

1 Einleitung: Von der Lokalität des Anbietens zur Entgrenzung im Digitalen

Seit ihren Anfängen geht es in der Erwachsenen- und Weiterbildung¹ um die Frage, wie Adressat*innen für angebotene Bildungsveranstaltungen erreicht werden (können). Grundlegend hierfür ist das weithin geltende Prinzip der Freiwilligkeit (kritisch hierzu z. B. Holzer 2017; Fuhr 2013) sowie die sich über die Jahrzehnte immer weiter ausdifferenzierende Vielfalt an Anbietern von Bildungsangeboten² für Erwachsene. Um dem damit einhergehenden Problem der Erreichbarkeit zu begegnen, stehen neben dem Nachfrageverhalten potenzieller wie tatsächlicher Teilnehmender (Hippel, Tippelt & Gebrande 2018) bis heute vor allem Fragen nach der Planung und den Inhalten von Angeboten bzw. Programmen im Fokus erwachsenenbildungswissenschaftlicher Auseinandersetzungen (Fleige, Gieseke, Hippel, Käpplinger & Robak 2018). Dabei wird die diesbezügliche Praxis vor allem von der Lokalität der jeweiligen Anbieter, Angebote und Adressat*innen her gedacht: Demnach planen Einrichtungen ihre Bildungsveranstaltungen in und für eine bestimmte Region und präsentieren sie als ihre Angebote über gedruckte oder digital verfügbare Programmhefte, Flyer oder lokalen Zeitungsanzeigen einem entsprechend territorial definierten Adressat*innenkreis, damit sich diese für eine Teilnahme am jeweiligen Ort der anbietenden Einrichtung entscheiden (z. B. Fleige, Zimmer & Lücker 2015; Gieseke 2008a; Gieseke 2015).

Mit der wachsenden Bedeutung des Internets und darüberhinausgehender Effekte der Digitalisierung auf jegliche Bereiche der Gesellschaft verändern sich jedoch die Bedingungen, unter denen Angebote für Adressat*innen zugänglich gemacht werden (können): Zum einen ermöglicht die Erfindung und Etablierung des

-
- 1 Die Begriffe „Erwachsenenbildung“ und „Weiterbildung“ werden im Fachdiskurs bis heute zum Teil synonym, zum Teil mit einer spezifischen Konnotation verwendet (Nuisl 2023). Mit der Doppelbezeichnung „Erwachsenen- und Weiterbildung“ adressiere ich die Breite angebotener Bildungsveranstaltungen für Erwachsene und mache die Relevanz der vorliegenden Überlegungen sowohl für die allgemeine Erwachsenenbildung als auch die berufliche Weiterbildung deutlich.
 - 2 Wenn im Folgenden von Angeboten die Rede ist, sind damit immer Bildungsangebote gemeint.

World Wide Web ab den 1990er Jahren eine nicht mehr nur ortsgebundene, sondern ortsübergreifende Präsentation von Angeboten und Programmen; zum anderen werden Bildungsveranstaltungen seit der Jahrtausendwende mehr und mehr – zum Teil oder in Gänze – in digitalen Räumen durchgeführt und ermöglichen so auch ortsübergreifende Teilnahmen. Auf diese Weise können Anbieter einen größeren Adressat*innenkreis als den ihnen territorial jeweils zugeschriebenen erreichen. Gleichzeitig erweitert sich durch diese beiden Entwicklungen – d.h. mit der Digitalisierung von Angeboten sowie Bildungsveranstaltungen – das Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung um ein überregional geknüpftes Netz diverser, auch neuer Anbieter, die Bildungsangebote eben nicht mehr nur an einem je bestimmten physischen Ort, sondern auch digital präsentieren und durchführen (Grotlüschen 2018). Dies fordert bisherige Strategien zum Erreichen von Adressat*innen heraus und bedingt neue Konkurrenzstrukturen unter den Anbietern (Rohs & Lacher 2023; Schöll 2021).

In diesem Zusammenhang markiert die Etablierung von digitalen Plattformen einen weitreichenden Einschnitt in die Gestaltung und Struktur der Erwachsenen- und Weiterbildung: Über webbasierte Infrastrukturen zur vernetzten Organisation, Präsentation und/oder Durchführung von Angeboten entgrenzt sich die bisher regional orientierte Ausrichtung von Anbietern und Adressat*innen und etabliert so neue Ordnungslogiken der Erwachsenen- und Weiterbildung an sich (Alke 2022). Dabei sind digitale Plattformen generell auf ein je spezifisches Problem ausgerichtet, das sie mit ihrer jeweiligen technologischen sowie pädagogischen Gestaltung zu lösen versprechen. Insofern sind sie „alles andere als neutral“ (Seemann, Macgilchrist, Richter, Allert & Geuter 2022, S. 54). Vielmehr gründen sie auf bestimmten Vorstellungen von dem, wofür sie eingesetzt werden, und verändern so die Praktiken des Feldes, in dem sie wirken (Decuyper, Grimaldi & Landri 2019).

1.1 Einsatz: Anbieten als Regierungspraxis qua Digitalisierung

In der vorliegenden Arbeit stellen die dargelegten Entwicklungen die Hintergrundfolie für die Frage danach dar, wie sich das Anbieten von Bildungsangeboten für Erwachsene im Digitalen konstituiert. Dabei verstehe ich Anbieten als eben jene Praxis, durch die Adressat*innen für die Teilnahme an angebotenen Bildungsveranstaltungen erreicht werden (können (sollen)), und gehe davon aus, dass diese durch den Einsatz von Digitalisierung spezifisch hervorgebracht und so eine bestimmte Ordnung des Feldes der Erwachsenen- und Weiterbildung bewirkt wird. Die Wendung „im Digitalen“ dient mir hierbei als analytische Kategorie zur Bezeichnung des Einsatzes von Digitalisierung als technologisch konstruierter Bedingungsrahmen, in

dem und in Bezug auf den die Praxis des Anbietens in bestimmter Weise re-/produziert³ wird.

Der leitende theoretische Rahmen, mit dem ich der Frage nach der Konstitution des Anbietens im Digitalen nachgehe, stellt die Feldtheorie Pierre Bourdieus (z. B. Bourdieu 1970, 1976; Bourdieu & Wacquant 1996) dar, die ich mit Aspekten der Gouvernementalitätstheorie Michel Foucaults (1978, 1979) verbinde. Von hier aus konstruiere ich meinen Gegenstand – das Anbieten im Digitalen – als eine Regierungspraxis im und auf das Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung, durch die Anbieter auf der Grundlage einer bestimmten strategischen Rationalität von Digitalisierung versuchen, (weiterhin) Adressat*innen zu erreichen. Dabei meint Regieren im Sinne Foucaults nicht die Machtausübung einer Herrschaftsgewalt, sondern eine weitergefasste Form der Führung, über die Möglichkeiten zu handeln so strukturiert werden, dass bestimmte Handlungen wahrscheinlicher werden als andere (Lemke 2020, S. 303). In dieser Weise geht es beim Anbieten im Digitalen nicht nur darum, dass sich Adressat*innen überhaupt für eine Teilnahme an Bildungsangeboten entscheiden sollen, sondern darum, wie die Entscheidung der Adressat*innen für *bestimmte* Angebote bzw. Angebote *bestimmter* Anbieter qua Digitalisierung wahrscheinlicher werden. Folglich richtet sich die Regierungspraxis des Anbietens nicht nur auf die Adressat*innen, die erreicht werden sollen, sondern auch auf die Positionen der Akteure, die sich um deren Gewinnung bemühen. In dem Sinne kämpfen Anbieter im Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung um das Erreichen von Adressat*innen für Teilnahmen an angebotenen Bildungsveranstaltungen und eine entsprechend wirkmächtige Position darin.

Als Fallbeispiel zur Untersuchung dessen dient mir die Institution Volkshochschule: Ein traditionsreicher Anbieter von Bildungsangeboten für Erwachsene, der mit dem Anspruch „Bildung für alle“ seit rund 100 Jahren besteht. Mit ihren vielen verschiedenen, gegenwärtig rund 850 einzelnen, öffentlich verantworteten Einrichtungen, 16 Landesverbänden und einem Dachverband agiert sie auf der Grundlage von jahrzehntelang etablierten Handlungsweisen, die einen spezifischen Wert für ihr eigenes Bestehen als Institution sowie das der Erwachsenen- und Weiterbildung haben (z. B. Friedenthal-Haase 2018; Opelt 2003). Dabei ist sie schon immer angehalten, sich gegenüber einer Vielzahl anderer Anbieter im und um das Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung zu behaupten. Mit dem Einsatz des vhs-Kursfinders, einer vom Deutschen Volkshochschulverband (DVV) verantworteten digitalen

3 Die von mir hier wie an anderen Stellen verwendete Schreibweise, bei der ein Präfix durch einen Schrägstrich abgetrennt wird, soll die wirklichkeitskonstituierende Doppelsinnigkeit zum Ausdruck bringen, die mit den jeweiligen Wörtern bezeichnet ist. In dem hiesigen Fall meint dies, dass die Hervorbringung der Praxis des Anbietens nicht einfach als Wiederholung einer gegebenen Konstruktionsweise, sondern davon ausgehend als etwas Spezifisches angesehen werden kann (siehe Kap. 5).

Plattform zum Anbieten von Bildungsangeboten potenziell aller in Deutschland ansässigen Volkshochschulen (DVV 2021, 2022), gewinnt das diesbezügliche Ringen um Teilnehmende jedoch eine neue Qualität: Denn durch die Plattform verschieben sich die bisher einrichtungsspezifischen, lokal orientierten Strategien des Anbietens hin zu einer zentral organisierten Praxis, die überregional ausgerichtet ist. Zwar gab es grundsätzlich schon vor dem vhs-Kursfinder die Möglichkeit, dass Adressat*innen auch über ihren jeweiligen Wohnort und damit unabhängig vom sogenannten Versorgungsgebiet einer einzelnen Volkshochschule Angebote nachfragen; doch die örtlich begrenzte, kommunale Ausrichtung ihrer Angebote stellt seit ihren Anfängen das Kerngeschäft der Volkshochschulen dar (Süssmuth & Eisfeld 2018). Die Etablierung einer digitalen Plattform wie dem vhs-Kursfinder, der sich fernab der regionalen Sesshaftigkeit der einzelnen Einrichtungen platziert, lässt sich demnach als Verweis auf eine Neukonstitution des Anbietens lesen.

Mit Blick auf meine Forschungsfrage und die dargelegte Gegenstandskonstruktion interessiert mich demnach, als was Anbieten im Digitalen durch und mit Bezug auf den vhs-Kursfinder wie konstruiert wird, welche Positionierungen der Institution Volkshochschule wie damit vollzogen werden und wie potenzielle Teilnehmende dabei adressiert werden. Dabei nehme ich an, dass sich zwischen den einzelnen Instanzen der Institution Volkshochschule – d.h. den Einrichtungen, den Landesverbänden und dem Dachverband – diskursive Kämpfe um die Etablierung, Umsetzung und Gestaltung des vhs-Kursfinders vollziehen, die um die Gültigkeit einer je bestimmten Praxis des Anbietens im Digitalen kreisen.

Zur Untersuchung dessen nutze ich die Diskursanalyse in ihrer poststrukturalistisch-praxeologischen Ausrichtung (Wrana 2012a+b; grundlegend Foucault 1969), die ich mit einer ethnographischen Haltung verbinde (Langer 2008; Macgilchrist 2011; Ott 2011). Auf diese Weise ist es mir möglich, die Komplexität und Unordnung der diskursiven Hervorbringung des Anbietens im Digitalen im institutionellen Gefüge Volkshochschule so nah wie möglich zu erfassen (Macgilchrist & Hout 2011, Abs. 3) und die Art und Weise zu dekonstruieren, wie Bedeutung und Gültigkeit einer bestimmten erwachsenenpädagogischen Wirklichkeit hergestellt werden (Wrana, Ott, Jergus, Langer & Koch 2014, S. 17). Hierzu versammle ich ausgehend vom vhs-Kursfinder verschiedene Materialien, deren Relevanz für die Forschungsfrage nicht aus einem vorher festgelegten Korpus besteht, sondern aus dem Untersuchungsfeld selbst entsteht (Amann & Hirschauer 1997, S. 16). Unter Einbeziehung des vhs-Kursfinders als Artefakt, Webdokumenten, v. a. Websites, die seine Funktions- und Nutzungsweisen thematisieren, sowie Erzählungen von Volkshochschulakteuren über den vhs-Kursfinder, eröffnet sich ein rhizomatisches Netz diskursiver Praktiken der Bedeutungskonstruktion des Anbietens im Digitalen, die ich mithilfe text- und gesprächsanalytischer Verfahren als diskursive Figuren analysiere (Scharl & Wrana 2014; Wrana 2014a, 2015a). Auf diese Weise nehme ich einen reflexiven Blick auf die Vollzüge der diskursiven Kämpfe ein, die

hinsichtlich der Konstitution des Anbietens im Digitalen um die Regierung der Erwachsenen- und Weiterbildung geführt werden.

Bevor ich den Aufbau der vorliegenden Schrift und die jeweiligen Inhalte der Einzelkapitel umreiße, lege ich im Folgenden dar, an welcher erkenntnistheoretischen Haltung ich meine Untersuchung insgesamt orientiere.

1.2 Theorie und Empirie: Diskursive Verstrickungen in der Erkenntnisproduktion

Diese Arbeit ist aus einem Verständnis heraus geschrieben, das Theorie und Empirie weder als voneinander getrennte Entitäten eines Forschungsprozesses betrachtet noch als ineinander aufgehend. Vielmehr werden Theorie und Empirie als aufeinander bezogen bzw. ineinander verstrickt behandelt und so als gegenseitig inspirierend, irritierend und konvergierend begreifbar. Damit lehnt sich die Arbeit an das an, was Herbert Kalthoff, Stefan Hirschauer und Gesa Lindemann (2008) als „Theoretische Empirie“ bezeichnet haben, und verschreibt sich von dort aus einem „methodischen Holismus“ (Diaz-Bone 2010, S. 183), der gerade für diskursanalytische Arbeiten als konstitutiv angesehen werden kann (Wrana 2014b).

Es ist zunächst vor allem der Text „Die Empiriegeladenheit der Theorie und der Erfindungsreichtum der Praxis“ in dem genannten Sammelband (Kalthoff, Hirschauer & Lindemann 2008), der meine forschende Haltung bestimmt. In diesem zeigt Stefan Hirschauer (2008) anschaulich, dass und wie Theorien stets von zeitspezifischen Erfahrungen in einem bestimmten Kontext sowie von den empirischen Fällen geprägt sind, auf denen sie gründen. Theorien stellen demnach nie nur eine bloße Abstraktion gegebener Wirklichkeit dar, sondern Produkte ihrer partikularen Konstruiertheit. Damit seien Theorien nach Hirschauer das, was Donna Haraway (1988) als „situiertes Wissen“ auf den Begriff gebracht hat (Hirschauer 2008, S. 172): Das wissenschaftliche Arbeiten, Abstrahieren, Theoretisieren vollziehe sich demnach nicht auf dem Grund einer transzendentalen Position des forschenden Subjekts; vielmehr sei jede wissenschaftliche Erkenntnis von einer je bestimmten „Verortung und Verkörperung von Wissen“ (Haraway [1988]1995, S. 83) abhängig.

Vor diesem Hintergrund plädiert Hirschauer nicht nur für eine entsprechende Sensibilität gegenüber der relationalen Wechselbezüglichkeit von Theorie und Empirie, sondern setzt sich auch für eine entsprechende Konvergenz der einen wie der anderen Seite wissenschaftlichen Tuns ein. Dabei stellt er fest, dass es bereits einige Theorieangebote gibt, die sich einem theoretischen Allgemeinheitsanspruch verwehren und „stärker für empirische Forschung öffnen“ (Hirschauer 2008, S. 172), wie bspw. – bei aller Pluralität – die Praxistheorien, die mehr konzeptuelle Rahmungen statt universalistischer Setzungen anbieten würden. Die Einsicht in und

Umsetzung solche/r Konvergenzen hätte dann wiederum nicht nur Konsequenzen für die Erkenntnisproduktion, sondern auch für ihre Darstellung.

„Qualitative Studien, die sich stärker an der Theoriebildung orientieren und sich zur Konstruktivität ihrer Beschreibungen bekennen, bemächtigen sich ihrer Daten [...] viel stärker und beanspruchen Autorpositionen, die denen theoretischer Texte ähnlicher werden. Sie berufen sich dabei auf eine Logik der Forschung, die weniger einem Finden als einem *Herausfinden* entspricht.“ (ebd., S. 175, H.i.O.)

In Abgrenzung zu einem Forschungsverständnis, das sich entweder dem *Finden* empirischer Befunde oder dem *Erfinden* theoretischer Begrifflichkeiten verschreibt, zeichne sich eine solche, *herausfindende* Haltung durch probierende Vorgehensweisen, das Stellen durchdringender Fragen, die Hingabe an den Reichtum des Datenmaterials, eine umfassende gedankliche Wendigkeit sowie den Einsatz „variable[r] konzeptuelle[r] tools“ (ebd., S. 176, H.i.O.) aus, mit denen die Eigenheit des empirischen Untersuchungsgegenstands bei einem gleichzeitig theoretisch eingestellten Fokus seiner Beobachtung gewahrt werden könne.

Hieran schließt Hirschauer wiederum ein Votum für ein Umdenken der qualitativen Methoden an: Statt auf eine bloße „Auswahl und Anpassung gegebener Methoden“ (ebd., S. 181) entsprechend des jeweiligen Untersuchungsgegenstands zu setzen, gelte es, dem „unstillbaren Erfindungsbedarf für das empirische Vorgehen“ (ebd., S. 181) Rechnung zu tragen und einen wechselbezüglichen Kommunikationsszusammenhang zwischen sich als Forscher*in und dem empirischen Untersuchungsgegenstand aufzubauen: Es geht dann darum, „aus einem Phänomen, dem wir als Betrachter [sic!] immer schon angehören – qua Zeitgenossenschaft, sozialer Plazierung [sic!], Vorwissen, selektiver Aufmerksamkeit usw. – , einen ‚Gegen-Stand‘ im Sinne eines eigensinnigen Gegenübers zu *machen*, also sich vom Phänomen und dieses von sich selbst abzulösen“ (ebd., S. 183, H.i.O.). Erst dadurch könne der Eigensinn empirischer Wirklichkeit produktiv für die Theoriebildung gemacht werden – während diese ihren Verstehensmoment andersherum aus der Kreativität der Theoriebildung generiere.

Dieses Forschungsverständnis wird bereits in diversen Arbeiten der Geistes- und Sozialwissenschaften aufgegriffen, kritisch reflektiert und forschungspraktisch umgesetzt. Für die Erziehungswissenschaften, innerhalb der sich die vorliegende Untersuchung positioniert, lassen sich vor allem systematisch angelegte, kulturwissenschaftlich geprägte Arbeiten anführen, die sich einer relationalen, gegenstandskonstituierenden Verhältnisbestimmung von Theorie und Empirie verschreiben – sei es erkenntnistheoretisch, erkenntnispolitisch oder forschungspraktisch gewendet (z. B. Dinkelaker et al. 2016; Neumann 2010; Thompson, Jergus & Breidenstein 2014; für einen Überblick Fischer, Jergus, Puhr & Wrana 2021). Was sie vereint, ist nicht nur eine kritische Befragung funktionaler Trennungen und

Subsumtionslogiken von Theorie und Empirie, sondern vor allem eine davon ausgehende produktive Öffnung gegenüber kategorialen Zustellungen pädagogischer Gegenstandsbestimmungen und ein Plädoyer für die analytische Inblicknahme der Kontingenz pädagogischer Zusammenhänge. Gleichzeitig wird die damit einhergehende Perspektive auf konstitutive Öffnungs- und Schließungsbewegungen im Deuten von Phänomenen und Ereignissen (als pädagogisch) nicht nur in Bezug auf die beobachtbar gemachte Wirklichkeit eingenommen, sondern auch auf die wissenschaftliche Praxis des Beobachtbar-Machens sowie Beobachtens selbst gewendet. Darüber hinaus erscheint als das Produktive einer „Verschränkung theoretischer und empirischer Zugangsweisen“ (Fischer et al. 2021, S. 10) die Möglichkeit der Öffnung bisheriger Erkenntnisvorgänge gegenüber ihrer gesellschaftlichen Verstricktheit sowie eine entsprechend reflexive Wendung der „erfahrungsgebundene[n] Sensibilitäten der Forscherin [sic!] im Feld und während der Analyse des Materials und des Forschungsgegenstandes“ (ebd., S. 17).

Hiervon ausgehend erfolgt die Konzeptionalisierung von Theorie und Empirie in der vorliegenden Arbeit holistisch, d.h. als relationaler Zusammenhang erkenntnisleitender Perspektivierungen und analytischer Vorgehensweisen (Diaz-Bone 2006; 2010, S. 183–187). Ausgehend von Gaston Bachelards Konzept eines „offene[n] Rationalismus, der sich verändert aufgrund seiner Erfahrung in der kontrollierten empirischen Anwendung“ (Diaz-Bone 2010, S. 185), betont Rainer Diaz-Bone mit dem „methodischen Holismus“⁴ den Wert eines strategischen Einsatzes von Methodologie als „Reflexion der Abstimmung von Theorie und methodisch-praktischen Schritten“ (ebd., S. 184). Dabei geht er davon aus, „dass es in jeder empirischen Forschung ein Primat der Theorie gibt, welches sich in mehrfacher Hinsicht auswirkt“ (Diaz-Bone 2006, S. 246): Sowohl das, was in der jeweiligen Untersuchung in den Blick gerät, als auch der Forschungsprozess an sich sind demnach theoriegeleitet, „von der Rahmung der Forschungsfrage über das Forschungsdesign bis hin zum konkretesten Zuschnitt einzelner Techniken und Methoden genauso wie die Weise der Interpretation (Hermeneutik)“ (ebd., S. 247). Ein so verstandenes Forschungsvorgehen ist dann statt von einer hierarchischen Anordnung von einer

4 In einem anderen Text schreibt Rainer Diaz-Bone von einem „methodologische[...] Holismus“ (Diaz-Bone 2006, S. 246). Ohne explizit einen Unterschied zum „methodischen Holismus“ (Diaz-Bone 2010, S. 183) zu markieren, verweist er hier – stärker als auf eine Relationierung der verschiedenen Komponenten eines Forschungsprozesses – auf die wirkmächtige Rolle von Theorien für die Konstruktion und Analyse der Untersuchungswirklichkeit bzw. die „Theorieabhängigkeit“ jedweder empirischen Untersuchung (ebd.). „Damit wird die Theorie zur Metaphysik der Methoden und die Trias von Theorie, Methodologie und Methode bildet einen ästhetischen Zusammenhang, weil letztere in ihren Formen und Prinzipien die Formen und Prinzipien der Theorie in sich wiederholen.“ (Diaz-Bone 2006, S. 247) Methodologie ist demnach die Lehre regelhafter Vorgehensweisen zur Hervorbringung wissenschaftlicher Erkenntnis.

relationalen Verwiesenheit seiner einzelnen Komponenten geprägt, die unter der stetigen Reflexion theoretisch-methodischer Passungen probierende Versuche, Korrekturen und Neueinsätze normalisiert.

Dem liegt wiederum ein „Verständnis von Theorie als den Gegenstand mit hervorbringende Tätigkeit“ (Wrana 2014b, S. 619) zugrunde sowie ein Verständnis von Methoden als „analytisches Instrumentarium und erkenntnisproduzierende Heuristiken, die nur im Zusammenspiel mit den sensibilisierenden Konzepten der zugrunde liegenden Diskurstheorien und in der forschungspraktischen Auseinandersetzung mit dem empirischen Material erkenntnisgenerierend wirken können“ (ebd., S. 621). Dementsprechend sind nicht nur die Ergebnisse, sondern auch der Gegenstand einer Untersuchung in Abhängigkeit zur Art und Weise der jeweiligen Beobachtung zu betrachten: Er ist nicht natürlich gegeben und steht somit nicht am Beginn eines Forschungsprozesses; vielmehr stellt er das spezifische Produkt einer jeweiligen theoretisch-methodischen Konstruktionsleistung dar. „Methoden und Theorien werden so als ebenso kontingent wie für ihren Forschungsgegenstand konstitutiv begreifbar.“ (Wrana 2018, S. 227) Die Güte einer Untersuchung kann sich dann nicht mehr auf eine gegenstandsangemessene bzw. -adäquate Auswahl einer theoretischen Perspektivierung einerseits und des methodischen Vorgehens andererseits berufen (z.B. Brüsemeister 2008; Flick 2007), sondern muss sich auf die je spezifische methodologische Relationierung von Fragestellung, Theorie/n und Methode/n zu einem kohärenten Ganzen einlassen (Wrana 2018, S. 238).

Die vorliegende Arbeit nimmt sich dem insofern an, als dass sie statt dem Bild von der Möglichkeit einer repräsentativen Abbildung oder Erfassung eines bestimmten Wirklichkeitsausschnitts und einem damit einhergehenden Universalitätsanspruch der diesbezüglichen Erkenntnisse die Treue zu halten, einen spezifischen Einsatz innerhalb eines Feldes konfligierender wissenschaftlicher und gesellschaftlicher Wissensordnungen formuliert. In dem Sinne ist es ein „erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisprozess, der sich im Bewusstsein seiner Performativität als Tätigkeit begreift, die Wissen verhandelt und sich damit anders als im gewohnten Modus des Legitimitätsglaubens Geltung verschaffen muss“ (Schmidt & Engel 2021, S. 6).

Dies lässt sich insofern als Übersetzungstätigkeit fassen, als dass sich bei einer solchen Relationierung von Theorie und Empirie wirkmächtige „Verwendungen von Wissen“ (ebd.) ergeben, die sich durch die Verhandlung von Differenzen organisieren.⁵ Wird der bruchlosen Übertragung wird das eine durch das andere „ver-

5 In den Erziehungswissenschaften hat das ursprünglich sprachwissenschaftliche Konzept der Übersetzung als Beschreibung semiotischer Übertragungsprozesse seit einigen Jahren eine kulturtheoretisch gewendete Thematisierung erfahren, die sich Fragen der Hervorbringung pädagogischer Wirklichkeiten über die Inblicknahme diesbezüglicher Differenzsetzungen und Grenzziehungen und deren Bearbeitungen zuwendet (für einen Überblick Dinkelaker

wendet, d.h. verschoben und diversifiziert“ (Schmidt 2021, S. 232, H.i.O.). Insofern entsteht wissenschaftliche Erkenntnis durch ein andersartiges Anschließen an bisheriges Wissen und damit zusammenhängende Vorstellungen vom jeweiligen Gegenstand.

Die eingangs formulierte Verhältnisbestimmung zwischen Theorie und Empirie, als relational aufeinander verwiesen, schließt hieran ebenso an wie der Anspruch einer holistischen Forschungspraxis, die die einzelnen Aspekte wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion als theoretisch fundierten Zusammenhang denkt. Durch sie ist bereits deutlich geworden, dass sich die Plausibilität wissenschaftlicher Erkenntnisse weder aus dem Abgleich einer als gegeben angenommenen Wirklichkeit ergeben kann noch aus der Entsprechung eines methodologischen Ablaufschemas. Dem verweigert sich sowohl die Einsicht in die unhintergehbare „Differenz von Empirie und Wirklichkeit“ (Schäfer 2023, S. 248) als auch das Wissen um die situierte Konstruiertheit jeglicher Erkenntnis (Haraway 1988; Knorr-Cetina 1981). Was in Forschungsprozessen passiert, sind vielmehr spezifische Reformulierungen dessen, was wie in den forschenden Blick genommen wird, statt lineare Fortschreibungen vermeintlich gegebener Theorie-Empirie-Verhältnisse. Entsprechend positioniere ich mich in meiner Forschungstätigkeit nicht außerhalb dessen, was ich untersuche, sondern bin mir meiner Involviertheit bewusst ist. Dies wiederum spricht mich nicht von notwendig zu tätigen Zuschreibungen und damit verbundenen Zustellungen frei. Vielmehr fordert eine solche Haltung eine permanente reflexive Begründungspflicht ein, die der empirischen Bedingtheit der theoretischen Konstruktionen ebenso Rechnung trägt wie der theoretischen Durchdringung der empirischen Analyse.

In dem Sinne verschreibe ich mich mit der vorliegenden Arbeit einem engagierten Einsatz in das Feld, das ich untersuche, und fordere ein, über das, was sich als Anbieten im Digitalen in Bezug auf die Institution Volkshochschule beschreiben und analysieren lässt, (weiter) in Verhandlung zu treten. Statt dem Anspruch, Ordnung in das zu bringen, was sich als widerstreitende Geltungsansprüche an Wissen

2023; Engel & Königeter 2019). Dabei wird davon ausgegangen, dass der Geltungsanspruch von Wissen auf machtvollen Auseinandersetzungen aufruft, die nicht über einfache Verstehens- und Verständigungsprozesse aufgelöst werden (können), sondern in komplexen Verhandlungsverhältnissen zueinanderstehen. Die Organisation konfligierender Ordnungsvorstellungen von Wissen wird dann als Übersetzungsgeschehen begreifbar, „in dem unter unterschiedlichen Ausgangsbedingungen um Wissens- und Identitätsgeltung gerungen wird.“ (Engel 2019, S. 740) Statt pädagogische Ereignisse als Momente der Herstellung von Einigkeit und Stabilität zu erfassen, erscheinen sie vor diesem Hintergrund als Situationen prinzipiell unabschließbarer Verständigungsbemühungen. In der vorliegenden Arbeit wird diese Perspektive nicht auf den Gegenstand der Forschung, sondern auf die Relationierung der einzelnen Forschungselemente bezogen.

und Wahrheiten über den Einsatz von Digitalisierung zur Lösung des Erreichbarkeitsproblems zeigt, orientiere ich meine Forschungstätigkeit dabei daran, eben jene Vielstimmigkeit zu erhalten, in der sich die Konstitution des Anbietens im Digitalen im Feld der Volkshochschule organisiert. Demnach geht es mir um die „Aufnahme einer Arbeit [...], die in der Verwicklung mit den bearbeiteten Gegenständen zu Befremdung, Irritation und Problematisierung führt“ (Thompson, Jergus & Breidenstein 2014, S. 10).

1.3 Aufbau: Linearisierung des relational Verstrickten

Der folgende Text ist als Ergebnis der genannten relationalen Verwiesenheit von Theorie und Empirie zu betrachten. Er bildet weniger den Forschungsprozess an sich als vielmehr die darin bearbeiteten einzelnen Aspekte ab, die in ihrer linearen Darstellungsform auf den Nachvollzug einer bestimmten Erzählung des Untersuchten abhebt.

In *Kapitel zwei* lege ich zunächst meine Perspektive auf die Bearbeitung des Problems der Erreichbarkeit von Adressat*innen in der Erwachsenen- und Weiterbildung und meine diesbezügliche Gegenstandskonstruktion des Anbietens im Digitalen dar. Ausgehend von der disziplinären Entwicklung der Erwachsenen- und Weiterbildung seit der Bildungsreformen der 1960er und 1970er Jahre mache ich hierbei deutlich, dass das besagte Erreichbarkeitsproblem bisher vor allem mit Wissen über die Planung und Inhalte von Angeboten bzw. Programmen bearbeitet wurde, dies jedoch mit der Digitalisierung an seine Grenzen gerät (Kap. 2.1). Vor diesem Hintergrund verschiebe ich den Blick auf die Praxis des Anbietens und konstruiere mit Bezug auf die Feldtheorie Bourdieus und die Gouvernementalitätstheorie Foucaults den hiesigen Untersuchungsgegenstand – das Anbieten im Digitalen – als eine komplex vernetzte Praxis, mit der durch den Einsatz von Digitalisierung auf eine bestimmte Ordnung der Erwachsenen- und Weiterbildung gewirkt wird (Kap. 2.2).

Daraufhin umreißt ich in *Kapitel drei* den Teil des Feldes der Erwachsenen- und Weiterbildung, auf den ich mich mit der Frage nach der Konstitution des Anbietens im Digitalen fokussiere. Die Wahl der Institution Volkshochschule begründe ich dabei mit der ihr eigenen Bedeutung für das Feld als Ganzes. Die diesbezüglichen Zuschreibungen dekonstruiere ich als Einsatz für eine je bestimmte Ordnung der Erwachsenen- und Weiterbildung, die an die Formierung einer spezifischen institutionellen Struktur der Volkshochschule (Kap. 3.1) sowie eine bestimmte programmatische Ausrichtung im organisationalen Umgang mit Digitalisierung (Kap. 3.2) rückgebunden ist. Gegenstandsbezogene Schlussfolgerungen zu den gesellschaftlich bedingten Geltungskämpfen um die Institution Volkshochschule bilden den Abschluss des Kapitels (Kap. 3.3).

Im *vierten Kapitel* widme ich mich dem vhs-Kursfinder als ein sozio-technisches Artefakt, an dem die spezifischen Konstruktionsleistungen von Digitalisierung an der Volkshochschule sowie die darum kreisenden Auseinandersetzungen zum Anbieten sichtbar werden. Nachdem ich nachzeichne, als was und wie digitale Plattformen in erziehungswissenschaftlichen Forschungen bisher behandelt werden (Kap. 4.1), beschreibe ich die offenkundigen Funktionsweisen des vhs-Kursfinders und ordne diese anschließend plattformtheoretisch ein (Kap. 4.2). Hierdurch erscheint der vhs-Kursfinder als eine Dienstplattform, die das Zusammenspiel von Angebot und Nachfrage in spezifischer Weise kontrolliert und dabei die einrichtungsbezogene An-/Ordnung von Volkshochschulangeboten zugunsten ihrer performativen Sichtbarwerdung aufhebt. Mit Blick auf den spezifisch konstruierten Gegenstand des Anbietens im Digitalen bestimme ich den vhs-Kursfinder abschließend als eine Regierungstechnologie, die das Spiel um die Erreichbarkeit von Adressat*innen wesentlich (mit-)bestimmt (Kap. 4.3).

Daran anschließend lege ich in *Kapitel fünf* meinen method/-olog/-ischen Zugang zur Untersuchung der Konstitution des Anbietens im Digitalen dar. Dabei orientiere ich mich an einem poststrukturalistisch-praxeologischen Diskursverständnis (Kap. 5.1), das ich mit einem ethnographischen Erkenntnisstil verbinde (Kap. 5.2). Dies erlaubt bzw. erfordert eine dynamische, stets feldbezogene Korpusbildung, die nicht auf eine spezifische Materialsorte festgelegt ist, sondern gerade eine diesbezügliche Vielfalt als bedeutsamen Einsatz zur Erkundung des jeweiligen Untersuchungsfelds fasst. Die Auswertung der von mir erhobenen Materialien – konkret: ethnographische Protokolle, Webdokumente, Interviews – orientiere ich an text- und gesprächsanalytischen Verfahren zur Analyse diskursiver Figuren (Kap. 5.3). Dabei umreiße ich mein Verständnis von empirischem Material als Monumente, verweise auf bestehende methodische Verfahren zur Analyse diskursiver Praktiken, die auf die Dekonstruktion figuraler Operationen beim Vollzug von Äußerungsakten orientiert sind, und lege abschließend dar, wie ich im Spezifischen vorgegangen bin, um die vollzogenen Konstitutionsweisen des Anbietens im Digitalen im institutionellen Gefüge Volkshochschule analytisch aufzuschließen.

Meine Ergebnisse entfalte ich dann in *Kapitel sechs*. Dabei mache ich die binären Konstruktionsweisen des Anbietens im Digitalen im Sinne eines Sowohl-als-Auch (Kap. 6.1), die Positionierungen der einzelnen Volkshochschulen als fragmentierte Einheit mit unterschiedlichen Handlungsoptionen (Kap. 6.2) sowie die Adressierungen der Adressat*innen als souveräne Userinnen (Kap. 6.3) sichtbar, die mit dem und in Bezug auf den vhs-Kursfinder vollzogen werden. Auf diese Weise wird begreifbar, wie mit einer digitalen Plattform auf eine bestimmte Ordnung des Feldes der Erwachsenen- und Weiterbildung gewirkt wird, die die Position der Einzelorganisationen zueinander sowie zu ihren Adressat*innen neu bestimmt.

In den Schlussbetrachtungen in *Kapitel sieben* rekapituliere ich meine Hinwendungen zur Frage nach der Konstitution des Anbietens im Digitalen (Kap. 7.1) und

führe meine Erkenntnisse im Hinblick auf die re-/produzierten Machtverhältnisse durch und in Bezug auf den vhs-Kursfinder zusammen (Kap. 7.2). Die diesbezügliche Theoretisierung erfolgt unter Rückgriff auf bestehende Erkenntnisse zur Entwicklung des Feldes der Erwachsenen- und Weiterbildung (Kap. 7.3). Auf diese Weise zeigt sich, dass der Einsatz von Digitalisierung für das Anbieten auf der strategischen Verbindung von regulierender und deregulierender Einflussnahme auf die Eigenverantwortung von Anbietern und Adressat*innen gründet und in dem Sinne neoliberale Logiken normalisiert. Überlegungen zu Anschlussforschungen bilden den Schluss der Arbeit.