

Hradská, Iva

**Differenzreflektierende Professionalisierung in
Migrantinnenselbstorganisationen. Biografische Passung als
Transformationsmechanismus erwachsenenpädagogischer Expertise**

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 49 (2026) 1, S. 137-154



Quellenangabe/ Reference:

Hradská, Iva: Differenzreflektierende Professionalisierung in Migrantinnenselbstorganisationen. Biografische Passung als Transformationsmechanismus erwachsenenpädagogischer Expertise - In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 49 (2026) 1, S. 137-154 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-356966 - DOI: 10.25656/01:35696; 10.1007/s40955-026-00341-8

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-356966>

<https://doi.org/10.25656/01:35696>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://info.oe-deepgreen.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Differenzreflektierende Professionalisierung in Migrantinnenselbstorganisationen

Biografische Passung als Transformationsmechanismus erwachsenenpädagogischer Expertise

Iva Hradská 

Eingegangen: 24. September 2025 / Überarbeitet: 17. März 2026 / Angenommen: 26. März 2026 / Online
publiziert: 17. April 2026
© The Author(s) 2026

Zusammenfassung Migrantinnenselbstorganisationen haben sich als eigenständige Akteure der Erwachsenenbildungslandschaft etabliert, ihre Professionalisierungsprozesse sind jedoch erwachsenenbildungstheoretisch bislang kaum systematisiert. Der Beitrag untersucht Muster differenzreflektierender Professionalisierung in Migrantinnenselbstorganisationen, methodische Innovationen für die erwachsenenpädagogische Praxis sowie die zivilgesellschaftliche Bedeutung dieser Organisationen für die Demokratisierung der Erwachsenenbildung.

Grundlage ist eine biografische Sekundäranalyse, die das Potential der Re-Analyse narrativer Interviews für theoriegenerierende Fragestellungen nutzt. Die Primärstudie rekonstruierte drei Professionalisierungsmuster sowie biografische Passung als deren zentralen Transformationsmechanismus. Der Beitrag rekontextualisiert diese Ergebnisse unter einer erwachsenenbildungstheoretischen Fragestellung und entwickelt das Konzept der differenzreflektierenden Professionalisierung, das durch vier Dimensionen operationalisiert wird: reflexive Differenzbearbeitung, Ressourcentransformation, methodische Innovation und kollektive Orientierung.

Die Befunde verweisen auf einen Professionalisierungstyp, dessen konstitutiver Ausgangspunkt nicht primär formale Qualifikationen oder institutionelle Sozialisation sind, sondern biografisch erfahrene intersektionale Differenzpositionierungen, die zur Grundlage pädagogischer Expertise werden. Die dokumentierten methodischen Innovationen, wie kollektiv-reflexive Bildungsformate, multimodale Empowerment-Strategien, Mehrsprachigkeitsarbeit und intersektionale Didaktik, erweitern das erwachsenenpädagogische Methodenrepertoire.

✉ Iva Hradská
Goethe-Universität Frankfurt, Frankfurt am Main, Deutschland
E-Mail: i.hradska@em.uni-frankfurt.de

Schlüsselwörter Migrantinnenselbstorganisationen · Differenzreflektierende Professionalisierung · Biografische Passung · Intersektionalität · Berufsbiografieforschung

Difference-reflective professionalization in migrant women's self-organizations

Biographical fit as a mechanism for transforming expertise in adult education

Abstract Migrant women's self-organizations have established themselves as independent actors in the adult education landscape, yet their professionalization processes have been insufficiently theorized within adult education. The article examines patterns of difference-reflective professionalization in migrant women's self-organizations, methodological innovations for adult educational practice, and the civic significance of these organizations for the democratization of adult education.

The study employs a biographical secondary-analysis that draws on the potential of re-analysing narrative interviews for theory generating purposes. The primary study reconstructed three professionalization patterns and biographical fit as their central transformation mechanism. The present article re-contextualizes these results under an adult education-theoretical perspective and develops the concept of difference-reflective professionalization, operationalized through four dimensions: reflexive processing of difference, resource transformation, methodological innovation, and collective orientation.

The findings point to a professionalization type whose constitutive starting point is not primarily formal qualification or institutional socialization, but biographically experienced intersectional difference positions that become the basis of pedagogical expertise. The documented methodological innovations—collective-reflexive learning formats, multimodal empowerment strategies, multilingual approaches, and intersectional pedagogy—extend the methodological repertoire of adult education.

Keywords Migrant women's self-organizations · Difference-reflective professionalization · Biographical fit · Intersectionality · Biographical research · Adult education

1 Einleitung

In der postmigrantischen Gesellschaft (Foroutan 2019) begegnen Migrantinnen aufgrund der Verschränkung von Geschlecht, Migration und weiteren Differenzkategorien spezifischen Barrieren im Bildungszugang. Klassische Angebote der Erwachsenen- und Weiterbildung erreichen Menschen mit Migrationserfahrung aufgrund struktureller Zugangsbarrieren häufig nicht (Heinemann 2014; Sprung 2011). MigrantInnenselbstorganisationen (MSO) haben sich seit den 1960er-Jahren (SVR 2020) nicht allein als Antwort auf diese Barrieren, sondern als eigenständige Bildungsakteure mit spezifischer organisationaler Logik etabliert: Sie schaffen niedrigschwellige Zugänge (Seitter 2004), realisieren ihre Arbeit in non-formalen und

informellen Bildungskontexten (ebd.) und vertreten ein transformatives Bildungsverständnis, das Self-Empowerment mit gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit verbindet (Hradská 2022). Trotz dieser Bedeutung bleiben MSO in der Erwachsenenbildungsforschung lange unbeachtet (SVR 2020). Zwar hat das Feld in den letzten Jahren verstärkt Fragen der Migration, Diversität und institutionellen Öffnung thematisiert (Dollhausen und Muders 2016; Heinemann 2014, 2023; Öztürk 2021; Stoffels et al. 2018), MSO selbst als Bildungsakteure werden jedoch weiterhin nur marginal erforscht und es fehlen insbesondere systematische Untersuchungen zu ihren Professionalisierungsprozessen. Helsper (2024, S. 28 f.) benennt als übergreifendes Forschungsdesiderat die Frage, inwiefern biografische Migrations- und Gendererfahrungen für die Herausbildung professioneller Sensibilität konstitutiv werden – eine Frage, die für MSO-Akteurinnen aufgrund ihrer intersektionalen Positionierungen in besonderer Weise zutrifft.

Hradská (2022) rekonstruierte in einer biografieanalytischen und differenzreflektierenden Studie *biografische Passung* als zentrales Ergebnis: das dynamische Passungsverhältnis zwischen Biografie, Self-Empowerment, individueller Professionalisierung und organisationaler Positionierung in MSO. Dabei wurden drei Professionalisierungsmuster identifiziert – Engagierte Parteilichkeit, Professionelle Widerständigkeit und Professionelle Solidarität –, die in ihrer erwachsenenbildungstheoretischen Bedeutung in der Primärstudie jedoch nicht ausgeschöpft werden konnten. Der vorliegende Beitrag vollzieht diesen Schritt. Er re-kontextualisiert die rekonstruierten Muster unter einer explizit erwachsenenbildungstheoretischen Fragestellung und fragt, welchen Erkenntniswert diese spezifische Professionalisierungsform für das Feld hat. Das dafür gewählte methodische Verfahren ist die biografische Sekundäranalyse (Medjedović 2014). Im Zuge der Reanalyse wird das Konzept der differenzreflektierenden Professionalisierung entwickelt und durch vier Dimensionen operationalisiert – reflexive Differenzbearbeitung, Ressourcentransformation, methodische Innovation und kollektive Orientierung –, die biografische Passung als erwachsenenpädagogischen Transformationsmechanismus erfassbar machen. Die Fokussierung auf Frauen-MSO ermöglicht dabei die Analyse spezifisch intersektionaler Verschränkung von Geschlecht und Migration sowie weiteren Differenzkategorien, wie sie organisational wirksam werden (ausführliche Begründung siehe Kap. 3).

Konkret untersucht der Beitrag folgende Forschungsfragen:

1. Welche Muster differenzreflektierender Professionalisierung lassen sich in MSO erwachsenenbildungstheoretisch systematisieren?
2. Welche innovativen methodischen Ansätze entwickeln MSO für die erwachsenenbildungspädagogische Praxis in der postmigrantischen Gesellschaft?
3. Welche zivilgesellschaftliche Bedeutung haben MSO als Lern- und Bildungsräume für die Demokratisierung der Erwachsenenbildung?

Der Beitrag entfaltet nach theoretischer Rahmung (Kapitel 2) und methodischem Vorgehen (Kapitel 3) die empirischen Befunde (Kap. 4) und diskutiert deren erwachsenenbildungstheoretische Implikationen (Kap. 5).

2 Theoretischer Rahmen

2.1 Intersektionalität als Kontextualisierungsrahmen

Das Konzept der Intersektionalität (Crenshaw 1989, S. 139 ff.) beschreibt die Verschränkung von Differenzkategorien¹ wie Geschlecht, Migration, Klasse oder Religion. Diese Positionierungen erzeugen nicht nur strukturelle Benachteiligung durch Diskriminierung² und Marginalisierung³, sondern bringen auch spezifische Wissensformen hervor. Rassismuskritische Ansätze (Eggers 2005; Mecheril 2004; Riegel 2016) konkretisieren dies für Bildungskontexte. Sie machen sichtbar, wie scheinbar neutrale Bildungsstandards und institutionelle Routinen dominanzkulturelle Normen (re-)produzieren und alternative Wissensformen delegitimieren (zur professionstheoretischen Konsequenz siehe Kap. 2.3). Für die vorliegende Analyse ist dabei zentral, MSO nicht als defizitäre Kompensationsinstanzen zu betrachten, sondern als eigenständige Bildungsakteure, die aus der reflexiven Auseinandersetzung mit intersektionalen Differenz Erfahrungen⁴ innovative Bildungsansätze schaffen, die strukturelle Machtverhältnisse reflexiv bearbeiten.

Als Kontextualisierungsrahmen greift der Beitrag auf eine intersektionale Analyseperspektive zurück, die die Mehrebenenanalyse von Degele und Winker (2007) für Bildungskontexte modifiziert. Sie verortet differenzreflektierende Professionalisierung zwischen drei Ebenen: Die *strukturelle Ebene* umfasst gesellschaftliche Ordnungssysteme, die Zugang zu und Partizipation an Bildung regulieren (Riegel 2016). Die *Praktiken-Ebene* vermittelt zwischen strukturellen Ordnungen und individuellen Bildungserfahrungen durch diskriminierende Zuschreibungspraktiken, Exklusionsmechanismen und monokulturelle Bildungsansätze in Institutionen. Die *subjektive Ebene* bezeichnet die Verarbeitung von Bildungsausschlüssen und deren produktive Überführung in erwachsenenbildnerische Praxis. Das analytische Instrument, das diese Vermittlungsprozesse erfassbar macht, ist das Konzept der differenzreflektierenden Professionalisierung (Kap. 2.3). Es operationalisiert, wie Akteurinnen die subjektive Verarbeitung von Differenz (subjektive Ebene) unter Bedingungen struktureller Benachteiligung (strukturelle Ebene) und institutioneller Ausschlüsse (Praktiken-Ebene) in spezifische pädagogische Expertise überführen und damit die Vermittlung zwischen den drei Ebenen aktiv gestalten.

¹ Differenz bezeichnet sozial konstruierte Unterscheidungen (Migration, Geschlecht, Klasse, Religion u. a.), die durch Machtverhältnisse hergestellt und mit ungleichen Ressourcenzugängen verbunden sind (Mecheril 2004; Riegel 2016).

² Diskriminierung umfasst Praktiken der Benachteiligung aufgrund zugeschriebener Differenzmerkmale. In der Erwachsenenbildung manifestiert sich dies in Zugangsbarrieren, Defizitzuschreibungen und monokulturellen Formaten (Heinemann 2014) sowohl auf individueller als auch auf struktureller Ebene (Eggers 2005).

³ Marginalisierung bezeichnet die Verdrängung an gesellschaftliche Ränder mit eingeschränktem Zugang zu Ressourcen, Teilhabe und Anerkennung als Ergebnis kumulativer Diskriminierung. Im Bildungskontext zeigt sich dies durch Bildungsausschlüsse, fehlende Curricula-Repräsentation und die Nichtanerkennung alternativer Wissensformen (Foroutan 2019).

⁴ Differenz Erfahrungen bezeichnen die subjektive Verarbeitung und biografische Aneignung von Differenz, Diskriminierung und Marginalisierung, die auf individueller, struktureller und diskursiver Ebene wirken (Rommelspacher 2009).

MSO realisieren diese Vermittlung auf drei organisationalen Ebenen (Hradská 2022), die im empirischen Teil als Repräsentations-, Ermöglichungs- und Artikulationsfunktion wiederkehren: Auf der *Mikroebene* schaffen sie geschützte Bildungsräume, die als „Orte des Empowerments“ (Reinecke et al. 2010, S. 156) Vertrauens- und Zugehörigkeitsverhältnisse ermöglichen. Auf der *Mesoebene* realisieren sie didaktische Innovationen mit partizipativen Strukturen und kollektiver Wissensproduktion (siehe auch Mulliez 2025). Auf der *Makroebene* wirken sie als zivilgesellschaftliche Akteure zur Demokratisierung der Erwachsenenbildungslandschaft (Stoffels et al. 2018; Öztürk 2021). Als „polyfunktionale Lernorte“ (Seitter 2004, S. 298 f.) verbinden MSO diese Ebenen und ermöglichen damit jene organisationalen Verankerungen, die biografische Passung erst produktiv werden lässt.

2.2 Biografische Passung als Transformationsgrundlage differenzreflektierender Professionalisierung

Das analytische Konzept der *biografischen Passung* basiert auf Hradská (2022), die Passungsverhältnisse von Biografie, Self-Empowerment, Professionalisierung und organisationaler Positionierung rekonstruiert. Biografische Passung bezeichnet die dynamische Kongruenz dreier Komponenten: (1) biografische Differenz Erfahrung der Akteurinnen, (2) MSO als Anerkennungsräume in denen diese Erfahrungen als Ressourcen anerkannt und bearbeitbar werden, und (3) der didaktischen Expertise, die durch die Transformation dieser Erfahrungen in pädagogische Konzepte für spezifische Zielgruppen entsteht. Die Passung funktioniert als Professionalisierungsmechanismus, weil sie Differenz Erfahrung als konstitutive Grundlage pädagogischer Kompetenz etabliert: Akteurinnen können aufgrund ihrer eigenen intersektionalen Positionierung Zugangsbarrieren antizipieren, Bedürfnisse der Zielgruppe erkennen und alternative didaktische Ansätze entwickeln. MSO-Akteurinnen entwickeln ihre didaktische Expertise auch durch praxis- und erfahrungsbasiertes Wissen über Lernzugänge sowie methodisches Wissen über intersektionale Bildungsansätze (Hradská 2022, S. 512).

Der vorliegende Beitrag begreift Biografien als aktive Konstruktion der Wirklichkeit (Alheit und Dausien 2006). Zentral ist dabei biografische Reflexivität als die Fähigkeit, eigene Erfahrungen kritisch zu analysieren, strukturelle Bedingungen zu erkennen und daraus Handlungsoptionen zu entwickeln. Das Konzept der biografischen Passung erweitert dies in zweifacher Hinsicht: Es verschiebt den Fokus von individuellen Lernprozessen auf kollektive Bildungsinnovation, integriert Self-Empowerment als konstitutives Element der Transformation von Betroffenheit in Handlungsfähigkeit. Damit unterscheidet es sich von biografischem Lernen (Marotzki 1990) durch den Fokus auf kollektive statt individueller Transformation sowie von erfahrungsbasiertem Lernen (Schön 1983) durch die spezifische Überführung von Differenz Erfahrungen in didaktische Expertise mittels des Zusammenspiels von Biografie, Self-Empowerment und Professionalisierung.

Self-Empowerment fungiert dabei als prozessuales Verbindungsglied zwischen biografischer Differenz Erfahrung und differenzreflektierender Professionalisierung. Während biografische Passung das strukturelle Verhältnis bezeichnet, also die Kongruenz zwischen Biografie, MSO und pädagogischem Handlungsfeld, beschreibt

Self-Empowerment die aktive Aneignungsbewegung, durch die dieses Passungsverhältnis produktiv wird: die „aktive Aneignung von Macht, Kraft, Gestaltungsvermögen durch die von Machtlosigkeit und Ohnmacht betroffenen selbst“ (Herringer 1997, S. 14). Im MSO-Kontext ist Self-Empowerment weder Ziel noch Methode, sondern der Prozess, durch den Differenzerfahrung in professionelle Handlungsfähigkeit überführt wird und damit die dynamische Dimension dessen, was die vier Dimensionen differenzreflektierender Professionalisierung erfassen. Wie biografische Passung als Bedingung diese vier Dimensionen strukturiert, entfaltet Kap. 2.3; ihre empirische Realisierung in den drei Mustern wird in Kap. 4.2 sichtbar: als individueller (Danya), als kollektiver (Sheyda), als organisationaler (Nahide) Self-Empowerment-Prozess.

2.3 Differenzreflektierende Professionalisierung: Konzept und Dimensionen

Professionalisierung bezeichnet den Prozess des Erwerbs beruflicher Handlungskompetenz und der Herausbildung professionellen Selbstverständnisses (Helsper 2024; Nittel 2000; Peters 2004). Der erziehungswissenschaftliche Professionalisierungsdiskurs umfasst drei zentrale Stränge: Strukturtheoretische Ansätze definieren Professionalität über die Bewältigung von Antinomien pädagogischen Handelns (Oevermann 1996). Kompetenztheoretische Ansätze fokussieren auf Wissensbestände, Qualifikationen und messbare Kompetenzen (Baumert und Kunter 2006). Biografiethoretische Ansätze verstehen Professionalisierung als (berufs-)biografischen Entwicklungsprozess, bei dem lebensgeschichtliche Erfahrung konstitutiv für pädagogisches Handeln wird (Fabel-Lamla 2018; Helsper 2024; Rothe 2019; Wittek und Jacob 2020). Klassische Ansätze (Abbott 1988; Freidson 2001) definieren Professionalität über formale Qualifikationen, standardisierte Methoden und institutionelle Verankerung. Für die Analyse von Professionalisierungsprozessen in MSO erweisen sich diese Ansätze als unzureichend, da die Hierarchisierung zwischen „wissenschaftlich fundierter“ und „erfahrungsbasierter“ Didaktik verkennt, dass biografische Differenzerfahrungen spezifische Formen intersektionaler Bildungskompetenz hervorbringen; die Postulierung pädagogischer Neutralität blendet aus, dass parteiliche Haltung konstitutives Merkmal einer Bildungspraxis sein kann, die strukturelle Ungerechtigkeiten reflexiv bearbeitet (Hradská 2022, S. 481 f.).

MSO konstituieren sich demgegenüber als spezifische Form von Erwachsenenbildungsorganisationen mit eigenständigen Professionalisierungswegen. Das Spezifikum ist die biografische Verankerung, bei der Akteurinnen ihre Tätigkeit als Sinn- und Kohärenzkonstruktion verstehen, sodass Professionalisierung individuell vollzogen, aber durch gemeinschaftsbasierte Strukturen ermöglicht wird (Hradská 2022, S. 482). MSO verschränken Bildungsprozesse mit existentieller Unterstützung, Self-Empowerment und lebensweltlicher Begleitung – ein konstitutives Merkmal communitybasierter Erwachsenenbildung in Kontexten struktureller Marginalisierung, das über das „begrenzte didaktische Mandat“ (Nittel 2000, S. 82 f.) hinausweist.

Differenzreflektierende Professionalisierung bezeichnet damit präziser einen Prozess, in dem biografisch erfahrene intersektionale Differenzpositionierungen zum genuinen Ausgangspunkt pädagogischer Expertise werden – in Abgrenzung zu verwandten, aber kategorial verschiedenen Ansätzen: Von Schöns (1983) reflexiver

Professionalität unterscheidet sie sich, weil deren Reflexionsgegenstand das fachliche Handeln in professionellen Situationen ist, nicht aber die machtsstrukturell verortete Differenzposition und deren Transformation in didaktische Kompetenz. Von kompetenztheoretischen Ansätzen unterscheidet sie sich durch Anerkennung erfahrungsbasierter statt nur formaler Qualifikation. Biografietheoretische Ansätze werden erweitert durch die konstitutive Rolle intersektionaler Differenzerfahrungen, die nicht nur individuelle Professionalisierung, sondern gemeinschaftsbasierte Bildungsinnovation begründen.

Zwei weitere Differenzpunkte betreffen das Verhältnis von Neutralität und Parteilichkeit sowie die Relation von professioneller Distanz und biografischer Nähe zur Zielgruppe (Oevermann 1996). Der Beutelsbacher Konsens (Wehling 1977), als Grundlage für politische Erwachsenenbildung, fordert nicht Wertefreiheit, sondern Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot und Befähigung zur Interessenanalyse. Neutralität umfasst demnach die Positionierung zu demokratischen Grundwerten. Produktive Parteilichkeit erweitert dies durch explizites Eintreten gegen Diskriminierung als reflexiv fundiertes Bildungsprinzip (Hradská 2022, S. 481 f.). Das professionstheoretische Distanzgebot (Oevermann 1996, S. 88 ff.) erweist sich für die Erwachsenenbildung als nicht unmittelbar anwendbar, da diese auf ermöglichendes Handeln zielt (Nittel 2000, S. 73; Peters 2004, S. 85). Für MSO-Akteurinnen gilt dies in besonderer Weise: Differenzreflektierende Professionalisierung entwickelt stattdessen geteilte Erfahrungshorizonte als didaktische Ressource, bei der biografische Nähe mit reflexiver Distanzierung verbunden wird (Hradská 2022, S. 483 f.).

Differenzreflektierende Professionalisierung wird durch vier Dimensionen operationalisiert. Diese sind analytisch unterscheidbare, empirisch jedoch gleichzeitig wirksame Aspekte desselben Transformationsmechanismus. Es sind logisch aufeinander bezogene Dimensionen: *Reflexive Differenzbearbeitung* (D1) bildet den kognitiv-reflexiven Ausgangspunkt, *Ressourcentransformation* (D2) den zentralen Kernmechanismus, *methodische Innovation* (D3) die praktische Realisierung in spezifischen Bildungsformaten und *kollektive Orientierung* (D4) die gesellschaftliche Einbettung in kollektive Bildungsziele und zivilgesellschaftliche Wirkungen. Erst unter der Bedingung biografischer Passung werden diese vier Dimensionen als kohärenter Professionalisierungsprozess wirksam und in ihren jeweiligenusterspezifischen Ausprägungen sekundäranalytisch rekonstruierbar.

1. *Reflexive Differenzbearbeitung* umfasst die Analyse eigener Diskriminierungserfahrungen, Einordnung intersektionaler Benachteiligung sowie die Entwicklung einer Zuschreibungs- sowie Diskriminierungssensibilität (Hradská 2022, S. 481 f.). Diese Dimension realisiert sich in unterschiedlichen Ausprägungen, von strategischer Positionsanalyse über widerständige Praxis bis hin zu Theoretisierung von Ungleichheitsverhältnissen.
2. *Ressourcentransformation* bezeichnet die Überführung von Differenzerfahrungen in didaktische Kompetenzen. Biografisches Erfahrungswissen über Diskriminierung und deren Bewältigung wird durch biografische Passung theoretisch eingeordnet, kollektiv systematisiert und in didaktische Expertise überführt. Dies

erzeugt natio-ethno-kulturelle⁵ Übersetzungskompetenzen und nutzt biografische Authentizität sowie geteilte Erfahrungshorizonte als professionelle Vertrauensgrundlage.

3. *Methodische Innovation* zeigt sich in der Entwicklung partizipativer, anti-hierarchischer und diversitätssensitiver Bildungsformate, die über klassische erwachsenenbildnerische Ansätze hinausgehen, sowie Schaffung niedrigschwelliger und mehrsprachiger Lernzugänge.
4. *Kollektive Orientierung* zeigt sich im Fokus auf strukturelle Veränderung statt individueller Problembearbeitung, in der Entwicklung gemeinschaftsbasierter Bildungsräume und dem Aufbau alternativer Wissensordnungen. Diese Orientierung zielt auf Demokratisierung der Erwachsenenbildung, die Entwicklung pluraler Öffentlichkeiten und gesellschaftliche Repräsentation strukturell benachteiligter Gruppen.

3 Methodisches Vorgehen

Der vorliegende Beitrag bedient sich einer biografischen Sekundäranalyse, die das Potential der Reanalyse narrativer Interviews für theoriegenerierende Fragestellungen nutzt (Medjedović 2014). Er greift auf die Ergebnisse einer abgeschlossenen Primärstudie zurück (Hradská 2022) und re-kontextualisiert diese unter einer erwachsenenbildungstheoretischen Fragestellung⁶. Die Primärstudie fragte, *wie* Professionalisierung funktioniert; dieser Beitrag fragt, *was* das für die Erwachsenenbildung bedeutet, welchen Erkenntniswert diese spezifische Professionalisierungsform für das Feld hat. Dieser Schritt von der rekonstruktiven zur theoriegenerierenden Sekundärnutzung ist methodologisch eine eigenständige Forschungsstrategie (Medjedović 2014) unter neuer disziplinärer Perspektive.

Die Primärstudie erhob 15 autobiografisch-narrative Interviews, Expertinneninterviews im exmanenten Nachfragefeld sowie Dokumentenanalysen der Selbstdarstellungen, Internetauftritte und Jahresberichte der MSO. Die Auswertung kombinierte narrationsstrukturelle Analyse nach Schütze (1983)⁷, die die Prozessualität und Zeitlichkeit biografischer Prozessstrukturen fokussiert, mit Kodierung entlang der Grounded Theory (Glaser und Strauss 1998). Biografien werden hier als perspektivische Sinnkonstruktionen verstanden, die gesellschaftliche Differenzlinien implizieren (Alheit und Dausien 2006). Aus diesem Material wurden drei Professionalisierungsmuster rekonstruiert: *Engagierte Parteilichkeit*, *Professionelle Widerständigkeit* und *Professionelle Solidarität*.

⁵ „Natio-ethno-kulturell“ (Mecheril 2004) bezeichnet das Verschwimmen von Nation, Ethnizität und Kultur in Zugehörigkeitsbezeichnungen.

⁶ Die Sekundäranalyse eigener Primärdaten stellt methodologisch den stärksten Fall der qualitativen Sekundäranalyse dar, da der Erhebungskontext vollständig zugänglich bleibt und das sog. ‚not having been there‘-Problem (Heaton 2004) entfällt (Medjedović 2014, S. 73 ff.; Brodersen und Krell 2021, S. 237).

⁷ Autobiografisch-narrative Interviews eignen sich aufgrund ihrer thematischen Offenheit und der narrativen Zugzwänge des Erzählens in besonderer Weise für die Sekundärnutzung: Die Erzählenden tragen kontextualisierende Informationen selbst in die Narration ein; die inhärente Komplexität des Materials übersteigt in der Regel das, was im Primärprojekt verwendet werden konnte (Kreitz 2021, S. 252 ff.).

Das Sample umfasst Akteurinnen bildungs- und beratungsorientierter MSO, die bewusst heterogen zusammengestellt wurden: Unterschiedliche natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten, Generationen sowie Qualifikationsspektren von Bürokauffrau bis Sozialwissenschaftlerin. Die Fokussierung auf Frauen-MSO erlaubt die Analyse intersektionaler Verschränkungen von Geschlecht und Migration, wie sie organisational wirksam werden. Frauen-MSO entstehen als Reaktion auf doppelte Ausgrenzung: In geschlechtsgemischten MSO dominieren häufig traditionelle Rollenverteilungen und frauenspezifische Themen werden weniger priorisiert; zu Fraueneinrichtungen der Dominanzgesellschaft finden Migrantinnen oft keinen Zugang (Kocaman et al. 2010, S. 4f.). Frauen-MSO konstruieren sich damit als Räume, in denen diese spezifische Verschränkung von migrations- und geschlechtsspezifischer Marginalisierung zum organisationalen Prinzip wird und gezielt bearbeitbar ist. Weitere Differenzkategorien werden kontextbezogen einbezogen, wo sie für spezifische Professionalisierungsprozesse analytisch relevant werden.

Für die Sekundärnutzung fungieren die drei Muster nicht als Vergleichsfälle im Sinne eines *tertium comparationis*, sondern als Typenrepräsentantinnen. Es handelt sich um verdichtete Darstellungen je eines rekonstruierten Musters, an denen die vier Dimensionen differenzreflektierender Professionalisierung in ihrer jeweiligenusterspezifischen Ausprägung sichtbar gemacht werden. Die drei im empirischen Teil dargestellten Fälle – Danya, Sheyda und Nahide – repräsentieren nach dem Prinzip der maximalen strukturellen Variation (Kelle und Kluge 2010) je eines dieser Muster. Sie wurden in der Primärstudie als Kontrastfälle ausgewiesen, deren maximale strukturelle Variation die Bandbreite der rekonstruierten Professionalisierungslogiken abbildet. In diesem Beitrag dienen sie der Veranschaulichung, wie sich dieselben vier Dimensionen in unterschiedlichen biografischen und organisationalen Kontexten realisieren. Die empirische Basis der Primärstudie und die Typenstruktur werden in Kapitel 4 entlang der drei Typenrepräsentantinnen entfaltet. Für jedes Muster werden die erwachsenenbildungstheoretischen Konsequenzen herausgearbeitet.

4 Empirische Befunde

Alle drei Typenrepräsentantinnen konstruieren ihre Tätigkeit in der MSO als biografische Kontinuität, die multiple Differenzerfahrungen in professionelle Ressourcen transformiert. Biografische Passung fungiert dabei als zentraler Transformationsmechanismus, als die Bedingung, unter der diese Transformation gelingt und in differenzreflektierender Professionalisierung mündet.

4.1 Drei Muster differenzreflektierender Professionalisierung

4.1.1 Engagierte Parteilichkeit und gesellschaftliche Repräsentation

Danyas biografischer Werdegang exemplifiziert das erste Muster, das durch die Verschränkung von persönlichem Aufstieg, kollektiver Repräsentation und strategischer Partizipation an dominanzgesellschaftlichen Strukturen charakterisiert ist. Als kopf-

tuchtragende muslimische Frau mit transnationaler Migrationsbiografie durchläuft sie eine Entwicklung von der gelernten Bürokauffrau zur angestellten Sozialpädagogin und Leiterin einer etablierten MSO. Das zentrale Narrativ des „Mitmischens“ verweist auf eine biografische Partizipationskonstruktion: *„ja(–) also das ist mein persönlicher Schwerpunkt gewesen(,) präsent zu sein und auch mitzumischen ja(‘) dieses Mitmischen war mir sehr wichtig“* (D., Z. 239–247). Diese Haltung ermöglicht eine aktive Aneignung gesellschaftlicher Teilhabemöglichkeiten.

Danya analysiert ihre Position als muslimische Migrantin und entwickelt ihre intersektionale Positionierung strategisch zu „kultureller Übersetzungskompetenz“. Ihre „learning by fortbildung“-Strategie zeigt sich in einer umfassenden Qualifizierungsstrategie: *„weil ich ja so viele Qualifizierungen habe: und auch (–) zu zeigen also (äh) mein Lebenslauf da passt gar nichts mehr rein also in diese Akte ja(?) weil ich hier auf Tagungen ich bin dort also auf Fortbildungen“* (D., Z. 1034–1037). Diese Strategie erlaubt es ihr als Vermittlerin zwischen verschiedenen institutionellen Logiken zu fungieren. Durch „learning by doing“ etabliert Danya eine Methode der Wissensgenerierung durch Praxis: *„aber am meisten kommen die zu mir(,) ich bin ja die Einsatzleiterin, wenn ich (äh) ich hab’ ja dadurch gelernt(‘) (1) ja ein Fall(‘) und (–) dann hat man die hin und her begleitet, dann lernt man(‘) dann weiß man was in diesen Fällen Schuldnerberatung(,) dann weiß man was passiert(‘) und da(.) dadurch hab’ ich das gelernt(‘) durch diese(.) all die Jahre durch Begleitung, Betreuung(,) was wird in dem Moment gemacht, was wird da gemacht“* (D., Z. 2475–2481). Die unmittelbare Begleitung der Ratsuchenden wird dabei zur Wissensquelle, Nähe zur Lebenswelt der Zielgruppe als Lernprinzip. In ihrer Bildungsarbeit entwickelt Danya niederschwellige Beratungs- und Bildungsangebote durch mehrsprachige Zugänge, kultursensible Kommunikation und die Verbindung von Einzelfallhilfe mit kollektivem Empowerment. Ihre Position als kopftuchtragende Frau wird zur Vertrauensressource, um Frauen zu erreichen, die von dominanzgesellschaftlichen Angeboten ausgeschlossen werden. Ihre strategische Netzwerkarbeit zielt auf gesellschaftliche Repräsentation muslimischer Frauen: *„wir werden mit offenen Armen empfangen“* von *„den ganzen sozialen Einrichtungen“* (D., Z. 222–223).

4.1.2 Professionelle Widerständigkeit und kollektive Selbstbestimmung

Sheydas biografischer Verlauf illustriert das zweite Muster, das durch eine widerständige Haltung gegenüber assimilierenden Integrationserwartungen und die Betonung kollektiver Selbstbestimmung gekennzeichnet ist. Als politisch aktive, lesbische Geflüchtete aus dem Iran entwickelt sie einen Professionalisierungsansatz, der Bildung als Mittel zur Selbstbestimmung und kollektivem Widerstand konzipiert. Bereits im „Auffanglager“ zeigt sie Selbstorganisationskompetenzen: *„dort hab ich versucht eine Kindergarten aufbauen. ich bräuchte das, ich konnte nicht die ganze Zeit mit die Kinder (äh) verbringen“* (S., Z. 210–214).

Das „zusammen sprechen“ entwickelt sich zu ihrer zentralen methodischen Innovation: *„zusammen [...] sprechen. in solchen Sachen lernen die Menschen besser als das man (ähm) einer nur an die Hand nimmt“* (S., Z. 1457–1492). Diese partizipative Lernmethode verkörpert eine anti-paternalistische Grundhaltung: *„und deswegen (äh) (...) geh/wir sind mit der Frauen auf eine Augenhöhe und nicht (mh) als Bera-*

terin du hast ein Problem aber ist nicht mein, das (äh) ist unqualifiziert (mh) aber wir machen das“ (S., Z. 1457–1492). Sheyda benennt dabei explizit die klassische Distanzerwartung – „unqualifiziert“ im professionellen Sinne – um deren bewusste Überschreitung als konstitutives Merkmal ihrer Bildungspraxis zu markieren: Nähe zur Zielgruppe wird hier zum methodischen Prinzip. Sheydas multimodale Didaktik integriert körperbasierte Empowerment-Methoden: „das wir vier Jahre nur getanzt haben, weil (ähm) sie waren sehr schüchtern, sie konnten nicht sich zeigen. deswegen habe ich für die eine Tanzgruppe gemacht, das wir dann auch (ähm) [Name einer landesweiten Veranstaltung] und verschiedene Bühne (ähm) also die Tänze aufgeführt haben“ (S., Z. 1265–1272). Die Integration von Musik-, Mal- und Tanztherapie schafft alternative Zugänge jenseits kognitiv-sprachlicher Bildungsformate: „mit Tricks meine ich zum Beispiel (äh) Musiktherapie, Maltherapie und so weiter“ (S., Z. 1265–1272). Ihre „Schocktherapie“ zielt darauf ab, Selbstermächtigung zu aktivieren: „was ich dann/also denn/diese Methode die ich habe auch manchmal ist auch (ähm) Schocktherapie. das (ähm)(..) was auch viele Frauen geholfen hat (äh) das man sie schockiert und sagt ja, also steh auf“ (S., Z. 1457–1492). Diese anti-paternalistische Bildungspraxis schafft geschützte Räume für kollektive Selbstbestimmung.

4.1.3 Professionelle Solidarität und organisationale Artikulation

Nahides biografischer Verlauf repräsentiert das dritte Muster, das durch die Verbindung theoretischer Gesellschaftskritik mit praktischer Solidarität charakterisiert ist. Als Sozialwissenschaftlerin, Pädagogin und politische Geflüchtete aus dem Iran entwickelt sie eine pädagogische Professionalität, die strukturkritische Analyse mit konkreter Unterstützungsarbeit verbindet. Ihre theoretische Kompetenz zeigt sich in der Theoretisierung intersektionaler Diskriminierung: „Sexismus (,) Rassismus (,) die sind sehr eng miteinander verknüpft (,) und dann wenn die Frau auch wirtschaftlich (,) und sozial (,) benachteiligt ist dann verstärkt auch eben be (...) andere (,) Unterdrückungen (,)“ (N., Z. 769–784). Das Kernzitat verweist auf eine dreifache Orientierung: persönliche Selbstverwirklichung, solidarische Unterstützung und politische Überzeugung: „du machst was für dich (') aber du machst für andere oder für deine Ideale“ (N., Z. 788–799). Nahide reflektiert dabei explizit den Wandel von intuitivem zu theoretisch fundiertem Handeln: „ich hab am Anfang intuitiv (') gemacht und im Laufe der Zeit ein bisschen theoretisiert“ (N., Z. 769–784). Dieser Prozess schließt das Nähe-Distanz-Verhältnis ein: „wie halte ich Distanz, gelingt mir nicht immer, aber doch hab ich gelernt“ (N., Z. 975–977).

Nahides differenzreflektierende Analysekompetenz wird zu einem didaktischen Ansatz: Sie übersetzt intersektionale Verschränkungen in verständliche Bildungsprozesse und institutionalisiert kollektiv-reflexive Formate, in denen Kolleginnen ihre eigenen Erfahrungen und die aus der Beratungsarbeit gewonnenen Einblicke gemeinsam theoretisieren und Ungerechtigkeitsstrukturen kollektiv artikulieren. Die Verbindung akademischen Wissens mit kollektiv erarbeitetem Erfahrungswissen schafft

Tab. 1 Vier Dimensionen in drei Mustern

Dimension	Danya	Sheyda	Nahide
<i>Reflexive Differenzbearbeitung (D1)</i>	Strategische Positionsanalyse als kopftuchtragende Muslimin	Widerständige Haltung gegen assimilierende Integrationserwartungen	Theoretisierung intersektionaler Diskriminierung
<i>Ressourcentransformation (D2)</i>	Intersektionale Positionierung als Übersetzungskompetenz	Unterdrückungserfahrung als Empowerment-Ressource	Fluchterfahrung als solidarische Basis
<i>Methodische Innovation (D3)</i>	„Learning by doing“ als praxisbasierte Wissensgenerierung und Verbindung von begleitender Einzelfallhilfe mit institutioneller Partizipation	Multimodale Empowerment-Strategien	Kollektiv-reflexive Bildungsformate und hybrid-epistemische Ansätze
<i>Kollektive Orientierung (D4)</i>	Gesellschaftliche Repräsentation durch Netzwerkarbeit	Kollektive Selbstbestimmung als Alternative zu defizitorientierten Integrationsparadigmen	Strukturkritische Artikulation

hybrid-epistemische Ansätze⁸, die marginalisierte Wissensformen als legitime Bildungsinhalte etablieren.

Die drei Fälle illustrieren unterschiedliche Ausprägungen der vier Dimensionen differenzreflektierender Professionalisierung. Tab. 1 fasst diese Variationen zusammen.

Die drei Typenrepräsentantinnen teilen den strukturellen Ausgangspunkt, Differenzenerfahrungen als Grundlage pädagogischer Expertise und realisieren ihn in allen vier Dimensionen. Was sie typologisch unterscheidet, ist die Reflexivitätsqualität, die jedem Muster zugrunde liegt: Danya operiert mit strategischer Positionsanalyse, die Differenz in institutionelle Partizipationschancen überführt; Sheyda mit widerständiger Praxis, die Differenz als Antrieb anti-hierarchischer Kollektivität nutzt; Nahide mit theoretisierender Reflexion, die Differenz systematisch in Gesellschaftsanalyse und hybrid-epistemische Bildungsansätze überführt. Diese unterschiedlichen Reflexivitätsqualitäten strukturieren, wie Kapitel 4.2 und 4.3 zeigen, sowohl die methodischen Innovationen als auch die zivilgesellschaftlichen Funktionen der drei Muster.

4.2 Methodische Innovationen und Realisierungsformen biografischer Passung

Die drei Muster entwickelnusterspezifische methodische Innovationen (D3), die aus je unterschiedlichen Reflexionsqualitäten hervorgehen und das Spektrum erwachsenenpädagogischer Praxis in verschiedene Richtungen erweitern.

Danyas „learning by doing“ entwickelt sich zu einer Methode der Wissensgenerierung durch Praxis, die formales und erfahrungsbasiertes Wissen verbindet (D2/D3),

⁸ Hybrid-epistemische Ansätze bezeichnen hier Zugänge, die akademisches Theoriewissen und biografisch erworbenes Erfahrungswissen als gleichwertige Erkenntnisquellen behandeln und damit hegemoniale Wissenshierarchien in Bildungsprozessen reflexiv bearbeiten.

wobei akkumulierte Fallnähe in institutionelle Partizipationschancen überführt wird. Spezifisches Zielgruppenwissen entsteht durch begleitende Fallarbeit; milieuspezifische Übersetzung wird zur Vermittlungskompetenz zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen. In niedrigschwelligen, mehrsprachigen Angeboten, Lernformaten mit Kinderbetreuung, reinen Frauenkursen und dem Einsatz der Erstsprache realisiert sich ihre strategisch-partizipative Passung als Überführung struktureller Ausschlüsse in konkrete Teilhabechancen.

Sheydas multimodale Empowerment-Strategien (D3) entstehen aus widerständig-kollektiver Passung: Unterdrückungserfahrungen werden in anti-hierarchische Bildungsansätze überführt. Sheydas Nähe zur Zielgruppe ist dabei keine unreflektierte Identifikation, sondern eine bewusst gewählte methodische Haltung. Körperbasierte Methoden schaffen Zugänge zu Selbstreflexion und Selbstausdruck jenseits kognitiv-sprachlicher Bildungsformate und ermöglichen kollektive Selbstbestimmung in geschützten Räumen.

Nahides analytisch-solidarische Passung realisiert sich in kollektiv-reflexiven Bildungsformaten und hybrid-epistemischen Ansätzen (D3). Kollegiale Reflexionsverfahren (D1), die über traditionelle Teambesprechungen hinausgehen, werden zur kollektiven Wissensgenerierungsmethode; Pro-Contra-Diskussionsverfahren zu gesellschaftlichen Themen entwickeln analytische und artikulatorische Fähigkeiten.

Alle drei Formen biografischer Passung wenden die Ambivalenz von Bildungsausschluss und Bildungsinnovation produktiv und realisieren dabei Self-Empowerment in unterschiedlichen Modi: individuell (Danya), kollektiv (Sheyda) sowie organisational (Nahide) und entwickeln kategorial unterschiedliche erwachsenenbildnerische Expertise, die jenseits dominanzgesellschaftlicher Normalitätserwartungen liegt.

4.3 MSO als zivilgesellschaftliche Lern- und Bildungsräume

Die individuellen Professionalisierungsformen besitzen gesellschaftliche Wirkung in drei Funktionen, die MSO als zivilgesellschaftliche Bildungsakteure konstruieren: Repräsentation (durch D1 und D2), Ermöglichung (durch D3) und Artikulation (durch D4). Diese Funktionen sind aus den Orientierungsrahmen und Handlungspraktiken der Akteurinnen rekonstruiert und korrespondieren mit den drei unterschiedlichen Reflexivitätsqualitäten der Muster.

Als *Repräsentationsräume* werden MSO zu legitimierten Vermittlungsinstanzen zwischen Migrantinnen-Communities und dominanzgesellschaftlichen Institutionen. Danyas institutionelle Verankerung schafft Partizipationskanäle für muslimische Frauen und etabliert Formen politischer Teilhabe.

Als *Ermöglichungsräume* schaffen MSO geschützte Räume für Selbstbestimmung und kollektive Selbstvergewisserung. Sheydas widerständige Praxis schafft Alternativen zu defizitorientierten Integrationsparadigmen und ermöglicht Anerkennungserfahrungen in geschützten Räumen, von der Kindergartenorganisation in der Erstaufnahmeeinrichtung bis hin zu komplexen multimodalen Empowerment-Strategien.

Als *Artikulationsräume* fungieren MSO als zivilgesellschaftliche Bildungsakteure, die nicht nur Probleme bearbeiten, sondern auch Lösungskonzepte entwickeln und öffentlich vertreten. Nahides strukturkritische Ansätze schaffen Gegennarra-

tive zu rassistischen Diskursen und verbinden theoretische Gesellschaftskritik mit praktischer Solidarität. MSO entwickeln Bildungskonzepte, die als Modell für andere Bildungseinrichtungen fungieren und zur Entwicklung pluraler Öffentlichkeiten beitragen können (Öztürk 2021).

5 Diskussion

Die Befunde ermöglichen drei erwachsenenbildungstheoretische Folgerungen, die im Anschluss um Praxisimplikationen und Forschungsperspektiven erweitert werden.

Erstens erweitert der Beitrag das erwachsenenbildnerische Professionalisierungsverständnis um einen Typus, der primär nicht über formale Qualifikationen oder institutionelle Sozialisation verläuft, sondern biografisch erfahrene Differenz als konstitutiven Ausgangspunkt nimmt, und dennoch hochgradig spezifische Expertise hervorbringt. Der Professionalisierungsdiskurs der Erwachsenenbildung konzeptualisiert Professionalisierung vorrangig als Verberuflichung (Nittel 2000) oder als berufsbiografische Entwicklung (Fabel-Lamla 2018; Helsper 2024). Inwiefern biografische Differenz Erfahrungen für die Herausbildung pädagogischer Expertise konstitutiv werden können, erfassen diese Ansätze jedoch nicht explizit. Differenzreflektierende Professionalisierung erfasst genau dies: Biografisch erfahrene intersektionale Differenzpositionierungen werden zur konstitutiven Grundlage pädagogischer Kompetenz, nicht als defizitäre Behelfsform, sondern als eigenständige Wissensform, die Zielgruppenkenntnisse, Zugangsbarrieren und Didaktik auf eine Weise integriert, die formale Ausbildung nicht ohne Weiteres erzeugt. Für die Erwachsenenbildungsforschung bedeutet dies, dass das Kriterium legitimer pädagogischer Expertise erweitert werden muss, da erfahrungsbasiertes Differenzwissen nicht Kompensation fehlender Qualifikation, sondern eine kategorial eigene Kompetenzform ist.

Zweitens zeigen die dokumentierten methodischen Innovationen, dass MSO ein erwachsenenpädagogisches Methodenrepertoire entwickeln, das im Feld bislang systematisch unterpräsentiert ist. Kollektiv-reflexive Bildungsformate, multimodale Empowerment-Strategien, praxisbasierte Wissensgenerierung, Mehrsprachigkeitsarbeit, intersektionale Didaktik und hybrid-epistemische Ansätze sind keine ausschließlich sozialarbeiterischen Interventionen oder communityorientierten Maßnahmen. Sie sind erwachsenenpädagogische Didaktik in dem präzisen Sinne, dass sie Bildung als reflexiven, kollektiven Prozess organisieren. Sie zielen auf die Erweiterung von Selbst- und Weltreferenzen (Marotzki 1990) sowie gesellschaftliche Handlungsfähigkeit und nicht nur auf individuelle Fallhilfe. MSO überschreiten dabei bewusst das „begrenzte didaktische Mandat“ (Nittel 2000, S. 82f.) der Erwachsenenbildung, und zwar als konstitutives Merkmal einer Bildungspraxis, die strukturelle Marginalisierung als pädagogische Ausgangsbedingung ernst nimmt. Dieses erweiterte Methodenrepertoire ist anschlussfähig für die Weiterentwicklung diversitätssensibler Erwachsenenbildung (Öztürk 2021; Stoffels et al. 2018) und für die Aus- und Weiterbildung von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern, für die die vier Dimensionen differenzreflektierender Professionalisierung als Refle-

xionsrahmen dienen können. Kooperationspotenziale zwischen MSO und etablierten Einrichtungen sind dabei weniger als institutionelle Integration, denn als strukturelle Ergänzung zu denken (Mulliez 2025). Geschützte Räume, niedrigschwellige Zugänge und partizipative Entscheidungsstrukturen lassen sich nicht ohne Verlust ihrer spezifischen Wirkungslogik in standardisierte Erwachsenenbildungseinrichtungen übertragen. Die empirischen Befunde zeigen, dass es die reflexiv-kontrollierte biografische Nähe der Akteurinnen zur Lebenswelt der Zielgruppe ist, die diese Formate trägt (bei Danya als akkumulierte Fallexpertise, bei Sheyda als bewusstes methodisches Prinzip, bei Nahide als reflexiv ausbalancierte Dialektik von biografischer Empathie und erlernter Distanzierung), eine Ressource, die sich institutionell nicht einfach replizieren lässt.

Drittens präzisieren die rekonstruierten Muster Seitters (2004) Charakterisierung der Vereine von Migrantinnen und Migranten als „polyfunktionale Lernorte“. Ihre drei zivilgesellschaftlichen Funktionen als Repräsentations-, Ermöglichungs- und Artikulationsräume (Kap. 4.3) konstruieren MSO als Akteure der Erwachsenenbildungslandschaft, die marginalisierte Perspektiven nicht nur bedienen, sondern als legitime Wissensformen in das Feld einbringen. Wer MSO theoretisch als eigenständigen Organisationstyp mit spezifischer Eigenlogik bestimmt, muss bildungspolitisch fragen, ob bestehende Förderstrukturen dieser Eigenlogik gerecht werden oder MSO weiterhin auf ihre Integrationsfunktion reduzieren. Eine stärkere Einbindung in bildungsbezogene Strukturen und Förderprogramme wäre ein erster Schritt, um MSO strukturell abzusichern und ihre organisationale Eigenlogik zu wahren, statt sie den Rationalitäten etablierter Bildungseinrichtungen anzupassen.

Aus den drei erwachsenenbildungstheoretischen Folgerungen ergeben sich je spezifische Forschungsperspektiven. Für die Professionalisierungsforschung sind Studien zu alternativen Qualifizierungswegen und zur Anerkennbarkeit erfahrungsbasierter Differenzkompetenzen relevant, wie Ansätze rassismuskritischer Organisationsentwicklung zeigen (Danquah und Egetenmeyer 2025). Für die Organisationsforschung wären Analysen vielversprechend, die die institutionellen Rahmenbedingungen und Finanzierungsstrukturen von MSO untersuchen – ein Aspekt, den die biografieanalytische Perspektive dieses Beitrags nur begrenzt erfassen kann. Für die Didaktikforschung bieten sich Transferstudien an, die prüfen, unter welchen Bedingungen die dokumentierten methodischen Innovationen in anderen Feldern der Erwachsenenbildung wirksam werden können. Das Konzept differenzreflektierender Professionalisierung ist nicht auf MSO beschränkt, sondern als heuristische Kategorie für Professionalisierungsprozesse in anderen zivilgesellschaftlichen Bildungskontexten anschlussfähig.

Die Untersuchung weist methodische Grenzen auf, die die Reichweite der Aussagen bestimmen. Die Fokussierung auf Frauen-MSO ermöglicht zwar differenzierte Einblicke in migrations- und geschlechtsspezifische Professionalisierungswege, begrenzt jedoch die Übertragbarkeit auf geschlechtsgemischte MSO. Das Sample erlaubt tiefgehende qualitative Rekonstruktionen, schränkt aber generalisierbare Aussagen ein. Die biografieanalytische Perspektive erfasst individuelle Professionalisierungsprozesse präzise, kann jedoch organisationale Dynamiken und strukturelle Rahmenbedingungen nur begrenzt abbilden. Zukünftige Forschung könnte diese Grenzen durch Organisationsanalysen, kontrastive Studien zu geschlechtsgemisch-

ten MSO sowie partizipative Forschungsdesigns adressieren, die MSO-Akteurinnen als Co-Forscherinnen einbeziehen.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Datenverfügbarkeit Die Interviewdaten entstammen der Primärstudie (Hradská 2022). Die dem Beitrag zugrunde liegenden qualitativen Interviewdaten sind öffentlich nicht zugänglich.

Einhaltung ethischer Richtlinien

Interessenkonflikt I. Hradská gibt an, dass kein Interessenkonflikt besteht.

Ethische Standards Für die Interviews wurde das informierte Einverständnis der Befragten eingeholt. Alle Interviewpartnerinnen wurden durch Pseudonymisierung anonymisiert; Namen, Orte und weitere identifizierende Merkmale wurden verfremdet. Die sekundäranalytische Nutzung erfolgt auf Basis vollständig anonymisierter Daten im Sinne des Datenschutzes.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen. Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

Literatur

- Abbott, A. (1988). *The system of professions. An essay on the division of expert labour*. Chicago: Chicago Press.
- Alheit, P., & Dausien, B. (2006). Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. In H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (2. Aufl. S. 431–458). Wiesbaden: Springer.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Brodersen, F., & Krell, C. (2021). Sekundäranalyse als Interaktionsprozess: Problemdimensionen im Verhältnis von qualitativer Primär- und Sekundärforschung. In C. Richter & K. Mojescik (Hrsg.), *Qualitative Sekundäranalysen. Daten der Sozialforschung aufbereiten und nachnutzen* (S. 235–249). Wiesbaden: Springer.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of anti-discrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, (1), 139–167.
- Danquah, J., & Egetenmeyer, R. (2025). Machtvolle Verwicklungen entwickeln: Prinzipien rassuskritischer Organisationsentwicklung in Bildungseinrichtungen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 15(1), 217–233.
- Degele, N., & Winker, G. (2007). *Intersektionalität als Mehrebenenanalyse*. http://portal-intersektionalitaet.de/uploads/media/Degele_Winker_01.pdf. Zugegriffen: 14. Aug. 2026.
- Dollhausen, K., & Muders, S. (Hrsg.). (2016). *Diversität und lebenslanges Lernen. Aufgaben für die organisierte Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.
- Eggers, M. (2005). Rassifizierte Machtdifferenz als Deutungsperspektive in der Kritischen Weißseinsforschung in Deutschland. In M. Eggers, G. Kilomba, P. Piesche & S. Arndt (Hrsg.), *Mythen, Masken, Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland* (S. 56–72). Münster: Unrast.

- Fabel-Lamla, M. (2018). Der (berufs-)biographische Professionsansatz zum Lehrerberuf. Zur Relevanz einer biographischen Perspektive in der Lehrerbildung. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit?! Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 82–102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Foroutan, N. (2019). *Die postmigrantische Gesellschaft: Ein Versprechen der pluralen Demokratie*. Bielefeld: Transcript.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism. The third logic*. Cambridge: Polity Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1998). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- Heaton, J. (2004). *Reworking qualitative data*. London: SAGE.
- Heinemann, A. M. B. (2014). *Teilnahme an Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft. Perspektiven deutscher Frauen mit „Migrationshintergrund“*. Bielefeld: transcript.
- Heinemann, A. M. B. (2023). Decolonize Erwachsenenbildung? Eine hegemoniekritische und dekolonial informierte Betrachtung des Feldes. In Y. Akbaba & A. M. B. Heinemann (Hrsg.), *Erziehungswissenschaften dekolonisieren. Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse* (S. 358–374). Weinheim: Beltz Juventa.
- Helsper, W. (2024). (Berufs-)Biographie und pädagogische Professionalität. In *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Herringer, N. (1997). *Empowerment in der sozialen Arbeit: Eine Einführung*. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.
- Hradská, I. (2022). *Self-Empowerment und Professionalisierung in Migrantinnenselbstorganisationen: Eine biografieanalytische und differenzreflektierende Untersuchung*. Wiesbaden: Springer.
- Kelle, U., & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Kocaman, I., Latorre, P., & Zitzelsberger, O. (2010). Selbstorganisationen von Migrantinnen. Potentiale einer emanzipatorischen Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft. *MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, (10), 15.
- Kreitz, R. (2021). Zur Sekundäranalyse narrativer Interviews – Erfahrungen, Möglichkeiten und Herausforderungen. In C. Richter & K. Mojesic (Hrsg.), *Qualitative Sekundäranalysen. Daten der Sozialforschung aufbereiten und nachnutzen* (S. 251–271). Wiesbaden: Springer.
- Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Juventa.
- Mecheril, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Medjedović, I. (2014). *Qualitative Sekundäranalyse. Zum Potenzial einer neuen Forschungsstrategie in der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Mulliez, G. (2025). Erwachsenenpädagogische Selbst- und Aufgabenverständnisse von Planenden in Migrant:innenselbstorganisationen. Eine inhaltsanalytisch fundierte Typologie. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 48(2), 227–244. <https://doi.org/10.1007/s40955-025-00317-0>.
- Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: wbv.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Öztürk, H. (Hrsg.). (2021). *Diversität und Migration in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Lehrbuch zur diversitätsorientierten Forschung und Praxisgestaltung*. Bielefeld: wbv.
- Peters, R. (2004). *Erwachsenenbildungsprofessionalität*. Bielefeld: wbv.
- Riegel, C. (2016). *Bildung, Intersektionalität, Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: Transcript.
- Rommelspacher, B. (2009). *Intersektionalität – über die Wechselwirkung von Machtverhältnissen*. In I. Kurz-Scherf, J. Lepperhoff & Anastasia J. Scheele (Hrsg.), *Feminismus, Kritik und Intervention* (S. 81–96). Münster: Verl. Westfäl. Dampfboot.
- Rothe, A. (2019). *Biografie und Professionalität. Eine qualitative Studie zum Zusammenhang von biografischen Erfahrungen und professioneller Identität frühpädagogischer Fachkräfte*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13(3), 283–293.
- Seitter, W. (2004). Migrant:innenvereine als polyfunktionale Lernorte. In R. Brödel (Hrsg.), *Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Differenzierung der Erwachsenenbildung* (S. 289–304). Bielefeld: Bertelsmann.

- Sprung, A. (2011). *Zwischen Diskriminierung und Anerkennung. Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft*. Münster: Waxmann.
- Stoffels, M., Heinemann, A. M. B., & Wachter, S. (Hrsg.). (2018). *Erwachsenenbildung für die Migrationsgesellschaft. Institutionelle Öffnung als diskriminierungskritische Organisationsentwicklung*. Bielefeld: wbv.
- SVR (2020). *Vielfältig engagiert – breit vernetzt – partiell eingebunden? Migrantenorganisationen als gestaltende Kraft in der Gesellschaft*. https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2023/01/SVR-FB_Studie_Migrantenorganisationen-in-Deutschland-8.pdf. Zugegriffen: 14. Aug. 2026. Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR-Forschungsbereich).
- Wehling, H.-G. (1977). Konsens à la Beutelsbach? In S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung* (S. 173–184). Stuttgart: Klett.
- Wittek, D., & Jacob, C. (2020). (Berufs-)biografischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 196–203). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reinecke, M. Stegner, K. Zitzelsberger, O. Latorre, P. & Kocaman, I. (2010). *Forschungsstudie Migrantinnenorganisationen in Deutschland. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)*. Berlin: BMFSFJ.

Hinweis des Verlags Der Verlag bleibt in Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutsadressen neutral.