



Erwachsenenpädagogische Selbst- und Aufgabenverständnisse von Planenden in Migrant:innenselbstorganisationen. Eine inhaltsanalytisch fundierte Typologie

Gwennaëlle Mulliez 

Eingegangen: 29. November 2024 / Überarbeitet: 13. April 2025 / Angenommen: 25. April 2025 / Online publiziert: 13. Juni 2025
© The Author(s) 2025

Zusammenfassung Dieser Beitrag untersucht die erwachsenenpädagogischen Selbst- und Aufgabenverständnisse von Mitarbeitenden in Migrant:innenselbstorganisationen (MSO), die sich zunehmend als Akteure der Weiterbildungslandschaft etablieren. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie sich Bildungsplanende in diesen Organisationen zu ihrer Zielgruppe, den Bildungsinhalten und ihrer Rolle als pädagogische Akteure positionieren. Grundlage der empirischen Analyse sind $n=17$ leitfadengestützte Expertinnen- und Experteninterviews, die mittels typenbildender Inhaltsanalyse ausgewertet wurden. Die Typologie umfasst vier Typen: (1) Erwachsenenbildung als Schlüssel zur Integration und Überwindung von Teilhabebarrrieren, (2) Organisationsentwicklung und Empowerment als Ziele von Erwachsenenbildung, (3) Erwachsenenbildung für alle?! und (4) Erwachsenenbildung in der Diaspora: Zwischen Religionsausübung, Brauchtumspflege und Generationenwandel. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die pädagogischen Selbst- und Aufgabenverständnisse weit über die ihnen zugeschriebene Integrationsfunktion hinausreichen. Gleichzeitig bewegen sich MSO im Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichen Anpassungserwartungen und der Bewahrung ihrer Eigenständigkeit. Der Artikel ermöglicht einen differenzierteren Blick auf Akteure im Feld der Erwachsenenbildung und zeigt Anschlussmöglichkeiten für weiterführende Forschung zur Bildungsplanung, Professionalisierung und Educational Governance in der Migrationsgesellschaft auf.

Schlüsselwörter Migrantenselbstorganisationen · Erwachsenenbildung · Bildungsplanung · Typologie · Migrationsgesellschaft

✉ Gwennaëlle Mulliez, M.A.
Universität zu Köln, Köln, Deutschland
E-Mail: mulliez.gwennaelle@uni-koeln.de

Self-conceptions and interpretations of tasks regarding adult education in migrant self-organizations. A typology based on a content analysis

Abstract This article examines how employees in migrant self-organizations (MSOs), which are increasingly establishing themselves as actors in the continuing education landscape in Germany, understand themselves and their tasks in terms of adult education. The focus is on the question of how educational planners in these organizations position themselves in relation to their target group, educational content and their role as pedagogical actors. The empirical analysis is based on $n=17$ guideline-based expert interviews, which were evaluated using typifying content analysis. The typology comprises four types: (1) adult education as a key to integration and overcoming barriers to participation, (2) organizational development and empowerment as goals of adult education, (3) adult education for all?! and (4) adult education in the diaspora: between maintaining religious practices, tradition and generational change. The results show that the pedagogical self-images and tasks go far beyond the integration function ascribed to them. At the same time, MSOs find themselves caught up between social expectations of adaptation and the preservation of their independence. The article provides a more differentiated view of the actors in the field of adult education and shows possibilities for further research on educational planning, professionalization and educational governance in the migration society.

Keywords Migrant Self-Organization · Adult Education · Educational Planning · Typology · Migration Society

1 Einleitung

Migrationsprozesse irritieren sämtliche Subsysteme spätmoderner Gesellschaften (Foroutan und Íklíz 2016; Pries 2001) und beeinflussen „die Handlungsspielräume und Selbstverständnisse *aller* Menschen“ (Mecheril und Rangger 2022, S. 3) – selbstredend gilt dies auch für die Erwachsenenbildung als „Resonanzraum“ gesellschaftlicher Entwicklungen (Fritz et al. 2018, S. 71). Aus Sicht einer kritischen erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung wird seit Längerem beschrieben, dass Studien zum Schnittfeld *Bildung und Migration* gerade als Drittmittelprojekte migrationspolitischen Konjunkturen unterliegen und häufig zumindest eines der folgenden Defizite aufweisen: Erstens werden Personen und Kollektive mit einem sog. Migrationshintergrund zwar seit Längerem als Adressaten und Adressatinnen von Bildung berücksichtigt, jedoch bisher nur selten als „gestaltende Akteur*innen der Weiterbildungslandschaft“ begriffen (Heinemann 2023, S. 365). Dies gilt unter anderem dann, wenn nur danach gefragt wird, wie durch Lern- und Bildungsangebote begünstigt werden kann, dass Personen mit einem sog. Migrationshintergrund „den kulturellen Vorgaben und Bildungsstandards der Aufnahmegesellschaft besser entsprechen“ (Baros 2017, S. 30). Zweitens kann ausgehend von Befunden eines Scoping Literature Reviews (Mulliez 2021) konstatiert werden, dass an der thematischen Schnittstelle *Weiterbildung und Migration* kaum Untersuchungen vorliegen,

die den Fokus auf die Meso-Ebene richten und bspw. nach den Implikationen von Migration hinsichtlich der Etablierung und Profilierung von Weiterbildungsorganisationen fragen. Unterstrichen wird ein derartiger Forschungsbedarf dadurch, dass sich sog. Migrantenselbstorganisationen (MSO) zunehmend als (Weiter-)Bildungseinrichtungen begreifen und damit potenziell weitreichendere Funktionen beanspruchen als die ihnen seit Längerem zugeschriebene Expertise für Integrationsfragen (SVR 2020; Krannich und Metzger 2018).

Der vorliegende Beitrag greift diese beiden kritischen Anregungen auf und nimmt sich der Fragestellung an, welche erwachsenenpädagogischen Selbst- und Aufgabenverständnisse von Bildungsplanenden in MSO artikuliert werden. Zur Beantwortung dieser Frage wird eine empirisch begründete Typisierung vorgestellt, die zu einem differenzierten Überblick über die Weiterbildungslandschaft beitragen kann (v. Hippel und Stimm 2020). Hierfür werden zunächst einige grundlegende Perspektivierungen des Gegenstands MSO nachgezeichnet (Kap. 2). Anschließend wird unter methodologischen Gesichtspunkten reflektiert, an welche Forschungsströmungen innerhalb der Weiterbildungsforschung mit der Frage nach Selbst- und Aufgabenverständnissen angeschlossen wird und was für die Operationalisierung durch eine Interviewstudie spricht (Kap. 3). Sodann werden die methodischen Einzelheiten der Durchführung und Auswertung nachgezeichnet (Kap. 4), um die zur Disposition gestellten Ergebnisse nachvollziehbar zu machen (Kap. 5). Abschließend werden typenübergreifende Folgerungen diskutiert und Anschlüsse an die Weiterbildungsforschung ausgewiesen (Kap. 6).

2 Gegenstandsbezogene Sondierungen: MSO in politischen und wissenschaftlichen Diskursen

„Migrant organizations are a vital element of modern pluralist societies today“ (Fausser 2024, S. 372). Wie im Folgenden zu zeigen sein wird, wurde die im Zitat hervorgehobene Rolle von MSO im Verlauf politischer und sozialwissenschaftlicher Diskurse unterschiedlich bewertet. Wenngleich MSO seit spätestens den 1960er-Jahren in Deutschland existieren, so wurden sie vonseiten der Politik und Öffentlichkeit lange Zeit allenfalls geduldet, ignoriert oder gar problematisiert. In der Esser-Elwert-Kontroverse werden die in den 1980er-Jahren dominierenden sozialwissenschaftlichen Perspektiven auf den Forschungsgegenstand MSO erkennbar (Klie 2022, S. 103). Im Fokus der Analysen standen wahlweise die integrationsfördernden oder -hemmenden Wirkungen von MSO (Pries 2010), wodurch jeweils ein einseitiger „gesellschaftlicher Blickwinkel auch in der Forschung reproduziert“ wurde (Seitter 1999, S. 28). In den folgenden Jahrzehnten stellte sich eine starke Ausdifferenzierung (Klevermann 2022, S. 82) der Forschung zu MSO ein, die eine „entweder- oder“-Diskussion“ (Pries 2010, S. 10) zu überwinden sucht. Inspiriert wird dieser Paradigmenwechsel u. a. von einem neo-institutionalistischen Organisationsverständnis und der hieran anschließenden Frage nach den Bedingungen, unter denen MSO spezifische Funktionen und Wirkungen für unterschiedliche soziale Gruppen entfalten (ebd.).

Etwa zeitgleich ist eine zunehmende gesellschaftliche Auseinandersetzung mit der Migrationstatsache seitens der deutschen Politik und Öffentlichkeit und ein veränderter Blick auf MSO zu beobachten. Spätestens seit dem Nationalen Integrationsplan der Bundesregierung im Jahr 2007 und den anschließend jährlich stattfindenden Integrationsgipfeln werden MSO als wichtige Partner bei der Förderung gesellschaftlicher Teilhabe wahrgenommen (Hunger und Holz 2019; Ataman et al. 2017). Betont wird dabei ihre besondere „Multiplikatoren-, Vermittlungs- und Brückenfunktion“ (Ersoy et al. 2018, S. 462). Verschiedene Förderprogramme können als Ausdruck des seitdem bestehenden integrationspolitischen Minimalkonsenses betrachtet werden. Seit 2013 wird im Rahmen einer „Strukturförderung von Migrantenorganisationen“ auf Bundesebene die Professionalisierung von Dachorganisationen unterstützt, mit dem Bestreben die attestierte Expertise dieser Akteure für die bundesweite Integrationsarbeit zu verwerten (BMI o.J.). Äquivalent hierzu fördern die „Houses of Ressources“ (ebd.) auf regionaler Ebene die Professionalisierung von Vereinen durch Beratung, Qualifizierung, Mikroprojektförderung, Vernetzung und die Bereitstellung von Infrastruktur. Insgesamt ist seit einigen Jahren ein deutlicher Professionalisierungsschub (SVR 2020, S. 45) zu verzeichnen. So ist zu konstatieren, dass die Sammelbezeichnung MSO längst „nicht mehr ‚nur‘ Diaspora- und Kulturvereine“ (Neüff und Müller-Thalheim 2017, S. 102), sondern heterogene Strukturen (Verbände, Verbünde, Vereine, Initiativen, Projekte etc.) mit multifunktionaler Ausrichtung und diversen Handlungsfeldern umfasst. Die vielfältigen Aufgaben reichen von der Informationsvermittlung, Orientierung und Beratung über die Auseinandersetzung mit erlebter Diskriminierung bis hin zu (politischer) Interessenvertretung gegenüber der Mehrheitsgesellschaft (Zitzelsberger und Latorre 2006). Die Berücksichtigung von MSO als antragsberechtigt in Förderrichtlinien wie „Integration durch Bildung“ zeigt, dass MSO „eine steigende Relevanz in der Kultur- und Bildungsarbeit zugesprochen wird“ (Klevermann 2022, S. 268). Statistisch zeigt sich, dass 73,1 % der MSO selbst ihre Organisation *auch* als (Weiter-)Bildungsorganisation verstehen, 42,1 % der MSO *Bildung* sogar als Arbeitsschwerpunkt ausweisen (SVR-Forschungsbereich 2020, S. 33). Wenngleich viele MSO in Bildungsangeboten für Erwachsene ein Hauptziel der mittelfristigen Organisationsentwicklung sehen (Zitzelsberger et al. 2010), liegt kaum Forschung aus ausdrücklich (erwachsenen-)bildungswissenschaftlicher Perspektive vor. Nach der frühen Studie von Seitter (1999) wurde jüngst aus subjekt- und machttheoretischer Perspektive untersucht, wie Organisationen als Kollektivsubjekte durch die Adressierung als *migrantisch* konstituiert werden und wie sich ihre Mitglieder zu Erwartungen und Anrufungen aus der institutionellen Umwelt verhalten (Klevermann 2022; Kollender 2023). Gleichwohl ist festzuhalten, dass genuin erwachsenen- und organisationspädagogische Bezüge bislang vorwiegend als Anschlussforschung im Zuge von Studien eingefordert werden, die sich mit der interkulturellen Öffnung und Diversity in autochthonen Weiterbildungsorganisationen befassen (Heinemann 2013). An das Desiderat, MSO als absichtsvoll handelnde Akteure in der Weiterbildungslandschaft empirisch zu untersuchen, schließt die vorliegende Studie an.

MSO werden dabei verstanden als „in der Folge bestimmter Migrationen entstandene Zusammenschlüsse von Menschen [...], die ein Selbstverständnis als Eingewanderte teilen“ (Halm und Sauer 2020, S. 4). Damit wird auf eine Zuspitzung

auf „migrationsrelevante Aufgaben“ (Pries 2010, S. 16) verzichtet und der Aspekt der Selbstbezeichnung hervorgehoben. Zudem wird die von Seitter (2004, S. 298f.) formulierte These aufgegriffen, dass MSO als „polyfunktionale Lernorte“ im Feld der gemeinwohlorientierten Weiterbildung organisierte, informelle und beiläufige Lern- und Bildungsprozesse ermöglichen. Der Fokus wird weiterführend darauf liegen, welche konkreten *erwachsenenpädagogischen Selbst- und Aufgabenverständnisse* von Bildungsplanenden in MSO vertreten werden und als einflussnehmend auf die Leistungserstellung gelten können.

3 Methodologische Überlegungen zur Operationalisierung erwachsenenpädagogischer Selbst- und Aufgabenverständnisse

Wenngleich in der Weiterbildungsforschung noch wenig Augenmerk auf MSO gelegt wurde, so kann die Auseinandersetzung mit Fragen der mesodidaktischen Angebotsentwicklung als klassischer Forschungsstrang gelten. Nach Tietgens (1982) ist Planungshandeln eingebettet im Spannungsfeld von Anforderungen der Gesellschaft, Erwartungen der Träger und der Adressatinnen und Adressaten, den Eigenheiten des Lerninhalts und nicht zuletzt von den Selbstverständnissen der hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeitenden. Mit Blick auf empirische Herangehensweisen ist zum einen auf ein Spektrum programmanalytischer Arbeiten zu verweisen, die beispielsweise Erkenntnisse zu „pluralen Bildungsauslegungen“ (Gieseke und Robak 2022) über das Zusammenspiel von Zielgruppenkonstruktion, inhaltlich-thematischen Konjunkturen und Veranstaltungsformaten ermöglichen (bspw. Robak und Petter 2014; Käpplinger 2018, 2020). Während hier bereits die Endprodukte des Planungshandelns zum Gegenstand der Analyse werden, wird zum anderen in Interview- und Beobachtungsstudien der Planungsprozess selbst in den Mittelpunkt gerückt (bspw. Gieseke 2006, v. Hippel 2011, Cervero und Wilson 2006).

Aus methodologisch-methodischer Perspektive ist die erstgenannte Zugangsweise hinsichtlich des Gegenstands MSO dahingehend mit Nachteilen verbunden, dass erstens der Grad an Professionalisierung als Weiterbildungseinrichtungen in der Gesamtheit der MSO stark variiert, zweitens aufgrund der Heterogenität der Einrichtungen bislang keine Systematisierung der Angebote vorliegt, wie sie für autochthone Bildungseinrichtungen bspw. das Weiterbildungsprogrammarchiv Berlin/Brandenburg (Gieseke und Robak 2022) oder das Online-Archiv VHS Programme am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung vorhält. Aufgrund der unübersichtlichen Datenlage zu MSO (Priemer et al. 2017) liegt es nahe, den Fokus für eine explorative Beforschung dieses Gegenstandsbereichs auf die Prozessebene zu richten. Zu diesem Zwecke werden in der vorliegenden Studie leitfadengestützte Experteninterviews analysiert (Kap. 4). In Mulliez (2024) wurden diese Interviews bereits mit Fokus auf Handlungskoordination analysiert, wobei dort ein Augenmerk auf einflussnehmende Akteure und handlungsorientierende Interessen im Zuge der mesodidaktischen Leistungserstellung gelegt wurde. Als notwendige Ergänzung wird im Folgenden genauer auf die Binnenperspektive von hauptamtlichen MSO-Mitarbeitenden abgestellt. Die Forschungshaltung zeichnet sich dadurch aus, sich von (externen) Kompetenzzuschreibungen zu verabschieden und herauszuarbeiten,

für welche Inhaltsbereiche und (potenziellen) Teilnehmenden Verantwortung beansprucht wird und wie die Relation bzw. spezifische Zuständigkeit für die jeweiligen Zielgruppen begründet wird.

4 Methodisches Vorgehen

Angesichts der forschungsleitenden Prämisse, sowohl MSO als Kollektivsubjekte als auch ihre individuellen Angehörigen als absichtsvoll handelnde Akteure der Weiterbildungslandschaft zu beforschen, wurde ein empirischer Zugang über leitfadengestützte Experteninterviews gewählt. Expertinnen und Experten „repräsentieren mit ihrem in einem Funktionskontext eingebundenen Akteurswissen kollektive Orientierungen und geben Auskunft über funktionsbereichsspezifisches Wissen“ (Liebold und Trinczek 2009, S. 53). Über Webauftritte verschiedener MSO-Dachverbände und Projekte wurden MSO identifiziert, die sich selbst als *migrantische* Organisation verorten und Erwachsenenbildung als Handlungsfeld mit verantwortlichen Ansprechpersonen ausweisen. Zwischen April und Juni 2022 konnten so insgesamt $n = 17$ leitfadengestützte Interviews mit hauptamtlichen Mitarbeitenden in – überwiegend in Nordrhein-Westfalen ansässigen – MSO geführt werden. Das akquirierte Sample ist sowohl hinsichtlich organisationaler Merkmale (z. B. Gründungsjahr, Anzahl der Mitarbeitenden, Handlungsfelder, natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit, Anerkennung nach Weiterbildungsgesetz der Länder) als auch personenbezogener Merkmale der Interviewten (z. B. Beschäftigungsdauer und -art, Qualifikationen) heterogen. Der eingesetzte Interviewleitfaden umfasste die Themenbereiche *Organisation von Weiterbildung*, *Rekrutierung von Lehrkräften* und *Erwachsenenbildung als Aufgabenbereich*, wobei in diesem Beitrag vorrangig letzterer berücksichtigt wird. Das transkribierte und nach inhaltlichen Sinnabschnitten segmentierte Interviewmaterial wurde zunächst mittels inhaltlich-strukturierender Inhaltsanalyse (Kuckartz und Rädiker 2016) ausgewertet. Das Kategoriensystem wurde in einem iterativen Kodierprozess bestehend aus gemischt deduktiv-induktiven Kategorien entwickelt. Die Intracoderreliabilität des Kategoriensystems konnte durch Errechnung eines Kappa-Werts (Brennan und Prediger 1981) von 0,84 bestätigt werden. In Anschluss an die inhaltliche Strukturierung des Datenmaterials wurde eine typenbildende Inhaltsanalyse (Kuckartz 2016) durchgeführt. Dieses Verfahren mit seiner fallorientierten Herangehensweise erlaubt auf Basis von Fallkontrastierung die Identifikation von Gemeinsamkeiten und Unterschieden und schließlich die methodisch kontrollierte Gruppierung der Fälle zu Typen (Kuckartz und Rädiker 2016). Ausgangspunkt der nachfolgend vorzustellenden Typologie erwachsenenpädagogischer Selbst- und Aufgabenverständnisse ist der im Zuge der inhaltlichen Strukturierung erarbeitete „Merkmalsraum“ (Kuckartz 2016, S. 35), der sich in drei Oberkategorien untergliedert:

1. Inhalte und Themen: Was wird angeboten?
2. Zielgruppen und Adressatinnen/Adressaten: Für wen werden Bildungsangebote erstellt?

3. Relation bzw. spezifische Zuständigkeit: Wie setzen sich Bildungsplanende zu ihren Zielgruppen und Adressatinnen/Adressaten in Beziehung?

Aufgrund der Dimensionalität des Merkmalsraums wurden polythetische Typen gebildet, die „fast immer merkmalsheterogen [sind], d. h. die Mitglieder eines Typs sind sich untereinander nur besonders ähnlich, besitzen aber nicht die gleichen Merkmalsausprägungen“ (Kuckartz 2016, S. 44). Dabei wurde fallkontrastierend (wobei ein Interview als Fall betrachtet wurde) sowie unter Zuhilfenahme der MaxQDA Funktion Dokumentenlandkarte vorgegangen und verschiedene Varianten von Typologien im Rahmen kollegialer Interpretationswerkstätten exploriert und miteinander verglichen (ebd., S. 42). Auf diese Weise konnten vier Typen identifiziert werden, die in ihrer Gesamtheit eine Typologie erwachsenenpädagogischer Selbst- und Aufgabenverständnisse Bildungsplanender in MSO konstituieren und im Folgenden vorgestellt werden.

5 Ergebnisdarstellung

Zunächst wird der der Typologie zugrundeliegende Merkmalsraum als Ergebnis der inhaltlichen Strukturierung beschrieben (Abschn. 5.1). Anschließend werden die vier identifizierten Typen entlang des Merkmalsraums und anhand ausgewählter Ausschnitte aus dem empirischen Material dargestellt (Abschn. 5.2).

5.1 Ausdifferenzierung des Merkmalsraums

5.1.1 Oberkategorie 1 – Inhalte und Themen

In inhaltlich-thematischer Hinsicht ist eine Breite der Bildungsangebote zu konstatieren. Der Subkategorie *Arbeitswelt und Beruf* wurden Angebote der formalen oder beruflichen (Weiter)Qualifizierung, Beschäftigungsförderung sowie Organisationsentwicklung und -gründung zugeordnet. Angebote, die auf eine Stärkung von Erziehungskompetenzen oder Fähigkeiten zur Ausgestaltung familiärer Belange abzielen, wurden unter *Erziehung und Familie* gefasst. Die Subkategorie *Digitalität und Technik* umfasst den Umgang mit Hard- und Software sowie Social Media und sich anschließender juristischer oder kreativer Fragen (z. B. Urheberrechte im Netz). Im Fokus der Kategorie *Kultur* stehen Angebote der ästhetischen und performativen Kunst sowie der (inter)kulturellen Bildung. Angebote zum interreligiösen Dialog und zu religiösen Feierlichkeiten wurden unter *Religion* kategorisiert. Die Kategorie *Politik und Gesellschaft* umfasst Angebote der politischen Erwachsenenbildung und Vermittlung von Orientierungswissen, damit Menschen sich in den gesellschaftlichen Strukturen in Deutschland zurechtfinden. Der Bereich *Sprachen* beinhaltet alle Angebote des Spracherwerbs wie z. B. verschiedenartige Deutsch-, Fremdsprach-, aber auch Gebärdenkurse.

5.1.2 Oberkategorie 2 – Zielgruppen und Adressatinnen/Adressaten

Die zweite Oberkategorie umfasst Beschreibungen von Zielgruppen und Adressatinnen/Adressaten. Eine mögliche Ausprägung ist, dass grundsätzlich alle Erwachsenen unabhängig von etwaigen sozialen Differenzlinien adressiert werden. Davon sind Angebotsbereiche abzugrenzen, die sich in erster Linie an eine spezifische Gruppe richten, grundsätzlich jedoch offen seien für interessierte Personen, die nicht zur vordefinierten Gruppe zählen. Schließlich werden für singuläre Zielgruppen ausgewiesene Angebotsbereiche (z. B. aufgrund von Alter, Gesundheitszustand, Bildungsgrad, natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit, Geschlecht oder Beruf) benannt.

5.1.3 Oberkategorie 3 – Relation bzw. spezifische Zuständigkeit

Die dritte Oberkategorie ist in vier Subkategorien untergliedert, die darauf fußen, ob die Analyseeinheiten folgende Bedingungen erfüllen: Erstens wurde in den Blick genommen, ob über *Bildungsbedarfe* oder *-bedürfnisse* der Adressatinnen und Adressaten gesprochen wurde (Gieseke 2006). Zweitens wurde operationalisiert, ob pädagogische Mitarbeitende und Adressatinnen und Adressaten mit denselben natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten assoziiert und/oder ihnen strukturanaloge¹ migrationsbedingte Erfahrungen zugeschrieben werden. Hieraus ergeben sich vier Subkategorien: (1) die Zuschreibung von Bildungsbedarf bei *gleichzeitigem* Verweis auf vergleichbare oder geteilte migrationsbezogene Lebenserfahrungen der pädagogischen Mitarbeitenden und ihrer Adressatinnen/Adressaten, (2) eine Bedarfszuschreibung *ohne* derartige Begründung, (3) eine pädagogische Offenheit für die Artikulation bildungsbezogener Bedürfnisse seitens der Adressatinnen und Adressaten bei *gleichzeitigem* Verweis auf strukturanaloge migrationsbedingte Erfahrungen und (4) der Verweis auf von Adressatinnen und Adressaten vorgetragene Bildungsbedürfnisse *ungeachtet* etwaiger kultureller Ähnlichkeiten.

5.2 Typologie erwachsenenpädagogischer Selbst- und Aufgabenverständnisse Bildungsplanender in MSO

5.2.1 Typ 1: Erwachsenenbildung als Schlüssel zur Integration und Überwindung von Teilhabebarrieren

Die von den Bildungsplanenden des Typs 1 entwickelten erwachsenenpädagogischen Angebote lassen sich thematisch vorrangig den Bereichen *Politik und Gesellschaft*, *Kultur* sowie *Sprachen* zuordnen.

Der Bereich *Politik und Gesellschaft* umfasst hier die Bearbeitung gesamtgesellschaftlich relevanter Themen wie etwa „interkulturelles und demokratisches Zusammenleben“, „die Rolle der Menschenrechte gegen Rassismus, Diskriminierung und Krieg“ (F. 1, 29), „bezogen auf Hanau [...] innere Sicherheit“ (F. 4, 205) oder „Nach-

¹ Strukturanalog soll in diesem Zusammenhang ausdrücken, dass die Planenden den Adressatinnen und Adressaten vergleichbare Erfahrungen im Zuge der Migration attestierten, ohne dass dabei die Zugehörigkeit zur selben natio-ethno-kulturellen Gruppe vorausgesetzt wird.

haltigkeit“ und „Geschlechtergerechtigkeit“ (F. 14, 8). Bei der Art und Weise, wie diese Themen aufgegriffen würden, sei im Besonderen die „Minderheitenperspektive“ (F. 14, 66) hervorzuheben: „Also die [autochthonen Bildungsträger] sprechen dann über Rassismus [...]. Und sie sprechen dann über das Phänomen, aber nicht unbedingt aus der Betroffenen-Perspektive und das können wir“ (F. 14, 66). Dies habe zur Folge, dass gesamtgesellschaftlich relevante Themen anders diskutiert würden. Gleichzeitig werden unterstützende Angebote zur Orientierung in der Ankunfts-gesellschaft für Neuzugewanderte durchgeführt. Beispielhaft illustriert das folgender Interviewausschnitt: „[...] erst mal aufzufangen, Informationen zu geben. Was läuft wie hier in Deutschland? Welche Möglichkeiten hat man? Oder einfach die Leute aufzubauen [...], damit die mal irgendwo hingehen können, wo sie mal [...] ihren Kummer loswerden können“ (F. 11, 29).

Im Kontext *kultureller Bildung* werden einerseits eventartige Angebote realisiert, die darauf abzielen, die migrationsbedingte gesellschaftliche Diversität sichtbar zu machen und Räume für interkulturellen Kontakt/Austausch zu eröffnen: „[...] dass man auch eine kulturelle Ansicht von uns sehen kann und eventuell gemeinsam gestalten kann“ (F. 8, 19). Andererseits werden non-formale Kurse der künstlerisch-ästhetischen Bildung angeboten, bspw. Nähcafés, Brandmalerei, Zeichnen, Gitarrenkurse oder kulturelle Tänze. Vergleichbar mit den Angeboten zur Orientierung im Bereich *Politik und Gesellschaft*, finden sich auch im Rahmen der *kulturellen Bildung* Unterstützungsangebote, exemplarisch: „Wir haben immer noch einen Veranstaltungskalender [...] wo es sich für Geflüchtete lohnt hinzugehen im Bereich Sport, Theater, Kunst, Musik und so weiter“ (F. 3, 99).

Einen weiteren Schwerpunkt im Kursangebot bilden *Sprachkurse*, wobei hervorzuheben ist, dass in Typ 1 ausschließlich verschiedene Varianten von Deutschkursen angeboten werden, z.B. Alphabetisierung auf Deutsch, berufsbezogene Deutschkurse oder Integrationskurse. Dieser Angebotsbereich wird besonders deutlich mit Erwachsenenbildung verknüpft:

„Explizit Erwachsenenbildung ganz gleich, ob klassisch, machen wir mit Deutschkursen“ (F. 4, 179).

„Wir nennen das dann berufliche Kommunikation oder kultursensibles Deutsch im Beruf“ (F. 3, 97).

Den Veranstaltungen liege im Allgemeinen eine dialogisch orientierte Didaktik zugrunde, welche sich für individuelle Zugänge der Adressierten zu Bildung und Informationen offen zeigt. Diese Ausrichtung sei ausschlaggebend für den gelingenden Zielgruppenzugang. Bereits in der Gewichtung der Inhalte und Themen deutet sich eine Maxime der Bildungsplanenden dieses Typs an: Die Versorgung migran-tisch gelesener Personen mit notwendigem Wissen zur Überwindung alltäglicher Teilhabebarrrieren und zur Integration in die Mehrheitsgesellschaft.

Hinsichtlich der Beschreibung ihrer Zielgruppen zeigt sich eine klare Ausrichtung auf Menschen mit Migrationsbiografie: Zwar seien „diese Angebote auch offen für alle anderen“, jedoch wird die „hauptsächliche Zielgruppe [in] Menschen mit Migrations- und Fluchtgeschichte, die durch Sprachbarrieren und kulturelle Barriere[n] keinen Zugang zur Gesellschaft finden“ (F. 1, 39) gesehen. Diese Priorisierung ergibt sich für die Planenden aus migrationsspezifischen Erfahrungen der kulturellen Nicht-Zugehörigkeit oder der hierdurch abgeleiteten Teilhabebarrrieren, denen

es planerisch zu begegnen gilt. Die Intersektion mit weiteren Differenzkategorien – etwa Geschlecht und Elternschaft – fungiert als Begründung für eine zielgruppenspezifische Angebotsentwicklung. Exemplarisch zeigt sich das an folgendem Interviewausschnitt:

„Denn das Anliegen war von Anfang an, auch Müttern Zugang zu Bildung zu verschaffen. [...] Das wird nicht funktionieren, wenn man keine Kinderbetreuung anbietet. Das war immer das Hemmnis, dass Frauen jahrelang in Deutschland gelebt haben, nie Deutsch gelernt haben, weil immer das Problem war, ja wohin mit den kleinen Kindern“ (F. 11, 7).

Das Verhältnis zwischen Bildungsplanenden dieses Typs zu (potenziellen) Teilnehmenden zeichne sich dadurch aus, dass Erstere sich zur Antizipation von Bildungsbedarfen autorisiert sehen, da sie selbst bereits über eigene *Erfolgsbiografien* der Migration verfügten. Die beiderseits vorhandene Migrationserfahrung und/oder die geteilte natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit bei gleichzeitig unterschiedlicher Vertrautheit mit den mehrheitsgesellschaftlichen Strukturen konstituiert die erwachsenenpädagogischen Beziehungen dieses Typs. Exemplarisch verdeutlicht dies folgender Interviewausschnitt: „weil [wir] sprachlich und kulturell mit diesen Ressourcen [uns in] deren Lage – aus eigenen Erfahrungen – die Neuangekommenen, besser einfühlen und deren Bedarfe besser einschätzen können“ (F. 1, 40f.). Hieraus schöpfen die Planenden Expertise und spezifisches *Insider-Wissen* zur Formulierung von Bildungsbedarfen. Gleichzeitig wird diese Nähe auch als Quelle der Offenheit für artikuliert Bildungsbedürfnisse dargestellt:

„Also viele bulgarische Menschen haben den Weg zu uns gefunden, weil viele die in [Großstadt] leben, kommen aus einer Ecke die türkischsprachig ist und irgendwie haben die erstmal zu uns in die Beratungsstellen gefunden, weil es eben dann auch türkischsprachige Beraterinnen gab [...] die konnten hier eben ihre Anliegen in ihrer Muttersprache loswerden“ (F. 11, 9).

5.2.2 Typ 2: Organisationsentwicklung und Empowerment als Ziele von Erwachsenenbildung

Die Bildungsangebote von Typ 2 setzen die inhaltlich-thematischen Schwerpunkte auf die beiden Bereiche *Arbeitswelt und Beruf* sowie *Politik und Gesellschaft*.

Im Bereich *Arbeitswelt und Beruf* sind Beratungen und Workshopangebote zu den Themen Vereinsunterstützung/-gründung oder -management, Selbstständigkeit in Deutschland sowie Vorbereitung auf die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit besonders zentral. Der Bereich *Politik und Gesellschaft* wird abhängig von Projektstrukturen ausgestaltet, wobei sich die abgewickelten Projekte vorrangig auf das Zurechtkommen mit gesellschaftlichen Differenzverhältnissen beziehen.

„Wir beteiligen uns [...] mit verschiedenen Schwerpunkten: Diskriminierung auf dem Wohnungsmarkt zum Beispiel [...]. Dieses Jahr war der Schwerpunkt allgemein: Was ist Rassismus? Woran merke ich, dass ich rassistisch diskriminiert werde? Was kann ich/wie kann ich gestärkt werden? An wen wende ich mich“ (F. 9, 35).

Das Ziel der Angebote besteht darin, Individuen und Organisationen zur selbstbestimmten Teilhabe zu befähigen: „Das ist wirklich nur so eine Heranführung an das System in Deutschland und an andere Institutionen [...] in leichter Sprache [...] das ist

vielleicht das Alleinstellungsmerkmal“ (F. 10, 21). Die Kombination aus Beratung, Informationsvermittlung und Workshops stellt ein Spezifikum der Konzeptionierung von Erwachsenenbildung dieses Typs dar.

Eine Besonderheit des Typs 2 liegt zudem darin, dass die Zielgruppe nicht in erster Linie als Einzelpersonen beschrieben wird, sondern vor allem als Organisationen und Vereine. Hinsichtlich weiterer Differenzierungen der Zielgruppe zeigt sich, dass in Abgrenzung zu anderen Organisationen mit ähnlichem Angebotsspektrum die eigenen Angebote im Besonderen darüber legitimiert werden, dass sie exklusiv auf migrantisch gelesene Zielgruppen ausgerichtet sind: „Es gibt in [Bundesland] kein anderes solches Projekt oder kein anderes solches Angebot, was wirklich nur zugeschnitten ist auf zugewanderte Menschen“ (F. 10, 8–27).

Das Verhältnis zwischen Anbieterseite und Adressierten lässt sich als Wechselspiel zwischen der Zuschreibung von Bildungsbedarfen und gleichzeitiger Offenheit für die eigenständig vorgebrachten Bildungsbedürfnisse beschreiben. Im Zuge von bildungsbezogenen Zuschreibungen wird auf die zu fördernde Autonomie und Selbstbestimmung der Teilnehmenden beim Überwinden bspw. bürokratischer Hürden oder rassistischer Erfahrungen rekurriert. Gleichzeitig offenbart sich eine ressourcenorientierte Haltung gegenüber den Teilnehmenden, die Raum für subjektive bildungsbezogene Bedürfnisse lässt, die in anderen Einrichtungen mutmaßlich nicht zur Geltung kämen:

„Wenn man nicht so gut Deutsch spricht, das nicht bedeutet, dass die Person [...] nichts auf die Reihe bekommt. Sondern vielleicht drei andere Sprachen spricht. Aber Schwierigkeiten mit dieser Sprache hat, dass die trotzdem gute Unternehmer sein können [...] und in vielen Fällen merken wir, dass das nicht so gesehen wird“ (F. 10, 89).

Sowohl die Haltung gegenüber den Teilnehmenden als auch das Vorliegen entsprechender organisationaler Ressourcen (z.B. in Form von Zeit, Expertise oder Vernetzung) erlauben es den Bildungsplanenden dieses Typs, den bildungsbezogenen Bedürfnissen der Teilnehmenden adäquat nachzugehen:

„[...] dass man einen anderen Raum bieten kann, vielleicht einen anderen geschützten Raum für die Leute, [...] sie werden bestimmt auch woanders ernst genommen, aber eben auch nicht immer [...] wir haben einfach in der Hinsicht vielleicht mehr zeitliche Ressourcen, dass wir sagen, wir hören uns an, was die machen möchten“ (F. 10, 29–30).

Auch auf die Einbindung von Zielgruppen in die Entwicklung neuer Angebote werde ausdrücklich Wert gelegt: „Und dann haben wir natürlich auch immer noch Veranstaltungen, die sich dann an die Bedarfslage richten, wir fragen das regelmäßig ab. In Kooperation mit [Name eines Vereins] bietet [MSO] auch eine Empowerment Reihe für Frauen mit Migrationshintergrund an“ (F. 9, 38).

5.2.3 Typ 3: Erwachsenenbildung für alle?!

Das von Bildungsplanenden des Typ 3 beschriebene Angebotsspektrum zeichnet sich durch seine thematische Breite aus. So werden regelmäßig Angebote in den Bereichen *Arbeitswelt und Beruf, Erziehung und Familie, Gesundheit, Digitalität und Technik, Kultur, Politik und Gesellschaft* sowie *Sprachen* konzipiert.

Im Bereich *Arbeitswelt und Beruf* finden sich Kurse zum Nachholen von Schulabschlüssen, zur Arbeitsmarktintegration sowie diverse Fortbildungsreihen. Kennzeichnend für Typ 3 ist, dass im Bereich der *kulturellen Bildung* überwiegend non-formale Kursformate unterschiedlichen Inhalts (z. B. Nähkurse, interkulturelle Bildung, ästhetische Bildung) realisiert werden. Informelle oder gesellige Bildungsspiele hier hingegen eine nachgeordnete Rolle. Der Programmbereich *Politik und Gesellschaft* umfasse Angebote zur „Demokratieförderung“ (F. 17, 27), „Deradikalisierung“ (F. 12, 20), „Antimuslimische[m] Rassismus“ (F. 16, 7) sowie weitere „kulturell politisch [...] unterschiedliche Themenfelder“ (F. 2, 39). Mit Blick auf *sprachliche Bildung* ist eine Besonderheit dieses Typs, dass neben einer Bandbreite von Deutsch- und Integrationskursen auch Fremdsprachkurse fester Bestandteil des Programms sind. Darüber hinaus berichten die Planenden von Angeboten in der *Gesundheitsbildung*. Diese reichen von „Fahrradkursen“ (F. 12, 15) über „Yogakurse, Fitness für Frauen, gesundes Kochen [bis hin zu] Informationsveranstaltungen“ (F. 16, 15). Weiter finden sich Kurse im Bereich *Erziehung und Familie*, deren Ausgangspunkt pädagogische und bildungssystembezogene Fragen bilden. Nicht zuletzt seit der Corona-Pandemie gewinne der Bereich *Digitalität und Technik* zunehmend an Bedeutung, wenngleich er weiterhin einen unterentwickelten Platz im Programm einnehme.

Hinsichtlich der Beschreibung der Adressierten und Zielgruppen offenbart sich ein weiteres Charakteristikum dieses Typs: Die Planenden beziehen sich darauf, Bildung für „alle, die in [Bundesland] leben oder wohnen“ (F. 16, 36), zu konzipieren. Im Zuge der Proklamation „alle Menschen sind da willkommen“ (F. 2, 20) wird auf die formale Anerkennung als Weiterbildungswerk nach den Weiterbildungsgesetzen der Länder verwiesen, welche eine formale Gemeinsamkeit des Typs 3 darstellt. Realisiert wird dieser Anspruch neben dem thematisch breiten Kursprogramm darüber, dass die Angebote grundsätzlich allen offen stünden „[...] die in irgendeiner Form Informationen und Unterstützung benötigen“ (F. 16, 9) und innerhalb der Einrichtungen deutsch gesprochen würde – „dadurch sind wir eben auch für alle anderen erreichbar“ (F. 2, 51). Dennoch deutet sich ein besonderer Fokus auf die Gruppe der migrantisch gelesenen Personen dadurch an, dass diese immer wieder als Kontrastbeispiel herangezogen oder in *Sowohl-als-auch*-Konstruktionen thematisiert werden. Weitere im Zuge der Zielgruppenbeschreibung herangezogene Differenzmerkmale sind beispielsweise das Alter, der Bildungsgrad, das Geschlecht oder die berufliche Tätigkeit. Typisch ist weiterhin, dass im Zuge der Differenzierung nach beruflicher Tätigkeit auch die eigenen Mitarbeitenden und Lehrkräfte als Zielgruppe benannt werden: „Also wir machen auch manchmal In-House-Schulungen [...] Wir versuchen die schon dazu zu ermutigen, dass die da auch mitmachen“ (F. 12, 183).

Das Verhältnis zwischen Planenden und (potenziellen) Teilnehmenden zeichnet sich bei Typ 3 durch eine pädagogische Offenheit gegenüber der Artikulation von Bildungsbedürfnissen seitens Letzterer aus. Wenngleich einer zielgruppenorientierten Angebotsplanung stets auch bildungsbezogene Bedarfszuschreibungen zugrunde liegen, so werde „die Nähe zu den Teilnehmern“ (F. 16, 34) zentral gesetzt.

„Also das ist, glaube ich, ein ganz wichtiger Punkt [...] in der Erwachsenenbildung muss man den Personen auf Augenhöhe begegnen und sie ernst nehmen, [...] die

haben auch ihre eigenen Vorstellungen davon, wie es laufen soll und was verbessert werden muss. Und das müssen wir dann einfach auch ernst nehmen“ (F. 12, 53f.).

Hier drückt sich eine pädagogische Haltung der Planenden aus, die (potenziellen) Teilnehmenden nicht die Kompetenz zur Artikulation bildungsbezogener Wünsche oder Bedürfnisse abspricht, sondern diese aufgreift, um „auch das Passende für sie zu finden“ (F. 2, 48). Hieran lässt sich ein erwachsenenpädagogisches Selbstverständnis erkennen, das Erwachsene als mündige Subjekte ins Zentrum stellt. Nicht selten entstehen so neue Kursangebote, wie folgender Ausschnitt illustriert: „Unsere Leute [...], die haben immer so Reisen gemacht, in ganz Europa sind die herumgereist [...] und haben dann gemerkt, dass Englisch ganz interessant sein könnte [...] und hatten dann den Wunsch geäußert Englisch zu lernen und dann kam das dazu“ (F. 13, 20).

5.2.4 Typ 4: *Erwachsenenbildung in der Diaspora: Zwischen Religionsausübung, Brauchtumpflege und Generationenwandel*

Die inhaltlich-thematischen Schwerpunkte der erwachsenenpädagogischen Angebote von Typ 4 liegen in den Bereichen *Religion* sowie *Arbeitswelt und Beruf*. Im Bereich *Arbeitswelt und Beruf* finden sich bspw. Fortbildungen zu Präsentationen in Form von „Rhetorik Seminare[n]“ (F. 6, 26) bis hin zu formalen Kursen, die Personen zur Übernahme von Funktionen innerhalb der Glaubensgemeinschaft qualifizieren sollen (F. 7, 45). Im Kontext des Bereichs *Religion* wird auf Veranstaltungen im Sinne der informellen, auf Geselligkeit beruhenden Bildung „zu gewissen Anlässen, sei es irgendwelche religiösen Tage oder Gedenktage“ (F. 6, 22) rekuriert. Darüber hinaus gebe es Angebote, die sich mit religiösen Werten und Praktiken auseinandersetzen und sich bspw. dem „islamischen Denken und [...] Leben in Deutschland“ (F. 7, 30) widmen.

Ein zentrales Merkmal der Erwachsenenbildungskonzeption zeigt sich in der Zielgruppenorientierung, die vor allem auf Mitglieder der eigenen (Glaubens-)Gemeinschaft oder Vereinsmitglieder abzielt. Zur Binnendifferenzierung dieser Zielgruppen führen die Planenden insbesondere das Alter an und reagieren damit auf generationale Veränderungen der Bildungsinteressen ihrer Mitglieder. Beispielhaft illustrieren das folgende Interviewausschnitte: „Und letztendlich auch [...] so seinen Nachwuchs halt eben auch fördern und dann macht man Seminare für die, je nachdem was für Themen die haben wollen“ (F. 6, 25). Denn „[...] die Gemeindemitglieder, die jetzt mittlerweile in der vierten Generation sind, die haben andere Anforderungen, Wünsche“ (F. 7, 23). Die Berücksichtigung der bildungsbezogenen Bedürfnisse der jüngeren Generation führe zu neuen Angeboten, die insbesondere im Bereich *Arbeitswelt und Beruf* anzusiedeln sind, sowie der zunehmenden Auseinandersetzung mit politischen Zusammenhängen in Deutschland.

Das besondere Verhältnis der Planenden zu (potenziellen) Teilnehmenden fußt auf der Zugehörigkeit zur selben (Glaubens-)Gemeinschaft, woraus eine Offenheit gegenüber herangetragenen Bildungsbedürfnissen abgeleitet wird. Gleichzeitig seien die Planenden den übergeordneten Interessen der vereinsförmig organisierten (Glaubens-)Gemeinschaft verpflichtet und haben diese in Planungsprozessen zu berücksichtigen: „Seit [Jahreszahl] haben wir den Anspruch auf eine Religionsgemeinschaft [...] und entsprechend wollen wir auch, das islamische Leben in Deutschland

mitgestalten“ (F. 7, 35). Insgesamt scheinen Bildungsplanende von Typ 4 besonderen Wert auf die Gestaltung des Miteinanders im Rahmen informeller Bildungssettings zu legen. Ökonomische Abwägungen stehen hingegen sowohl auf organisatorischer als auch auf inhaltlicher Ebene im Hintergrund. So würden bspw. keine Teilnahmebeiträge veranschlagt, „weil [...] die Leute laden wir ja zu uns ein, das ist ja wie, wenn man Leute zu sich nach Hause einlädt, von denen nimmt man ja kein Geld“ (F. 6, 34) und für das leibliche Wohl gesorgt: „[...] natürlich dann ist essen und trinken [...] immer inbegriffen, das ist ja Tradition“ (F. 6, 35). Im Fokus scheint die Pflege des Beisammenseins „im Zuge der Heimatpflege [...] und des Brauchtums“ (F. 6, 19) zu stehen, andere Auffassungen von Erwachsenenbildung erhalten hier tendenziell eine nachgeordnete Rolle. Relevanz wird ihnen insofern beigemessen, als dass sie sich zum Erhalten bzw. der Professionalisierung der vereinsförmigen Strukturen der (Glaubens-)Gemeinschaft ertragreich erweisen können, indem die jüngere Generation an den Verein gebunden wird.

6 Fazit und Ausblick

Im Sinne einer verdichtenden Diskussion und eines Ausblicks werden nun typenübergreifende Folgerungen diskutiert und Anschlüsse an Felder der Weiterbildungsforschung sowie weiterführende Forschungsdesiderate ausgewiesen. Diese Überlegungen haben insofern den Charakter begründeter Hypothesen, als dass sie über die methodologischen Beschränkungen der vorliegenden Analyse (Binnenperspektive auf Bildung in MSO) hinausreichen.

Erstens trägt die Typologie zur Differenzierung der Vielfalt erwachsenenpädagogischer Selbst- und Aufgabenverständnisse in MSO bei. Dabei werden etwaige *mehrheitsgesellschaftliche Appelle* zum Gelingen der Integration Zugewanderter zwar von allen Typen aufgegriffen, aber unterschiedlich ausgedeutet.

So zeichnet sich die Rezeptionsweise von Typ 1 dadurch aus, dass unter Rekurs auf die eigene *migrantische* Erfolgsbiografie spezifische migrationsbedingte Minderheitenperspektiven im Kontext der mesodidaktischen Konzeptionierung berücksichtigt werden. Gleichzeitig wird jedoch die Unterstützungsbedürftigkeit der Zielgruppe bei der Anpassung an mehrheitsgesellschaftliche Normen proklamiert. Anders gestaltet sich dies mit Blick auf Typ 2: Hier wird weniger auf kulturelle Assimilation abgestellt, stattdessen werden Bildungsinhalte wie bspw. Deutschspracherwerb eher als Mittel zum Zweck gerahmt, den Adressatinnen und Adressaten erfolgreiche Teilhabe unter Bedingungen gesellschaftlicher Diversität zu ermöglichen. Typ 4 hingegen entzieht sich dem Integrationsdiskurs weitestgehend, indem sich mitgliedsbezogen auf die eigene natio-ethno-kulturelle Gemeinschaft bezogen wird. Indes vertritt Typ 3 dahingehend ein umfassendes Verständnis gesellschaftlicher Integration, dass auch – aber nicht ausschließlich – migrantisch gelesene Zielgruppen und Themen adressiert.

Aus Perspektive der Educational Governance in der Weiterbildungsforschung wären zukünftig insbesondere die Wechselwirkungen zwischen den Integrationsbegriffen in bildungs- und migrationspolitischen Steuerungsimpulsen und dem Akteursfeld der Weiterbildung (MSO eingeschlossen) unter Berücksichtigung macht-

kritischer Perspektiven (Klevermann 2022, Kollender 2023) zu analysieren. Weiterführend könnte unter Rekurs auf Etablierten-Außenseiter-Konfigurationen (Elias und Scotson 1990) sowohl die Beziehung zwischen MSO und ihren Zielgruppen sowie hieraus resultierende organisationale Funktionen als auch die Beziehung zu Organisationen in der institutionellen Umwelt untersucht werden.

Zweitens lässt die Typologie vermuten, dass ein Festhalten an *starren Zugehörigkeitszuschreibungen* seitens der Bildungsplanenden, einen Einfluss darauf hat, welche Inhalte und Themen das Angebotsspektrum bestimmen. Während für Typ 1 spezifisch migrantische Themen und unterstellte Bedarfe zentral sind, bespielt Typ 3 auch Themen mit umfassenderer Relevanz. Explizit oder implizit wird das Leitbild *Bildung für alle* mit einer enormen Breite der angebotenen Inhalte und Themen in Verbindung gebracht. Nicht nur in dieser Hinsicht zeigen sich Analogien zu etablierten Einrichtungen wie Volkshochschulen, die sich nicht aus partikularen Gemeinschaften heraus legitimieren. Demgegenüber sind die oft kulturspezifischen Angebote, die Typ 4 kennzeichnen, mit dem Ziel der kulturellen Identitätsbewahrung der Vereinsmitglieder verknüpft.

Hieraus ergeben sich Anschlüsse an Forschungen zu Programm- und Angebotsplanung (v. Hippel 2016), indem Leistungsstrukturen von Weiterbildungseinrichtungen unter Berücksichtigung migrationsgesellschaftlicher Einflüsse und spezifischer Handlungs- und Deutungsstrukturen von Bildungsplanenden analysiert werden.

Drittens plausibilisiert sich, inwiefern MSO einen bislang kaum zur Kenntnis genommenen Beitrag zur pädagogischen Professionalisierung und Organisationsentwicklung in der Migrationsgesellschaft leisten. Dieser Beitrag zeigt sich insbesondere unter Berücksichtigung der Typen 2 und 3: Bildungsangebote beziehen sich hier einerseits auf migrationsgesellschaftliche Organisationsentwicklungsprozesse sowohl von MSO-Strukturen als auch von mehrheitsgesellschaftlichen Institutionen (z.B. Behörden, Unternehmen); andererseits werden Angebote zur Professionalisierung des pädagogischen Personals realisiert; darüber hinaus können MSO selbst Orte der Professionalisierung sein (Hradská 2022).

Dies scheint im Besonderen anschlussfähig für Fragestellungen der erwachsenenpädagogischen Professionalisierungsforschung, indem bspw. Fragen der Rekrutierung oder nach Inhalten und Formaten von Professionalisierungsprogrammen für pädagogisches Personal (Hahnraht und Herbrechter 2022) untersucht werden. Hierbei wären zukünftig im Besonderen rassismuskritische Ansätze (Danquah und Egetmeyer 2025) zu berücksichtigen.

Viertens scheinen MSO sich mit ihrer Pluralität ebenso wie autochthone Weiterbildungsorganisationen in einem Spannungsfeld zwischen Distinktion und Isomorphie zu bewegen. Die Typologie zeigt unterschiedliche Strategien, die auf organisationale Distinktion (z.B. Typ 2, der die Sonderstellung der Angebote für migrantische Subjekte und Kollektive als einzigartig hervorhebt) oder Tendenzen der Angleichung (z.B. Typ 3, der Volkshochschulen im Aufgabenverständnis *Bildung für alle* und im entsprechend breiten Angebotsspektrum ähnelt) hinweisen.

Diese empirische Beobachtung eröffnet Anschlüsse für neo-institutionalistisch inspirierte Organisationsforschung. Interessant wären weiterführend Untersuchungen von Kooperations- und Machtkonstellationen zwischen historisch etablierten

Weiterbildungsträgern und MSO sowie weiterer Akteure, die sich bezüglich migrationspezifischer Fragen engagieren (Boos-Nünning 2019).

Insgesamt geben die dargestellten Überlegungen nachdrücklich Anlass, MSO in künftigen Debatten der Weiterbildungspraxis, -politik und -forschung entschiedener mit einzubeziehen. Aus Praxisperspektive sind Synergien aus gleichberechtigten Kooperationen zwischen MSO und autochthonen Weiterbildungsanbietern insofern zu erwarten, als dass einerseits Infrastrukturen und Räume geteilt werden könnten und andererseits beide Seiten im Idealfall ihre Zielgruppen und Angebote erweitern könnten. Bildungspolitisch wäre eine Chance darin zu sehen, verschiedenartige MSO auch über Integrationsfragen hinaus als legitime Weiterbildungseinrichtungen anzuerkennen, ihre jeweiligen Stärken zu berücksichtigen und sie stärker in (kommunale) bildungsbezogene Gremien einzubinden.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Interessenkonflikt G. Mulliez gibt an, dass kein Interessenkonflikt besteht.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen. Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

Literatur

- Ataman, F., Lehmann, J. M., & Tank, G. (2017). Neue Deutsche Organisationen. Deutschland neu denken! *Forschungsjournal Soziale Bewegungen*, 30(3), 109–111. <https://doi.org/10.3262/MIG1901039>.
- Baros, W. (2017). Zorn und Migration – Emotionen als Feld erziehungswissenschaftlicher Migrationsforschung. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 93(1), 28–42.
- BMI Artikel – Heimat & Integration. Förderung von Migrantenorganisationen. <https://www.bmi.bund.de/DE/themen/heimat-integration/integration/migrantenorganisationen/migrantenorganisationen-node.html>
- Boos-Nünning (2019). Über den Umgang mit der Einwanderung in Deutschland. In M. Stein, D. Steenkamp, S. Weingraber & V. Zimmer (Hrsg.), *Flucht. Migration. Pädagogik. Willkommen? Aktuelle Kontroversen und Vorhaben* (S. 107–123). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Brennan, R. L., & Prediger, D. J. (1981). Coefficient kappa: some uses, misuses and alternatives. *Educational and Psychological Measurement*, 41(3), 687–699.
- Cervero, R. M., & Wilson, A. L. (2006). *Working the planning table. Neogotiating democratically for adult, continuing and workplace education*. San Francisco: Wiley.
- Danquah, J., & Egetenmeyer, R. (2025). Machtvolle Verwicklungen entwickeln: Prinzipien rassismuskritischer Organisationsentwicklung in Bildungseinrichtungen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 15, 217–233. <https://doi.org/10.1007/s35834-024-00465-2>.
- Elias, N., & Scotson, J. L. (1990). *Etablierte und Außenseiter*. Sinzheim: Suhrkamp.
- Ersoy, B., Latorre, P., & Zitzelsberger, O. (2018). Migrant_innenselbstorganisationen im Wandel der Zeit. In B. Blank & al (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft* (S. 457–468). Wiesbaden: Springer.

- Fausser, M. (2024). Migrant associations and communities. In G. Sciortino, M. Cvajner & J.K. Peter (Hrsg.), *Research handbook on the sociology of migration* (S. 363–374). Northampton: Edward Elgar Publishing.
- Foroutan, N., & Íklíz, D. (2016). Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 138–151). Weinheim Basel: Beltz.
- Fritz, T., Hrubesch, A., Kukovetz, B., Sprung, A., & Tasdemir, D. (2018). Ein- und Auslassungen. Die österreichische Migrationsgesellschaft und ‚ihre‘ Erwachsenenbildung(sforschung). In D. Holzer (Hrsg.), *Forschungsineln. Beobachtungen aus der österreichischen Erwachsenenbildung* (S. 71–82). Münster New York: Waxmann.
- Gieseke, W. (2006). *Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: wbv.
- Gieseke, W., & Robak, S. (2022). Bildungsforschung als Zugang zur Erschließung gesellschaftlicher Wirklichkeit. Das Beispiel der Programmforschung als ein Beitrag aus der erwachsenenbildungswissenschaftlichen Forschung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 45(2), 253–274. <https://doi.org/10.1007/s40955-022-00216-8>.
- Hahnraath, E., & Herbrechter, D. (2022). (Wie) können Weiterbildungsorganisationen die Professionalität ihrer Lehrenden durch professionelle Lerngemeinschaften unterstützen? Empirische Exploration der Implementierbarkeit eines kooperativen Personalentwicklungskonzepts für die Weiterbildung. *Gr Interakt Org*, 53, 469–481. <https://doi.org/10.1007/s11612-022-00660-7>.
- Halm, D., & Sauer, M. (2020). Migrantenorganisationen. In A. Röder & D. Zifonum (Hrsg.), *Handbuch Migrationssoziologie*. Springer.
- Heinemann, A. M. B. (2013). *Teilnahme an Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft. Perspektiven deutscher Frauen mit „Migrationshintergrund“*. Bielefeld: transcript.
- Heinemann, A. M. B. (2023). Decolonize Erwachsenenbildung? Eine hegemoniekritische und dekolonial informierte Betrachtung des Feldes. In Y. Akbaba & A. M. B. Heinemann (Hrsg.), *Erziehungswissenschaften dekolonisieren. Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse* (S. 358–374). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- v. Hippel, A. (2011). Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen: ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien. *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 34(1), 45–47.
- v. Hippel, A. (2016). Funktionen als akteursabhängige Zuschreibungen in der Programmplanung betrieblicher Weiterbildung. *ZfW*, 39, 61–81. <https://doi.org/10.1007/s40955-016-0053-1>.
- v. Hippel, A., & Stimm, M. (2020). Typen von Weiterbildungseinrichtungen – Überblick und Ausdifferenzierung für die Programm- und Organisationsforschung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 43(3), 413–427. <https://doi.org/10.1007/s40955-020-00164-1>.
- Hradská, I. (2022). *Self-Empowerment und Professionalisierung in Migrantinnenselbstorganisationen. Eine biografieanalytische und differenzreflektierende Untersuchung*. Wiesbaden: Springer.
- Hunger, U., & Holz, D. (2019). Das zivilgesellschaftliche Engagement von Migrantenorganisationen. Ein Überblick über die Vielfalt und aktuelle Trends. *Migration und Soziale Arbeit*, 41(1), 18–23.
- Käpplinger, B. (2018). Addressing refugees and non-refugees in adult education programs: a longitudinal analysis on shifting public concerns. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 9(2), 161–177. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426rela242>.
- Käpplinger, B. (2020). Modernisation of organisations due to migration? Mixed blessings in adult education centres in Germany. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 11(3), 293–308. <https://doi.org/10.25656/01:21088>.
- Klevermann, N. (2022). *Organisationen der postmigrantischen Gesellschaft. Eine Subjektivierungsanalyse von Kollektiven*. Opladen: Budrich.
- Klie, A. W. (2022). *Zivilgesellschaftliche Performanz von religiösen und säkularen Migrantenselbstorganisationen. Eine Studie in Nordrhein-Westfalen*. Wiesbaden: Springer.
- Kollender, E. (2023). (Selbst-)Bildungsprozesse von und in ‚Migrantenorganisationen‘. Ambivalente Kooperations- und Anerkennungsbedingungen im Kontext von Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26, 1449–1469. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01180-w>.
- Krannich, S., & Metzger, S. (2018). Netzwerke für Bildung. Das bildungsbezogene Engagement von Migrantinnenorganisationen zwischen Integration und Transnationalität. In S. Zloch, L. Müller & S. Lässig (Hrsg.), *Wissen in Bewegung. Migration und globale Verflechtungen seit 1945* (S. 128–144). Berlin: De Gruyter.
- Kuckartz, U. (2016). Typenbildung und typenbildende Inhaltsanalyse in der empirischen Sozialforschung. In M. W. Schnell & al (Hrsg.), *Junge Menschen sprechen mit sterbenden Menschen. Palliative Care und Forschung* (S. 31–51). Wiesbaden: Springer.

- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Liebold, R., & Trinczek, R. (2009). Experteninterviews. In S. Kühl, P. Stodtholz & A. Taffertshofer (Hrsg.), *Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden* (S. 32–56). Wiesbaden: Springer.
- Mecheril, P., & Rangger, M. (2022). *Handeln in Organisationen der Migrationsgesellschaft. Differenz und machtheoretische Reflexionen einer praxisorientierten Fortbildungsreihe*. Wiesbaden: Springer.
- Mulliez, G. (2021). Forschung zu Weiterbildung und Migration? Eine Bestandaufnahme mittels eines Scoping Reviews. *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*, 44, 163–189.
- Mulliez, G. (2024). „Die größte Herausforderung ist, alle zufrieden zu stellen“ – Mesodidaktische Handlungskoordination in Migrant:innenselbstorganisationen. *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*, 47, 37–56.
- Neüff, M., & Müller-Thalheim, K. (2017). Einwanderungsgesellschaft gemeinsam gestalten. Die Rolle der Migrant:innenorganisationen bei der Aufnahme geflüchteter Menschen in Deutschland. *Forschungsjournal Soziale Bewegungen, Analysen zu Demokratie und Zivilgesellschaft*, 30(3), 101–105.
- Priemer, J., Krimmer, H., & Labigne, A. (2017). *ZiviZ-Survey 2017. Vielfalt verstehen. Zusammenhalt stärken*. Berlin: ZiviZ im Stifterverband. www.ziviz.de/sites/ziv/files/ziviz-survey_2017.pdf
- Pries, L. (2001). *Internationale Migration*. Bielefeld: transcript.
- Pries, L. (2010). (Grenzüberschreitende) Migrant:innenorganisationen als Gegenstand der sozialwissenschaftlichen Forschung: Klassische Problemstellungen und neuere Forschungsbefunde. In L. Pries & Z. Sezgin (Hrsg.), *Jenseits von ‚Identität oder Integration‘. Grenzen überspannende Migrant:innenorganisationen* (S. 15–60). Wiesbaden: Springer.
- Robak, S., & Petter, I. (2014). *Programmanalyse zur interkulturellen Bildung in Niedersachsen*. Bielefeld: wbv.
- Seitter, W. (1999). *Riskante Übergänge in der Moderne. Vereinskulturen, Bildungsbiographien, Migranten*. Opladen: Leske + Budrich.
- Seitter, W. (2004). Migrant:innenvereine als polyfunktionale Lernorte. In R. Brödel (Hrsg.), *Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Differenzierung der Erwachsenenbildung* (S. 289–304). Bielefeld: Bertelsmann. <https://doi.org/10.3278/6001429w>.
- SVR (2020). Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR-Forschungsbereich). Vielfältig engagiert – breit vernetzt – partiell eingebunden? Migrant:innenorganisationen als gestaltende Kraft in der Gesellschaft. https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2023/01/SVR-FB_Studie_Migrantinnenorganisationen-in-Deutschland-8.pdf
- Tietgens, H. (1982). Angebotsplanung. In E. Nuissl (Hrsg.), *Taschenbuch der Erwachsenenbildung* (S. 122–144). Baltzweiler: Burgbücherei Schneider.
- Zitzelsberger, O., & Latorre, P. (2006). *Selbstorganisationen von Migrant:innen – ihre Bedeutung für die Partizipation in der Einwanderungsgesellschaft*. Darmstadt. Abschlussbericht für das Ministerium Wissenschaft und Kunst, Förderprogramm: Fokus Geschlechterdifferenzen. https://www.pl.abpaed.tu-darmstadt.de/media/arbeitsbereich_allgemeine_paedagogik_und_erwachsenenbildung/mso.pdf
- Zitzelsberger, O., Latorre, P., & Kocamann, I. (2010). *Forschungsstudie Migrant:innenorganisationen in Deutschland*. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. https://www.pl.abpaed.tu-darmstadt.de/media/arbeitsbereich_allgemeine_paedagogik_und_erwachsenenbildung/mso.pdf

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

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