

bwp@ Spezial PH-AT3 | April 2026

**Diversität in der beruflichen Bildung: Forschung,
Entwicklung, Praxis**

Hrsg. v. **Karin Heinrichs, Ingrid Hotarek & Sabine Albert**

Anja STEINER & Constanze MAILLINGER
(Pädagogische Hochschule Tirol)

**Heterogenität in der Erwachsenenbildung – Anregungen für
ein didaktisches Konzept und Kompetenzprofil**

Online unter:

https://www.bwpat.de/spezial-ph-at3/steiner_maillinger_spezial-ph-at3.pdf

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2026



www.bwpat.de



Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Heterogenität in der Erwachsenenbildung – Anregungen für ein didaktisches Konzept und Kompetenzprofil

Abstract

Zunehmendes gesellschaftliches Interesse, wachsende Heterogenität in Lerngruppen und eine stärkere Orientierung an individuellen Bildungsbedarfen prägen die aktuelle Erwachsenenbildung (Fritz & Tomaschek, 2016; Quilling, 2015; Schrader, 2018; Sorgalla, 2015; Tippelt & Hippel, 2018). Vor diesem Hintergrund untersucht der Beitrag auf Basis einer empirischen Erhebung didaktische Handlungsstrategien sowie Kompetenzanforderungen an Lehrende der beruflichen Erwachsenenbildung. Die Untersuchung verfolgt dabei einen explorativ-replizierenden Anspruch, in dem theoretische Klassifikationen der Erwachsenenbildungsdidaktik auf Lehrende in berufsbildenden Weiterbildungseinrichtungen außerhalb des formalen Schulsystems angewendet, einer kontextspezifischen Überprüfung unterzogen und der konkrete Umgang dieser Gruppe mit heterogenen Lerngruppen empirisch erschlossen werden. Die Ergebnisse zeigen, dass flexible, teilnehmendenorientierte Lehr-Lernmethoden und die systematische Einbindung unterschiedlicher Perspektiven, Expertisen und Erfahrungen der Lernenden den Lernerfolg unterstützen. Professionelles Handeln erfordert dabei ein breites Kompetenzspektrum, das didaktische, soziale, personale und fachliche Kompetenzen ebenso umfasst wie die Medienkompetenz. Die Befunde erlauben einen Anschluss an etablierte Kompetenzrahmen der Erwachsenenbildung, z. B. an GRETA (DIE, 2019), das wba-Qualifikationsprofil (Weiterbildungsakademie Österreich, 2024), europäische Referenzrahmen wie QF2TEACH (Bernhardsson & Lattke, 2011) sowie digitale Kompetenzrahmen wie DigCompEdu (Redecker & Punie, 2017). Zudem stellt der Beitrag, theorie- und empiriegeleitet, ein didaktisches Konzept und ein Kompetenzprofil zur praxisnahen Operationalisierung bereit.

Heterogeneity in adult education – Impulses for a didactic concept and competence profile I

Increasing societal interest, growing heterogeneity in learning groups, and a stronger orientation towards individual educational needs are shaping contemporary adult education (Fritz & Tomaschek, 2016; Quilling, 2015; Schrader, 2018; Sorgalla, 2015; Tippelt & Hippel, 2018). Against this backdrop, this article draws on an empirical study to examine didactic action strategies and competence requirements for vocational adult education teachers. The study pursues an exploratory and replicative agenda: theoretical classifications from adult education didactics are applied to teachers working in vocational continuing education settings outside the formal school system, subjected to context-specific scrutiny, and the ways in which this group navigates heterogeneous learning groups are empirically explored. The findings indicate that flexible, participant-centred teaching and learning methods, combined with the systematic integration of diverse perspectives, expertise, and learner experience, support learning outcomes. Professional practice requires a broad competence repertoire encompassing didactic, social, personal, and subject-specific competencies as well as media literacy. The findings connect to established competence frameworks in adult education, including GRETA (DIE, 2019), the wba qualification profile (Weiterbildungsakademie Österreich, 2024), European reference frameworks such as QF2TEACH (Bernhardsson & Lattke, 2011), and digital competence frameworks such as DigCompEdu (Redecker

& Punie, 2017). Drawing on both theory and empirical evidence, the article further proposes a didactic concept and a competence profile for practical application.

Schlüsselwörter: *Diversität, Heterogenität, berufliche Erwachsenenbildung, Kompetenzanforderungen, Didaktische Konzepte*

1 Ausgangspunkt – Relevanz – Ziel

Eine zentrale Anforderung an Lehrende der Erwachsenenbildung besteht in einem reflektierten und differenzsensiblen Umgang mit heterogenen Lerngruppen. Heterogenität in Lerngruppen ergibt sich mit Siebert (2019) und Steiner (2022) durch eine Vielfalt an Bildungs- und Berufsbiografien, sozialen Konstellationen, Sprach- und Digitalkompetenzen, individuellen Lernvoraussetzungen sowie ethnisch-kulturellen Hintergründen der Teilnehmenden.

Sie spiegelt zugleich gesellschaftliche Transformationsprozesse wider, z. B. demographische Veränderungen, enttraditionalisierte Lebensläufe, veränderte Geschlechterrollen, digitale und berufliche Entwicklungen aber auch ein steigendes Interesse Erwachsener an individueller Weiterbildung (Fritz & Tomaschek, 2016; Nave-Herz, 2019; Rebel, 2010; Schrader, 2018; Tippelt & Hippel, 2018).

Professionelles Handeln erfordert vor diesem Hintergrund von Erwachsenenbildner:innen ein theoretisch fundiertes und reflexiv angelegtes didaktisches Wissen, denn methodisch-didaktische Konzeptionen sollten sich, wie Hippel, Kulmus und Stimm (2022) betonen, an den spezifischen Gegebenheiten heterogener Lerngruppen ausrichten. Erwachsenenbildung zielt in diesem Sinne darauf ab, Lernende bei der Aneignung für sie relevanter Inhalte zu unterstützen und dafür geeignete Wege zu erschließen (Hippel et al., 2022, S. 9). Arnold und Erpenbeck (2021), Arnold und Schön (2019) sowie Nolda (2015) verweisen in diesem Zusammenhang auf das Lernen und das (Vor-)Wissen Erwachsener als zentrale Ressource, die es didaktisch zu berücksichtigen gilt.

Der Beitrag geht daher der Frage nach, welche methodisch-didaktischen Konzeptionen in heterogenen Lerngruppen Erwachsener zu gelingenden Lehr-Lernsettings führen und welche Kompetenzanforderungen sich daraus an Lehrende ergeben (Arnold, 2013; Gnahs, 2010; Hippel et al., 2022; Schrader & Berzbach, 2006; Siebert, 2019).

2 Heterogene Ausgangslagen in der Erwachsenenbildung

Der Begriff der Heterogenität lässt sich als mehrdimensionales Konstrukt mit den Dimensionen kognitive Heterogenität, soziale Heterogenität, heterogene Bildungserwartungen, motivationale Heterogenität und heterogene Lebenslagen fassen (Euler & Severing, 2020; Schuetze & Slowey, 2012). Darin eingebettet, stellt der Umgang mit Heterogenität für Lehrende eine zentrale Aufgabe der Erwachsenenbildung dar und vereint sowohl Chancen als auch Herausforderungen. Heterogene Lerngruppen in der Erwachsenenbildung zeichnen sich durch eine Vielfalt

hinsichtlich kultureller Hintergründe, Bildungserfahrungen, Altersstrukturen und individueller Lernbedürfnisse der Teilnehmenden aus. Dies kann das Lernumfeld sowohl bereichern als auch spezifische didaktische und kommunikative Herausforderungen mit sich bringen, denn Lehrende stehen vor der Aufgabe, nicht nur Wissen zu vermitteln, sondern auch die vielfältigen individuellen Bedürfnisse und Potenziale der Lernenden zu erkennen und zu fördern (Budde, 2017; Sorgalla, 2015; Quilling, 2015). Im pädagogischen Feld differenzieren Heterogenitätsfaktoren lernrelevante, für den Lernprozess zentrale Merkmale Lernender innerhalb einer Gruppe und diese Faktoren beziffern individuelle Unterschiede, die das Lernen maßgeblich beeinflussen können (Budde, 2017; Sorgalla, 2015). Nach Sorgalla (2015, S. 2) lassen sich Alter und Geschlecht, Vorwissen, spezifische Interessen, individuelle Lerntypen bzw. Lernstile, das Maß an Lernmotivation sowie die kulturelle und soziale Herkunft als diesbezügliche Heterogenitätsfaktoren identifizieren.

Abbildung 1 beschreibt Heterogenitätsfaktoren, die sich im Bildungskontext aus einem Zusammenspiel persönlicher Voraussetzungen, individueller Fähigkeiten und Umweltfaktoren ergeben. Persönliche Voraussetzungen umfassen biologische, neurologische und emotionale Merkmale, während individuelle Fähigkeiten kognitive, soziale und affektive Dimensionen beinhalten. Umweltfaktoren wie ökonomische, kulturelle oder gesellschaftliche Bedingungen wirken ebenfalls auf Bildungsprozesse ein. Die Schnittmenge dieser drei Bereiche bildet die konkrete Heterogenitätsausprägung (H), die für die Gestaltung differenzsensibler Lernumgebungen zentral ist (Sorgalla, 2015, S. 3).



Abbildung 1: Heterogenitätsfaktoren (Sorgalla, 2015, S. 3)

Euler und Severing (2020, S. 17) zeigen, dass Heterogenität ein vielschichtiges Phänomen darstellt. Mit Sekler und Steixner (2017) gewinnen diese Heterogenitätsdimensionen in der Erwachsenenbildung insbesondere mit Blick auf zentrale Maximen wie Entwicklung von Humanressourcen, Förderung gesellschaftlicher Teilhabe, Chancengleichheit und sozialer Integration an Bedeutung.

Auch gesellschaftliche Veränderungen prägen die gegenwärtige Entwicklung der Heterogenitätsfaktoren. Demnach sind einerseits demografische Veränderungen durch Zuwanderung zu erkennen, andererseits das Aufbrechen traditioneller Rollenbilder in Bezug auf Familienstrukturen, Geschlechterrollen, berufliche Werdegänge sowie religiöse Zugehörigkeiten zu beobachten. Die Individualität von Einzelnen rückt dabei zunehmend in den Vordergrund, folglich verändern sich auch die Lern- und Erwartungshaltung, Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen. Dem Einfluss der Lebensumstände wird hierbei eine wachsende Rolle zugeschrieben (Rebel, 2010).

Nationale und internationale Forschungsprojekte (Hattie, 2013; Helmke, 2012; Klieme & Rakoczy, 2008; Nuissl et al., 2010; Pietsch, 2010) in der Unterrichts-, Lehr- und Lernforschung zeigen, dass ein offener und produktiver Umgang mit Heterogenität in Form von individualisiertem und kooperativem Lernen didaktische Herausforderungen bewältigen könnte. Durch den Einsatz verschiedener Methoden kann zu selbstständigem Lernen angeregt werden, um eine individualisierte Förderung zu erreichen (Bohl, 2016). „Heterogenität ist nicht Mode, sondern Wirklichkeit. Unterricht kann sie verschleiern oder akzentuieren“ (Rebel, 2010, S. 20). Der Fokus liegt auf einem Paradigma der Ressourcenvielfalt und nicht auf der „Abweichung von einer Norm“ (Rebel, 2010, S. 20).

In diesem Zusammenhang hat sich der Begriff *Diversität* etabliert, der insbesondere im internationalen Diskurs auch als *Diversity* bezeichnet wird und die Anerkennung und Wertschätzung von Differenz als Chance und Ressource betont (Budde, 2017; Krüger-Potratz, 2011; Sorgalla, 2015). Mit Scheiber-Barsch (2024) geht Diversität dabei über die bloße Feststellung von Heterogenität hinaus, denn sie impliziert die Anerkennung individueller, sozialer und struktureller Unterschiede als konstitutive Voraussetzung von Lernprozessen und motiviert Lehrende, diese in der Gestaltung von Lehr-Lernsettings aktiv zu berücksichtigen.

3 Didaktik der Erwachsenenbildung

Die nachfolgende theoretische Rahmung stützt sich vorrangig auf Literatur der Erwachsenenbildung, da die empirische Erhebung auf Lehrende in berufsbildenden Weiterbildungskontexten fokussiert, deren Handlungsfeld insbesondere durch erwachsenenpädagogische Traditionen geprägt ist. Ein systematischer Vergleich beider Traditionsstränge kann trotz inhaltlicher Berührungspunkte, z. B. mit Euler und Severing, im Rahmen dieses Beitrags nicht geleistet werden. Die Didaktik der Erwachsenenbildung stellt eine zentrale Bezugsgröße für die theoriegeleitete Planung, Gestaltung und Reflexion von Lehr-Lernprozessen mit erwachsenen Zielgruppen dar. Sie gilt als eigenständige wissenschaftliche Disziplin, die sich an den biografischen Voraussetzungen, Lerninteressen und Lebenswelten Erwachsener orientiert (Arnold et al., 2017; Siebert, 2019). Die grundlegende Zielsetzung besteht darin, Lernprozesse so zu gestalten, dass sie subjektiv bedeutsam, anschlussfähig und sozial situiert sind. Hippel, Kulmus und Stimm (2022, S. 9) fassen Didaktik der Erwachsenenbildung als „reflektiertes Wissen“, verstanden als ein theoretisch fundiertes und reflexiv durchdrungenes Wissen über Lernprozesse, Zielgruppen und didaktische Prinzipien, das Lehrende befähigt, angemessene professionelle Handlungsstrategien zu entwickeln. Anders als in schulischen Kontexten, in denen curriculare

Vorgaben das didaktische Handeln stärker normieren, ist erwachsenenpädagogisches Handeln durch eine grundlegende Offenheit gegenüber den biografischen Voraussetzungen, Interessen und Lernbedarfen der Teilnehmenden gekennzeichnet, universelle Lösungen stehen hier nicht zur Verfügung (Hippel et al., 2022, S. 9). Didaktisches Wissen in der Erwachsenenbildung ist damit nicht nur deklarativ, sondern immer auch prozedural und reflexiv, denn es entfaltet sich in der konkreten Auseinandersetzung mit heterogenen Lerngruppen und deren je spezifischen Ausgangsbedingungen (Arnold et al., 2017; Siebert, 2019). Zentrale Aufgaben der Didaktik werden im sogenannten didaktischen Dreieck anschaulich dargestellt, das die Relationen zwischen Lehrperson, Lernenden und Inhalt in den Fokus rückt (Schüßler, 2022). Diese Beziehung wird in Form von *Aktivierung* der Lernenden, *Vermittlung* von Inhalten und *Betreuung* im Sinne einer dialogischen Begleitung konzipiert (Reinmann, 2013; Schüßler, 2022).

Zugleich wird das Lernen Erwachsener als aktiver, selbstgesteuerter und erfahrungsbasierter Prozess verstanden (Nuissl & Siebert, 2013). Konstruktivistische Lernansätze heben hervor, dass Wissen individuell konstruiert wird, wobei eine Anbindung an bestehendes Vorwissen erfolgt (Arnold & Schön, 2019). Die Lernforschung betont ergänzend die Bedeutung emotionaler, sozialer und biografischer Komponenten für nachhaltige Lernprozesse. Dieses Paradigma spiegelt sich z. B. im Konzept des signifikanten oder transformativen Lernens (Arnold & Schön, 2019; Siebert, 2019).

Aus diesen erkenntnistheoretischen Grundlagen haben sich erwachsenenpädagogische Didaktikmodelle entwickelt, die über eine technologische Sichtweise hinausgehen. Die lehr-lerntheoretische Didaktik fokussiert beispielsweise die systematische Planung von Lernsituationen, die die Autonomie und Selbstbestimmung der Lernenden in den Vordergrund stellt (Arnold & Schön, 2019). Einen Paradigmenwechsel markiert die Ermöglichungsdidaktik, die Lernen als subjektiven Aneignungsprozess konzipiert und Lehrende als Lernbegleiter:innen positioniert. Ziel ist die Gestaltung nicht-linearer, selbstorganisierter Lernumgebungen, in denen Lehrende keine Inhalte im klassischen Sinne „vermitteln“, sondern Lerngelegenheiten bieten (Arnold & Schön, 2019, S. 54; Siebert, 2019, S. 94).

Darüber hinaus kontextuieren didaktische Prinzipien das pädagogische Handeln in der Praxis. Besonders hervorzuheben sind die Prinzipien der Zielgruppen- und Teilnehmer:innenorientierung, der Erfahrungsorientierung sowie der Handlungs- und Kompetenzorientierung (Hippel et al., 2022). Sie konkretisieren die Notwendigkeit, Inhalte und Methoden mit biografischen Ressourcen, Interessen und Lernbedarfen der Teilnehmenden in Beziehung zu setzen. Hierzu zählen Konzepte wie das Anschlusslernen (Nuissl, 2023) sowie der Deutungsmusteransatz, der Lernprozesse als Prozesse der Transformation subjektiver Perspektiven versteht (Arnold, 2023a). Die damit einhergehende Anerkennung von Heterogenität als didaktische Ausgangsbedingung erfordert differenzierende methodisch-didaktische Arrangements, wie sie unter dem Begriff der Binnendifferenzierung gefasst werden (Aschemann, 2011).

Aus methodischer Perspektive resultiert daraus für die Lehrpraxis eine flexible, adaptive und mannigfaltige Gestaltung von Lehr-Lernsettings, in denen verschiedene Sozialformen, Medien, Methoden und Materialien aufeinander abgestimmt sind. Der Einsatz aktivierender, reflexiver und erfahrungsorientierter Methoden sowie die bewusste Gestaltung der Lehrenden-Lernen-

den-Interaktion gelten hierbei als zentrale Gelingensbedingungen (Friesenbichler & Hackl, 2013; Mandl & Kopp, 2006). Didaktisches Handeln in der beruflichen Erwachsenenbildung umfasst demnach neben der Planung und Durchführung die Evaluation, Reflexion und theoriebasierte Weiterentwicklung des eigenen professionellen Tuns (Euler & Hahn, 2014).

4 Kompetenzen in der Erwachsenenbildung

Die Anforderungen an Lehrende der Erwachsenenbildung setzen ein differenziertes Kompetenzverständnis voraus. Erwachsenenbildner:innen agieren nicht nur im Kontext von Wissensvermittlung, sondern üben auch beratende, begleitende und organisatorische Tätigkeiten aus. Kompetenzen verstehen sich in diesem Zusammenhang als situationsübergreifende, handlungsrelevante Dispositionen, die neben Wissen und Fertigkeiten auch motivationale, soziale und reflexive Anteile in sich tragen (Paar & Frei, 2019; Siebert, 2019). Arnold (2023b) beschreibt Kompetenz als „Handlungsvermögen sowie Handlungsberechtigung der Person“ (S. 243–244) und verweist damit auf die doppelte Dimension von Befähigung und legitimer Wirksamkeit.

Kompetenzanforderungen Lehrender der Erwachsenenbildung inkludieren demnach kognitive und praktische Fertigkeiten sowie affektive und soziale Verhaltenskomponenten (Gnahn, 2010). Zentral erscheint dabei die Fähigkeit zur selbstorganisierten Bewältigung neuartiger Lern- und Lehrsituationen – eine Perspektive, die insbesondere vom Europäischen Qualifikationsrahmen aufgegriffen wurde (Arnold, 2023b).

Das wba-Qualifikationsprofil der Weiterbildungsakademie Österreich weist konkrete und differenzierte Kompetenzanforderungen aus. Dieses stellt einen anerkannten Referenzrahmen für die Professionalisierung von Lehrenden im österreichischen Weiterbildungskontext dar und gliedert die Kompetenzen in zentrale Bereiche: bildungstheoretische, didaktische, beraterische, managementbezogene, mediale, soziale sowie personale Kompetenzen (Weiterbildungsakademie Österreich, 2024). Die Verantwortung von Lehrenden beinhaltet demnach neben der Gestaltung und Durchführung von Bildungsprozessen eine kritische Reflexion, systematische Evaluation und adaptive Weiterentwicklung im Sinne einer professionellen und forschungsorientierten Praxis. Die Fähigkeit, didaktische Settings im Spiegel gesellschaftlicher, bildungspolitischer und individueller Bedingungen adressat:innenorientiert zu arrangieren, erscheint ebenso zentral wie die Reflexion der eigenen professionellen Rolle (Paar & Frei, 2019). GRETA beschreibt professionelles Handeln über didaktische, soziale, personale, fachliche und mediale Kompetenzen. Dies ist reflexiv angelegt und beruht auf reflektierten, begründeten Entscheidungen (DIE, 2019).

Europäische Studien wie jene von Buiskool et al. (2010) oder Bernhardsson und Lattke (2011) bieten umfassende Kompetenzprofile, die insbesondere die Bedeutung interkultureller, sozialer und emotionaler Kompetenzen betonen. Erwachsenenbildner:innen zeigen im Umgang mit Diversität, Heterogenität und unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen demnach nicht nur eine respektvolle und empathische Haltung, sondern nutzen darüber hinaus Vielfalt im Sinne didaktischer und inhaltlicher Konzeptionen. Dies erfordert ein tiefes Verständnis der Lernbiografien, Lernstile und Motivationen erwachsener Lernender sowie die Fähigkeit, daraus geeignete Lernumgebungen abzuleiten (Buiskool et al., 2010). Somit lässt sich feststellen, dass die

Entwicklung einer lernförderlichen Atmosphäre, die Vertrauen, Offenheit und Anerkennung manifestiert, als Basis gelingender Bildungsprozesse gelten kann (Buiscool et al., 2010; Klein & Reutter, 2016).

5 Forschungsdesign

Die vorangegangenen Kapitel veranschaulichen, dass Heterogenität in Lerngruppen ein mehrdimensionales Phänomen darstellt (Kapitel 2), das spezifische didaktische Anforderungen an die Gestaltung von Lehr-Lernsettings stellt (Kapitel 3) und zugleich ein differenziertes Kompetenzprofil von Lehrenden erfordert (Kapitel 4). Trotz einer breiten theoretischen Fundierung besteht ein empirisches Desiderat hinsichtlich der Frage, welche methodisch-didaktischen Konzeptionen in der Praxis berufsbildender Weiterbildungskontexte tatsächlich als gelingend erlebt werden und welche Kompetenzanforderungen Lehrende dabei konkret benennen. Daraus ergeben sich die folgenden Forschungsfragen:

Welche methodisch-didaktischen Konzeptionen führen in heterogenen Lerngruppen Erwachsener in berufsbildenden Weiterbildungskontexten zu gelingenden Lehr-Lernsettings?

Welche Kompetenzanforderungen ergeben sich daraus für Lehrende in berufsbildenden Weiterbildungskontexten?

Die vorliegende Untersuchung verfolgt dabei einen mehrfachen epistemischen Anspruch:

- Theoretisch etablierte Klassifikationen und Konzepte der Erwachsenenbildungsdidaktik werden auf eine bislang empirisch wenig differenziert betrachtete Gruppe, Lehrende in berufsbildenden Weiterbildungseinrichtungen außerhalb des formalen Schulsystems, angewandt und damit einer kontextspezifischen Überprüfung unterzogen.
- Die Befragung zielt darauf ab, den konkreten Umgang dieser Lehrenden mit heterogenen Lerngruppen zu explorieren und dabei Phänomene sichtbar zu machen, die im theoretischen Rahmen nicht antizipiert wurden.
- Die Untersuchung leistet einen replizierenden Beitrag, indem sie bestehende Befunde der Erwachsenenbildungsforschung für diesen spezifischen institutionellen Kontext absichert und ausdifferenziert (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, 2020).

5.1 Das Forschungsdesign im Überblick

Abbildung 2 gibt einen ersten Überblick über das forschungsmethodische Vorgehen, das in Kapitel 5.2 näher erläutert wird.

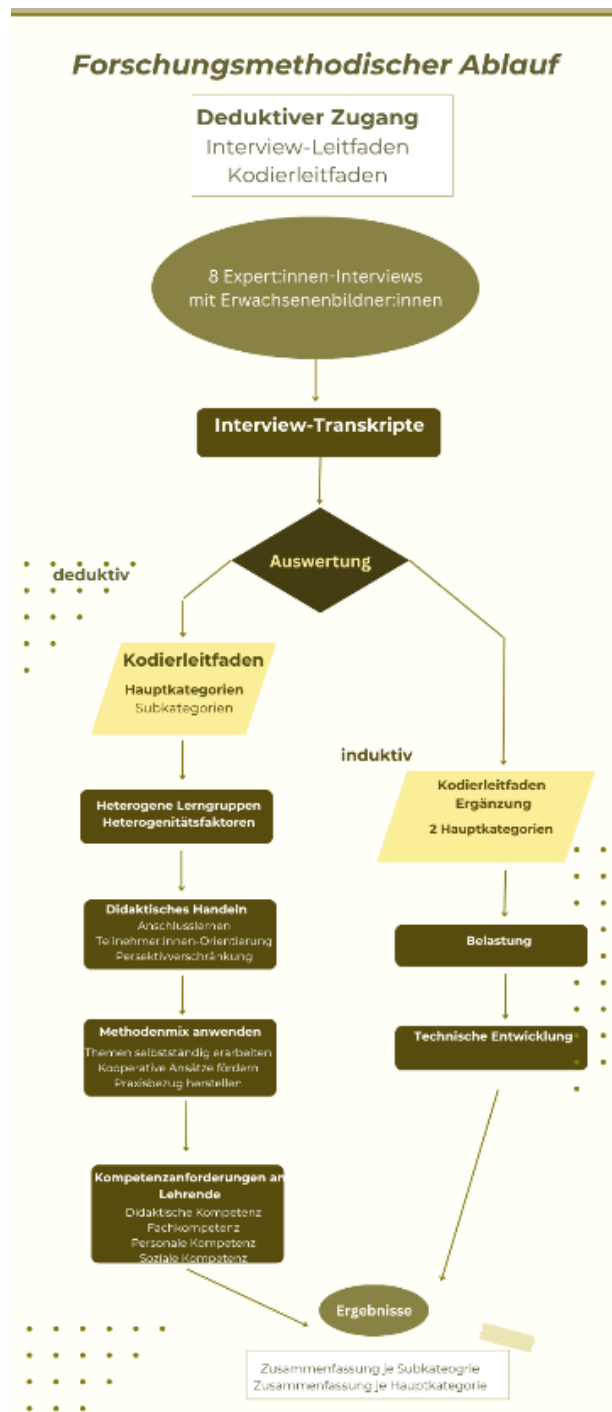


Abbildung 2: Forschungsmethodischer Ablauf (Steiner & Maillinger, 2025; eigene Darstellung)

5.2 Datenerhebung und Datenauswertung

Zur Datenerhebung werden mit acht Lehrenden aus verschiedenen Bereichen der Erwachsenenbildung Expert:innen-Interviews über die Videokonferenzplattform Zoom geführt, wobei die Dauer der Interviews zwischen 35 und 50 Minuten betrug. Die Befragung umfasste Expert:innen der beruflichen Erwachsenenbildung mit mindestens fünf Jahren Berufserfahrung. Sie waren in Einrichtungen wie dem Wirtschaftsförderungsinstitut (WIFI), dem Ländlichen

Fortbildungsinstitut (LFI) und dem Caritas Bildungszentrum tätig und brachten unter anderem Expertise aus der Meisterprüfungsvorbereitung oder Train-the-Trainer-Seminaren ein.

Grundlage des Interview-Leitfadens bilden deduktiv aus der Theorie entwickelte Kategorien und darin subsummierte Fragestellungen. Der Interviewleitfaden gliedert sich in die drei Dimensionen *Lehr-Lernsetting und methodisch-didaktische Ansätze (1)*, *Heterogene Lerngruppen (2)* und *Kompetenzanforderungen (3)*. Die erste Dimension fokussiert aktuelle Lehr-Lernformate und deren methodisch-didaktische Ausgestaltung, während die zweite Dimension Erscheinungsformen, Herausforderungen und Gelingensbedingungen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen erfasst und sich die dritte Dimension auf allgemeine sowie spezifische Kompetenzanforderungen an Lehrende, insbesondere im Kontext didaktischer Gestaltung heterogener Lehr-Lernsettings bezieht.

Als Transkriptionsmethode wurde die einfache Transkription nach Dresing und Pehl (2018) gewählt. Die Datenanalyse erfolgte mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022), konkret in Gestalt einer inhaltlichen Strukturierung und Kategorienanwendung und basierend auf einem Kodierleitfaden, der neben der Benennung und Definition der Haupt- und Subkategorien Ankerbeispiele und Kodierregeln beinhaltet.

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die deduktiv aus der Theorie und induktiv aus dem Forschungsprozess entwickelten Kategorien, die zur Auswertung der Daten herangezogen werden.

Tabelle 1: Auswertungskategorien (Steiner & Maillinger, 2025; eigene Darstellung)

Nr.	Deduktiv entwickelte Hauptkategorien	Subkategorien
1	Heterogene Lerngruppen – Heterogenitätsfaktoren	–
2	Didaktisches Handeln	Anschlusslernen Teilnehmer:innenorientierung Perspektivverschränkung
3	Methodenmix anwenden	Themengebiete selbständig erarbeiten Kooperative Ansätze fördern Praxisbezug herstellen
4	Kompetenzanforderungen an Lehrende	Didaktische Kompetenz Fachkompetenz Personale Kompetenz Soziale Kompetenz
	Induktiv entwickelte Hauptkategorien	Subkategorien
5	Belastung	–
6	Technische Entwicklung	–

Tabelle 2 zeigt einen Auszug des Kodierleitfadens. Dieser dient zur exemplarischen Veranschaulichung des empirisch geleiteten Auswertungsprozesses.

Tabelle 2: Kodierleitfaden der Hauptkategorie „Kompetenzanforderungen an Lehrende“ (Steiner & Maillinger, 2025; eigene Darstellung)

Hauptkategorie Kompetenzanforderungen an Lehrende			
	Beschreibung	Kodierregel	Ankerbeispiel
	Anforderungen an Fähigkeiten und Kenntnisse der Lehrenden, die Lernprozesse beeinflussen können.	entfällt, da nur ein Item und die Hauptkategorie als Überordnung dient.	Man muss da Multitalent sein quasi. Also die Kompetenzanforderungen sind sehr, sehr hoch. (IP5, Pos.15)
Subkategorien	Beschreibung	Kodierregel	Ankerbeispiel
<i>Didaktische Kompetenz</i>	Didaktisches Wissen, Kenntnisse pädagogischer Prozesse und zielführender Umgang mit Lerngruppen.	Kommunikative Fähigkeiten, Flexibilität in der Gestaltung, Methodenpool, pädagogische Prozesse und Umgang mit Lerngruppen.	Dann brauche ich sicher entsprechend methodisch-didaktische Kompetenzen. Die bekomme ich mit viel Erfahrung. (IP6, Pos. 18)
<i>Fachkompetenz</i>	Inhaltliches und fachliches Wissen und Können im Fachbereich.	Ein:e Experte:in auf seinem:ihrer Gebiet zu sein.	Ich brauche die Fachkompetenz in meinem Thema. Die muss ich auf alle Fälle haben. Da darf mich nichts aus dem Konzept bringen. Da muss ich sattelfest sein. Das ist mal die Grundvoraussetzung. (IP6, Pos. 18)
<i>Personale Kompetenz</i>	Reflexion des eigenen Handelns, Authentisches Handeln, Berufsethische Haltung.	Selbstreflexion, Toleranz, Verantwortungs- und Machtbewusstsein, Engagement.	Und dann aber auch ein großer Part an Selbstreflexion. Dass ich mich selbst reflektiere und schaue, funktioniert das überhaupt, was ich da gemacht habe. (IP6, Pos. 18)
<i>Soziale Kompetenz</i>	Interaktion in Lerngruppen sozial wie berufsethisch verantwortungsvoll gestalten.	Aussagen zu Empathie, wertschätzender Umgang, sicher in der Kommunikation.	Also ich glaube eher, dass es so in diesen zwischenmenschlichen, auf dieser Haltungsebene, dass das die wichtigsten Kompetenzen sind. (IP8, Pos. 22)

6 Ergebnisse

Dieser Abschnitt präsentiert zentrale Befunde der empirischen Untersuchung zu didaktischen Anforderungen, methodischen Gestaltungsformen und Kompetenzanforderungen im Kontext heterogener Lerngruppen in der Erwachsenenbildung. Die nachfolgenden Ergebnisse werden entlang der sieben Haupt- und zehn Subkategorien des Kodierleitfadens dargestellt, die im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) mithilfe von MAXQDA kodiert wurden. Jede Kategorie wird inhaltlich beschrieben und durch Ankerbeispiele, eingesetzt als repräsentative Zitate aus den Transkripten, illustriert. Die ausgewählten Zitate fungieren dabei als qualitative Belege für die inhaltliche Substanz der jeweiligen Kategorie und dienen nicht als Häufigkeitsbeleg.

6.1 Heterogene Lerngruppen

Die Interviews belegen ein ausgeprägtes Bewusstsein der Lehrenden für die Heterogenität ihrer Lerngruppen, insbesondere im Hinblick auf Alter, Berufsfeld, Bildungsniveau und kulturelle Herkunft.

Wir haben da ja wirklich von den [sic] Akademiker drinnen, vom, sage ich jetzt Doktor der Medizin oder Anwalt, ganz egal, bis zum, ohne das jetzt irgendwie in Wertung zu bringen, Sie verstehen mich richtig, bis zum Facharbeiter, komplett verschiedene Ausbildungsniveau oder Ausbildungshintergründe. Und dann habe ich von Apotheker angefangen bis zum Landwirt, bis zur Elementarpädagogin, bis zur Pflegerin alles drinnen. Also wirklich die komplett bunte Palette. (IP4, Pos. 10)

6.2 Didaktisches Handeln

Im Zentrum dieser Hauptkategorie stehen didaktischen Anforderungen, die aus der Heterogenität der Lernenden resultieren. Die Ergebnisse legen nahe, dass die Lernenden verstärkt in den Mittelpunkt des didaktischen Handelns rücken und in ihrer Eigenverantwortung sowie Selbstständigkeit gefördert werden sollen. Eine sorgfältige didaktische Planung und gezielte Methodenwahl unterstützen die Vermittlung komplexer Inhalte und die Initiierung von Lernprozessen. Lehrende nehmen dabei eher eine begleitende Rolle ein, bieten Freiräume für eigenständige Erarbeitungsphasen, reagieren flexibel auf den Verlauf des Lernprozesses und zeigen sich offen für Problemlagen.

6.2.1 Anschlusslernen

Die Subkategorie *Anschlusslernen* thematisiert die didaktische Notwendigkeit, an Vorwissen, Erfahrungen, Interessen und Lebenswelt der Lernenden anzuknüpfen und diese aktiv in den Lehr-Lern-Prozess zu integrieren. Die Interviews zeigen, dass eine zentrale Aufgabe der Lehrenden darin besteht, individuelle Lernbiografien, berufliche Hintergründe, Lernstände und motivationale Ausgangslagen der Teilnehmenden frühzeitig zu erfassen, um daraus didaktische Maßnahmen abzuleiten. In der Praxis erfolgt dies z. B. durch strukturierte Vorstellungen der Akteur:innen, gezielte Fragestellungen, aktivierende Methoden sowie die Einbindung beruflicher Erfahrungen und vorhandener Kompetenzen. Mehrere Befragte betonen ausdrücklich den Wert der in der Gruppe vorhandenen Expertise und sehen es als grundlegende didaktische Kompetenz, dieses Wissen sichtbar zu machen und lernförderlich einzubinden. Dies wird nicht als additive Maßnahme verstanden, sondern als Basis, um neue Inhalte sinnstiftend mit vorhandenen Wissensbeständen zu verbinden, die Relevanz der Lerninhalte zu erhöhen und Lernprozesse nachhaltig zu gestalten. Die Motivation der Lernenden erleben die Befragten als zentral für anschlussfähiges Lernen, sie ist individuell ausgeprägt und reicht vom Wunsch nach Selbstständigkeit über beruflichen Aufstieg bis zu allgemeinem Weiterbildungsinteresse. Eine besondere Herausforderung sehen sie im Umgang mit jungen Erwachsenen mit negativen Erfahrungen im formalen Bildungssystem, denn diese Zielgruppe reagiert häufig sensibel auf Formate, die schulischen Strukturen ähneln, was ein hohes Maß an pädagogischer Empathie und Differenzierung erfordert.

6.2.2 Teilnehmer:innenorientierung

Die Befragten erachten eine konsequente Einbindung der Teilnehmenden in Planung und Durchführung von Bildungsprozessen als wesentlich. Dies zeigt sich z. B. in der gemeinsamen Festlegung von Kurszielen und Inhalten zu Beginn, der partizipativen Erarbeitung von Regeln

sowie der Möglichkeit, Entscheidungen über das eigene Lernengagement zu treffen. Die Interviews verdeutlichen zudem, dass Lehrende fortlaufend bemüht sind, individuelle Lerninteressen und -präferenzen zu berücksichtigen. Unterschiedliche Zugänge, wie Wahlmöglichkeiten bei der Erarbeitung neuer Inhalte über Lehr-Lernvideos, Texte oder Internetrecherche, dienen dazu, Vorlieben und Stärken der Teilnehmenden einzubeziehen. Auch eine Themenwahl, beispielsweise in Kommunikationskursen, wird als motivierend beschrieben, da sie die Identifikation mit den Lerninhalten fördert. Teilnehmer:innenorientierung zeigt sich darüber hinaus in hoher Flexibilität seitens der Lehrenden, in dem diese situativ auf Überforderung, Desinteresse oder Ermüdung reagieren und ihre didaktischen Entscheidungen entsprechend anpassen. Dazu zählt auch die Beobachtung sprachlicher und nonverbaler Signale, um Rückschlüsse auf Konzentration, Belastbarkeit oder Pausenbedarf zu ziehen. Unterschiedliche technische Vorkenntnisse, etwa beim Einsatz digitaler Tools, erfordern ebenfalls differenzierte Unterstützungsangebote. Schließlich betonen die Befragten die Notwendigkeit, methodische Vielfalt anzubieten und gemeinsam mit der Gruppe zu erproben, welche didaktischen Zugänge für die jeweilige Konstellation am besten geeignet sind. Die Orientierung an den individuellen Lernzielen der Teilnehmenden bildet dabei die Grundlage einer kontinuierlichen pädagogischen Begleitung.

6.2.3 *Perspektivverschränkung*

Die Aussagen der Befragten verdeutlichen, dass ein dialogischer Austausch zwischen Lehrenden und Lernenden sowie innerhalb der Gruppe als zentral für gelingende Lehr-Lern-Prozesse wahrgenommen wird. Der Perspektivwechsel dient dabei nicht nur der Wahrnehmung von Differenzen, sondern unterstützt auch die Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses. Der Erfahrungsaustausch eröffnet zudem Gelegenheiten, Vorurteile abzubauen, Sichtweisen zu hinterfragen und über wechselseitige Verständigung neue Einsichten zu gewinnen. Ein zentrales Anliegen der Befragten besteht darin, vorhandenes Wissen der Teilnehmenden für die gesamte Gruppe sichtbar und nutzbar zu machen. Der Lernprozess wird dadurch ko-konstruktiv, da Expertisen gezielt eingebunden werden und sich gegenseitiges Verständnis sowie Selbstwirksamkeit fördern lassen. Präsentationen bieten in diesem Zusammenhang eine sinnstiftende Möglichkeit, das Interesse an den Beiträgen anderer zu stärken und individuelle Erfahrungen in kollektive Lernprozesse zu integrieren. Auch Lehrende profitieren, da sie durch die Perspektiven der Teilnehmenden Impulse für ihr eigenes professionelles Handeln erhalten.

6.3 **Methodenmix anwenden**

Diese Hauptkategorie beschreibt Lernprozesse, die von den Lehrenden durch den Einsatz vielfältiger Methoden unterstützt und verbessert werden können. Die Ergebnisse zeigen, dass die Befragten einen abwechslungsreichen und zielführenden Methodenmix präferieren. Auch der Einsatz verschiedener Sozialformen wird bevorzugt. Ein weiterer Fokus liegt auf Präsentationen innerhalb der Gruppen und auf Projekten, bei denen die Lernenden selbst Inhalte erarbeiten, präsentieren und reflektieren.

6.3.1 Themengebiete selbständig erarbeiten

Die Ergebnisse dieser Subkategorie belegen, dass Lernende aus Sicht der Interviewten eine zentrale Rolle bei der eigenverantwortlichen Wissensaneignung übernehmen. Sie recherchieren Inhalte selbstständig, nutzen Fachliteratur und digitale Ressourcen, strukturieren Lerninhalte mithilfe analoger oder digitaler Tools und erarbeiten Themenbereiche häufig autonom. Dabei tragen sie Verantwortung nicht nur für ihren Lernfortschritt, sondern auch für die Überprüfung eigener Ergebnisse. Einige Lehrende setzen explizit Konzepte wie den *Flipped Classroom* ein, bei dem Themen vorab eigenständig erarbeitet werden, um sie im Präsenzsetting zu vertiefen. Auch Projektarbeiten verlangen ein hohes Maß an Selbstorganisation, z. B. wenn Präsentationen eigenverantwortlich außerhalb des Unterrichts vorbereitet werden. Für manche Lernende ist diese Lernprozessgestaltung herausfordernd, da sie eigeninitiatives und strukturiertes Lernen wenig gewohnt sind. Insgesamt wird die Übertragung von Verantwortung und die Förderung selbstgesteuerten Lernens als zentrales Element zeitgemäßer Erwachsenenbildung sichtbar, das sich insbesondere für heterogene Gruppen der Erwachsenenbildung eignet.

6.3.2 Kooperative Ansätze

Die Interviewaussagen verdeutlichen, dass gezielte Gruppenbildungsprozesse den Lernprozess strukturieren und soziale Dynamiken fördern, die zu positiven Lernerfahrungen beitragen. Mehrfach betonen die Befragten, dass kooperative Arbeitsformen Lernnetzwerke entstehen lassen, die Motivation und Lernerfolg nachhaltig stärken. Zentral ist dabei eine unterstützende Gruppendynamik. Als Potenzial kooperativer Lernformen wird zudem die gezielte Zusammensetzung der Gruppen beschrieben, um leistungsdifferenzierte Lernende stärker zu integrieren und gegenseitige Unterstützung zu ermöglichen. Der soziale Aspekt wird wiederholt hervorgehoben, z. B. hinsichtlich der Einbindung in die Lerngruppe und eines Feedbackaustauschs, der wechselseitig als förderlich für individuelle Lernprozesse gilt. Darüber hinaus zeigen die Interviews verschiedene Ansätze innerer Differenzierung zur Berücksichtigung heterogener Voraussetzungen, indem Aufgaben individuell angepasst oder in unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden angeboten werden, sodass Teilnehmende je nach Leistungsstand wählen können. Schnellere Lernende erhalten zusätzliche Aufgaben, um weiterhin angemessen herausgefordert zu bleiben.

6.3.3 Praxisbezug herstellen

Die Interviewaussagen verdeutlichen, dass die praktische Anschlussfähigkeit der Inhalte für nachhaltige Lernprozesse eine zentrale Rolle spielt. Lerninhalte sollen methodisch-didaktisch so aufbereitet sein, dass ihre Praxisrelevanz sichtbar wird und ein Transfer in den persönlichen oder beruflichen Alltag gelingt. Mehrere Interviewpartner:innen erachten eine praxisnahe Themenwahl, orientiert an gesellschaftlich relevanten Fragestellungen, als didaktisch zielführend. Zudem wird betont, dass Lernangebote aktivierend und erlebnisorientiert gestaltet sein sollten, um individuelle Lösungswege anzuregen und die Handlungskompetenz der Teilnehmenden zu fördern. Eine gemeinsame Reflexion über Bedeutung und Praxisrelevanz unterstützt Lernende dabei, Bezüge zur eigenen Lebensrealität herzustellen. Insgesamt zeigt sich, dass gelingender

Praxisbezug über thematische Passung sowie partizipative und erlebnisorientierte Zugänge erreicht werden kann.

6.4 Kompetenzanforderungen an Lehrende

Diese Hauptkategorie enthält vier Subkategorien, die sich gegenseitig ergänzen. Kompetenzanforderungen an Lehrende, sowohl fachlich als auch überfachlich, beschreiben in diesem Zusammenhang Anforderungen an die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse der Lehrenden.

6.4.1 Didaktische Kompetenz

Die Interviewergebnisse verdeutlichen, dass Lehrende in der Erwachsenenbildung über ein breites Repertoire methodisch-didaktischer Fähigkeiten verfügen müssen, um Lernprozesse adressat:innenorientiert zu gestalten. Dazu zählen Wissen über Lehrmethoden, Lernstile und -techniken sowie die Fähigkeit, dieses situationsangemessen anzuwenden. Mehrere Interviewte betonen, dass didaktische Kompetenz nicht allein aus Fachwissen ableitbar ist, sondern eine eigenständige pädagogische Qualität darstellt, die häufig durch praktische Erfahrung entsteht. Fachliche Expertise führt demnach nicht automatisch zu Lehrkompetenz. Essenziell sind daher eine klare, strukturierte Vermittlung sowie die bedarfsgerechte Organisation von Lernsettings. Zugleich verweisen die Befragten auf die Notwendigkeit kontinuierlicher Weiterentwicklung angesichts des Wandels hin zu handlungsorientierten Unterrichtsformen. In diesem Zusammenhang gewinnen digitale Kompetenzen an Bedeutung, da sie als Voraussetzung gelten, Lernformate zeitgemäß zu gestalten und technologische Entwicklungen in die Kursplanung zu integrieren. Hervorgehoben wird zudem ein vielseitiges Methodenrepertoire, das multisensorische Zugänge ermöglicht und flexibel auf unterschiedliche Lerngruppen abgestimmt werden kann. Methoden sollen sowohl zur Persönlichkeit der Lehrenden als auch zur Gruppendynamik passen. Diese Flexibilität gilt als wesentlich für die Qualität von Lehre in heterogenen Gruppen. Darüber hinaus werden gruppendynamische Sensibilität, Stressresistenz und die Fähigkeit zur lösungsorientierten Konfliktbearbeitung als Schlüsselkompetenzen benannt. Reflexions- und Kritikfähigkeit sowie eine konstruktive Feedbackkultur werden für Lehrende und Lernende als zentrale Elemente professionellen Handelns herausgestellt.

6.4.2 Fachkompetenz

Eine fachliche Expertise wird von allen Interviewpartner:innen als grundlegende Voraussetzung für professionelles pädagogisches Handeln beschrieben. Lehrende müssen über fundierte Kenntnisse in ihrem jeweiligen Fachgebiet verfügen, souverän mit fachlichen Inhalten umgehen und auf individuelle Rückfragen sicher eingehen können. Diese Kompetenz gilt als unabdingbar, um in Lehr-Lernsituationen authentisch und kompetent aufzutreten. Darüber hinaus wird betont, dass eine kontinuierliche Weiterbildung notwendig ist, um fachlich auf dem aktuellen Stand zu bleiben.

6.4.3 Personale Kompetenz

Selbstreflexion, Authentizität und intrinsische Motivation bilden für die Befragten den Kern der personalen Kompetenz. Lehrende müssen bereit sein, ihr Handeln kritisch zu hinterfragen und ihr didaktisches Vorgehen kontinuierlich zu evaluieren, um Lernprozesse bedarfsgerecht anzupassen. Als zentrale Eigenschaften nennen die Befragten zudem Begeisterungsfähigkeit, Überzeugungskraft und die Fähigkeit, Lernende durch die eigene Motivation mitzunehmen. Die Aussagen heben außerdem die Bedeutung der Präsenz Lehrender hervor. Nonverbale Ausdrucksformen wie Kleidung, Mimik, Gestik und Körperhaltung werden als wesentliche Aspekte professioneller Rollenwahrnehmung benannt. Pädagogische Autorität soll dabei bewusst eingesetzt werden, verbunden mit Transparenz und Sensibilität, insbesondere in herausfordernden Situationen oder diversen Gruppen. Schließlich gilt die Fähigkeit zur persönlichen Abgrenzung in belastenden Kontexten aus Sicht der Befragten als elementarer Bestandteil professionellen Handelns.

6.4.4 Soziale Kompetenz

In dem Bereich der *sozialen Kompetenz* benennen die Befragten eine respektvolle, zugewandte Haltung, Empathie und Wertschätzung als zentrale Voraussetzungen gelingender Bildungsprozesse. Lehrende sollen tragfähige Beziehungen aufbauen, auf Augenhöhe kommunizieren und aktiv zuhören können. Eine positive Lernatmosphäre beruht demnach auf Sensibilität, Geduld und der Fähigkeit, unterschiedliche Meinungen zuzulassen; idealerweise verstehen sich Lehrende dabei als Teil der Gruppe. Zudem werden ein konstruktiver Umgang mit Konflikten sowie interkulturelle Kompetenz im Sinne kultursensibler Kommunikation als zunehmend bedeutsam für heterogene Lehr-Lernsettings erachtet.

6.5 Belastung

Die induktiv entwickelte Kategorie *Belastung* verweist auf vielfältige zeitliche, organisatorische und strukturelle Beanspruchungen, die Lehrende und Lernende betreffen. Ein zentrales Spannungsfeld resultiert aus dem Blickwinkel der Interviewten aus begrenzten Zeitressourcen, denn Lehrveranstaltungen finden meist abends oder am Wochenende statt, häufig nach einem Arbeitstag, was Ermüdung und eine geringere Aufnahmefähigkeit begünstigen kann. Die verdichtete Vermittlung komplexer Inhalte in Blockformaten verlangt von Lehrenden hohe Effizienz und lässt oft wenig Raum für vertiefende oder interessensgeleitete Phasen. Teilnehmende sind zudem häufig familiär eingebunden, was Mehrfachbelastungen verstärkt. Logistische Hürden, etwa lange Anfahrtswege, erschweren eine kontinuierliche Teilnahme. Die Interviewausagen verweisen außerdem auf Leistungsdruck durch kostenintensive Kursformate, besonders wenn Prüfungen oder Zertifikate an den Lernerfolg gekoppelt sind. Diese Rahmenbedingungen beeinflussen Gestaltung und Rezeption von Lernprozessen unmittelbar und stellen alle Akteurinnen und Akteure vor entsprechend Herausforderungen.

6.6 Technische Entwicklung

Die induktiv entwickelte Kategorie *Technische Entwicklung* umfasst Interviewaussagen zu den Auswirkungen digitaler Transformationsprozesse auf die Erwachsenenbildung. Hervorgehoben werden digitale Lernformate, Anforderungen an technische Infrastruktur und die wachsende Bedeutung von Künstlicher Intelligenz im Bildungskontext. Die pandemiebedingte Umstellung auf digitale Lehrformate stellte viele Einrichtungen und Teilnehmende vor erhebliche Herausforderungen. Besonders deutlich wurde dies durch ungleiche Ausstattung, da nicht alle Lernenden über geeignete Endgeräte oder stabile Internetzugänge verfügten. Hinzu kamen Belastungen im häuslichen Umfeld, etwa fehlende Rückzugsräume für konzentriertes Arbeiten. Gleichzeitig betonen die Befragten, dass digitale Kompetenzen bei vielen Teilnehmenden noch unzureichend ausgeprägt waren, was zusätzliche Unterstützungsbedarfe auslöste. Trotz dieser Hürden beschleunigte die Pandemie die Digitalisierung deutlich. Einige Einrichtungen konnten auf vorhandene Erfahrungen mit E-Learning aufbauen und diese ausweiten. In der Folge wurden Qualifizierungsmaßnahmen für Lehrende etabliert, etwa zur didaktischen Gestaltung von Online-Angeboten und zur Erstellung digitaler Lernmaterialien. Digitale Fortbildungen und Webinare gewannen an Bedeutung und werden inzwischen vielfach institutionell unterstützt. Ein weiterer Aspekt betrifft die Integration Künstlicher Intelligenz in Lehr-Lern-Prozesse. Erste Ansätze zeigen sich in Gruppenarbeiten, in denen KI-Tools sinnvoll eingesetzt werden. Dabei betonen die Befragten, dass KI keine Eigenleistung ersetzt, sondern als ergänzendes Werkzeug zum besseren Verständnis dient. Dafür benötigen Lehrende Wissen über KI-Anwendungen und die Fähigkeit, Lernende in einer reflektierten Nutzung zu begleiten, was derzeit als anspruchsvoll empfunden wird.

7 Schlussbetrachtung

Die empirischen Befunde dieses Beitrags ermöglichen einen Anschluss an etablierte Kompetenzrahmen der Erwachsenenbildung. Das GRETA-Kompetenzmodell strukturiert Professionalität u. a. entlang teilnehmendenorientierter Planung, methodischer Flexibilität, Gruppenmoderation, Umgang mit Heterogenität sowie Reflexion und Weiterentwicklung (DIE, 2019). Diese Dimensionen korrespondieren direkt mit den in der Untersuchung identifizierten didaktischen Handlungsstrategien, insbesondere der adaptiven Gestaltung von Lernarrangements und der systematischen Einbindung vielfältiger Perspektiven und Erfahrungen. Das Qualifikationsprofil der Weiterbildungsakademie Österreich rahmt diese Anforderungen ergänzend über ein breites Spektrum didaktischer, sozialer, personaler und fachlicher Kompetenzen und macht damit die in den Daten sichtbare Mehrdimensionalität professionellen Handelns anschlussfähig (Weiterbildungsakademie Österreich, 2024). QF2TEACH bietet eine europäische Referenzfolie, um die vorliegenden Befunde in Domänen wie z. B. interpersonale Kommunikation, didaktisch-methodische Kompetenz, Planung/Management und Reflexion zu verorten, während zugleich weniger stark ausgeprägte Aspekte wie systematisches Assessment als Entwicklungs- und Forschungsperspektive markiert werden (Bernhardsson & Lattke, 2011). Abschließend ermöglicht DigCompEdu eine Anschlussfähigkeit der identifizierten Medien- und Digitalkompetenz als integralen Bestandteil erwachsenenpädagogischer Professionalität, vor allem im Sinne lernförderlicher digitaler Ressourcen- und Prozessgestaltung (Redecker & Punie, 2017).

Das didaktische Konzept (Abbildung 3) und das Kompetenzprofil (Abbildung 4), die theorie- und empiriegeleitet entwickelt wurden, stellen praxistaugliche Operationalisierungen bereit, einerseits für die Gestaltung von Lehr-Lernsettings und andererseits für die Professionalisierung erwachsenenpädagogischen Handelns. Vor diesem Hintergrund erscheint es, ergänzend zu der bereits ausgewiesenen Anschlussfähigkeit an die genannten Referenzrahmen schlüssig, einen spezifischen Mehrwert der Erkenntnisse zu identifizieren.

7.1 Zentrale empirische Befunde im theoretischen Kontext

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung bestätigen in weiten Teilen die theoretische Fundierung der Arbeit, denn Heterogenität stellt nicht nur eine strukturelle Gegebenheit, sondern eine konstitutive didaktische Herausforderung in der Erwachsenenbildung dar (Siebert, 2019). Die Interviews zeigen, dass Lehrende auf eine große Bandbreite an Bildungsbiografien, fachlichen Voraussetzungen, Lebensrealitäten und Lernmotiven treffen. Diese Vielfalt erfordert neben didaktischer Sensibilität insbesondere die Fähigkeit, adaptive und partizipative Lernprozesse zu gestalten (Paar & Frei, 2019). Zentrale theoretische Konzepte wie Anschlusslernen, Teilnehmer:innenorientierung und Perspektivverschränkung (Mandl & Kopp, 2006) finden sich in den empirischen Aussagen wieder. Die Lernenden sollen aktiv in den Prozess eingebunden und in ihrer Selbststeuerung sowie Handlungskompetenz gestärkt werden. Lehrende verstehen sich zunehmend als Lernprozessbegleiter:innen, die Lernräume öffnen, in denen Reflexion, Kooperation und Lebensweltorientierung im Vordergrund stehen (Schübler, 2022; Siebert, 2019). Auch methodisch spiegeln sich zentrale theoretische Positionen wider: Selbstgesteuertes Lernen, z. B. über Flipped-Classroom-Formate oder in Gestalt von Projektarbeiten, wird als wesentlich für nachhaltige Lernprozesse angesehen, bedarf jedoch klarer Strukturierung und unterstützender Rahmenbedingungen (Euler & Hahn, 2014). Der gezielte Einsatz kooperativer Lernformen fördert sowohl fachliche Lernzuwächse als auch den sozialen Zusammenhalt in heterogenen Gruppen (Nuissl & Siebert, 2013). Gleichzeitig zeigen sich die Grenzen solcher Ansätze, beispielsweise bei Teilnehmenden mit einer schulaversiven Lerngeschichte oder einer geringeren Selbststrukturierungskompetenz.

Vor dem Hintergrund dieser Befunde lässt sich der Erkenntnisbeitrag der vorliegenden Untersuchung dreifach verorten:

- Die Fokussierung auf einen institutionellen Zwischenraum, da Einrichtungen wie WIFI, LFI oder Caritas Bildungszentrum weder dem berufsschulischen noch dem allgemeinen Erwachsenenbildungssektor eindeutig zuzuordnen sind, ermöglicht eine kontextuelle Spezifizierung theoretischer Konzepte, die in dieser Form bislang kaum empirisch geleistet wurde.
- Die induktiv entwickelten Kategorien *Belastung* und *Technische Entwicklung* verweisen auf Phänomene, die im vorliegenden theoretischen Rahmen nicht antizipiert wurden und damit materialbasierte empirische Erkenntnisse darstellen.
- Das didaktische Konzept (Abbildung 3) und das Kompetenzprofil (Abbildung 4) gehen über eine bloße Reproduktion bestehender Referenzrahmen hinaus, denn sie stellen kontextuell verdichtete Operationalisierungen dar, die auf Basis theoretischer und empiri-

scher Erkenntnisse entwickelt wurden und damit einen neuen praxisorientierten Transferbeitrag leisten.

7.2 Kompetenzprofile und strukturelle Spannungsfelder

Die empirische Analyse verdeutlicht, dass ein integratives Kompetenzprofil der Lehrenden erforderlich ist, um der Komplexität heterogener Lernsettings gerecht zu werden. Neben fundierter Fachkompetenz, verstanden als inhaltliche Sicherheit und aktuellem Wissensstand, gewinnen personale und soziale Kompetenzen zentrale Bedeutung. Empathie, Kommunikationsfähigkeit, Selbstreflexion sowie eine authentische, begeisternde Haltung werden als Grundvoraussetzungen professionellen Handelns beschrieben (Arnold, 2023b). Didaktische Kompetenz umfasst darüber hinaus die Fähigkeit, Methoden situativ anzupassen, digitale Medien gezielt einzusetzen und Lernen als gestaltbaren Prozess zu verstehen (mmb Institut, 2023). Gleichzeitig verweisen die Aussagen auf strukturelle Belastungen. Verdichtete Lernformate, Abend- und Wochenendkurse, Mehrfachbelastungen durch Beruf und Familie sowie logistische Herausforderungen (z. B. Anfahrtswege) schränken sowohl die Gestaltungsfreiheit der Lehrenden als auch die Lernkapazitäten der Teilnehmenden ein. In diesem Spannungsfeld stehen mit Sekler und Steixner (2017) didaktische Ansprüche häufig unter dem Druck begrenzter Ressourcen. Auch die digitale Transformation der Erwachsenenbildung wirkt ambivalent: Einerseits eröffnen digitale Lernformate und KI-gestützte Anwendungen neue Möglichkeiten für individualisiertes, ortsunabhängiges Lernen (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, 2020). Andererseits bestehen Zugangsbarrieren und Unterstützungsbedarfe, z. B. in Bezug auf eine digitale Ausstattung, technische Kompetenz oder medienpädagogische Professionalität auf Seiten der Lehrenden.

7.3 Limitationen

Limitationen ergeben sich in der vorliegenden Untersuchung sowohl durch die begrenzte Zahl an Interviews ($n = 8$) als auch durch subjektive Sichtweisen der Befragten, die u. a. aus den jeweiligen Tätigkeitsbereichen als auch eigenen Erfahrungen resultieren können. Zudem gibt die primär deduktive Vorgehensweise spezifische Themenbereiche vor, sodass es, trotz Einbeziehung induktiver Erkenntnisse, zu einer themenbezogenen Einschränkung kommen kann. Des Weiteren könnten in Präsenz geführte Interviews womöglich einen Mehrwert aufweisen, da die Körpersprache der beteiligten Personen sichtbarer ist, wiewohl die Befragten diese Form der Interviewführung ausdrücklich selbst gewählt haben. Eine weitere Limitation ergibt sich daraus, dass die Auswertung des Datenmaterials durch eine Einzelperson erfolgte und eine Überprüfung der Interraterreliabilität durch eine zweite, unabhängige Kodierung ausblieb, sodass subjektive Interpretationsspielräume bei der Kategorienbildung und Kodierung nicht systematisch kontrolliert werden konnten. Zur Stärkung der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit wurden die Kodierentscheidungen jedoch regelgeleitet auf Basis eines expliziten Kategoriensystems getroffen sowie im Forschungsprozess kontinuierlich reflektiert und dokumentiert.

7.4 Ein didaktisches Konzept

Abbildung 3 bietet eine integrierte Übersicht zentraler theoretischer Positionen und empirisch gewonnener Befunde, die im Rahmen dieses Beitrags exploriert wurden und als konzeptionelle Grundlage für didaktisches Handeln in heterogenen Lerngruppen der Erwachsenenbildung dienen können. Aspekte eines Ressourcen-Managements und technisch-digitale Anforderungen werden von den Befragten explizit genannt und rahmen das didaktische Konzept, da sie in alle deklarierten Bereiche einwirken. Zeitressourcen und eine verdichtete Vermittlung beziehen sich primär auf die Lehrenden, Mehrfachbelastungen und Leistungsanforderungen hingegen auf die Lernenden. Der technisch-digitale Bereich betrifft alle Akteur:innen.

Das in Abbildung 3 dargestellte Konzept ist theorie- und empiriebasiert abgeleitet: Bereich 1 bis 3 entsprechen den Prinzipien der Teilnehmer:innen- und Anschlussorientierung sowie der Binnendifferenzierung (Nuissl, 2023; Aschemann, 2011; Hippel et al., 2022). Die Bereiche 4 bis 5 operationalisieren eine Handlungsorientierung und ko-konstruktive Lernprozesse (Mandl & Kopp, 2006). Bereich 6 adressiert mediendidaktische Adaptivität im Sinne digitaler Kompetenzrahmen (Redecker & Punie, 2017) und Bereich 7 verankert eine kontinuierliche Reflexion (Hippel et al., 2022). Die empirischen Verortungen finden sich in den Kategorien *Anschlusslernen*, *Teilnehmer:innenorientierung*, *kooperative Ansätze* und *Praxisbezug* sowie in den Interviewzitataten (z. B. IP4, IP6, IP8).

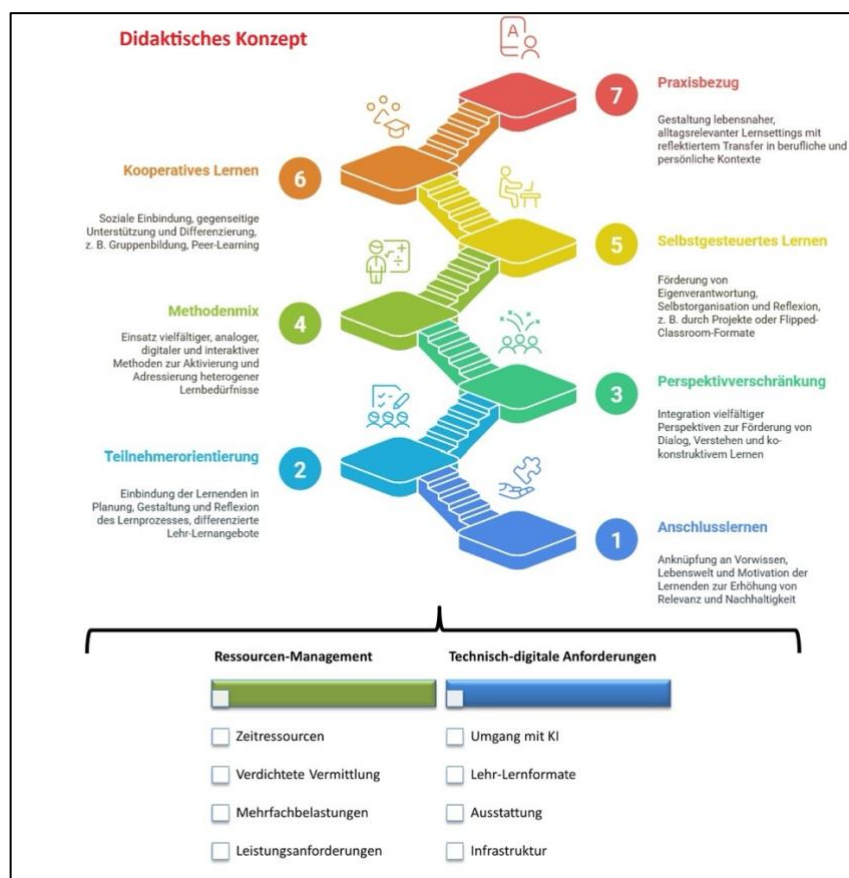


Abbildung 3: Didaktisches Konzept für Erwachsenenbildner:innen mit heterogenen Lerngruppen (Steiner & Maillinger, 2025; eigene Darstellung)

7.5 Ein Kompetenzprofil

Abbildung 4 verdichtet die im Beitrag entwickelten theoretischen und empirischen Erkenntnisse zu Anregungen für ein Kompetenzprofil Lehrender in heterogenen Lerngruppen der Erwachsenenbildung. Die Innovationskompetenz fließt in Gestalt neuer Lehr-Lernformate und kreativer Lernumgebungen ein und ist aufgrund einer wechselseitigen Verflechtung mit den übrigen Kompetenzbereichen differenziert dargestellt.



Abbildung 4: Kompetenzprofil für Erwachsenenbildner:innen heterogener Lerngruppen (Steiner & Maillinger, 2025; eigene Darstellung)

Das Kompetenzprofil (Abbildung 4) basiert auf theoretisch und empirisch ermittelten Befunden: Didaktische, fachliche, personale und soziale Kompetenz schließen an etablierte Rahmen wie GRETA (DIE, 2019) und das wba-Qualifikationsprofil (Weiterbildungsakademie Österreich, 2024) an und finden ihre empirische Entsprechung in den Kategorien Didaktisches Handeln und Kompetenzanforderungen an Lehrende (Kapitel 6.2, 6.4). Medienkompetenz und Anpassungskompetenz sind durch die induktiv entwickelte Kategorie Technische Entwicklung sowie durch Befunde zur inneren Differenzierung und zum responsiven Vorgehen empirisch gestützt (Kapitel 6.5, 6.6; Redecker & Punie, 2017). Die Innovationskompetenz greift Forschungsdesiderate und praxisorientierte Transferperspektiven auf (Kapitel 7.6).

Die Anpassungskompetenz wird bewusst getrennt von der personalen Kompetenz angeführt: Während personale Kompetenz dispositionale Haltungen (z. B. Reflexivität, Empathie) umfasst, adressiert Anpassungskompetenz eine situativ-methodische und mediendidaktische Steuerungsfähigkeit im Sinne eines flexiblen Arrangierens von Methoden, Medien und Sozialformen unter heterogenen Bedingungen und Ressourcenrestriktionen (Hippel et al., 2022; Euler & Hahn, 2014; Redecker & Punie, 2017). Empirische Befunde, wie z. B. innere Differenzie-

rung, responsives Vorgehen bei Überforderung/Ermüdung oder unterschiedliche digitale Vorkenntnisse stützen diese Unterscheidung.

Die nach oben gerichteten Pfeile der Abbildung 4 symbolisieren einerseits ein gemeinsames Einwirken der gezeigten Kompetenzen auf Lehr-Lernsettings und andererseits ihre Offenheit zur Weiterentwicklung und Reflexion.

7.6 Ausblick: Weiterentwicklung und Forschungsperspektiven

Mit den Befunden des vorliegenden Beitrags lassen sich konkrete Anknüpfungspunkte für die Weiterentwicklung von Aus- und Weiterbildungsangeboten für Lehrende in der Erwachsenenbildung verorten. Sie legen nahe, dass zukünftige Curricula eine Verbindung von didaktischer Reflexionskompetenz, methodischer Vielfalt, Medien-, Anpassungs- und Innovationskompetenz initiieren sollten. In der berufspädagogischen Studienarchitektur der Bachelor- und Masterstudien kann auf Basis dieser Ergebnisse eine Priorisierung praxisorientierter und forschungsgeleiteter Lehr-Lernmodelle erfolgen (Schrader, 2018; Weiterbildungsakademie Österreich, 2024). Dabei können das didaktische Konzept (Abbildung 3) und Kompetenzprofil (Abbildung 4) einen Transfer in die Ausbildungspraxis erfahren und im Sinne eines iterativen Prozesses evaluiert und adaptiert werden.

Gleichzeitig wird ein Forschungsdesiderat sichtbar: Künftige Studien könnten sich entlang nachstehender, miteinander verzahnter Achsen beschäftigen: *erstens* mit der Wirksamkeit spezifischer methodisch-didaktischer Zugänge in heterogenen Lehr-Lernsettings (inklusive digitaler und hybrider Formate); *zweitens* mit differenzierten Analysen von Heterogenitätsdimensionen (z. B. Vorwissen, Motivation, Sprache, Lebenslagen) als Rahmenbedingung für didaktische Entscheidungen sowie *drittens* mit einer präzisen Bestimmung draus resultierender Kompetenzanforderungen an Lehrende. Eine bislang eher begrenzte empirische Differenzierung methodischer Wirkungen im Kontext unterschiedlicher Ausgangsbedingungen verweist auf ein Erkenntnispotenzial für zukünftige Forschungen (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, 2020).

Nicht zuletzt verdeutlicht diese Arbeit, dass Heterogenität in der beruflichen Erwachsenenbildung nicht nur zu bewältigen ist, sondern *als produktives Moment* begriffen werden kann, sofern Lehrende über die Bereitschaft und Kompetenzen verfügen, um förderliche Lehr-Lernsettings zu gestalten. Diese Perspektive zielt auf eine Erwachsenenbildung, die nicht normiert, sondern Vielfalt als Ressource für gemeinsame Bildungsprozesse versteht.

Literatur

Arnold, R. (2013). *Wie man lehrt, ohne zu belehren: 29 Regeln für eine kluge Lehre. Das LENA-Modell* (2. Aufl.). Carl-Auer Verlag.

Arnold, R. (2023a). Deutungsmuster. In R. Arnold, E. Nuissl & J. Schrader (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung* (3. Aufl., S. 98–99). Verlag Julius Klinkhardt.

Arnold, R. (2023b). Kompetenz. In R. Arnold, E. Nuissl & J. Schrader (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung* (3. Aufl., S. 243–244). Verlag Julius Klinkhardt.

Arnold, R. & Erpenbeck, J. (2021). *Wissen ist keine Kompetenz: Dialoge zur Kompetenzreife*. Schneider Verlag.

Arnold, R., Nuissl, E. & Rohs, M. (2017). *Erwachsenenbildung: Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven*. Schneider Verlag.

Arnold, R. & Schön, M. (2019). *Ermöglichungsdidaktik: Ein Lernbuch*. hep Verlag.

Aschemann, B. (2011). *Vierzig Wege der Binnendifferenzierung für heterogene LernerInnen-Gruppen*.

https://erwachsenenbildung.at/downloads/service/reader_binnendifferenzierung_heterogene_gruppen.pdf

Bernhardsson, N. & Lattke, S. (2011). *Forschungsprojekt: Qualified to Teach QF2TEACH*. <https://www.die-bonn.de/id/32255/about/html>

Bohl, T. (2016). *Umgang mit Heterogenität: Stand der Forschung, Entwicklungsperspektiven*. https://www.ph-vorarlberg.ac.at/fileadmin/user_upload/RED_SOZ/PDFs/F_E_23/FE23_01_Bohl.pdf

Budde, J. (2017). Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht: Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (S. 13–26). Verlag Julius Klinkhardt.

Buiskool, B. J., Broek, S. D., van Lakerveld, J. A., Zarifis, G. K. & Osborne, M. (2010). *Key competences for adult learning professionals: Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals. Final report*. Research voor Beleid. <https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A45271>

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. (2020). *TAEPS: Professionalisierung und Förderung der Kompetenzentwicklung von Lehrenden in der Erwachsenen- und Weiterbildung – Eine Längsschnittstudie mit randomisierten Feldexperimenten – kurz: Lehrpersonal in der Weiterbildung*. DIE Bonn. <https://www.die-bonn.de/id/37329/about/html>

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). (2019). GRETA – Kompetenzmodell und Portfolioinstrumente: Kurzfassung. <https://www.die-bonn.de/greta>

Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). Eigenverlag.

Euler, D. & Hahn, A. (2014). *Wirtschaftsdidaktik* (3. aktual. Aufl.). UTB Haupt Verlag.

Euler, D. & Severing, E. (2020). *Heterogenität in der Berufsbildung – Vielfalt gestalten*. Bertelsmann Stiftung. <https://doi.org/10.11586/2020016>

Friesenbichler, B. & Hackl, W. (2013). *Methoden der Erwachsenenbildung – eine Artikelserie*. <https://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten/6820-methoden-der-erwachsenenbildung-eine-artikelserie.php>

- Fritz, J. & Tomaschek, N. (Hrsg.). (2016). *Gesellschaft im Wandel: Gesellschaftliche, wirtschaftliche und ökologische Perspektiven*. Waxmann.
- Gnahn, D. (2010). *Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Studententexte für Erwachsenenbildung* (2. Aufl.). W. Bertelsmann Verlag.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Schneider Verlag.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Kallmeyer Klett.
- Hippel, A. von, Kulmus, C. & Stimm, M. (2022). *Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung* (2., aktual. Aufl.). Brill Schöningh.
- Klein, R. & Reutter, G. (2016). *Kompetenzen und Stärken: Der DIE-Wissensbaustein für die Praxis*. DIE Bonn. <https://www.die-bonn.de/wb/2016-kompetenzen-01.pdf>
- Klieme, E. & Rakoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54, 222–237. <https://doi.org/10.25656/01:4348>
- Krüger-Potratz, M. (2011). Intersektionalität. In H. Faulstich-Wieland (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität und Differenz: Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 183–200). Schneider Verlag.
- Mandl, H. & Kopp, B. (2006). Lehren in der Weiterbildung aus pädagogisch-psychologischer Sicht: Sechs Leitprinzipien didaktischen Handelns. In E. Nuissl (Hrsg.), *Vom Lernen zum Lehren: Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung* (S. 117–128). W. Bertelsmann Verlag.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Beltz.
- mmb Institut. (2023). *Goldgräberstimmung durch GenAI – KI beflügelt die Bildungsbranche: Ergebnisse der 18. Trendstudie mmb Learning Delphi*. In mmb Institut – Gesellschaft für Medien- und Kompetenzforschung mbH. https://www.mmb-institut.de/wp-content/uploads/mmb-Trendmonitor_2023-2024.pdf
- Nave-Herz, R. (2019). *Familie heute: Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung* (7. Aufl.). wbg Academic.
- Nolda, S. (2015). *Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung* (3. Aufl.). wbg.
- Nuissl, E. (2023). Erwachsenenbildung – Weiterbildung. In R. Arnold, E. Nuissl & J. Schrader (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung* (3. Aufl., S. 121–124). Verlag Julius Klinkhardt.
- Nuissl, E., Lattke, S. & Pätzold, H. (2010). *Europäische Perspektiven der Erwachsenenbildung: Studententexte für Erwachsenenbildung*. W. Bertelsmann Verlag.
- Nuissl, E. & Siebert, H. (2013). *Lehren an der VHS: Ein Leitfaden für Kursleitende*. W. Bertelsmann Verlag.
- Pietsch, M. (2010). Evaluation von Unterrichtsstandards. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1), 121–148. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0113-z>

- Paar, L. & Frei, W. (2019). *Kompetenzen von ErwachsenenbildnerInnen*.
https://erwachsenenbildung.at/themen/berufsfeld/berufsbild/kompetenzprofile/kompetenzprofile_ueberblick.php
- Quilling, K. (2015). *Teilnehmerorientierung in der Erwachsenenbildung: Der DIE-Wissensbaustein für die Praxis*. DIE Bonn.
<https://www.die-bonn.de/wb/2015-teilnehmerorientierung-01.pdf>
- Rebel, K. (2010). *Heterogenität als Chance nutzen lernen*. Klinkhardt.
- Redecker, C. & Punie, Y. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu). Publications Office of the European Union.
<https://doi.org/10.2760/159770>
- Reinmann, G. (2013). Didaktisches Handeln. Die Beziehung zwischen Lerntheorien und Didaktischem Design. In M. Ebner & S. Schön (Hrsg.), *L3T.: Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien* (2. Aufl., S. 127–139). BoD – Books on Demand.
- Scheiber-Barsch, S. (2024). Erwachsenenbildung und Diversität. *Education Permanente*, (1), 8–17
- Schrader, J. (2018). *Lehren und Lernen: in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. wbv Media.
- Schrader, J. & Berzbach, F. (2006). Lernen Erwachsener – (k)ein Thema für die empirische Weiterbildungsforschung? In E. Nuissl (Hrsg.), *Vom Lernen zum Lehren: Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung* (S. 9–27). W. Bertelsmann Verlag.
- Schuetze, H. G. & Slowey, M. (Hrsg.). (2012). *Global perspectives on higher education and lifelong learners*. Routledge.
- Schübler, G. (2022). *Was ist (Online-)Didaktik?* <https://erwachsenenbildung.at/digiprof/online-didaktik/was-ist-didaktik.php>
- Sekler, N. & Steixner, M. (2017). *Solidarität und Lernen in heterogenen Gruppen ermöglichen*.
<https://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten/12027-solidaritaet-und-lernen-in-heterogenen-gruppen-ermoeglichen.php>
- Siebert, H. (2019). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. ZIEL.
- Sorgalla, M. (2015). *Heterogene Lerngruppen*.
<https://www.die-bonn.de/wb/2015-heterogenitaet-01.pdf>
- Steiner, A. (2022). Transformationsprozesse von Unterricht als Antwort auf die Covid-Krise. Ein Fallbeispiel über eine heterogene Lerngruppe, die Mut macht. In G. Rathgeb, T. Stornig, Ch. Vollmer & A. Wurzrainer (Hrsg.), *Transfer & Forschung – Schule. Bildung in der Krise* (Bd. 8, S. 237–243). Klinkhardt.
- Tippelt, R. & Hippel, A. von (Hrsg.) (2018). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Aufl.). Springer VS.
- Weiterbildungsakademie Österreich. (2024). *Qualifikationsprofil wba-Zertifikat: Zertifizierte:r Erwachsenenbildner:in*. <https://wba.or.at/media/pdf/qualifikationsprofil-wba-zertifikat.pdf>

Zitieren dieses Beitrags (23.04.2026)

Steiner, A. & Maillinger, C. (2026). Heterogenität in der Erwachsenenbildung – Didaktische Konzepte und Kompetenzprofile. In Heinrichs, K., Hotarek, I. & Albert, S. (Hrsg.), *bwp@ Spezial PH-AT3: Diversität in der beruflichen Bildung: Forschung, Entwicklung, Praxis – Beiträge zum 3. Symposium 2025* (S. 1–25).

https://www.bwpat.de/spezial-ph-at3/steiner_maillinger_spezial-ph-at3.pdf

Die Autorinnen



Dr.ⁱⁿ ANJA STEINER

Pädagogische Hochschule Tirol, Institut für Berufspädagogik

Pastorstraße 7, 6010 Innsbruck

anja.steiner@ph-tirol.ac.at

<https://ph-tirol.ac.at/anjasteiner>



CONSTANZE MAILLINGER, MEd

Pädagogische Hochschule Tirol, Institut für Berufspädagogik

Pastorstraße 7, 6010 Innsbruck

c.maillinger@ph-tirol.ac.at

<https://ph-tirol.ac.at>