

Erwachsenenbildung

Franziska Bonna

Einleitung

Mit dem Ziel »Bildung für Alle« (Seitter & Franz, 2019) lebenslang zu ermöglichen, beschäftigt sich die Erwachsenenbildung seit über einem Jahrhundert mit Fragen danach, wer aus welchen Gründen an welchen Bildungsangeboten teilnimmt oder nicht und wer überhaupt theoretisch teilnehmen könnte (Siebert, 2004, S. 9). Verortet werden diese Fragen überwiegend in der Teilnehmenden-, Adressat*innen- und Zielgruppenforschung sowie in der Programmplanungs- und Angebotsforschung (Fawcett, 2024; von Hippel et al., 2018). Trotz des Zieles und auch der rechtlichen Verankerung, Bildung für alle zugänglich zu machen (Nuissl, 2018, S. 508) sowie den Bemühungen der Erwachsenenbildungsforschung und -praxis, dieses Ziel umzusetzen, belegen verschiedene Studien zur Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungsteilnahme (u.a. Bilger et al., 2017; BMBF, 2024), dass erstens nicht alle erreicht werden und zweitens meist nur diejenigen Menschen Bildungsangebote wahrnehmen bzw. von diesen erreicht werden, die sich bereits in privilegierten Positionen befinden und/oder die bereits über eine »erfolgreiche« Bildungsbiographie verfügen. Marginalisierte Gruppen werden in der Erwachsenenbildung meist entlang einzelner betrachteter Differenzkategorien, wie Herkunft/Migration, Geschlecht, Alter und zunehmend auch Behinderung untersucht (Kuhlen, 2021, S. 107). Hegemoniekritische und dekolonial informierte Perspektiven kritisieren hierbei, dass die Heterogenität dieser jeweiligen Gruppen häufig nicht gesehen wird, sie meist als Adressat*innen oder Zielgruppe, nicht aber auch als potenziell gestaltende Akteur*innen der Erwachsenenbildung mitgedacht werden und intersektionale Perspektiven in der Erwachsenenbildung noch weitestgehend fehlen (Heinemann, 2023, 364f.).

Vor diesem Hintergrund bringt dieser Beitrag die Erwachsenenbildung mit intersektionalen Forschungsperspektiven zusammen. Dabei wird den Fragen nachgegangen, welche Bedeutung und Relevanz Intersektionalität in der Erwachsenenbildung bisher hat und welche Bedingungen es für eine intersektional angelegte Erwachsenenbildung braucht. Entsprechend baut der Beitrag zunächst mit der bisherigen Diskussion von Intersektionalität in der Erwachsenenbildung auf. Im An-

schluss werden Beispiele dargelegt, in denen intersektionale Perspektiven in der Erwachsenenbildungsforschung Berücksichtigung finden. Der Beitrag schließt mit Anregungen für eine intersektional orientierte Erwachsenenbildung ab.

Zur Diskussion von intersektionalen Perspektiven in der Erwachsenenbildung

Der Intersektionalitätsbegriff erreicht in den letzten zehn Jahren in erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Kontexten mehr und mehr Bekanntheit (Riegel, 2016, S. 11). Jedoch ist der Begriff erstens nicht neu, sondern wurde bereits 1989 von der US-amerikanischen Juristin Kimberlé Crenshaw eingeführt. Zweitens geht die Bekanntheit eines Begriffs nicht gleichzeitig mit einem (einheitlichen) Verständnis dafür einher (Crenshaw, 2019, S. 13). Und drittens ist damit nicht automatisch eine entsprechende allumfassende, reflektierte Umsetzung verbunden. Allgemeiner Konsens verschiedener erziehungswissenschaftlicher Perspektiven über Intersektionalität ist aber, dass: »[...] empirische Phänomene wie Differenzkonstruktionen, Diskriminierung, Benachteiligung und Ungleichheit nur angemessen zu verstehen sind, wenn man unterschiedliche Differenzlinien in ihrem Zusammenwirken analysiert.« (Diehm et al., 2017, S. 7).

Die Suche nach dem Begriff ›Intersektionalität‹ in einschlägigen Publikationen der Erwachsenenbildung gestaltet sich schwierig. Im *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (Tippelt & von Hippel, 2018) findet sich der Begriff in den rund 1.600 Seiten nur zwei Mal. Einmal im Beitrag *Frauenbildung und Gender Mainstreaming in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, in dem Hannelore Faulstich-Wieland (2018) untersucht, zu welchen Anteilen Frauen aus welchen subjektiven Gründen an welchen Bildungsmaßnahmen teilnehmen. Im Abschnitt *Gendertheoretische Grundlagen* wird hier auf das Konzept Intersektionalität verwiesen, um den Blick von Diversity auf Verwobenheiten mit anderen Differenzkonstruktionen zu erweitern. Gleichzeitig geht es um den Abbau von Hierarchien und die Verwirklichung von Demokratie durch partizipative, inklusive und interaktive Lernangebote mit dem Ziel des Empowerments (Faulstich-Wieland, 2018, S. 1233f.). In selbigem Handbuch wird Intersektionalität im Beitrag *Erwachsenenbildung im Kontext von Migration* von Veronika Fischer (2018, S. 1286) genannt. Intersektionalität findet hier kurz Erwähnung im Rahmen einer Rekonstruktion der Diskursverläufe und der Herausarbeitung von Schlüsselthemen zu Fragen von Migration und Integration in der Erwachsenenbildung.

Hingegen findet sich in der neuesten Auflage des *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung* (Arnold et al., 2023) erstmalig ein eigener Beitrag zu Intersektionalität (Walgenbach, 2023). Katharina Walgenbach versteht darunter:

»[...] , dass historisch gewordene soziale Ungleichheiten, Macht- und Diskriminierungsverhältnisse sowie hierarchisierte Subjektpositionen, die sich auf Kategorien wie Geschlecht, soziales Milieu, Schicht oder Klasse, Ethnizität, Race oder Nation, Behinderung, Sexualität usw. beziehen, nicht isoliert voneinander oder additiv konzeptualisiert werden können, sondern in ihren Überkreuzungen oder Interdependenzen analysiert werden müssen.« (Walgenbach, 2023, S. 236)

Somit kann sich Intersektionalität auch in Doppel- oder Mehrfachdiskriminierungen zeigen, aber allein das ›Aufdecken‹ dieser entspricht noch nicht einer intersektionalen Perspektive. Das entscheidende Moment sind die Wechselwirkungen und die darin verwobenen Machtverhältnisse (Budde et al., 2020, S. 30). Die Relevanz von intersektionalen Perspektiven und Ansätzen in der Erwachsenenbildung wird in diesem Wörterbuch zudem in dem Beitrag *Inklusion – Diversität* von Silke Schreiber-Barsch (2023) hervorgehoben. Hierbei postuliert sie den Bedarf:

»[...] einer auf Partizipation angelegten [Erwachsenenbildungs-]Praxis und einer intersektional ausgerichteten [Erwachsenenbildungs-]Forschung entlang sich überlagernder Diversitätsmerkmale (z.B. Migrationserfahrung und Behinderung) unter machtkritischen und diskriminierungsbezogenen Perspektiven« (Schreiber-Barsch, 2023, S. 215).

In selbigem Wörterbuch findet Intersektionalität zudem im Beitrag *Zielgruppenorientierung* von Carola Iller (2023) Erwähnung. Zielgruppenorientierung zielt auf die Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und Lebenslagen in Lehr- und Lernprozessen ab, um Bildungsungleichheiten abzubauen und bildungsbenachteiligte Lernende zu erreichen und zu fördern (Iller, 2023, S. 457). Die Kritik an der Zielgruppenorientierung liegt darin begründet, dass die Fokussierung einzelner Differenzmerkmale in der Erwachsenenbildung mit einer mangelnden Differenziertheit sowie dem Risiko einer Defizitorientierung einhergeht. Grundsätzlich fehle es an einer machtkritischen Perspektive. Aus der Kritik, dass die Mechanismen der Herstellung von Differenz und Ungleichheit mit der Beschreibung von Erscheinungsformen sozialer Ungleichheit vermischt werden, wird hier ein intersektionaler Ansatz als Bedarf abgeleitet, mit dem die Wechselwirkungen dieser Hervorbringungen analysiert werden können (ebd., S. 459).

In der Zeitschrift für Erwachsenenbildung *Hessische Blätter für Volksbildung* ist jüngst ein Heft zum Thema *Diversität* herausgegeben worden. Mit dem Ziel, Impulse für die Erwachsenenbildungsforschung- und praxis zu geben, werden verschiedene Dimensionen von Diversity in den Blick genommen und mit Differenzkonstruktionen und dem Intersektionalitätsbegriff in Verbindung gebracht und diskutiert (Käpplinger & Kulmus, 2024). Auch wenn Intersektionalität und Erwachsenenbildung bisher wenig zusammengedacht werden (Cafantaris, 2024), wird ein Bedarf

an intersektionalen, macht- und differenzkritischen Perspektiven gesehen und vor allem in jüngsten Veröffentlichungen diskutiert und vereinzelt auch als Analyseperspektive in der Forschung und Praxis eingesetzt. Diese werden im Folgenden exemplarisch skizziert.

Intersektionale und machtkritische Beispiele aus der Erwachsenenbildungsforschung und -praxis

Hinsichtlich des Zugangs zu Bildungsinstitutionen und ihren Angeboten, den Themen und der inhaltlich-methodischen Gestaltung ist auch die Erwachsenenbildung in gesellschaftliche Machtstrukturen verstrickt und handelt häufig (unbewusst) machtvoll und zuschreibend (Opheys, 2021, S. 2). Intersektionale Perspektiven und Ansätze können dabei helfen, diese Verstrickungen zu erkennen und zu durchbrechen. Aus einer hegemonie- und machtkritischen, intersektionalen und dekolonial informierten Perspektive blickt Alisha M. B. Heinemann auf das Feld der Erwachsenenbildung am Beispiel von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) bzw. Deutsch als weitere Sprache (DaW) (Heinemann, 2022, 2023). Mit der Analyse der Praxen der Erwachsenenbildung zielt Heinemann darauf, die Involviertheit in die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheitsverhältnisse sichtbar zu machen (Heinemann, 2023, S. 359). Dies legt sie am Beispiel von Integrationskursen in Deutschland und Österreich dar, die für Migrant*innen verpflichtend sind und im Gegensatz zu den sonst »offenen Lern- und Bildungsangeboten« in der Erwachsenenbildung und vor allem an Volkshochschulen (Palicha & Weiß, 2020) nicht freiwillig und aus individuellem Interesse aufgesucht werden. Heinemann konnte mir ihrer Studie beobachten, wie sich sowohl auf der Makroebene (Organisation) als auch auf der Mikroebene (Kursraum) Verwobenheiten von nationalen Zugehörigkeitsdiskursen mit normativen Konstruktionen von »Sprache«, »Ethnie« und »Klassenhabitus« zeigen (Heinemann, 2022, S. 351) und wie sich diese machtvoll auf Lern- und Subjektivierungsprozesse auswirken (Heinemann, 2023, S. 365).

Wie wichtig eine intersektionale »Brille« u. a. auch für eine individuelle und differenzierte Förderung von Lernprozessen ist, lässt sich anhand der Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung eines Praxis-Modell-Projekts zeigen. Dabei handelt es sich um Deutschkurse für kognitiv beeinträchtigte Menschen, die in Werkstätten für behinderte Menschen arbeiten und deren Erstsprache nicht Deutsch ist. Im Rahmen der Begleitforschung wurde untersucht, inwieweit die Kurse partizipativ gestaltet werden, welche Bedarfe vorhanden sind und wie eine partizipative Unterrichtsgestaltung umgesetzt bzw. verbessert werden kann (Bonna & Cubalevska, i.E.). Ein zentrales Ergebnis ist, dass die Verbindung aus fehlender Lern- bzw. Sprachstanddiagnostik und einem Bedarf an regelmäßiger und reflektierter Auseinandersetzung mit Differenz und Differenzkonstruktionen

den Spracherwerbsprozess behindern kann. Gleichzeitig lassen sich mit den Erhebungen (unbewusste) Zuschreibungen hinsichtlich scheinbarer (Un-)Fähigkeiten und Interessen beobachten. In diesen zeigen sich zahlreiche Verschränkungen von Ableismus, Sexismus und (antimuslimischem) Rassismus, die sich negativ auf ein partizipatives Lernen auswirken können.

In einem abgeschlossenen Dissertationsprojekt untersucht Clara Kuhlen (2021) Differenzierungspraktiken in der Erwachsenenbildung und führt dabei eine Situationsanalyse zu Diversity im Programmplanungshandeln durch. Dabei geht sie den Fragen nach, wie Diversität im Programmplanungshandeln aufgegriffen, konstruiert und ausgehandelt wird. »Als zentrales Analyseergebnis zeigt sich Diversity als Zuschreibung von Differenzkategorien, die sich in Differenzierungspraktiken konstituieren« (Kuhlen, 2021, S. 9), welche bei der Bestimmung von scheinbaren Bedarfen im Rahmen des Programmplanungshandeln und der Zielgruppenorientierung deutlich werden (ebd., S. 305f.). Hierbei zeigen sich Zuschreibungen vor allem entlang der Kategorien Geschlecht, Migrationserfahrung und Alter sowie in ihren Intersektionen.

Abschließende Anregungen für eine intersektional orientierte Erwachsenenbildung

Zusammenfassend zeigt sich, dass in der Erwachsenenbildung zunehmend auf den Bedarf und die Relevanz intersektionaler und machtkritischer Perspektiven verwiesen wird – vor allem in der Angebots- und Programmplanung, der Zielgruppenansprache und im Kontext inklusiver Erwachsenenbildung. Jedoch fehlt es an einer vertiefenden Umsetzung in Forschungsarbeiten (Kuhlen, 2021, S. 336). Deshalb schließt der Beitrag mit Handlungsempfehlungen und Desideraten, die als Anregungen für eine vertiefende Auseinandersetzung, Diskussion und Umsetzung einer intersektional orientierten Erwachsenenbildung dienen können.

Eine intersektional orientierte Erwachsenenbildung setzt zunächst die Bereitschaft der ständigen Reflexion und Bewusstseinsbildung voraus. Dies beinhaltet ein Bewusstsein für Macht und Differenzkonstruktionen zu entwickeln und die eigene Eingebundenheit in gesellschaftliche Machtstrukturen und Ungleichheitsverhältnisse zu erkennen und zu reflektieren. Es braucht also die Entwicklung einer »Critical Diversity Literacy« (Steyn & Dankwa, 2021), verstanden als:

»[...] eine fundierte analytische Orientierung [...], die eine Person dazu befähigt, vorherrschende soziale Beziehungen zu ›lesen‹, als wären sie ein Text, und die Möglichkeitsräume zu erkennen, die sich unterschiedlich positionierten Menschen in den Dynamiken bestimmter sozialer Kontexte eröffnen oder verschließen.« (Steyn & Dankwa, 2021, S. 43)

Eine Critical Diversity Literacy kann z.B. durch den Anti-Bias-Ansatz als Methode politischer, demokratiefördernder Erwachsenenbildung (Fleischer, 2016) gebildet werden. Auch die Erwachsenenbildungsforschung kann, durch die Erweiterung einer intersektionalen Perspektive, neue und differenziertere Erkenntnisse gewinnen (Heilmann, 2021).

Im Hinblick auf eine intersektionale Erwachsenenbildungsarbeit geht es zudem darum, das Wissen und die Expertise von Communities mit mehrdimensionalen Diskriminierungserfahrungen anzuerkennen (Auma, 2022) und diese Perspektiven auch in der Programm- und Angebotsplanung wahrzunehmen und mitzudenken (Opheys, 2021, S. 8). Marginalisierte Gruppen sollten daher nicht nur als Adressat*innen, Zielgruppen oder Teilnehmende mit Defiziten gesehen werden, sondern als handelnde und mitgestaltende Akteur*innen (Heinemann, 2023, S. 365), im Sinne einer »Bildung von Allen« (Kaps & Kintz, 2024, S. 59). Durch eine Vernetzung von Erwachsenenbildungseinrichtungen mit Initiativen und selbstorganisierten Communities sowie dem Hinterfragen, wie divers eigentlich die eigene Bildungseinrichtung ist und wie die Mitarbeitenden, die Programme und Angebote planen und durchführen, selbst gesellschaftlich positioniert sind, können gemeinsam neue Bildungsangebote entwickelt und gestaltet werden (Deutscher Volkshochschul-Verband e. V., 2023). Dies trägt darüber hinaus zu Inklusion im Sinne von Partizipation bei.

Abschließend soll nochmal betont werden, dass die intersektionale Perspektive konstitutiv mit dem Hinterfragen von Machtverhältnissen verknüpft ist. Intersektionalitätsforschung ist damit nicht das gleiche wie Diversitäts- oder Heterogenitätsforschung. Intersektionale Perspektiven nehmen uns vielmehr unhintergebar in die Verantwortung unseren Forschungsgegenstand, die Bildungspraxis und auch uns selbst in Verwobenheit mit gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen zu denken.

Literatur

- Arnold, R., Nuissl, E. & Schrader, J. (2023). *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung* (3. vollst. überarb. Aufl.). Julius Klinkhardt.
- Auma, M. M. (2022). Intersektionale Bildungsarbeit erkennt die Expertisen von vulnerabilisierten Communities explizit an! In *Politische Bildung intersektional* (S. 16–17).
- Bilger, F., Behringer, F., Kuper, H. & Schrader, J. (2017). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016: Ergebnisse des Adult Education Survey – AES Trendbericht*. DIE Survey. Daten und Berichte zur Weiterbildung: Bd. 3. wbv. <https://doi.org/10.3278/85/0016w>

- Bonna, F. & Cubalevska, M. (i.E.): *Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Begleitforschung des Modellprojekts »Deutschkurs für kognitiv beeinträchtigte Menschen im Lande Bremen«.*
- Budde, J., Blasse, N. & Rifler, G. (2020). Zur Relation von Intersektionalitäts- und Inklusionsforschung in der Erziehungswissenschaft. *GENDER – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 12(3–2020), 27–41. <https://doi.org/10.3224/gender.v12i3.03>
- BMBF (2024). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2022: Trendbericht des Adult Education Survey – AES Trendbericht.*
- Cafantaris, K. (2024). Intersektionalität und Erwachsenenbildung: Begriffliche Klärung und aktuelle Entwicklungen. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 74(2), 31–42. <https://doi.org/10.3278/HBV2402W004>
- Crenshaw, K. (2019). Warum Intersektionalität nicht warten kann. In Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.), *»Reach everyone on the planet...«: Kimberlé Crenshaw und die Intersektionalität* (S. 13–17).
- Deutscher Volkshochschul-Verband e. V. (2023). *Vielfältig vernetzt von Anfang an: Netzwerke und Kooperationen an Volkshochschulen – Eine Einführung.* <https://www.volkshochschule.de/meldungen/2022-04-20-Handreichung-vielfaeltig-ernetzt-t.php>
- Diehm, I., Kuhn, M. & Machold, C. (2017). *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft: Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären.* Springer VS.
- Faulstich-Wieland, H. (2018). Frauenbildung und Gender Mainstreaming in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1225–1239). Springer Verlag.
- Fawcett, E. (2024). Zielgruppenansprachen an der VHS im Kontext von Diversity und Nicht_Behinderung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 74(2), 9–19.
- Fischer, V. (2018). Erwachsenenbildung im Kontext von Migration. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1279–1296). Springer Verlag.
- Fleischer, E. (2016). Der Anti-Bias-Ansatz als Methode politischer Erwachsenenbildung. *Magazin erwachsenenbildung.at*. 28, 10 S. <https://doi.org/10.25656/01:12336>
- Heilmann, L. (2021). Making a Case for Feminist Statistics: How commonly used quantitative approaches in adult education research marginalise and oversimplify diverse and intersectional populations. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 12(2), 179–191. <https://rela.ep.liu.se/article/view/13317>
- Heinemann, A.M.B. (2022). Intersektionalität und Machtkritik im Forschungs- und Praxisfeld ›Deutsch als Zweit- bzw. weitere Sprache‹. In A. Biele Mefebue, A. D. Bührmann & S. Grenz (Hg.), *Handbuch Intersektionalitätsforschung* (S. 351–366). Springer VS.

- Heinemann, A.M.B. (2023). Decolonize Erwachsenenbildung?! Eine hegemoniekritische und dekolonial informierte Betrachtung des Feldes. In Y. Akbaba & A.M.B. Heinemann (Hg.), *Erziehungswissenschaften dekolonisieren: Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse* (S. 358–374). Beltz Juventa.
- Hippel, A. von, Tippelt, R. & Gebrande, J. (2018). Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1131–1147). Springer Verlag.
- Iller, C. (2023). Zielgruppenorientierung. In R. Arnold, E. Nuissl & J. Schrader (Hg.), *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung* (3., vollst. überarb. Aufl.) (S. 457–459). Julius Klinkhardt.
- Käpflinger, B. & Kulmus, C. (2024). Editorial. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 74(2), 4–8.
- Kaps, S. & Kintz, N. (2024). Vielfalt in der Erwachsenenbildung: Intersektionalität und Dekolonialisierung an der Volkshochschule. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 74(2), 55–62.
- Kuhlen, C. (2021). *Differenzierungspraktiken in der Erwachsenenbildung: Eine Situationsanalyse zu Diversity im Programmplanungshandeln*. Peter Lang.
- Nuissl, E. (2018). Ordnungsgrundsätze der Erwachsenenbildung in Deutschland. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 499–520). Springer Verlag.
- Opheys, C. (2021). Sichtbarkeit von geflüchteten Frauen und ihren Initiativen?! Die Bedeutung einer intersektionalen Erwachsenenbildung. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 43*. <https://erwachsenenbildung.at/magazin/21-43/meb21-43.pdf>
- Palicha, M. & Weiß, M. (2020). Parallele Welten im Universum der Volkshochschulen: Versuch über Tietgens Metapher der doppelten Suchbewegung. In Gesellschaft zur Förderung der Volkshochschulen in Berlin e.V. (Hg.), *Dynamische Volkshochschule in der wachsenden Stadt: Journal* (S. 38–52).
- Riegel, C. (2016). *Bildung – Intersektionalität – Othering: Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. transcript.
- Schreiber-Barsch, S. (2023). Inklusion – Diversität. In R. Arnold, E. Nuissl & J. Schrader (Hg.), *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung* (3. vollst. überarb. Aufl., S. 214–215). Julius Klinkhardt.
- Seitter, W. & Franz, J. (2019). Inklusive Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 69(1), 3–6.
- Siebert, H. (2004). Weiterbildungsbeteiligung und Lernmotivation. *REPORT*, 27(3), 9–14. <https://www.die-bonn.de/doks/siebert0406.pdf>
- Steyn, M. & Dankwa, S.O. (2021). Revisiting Critical Diversity Literacy: Grundlagen für das einundzwanzigste Jahrhundert. In S.O. Dankwa, S.-M. Filep, U. Klin-

- govsky & G. Pfründer (Hg.), *Bildung.Macht.Diversität. Critical Diversity Literacy im Hochschulraum* (S. 39–58). transcript.
- Tippelt, R. & Hippel, A. von (2018). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Springer Verlag.
- Walgenbach, K. (2023). Intersektionalität. In R. Arnold, E. Nuissl & J. Schrader (Hg.), *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung* (3., vollst. überarb. Aufl.) (S. 236–237). Julius Klinkhardt.