



# Wie theoriebasiert sind Forschungsbeiträge zur Bildungsbeteiligung? Eine Qualitative Inhaltsanalyse ausgewählter Fachzeitschriften der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung

Kilian Troidl  · Irmgard Schroll-Decker


Eingegangen: 23. Juni 2022 / Überarbeitet: 11. September 2022 / Angenommen: 6. Oktober 2022  
© Der/die Autor(en) 2022

**Zusammenfassung** In der Vergangenheit wurde beklagt, dass in der empirischen Forschung zur Bildungsbeteiligung Erwachsener selten eine Integration von Theorie und Empirie erfolge und die mangelnde empirische Prüfung eine theoretische Weiterentwicklung des Forschungsfeldes erschwere. Mittels einer Qualitativen Inhaltsanalyse von Beiträgen ausgewählter Fachzeitschriften der Erwachsenen-/Weiterbildungsforschung wurde versucht, die Aktualität dieser Feststellung empirisch zu überprüfen. Dazu wurden 38 empirische Forschungsbeiträge zur Bildungsbeteiligung der Jahrgänge 2018 bis 2020 von neun Fachzeitschriften mit Peer-Review untersucht. Die Einschätzung der Beiträge erfolgte hinsichtlich des Grades der Theorieeinbindung. Die Ergebnisse der Analyse zeigen ein gemischtes Bild: neun Beiträge (24 %) binden keine Theorie in den Forschungsprozess ein, ein Beitrag (3 %) zitiert Theorie lediglich, ohne sie weiter einzubinden. Am häufigsten ist eine Einbindung zum theoriegeleiteten Vorgehen (16 Beiträge, 42 %). Eine tiefgehende Theorieanwendung findet sich in sechs Beiträgen (16 %). Eine theorieprüfende oder -bildende Einbindung liegt mit je drei Beiträgen (je 8 %) seltener vor. Die rezipierten Theorien sind vielfältig: es werden 20 verschiedene Theorieansätze festgestellt. Den Forderungen nach einer verstärkten Einbindung von Theorie in den Forschungsprozess kann somit weiterhin Gültigkeit attestiert werden: ein substanzieller Teil der Beiträge berichtet keine Theorieeinbindung, eine empirische Prüfung oder Weiterentwicklung findet relativ selten statt.

**Schlüsselwörter** Bildungsbeteiligung · Bildungsbeteiligungsforschung · Theorie Rezeption · Fachzeitschriften · Qualitative Inhaltsanalyse

---

Kilian Troidl  
Regensburg, Deutschland

Irmgard Schroll-Decker   
Ostbayerische Technische Hochschule (OTH) Regensburg, Regensburg, Deutschland  
E-Mail: [Irmgard.Schroll-Decker@oth-regensburg.de](mailto:Irmgard.Schroll-Decker@oth-regensburg.de)

## The use of theory in research on participation in adult education: A qualitative content analysis of key adult and continuing education journals

**Abstract** Regarding empirical research on participation in adult education, it has been criticized that only rarely has there been an integration of theoretical and empirical approaches and that empirical testing was lacking. This, it has been stated, was an impediment to further developing the research field. To empirically check if this is still the case, a qualitative content analysis of selected journals in the field of adult and continuing education was carried out. 38 peer-reviewed articles, published in professional journals between 2018 and 2020, which presented empirical research on participation in adult education were examined. The main goal of this study was to assess the extent to which theory is used in these articles along a continuum of theory use. The result of the analysis gave a mixed picture. Nine contributions (24%) show no reference to theory at all, one contribution (3%) merely cites theoretical work without making further use of it. Most frequently, theory is reported to inform the empirical research (16 contributions, 42%); six contributions (16%) further apply theory. Only three contributions (8%) report either theory testing or building. The theories used vary: 20 different theoretical approaches were observed. A thorough integration of theory into the research process still seems to be lacking: Most articles report no or only limited use of theory. Empirical testing or further development of theory only takes place in a small portion of the studies analyzed.

**Keywords** Adult learning participation · Research on participation · Theory use · Journals · Qualitative content analysis

### 1 Desiderate in der theoretischen Anbindung von Forschungsarbeiten zur Bildungsbeteiligung

Die Klagen über „*Probleme einer Theoriebildung*“ (Schmidt-Lauff 2014, S. 34; Hervorh. i. Org.) sind in der deutschsprachigen Erwachsenenbildung, wie auch im amerikanischen Raum (vgl. Merriam 1987, S. 188), seit längerem zu vernehmen. Auch Siebert stellt fest, dass empirische Forschung zur Erwachsenenbildung „mehrfachheitlich zu theorieelos“ (2011, S. 17) sei; Gouthro (2019, S. 69) kritisiert „a great deal of somewhat atheoretical or what I would term ‚theory-lite‘ writing within the field of adult education“.

Der Beschäftigung mit Theorien in der Erwachsenen- und Weiterbildungsfor-schung<sup>1</sup> wird zwar prinzipiell große Bedeutung zugesprochen (vgl. Zawacki-Richter et al. 2014, S. 81); allerdings spricht Schneider (2004, S. 21) von einer „kardinalen Lücke“ in Bezug auf Theorien der Bildungsbeteiligung. Und Andreas Fejes, Vorsitzender des Steering Committee der *European Society for Research on the Education*

<sup>1</sup> Die Doppeldenomination *Erwachsenen-/Weiterbildung* wird zur Bezeichnung des Feldes und der Disziplin verwendet.

of Adults (ESREA), erkennt in der Frage nach der Bildungsbeteiligung<sup>2</sup> von Erwachsenen nach wie vor ein Forschungsdesiderat (vgl. Sprung 2021, S. 3).

Bildungspolitik kann Bildungsbeteiligung über förderliche Rahmenbedingungen für Bildungsaktivitäten ermöglichen (vgl. Hof 2020, S. 180). (Theoriegeleitete) Forschung könnte nach Arnold et al. (2002, S. 25) viele regulierende Faktoren aufdecken, „die gegenüber politischer Intervention unempfindlich bleiben, solche entdecken, an denen bisherige Politik vorbeigeht, [...] und schließlich auch auf Konstellationen aufmerksam [machen], in denen es kaum mehr einen Sinn ergibt, Menschen mit der Weiterbildungs-„Pflicht“ zu behelligen“. Für die Erwachsenenbildungspraxis ist die Programmplanung besonders relevant (vgl. Reich-Claassen und von Hippel 2018). Hier könne Theorie, so Schneider (vgl. 2004, S. 23 f.), eine systematische Ansprache der Adressaten fördern und würde damit die Chancengleichheit in der Bildungsbeteiligung erhöhen. Damit Erwachsenenbildung den bildungspolitischen Anspruch erfüllen kann, kompensatorisch wirken und in der Erstausbildung manifestierte Bildungsungleichheiten (vgl. Schmidt-Hertha 2018, S. 829) verändern kann, ist es nötig, die (Nicht-)Beteiligungsprozesse (über Theorien) zu verstehen (vgl. Reich-Claassen 2015, S. 83).

Vorhandene Theorieansätze sind zur Weiterentwicklung insb. empirisch auf ihre Gültigkeit zu überprüfen (vgl. Schneider 2004, S. 53). Nach Widany (2014, S. 70) findet das bisher „nur eingeschränkt [...] und] wenig kohärent“ statt. Auch ältere Untersuchungen (vgl. Silva et al. 1998, S. 73; Rubenson 2000, S. 399) beklagen die mangelnde Theorieeinbindung in die empirische Forschung. Reich-Claassen (2015, S. 77) resümiert:

„Die empirische Forschung zur Weiterbildungsbeteiligung ist bereits seit den 1960er Jahren dem Vorwurf einer weitgehenden ‚Theorie- und Konzeptlosigkeit‘ ausgesetzt; der Vielzahl empirischer, v. a. sozialstatistischer Erhebungen stand in den vergangenen Dekaden eine überschaubare Anzahl von Versuchen, die Untersuchungen in einen weiterführenden theoretischen Kontext einzubetten, gegenüber.“

Gorges (2015, S. 23) fordert folglich für die zukünftige Bildungsbeteiligungsforschung „eine theoriegeleitete Vorgehensweise, die viele der bisherigen theoretischen Überlegungen und empirischen Befunde integrier[t]“.

Mit Blick auf die Theorien zur Erklärung der Bildungsbeteiligung Erwachsener wird – ausgehend von den erwähnten Monita und bezogen auf einen eng umrissenen Forschungsgegenstand – untersucht, wie sich die Theorierezeption in empirischer Forschung zur Bildungsbeteiligung gestaltet. Dafür werden neuere Beiträge in Fachzeitschriften der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung systematisch hinsichtlich ihrer Theorieeinbindung analysiert. Die Forschungsfrage lautet: *Stellen aktuelle Beiträge in Fachzeitschriften der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung bei der Erforschung von Bildungsbeteiligung einen Bezug zu Theorien her – und falls ja, in welcher Form?*

---

<sup>2</sup> Der Begriff der *Bildungsbeteiligung* wird ggü. dem der *Bildungsteilnahme* favorisiert, da er die strukturell-gesellschaftliche Rahmung und sozialen Chancen der Teilnahme beinhaltet (s. auch Heidemann 2021). Die *Qualität* der Beteiligung, etwaige Lernerfolge o. Ä. werden nicht betrachtet.

Aus den Ergebnissen werden Rückschlüsse auf den Grad der Einbindung von Theorie in die Forschung gezogen und auf Basis der Ergebnisse Implikationen für Wissenschaft, Politik sowie Praxis der Erwachsenen-/Weiterbildung abgeleitet.

## 2 Theorien der Bildungsbeteiligung Erwachsener

Als Theorie wird mit Dewe et al. (1988, S. 15) „ein System von intersubjektiv überprüfbar, methodisch gewonnenen und in einem konsistenten Zusammenhang formulierten Aussagen über einen definierten Sachbereich“ verstanden, die Phänomene der empirischen Praxis fokussieren, diese zu erklären versuchen und der Reflexion zugänglich zu machen. Siebert (2011, S. 18) beschreibt diese Theorien in (bzw. für) die Erwachsenen-/Weiterbildung als „Theorien mittlerer Reichweite“. Mit Widany (2014, S. 72 ff.) bildet dies den pragmatischen Minimalkonsens zum Begriffsverständnis von *Theorie*; synonym werden die Begriffe *Modell* bzw. *Theoriemodell* verstanden. Dieser Beitrag fokussiert ausschließlich auf die Beteiligung an organisierten Bildungsprozessen, da diese wegen ihrer Relevanz für die Bildungspraxis auch von den meisten Theorien anvisiert sind: Der Zweck von Theorien der Bildungsbeteiligung Erwachsener liegt in Anlehnung an Schneider (2004, S. 10 ff.) in *Ausbau, Förderung und Stabilisierung der Teilnahme an organisierten Lernprozessen im Erwachsenenalter*.

Vor allem quantitativ orientierte Beteiligungsforschung hat in großer Zahl unzusammenhängend formulierte *Einflussfaktoren* bzw. *Determinanten* bzw. *Ursachen* der Bildungsbeteiligung hervorgebracht (vgl. Wittpoth 2018). Diese Einzelfaktoren sind isoliert nach Stand der empirischen Forschung „für die Abbildung und das Verstehen von Weiterbildungspartizipation unzureichend“ (Heidemann 2021, S. 121). Ebenso verhält es sich bei *subjektiven Begründungen der Teilnahme*, da sie nur „teils theoretisch und fachdisziplinär begründet, teils undifferenziert und ohne theoretische Rückbindung“ (ebd., S. 113) verwendet werden.

Eine Darstellung vorhandener Theorien ist an dieser Stelle (über die Darstellung in Tab. 5 hinausgehend) nicht möglich. Für einen Überblick sei auf Boeren (2016) verwiesen, die insb. Ansätze mit Fokus auf die Individual- oder Umweltebene, als auch diese Ebenen verbindende, integrative Theorien unterscheidet. Historische Synopsen finden sich bei Cross (1981), Courtney (1992), Silva et al. (1998) sowie Schneider (2004). Diese Synopsen verdeutlichen die Existenz diverser (psychologischer, ökonomischer, soziologischer, integrativer) Ansätze, die Bildungsbeteiligung aus verschiedenen Perspektiven betrachten und Faktoren sowie Akteure auf unterschiedlichen Ebenen identifizieren. Teils wird das komplexe Zusammenspiel der Elemente expliziert, teils haben die Modelle eher heuristischen Charakter.

### 3 Methodik der Studie

#### 3.1 Forschungsdesign, Untersuchungsgegenstand und Datenerhebung

Um die Forschungsfrage zu beantworten, werden Beiträge in Fachzeitschriften der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung, in denen die Beteiligung an organisierter Erwachsenen- und Weiterbildung empirisch untersucht wird, systematisch hinsichtlich ihrer Theorieeinbindung analysiert.

Dabei folgen wir Heidemanns Feststellung, Forschung zur Bildungsbeteiligung sei „ein *Grundpfeiler* [...] und eine *Konstante der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung*“ (2021, S. 120; Hervorh. i. Org.). Dass Fachzeitschriften ein relevantes (Publikations-)Medium des Feldes sind, stützen aktuelle Veröffentlichungen (zuletzt Fejes und Nylander 2019a). Peer-Review-Prozesse werden als Qualitätskriterium unterstellt (vgl. Fejes und Nylander 2019b, S. 101; aus Editor-Perspektive English et al. 2019, S. 340). Deshalb gelten jene Fachzeitschriften der Erwachsenen-/Weiterbildung als relevant für diese Studie, die ihre Forschungsbeiträge einem Peer-Review unterziehen sowie auf Deutsch oder Englisch publizieren. Der Fokus auf Fachzeitschriften erlaubt dennoch keinen erschöpfenden Blick auf die Publikationslandschaft (vgl. Hicks 2013): Artikel, die bspw. in Fachzeitschriften mit breiterem als dem Erwachsenenbildungs-Themenfokus, angrenzenden Forschungsfeldern oder Herausgeberwerken veröffentlicht sind, wurden nicht eingeschlossen.

Für den englischsprachigen Raum erfolgt die Auswahl der Fachzeitschriften anhand der Zitationsdatenbank *Scopus*, deren *CiteScore* ein quantitatives Merkmal der Rezeption über Zitationen darstellt und die Relevanz in der scientific community approximieren soll.<sup>3</sup> In der subject area *education* werden relevante Zeitschriften ausfindig gemacht. Analog zu bibliometrischen und inhaltsanalytischen Beiträgen im Feld (vgl. Fejes und Nylander 2015; Nylander et al. 2018) wird geographisch heterogen hinsichtlich der Herausgebersitze ausgewählt und die Zeitschrift mit dem jeweils höchsten *CiteScore* einbezogen. Zugrunde liegen Beobachtungen zum eher nationalen Fokus der Zeitschriften.<sup>4</sup> Wenngleich eine zunehmende akademische Internationalisierung und Zusammenarbeit feststellbar ist (vgl. Fejes und Nylander 2019b), ist dieses Kriterium sinnvoll, um eine breite Perspektive des Feldes zu erhalten. Die Auswahl der fünf einbezogenen primär englischsprachigen Fachzeitschriften deckt sich mit Untersuchungen im Feld (vgl. Boeren 2018; Fejes und Nylander 2019b; Rubenson und Elfert 2015).

Im deutschsprachigen Raum ist *Scopus* mangels Datenbasis nicht brauchbar, vergleichbare Alternativen liegen nicht vor. Daher werden die Zusammenstellungen des *DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation* (DIPF) (vgl. 2020) sowie des DIE (vgl. 2018) konsultiert. Die vier relevanten Titel wurden

---

<sup>3</sup> Dass dies mit Einschränkungen einhergeht, thematisieren Larsson et al. (2019).

<sup>4</sup> Den Zeitschriften im Feld der englisch- (vgl. Fejes und Nylander 2014, 2019b; Rubenson und Elfert 2015; Larsson et al. 2019) sowie deutschsprachigen (vgl. Zeuner 2019, S. 47) Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung wird eine „continuing regional fragmentation“ (Rubenson und Elfert 2015, S. 133) attestiert: In englischsprachigen Fachzeitschriften dominieren Autorinnen und Autoren aus Ländern der Anglosphäre; in deutschsprachigen Ländern aus dem deutschsprachigen Bereich.

**Tab. 1** Ausgewählte Fachzeitschriften

| Titel ( <i>verwendete Abkürzung</i> )   | Herausgegeben in (ggf. veröffentlichende Institution)   |
|---|---|
| Adult Education Quarterly ( <i>AEQ</i> )  | USA (American Association for Adult and Continuing Education (AAACE))                                   |
| European Journal for Research on the Education and Learning of Adults ( <i>RELA</i> )                           | Schweden (ESREA)  |
| Hessische Blätter für Volksbildung ( <i>HBV</i> )   | Deutschland (Hessischer Volkshochschulverband (hvv))  |
| International Journal of Lifelong Education ( <i>IJLE</i> )   | UK  |
| International Review of Education – Journal of Lifelong Learning ( <i>IRE</i> )                                 | Deutschland (UIL)   |
| Magazin erwachsenenbildung.at ( <i>Meb</i> )  | Österreich (Österreichisches Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung)                 |
| Studies in Continuing Education ( <i>SICE</i> )   | Australien  |
| Weiterbildung – Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends ( <i>WbZ</i> )                                    | Deutschland   |
| Zeitschrift für Weiterbildungsforschung ( <i>ZfW</i> ) – Journal for Research on Adult Education ( <i>ZfW</i> ) | Deutschland (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE)) |

einbezogen; aktuelle Publikationen zur Überprüfung dieser Auswahl sind nicht bekannt. Eine vom DIE veröffentlichte Arbeit von Müller (2006, S. 100) identifiziert vier Zeitschriften als „anerkannt im wissenschaftlichen Diskurs der Erwachsenenbildung“, wovon drei (HBV, WbZ, ZfW) analysiert werden.<sup>5</sup>

Tab. 1 listet die einbezogenen Fachzeitschriften auf.

In die Analyse gehen die Jahrgänge 2018 bis 2020 ein. Eingeschlossen werden Beiträge, die über empirische Forschung (Primärerhebungen wie Sekundäranalysen; keine Editorials, Interviews, Rezensionen o. Ä.) berichten und die Beteiligung an organisierter Erwachsenen-/Weiterbildung als Forschungsgegenstand adressieren. Die Abstracts aller Beiträge der Jahrgänge 2018 bis 2020 werden gesichtet und ggf. der Volltext erfasst. 38 Beiträge konnten berücksichtigt werden (Onlinematerial 1, s. hier auch Beispiele für Ein- und Ausschluss).

### 3.2 Auswertung und Ergebnisaufbereitung

Mit der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. 2015) wird die Theorieeinbindung der Beiträge systematisch analysiert. Die Methode wird theoriegeleitet eingesetzt, bezieht sich auf bisherige Forschung und auf eine konkrete Fragestellung (vgl. ebd., S. 12f.). Die Auswertung erfolgt regelgeleitet und systematisch über die Kategorisierung von konkreten Textstellen. Das Ablaufmodell zur *skalierenden Strukturierung* (vgl. ebd., S. 106f.) wird auf die Fragestellung angepasst; ihr Ziel ist es, das Material auf einer (Ordinal-)Skala einzuschätzen.

<sup>5</sup> Die vierte *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (heute *weiter bilden*) wird nicht peer-reviewed und deshalb nicht einbezogen. Die Erstausgabe des *Meb* erschien zudem erst im Jahr 2007, weshalb Müller (2006) es noch nicht einbeziehen konnte.

### 3.2.1 Bestimmung der Analyseeinheiten

Als *Kodiereinheit* (minimaler auszuwertender Textteil) werden mehrere Wörter mit Sinnzusammenhang definiert. Als *Kontexteinheit* (maximal zu kodierender Textteil) ist der gesamte Beitrag einer Fachzeitschrift definiert. *Auswertungseinheit* (Textteile, die nacheinander ausgewertet werden) ist ein Beitrag. Sobald also innerhalb eines Beitrages (Auswertungseinheit) eine bedeutungstragende Phrase (Kodiereinheit) als für die betreffende Analysekategorie relevant erkannt wird, erfolgt eine Kodierung mit dem jeweiligen Merkmal. Hierbei wird der gesamte Beitrag (Kontexteinheit) als zusätzliche Information berücksichtigt.

### 3.2.2 Festlegung der Einschätzungsdimension bzw. Analysekategorien und des Kategoriensystems

Als Einschätzungsdimension wird der *Grad der Theorieeinbindung* definiert. Das Konstrukt eines *continuum of theory use*, das Painter et al. (vgl. 2008, S. 360) einsetzen und welches auf andere Forschungsfelder (bspw. McIntyre et al. 2020) transferiert wurde, erscheint für die Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung passibel und wird in der folgenden Ordinalskala adaptiert:

*Grad der Theorieeinbindung* (aufsteigend)

- *Keine Theorieeinbindung* liegt vor, wenn keine Theorie im Beitrag erwähnt wird;
- *Theorie wird zitiert*: eine Theorie wird ohne weitere Bezüge zur Forschung nur erwähnt;<sup>6</sup>
- *von Theorie geleitet*: auf eine Theorie wird Bezug genommen – bspw. um die Relevanz der Studie zu begründen oder die Ergebnisse zu diskutieren – ohne sie weiter anzuwenden;
- *Theorieanwendung*: eine Theorie (bzw. ihre Konstrukte) wird angewendet, bspw. zur theoriegeleiteten Erstellung von Erhebungs- oder Auswertungsinstrumenten;
- *Theorieprüfung*: die Güte einer Theorie wird überprüft und bewertet;
- *Theoriebildung*: eine Theorie wird (weiter-)entwickelt (z. B. werden theoretische Konstrukte oder ihre Beziehungen geändert);
- (*Restkategorie*): andere Art der Theorieeinbindung.

Eine ausführlichere Darstellung des Kategoriensystems bietet Onlinematerial 2.

Bisherige Forschung differenziert das Feld der Erwachsenen-/Weiterbildungsforschung u. a. hinsichtlich der Forschungsmethodik (vgl. Käßlinger 2015; Fejes und Nylander 2015) sowie der Art der Datenerhebung (vgl. Boeren 2018). Die Analyse der Theorieeinbindung erfolgt deshalb für diese zwei Analysekategorien getrennt. Zudem werden die jeweilige Fachzeitschrift, das Jahr, der Staat des Erstautors bzw. der Erstautorin sowie die Sprache des Beitrags aufgenommen.

---

<sup>6</sup> Diese Ausprägung wird abweichend von Painter et al. (2008) ergänzt, da die Argumentation von McIntyre et al. (2020), eine Theorienennung ohne Bezug zur Forschung rechtfertige keine Kategorisierung als *von Theorie geleitet*, schlüssig erscheint.

Bei der Analysekatgorie *Forschungsmethodik* wird die Einteilung von Käpplinger (vgl. 2015, S. 143, 150) adaptiert:<sup>7</sup> Unterschieden wird in *qualitativ-empirisch*, *quantitativ-empirisch*, *triangulativ bzw. Mixed-Methods-Design*, (*quasi-*)*experimentell* und eine *Restkategorie*, d. h. eine andere oder unklare Forschungsmethodik.

Die Analysekatgorie *Art der Datenerhebung* wird unterschieden in *Primärerhebung*, *Sekundäranalyse* und eine *Restkategorie*, d. h. eine andere oder unklare Art der Datenerhebung (vgl. Heaton 2004, S. 16).

### 3.2.3 Zusammenstellung des Kodierleitfadens, Materialdurchlauf und Datenaufbereitung

In den Kodierleitfaden (Onlinematerial 2) werden beim Materialdurchlauf laufend Ankerbeispiele sowie Regeln zur Kategorisierungsentscheidung in Grenzfällen ergänzt. Kodierrelevante Textstellen werden in einer Tabelle festgehalten; die Einschätzung des *Grades der Theorieeinbindung* pro Beitrag wird basierend auf den Textstellen anhand des Kodierleitfadens getroffen.

Häufigkeitsverteilungen der Fachzeitschriftenbeitr ge sowie die Merkmalsausprägungen werden in Tabellenform dargestellt. Einbezogene Theorien werden nach Häufigkeit ihrer Einbindung sowie dem höchsten Grad der Theorieeinbindung ausgewiesen. Auffälligkeiten im Material (z. B. Merkmalskombinationen) werden beschrieben.

## 4 Ergebnisse der Analyse

Tab. 2 zeigt Anzahl und Anteil der analysierten Beiträge bzw. Fachzeitschriften.

 ber die analysierten Zeitschriften hinweg befasst sich ein geringer Anteil (38/777, 5 %) der Beiträge empirisch mit der Bildungsbeteiligung Erwachsener. Der Großteil der Beiträge (29/38, 76 %) entstammt englischsprachigen Zeitschriften, die deutschsprachigen Zeitschriften publizierten weniger (9/38, 24 %), obwohl im RELA kein relevanter Beitrag veröffentlicht wurde. Die Fachzeitschriften AEQ, IJLE, SICE und ZfW enthalten einen substanziellen Anteil. Es liegt nahe, dass dies auch durch den unterschiedlichen Umgang mit Themenschwerpunkten in den Ausgaben beeinflusst wird: AEQ setzt keine Schwerpunkte, IJLE und SICE veröffentlichen unregelmäßig *special issues* und ZfW sowie RELA beziehen regelmäßig einige, aber nicht alle Beiträge auf das Schwerpunktthema; Meb, HBV und WbZ hingegen tun dies konsequent. Zudem könnten AEQ, IJLE, SICE oder ZfW als dedizierte Forschungszeitschriften bevorzugt zur Publikation empirischer Beiträge gewählt werden.

Tab. 3 enthält weitere Daten zur Materialbeschreibung.

2018 wurden die meisten Beiträge publiziert, in den folgenden Jahren weniger; eine stichhaltige Prognose lässt sich nicht ableiten. Die Beiträge stammen nach Affi-

<sup>7</sup> Besonderer Dank gilt Herrn Professor Dr. Käpplinger, der seinen Kodierleitfaden zur Verfügung gestellt hat.



**Tab. 2** Einbezogene Beiträge nach Fachzeitschriften

| Fachzeitschrift | Gesamtzahl der Beiträge <sup>a</sup> (2018–2020) | Anzahl der einbezogenen Beiträge | Anteil (%) der einbezogenen Beiträge an der Gesamtzahl der Beiträge einer Fachzeitschrift | Anteil (%) der einbezogenen Beiträge einer Fachzeitschrift an der Gesamtzahl der einbezogenen Beiträge ( $n = 38$ ) |
|-----------------|--|----------------------------------|---|---|
| AEQ             | 46   | 4                                | 9   | 11  |
| RELA            | 47   | 0                                | 0   | 0   |
| HBV             | 104  | 1                                | 1   | 3   |
| IJLE            | 127  | 14                               | 11  | 37  |
| IRE             | 102  | 4                                | 4   | 11  |
| Meb             | 69   | 2                                | 3   | 5   |
| SICE            | 65   | 7                                | 11  | 18  |
| WbZ             | 160  | 1                                | 1   | 3   |
| ZfW             | 57   | 5                                | 9   | 13  |
| <i>Gesamt</i>   | <i>777</i>                                       | <i>38</i>                        | <i>5</i>  | <i>100</i>  |

<sup>a</sup>Die von den Fachzeitschriften ausgewiesenen Beitragssparten, in denen keine Forschungsbeiträge veröffentlicht werden (Editorials, Interviews, Rezensionen o. Ä.), werden nicht berücksichtigt

**Tab. 3** Merkmale des Materials

| Merkmal ( $n = 38$ )     | Ausprägung   | <i>N</i> | %    |
|--------------------------|--|----------|------|
| Jahr                     | 2018   | 15       | 39   |
|                          | 2019   | 12       | 32   |
|                          | 2020   | 11       | 29   |
| Staat Erstautor:in       | Deutschland  | 8        | 21   |
|                          | Norwegen   | 5        | 13   |
|                          | Tschechien, UK, USA  | Je 3     | Je 8 |
|                          | Australien, Belgien, Republik Korea (Südkorea), Spanien                    | Je 2     | Je 5 |
|                          | Bulgarien, Chile, Estland, Ghana, Italien, Niederlande, Österreich, Türkei | Je 1     | Je 3 |
| Sprache                  | Englisch   | 31       | 82   |
|                          | Deutsch  | 7        | 18   |
| Forschungs-<br>methodik  | Quantitativ-empirisch  | 28       | 74   |
|                          | Qualitativ-empirisch   | 8        | 21   |
|                          | Triangulativ bzw. Mixed-Methods-Design                                     | 1        | 3    |
|                          | (Quasi-)experimentell  | 0        | 0    |
|                          | Andere oder unklare Forschungsmethodik ( <i>Restkategorie</i> )            | 1        | 3    |
| Art der<br>Datenerhebung | Sekundäranalyse  | 25       | 66   |
|                          | Primärerhebung   | 13       | 34   |
|                          | Andere oder unklare Art der Datenerhebung ( <i>Restkategorie</i> )         | 0        | 0    |

liation aus 17 verschiedenen Staaten; 25 (66 %) kommen aus europäischen<sup>8</sup> Staaten. Eine besondere Dominanz der Länder der Anglosphäre<sup>9</sup> ist nicht festzustellen, sie stellen acht (21 %) Beiträge. Die Häufung der Beiträge aus Norwegen erklärt sich durch Ausgabe 5/2018 des IJLE zu *Work-related training and workplace learning: Nordic perspectives and European comparisons* – vier von fünf Beiträgen sind aus diesem Heft.

Bildungsbeteiligung ist ein internationales Forschungsthema: Während in den primär englischsprachigen Fachzeitschriften eine hohe Diversität auszumachen ist, sind deutschsprachige Autorinnen und Autoren in den deutschsprachigen Fachzeitschriften hoch präsent – sie bilden die Mehrheit dieser Beiträge (7/9, 78 %). Insgesamt wurde der überwiegende Anteil der Beiträge auf Englisch publiziert. Die Disparität zu dem in Tab. 2 genannten Verhältnis liegt in der ZfW begründet, die auch englischsprachige Beiträge veröffentlicht.

Der Großteil der Beiträge implementiert quantitativ-empirische Methoden, auch qualitativ-empirische Methodik ist präsent. Triangulative Methodenverwendung spielt eine untergeordnete Rolle, (quasi-)experimentelle Designs treten nicht auf. Unklar bleibt die Forschungsmethodik im Beitrag von Rabl (vgl. 2020): Sie präsentiert nur die Ergebnisse, jedoch nicht die Methodik. Mit Blick auf Fejes und Nylander (2015, S. 110: „qualitative research clearly dominates“) sowie Boeren (vgl. 2018: quantitativ-empirische Methoden als *methodological underdog*) überrascht die Häufigkeitsverteilung. Im Kontext der Tradition der quantitativen Bildungsbeteiligungsforschung sowie der guten Zugänglichkeit von Large Scale Assessments sind die Ergebnisse jedoch erklärbar. Ein *call for submissions* der AEQ (vgl. English et al. 2019, S. 341) zu Beiträgen, die PIAAC-Daten analysieren, mag ebenfalls zur Popularität quantitativer Arbeiten beigetragen haben. In etwa einem Drittel der Fälle handelt es sich um eine Primärerhebung; in zwei Dritteln der Fälle werden Daten sekundäranalytisch ausgewertet. Dabei werden qualitative Methoden häufiger mit einer Primärerhebung kombiniert (5/13, 38 %) als mit einer Sekundäranalyse (3/25, 12 %). Diese wird zumeist mit quantitativer Methodik kombiniert (21/25, 84 %); v. a. werden hier Datensätze des AES oder PIAAC analysiert.

Tab. 4 zeigt den *Grad der Theorieeinbindung*.

**Tab. 4** Grad der Theorieeinbindung der Beiträge

| Merkmal ( $n=38$ )         | Ausprägung  | $N$ | %  |
|----------------------------|---|-----|----|
| Grad der Theorieeinbindung | keine Theorieeinbindung                                   | 9   | 24 |
|                            | Theorie wird zitiert                                      | 1   | 3  |
|                            | von Theorie geleitet                                      | 16  | 42 |
|                            | Theorieanwendung  | 6   | 16 |
|                            | Theorieprüfung  | 3   | 8  |
|                            | Theoriebildung  | 3   | 8  |
|                            | andere Art der Theorieeinbindung ( <i>Restkategorie</i> ) | 0   | 0  |

<sup>8</sup> Umfasst Kontinentaleuropa (einschließlich Norwegen).

<sup>9</sup> Umfasst UK, USA, Kanada sowie Australien, analog zu Fejes und Nylander (vgl. 2019b, S. 108).

Eine Theorieeinbindung erfolgt in 29 Beiträgen (29/38, 76 %), in neun Fällen ist keine Theorie eingebunden. Der Grad einer reinen Zitation liegt einmal vor: Zanazzi (2018, S. 222) verweist auf soziologische Ungleichheitstheorien, ohne anzugeben, wie die Theorien eingebunden werden. Wurde Theorie intensiver referenziert, ist am häufigsten eine theoriegeleitete Vorgehensweise auszumachen, etwa beim Forschungsdesign, bei den Hypothesen, bei der Beurteilung der Relevanz für das Forschungsvorhaben oder zur Diskussion der Ergebnisse: Martin et al. (2020) begründen mit dem Modell von Boeren et al. (vgl. 2010) ihr Forschungsdesign; Icardi (2019) formuliert ihre Hypothesen und diskutiert die Ergebnisse auf Basis der Humankapitaltheorie; Kalenda et al. (2020) erörtern das *Bounded Agency Model* von Rubenson und Desjardins (vgl. 2009) in der Bedeutung für ihre Analyse.

Die Theorieanwendung, etwa zur theoriegeleiteten Erstellung von Erhebungs- oder Auswertungsinstrumenten, wird in einer geringeren Anzahl der Fälle erfasst: Bağcı (2019) bspw. wendet Bourdieus Habitus-/Kapitaltheorie als Grundlage seiner Habitusanalyse mittels der Dokumentarischen Methode auf narrative Interviews an; Philipps (2020) nutzt Annahmen der Humankapitaltheorie und institutionentheoretischer Ansätze zur Konstruktion ihrer Faktorenbündel, in welchen sie Merkmale eines AES-Datensatzes für ihre Analyse zusammenfasst.

Die empirische Theorieprüfung liegt seltener vor: Kalenda und Kočvarová (2020) etwa testen die Theorie der Risikogesellschaft von Beck (vgl. 1992 [1986]), indem sie zentrale Annahmen operationalisieren und mittels statistischer Analysen von AES- und PIAAC-Daten empirisch überprüfen.

Selten sind theoriebildende Beiträge auszumachen. Cabus et al. (2020, S. 176) bspw. entwerfen „an explanatory model capturing [adult learning] participation in its complex nature“ und testen es empirisch anhand Daten des LFS. Somit ist jede Merkmalsausprägung (bis auf die Restkategorie) im Material vertreten.

Die Theorieeinbindung lässt sich hinsichtlich der Forschungsmethodik, der Art der Datenerhebung sowie der Fachzeitschrift differenzieren: Bei Beiträgen mit qualitativ-empirischer Methodik wird Theorie gehäuft für die Erstellung eines Auswertungsinstrumentes angewendet (4/8, 50 %). Ein Grad der Theorieeinbindung von Theorieanwendung oder höher ist in sechs Fällen (6/8, 75 %) festzustellen. Bei quantitativ-empirischer Methodik ist von Theorie geleitet der am häufigsten vorliegende Grad (15/28, 54 %); Theorieanwendung oder höher ist seltener auszumachen (6/28, 21 %). Damit liegt bei qualitativ-empirischer Methodik tendenziell ein höherer Grad der Theorieeinbindung vor. Das Material bietet allerdings keine ausreichend große Fallzahl, um fundierte Aussagen ableiten zu können.

Bei Betrachtung der Theorieeinbindung hinsichtlich der Art der Erhebung zeigt sich häufiger ein höherer Grad bei Primärerhebungen. Jedoch ist auch hier die Menge des Materials zu klein, um Schlüsse ziehen zu können. Primärerhebungen könnten aufgrund der größeren Nähe zu den Daten auch eher mit einer höheren Theorieeinbindung einhergehen. Für das Forschungsdesign bei Sekundäranalysen könnte es eine Herausforderung darstellen, dass die zugrundeliegenden (insb. quantitativen) Daten häufig ohne konkreten theoretischen Bezug vorliegen.

Bei jeder Fachzeitschrift mit größerer Fallzahl kann ein Beitrag ohne Theorieeinbindung gefunden werden, nicht jedoch in ZfW sowie IRE. Dies den Eigenheiten

**Tab. 5** Eingebundene Theorien nach Häufigkeit und Grad der Einbindung

| Theorie (Autor:in)   | Anzahl der Beiträge, in denen die Theorie eingebunden wird <sup>b</sup> | Höchster Grad der Theorieeinbindung |
|--|---|-------------------------------------|
| Humankapitaltheorie (Becker)   | 5   | <i>Theorieanwendung</i>             |
| Bounded Agency Model (Rubenson/Desjardins)   | 4   | <i>von Theorie geleitet</i>         |
| Self-Determination Theory (Deci/Ryan)  | 2   | <i>Theorieprüfung</i>               |
| Habitus-/Kapitaltheorie (Bourdieu)   | 2   | <i>Theorieanwendung</i>             |
| Chain-of-Response-Model (Cross)  | 2   | <i>Theorieanwendung</i>             |
| Integrated model of participation in adult education (Boeren/Nicaise/Baert)  | 2   | <i>von Theorie geleitet</i>         |
| Erwartungs-Wert-Theorien ( <i>diverse</i> )  | 2   | <i>von Theorie geleitet</i>         |
| Rational-Choice-Theory ( <i>diverse</i> )  | 2   | <i>von Theorie geleitet</i>         |
| Multi-level explanatory model aimed at explaining the variability behind participation in adult learning (Cabus/Ilieva-Trichkova/Štefánik)     | 1   | <i>Theoriebildung</i>               |
| Perceived Barriers to Prison Education model (Manger/Eikeland/Asbjørnsen)  | 1   | <i>Theoriebildung</i>               |
| Theoretical framework of agency regarding continuing education (Ilieva-Trichkova/Boyadjieva)   | 1   | <i>Theoriebildung</i>               |
| Anchor institution model ( <i>diverse</i> )  | 1   | <i>Theorieprüfung</i>               |
| Risikogesellschaft (Beck)  | 1   | <i>Theorieprüfung</i>               |
| Age-related motivational theories ( <i>diverse</i> )   | 1   | <i>von Theorie geleitet</i>         |
| Dynamic model of occupational identity formation (Brown)   | 1   | <i>Theorieanwendung</i>             |
| Institutionentheoretische Ansätze ( <i>diverse</i> ) <sup>a</sup>  | 1   | <i>Theorieanwendung</i>             |
| Modell der Regulative der (Nicht-)Teilnahme an organisierter Weiterbildung (Mania)   | 1   | <i>Theorieanwendung</i>             |
| Conceptual foundations for understanding inequality in participation in adult learning and education (ALE) for international comparisons (Lee) | 1   | <i>von Theorie geleitet</i>         |
| Model of student attrition (Tinto)   | 1   | <i>von Theorie geleitet</i>         |
| Soziologische Ungleichheitstheorien (Bourdieu/Boudon)  | 1   | <i>Theorie wird zitiert</i>         |

<sup>a</sup>Als Beispiel zitieren Philipps (2020) u. a. das Bounded Agency Model

<sup>b</sup>Da mehrere Theorien je Beitrag kodiert werden konnten, beträgt die Summe hier mehr als die 29 Beiträge, in die Theorie eingebunden wurde.

der Zeitschrift zuzuschreiben, ist aufgrund der geringen Fallzahl und den engen thematischen Einschlusskriterien nicht möglich.

Die rezipierten Theorien sind in Tab. 5 dargestellt.

20 verschiedene Theorieansätze konnten im Material kodiert werden, wobei keine Theorie eindeutig dominiert. Gehäuft sind lediglich die Humankapitaltheorie (5/38, 13 %) sowie das Bounded Agency Model (4/38, 11 %) referenziert; die übrigen Theorien werden noch seltener eingebunden. Auch hinsichtlich der in den Theorien berücksichtigten Ebenen ist keine vorherrschende Perspektive zu erkennen: Sowohl

Ansätze mit Fokus auf die Individual- oder Umweltebene, als auch integrative Theorien sind eingebunden.

Die beiden am häufigsten genannten Theorien dienen meist der theoriegeleiteten Bestimmung der Analyse sowie der Diskussion der Ergebnisse (8/9, 89%); die Forschungsmethodik ist entweder quantitativ-empirisch oder triangulativ angelegt. Die Humankapitaltheorie wird in vier der fünf Beiträge im Kontext berufsbezogener Weiterbildung verwendet. Bourdieus Habitus-/Kapitaltheorie erklärt in beiden Fällen in ähnlicher Art die theoriegeleitete Konstruktion der Auswertungsinstrumente in qualitativen Studien. Verallgemeinerungen sowie gehaltvolle Differenzierungen sind aufgrund der geringen Fallzahlen nicht möglich.

## 5 Diskussion der Ergebnisse

### 5.1 Interpretation und Einordnung

Die von Silva et al. (vgl. 1998, S. 73) zur Bildungsbeteiligung konstatierte Theorieabstinenz bzw. -ignoranz in einem Teil der begutachteten Studien wird von der vorliegenden Datenbasis repliziert – ein substanzieller Teil (etwa ein Viertel) lässt keine Theorierezeption erkennen oder zitiert sie lediglich, ohne weitere erkennbare Einbindung in den Forschungsprozess. Mögliche Gründe erwähnen McIntyre et al. (vgl. 2020, S. 174): wahrgenommene Unzugänglichkeit, unzureichend ausgearbeitete Konzepte oder fehlende Anwendbarkeit.

Die von Widany (2014, S. 115) als „Hauptkritikpunkt“ vorgebrachte mangelhafte empirische Überprüfung und (Weiter-)Entwicklung der Theorien stützt das vorliegende Material empirisch: Theorieprüfende sowie -bildende Beiträge sind nur in einem kleinen Teil (etwa einem Sechstel) auszumachen. Reich-Claassen (2015, S. 78) führt dies „zum einen auf die Komplexität und die damit verbundene schwierige Operationalisierung der verwendeten Konstrukte [zurück]; zum anderen ist [dies] aber auch als Folge methodischer Herausforderungen bei der Überprüfung der Modelle – wie zum Beispiel der Notwendigkeit von Längsschnittstudien – zu verstehen“. Ein Forschungsdesiderat bleibt, inwiefern theoriebildende Beiträge tatsächlich durch systematische Bezugnahme auf vorhandene Theorie zur *Weiterentwicklung* des Forschungsfeldes beitragen.

Der von Reich-Claassen (vgl. ebd., S. 77) beschriebene Einwand einer weitgehenden Theorie- und Konzeptlosigkeit ist mit den Ergebnissen jedoch nicht zu bestätigen: In der Mehrzahl (etwa drei Viertel) wird Theorie in die empirische Forschung eingebunden. In einem kleineren Teil (etwa einem Drittel) wird Theorie auch stärker in den Forschungsprozess integriert (in Form einer Theorieanwendung, -prüfung oder -bildung). Die Einbettung in einen theoretischen Kontext erfolgt also in mehr als „eine[r] überschaubare[n] Anzahl von Versuchen“ (ebd., S. 77). Zudem wird eine Vielzahl theoretischer Ansätze aufgegriffen.

Weitergehende empirisch vergleichende Aussagen zur (Entwicklung der) Theorierezeption in empirischer Forschung zur Bildungsbeteiligung können hier aufgrund fehlender vergleichbarer Studien jedoch nicht getroffen werden.

Auch zu anderen Themen der Erwachsenen-/Weiterbildungsforschung fehlen Studien, die zur Validierung herangezogen werden könnten. Blickt man in andere Forschungsfelder, zeigen sich ähnliche Muster bzgl. der Theorieeinbindung: Bond et al. (2020, S. 21) beklagen in ihrem Forschungsreview bzgl. *student engagement and educational technology in higher education*: „a substantial number of studies in this corpus did not have any theoretical underpinnings“. Ähnliche Ergebnisse finden sich in der Implementationsforschung (vgl. McIntyre et al. 2020), der Gesundheitsverhaltensforschung (vgl. Painter et al. 2008) oder dem *social marketing* (vgl. Rundle-Thiele et al. 2019). Das Phänomen zeigt sich also auch außerhalb der Rahmung der vorliegenden Studie. Anders als jedoch Untersuchungen bzgl. *knowledge translation theories* (vgl. Striffler et al. 2018) oder *theories of behaviour (change)* (vgl. Davis et al. 2015) herausstellen, ist hier keine klare Dominanz einiger weniger Theorien zu erkennen.

Limitiert wird der Schluss von den vorliegenden Ergebnissen auf das tatsächliche Handeln der Forschenden durch Grenzen des Mediums *Beiträge in Fachzeitschriften*: Denkbar ist, dass eine Theorieeinbindung zwar im Forschungsprozess stattfindet, aber z. B. aufgrund von Umfangslimitationen nur reduziert bzw. nicht wiedergegeben wird. So beschränken sich insb. die Beiträge in der WbZ auf wenige Seiten. Trotzdem wird – da der Großteil der Beiträge eine Theorieeinbindung berichtet und durch Peer-Review-Prozesse Anreize zur akkuraten Wiedergabe des (ggf. theoriegestützten) Forschungsvorhabens angenommen werden – von der Darstellung in den Beiträgen auf den Forschungsprozess geschlossen. Zuletzt zeigt die Erhebung einen (zeitlich auf drei Jahrgänge sowie hinsichtlich der zugrundeliegenden Fachzeitschriften) beschränkten Ausschnitt der empirischen Forschung des Feldes.

## 5.2 Implikationen

In erster Linie ergeben sich durch die Fragestellung *Implikationen für die Wissenschaft bzw. Erwachsenen-/Weiterbildungsforschung*. Zum besseren Verständnis der Bildungsbeteiligung Erwachsener erscheint mit Blick auf den geringen Anteil von eingeschlossenen Beiträgen eine Intensivierung der Forschung im Allgemeinen als relevant.

Die zentrale Implikation aus den Ergebnissen ist die Forderung einer verstärkten Theorieeinbindung in der empirischen Erforschung der Bildungsbeteiligung: Dass etwa ein Viertel der Beiträge keine Theorieeinbindung erkennen ließ, indiziert, dass die Potenziale der Integration von Theorie in den Forschungsprozess nicht ausgeschöpft werden. Damit sei nicht gesagt, dass *mehr Theorie* gleich *bessere Forschung* bedeute; vielmehr kommt es auf eine dem Untersuchungsgegenstand angemessene Theorieverwendung an. Die *Güte* – also nicht nur der *Grad* – der Theorieeinbindung im Kontext der methodischen Qualität einer Studie stellt ein Forschungsdesiderat dar. Mindestens sollte verfügbare Theorie jedoch im Sinne eines theoriegeleiteten Vorgehens *bedacht* werden, sodass sich Forschung an vorhandenen Ergebnissen und Theorien orientiert und auf dieser Basis einen Erkenntnisfortschritt anstrebt.

Trotzdem ist im Angesicht der Theorienvielfalt auch verstärkt eine empirische Theorieprüfung gefordert, um die Theorienlandschaft zur Bildungsbeteiligung weiterzuentwickeln. Gerade anhand quantitativer Daten kann hier (theoriegeleitet) hy-

pothesenprüfend vorgegangen werden. Verstärkt sind Längsschnittstudien gefragt, die aktuell eine noch geringe Rolle spielen: LFS, AES und PIAAC etwa sind Querschnittstudien. Das Nationale Bildungspanel (NEPS) könnte als Panelstudie in Zukunft intensiver herangezogen werden.

Außerdem lässt sich eine Forderung nach verstärkter – auf Genese der individuellen Bildungsbeteiligung aus Teilnehmendensicht, ebenso auf die Praxis anderer relevanter Akteure gerichteter – qualitativer (bzw. triangulativer) Forschung formulieren. Diese ermöglicht verstehende Zugänge zur Bildungsbeteiligung, wo eher beschreibende quantitative Zugänge an Grenzen stoßen.

Zudem identifiziert diese Studie aktuell rezipierte Bildungsbeteiligungstheorien sowie deren Einbindung in kontemporäre Studien; für anschließende Studien kann der Überblick dienlich sein. Auf Basis der festgestellten Theorienvielfalt kann die Fachcommunity darin motiviert werden, nicht *allein* bildungsökonomisch akzentuierte Ansätze anzuwenden, sondern die diversen Blickwinkel weiterhin produktiv (ggf. auch aus kritischer bzw. emanzipatorischer Perspektive) einzubringen.

Zuletzt eröffnet sich die Frage der Rezeption empirischer Forschung in der scientific community ebenso wie die der Integration und Verwertung in der Bildungspraxis und -politik, inwiefern also tatsächlich „handlungsrelevantes Steuerungswissen“ (Nuissl 2010, S. 45) generiert wird. Möglicherweise kann theoriegeleitete Forschung dazu beitragen, die „Kluft“ zwischen Forschung, Praxis und Politik“ (Schrader et al. 2020, S. 11) bzw. die relative „irrelevance“ to the policy community“ (Rubenson und Elfert 2019, S. 26) der Erwachsenen-/Weiterbildungsforschung zu verringern.

Weiter lassen sich *Anregungen für Politik und Praxis der Erwachsenen-/Weiterbildung* ableiten.

Die diversen Theorieblickwinkel verdeutlichen die Komplexität des Phänomens der Bildungsbeteiligung. Zu deren Förderung durch bildungspraktische und -politische Maßnahmen erscheint es essenziell, dass die Verantwortung *aller* relevanten Akteure wahrgenommen wird und keine rein auf das Individuum fokussierte, sondern eine kollektive Perspektive eingenommen wird bzw. diese verbunden werden.

In diese Forderung nach dem Zusammenwirken der Akteure kann auch *Soziale Arbeit* eingeschlossen werden. Erwachsenenbildungsforschung und die Wissenschaft der Sozialen Arbeit sind anschlussfähig, wie die von Mania (2018) ausgeführte Anwendung einer sozialraumtheoretischen Perspektive auf Regulative der Bildungsbeteiligung beispielhaft erkennen lässt. Auch in der Erforschung der Bildungsbeteiligung vulnerabler Gruppen wie bspw. von Strafgefangenen, mit denen sich zwei analysierte Beiträge befassen (Brosens et al. 2019; Manger et al. 2019), werden Gemeinsamkeiten deutlich. Ferner ergeben sich Anschlusspunkte für die Praxis, insb. bei Bildungsprozessen, die im Rahmen *kritischer Lebensereignisse* (vgl. Mania 2018, S. 189) initiiert werden. Da Soziale Arbeit viele kritische Lebensereignisse (z. B. Elternschaft, Privatinsolvenz) durch ihre Maßnahmen (z. B. Familien-, Schuldnerberatung) flankiert, kann sie hierüber Bildungsprozesse anstoßen. So ergibt sich eine Reihe an Handlungsfeldern, in denen Erwachsenen-/Weiterbildung und Soziale Arbeit gewinnbringend zusammenarbeiten können, sei es im Sinne einer strategischen Partnerschaft oder auch in institutioneller Form, etwa in Sozialraumzentren (vgl. Mania 2018, S. 188f.): bspw. im Strafvollzug (vgl. Müller-Dietz 2018), der politischen Bildung (vgl. Schäfer 2020), im Migrationskontext (vgl. Schmidbauer

2021), der Familienbildung (vgl. Iller 2017) oder der (finanziellen) Grundbildung (vgl. Tröster et al. 2018).

## 6 Fazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in einem Großteil der Beiträge Bildungsbeteiligungstheorien eingebunden wurden; zumeist war die Einbettung theorieleitender Art, eine Theorieanwendung, -prüfung oder -bildung war seltener zu beobachten. Viele verschiedene Theorien wurden rezipiert, eine klare Dominanz einzelner Ansätze konnte nicht festgestellt werden. Dennoch wurde in einem substantziellen Teil des Materials keine Theorieeinbindung festgestellt. Limitiert werden die Ergebnisse durch den begrenzten Zeitraum, die Beschränkung auf (bestimmte) Fachzeitschriften sowie die fehlende Einschätzung der Stabilität und Reproduzierbarkeit der Analyse.

Die vorliegende Studie zeigte auf, dass die Forderung nach verstärkter Einbindung von Theorie in den Forschungsprozess immer noch gültig ist, ebenso die Forderung nach verstärkter Theorieprüfung und -bildung bzw. -weiterentwicklung. Längsschnittdesigns sowie qualitative bzw. triangulative Studien fehlen weitgehend.

Deutlich wurde zudem, dass Bildungsbeteiligung als komplexes Phänomen verstanden werden kann, an dessen Zustandekommen diverse Akteure beteiligt sind. Ein Einbezug der verschiedenen Perspektiven sowie eine praktische (und auch forschende) Zusammenarbeit der Beteiligten, wie etwa im Fall der Sozialen Arbeit und Erwachsenen-/Weiterbildung, erscheint zur Förderung und Stabilisierung der Bildungsbeteiligung richtungweisend.

**Zusatzmaterial online** Zusätzliche Informationen sind in der Online-Version dieses Artikels (<https://doi.org/10.1007/s40955-022-00229-3>) enthalten.

**Funding** Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL. Der Beitrag wurde mit Mitteln des Publikationsfonds der OTH Regensburg gefördert.

**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

- Arnold, R., Faulstich, P., Mader, W., Nuissl, E., Schlutz, E., & Wittpoth, J. (2002). Forschungsschwerpunkte zur Weiterbildung. [https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/arnold02\\_01.pdf](https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/arnold02_01.pdf). Zugegriffen: 11.09.2022.
- Bağcı, Ş.E. (2019). Migration and participation in adult education: the Matthew effect on immigrants. *Adult Education Quarterly*, 4(69), 271–294. <https://doi.org/10.1177/0741713619848108>.
- Beck, U. (1992). *Risk society. Towards a new modernity*. London: SAGE.
- Boeren, E. (2016). *Lifelong learning participation in a changing policy context. An inter disciplinary theory*. London: Palgrave Macmillan UK.
- Boeren, E. (2018). The methodological underdog: a review of quantitative research in the key adult education journals. *Adult Education Quarterly*, 1(68), 63–79. <https://doi.org/10.1177/0741713617739347>.
- Boeren, E., Nicaise, I., & Baert, H. (2010). Theoretical models of participation in adult education: the need for an integrated model. *International Journal of Lifelong Education*, 1(29), 45–61. <https://doi.org/10.1080/02601370903471270>.
- Bond, M., Buntins, K., Bedenlier, S., Zawacki-Richter, O., & Kerres, M. (2020). Mapping research in student engagement and educational technology in higher education: a systematic evidence map. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0176-8>.
- Brosens, D., Croux, F., & de Donder, L. (2019). Barriers to prisoner participation in educational courses: insights from a remand prison in Belgium. *International Review of Education*, 5(65), 735–754. <https://doi.org/10.1007/s11159-018-9727-9>.
- Cabus, S., Ilieva-Trichkova, P., & Štefánik, M. (2020). Multi-layered perspective on the barriers to learning participation of disadvantaged adults. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 2(43), 169–196. <https://doi.org/10.1007/s40955-020-00162-3>.
- Courtney, S. (1992). *Why adults learn. Towards a theory of participation in adult education*. London, New York: Routledge.
- Cross, K.P. (1981). *Adults as learners. Increasing participation and facilitating learning* (1. Aufl.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Davis, R., Campbell, R., Hildon, Z., Hobbs, L., & Michie, S. (2015). Theories of behaviour and behaviour change across the social and behavioural sciences: a scoping review. *Health psychology review*, 3(9), 323–344. <https://doi.org/10.1080/17437199.2014.941722>.
- Dewe, B., Frank, G., & Hüge, W. (1988). *Theorien der Erwachsenenbildung. Ein Handbuch* (1. Aufl.). München: Max Hueber.
- DIE (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen) (2018). Fachzeitschriften online. <https://die-bonn.de/li/1554> (Erstellt: 1. Nov. 2018). Zugegriffen: 4. März 2021.
- DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (2020). Fachliteratur und Fachzeitschriften zu Erwachsenenbildung. <https://www.bildungsserver.de/Fachliteratur-5199-de.html#Zeitschriften> (Erstellt: 19. Nov. 2020). Zugegriffen: 4. März 2021.
- English, L.M., Gleiman, A., Hansman, C.A., Sun, Q., & Zacharakis, J. (2019). Editing adult education quarterly: reflections on the editorial role. *Adult Education Quarterly*, 4(69), 338–347. <https://doi.org/10.1177/0741713619870998>.
- Fejes, A., & Nylander, E. (2014). The anglophone international(e). *Adult Education Quarterly*, 3(64), 222–239. <https://doi.org/10.1177/0741713614528025>.
- Fejes, A., & Nylander, E. (2015). How pluralistic is the research field on adult education? Dominating bibliometrical trends, 2005–2012. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 2(6), 103–123. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela9063>.
- Fejes, A., & Nylander, E. (Hrsg.). (2019a). *Mapping out the research field of adult education and learning*. Cham: Springer.
- Fejes, A., & Nylander, E. (2019b). The politics of publications and citations: a cross country comparison. In A. Fejes & E. Nylander (Hrsg.), *Mapping out the research field of adult education and learning* (S. 99–115). Cham: Springer.
- Gorges, J. (2015). Warum (nicht) an Weiterbildung teilnehmen? In J. Gorges, A. Gegenfurtner & H. Kuper (Hrsg.), *Motivationsforschung im Weiterbildungskontext* (S. 9–28). Wiesbaden: Springer.
- Gouthro, P.A. (2019). Taking time to learn: the importance of theory for adult education. *Adult Education Quarterly*, 1(69), 60–76. <https://doi.org/10.1177/0741713618815656>.
- Heaton, J. (2004). *Reworking qualitative data*. London: SAGE.

- Heidemann, L. (2021). *Weiterbildungspartizipation und Bildungsurlaub. Theorie, Forschungsstand und empirische Analyse*. Bielefeld: wbv.
- Hicks, D. (2013). One size doesn't fit all: on the co-evolution of national evaluation systems and social science publishing. *Confero Essays on Education Philosophy and Politics*, 1(1), 67–90. <https://doi.org/10.3384/confero13v1121207b>.
- Hof, C. (2020). Lebenslanges Lernen. In S. Boenner, F. Hösel & S.-M. Köhler (Hrsg.), *Zeit im Lebensverlauf. Ein Glossar* (S. 179–184). Bielefeld: Transcript.
- Icardi, R. (2019). Does workplace training participation vary by type of secondary level qualification? England and Germany in comparison. *International Journal of Lifelong Education*, 6(38), 615–631. <https://doi.org/10.1080/02601370.2019.1689434>.
- Iller, C. (2017). Prävention oder emanzipatorische Bildung? Familienbildung zwischen Erwachsenenbildung und Sozialer Arbeit. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 1(24), 24–27.
- Kalenda, J., & Kočvarová, I. (2020). Participation in non-formal education in risk society. *International Journal of Lifelong Education*. <https://doi.org/10.1080/02601370.2020.1808102>.
- Kalenda, J., Kočvarová, I., & Vaculíková, J. (2020). Determinants of participation in nonformal education in the Czech republic. *Adult Education Quarterly*, 2(70), 99–118. <https://doi.org/10.1177/0741713619878391>.
- Käpplinger, B. (2015). Adult education research between field and rhizome—a bibliometrical analysis of conference programs of ESREA. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 2(6), 139–157. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela9061>.
- Larsson, S., Fejes, A., Österlund, L., & Nylander, E. (2019). Invisible colleges in research on adult learning: a bibliometric study on international scholarly recognition. In A. Fejes & E. Nylander (Hrsg.), *Mapping out the research field of adult education and learning* (S. 73–97). Cham: Springer.
- Manger, T., Eikeland, O. J., & Asbjørnsen, A. (2019). Why do not more prisoners participate in adult education? An analysis of barriers to education in Norwegian prisons. *International Review of Education*, 5(65), 711–733. <https://doi.org/10.1007/s11159-018-9724-z>.
- Mania, E. (2018). *Weiterbildungsbeteiligung sogenannter „bildungsferner Gruppen“ in sozialraumorientierter Forschungsperspektive*. Bielefeld: Wbv.
- Martin, A., Granderath, J. S., & Rüber, I. E. (2020). Course profiles and participation in German adult education centers during times of migration: a longitudinal study. *Adult Education Quarterly*. <https://doi.org/10.1177/0741713620982544>.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- McIntyre, S. A., Francis, J. J., Gould, N. J., & Lorencatto, F. (2020). The use of theory in process evaluations conducted alongside randomized trials of implementation interventions: a systematic review. *Translational behavioral medicine*, 1(10), 168–178. <https://doi.org/10.1093/tbm/iby110>.
- Merriam, S. B. (1987). Adult learning and theory building: a review. *Adult Education Quarterly*, 4(37), 187–198. <https://doi.org/10.1177/0001848187037004001>.
- Müller, C. (2006). *Fachzeitschriften und Scientific Community. Eine Untersuchung über die Nutzung von Fachzeitschriften der Erwachsenenbildung*. Diplomarbeit. <http://www.die-bonn.de/doks/mueller0602.pdf>. Zugegriffen: 11.09.2022.
- Müller-Dietz, H. (2018). Weiterbildung von Strafgefangenen. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1269–1278). Wiesbaden: Springer.
- Nuissl, E. (2010). *Empirisch forschen in der Weiterbildung*. Bielefeld: Wbv.
- Nylander, E., Österlund, L., & Fejes, A. (2018). Exploring the adult learning research field by analyzing who cites whom. *Vocations and Learning*, 1(11), 113–131. <https://doi.org/10.1007/s12186-017-9181-z>.
- Painter, J. E., Borba, C. P. C., Hynes, M., Mays, D., & Glanz, K. (2008). The use of theory in health behavior research from 2000 to 2005: a systematic review. *Annals of behavioral medicine*, 3(35), 358–362. <https://doi.org/10.1007/s12160-008-9042-y>.
- Philipps, V. (2020). Berufliche Weiterbildungsbeteiligung von Älteren im europäischen Vergleich – Welche Rolle spielen Institutionen? *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 2(43), 197–226. <https://doi.org/10.1007/s40955-020-00156-1>.
- Rabl, T. (2020). Schaffung eines lernförderlichen betrieblichen Umfelds. *Weiterbildung*, 5(31), 21–23.
- Reich-Claassen, J. (2015). Weiterbildungsbeteiligung. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (1. Aufl. S. 75–84). Stuttgart: Kohlhammer.
- Reich-Claassen, J., & von Hippel, A. (2018). Programm- und Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1403–1423). Wiesbaden: Springer.
- Rubenson, K. (2000). Revisiting the map of the territory. In T. J. Sork, V.-L. Chapman & R. S. Clair (Hrsg.), *AERC 2000: an international conference. Proceedings of the annual adult education research con-*

- ference, 41st. Vancouver, June 2–4, 2000. (S. 397–401). Vancouver: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education.
- Rubenson, K., & Desjardins, R. (2009). The impact of welfare state regimes on barriers to participation in adult education. A bounded agency model. *Adult Education Quarterly*, 3(59), 187–207. <https://doi.org/10.1177/0741713609331548>.
- Rubenson, K., & Elfert, M. (2015). Adult education research: exploring an increasingly fragmented map. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 2(6), 125–138. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela9066>.
- Rubenson, K., & Elfert, M. (2019). Examining the “weak field” of adult education. In A. Fejes & E. Nylander (Hrsg.), *Mapping out the research field of adult education and learning* (S. 15–31). Cham: Springer.
- Rundle-Thiele, S., David, P., Willmott, T., Pang, B., Eagle, L., & Hay, R. (2019). Social marketing theory development goals: an agenda to drive change. *Journal of Marketing Management*, 1–2(35), 160–181. <https://doi.org/10.1080/0267257X.2018.1559871>.
- Schäfer, S. (2020). Re-Politisierung und politische Bildung. *Sozial Extra*, 1(44), 13–16. <https://doi.org/10.1007/s12054-019-00248-4>.
- Schmidbauer, S. (2021). Politische Bildung durch Soziale Arbeit im Handlungsfeld (Flucht-)Migration. *Soziale Arbeit*, 4(70), 137–143.
- Schmidt-Hertha, B. (2018). Bildung im Erwachsenenalter. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 827–844). Wiesbaden: Springer.
- Schmidt-Lauff, S. (2014). Geschichte der Sektion Erwachsenenbildung. Eindrücke, Einblicke und Zusammenhänge aus 40 Jahren Sektionsentwicklung. In S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Vergangenheit als Gegenwart – Zum 40-jährigen Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE* (S. 11–57). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Schneider, K. (2004). *Die Teilnahme und die Nicht-Teilnahme Erwachsener an Weiterbildung. Theorienartige Aussage zur Erklärung der Handlungsinitiation*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schrader, J., Hasselhorn, M., Hettfleisch, P., & Goeze, A. (2020). Stichwortbeitrag Implementationsforschung: Wie Wissenschaft zu Verbesserungen im Bildungssystem beitragen kann. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1(23), 9–59. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00927-z>.
- Siebert, H. (2011). *Theorien für die Praxis* (3. Aufl.). Bielefeld: Wbv.
- Silva, T., Cahalan, M., & Lacireno-Paquet, N. (1998). *Adult education participation decisions and barriers: review of conceptual frameworks and empirical studies*. Working Paper No. 98-10. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Sprung, A. (2021). Internationalisierung der Erwachsenenbildungsforschung. Ein Porträt der European Society for Research on the Education of Adults (ESREA). *Magazin erwachsenenbildung.at*, 42(12), 3.
- Striffler, L., Cardoso, R., McGowan, J., Cogo, E., Nincic, V., Khan, P. A., Scott, A., Ghassemi, M., MacDonald, H., Lai, Y., Treister, V., Tricco, A. C., & Straus, S. E. (2018). Scoping review identifies significant number of knowledge translation theories, models, and frameworks with limited use. *Journal of clinical epidemiology*. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2018.04.008>.
- Tröster, M., Mania, E., & Bowien-Jansen, B. (2018). MultiplikatorInnen als TüröffnerInnen zu Angeboten der Grund-/Basisbildung. Erste Erfahrungen mit Sensibilisierungsworkshops. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 34.8.
- Widany, S. (2014). *Weiterbildungsbeteiligung im Trend. Die Teilnahme von Akademiker\_innen an beruflicher Weiterbildung im Zeitverlauf – 1991 bis 2010*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Wittpoth, J. (2018). Beteiligungsregulation in der Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1149–1172). Wiesbaden: Springer.
- Zanazzi, S. (2018). Investing in skills to overcome the crisis? Low-skilled workers in Italy: European strategies, policies and structural weaknesses. *International Journal of Lifelong Education*, 2(37), 216–233. <https://doi.org/10.1080/02601370.2017.1406542>.
- Zawacki-Richter, O., Röbbken, H., & Ehrenspeck-Kolasa, Y. (2014). Research areas in adult and continuing education. *Journal of Adult and Continuing Education*, 1(20), 68–86. <https://doi.org/10.7227/JACE.20.1.5>.
- Zeuner, C. (2019). Adult education research in Germany: approaches and developments. In A. Fejes & E. Nylander (Hrsg.), *Mapping out the research field of adult education and learning* (S. 33–51). Cham: Springer.