

Bremer, Helmut; Cora, Songül; Pape, Natalie; Remmers, Lea
**Habitus und Passungsverhältnisse von Teilnehmenden und pädagogisch
Tätigen in der arbeitsorientierten Grundbildung**
Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 48 (2025) 3, S. 383-405



Quellenangabe/ Reference:

Bremer, Helmut; Cora, Songül; Pape, Natalie; Remmers, Lea: Habitus und Passungsverhältnisse von Teilnehmenden und pädagogisch Tätigen in der arbeitsorientierten Grundbildung - In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 48 (2025) 3, S. 383-405 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-357035 - DOI: 10.25656/01:35703; 10.1007/s40955-025-00331-2

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-357035>

<https://doi.org/10.25656/01:35703>

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



Habitus und Passungsverhältnisse von Teilnehmenden und pädagogisch Tätigen in der arbeitsorientierten Grundbildung

Helmut Bremer · Songül Cora · Natalie Pape · Lea Remmers

Eingegangen: 12. April 2025 / Überarbeitet: 1. September 2025 / Angenommen: 19. November 2025 /
Online publiziert: 8. Dezember 2025
© The Author(s) 2025

Zusammenfassung Der Artikel nimmt den Kontext der arbeitsorientierten Grundbildung (AoG) zum Ausgangspunkt und fokussiert mit Bezug auf eine qualitativ-rekonstruktive Studie Perspektiven von Teilnehmenden und pädagogisch Tätigen als Akteurinnen und Akteure in der AoG. Mithilfe von Bourdieus Habitus-Feld-Theorie wurden *Muster der Teilnahme* und *Muster der pädagogischen Praxis* rekonstruiert, die Passungsverhältnisse in der AoG sichtbar machen können. Diese Befunde zeigen zum einen die Bedeutung von habitusspezifischen Relationen zwischen Teilnehmenden und pädagogisch Tätigen und ihrer Reflexion für das pädagogische Geschehen und darin verortete Lern- und Bildungsprozesse. Dadurch eröffnen sich Perspektiven auf die Feldlogiken in der AoG. Zugleich machen sie deutlich, dass AoG diese soziale Rahmung von Bildungsarbeit in ihrem niedrigschwelligen Ansatz berücksichtigen muss.

Schlüsselwörter Arbeitsorientierung · Grundbildung · Habitus-Feld-Theorie · Kulturelle Passung

Helmut Bremer · ✉ Songül Cora
Universität Duisburg-Essen, Essen, Deutschland
E-Mail: songuel.cora@uni-due.de

Helmut Bremer
E-Mail: helmut.bremer@uni-due.de

Natalie Pape
Leibniz Universität Hannover, Hannover, Deutschland
E-Mail: natalie.pape@ifs.uni-hannover.de

Lea Remmers
Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung, Köln, Deutschland
E-Mail: lea.remmers@mpifg.de

Habitus and Fitting Relations of Participants and Teachers in Work-Oriented Adult Basic Education

Abstract The article takes the context of work-oriented adult basic education as its starting point and, with reference to a qualitative-reconstructive study, focuses on the perspectives of participants and teachers as actors in this context. With the help of Bourdieu's habitus-field theory, *patterns of participation* and *patterns of educational practice* were reconstructed, which can uncover fitting relations in the work-oriented adult basic education. On the one hand, these findings show the importance of habitus-specific relations between participants and teachers and their reflection for educational events as well as the learning and educational processes located therein. This opens up perspectives on field logics of work-oriented adult basic education. At the same time, they emphasize that said context must consider the social framing of education in its low-threshold approach.

Keywords Work-orientation · Basic education · Habitus-field-theory · Cultural fitting

1 Einleitung: Lebenswelt und Arbeitswelt als Referenzpunkte für Grundbildung

Vor dem Hintergrund bildungspolitischer Programme und Strategien zur Forschung und Entwicklung von Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland (insbesondere angestoßen durch die noch laufende Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung, kurz: AlphaDekade) werden in den letzten Jahren zunehmend niedrigschwellige Ansätze diskutiert. Ihr Ziel ist es, Zugänge zu Lernen und Bildung für Menschen mit sog. „geringer Literalität“ (Grotlüschen et al. 2020) und eingeschränkten Grundbildungskompetenzen breiter zu eröffnen. Die Bestrebungen knüpfen an die Korrelation zwischen einer geringen Literalität und geringen Weiterbildungsbeteiligung im Allgemeinen an (vgl. Dutz und Bilger 2020, S. 340). Im Besonderen nehmen auch nur wenige Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen an Alphabetisierungskursen teil (von den 6,2 Mio. weniger als 1 %; vgl. Christ et al. 2019; Grotlüschen et al. 2020, S. 46). Für beides lässt sich auf eine Vulnerabilität (vgl. Grotlüschen et al. 2020, S. 20) für Ausschlüsse aus gesellschaftlichen Bereichen schließen. Im Wesentlichen zielen die niedrigschwelligen Ansätze darauf ab, Themen und Problemstellungen aus der Lebens- und Arbeitswelt der Zielgruppe, also den alltäglichen Handlungskontexten, stärker in die Bildungsarbeit aufzunehmen (für die Lebenswelt vgl. Johannsen et al. 2022; für die Arbeitswelt vgl. Frey 2021; LRNK 2021). Dabei wird häufig auf ein erweitertes Grundbildungsverständnis (vgl. Klein und Stanik 2009; Duncker-Euringer 2017) zurückgegriffen, das über Schriftsprache hinausgeht. Zudem wird kritisiert, dass Grundbildung oft zu sehr die Vermittlung von Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben, Rechnen usw. fokussiert und zu wenig die Alltagsbezüge von Grundbildungsinhalten im Blick hat. Aufgenommen ist diese Kritik besonders im Konzept „Literalität als soziale Praxis“ (Zeuner und Pabst 2011; Street 2013), bei dem die literalen (bzw. die nume-

ralen, medialen, politischen usw.) Praktiken in den Mittelpunkt gerückt werden, so dass Bildungsinhalte in Verbindung mit der Lebenslage und Lebensführung gebracht werden.

Mit der Begrifflichkeit *niedrigschwellige Zugänge* wird implizit schon zugrunde gelegt, dass bestehende institutionelle Angebotsformen für bestimmte Adressat*innen *Schwellen* darstellen können. In dem vorliegenden Artikel wird Niedrigschwelligkeit nicht nur an objektive Rahmenbedingungen wie geringe oder keine Teilnahmegebühren oder die räumliche Erreichbarkeit der Bildungsangebote bemessen. Bei der Konzipierung niedrigschwelliger Angebote ist es ebenso maßgebend, bestehende institutionelle Settings hinsichtlich ihrer sozialen und kulturellen Voraussetzungen kritisch zu reflektieren und zu modifizieren. Zugespißt kann das bedeuten, dass, wie Siebert (2010, S. 29) mit der Unterscheidung von „Komm-“ und „Geh-Struktur“ thematisiert hat, übliche kursförmige Angebotskonzepte nicht für alle Themen bzw. Zielgruppen greifen und durch Strategien des „Aufsuchens“ der Adressatinnen und Adressaten in ihrem Sozialraum ergänzt oder ersetzt werden müssen.

In niedrigschwelligen Ansätzen reiht sich *zum einen* das Prinzip der Lebensweltorientierung ein, das sowohl in der Sozialen Arbeit (Thiersch 2020) als auch in der Erwachsenenbildung eine lange Tradition im Kontext von Teilnehmendenorientierung hat (vgl. Müller 1993). Die „Lebenswelt des Alltags“ (Schütz und Luckmann 2017, S. 23) ist das, was subjektiv als Wirklichkeit unmittelbar wahrgenommen wird und fokussiert, wie sich die Menschen in ihrer sozialen Umgebung orientieren, sie mit Sinn besetzen, Routinen ausbilden und wie sie im Alltag mit Handlungsproblematiken umgehen. Es werden bezogen auf Erwachsenenbildung also die subjektiven Perspektiven der adressierten Personen auf potenzielle Lerngegenstände fokussiert. Schmitz (1984) hat in seiner Auseinandersetzung mit dem Ansatz vorgeschlagen, Erwachsenenbildung als „lebensweltbezogenen“ Erkenntnisprozess zu konzipieren. Erwachsenenbildung stößt demnach ins Leere, wenn Lern- und Bildungsangebote nicht auf lebensweltliche Problemlagen bezogen sind oder von den Lernenden darauf bezogen werden können. Gleichwohl bleibt es Anspruch der Erwachsenenbildung, das auf Bewältigung gerichtete lebensweltliche Alltagswissen der Teilnehmenden zu erweitern und insofern über die subjektive Wirklichkeit der Lebenswelt hinauszudeuten.

Zum anderen bietet sich die Arbeitswelt als Referenzpunkt für Grundbildungsarbeit an, deren Begriff im Gegensatz zum Konzept der Lebenswelt nicht in gleicher Weise ausgearbeitet ist, sondern diffuser und oft im Wortspiel mit Lebenswelt verwendet wird. Zumeist sind damit Aspekte und Themen gemeint, die den Arbeitsplatz betreffen und ferner (Erwerbs-)Arbeit als Erfahrungsraum aufgreifen. In jedem Fall erscheint die stärkere Hinwendung zu den Alltagskontexten der Zielgruppe und Teilnehmenden, sei es in Lebenswelt oder Arbeitszusammenhängen, plausibel. So sind fast zwei Drittel (62,3 %) der gering literalisierten Menschen strukturell im Beschäftigungssystem integriert (vgl. Grotlüschen et al. 2020, S. 25), so dass Arbeitserfahrungen einen großen Teil ihres Alltags ausmachen und die Lebensführung strukturieren. Allerdings sind sie zumeist beschäftigt in Branchen und Positionen mit geringer Bezahlung und Absicherung, geringen Qualifikationsanforderungen und wenig Möglichkeiten, Arbeit selbst mitzugestalten. Im Ergebnis ist

ihre Arbeitszufriedenheit oft vergleichsweise gering (vgl. Buddeberg et al. 2022; Böhnke und Esche 2023). Zudem gibt es für diese Personen generell wenig Weiterbildungsmöglichkeiten. Sie sind also besonders darauf angewiesen, mit ihren Themen, Interessen und antizipierten Lebensentwürfen wahrgenommen zu werden. In Ansätzen der arbeitsorientierten Grundbildung (AoG) wird das in unterschiedlicher Weise aufgenommen. Verbindend ist, dass Lernanlässe aus dem Arbeitsalltag heraus begründet werden, wobei tendenziell aufsuchende Strategien verfolgt werden, bis dahin, dass auch der Lernort in die Arbeitswelt verlagert werden kann (vgl. Frey 2021; Schwarz 2021). Grundsätzlich muss dabei berücksichtigt werden, dass diese Bildungsarbeit unter bestimmten Bedingungen stattfindet, die etwa durch betriebliche Strukturen und Interessen sowie arbeitsmarktpolitische Rahmungen geprägt sind.

Zwar ist die Hinwendung zu Arbeitskontexten bzw. deren Nutzung für die Bildungsarbeit grundsätzlich keineswegs neu, was etwa an lang und breit diskutierten Konzepten wie „Lernort Betrieb“ (Dehnbostel 2020; Kraus 2015) oder „Lernen im Prozess der Arbeit“ (Kraus 2025) deutlich wird, wobei auch nicht-kursförmige, informelle Lernprozesse in den Blick genommen werden (Molzberger 2007). Jedoch wird im Kontext der Alphabetisierung und Grundbildung mit arbeitsweltlichen Bezugnahmen oftmals Neuland betreten und die Realisierung erweist sich für Bildungsträger und pädagogisch Tätige als durchaus voraussetzungsvoll. Demnach ist noch weitgehend unklar, wie Teilnehmende Angebote und Formate der arbeitsorientierten Grundbildung erleben, über welche Möglichkeiten sie verfügen, diese in ihre Arbeits- und Lebenssituation sowie ihre Biographie zu integrieren, und wie es pädagogisch Tätigen gelingt, die (Grundbildungs-)Bedarfe und Interessen der mit unterschiedlichen Handlungsressourcen ausgestatteten Teilnehmenden in die pädagogischen Settings aufzunehmen. Zum Tragen kommt dabei, dass gering literalisierte Menschen keinesfalls eine homogene Gruppe bilden. Vielmehr sind sowohl schriftsprachliche Praktiken (vgl. Pape 2018) als auch die Entscheidung für ein Berufsfeld und eine berufliche Tätigkeit milieuspezifisch gerahmt.

Gestützt auf ein vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördertes qualitativ-interpretativ angelegtes Forschungsprojekt, in dem wir Teilnehmende und pädagogisch Tätige in der arbeitsorientierten Grundbildung befragt haben, knüpfen wir nachfolgend an diese Ausgangslage an und richten unser Erkenntnisinteresse auf die Ausleuchtung der subjektiven Perspektiven und strukturellen Rahmenbedingungen in dem spezifischen Bildungskontext.¹ Konkrete Fragen der beiden Teilprojekte Duisburg-Essen und Hannover, auf die wir uns im Beitrag stützen, waren: Wie sind die Perspektiven und Erfahrungen von Teilnehmenden biographisch und milieuspezifisch kontextualisiert? Wie und mit welchem pädagogischen Selbstverständnis gestalten pädagogisch Tätige ihre Praxis und inwiefern können sie sich dabei auf die Teilnehmenden einstellen? Durch die Analysen der Perspektiven von Teilnehmen-

¹ An dem Verbundprojekt GABO beteiligten sich die Leibniz Universität Hannover, Universität Duisburg-Essen und Medical School Hamburg sowie zwei Praxispartner, der Internationale Bund und der Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben e. V. Dieses Projekt wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen W1484AFO, W1484BFO, W1484CFO gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autoren und Autorinnen.

den und pädagogisch Tätigen, die zu *Mustern der Teilnahme* bzw. *der pädagogischen Praxis* verdichtet wurden, lassen sich Relationen und Passungsverhältnisse sichtbar machen.

Theoretisch stützen wir uns auf Bourdieus (1982, 1987) Theorie von Habitus und Feld und das daran anknüpfende Konzept der sozialen Milieus (Bremer und Lange-Vester 2014; Vester 2015). Das pädagogische Geschehen in der AoG wird demnach vom Habitus der daran Beteiligten, den Teilnehmenden und pädagogisch Tätigen, hervorgebracht und folgt milieuspezifischen Logiken (vgl. Bremer 2021), die entsprechend der verinnerlichten Schemata des Habitus nicht immer bewusst sind. Zugleich können Bildungssettings nur so viel Handlungsspielräume für die einzelnen Beteiligten bieten, wie die strukturellen Rahmenbedingungen des spezifischen Feldes, in diesem Fall die AoG, hergeben. Dabei bearbeiten wir die Frage von niedrig- und hochschwelligen Angeboten mit Bourdieus Theorem der „kulturellen Passung“ (Kramer und Helsper 2010). Vereinfacht gesagt wird im Herkunftsmilieu ein bestimmter „primärer“ Habitus (Bourdieu 1987) erworben, der eine Affinität zu tendenziell hochschwelliger institutioneller Bildung und dem dort implizit erwarteten „sekundären“ Habitus aufweist oder nicht. Je nach Passungsverhältnis kann die Teilnahme an Bildung für die Teilnehmenden anders gesagt eher einem „Heimspiel“ oder „Auswärtsspiel“ gleichen (Wittpoth 2013, S. 43). Vor diesem theoretischen Hintergrund lassen sich die Sichtweisen und Positionen von Teilnehmenden und pädagogisch Tätigen einordnen sowie daraus hervorgehend Kräfteverhältnisse und Machtdynamiken im Feld ausleuchten: Wem wird es im Kontext der AoG eher ermöglicht, an die eigene Lebens- und Arbeitssituation anzuschließen und damit einhergehend Lern- und Bildungsprozesse auszulösen, und wem wird das weniger ermöglicht? Forschungen dieser Art liegen für diesen Kontext bisher nicht vor. Die Perspektive des sozialen Feldes sensibilisiert besonders für die unterschiedlichen Ressourcen und Habitus der Beteiligten, auf dessen Grundlage sie sich mit ihren Interessen und Anliegen unterschiedlich in das pädagogische Geschehen einbringen können. Dadurch geraten Ungleichheitsverhältnisse und Mechanismen für deren Entstehung und (Re-)Produktion in den Blick, die in unserer Studie Ausgangspunkt kritischer Überlegungen sind.

Wir stellen nachfolgend zunächst die theoretischen Bezüge der GABO-Studie vor, was auch die Skizzierung feldtheoretischer Überlegungen zur AoG umfasst, die Bedingungen markieren, unter denen die Bildungsarbeit stattfindet (2). Auf dieser Grundlage werden das methodische Vorgehen und die empirischen Befunde der Studie dargelegt, die auf Muster der Teilnahme und Muster der pädagogischen Praxis hinweisen (3). Zuletzt werden mögliche Passungsverhältnisse zwischen Teilnehmenden und pädagogisch Tätigen ausgelotet (4) und Implikationen für die Bildungspraxis angedeutet (5).

2 Forschungsprojekt GABO: Theoretische Bezüge

2.1 Prämissen: Verständnis von Grundbildung und Arbeit

Das Forschungsprojekt GABO beleuchtete die arbeitsorientierte Grundbildung (AoG) sowie die Jugendberufshilfe, die in unterschiedlicher Weise einen starken Arbeitsbezug haben. Zwei Prämissen waren dabei für uns leitend.

Zum einen haben wir an den Diskurs zu einem erweiterten Verständnis von Grundbildung angesetzt, wonach es dabei nicht nur um die Vermittlung von Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben und Rechnen sowie formalen Bildungsabschlüssen geht. Auch andere kontextbezogene Inhalte und Kompetenzen (etwa Politik, Digitalisierung, Gesundheit, Finanzen), grundlegendes Orientierungswissen sowie basale personale und soziale Einstellungen werden darunter gefasst (Duncker-Euringer 2017, S. 18–21). Das bedeutet, dass (z. B. schriftsprachliche) Grundbildungsbedarfe, die aus arbeitsbezogenen Zusammenhängen entstehen, von uns breiter, über die Erwerbsarbeit hinaus gehend kontextualisiert wurden.

Dies führt zu der zweiten Prämisse unserer Studie, aus welcher wir unser Verständnis von Arbeit entfalten. So begreifen wir Arbeit angelehnt an Faulstich (1981, 1991, 2001, 2009) als die „Gesamtheit der nützlichen Tätigkeiten von Menschen, die für die Entwicklung der Persönlichkeit und die Bindung in sozialen Strukturen relevanten Aspekte umfasst“ (Faulstich 2001, S. 128). Auch wenn also Arbeit demnach nicht auf Erwerbsarbeit beschränkt ist, kann zugrunde gelegt werden, dass sie nach wie vor „das zentrale Strukturprinzip gesellschaftlicher Integration, individueller Identitätschancen und politischer Organisation“ (Faulstich 2009, S. 12) darstellt. Damit wird AoG anschlussfähig an Konzepte von „Arbeiterbildung“ (Brock 1989), die Lebensumstände und Existenz des arbeitenden Menschen als Ganzes zum Ausgangspunkt nimmt und sich „immer auf die Totalität des Arbeits-, Gesellschafts- und Lebenszusammenhangs der Arbeiterschaft und der übrigen werktätigen bzw. abhängig arbeitenden Bevölkerung“ (ebd., S. 42) bezieht. Mit Blick auf Lernende bedeutet das, dass die Teilnahme an AoG an dieses komplexe Bedeutungsgeflecht rückzubinden ist: Dem „Strukturprinzip gesellschaftlicher Integration“ lässt sich schwerlich entgehen und es drängt die Individuen dazu, sich dem zu unterwerfen. Zugleich kann AoG die Dimension subjektiver Identitätsbildung durch Erwerbsarbeit stärken. Wir konnten diese spannungsreichen Bezugnahmen auf Erwerbsarbeit im Projekt GABO bereits für den Bereich der Jugendberufshilfe herausarbeiten (Cora et al. 2025). Lernen in der Arbeitswelt, darauf ist damit verwiesen, findet nicht isoliert vom übrigen Leben des arbeitenden Menschen statt, sondern „immer schon in einer integrierten Realität“ (Faulstich 1991, S. 198).

Ausgehend von diesem breiteren Verständnis von Grundbildung wie von Arbeit haben wir im Forschungsprojekt über die Erfahrungen in und mit AoG hinaus die Lebenskontexte und -perspektiven von Teilnehmenden wie auch von pädagogisch Tätigen im Ganzen empirisch eingeholt.

2.2 Habitus und „kulturelle Passung“

Für die beiden Teilprojekte Duisburg-Essen und Hannover, deren Befunde wir in diesem Beitrag vorstellen wollen, war der zentrale theoretische Bezugspunkt die Habitus-Feld-Theorie von Bourdieu (1982, 1987) und das Konzept der „sozialen Milieus“ (Bremer und Lange-Vester 2014; Vester 2015). Demnach basieren die bildungsbiographischen Wege der Teilnehmenden auf dem im Herkunftsmilieu erworbenen Habitus, der spezifische Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata umfasst. Als „modus operandi“ kommen diese Schemata in den verschiedenen Lebensbereichen vorreflexiv zum Tragen und bringen als ein einheitsstiftendes Prinzip alle Formen sozialer Praxis hervor (vgl. Bourdieu 1982). Auf Bildungssettings und im Spezifischen auf das pädagogische Geschehen in der AoG übertragen bedeutet dies auf der einen Seite, dass der alltägliche Gebrauch von Schriftsprache und anderen Lerngegenständen der Grundbildung sowie generell die Dispositionen zu Bildung und Lernen von Teilnehmenden auf den Habitus zurückzuführen sind (vgl. Pape 2018; Pape und Bremer 2021).

Auf der anderen Seite ist auch die Gestaltung von Bildungsangeboten durch pädagogisch Tätige habitus- und milieuspezifisch gefärbt. Die Klassifikationen und Haltungen des biographisch und milieuspezifisch erworbenen Habitus werden durch den Professionalisierungsprozess nicht völlig ausgeschaltet, sondern bleiben im pädagogischen Handeln präsent (für die Erwachsenenbildung vgl. Bremer et al. 2020). Dies zeigt sich u. a. daran, welche Akzente sie in ihrer pädagogischen Tätigkeit setzen, welchen Prinzipien sie im pädagogischen Handeln folgen und wie sie sich zu institutionellen und feldspezifischen Strukturen und Logiken sowie zu Dispositionen der Teilnehmenden positionieren.

Anknüpfend an das Paradigma der „kulturellen Passung“ (Kramer und Helsper 2010) kann dieser praxeologische Forschungszugang erweitert werden, indem die Praxis der Teilnehmenden und pädagogisch Tätigen in Relation zueinander gesetzt werden, so dass sich Rückschlüsse auf die „pädagogische Kommunikation“ (Bourdieu 2001, S. 50) ziehen lassen.² Bezogen auf die Niedrigschwelligkeit von Angeboten ist dann auch relevant zu reflektieren, welche „Überbrückungsarbeit“ (Bremer 2022, S. 39) den Teilnehmenden mit ihrem milieuspezifischen Habitus zugemutet wird bzw. wie diese gering gehalten werden kann, damit das Angebot zum „Heimspiel“ statt „Auswärtsspiel“ wird. Im Kontext der Alphabetisierung und Grundbildung ist diese „Habitus-Milieu-Diskrepanz“ (Pape 2018, S. 177) in der Regel besonders groß. Adressiert werden Personen, die über geringere grundlegende Kenntnisse (etwa in der Schriftsprachbeherrschung) verfügen und Unsicherheiten bis hin zu Widerständen gegen Bildungskontexte entwickelt haben, was zumeist Folge von vorangegangenen schwierigen bildungsbiographischen Erfahrungen ist. Tendenziell haben wiederum pädagogisch Tätige das Bildungswesen erfolgreich

² Um diese genauer herausarbeiten zu können, müsste das Geschehen im Bildungsangebot und die Interaktionen darin selbst empirisch in den Blick genommen werden, wie dies Ludwig (2025) durch Videographien von Alphabetisierungskursen mit Blick auf „pädagogische Passungsverhältnisse“ getan hat. Die Befunde von GABO geben hier allerdings wichtige Anhaltspunkte, wie es zu fördernden bzw. hemmenden Passungen im pädagogischen Geschehen kommen kann.

durchlaufen, sich also den dort implizit erwarteten asketisch-methodischen Habitus angeeignet, und häufig Bildungseinrichtungen primär als positiv besetzten Ort erfahren. Diese sozial ungleichen Voraussetzungen begründen den asymmetrischen Charakter der Beziehungen, den es im Zusammenkommen beider Gruppen zu beachten gilt. Vermeintliche Distanzen und Widerstände von Teilnehmenden gegen Lernaufforderungen verweisen demnach eher auf Ohnmachtserfahrungen und sind weniger als Zeichen von Desinteresse oder defizitären Haltungen zu verstehen.

2.3 Feldtheoretische Überlegungen zum Kontext der arbeitsorientierten Grundbildung

Mit dem Konzept des Feldes holt Bourdieu ein, dass sich Habitusbeziehungen nicht in einem luftleeren Raum entwickeln, sondern unter strukturellen Bedingungen, die sich aus den ressourcenbedingten Machtverhältnissen der Beteiligten ergeben. Diese Feldlogiken, wie wir sie auch nennen, können den Akteurinnen und Akteuren Handlungsspielräume eröffnen oder verengen; in jedem Fall fordern sie die Beteiligten wie Spielregeln dazu auf, sich zu ihnen zu verhalten. Auch pädagogische Handlungsfelder funktionieren oft wie soziale Felder im Sinne Bourdieus. Bezogen auf die AoG bringt diese sich in der programmatischen Aushandlung darüber, Individuen zur Teilhabe an einer erwerbsarbeitszentrierten Gesellschaft zu befähigen, mit einem niedrigschwelligen Ansatz ein, indem sie die Zugänge zu arbeitsorientierten Bildungskontexten verbreitert. Allerdings bestehen bei den im Feld handelnden Personen unterschiedliche Vorstellungen davon, was für die Teilhabe an der Arbeitswelt und Gesellschaft als notwendig erachtet wird.

Ähnlich wie im Feld der Jugendberufshilfe (vgl. Cora et al. 2025) werden in Bezug auf den AoG-Kontext auf der einen Seite bildungsökonomische Argumente ins Feld geführt, die AoG primär mit Qualifikationserwartungen und -erfordernissen des Betriebes und des Arbeitsmarktes und mit der Erhaltung bzw. Erlangung von Beschäftigungsfähigkeit in Verbindung bringen. Damit verbunden sind auch Erwartungen der Jobcenter und Arbeitsagenturen als Beteiligte sowie Vorgaben der Bildungspolitik. Eine solche Auslegung kommt einer arbeitsplatzorientierten Grundbildung nahe (vgl. Schwarz 2021, S. 21), also einer stärkeren Fokussierung auf die Beherrschung der in der gegenwärtigen Erwerbstätigkeit geforderten Kompetenzen. Wird dagegen das in Abschn. 2.1. umrissene erweiterte Verständnis von Arbeit zugrunde gelegt, dann wäre in AoG-Angeboten der Perspektive und den Interessen der Teilnehmenden stärker Rechnung zu tragen. Dazu kann gehören, Erwerbsarbeit mit der Lebenssituation und den jeweiligen biographischen Perspektiven zu verbinden, ohne sich den Anforderungen und Zwängen des Arbeitsmarktes mehr oder weniger bedingungslos zu unterwerfen, und Bildungszeiten auch für darüberhinausgehende (auch berufsbiographische) Reflexionen zu nutzen (vgl. Klein et al. 2017; Frey und Schulz 2019). Bildungsträger und pädagogisch Tätige sind in diese spannungsreiche Gemengelage eingebunden und können je nach Trägerlogiken (z. B. gewerkschaftlich oder arbeitgebendennah) bzw. eigenem pädagogischen Selbstverständnis (z. B. disziplinäre Herkunft und Identität) vorhandene Spielräume nutzen oder zu erweitern anstreben. Alle beteiligten Akteurinnen und Akteure eint dabei der Glaube

(Bourdieu: *illusio*), dass es sich lohnt, sich an dem ‚Spiel‘ um arbeitsbezogene Bildungsprozesse zu beteiligen.

Insgesamt scheint es aus einer feldtheoretischen Perspektive sinnvoll, die AoG als Teil eines Feldes der „arbeitsorientierten Erwachsenenbildung“ zu betrachten. Dieser Ansatz geht zurück auf Faulstich (1981), der den Menschen durch dessen „Einbeziehung in Arbeitstätigkeit“ (ebd., S. 6) als Adressat von Erwachsenenbildung definiert. Diese beschränkt sich nicht allein auf die Funktionalität von Bildung bzw. Qualifizierung für den Arbeitsmarkt, sondern umfasst auch Aspekte der „Interessenorientiertheit“ und „Berufsbezogenheit“ (ebd., S. 27). Dem liegt wie schon erwähnt die Annahme zugrunde, dass die „beruflich institutionalisierte Arbeitstätigkeit“ nach wie vor für Fragen gesellschaftlicher Zugehörigkeit, Anerkennung und Respektabilität eine dominante Bedeutung hat, so dass sich Bildungskonzepte wie die AoG „letztlich durch die Art und Weise ihrer Arbeitsorientierung“ begründen lassen (Faulstich 2009, S. 12).

Unsere Überlegungen zum Feld der arbeitsorientierten Erwachsenenbildung standen nicht am Anfang der Forschung, sondern entwickelten sich im Laufe der Arbeit am empirischen Material. Die Annäherung an dieses Feld half uns dabei, die Kräfteverhältnisse und Machtdynamiken offenzulegen, die sich in den Aushandlungen zwischen den verschiedenen handelnden Personen um Bildung im Kontext von Arbeit und Beruf und im Spezifischen um AoG entzünden. Das nächste Kapitel schließt an diese Überlegungen an und fokussiert die Befunde aus den Teilprojekten Duisburg-Essen und Hannover.³

3 Muster der Teilnahme und der pädagogischen Praxis in der arbeitsorientierten Grundbildung

3.1 Methodisches Vorgehen

Um den aufgeworfenen Fragen nachzugehen, wurden mit Teilnehmenden (acht) und mit pädagogisch Tätigen (elf) lebensgeschichtlich ausgerichtete Interviews durchgeführt, die dem Konzept des „Verstehenden Interviews“ (Kaufmann 1999; Bourdieu 1997) folgten. Thematisch wurden besonders bildungs- und berufsbiographische Etappen und Erfahrungen fokussiert. Die Auswertung erfolgte durch das Verfahren der „Habitushermeneutik“ (Bremer et al. 2019). Dieses war bereits Grundlage von Analysen im Bereich der Alphabetisierungs- und Grundbildungsforschung (vgl. Pape 2018), der beruflichen Weiterbildungsforschung (vgl. Bremer et al. 2015) als auch in der Forschung zum pädagogischen Professionshabitus (vgl. Bremer et al. 2020; Lange-Vester et al. 2019) und wurde in seiner spezifischen Anwendung im Kontext der Grundbildung an anderer Stelle ausführlicher beschrieben (vgl. Bremer

³ Das Teilprojekt Hamburg widmete sich wie das Teilprojekt Duisburg-Essen der Perspektive der Teilnehmenden. Mittels Gruppendiskussionen wurden „generative Themen“ (Freire 1971) der Teilnehmenden herausgearbeitet und hinsichtlich ihrer Lebensweltbezüge aus der Sicht der Sozialen Arbeit diskutiert (Riekmann und Schemann 2023). Auf die Befunde dieses Teilprojekts wird in diesem Beitrag nicht weiter eingegangen.

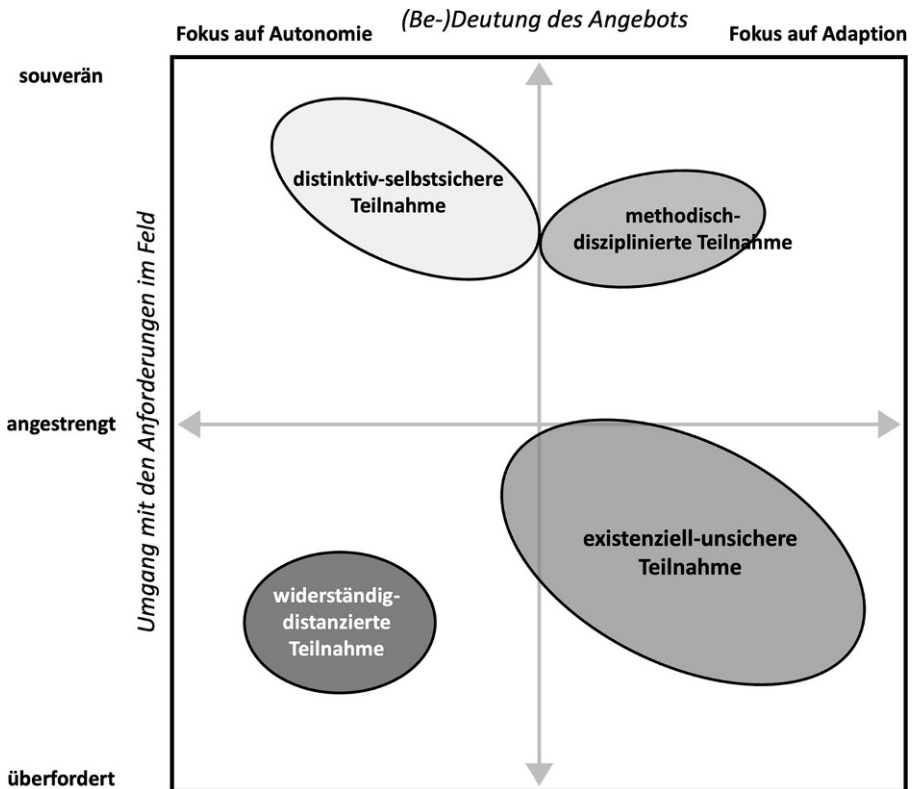


Abb. 1 Muster der Teilnahme in der arbeitsorientierten Grundbildung

et al. 2025). Es zielt kurz gefasst darauf ab, die im Material enthaltenen Klassifikationsschemata des Habitus rekonstruktiv-interpretativ zu *entschlüsseln* und dadurch soziale Logiken herauszuarbeiten. Diese galt es dann zu den im Feld wirkenden Kräften in Beziehung zu setzen und aufzuzeigen, „wie er [der Habitus; die Verf.] sich in einem bestimmten Feld zu einem bestimmten Zeitpunkt *aktualisiert*“ (Bremer und Teiwes-Kügler 2020, S. 326, Herv. i. O.).

Auf der Grundlage von biographischen Fallübersichten, Fallstudien sowie Fallsynopsen ließen sich dann Strukturen erkennen, die schließlich zu *Mustern der Teilnahme* (Abb. 1) bzw. *Mustern der pädagogischen Praxis* (Abb. 2) verdichtet werden konnten. Sie bilden gewissermaßen den letzten Schritt eines mehrstufigen Analyseprozesses⁴ und werden in Relation zu den feldspezifischen Logiken und Anforde-

⁴ Beispielsweise haben wir Teilnehmende und pädagogisch Tätige milieuspezifisch differenziert und im sozialen Raum nach Bourdieu verortet. Auf diese Abbildungen haben wir aus Platzgründen verzichtet. Tendenziell bestätigt sich dabei, dass diejenigen, die im sozialen Raum eher zu den dominanten Milieus zählen, sich im besonderen Feld der AoG auch eher in ressourcenstarken und damit machtvolleren Positionen wiederfinden.

rungen gesetzt, womit Korrespondenzen wie auch Spannungen im Feld aufgedeckt werden können.

In der graphischen Darstellung haben wir die beiden Dimensionen berücksichtigt, die besonders stark Unterschiede der Bildungspraxis deutlich machen. Sie zeigen auf, wie die einzelnen Beteiligten im Feld agieren, und welche subjektiven Sinnsetzungen und Perspektiven mit ihrem Handeln verbunden sind. Dabei haben wir uns einerseits vom empirischen Material leiten lassen. Andererseits haben wir auch auf feldtheoretische Annahmen Bourdieus zurückgegriffen, wonach es in jedem Feld dominante und dominierte Positionen gibt, die auf den jeweiligen habitusspezifischen Ressourcen beruhen und mehr oder weniger dazu befähigen, sich in das Geschehen des Feldes einzubringen. Die Pole der Dimensionen bilden dabei Extrempole, zwischen denen wir die jeweiligen Fälle als Ergebnis der empirischen Analyse wie auf einem Kontinuum verortet haben. Die Größe der Flächen der Muster drückt nicht die quantitative Größe aus, sondern die im empirischen Material sichtbar werdende inhaltliche Ausdehnung in den Dimensionen.⁵

Auf der Ebene der *Teilnehmenden* waren damit konkret Fragen verbunden, wie sie mit den Anforderungen im Feld umgehen und welche subjektive Bedeutung sie der Teilnahme zuschreiben. Den Bewältigungsstil haben wir als vertikale Dimension in souverän, angestrengt und überfordert differenziert.⁶ In der horizontalen Dimension drückt sich die habitusspezifisch gefärbte Perspektive der Teilnehmenden auf Bildung bzw. die konkreten AoG-Angebote aus, die zwischen einem Fokus auf Adaption der Anforderungen und Erwartungen im Feld (rechter Pol) und einem Fokus auf Bewahrung von eigenen Perspektiven bzw. Erwerben von Autonomie (linker Pol) verortet werden kann.

Auf der Ebene der *pädagogisch Tätigen* wurde herausgearbeitet, welche Perspektive auf (Grund-)Bildung ihrer pädagogischen Praxis zugrunde liegt und wie sie ihre Arbeit mit den Teilnehmenden gestalten. Die pädagogische Praxis variiert entlang der vertikalen Dimension zwischen einer eher strategischen Perspektive darauf, wie die (berufliche) Situation und Bildung der Teilnehmenden insgesamt verbessert werden kann und einer pragmatisch-bedarfsgerechten Ausrichtung, die konkreter situativ an der Bewältigung des (Arbeits-)Alltags der Teilnehmenden ausgerichtet ist. Horizontal zeigt sich der Unterschied zwischen einer Perspektive, die darauf abzielt, die Teilnehmenden durch (Grund-)Bildung in bestehende Strukturen zu integrieren (rechter Pol), und einer Perspektive, die darauf ausgerichtet ist, die Teilnehmenden durch (Grund-)Bildung gegenüber Ungleichheitsstrukturen zu stärken (linker Pol). Es geht also rechts stärker um ein funktionales Einordnen (teilweise verbunden mit einem distinktiven Blick auf die Teilnehmenden) und links eher um ein Erweitern der Handlungsoptionen der Teilnehmenden, damit Letztere sich zu den begrenzenden Strukturen anders verhalten und sie ein Stück weit überwinden können.

⁵ Die Muster sind in unterschiedlicher Weise theoretisch gesättigt und unterschiedlich nahe. Es handelt sich um – aus unserer Sicht – begründete theoretische Annahmen.

⁶ Das Ergebnis folgt somit Erkenntnissen aus anderen Untersuchungen unseres Forschungszusammenhangs, insbesondere im Bereich der ungleichheitsbezogenen Studierendenforschung (vgl. etwa Pape et al. 2021).

Im Folgenden werden die Ergebnisse beider Samplegruppen knapp dargestellt, die sich auf den Kontext der arbeitsorientierten Grundbildung des gewerkschaftsnahen Trägers Arbeit und Leben e. V. beziehen.⁷

3.2 Muster der Teilnahme

Im Sample der Teilnehmenden konnten vier Muster der Teilnahme (*methodisch-diszipliniert, distinktiv-selbstsicher, existenziell-unsicher, widerständig-distanziert*) rekonstruiert werden. Das Sample wich bezüglich einiger Aspekte von *typischen* Teilnehmenden am Angebot von Arbeit und Leben ab. So verfügten mehrere über vergleichsweise hohe Bildungsabschlüsse und nahmen an arbeitsbezogenen Sprachkursen teil. Weiterhin ist anzumerken, dass es sich überwiegend um Personen handelte, die sich als männlich identifizieren, in einem anderen Bildungssystem sozialisiert sind und eine Flucht- und/oder Migrationsgeschichte aufweisen.

Das Muster der *methodisch-disziplinierten Teilnahme* zeichnet sich durch einen starken Fokus auf den Erwerb von Qualifikationen aus, die im Sinne einer Zweckgerichtetheit berufsrelevant verwertet werden sollen. Lern- und Bildungsanlässen liegen damit teils ökonomische Begründungen zugrunde, die die Steigerung der individuellen Beschäftigungsfähigkeit vorsehen. Übergeordnet dient das aber auch dem Zweck, mitunter schmerzhaft Deklassierungserfahrungen zu bearbeiten und die vor der Migration im Herkunftsland eingenommene höhere und respektable Position im sozialen Raum über einen Wiedereinstieg in den erlernten Beruf wieder zu erlangen und die teils mit der Migration verbundene Entwertung kulturellen Kapitals zu kompensieren. Teilnehmende, die diesem Muster zugeordnet werden können, weisen einen bildungsaffinen und teilweise akademischen Hintergrund vor. Das subjektive Handeln ist gekennzeichnet durch ein hohes Maß an Disziplin, Leistungsbereitschaft und Kalkül, wobei meritokratische Vorstellungen die Haltung prägen, dass sich Bildungsanstrengungen, Anpassungsleistungen und Disziplin unmittelbar in beruflichen Erfolg, Statuserhalt bzw. auch -verbesserung und schließlich kulturelles wie ökonomisches Kapital übersetzen lassen. Des Weiteren antizipieren sie die thematische Ausrichtung des AoG-Angebots und die damit verbundenen Zielvorstellungen. Diese Aspekte korrespondieren mit der Bereitschaft, sich in Hierarchien einzufügen, was etwa in demonstrativen Dankbarkeitsbekundungen gegenüber Vorgesetzten zum Ausdruck kommt. So betont ein Teilnehmer, der auf das AoG-Angebot von seinem Arbeitgeber hingewiesen wurde, dass solche Bemühungen auf ein Wohlwollen des Arbeitgebers zurückzuführen sind, während damit verbundene unternehmerische Verwertungsinteressen ausgeblendet werden: „*Sie möchten mich (lacht) entwickeln oder so. Das ist ein gutes Zeichen für einen guten Arbeitgeber finde ich, ja? Wenn einer immer den Arbeitnehmern oder Mitarbeitern die Möglichkeit gibt, sich zu entwickeln*“. Diese exemplarische Unterstützung kommt dem Bestreben zugute, die eigenen Deklassierungserfahrungen zu verarbeiten, und wird als Privilegiengewinn hinsichtlich der eigenen beruflichen Weiterentwicklung gedeutet. Schließlich artikulieren sie klare Pläne für die Zukunft, die zuvorderst auf ihr

⁷ Zu den Forschungsergebnissen, die Einblicke in die verschiedenen Muster der Teilnahme sowie der pädagogischen Praxis für den Kontext der Jugendberufshilfe liefern, siehe auch Cora et al. (2025).

berufliches Fortkommen ausgerichtet sind, sehen sich aber auch darin herausgefordert, Familienzeit und Freizeit mit den selbst bestimmten (beruflichen) Zielen zu vereinbaren.

In einer im Vergleich dazu schwächeren Position zeigt sich das Muster der *existenziell-unsicheren Teilnahme* bei Teilnehmenden, die Erfahrungen mit Prekarität in der eigenen Biographie gemacht haben und sich aufgrund geringer oder fehlender Qualifikationen um ihr finanzielles Auskommen bemühen müssen. Zusätzlich erschweren traumatische Erlebnisse, wie etwa Ausgrenzung, Mobbing und Flucht, den häufig von Not und Mangel geprägten Alltag, sodass sie sich damit konfrontiert sehen, auf Strategien der *Lebensbewältigung* statt der *Lebensführung* zu setzen. Arbeit gibt ihnen nicht nur den Halt im Alltag, sondern wird auch als Ort für sozialen Austausch, Unterstützung und Zugehörigkeit erfahren. Zudem werden Bildung und Lernen im Rahmen der AoG als Mittel gesehen, die zu einer psychischen, aber auch beruflichen und finanziellen Stabilisierung und mehr Respektabilität verhelfen sollen. Bildungserfahrungen im Erwachsenenalter und konkret durch das AoG-Angebot können dabei einen signifikanten Unterschied machen, da sie wesentlich zur Überwindung von psychischen Belastungen und Förderung von Lebensfreude beitragen: „Ich stelle dann halt auch fest, wie positiv mein Leben sich entwickelt hat, obwohl ich wirklich in den Tiefsten bis hin rüber zu Suizidgedanken gegangen bin.“ Hieraus lässt sich die Erwartung an Bildungsangebote ableiten, womit eine Teilnahme nicht nur mit der Möglichkeit der Verbesserung des individuellen Bildungsstands verbunden, sondern als Lebensbegleitung verstanden wird, die auch Hilfestellungen im Alltag durch pädagogisch Tätige einschließt. Ausgehend von diesem Verständnis wird eine enge Beziehung zu den lehrenden Personen positiv hervorgehoben, die aus Sicht dieser Teilnehmenden sicherstellt, dass ihre Interessen und Bedarfe in der Ausgestaltung des Bildungsangebots Berücksichtigung finden können. In dieser Vorstellung werden pädagogisch Tätigen Kompetenz und Gespür für die individuellen Bedarfslagen zugeschrieben. Wenn die diesem Muster zugeordneten Teilnehmenden weniger Gestaltungsansprüche stellen und den pädagogisch Tätigen die Gestaltungshoheit über das Bildungsangebot überlassen, so kann das darauf zurückgeführt werden, dass sie institutionelle Bildung biographisch betrachtet nicht als Ort erlebt haben, an dem sie sich mit ihren Themen einbringen können und wahrgenommen werden, also als Ort, dem sie mehr oder weniger ohnmächtig ausgeliefert waren. Die Niedrigschwelligkeit und Handlungsbezogenheit der AoG ermöglicht hier, andere Bildungserfahrungen zu machen und frühere ein Stück weit zu revidieren. Dabei ist zu vermuten, dass dieses Muster (anders als in unserem Sample) in der AoG häufig anzutreffen ist und noch stärker differenziert werden kann.

Das Muster der *distinktiv-selbstsicheren Teilnahme* drückt sich zuvorderst in einem souveränen Umgang mit Bildungsanforderungen aus, der ähnlich wie im zuerst beschriebenen Muster auf eine Nähe zu institutioneller Bildung sowie der Bereitschaft gründet, sich asketisch-ambitioniert auf Lernprozesse einzulassen. Ebenso können Teilnehmende dieses Musters auf gesicherte und respektable Lebensverhältnisse zurückgreifen und weisen Erfahrungen mit akademischen Kontexten vor. Sie demonstrieren aus einer idealistischen Haltung ihre persönliche Auseinandersetzung mit (gesellschafts-)politischen Themen und Positionierung gegen fremdbestimmende und repressive Strukturen und Verhältnisse in der Gesellschaft, wofür sie

moralische Maßstäbe anlegen. Auf das Bildungsangebot bezogen grenzen sie sich implizit gegen andere Teilnehmende ab, die vergleichsweise unsicher und unbedarft vor der Lernsituation stehen, wie ein Teilnehmer illustriert, der mit seiner Einbindung als Co-Referent selbstsicher umging: „Die [anderen Teilnehmenden] hatten auch ein bisschen Distanz zu [der Kursleitung] und alles. Und mit mir war es ein bisschen anders. Ja, ich konnte wie ein Kumpel da sein oder ein bisschen reden und anhand unserer Beispiele ein bisschen zeigen und erklären und so“. Im Hinblick auf Sprach- und Artikulationsfähigkeiten messen sie sich mit anderen zugewanderten Menschen, denen im Falle geringer Sprachkenntnisse trotz langem Aufenthalt in Deutschland wenig Ehrgeiz zugeschrieben wird. Dieses Gefühl der Überlegenheit und Abgeklärtheit spiegelt sich in der Kritik wider, dass das Niveau des Bildungsangebots als zu basal empfunden wird oder begrenzend auf den Arbeitsplatz, womit andere alltagsbezogene bzw. konkret politikbezogene Themen ausgeklammert würden. Dahingehend zeigen sich bei der planvoll anmutenden Absicht, an weiteren Weiterbildungsangeboten teilzunehmen, auch Parallelen zu der anfangs skizzierten methodisch-disziplinierten Teilnahme. Da beide Muster eine hohe Bildungsaffinität und -bereitschaft mitbringen, erscheint das niedrigschwellige Setting hier weniger als Türöffner in die Weiterbildung, wie es ursprünglich angedacht ist, sondern eher als ergänzendes Angebot für die Vertiefung von bestehenden Bildungsinteressen.

Auf der Grundlage eines einzelnen Falls lassen sich schließlich Hinweise auf ein viertes Muster finden. Bei dem Fall zeigt sich eine *widerständig-distanzierte Teilnahme*, die sich zunächst in einer Distanz zu institutioneller Bildung ausdrückt und insofern auf wackeligen Beinen steht. Überforderung mit den bildungsbezogenen Adressierungen zur individuellen Weiterqualifizierung sowie Skepsis gegenüber den vorgegebenen Zeitstrukturen und dem konzeptionellen Rahmen des Bildungsangebots können einen Abbruch begünstigen. Die Deutungen und Einordnungen von verschiedenen Stationen in der Bildungsbiographie des Teilnehmers verweisen einerseits auf einen wenig vorhandenen, in Einrichtungen des Bildungswesens aber erwarteten „sekundären“ Habitus. Die erhebliche Anstrengung für das Erbringen der lernspezifischen Selbstdisziplinierung verweist auf die vorhandene Problematik der Herstellung „kultureller Passung“. Andererseits werden entsprechend der habitusspezifischen Ausrichtung auf informelle und gemeinschaftsorientierte Lernstrategien stärker in soziales Kapital investiert, was im Gegensatz zu institutionellen Bildungskontexten zum subjektiven Erleben von Handlungsfähigkeit beiträgt: „Ich bin seit sechs Jahren hier in Deutschland, habe aber den Kurs erst jetzt gemacht. [...] Sonst habe ich alleine, mit äh Freunden, mit Kollegen gelernt“. Im Falle dieses Teilnehmers, der an dem AoG-Angebot für den Erwerb der deutschen Sprache teilnahm, war eine regelmäßige Teilnahme erschwert durch äußere Barrieren wie die Schichtarbeit und damit verbunden der fehlenden Möglichkeit, den Zeitplan des Bildungsangebots an den eigenen Schichtplan anzupassen. Dies kann als „Risikofaktor für Drop-out“ (Arbeiter et al. 2025, S. 140–141) gedeutet werden und führte letztlich auch zur vorzeitigen Beendigung der Teilnahme. Dass dem AoG-Angebot vom Befragten rückblickend wenig Sinn zugeschrieben wird, rührt von dem angestregten Umgang mit den Anforderungen des Angebots her. Zugleich bestärken die soziale Kontaktfähigkeit sowie Verfügbarkeit eines unterstützenden sozialen Umfelds eine selbstbestimmte Aneignung der Sprache für den alltäglichen Gebrauch außerhalb in-

stitutioneller Bildungskontexte. Daraus resultiert die Aufwertung des eigensinnigen Lernens und die Formulierung des Anspruchs, dass Bildung und Lernen sich in die individuellen, aber auch in durch die Erwerbsarbeit gerahmten Zeitstrukturen einfügen müssen. Der Fall bedarf noch stärker als die anderen Muster einer theoretischen Sättigung. Allerdings spricht viel dafür, dass er für die relevante Position des Widerständigen in arbeitsbezogenen Lern- und Bildungsangeboten bis hin zur Nicht-Teilnahme steht (Bolder und Hendrich 2000; Holzer 2017), die nach der Feldlogik ihren Platz hat.

Diese Muster der Teilnahme haben wir in das konturierte Feld in Abb. 1 eingeordnet und in Relation zueinander und zu den feldspezifischen Logiken gesetzt. Sowohl eine methodisch-disziplinierte als auch eine existenziell-unsichere Teilnahme bewegen sich am rechten Pol, bei dem die AoG stärker im Hinblick auf die Einfügung in betriebliche und arbeitsmarktspezifische Strukturen genutzt wird, sei es aufgrund einer habitustypischen Akzeptanz oder Position der relativen Machtlosigkeit. Dabei differenzieren sich die beiden Muster auf der vertikalen Ebene zwischen der Vorstellung von Bildung als Qualifizierung auf der einen und Bildung als Lebensbegleitung und Alltagsbewältigung auf der anderen Seite.

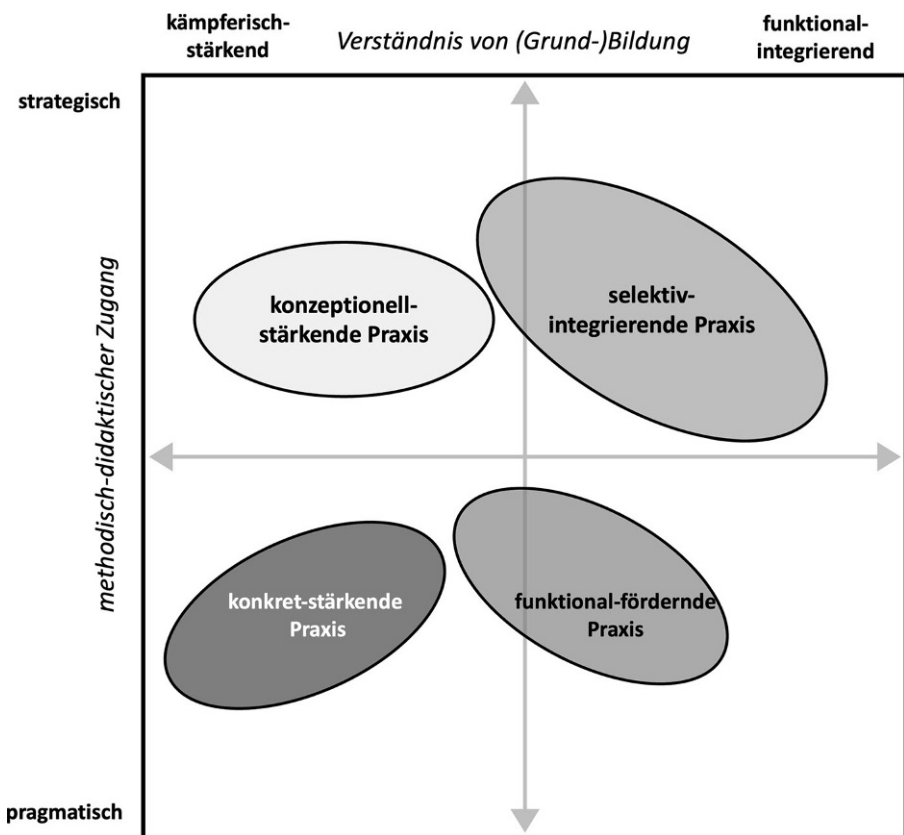


Abb. 2 Muster der pädagogischen Praxis in der arbeitsorientierten Grundbildung

Dagegen lässt sich eine distinktiv-selbstsichere und widerständig-distanzierte Teilnahme am linken Pol verorten. Hier wird das Reiben an den in der AoG präsenten arbeits- und betriebsbezogenen Vorgaben deutlicher sichtbar, bis hin zu expliziter Kritik an bestehenden Strukturen in Gesellschaft und in der AoG als Bildungskontext. Je nach vorhandenen Ressourcen und dem damit verbundenen Bewältigungsstil wird die AoG entweder explizit von ökonomischen Zwängen und Leistungsdruck abgekoppelt oder als notwendiges Übel verstanden.

3.3 Muster der pädagogischen Praxis

Die Muster der pädagogischen Praxis werden im Folgenden lediglich skizziert, um im Anschluss noch konkreter auf mögliche Passungsverhältnisse zu den Teilnehmenden eingehen zu können. Im Sample der pädagogisch Tätigen konnten wir ebenfalls die Heterogenität der pädagogischen Praxis zu vier Mustern (*konzeptionell-stärkend, konkret-stärkend, selektiv-integrierend und funktional-fördernd*) verdichten. Diese bewegen sich in dem unter 3.1 bereits erläuterten Spannungsfeld, in dem unterschiedliche Sichtweisen auf (Grund-)Bildung und ein unterschiedlicher Blick auf bzw. Umgang mit den Teilnehmenden deutlich werden (siehe Abb. 2).

Das erste Muster, die *konzeptionell-stärkende Praxis*, kann als Hilfe zur Selbstermächtigung bezeichnet werden. Die pädagogisch Tätigen dieses Musters haben meist einen sehr hohen Bildungsabschluss und kommen oft aus Familien, in denen Bildung einen hohen Stellenwert hatte. Sie arbeiten in der Regel als festangestellte Referenten und Referentinnen, also konzeptionell, und streben den großen Wurf der Veränderung von Strukturen zur Förderung von Bildungsgleichheit an. Gleichzeitig weisen sie eine größere Distanz zu den Teilnehmenden auf, nutzen diese jedoch konstruktiv, indem sie die Teilnehmenden neugierig und offen zu ihrer Arbeit befragen. Ihr Grundbildungsverständnis ist relativ weit gefasst, obwohl der Fokus in ihrer Praxis auf Schriftsprache liegt. Ein Zitat dazu lautet: „*Auch irgendwie n bisschen so dieses Leute darin unterstützen, zu ihrem Recht zu kommen. Und ich finde, dass man schon sagen kann, dass so lebenslange Bildung irgendwie ein Recht ist, ähm, was eigentlich jeder Person zustehen sollte.*“

Das zweite Muster, die *konkret-stärkende Praxis*, ist stärker an den alltäglichen Themen der Teilnehmenden orientiert, die hier teilweise sogar als „*Kolleginnen und Kollegen*“ bezeichnet werden. Die pädagogisch Tätigen haben eigene Erfahrungen mit Bildungsaufstiegen sowie als Personen in Referenten- oder Trainerfunktion und arbeiten vor allem in Festanstellung. Ihr Fokus liegt nicht auf der Veränderung von Strukturen, sondern auf der Verbesserung und Stärkung des konkreten Lebens der Teilnehmenden. Dabei kann ihr Zugang auch kämpferisch sein und es herrscht eine Atmosphäre auf Augenhöhe. In gewisser Hinsicht weisen sie eine größere Nähe zur gewerkschaftlichen Bildungsarbeit des Trägers Arbeit und Leben auf. Arbeitsbedingungen werden im Kursgeschehen immer wieder thematisiert. Ein passendes Zitat lautet: „*Oder also dieses beidseitige Annähern, was passt für dich. Wo gibt's, ich sag mal, das muss irgendwie (schnalzt) ähm Motivation entst- zum Lernen entsteht nur dann, wo das Thema auch Energie hat.*“

Im Kontrast dazu steht die *selektiv-integrierende Praxis*, bei der eine größere Distanz sowohl zu den Teilnehmenden als auch zu gewerkschaftlichen Zugängen

erkennbar ist. Die pädagogisch Tätigen kommen meist aus Familien mit sehr hohen Bildungsabschlüssen und prestigeträchtigen Positionen und bringen ein gewisses Elitebewusstsein mit. Es handelt sich ausschließlich um freiberufliche Trainerinnen oder Trainer, die finanziell anderweitig abgesichert sind. Der Blick auf die Teilnehmenden ist eher defizitär-karitativ, es wird jedoch ein hoher Anspruch an sie gestellt, der auch eine individualistische Förderung durch Mentorinnen und Mentoren umfasst. Das Kursgeschehen folgt schulischen Abläufen und fokussiert stark auf Schriftsprache. Ein Zitat dieser Praxis lautet: *„Da sind ganz selten also zwei, drei Lichter dabei, die dann auch dranbleiben und die das auch schaffen und die studieren auch tatsächlich, die machen dann auch äh äh ne coole Ausbildung oder nen Studium später [...]“*.

Das vierte Muster, die *funktional-fördernde Praxis*, legt den Fokus eher auf die Arbeitsplatznähe. Der Blick ist teils paternalistisch, aber wohlwollend. Die pädagogisch Tätigen bringen Deklassierungserfahrungen mit und arbeiten meist als prekär beschäftigte Honorarkräfte bei Arbeit und Leben und anderen Bildungsträgern. Ihr Selbstverständnis ist stärker an Lehrkräften orientiert und sie nehmen eine gewisse Autorität gegenüber den Teilnehmenden ein. Die hohen Anforderungen der Arbeitgebenden der Teilnehmenden werden dabei teils als herausfordernd erlebt. Der Fokus der Inhalte liegt ebenfalls auf Schriftsprache. Ein Zitat dieser Praxis lautet: *„Ähm also es ist alles bis ins kleinste Detail vorgegeben und sie dürfen das nicht missverstehen und deshalb muss ich halt solche Wörter wie eine Verpackungsanweisung lesen muss ich denen beibringen.“*

Die Muster der pädagogischen Praxis lassen sich ebenfalls in einem Verhältnis zueinander sowie zu den feldspezifischen Logiken positionieren. Eine funktional-fördernde wie auch selektiv-integrierende Praxis orientiert sich stärker an Aufforderungen aus Politik und Ökonomie nach der Integration der Teilnehmenden in den Betrieb bzw. den Arbeitsmarkt am rechten Pol, wobei sie sich auf vertikaler Ebene zwischen einer arbeitsplatznahen Förderung einerseits und einem Protegieren von *auserwählten* Teilnehmenden andererseits unterscheiden. Demgegenüber kommen bei einer konkret-stärkenden und konzeptionell-stärkenden Praxis am linken Pol kämpferische Einstellungen von pädagogisch Tätigen zum Ausdruck, die sich auf vertikaler Ebene entweder auf die konkrete Bearbeitung von akuten Anliegen der Teilnehmenden oder auf die ideelle Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse für Arbeitnehmende beziehen.

4 Passungsverhältnisse im der arbeitsorientierten Grundbildung

Die Befunde aus den beiden Teilprojekten lassen sich im letzten Schritt miteinander verschränken, indem die verschiedenen Muster der Teilnehmenden sowie der pädagogisch Tätigen wie Schablonen übereinandergelegt werden. Dabei werden Schnittmengen zwischen den Mustern sowie Orientierungen an und Abgrenzungen zu den feldspezifischen Logiken sichtbar, die auf unterschiedliche Passungsverhältnisse in der AoG verweisen (s. Abb. 3). Die horizontale Dimension unterscheidet für diese Zusammenführung zwischen einem orthodoxen Pol, der Positionen zur Wahrung der

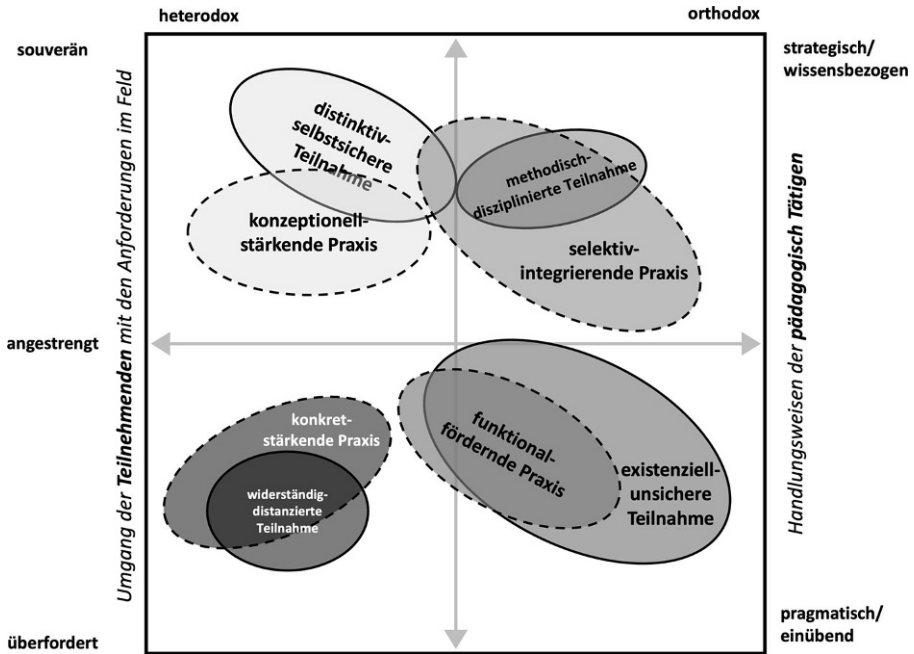


Abb. 3 Passungsverhältnisse in der arbeitsorientierten Grundbildung

im Feld geltenden *Spielregeln* beinhaltet, und einem heterodoxen Pol, der Positionen umfasst, die diese Regeln eher infrage stellen.

Auch wenn wir die Interaktion zwischen pädagogisch Tätigen und Teilnehmenden nicht direkt empirisch eingeholt haben, so werden über dieses Vorgehen doch Dispositionen deutlich, die die pädagogische Praxis sozial rahmen. Bourdieu (1992) spricht davon, wie sich in pädagogischen Settings ein „soziales Verhältnis des Verstehens ausbildet“, bei dem „Lehrende und Lernende gewissermaßen stillschweigend zu einem Übereinkommen gebracht werden“ (ebd., S. 136). Die von uns herausgearbeiteten Muster von pädagogisch Tätigen und Teilnehmenden in der AoG plausibilisieren, ob und wie solche Übereinkommen wahrscheinlicher oder unwahrscheinlicher werden. Sie können nachfolgend als Reflexionsfolie für die Bildungspraxis fungieren und ferner in die Entwicklung von Professionalisierungsstrategien münden.

Eine erste mögliche Passung zeigt das Muster einer *existenziell-unsicheren Teilnahme* mit dem Muster einer *funktional-fördernden Praxis*. Hierbei korrespondiert die karitativ-paternalistische Neigung der pädagogisch Tätigen, bei der Vermittlung von Grundfertigkeiten an die Teilnehmenden vor allem die betrieblichen Erwartungen und Strukturen im Blick zu haben und sie einzupassen, mit den Anlehnungsstrategien der Teilnehmenden dieses Musters, durch die sie sich Unterstützung in der Bewältigung des (Arbeits-)Alltags und Handlungsfähigkeit erhoffen.

In den Mustern der *methodisch-disziplinierten* und *distinktiv-selbstsicheren Teilnahme* zeigen sich Möglichkeiten der Passung insbesondere zu den Mustern einer *konzeptionell-stärkenden* als auch einer *selektiv-integrierenden Praxis*. Durch die vergleichsweise hohe Bildungsaffinität der Teilnehmenden beider Muster und ihrer

Anerkennung der Bildungsangebote als Möglichkeit des Aufstiegs und der Statusverbesserung lassen sich hier Anknüpfungspunkte vor allem zur Mentorenschaft der pädagogisch Tätigen mit einem selektiv-integrierenden Handlungsmuster finden. Diese erwarten im Rahmen einer gewissen Begabtenförderung eine hohe Eigeninitiative und Leistungsbereitschaft von Teilnehmenden und stünden im stärksten Kontrast zu dem *widerständig-distanzierten* Muster, das sich von bildungsbezogenen Vorgaben und Adressierungen vereinnahmt fühlt und eher abgrenzt.

Dagegen besteht eine Nähe zwischen dem Muster einer *widerständig-distanzierten Teilnahme* und dem Muster der *konzeptionell-stärkenden Praxis*. Für diese ist eine grundsätzliche Sensibilität für Ungleichheitsstrukturen im Kontext von Arbeit und Bildung typisch, was dazu führen kann, die Dominanz betrieblicher Erwartungen in der Bildungsarbeit infrage zu stellen. Das Muster der *konkret-stärkenden Praxis* bei pädagogisch Tätigen eröffnet schließlich ebenfalls eine Passung zum Muster der *widerständig-distanzierten Teilnahme*, indem einer subjektorientierten pädagogischen Praxis folgend die arbeitsbezogenen und lebensweltlichen Themen der Teilnehmenden aufgegriffen werden. Für Teilnehmende kann dadurch die Chance aufgezeigt werden, ein Angebot der AoG nicht nur als Ort von Überforderung durch bildungsbezogene Leistungsanforderungen oder als Pflichtmaßnahme im Rahmen der eigenen Tätigkeit zu sehen. Dies kann Abbrüche verhindern und im Umgang mit prekären Arbeitsbedingungen empoweren.

5 Implikationen für die Praxis

Die skizzierten Passungsverhältnisse sind empirisch gestützt, gleichwohl noch als Hypothesen zu sehen.⁸ Es treffen verschiedene Muster aufeinander, hinter denen Habitus-schemata stehen, die das pädagogische Geschehen in der AoG strukturieren. Für die Übersetzung in die Praxis ist kritisch anzumerken, dass die Konstellationen keineswegs fix in dem Sinne sind, dass nur da, wo Nähen zwischen Mustern bestehen, gelingendes Lernen möglich ist, also ein Lernen, das den Teilnehmenden ermöglicht, mit der Bildungspraxis und den Lerngegenständen an ihre Lebenssituation und damit verbundene Handlungsproblematiken anzuschließen, und ihnen somit bildungstheoretisch gesprochen mehr Weltverfügung eröffnet. „Kulturelle Passungen“ sind nicht naturgegeben, sondern wurzeln in sozialen Werdegängen der Beteiligten in Bildungskontexten. Es ist für pädagogisch Tätige aber wichtig, sich diese Zusammenhänge zu vergegenwärtigen, d. h. Passungsverhältnisse gleich welcher Art zu reflektieren, eingeübte Praktiken und Sichtweisen zu hinterfragen und sich auf sozial ungleiche und heterogene Zugänge und Praktiken von Teilnehmenden einzustellen, wobei diese ungleichheitsbezogenen Passungsverhältnisse zwischen Lernenden und Lehrenden im Bereich der Grundbildung besonders ausgeprägt sind. Es gilt, eine Art pädagogische Decodierungsarbeit zu realisieren.

⁸ Sie können gut ergänzt werden durch ethnographische Forschungszugänge, die das pädagogische Geschehen unmittelbar in den Blick nehmen, was durch Interviews mit den Beteiligten nur indirekt empirisch zugänglich ist (vgl. Ludwig 2025, S. 44).

Im Ansatz der „Habitussensibilität“ (Sander 2014; Rutter und Weitkämper 2025) ist dies aufgenommen. Als eine Form professionellen Handelns kann es als eine spezifische Ausbuchstabierung des didaktischen Prinzips der Teilnehmendenorientierung gesehen werden, für das eine bestimmte Form des Verstehens, „eine Art ausgeprägtes Gespür für das Gegenüber“ (Lange-Vester und Teiwes-Kügler 2014, S. 177) zentral ist. Sich die unterschiedlichen Nähen und Distanzen klarzumachen, kann erst ermöglichen, die Enge des eigenen pädagogischen Handlungsspielraums zu erweitern und Wege zu den heterogenen Mustern der Teilnahme zu finden.

Schließlich können Nicht-Passungen, die in (oft latenten) Widerständen und Kritik sowohl bei den Teilnehmenden als auch bei den pädagogisch Tätigen zum Ausdruck kommen (vgl. Cora et al. 2023), durchaus ein gewisses Potenzial „für eine ressourcenorientierte Habitusreflexion im Kontext der Professionalisierung“ (Remmers und Pape im Druck) bergen. Darauf kann dann ein konstruktiver Umgang mit den vorliegenden Feldstrukturen folgen, über den erst die impliziten Spielregeln des Feldes explizit gemacht und hinsichtlich der häufig in Aussicht gestellten Bemühungen, niedrigschwellige Zugänge über die Arbeitswelt zu schaffen, einer Kritik unterzogen werden können.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Interessenkonflikt H. Bremer, S. Cora, N. Pape und L. Remmers geben an, dass kein Interessenkonflikt besteht.

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

- Arbeiter, J., Bickert, M., Sindermann, L., & Thalhammer, V. (2025). (K)eine Frage der Motivation. Eine mehrperspektivische Studie zu Risikofaktoren für Drop-out in der Alphabetisierung und Grundbildung. In J. Leck, S. C. Ehmgig, L. Heymann & M. Jester (Hrsg.), *Motivation und Verbindlichkeit bei gering literalisierten Erwachsenen* (S. 133–145). wbv Publikation.
- Böhne, P., & Esche, F. (2023). Hauptsache erwerbstätig? Arbeitszufriedenheit gering literalisierter Erwachsener. In A. Grotlüschen, K. Buddeberg & H. Solga (Hrsg.), *Interdisziplinäre Analysen zur LEO Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität*. Edition ZfE 14. (S. 179–212). Springer VS.
- Bolder, A., & Hendrich, W. (2000). *Fremde Bildungswelten Alternative Strategien lebenslangen Lernens*. Leske + Budrich.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1992). Sozialer Raum und symbolische Macht. In Ders., *Rede und Antwort* (S. 135–154). Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1997). Verstehen. In Ders. (Hrsg.), *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft* (S. 779–802). UVK.

- Bourdieu, P. (1998). *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2001). Das politische Feld. In Ders. (Hrsg.), *Das politische Feld* (S. 41–66). UVK.
- Bremer, H. (2021). Milieusensible Weiterbildung. *Education Permanente*, 1/2021, 21–31.
- Bremer, H. (2022). Soziale Milieus und Habitus in der Alphabetisierung und Grundbildung. In U. Johannsen, B. Peuker, S. Langemack & A. Bieberstein (Hrsg.), *Grundbildung in der Lebenswelt verankern. Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven* (S. 37–52). wbv Publikation.
- Bremer, H. (2024). Institutionalisierung und (De)Institutionalisierung in der Erwachsenenbildung im Kontext von „aufsuchender Bildungsarbeit“. In R. Casale, F. Kessl, N. Pfaff, M. Richter & A. Tervooren (Hrsg.), *(De)Institutionalisierung von Bildung und Erziehung* (S. 343–363). Campus.
- Bremer, H., & Lange-Vester, A. (Hrsg.). (2014). *Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur*. Springer VS.
- Bremer, H., & Teiwes-Kügler, C. (2020). Typenbildung in der Habitus- und Milieuforschung: Das soziale Spiel durchschaubarer machen. In J. Ecarius & B. Schäffer (Hrsg.), *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung* (S. 323–352). Budrich.
- Bremer, H., Faulstich, P., Teiwes-Kügler, C., & Vehse, J. (Hrsg.). (2015). *Gesellschaftsbild und Weiterbildung. Auswirkungen von Bildungsmoratorien auf Habitus, Lernen und Gesellschaftsvorstellungen*. Nomos.
- Bremer, H., Teiwes-Kügler, C., & Lange-Vester, A. (2019). Habitus-Hermeneutik. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus* (S. 263–284). Klinkhardt.
- Bremer, H., Pape, N., & Schlitt, L. (2020). Habitus und professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 70(1), 57–70.
- Bremer, H., Lange-Vester, A., Pape, N., & Teiwes-Kügler, C. (2025). Habitushermeneutik und Grundbildung. In C. Wimmer & G. Tafner (Hrsg.), *Grundbildung und Habitus*. Springer VS.
- Brock, A. (1989). Arbeiterbildung. In A. Kaiser & D. Baacke (Hrsg.), *Handbuch zur politischen Erwachsenenbildung* (S. 42–54). Olzog.
- Buddeberg, K., Stammer, C., & Grotlüschen, A. (2022). Geringe Literalität im Kontext der Erwerbstätigkeit. In U. Johannsen, B. Peuker, S. Langemack & A. Bieberstein (Hrsg.), *Grundbildung in der Lebenswelt verankern. Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven* (S. 25–31). wbv Publikation.
- Christ, J., Horn, H., & Ambos, I. (2019). Angebotsstrukturen in der Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene in Volkshochschulen 2018. Ergebnisse der alphamonitor-Anbieterbefragung des DIE. <https://www.die-bonn.de/doks/2019-alphabetisierung-01.pdf>. Zugriffen: 4. Nov. 2025.
- Cora, S., Matthies, P., Pape, N., & Bremer, H. (2023). Grundbildung im Feld der Jugendberufshilfe? Widerständige Praktiken als emanzipatorische Bestrebungen von Teilnehmenden und professionell Tätigen. In A. Pabst & N. Pape (Hrsg.), *Neue Wege und Begegnungen in der Grundbildung und Grundbildungsforschung* (S. 21–39). wbv Publikation.
- Cora, S., Pape, N., & Remmers, L. (2025). Zur Bedeutung widerständiger Praktiken im Kontext von Passungs- und Machtverhältnissen im Feld der Jugendberufshilfe. In H. Bremer & A. Lange-Vester (Hrsg.), *Soziale Milieus und Habitus im Feld der Bildung* (S. 24–40). Beltz Juventa.
- Dehnbestel, P. (2020). Der Betrieb als Lernort. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (3. Aufl. S. 485–501). Springer VS.
- Duncker-Euringer, C. (2017). Was ist Grundbildung? In B. Menke & W. Riekman (Hrsg.), *Politische Grundbildung. Inhalte – Zielgruppen – Herausforderungen* (S. 13–33). Wochenschau.
- Dutz, G., & Bilger, F. (2020). Bildungshintergrund und Weiterbildungsteilnahme gering literalisierter Erwachsener. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität* (S. 323–351). wbv.
- Faulstich, P. (1981). *Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung*. Moritz Diesterweg.
- Faulstich, P. (1991). Integration allgemeiner und beruflicher Bildung, Schlüsselqualifikation und das Bedürfnis nach Ganzheit. Didaktische Diskussionen in der Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 41(3), 193–198.
- Faulstich, P. (2001). „Arbeitsgesellschaft“ als Zeitdiagnose – „Arbeitsorientierung“ als Bildungsprinzip? In J. Wittpoth (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose* (S. 118–137). wbv.
- Faulstich, P. (2006). Lernen und Widerstände. In Faulstich & M. Bayer (Hrsg.), *Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung* (S. 7–25). VSA.
- Faulstich, P. (2009). „Integration?“ – „Synthese?“ – „Konvergenz?“ – „Berufliche“ und „Politische“ Bildung oder „Bildung“? *Außerschulische Bildung*, 1, 6–13.
- Freire, P. (1971). *Pädagogik der Unterdrückten*. Rowohlt.

- Frey, A. (2021). Arbeitswelt und darüber hinaus: das Projekt „BasisKomPlus – Basiskompetenz am Arbeitsplatz stärken“. In A. Frey & B. Menke (Hrsg.), *Basiskompetenzen am Arbeitsplatz stärken. Erfahrungen mit arbeitsorientierter Grundbildung* (S. 21–36). wbv Publikation.
- Frey, A. & Menke B. (2021). *Basiskompetenz am Arbeitsplatz stärken Erfahrungen mit arbeitsorientierter Grundbildung*. wbv.
- Frey, A., & Schulz, B. (2019). Arbeitsorientierte Grundbildung: ökonomisches Verwertungsinteresse oder emanzipatorischer Bildungsraum? Aus der Praxis der Arbeitsgemeinschaft ARBEIT UND LEBEN. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 38, . <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-38/>. Zugriffen: 04. Nov. 2025.
- Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L., & Stammer, C. (2020). Hauptergebnisse und Einordnung zur LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität* (S. 13–64). wbv.
- Holzer, D. (Hrsg.). (2017). *Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung*. transcript.
- Johannsen, U., Peuker, B., Langemack, S., & Bieberstein, A. (Hrsg.). (2022). *Grundbildung in der Lebenswelt verankern. Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven*. wbv Publikation.
- Kaufmann, J.-C. (Hrsg.). (1999). *Das verstehende Interview*. UVK.
- Klein, R., & Stanik, T. (2009). Grundbildung ist kontextgebunden. In R. Klein (Hrsg.), *„Lesen und schreiben sollten sie schon können“ – Sichtweisen auf Grundbildung* (S. 26–33). Göttingen: Institut für angewandte Kulturforschung.
- Klein, R., Reutter, G., & Schwarz, S. (2017). Arbeitsorientierte Grundbildung – Worüber reden wir? <https://www.die-bonn.de/doks/pag/Arbeitsorientierte-Grundbildung-01.pdf>. Zugriffen: 4. Nov. 2025.
- Klein, R., Reutter, G., & Schwarz, S. Arbeitsorientierte Grundbildung – Worüber reden wir?, <https://www.die-bonn.de/doks/pag/Arbeitsorientierte-Grundbildung-01.pdf> (2017).
- Kramer, R.-T., & Helsper, W. (2010). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potentiale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleeberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited* (S. 103–125). Springer VS.
- Kraus, K. (2015). Lernorte. In J. J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbe-griffen* (S. 135–142). Kohlhammer.
- Kraus, K. (2025). Höhere Berufsbildung und der Wert des Lernens im Prozess der Arbeit. *Berufsbildung*, 1, 10–12.
- Lange-Vester, A., & Teiwes-Kügler, C. (2014). Habitussensibilität im schulischen Alltag als Beitrag zur Integration ungleicher sozialer Gruppen. In T. Sander (Hrsg.), *Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln* (S. 177–207). Springer VS.
- Lange-Vester, A., Teiwes-Kügler, C., & Bremer, H. (2019). Habitus von Lehrpersonen aus milieuspezifischer Perspektive. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus* (S. 27–48). Klinkhardt.
- LRNK (Lernende Region – Netzwerk Köln e. V.) (2021). *Grundbildung in der Arbeitswelt gestalten. Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven*. wbv.
- Ludwig, F. (2025). Rekonstruktion von Passungsverhältnissen auf der Akteursebene in Alphabetisierungskursen. In H. Bremer & A. Lange-Vester (Hrsg.), *Soziale Milieus und Habitus im Feld der Bildung* (S. 41–58). Beltz Juventa.
- Molzberger, G. (2007). *Rahmungen informellen Lernens. Zur Erschließung neuer Lern- und Weiterbildungsperspektiven*. Springer VS.
- Müller, K. R. (1993). Teilnehmerorientierung und Lebensweltbezug im sozialisationstheoretischen und bildungspraktischen Zusammenhang. In H. Tietgens (Hrsg.), *Vermittlungsprobleme und Vermittlungsaufgaben*. Studienbibliothek für Erwachsenenbildung, (Bd. 5, S. 26–50). Deutscher Volkshochschulverband.
- Pape, N. (2018). *Literalität als milieuspezifische Praxis. Eine qualitative Untersuchung aus einer Habitus- und Milieuperspektive zu Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen*. Waxmann.
- Pape, N., & Bremer, H. (2021). Zum Zusammenhang von Milieu, geringer Schriftsprachbeherrschung und Arbeitsorientierter Grundbildung. In A. Frey & B. Menke (Hrsg.), *Basiskompetenzen am Arbeitsplatz stärken. Erfahrungen mit arbeitsorientierter Grundbildung* (S. 211–226). wbv Publikation.
- Pape, N., Heil, K., Lange-Vester, A., & Bremer, H. (2021). Studienzweifel und Studienabbruch als Folge kultureller Passungsverhältnisse im Hochschulalltag – Ergebnisse aus dem qualitativen Verbundprojekt „Studienabbruch, Habitus und Gesellschaftsbild“ (STHAGE). In M. Neugebauer, H.-D. Daniel & A. Wolter (Hrsg.), *Studienerfolg und Studienabbruch* (S. 95–125). Springer VS.
- Remmers, L., & Pape, N. (im Druck) Milieuherkunft als „inkorporierte Ressource“: Zur Bedeutung des milieuspezifischen Habitus bei der biographischen Selbstreflexion für das professionelle Handeln in der Jugendberufshilfe. *BIOS. – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen*.

- Riekmann, W., & Schemann, R. (2023). Ein gelingenderes Leben gestalten. Eine kritische Betrachtung der Verwobenheit von Sozialer Arbeit und Grundbildung anhand der Konzepte Lebensweltorientierung und Gender. In A. Pabst & N. Pape (Hrsg.), *Neue Wege und Begegnungen in der Grundbildung und Grundbildungsforschung* (S. 41–58). wbv.
- Rutter, S., & Weitkämper, F. (2025). Plädoyer für eine kontext- und situationsspezifische Habitussensibilität und Sozioanalyse in der Lehrer:innenbildung – oder: Mit Bourdieu über Bourdieu hinaus lernen. In H. Bremer & A. Lange-Vester (Hrsg.), *Soziale Milieus und Habitus im Feld der Bildung* (S. 209–224). Beltz Juventa.
- Sander, T. (2014). *Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln*. Springer VS.
- Schmitz, E. (1984). Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozeß. In E. Schmitz & H. Tietgens (Hrsg.), *Erwachsenenbildung*. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, (Bd. 11, S. 95–123). Klett-Cotta.
- Schütz, A., & Luckmann, T. (2017). *Strukturen der Lebenswelt* (2. Aufl.). UVK.
- Schwarz, S. (2021). Arbeitsorientierte Grundbildung: Definition, Überblick und Einordnung. In Lernende Region – Netzwerk Köln e. V. (Hrsg.), *Grundbildung in der Arbeitswelt gestalten. Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven* (S. 17–23). wbv Publikation.
- Siebert, H. (2010). *Methoden für die Bildungsarbeit: Leitfaden für aktivierendes Lehren*. wbv.
- Street, B. (2013). New Literacy Studies. In C. Rosebrock & A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Literalität erfassen: bildungspolitisch, kulturell, individuell* (S. 149–165). Beltz Juventa.
- Thiersch, H. (2020). *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit – revisited. Grundlagen und Perspektiven*. Beltz Juventa.
- Vester, M. (2015). Die Grundmuster der alltäglichen Lebensführung und der Alltagskultur der sozialen Milieus. In R. Freericks & D. Brinkmann (Hrsg.), *Handbuch Freizeitsoziologie* (S. 143–187). Springer VS.
- Wittpoth, J. (2013). *Einführung in die Erwachsenenbildung* (4. Aufl.). Barbara Budrich.
- Zeuner, C., & Pabst, A. (2011). „Lesen und Schreiben eröffnen eine neue Welt!“ *Literalität als soziale Praxis – Eine ethnographische Studie*. wbv.

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

Publisher's Note Springer Nature remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.