

<sup>26</sup> Ursprünglich hatte ich geplant, dieses Kriterium anhand einer Dokumentenanalyse der jeweiligen Internetpräsenzen und Bildungsprogramme aufzuzeigen. Das würde die Nachvollziehbarkeit des Samplings erhöhen, allerdings auch der Anonymisierung der Interviewpartner\*innen widersprechen. Deshalb verzichte ich an dieser Stelle darauf.

gesellschaftlichen Machtverhältnissen ist auffällig, dass alle Interviewpartner\*innen und ich als Forscherin u.a. weiß, cisgeschlechtlich und mit akademischen Abschlüssen positioniert sind.<sup>27</sup>

Die Interviews fanden innerhalb von drei Monaten statt. So hatte ich (mit einer Ausnahme) nach jedem Interview Zeit für die Transkription und erste Auswertungen.<sup>28</sup> Die Transkripte sind im Anhang einsehbar (siehe Anhang 10), für den Nachweis von Zitaten und Paraphrasen aus den Interviews nenne ich die Zeilenanzahl. Die Gespräche dauerten etwa eine halbe Stunde bis knapp zwei Stunden und erfolgten online über BigBlueButton bzw. im Fall von Interviewpartner C auf seinen Wunsch hin in Präsenz. Die Interviews online zu führen hat mir eine größere Flexibilität ermöglicht, was die Auswahl der Interviewpartner\*innen anbelangte und wurde von fünf der sechs Interviewpartner\*innen gerne angenommen. Folgende Tabelle zeigt die Eckdaten der Interviews.

Interviewpartner*in	Datum und Format des Interviews	Länge des Interviews
A	09.11.2022, online	86:08 Minuten
B	15.11.2022, online	59:46 Minuten
C	09.12.2022, in Präsenz	118:11 Minuten
D	19.12.2022, online	96:36 Minuten
E	17.01.2023, online	71:35 Minuten
(F	18.01.2023, online	~ 30 Minuten)

Tabelle 1: Übersicht zu den Eckdaten der Interviews

In den Interviews wurden nach der Darlegung der Interviewbedingungen und Einstiegsfragen zum Arbeitsalltag folgende **Themenbereiche** bearbeitet:

- Grundlegendes Verständnis von Diversität und Bedeutung im Arbeitskontext allgemein
- Bedeutung von Diversität in der Programmentwicklung und -durchführung
- Ressourcen, Herausforderungen, Utopien und Visionen im Zusammenhang mit Diversität in der Programmentwicklung und -durchführung

Einen genaueren Überblick bietet der **Leitfaden** im Anhang (siehe Anhang 3). Für die Entwicklung des Leitfadens habe ich mich an Empfehlungen von Charmaz und Helfferich orientiert (Charmaz 2011a: 29–35; Helfferich 2011: 178–185). Leitfadeninterviews sind halbstandardisierte Interviews – das bedeutet, dass der Leitfaden feste Anhaltspunkte für die Interviews

<sup>27</sup> Ich habe mich dagegen entschieden, die gesellschaftliche Positionierung im Rahmen des Interviews direkt abzufragen. Alle in die Analyse einbezogenen Interviewpartner\*innen haben Aspekte ihrer Positioniertheit im Laufe der Interviews von sich aus offengelegt.

<sup>28</sup> Interview E und F mussten beide aufgrund von Krankheit und/oder Terminverschiebungen der Interviewpartner\*innen mehrmals verschoben werden, deshalb konnte hier der zeitliche Abstand für Transkription und erste Auswertung nicht eingehalten werden.

bietet, die Reihenfolge der Themen und Fragen und die Begrifflichkeiten aber an den Gesprächsverlauf und den Ausdruck der Interviewpartner\*innen angepasst werden können (Hussy et al. 2013: 225). Im zirkulären Prozess der Grounded Theory Methodologie kann der Leitfaden außerdem nach jeder Erhebungs- und Interpretationsschleife angepasst werden.

Ziel der Interviews ist es, „rich data“ (Charmaz 2011a: 16) zu erheben, also reichhaltiges Datenmaterial, das Aufschluss über (Erfahrungs-)Wissen, Einstellungen, Handlungen, Gefühle, Motive und Strategien der Interviewpartner\*innen in Bezug auf ihre Arbeit gibt. Interviews eröffnen dabei grundsätzlich keinen völlig ungefilterten Einblick in die Praktiken und Erfahrungswelten der Gesprächspartner\*innen. Nichtsdestotrotz bieten sie im Falle dieser Arbeit einen guten Einblick in die Erfahrungen und Reflexionsebenen von Praktiker\*innen der Erwachsenenbildung. Die Interviews waren – bis auf das Interview, das ich aus dem Analyseprozess ausschließe – sehr intensiv und dauerten meist über eine Stunde. Die Expert\*innen erlebte ich als motiviert und ich hatte den Eindruck, dass sie das Interview auch gerne als Reflexionsraum nutzten. Über angemessene Rahmenbedingungen (wie Freiwilligkeit und die Möglichkeit zu Pausen und Unterbrechungen), einen möglichst niedrigschwelligen, einladenden Gesprächsverlauf und anregende Fragen habe ich versucht, den Interviewpartner\*innen auch während des Gesprächs Zeit für Reflexion zu lassen (Charmaz 2011a: 27–30).

## 4.2 Datenauswertung mit der Grounded Theory

Die Grounded Theory ist eine „gegenstandsverankerte Theorie, die induktiv aus der Untersuchung des Phänomens abgeleitet wird, welches sie abbildet“ (Strauss & Corbin 1996: 7). Die Methodologie ist nicht nur als „Sammlung einzelner Methodenelemente“ zu verstehen, sondern auch „als ein spezifischer Forschungsstil, der sich deutlich von jenem traditionellen sequenziellen Vorgehen unterscheidet, in dem Planung, Datenerhebung, Datenanalyse (und Theoriebildung) als getrennte Arbeitsphasen aufgefasst werden“ (Mey & Mruck 2011: 23). Konkret bedeutet dies, dass ein ständiger „Wechsel zwischen Handeln (Datenerhebung) und Reflexion (Datenanalyse und Theoriebildung)“ (Mey & Mruck 2011: 23) stattfindet. Strauss beschreibt außerdem drei Essentials, die aus seiner Perspektive in der Grounded Theory Methodologie erfüllt sein müssen: die Art des Kodierens, das theoretische Sampling sowie Vergleiche zwischen Phänomenen und Kontexten (Strauss et al. 2011: 74). Auf diese drei Elemente gehe ich im Folgenden näher ein.

### 4.2.1 Theoretisches Sampling

In der Grounded Theory Methode wird schon während der Materialerhebung analysiert und kodiert. Weiteres Material wird entsprechend der fortwährenden Analyse ausgewählt und neue

Interviewpartner\*innen dementsprechend ausgewählt, bis eine theoretische Sättigung auftritt (Breuer et al. 2019: 265; Mey & Mruck 2011: 23).

Eine Grundidee zu Beginn meines Samplings war es, Programmplaner\*innen in öffentlichen und partikularen Einrichtungen der Erwachsenenbildung zu fokussieren, weil diese Einrichtungen einer öffentlichen Verantwortung und dem Anspruch von Zugänglichkeit und Diversität besonders stark verpflichtet sind (Hippel & Stimm 2020: 421). Programmplaner\*innen ausgewählter partikularer Einrichtungen, in denen sich gesellschaftliche Teilgruppen mit spezifischen Auslegungen öffentlicher Bildungsinteressen zusammenschließen (Hippel & Stimm 2020: 420), könnten zudem möglicherweise vertieftes Expert\*innenwissen zu einzelnen Dimensionen von Diversität beitragen. Ausgewählte beigeordnete Bildungseinrichtungen schienen außerdem interessant, weil sie „Bildungsinteressen [antizipieren], die neu entstehen, für die keine Strukturen vorhanden sind. Sie spiegeln auch zivilgesellschaftlich relevante Themen, Bedarfe und Bedürfnisse, und sorgen so für lebendige Partizipationsformen“ (Robak 2017: 421).

Aufgrund der begrenzten Bearbeitungszeit einer Masterarbeit wurden die verschiedenen Interviewpartner\*innen in kurzen Zeitabständen angefragt. Weil ich vermutete, dass Einrichtung E große Überschneidungen zu B zeigen würde (sie zeigen inhaltliche und strukturelle Überschneidungen), zögerte ich zunächst mit der Anfrage. Durch einen Schneeballverweis von Interviewpartner B wurde ich jedoch in der Idee bestärkt, auch E anzufragen. Einrichtung B und E weisen z.B. in historischen Bezügen und ihrer inhaltlichen Ausrichtung Ähnlichkeiten auf und eignen sich damit besonders gut für minimale Vergleiche. Gleichzeitig ist die kollektive Teamstruktur und auch die inhaltliche dezidiert queerfeministische Perspektive von E innerhalb meines Samples einzigartig und eröffnet Möglichkeiten für breitere (wenn auch nicht maximale) Vergleiche. Interviewpartner\*in F hat im Anschluss an das Interview entschieden, der Datenverwertung nicht zuzustimmen. Damit fiel leider die einzige öffentliche Einrichtung aus dem Sample heraus und konnte nicht kurzfristig ersetzt werden. Auch wenn mit dem Sample aus fünf Interviewpartner\*innen keine theoretische Sättigung erreicht wird und in dieser verhältnismäßig kleinen qualitativen Forschungsarbeit kein Anspruch auf Repräsentativität besteht, geben die vorliegenden Interviews Einblicke in die Praxiserfahrungen von fünf Programmplaner\*innen der Erwachsenenbildung mit kritischem Diversitätsverständnis.

#### 4.2.2 *Kodieren und Verdichten*

Eine Grounded Theory wird durch verschiedene Kodierprozeduren geleistet „mittels derer empirische Daten sukzessive verallgemeinert werden“ (Mey & Mruck 2011: 15). Corbin & Strauss beschreiben diese Prozeduren als offenes, axiales und selektives Kodieren (Mey & Mruck

2011: 34–42; Strauss & Corbin 1996: 39–117). Für das Kodieren und Schreiben von Memos habe ich die Software MAXQDA genutzt. Dabei bin ich zu Beginn des offenen Kodierens Zeile für Zeile und dann sinnabschnittsweise vorgegangen.

Mit dem **offenen Kodieren** werden die Daten im ersten Schritt aufgebrochen. Die Analyse bewegt sich sehr nah am Text und bezieht einzelne Worte oder Satzbausteine kleinteilig mit ein (Mey & Mruck 2011: 25). Im fortschreitenden Kodierprozess werden auch größere Passagen oder Sinnzusammenhänge kodiert (Mey & Mruck 2011: 25). W-Fragen helfen beim genaueren Analysieren<sup>29</sup>. Zunächst geht es darum „eine Fülle an Codes zu generieren [...] um diese dann in einem anschließenden Arbeitsschritt als Kategorien zusammenzufassen“ (Mey & Mruck 2011: 41).

Ein weiterer Schritt ist das **axiale Kodieren**. Hier liegt der Fokus auf den Zusammenhängen der einzelnen Kategorien. Es wird nach „Kontextbedingungen, Handlungen, Strategien und Konsequenzen“ (Mey & Mruck 2011: 41) gefragt und genauer betrachtet, wie diese zusammenhängen. Strauss und Corbin spezifizieren dies wie folgt:

„Beim axialen Kodieren liegt unser Fokus darauf, eine Kategorie (*Phänomen*) in Bezug auf die *Bedingungen* zu spezifizieren, die das Phänomen verursachen; den *Kontext* (ihren spezifischen Satz von Eigenschaften), in den das Phänomen eingebettet ist; die *Handlungs- und interaktionalen Strategien*, durch die es bewältigt, mit ihm umgegangen oder durch die es ausgeführt wird; und die *Konsequenzen* dieser Strategien. Weil diese spezifizierenden Kennzeichen einer Kategorie ihr Präzision verleihen, nennen wir sie *Subkategorien*.“ (Strauss & Corbin 1996: 76)

Einzelne Codes werden Kategorien und Subkategorien zugeordnet. Teil dieses Kodierprozesses sind kontinuierliche „Vergleiche auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede“ (Mey & Mruck 2011: 15).

Das **selektive Kodieren** ist ein weiterer Schritt auf dem Weg zu einer Grounded Theory (Strauss & Corbin 1996: 96). Denn um eine Theorie zu erhalten, die das interessierende Phänomen beschreibt, müssen die Ergebnisse des axialen Kodierens weiter verdichtet werden und in ein theoretisches Konzept integriert werden: „Ziel ist die Formulierung eines theoretischen Modells begrenzter Reichweite, bei dem für das untersuchte Phänomen die jeweils konkreten Kontexte, Bedingungen, Strategien und deren konkrete Konsequenzen in ihren relationalen Bezügen ausgearbeitet werden“ (Mey & Mruck 2011: 41). Schließlich soll eine Kernkategorie

---

<sup>29</sup> Strauss & Corbin beschreiben die W-Fragen auch als generative Fragen. Mit ihrer Hilfe können Daten „zum Sprechen gebracht“ (Mey & Mruck 2011: 39) werden. Die Fragen lauten: „1.) Was um welches ‚Phänomen‘ geht es; 2.) Wer welche Akteur/innen sind beteiligt, welche Rollen nehmen sie ein bzw. werden ihnen zugewiesen; 3.) Wie welche Aspekte des ‚Phänomens‘ werden behandelt bzw. welche werden ausgespart; 4.) Wann/wie lange/wo welche Bedeutung kommt der raum-zeitlichen Dimension zu [...]; 5.) Warum welche Begründungen werden gegeben/sind erschließbar; 6.) Womit welche Strategien werden verwandt; 7.) Wozu welche Konsequenzen werden antizipiert/wahrgenommen.“ (Mey & Mruck 2011: 39)

herausgearbeitet werden, „die in zu definierenden Beziehungen zu allen anderen herausgearbeiteten Kategorien steht und das interessierende soziale Phänomen oder Problemfeld am besten erklärt. Das so ausgearbeitete relationale Gefüge bildet die neue (substantive) Theorie“ (Mey & Mruck 2011: 34–35). Während meines Analyseprozesses habe ich mit Hilfe von Moderationskarten und Visual Tools in MAXQDA verschiedene Theoriemodelle angefertigt um schließlich herauszuarbeiten, welches Modell am schlüssigsten ist (siehe Anhang 7).<sup>30</sup> Dabei habe ich mich an einer Variante des Kodierparadigmas nach Strauss, wie Mey & Mruck es rezipieren, orientiert (Mey & Mruck 2011: 40). Ziel des Kodierparadigmas ist es, die entwickelten Kategorien daraufhin zu untersuchen, welche Position sie in dem theoretischen Modell einnehmen (Mey & Mruck 2011: 40).

Mit dem fortschreitenden Auswertungsprozess wird das Kodieren also immer gezielter, „und zwar hinsichtlich der Beziehungen zwischen den Konzepten (axiales Kodieren) und in der Zentrierung auf eine Kernkategorie (selektives Kodieren)“ (Mey & Mruck 2011: 39). Auch wenn offenes, axiales und selektives Kodieren unterschiedliche Foki haben; sollten die verschiedenen Prozesse „weder als klar voneinander trennbare Vorgehensweisen noch als zeitlich eindeutig getrennte Phasen des Prozesses (miss-)verstanden werden“ (Flick 2007: 387–388). Denn die Grounded Theory Methode ist ein iterativer Prozess. So habe ich auch zwischen den verschiedenen Kodierprozessen gewechselt und die Auswahl meiner Interviewpartner\*innen an Ergebnisse bisheriger Kodierprozesse angepasst. Zu Beginn der Forschungsarbeit habe ich deutlich mehr offen kodiert. Um schließlich die Daten zu einer Theorie zu verdichten, stand gegen Ende der Arbeit das selektive Kodieren mehr im Vordergrund.

#### 4.2.3 *Memos und selbstreflexives Arbeiten*

Neben dem Kodieren sind auch Memos ein wichtiger Bestandteil der Grounded Theory Methode (Mey & Mruck 2011: 26). Die Grounded Theory ist nicht nur eine Methode, sondern auch eine Art des Forschens, bei dem das forschende Subjekt eine wichtige Rolle spielt. Eigene Ideen, Annahmen, Interpretationen und Widerstände dürfen sichtbar werden. Die forschende Person betrachtet sich nicht als objektive Instanz, sondern als Subjekt mit persönlichem Zugang zum Forschungsthema. Insbesondere die konstruktivistische Grounded Theory Methodologie nach Charmaz betont, dass es im Forschungsprozess wichtig sei, sich mit „Perspektiven, Privilegien, Positionen, Interaktionen und geografischen Standorten“ (Charmaz 2011b: 184) der

---

<sup>30</sup> Für die Visualisierung der Schlüsselkategorie und die Übersicht der Handlungsstrategien habe ich später Grafiken mit einem Design-Tool erstellt.

Forscher\*innen sowie strukturellen Bedingungen auseinanderzusetzen, da sie auch Teil der forschenden Wissensproduktion seien. Charmaz zeigt auf:

„[w]elche Beobachtungen wir machen, wie wir sie machen, und die Meinungen, die wir uns über sie bilden, spiegeln diese Bedingungen wider, ebenso wie unsere darauf folgenden *grounded theories*. Konstruktivist/innen erkennen, dass die Durchführung von Forschung und das Schreiben darüber keine neutralen Handlungen sind.“ (Charmaz 2011b: 184)

Trotz subjektiver Brillen ist die Grounded Theory Methode wissenschaftlich fundiert und wird aus den erhobenen Daten generiert. Beim Kodieren hilft es, immer wieder Memos anzufertigen (Strauss & Corbin 1996: 169). In den Memos werden Auswertungsschritte, Ideen für Theorien, allgemeine Ideen und Assoziationen festgehalten (Mey & Mruck 2011: 26). Memos spiegeln zum einen „den (theoretischen) Wissensstand der Forschenden“ wider und dokumentieren zum anderen auch „eine zentrale Rolle im Prozess der Theoriegenerierung [...], da nur so Lücken identifiziert werden können, die dann wesentlich sind für die weitere Fallauswahl“ (Mey & Mruck 2011: 26). Für diese Arbeit habe ich über den Forschungsprozess hinweg Memos angelegt, die mich bei der Theoriebildung unterstützt haben (siehe Anhang 6). In Memos habe ich im fortgeschrittenen Forschungsprozess auch verschiedene Möglichkeiten für Kategoriensysteme festgehalten (siehe Anhang 7). Außerdem habe ich Memos für die selbstreflexive Auseinandersetzung mit meiner Arbeit und zur Planung genutzt.<sup>31</sup>

### 4.3 Forschungsethische Überlegungen und Gütekriterien

Forschungsethische Überlegungen sind Teil des gesamten Forschungsprozesses und werden im Verlauf der Forschung immer wieder reflektiert (Breuer et al. 2019: 356–357; Miethe 2013: 928, 933). Es geht darum, den an der Forschung beteiligten Interviewpartner\*innen und ihren Organisationen respektvoll zu begegnen und ihnen keinen Schaden zuzufügen (Miethe 2013: 928). Zentrale forschungsethische Aspekte sind dabei die informierte Einwilligung und Anonymisierung der Interviewpartner\*innen und eine besondere Aufmerksamkeit für diese Kriterien bei

---

<sup>31</sup> Breuer et al. schlagen folgende selbstreflexive Fragen vor, an denen ich mich orientiert habe: „Welche Rolle spielen meine eigene Person als Forscherin bzw. Forscher, die lokale und translokale Wissenschaftsgemeinschaft, Forschungssponsoren, von der Thematik Betroffene sowie diverse Öffentlichkeiten bei der Wahl und bei der Fokussierung des Themas? Welche eigenen lebensgeschichtlichen Bezüge und Verwicklungen gibt es? Warum und wie wird gerade dies ‚mein‘ Thema? – Da die persönlichen Vorstellungen, Kognitionen, Emotions- und Handlungsmuster bezüglich des Gegenstands (Präkonzepte) die eigenen Denk- und Herangehensweisen in Bezug auf die Themenstellung prägen: Was weiß ich über das Gebiet? Was halte ich dort für (un-)wichtig, (un-)interessant? Was sind meine Vorstellungen hierzu aufgrund meiner persönlichen und professionellen Biografie, infolge wissenschaftlicher Lektüre und anderer Quellen? Was halte ich in diesem Zusammenhang für (un-)normal, (un-)attraktiv, (un-)moralisch? Was zieht mich an? Was ängstigt mich? Was erhoffe ich, was befürchte ich bei dieser Bestätigung? Wohin will ich gucken – und wohin nicht? Wie (un-)offen bin ich für Dynamiken der Themenfokussierung im Verlauf des Forschungsprozesses?“ (Breuer et al. 2011: 441–442)

einer (möglichen) Publikation und Rückmeldung der Ergebnisse (Bogner et al. 2014: 88–90; Miethe 2013: 928).

Um mein Forschungsvorhaben verantwortungsvoll umzusetzen, habe ich den Interviewpartner\*innen im Vorfeld der Interviews und nach ersten Absprachen per Telefon oder Mail ein Informationsblatt zum Datenschutz inklusive Einverständniserklärung zugesendet (siehe Anhang 2). In diesem Dokument habe ich grundlegende Informationen zum Thema und Ziel der Arbeit sowie zu Art und Zweck der Datenerhebung und -verarbeitung festgehalten. Dabei habe ich hervorgehoben, dass die Teilnahme an den Interviews freiwillig ist, es jederzeit die Möglichkeit zu Pausen, Unterbrechungen und Abbruch des Gesprächs gibt und die Interviewpartner\*innen ihre Zustimmung zur Datenverarbeitung auch im Nachhinein zurückziehen können, ohne dass ihnen daraus Nachteile entstehen. In dem Informationsblatt sind außerdem Vereinbarungen zur Anonymisierung festgehalten.<sup>32</sup> Namen, Ortsangaben, eindeutig zuordbare Veranstaltungstitel und weitere personenbezogene Daten der Interviewpartner\*innen habe ich während der Transkription mit dem Kürzel „Anonymisierung Nr. X“ ersetzt, um eine Identifikation der Interviewpartner\*innen zu erschweren.<sup>33</sup> Später habe ich Daten, die ebenfalls zu viele Rückschlüsse auf einzelne Personen zulassen könnten, noch geschwärzt. Varianten der faktischen Anonymisierung, bei der Daten abgeändert werden, habe ich nicht angewandt, weil gerade im Kontext diskriminierungssensibler Programme eine inhaltliche und sprachliche Sensibilität relevant ist, die z.B. die Veränderung von Veranstaltungstiteln oder Programmreihen zum Zweck der Anonymisierung ohne inhaltliche Veränderung erschwert. Miethe weist darauf hin, dass eine absolute Anonymisierung von Interviewpartner\*innen häufig bedeutet, für den Inhalt der Forschungsarbeit wichtige Informationen zurückzuhalten (Miethe 2013: 930–932). Diese Zurückhaltung kann zum Schutz der Interviewpartner\*innen und ihrer Organisationen geboten sein, und hätte im Fall meiner Forschung bedeutet, für die Fragestellung relevante Informationen zurückzuhalten. Um auch hier verantwortungsvoll und im Interesse der Interviewpartner\*innen zu entscheiden, habe ich allen Interviewpartner\*innen im Vorfeld der Interviews und zu Beginn der Gespräche die Möglichkeit zu Rückfragen zu den Inhalten des Informationsblattes angeboten. Mit den Interviewpartner\*innen B und E habe ich im Vorfeld und im Anschluss an die Interviews

---

<sup>32</sup> Bogner et al. unterscheiden drei Varianten der Anonymisierung: „1. Die formale Anonymisierung umfasst das Entfernen von genannten Daten wie etwa Namen und Adresse. 2. Die faktische Anonymisierung zielt auf die Veränderung persönlicher Angaben, so dass die Identifizierung der Person nicht zu erwarten ist, weil sie nur mit einem hohen Arbeitsaufwand und zusätzlichen Kosten erreichbar wäre. Es bleibt allerdings ein geringes Restrisiko der De-Anonymisierung. 3. Bei der absoluten Anonymisierung werden die Daten so verändert, dass jeglicher Personenbezug und somit jede Möglichkeit der Re-Identifizierung ausgeschlossen werden kann.“ (Bogner et al. 2009: 98-90)

<sup>33</sup> In den angehängten Transkripten finden sich dementsprechende Verweise auf Anonymisierungen. Diese Anonymisierungen habe ich für mich tabellarisch mit den Originalverweisen dokumentiert, um in der Analysephase im Zweifelsfall auf die dahinterliegenden Informationen zurückgreifen zu können.

ausführlicher über den Aspekt der Anonymisierung gesprochen. Denn ihre Einrichtungen haben sehr spezifische Profile, die sie für das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit besonders interessant machen, allerdings bei geringer Zurückhaltung von Informationen keine zuverlässige Anonymisierung ermöglichen. Beide Interviewpartner\*innen haben, auch in Abstimmung mit ihren Kolleg\*innen, zugestimmt, dass im Rahmen dieser Masterarbeit auch die inhaltlichen Informationen genutzt werden dürfen, die Rückschlüsse auf ihre Organisationen (und damit schlussendlich mindestens für Kolleg\*innen und andere nähere Bezugspersonen auch Rückschlüsse auf sie als Personen) ermöglichen. Ich halte diese Entscheidung aus folgenden Gründen für ethisch vertretbar: In den Interviews schildern die Programmplaner\*innen ihre professionellen Erfahrungen und Grundhaltungen in Bezug auf Diversität und ihren Arbeitsalltag. Ihr offener Umgang auch mit Schwierigkeiten, Konflikten und Misserfolgen und die Schilderung ihrer professionellen Umgangsweisen sprechen dabei für die Qualität und Reflexivität ihrer Arbeit. Aus diesem Grund überwiegen meines Erachtens die Vorteile des Teilens und Reflektierens gegenüber den Nachteilen des u.U. angreifbar-Machens. Bei der Rückmeldung der Ergebnisse an die Interviewpartner\*innen und im Falle einer (Teil-)Veröffentlichung der Arbeit halte ich insbesondere mit B und E erneut Rücksprache.

Über diese forschungsethischen Kriterien hinaus bieten Gütekriterien qualitativer Forschung Orientierung im Forschungsprozess. Breuer et al. (2019: 359–360) empfehlen zur Reflexion von Forschungsprozessen die Auseinandersetzung mit den Gütekriterien nach Strübing (2021: 92–105) und Steinke (2013: 319–333). Auf diese Kriterien (Gegenstandsangemessenheit, Transparenz (intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Indikation des Forschungsprozesses, Limitation, reflektierte Subjektivität), empirische Verankerung, theoretische Durchdringung und Relevanz) nehme ich in Kapitel 6.2 Bezug.

## 5 Darstellung und Interpretation der Analyseergebnisse

In diesem Kapitel stelle ich die Ergebnisse meiner Interviewforschung vor. Dafür präsentiere ich zunächst fünf über die Kodierprozeduren der Grounded Theory erarbeitete Hauptkategorien inklusive ausgewählter Sub- und Subsubkategorien. In der Darstellung folge ich der Struktur des Kodierparadigmas, um die Beziehungen der Kategorien zu verdeutlichen.<sup>34</sup> Auf Basis der Hauptkategorien stelle ich meine Schlüsselkategorie des **machtkritischen Handelns in gesellschaftlichen Widersprüchen zur Gestaltung sichererer Orte** vor. Unter 5.6 sind die Analyseergebnisse in der Struktur des Kodierparadigmas visualisiert. Ziel und Anspruch während der

---

<sup>34</sup> Zur besseren Lesbarkeit markiere ich für die Nachvollziehbarkeit der Analyseergebnisse besonders **relevante Kategorien** und ebensolche *Subkategorien*. Eine vollständige Darstellung der Kategorien und sämtlicher Subkategorien in Beziehung zueinander befindet sich in Form des Codebaums im Anhang 5.

Analyse und Ergebnisdarstellung ist es, meine Interpretationen eng an die Aussagen der Interviewpartner\*innen zu binden und gleichzeitig aus ihnen zu abstrahieren, um meine Frage nach diversitätsbewussten Gestaltungsmöglichkeiten des Programmplanungshandelns im Kontext von Erwachsenenbildung aus dem Material heraus zu beantworten.<sup>35</sup>

## 5.1 Politische (Selbst-)Ansprüche in einer diskriminierenden Gesellschaft

„die Veranstaltungen finden immer in einem gesellschaftlichen Raum statt und die Hoffnung ist natürlich, dass sich der gesellschaftliche Raum verändert.“  
(C: 1922-1924)

„Und ich glaube, das ist ja auch-also mit ner queerfeministischen Perspektive, sagen wir, wir wollen diese Welt ja verändern.“ (E: 396-397)

Die Interviewpartner\*innen reflektieren ihr Handeln, den gesellschaftlichen Raum, in dem ihr Handeln stattfindet und das Verhältnis ihres Handelns zu diesem gesellschaftlichen Raum. Aus diesen Reflexionen geht hervor, dass der Ausgangspunkt des diversitätsbewussten Programmplanungshandelns der Interviewpartner\*innen ein **Spannungsfeld politischer (Selbst-)Ansprüche in einer diskriminierenden Gesellschaft** ist: Alle Interviewpartner\*innen beschreiben (mehr oder weniger explizit) einen gesellschaftlichen Kontext, in dem normierende, diskriminierende Strukturen und Verhaltensweisen Normalität sind und diese selbstverständlich und teilweise unbeabsichtigt reproduziert werden (A: 920-949, 958-964; B: 51-59, C: 1381-1391, 1899-1909, 1922-1924; D: 836-840, 984-990, 1014-1021; E: 683-695, 718-720, 894-901). Auch in den Kontexten ihrer Bildungsprogramme, in denen mit gesellschaftlichen Normen gebrochen werden soll, setzen sie sich häufig durch (A: 790-806; B: 519-537; C: 1858-1868; D: 442-445; E: 683-693). Als diskriminierende Strukturen konkret benannt werden im Laufe der Interviews insbesondere heteronormative, queerfeindliche und sexistische Geschlechterverhältnisse (A: 615-622; B: 51-59; C: 1380-1394; D: 954-958, 1041-1042; E: 278-286), rassistische (A: 108-113; B: 366-375; C: 305-318; D: 585-588; E: 100-104), koloniale (E: 687-695), antisemitische (A: 43-49; D: 1111-1116), klassistische (A: 625-631; B: 92-94; C: 566-572), ableistische (A: 173-178; B: 697-703; C: 146-150; D: 1441-1445; E: 433-438), psychistische (C: 146-150), lookistische (D: 576-578; E: 141-142) und ageistische (A: 920-924; C: 464-468) Strukturen sowie die mangelnde Auseinandersetzung mit NS-Geschichte und -Kontinuitäten (D: 681-694, 708-715), die sich im Arbeitsalltag der Programmplaner\*innen immer wieder bemerkbar machen.<sup>36</sup> Das kann z.B. im Kleinen in

<sup>35</sup> Bei den Quellenverweisen in der Analyse und Diskussion nenne ich aufgrund der Fülle des Datenmaterials beispielhaft ausgewählte und nicht alle im Material enthaltenen Segmente zum Beleg von Hauptkategorien und Subcodes. Im angehängten Codebaum finden sich Angaben zur Menge der codierten Segmente (insgesamt 1889).

<sup>36</sup> Wie bei den weiteren Quellenverweisen in der Analyse und Diskussion nenne ich aufgrund der Fülle des Materials auch hier nur beispielhafte Quellenangaben. Für die hier angeführte Subsubkategorie der *Dimensionen von Diversität/diskriminierenden Strukturen* ist außerdem relevant, dass diese Subsubkategorie nicht theoretisch gesättigt ist. Mein Fokus lag nicht darauf, quantitativ nachzuvollziehen, welchen Dimensionen von Diversität bzw. welchen Macht- und Diskriminierungsverhältnissen in den Interviews

Form dominanten Redeverhaltens während einer Veranstaltung passieren (D: 913-926, 930-958), es macht sich aber auch in den strukturellen Bedingungen der Programmplanung bemerkbar (A: 226-228; E: 571-582), die ich unter 5.2 genauer thematisiere.

Ein wesentlicher Bestandteil des politischen Selbstanspruchs der Interviewpartner\*innen und Grundlage für ihr Handeln ist ihr **politisches, selbst\_reflexives und prozessuales Diversitätsverständnis**:

Alle fünf Interviewpartner\*innen formulieren in den Gesprächen ein *politisches, explizit machtkritisches Verständnis* und grenzen dieses, ähnlich wie A im folgenden Zitat aktiv von unpolitischen Diversitätskonzeptionen ab (B: 379-388; C: 386-414; E: 230-246):

„klar, wenn ich jetzt Diversität einfach übersetze mit Vielfalt, mit Pluralität, ähm, etc. dann, dann reicht mir das aber nicht aus, also im Sinne von ja, ich hab nen Diversitätsbegriff natürlich schon wenn ich sage ich möchte z.B. ein diverses Team haben, oder ich möchte, dass sich bei [...] einer Arbeitgeber\*in, ähm, die Diversität der Gesellschaft auch in der Belegschaft widerspiegelt [...]. Ähm dann reicht es mir aber nicht davon auszugehen 'und das ist jetzt total toll, wir sind jetzt ganz bunt und das ist ganz schön', weil es geht mir in meinem Diversitäts- also ich hab n kritisches Diversitätsverständnis, für mich ist Diversität nie unter- ohne Antidiskriminierung denkbar.“ (A: 132-147)

Die Interviewpartner\*innen äußern Kritik an oberflächlichen und profitorientierten Verständnissen von Diversität und thematisieren auch *Gefahren der Re\_Produktion von Machtverhältnissen* bei einem unreflektierten Bezug auf Diversität, wenn z.B. trans\* Personen in Betrieben für die Thematisierung und Repräsentation geschlechtlicher Vielfalt herangezogen werden (C: 508-515). Die Verantwortung für die Veränderung diskriminierender Machtverhältnisse sehen sie stattdessen gerade bei denjenigen, die von ihnen profitieren (D: 171-174, 204-215).

Die Interviewpartner\*innen betonen, dass es ihnen bei Diversität um ernsthafte Auseinandersetzungen mit machtkritischen, intersektionalen Perspektiven auf Diskriminierung und Zugänglichkeit und die Anerkennung unterschiedlicher Erfahrungen innerhalb gesellschaftlicher Räume geht (A: 152-160; B: 379-388; C: 386-415, 1898-1919; D: 164-190; E: 230-246). Sie erklären, dass ihre echte Überzeugung über die Relevanz von Antidiskriminierung und Intersektionalität auch für gegenseitiges Vertrauen in der Interaktion mit sämtlichen Kooperationspartner\*innen und Teilnehmer\*innen, und für gelingende Programme und Veranstaltungen wichtig ist (A: 188-191; B: 379-388; C: 1694-1702; D: 1573-1584; E: 470-475).

Alle Interviewpartner\*innen bringen zum Ausdruck, dass sie von einer *intersektionalen Verwobenheit diskriminierender Machtverhältnisse* ausgehen (A: 147-149; B: 398-409; C: 1589-1591; D: 231-244). E entscheidet sich gerade vor dem Hintergrund der unkritischen Konnotationen des

---

wieviel Aufmerksamkeit zukommt. Stattdessen geht es um eine grundlegende Aufmerksamkeit dafür, welche Dimensionen bzw. Machtverhältnisse de\_ thematisiert werden.

Diversitätsbegriffs für den Intersektionalitätsbegriff (E: 230-246). Zu den ernsthaften Auseinandersetzungen mit Diversität bzw. Intersektionalität gehört für alle Interviewpartner\*innen auch ein kritisches Bewusstsein über die eigene gesellschaftliche Positionierung, damit zusammenhängende Privilegien und konstruktive, verantwortungsvolle Umgangsweisen (*selbst\_reflexives Diversitätsverständnis*) (A: 267-291; B: 168-175; C: 651-665; D: 145-153; E: 278-286). An verschiedenen Stellen des Interviews machen alle Interviewpartner\*innen dazu, ähnlich wie D im folgenden Zitat, auch Aspekte ihrer gesellschaftlichen Positionierung transparent (A: 267-292; B: 398-409; C: 1616-1632; E: 278-286):

„Hm, ja, puh. Also (.), ich glaub das muss ich jetzt mal kurz machen, weil, sozusagen nicht weil's modisch ist, sondern weil es für dieses Argument Not tut. [...] Ich spreche aus ner multi, multi, multi, multiprivilegierten Perspektive, so, also, ne, irgendwie mitteleuropäisch, weiß, männlich, noch halbwegs jung (.), n halbwegs nicht ganz prekären Job, ähm, und so weiter. Hm, und sozusagen relativ wenig-also umgekehrt relativ wenig eigene so strukturelle Diskriminierungserfahrungen, so, ne“ (D: 145-153)

Die Interviewpartner\*innen verstehen Diversität im Sinne der Veränderung von gesellschaftlichen und organisationalen Strukturen hin zu Antidiskriminierung, Zugänglichkeit, Perspektivenvielfalt und Solidarität als Prozess, der auf verschiedenen Ebenen stattfindet (*prozessuales Diversitätsverständnis*). Sie thematisieren organisationale Lernprozesse, Lernprozesse der Teilnehmer\*innen sowie eigene Lernprozesse (B: 576-578; C: 1286-1308; E: 508-510). Ähnlich wie A im folgenden Zitat verorten sie sich in fortwährenden Lernprozessen in Bezug auf die Weiterentwicklung des eigenen Diversitätsbewusstseins:

„ist natürlich auch alles ne Übungssache ne, aber es gibt ja oft auch- daran finde ich so an Sprache wird das durchaus auch deutlich, ähm, oder kann es deutlich werden, ähm wie unterschiedlich das Verständnis ist oder auch die Bereitschaft sich damit auseinanderzusetzen. So, und das heißt nicht, dass ich immer alles richtig mache, weil ich mach natürlich auch ganz viel falsch. Auch ich bin nicht diskriminierungsfrei in meinem Handeln, wie sollte ich“ (A: 317-323)

„Und genau da irgendwie immer wieder in den Austausch zu gehen, auch sehr viel zu erklären (lacht), sehr viel zu üben, genau, [...] wir sind ja alle am Üben.“ (E: 508-510)

Diese Lernprozesse beschreiben sie dabei auch als komplex, häufig langsam und ressourcenintensiv bis kräftezehrend (A: 240-247; B: 764-772; C: 2102-2111).

Die Interviewpartner\*innen beschreiben, dass ihr politisches Diversitätsverständnis in ihren Arbeitskontexten mindestens im näheren Team- oder Kollektivzusammenhang geteilt wird (A: 23-37; C: 26-35; D: 1398-1408). In Einrichtung B ist die diversitätsorientierte Ausrichtung der Organisation z.B. ein klares Organisationsentwicklungsziel (B: 301-307) und das Kollektiv E erklärt Intersektionalität zu einem zentralen Inhalt des Programms, zum übergeordneten Ziel und als zentralen Aspekt seiner Arbeitsweise (E: 230-246). Innerhalb ihrer Arbeitskontexte erleben die Interviewpartner\*innen allerdings auch Skepsis, Widerstände und Abwehr z.B. von entfernteren

Kolleg\*innen, Mittelgeber\*innen oder Teilnehmer\*innen. Darauf gehe ich unter 5.3 genauer ein.

Der politische Selbstanspruch der Interviewpartner\*innen und ihr machtkritisches, selbstreflexives und prozessuales Diversitätsverständnis stehen im Widerstreit zur Dominanzgesellschaft, in der sich diskriminierende Strukturen und Verhaltensweisen alltäglich reproduzieren. Diese Reproduktionen betreffen auch die Programme der Interviewpartner\*innen, z.B. wenn Veranstaltungsräume unsensibel bis ausschließend gestaltet sind (D: 615-666). Diskriminierende Strukturen wirken dabei nicht nur als äußere Einflüsse, sondern auch in Form *internalisierter Machtstrukturen* (A: 304-313; E: 868-901). Das Spannungsfeld der politischen (Selbst-)Ansprüche der Interviewpartner\*innen in einer Gesellschaft, in der Diskriminierung Normalität ist, lässt sich als eine der ersten Hauptkategorien aus dem Material rekonstruieren und es bildet den Ausgangspunkt – mit dem Kodierparadigma gesprochen die ursächlichen Bedingungen - für das machtkritische Handeln der Interviewpartner\*innen.

## 5.2 Prekäre Rahmenbedingungen/strukturelle Nichtanerkennung

Das beschriebene politische Diversitätsverständnis der Interviewpartner\*innen ist in ihrer Programmplanungspraxis in einem Kontext **prekärer Rahmenbedingungen/struktureller Nichtanerkennung und knapper/umkämpfter Ressourcen** verortet. A beschreibt in Bezug auf die Arbeitsbedingungen im Themenfeld Diversität und Antidiskriminierung, dass diese Aufgabenfelder meist nur als „Add-On“ (A: 716) in Stellenbeschreibungen aufgenommen und, wenn doch eigene Stellen dafür geschaffen werden, diese nur unzureichend und in der Regel befristet mit finanziellen und zeitlichen Ressourcen ausgestattet werden (A: 713-732) „und darunter leidet dann natürlich auch die inhaltliche Arbeit“ (A: 721-722). A selbst ist in einer Festanstellung tätig und arbeitet gleichzeitig freiberuflich sowohl als Dozentin als auch als Programmplanerin, dann häufig zu geringen Honorarsätzen und mit hohen Anteilen ehrenamtlicher Arbeit (A: 569-571, 707-709, 735-744, 743-755). Ähnlich prekäre Rahmenbedingungen beschreiben auch die anderen Interviewpartner\*innen für ihre Arbeit: C schildert die Projektförmigkeit seiner Stelle und seines gesamten Arbeitskontexts, die ebenfalls mit befristeten Arbeitsverträgen und geringerer Planungssicherheit einhergeht (C: 26-35, 873-880). E berichtet, dass ein Großteil der Kollektivarbeit in den letzten Jahren ehrenamtlich stattgefunden hat und nur langsam Teile dieser Arbeit in bezahlte Stellen übersetzt werden. Um ihren politischen Ansprüchen gerecht zu werden, leisten die Kollektivmitglieder auch langfristig ehrenamtliche Arbeit (E: 525-529, 601-608). Organisation B kann im Vergleich zu Kollektiv E (aus Sicht von E) auf eine bereits seit 40 Jahren erarbeitete und erkämpfte (Finanz-)Struktur zurückgreifen (E: 544-549). D beschreibt seine Anstellung in einem Demokratieprojekt als „halbwegs nicht ganz prekären Job“ (D: 151-152). Die

Rahmenbedingungen der Anstellungen, in denen sich die Interviewpartner\*innen bewegen, befinden sich also in verschiedenen Abschnitten eines (tendenziell) prekären Spektrums von keiner, schlechter oder möglicherweise akzeptabler Bezahlung und struktureller Absicherung.

Zudem beschreiben insbesondere Interviewpartner\*innen A, B, C und E die enorme Knappheit zeitlicher und finanzieller Ressourcen, „die einfach fehlen“ (A: 773-774), auf die sie in ihrer Arbeit und insbesondere, wenn es um diversitätsbewusstes Programmplanungshandeln geht, aber angewiesen sind (A: 401-412; B: 695-697; C: 1363-1377, D: 615-621; E: 31-35, 525-529, 533-552). Die Begrenztheit dieser Ressourcen bedeutet z.B. auch, dass sie innerhalb einer Einrichtung oder eines Trägers und in Bezug auf Fördermittelvergabe auch innerhalb von Themenfeldern umkämpft sind, wie folgende Zitate von Interviewpartner C veranschaulichen:

„Es bedeutet, dass wir aber auch in unserem Unternehmen immer wieder diese Kämpfe ausfechten müssen, [...] dass wir die Gelder bekommen, dass wir die Zeit bekommen, [...] oder eben halt wie wir auch mit unseren Referent\*innen umgehen können“ (C: 1392-1400)

„Und leider ist es immer wieder so, dass halt eben gerade aufgrund dieses Privilegs [keine Rassismuserfahrungen zu machen], dass ja es Institutionen gibt, die [...] sich natürlich besser etablieren können und genau die dann in der Lage sind, diese Förderanträge zu stellen. Dann wird Steuergeld in Unternehmen geleitet oder in Institutionen, die sagen 'Ja, wir sind jetzt gut darin, Anträge zu stellen', aber am Ende haben sie gar nicht die Leute und gar nicht die, ähm, diversitätssensible Erfahrung im Unternehmen selbst, um dann Angebote zu entwickeln, die tatsächlich eine Zielgruppe erreichen. Und da geht sehr viel Geld rein in die Planung von keine Ahnung was, nem Empowerment Workshop, der aber an einer Zielgruppe vorbeigeht oder wo die betroffenen Personen sagen 'Ja, das liest sich ja sehr gut, aber das passiert ja- ist ja über die und die Institution, der vertraue ich mich jetzt mal nicht an und dann ist das Geld futsch. Und so viel Geld gibt es nicht, Steuergeld, das in Antidiskriminierungsarbeit läuft.“ (C: 709-723)

Die Konkurrenz um knappe Ressourcen und die Notwendigkeit, diese zu erkämpfen, kann wie C und A verdeutlichen, bestehende Ungleichverteilungen und *Zugangshürden* weiter verstärken. Auch A merkt kritisch an, dass Institutionen, die im Themenfeld Diversität und Antidiskriminierung aktiv sind, „eher vorwiegend weiß“ (A: 224-225) sind. Die prekären Arbeitsbedingungen und Ressourcenausstattung versteht A als Ausdruck des Grades der gesellschaftlichen Anerkennung für diese Tätigkeitsfelder – „die ist sehr gering“ (A: 235). Die geringe Anerkennung bzw. Nichtanerkennung von diskriminierungskritischer, diversitätsbewusster Bildungsarbeit zeigt sich ein weiteres Mal auch in der themenspezifischen Fördermittelvergabe. Laut E gibt es Themen, für die recht unkompliziert Finanzierungen gefunden werden und es gibt wiederum Themen aus den Bereichen Antidiskriminierung, Diversität und Empowerment, für die Förderungen schwer oder gar nicht zu organisieren sind, obwohl es hohe Bedarfe und/oder Nachfrage gibt:

„wenn man mal guckt für was es irgendwie Förderungen relativ leicht zugänglich gibt, ähm, dann sind manche Themen einfach krass unterfinanziert und aber auch unsichtbar oder unsichtbarer, ne. Also die Frage von, wo beantrage ich denn eine Förderung für ein Seminar, wo es um Empowerment für fette Menschen geht? Also wo finde ich das denn? Allein die Frage, ne, und andere Themen einfach viel sichtbarer sind, also so dieses-dieses ich sag jetzt mal in Anführungsstrichen "Regenbogenfamilien", ne, ist ein Thema, was viel sichtbarer auch irgendwie so in so ner Mainstream

Gesellschaft ist. Und da gibt es auch mehr Förderung zu, also genau, ich glaube, das ist natürlich auch ne Herausforderung, wie können wir schauen, dass wir unser Seminarprogramm nicht an nen Mainstream anpassen und nur weil es da Förderungen gibt, das nehmen und die anderen Sachen irgendwie hinten runterfallen lassen, sondern dann auch eben zu sagen nee, gerade deswegen wollen wir das auch.“ (E: 571-582)

Die unzureichende Ausstattung mit finanziellen und zeitlichen Ressourcen erschwert und limitiert die Arbeit der Interviewpartner\*innen und insbesondere ihren Fokus auf die Verbesserung der Zugänglichkeit der Programme:

„also wir können noch nicht ermöglichen alle Veranstaltungen für unterschiedliche Bedarfe anzubieten. Das macht aber diversitätsbewusste Seminalgestaltung aus und da beginnt eben häufig eben das Ganze mit den finanziellen Mitteln. Natürlich gibt es Fördermöglichkeiten, wenn auch keine ausreichenden, aber das bedeutet auch immer wiederum für die pädagogischen Mitarbeiter\*innen, die die Seminare gestalten wollen und auch inklusiver gestalten wollen, dass sie diesen, ähm, man nennt das im Fachjargon leider behinderungsbedingten Mehrbedarf beantragen können, bei unterschiedlichen Fördermittelgeber\*innen, aber das ist natürlich auch n Aufwand, vorher n Antrag zu schreiben, das Ganze zu rechtfertigen usw. Und das ist leider bei der Fülle an Veranstaltungen, die wir haben, gar nicht leistbar“ (B: 709-718)

Den **prekären Bedingungen/der strukturellen Nichtanerkennung und knappen/umkämpften Ressourcen** stehen als positive Ressourcen insbesondere die *Netzwerke* der Programmplaner\*innen und ihrer Organisationen gegenüber. Auf diese gehe ich unter 5.4.3 genauer ein.

Dass Arbeit, die sich mit Diversität (im Programmplanungshandeln) befasst, nur wenig strukturelle Anerkennung erfährt und zeitlich und finanziell unzureichend ausgestattet wird, versteht A auch als Ausdruck der gesellschaftlichen Normalität sozialer Ungleichheit, die in der Hauptkategorie der ursächlichen Bedingungen des Handelns der Programmplaner\*innen miterfasst wurde (A: 217-235). Dementsprechend sind die Arbeitsbedingungen innerhalb dieses Feldes und damit der Kontext des diversitätsbewussten Programmplanungshandelns der Interviewpartner\*innen (tendenziell) prekär und nur unzureichend mit Ressourcen wie Zeit und Geld ausgestattet. Das wirkt sich wiederum limitierend auf die Zugänge zur Programmplanung und auf die Möglichkeiten der Programmplaner\*innen aus, ihre Programme zugänglich zu gestalten.

### 5.3 Widerstände und Konflikte in Veränderungs- und Öffnungsprozessen

Die herausgearbeitete Hauptkategorie der intervenierenden Bedingungen zeigt die **Widerstände und Konflikte** auf, die innerhalb des Spannungsfeldes gesellschaftlicher Normalität und politischer Selbstansprüche entstehen und durch prekäre Rahmenbedingungen und Ressourcenknappheit teilweise verschärft werden. Die Interviewpartner\*innen verstehen diese Widerstände und Konflikte als selbstverständlichen Teil diversitätsorientierter Veränderungs-, Öffnungs- und Lernprozesse innerhalb von Organisationen, Programmen und Angeboten (A: 170-178, B: 463-470; C: 1001-1041, 1935-1940, D: 1089-1093, E: 776-781).

A schildert **Widerstände** gegenüber diversitätsorientierten Veränderungsprozessen in alltäglichen Begegnungen und in gesellschaftlichen Entwicklungen hin zu rechten Positionen. Sie thematisiert, ähnlich wie die weiteren Interviewpartner\*innen, die damit verbundene Herausforderung, in der Antidiskriminierungs- und Diversitätsarbeit beharrlich zu bleiben (B: 708-718; C: 1446-1449; E: 31-35):

„man eckt natürlich auch an mit solchen Themen auch in der Gesellschaft, das ist jetzt ja nicht nur, dass alle 'hurra' schreien, ähm, das ist natürlich auch was, was ne Herausforderung ist, und ich finde auch eine Herausforderung ist durchaus, ähm, nicht aufzugeben und auch bei den gesellschaftlichen Entwicklungen, wenn ich mir die jetzt momentan angucke, die nicht unbedingt in ne Richtung gehen, wie ich mir das wünsche, ähm, ja nicht irgendwie alles hinzuschmeißen, sondern immer noch sozusagen (.) also a) glaube ich immer noch, solange ich natürlich in ner Gesellschaft mich bewege, in denen ich überhaupt noch solche Seminare geben kann, ist das schonmal ganz gut (lacht)“ (A: 874-882)

Auch unter ihren (entfernteren) Kolleg\*innen erlebt sie *Abwehr und Widerstände*, z.B. in Form einer grundsätzlichen Nichtanerkennung der Relevanz von Diversität und Antidiskriminierung oder in der Ablehnung diskriminierungskritischer und geschlechtergerechter Sprache (A: 300-323). Auch C beschreibt, wie in 5.2 schon angeklungen, dass auch innerhalb der eigenen Organisation immer wieder Kämpfe um Ressourcen für die eigene Antidiskriminierungsarbeit ausgefochten werden müssen (C: 1391-1394). A und C beschreiben außerdem Abwehrverhalten und Widerstände innerhalb von Veranstaltungskontexten, in denen sie selbst als Seminarleitung agieren (A: 810-820; C: 1420-1424). Im Hinblick auf Lernprozesse zu Antidiskriminierung und Diversität benennt C spezifisches Abwehrverhalten der Lerner\*innen wie Whataboutism oder die Erwartungshaltung, Lernprozesse zu Diversität in kürzester Zeit durchlaufen zu können (C: 1406-1416, 1501-1511). Auch das von D geschilderte (und schon unter 5.1 thematisierte) dominante Redeverhalten kann als Abwehr eines machtsensiblen Umgangs miteinander interpretiert werden (D: 913-926).

A ordnet Widerstände und Abwehrverhalten auch als Angst vor dem Verlust von Macht und Privilegien ein:

„da spielt für viele Diversität keine Rolle (.) oder sie wollen es auch nicht, ähm, weil es natürlich auch immer was mit - vielleicht - mit Machtverlust zu tun haben kann, oder so verstanden wird, oder Ressourcenverlust oder ne, etc.“ (A: 302-304)

Die von A thematisierten Ängste vor dem Verlust eigener Privilegien spielen auch in den **Konflikten**, die insbesondere B und E auf organisationaler Ebene und innerhalb der Bildungsveranstaltungen erleben, eine Rolle. C und E beschreiben einen Teil dieser Konflikte, die sich um Geschlechterverhältnisse und queere/feministische Bündnisse drehen, als *politische Generationenkonflikte* (C: 1301-1308, E: 776-800):

„Ähm, (.), häufig gerät die Organisationsentwicklung in Bezug auf Diversity ins Stocken, weil es Generationenkonflikte gibt. So was-dann sind da die jungen Leute und die wollen plötzlich, dass

Sachen anders gesagt werden. Und dann gibt es Feministinnen aus den Achtzigern, die dann das Gefühl haben 'das hatten wir doch schon alles', oder 'nee, das will ich nicht, aus meiner Perspektive ist aber total wichtig, dass wir immer wieder darauf beharren, dass es ein Unterschied zwischen Männern und Frauen gibt'." (C: 1301-1306)

E erklärt, dass es hier allerdings nicht nur um Statusverlustängste Multiprivilegierter, sondern auch um Ängste vor dem Verlust mühsam erkämpfter Errungenschaften Marginalisierter geht (E: 804-843):

„also gerade in dieser lesbischen Bewegung, ähm, in diesem zweite Welle lesbische Bewegung, würde ich jetzt mal sagen, lesbisch-feministische Bewegung, war ja auch viel, so das Gefühl von, ah, wenn jetzt andere Menschen auch noch da reinkommen, dann verlieren wir irgendwie unseren Platz. Also ganz viele diese Angst von, wir verlieren unseren Platz [...] und ich finde, das muss man ernst nehmen. Man muss ernst nehmen, dass Menschen Angst haben, das, was sie sich erschaffen haben und was sehr, sehr, sehr schmerzhaft und sehr qualvoll irgendwie erarbeitet wurde, dass sie Angst haben, das zu verlieren und dann aber auch auf eine Art und Weise so zu besprechen, zu sagen, hey, wir wollen euch nichts wegnehmen. Im Gegenteil, wir wollen, dass ihr genau diesen Raum habt. Und vielleicht haben wir noch ein paar andere Verbündete, die ähnliche Erfahrungen gemacht haben. Und die wollen wir jetzt auch noch mit ins Boot holen, so.“ (E: 804-818)

B beschreibt ebenfalls Konflikte um die Inklusion von trans, inter und nichtbinären Personen und solidarische Bündnisse. Die Erarbeitung von Umgangsstrategien mit diesen Konflikten (und darin enthaltenen trans\*feindlichen Haltungen auch innerhalb queerer Communities) stellt auch in Bildungshaus B eine Herausforderung dar (B: 519-541).

Es wird deutlich, dass die interviewten Programmverantwortlichen mit Widerständen und politischen Konflikten in verschiedenen Eskalationsstufen, z.B. innerhalb queerer Communities, und auch wie von D beschrieben in Konflikten um Antisemitismus und Rassismuskritik (D: 1097-1116), umgehen müssen. A und C greifen auf, dass diversitätsorientierte Öffnungsprozesse grundsätzlich zu einer Erhöhung von Konfliktpotenzialen führen können, weil sie es (idealerweise) mehr Menschen ermöglichen, teilzuhaben und ihre Bedarfe und Positionen einzubringen und zugleich mehr Menschen mit ihren Privilegien konfrontieren (A: 163-169, 170-178; C: 1944-1958). Konflikte können so auch als Hinweis auf stattfindende Öffnungsprozesse gedeutet werden. Die verschiedenen Konflikte fordern aktive Umgangsstrategien der Interviewpartner\*innen, die ich mit der folgenden Hauptkategorie genauer in den Blick nehme.

#### 5.4 Awareness und Accountability in reflexiv-vernetzter, multiperspektivischer Programmplanungspraxis (Handlungsstrategien)

„Und genau, ich glaube auch das [die Verantwortungsübernahme und Aufarbeitung diskriminierender Situationen] passiert in der Gesellschaft sehr, sehr wenig. Und auch das ist für uns natürlich herausfordernd, [...], aber ich denke, darum geht es irgendwie auch. [...] Accountable zu sein für die Dinge, für uns-für unsere Handlungen, aber auch für Handlungen von anderen Menschen.“ (E: 894-901)

E schildert in diesem Zitat die Herausforderung, im Spannungsfeld einer gesellschaftlich und individuell wirksamen diskriminierenden Normalität, die im Widerspruch zu dem politischen

Selbstanspruch der Interviewpartner\*innen steht, Verantwortung für diskriminierendes Verhalten zu übernehmen. In diesem Kapitel geht es genauer darum, wie mit diesem Spannungsfeld umgegangen wird. Es geht also um die Strategien, mit denen die Interviewpartner\*innen ihr (Programmplanungs-)Handeln diversitäts- und verantwortungsbewusst ausgestalten. Diese Strategien sind das zentrale Erkenntnisinteresse meiner Interviews. In dem Versuch, die Handlungsstrategien zu strukturieren, entsteht ein Kategoriensystem, mit dem ich die Strategien auf organisationaler und professioneller Ebene sowie auf Ebene des Programmplanungshandelns und des Programms unterscheide. Viele der Strategien lassen sich auf mehreren Ebenen, ebenenübergreifend oder zu keiner dieser Ebenen zufriedenstellend zuordnen, da die Ebenen miteinander interagieren und sich gegenseitig bedingen. Die Unterscheidungen dienen folglich als Strukturhilfe.

#### 5.4.1 Verankerung von Diversität auf organisationaler Ebene

Wie bereits in 5.1 beschrieben haben die Interviewpartner\*innen ein politisches Verständnis von Diversität, das (mindestens unter engen Kolleg\*innen) auch in ihren Organisationen geteilt wird. A erklärt für ihren erweiterten Organisationszusammenhang, dass eine *Verankerung von Diversität im Leitbild*, wenngleich keine umfassende Umsetzung garantiert, so doch in Auseinandersetzung mit Widerständen in Bezug auf Diversität und Antidiskriminierung strategisch als Argument und Legitimation für Kritik genutzt werden kann (A: 337-355). B beschreibt, dass Intersektionalität und Diversität als Elemente des Leitbilds in Einrichtung B nicht nur strategisch genutzt, sondern als Teil eines umfassenden und durch *Supervision* begleiteten *Qualitätsentwicklungsprozesses* aktiv bearbeitet werden (B: 301-307, 622-633). Auch wenn nicht alle Interviewpartner\*innen explizite Qualitätsentwicklungsprozesse schildern, nennen sie doch pädagogische Qualitätsstandards, über die sie ihre Arbeit nach außen und innen hin absichern (A: 188-195; B: 144-146; C: 763-786, 812-825, 1452-1456, 1467-1484). D erwähnt in diesem Zusammenhang auch die Möglichkeit, zur Erinnerung und Überprüfung der eigenen Ansprüche und Ziele Checklisten zu erstellen und zu nutzen (D: 1260-1262).

Alle Interviewpartner\*innen thematisieren außerdem Diversität als (in den meisten Fällen noch nicht ausreichend umgesetzten) Anspruch in der Zusammensetzung der Teams (A: 240-247; B: 168-175; D: 251-264; E: 278-286). C erklärt:

„Ich habe mich [...] beworben und [...] in der Ausschreibung stand, ähm, 'Wir begrüßen es, wenn Mitarbeiter aufgrund- genau, zur Diversität des Teams beitragen und ihre Perspektive einbringen'. Das würden wir uns natürlich wünschen, bei vielen anderen Unternehmen auch. Das kann genauso eine Rolle spielen bei nem Werbeunternehmen, aber gerade bei ner Antidiskriminierungsstelle finde ich es unerlässlich, dass man nicht nur sozusagen Leute hat, die unterschiedliche Merkmale an sich tragen, sondern sich aktiv mit denen reflek-, ähm, auseinandersetzen. [...] Also das müssen keine Aktivisten sein oder Aktivist\*innen, aber es müssen Menschen sein, die in der Lage sind, ihre

eigene Position, ähm, in der Gesellschaft aufgrund ihrer Merkmale zu reflektieren, weil es eben eine Rolle spielt, wenn wir Veranstaltungen konzipieren“ (C: 625-639)

Um diesem Anspruch gerechter zu werden, werden, wie hier auch von C geschildert, z.B. explizite Bezugnahmen auf Diversität in Stellenausschreibungen aufgenommen und die Ausschreibungen werden gezielt über Netzwerke verschiedener Communities verbreitet (B: 764-772; C: 625-628). Die prekären Anstellungsverhältnisse (und geringen Honorare bei freiberuflichen Auftragsarbeiten) benennt A jedoch als klare Zugangshürde für die Arbeit als Programmplaner\*in und andere Tätigkeiten im Arbeitsfeld Diversität und Antidiskriminierung (A: 569-571). B erklärt, dass in dem Bemühen um diverse Teams und in der Suche nach Fachkräften die Zugangsschwelle auch durch formelle Anforderungen wie akademische Abschlüsse weiter erhöht wird (B: 808-828).

Zur **Verankerung von Diversität auf organisationaler Ebene** gehört insbesondere in Einrichtung B außerdem die *Sensibilisierung aller im Bildungshaus Beschäftigten* (B: 268-328, 379-388) und die *diversitätsbewusste Gestaltung der Räumlichkeiten*:

„und dann spielt natürlich auch ne Rolle die Gestaltung des Hauses, der Zimmer, ähm, der Räume, der Aufenthaltsräume, Seminarräume, dass man da auch entsprechend gezielt draufschaut, weil natürlich-das spielt z.B. auch was, ähm, die Bilder-welche Bilder hängen an der Wand, was wird da vermittelt, was wird dargestellt, was wird vielleicht nicht dargestellt? Das heißt nicht, dass wir jedes Bild penibel, ähm ja, beliebig und kritisch hinterfragen, aber wir schon da auch n Stück weit Kritik wahrnehmen und ernst nehmen, [...] um Diversität ernst zu nehmen und entsprechend auch Menschen einzuladen, ähm, die anderen Zielgruppen angehören, muss man natürlich auch das Umfeld entsprechend anpassen, damit sie sich auch eingeladen fühlen und wahrgenommen und sichtbar fühlen.“ (B: 285-301)

Ein entscheidender Teil der bewussten Gestaltung der Räumlichkeiten ist z.B. auch *ein Streben nach Barrierearmut*, das ich, unter 5.4.4 genauer thematisiere. Während die Neu\_Gestaltung der Räumlichkeiten im Bildungshaus B als kontinuierlicher Teil der Qualitätsentwicklung passiert, ist die sensible Gestaltung der physischen Räume für A, C und D eine Aufgabe, die für jede Veranstaltung von Neuem anfällt (D: 619-694).

Aus den Gesprächen geht hervor, dass die Interviewpartner\*innen und ihre Organisationen Diversität als Anspruch, Strategie und Arbeitsauftrag auf organisationaler Ebene wahrnehmen und, wenn auch mit unterschiedlichen Handlungsspielräumen und mit verschieden hohem Rückhalt innerhalb der Organisation, aktiv bearbeiten. Dazu gehören wie bereits ausgeführt diversitätsorientierte Qualitäts- und Personalentwicklungsprozesse, die Verankerung von Diversität im Leitbild, sowie die diversitätsorientierte Gestaltung von Räumlichkeiten.

#### 5.4.2 *Awareness, Accountability, Allyship und Powersharing als Ansprüche und Strategien reflexiver Professionalität*

Teil der professionellen Haltung der interviewten Programmplaner\*innen ist es, *Diversität* kontinuierlich *als Analyse- und Querschnittsperspektive* auf sämtliche Themenbereiche und Handlungsebenen anzuwenden (A: 663-666; B: 142-189; C: 394-460; D: 145-214; E: 238-295). Unter **Awareness, Accountability, Allyship** und **Powersharing** werden hier Selbstansprüche, Haltungen und Handlungsstrategien kategorisiert, mit denen die interviewten Programmplaner\*innen ihre Professionalität als Programmplaner\*innen reflexiv und diversitätsbewusst ausgestalten. Awareness und Accountability sind, wie auch Allyship und Powersharing, stark miteinander verknüpfte und sich überschneidende Konzepte. Awareness kann dabei in einem weiten Verständnis als umfassende, diskriminierungskritische Aufmerksamkeit oder Bewusstsein verstanden werden (D: 521-552). Accountability bedeutet laut E, zu versuchen Diskriminierungspotenziale zu verringern und gleichzeitig verantwortungsvoll mit der Tatsache umzugehen, dass trotz dieses Anspruchs und entsprechender Strategien Diskriminierung passieren wird, dann Verantwortung für die Situation zu tragen, Betroffene zu unterstützen und gemeinsam mit allen Beteiligten dafür zu sorgen, dass die Situation ‚aufgelöst‘ werden kann (E: 874-901). Dementsprechend finden sich hier Aspekte eines weiten Verständnisses von Awareness und darauffolgend spezifischere Erklärungen der Interviewpartner\*innen zu Awareness, Accountability, Allyship und Powersharing.

Ein wichtiger Aspekt der Haltung und Praxis von Awareness über die Bedingungen des eigenen Handelns ist für die Programmplaner\*innen zunächst die *Verortung des eigenen Handelns in grundlegenden Widersprüchen* und ein proaktiver, kreativer Umgang mit diesen Widersprüchen:

E schildert den Widerspruch, kapitalistische, patriarchale und koloniale Strukturen politisch abzulehnen und verändern zu wollen und gleichzeitig selbst nur in diesen Strukturen zu „funktionieren“ (E: 683-720). Das bedeutet z.B., sich in kapitalistischen Besitzverhältnissen zu bewegen und dies auch anzuerkennen und gleichzeitig zu versuchen, Besitz möglichst kollektiv zu nutzen und abzusichern (E: 709-713).

Ein weiterer zentraler Widerspruch ist der von fast allen Interviewpartner\*innen geschilderte Balanceakt, einen offenen und möglichst zugänglichen Bildungs- und Begegnungsraum schaffen zu wollen, darin Konfrontationen verschiedener inhaltlicher Positionen zuzulassen und gleichzeitig die Reproduktion von Diskriminierung einzugrenzen (A: 825-826, B: 437-443, 447-459; C: 1072-1079, 1858-1868; E: 306-316).

Insbesondere Interviewpartner\*innen B und E thematisieren außerdem Spannungsfelder der Gestaltung von Öffnungs- und Veränderungsprozessen und der Aushandlung von *Generationenkonflikten* innerhalb ihrer Organisationen: Hier geht es darum, Bestehendes und Erkämpftes wertschätzend anzuerkennen und gleichzeitig im Sinne von Intersektionalität, Antidiskriminierung und solidarischer Bündnisse kritisch weiterzuentwickeln (B: 74-85, 463-476; E: 776-800).

### **Praktisches Aushandeln von Widersprüchen**

Das praktische Aushandeln dieser Widersprüche beschreiben die Interviewpartner\*innen in Strategien, die sich unter den drei Subsubsubcodes *aushalten*, *differenzierte Kompromisse* und *Realitätsabgleiche* und *intervenieren und Grenzen setzen* zusammenfassen lassen:

**Aushalten** kann dabei die Anerkennung der Widersprüche in ihrer Unauflösbarkeit betreffen (E: 683-695). Es kann sich auch auf Widerstände, Konflikte und Konfrontationen innerhalb von Bildungsveranstaltungen und die Anerkennung von Misserfolgen und Kritik beziehen (A: 790-806, 872-894; B: 433-443; C: 1858-1868, D: 1151-1158):

„es gibt Punkte, die lassen sich mit Geduld und Wertschätzung klären. Die muss man aushalten, quasi. Damit das Ziel Sensibilisierung nicht gefährdet ist. Es gibt Punkte wo, ähm, ich dann auch infrage stelle, ob das dann der-ob wir dann weitermachen.“ (C: 1446-1448)

Aushalten bedeutet dabei jedoch nicht passives Aussitzen, sondern, wie C beschreibt, Geduld, Wertschätzung oder Akzeptanz und ist lediglich ein Aspekt vom und eine Voraussetzung für den konstruktiven Umgang mit Widersprüchen und Herausforderungen.

Ein weiterer Aspekt sind **differenzierte Kompromisse**. E beschreibt: „also ich glaube, der-der Witz ist so ein bisschen, ja, wir müssen mit den Regeln spielen, die uns gegeben werden von außen. Aber wir können versuchen, sie so (.) so weit wie möglich auszureizen, sie zu boykottieren (lacht)“ (E: 718-720). Konkret bedeutet das z.B. für A und E, dass ihre Programmplanungs- und Bildungsarbeit keine Profite erwirtschaftet, dass Teile der anfallenden Arbeit ehrenamtlich organisiert werden und dass knappe zeitliche Ressourcen so gut wie möglich auch dafür aufgewendet werden, z.B. externe Förderungen zu beantragen, um Referent\*innenhonorare „so zu halten, dass sie [...] nicht zu prekär sind“ (E: 33), um Teilnahmegebühren zu senken und Seminare inklusiver zu gestalten (A: 397-419; B: 707-718; E: 31-35, 41-53, 699-705, 730-736).

Die äußeren Bedingungen, die diese Kompromisse erforderlich machen, begrenzen die Wirksamkeit des Handelns, wenn z.B. nicht ausreichend zeitliche Ressourcen, nicht ausreichend Fördergelder und nicht für alle relevanten Themenbereiche gleichermaßen Förderungen zur Verfügung stehen (E: 571-582). Die differenzierten Kompromisse werden dementsprechend unter beständigen *Realitätsabgleichen* erarbeitet, in denen die eigenen idealen Ansprüche mit

realistischen Handlungsmöglichkeiten abgeglichen werden. Sie bilden als Teil der Handlungsstrategien eine Brücke von den Idealen zu den Handlungen und werden unter 5.5 genauer thematisiert.

Eine weitere Strategie der Programmplaner\*innen ist das **Intervenieren und Grenzen setzen**. Dies kann bedeuten *zu deeskalieren* (C: 1858-1885) und in Situationen, in denen Diskriminierung und/oder dominantes Verhalten reproduziert werden, angemessen *zu intervenieren*. Diese Interventionen können bedeuten, Störungen und dominantes Verhalten kritisch zu thematisieren (D: 930-945), ernsthaftes Unwissen und Unverständnis durch viele geduldige Erklärungen auszuräumen (E: 493-517) und im ‚Extremfall‘, also bei einer absoluten Verweigerung von Akzeptanz und Solidarität (innerhalb marginalisierter Communities) kann es, wie von Interviewpartner B geschildert, auch einen aktiven Ausschluss aus dem zuvor gemeinsam gestalteten Bildungs- und Begegnungsraum bedeuten (B: 463-476).

#### **Aktive Wahrnehmung der Rolle und Verantwortung als Veranstalter\*in**

Um den Anspruch und die Praxis von Awareness und Accountability, also politischer Verantwortungsübernahme (E: 874-901), umzusetzen, ist für die Programmplaner\*innen eine aktive Wahrnehmung der Rolle als Veranstalter\*innen notwendig. Darunter benennen sie sowohl eigene Haltungen als auch konkrete Maßnahmen und Handlungsstrategien.

„Accountability [...] bedeutet [...] eigentlich zu sagen, wenn wir in ner Welt leben, in der Diskriminierung passiert, dann werden wir es niemals schaffen, Räume zu kreieren, die komplett diskriminierungsfrei sind, weil wir alle irgendwie damit aufgewachsen sind, das verinnerlicht haben. [...] Es wird immer diese Situationen geben. Wir werden uns nicht frei davon machen (.) und dann geht es in-meiner Meinung nach geht es dann nicht darum zu sagen, ‚oh Gott, jetzt ist irgendwas Schlimmes passiert und es ist alles schrecklich‘. Sondern es geht darum, dann Verantwortung dafür zu übernehmen [...]. Also Verantwortung und Raum dafür zu geben, das irgendwie zu verarbeiten, damit umzugehen, zu schauen, was ist da passiert? Was brauchen Menschen? Ähm, genau, und wir werden es nicht ungeschehen machen können, aber wir können in die Verantwortung gehen, dem-zu gucken, was es danach braucht das zu versorgen.“ (E: 868-890)

In Einrichtung E wird diese Verantwortungsübernahme und Versorgung durch ehrenamtliche Arbeit, die eine permanente Ansprechbarkeit während Veranstaltungen gewährleistet, realisiert (E: 464-475).

C beschreibt seine Aufgabe und Verantwortung u.a. damit, in den von ihm geplanten Veranstaltungen einen „Rahmen [zu] schaffen“ und „den Raum [zu] halten“ (C: 995). Neben der Realisierung guter Rahmenbedingungen, die ich unter 5.4.4 genauer thematisiere, bedeutet das für die Interviewpartner\*innen konkret, den Raum *aktiv zu moderieren*: d.h. deutlich zu benennen, für wen ein Bildungsangebot geöffnet ist und welche Regeln des respektvollen Umgangs darin gelten (B: 525-537; C: 245-255; E: 337-342) und auf dieser Basis verschiedene Wissensstände anzuerkennen und aufzugreifen (A: 790-798).

Für D gehört zu der verantwortungsvollen Wahrnehmung seiner Rolle eine *intensive Vorbereitung* von Veranstaltungen mit Kooperationspartner\*innen und Referent\*innen. Ihm ist es wichtig, genug Zeit dafür einzuräumen, sich thematisch einzuarbeiten, mit geeigneten Kooperationspartner\*innen zu vernetzen und Bedürfnisse und No Gos aller Beteiligten zu besprechen (D: 310-321). Auch E beschreibt die Relevanz einer intensiven Vorbereitung mit Referent\*innen und bei Bedarf auch deren Sensibilisierung für eine queerfeministische Haltung und Inklusion von FLINTA Personen<sup>37</sup> (E: 28-35, 470-488).

Über konkrete Absprachen hinaus formuliert D den Anspruch, grundsätzlich „so ne Achtsamkeit den Menschen gegenüber, die sich dort exponieren, an den Tag zu legen“ (D: 507-508). Zu dieser Achtsamkeit gehört es beispielsweise auf die korrekte Aussprache von Namen zu achten und die physischen Räume, in denen die Veranstaltung stattfindet, so auszuwählen und zu gestalten, dass sich die Referent\*innen dort wohlfühlen können (D: 521-547, 557-666).

Teil von Bs Ausgestaltung von diversitätsbewusster Professionalität bzw. Teil des von Bildungshaus B erarbeiteten Awareness-Konzepts ist es zudem, alle im Bildungshaus Angestellten durch Fortbildungen zu sensibilisieren, Teilnehmer\*innen vorab zu informieren, für wen das Bildungshaus geöffnet ist, und welche respektvollen Umgangsweisen gefordert sind, Rückzugsräume zu schaffen, und zu Beginn von Veranstaltungen z.B. Pronomenrunden zu machen, um die geschlechtliche Selbstbestimmung aller Teilnehmer\*innen zu achten und die Achtsamkeit auch unter den Teilnehmer\*innen zu erhöhen (B: 252-272, 488-492).

### **Kritische Selbst\_Reflexion**

Voraussetzung für die machtkritische Umsetzung der Diversitätsorientierung ist die kontinuierliche, kritische Selbst\_Reflexion der Interviewpartner\*innen in Bezug auf ihre gesellschaftliche Positionierung. Strategien des Allyships und Powersharings können eine Konsequenz daraus sein.

Die Interviewpartner\*innen verorten sich als Teil gesellschaftlicher Machtverhältnisse und erkennen an, dass damit einhergehende De\_Privilegierungen ihr Erleben, ihre Perspektive und damit auch ihre Arbeit beeinflussen (A: 112-113; B: 168-175; C: 441-448; D: 144-153; E: 278-286). Sie reflektieren *Leerstellen* in ihrem Wissen, ihrer Arbeit, ihren Organisationen und ihren Programmen und bemühen sich aktiv darum, kritische Rückmeldungen in ihre Arbeit aufzunehmen (A: 868-882; B: 357-362; C: 1319-1324; D: 1440-1460; E: 651-667).

---

<sup>37</sup> „FLINTA ist eine Abkürzung, die ausdrücken soll, wer in bestimmten Räumen oder zu bestimmten Veranstaltungen willkommen ist. Sie steht für Frauen, Lesben, Inter Menschen, Nichtbinäre Menschen, Trans Menschen und Agender Menschen.“ (Queer Lexikon 2020)

Teil der aktiven Wahrnehmung der Rolle als Veranstalter\*innen für die Programmplaner\*innen ist es auch, eigene *Unsicherheiten* in Bezug auf diese Rolle anzuerkennen und situative Umgänge damit zu finden (D: 788-818). Zur *konstruktiven Selbstkritik* der Interviewpartner\*innen gehört es auch, neben den Unsicherheiten auch „*Fail[s]*“ (D: 674), also Situationen, in denen sie ihren Ansprüchen an diversitätsbewusste Räume nicht gerecht geworden sind und Verletzungen Marginalisierter reproduziert wurden, gründlich zu reflektieren (B: 587-603; D: 557-676). Interviewpartner B erklärt explizit, dass Einrichtung B dazu und zur Erarbeitung von Handlungsstrategien auch *Supervision* nutzt (B: 546-550). B und D verweisen auf (informelle) Fortbildungsmöglichkeiten, um ihr Wissen und ihre Strategien zu erweitern (B: 315-328; D: 1456-1498). Die Interviewpartner\*innen thematisieren außerdem (kritische) Rückmeldungen von Teilnehmer\*innen und aus ihren Supportnetzwerken als wesentliche Impulse, ihre Arbeit und dementsprechend ihre Programme und Angebote weiterzuentwickeln (A: 1057-1060; B: 649-655; C: 1319-1324; E: 651-667). Selbst\_Reflexion bedeutet außerdem, immer wieder eigene Normen auch in Bezug auf Veranstaltungsformate und dort erwartete Verhaltensweisen zu hinterfragen, sie als Teil der eigenen Sozialisation zu begreifen und aktiv zu überlegen, an welchen Stellen es möglich sein kann, *Ungewohntes zuzulassen* und Neues auszuprobieren (D: 1324-1384).

Teil der selbst\_reflexiven Haltung ist auch die realistische Einschätzung eigener Kompetenzen und Kapazitäten (A: 866-882; C: 1480-1484; E: 602-608). Insbesondere Interviewpartner\*innen A und C erklären *Selbstfürsorge* (durch Pausen oder Austausch mit Verbündeten) als notwendige Strategie, um die fordernde Arbeit langfristig und nachhaltig machen zu können (A: 898-899; C: 2090-2098, 2102-2111).

### **Allyship und Powersharing**

Eine wesentliche Handlungsstrategie, die auf einem selbst\_reflexivem Umgang mit der eigenen Positioniertheit basiert, kann unter Allyship und Powersharing kategorisiert werden. Diese Strategien übersetzen die selbstreflexiven Auseinandersetzungen der Interviewpartner\*innen in machtkritische, solidarische Interaktion insbesondere innerhalb der Teams der Interviewpartner\*innen.

C erklärt, dass es bei *Allyship* oder (rassismuskritischer) politischer Verbündetenschaft darum geht, die eigene gesellschaftliche Positioniertheit und eigene Privilegierungen anzuerkennen und davon ausgehend, gemeinsam mit den Personen, mit denen er sich unterstützend verbünden will, zu überlegen, welche Interventionen für sie hilfreich sind (C: 436-445):

„Wenn ich mit meiner Kollegin [...] in einer Schulung bin und es kommt auf das Thema Rassismus oder manchmal auch Sexismus, dann klar, traue ich ihr zu, dass sie an einem guten Tag selbst als Schwarze weibliche Person das händeln kann. Aber es kann auch sein, dass gerade der Moment ist, dass das jetzt das fünfte Mal an einem Tag passiert ist. Und das ist eine besonders beharrliche

Person, die, ähm, Äußerungen und Konzepte wiedergibt, die halt einfach rassistisch sind. [...] und dann ist es manchmal gar nicht so schlecht, wenn ich dann eben als männlicher weißer Verbündeter das Gespräch an mich ziehe und dann meine Kollegin erstmal aus dem Fokus rausgehen kann und quasi innerlich ein bisschen auf Pause gehen kann und auf Abstand und ich dann sozusagen diese, ähm, mit dieser Person argumentativ, aber auch pädagogisch der begegnen kann. Genau. Weil wir sind ja auch alles nur Menschen und manchmal ist es- also klar könnte man sagen ja, [...] du bist jetzt Experte für Schwerbehinderung, weil du ne Schwerbehinderung hast'. Aber am Ende ist es ja so, dass man doch leichter über Dinge sprechen kann, die manchmal gar nicht so viel mit einem selbst zu tun haben. Und es ist gut, wenn man einen Puffer hat“ (C: 654-673)

E bezeichnet ähnliche Handlungsweisen im Kollektivkontext als *Powersharing*:

„Und genau das, wenn ich als weiße Frau, als weiße cis Frau irgendwie von-von patriarchalen Strukturen betroffen bin, dann bedeutet es für mich was anderes als für ein Kollektivmitglied, was nicht weiß ist oder nicht cis ist. Und genau, also deswegen bedeutet-also es ist glaub ich sowohl für uns als Gruppe irgendwie relevant, uns damit auseinanderzusetzen, dass wir unterschiedliche Perspektiven und Positionen haben und da auch irgendwie aufeinander zu achten und genau, irgendwie im Sinne von Powersharing vielleicht auch zu gucken, wo sind unsere Privilegien verteilt und wie können wir damit umgehen.“ (E: 279-286)

Das betrifft konkret z.B. die Zuständigkeit für Seminargruppen oder Erklärungen der politischen Haltung (E: 848-851, 913-917): So kann es für solidarische endo cis Kolleg\*innen weniger anstrengend und verletzend sein, immer wieder die Notwendigkeit der Inklusion von trans, inter und nichtbinären Personen in feministischen Räumen und Kämpfen zu erklären, als für trans, inter oder nichtbinäre Personen selbst. Solidarische Verbündetenschaft setzt Aufmerksamkeit für eigene Privilegien und für Erfahrungen, Bedürfnisse und Barrieren, die ihre Kolleg\*innen, Kooperationspartner\*innen und potenzielle Teilnehmer\*innen betreffen, voraus (C: 583-586; D: 504-538).

### **Beziehungsarbeit**

C benennt die Ebene, auf der Allyship und Powersharing, Awareness und Accountability verstanden und ausgestaltet werden, als Ebene der Beziehungsarbeit. Er spricht von Beziehungsarbeit im Zusammenhang mit Netzwerken, Referent\*innen, Teilnehmer\*innen und Kolleg\*innen. Beziehungsarbeit in Netzwerken bedeutet dabei „nicht, dass man Visitenkarten austauscht“ (C: 865-866), sondern eine Verbundenheit mit verschiedenen Netzwerkpartner\*innen über gemeinsame Interessen in Bezug auf Diversität und Antidiskriminierung und aktive Zusammenarbeit bezüglich dieser Themen (A: 898-899; B: 332-337; C: 849-869). Beziehungsarbeit mit den Referent\*innen beinhaltet, intensive Absprachen im Vorfeld von Veranstaltungen zu treffen und dabei aufmerksam für ihre Bedürfnisse zu sein, praktisch während der Veranstaltungen zu unterstützen (wie bereits beschrieben den *Rahmen zu schaffen und Raum zu halten*), und in die gemeinsame Nachbereitung zu gehen (C: 1265-1268; D: 504-538).

Beziehungsarbeit mit den Teilnehmer\*innen bedeutet, schon in der Veranstaltungsvorbereitung Gesprächsangebote zu machen und über verschiedene Kanäle für ihre Bedürfnisse und Rückmeldungen ansprechbar zu sein (C: 928-1079). Es bedeutet, wertschätzend, geduldig und

beharrlich ihre Lernprozesse zu begleiten, kritische Rückmeldungen ernst zu nehmen und die eigene Arbeit dementsprechend weiterzuentwickeln (B: 357-362; C: 1014-1041; E: 651-667). Einrichtung B und E führen vor dem Hintergrund, dass sie sich selbst als Teil queer\_feministischer Communities verstehen, besonders intensive Beziehungen zu den Teilnehmer\*innen. So beschreibt B Einrichtung B als Community-Ort, an dem seit jeher Ideen für queere Organisationen und Projekte gesponnen und in dem auch „konfrontative Diskurse“ (B: 441) geführt werden. E beschreibt als wichtige Stärke in der intersektionalen Ausrichtung und Aufmerksamkeit für diverse Bedürfnisse und Diskriminierungen, dass die für Einrichtung E zentrale Kollektivstruktur über das ‚Kernkollektiv‘ hinaus in die Community geöffnet ist:

„Genau, ich glaube, dieser Kollektiv-Gedanke ist ja nicht nur wir zehn Personen, die im Kollektiv sind, sondern wir haben ja auch irgendwie-oder unser Anspruch ist auch alle anderen Menschen mit einzubeziehen, die irgendwie Teil von [Anonymisierung 2] auch sein wollen. Also auf, ne, sei es, dass sie irgendwie vorbeikommen, irgendwas feststellen und das- dazu irgendwie das kommentieren, sei es dass Menschen- wir haben ne super tolle Supportstruktur, Menschen kommen regelmäßig und unterstützen uns in verschiedenen Sachen, machen das auch ehrenamtlich, ähm, und ich glaube, dadurch sind wir einfach-ja, wir haben sehr viel (lacht), äh, Gehirnmasse überall verteilt, die sehr viele verschiedene Aspekte irgendwie mit einbringen können. [...] ich glaube, das ist eine sehr große Stärke von uns.“ (E: 651-676)

Einrichtungen B und E sind Teil und Orte marginalisierter Communities und so besonders eng an ihre Unterstützung und kritischen Rückmeldungen gebunden (B: 348-360; E: 651-667). Auch C beschreibt, dass das Vertrauen in Organisation C auch damit zusammenhängt, dass dort Menschen arbeiten, die selbst Marginalisierungserfahrungen und reflektierte Antidiskriminierungsarbeit machen (C: 861-869) (und alle Interviewpartner\*innen betonen wie bereits in 5.4.1 beschrieben die Notwendigkeit und Relevanz diverser Teams und Organisationen).

Beziehungsarbeit mit den Kolleg\*innen bedeutet, wie bereits geschildert auch gemeinsame Reflexion, Allyship und Powersharing (C: 436-455, 654-673; E: 279-286). In der Beziehungsarbeit kommt die authentische politische Überzeugung zum Tragen, die ein Vertrauen z.B. in C und Organisation C ermöglicht, tatsächlich eine intersektionale Organisation, eine vertrauenswürdige Kooperationspartner\*in, ein solidarischer Kollege und ein geduldiger, wertschätzender Pädagoge zu sein. Insbesondere die Beziehungsarbeit mit den Referent\*innen beschreibt C als „ultra wichtig“ (C: 906), um tragfähige Kooperationen zu schaffen, die auch prekäre Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit aushalten (C: 895-919). Die politische Haltung und die ernsthafte Beziehungsarbeit ermöglichen und erleichtern so eine gemeinsame Arbeit an diversitätsorientierten Lernprozessen unter gegebenen Bedingungen.

### 5.4.3 Kooperation und Vernetzung als Strategien multiperspektivischen Programmplanungshandelns

Das Programmplanungshandeln der Interviewpartner\*innen ist eingebunden in ihre bereits beschriebenen organisationalen Kontexte und geprägt von ihrer professionellen, selbst\_reflexiven Haltung. Für gelingende diversitätsbewusste Programme und Veranstaltungen finden sich in den Interviews drei wiederholt genannte Kriterien, die sich über die zentrale Strategie Kooperation und Vernetzung verbinden lassen.

Erstens schaffen Kooperation und Vernetzung eine **inhaltliche Bandbreite der Programme**, die Diversität bzw. Intersektionalität repräsentiert; zweitens bewirken sie eine **Vielfalt an Perspektiven**, aus denen innerhalb der Veranstaltungen gesprochen wird bzw. die aktive Beteiligung gesellschaftlich marginalisierter Perspektiven; und drittens trägt sie zur **Zufriedenheit aller Beteiligten** und besonders der Teilnehmer\*innen bei, die sich in den zugänglichen Veranstaltungen wohlfühlen und sich auf intensive, selbst\_kritische und empowernde Auseinandersetzungen mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen einlassen können (A: 673-678, 682-695; B: 345-388; C: 59-145, 643-681, 1260-1333; D: 1181-1194, 1277-1333; E: 367-582).

Auf Ebene des Programms ist den Interviewpartner\*innen wichtig, eine **inhaltliche Bandbreite** an Veranstaltungen zu realisieren, in denen möglichst viele „intersektionale Schnittstellen“ (B: 173) thematisiert und diverse Themen, Inhalte und Perspektiven repräsentiert werden (A: 489-499; B: 345-348; C: 50-89; D: 460-466; E: 83-154). Insbesondere B und E formulieren den Wunsch, dass sich möglichst viele unterschiedlich positionierte Menschen mit ihren Anliegen in den Programmen wiederfinden, wohlfühlen und „gesehen fühlen“ (B: 357; E: 419-421). Innerhalb der Bandbreite an Veranstaltungen unterscheiden die Interviewpartner\*innen Bildungsangebote, die auf Sensibilisierung ausgerichtet sind, von Angeboten, die Marginalisierte empowern können (A: 542-561, 682-695; B: 35-59; C: 245-255; D: 87-106; E: 132-135).

Alle Interviewpartner\*innen beschreiben als Kriterium für diversitätsbewusste Veranstaltungen neben der inhaltlichen Bandbreite die Perspektivenvielfalt und die *Relevanz der Sprecher\*innenpositionen*. Ihnen ist wichtig, *Raum für Perspektiven Betroffener* und „Expert\*innen in eigener Sache“ (B: 150-151) zu schaffen (A: 682-695; B: 142-175; C: 643-655; D: 434-481; E: 286-295). Interviewpartner B bezieht sich dabei explizit auf den Leitsatz der UN-Behindertenrechtskonvention „nicht ohne uns über uns“ (B: 146). Bei der Einladung von Referent\*innen versuchen sie, mit der Norm einer u.a. weiß-männlichen Expertenrolle zu brechen und „Leuten Sichtbarkeit zu verschaffen, die ne Expertise haben und noch ne eigene Betroffenheit haben“ (C: 805-806) (auch A: 496-498; B: 221-237; C: 804-816; D: 440-445; E: 320-333). Bei Kooperationen mit lokalen

Selbstorganisationen und einer intensiven gemeinsamen Vorbereitung geht es darum, den Veranstaltungsraum so auszugestalten, dass alle Beteiligten sich wohlfühlen können und gute Bedingungen für Lernprozesse geschaffen sind (C: 804-816; D: 1278-1295).

Die beschriebene Aufmerksamkeit für Sprechpositionen braucht dabei ein kritisches Diversitätsbewusstsein, um zu verhindern (oder zumindest das Risiko zu minimieren), dass *Othering und Stereotype* reproduziert und Personen in ihrer Erfahrungsexpertise und ihrer (informellen) Bildungsarbeit vereinnahmt und unfreiwillig belastet werden: C beschreibt bspw., dass in Unternehmenskontexten häufig Situationen entstehen, in denen z.B. trans\* Personen oder Personen mit Schwerbehinderung unfreiwillig dafür verantwortlich gemacht werden, ihre Kolleg\*innen und Vorgesetzten für Ausgrenzung zu sensibilisieren (C: 508-515, 669-673). Raum für Betroffenenperspektiven zu schaffen bedeutet, mit Expert\*innen in eigener Sache als Referent\*innen und Kooperationspartner\*innen zusammenzuarbeiten, Räume zu schaffen, in denen sie sich wohlfühlen und so in zugänglichen Veranstaltungen Bedingungen und Gelegenheiten zu schaffen, eigene Erfahrungen reflexiv einzubringen. Es bedeutet nicht, Betroffene zu exponieren und unter Druck zu setzen, ihre Lebensrealitäten gezwungenermaßen für Privilegierte verständlich zu machen (B 519-598).<sup>38</sup> Eine *kritische Reflexion* der eigenen Schwerpunktsetzung und Herangehensweisen ist auch besonders dann gefordert, wenn sich zu bestimmten Themen z.B. nur männliche, weiße Referenten finden und/oder potenzielle Kooperationspartner\*innen mit Erfahrungsexpertise kein Interesse an einer Zusammenarbeit zeigen (D: 1278-1295).

Die gewünschte Themen- und Perspektivenvielfalt zu erarbeiten, verstehen die Interviewpartner\*innen so auch als *Prozess*, der kontinuierliche Arbeit an eigenen Leerstellen beschreibt bspw., dass die Aufnahme bisher nicht bearbeiteter Themenkomplexe Zeit für eingehende Auseinandersetzungen, strukturelle Veränderungen und Sensibilisierung innerhalb des Bildungshauses erfordert (B: 357-388) (siehe 5.4.1).

Die Interviewpartner\*innen sind lokal und überregional mit weiteren Akteur\*innen im Feld Diversität und Antidiskriminierung vernetzt und erleben diese *Netzwerke als wertvolle Ressource* für ihre Arbeit (A: 376-382; B: 315-328; C: 923-930; D: 1277-1295; E: 651-667). Innerhalb der Netzwerke teilen sie fachliche Expertise und Erfahrungen und arbeiten teils auch an gemeinsamen Projekten (A: 459-468; B: 43-54; C: 59-88). Insbesondere lokale Netzwerke sind hilfreich, um Adressat\*innen die Organisation und ihr Programm nahezubringen (C: 849-898). Besonders wichtig sind die Kooperationen in der Planung, Durchführung und Evaluation von

---

<sup>38</sup> Dazu gehört es insbesondere bei Online-Veranstaltungen auch, die Selbstbestimmung der Teilnehmer\*innen in Bezug auf ihre Sichtbarkeit zu achten, dementsprechend Entscheidungen über Kamerafreischaltungen den Teilnehmer\*innen zu überlassen und auf konsequenten Datenschutz zu achten (A: 625-637, 639-652).

Veranstaltungen: Themen und Veranstaltungen gemeinsam mit lokalen Gruppen und Selbstorganisationen zu erarbeiten bedeutet, ihre Perspektiven und Schwerpunkte, ihr kritisches Bewusstsein und damit die Aufmerksamkeit mehrerer Beteiligter in aktiven Aushandlungsprozessen zusammenzubringen (A: 503-513; B: 175-189; C: 812-816; D: 663-666).

„Ähm, ich glaube, ein ganz, ganz-eine ganz, ganz große Ressource ist, dass wir, ähm, sehr gut vernetzt sind und dass Menschen Lust haben, uns auch Feedback zu geben und irgendwie zu sagen, hey, achtet doch mal darauf oder, ich bin so und so betroffen, ich fänds cool, wenn ihr das auch noch mit einbeziehen würdet. [...] wir haben ne super tolle Supportstruktur, Menschen kommen regelmäßig und unterstützen uns in verschiedenen Sachen, machen das auch ehrenamtlich, ähm, und ich glaube, dadurch sind wir einfach-ja, wir haben sehr viel (lacht), äh, Gehirnmasse überall verteilt, die sehr viele verschiedene Aspekte irgendwie mit einbringen können.“ (E: 651-663)

Um ihre Programme und Veranstaltungen zugänglich und einladend zu gestalten, ergreifen die Interviewpartner\*innen weitere konkrete Maßnahmen, die sie an den Bedürfnissen der (potenziellen) Teilnehmer\*innen, der Referent\*innen und ihren eigenen Bedürfnissen ausrichten (*Bedürfnisorientierung*) und auf die ich im Folgenden genauer eingehe.

#### 5.4.4 *Angemessene Vorkehrungen, Bedürfnisorientierung und Transparenz als Zugänglichkeitsstrategien zu sensibilisierenden und empowernden Programmen und Angeboten*

Die Unterscheidung von Sensibilisierungs- und Empowermentangeboten und die erfolgreiche Gestaltung von Empowerment-Räumen erfordert von den Programmplaner\*innen u.a., *transparente Ausschreibungen* der Veranstaltungen, aus denen deutlich hervorgeht, wer dazu eingeladen ist und die so formuliert sind, dass sich die Eingeladenen auch angesprochen fühlen (C: 1524-1651; E: 356-350). Kollektiv E konzipiert und öffnet einen Großteil der Veranstaltungen z.B. exklusiv für FLINTA Personen (E: 286-333), in Einrichtung B werden Selbsterfahrungsangebote für queere und behinderte Menschen von Angeboten zur Sensibilisierung der heterosexuellen Dominanzgesellschaft unterschieden (B: 35-59). C erklärt, dass beispielsweise die Selbstbezeichnung BIPOC, mit der sich verschiedene Menschen mit Rassismuserfahrungen solidarisch gemeinsam bezeichnen können, für manche selbstverständlicher Teil des Alltagsvokabulars und für andere völlig unbekannt ist (C: 330-364). Deshalb ist es z.B. nicht ausreichend, allein diesen Begriff zu benutzen, um Personen mit Rassismuserfahrungen einzuladen, sondern es braucht verständliche Erklärungen, Kooperationen mit Selbstorganisationen und die Bewerbung über diverse Netzwerke (C: 1524-1536).

Bei transparenten Ausschreibungen und Zugänglichkeit in Bezug auf Sprache geht es beispielsweise auch darum, dass *Mehrsprachigkeit* in Einrichtungen und Veranstaltungen diese zugänglicher macht. Die Organisation von Dolmetscher\*innen ist allerdings aufwändig und den

Interviewpartner\*innen fehlen die (finanziellen) Ressourcen, um Veranstaltungen grundsätzlich mehrsprachig zu organisieren (A: 554-551; B: 413-419; C: 1721-1727). Eine weitere Zugangshürde sind die *Teilnahmegebühren*. Die Interviewpartner\*innen greifen wie bereits beschrieben auf verschiedene Förderungen zurück, um Veranstaltungen mit möglichst geringen oder optimalerweise ohne Teilnahmegebühren anzubieten. Insbesondere E thematisiert, dass das aufgrund knapper Ressourcen und sehr unterschiedlichen Fördermöglichkeiten je nach öffentlicher Anerkennung der Themen jedoch häufig nicht gelingt und die Programmplaner\*innen herausfordert, trotz dessen Veranstaltungen zu mehrfachmarginalisierten Themen zugänglich zu gestalten (E: 48-53, 443-450, 556-582). Eine weitere Strategie, Veranstaltungen und Programme zugänglicher zu gestalten, beinhaltet, mögliche Fürsorgeverantwortung der Teilnehmer\*innen einzubeziehen und dementsprechend sowohl die Veranstaltungszeiten anzupassen als auch, wenn möglich, Kinderbetreuungsangebote bereitzustellen (C: 1801-1822).

Neben der sprachlichen, finanziellen und zeitlichen Gestaltung der Angebote thematisieren die Interviewpartner\*innen auch die Relevanz, Informationen über die Bildungsangebote und die Angebote selbst möglichst barrierearm zu gestalten. Ähnlich wie Interviewpartnerin E im folgenden Zitat schildern auch B und C in Bezug auf die praktische Umsetzung von umfassender *Barrierearmut* große (finanzielle) Herausforderungen (B: 695-737; C: 1721-1797):

„Ähm, das erste ist ne Zugänglichkeit, also ne, wie erfahren Menschen von unseren Seminaren? Wie kriegen sie davon mit? Ich glaube, da haben wir auch noch nen sehr großen Bedarf irgendwie, also zum Beispiel unsere Webseite ist nicht-noch nicht barrierefrei, ne. Wie können Leute zum Beispiel mit nem Screenreader lesen?“ (E: 433-438)

Zur Zugänglichkeit z.B. der räumlichen Bedingungen gehört es außerdem, dass diese optimalerweise gut mit öffentlichen Verkehrsmitteln erreichbar sind und Wegbeschreibungen auch in die Veranstaltungseinladungen aufgenommen werden (C: 1786-1796; E: 1054-1068). Außerdem spielt die Sicherheit der Räume für ihre Zugänglichkeit eine große Rolle:

„Ich muss gucken, wenn ich einen Raum habe, wo ist der Raum? Ist der in einem Umfeld, in das sich eine Person [...] reinwagen kann? Also wie [ist] es mit der Straßenbeleuchtung, ich kann nicht unbedingt-also ich sollte das nicht neben dem AfD-Büro machen, ich sollte das nicht in der Nähe von der Polizei machen, auch wenn das natürlich Sicherheitsversprechen, ist es so, dass viele Leute, die Diskriminierung erleben aufgrund von Herkunft, halt negative Erfahrungen haben mit der Polizei. Also wo sind safe Räume, so, das kann ich halt vorher schon beachten und darüber nachdenken“ (C: 1826-1832)

Zur Auswahl und Gestaltung „safe[rer] Räume“ (C: 1831) gehört es auch, ihre mögliche historische Bedeutung und Nutzung beispielsweise in der NS-Zeit und die Umgänge mit dieser historischen Bedeutung einzubeziehen und reflektiert zu entscheiden, ob der jeweilige Raum für eine

Veranstaltung, in der sich marginalisierte Personen wohlfühlen sollen, tatsächlich geeignet ist (D: 601-735).<sup>39</sup>

Bedürfnisorientierung während einer Veranstaltung bedeutet dann z.B., die Lernprozesse und ihre Anforderungen schon in der Vorbereitung konsequent anzuerkennen und dementsprechend genügend Zeit und *Pausen* einzuplanen: „Und Pausen braucht man dann auch, damit die Leute dann mal zwischendurch das wegschütteln können, weil man kann nicht vier Stunden lang in den Abgrund von wie ist die Diskriminierungsrealität in Deutschland gucken“ (C: 1113-1115).

Zur Zugänglichkeit insbesondere von längeren Veranstaltungen gehört auch die umsichtige Versorgung mit Essen, die bspw. Bedürfnisse von Allergiker\*innen miteinbezieht (C: 1849-1845; E: 455-464). E erklärt auch im Zusammenhang mit der Essensversorgung die Fürsorgeverantwortung des Bildungshauses für die Teilnehmer\*innen und den Wunsch, dass Teilnehmer\*innen sich in dem Haus wohlfühlen können als Basis für ihre politischen Auseinandersetzungen und Lernprozesse (E: 456-464):

„diese Sache von, ich komme zu nem Seminar, ich muss mich nicht erklären, wie ich bin. Ich fühle mich wohl, ich werde gesehen, meine Themen werden gesehen. Ich werde auf ner körperlichen und geistigen Ebene so gut versorgt, dass ich-dass ich irgendwie Raum habe, mich mit Sachen zu beschäftigen.“ (E: 419-423)

Die beschriebenen Maßnahmen zur Verbesserung der Zugänglichkeit von Programmen und Veranstaltungen können in der Realität u.a. aufgrund gesellschaftlicher Verhältnisse und begrenzter Ressourcen nicht den von den Interviewpartner\*innen beschriebenen Idealzustand erreichen (B: 707-718; C: 1716):

„Aber wir leben nicht in der perfekten Welt. Wir werden immer Leute diskriminieren durch unsere Veranstaltungen. Das, ähm, geht nicht anders. Und ich kann auch nicht immer, also ich kann nicht die Schutzräume so eng stricken-stricken manchmal, dass sie genau für diese Person funktionieren. Hm, (.) genau, und es ist auch so, ja, dass Leute, auch wenn sie selbst Diskriminierungsmerkmale tragen und in eine Veranstaltung reinkommen, das ja nicht bedeutet, dass sie nicht auch selbst diskriminieren.“ (C: 1858-1863)

Die Maßnahmen bewegen sich außerdem in einem Spannungsfeld teils widersprüchlicher diverser Bedürfnisse, das an vielen Stellen nicht aufgelöst werden kann, sondern immer wieder situativ an den Bedürfnissen der realen Teilnehmer\*innen ausgehandelt werden muss. C nennt als Beispiel für sich widersprechende Bedürfnisse u.a. Formen geschlechtergerechter Sprache wie das Gendersternchen, die geschlechtliche Vielfalt abbilden, z.B. für neurodivergente Personen jedoch Barrieren im Verständnis darstellen können (C: 1549-1567).

„Das ist eine schwer aufzulösende Spannung. Ähm, in Schulungen sprechen wir das offen an, wir stellen uns nicht hin und sagen 'Das ist die Strategie, die für immer gilt', sondern wir sagen 'Wir sind in einem kreativen Prozess des Suchens, ähm, im Antidiskriminierungs-Diskurs, aber eben

auch in der Gesellschaft. Und lasst uns gemeinsam überlegen, wie man das machen kann“ (C: 1559-1563)

Auch in dem Streben nach diversitätsbewussten Veranstaltungen geht es also darum zu versuchen, Kompromisse zu finden, die an den Bedürfnissen der jeweiligen Teilnehmer\*innen ausgerichtet sind. C grenzt diese Kompromisse als realisierbare angemessene Vorkehrungen von dem Ideal der umfassenden Barrierefreiheit ab (C: 1749-1797). Um angemessene Vorkehrungen zu treffen ist es wichtig, (potenziellen) Teilnehmer\*innen explizite Gelegenheiten zu bieten, ihre Bedürfnisse anzumelden. C empfiehlt dafür, schon bei der Bewerbung der Veranstaltungen Interessierte dazu einzuladen, ihre Bedürfnisse im Hinblick auf mögliche Barrieren anzugeben und dafür verschiedene Kommunikationskanäle bereitzustellen (C: 1706-17011). Werden diese Angebote genutzt, geht es dann darum, die Anforderungen ernst zu nehmen, so gut es geht in der Praxis umzusetzen und Grenzen der Umsetzung wertschätzend zu kommunizieren (C: 1715-1734). Knappe Ressourcen begrenzen dabei die Umsetzung der Zugänglichkeitsmaßnahmen. Gesellschaftliche Normen und Vorbehalte gegenüber der Anerkennung vielfältiger Bedürfnisse können darüber hinaus eine Hemmschwelle darstellen, die eigenen Bedürfnisse zu äußern. Eine enge Beziehung der Einrichtungen und Programmplaner\*innen zu den (potenziellen) Teilnehmer\*innen unterstützen die Bedürfnisorientierung, weil sie die Anmeldung von Bedürfnissen zugänglicher macht. Auch Kämpfe marginalisierter Gruppen, die längerfristige gesellschaftliche Veränderungen hin zur Anerkennung von Diversität erwirken, können es marginalisierten Gruppen erleichtern, ihre Bedürfnisse tatsächlich anzumelden (C: 1928-1988).

#### 5.4.5 Zusammenfassung der Strategien

Aus den Interviews geht hervor, dass multiperspektivisches Programmplanungshandeln mit dem Ziel diversitätsbewusster Programme Handlungsstrategien auf organisationaler Ebene (Organisationsentwicklung, Fortbildung und Sensibilisierung), auf Ebene der Professionalität (Selbst\_Reflexion, Awareness, Accountability, Allyship, Powersharing), auf Ebene der Programmkonzeption (Kooperation und Vernetzung) und des Programms (Bedürfnisorientierung und angemessene Vorkehrungen) erfordert. Es bedeutet, Widersprüche anzuerkennen und situationsbezogene Kompromisse und Interventionen zu erarbeiten. Dabei ist das selbst\_kritische und reflexive Diversitätsbewusstsein der Programmplaner\*innen Grundlage dafür, Awareness und Accountability als Grundhaltungen in sämtlichen Aspekten des Programmplanungshandelns umsetzen zu können. Die Grafik auf der folgenden Seite zeigt eine Übersicht der vorgestellten Handlungsstrategien (Abbildung 1).



Abbildung 1 Übersicht der Handlungsstrategien

## 5.5 Sichere(re) Orte auf dem Weg zu einer diskriminierungsfreien, sozial gerechten Gesellschaft

Mit der letzten Hauptkategorie fokussiere ich in der Auswertung des erhobenen Materials die von den Interviewpartner\*innen beschriebenen erhofften und anvisierten Konsequenzen ihres reflexiv-vernetzten machtkritischen Handelns und setze diese Konsequenzen in Beziehung zu ihren Visionen und Utopien.

### Sichere(re) Orte

E beschreibt in den folgenden Zitaten zusammenfassend, dass Diversität bzw. Intersektionalität in ihrer Organisationsentwicklung und in ihrem Programmplanungshandeln darauf ausgerichtet ist, insbesondere den marginalisierten Adressat\*innen Zugänglichkeit und ein Gefühl von Sicherheit zu vermitteln (E: 96-104).

„Ähm, ja und während ich so spreche, denke ich gerade darüber nach, dass es schon oft darum geht, irgendwie nen sichereren Ort herzustellen, weil es eben, genau, diese Orte oft nicht gibt und dass Menschen sich da wohlfühlen sich auszutauschen.“ (E: 138-140)

Die *Gestaltung sicherer(er) Orte* kristallisiert sich in der Analyse als übergreifendes Ziel aller Interviewpartner\*innen heraus: Sichere(re) Orte sind Bildungs- und Begegnungsräume innerhalb einer normierenden/diskriminierenden Gesellschaft, die diskriminierungskritisch an diversen

Bedürfnissen ausgerichtet sind und in denen sich alle Beteiligten *wohlfühlen* können (A: 535-537; B: 297-301; C: 677-681; D: 504-508). Sich wohlfühlen ist dabei an die materiellen Bedingungen der *Zugänglichkeit* (wie keine/geringe Teilnahmegebühren und weitere Aspekte barrierearmer Orte) und *Versorgung* (wie Sauberkeit und umfassende Versorgung mit Essen) und, das zeigen auch besonders die Negativbeispiele von B und D, an die *Awareness und Accountability* der Programmplaner\*innen und Referent\*innen (z.B. selbst\_kritische Haltung der Programmplaner\*innen, aktive Moderation insbesondere bei Diskriminierung, Aufmerksamkeit für Diskriminierungspotenziale) gebunden (A: 637-639; B: 229-237, 587-590; C: 1265-1268; D: 706-715; E: 683-693). Mit diesen Strategien sollen Bedingungen geschaffen werden, innerhalb derer Teilnehmer\*innen sich auf Lernprozesse einlassen und *Sensibilisierung* und *Empowerment* erleben können (C: 1845-1848). Sichere(re) Empowerment-Räume zu schaffen bedeutet dabei auch, Personen mit spezifischen Erfahrungen (z.B. Queers, FLINTA, BIPOC) explizit einzuladen und andere in diesem Fall bewusst auszuschließen (A: 102-113, 682-695; B: 35-59; C: 330-333; E: 138-154). Auch heterogenere Sensibilisierungsangebote sind darauf ausgerichtet, die Teilnehmer\*innen zu ermutigen und Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen, sich langfristig für eine Veränderung diskriminierender Strukturen einzusetzen (C: 1137-1150). Auch Sensibilisierungsangebote enthalten also bestärkende und ermächtigende Momente. Die Interviewpartner\*innen thematisieren außerdem, dass gänzlich sichere Orte eine utopische und in der Realität nicht erreichbare Zielvorstellung sind.

„wir wollen primär ein Ort sein, wo Menschen sich von den patriarchalen Strukturen, die sie normalerweise im Alltag erleben, auf ne gewisse Weise erholen können. Und wenn sie bei [Anonymisierung 2] sind, dann soll es ein Raum sein, wo sie mit Strukturen, die sie normalerweise irgendwie konfrontieren, vielleicht mal für ein Wochenende nicht konfrontiert sind. Und deswegen macht es in dem Sinne nen Unterschied, wenn ich mich für ein Seminar anmelde, was FLINTA ist, dann ähm, genau, dann heißt es natürlich nicht, dass da nicht auch irgendwelche schwierigen Dinge passieren können oder dass da irgendwie diskriminierende Erfahrungen reproduziert oder hochgeholt werden können. Das heißt es glaube ich nie, also damit müssen wir ja immer rechnen, wenn wir uns in Räume begeben mit anderen Menschen, wo Austausch stattfindet.“ (E: 307-316)

In den Verhältnissen, in denen Menschen derzeit leben, werden diskriminierende Normen verinnerlicht und auch unbewusst re\_produziert (A: 790-806; B: 519-537; C: 1858-1868; E: 683-693). Unter den gegebenen Bedingungen ist es nicht möglich, sämtliche Maßnahmen umzusetzen, die echte Zugänglichkeit ermöglichen würden (siehe 5.2). Die Idealvorstellungen werden also mit den realen Bedingungen abgeglichen und differenzierte Kompromisse erarbeitet, um *sicherere Orte* zu schaffen.

### Utopien

„ich glaube das ist sehr- also (.) in-in der Art und Weise, wie ich Feminismus vielleicht auch interpretieren oder definieren würde, ist es ja sozusagen nen Ort zu-herzustellen oder ne Welt, in der ganz großen Utopie, eine Welt herzustellen, die irgendwie für alle Menschen lebenswert ist und wo sich alle Menschen irgendwie wohlfühlen können und genau, ich glaube, dass natürlich so was-

also Machtstrukturen wie Kapitalismus, Patriarchat, [...], koloniale Verhältnisse, die sich weitertragen, also das irgendwie alles mit einzubeziehen und zu sagen, dagegen müssen wir irgendwie kämpfen und, ähm, gleichzeitig funktionieren wir ja nur darin. Also wir wurden alle so sozialisiert und wir tragen das ja auch weiter und also, ich glaube für uns zu sagen, wir schaffen nen Ort, der völlig losgelöst ist von jeglichen gesellschaftlichen Strukturen, ist unmöglich.“ (E: 683-695)

Die sichereren Orte können vor dem Hintergrund der von den Interviewpartner\*innen geschilderten Utopien auch als Zwischenschritt auf dem Weg zu einer *diskriminierungsfreien und sozial gerechten Gesellschaft* interpretiert werden: Als Wunsch beschreiben die Interviewpartner\*innen eine Gesellschaft, in der sämtliche äußere Exklusionsstrukturen abgebaut und soziale Ungleichheiten überwunden sind (A: 943-954; C: 1907-1909; E: 683-895). Chancen- und Teilhabegerechtigkeit sind verwirklicht, statt Diskriminierung und Ungleichheit sind Diversität, Zugänglichkeit und eine Aufmerksamkeit für vielfältige Bedürfnisse Normalität (A: 933-939; C: 1984-2003; E: 1012-1024). Menschen können mit Rücksicht auf die Unversehrtheit anderer freie Entscheidungen über die Gestaltung ihres Lebensalltags treffen und gesellschaftlich notwendige Arbeit wird nicht über finanziellen Existenzdruck, sondern bedürfnisorientierter verteilt (A: 933-939, 985-1005). Die (diversitätsbewusste) Arbeit der Programmplaner\*innen wird im Erreichen der diskriminierungsfreien Gesellschaft überflüssig (A: 917-920, 939-942; D: 1514-1516). In der utopischen Realität sind sämtliche gesellschaftliche Räume *sicherere Orte*, an denen sich sämtliche Menschen miteinander wohlfühlen können (C: 2042-2063).

Die Interviewpartner\*innen gleichen die beschriebenen Utopien immer wieder mit den bestehenden Verhältnissen ab:

„Naja das wäre natürlich schon ne schöne, ne schöne Utopie (lacht). [...] Ja, aber ich glaube, ich wäre schon glücklich damit, wenn es zumindest in den ersten Schritten diskriminierungsärmer werden würde, ähm, und unterschiedliche Lebensentwürfe mehr, ja, mehr sein dürften, es mehr Partizipationsmöglichkeiten gäbe, ähm, für Menschen und vor allen Dingen auch, sagen wir mal die finanziellen Voraussetzungen dafür gegeben wären und nicht so n Ungleichgewicht auch besteht in der Entlohnung bspw. von bestimmten Tätigkeiten und in der Anerkennung auch in der gesellschaftlichen. Das wäre schon ziemlich viel, glaube ich, wenn sich da was bessern würde. [...] Und in manchen Punkten muss ich dann wieder- das ist dann nicht wieder utopisch, sondern das ist dann vielleicht pragmatisch sagen, in manchen Punkten würde ich mir, könnte man vielleicht schon zufrieden sein, wens sich grad nicht noch mehr weiter in ne schlechtere Richtung entwickelt, so, [...]. [...] Aber ich glaube trotzdem, dass es gut ist diese Utopien zu haben, oder zumindest zu wissen wonach man strebt, sag ich mal so.“ (A: 954-974)

Sie sprechen auch darüber, welche Veränderungen der konkreten Kontextbedingungen, in denen sie sich mit ihrer aktuell notwendigen Arbeit bewegen, zu Verbesserungen des Status Quo beitragen würden: Eine ausreichende Ausstattung mit finanziellen Mitteln und zeitlichen Ressourcen würde die Arbeitsbedingungen wesentlich verbessern und Handlungsspielräume und Kapazitäten entscheidend erweitern (A: 773-774; B: 695-697, 707-737; C: 1363-1374; E: 534-555). So würde auch die konsequentere Umsetzung von Maßnahmen zur Verbesserung der Zugänglichkeit und zum Abbau von Barrieren erleichtert (B: 706-737). B und E erinnern außerdem

an die Relevanz und Entwicklungspotenziale von diverseren Teams, in denen möglichst viele intersektionale Perspektiven repräsentiert sind (B: 741-748; E: 1034-1038). Um Teams z.B. im Hinblick auf Klassismuserfahrungen und Akademisierung diverser zu gestalten, bräuchte es auch den Abbau von Exklusionsstrukturen wie formellen Qualifizierungsanforderungen (B: 764-838).

Die Interviewpartner\*innen thematisieren außerdem Handlungsstrategien, die neben den unter 5.4.2 bereits geschilderten Strategien hilfreich sind, um sich den Utopien anzunähern. Neben den aktiven Kämpfen Marginalisierter und der Solidarität und Verbündetenschaft Privilegierter gehören dazu auch Fehlerfreundlichkeit, die auch „unbeholfenes Tasten“ (D: 1543) nach Veränderung ermöglicht und Ausdauer für ein aktives Drängen auf die Veränderungen der Verhältnisse (C: 1137-1150; D: 169-185):

„Sondern quasi immer so n aktives Kämpfen drum und gleichzeitig trotzdem so n Anerkennen von ja ne, wir sind auch Menschen und Menschen machen Fehler und Fehler sind sozusagen anders zu lernen und wenn so ne Bedingung gegeben werden glaub ich kann auch, naja diversitätsorientierte und diversitätssensible Veranstaltung vielleicht anders funktionieren, weil es nicht die (.) nicht-nicht die Abgrenzung zum Ausgangspunkt hat, sondern tatsächlich so was wie Inklusion irgendwie zum Ziel hat, ähm, weil Menschen sich vielleicht eher sicher sind, dass so plump oder so-so-so hm, [...] so unsicher, vielleicht auch manche Redebeiträge sozusagen sind, die eben nicht so motiviert sind irgendwelche alten Besitzstände zu verteidigen, die quasi nur auf die Unterdrückung der eigenen Sachen, äh, auf die Unterdrückung sozusagen anderer dann so weiter abzielen und das zu bewahren, sondern eben eher unbeholfenes Tasten sind, sozusagen“ (D: 1533-1543)

Erhoffte Konsequenz und Ziel ihres machtkritischen Handelns ist die *Gestaltung sicherer(er) Orte auf dem Weg zu einer diskriminierungsfreien, solidarischen, sozial gerechten Gesellschaft*. Beständige Abgleiche der eigenen Ideale mit den realen Ausgangsbedingungen zeigen sich dabei als Strategie, die Utopien und Visionen mit konkreten Handlungsstrategien zur Gestaltung sicherer Orte zu verbinden.

## 5.6 Schlüsselkategorie: machtkritisches Handeln in gesellschaftlichen Widersprüchen zur Gestaltung sicherer Orte

Aus der Arbeit mit dem Kodierparadigma und als Überschrift der bisher vorgestellten Hauptkategorien ergibt sich die Schlüsselkategorie ***machtkritisches Handeln in gesellschaftlichen Widersprüchen zur Gestaltung sicherer Orte***, die ich im Folgenden vorstelle. Dafür fasse ich kurz das Aussagesystem der Hauptkategorien und der Schlüsselkategorie zusammen.<sup>40</sup> Das Schaubild bietet einen Überblick dazu (Abbildung 2).

<sup>40</sup> Im Anhang habe ich zur Verdeutlichung alternative Modelle aus dem Prozess und dazugehörige Memos angeführt (siehe Anhang 7). Da sich die Schlüsselkategorie aus den Hauptkategorien ergibt, gelten die Quellenangaben aus der bisherigen Analyse in ihrer Zusammenschau als Beleg für die Schlüsselkategorie.

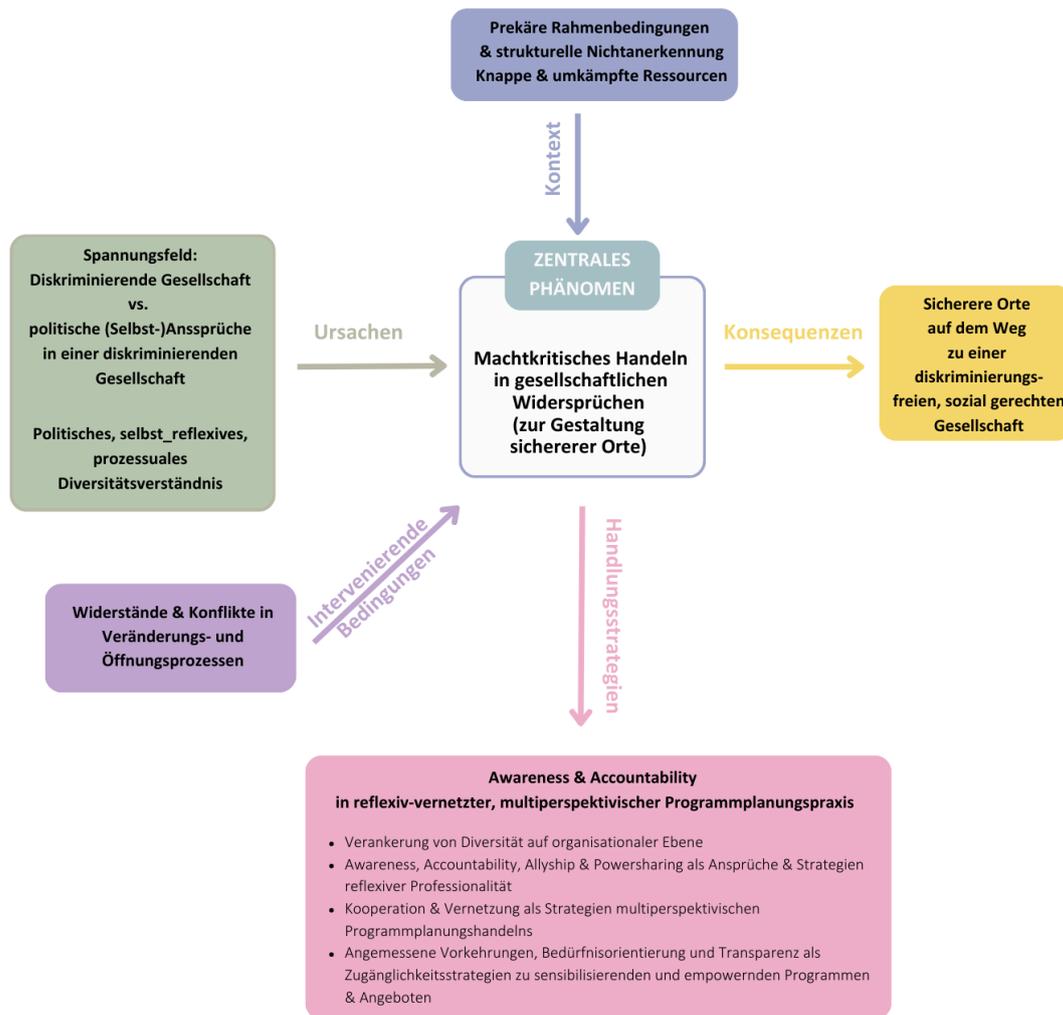


Abbildung 2 Visualisierung des Kodierparadigmas mit der Schlüsselkategorie *Machtkritisches Handeln in gesellschaftlichen Widersprüchen (zur Gestaltung sichererer Orte)*

Ausgangspunkt des machtkritischen Handelns ist der historisch gewachsene Ist-Zustand einer *normierenden und diskriminierenden Gesellschaft*, in der sich z.B. rassistische, sexistische und ableistische Normen reproduzieren und selbstverständlich durchsetzen, wenn nicht aktiv mit ihnen gebrochen wird. Im Widerspruch zu diesem Ist-Zustand steht der *politische (Selbst-)Anspruch* der interviewten Programmplaner\*innen, ihr Handeln diversitätsbewusst bzw. intersektional auszurichten und *sichere(re) Orte* für diverse Perspektiven und Erfahrungen, Sensibilisierung und Empowerment zu schaffen. Eine Grundlage für diesen Selbstanspruch ist ihr *politisches, selbst\_reflexives und prozessuales Verständnis von Diversität*. Dieses Verständnis ist in der Programmplanungspraxis in einem Kontext *prekärer Rahmenbedingungen* und *umkämpfter Ressourcen* verortet. Innerhalb dieses Kontexts reproduzieren sich gesellschaftliche Normen und entstehen *Konflikte* in Organisationen, Netzwerken und Veranstaltungen der Erwachsenenbildung. Im Spannungsfeld der diskriminierenden Dominanzgesellschaft und der politischen (Selbst-)Ansprüche und im Kontext prekärer und konflikthafter Bedingungen entwickeln die

interviewten Programmplaner\*innen *machtkritische Handlungsstrategien zur Gestaltung sicherer Orte*. Die machtkritischen Handlungsstrategien sind unter *Awareness und Accountability in reflexiv-vernetzter, multiperspektivischer Programmplanungspraxis* zusammengefasst. Machtkritisches Handeln bedeutet in der Programmplanungspraxis immer wieder im Abgleichen der eigenen Ideale und der politischen und materiellen Realitäten, differenzierte Kompromisse und Interventionen zu erarbeiten, um die Programme und Veranstaltungen möglichst diskriminierungssensibel, zugänglich und perspektivenvielfältig zu gestalten. Diversitätsbewusstsein und Barrierefreiheit sind dabei Ansprüche, die (unter den gegebenen Bedingungen) nicht absolut erfüllt werden können – es bleibt ein Aushandlungs- und Lernprozess, der kontinuierlich Awareness und Accountability der Programmplaner\*innen und auch die Veränderung der strukturellen Bedingungen erfordert. Konsequenzen des Handelns der Interviewpartner\*innen könnten in weiteren Untersuchungen erforscht und überprüft werden. Erhoffte Konsequenz und Ziel ihres machtkritischen Handelns ist *die Gestaltung sicherer(er) Orte auf dem Weg zu einer diskriminierungsfreien, solidarischen, sozial gerechten Gesellschaft* (E: 683-693, 874-890).

## 6 Diskussion

Im Folgenden diskutiere ich die Analyseergebnisse in Bezug auf meine Fragestellung nach diversitätsbewussten Gestaltungsmöglichkeiten der Programmplanungspraxis in der Erwachsenenbildung und erörtere Grenzen meiner Arbeit.

### 6.1 Diskussion der Ergebnisse mit Rückbezug auf Theorie und Forschungsstand

Innerhalb der Ergebnisdiskussion setze ich zunächst das Diversitätsverständnis der Interviewpartner\*innen mit dem theoretisch formulierten Verständnis dieser Arbeit in Beziehung. Davon ausgehend diskutiere ich einzelne Aspekte ihrer machtkritischen Programmplanungspraxis unter Bezugnahme auf aktuelle theoretische Beiträge und den Forschungsstand. Es lässt sich feststellen, dass das machtkritische Programmplanungshandeln sowohl von Diversität hemmenden Faktoren (z.B. prekären Rahmenbedingungen) als auch von Diversität fördernden Faktoren (z.B. Awareness und Accountability) beeinflusst wird.

#### 6.1.1 Diversitätsverständnisse

Das politische, selbst\_reflexive und prozessuale Diversitätsverständnis der Interviewpartner\*innen ist ein wichtiger Bestandteil ihrer politischen Haltung und Ausgangspunkt und Grundlage ihres diversitätsbewussten Programmplanungshandelns. Die Interviewpartner\*innen schildern ein kritisch-politisches Diversitätsverständnis und kommentieren Debatten um den Diversitätsbegriff und neoliberale Vereinnahmungen kritisch. Für eine Interviewperson ist der

Diversitätsbegriff inzwischen so marktförmig besetzt, dass sie stattdessen von Intersektionalität spricht. Für andere Interviewpartner\*innen kann der ‚Diversitätstrend‘ auch strategisch im Sinne radikaler Vielfalt in wirtschaftlichen Argumentationskontexten eingesetzt werden. Das Diversitätsverständnis der Interviewpartner\*innen lässt sich so innerhalb der im Theorieteil dieser Arbeit beschriebenen politischen, emanzipatorischen Diskursstränge verorten. Damit steht es in deutlichem Kontrast zu den Ergebnissen aus Kuhlens Forschung (2021): Das Diversitätsverständnis der von Kühlen befragten Programmplaner\*innen zeigt sich in ihrer Praxis in Form von Othering und stereotyper Zielgruppenkonstruktion. Die von Kühlen interviewten Programmplanungshandelnden begreifen sich selbst außerhalb von Diversität und differenzkonstruierenden Zuschreibungen (Kühlen 2021: 9, 306–307, 335). Die Interviewpartner\*innen des von mir untersuchten Samples machen über ihre explizit formulierten Diversitätsverständnisse hinaus innerhalb der Interviews deutlich, dass sie sich aktiv mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen auseinandersetzen. Sie verorten und positionieren sich selbst in diesen Verhältnissen und thematisieren Strategien des bewussten und verantwortlichen Umgangs mit gesellschaftlichen Privilegien. Dieses Ergebnis ist insofern nicht überraschend, als dass ein kritischer Einsatz für Diversität (wie in Kapitel 4 geschildert) wesentlicher Teil meiner Samplingstrategie war, während sich Kühlen im Sampling auf die Tätigkeit als Programmplaner\*in fokussiert hat (Kühlen 2021: 148–151).

### 6.1.2 *Machtkritische Programmplanungspraxis*

Aus dem kritischen Diversitätsverständnis der Programmplaner\*innen geht eine machtkritische Programmplanungspraxis hervor. Zum machtkritischen Handeln der Interviewpartner\*innen und zu ihrer reflexiven Professionalität gehört, neben vielen weiteren Aspekten, auch ihre Verortung des eigenen Handelns in grundlegenden Widersprüchen. Die Interviewpartner\*innen erkennen ihre Handlungsspielräume im Aushandeln der Widersprüche an und erarbeiten u.a. unter fortwährenden Abgleichen ihrer Ideale mit den real existierenden Bedingungen differenzierte Kompromisse und Interventionen. In der Programmplanungsforschung wird das Handeln in Widersprüchen in den im Theorieteil dieser Arbeit erwähnten Modellen der *Programmplanung als Angleichungshandeln* (Gieseke & Hippel 2019) und *Ausgestaltung von Antinomien* (Hippel 2011) thematisiert. Programmplanungshandeln als Ausgestaltung von Widersprüchen wird in den Interviews anhand zahlreicher in der Analyse beschriebener Beispiele deutlich, auch hier überschneiden sich also die in den Interviews geschilderten Praxiserfahrungen und Haltungen mit theoretischen Kenntnissen der Forschung. Hippel bestätigt, dass sich „im reflektierten Umgang mit Antinomien und in einer kreativen Ausgestaltung [...] die Professionalität der pädagogischen Akteure [zeigt], die durch Rahmenbedingungen erschwert oder erleichtert werden kann“ (Hippel 2011: 54). Hippel weist auch darauf hin, dass der Widerspruch zwischen

pädagogischen Zielen und ökonomischen Kriterien als Kernthema der Erwachsenenbildung eine große Aufmerksamkeit der Programmplaner\*innen erfordert (Hippel 2011: 52). Das zeigt sich auch in den von mir geführten Interviews.

#### *6.1.2.1 Diversität erschwerender Faktor: Prekäre Rahmenbedingungen und knappe Ressourcen in der Erwachsenenbildung*

Die mangelnde finanzielle Ausstattung großer Teile der Erwachsenenbildung wird, wie im Theorieteil dieser Arbeit bereits angerissen, auch in der Fachliteratur kritisch diskutiert. Innerhalb meiner Arbeit zeigen sich prekäre Rahmenbedingungen und knappe Ressourcen als ein Faktor, der Diversität in der Programmplanung erschwert. Zwar gibt die Gesetzeslage vor, dass Bildung für alle Menschen zugänglich sein soll und dies bedeutet in der Schlussfolgerung die Notwendigkeit diversitätsbewusster Programmplanung. Gleichzeitig werden öffentliche Förderstrukturen in der Literatur als unzureichend beschrieben und insbesondere im Zusammenhang mit der Zugänglichkeit von Angeboten der Erwachsenenbildung kritisiert: Mit dem Rückgang bzw. der Stagnation öffentlicher Finanzierung seit den 1990er Jahren werde die Bedeutung von Marktprinzipien und Wettbewerb auf dem Weiterbildungsmarkt gestärkt (Gieseke 2019b: 23; Grotlüschen & Haberzeth 2018: 556; Nuissl 2018a: 506; Weiß 2018: 575). Die „oft betonte ‚öffentliche Verantwortung‘ wandelt sich zunehmend zu einer privaten Verantwortung“ (Grotlüschen & Haberzeth 2018: 556) und Kriterien der öffentlichen Mittelvergabe wie z.B. die Gewährleistung eines offenen Zugangs zu den Bildungsangeboten, verlieren an Durchsetzungskraft (Nuissl 2018a: 512, 519). Es fehlt demnach an Mitteln, um gesetzliche Ansprüche und Vorgaben auch erfüllen zu können. Einrichtungen der Erwachsenenbildung stehen unter finanziellem Druck (Kupfer 2011: 150). Diese Entwicklung sei kohärent mit der Diskussion von Erwachsenenbildung als Teil Lebenslangen Lernens: Lebenslanges Lernen, das ursprünglich mit der breiten Zielsetzung der Förderung von demokratischer Partizipation, Solidarität, Selbstentfaltung und Beschäftigungsfähigkeit angelegt war, fokussiere mittlerweile stark die Beschäftigungsfähigkeit und betone unter neoliberalen Paradigmen die individuelle Verantwortung und Selbststeuerung der Lerner\*innen und weniger stark die institutionellen Bedingungen, unter denen Lernen stattfindet (Nuissl & Przybylska 2014). Auch das trage dazu bei, so Kupfer, dass strukturelle Ungleichheitsverhältnisse bildungspolitisch und -ökonomisch weiter aus dem Blick geraten und ihre Effekte verstärkt werden (Kupfer 2011: 153–154).

Auf Ebene der Programmplanung drückt sich die Ressourcenknappheit der Erwachsenenbildung in einem Widerspruch des gesellschaftlichen Mandats und Anspruchs der Programmplaner\*innen (qualitativ hochwertige Bildungsangebote für alle zu organisieren) mit den materiellen Grundbedingungen aus – „die Ressourcen, die für das Erreichen der mit dem Mandat formulierten Ziele erforderlich sind, [werden schlichtweg] nicht zur Verfügung gestellt“ (Hippel 2011: 53).

Die permanente Aushandlung dieses Widerspruchs und das Erarbeiten tragfähiger Kompromisse, so bestätigt sich in den Interviews, ist fester Bestandteil der Arbeit der Programmplaner\*innen. Auch für die kontinuierliche Entwicklung eines reflexiven Diversitätsbewusstseins werden Zeit, Raum und damit auch finanzielle Ressourcen benötigt (Lüneberg & Öztürk 2021: 203). Rahmenbedingungen z.B. für Fortbildungsangebote und Austauschräume sollten diese „nicht in grundsätzliche marktlogische Bedrängnis bringen“, sondern ihnen Raum geben, nachhaltig zu wirken und die Entwicklung der eigenen diskriminierungskritischen Haltung und Handlungsfähigkeiten als kontinuierlichen Prozess begreifen (Lüneberg & Öztürk 2021: 203). Lüneberg & Öztürk sprechen in diesem Zusammenhang von der Notwendigkeit, eine Balance zwischen der Anpassung an gegebene Verhältnisse „und dem Anspruch einer Verbesserung derselben zu entwickeln“ (Lüneberg & Öztürk 2021: 203).

Die knappe finanzielle Ausstattung der Erwachsenenbildung wird in der Analyse meiner Interviews und unter Einbezug theoretischer Literatur als Hemmnis für eine diversitätsbewusste Programmplanung deutlich erkennbar. Der „Anspruch einer Verbesserung“ dieser Rahmenbedingungen, den Lüneberg & Öztürk (2021: 203) einfordern, wird dabei in der Literatur abgesehen von Forderungen nach stärkerer öffentlicher Finanzierung kaum weiter konkretisiert. Die (in den Interviews nur angerissenen) Utopien der Interviewpartner\*innen und politisch-emanzipatorische Konzeptionen von Diversität, in denen kapitalismuskritische Perspektiven aufgezeigt werden, können hier weitere Denkanstöße bieten.

#### *6.1.2.2 Diversität fördernder Faktor: Awareness und Accountability*

Neben Hemmnissen eines diversitätsbewussten Programmplanungshandelns zeigen sich in der Analyse auch die förderlichen Faktoren reflexiver Professionalität, Awareness und Accountability. Mit den Konzepten Awareness und Accountability werden Diversität und Intersektionalität für meine Interviewpartner\*innen im Programmplanungshandeln greifbar. Awareness kann als Aufmerksamkeit für Intersektionalität und miteinander verwobene Machtstrukturen verstanden werden, während Accountability die daraus abgeleitete Verantwortungsübernahme bedeutet. Auffällig ist, dass in aktueller Theorie und Forschung zu Diversität und Programmplanungshandeln Awareness und Accountability nicht thematisiert werden. Eine Aufmerksamkeit für diskriminierende Strukturen wird dort z.B. unter Reflexivität verhandelt (Kuhlen 2021; Öztürk 2021; Kourabas & Mecheril 2015). Damit gibt es trotz Fehlen der Begriffe inhaltliche Überschneidungen zu der bisher untersuchten Fachliteratur und insbesondere zu kritischen Diversitätskonzeptionen. Für die Praxis könnte eine genauere Ausarbeitung von Awareness und Accountability im Programmplanungshandeln fruchtbar sein. Im Folgenden versuche ich daher unter Heranziehung von Fachliteratur die Konzepte Awareness und Accountability weiter zu kontextualisieren und zu schärfen sowie mit meiner Analyse zu verbinden.

**Awareness** kann als Bewusstsein, Achtsamkeit und Aufmerksamkeit übersetzt werden und steht im deutschsprachigen Raum insbesondere in feministischen und linken Kontexten für eine Haltung und Praxis, die Diskriminierung und (sexualisierter) Gewalt entgegenwirkt (Initiative Awareness e.V. 2021: 9). Awareness beinhaltet zum einen konkrete, parteiliche Unterstützungsstrukturen vor Ort für Betroffene zwischenmenschlicher (sexualisierter) Gewalt oder Diskriminierung (Wiesental 2017: 37). Zum anderen geht es bei Awareness-Arbeit darum, „Bedingungen zu schaffen, die präventiv wirken und damit Gewalt minimieren und Veränderungen [auch auf struktureller gesellschaftlicher Ebene] ermöglichen“ (Wiesental 2017: 37). Awareness geht aus dem Wissen und der politischen Arbeit feministischer BIPOC Communities und ihren emanzipatorischen Ansätzen hervor (Initiative Awareness e.V. 2021: 9). Dabei bezieht sich Awareness besonders stark auf Strategien der Community Accountability und Transformative Justice, auf die ich noch genauer eingehen werde. In Deutschland sind Debatten und Praxen der Frauenbewegung der 1970er Jahre ein wichtiger Ausgangspunkt für Awareness: Sexualisierte und sexistische Gewalt gegen Frauen und Queers wurde dort als Teil patriarchaler Strukturen analysiert und es wurden konkrete Unterstützungsstrukturen für Betroffene geschaffen (Initiative Awareness e.V. 2021: 9). Awareness wurde und wird in Deutschland dementsprechend häufig als antisexistische Praxis im Kampf gegen sexualisierte Gewalt fokussiert.<sup>41</sup> Allerdings hat sich gezeigt, dass „verschiedene Diskriminierungsformen und ihre Überschneidungen mit einbezogen werden müssen“ (Initiative Awareness e.V. 2021: 9).

Im Kontext von (Bildungs-)Veranstaltungen bedeutet Awareness zunächst die Anerkennung allgegenwärtiger gesellschaftlicher Machtverhältnisse und ihrer diskriminierenden Ausschlüsse: „Awareness ist als Reaktion darauf zu verstehen und ein Schritt in Richtung kollektiver Verantwortungsübernahme. Eine solidarische Praxis soll etabliert und gesellschaftliche Veränderung erreicht werden“ (Initiative Awareness e.V. 2021: 7). Die Basis von Awareness-Arbeit sind Prävention und Bildung (Initiative Awareness e.V. 2021: 9). Ein macht- und diskriminierungskritisches Bewusstsein und eine entsprechende selbst\_reflexive Haltung aller an der Planung und Durchführung Beteiligten können über kontinuierliche Fortbildung, gemeinsame Reflexionsprozesse und Supervision geschult und weiterentwickelt werden (Initiative Awareness e.V. 2021: 25). Awareness bedeutet dann, so wie es auch die Interviewpartner\*innen in ihren Strategien diversitätsbewusster Programmplanung beschreiben, konkrete Unterstützungsangebote (wie feste Ansprechpersonen und Rückzugsräume) bereitzustellen und die politische Haltung

---

<sup>41</sup> In den Interviews werden Awareness und Accountability nicht im Kontext sexualisierter Gewalt thematisiert. Sexualisierte Gewalt wird lediglich von C als gesellschaftlicher Kontext thematisiert (C: 1898-1918). Varianten von Awareness und Accountability werden, wie auch teils in der Literatur, generell als Prävention von und Umgangsstrategien mit Diskriminierungen beschrieben.

sowie Informationen über Zugangsbedingungen und Infrastrukturen vor Ort öffentlich zugänglich und transparent zu machen. Zu Awareness-Arbeit gehören im Umgang mit Fällen von Diskriminierung und Gewalt neben der parteilichen Unterstützung Betroffener klassischerweise auch aufklärende und ggf. raumverweisende Gespräche mit den gewaltausübenden Personen. Diese Gespräche und Interventionen schildern auch die Interviewpartner\*innen. Dabei ist der „Umgang im Team [...] eine wichtige Basis für eine erfolgreiche Antidiskriminierungsstrategie“ (Initiative Awareness e.V. 2021: 21). Hierarchiearme, kollektive Strukturen, eine Arbeit nach Konsensprinzipien und eine supervisorisch begleitete, diversitätsorientierte Organisationsentwicklung werden als Strategien empfohlen, um innerhalb des Teams Raum für vielfältige Perspektiven und Ressourcen, Einschätzungen und Bedenken zu möglichen Problemen im Veranstaltungskontext zu schaffen (Initiative Awareness e.V. 2021: 21). Diese Strategien sind, wie in der Analyse ausgeführt, ebenfalls Teil der Arbeit der Interviewpartner\*innen. Für die Übertragung auf öffentliche Träger von Erwachsenenbildung stellt sich hier die Frage, inwiefern diese Prinzipien kollektiver Strukturen auf hierarchische Organisationen übertragen werden können. Für weitere Forschung und Praxisreflexionen wäre daher spannend, einen Blick darauf zu werfen, wie eine Übertragung stattfinden könnte.

Die literaturbasierten Informationen zu Awareness decken sich in der grundsätzlichen Erklärung mit dem Analyseergebnis von Awareness als Achtsamkeit für Dominanzverhältnisse und Bedürfnisorientierung. Interviewpartnerin E spricht anstelle von Awareness von Accountability und bezieht sich somit auf ein Konzept, das Awareness-Arbeit stark beeinflusst.

**Community Accountability- und Transformative Justice**-Konzepte werden seit etwa 20 Jahren in queer\_feministischen, antirassistischen Gruppen von Queers und Frauen of Colour in den USA zunächst als Strategien im Umgang mit sexualisierter Gewalt und Partner\*innengewalt erarbeitet. Community Accountability (übersetzt als kollektive Verantwortungsübernahme und machtsensible Solidarität, Brazzell 2019a: 157) wird dabei häufig synonym mit dem ursprünglich weiter gefassten Konzept der Transformative Justice (übersetzt als transformative Gerechtigkeit, die auf individuelle und gesellschaftliche Veränderung abzielt, Brazzell 2019a: 157) genutzt. Die Konzepte, die innerhalb linker Bewegungen international an verschiedene Kontexte angepasst werden, sind vielfältig. Ihr grundlegendes Anliegen ist es, konkrete zwischenmenschliche Konflikte und Gewaltvorfälle zivilgesellschaftlich und kollektiv zu bearbeiten und die gesellschaftlichen Bedingungen, die diese Vorfälle ermöglichen, hin zu sozialer Gerechtigkeit zu verändern (Piening & Künkel 2020: 39). Ausgangspunkt dafür sind Lebensrealitäten und Strategien von Menschen, die in diesen Fällen von Gewalt kaum Schutz bei staatlichen Sicherheitsinstitutionen wie der Polizei suchen können, weil diese selbst Quellen rassistischer und queerfeindlicher Gewalt sind (Piening & Künkel 2020; Brazzell 2019c: 14–15; LesMigraS. Antidiskriminierungs- und

Antigewaltbereich der Lesbenberatung Berlin 2019). Die notwendigen Umgangsstrategien und Veränderungsprozesse liegen mit Community Accountability und Transformative Justice also „in den Händen der betroffenen Communities selbst“ (Piening & Künkel 2020: 39) und zentrieren die Sicherheit, Selbstbestimmung, Bedürfnisse und Perspektiven der von individueller und struktureller Gewalt Betroffenen (Piening & Künkel 2020: 38–39; Brazzell 2019c: 17).<sup>42</sup> Hier lassen sich u.a. Bezüge zu den Handlungsstrategien Netzwerk- und Beziehungsarbeit sowie Bedürfnisorientierung herstellen, wie sie in den Interviews genannt wurden. Manche Interviewpartner\*innen verstehen sich selbst als Teil von bspw. queeren Communities. Im Sinne eines Community Accountability Ansatzes setzen sie sich mit diversitätsbewusster Programmplanung aus einer Community-Perspektive auseinander. Es ist daher nachvollziehbar, dass der Ansatz für sie gut passt. Wie bereits aufgezeigt, gilt es in weiterer Forschung zu klären, inwieweit der Ansatz für anders strukturierte Institutionen hilfreich und umsetzbar ist.

Community Accountability und auch Awareness basieren auf einer kritischen Analyse der Verwobenheit von strukturellen und staatlichen Formen von Gewalt (wie z.B. Rassismus und Polizeigewalt) mit individuellen, zwischenmenschlichen Formen von Gewalt (wie z.B. körperlicher und sexualisierter Gewalt) (Brazzell 2019c: 17; LesMigraS. Antidiskriminierungs- und Antigewaltbereich der Lesbenberatung Berlin 2019). Formen zwischenmenschlicher Gewalt werden dabei intersektional im Rahmen struktureller Gewalt verortet (LesMigraS. Antidiskriminierungs- und Antigewaltbereich der Lesbenberatung Berlin 2019: 57). Community Accountability bedeutet konkret, die Verantwortung für Gewalt und Veränderung kollektiv wahrzunehmen (Brazzell 2019c: 17–18). Vier „Grundpfeiler“ der Community Accountability Arbeit des Netzwerks radikaler Feminist\*innen of Colour INCITE! geben darin Orientierung. Sie lauten:

„a) kollektive Unterstützung, Sicherheit und Selbstbestimmung für betroffene Personen; b) Verantwortung und Verhaltensänderung der Gewalt ausübenden Person; c) Entwicklung der *Community* hin zu Werten und Praktiken, die gegen Gewalt und Unterdrückung gerichtet sind; d) strukturelle, politische Veränderungen der Bedingungen, die Gewalt ermöglichen.“ (Brazzell 2019c: 17)

---

<sup>42</sup> Zum Verständnis des Community-Begriffs erklärt Brazzell: „Der Begriff beschreibt Zusammenhänge, dessen Mitglieder eine Verbindung und Solidarität miteinander spüren. Manchmal sind es kleine Zusammenhänge (Freund\_innenkreis, gewählte oder biologische Familie, Wohnzusammenhang) oder größere (Arbeitskolleg\_innen, [...] Schule). Manchmal ist das, was sie verbindet, gemeinsame Werte, Glaube oder Politik (so wie linke Aktivist\_innen oder religiöse Gemeinden). Manchmal ist das, was Leute zusammenbringt, eher ihre Positionierung; vor allem, wenn diese Gemeinschaft marginalisiert ist (die community derer, die behindert werden [...]). Diese Zusammenhänge können lokal (die Nachbarschaft, die Stadt) oder global (Sikh-community) sein.“ (Brazzell 2019a: 157). Community Accountability benennt klarer als Transformative Justice die Akteur\*innen, die die Transformation erarbeiten (Piening & Künkel 2020: 38–39). Interviewpartnerin E, die als einzige des Samples von Accountability spricht, spricht außerdem ebenfalls von Accountability und nicht von Transformative Justice, weshalb ich mich hier auf die Auseinandersetzung mit diesem Konzept konzentriere. Ausführlichere Informationen zu Transformative Justice sind u.a. in Brazzell (2019b) und Kim (2018) zu finden.

Dabei stehen jederzeit die Perspektiven, die Bedürfnisse und die Ermächtigung Betroffener im Vordergrund (Brazzell 2019c: 18–19; RESPONS Kollektiv 2019: 133).

Community Accountability zielt „auf ein neues Verständnis von Gerechtigkeit und Sicherheit“ (Brazzell 2019c: 17) ab. Sicherheit wird dabei nicht als bloße Abwesenheit von Angriffen und Gewalt und Sicherheit durch externe Schutzkräfte definiert. Stattdessen gilt ein positives Verständnis von Sicherheit, das auf Selbstbestimmung und solidarischen Beziehungen als Ziel und Methode gegen Gewalt basiert (Brazzell 2019c: 19). Beziehungsarbeit, die zu den wichtigen Handlungsstrategien der Interviewpartner\*innen gehört, ist damit auch ein wesentlicher Aspekt von Community Accountability. Beziehungsarbeit bietet die Möglichkeit, Menschen intersektional, jenseits von stereotypen Differenzkonstruktionen, zu denken. Aktuelle Forschung zeigt auf, dass die stereotypen Differenzkonstruktionen der Programmplaner\*innen eine Teilnehmer\*innenorientierung, die den tatsächlichen Lebensrealitäten der Teilnehmer\*innen nahekommt, verhindert (Kuhlen 2021). Die Programmplaner\*innen in klassischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung, so Kuhlen (2021) haben zudem kaum Kontakt zu den realen Teilnehmer\*innen und können so stereotype Bilder aufrecht erhalten. In der Analyse meiner Interviews zeigt sich, dass die Beziehungsarbeit der Programmplaner\*innen mit den Teilnehmer\*innen unter Perspektiven von Awareness und Accountability und die Zugehörigkeit, Nähe und Kooperation der Programmplaner\*innen bzw. ihrer Einrichtungen mit marginalisierten Communities Kritik und inhaltliche Impulse der Teilnehmer\*innen und die Orientierung an ihren vielfältigen Bedürfnissen in der Programmplanung ermöglicht bzw. die Möglichkeiten dazu verbessert. Wie im Forschungsstand dargelegt betonen auch Bremer & Kleemann-Göhring (2011) die Notwendigkeit von Beziehungsarbeit, um marginalisierte Adressat\*innen in die Programme der Erwachsenenbildung einzubeziehen. Insbesondere in Bezug auf die kollegiale Beziehungsarbeit sprechen die Interviewpartner\*innen auch von Allyship und Powersharing.

### **Allyship und Powersharing**

Zu Awareness-Arbeit gehört auch die selbst\_reflexive Auseinandersetzung mit eigener Positioniertheit und Privilegien (Initiative Awareness e.V. 2021: 21). Accountability fokussiert in der strukturellen Transformation die Perspektiven Betroffener und nimmt strukturell Privilegierte in die Verantwortung, in enger Beziehung zu Betroffenen deren Kämpfe in solidarischer Verbündetenschaft zu unterstützen (RESPONS Kollektiv 2019: 133). Diese Strategien werden auch als Allyship und Powersharing thematisiert.

**Allyship** ist Verbündetenschaft in Bezug auf Macht- und Diskriminierungsverhältnisse in Form von positionierungssensiblen Handeln und setzt als Ziel, diese Verhältnisse zu überwinden (Bönkost 2021: 1–2). Als politischer Begriff wird Allyship in den USA seit den 1990er Jahren diskutiert.

Er gilt heute als ein Schlüsselkonzept der Social Justice Studies und wird im deutschsprachigen Kontext in der Rassismusforschung thematisiert (Bönkost 2021: 1). Allyship bezieht sich dabei auf sämtliche Formen von Diskriminierung und arbeitet mit einem intersektionalen Verständnis (Bönkost 2021: 1).<sup>43</sup>

**Powersharing** kann als eine Handlungsmöglichkeit von Allyship verstanden werden und bezieht sich auf die solidarische Umverteilung von Macht, Privilegien und Ressourcen (Chehata et al. 2023: 49). Powersharing bedeutet also für in Machtverhältnissen Privilegierte, sich der eigenen Privilegien, Ressourcen und Handlungsspielräume bewusst zu werden und ausgehend von dieser Privilegienreflexion in freiwilliger Selbstverpflichtung konkrete Handlungsschritte umzusetzen (Chehata et al. 2023: 53–54). Auf individueller Ebene kann das zunächst die eigene Weiterbildung zu gesellschaftlich historisch gewachsenen Machtverhältnissen, der eigenen Positioniertheit darin und die Auseinandersetzung mit widerständigem Wissen bedeuten (Nassir-Shahnian 2023: 44). Aus diesen Auseinandersetzungen können sich im Alltag immer mehr „Möglichkeiten des Widerspruchs in der alltäglichen Kultur der Dominanz [...] finden“ (Nassir-Shahnian 2023: 44). Auf kollektiver Ebene kann Powersharing bedeuten, Ressourcen für Empowerment-Räume bereitzustellen und die Entscheidungsmacht über den Umgang mit diesen Ressourcen konsequent an die Personen, die von den Räumen profitieren sollen, abzugeben. Es kann auch bedeuten, Bildungs- und Sensibilisierungsangebote mit einer macht- und fehlerfreundlichen Lernkultur zu schaffen und „dem Trend, in einfachen Polaritäten zu denken, zu widerstehen und die Perspektive auf komplexe solidarische Bündnisarbeit zu richten“ (Nassir-Shahnian 2023: 45). Powersharing wird außerdem (im Gegensatz zu Allyship) auch auf organisationaler Ebene diskutiert. Dann geht es um eine kritisch-diversitätsorientierte Organisationsentwicklung (Nassir-Shahnian 2023: 45):

„es geht auch um die Bereitschaft, als etablierte Organisation Regelungen, Verfahren, Zugänge, Themensetzungen, Entscheidungsprozesse dahingehend zu verändern, dass sie nicht mehr exklusiv über Zugänge verfügen oder ihre Entscheidungen ausschließlich ihrem eigenen Nutzen dienen. Das bedeutet in der Konsequenz, dass aus Sicht dieser Position nicht nur die eigenen Privilegien im Sinne von Kapitalien aufgegeben werden, sondern damit auch die Kontrollmöglichkeiten über Entscheidungen, Entwicklungen und Prozesse zumindest gemindert werden. Powersharing geht als Machtumverteilung an die Grundfeste von organisationaler und individueller Macht.“ (Chehata et al. 2023: 54)

Gerade die Anforderungen des organisationalen Powersharings verdeutlichen, dass machtkritische diversitätsorientierte Entwicklungsprozesse unternehmerischen Logiken der Profitmaximierung entgegenstehen und Unannehmlichkeiten für Beteiligte Privilegierte bedeuten können

---

<sup>43</sup> Kritiker\*innen des Begriffs weisen z.B. darauf hin, dass er häufig als gefällige Selbstbezeichnung weißer Personen benutzt wird, ohne dass diese entsprechend solidarisch handeln und im Kampf z.B. gegen Rassismus auch Unannehmlichkeiten in Kauf nehmen (Bönkost 2021: 2). Die Idee der solidarischen Verbündenschaft wird dann konterkariert.

(Chehata et al. 2023: 55). Powersharing bedeutet auf allen Ebenen, „Verantwortung zu übernehmen für Ausschlüsse, an denen man unwillentlich beteiligt ist oder von denen man ungewollt profitiert, zuhören zu lernen und sich zurücknehmen zu können und Sicherheiten und Gewissheiten aufzugeben“ (Kechaja & Foitzik 2021: 73).

Allyship und Powersharing werden unter diesen Begriffen in aktuellen Forschungen zu diversitätsbewusstem Programmplanungshandeln nicht thematisiert. Allyship hat, wie auch Awareness und Accountability, seinen Ursprung in aktivistischen Kontexten (Bönkost 2021: 3). Die Interviewpartner\*innen thematisieren solidarische Verbündetenschaft und Powersharing auf der individuellen Beziehungsebene mit Kolleg\*innen, Referent\*innen und Teilnehmer\*innen. Sie thematisieren außerdem Bemühungen um Verankerung von Diversität auf organisationaler Ebene.

Die Interviewpartner\*innen beschreiben unter Allyship, Powersharing, Awareness und Accountability ähnliche Strategien, die Wirkweisen gesellschaftlicher Dominanzverhältnisse und Diskriminierungspotenziale auch in ihrer Positioniertheit und in alltäglichen Interaktionen anzuerkennen, die Reproduktion von Dominanz und Diskriminierung möglichst präventiv zu verhindern und in Fällen der Reproduktion verantwortungsbewusst aufzuarbeiten. So wie *Allyship und Powersharing* praktische Umsetzungsstrategien aus der selbst\_reflexiven Verortung in Dominanzverhältnissen sind, können Awareness und Accountability als praktische und politische Umsetzung von Diversität als Analyseperspektive im Programmplanungshandeln und insbesondere in der Beziehungsarbeit der Programmplaner\*innen ausgemacht werden.

Die vorliegende Arbeit zeigt auf, dass intersektionales Denken, wie es mit den Konzepten Awareness und Accountability, Allyship und Powersharing umsetzbar gemacht werden kann, bereits in der diversitätsbewussten Programmplanung genutzt wird. Für anschließende Forschungen könnte es von Interesse sein, die Konzepte so zu übertragen, dass sie für möglichst viele Programmplaner\*innen, im Sinne eines radikalen Diversitätsbegriffes, nutzbar sind. Dabei sollte ein Blick darauf gerichtet werden, dass die Konzepte nicht im Sinne einer Marktformigkeit verwässern. Denn ähnlich wie kritische Konzeptionen des Diversitätsbegriffes, deren Ursprung in sozialen Bewegungen liegt, laufen auch Awareness und Accountability-Strategien Gefahr, hegemonial vereinnahmt und ihrer kritischen und transformativen Potenziale entleert zu werden (Pie-ning & Künkel 2020; Brazzell 2019b: 9). Piening & Künkel beschreiben Community Accountability

als grundsätzlich „in seiner ursprünglichen Konzeption passfähig mit neoliberalen Ideen und daher potentiell anfällig für Vereinnahmungen“ (Piening & Künkel 2020: 40).<sup>44</sup>

### 6.1.2.3 Ziel diversitätsbewusster Programmplanung: Safer Spaces

„Ziele bleiben der Widerstand gegen Strukturelle Diskriminierung, die in Macht- und Herrschaftsverhältnisse eingebunden ist, und die Eröffnung von Räumen Radikaler Vielfalt im Sinne einer Gesellschaft, in der man ohne Angst verschieden sein kann“ (Czollek et al. 2023: 16–17).

Als übergreifendes Ziel der interviewten Programmplaner\*innen kristallisiert sich in der Analyse die Gestaltung sichererer Orte heraus. Diese Orte werden als Bildungs- und Begegnungsräume innerhalb einer diskriminierenden und normierenden Gesellschaft geschaffen und sind selbst nicht frei von Zugangsbarrieren und Diskriminierungspotenzialen. Über Strategien, die ich unter Awareness und Accountability zusammengefasst habe, werden diese Räume jedoch diskriminierungskritisch und an vielfältigen Bedürfnissen ausgerichtet mit dem Ziel, dass sich alle Beteiligten dort wohlfühlen und sich auf Begegnungen und Lernerfahrungen samt konfrontativer Debatten einlassen können. Bei der Gestaltung sichererer Orte, die in aktivistischen Kontexten und in der Fachliteratur als Safer Spaces diskutiert werden, geht es also nicht um einen absoluten Schutz und die Abschirmung vor möglichen Verletzungen und konfrontativen Auseinandersetzungen, sondern um die Ermöglichung transformativer Lernerfahrungen (Debus & Saadi 2023). Wie in den differenzierten Kompromissen der Interviewpartner\*innen als praktische Aushandlung machtkritischen Handelns wird auch hier deutlich: Sicherere Orte und ein kritisches oder radikales Diversitätsbewusstsein sind Ansprüche, die (unter den gegebenen Verhältnissen) nicht absolut erfüllt werden können – es bleiben Aushandlungs- und Entwicklungsprozesse, die kontinuierlich Awareness und Accountability der Programmplaner\*innen und auch die Veränderung struktureller Bedingungen erfordern.

## 6.2 Diskussion der Methoden und Reflexion der Grenzen der Arbeit

Ziel der Grounded Theory Methode ist eine konzeptuell dichte und in den Daten verankerte, gegenstandsbezogene Theorie, die für Forschung und Praxis relevant ist (Strübing 2021: 92–93). Mit der Grounded Theory entwickelte theoretische Modelle beanspruchen dabei keine allgemeine Gültigkeit, sondern eine „praktische [...] Angemessenheit unter spezifischen Umständen“ (Strübing 2021: 92). Diese Ansprüche spiegeln sich auch in den unter 4.3 genannten

---

<sup>44</sup>Piening und Künkel beschreiben die Notwendigkeit einer kritischen Überprüfung wie folgt: „[D]er Ansatz kombiniert radikale Forderungen (z. B. die ‚Unbrauchbarkeit‘ des Strafrechtssystems bezüglich Gewalt aufzuzeigen und politische Transformation zu initiieren) mit einer neoliberalen Rhetorik der Verantwortungsübernahme, Community und Wertebildung. Communities und zwischenmenschliche Beziehungen werden meist als dem Kapitalismus äußerlich gedacht, obgleich die unbezahlte Community-Arbeit als stützende Produktivitäts- und Systemressource der Kapitalakkumulation [...] fungiert.“ (Piening & Künkel 2020: 40)

Gütekriterien qualitativer Forschung nach Strübing (2021: 92–105) und Steinke (2013: 319–331) wider, anhand derer ich im vorliegenden Kapitel meinen Forschungsprozess reflektiere.

Unter das Gütekriterium der **Gegenstandsangemessenheit** fällt nicht nur die Passung von Erkenntnisinteresse und Methoden, die ich in Kapitel 4 bereits erläutert habe, sondern auch die Kongruenz von Theorieperspektiven, Fragestellungen, Methoden und Datentypen im Forschungsprozess (Strübing 2021: 103). Meine theoriebasierte Auseinandersetzung mit Diversität und theoretischen Konzeptionen des Programmplanungshandelns im Kontext von Erwachsenenbildung entwerfen den Forschungsgegenstand des diversitätsbewussten Programmplanungshandelns. Die differenzierte Auseinandersetzung insbesondere mit kritischen Diversitätsverständnissen ermöglicht mir dabei eine Aufmerksamkeit für unpolitische Vereinnahmungen von Diversität, die ich im Sampling mit dem Kriterium des kritischen Diversitätsverständnisses berücksichtigt habe. Die Expert\*inneninterviews mit Programmplaner\*innen der Erwachsenenbildung geben Einblicke in ihre reflexiven Perspektiven. Diese sind besonders interessant, weil Reflexivität aus aktueller Theorie und Forschung als ein zentraler Aspekt eines kritischen Diversitätsbewusstseins hervorgeht (Kuhlen 2021; Öztürk 2021; Kourabas & Mecheril 2015; Schmitt et al. 2015) und weil die Programmplaner\*innen ihre Handlungsspielräume in der Programmplanung reflexiv-diversitätsbewusst nutzen können.

Unter **Transparenz** fasse ich die Gütekriterien der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit, der Indikation des Forschungsprozesses, der Reflexion von Limitationen der Forschung und einer reflektierten Subjektivität der Forscherin nach Steinke (2013) zusammen. Im Sinne der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit und der Indikation des Forschungsprozesses habe ich in Kapitel 4 meine Methodenwahl begründet und mein methodisches Vorgehen bei der Datenerhebung und -auswertung im Forschungsstil der Grounded Theory dargelegt. Zur besseren Nachvollziehbarkeit des Zustandekommens meiner Analyseergebnisse veröffentliche ich im Anhang der Arbeit die beispielhafte Codierung eines Segments (Anhang 6), sowie exemplarische Memos (Anhang 6, Anhang 7, Anhang 8) und den Codebaum (Anhang 5). Zur besseren Gewährleistung intersubjektiver Nachvollziehbarkeit empfehlen Steinke (2013: 326) und Strübing (2021: 95) auch die Interpretationsarbeit in Gruppen. Im Rahmen meiner Arbeit war keine durchgehende Interpretationsarbeit in Gruppen möglich. Allerdings habe ich zu Beginn meiner Analysearbeit Unsicherheiten und strittige Segmente in meiner Interpretationsgruppe diskutiert und mir so mehr Sicherheit im fortlaufenden Kodierprozess verschafft. In der Entwicklung des theoretischen Modells konnte ich erneut Rückmeldungen einholen und so meine Interpretationen in ihrer Nachvollziehbarkeit festigen.

Die **Relevanz** meines Erkenntnisinteresses habe ich wie in Kapitel 3 dargelegt aus dem aktuellen Forschungsstand abgeleitet.

Auch wenn die Einblicke in die Programmplanungspraxen der Interviewpartner\*innen reichhaltig und aufschlussreich sind, sind sie selbstverständlich begrenzt. Ich möchte daher zwei Aspekte der **Limitationen der Forschungsarbeit** und der Begrenzung des Wissens aufzeigen. Erstens: Bei der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der Interviews war mir bewusst, dass gerade in Bezug auf diversitätsbewusste Programmplanungspraxen „public relations rhetoric“ (Charmaz 2011a: 27) die Schilderung der Erfahrungen meiner Interviewpartner\*innen filtern könnten. Diversität ist als Thema beliebt (Ahmed 2012: 10). Ich hatte während und nach den fünf für die Analyse verwendeten Interviews jedoch den Eindruck, dass die Interviewpartner\*innen genug Vertrauen in die Qualität ihrer Arbeit und mich als forschendes Gegenüber hatten, um auch ehrlich von Herausforderungen und Schwierigkeiten zu berichten und das Interview als Reflexionsraum zu nutzen. Zweitens: Die zweite Begrenzung bezieht sich auf das Gütekriterium der **reflexiven Subjektivität**. Dieses Kriterium „verlangt das kritische Bedenken der eigenen Erkenntnisvoraussetzungen und -beeinflussungen“ (Breuer et al. 2019: 359) z.B. in Form von Selbstbeobachtung und Reflexion der Forschungsbeziehungen. Hier sind (unter Bezugnahme auf Charmaz 2011b und Breuer et al. 2011) auch meine gesellschaftliche Positionierung sowie die Positionierungen meiner Interviewpartner\*innen relevant. Interviewpartner D formuliert treffend, dass die eigenen leiblichen Erfahrungen von Diskriminierung und Privilegierung das eigene Wissen und die eigene Perspektive prägen (D: 145-219). Gerade im Hinblick auf Diversität und diskriminierungskritisches Handeln wird deutlich, dass meine Perspektive und auch die Perspektiven meiner Interviewpartner\*innen vielfach privilegiert, nämlich z.B. durchgehend weiß, cis geschlechtlich und akademisch sind. Auch in Bezug auf die politischen Haltungen zeigen sich Schwerpunkte in meinem Sample: Zwei der fünf Interviewpartner\*innen schildern explizit queere und queerfeministische Perspektiven. Queerness wird als Dimension von Diversität in allen Interviews thematisiert und queer- bzw. intersektional feministische Haltungen finden sich ebenfalls in allen Interviews explizit oder implizit wieder. Die Thematisierung beispielsweise von Klassismus und Armut oder Antisemitismus findet zwar statt, bleibt demgegenüber aber marginal. Auch hier zeigen sich also Grenzen meiner Arbeit in Bezug auf Ansprüche der Verwirklichung von Diversität bzw. Intersektionalität im Forschungsprozess, die in weiteren Forschungsarbeiten unter Heranziehung weiterer Fälle, intersektionaler Perspektiven und methodischer Triangulation anders umgesetzt werden könnten.

Das Kriterium der **empirischen Verankerung** fokussiert die empirische Durchdringung des Forschungsgegenstandes und die Verankerung der Interpretationen im Datenmaterial (Strübing 2021: 103–104). Die Interviewpartner\*innen erfüllen das Kriterium eines kritischen

Diversitätsverständnisses. Ihre Handlungsstrategien ähneln und ergänzen sich. Das erhobene Datenmaterial bietet daher viele Gelegenheiten für minimale Vergleiche und aus den Strategien der Interviewpartner\*innen ergibt sich ein theoretisches Modell, das innerhalb des Samples nicht kontrastiert wird. Meine Aufmerksamkeit für die Gemeinsamkeiten in den Handlungsstrategien der Interviewpartner\*innen während der Analysephase war groß und durch den Fokus auf Gemeinsamkeiten ist stellenweise die Aufmerksamkeit für Abgrenzungen, Nuancen und Diskussionen im Hinblick auf das Spannungsfeld von Transformation und Reproduktion zu kurz gekommen. Dafür möchte ich hier zwei Beispiele nennen: Erstens stelle ich Kooperationen und Netzwerke als wertvolle Ressource und Handlungsstrategie der Interviewpartner\*innen vor. Dabei geht unter, dass A Netzwerke als wertvolle Ressource, und Netzwerkarbeit gleichzeitig als anstrengende, zeitfressende und mühselige Arbeit beschreibt (A: 441-450). Zweitens könnten gerade vor dem Hintergrund von Kuhlens Forschungsarbeit und kritischen Diskussionen um Diversität Spannungsfelder von Reproduktion und Transformation genauer in den Blick genommen werden. In der Analyse habe ich z.B. die in Veranstaltungen zu Beginn durchgeführten Pronomenrunden als Handlungselemente von Awareness kategorisiert. Pronomenrunden können Aufmerksamkeit für die Konstruktion von Zweigeschlechtlichkeit und Fremdzuweisung von Geschlechtszugehörigkeiten und Pronomen schaffen. Sie bieten eine praktische Möglichkeit für die Beteiligten, selbst zu bestimmen, wie über sie gesprochen wird. Damit können sie mehr Raum für geschlechtliche Selbstbestimmung und Vielfalt schaffen. Allerdings können Pronomenrunden auch zweigeschlechtliche Normen reproduzieren und z.B. genderqueere Personen exponieren oder unter Druck setzen, sich immer wieder explizit zu ihrer Geschlechtsidentität in Form der Festlegung auf Pronomen zu äußern. Pronomenrunden können dementsprechend auf einem Spektrum der Reproduktion und Transformation von Machtverhältnissen durchaus ambivalent verortet werden.

Trotz dieser Schwächen schätze ich die empirische Durchdringung des Forschungsgegenstandes als recht tief in Bezug auf meine Fragestellung ein. Die Orientierung an der Fragestellung und das Kriterium eines kritischen Diversitätsverständnisses begrenzen die Breite der theoretischen Sättigung. Die Verankerung der Theorie in den Daten wurde über ständige Vergleiche und kontinuierliche Befragungen des Materials gewährleistet und während des Forschungsprozesses in theoretisch-analytischen Memos festgehalten (Strübing 2021: 93–95).

Das Gütekriterium der **theoretischen Durchdringung** ist komplementär zur empirischen Durchdringung des Materials und fokussiert die theoretische Sensibilität: „Erst der sensible Umgang mit Theorieperspektiven erlaubt es, aus der Fülle empirischer Beobachtungen Auswahlen zu treffen und Beobachtungslücken gedanklich zu überbrücken“ (Strübing 2021: 104). Besonders zu Beginn der Arbeit fiel mir die Auswahl und Fokussierung theoretischer Bezüge schwer. So war

z.B. meine Auseinandersetzung mit Modellen des Programmplanungshandelns breiter, als die Analyse es verlangt hätte. Ich hätte mich früher auf wenige für mich relevante Modelle des Programmplanungshandelns konzentrieren und diese tiefer durchdringen können. Mit dem Konzept Diversität habe ich mich vor allem zu Beginn meiner Arbeit tief auseinandergesetzt. Insbesondere die wirtschaftliche Vereinnahmung des Begriffes war für mich von Interesse. Die vertiefte Auseinandersetzung mit Diskussionen um Vereinnahmungen von Diversität hat zur Qualität des Samplings meiner Forschungsarbeit beigetragen und es mir ermöglicht, auch in den Interviews selbst Raum für die Diskussion des Diversitätsbegriffs einzuräumen. Die theoretische Auseinandersetzung hat mich außerdem für Gefahren der Vereinnahmung von aktivistischen Konzepten, die wesentlicher Teil der Handlungsstrategien sind, sensibilisiert. In der Diskussion im Sinne des iterativen Forschungsprozesses der Grounded Theory neue theoretische Beiträge heranziehen zu können habe ich als sehr gewinnbringend für die Verknüpfung von theoretischem und praktischem Handlungswissen erlebt.

## 7 Zusammenfassung und Ausblick

In der vorliegenden Arbeit geht es um die Erforschung von Möglichkeiten des diversitätsbewussten Programmplanungshandelns im Kontext von Erwachsenenbildung in Deutschland. Ein diskriminierungskritisches Diversitätsbewusstsein ist relevant, um die Teilhabe an Bildungsprozessen, die wiederum Teilhabemöglichkeiten an gesellschaftlichen Ressourcen und Prozessen und individuelle Handlungsfähigkeit mitbestimmen, *für alle* zu ermöglichen. Bildungsgerechtigkeit ist Anspruch und Legitimation demokratischer Bildungsinstitutionen, in der Praxis jedoch auch in der Erwachsenenbildung nicht verwirklicht. In Annäherung an den Forschungsgegenstand geht es in dieser Arbeit zunächst darum, auf theoretischer Ebene in Abgrenzung von Diversität als allgegenwärtigem „Modewort“ (C: 386) ein politisches Verständnis von Diversität zu skizzieren (Kapitel 2.1). Dieses Verständnis schließt an die Ursprünge des Konzepts in sozialen Bewegungen an und verknüpft Diversität aus machtkritisch-reflexiven Perspektiven mit Visionen sozialer Gerechtigkeit. Ein solches Verständnis radikaler Diversität zielt darauf ab, diskriminierungskritische Praxen zu entwickeln, die homogene Institutionen und normstabilisierende Handlungsweisen hin zu Vielfalt in ihrer Komplexität verändern können (Czollek et al. 2017: 74). Der Kontext, in dem ich Möglichkeiten solcher diversitätsbewusster Handlungspraxen erforsche, ist das Programmplanungshandeln im pluralen Feld der Erwachsenenbildung (Kapitel 2.2 und 2.3): Programmplanungshandelnde gestalten hier unter Aushandlung vielfältiger Interessen und Einflüsse und in relativer Autonomie aktuell relevante Programme. In ihren Handlungsspielräumen können sie dabei bestehende Machtverhältnisse reproduzieren und/oder zu ihrer Transformation beitragen. Das macht die Erforschung ihrer reflexiven Perspektiven mit

Expert\*inneninterviews besonders interessant (Kapitel 4.1). In der Gestaltung des Forschungsprozesses und insbesondere in der Datenauswertung habe ich mit der Grounded Theory Methodologie gearbeitet (Kapitel 4). Die Forschungsfragen, die die fünf Interviews und ihre Auswertung bestimmt haben, lauten dabei: *Wie gestalten Akteur\*innen der Erwachsenenbildung ihre Programme im Hinblick auf Diversität? Welche Bedarfe, Herausforderungen und Strategien lassen sich aus diesem Praxiswissen für eine diversitätsbewusste Programmplanungspraxis in der Erwachsenenbildung ableiten?*

Aus dem Analyseprozess der fünf Interviews mit Programmplaner\*innen der Erwachsenenbildung gehen zusammengefasst folgende Erkenntnisse hervor (Kapitel 5 und 6):

- *(radikale) Diversität als Lern\_Prozess:* Die Entwicklung eines machtkritischen Diversitätsbewusstseins und daraus folgende Handlungen können als Prozesse verstanden werden, die u.a. Handlungsstrategien auf organisationaler und professioneller Ebene erfordern. Voraussetzungen und Teil dieses Prozesses sind kontinuierliche Selbst\_Reflexion, Austausch, Vernetzung und Fortbildung, die Erarbeitung differenzierter Kompromisse, Übung und Fehlerfreundlichkeit in Bezug auf (eigenes) machtkritisches Handeln, sowie Geduld, Wertschätzung und Frustrationstoleranz. Denn ein kritisches Verständnis von Diversität und Intersektionalität steht im Widerspruch zur gesellschaftlichen Normalität und fordert aktive Auseinandersetzungen mit dieser Normalität und der eigenen Positioniertheit darin.
- *Bedarfe und Herausforderungen:* Diese Auseinandersetzungen und die Arbeit für mehr Diversitätsbewusstsein finden unter mangelnder struktureller Anerkennung und (tendenziell) prekären Bedingungen statt: Zeitliche und finanzielle Ressourcen sind knapp und umkämpft – „eins der Hauptprobleme sind tatsächlich die zeitlichen und finanziellen Ressourcen, die einfach fehlen“ (A: 773-774). Die Diversitätsarbeit der Interviewpartner\*innen trifft gesellschaftlich und teilweise auch innerhalb ihres Arbeitsumfelds auf Widerstände. Innerhalb der Bildungsveranstaltungen entstehen darüber hinaus Konflikte, deren Bearbeitung ebenfalls Ressourcen erfordert.
- *Machtkritische Handlungsstrategien:* Zentral für das machtkritische, reflexiv-vernetzte, multiperspektivische Programmplanungshandeln der Interviewpartner\*innen sind ihre Handlungsstrategien: Zu diesen gehören das oben genannte macht- und selbstkritische, prozessuale Verständnis von Diversität; die Verankerung von Diversität in der eigenen professionellen Haltung und auf organisationaler Ebene; Awareness und Accountability als Ansprüche und Strategien reflexiver Professionalität; Beziehungsarbeit, Kooperation und Vernetzung für Perspektivenvielfalt in Programmen und Veranstaltungen; sowie

angemessene Vorkehrungen, Bedürfnisorientierung und Transparenz über Zugänge und Barrieren als Strategien für Barrierearmut und Zugänglichkeit.

- *Sicherere Orte für Bildung für alle:* Ziel der Interviewpartner\*innen ist es, vor dem Handlungshorizont einer diskriminierungsfreien und sozial gerechten Gesellschaft, sicherere Orte mit guten Bedingungen für Bildung, Begegnung, Sensibilisierung und Empowerment zu gestalten.

Als Empfehlung bzw. Forderung für die Praxis lassen sich aus meiner Arbeit, im Einklang mit bereits bestehenden theoretischen und forschungsorientierten Arbeiten, Forderungen nach struktureller, insbesondere finanzieller Anerkennung von Diversitätsarbeit in der Erwachsenenbildung ableiten. In den Interviews wird deutlich, dass die knappen Ressourcen diversitätsorientierte Prozesse und Barriereabbau in der Programmplanung hemmen und begrenzen. Netzwerke und Kooperationen werden als wesentliche Ressourcen in der diversitätsbewussten Programmplanung sichtbar und Kämpfe sozialer Bewegungen werden als essenziell für Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse anerkannt. Offen bleibt, wie ein kollektiver Einsatz für strukturelle Anerkennung und bessere finanzielle Ausstattung diversitätsbewusster Erwachsenenbildung (gerade unter den aktuellen prekären Bedingungen) gestaltet werden kann - und wie alternative Finanzierungsmodelle diversitätsbewusster Erwachsenenbildung, die möglicherweise auch den politischen Ansprüchen der Programmplaner\*innen näherkommen, gestaltet werden können.

Die Interviews geben reichhaltige Einblicke in die reflexive Praxis von fünf Programmplaner\*innen der politischen Erwachsenenbildung. Da insbesondere Awareness und Accountability als wesentliche Aspekte des machtkritischen Programmplanungshandelns der Interviewpartner\*innen im bisherigen Forschungsstand nicht diskutiert werden, werden sie in der Diskussion ausführlicher unter Heranziehung theoretisch-aktivistischer Perspektiven erläutert (Kapitel 6). Die Ergebnisse bestätigen und ergänzen so Ergebnisse bereits bestehender Forschungen und zeigen in der Forschung bisher nicht beachtete Handlungsstrategien aus feministischen und rassismuskritischen Bewegungen auf. Die Ergebnisse sind damit nicht nur für Programmplaner\*innen interessant, sondern auch für weitere Pädagog\*innen und Interessierte, die ihr (professionelles) Handeln machtkritisch und diversitätsbewusst ausrichten wollen und bereit sind, sich auf Prozesse der Reflexion und machtkritischen Veränderung einzulassen und für diese einzutreten. Auch für die (Weiter-)Entwicklung von Leitfäden oder Fortbildungen zu diversitätsbewusster Programmplanung könnten Awareness und Accountability bzw. die dahinterliegenden Strategien sehr gut genutzt werden. Hier bedarf es einer didaktisch-methodologischen Auseinandersetzung, für die die vorliegende Forschung als Ausgangspunkt dienen kann.

Die Handlungsstrategien der Interviewpartner\*innen bieten konkrete Anregungen für eine diversitätsbewusste, diskriminierungskritische Programmplanungspraxis. Bei der möglichen Adaption der Strategien für eigene Handlungskontexte braucht es eine kritische Aufmerksamkeit, welche Strategien unter welchen Bedingungen sinnvoll eingesetzt werden können. Denn ein kritisches Diversitätsbewusstsein basiert auf einer authentischen, selbst\_reflexiven Haltung. Oberflächliche Aneignungen von Begriffen und Konzepten werden intersektionalen Lebensrealitäten und dem Anspruch der Veränderung von Organisationen, Programmen und Praxen hin zu radikaler Diversität nicht gerecht, sondern können bestehende Verhältnisse stabilisieren.

Die Auseinandersetzung mit den Handlungsstrategien der Interviewpartner\*innen macht auch Grenzen meiner Forschungsarbeit sichtbar. Das in dieser Arbeit entwickelte theoretische Modell und die Erkenntnisse zum diversitätsbewussten Programmplanungshandeln gehen aus dem professionellen, reflexiven Wissen von fünf Programmplaner\*innen der Erwachsenenbildung hervor. In weiteren Forschungsarbeiten können die Perspektiven dieser Arbeit um weitere intersektionale Expertise ergänzt und damit ein perspektivenvielfältigeres Bild diversitätsbewussten Programmplanungshandelns entworfen werden: Welches Wissen zu diversitätsbewusstem Programmplanungshandeln existiert z.B. in Bildungseinrichtungen, die explizit bzw. stärker rassistisch- oder antisemitismuskritisch ausgerichtet sind? Welche Expertise tragen z.B. Programmplaner\*innen bei, deren Programme stärker auf die Bedürfnisse psychismus betroffener Menschen ausgerichtet sind? Welche Expertise existiert international zu diversitätsbewusster Programmplanung? Die in dieser Arbeit zusammengetragene Expertise kann also erstens im Hinblick auf die gesellschaftliche und politische Positionierung der befragten Expert\*innen und ihrer Organisationen ergänzt werden. Zweitens erfordert eine perspektivenvielfältige Auseinandersetzung mit diversitätsbewussten Programmplanungspraxen unbedingt auch die Erforschung der Perspektiven von Referent\*innen, Teilnehmer\*innen und Adressat\*innen der Erwachsenenbildung. Welche Erfahrungen, Expertisen, Herausforderungen, Bedarfe und Strategien werden hier sichtbar?

Abschließend lässt sich festhalten: Machtkritische Auseinandersetzungen mit Möglichkeiten diversitätsbewussten Programmplanungshandelns können Teil von professionellen und gesellschaftlichen Auseinandersetzungen mit Kämpfen um und Utopien von radikaler Diversität und sozialer Gerechtigkeit sein. Sie können immer wieder dazu anregen, verinnerlichte und gesellschaftliche Normen zu hinterfragen, eigene Handlungspraxen diskriminierungskritisch auszurichten und den Handlungshorizont erweitern - auch im Sinne einer bildungsgerechten Zukunft!

## Literaturverzeichnis

- AG feministisch Sprachhandeln (2014/2015): Was tun? Sprachhandeln - aber wie? W\_Ortungen statt Tatenlosigkeit! Berlin. Online verfügbar unter <https://feministisch-sprachhandeln.org/>, zuletzt geprüft am 01.08.2023.
- Ahmed, Sara (2007a): The Language of Diversity. In: *Ethnic and Racial Studies* 30 (2), S. 235–256. DOI: 10.1080/01419870601143927.
- Ahmed, Sara (2012): On Being Included. Racism and Diversity in institutional life. Durham, London: Duke University Press.
- Akhtar, Mostafa (2012): Rassismus wird gemacht. Eine Hausbau-Geschichte zur Bedeutungskonstruktion. In: Berliner Entwicklungspolitischer Ratschlag (BER) (Hg.): Wer ändern einen Brunnen gräbt... Rassismuskritik//Empowerment//Globaler Kontext. Berlin, S. 16–19.
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2021): Richtlinien der Europäischen Union. Online verfügbar unter <https://www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/ueber-diskriminierung/recht-und-gesetz/richtlinien-der-eu/richtlinien-der-eu-node.html>, zuletzt geprüft am 21.07.2023.
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2022): AGG-Wegweiser. Erläuterungen und Beispiele zum Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz. Berlin. Online verfügbar unter [https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Wegweiser/agg\\_wegweiser\\_erlaeuterungen\\_beispiele.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Wegweiser/agg_wegweiser_erlaeuterungen_beispiele.pdf?__blob=publicationFile), zuletzt geprüft am 11.03.2023.
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2023): Vielfalt, Respekt, Antidiskriminierung. Grundlagenpapier zur Reform des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG). Berlin. Online verfügbar unter [https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/Sonstiges/20230718\\_AGG\\_Reform.html](https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/Sonstiges/20230718_AGG_Reform.html), zuletzt aktualisiert am 08.07.2023, zuletzt geprüft am 24.07.2023.
- Arndt, Susan; Ofuatey-Alazard, Nadja (Hg.) (2019): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache: ein kritisches Nachschlagewerk. 4. Auflage. Münster: Unrast. Online verfügbar unter <https://portal.dnb.de/opac/mvb/cover?isbn=978-3-89771-501-1>.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022): Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Unter Mitarbeit von DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. Bielefeld. Online verfügbar unter <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/pdf-dateien-2022/bildungsbericht-2022.pdf>, zuletzt geprüft am 02.08.2023.
- Baader, Meike Sophia; Freytag, Tatjana (Hg.) (2017): Bildung und Ungleichheit in Deutschland. Wiesbaden: Springer VS.
- Barth, Bertram; Flaig, Berthold Bodo; Schäuble, Norbert; Tautscher, Manfred (Hg.) (2018): Praxis der Sinus-Milieus®. Gegenwart und Zukunft eines modernen Gesellschafts- und Zielgruppenmodells. Wiesbaden: Springer VS.
- Barz, Heiner; Barth, Katrin; Cerci-Thoms, Meral; Dereköy, Zeynep; Först, Mareike; Le, Thi Thao; Mitchnik, Igornik, I. (2015): Große Vielfalt, weniger Chancen. Eine Studie über die Bildungserfahrungen und Bildungsziele von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Düsseldorf. Online verfügbar unter [https://www.stiftung-mercator.de/content/uploads/2020/12/Barz\\_Heiner\\_et\\_al\\_Grosse\\_Vielfalt\\_weniger\\_Chancen\\_Abschlusspublikation.pdf](https://www.stiftung-mercator.de/content/uploads/2020/12/Barz_Heiner_et_al_Grosse_Vielfalt_weniger_Chancen_Abschlusspublikation.pdf), zuletzt geprüft am 16.04.2023.

- Barz, Heiner; Tippelt, Rudolf (2018): Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung. In: Rudolf Tippelt und Aiga von Hippel (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 6. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 161–184.
- Barz, Heiner; Tippelt, Rudolf; Reich, Jutta (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 1: Praxishandbuch Milieumarketing. 2. Auflage. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bauer, Gero; Kechaja, Maria; Engelmann, Sebastian; Haug, Lean (Hg.) (2021): Diskriminierung und Antidiskriminierung. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Bielefeld: Transcript-Verlag.
- Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hg.) (2008): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Benbrahim, Karima (Hg.) (2012): Diversität bewusst wahrnehmen und mitdenken, aber wie? Reader für Multiplikator\*innen in der Jugend- und Bildungsarbeit. IDA Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismuserbeit e.V. Düsseldorf.
- Benbrahim, Karima (2012): Theorieteil. In: Karima Benbrahim (Hg.): Diversität bewusst wahrnehmen und mitdenken, aber wie? Reader für Multiplikator\*innen in der Jugend- und Bildungsarbeit. Düsseldorf, S. 6–20.
- Bendl, Regine; Hanappi-Egger, Edeltraud; Hofmann, Roswitha (Hg.) (2012): Diversität und Diversitätsmanagement. Stuttgart, Wien: UTB Facultas.
- Bendl, Regine; Hanappi-Egger, Edeltraud; Hofmann, Roswitha (2012): Einleitung. In: Regine Bendl, Edeltraud Hanappi-Egger und Roswitha Hofmann (Hg.): Diversität und Diversitätsmanagement. Stuttgart, Wien: UTB Facultas, S. 11–21.
- Berliner Entwicklungspolitischer Ratschlag (BER) (Hg.) (2012): Wer ändern einen Brunnen gräbt... Rassismuskritik//Empowerment//Globaler Kontext. Berlin.
- Bernhard, Christian; Kraus, Katrin; Schreiber-Barsch, Silke; Stang, Richard (Hg.) (2015): Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven - professionelles Handeln - Rahmungen des Lernens. Bielefeld: Bertelsmann.
- BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX - Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland (2006). Online verfügbar unter [https://www.bildungserver.de/onlineresource.html?onlineresourcen\\_id=32859](https://www.bildungserver.de/onlineresource.html?onlineresourcen_id=32859), zuletzt geprüft am 11.07.2022.
- BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung (2018): Weiterbildungsverhalten von Personen mit Migrationshintergrund. Ergebnisse der erweiterten Erhebung des Adult Education Survey (AES-Migra 2016). Berlin. Online verfügbar unter [https://www.bmbf.de/Shared-Docs/Publicationen/de/bmbf/1/31415\\_Weiterbildungsverhalten\\_von\\_Personen\\_mit\\_Migrationshintergrund.html](https://www.bmbf.de/Shared-Docs/Publicationen/de/bmbf/1/31415_Weiterbildungsverhalten_von_Personen_mit_Migrationshintergrund.html), zuletzt geprüft am 01.05.2023.
- BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung (2022): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2020. Ergebnisse des Adult Education Survey — AES-Trendbericht. Berlin.
- Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (Hg.) (2009): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Bönkost, Jule (2021): White Allyship: Keine Selbstbeschreibung, sondern Handeln. Hg. v. Institut für diskriminierungsfreie Bildung. Berlin. Online verfügbar unter [https://diskriminierungskritische-bildung.de/wp-content/uploads/2021/07/IDB-Paper-No-9\\_White-Allyship.pdf](https://diskriminierungskritische-bildung.de/wp-content/uploads/2021/07/IDB-Paper-No-9_White-Allyship.pdf), zuletzt geprüft am 01.07.2023.

- Brazzell, Melanie (2019a): Glossar. In: Melanie Brazzell (Hg.): Was macht uns wirklich sicher? Ein Toolkit zu intersektionaler, transformativer Gerechtigkeit jenseits von Gefängnis und Polizei. 2. Auflage. Münster: edition assemblage, S. 157–159.
- Brazzell, Melanie (Hg.) (2019b): Was macht uns wirklich sicher? Ein Toolkit zu intersektionaler, transformativer Gerechtigkeit jenseits von Gefängnis und Polizei. edition assemblage. 2. Auflage. Münster: edition assemblage.
- Brazzell, Melanie (2019c): Was macht uns *wirklich* sicher? Ein Einblick in das Toolkit. In: Melanie Brazzell (Hg.): Was macht uns wirklich sicher? Ein Toolkit zu intersektionaler, transformativer Gerechtigkeit jenseits von Gefängnis und Polizei. 2. Auflage. Münster: edition assemblage, S. 13–23.
- Bremer, Helmut; Kleemann-Göhring, Mark (2011): Weiterbildung und "Bildungsferne". Forschungsbefunde, theoretische Einsichten und Möglichkeiten für die Praxis. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes „Bildungsferne – Ferne Bildung“ (Laufzeit 15.5.2010-31.12.2010). Hg. v. Universität Duisburg Essen. Fakultät für Bildungswissenschaften. Online verfügbar unter [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/biwi/einrichtungen/ibw/politischebildung/arbeitshilfe\\_potenziale.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/biwi/einrichtungen/ibw/politischebildung/arbeitshilfe_potenziale.pdf), zuletzt geprüft am 24.04.2023.
- Bretz, Leah; Lantsch, Nadine (2013): Queer\_Feminismus. Label & Lebensrealität. Münster: Unrast.
- Breuer, Franz; Mey, Günter; Mruck, Katja (2011): Subjektivität und Selbst-/Reflexivität in der Grounded-Theory-Methodologie. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hg.): Grounded Theory Reader. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 427–448.
- Breuer, Franz; Muckel, Petra; Dieris, Barbara (2019): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Brodén, Anne; Mecheril, Paul (Hg.) (2007): Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft. Düsseldorf: IDA-NRW.
- Bruchhagen, Verena; Koall, Iris (2008): Managing Diversity: Ein (kritisches) Konzept zur produktiven Nutzung sozialer Differenzen. In: Ruth Becker und Beate Kortendiek (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 939–946.
- Brumlik, Micha; Chernivsky, Marina; Czollek, Max; Peaceman, Hannah; Schapiro, Anna; Wohl von Haselberg, Lea et al. (Hg.) (2017): Desintegration. Jalta. Positionen zur jüdischen Gegenwart 02. Berlin: Neofelis.
- Castro Varela, María do Mar (2010): Un-Sinn: Postkoloniale Theorie und Diversity. In: Fabian Kessl und Melanie Plösser (Hg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden: Springer VS, S. 249–262.
- Castro Varela, María do Mar; Dhawan, Nikita (Hg.) (2011): Soziale (Un)Gerechtigkeit. Kritische Perspektiven auf Diversity, Intersektionalität und Antidiskriminierung. Berlin: LIT.
- Cervero, Ronald M.; Wilson, Arthur L. (1994a): Planning Responsibly for Adult Education. A Guide to Negotiating Power and Interests. 1st edition. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cervero, Ronald M.; Wilson, Arthur L. (1994b): The Politics of Responsibility: A Theory of Program Planning Practice for Adult Education. In: *Adult Education Quarterly* 45 (1), S. 249–268. DOI: 10.1177/0741713694045001001.
- Cervero, Ronald M.; Wilson, Arthur L. (1998): Working the Planning Table: the political practice of adult education. In: *Studies in Continuing Education* 20 (1), S. 5–21. DOI: 10.1080/0158037980200101.
- Charmaz, Kathy (2011a): Constructing Grounded Theory. 2nd edition. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE.

- Charmaz, Kathy (2011b): Den Standpunkt verändern: Methoden der konstruktivistischen Grounded Theory. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hg.): Grounded Theory Reader. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 181–205.
- Cehata, Yasmine; Dib, Jinan; Harrach-Lasfaghi, Asmae; Himmen, Thivitha; Sinoplu, Ahmet; Wenzler, Nils (2023): Empowerment, Resilienz und Powersharing in der Migrationsgesellschaft. Theorien - Praktiken - Akteur\*innen. Weinheim: Juventa.
- Czollek, Leah Carola; Perko, Gudrun; Kaszner, Corinne; Czollek, Maximilian; Czollek, Jonathan; Eifler, Naemi (2023): Social Justice und Radical Diversity. Antidiskriminierung in der pluralen Gesellschaft. In: Albert Scherr, Aladin el Mafaalani und Emine Gökçen Yüksel (Hg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–20.
- Czollek, Max; Kaszner, Corinne; Czollek, Leah Carola; Perko, Gudrun (2017): Radical Diversity und Desintegration. Bausteine eines künstlerisch-politischen Projekts. In: Micha Brumlik, Marina Chernivsky, Max Czollek, Hannah Peaceman, Anna Schapiro, Lea Wohl von Haselberg et al. (Hg.): Desintegration. Jalta. Positionen zur jüdischen Gegenwart 02. Berlin: Neofelis, S. 71–76.
- Dankwa, Serena O.; Filep, Sarah-Mee; Klingovsky, Ulla; Pfruender, Georges (Hg.) (2021): Bildung.Macht.Diversität. Critical Diversity Literacy im Hochschulraum. Bielefeld: transcript.
- Debus, Katharina; Saadi, Iven (2023): Verletzlichkeit und Lernen zu Diskriminierung. Anregungen und Gedanken zu Safer und Braver Spaces in der Bildungsarbeit. Online verfügbar unter <https://katharina-debus.de/material/texte-direkt-auf-der-website/verletzlichkeit-und-lernen-zu-diskriminierung/>, zuletzt geprüft am 02.07.2023.
- Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett Verlag.
- Deutscher Volkshochschul-Verband (o.J.): Diversität. Online verfügbar unter <https://www.volkshochschule.de/bildungspolitik/diversitaet/index.php>, zuletzt geprüft am 01.08.2023.
- Dietrich, Anette; Köhnen, Manfred; Koreuber, Mechthild (2021): Diversity gerecht werden. Ein Leitfaden für die Hochschulpraxis. Hg. v. Mechthild Koreuber. Berlin. Online verfügbar unter [https://www.fu-berlin.de/sites/good-diversity/\\_media/good-diversity-Heft-2.pdf](https://www.fu-berlin.de/sites/good-diversity/_media/good-diversity-Heft-2.pdf), zuletzt geprüft am 02.08.2023.
- Dirim, İnci; Mecheril, Paul (2018): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Diversityausschuss des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V. (o.A.): Leitbild Diversity-Mainstreaming an der vhs. Vielfalt. Begegnung. Bildung. Diversity-Mainstreaming in den Volkshochschulen und ihren Verbänden. Hg. v. Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. Online verfügbar unter <https://www.volkshochschule.de/bildungspolitik/diversitaet/index.php>, zuletzt geprüft am 07.05.2023.
- Diversityausschuss des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V. (2023a): Leitfaden für eine gendersensible Sprache an Volkshochschulen. Hg. v. DVV Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. Bonn. Online verfügbar unter <https://www.volkshochschule.de/bildungspolitik/diversitaet/index.php>, zuletzt geprüft am 07.05.2023.
- Diversityausschuss des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V. (2023b): Vielfältig vernetzt von Anfang an. Netzwerke und Kooperationen an Volkshochschulen – Eine Einführung. Hg. v. Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. Bonn. Online verfügbar unter <https://www.volkshochschule.de/bildungspolitik/diversitaet/index.php>, zuletzt geprüft am 07.05.2023.
- Diversityausschuss Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (2021): Zusammen in Vielfalt: Checklisten zum Diversity Mainstreaming. Hg. v. Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. Online verfügbar unter <https://www.volkshochschule.de/bildungspolitik/jahresschwerpunkt->

- zusammen-in-vielfalt/diversity-checklisten.php.media/28594/vhs\_CL\_Diversity-Mainstreaming\_Print\_final\_Einzelseiten.pdf, zuletzt geprüft am 07.05.2023.
- Dobusch, Laura (2015): *Diversity Limited. Inklusion, Exklusion und Grenzziehungen mittels Praktiken des Diversity Management*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dollinger, Bernd; Hörmann, Georg; Raithel, Jürgen (2009): *Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen*. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Edelstein, Benjamin (2013): *Das Bildungssystem in Deutschland*. Hg. v. Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/163283/das-bildungssystem-in-deutschland/>, zuletzt geprüft am 27.03.2023.
- Eggers, Maureen Maisha (2019): *Diversity/Diversität*. In: Susan Arndt und Nadja Ofuatey-Alazard (Hg.): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache: ein kritisches Nachschlagewerk*. 4. Auflage. Münster: Unrast, S. 256–263.
- Eikmanns, Frederik (2023): *Antidiskriminierung neu regeln. Forderungen von Beauftragter Ataman*. In: *taz.de*. Online verfügbar unter <https://taz.de/Forderungen-von-Beauftragter-Ataman/!5948397/>, zuletzt geprüft am 21.07.2023.
- Europäische Union (2010): *Charta der Grundrechte der Europäischen Union*. Amtsblatt der Europäischen Union (2010/C 83/02). Hg. v. Europäische Union. Online verfügbar unter [https://www.europarl.europa.eu/germany/resource/static/files/europa\\_grundrechtecharta/\\_30.03.2010.pdf](https://www.europarl.europa.eu/germany/resource/static/files/europa_grundrechtecharta/_30.03.2010.pdf), zuletzt geprüft am 28.03.2023.
- Europäischer Rat (2000): *Schlussfolgerungen des Vorsitzes*. 23. und 24. März 2000 Lissabonn. Lissabonn. Online verfügbar unter [https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_de.htm](https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm), zuletzt geprüft am 28.03.2023.
- Europäischer Rat (2008): *Schlussfolgerungen des Rates vom 22. Mai 2008 zur Erwachsenenbildung*. Amtsblatt der Europäischen Union (2008/C 140/09). Hg. v. Europäische Union. Online verfügbar unter <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:140:0010:0013:DE:PDF>, zuletzt geprüft am 28.03.2023.
- Feld, Timm C. (Hg.) (2018): *Organisation und Profession*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Fereidooni, Karim; Zeoli, Antonietta P. (Hg.) (2016): *Managing diversity. Die diversitätsbewusste Ausrichtung des Bildungs- und Kulturwesens, der Wirtschaft und Verwaltung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Flaig, Berthold Bodo; Barth, Bertram (2018): *Hoher Nutzwert und vielfältige Anwendung: Entstehung und Entfaltung des Informationssystems Sinus-Milieus®*. In: Bertram Barth, Berthold Bodo Flaig, Norbert Schäuble und Manfred Tautscher (Hg.): *Praxis der Sinus-Milieus®. Gegenwart und Zukunft eines modernen Gesellschafts- und Zielgruppenmodells*. Wiesbaden: Springer VS, S. 3–21.
- Fleige, Marion; Gieseke, Wiltrud; Hippel, Aiga von; Käßlinger, Bernd; Robak, Steffi (2019): *Einführung*. In: Marion Fleige, Wiltrud Gieseke, Aiga von Hippel, Bernd Käßlinger und Steffi Robak (Hg.): *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. 2. Auflage. Bielefeld: Bertelsmann, S. 10–16.
- Fleige, Marion; Gieseke, Wiltrud; Hippel, Aiga von; Käßlinger, Bernd; Robak, Steffi (Hg.) (2019): *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. 2. Auflage. Bielefeld: Bertelsmann.
- Fleige, Marion; Robak, Steffi (2019): *Lernkulturen*. In: Marion Fleige, Wiltrud Gieseke, Aiga von Hippel, Bernd Käßlinger und Steffi Robak (Hg.): *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. 2. Auflage. Bielefeld: Bertelsmann, S. 90–103.

- Fleige, Marion; Zimmer, Veronika; Lücker, Laura (2015a): Programmplanung und die Ansprache von Adressatinnen und Adressaten „vor Ort“. Regionale, lokale und sozialräumliche Bedingungen des Planungshandelns. In: Christian Bernhard, Katrin Kraus, Silke Schreiber-Barsch und Richard Stang (Hg.): *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven - professionelles Handeln - Rahmungen des Lernens*. Bielefeld: Bertelsmann, 117-127.
- Fleige, Marion; Zimmer, Veronika; Lücker, Laura; Thom, Sabrina (2015b): Expertise „Diversität und Weiterbildung in Bremen und Bremerhaven“. Hg. v. DIE Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Bonn. Online verfügbar unter <https://silo.tips/download/diversitt-und-weiterbildung-in-bremen-und-bremerhaven>, zuletzt geprüft am 29.04.2023.
- Flick, Uwe (2007): *Managing Quality in Quantitative Research*. Los Angeles: SAGE.
- Flick, Uwe (2016): *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.) (2013): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Friebertshäuser, Barbara; Boller, Heike; Richter, Sophia (Hg.) (2013): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3. Auflage. Weinheim, München: Juventa.
- Fuhr, Thomas; Gonon, Philipp; Hof, Christiane (Hg.) (2011): *Erwachsenenbildung - Weiterbildung. Handbuch der Erziehungswissenschaft 4*. Stuttgart: UTB.
- Geier, Thomas; Mecheril, Paul (2021): Diversität. In: Anja Kraus, Jürgen Budde, Maud Corinna Hietzge und Christoph Wulf (Hg.): *Handbuch schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen*. Weinheim: Beltz Juventa, 230–239.
- Gieseke, Wiltrud (Hg.) (2000): *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung*. Recklinghausen: EB Buch.
- Gieseke, Wiltrud (2008): *Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Gieseke, Wiltrud (2011): Allgemeine und Politische Bildung. In: Thomas Fuhr, Philipp Gonon und Christiane Hof (Hg.): *Erwachsenenbildung - Weiterbildung. Handbuch der Erziehungswissenschaft 4*. Stuttgart: UTB, S. 271–287.
- Gieseke, Wiltrud (2019a): Forschungen zum Programmplanungshandeln. In: Marion Fleige, Wiltrud Gieseke, Aiga von Hippel, Bernd Käßplinger und Steffi Robak (Hg.): *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. 2. Auflage. Bielefeld: Bertelsmann, S. 52–63.
- Gieseke, Wiltrud (2019b): Programm und Angebot. In: Marion Fleige, Wiltrud Gieseke, Aiga von Hippel, Bernd Käßplinger und Steffi Robak (Hg.): *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. 2. Auflage. Bielefeld: Bertelsmann, S. 18–27.
- Gieseke, Wiltrud; Hippel, Aiga von (2019): Programmplanung als Konzept und Forschungsgegenstand. In: Marion Fleige, Wiltrud Gieseke, Aiga von Hippel, Bernd Käßplinger und Steffi Robak (Hg.): *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. 2. Auflage. Bielefeld: Bertelsmann, S. 38–51.
- Glaß, Elise; Mörth, Anita (Hg.) (2020): *Gender- und diversitysensible Gestaltung von (Studien-)Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung*. Bonn: BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Gomolla, Mechtild; Radtke, Frank-Olaf (2009): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- GPJE Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (Hg.) (2008): *Diversity Studies und politische Bildung*. Schwalbach: Wochenschau.

- Gregull, Elisabeth (2018): Migration und Diversity. In: *Bundeszentrale für politische Bildung*, 14.05.2018. Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/223777/diversity>, zuletzt geprüft am 02.08.2023.
- Grotlüschen, Anke; Haberzeth, Erik (2018): Weiterbildungsrecht. In: Rudolf Tippelt und Aiga von Hippel (Hg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 6. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 543–563.
- Hahmann, Julia; Knobloch, Ulrike; Kubandt, Melanie; Orlikowski, Anna; Plath, Christina (Hg.) (2020): *Geschlechterforschung in und zwischen den Disziplinen. Gender in Soziologie, Ökonomie und Bildung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Hardmeier, Sibylle; Vinz, Dagmar (2007): Diversity und Intersectionality - Eine kritische Würdigung der Ansätze für die Politikwissenschaft. In: *Femina Politica* (1).
- Hartmann, Jutta (2002): *Vielfältige Lebensweisen. Dynamisierungen in der Triade Geschlecht -- Sexualität -- Lebensform*. Wiesbaden: Springer VS.
- Helfferich, Cornelia (2011): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Hippel, Aiga von (2011): Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen. Ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien. In: *REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (34), S. 45–57. Online verfügbar unter <https://www.die-bonn.de/doks/report/2011-programmforschung-02.pdf>, zuletzt geprüft am 09.04.2023.
- Hippel, Aiga von (2017): Theoretische Perspektiven auf Programmplanung in der Erwachsenenbildung. In: *ZfW* 40 (2), S. 199–209. DOI: 10.1007/s40955-017-0090-4.
- Hippel, Aiga von (2019): Zielgruppenorientierung in der Programmplanung. In: Marion Fleige, Wiltrud Gieseke, Aiga von Hippel, Bernd Käßlinger und Steffi Robak (Hg.): *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. 2. Auflage. Bielefeld: Bertelsmann, S. 120–133.
- Hippel, Aiga von; Röbel, Tina (2016): Funktionen als akteursabhängige Zuschreibungen in der Programmplanung betrieblicher Weiterbildung. In: *ZfW* 39 (1), S. 61–81. DOI: 10.1007/s40955-016-0053-1.
- Hippel, Aiga von; Stimm, Maria (2020): Typen von Weiterbildungseinrichtungen – Überblick und Ausdifferenzierungen für die Programm- und Organisationsforschung. In: *ZfW* 43 (3), S. 413–427. DOI: 10.1007/s40955-020-00164-1.
- Hippel, Aiga von; Tippelt, Rudolf; Gebrande, Johanna (2018): Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung in der Erwachsenenbildung. In: Rudolf Tippelt und Aiga von Hippel (Hg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 6. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 1131–1147.
- Holzer, Daniela (2009): Kritisch-emanzipatorische Erwachsenenbildung: totgesagt und doch lebendig? In: *Magazin erwachsenenbildung.at* (7). DOI: 10.25656/01:7656.
- Humt, Eva; Öztürk, Halit (2021): Weiterbildungsorganisationen und migrationsbezogene Diversität. In: Halit Öztürk (Hg.): *Diversität und Migration in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Lehrbuch zur diversitätsorientierten Forschung und Praxisgestaltung*. Bielefeld: UTB, S. 113–158.
- Hussy, Walter; Schreier, Margrit; Echterhoff, Gerald (2013): *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor*. 2. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Initiative Awareness e.V. (2021): *awareness. umgang mit diskriminierung und (sexualisierter) gewalt bei veranstaltungen*. Leipzig. Online verfügbar unter [96](https://global-</a></p></div><div data-bbox=)

- uploads.webflow.com/61adebf2ee423f79265e3f74/624ea82330e33644482252b3\_Support%20f(x)\_Broschu%CC%88re.pdf, zuletzt geprüft am 30.06.2023.
- Jagusch, Birgit; Chehata, Yasmine (Hg.) (2023): Empowerment und Powersharing. Ankerpunkte - Positionierungen - Arenen. 2. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- Käpplinger, Bernd; Fleige, Marion; Hippel, Aiga von; Robak, Steffi; Gieseke, Wiltrud (Hg.) (2017): Cultures of Program Planning in Adult Education. Concepts, Research Results and Archives. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Käpplinger, Bernd; Robak, Steffi (2021): Vorwort der Reihenherausgeber. In: Clara Kuhlen (Hg.): Differenzierungspraktiken in der Erwachsenenbildung. Eine Situationsanalyse zu Diversity im Programmplanungshandeln. Dissertation. Berlin: Peter Lang, S. 5–6.
- Kechaja, Maria; Foitzik, Andreas (2021): Sieben Eckpunkte zu unserem Verständnis von Diskriminierung. In: Gero Bauer, Maria Kechaja, Sebastian Engelmann und Lean Haug (Hg.): Diskriminierung und Antidiskriminierung. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Bielefeld: Transcript-Verlag, S. 59–78.
- Kelly, Natasha A. (2017): HÄ? Was heißt denn Intersektionalität? Hg. v. Missy Magazine. Magazin für Pop, Politik und Feminismus. Online verfügbar unter <https://missy-magazine.de/blog/2017/05/29/hae-was-heisst-denn-intersektionalitaet/>, zuletzt geprüft am 21.07.2023.
- Kessl, Fabian; Plösser, Melanie (Hg.) (2010): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden: Springer VS.
- Kim, Mimi E. (2018): From Carceral Feminism to Transformative Justice: Women-of-Color Feminism and Alternatives to Incarceration. In: *Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work* 27 (3), S. 219–233. DOI: 10.1080/15313204.2018.1474827.
- Knapp, Gudrun-Axeli (2005): »Intersectionality« – ein neues Paradigma feministischer Theorie? Zur transatlantischen Reise von »Race, Class, Gender«. In: *Feministische Studien* 23 (1), S. 68–81. DOI: 10.1515/fs-2005-0107.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Brüssel. Online verfügbar unter [https://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2000/EU00\\_01.pdf](https://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2000/EU00_01.pdf), zuletzt geprüft am 28.03.2023.
- Kourabas, Veronika; Mecheril, Paul (2015): Von differenzaffirmativer zu diversitätsreflexiver Sozialer Arbeit. In: *Sozialmagazin* 40 (9-10), S. 22–29.
- Kraus, Anja; Budde, Jürgen; Hietzge, Maud Corinna; Wulf, Christoph (Hg.) (2021): Handbuch schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kreff, Fernand; Knoll, Eva-Maria; Gingrich, Andre (Hg.) (2011): Lexikon der Globalisierung. Bielefeld: transcript Verlag.
- Kuhlen, Clara (Hg.) (2021): Differenzierungspraktiken in der Erwachsenenbildung. Eine Situationsanalyse zu Diversity im Programmplanungshandeln. Dissertation. Berlin: Peter Lang.
- Kupfer, Antonia (2011): Bildungssoziologie. Theorien - Institutionen - Debatten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (2023): Diversity und Gender Mainstreaming. Online verfügbar unter <https://www.lpb-bw.de/diversity#c70919>, zuletzt aktualisiert am Mai 2023, zuletzt geprüft am 21.07.2023.
- Lange, Dirk; Polat, Ayça (Hg.) (2009): Unsere Wirklichkeit ist anders. Migration und Alltag ; Perspektiven politischer Bildung. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.

- Lauff, Sonja Janne (2020): Die gemiedene Kategorie der Psyche in der intersektionalen Diskriminierungskritik. Psychismus als Diskriminierungsform denken wagen. In: Julia Hahmann, Ulrike Knobloch, Melanie Kubandt, Anna Orlikowski und Christina Plath (Hg.): Geschlechterforschung in und zwischen den Disziplinen. Gender in Soziologie, Ökonomie und Bildung. Opladen: Barbara Budrich, S. 63–79.
- Leiprecht, Rudolf; Steinbach, Anja (Hg.) (2015): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Frankfurt a.M.: Wochenschau.
- LesMigraS. Antidiskriminierungs- und Antigewaltbereich der Lesbenberatung Berlin (2019): Einleitung: Unser Gewaltverständnis & Gewalttrad. In: Melanie Brazzell (Hg.): Was macht uns wirklich sicher? Ein Toolkit zu intersektionaler, transformativer Gerechtigkeit jenseits von Gefängnis und Polizei. 2. Auflage. Münster: edition assemblage, S. 54–60.
- Liebel, Manfred; Meade, Philip (2023): Adulthood. Die Macht der Erwachsenen über die Kinder : eine kritische Einführung. Berlin: Bertz + Fischer.
- Lüke, Katja (2013): Der Barriere-Checker. Veranstaltungen barrierefrei planen. Hg. v. Der Paritätische Wohlfahrtsverband Landesverband Hessen e.V. Online verfügbar unter [https://www.paritaet-hessen.org/fileadmin/redaktion/Texte/Aktuelles\\_\\_Slider\\_/Final\\_Barriere-Checker\\_2\\_auflage.pdf](https://www.paritaet-hessen.org/fileadmin/redaktion/Texte/Aktuelles__Slider_/Final_Barriere-Checker_2_auflage.pdf), zuletzt geprüft am 22.04.2023.
- Lüneberg, Vera; Öztürk, Halit (2021): Migrationsbezogene Diversitätskompetenzen und Professionalität in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In: Halit Öztürk (Hg.): Diversität und Migration in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Lehrbuch zur diversitätsorientierten Forschung und Praxisgestaltung. Bielefeld: UTB, S. 159–210.
- Mafaalani, Aladin el (2021): Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft. 2. Auflage. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Mecheril, Paul (2009): Diversity Mainstreaming. In: Dirk Lange und Ayça Polat (Hg.): Unsere Wirklichkeit ist anders. Migration und Alltag ; Perspektiven politischer Bildung. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, S. 202–210.
- Mecheril, Paul; Castro Varela, María do Mar; Dirim, İnci; Kalpaka, Annita; Melter, Claus (Hg.) (2010): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, Paul; Melter, Claus (2010): Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG). In: Paul Mecheril, María do Mar Castro Varela, İnci Dirim, Annita Kalpaka und Claus Melter (Hg.): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, S. 25–44.
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (2013): Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Barbara Friebertshäuser, Heike Boller und Sophia Richter (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Auflage. Weinheim, München: Juventa, S. 457–471.
- Mey, Günter; Mruck, Katja (Hg.) (2011): Grounded Theory Reader. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Miethe, Ingrid (2013): Forschungsethik. In: Barbara Friebertshäuser, Heike Boller und Sophia Richter (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Auflage. Weinheim, München: Juventa, S. 927–937.
- Nassir-Shahnian, Natascha Anahita (2023): Powersharing: es gibt nichts Gutes, außer wir tun es! Vom bewussten Umgang mit Privilegien und der Verantwortlichkeit für soziale (Un-)Gerechtigkeit. In: Birgit Jagusch und Yasmine Chehata (Hg.): Empowerment und Powersharing. Ankerpunkte - Positionierungen - Arenen. 2. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa, S. 33–47.
- Nohl, Arnd-Michael (2019): AdressatInnen und Handlungsfelder der Pädagogik. Stuttgart: Barbara Budrich.

- Nuissl, Ekkehard (2018a): Ordnungsgrundsätze der Erwachsenenbildung in Deutschland. In: Rudolf Tippelt und Aiga von Hippel (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 6. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 499–520.
- Nuissl, Ekkehard (2018b): Weiterbildung/Erwachsenenbildung. In: Rudolf Tippelt und Bernhard Schmidt-Hertha (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, 485-504.
- Nuissl, Ekkehard; Przybylska, Ewa (2014): "Lebenslanges Lernen" – Geschichte eines bildungspolitischen Konzepts. Hg. v. Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/197495/lebenslanges-lernen-geschichte-eines-bildungspolitischen-konzepts/>, zuletzt geprüft am 26.03.2023.
- Ogette, Tupoka (2023): o.A. Online verfügbar unter <https://www.instagram.com/p/CrVLe1TMxjZ/>, zuletzt geprüft am 22.04.2023.
- Opheys, Catrin (2021): Sichtbarkeit von geflüchteten Frauen und ihren Initiativen?! Die Bedeutung einer intersektionalen Erwachsenenbildung. In: *Magazin erwachsenenbildung.at* 15 (43), S. 20–30. Online verfügbar unter [https://erwachsenenbildung.at/magazin/21-43/03\\_opheys.pdf](https://erwachsenenbildung.at/magazin/21-43/03_opheys.pdf), zuletzt geprüft am 02.08.2023.
- Öztürk, Halit (Hg.) (2021): Diversität und Migration in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Lehrbuch zur diversitätsorientierten Forschung und Praxisgestaltung. Bielefeld: UTB.
- Öztürk, Halit; Reiter, Sara (Hg.) (2017): Migration und Diversität in Einrichtungen der Weiterbildung. Eine empirische Bestandsaufnahme in NRW. Bielefeld: Bertelsmann.
- Pechar, Hans (2016): Bildung im Spannungsfeld von Ökonomie und Politik. 2. Auflage. Münster: Waxmann.
- Pechar, Hans (2019): Bildungsökonomie und Bildungspolitik. Studienmaterialien zum berufs begleitenden Masterstudiengang Bildung und Wissenschaftsmanagement. 12. Auflage. Oldenburg: C3L Center für lebenslanges Lernen.
- Perko, Gudrun (2021): Radical Diversity, Partizipation & der politische Wille zur Umsetzung. 2. Fachgespräch: Vielfalt und Teilhabe in der Migrationsgesellschaft. Online verfügbar unter [https://bv-nemo.de/fileadmin/Perko\\_VO\\_Partizipation\\_Radical\\_Diversity.pdf](https://bv-nemo.de/fileadmin/Perko_VO_Partizipation_Radical_Diversity.pdf), zuletzt geprüft am 21.07.2023.
- Perko, Gudrun; Czollek, Leah Carola (2007): "Diversity" in außerökonomischen Kontexten: Bedingungen und Möglichkeiten der Umsetzung. In: Anne Broden und Paul Mecheril (Hg.): Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft. Düsseldorf: IDA-NRW, S. 161–180.
- Petrosyan, Tigran (2020): Antirassistische Sprache: Schwarz ist keine Farbe. Hg. v. taz online. Online verfügbar unter <https://taz.de/Antirassistische-Sprache/!5702930/>, zuletzt aktualisiert am 21.08.2020, zuletzt geprüft am 31.07.2023.
- Piening, Marie Theres; Künkel, Jenny (2020): Community Accountability: Feministisch-antirassistische Alternative zum strafenden Staat? In: *CILIP Bürgerrechte & Polizei* (123). Online verfügbar unter <https://www.cilip.de/2020/12/03/community-accountability-feministisch-antirassistische-alternative-zum-strafenden-staat/>, zuletzt geprüft am 28.06.2023.
- Prenzel, Annedore (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. 2. Auflage. Opladen: Leske + Budrich.
- Queer Lexikon (2017a): Dyadisch. Online verfügbar unter <https://queer-lexikon.net/2017/06/15/dyadik/>, zuletzt aktualisiert am 21.09.2020, zuletzt geprüft am 01.08.2023.

- Queer Lexikon (2017b): Inter. Online verfügbar unter <https://queer-lexikon.net/2017/06/08/inter/>, zuletzt aktualisiert am 23.04.2021, zuletzt geprüft am 01.08.2023.
- Queer Lexikon (2017c): Nichtbinär. Online verfügbar unter <https://queer-lexikon.net/2017/06/08/nichtbinaer/>, zuletzt aktualisiert am 14.07.2023, zuletzt geprüft am 01.08.2023.
- Queer Lexikon (2017d): Queer. Online verfügbar unter <https://queer-lexikon.net/2017/06/08/queer/>, zuletzt aktualisiert am 24.02.2023, zuletzt geprüft am 02.08.2023.
- Queer Lexikon (2017e): Trans. Online verfügbar unter <https://queer-lexikon.net/2017/06/08/trans/>, zuletzt aktualisiert am 14.07.2023, zuletzt geprüft am 01.08.2023.
- Queer Lexikon (2017f): Cis, 15.06.2017. Online verfügbar unter <https://queer-lexikon.net/2017/06/15/cis/>, zuletzt geprüft am 01.08.2023.
- Queer Lexikon (2020): TERF. Online verfügbar unter <https://queer-lexikon.net/2020/04/29/terf/>, zuletzt aktualisiert am 04.03.2023, zuletzt geprüft am 27.07.2023.
- Regier, Sascha (2023): Den Staat aus der Gesellschaft denken. Ein kritischer Ansatz der Politischen Bildung. Bielefeld: transcript.
- Reich-Claassen, Jutta; Hippel, Aiga von (2018): Programm- und Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. In: Rudolf Tippelt und Aiga von Hippel (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 6. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 1403–1423.
- Reiter, Sara; Humt, Eva; Öztürk, Halit (2021): Berufliche Weiterbildung im Zuge von Migration, Internationalisierung und Globalisierung. Impulse für eine diversitätsorientierte Weiterbildung. In: *Magazin erwachsenenbildung.at* (42), S. 12–42. Online verfügbar unter <https://erwachsenenbildung.at/magazin/21-42/meb21-42.pdf>, zuletzt geprüft am 25.04.2023.
- Reiter, Sara; Öztürk, Halit (2021): Adressat:innen und Teilnehmende der Weiterbildung in Deutschland. In: Halit Öztürk (Hg.): Diversität und Migration in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Lehrbuch zur diversitätsorientierten Forschung und Praxisgestaltung. Bielefeld: UTB, S. 67–112.
- RESPONS Kollektiv (2019): Was heißt denn *accountability*/Verantwortungsübernahme? Und ihre Abwehr? In: Melanie Brazzell (Hg.): Was macht uns wirklich sicher? Ein Toolkit zu intersektionaler, transformativer Gerechtigkeit jenseits von Gefängnis und Polizei. 2. Auflage. Münster: edition assemblage, S. 132–138.
- Robak, Steffi (2017): Strukturelle Bildungsgerechtigkeit in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Meike Sophia Baader und Tatjana Freytag (Hg.): Bildung und Ungleichheit in Deutschland. Wiesbaden: Springer VS, S. 405–426.
- Robak, Steffi; Rippien, Horst; Heidemann, Lena; Pohlmann, Claudia (Hg.) (2015): Bildungsurlaub - Planung, Programm und Partizipation. Frankfurt: Peter Lang.
- Rosenstreich, Gabriele Dina (2011): Antidiskriminierung und/als/trotz... Diversity Training. In: María do Mar Castro Varela und Nikita Dhawan (Hg.): Soziale (Un)Gerechtigkeit. Kritische Perspektiven auf Diversity, Intersektionalität und Antidiskriminierung. Berlin: LIT, S. 230–244.
- Ruhlandt, Marc (2018): Migrationsbedingte Diversität und Vernetzung von Weiterbildungsorganisationen. In: Timm C. Feld (Hg.): Organisation und Profession. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 57–69.
- Salzbrunn, Monika (2014): Vielfalt / Diversität. Bielefeld: transcript.
- Schäfer, Erich (2017): Lebenslanges Lernen. Erkenntnisse und Mythen über das Lernen im Erwachsenenalter. Berlin: Springer.

- Scherr, Albert (2008): Diversity im Kontext von Machtbeziehungen und sozialen Ungleichheiten. In: GPJE Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (Hg.): Diversity Studies und politische Bildung. Schwalbach: Wochenschau, S. 53–64.
- Scherr, Albert; Mafaalani, Aladin el; Yüksel, Emine Gökçen (Hg.) (2023): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS.
- Scherr, Ullrich; Janz, Caroline; Müller, Stefan (2015): Diskriminierung in der beruflichen Bildung. Wie migrantische Jugendliche bei der Lehrstellenvergabe benachteiligt werden. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schlutz, Erhard (2012): Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung. 5. Auflage. Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, C3L Center für lebenslanges Lernen.
- Schmitt, Caroline; Tuidier, Elisabeth; Witte, Matthias D. (2015): Diversity-Ansätze. Errungenschaften, Ambivalenzen und Herausforderungen. In: *Sozialmagazin* 40 (9-10), S. 6–13.
- Schönhuth, Michael (2011): Diversität. In: Fernand Kreff, Eva-Maria Knoll und Andre Gingrich (Hg.): Lexikon der Globalisierung. Bielefeld: transcript Verlag, S. 52–55.
- Schrader, Josef (2019): Lehren und Lernen in der Erwachsenen- und Weiterbildung. 2. Auflage. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schrader, Josef; Loreit, Franziska (2018): Was ist Erwachsenenbildung? Online verfügbar unter <https://www.kulturrat.de/themen/kulturelle-bildung/kulturelle-erwachsenenbildung/was-ist-erwachsenenbildung/>, zuletzt geprüft am 03.08.2023.
- Sow, Noah (o.A.): Erfolgreich Rassismuskritisch Veranstalten | Noah Sow Academy. Online verfügbar unter <https://kurse.noahsow.de/erfolgreich-rassismuskritisch-veranstalten/>, zuletzt geprüft am 22.04.2023.
- Sow, Noah (o.J.): Memos und Checklisten für diskriminierungsärmere Veranstaltungen – noahsow.de. Online verfügbar unter <https://noahsow.de/blog/memos-und-checklisten-fuer-diskriminierungsaermere-veranstaltungen/>, zuletzt geprüft am 03.08.2023.
- Stabsstelle Gender and Diversity der Universität Freiburg (2017b): Diversity in der Lehre – Tipps für Lehrende. Albert-Ludwigs-Universität Freiburg. Online verfügbar unter [https://www.diversity.uni-freiburg.de/bereich-gender-und-diversity/Lehre/LernenLehren/TippsfrLehrende\\_web.pdf](https://www.diversity.uni-freiburg.de/bereich-gender-und-diversity/Lehre/LernenLehren/TippsfrLehrende_web.pdf), zuletzt geprüft am 07.05.2023.
- Steiner, Petra H. (2018): Soziale Welten der Erwachsenenbildung. Eine professionstheoretische Verortung. Bielefeld: transcript.
- Steinke, Ines (2013): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch, S. 319–331.
- Steyn, Melissa; Dankwa, Serena O. (2021): Revisiting Critical Diversity Literacy Grundlagen für das einundzwanzigste Jahrhundert. In: Serena O. Dankwa, Sarah-Mee Filep, Ulla Klingovsky und Georges Pfruender (Hg.): Bildung.Macht.Diversität. Critical Diversity Literacy im Hochschulraum. Bielefeld: transcript, S. 39–58.
- Stimm, Maria; Gieseke, Wiltrud; Thöne-Geyer, Bettina; Fleige, Marion (2020): Relative Autonomie von Programmplanenden in kooperativen Beziehungen der Volkshochschulen. In: *Hessische Blätter für Volksbildung. Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland* (4), S. 9–18. Online verfügbar unter <https://www.wbv.de/shop/Weiterbildungspersonal-interpersonale-Zusammenarbeit-HBV2004W>, zuletzt geprüft am 19.06.2023.
- Stögner, Karin (2023): Hat Intersektionalität ein Problem mit Antisemitismus? Hg. v. haGalil. Online verfügbar unter <https://www.hagalil.com/hat-intersektionalitaet-ein-problem-mit-antisemitismus/>, zuletzt aktualisiert am 01.03.2023, zuletzt geprüft am 01.03.2023.

- Strauss, Anselm L.; Corbin, Juliet M. (1996): *Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Strauss, Anselm L.; Legewie, Heiner; Schervier-Legewie, Barbara (2011): „Forschung ist harte Arbeit, es ist immer ein Stück Leiden damit verbunden. Deshalb muss es auf der anderen Seite Spaß machen.“ Anselm L. Strauss im Gespräch mit Heiner Legewie und Barbara Schervier-Legewie. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hg.): *Grounded Theory Reader*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 69–78.
- Strübing, Jörg (2021): *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils*. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Strzelewicz, Willy (1974): *Erwachsenenbildung*. In: Christoph Wulf (Hg.): *Wörterbuch der Erziehung*. München, Zürich: Piper, S. 183–186.
- Tippelt, Rudolf; Hippel, Aiga von (Hg.) (2018): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 6. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Tippelt, Rudolf; Reich, Jutta; Hippel, Aiga von; Barz, Heiner; Baum, Dajana (2008): *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 3: Milieumarketing implementieren*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Tippelt, Rudolf; Schmidt-Hertha, Bernhard (Hg.) (2018): *Handbuch Bildungsforschung*. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- UNESCO Institute for Education (1997): *Hamburger Deklaration zum Lernen im Erwachsenenalter: Agenda für die Zukunft*. International Conference on Adult Education, 5th, Hamburg, Germany, 1997. Hamburg. Online verfügbar unter [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114\\_ger](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_ger), zuletzt aktualisiert am 27.03.2023.
- United Nations/Vereinte Nationen (1948): *Universal Declaration of Human Rights - German*. Hg. v. United Nations. Paris. Online verfügbar unter <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/german-deutsch?LangID=ger>, zuletzt geprüft am 28.03.2023.
- Vogel, Katrin (2019): *Veranstaltungen planen und durchführen. Diversity-sensibel – Nachhaltig – Inklusiv*. Hg. v. IQ Fachstelle Interkulturelle Kompetenzentwicklung und Antidiskriminierung und VIA Bayern e.V. – Verband für Interkulturelle Arbeit. München. Online verfügbar unter [https://www.netzwerk-iq.de/fileadmin/Redaktion/Downloads/Fachstelle\\_IKA/Publikationen/FS\\_IKA\\_Veranstaltungen\\_diversity-sensibel\\_nachhaltig\\_inklusiv\\_2019.pdf](https://www.netzwerk-iq.de/fileadmin/Redaktion/Downloads/Fachstelle_IKA/Publikationen/FS_IKA_Veranstaltungen_diversity-sensibel_nachhaltig_inklusiv_2019.pdf), zuletzt geprüft am 03.08.2023.
- Walgenbach, Katharina (2015): *Diversity in historischer Perspektive*. In: *Sozialmagazin* 40 (9-10), 14-21.
- Weinberg, Johannes (2000): *Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weiß, Reinhold (2018): *Bildungsökonomie und Finanzierung von Weiterbildung*. In: Rudolf Tippelt und Aiga von Hippel (Hg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 6. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 565–586.
- Wiesental, Ann (2017): *Antisexistische Awareness*. Münster: Unrast.
- Wulf, Christoph (Hg.) (1974): *Wörterbuch der Erziehung*. München, Zürich: Piper.

# Anhang

## Anhangsverzeichnis

Anhang .....	103
Anhangsverzeichnis.....	103
Anhang 1 Mailvorlage zur Anfrage der Interviewteilnehmer*innen .....	104
Anhang 2 Datenschutzerklärung und datenschutzrechtliche Einwilligungserklärung.....	105
Anhang 3 Interviewleitfaden Expert*inneninterview.....	108
Anhang 4 Postskripte .....	111
Anhang 5 Codesystem und Codebaum .....	112
Anhang 6 Beispielmemo Offenes Kodieren .....	123
Anhang 7 Beispielmemos Selektives Kodieren – Memos zur Erarbeitung und Überprüfung der Schlüsselkategorie.....	124
Anhang 7.1 Modell Machtkritisches Handeln in gesellschaftlichen Widersprüchen zur Gestaltung sichererer Orte.....	124
Anhang 7.2 Modell Spannungsfeld diskriminierende Gesellschaft, in der sich Normen reproduzieren/durchsetzen vs. politischer (Selbst-)Anspruch der Programmplaner*innen .....	125
Anhang 7.3 Modell Konflikte und Widerstände.....	126
Anhang 7.4 Modell prekäre Rahmenbedingungen und umkämpfte Ressourcen.....	127
Anhang 7.5 Modell politisches, selbst_reflexives, prozessuales Verständnis von Diversität als Grundlage für professionelles machtkritisches Handeln .....	128
Anhang 7.6 Modell Awareness und Accountability in reflexiv-vernetzter, perspektivenvielfältiger Programmplanungspraxis .....	129
Anhang 7.7 Modell Sichere(re) Orte auf dem Weg zur diskriminierungsfreien, sozial gerechten Gesellschaft.....	129
Anhang 8 Beispielmemos in MAXQDA.....	131
Anhang 9 Transkriptionsregeln .....	132
Anhang 10 Transkripte .....	133
Eigenständigkeitserklärung.....	134

## Anhang 1 Mailvorlage zur Anfrage der Interviewteilnehmer\*innen

Hinweis: Die Anrede, Bezugnahme zur Organisation und Informationen zu mir als forschenden Person wurden jeweils leicht angepasst.

### **Betreff: Interviewanfrage zu Diversität und Erwachsenenbildung**

[Anrede]

ich schreibe euch mit einer Anfrage zu meiner Masterarbeit, in der es um Diversität und Erwachsenenbildung geht. [Bezugnahme zur Organisation] Wäre\*n eine\*r (oder zwei) von euch für ein online-Interview zu diesem Forschungsinteresse (optimalerweise im Dezember oder auch im Januar) bereit? Ich würde mich sehr freuen und sende euch hier genauere Infos per Mail, wir können aber sehr gerne auch telefonieren.

Kurz zum Inhalt meiner Arbeit und den Interviews: Es geht um **Möglichkeiten und Herausforderungen, Programme und Veranstaltungen innerhalb der Erwachsenenbildung diversitätsbewusst(er) und zugänglich(er) zu gestalten**. Die Fragebereiche betreffen eure Arbeit, insbesondere die Planung, Organisation und Durchführung von Bildungsprogrammen und -veranstaltungen für Erwachsene. Es geht mir dabei weniger um die didaktische Gestaltung von Veranstaltungen und stärker um die planerischen, organisatorischen und reflexiven Arbeiten an Programmen und Einzelveranstaltungen (wie Workshops, Seminare, Vorträge, Fortbildungen, Tagungen etc.). Es können aber natürlich gerne sämtliche Erfahrungsbereiche mit einfließen.

#### **Kurz zu den möglichen Rahmenbedingungen:**

Das Interview kann (je nach euren Möglichkeiten) ca. 60-90 Minuten dauern. Wir können das Gespräch gerne zu zweit führen oder zu dritt. Optimal wäre ein online-Interview in BigBlueButton (den Raum und die Zugangsdaten stelle ich bereit).

Da ich die Interviews qualitativ auswerten werde, möchte ich das Gespräch gerne aufzeichnen. Die Ergebnisse des Interviews werden von mir anonymisiert verwendet - allerdings ist mir bewusst, dass euer Profil sehr besonders/einzigartig ist. Über die genauen Möglichkeiten der Anonymisierung würde ich daher gerne im Vorfeld des Interviews mit euch sprechen. Wenn ihr euch ein Interview vorstellen könnt, sende ich euch im Vorfeld natürlich auch rechtzeitig eine Einwilligungserklärung und eine ausführlichere Datenschutzvereinbarung zu.

Noch kurz zu mir: Ich bin Studentin im Master Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Uni Oldenburg. In meinem Studium und darüber hinaus beschäftige ich mich z.B. mit queerem Feminismus, Intersektionalität, Diskriminierung und Empowerment.

Mit diesen bisherigen Infos, könnt ihr euch vorstellen, ein Interview mit mir zu führen? Ich würde mich sehr freuen. Wir könnten Einzelheiten, Anmerkungen und Nachfragen gerne per Mail oder telefonisch besprechen. Wenn ihr Interesse habt und es fix gehen soll, könnt ihr mir auch gerne 2 Terminvorschläge zusenden.

Vielen Dank schon jetzt und herzliche Grüße  
Vera Ingenbleek-Graumann (sie | ihr)

## Anhang 2 Datenschutzerklärung und datenschutzrechtliche Einwilligungserklärung



**Datenschutzerklärung nach Art. 13 DSGVO<sup>1</sup>**  
 zur Verarbeitung personenbezogener Daten im Rahmen von Abschlussarbeiten  
 am Institut für Pädagogik

Sehr geehrte Interviewpartner\*innen,  
 im Rahmen meiner Abschlussarbeit am Institut für Pädagogik zum Thema *Diversitätsbewusste Programmplanung und --umsetzung in der Erwachsenenbildung* ist es für mich unabdinglich, personenbezogene Daten von Ihnen als Interviewpartner\*innen zu erheben. Im nachfolgenden möchte ich Sie daher kurz über mein Forschungsvorhaben und darüber informieren, wie ich bei der Verarbeitung Ihrer personenbezogenen Daten den Datenschutz einhalten werde. Ich möchte Sie bitten, diese Einverständniserklärung bis zum Beginn des Interviews unterschrieben an mich zu senden (ein Scan oder eine elektronische Unterschrift sind ausreichend). Bei Fragen oder Hinweisen kontaktieren Sie mich gerne. Vielen Dank für Ihre Mitwirkung und Unterstützung!

**KONTAKTDATEN**

**Vera Ingenbleek-Graumann**  
 vera.ingenbleek-  
 graumann@uol.de  
 Tel. 0152.22499398

OLDENBURG  
 2. November 2022

**INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK**

Betreuung der Arbeit:  
 Prof. Dr. Heine Röbbken  
 und Dr. Lucyna Darowska

**Forschungsvorhaben**

In meiner Masterarbeit und den zugehörigen Interviews geht es darum, Einblicke in die Praxis der Programmentwicklung und -umsetzung in der Erwachsenenbildung im Hinblick auf Diversität zu gewinnen. Das heißt es geht mir besonders um Möglichkeiten und Herausforderungen, Programme und Veranstaltungen innerhalb der Erwachsenenbildung diversitätsbewusst(er) und zugänglich(er) zu gestalten. Die Fragebereiche des Interviews betreffen Ihre Arbeit als Praxisexpert\*in, insbesondere die Planung, Organisation und Durchführung von Bildungsprogrammen und -veranstaltungen für Erwachsene. Es geht dabei weniger um die didaktische Gestaltung von Veranstaltungen und stärker um die planerischen, organisatorischen und reflexiven Arbeiten an Programmen und Einzelveranstaltungen (wie Workshops, Seminare, Kurse, Vorträge, Tagungen etc.). Es können aber natürlich gerne sämtliche Erfahrungsbereiche mit einfließen.

**Ablauf des Interviews**

Für die inhaltliche Gestaltung und Durchführung des Interviews bin ich, Vera Ingenbleek-Graumann, verantwortlich. Das Interview wird etwa 60-90 Minuten dauern. Es wird vor Ort in Ihren Räumlichkeiten oder per BigBlueButton Videokonferenz geführt und währenddessen aufgezeichnet. Ich werde Fragen vorbereiten, um das Gespräch zu leiten. Ihrerseits ist keine Vorbereitung auf das Interview nötig, die Fragen können spontan und aus Ihrer Erfahrung heraus beantwortet werden. Selbstverständlich ist es auch möglich, Fragen nicht zu beantworten. Wenn Sie möchten, können Sie im Anschluss an das Gespräch auch Informationen nachreichen.

**Freiwilligkeit**

Die Teilnahme an einem Interview ist für Sie freiwillig. Sie können die Teilnahme jederzeit abbrechen, ohne, dass Ihnen daraus Nachteile entstehen. Auf Wunsch können auch einzelne Ausschnitte des Gesprächs gelöscht und/oder nach dem Interview bestimmte Notizen gestrichen werden.

**Zweck der Verarbeitung**

Das Interview und die Verarbeitung Ihrer personenbezogenen Daten aus dem Interview dienen der Bearbeitung meiner Abschlussarbeit (MA) zum Erhalt meines Studienabschlusses. Eine spätere Veröffentlichung der Arbeit und eine Veröffentlichung von Auszügen der Arbeit sind möglich.

<sup>1</sup> DSGVO steht für „Datenschutz-Grundverordnung“. Es handelt sich dabei um eine europäische Verordnung, die für alle Mitgliedsstaaten der Europäischen Union unmittelbare Wirkung entfaltet. Abrufbar ist sie in deutscher Sprache unter: <https://dsgvo-gesetz.de/>



### Art der Verarbeitung

Das Interview wird aufgezeichnet. Nach Abschluss der Aufnahme wird ein schriftliches Protokoll (sog. Postskript) erstellt und das gesprochene Wort wird transkribiert. Dabei werden Namen und Ortsangaben - soweit erforderlich - unkenntlich gemacht und somit in der Regel anonymisiert. (Anonymisierung ist die Veränderung personenbezogener Daten in der Form, dass die betroffene Person nicht mehr oder nur mit unverhältnismäßig hohem Aufwand identifiziert werden kann.) Die Aufnahme und das Postskript/Transkript werden nicht veröffentlicht und sind nur mir selbst und den Gutachter\*innen meiner Abschlussarbeit zugänglich. Weiterhin fertige ich Notizen zum Interview an. Diese dienen ausschließlich der eigenen Bearbeitung und werden ebenfalls nicht veröffentlicht.

### Vertraulichkeit

Ihre Daten werden stets vertraulich behandelt und vor der unberechtigten Einsichtnahme Dritter geschützt. Sämtliche an der Verarbeitung beteiligte Personen haben sich auf die Vertraulichkeit verpflichtet.

### Weitergabe an Dritte

Unter keinen Umständen werde ich Ihre personenbezogenen Daten ohne Ihre Einwilligung an Dritte außerhalb der Universität weitergeben. Die Universität selbst ist jedoch mit Einreichung der Abschlussarbeit Empfängerin Ihrer personenbezogenen Daten.

### Kategorien personenbezogener Daten

Von der Datenverarbeitung<sup>2</sup> sind folgende Kategorien personenbezogener Daten umfasst:

- Interview-Daten (Ihre Aussagen innerhalb des Interviews, schriftliche Notizen zur Interviewsituation)
- Bild- und/oder Audiodaten (Ihre Stimme, ggf. Ihr Bildnis)
- ggf. technische Daten (IP-Adresse, Name in BigBlueButton- Teilnehmer\*innenliste, ggf. Chatinhaltsdaten)

### Dauer der Verarbeitung

Die Interview-Daten und Ihre Audiodaten werden für mindestens drei Jahre mit Ablauf des Kalenderjahres aufbewahrt, in dem mir als Student\*in das endgültige Ergebnis der Prüfung mitgeteilt wird. Ich selbst bin weisungsfrei zu entscheiden, an welchem Ort die Daten gespeichert werden und verpflichte mich zur Einhaltung der in diesem Dokument getroffenen Vereinbarungen. Die Daten werden zu Nachweiszwecken aufbewahrt, da sie die Grundlage einer universitären Prüfungsleistung darstellen.

### Rechtsgrundlage der Erhebung

Die Rechtsgrundlage für die Erhebung der Sie betreffenden personenbezogener Daten ist Ihre Einwilligung gem. Artikel

6 Absatz 1 Buchstabe a) DSGVO. Sofern besondere Kategorien personenbezogener Daten im Sinne des Artikel 9 DSGVO erhoben werden (beispielsweise Daten über die politische Meinung, Gesundheitsdaten) ist die Rechtsgrundlage Ihre ausdrückliche Einwilligung gemäß Artikel 9 Absatz 2 Buchstabe a) DSGVO in Verbindung mit Artikel 6 Absatz 1 Buchstabe a) DSGVO. Die Rechtsgrundlagen hinsichtlich der Verarbeitung zu Prüfzwecken werden unter „Dauer der Verarbeitung“ dargestellt.

### Rechte als betroffene Person

- Auskunftsrecht (Art. 15 DSGVO)
- Recht auf Berichtigung (Art. 16 DSGVO)
- Recht auf Löschung (Art. 17 DSGVO)
- Einschränkung der Verarbeitung (Art. 18 DSGVO)
- Recht auf Datenübertragbarkeit (Art. 20 DSGVO)
- Widerrufsrecht (Art. 7 Abs.3 DSGVO)<sup>3</sup>

<sup>2</sup> Sofern Ihr Interview über das universitäre Videokonferenztool „BigBlueButton“ stattfindet, finden Sie weitergehende Datenschutzhinweise hier: <https://uol.de/itdienste/services/netzzugang-1>.

<sup>3</sup> Sie haben das Recht, jederzeit Ihre datenschutzrechtliche Einwilligung zu widerrufen. Durch den Widerruf der Einwilligung wird die Rechtmäßigkeit der aufgrund der Einwilligung bis zum Widerruf erfolgten Verarbeitung nicht berührt (Ihr Widerruf gilt nur für die Zukunft).



#### Kontaktdaten der Verantwortlichen

Verantwortliche der Verarbeitung personenbezogener Daten im Rahmen von Abschlussarbeiten sind die Studierenden selbst, insofern sie eigenständig und weisungsfrei personenbezogene Daten erheben und verarbeiten. Somit bin ich selbst die verantwortliche Person:

Vor- und Nachname: Vera Marina Ingenbleek-Graumann  
 Ladungsfähige Anschrift: Lindenstraße 58, 26123 Oldenburg  
 Telefon: 0152.22499398  
 E-Mail: vera.ingenbleek-graumann@uol.de

#### Bereitstellung der Daten und Folgen der Nichtbereitstellung

Die Bereitstellung der Sie betreffenden personenbezogenen Daten ist weder vertraglich noch gesetzlich vorgeschrieben. Sie sind nicht dazu verpflichtet, Sie betreffende personenbezogene Daten bereitzustellen. Die Nichtbereitstellung hat keine nachteiligen Folgen für Sie.

#### Beschwerderecht bei einer Aufsichtsbehörde

Falls Sie der Ansicht sind, dass die Verarbeitung Ihrer personenbezogenen Daten gegen Datenschutzvorschriften verstößt, wenden Sie sich bitte an den Datenschutzbeauftragten: Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Der Datenschutz-beauftragte, Ammerländer Heerstraße 114 – 118, 26129 Oldenburg, Tel.: +49 (0)441 798-4196, E-Mail: dsuni@uol.de, Internet: [www.uol.de/datenschutz](http://www.uol.de/datenschutz).

Unabhängig hiervon haben Sie ein Recht auf Beschwerde bei der zuständigen Aufsichtsbehörde. Die für uns zuständige Aufsichtsbehörde ist die Landesbeauftragte für den Datenschutz Niedersachsen, Prinzenstraße 5, 30159 Hannover, Tel.: 0551 120-4500, E-Mail: [poststelle@fd.niedersachsen.de](mailto:poststelle@fd.niedersachsen.de).

#### Datenschutzrechtliche Einwilligungserklärung

Mir wurde das Dokument *Datenschutzerklärung nach Art. 13 DSGVO zur Verarbeitung personenbezogener Daten im Rahmen von Abschlussarbeiten am Institut für Pädagogik* zur Verfügung gestellt. Das Dokument ist Teil dieser Einwilligungserklärung.

Ich willige in die Verarbeitung meiner personenbezogenen Daten, einschließlich meiner personenbezogenen Daten im Sinne des Artikel 9 DSGVO, ein.

Ich bin damit einverstanden, dass ich für etwaige Rückfragen im Zusammenhang mit diesem Forschungsvorhaben wieder kontaktiert werden darf, nämlich über

Telefon:   E-Mail:

Ich wurde über die Möglichkeit eines jederzeitigen Widerrufs – auf die Zukunft gerichtet – aufgeklärt.

Datum, Unterschrift

---

## Anhang 3 Interviewleitfaden Expert\*inneninterview

### Diversitätsbewusstes Programmplanungshandeln im Kontext von Erwachsenenbildung

Beispiele für immanente Nachfragen

- kannst du mir das nochmal genauer erklären? kannst du das noch konkreter machen, wie sieht das bei euch aus?

#### Block 1: Orientierung/Einleitung

- **Begrüßung:** Vielen Dank für deine Zusage, ich freu mich sehr. Wie geht's? + Zeitrahmen
- **Vorbereitung:** Ich freue mich, gleich von deinen Praxiserfahrungen zu hören. Ich nehme das Interview gleich mit dem Aufnahmegerät auf, es ist jetzt noch ausgeschaltet.
- Ggf. **Technik Hinweise** BBB
- Vielen Dank für deine ausgefüllte Datenschutzerklärung. **Anonymisierung:** In der Datenschutz- und Einwilligungserklärung wird auch die Anonymisierung erwähnt. Wir können also das Gespräch führen und ich werde dann für meine Arbeit Namen von Personen und Institutionen und Ortsangaben unkenntlich machen – es sei denn, dir ist wichtig, dass diese Angaben kenntlich bleiben. Du kannst das auch im Einzelfall entscheiden. Ggf. **Hinweis:** ich anonymisiere euch, also nenne euren Namen nicht, aber es ist auch klar, es gibt nur wenige Träger/keine anderen Träger mit diesem Profil. Wie ist das für dich/euch? Ist es in Ordnung, wenn du als Person anonymisiert wirst, aber ihr als Einrichtung für Leute, die sich auskennen oder recherchieren, erkennbar seid? Sollen wir das einfach nach dem Interview nochmal besprechen? (Dann hast du einen Überblick über das Gesagte, und kannst es auch dann nochmal sacken lassen. Wenn ihr als Institution nicht erkannt werden wollt ist das völlig ok, dann werde ich so viele Infos rausnehmen wie nötig.)
- **Gibt es noch weitere Fragen**, die wir besprechen sollen, bevor ich die Aufnahme einschalte?
- **Dann schalte ich jetzt die Aufnahme ein.**
- Mir liegt die Einverständniserklärung zum Datenschutz vor. Hast du noch Rückfragen dazu?

#### Block 2: Verstehen der Arbeit & des grundlegenden Verständnisses von Diversität

1. Um erstmal einen allgemeinen Einblick zu bekommen, würde ich dich bitten, **dich und deine Arbeit** kurz vorzustellen.
2. Mich interessiert noch genauer: Was für **Programme und Veranstaltungen** organisierst du?
  - a. ...in welchem institutionellen Kontext?
  - b. ...zu welchen Themenbereichen?
  - c. ...für welche Zielgruppen...?
  - d. du kannst sehr gerne auch Beispiele für Veranstaltungen nennen
3. Das klingt total spannend und wir kommen auf jeden Fall gleich nochmal darauf zurück... In meiner Arbeit geht es ja um **Diversität im Hinblick auf Programme und Veranstaltungen**. Mich interessiert deshalb auch dein **Begriffsverständnis**: Was verstehst du unter dem Begriff/Konzept Diversität?
  - a. Falls schwierig: Wie den Begriff ein\*em Freund\*in erklären?

4. Welche Rolle spielt Diversität in deiner Arbeit/in der Organisation, in der du arbeitest, insgesamt?
  - a. Gibt es in der Institution oder in den Institutionen, in denen du arbeitest, **ein geteiltes Verständnis von Diversität und wenn ja wie lautet es?**

### Block 3: Vertiefung diversitätsbewusstes Programmplanungshandeln/Nachfragen zu Bedarfen, Herausforderungen, Strategien

Vielen Dank, jetzt habe ich schon einen guten Überblick über Diversität und deine Arbeit. Einige Aspekte möchte ich gerne nochmal genauer erfragen.

5. Zum **Prozess der Programmplanung**: Wie gehst du typischerweise vor, wenn du Programme (und Veranstaltungen) entwickelst?
6. Inwiefern spielt **Diversität bei der Programmentwicklung und -durchführung** eine Rolle?
  - a. ggf. Gibt es den expliziten Auftrag, Diversität (in die Programmplanung und -durchführung) einzubeziehen?
7. Wie beschreibst du **ein im Hinblick auf Diversität gelungenes Programm**?
  - a. eine (im Hinblick auf Diversität) gelungene Veranstaltung?
8. Was braucht es dafür? **Ressourcen** – was ist hilfreich für die diversitätsbewusste Gestaltung von Programmen und Veranstaltungen?
9. Welche Situationen in der Planung, Organisation und Durchführung sind besonders **herausfordernd**? Was sind möglicherweise Schwierigkeiten in der diversitätsbewussten Veranstaltung? **Und wie gehst du damit um?**
  - a. Herausforderungen von außen (z.B. Ansprüche, Kritik, ...)
  - b. Herausforderungen von innen (z.B. institutionell, persönlich, Widerstände, Zweifel, Unsicherheiten, ...)
10. Evtl. nochmal Frage zu **Ressourcen** – was ist hilfreich für die diversitätsbewusste Gestaltung von Programmen und Veranstaltungen, insbesondere in diesen Momenten?
11. Gibt es **Unterlagen zum Thema, die du mir empfiehlst, oder mit denen du arbeitest**? Gibt es Unterlagen aus deiner Arbeit, mit denen dort gearbeitet wird, die du mir zur Verfügung stellen könntest (Leitbild, Checkliste, ...)?
12. Stell dir vor, es gäbe eine **Wunderpille/eine magische Veränderung/eine gute Fee/**– alle Programme und Veranstaltungen wären diversitätssensibel – was würde die Pille alles verändern? Was wäre passiert?
  - a. Visionen, Wunschvorstellungen – was wären optimale Bedingungen für diversitätsgerechte Programme und Veranstaltungen/Bildungsräume? (gesellschaftlich, politisch, individuell)

### Block 4: Abschluss

13. **Vielen Dank und damit kommen wir langsam zum Ende des Interviews. Gibt es etwas, was du gerne noch sagen oder ergänzen möchtest?**
14. Ich schaue gerade auch nochmal in meinen **Leitfaden**, ob ich noch etwas nachfragen möchte.
  - a. Bonusfrage (wenn noch Zeit): Veränderungen innerhalb der Organisation/in Bezug auf das Programmplanungshandeln und Diversität im Laufe der Zeit?

15. **Anonymisierung:** Wie zu Beginn gesagt, ich werde für meine Arbeit Namen von Personen, Institutionen und Ortsangaben unkenntlich machen, aber es ist auch klar, es gibt nur wenige Träger/keine anderen Träger mit diesem Profil und je nachdem wie es für dich ist, können Rückschlüsse auf euch möglich sein. Wie ist das für dich/euch? Ist es in Ordnung, wenn du als Person anonymisiert wirst, aber ihr als Bildungshaus für Leute, die sich auskennen oder recherchieren, erkennbar seid? Jetzt hast du schon einen Überblick über das Gesagte, und kannst es auch dann nochmal sacken lassen. Wenn ihr als Institution nicht erkannt werden wollt ist das auch völlig ok, dann werde ich so viele Infos rausnehmen wie nötig.) Möchtest du jetzt schon entscheiden oder soll ich Ende der Woche nochmal nachfragen?

## 16. Dank und Verabschiedung

## Anhang 4 Postskripte

## Anhang 5 Codesystem und Codebaum

MAXQDA 2022

## Liste der Codes

Codesystem	1889
• Machtkritisches Handeln in gesellschaftlichen Widersprüchen zur	0
> • Spannungsfeld_politische Ansprüche in disk. Gesellschaft	322
> • Prekäre Rahmenbed./str. NichtAn + knappe/umkämpfte Ressourcen	322
> • Widerstände + Konflikte in Veränderungs- und Öffnungsprozessen	64
> • Awareness + Accounta diversitätssensibler Programmplanungspraxis	1004
> • Sichere(re) Orte schaffen//Utopie + Visionen	110
> • Sonstiges	67

## Codebaum

1 Machtkritisches Handeln in gesellschaftlichen Widersprüchen zur Gestaltung sichererer Orte	0
2 Spannungsfeld_politische Ansprüche in disk. Gesellschaft	0
2.1 gesellschaftliche Normalität diskriminierender Strukturen	32
2.1.1 Re_Produktion + Normen setzen sich durch	11
2.1.1.1 dominante(s) Redekonventionen + -verhalten	4
2.1.1.2 Dimensionen von Diversität, Macht + Normativität	4
2.1.1.2.1 Kreismodell	4
2.1.1.2.2 Geschlecht/Queerness	9
2.1.1.2.2.1 trans*(Feindlichkeit)	2
2.1.1.2.3 Geschlecht/Sexismus	9
2.1.1.2.4 Rassismus	11
2.1.1.2.4.1 Kolonialismus	1
2.1.1.2.4.2 gegen Rom*nja + Sinti*zze	2
2.1.1.2.5 Antisemitismus	4
2.1.1.2.6 Israel - Palästina	3
2.1.1.2.7 Klassismus	3
2.1.1.2.7.1 sozialer Status	2
2.1.1.2.7.2 Akademisierung	2
2.1.1.2.8 Ableismus_Behinderung	8
2.1.1.2.9 Psychismus/Neurodiversität (+)	3
2.1.1.2.10 Lookismus/Körperform + -gewicht	5
2.1.1.2.11 Ageismus	2
2.1.1.2.12 Fürsorgeverantwortung	1

2.1.2.12.1 Kinder oder keine	1
2.1.3 mangelne NS-Aufarbeitung	2
2.2 politischer (Selbst-)Anspruch	0
2.2.1 Wunsch, Sensibilisierung und Veränderung zu bewirken	7
2.2.2 Ziele der Arbeit	21
2.3 pol, selbstrefl., prozess. Diversitätsverständnis = Grundlage	1
2.3.1 politisch, machtkritisch	0
2.3.1.1 machtkritisches Verständnis	14
2.3.1.2 (Kritik an) oberfl. + profitor. Verständnissen von Diversität	0
2.3.1.2.1 Diversity als unkritischerer Begriff	2
2.3.1.2.1.1 unkritisches Verständnis	6
2.3.1.2.1.1.1 Diversität als Ressource	3
2.3.1.2.1.2 Negativkonnotationen	4
2.3.1.2.1.2.1 Diversity als Feigenblatt/Gelaber/Sprechen über D als soziale Erwartung	5
2.3.1.2.1.2.2 Konzepte vs. Realität//leere Versprechungen	1
2.3.1.2.2 Abgrenzung von wirtschaftlichen Argumentationen	4
2.3.1.3 strategische Verwendung	2
2.3.1.4 Gefahren der Reproduktion von Machtverhältnissen	3
2.3.1.5 Intersektionalität	17
2.3.1.5.1 Diskriminierung und psychische Gesundheit	5
2.3.2 selbst_reflexiv	0
2.3.2.1 Positionierung + reflektierte Auseinandersetzung (+)	21
2.3.2.2 Unsicherheiten in der Definition des Begriffs	6
2.3.3 prozessual	10
2.3.3.1 Organisationsentwicklung	3
2.3.3.1.1 Diversifizierung als langsamer/zäher Prozess	3
2.3.3.1.1.1 Diversifizierung des Teams	8
2.3.3.1.1.2 Akademisierung als hartnäckiger Faktor	5
2.3.3.2 Lernprozesse	15
2.3.3.2.1 internalisierte Machtstrukturen//Übungssache	3
2.3.3.2.2 Bereitschaft der TN*innen, sich zu öffnen	6
2.3.3.2.3 Konsumierbarkeit von Diversität	2
2.3.3.2.4 päd. Gruppenphasenmodell	3
2.3.4 Sonstiges zum Diversitätsbegriff	0
2.3.4.1 (kein) gemeinsames Diversitätsverständnis	13

2.3.4.2 Diversität und Bildsprache	3
2.3.4.3 Datenerhebung als ultra heikles Feld	1
3 Prekäre Rahmenbed./str. NichtAn + knappe/umkämpfte Ressourcen	0
3.1 prekäre Arbeitsbedingungen	11
3.1.1 projektförmige Anstellungen und Ehrenämter	8
3.1.2 knappe finanzielle Ressourcen	24
3.1.2.1 themenspezifische Fördermittelvergabe	0
3.1.2.2 Umgang mit Fördergeldvergabe	6
3.1.2.2.1 diskriminierende Bürokratie	2
3.1.3 Zeitknappheit	8
3.1.4 Leistbarkeit	8
3.2 (umkämpfte) Ressourcen/Knappheit	0
3.2.1 sind knapp + umkämpft	3
3.2.1.1 Finanzen	24
3.2.1.1.1 Vertrauen + Freiheiten in Förderregelungen	2
3.2.1.2 Zeit	6
3.2.1.3 Nachhaltigkeit eingeschränkt durch Projektförmigkeit	2
3.2.1.4 Kosten (Angebotsmangel)	1
3.2.1.5 Konkurrenz um Fördergelder	1
3.2.1.6 Fachkräftemangel (+ ländlicher Raum + Konkurrenz)	4
3.2.1.6.1 in D kein Markt für Antidiskriminierung?	2
3.2.1.7 formale Voraussetzungen zur Qualifikation	3
3.2.2 Netzwerke	9
3.2.2.1 Austausch etc.	3
3.2.2.2 Projektförmigkeit - Beziehungen + Netzwerke	2
3.2.2.3 Bundesprogramm Demokratie leben - Förderung + Netzwerk	2
3.2.2.4 träge Netzwerke	1
3.2.3 Standing der Organisation	3
3.2.4 Materialien/Ressourcen	11
3.2.4.1 digitale Räume	4
3.3 strukturelle Nichtanerkennung	8
3.4 Zugangshürden	3
3.4.1 Barrierearmut/Inklusion räumlich	6
3.4.2 Teilnahmegebühren	1
3.4.3 schlechte Anbindung an ÖPNV	1
3.5 Arbeitskontext und -strukturen der Interviewpartner*innen	8

3.5.1 Programmplanungshandeln	2
3.5.1.1 Programm als Herzstück	2
3.5.1.2 Ablauf/Prozess der Programmentwicklung + -planung	10
3.5.1.2.1 Themenwahl	3
3.5.1.2.1.1 Ideen/Anregungen	8
3.5.1.2.2 Austausch	4
3.5.1.2.3 Kooperation	12
3.5.1.2.4 Auswahl von Referent*innen	7
3.5.1.2.5 Öffi	16
3.5.1.3 Koordination + 'Zusammenhalten'	4
3.5.1.4 Orga/Räume/Finanzen	5
3.5.1.5 Publikum/Zielgruppe	12
3.5.1.6 Evaluation	15
3.5.2 Ausbildung/Werdegang	4
3.5.3 Leitlinien	4
3.5.4 Arbeitsstrukturen	10
3.5.4.1 Hochschulkontext	2
3.5.5 Teamstrukturen	4
3.5.5.1 Personalstruktur	17
3.5.5.2 kleines homogenes Kernteam	4
4 Widerstände + Konflikte in Veränderungs- und Öffnungsprozessen	0
4.1 (gesellschaftliche) Widerstände	4
4.2 Widerstände im Arbeitskontext	2
4.2.1 Nichtanerkennung der Relevanz von Diversität/Antidiskriminierung	1
4.2.2 Ablehnung diskriminierungskritischer, geschlechtergerechter Spr	1
4.2.3 Abwehr	6
4.2.3.1 Abwehr im Zsg mit Macht- und Ressourcenverlust	4
4.3 Konflikte	9
4.3.1 politische Generationenkonflikte	9
4.3.1.1 Verlustängste	2
4.3.2 TERFs	2
4.3.2.1 (mögliche) Konfliktparteien trennen	5
4.3.3 Antisemitismus und Rassismuskritik	3
4.3.4 >Diversität>Interessenskonflikte?	9
4.4 Geschichte der Einrichtung	3
4.4.1 Widerspruch/Ambivalenz Erhalt + Veränderung	4

5 Awareness + Accounta diversitätssensibler Programmplanungspraxis	0
5.1 Verankerung von Div auf organisationaler Ebene	0
5.1.1 Verankerung von D im Leitbild	3
5.1.2 Qualitätsentwicklungsprozesse	2
5.1.2.1 Leitbild	3
5.1.2.2 Supervision	4
5.1.2.3 Qualitätsstandards festlegen + durchsetzen	3
5.1.2.3.1 Grundsätze	4
5.1.2.3.1.1 nicht ohne uns über uns, sondern mit (+) (+)	5
5.1.2.3.1.2 Störungen haben Vorrang	4
5.1.2.3.2 pädagogische Standards: Sprechweisen, Pausen	11
5.1.2.3.2.1 Pausen?!	0
5.1.2.3.3 lokale Verankerung der Themen	1
5.1.2.4 Messbarkeit	5
5.1.2.4.1 Checkliste	2
5.1.2.4.2 SMART Ziele	1
5.1.2.4.3 Benchmarks	4
5.1.3 Diversifizierung des Teams/Perspektivenvielfalt	6
5.1.4 Fortbildung + Sensibilisierung	6
5.1.4.1 sensible Orga/Verwaltung	4
5.1.5 diversitätsbewusste Gestaltung der Räume	5
5.2 reflexive Professionalität	0
5.2.1 Diversität als Analyseperspektive + Querschnittsthema	7
5.2.2 Verortung des eigenen Handelns in Widersprüchen	6
5.2.2.1 Gerechtigkeitsanspruch im Kapitalismus	10
5.2.2.2 Balanceakt offener Raum für Bildung und Begegnung	12
5.2.2.2.1 Konfrontation	7
5.2.2.2.2 solidarisch, gemeinsam	1
5.2.2.3 Spannungsfeld Öffnungs- und Veränderungsprozesse gestalten	7
5.2.2.4 Widerspruch Unwägbarkeit vs. Planbarkeit	6
5.2.2.4.1 Unvorhersehbares/Eventualitäten/Unwägbarkeiten	6
5.2.2.4.1.1 technische Probleme	1
5.2.3 Widersprüche aushandeln_ausgestalten	0
5.2.3.1 aushalten	9
5.2.3.1.1 Herausforderung bewusst nicht widmen	1
5.2.3.2 differenzierte Kompromisse	9

5.2.3.3 intervenieren + Grenzen setzen	18
5.2.3.4 Realitätsabgleich	8
5.2.3.4.1 "Man kann nicht alle Diskriminierungspotentiale präventiv ausrä	12
5.2.3.4.2 Unterscheidung Barrierefreiheit + angemessene Vorkehrung	3
5.2.3.4.3 Stagnation/keine Verschlechterung der Zustände	1
5.2.4 aktive Rolle als Veranstalter*in: Raum halten + Rahmen schaffen	3
5.2.4.1 aktive Moderation + Intervention	6
5.2.4.1.1 Umgang mit Diskriminierung + rechten Haltungen	8
5.2.4.1.1.1 "aushalten" + deeskalierend sensibilisieren	8
5.2.4.1.1.1.1 sehr verschiedene Wissensstände der TN*innen	13
5.2.4.1.1.1.2 unbewusst verinnerlichte rechte/diskriminierende Haltungen	6
5.2.4.1.1.2 aktive Ausschlüsse	1
5.2.4.1.1.3 Ängste	1
5.2.4.1.2 aushalten + deeskalieren s.u.	4
5.2.4.1.3 aktive Positionierung in Konflikten	6
5.2.4.1.3.1 "Prävention"/Info, wer eingeladen ist	4
5.2.4.1.3.2 aktive Ausschlüsse	6
5.2.4.1.3.3 auch als Herausforderung? (Gott sei Dank nicht so oft)	6
5.2.4.1.4 Störungen haben Vorrang	3
5.2.5 Awareness + Accountability	8
5.2.5.1 Achtsamkeit + Anerkennung	8
5.2.5.1.1 Gefühl/Gespür für Ignoranz von Diversität	4
5.2.5.1.2 Sensibilität: korrekte Aussprache von Namen	1
5.2.5.1.2.1 falsche Aussprache als Normalität	1
5.2.5.1.2.2 falsche Aussprache als Ignoranz	1
5.2.5.2 Awareness als Bedarf/Forderung	1
5.2.5.2.1 Handlungsempfehlungen erarbeiten	1
5.2.5.3 Awareness-Strukturen im Haus	6
5.2.5.4 Verantwortung + Versorgung	15
5.2.5.5 Allyship + Powersharing	0
5.2.5.5.1 Arbeitsteilung innerhalb des Kollektivs	1
5.2.5.6 auch Prävention	1
5.2.5.6.1 Pronomenrunden	1
5.2.5.7 physischer Ort//Kriterien	4

5.2.6 kritische Selbst_Reflexion	12
5.2.6.1 Haltung, Authentizität (+)	8
5.2.6.1.1 - Öffentlichkeit vor Inhalt	2
5.2.6.2 (kritische) Selbstreflexion (+)	17
5.2.6.2.1 Selbstpositionierung	18
5.2.6.2.1.1 multi, multi, multi, multiprivilegierten Perspektive	6
5.2.6.2.1.2 Bewusstsein für Privilegien	5
5.2.6.2.2 konstruktive Selbstkritik	1
5.2.6.2.3 Unsicherheit über eigene Rolle	1
5.2.6.2.4 Fails	5
5.2.6.2.4.1 Pragmatismus (Raumsuche)	1
5.2.6.2.4.2 unklare/unfreiwillige Zuständigkeiten	5
5.2.6.2.4.3 Entschuldigen	1
5.2.6.2.4.4 Entscheidungsmacht an Referent*innen	1
5.2.6.2.5 (persönliche) Fortbildung	3
5.2.6.2.5.1 Unwissen_Wissenslücken anerkennen	1
5.2.6.3 Selbstfürsorge//eigene Ressourcen im Blick behalten	6
5.2.6.3.1 Austausch und Vernetzung als Selbstsorge	4
5.2.6.4 diskriminierungssensible Sprache	1
5.2.6.4.1 Selbstbezeichnungen	11
5.2.6.4.1.1 BIPOC	1
5.2.6.4.2 geschlechtergerechte Sprache	2
5.2.6.5 Ungewohntes zulassen	7
5.2.7 Allyship + Powersharing	12
5.2.7.1 Allyship + Powersharing im Team	4
5.2.7.1.1 Teamen im Tandem	5
5.2.7.2 Kollektivstruktur + Aushandlungsprozesse (+)	4
5.2.8 Beziehungsarbeit	2
5.2.8.1 Netzwerkarbeit als Beziehungsarbeit	11
5.2.8.2 Beziehung mit Referent*innen Nachbereitung	3
5.2.8.3 Beziehung mit TN*innen	21
5.2.8.3.1 Kommunikation vor/zu Beginn des Seminars zwischen TN und Semlei	2
5.2.8.3.2 wer fühlt sich angesprochen	4
5.2.8.3.3 Ansprechbarkeit, Offenheit für Bedarfe	6
5.2.8.3.4 emotionale Empathie?	4

5.2.8.3.5 Erwartungen der TN*innen	3
5.2.8.3.6 Rückmeldungen + Kritik	13
5.2.8.4 Verständnis als Teil der Community (+)	7
5.2.9 Geduld und Wertschätzung	5
5.2.9.1 Anerkennung, Wertschätzung, Abgrenzung und Positionierung	3
5.2.9.2 Beharrlichkeit + Geduld + Frustrationstoleranz	10
5.3 multiperspektivisches Programmplanungshandeln	0
5.3.1 Perpektivenvielfalt	5
5.3.2 Ausrichtung des Programms	7
5.3.2.1 inhaltliche Bandbreite + Repräsentation div Perspektiven	6
5.3.2.1.1 inhaltliche Bandbreite	6
5.3.2.1.1.1 Thematisierung der extremen Rechten	2
5.3.2.1.2 Repräsentation div. Perspektiven	6
5.3.2.1.2.1 Diversität als Kriterium in Antragsstellung und Programm- praxis	4
5.3.2.1.3 Leerstellen	3
5.3.2.1.4 Bandbreite spezifischer Interviewpartner*innen	3
5.3.2.1.4.1 Schwerpunktveranstaltungen + Fachtage	7
5.3.2.1.4.2 online Formate	1
5.3.2.1.4.3 A: "Auftragsprogramm"	1
5.3.2.1.4.4 D: Begleitung von Projekten	10
5.3.2.1.4.5 D: eigene Projekte	5
5.3.2.1.4.6 D: Hans Springinsfeld Projekte (D)	1
5.3.2.1.4.7 D: klassische Veranstaltungen (D)	7
5.3.2.2 Wer spricht? Sprecher*innenpositionen	30
5.3.2.2.1 intersektionale Referent*innenauswahl (+)	7
5.3.2.2.2 Raum für Betroffenenperspektiven schaffen	8
5.3.2.2.3 Anspruch, keine weiß männliche VA zu machen	2
5.3.2.3 Veranstaltungsformate	4
5.3.2.3.1 Sensibilisierung	8
5.3.2.3.1.1 Bildung für die heteronormative Dominanzgesellschaft	1
5.3.2.3.2 Empowerment/spez. Angebote (für tin Personen)	9
5.3.2.3.2.1 Empowerment + Selbsterfahrung	5
5.3.2.3.2.2 Empowerment	10
5.3.2.4 vorbereitungsintensiv	8
5.3.3 zentral: Kooperationen + Netzwerke	13

5.3.3.1 Netzwerke aktiv schaffen (+)	24
5.3.3.1.1 Schneeballverweis	2
5.3.3.2 Kooperationen (+)	25
5.3.3.2.1 Vertrauen gegenüber der Organisation	4
5.3.3.2.2 Beziehungsarbeit mit Referent*innen	13
5.3.3.2.2.1 Entlastung der Referent*innen bei Veranstaltungen	3
5.3.3.3 Vorbereitungskreis/Kooperationen/Team	30
5.3.3.3.1 = Perspektivvielfalt?	4
5.3.3.3.2 Supportsystem	1
5.3.3.3.3 plenare Prozesse	2
5.3.3.3.4 - alleine veranstalten	1
5.3.4 Kommunikation im Vorfeld	14
5.3.4.1 geringe Intensität der Kommunikation im Vorfeld	1
5.3.5 Öffentlichkeitsarbeit	14
5.3.5.1 Vernetzung mit Communities	10
5.3.5.2 bewusste Ansprache der Adressat*innen	3
5.3.5.2.1 bewusste Aus- und Einschlüsse	1
5.3.5.2.2 klare Benennung der Zielgruppen	1
5.3.5.2.3 explizite Einladungen	1
5.3.6 Zugänglichkeit schaffen	4
5.3.6.1 Durchsetzung der päd. Qualistandards	1
5.3.6.2 über externe Fördergelder TNGebühren senken	2
5.4 Rahmenbedingungen/Zugänglichkeit (+)	18
5.4.1 Barrierearmut + angemessene Vorkehrungen	2
5.4.2 indirekte Diskriminierung	2
5.4.3 Teilnahmegebühren	6
5.4.4 Räumliche Bedingungen	3
5.4.4.1 Wegbeschreibung//Erreichbarkeit mit Öffis	3
5.4.4.2 Distanz zu Polizei und AfD	2
5.4.5 Mehrsprachigkeit	7
5.4.6 Verpflegung/Essen	5
5.4.7 Kinderbetreuung/Fürsorgeverantwortung	1
5.4.8 frei von Ablenkung	1
5.4.9 konsequenter Datenschutz	1
5.4.10 - Druck/Zwang zu Sichtbarkeit	1
5.4.11 Bedürfnisorientierung und -abfrage	7

5.4.11.1 Möglichkeit schaffen, Bedarfe anzumelden!	9
5.4.11.1.1 Ansprechbarkeit/Personal	1
5.4.11.2 Pausen + Dekompression	11
5.4.12 Transparenz über Zugänglichkeit + Barrieren	4
5.4.12.1 angemessene Vorkehrungen	1
5.4.13 Transparenz über Perspektiven und Ziele	8
5.4.14 Widersprüche im Diversitätsbewusstsein?	1
5.4.14.1 nicht aufzulösende Spannung	5
5.4.14.2 Othering + Reproduktion von Stereotypen vermeiden	1
5.4.15 Flexibilität in Mikrodidaktik	1
6 Sichere(re) Orte schaffen//Utopie + Visionen	12
6.1 was?	0
6.1.1 sicherere Orte schaffen (Vision für eigene Arbeit)	14
6.1.1.1 Wohlfühlen ermöglichen	22
6.1.1.2 Ausrichtung des Ortes an diversen Bedarfen	1
6.1.1.3 Empowerment	6
6.1.1.4 Grenzen	4
6.1.2 diskriminierungsfreie Gesellschaft mit freien Entfaltungsmöglig	6
6.1.2.1 Abbau äußerer Exklusionsstrukturen	4
6.1.2.2 keine soziale Ungleichheit/monetäre Mittel	1
6.1.3 Chancen- und Teilhabegerechtigkeit	1
6.1.4 Diversität + Zugänglichkeit + Aufmerksamkeit für diverse Bedarf	5
6.1.5 Kapitalismus überwinden	3
6.1.6 über Arbeit hinaus, zusammen feiern	2
6.1.7 Realitätscheck: erste Verbesserungen	1
6.2 wie?/Bedingungen	0
6.2.1 Zeit + Geld	0
6.2.1.1 finanzielle Ausstattung	7
6.2.1.2 zeitliche Ressourcen	0
6.2.2 Teamstruktur, Barrierearmut, Repräsentation	8
6.2.2.1 Erreichbarkeit mit Öffis	2
6.3 wie?/Strategien	0
6.3.1 unbeholfenes Tasten ermöglichen	1
6.3.2 aktives Kämpfen, Drängen	4
6.3.3 Fehlerfreundlichkeit	3
6.4 Konsequenz/Arbeit/VA werden überflüssig	3

---

7 Sonstiges	0
7.1 Beispiele	15
7.2 mögliche Ankerzitate	47
7.3 Meta//Anonymisierung	5

## Anhang 6 Beispielmemo Offenes Kodieren

Dokument-Browser: Interview\_D\_19.12.2022

inzen - Formalia, Knappheit, Gerechtigkeitsanspruch

520

521 D: Ähm (.) und da hat zum Beispiel im Vorfeld, in der Kommunikation, die jetzt nicht so doll,

522 also nicht-nicht sehr intensiv war, also es waren nur zwei Mails nochmal oder zwei Mails, ein

523 Telefonat mit [REDACTED] Wo er sagte, achte bitte auf jeden Fall dadrauf, dass der Name von

524 [REDACTED] richtig ausgesprochen wird. #00:37:38-4#

525

526 I: hm (bejahend) #00:37:38-4#

527

528 D: So weil ihr das häufiger passiert, dass-der ist auch nicht ganz einfach, würd ich sagen, aus

---

529 diesem-in diesen Sprach-Kulturkreis hier, [REDACTED] sozusagen, heißt sie mit

530 vollem Namen, ähm, das kann man sich schon merken und klar, wenn man so ne

531 Veranstaltung macht und das dann so nen Namen nicht auf die Reihe kriegt ordentlich

532 auszusprechen, dann ist das auch eine gewisse Art von Ignoranz, so ne #00:37:58-6#

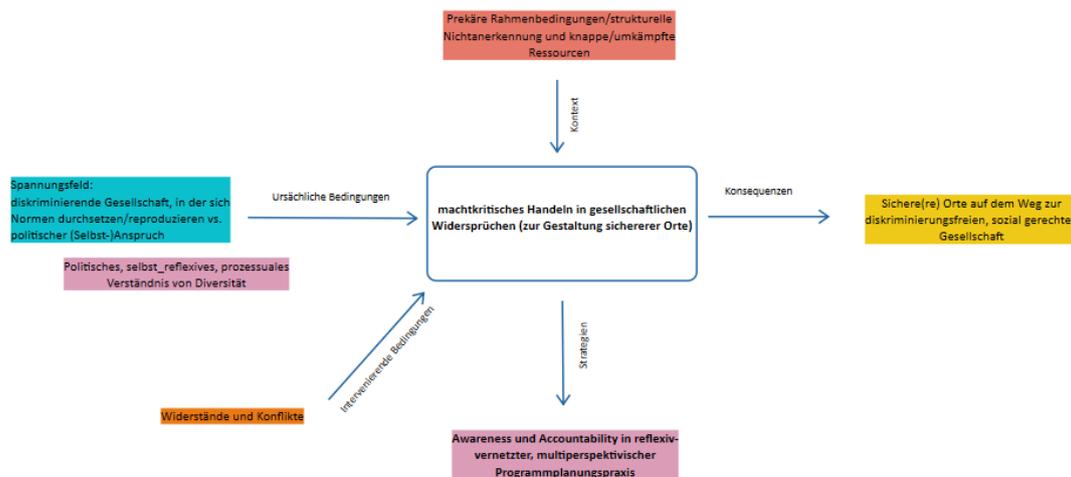
## Memo Interview D 523-538

- achtsam + inklusiv vs. ignorant und exklusiv (523-538)
- Sensibilität für Sprache als Faktor in diversitätssensibler Planung/Vorbereitung von Veranstaltungen (523-538)
- **Planung einer diversitätssensiblen, rassismuskritischen Veranstaltung in rassistischen Verhältnissen**
  - Aussprache von Namen als ein Aspekt rassistischen bzw. rassismuskritischen Handelns
  - Haltung/Erwartung an eigene Arbeit
- Rolle D: einen guten Rahmen schaffen, für gute Bedingungen sorgen, diskriminierende Einflüsse von außen abfedern, sicheren Ort für Referent\*innen schaffen, rassismussensiblen Ort
  - Vorausschauend (Planung Raum, Absprache Referent\*innen)
  - Sensibel (Aussprache Namen)
  - Sicherheits- und Kontrollbedürfnis vs. Un\_Absehbarkeit in Planung
  - Strategie Vorbereitungskreis, mehr Leute einbeziehen, Expert\*innen aus Communities!
  - Anspruch vs. Fail, hadern (869)
- Gefühle, Erfahrungen vs. Theorie (z.B. 1366-1367) und Gefühlscode

## Anhang 7 Beispielmemos Selektives Kodieren – Memos zur Erarbeitung und Überprüfung der Schlüsselkategorie

Wie in Kapitel 4.2.2 beschrieben habe ich zur Identifikation der Schlüsselkategorie mithilfe von Moderationskarten verschiedene Theoriemodelle angefertigt, um herauszuarbeiten, welches Modell am schlüssigsten ist. Der Aufbau der Theoriemodelle orientiert sich dabei an dem Kodierparadigma nach Strauss, wie Mey & Mruck (2011: 40) es rezipieren.

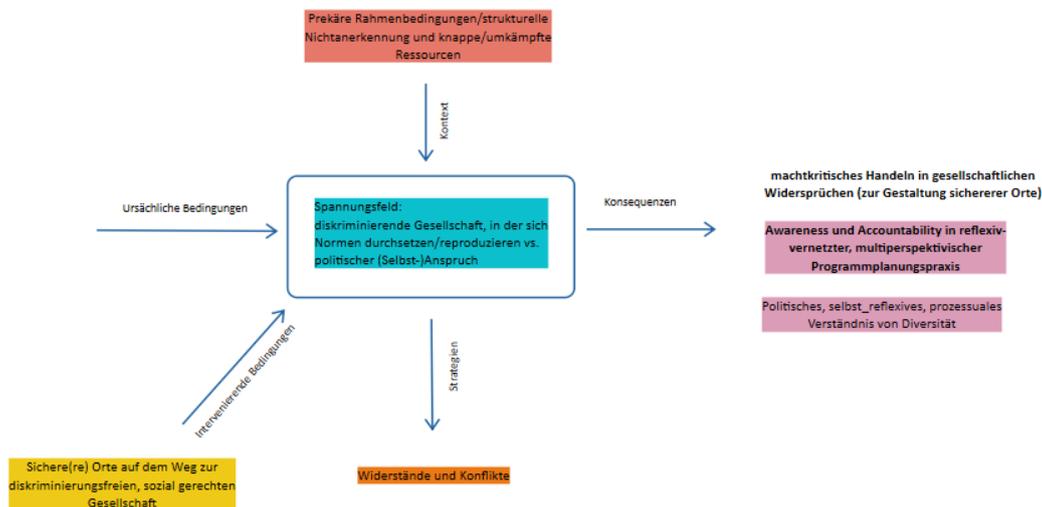
### Anhang 7.1 Modell Machtkritisches Handeln in gesellschaftlichen Widersprüchen zur Gestaltung sichererer Orte



Ausgangspunkt des machtkritischen Handelns ist der historisch gewachsene Ist-Zustand einer diskriminierenden Gesellschaft, in der sich (weiße, ableistische, ...) Normen reproduzieren und selbstverständlich durchsetzen, wenn nicht aktiv mit ihnen gebrochen wird. Im Widerspruch zu diesem Ist-Zustand steht der politische (Selbst-)Anspruch der interviewten Programmplanungshandelnden, Raum für vielfältige Perspektiven zu schaffen, (Ziel ergänzen) – ihr Handeln also diversitätssensibel bzw. intersektional auszurichten (Spannungsfeld). Eine Grundlage für diesen Selbstanspruch ist ihr politisches, selbst\_reflexives und prozessuales Verständnis von Diversität. Dieses Verständnis ist in der Programmplanungspraxis in einem Kontext prekärer Rahmenbedingungen und umkämpfter Ressourcen verortet. Innerhalb dieses Kontexts reproduzieren sich gesellschaftliche Normen und entstehen auch (Verteilungs-)Konflikte innerhalb von Organisationen, Netzwerken und Veranstaltungen der Erwachsenenbildung. Diesen herausfordernden Konflikten und den ihnen innewohnenden Widerständen stehen als Teil der intervenierenden Bedingungen aber auch Ressourcen der Programmplaner\*innen wie ihre Netzwerke gegenüber. (ODER Netzwerke als Teil der Ressourcen mit zu Strategie??) In diesem Kontext und unter diesen Bedingungen entwickeln die Programmplaner\*innen und ihre Verbündeten machtkritische Handlungsstrategien zur Gestaltung sicherer Orte, nämlich Awareness und Accountability in reflexiv-vernetzter, perspektivenvielfältiger Programmplanungspraxis. Konsequenzen ihres

Handelns könnten in weiteren Untersuchungen erforscht/überprüft werden, als erhoffte Konsequenzen geht es um die Gestaltung sicherer(er) Orte auf dem Weg zu einer diskriminierungsfreien, egalitären, solidarischen, sozial gerechten Gesellschaft.

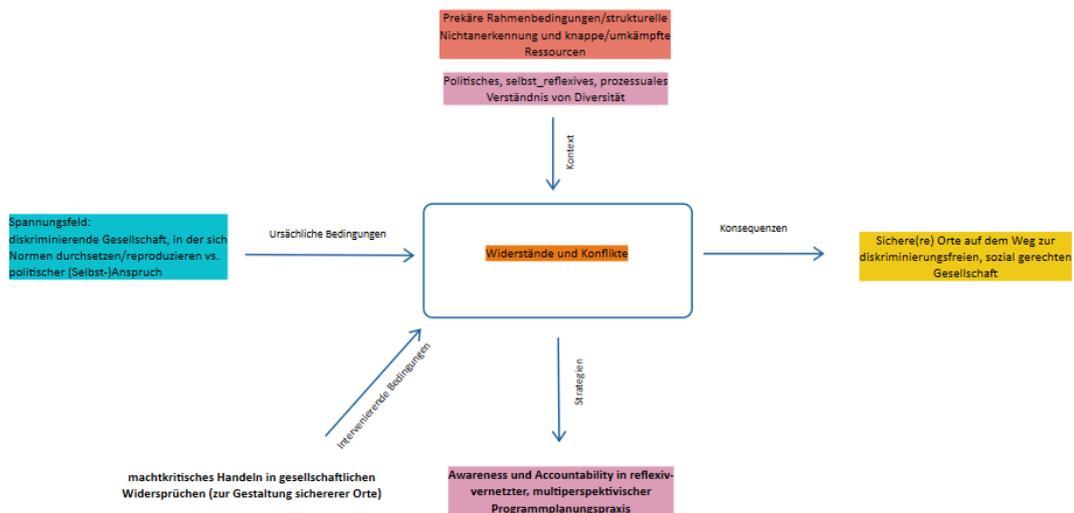
*Anhang 7.2 Modell Spannungsfeld diskriminierende Gesellschaft, in der sich Normen reproduzieren/durchsetzen vs. politischer (Selbst-)Anspruch der Programmplaner\*innen*



Im Fokus steht das Spannungsfeld (s.o.) in dem sich die Programmplaner\*innen bewegen. Ursachen dafür kann ich nicht so klar identifizieren. Kontext sind auch hier prekäre Rahmenbedingungen und umkämpfte Ressourcen, intervenierende Bedingungen können sicher(er)en Orte sein, in dem das zentrale Spannungsfeld ausagiert wird. Zu den zentralen Interaktionen und Strategien gehören dann die Konflikte, Widerstände und Umgangsstrategien der Programmplaner\*innen damit (z.B. aushalten, aktive Moderation und Deeskalation). Die gehören aber gleichzeitig auch zu den Konsequenzen – eine Konsequenz aus dem Spannungsfeld ist das komplexe Verständnis von Diversität, eine das machtkritische Handeln, eine Awareness und Accountability.

Wirkt sehr unausgewogen und nicht so richtig stimmig. Ist aber spannend, das Spannungsfeld ins Zentrum zu rücken – auf den Begriff Spannungsfeld bin ich jedenfalls nur so gekommen.

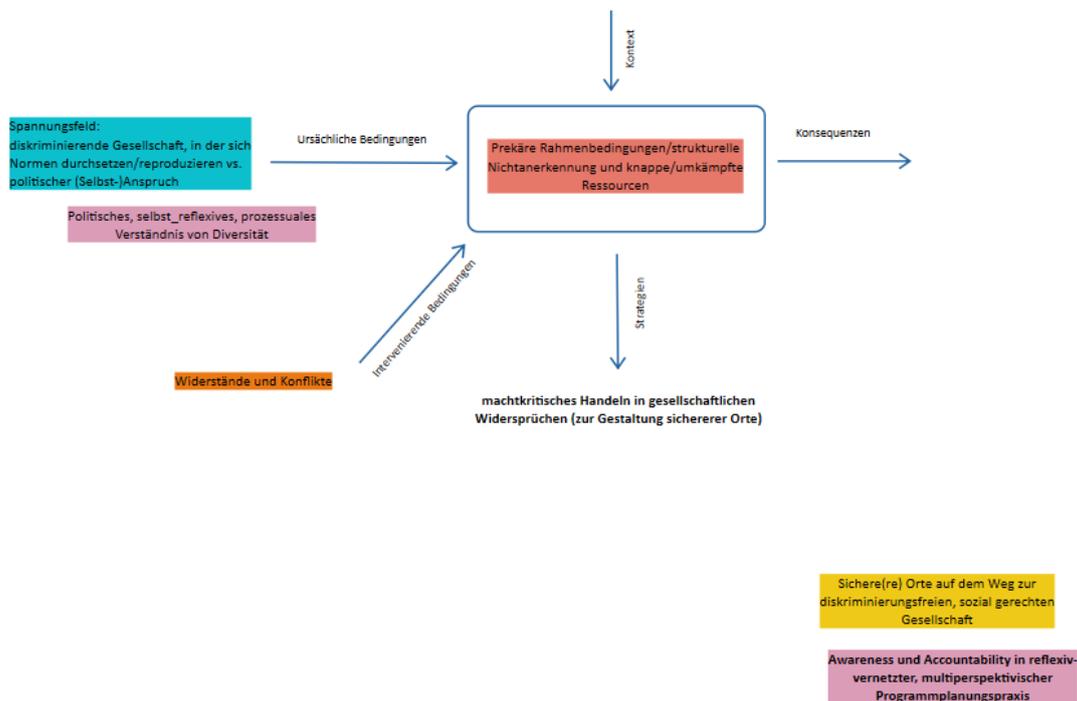
## Anhang 7.3 Modell Konflikte und Widerstände



Im Zentrum des Interesses stehen hier die Konflikte und Widerstände, die gesellschaftlich, organisational und innerhalb von Angeboten der EB im Zusammenhang mit Diversität, Macht- und Ressourcenverteilung stattfinden. Ursachen für diese Konflikte liegen hier wie in Modell 1 in dem Spannungsfeld der diskriminierenden Gesellschaft (in der Macht und Ressourcen umkämpft sind) in der auch ein politischer Anspruch existiert, diese Verhältnisse selbst\_reflexiv zu transformieren. Prekäre Rahmenbedingungen und umkämpfte Ressourcen sowie die Auseinandersetzung mit einem politischen Anspruch von Diversität bilden den Kontext und das macht-kritische Handeln der Programmplaner\*innen gewissermaßen die intervenierenden Bedingungen, unter denen die Konflikte ausgetragen und Widerstände ausgelebt werden. Die Programmplaner\*innen und ihre Verbündeten bewältigen diese Konflikte mit Awareness und Accountability als Handlungs- und Interaktionsstrategien in ihrer reflexiv-vernetzten, perspektivenvielfältigen Programmplanungspraxis. Als Konsequenz können sichere Orte auf dem Weg zu einer diskriminierungsfreien, egalitären und sozial gerechten Gesellschaft entstehen.

Finde es sinnvoll, die Konflikte genauer in den Blick zu nehmen – es sind Macht- und Ressourcenverteilungskonflikte. Habe aber den Eindruck, dass diese Konflikte nicht so zentral sind, wie sie sich hier im Modell 3 darstellen. Die Machtstrukturen rücken zu weit aus dem Blick.

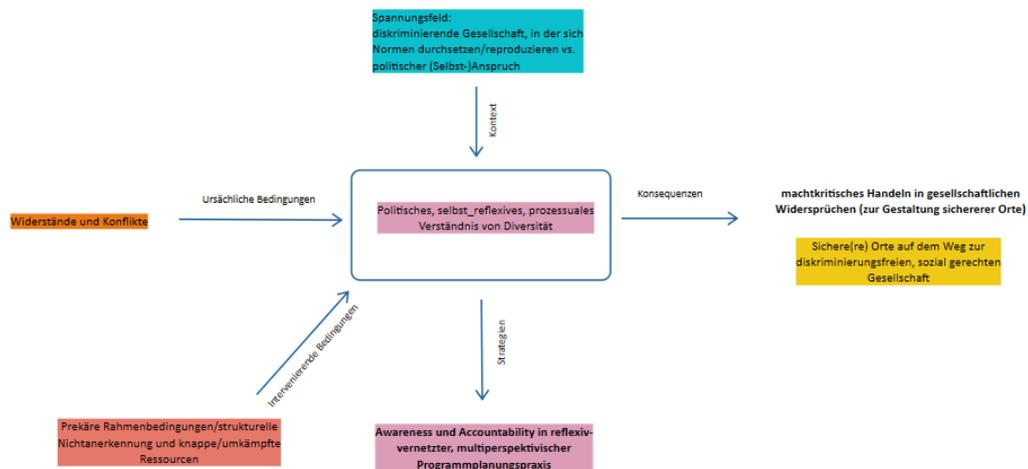
## Anhang 7.4 Modell prekäre Rahmenbedingungen und umkämpfte Ressourcen



Das zentrale Phänomen sind (nicht) die prekären Rahmenbedingungen und umkämpften Ressourcen. In den Gesprächen werden sie zwar häufig thematisiert und auch in der Theorie werden sie als Grund für Bildungsungerechtigkeit angeführt. Ich verstehe sie aber eher als Kontext oder vielleicht noch als Ursache für Bildungsungerechtigkeit, Zugangsbarrieren, Konflikte und macht-kritisches Handeln. Als Ursachen für die prekären Rahmenbedingungen kann ich die diskriminierende Gesellschaft anführen und als Ursache für Ressourcenkämpfe lassen sich auch politische Ansprüche und ein politisches Diversitätsverständnis anführen – denn ohne ein Selbstbewusstsein Marginalisierter gäbe es vielleicht die Kämpfe gar nicht? Aber es überzeugt mich im Rahmen meiner Fragestellung und Interviews nicht als zentrales Phänomen. Die Handlungsstrategien beziehen sich auch nicht zentral auf die prekären Rahmenbedingungen und umkämpften Ressourcen.

Hilfreich daran ist für mich, dass die prekären Bedingungen so nochmal „auf ihren Platz verwiesen“ werden – ich messe ihnen in meiner Arbeit insgesamt (mit dem Fokus auf kapitalismuskritische Perspektiven und Ökonomisierung) ja schon eine große Bedeutung zu. Sie sind auch bedeutsam, aber eben nicht zentral.

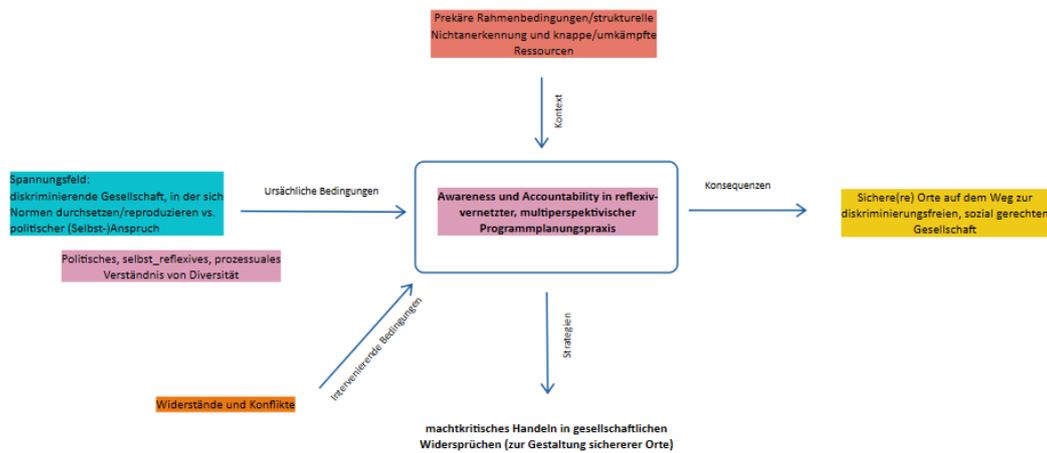
Anhang 7.5 Modell politisches, selbst\_reflexives, prozessuales Verständnis von Diversität als Grundlage für professionelles machtkritisches Handeln



Das politische, selbst\_reflexive, prozessuale Verständnis von Diversität der Programmplaner\*innen ist (nicht) das zentrale interessierende Phänomen. Es könnte in erlebten Konflikten und Widerständen begründet sein – diese lassen sich gut als Teil eines prozessualen Verständnisses einordnen. Kontext des Diversitätsverständnisses ist die diskriminierende Gesellschaft und gleichzeitig auch der eigene Anspruch, diskriminierende Strukturen nicht zu reproduzieren und zu verändern. Zentraler Bestandteil dieses Anspruchs ist dann das eigene politische Verständnis. Die entsprechenden Handlungen, in denen dieses Verständnis ausgedrückt werden kann, sind von prekären Rahmenbedingungen und umkämpften knappen Ressourcen als intervenierenden Bedingungen beeinflusst. Besondere Bedeutung kommt Awareness und Accountability als Teil des reflexiv-vernetzten, perspektivenvielfältigen Programmplanungshandelns zu (Handlungsstrategie). (Das ist glaub ich das eigentlich interessante und das Verständnis von Diversität eben ein Bestandteil davon!) In der Konsequenz handeln die Programmplaner\*innen machtkritisch in gesellschaftlichen Widersprüchen und es können sichere(re) Orte entstehen.

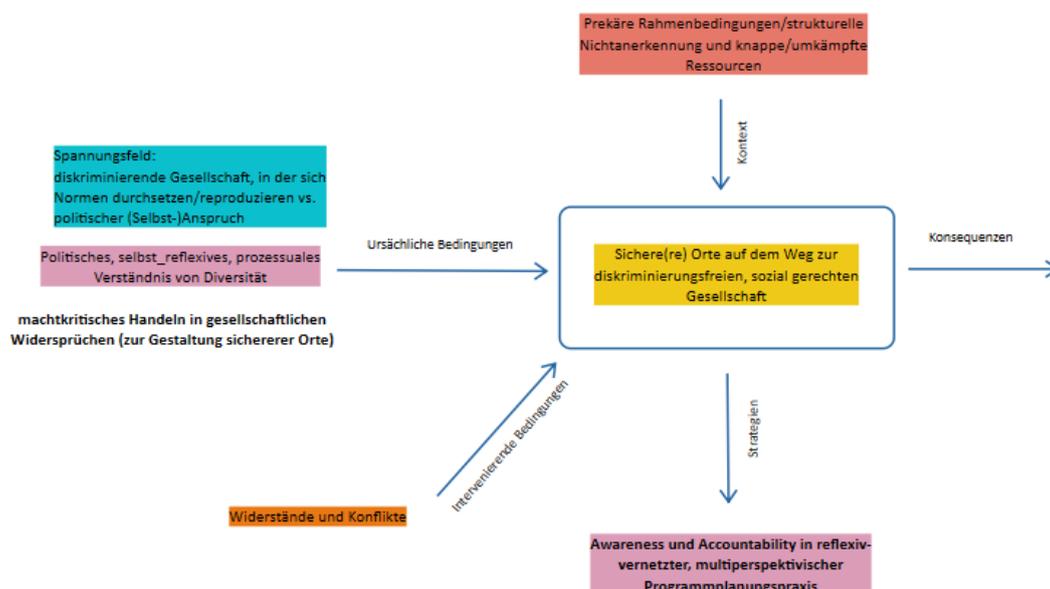
Geht nicht so ganz auf. Finde nicht, dass das kritische Diversitätsverständnis alle Hauptkategorien erfasst. Es ist aber auch wichtig, evtl. auch ein wichtiger Teil oder eine wichtige Voraussetzung für die Handlungsstrategien!

## Anhang 7.6 Modell Awareness und Accountability in reflexiv-vernetzter, perspektivenvielfältiger Programmplanungspraxis



Ähnlich zu Modell 1, nur sind Phänomen und Handlungsstrategien vertauscht. Modell 1 passt besser, weil machtkritisches Handeln in gesellschaftlichen Widersprüchen zur Gestaltung sicherer Orte besser alle Kategorien erfasst und Awareness + Accountability so sehr auf die Handlungsstrategien verweist.

## Anhang 7.7 Modell Sichere(re) Orte auf dem Weg zur diskriminierungsfreien, sozial gerechten Gesellschaft



Die sichere(re)n Orte als zentrales Phänomen. Ursachen liegen im Spannungsfeld von diskriminierender Gesellschaft und politischem (Selbst-)Anspruch der Programmplaner\*innen, dem dazu gehörenden politischen Verständnis von Diversität und ihrem machtkritischen Handeln. Prekäre Rahmenbedingungen bilden den Kontext, Konflikte und Widerstände die intervenierenden Bedingungen, fordern die Programmplaner\*innen in der Gestaltung der sichere(re)n Orte

heraus. Die Handlungsstrategien sind auch hier Awareness und Accountability etc. und die Konsequenzen verweisen auf das zentrale Phänomen.

Die sicheren Orte sind Ziel und Vision/Utopie – finde aber nach wie vor die Handlungsstrategien interessanter und passender für meine Fragestellung.

## Anhang 8 Beispielmemos in MAXQDA

**Start** **Format**

Neues freies Memo | Freie Memos (0) | Code-Memos (140) | In-Dokument-Memos (22) | In-Media-Memos (0) | Dokument-Memos (0) | Dokumentgruppen- & Dokumentset-Memos (0) | Codeset-Memos (0) | Memos durchsuchen

Herkunft | In Tabs öffnen

**Code-Memos**

- Machtkritisches Handeln in gesellschaftlichen Widersprüchen zur Gestaltung sicherer Orte
- Spannungsfeld\_politische Ansprüche in disk. Gesellschaft
- Prekäre Rahmenbed./str. NichtAn + knappe/umkämpfte Ressourcen
- Widerstände + Konflikte in Veränderungs- und Öffnungsprozessen
- Awareness + Accounta diversitätssensibler Programmplanungspraxis
  - Verankerung von Div auf organisationaler Ebene
    - Verankerung von D im Leitbild
      - Qualitätsentwicklungsprozesse
        - Leitbild
          - Qualitätsstandards festlegen + durchsetzen
            - Grundsätze
              - nicht ohne uns über uns, sondern mit (+) (+)
              - pädagogische Standards: Sprechweisen, Pausen
                - Pausen?!
      - Messbarkeit
    - reflexive Professionalität
      - Verortung des eigenen Handelns in Widersprüchen
        - Gerechtigkeitsanspruch im Kapitalismus
          - Balanceakt offener Raum für Bildung und Begegnung
            - Konfrontation
              - solidarisch, gemeinsam
        - Widerspruch Unwägbarkeit vs. Planbarkeit
          - Unvorhersehbares/Eventualitäten/Unwägbarkeiten
            - Widersprüche aushandeln\_ausgestalten
              - aushalten
              - differenzierte Kompromisse

**Machtkritisches Handeln in gesellschaftlichen Widersprüchen zur Gestaltung sicherer Orte**  
zur Gestaltung sicherer Orte

die ganzen Memos im Memo-Ordner?

Machtkritisches Handeln in gesellschaftlichen Widersprüchen zur vera, 05.08.2023 18:36

**gesellschaftliche Normalität diskriminierender Strukturen**  
alternativ: diskriminierende Verhältnisse im Außen  
[sind connected mit Konflikten + Widerständen/intervenierenden Bedingungen]

D: Themenwahl ist relevant im Zusammenhang mit Diversität - wer spricht zu welchen Themen? (873-878)  
A: z.B. dominantes Verhalten als Normalität (925)  
D: DOMINANZKULTUR (1345 etc.)

Spannungsfeld\_politische Ansprüche in disk. Gesellschaft > gesellschaftliche Normalität diskriminierender Strukturen ...8.07.2023 09:12

**Dimensionen von Diversität, Macht + Normativität**  
Achtung, in Interview D bisher erst ab Z 490 mit codiert!  
A: BPOC, Personen mit Beeinträchtigungen, chronischen Erkrankungen, verschiedene sexuelle Identitäten/Orientierungen, versch. soziale Herkunft/Klassenverständnis (134-143), Alter, Elternschaft (147-152)

gesellschaftliche Normalität diskriminierender Strukturen > Dimensionen von Diversität, Macht + Normativität vera, 16.05.2023 19:23

**Geschlecht/Queerness**  
B: im kompletten Interview gehts um Queerness, queere Bildungsangebote, Debatten und Dynamiken innerhalb queerer Communities, ...

**Start** **Format**

Neues freies Memo | Freie Memos (0) | Code-Memos (140) | In-Dokument-Memos (22) | In-Media-Memos (0) | Dokument-Memos (0) | Dokumentgruppen- & Dokumentset-Memos (0) | Codeset-Memos (0) | Memos durchsuchen

Herkunft | In Tabs öffnen

**Code-Memos**

- Machtkritisches Handeln in gesellschaftlichen Widersprüchen zur Gestaltung sicherer Orte
- Spannungsfeld\_politische Ansprüche in disk. Gesellschaft
- gesellschaftliche Normalität diskriminierender Strukturen
  - Dimensionen von Diversität, Macht + Normativität
    - Geschlecht/Queerness
    - Psychismus/Neurodiversität (+)
- politischer (Selbst-)Anspruch
  - Ziele der Arbeit
- pol. selbstrefl., prozess. Diversitätsverständnis = Grundlage
  - politisch, machtkritisch
    - machtkritisches Verständnis
      - (Kritik an) oberfl. + profitor. Verständnissen von Diversität
        - Diversity als unkritischer Begriff
          - unkritisches Verständnis
            - Diversity als Ressource
            - Negativkonnotationen
              - Diversity als Feigenblatt/Gelaber/Sprechen üb...
        - strategische Verwendung
          - Intersektionalität
            - Diskriminierung und psychische Gesundheit
      - selbst\_reflexiv
        - Positionierung + reflektierte Auseinandersetzung (+)
      - prozessual
        - Organisationsentwicklung
          - Diversifizierung als langsamer/zäher Prozess
            - Diversifizierung des Teams

**Ziele der Arbeit**  
[Ziele der Arbeit gehören gewissermaßen auch zum Kontext, sie sind aber eben auch Auftrag und Selbstanspruch der Programmplaner\*innen und stehen (teilweise) im Widerspruch zur diskriminierenden Gesellschaft]

D: Vielfalt stärken als expliziter Arbeitsauftrag (11) -> Vielfalt stärken als Teil von aktiver Gestaltung demokratischer Gesellschaft  
A: 1. Anstellung: Wissenschafts-Praxis-Transfer, Arbeitnehmer\*innen und Gewerkschaften fördern (19-23), Fokus darin: soziale Ungleichheit, Dominanzverhältnisse, Diskriminierung, Diversität und Gender (23-37), 2. Arbeitskontext: Selbstständigkeit, Bildungsarbeit zu Diversität und Antidiskriminierung, Programmplanung der Aktionswochen (49-58) -> Diversität und

politischer (Selbst-)Anspruch > Ziele der Arbeit vera, 15.05.2023 14:33

**pol. selbstrefl., prozess. Diversitätsverständnis = Grundlage**  
[teilweise sehr eng verknüpft mit Strategien]

Spannungsfeld\_politische Ansprüche in disk. Gesellschaft > pol. selbstrefl., prozess. Diversitätsverständnis = Grundlage ...06.2023 15:27

**machtkritisches Verständnis**  
D: Diversity heißt, Privilegierte machen nicht nur Anerkennung, sondern arbeiten aktiv am Abbau ihrer eigenen Privilegien (171-174); Verantwortung weißer Männer, eine Meinung zu Rassismus zu haben und auch darüber zu sprechen (bei gleichzeitigem Bewusstsein für die eigenen Privilegien und verschiedenen Erfahrungen) (204-215)  
D: was die nicht Privilegierten machen, kann D aus seiner Position heraus nicht vorschreiben, aber Geschichtsverständnis, dass sich alle Unterdrückten ihre Rechte erkämpfen mussten (174-178);  
D: aktives Eintreten für Anerkennung (182-185); liberales Verständnis als "zu passiv" (190) (Aktivität-Passivität)  
D: Diskriminierung und Unterdrückung als leibliche Erfahrungen (210-213)

politisch, machtkritisch > machtkritisches Verständnis vera, 18.04.2023 20:15

**unkritisches Verständnis**  
D: aufgrund eigener Privilegiertheit würde er gerne sagen "Diversity, ja leben und leben lassen (Interview\_D\_19.12.2022, 165), bloße Anerkennung einer Vielfalt von Identitäten (173); das wäre zwnisch. zu wenig reflektiert in Bezug auf "die Massen an weniasten

## Anhang 9 Transkriptionsregeln

In der Transkription gebe ich die wörtliche Umgangssprache der Interviewpartner\*innen wieder. Zur besseren Nachvollziehbarkeit von Zitaten und Quellenverweisen sind die Zeilen der Transkripte nummeriert. Zusätzlich ist nach jedem Absatz eine Zeitmarke gesetzt. Die Interviewpartner\*innen sind mit A-E bezeichnet, ich bin mit I abgekürzt.

Darstellung	Anwendung	Beispiel
//	Überlappung der Aussagen von Interviewpartner*innen und Interviewerin	„Auch ich bin nicht diskriminierungsfrei in meinem Handeln, wie sollte ich I: //hm (bejahend)“ (Interview A, 322-325)
<i>Kursivschrift</i> (teilweise in Klammern) <i>[im Fließtext der Masterarbeit in eckigen Klammern]</i> [REDACTED]	Anonymisierung	„B: hm (bejahend) naja, also ich sag immer [ <i>Anonymisierung 2</i> ], so nehm ichs auch wahr, ist so n bisschen das Wohnzimmer“ (B: 433-434)
(unv.)	unverständliche Aufnahme	„D: Das heißt man geht da jetzt nicht in, noch nicht mal in ein geschichtsbereinigtes Haus, so, (unv.) gedacht jetzt mal“ (D: 693-694)
(?)	unsichere Transkription	„-da sind wir dabei auch im Rahmen des Qualitätsentwicklungsprozess (?)“ (B: 488-489)
-	abgebrochene Sätze, Wörter oder intereinander übergehende Wörter	„Ähm, oder eben welche Bedeutung haben-hat Gleichstellungsmonitoring für Antidiskriminierungsarbeit“ (C: 88-89)
(.)	kurze Pause	„E: hm (bejahend) (.), genau, Accountability“ (E: 868-869)
(..)	lange Pause	„ähm, meinetwegen zu sagen (..) also das nochmal n bisschen mehr 385 thematisch zuzuspitzen (A: 384-385)
(Verschiedenes)	Hinweise zu Betonung, paraspachlichen und nonverbalen Signalen und Ereignissen außerhalb des direkten Gesprächs	„Jetzt bellt grad der Hund im Hintergrund, ich muss mal eben ja ähm (lautes Bellen im Hintergrund). Ich muss sie mal eben einmal kurz zur Tür-(lacht)“ (A: 124-125)

## Anhang 10 Transkripte