

Organisation(en) der Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft
Zwischen Adressierung und Selbstermächtigung

Inauguraldissertation

zur

Erlangung des Doktorgrades

der Humanwissenschaftlichen Fakultät

der Universität zu Köln

nach der Promotionsordnung vom 18.12.2018

vorgelegt von

Gwennaëlle Elisabeth Mulliez

aus

Annecy, Frankreich

Köln, 05. Mai 2025

bei

Prof. Dr. Michael Schemmann (Erstgutachter)

und

Prof. Dr. Wassilios Baros (Zweitgutachter)

**Diese Dissertation wurde von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu
Köln im Juli 2025 angenommen.**

Danksagung

Erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse entstehen selten im Alleingang. Sie sind vielmehr das Ergebnis gemeinsamer Anstrengungen, intensiver Gespräche und wechselseitiger Unterstützung. Deshalb möchte ich an dieser Stelle all den Menschen danken, die diese Reise ermöglicht, begleitet und mitgetragen haben.

Mein erster und tief empfundener Dank gilt den Personen, die mir im Rahmen von Interviews ihr Vertrauen und ihre Zeit geschenkt haben. Sie haben mir Einblicke in Ihre Arbeit gewährt, Kontakte vermittelt und dieses Forschungsvorhaben mit wohlwollendem Interesse unterstützt. Ohne Ihre Bereitschaft zur Mitwirkung wäre diese Dissertation nicht möglich gewesen.

Mein besonderer Dank gilt meinem Erstgutachter und Betreuer, *Prof. Dr. Michael Schemmann*. Ich danke Dir für das Vertrauen, die Freiheiten und die fachliche Begleitung, die Du mir im Verlauf des gesamten Forschungsprozesses gewährt hast. Deine Unterstützung hat wesentlich dazu beigetragen, dass sich diese Arbeit in der heutigen Form entwickeln konnte. Über manch fachlichen Umweg habe ich wertvolle Erkenntnisse gewonnen – nicht zuletzt durch Deinen offenen und reflektierenden Blick. Ich schätze sehr, dass Du mir stets zur Seite gestanden und mir den Raum gegeben hast, mich als Wissenschaftlerin weiterzuentwickeln.

Ebenso danke ich meinem Zweitgutachter, *Prof. Dr. Wassilios Baros*. Deine Begeisterung für empirische Forschung hat mich bereits früh inspiriert und meinen wissenschaftlichen Weg nachhaltig geprägt. Für die unzähligen Methodenschulungen, Deine kontinuierliche Begleitung und Deine wertvollen Ratschläge bin ich Dir aufrichtig dankbar. Dein Erfahrungswissen war mir in vielerlei Hinsicht eine wichtige Orientierung.

Mein großer Dank gilt auch *Dr. Thomas Theurer* – für seine Geduld, seine kritischen Rückfragen und seine unermüdliche Unterstützung, sowohl als (wissenschaftlicher) Critical Friend als auch als Lebensgefährte. Danke, dass du – gerade in Momenten, in denen ich an mir gezweifelt habe – an mich als Wissenschaftlerin und an dieses Vorhaben geglaubt hast.

Ich danke meinen Kolleg:innen an der Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Universität zu Köln. Allen voran *Eva Bonn*, *Tim Roor* und *Dr. Jana Arbeiter*, mit denen ich im Herbst 2019 gemeinsam in das Abenteuer „Dissertation“ aufgebrochen bin. Ich bin dankbar,

dass wir die kleinen und großen Meilensteine auf diesem Weg gefeiert haben und schätze sehr, dass wir uns ehrlich unterstützen und füreinander freuen konnten. Unser kontinuierlicher Austausch hat mir geholfen, meine wissenschaftliche Perspektive zu schärfen. Ebenso danke ich *Lena Sindermann, Tabea Leibold, Timo Kann* und *Hana Fischer*, die auf jeweils unterschiedliche Weise wertvolle Impulse gesetzt und meinen Prozess unterstützt haben.

Mein tief empfundener Dank gilt meiner Familie. Meiner Mutter *Andrea Schwarz* danke ich für ihre unermüdliche Unterstützung in allen Lebenslagen, ihre Stärke, ihr Vertrauen und ihre beständige Ermutigung – ohne sie wäre vieles nicht möglich gewesen. Meinen beiden Vätern, *Chrysole Mulliez* und *Marcus Schwarz*, danke ich für ihre offene Tür, ihr offenes Ohr und die Sicherheit, stets willkommen zu sein. Ein besonderer Dank gilt *Manue Mulliez*, dafür, dass ich für sie immer selbstverständlich dazugehöre. Meinen Geschwistern *Dr. Lucas Schwarz, Janet Mulliez* und *Théo Mulliez* danke ich für ihre Verbundenheit, ihren Humor und ihre stille, aber bestärkende Präsenz im Hintergrund. Ich danke *Dr. Diana Tatu* für ihr Coaching in Krisenzeiten und ihre empowernde Art, die mir Zuversicht und Orientierung gegeben haben.

Abschließend danke ich all den Menschen, die mein Leben jenseits der Wissenschaft in den letzten Jahren bereichert haben: *Hannah Wilms, Esther Rausch, Hannah Koch, Leonie Höpfner, Nina Gebauer, Aline de Magalhães, Sabina Rasinariu, Kay Urban, Jochen Häußler, Joana Meier* und *Daniela Susso* – danke, dass ihr mich immer wieder bestärkt, unterstützt und – wenn nötig – abgelenkt habt.

Gwennaëlle E. Mulliez

Inhaltsverzeichnis

1	Ausgangspunkt, Ziel und Aufbau der Arbeit.....	1
1.1	Einleitung: Unausgeschöpfte Integrationspotenziale zwischen Weiterbildungsforschung und erziehungswissenschaftlicher Migrationsforschung ..	1
1.2	Erkenntnisinteresse und Aufbau der Arbeit.....	5
2	Forschungsarbeit 1: Forschungsstand und -lücken im Schnittfeld ‚Weiterbildung und Migration‘.....	8
2.1	Forschung zu Weiterbildung und Migration? Eine Bestandsaufnahme mittels eines Scoping Reviews	8
2.2	Konturen einer ausstehenden Forschungshaltung	28
3	Theoretisch-konzeptionelle Rahmung.....	30
3.1	Weiterbildungsforschung zu Organisation und Programmplanungshandeln	30
3.1.1	Organisation als Gegenstand erwachsenenpädagogischer Forschung	30
3.1.2	Programmplanungshandeln in der Weiterbildung	37
3.2	‚Migrant:innenselbstorganisationen‘ als Gegenstand sozial- und erziehungswissenschaftlicher Studien.....	46
3.3	Konkretisierung des erwachsenenpädagogischen Gegenstandsverständnisses und der Forschungsfragen der Teilstudien 2 und 3	57
4	Methodisches Design der Forschungsarbeiten 2 und 3	60
4.1	Empirischer Zugang und Erhebungsmethode	60
4.1.1	Expert:inneninterviews als Erhebungsmethode	60
4.1.2	Ausgestaltung der Erhebungsmethode	62
4.2	Beschreibung des Feldzugangs, der Sampling-Strategie und Überblick über die Stichprobe.....	64
4.2.1	Beschreibung des Feldzugangs und der Sampling-Strategie	64
4.2.2	Beschreibung und Überblick über die erreichte Stichprobe.....	66
4.3	Inhaltsanalytische Verfahren als Auswertungsmethode	69
5	Forschungsarbeit 2: Einflussnehmende Akteure und Interessen.....	72
5.1	Zusammenfassung und Einordnung in den Gesamtrahmen	72

5.2	„Die größte Herausforderung ist, alle zufrieden zu stellen“ – Mesodidaktische Handlungskoordination in Migrant:innenselbstorganisationen.....	75
6	Forschungsarbeit 3: Bildungsinhalte, Zielgruppenbestimmungen und -beziehungen	92
6.1	Zusammenfassung und Einordnung in den Gesamtrahmen.....	92
6.2	Erwachsenenpädagogische Selbst- und Aufgabenverständnisse von Planenden in Migrant:innenselbstorganisationen – eine inhaltsanalytisch fundierte Typologie ...	94
7	Abschließende Diskussion	111
8	Literatur.....	123
9	Abbildungen und Tabellen	142

1 Ausgangspunkt, Ziel und Aufbau der Arbeit

1.1 Einleitung: Unausgeschöpfte Integrationspotenziale zwischen Weiterbildungsforschung und erziehungswissenschaftlicher Migrationsforschung

Die historische Entwicklung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung¹ in Deutschland ist eng mit sozialen Bewegungen verknüpft, aus denen im Laufe der Zeit vielfältige Träger und Einrichtungen hervorgegangen sind. Erwachsenenbildung steht stets in Wechselwirkung mit Politik, Kultur, Wirtschaft und Alltagsleben und hat maßgeblich zur Entwicklung der modernen Bildungsgesellschaft sowie zur gesellschaftlichen Modernisierung beigetragen (vgl. Breitschwerdt & Egetenmeyer 2022). Heute zeigt sich die Erwachsenenbildung als ein plural strukturiertes Feld: Meilhammer (2021, S. 276) beschreibt sie als „vielgestaltiges, nur diffus abgrenzbares Gebiet“, das zwar in weiten Teilen nicht staatlich organisiert ist, seit den 1970er Jahren jedoch gesetzlichen Regelungen unterliegt und staatlich gefördert wird. Das Spektrum der Organisationen reicht von Einrichtungen wie Volkshochschulen, die den Anspruch vertreten ‚Bildung für alle‘ anzubieten, bis hin zu spezialisierten Trägern, die sich an enger ausgewählte Zielgruppen richten. Entsprechend breit ist auch die Vielfalt der Bildungsinhalte und -ziele, die sich von berufsorientierten Zertifikatskursen über arbeitsmarktrelevante Soft-Skills bis hin zu kreativ-gestalterischen Angeboten erstreckt. Dieses Angebotsportfolio trägt dem (bildungspolitischen) Leitbild des lebenslangen Lernens Rechnung, demzufolge jedes Individuum unabhängig von Alter oder Herkunft kontinuierlich weiter lernen kann und soll.

In der Realität zeigt sich jedoch wiederholt, dass bestimmte Gruppen – insbesondere Menschen mit einem sog. Migrationshintergrund – im Bereich der Erwachsenenbildung nach wie vor unterrepräsentiert sind. Mit Blick auf die Weiterbildungsteilnahme verdeutlichen aktuelle Befunde des Adult Education Surveys (AES) diese Disparitäten: Im Jahr 2022 wiesen Personen ohne Migrationshintergrund mit 63 % die höchste Quote der Teilnahme an Weiterbildung auf. Darauf folgten mit deutlichem Abstand Personen mit Migrationshintergrund, jedoch ohne eigene Migrationserfahrung (zweite Generation) mit einer Teilnahmequote von 57 % sowie wiederum mit Abstand Personen mit eigener Migrationserfahrung (erste Generation) mit lediglich 44 % (vgl. Bilger & Koubek 2022, S. 37). Derartige empirische Befunde zu herkunftsbezogenen Bildungsungleichheiten beschäftigen die Bildungsforschung seit Jahrzehnten. Je nach theoretischem

¹ Während der Begriff *Erwachsenenbildung* vorrangig mit allgemeinen, kulturellen und politischen Bildungsinhalten verknüpft ist, wird im beruflichen Kontext überwiegend von *Weiterbildung* gesprochen. Da eine klare Abgrenzung zwischen beiden Begriffen im Einzelfall jedoch häufig nicht sinnvoll erscheint, werden *Erwachsenenbildung* und *Weiterbildung* in der vorliegenden Dissertation synonym verwendet.

Zugang wird die Problematik unterschiedlich akzentuiert, etwa im Hinblick auf mangelnde Chancengleichheit, Teilhabegerechtigkeit oder als Ausdruck struktureller Diskriminierung. Weitgehend einig ist man sich jedoch darin, dass Menschen mit Migrationserfahrung oft unter erschwerten Bedingungen zu Teilhabe an organisierter Bildung gelangen und bei vergleichbaren Anstrengungen geringere Bildungserträge erzielen.

In Reaktion auf diese Benachteiligungen haben sich seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts verschiedene pädagogische Strömungen entwickelt – von der Ausländerpädagogik über die interkulturelle bis hin zur Migrationspädagogik (vgl. Auerheimer 2012; Mecheril 2010) –, die sich der Aufarbeitung und Überwindung dieser Ungleichheiten verschrieben haben. Die Entwicklung dieser Ansätze ist eng eingebettet in gesellschaftliche und politische Auseinandersetzungen um Migration. Beispielhaft hierfür stehen die lange Zeit bestehende Ignoranz gegenüber den sog. Gastarbeiter:innen in den 1960er Jahren sowie das damit einhergehende Abwälzen gesellschaftlicher Verantwortung auf diese Gruppe. Ein weiterer Ausdruck dieser Entwicklung ist die Tatsache, dass sich Deutschland erst seit Mitte der 2000er Jahre in offiziellen politischen Dokumenten ausdrücklich als Einwanderungsland bezeichnet (vgl. Foroutan & Íkliz 2016, S. 138). Während Deutschland für das Jahr 2015 eine neuartige Willkommenskultur attestiert wurde, deutete sich bereits in den Folgejahren eine Wiederkehr einer „stärker utilitaristischen Programmatik“ in der Migrationspolitik an (Auerheimer & Baros 2018, S. 601). Vor diesem Hintergrund ist Migration inzwischen zu einem zentralen Gegenwartsthema avanciert, das sich nicht nur in politischen und gesetzgeberischen Initiativen zur Steuerung von Zuwanderung und Asyl niederschlägt, sondern ebenso in medialen Diskursen über Integration, Zugehörigkeit und gesellschaftlichen Zusammenhalt (vgl. Oltmer 2024). Bildungspolitische Fragestellungen sind hiervon in besonderer Weise betroffen, da Bildung gemeinhin als zentrales Instrument der gesellschaftlichen Teilhabe und Integration gilt. Auch auf der Ebene der *Praxis gemeinwohlorientierter Erwachsenenbildung* finden sich zahlreiche Bemühungen, die gesellschaftliche Teilhabe von Migrant:innen durch Bildung gezielt zu fördern. Ein Beispiel hierfür ist die Stellungnahme des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV) aus dem Jahr 2024, die sich explizit gegen bildungspolitische Vorstöße wandte, Fördermittel für Integrationskurse und berufsvorbereitende Sprachkurse zu kürzen (vgl. Deutscher Volkshochschul-Verband 2024). Der Verband betonte, eine solche Maßnahme würde die Bemühungen der Volkshochschulen, einerseits ihrem Anspruch ‚Bildung für alle‘ gerecht zu werden und andererseits Neuzugewanderten eine zügige Integration zu ermöglichen, massiv behindern.

In der *wissenschaftlichen Auseinandersetzung* wird überdies zunehmend kritisch reflektiert, auf welche Weise Migration im Feld der Erwachsenenbildung thematisiert wird. Die verbreitete

Tendenz, Migration primär als Zielgruppenthema zu behandeln, wird dabei seit längerem hinterfragt (vgl. Sprung 2016). Eine derartige Engführung verkennt die strukturellen Dimensionen migrationsgesellschaftlicher Wirklichkeiten und bleibt vielfach in einer defizitorientierten Perspektive auf Migration verhaftet. Aus kritisch-migrationspädagogischer Perspektive ist zudem hervorzuheben, dass die Deutungshoheit darüber, was als legitime Bildung für Migrant:innen gilt und wie entsprechende Bildungsangebote auszugestalten sind, überwiegend bei Vertreter:innen mehrheitsgesellschaftlicher Institutionen liegt. Diese Akteur:innen verfügen häufig selbst nicht über eigene Migrationserfahrungen und befinden sich vielfach erst am Beginn einer tatsächlichen Öffnung gegenüber migrationsbedingter Vielfalt (vgl. Mecheril 2010; Heinemann 2018b). Kritisiert wird darüber hinaus, dass Bildungsangebote oftmals an normativen Vorstellungen der Mehrheitsgesellschaft orientiert werden, während die spezifischen Bedarfe, Ressourcen und Perspektiven „migrantisierter“ (Foroutan 2021, S. 114) Subjekte und Kollektive nur unzureichend (an)erkannt und aufgegriffen werden.

Innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung wird vielfach auf die Gegenwartsdiagnose *Migrationsgesellschaft* rekurriert, die als analytisch und konzeptionell weitreichender als die enger gefassten Begriffe der Zuwanderungs- oder Einwanderungsgesellschaft betrachtet wird. Letztere suggerieren eine einseitige Bewegung nach innen, blenden jedoch Rückkehr, Abwanderung und transnationale Mobilität aus und reduzieren damit die gesellschaftliche Wirklichkeit erheblich (vgl. Mecheril 2016, S. 13). Demgegenüber rückt der Begriff der Migrationsgesellschaft die gesellschaftliche Auseinandersetzung mit Mobilität, Zugehörigkeit, Grenzziehung und Rassismus in den Fokus und betont, dass diese Phänomene nicht nur Migrant:innen, sondern alle Menschen betreffen (vgl. Mecheril & Rangger 2022, S. 3). Aus dieser Perspektive geht es weniger um das Faktum, dass Menschen Grenzen überschreiten, sondern darum, wie Migration „als Gegenstand von Diskursen und [...] politischen und alltagsweltlichen Auseinandersetzungen“ verhandelt wird (Brodén & Mecheril 2007, S. 7). Migration wird somit als „Motor für gesellschaftliche Veränderungen und Modernisierungsprozesse“ verstanden (Foroutan & Ikliz 2016, S. 138) und mit einer positiven Konnotation versehen, die gängige Vorstellungen einer „additiven“ Migration kritisch hinterfragt (vgl. Mecheril 2016, S. 14).

Mit dem Terminus *Migrationsgesellschaft* wird schließlich eine Perspektive eröffnet, die soziale Zugehörigkeit und Differenz in ihrer Dynamik analysierbar macht. Er impliziert eine allgemeine Perspektive, mit der sowohl die gegenwärtige und historische Vielfalt von Wanderungsgeschehen als auch die wechselseitig konstitutive Dynamik von Grenzformationen und Zugehörigkeitsordnungen in den Blick genommen werden (vgl. Mecheril 2016, S. 15). Migrationsgesellschaftliche Verhältnisse manifestieren sich in alltäglichen Zuschreibungen, symbolischen

Ordnungen, institutionellen Routinen und individuellen Selbstverhältnissen – und strukturieren das soziale Zusammenleben auf fundamentale Weise.

Institutionen der Politik, Pädagogik und Sozialen Arbeit sind von diesen gesellschaftlichen Prozessen gleichermaßen betroffen. Migration wirkt auf Organisationen, ihre Routinen, Professionalisierungskonzepte und normativen Grundlagen ein; bestehende organisationale Arrangements können prekär werden und Prozesse des Wandels treten sichtbar hervor (vgl. Mecheril & Rangger 2022, S. 2). Vor dem Hintergrund migrationsgesellschaftlicher Veränderungsprozesse kommt der Migrations- und Bildungsforschung die Aufgabe zu, sich gegen homogenisierende und defizitorientierte Perspektiven zu behaupten (vgl. Auernheimer & Baros 2018, S. 602) – auch und gerade im Kontext pädagogischer Institutionen, die migrationsbedingten Herausforderungen oftmals nicht hinreichend gewachsen sind (ebd., S. 613).

Die hier in stark komprimierter Form dargestellten Impulse aus der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung resp. migrationsgesellschaftlichen Bildungsforschung sind selbstredend auch an die Weiterbildungsforschung gerichtet. Dennoch scheint mit Blick auf den Forschungsdiskurs der letzten Jahre plausibel, thesenhaft von *unausgeschöpften Integrationspotenzialen zwischen Erwachsenenbildungsforschung und erziehungswissenschaftlicher Migrationsforschung* zu sprechen:

Zum einen werden erwachsenenpädagogische Fragestellungen und damit das Erwachsenenalter als lebensphasenspezifischer Bildungszeitraum in der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung bislang kaum berücksichtigt. Exemplarisch manifestiert sich dies in der Themenstruktur der in jüngerer Vergangenheit erschienenen Ausgaben der *Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung* (ZeM), in denen explizite Bezüge zur Erwachsenenbildung nahezu vollständig fehlen. Im Mittelpunkt stehen vielmehr schulische und sozialpädagogische Kontexte, häufig mit einer Fokussierung auf die Lebensalter der (frühen) Kindheit und Jugend.

Zum anderen deutet sich an, dass das Themenfeld Migration innerhalb der Weiterbildungsforschung bislang ebenfalls nur marginal – überwiegend als Zielgruppenproblematik – bearbeitet wird (vgl. Sprung 2011; Heinemann 2014). Dabei tragen insbesondere die Akteure der pädagogischen Praxis in der Erwachsenenbildung seit langem maßgeblich zum Umgang mit migrationsgesellschaftlichen Herausforderungen bei, indem sie „zum System der Gelegenheiten [beitragen], die gesellschaftliche Teilhabechancen verbessern“ (Tippelt 2020, S. 69). Angesichts der seit Jahrzehnten bestehenden gesellschaftlichen Relevanz migrationsbedingter Transformationsprozesse im Handlungsfeld Erwachsenenbildung erscheint der Beitrag der Weiterbildungsforschung – sowohl in empirischer als auch in theoretisch-konzeptioneller Hinsicht – als

„ausbaufähig“ (vgl. Widany 2018, S. 7). Aus dieser hier nur grob umrissenen Gemengelage im Schnittfeld Migration und Erwachsenenbildung heraus ist die vorliegende Arbeit entstanden.

1.2 Erkenntnisinteresse und Aufbau der Arbeit

Im Anschluss an die einleitenden Überlegungen richtet die vorliegende Dissertation ihr übergeordnetes Erkenntnisinteresse auf die Frage, wie die organisierte Bildung Erwachsener in der Migrationsgesellschaft praktisch ermöglicht und wissenschaftlich erforscht wird. Damit ist die Prämisse verbunden, dass migrationsgesellschaftliche Transformationsprozesse nicht nur individuelle Bildungsbiografien prägen, sondern auch tiefgreifende Auswirkungen auf pädagogische Institutionen, Organisationsformen und das Weiterbildungssystem im Ganzen haben. Vor dem Hintergrund migrationspädagogischer Überlegungen – insbesondere der Kritik an defizitorientierten und homogenisierenden Ansätzen – wird Bildung in der Migrationsgesellschaft nicht als bloßes Mittel zur Anpassung an eine vermeintlich homogene Mehrheitsgesellschaft verstanden, sondern als Gegenstand dynamischer Aushandlungsprozesse, bei denen soziale Zugehörigkeiten, Differenzen und Grenzziehungen beständig neu verhandelt werden (vgl. Broden & Mecheril 2007; Mecheril 2010).

Damit wird zugleich eine organisationstheoretische Perspektive relevant: Bildungsorganisationen werden als soziale Gebilde begriffen, die migrationsgesellschaftliche Herausforderungen aufnehmen, sie in spezifischen Routinen, Strukturen und Deutungsmustern verarbeiten und auf diese Weise aktiv zur Reproduktion oder Transformation gesellschaftlicher Verhältnisse beitragen (vgl. Mecheril & Rangger 2022). Migration wirkt somit nicht nur auf Bildungsinhalte und Zielgruppen, sondern transformiert auch die institutionellen Logiken, durch die Bildung organisiert und ermöglicht wird. Das übergeordnete Erkenntnisinteresse ist damit auf die Gewinnung kritischen Reflexionswissens über und für Organisation(en) der Weiterbildung – einschließlich der Weiterbildungsforschung – in der Migrationsgesellschaft gerichtet.

Ausgehend von diesen Vorüberlegungen und Zielsetzungen setzt sich die kumulative Dissertation aus drei miteinander verschränkten, wenngleich unabhängig voneinander veröffentlichten Forschungsarbeiten zusammen, die zur erleichterten Nachvollziehbarkeit um ausführlichere theoretisch-konzeptionelle Rahmungen und methodologisch-methodische Klärungen ergänzt wurden:

In Kapitel 2 wird eine erste Forschungsarbeit präsentiert, die direkt an das bis hierhin nur knapp umrissene Postulat über unausgeschöpfte Integrationspotenziale zwischen Weiterbildungsforschung und erziehungswissenschaftlicher Migrationsforschung anknüpft. Hier wird mittels eines Scoping Reviews systematisch herausgearbeitet, in welchen thematischen Feldern und mit

welchen Schwerpunktsetzungen im Schnittfeld von Migration und Weiterbildung seit der Jahrtausendwende geforscht wurde. Ziel dieser ersten Forschungsarbeit ist es auch, Leerstellen und Desiderate im wissenschaftlichen Diskurs sichtbar zu machen und damit die Grundlage für eine migrationspädagogisch sensibilisierte Weiterbildungsforschung zu legen. Ein Teil dieser Desiderate – namentlich die fehlende Berücksichtigung von Menschen mit sog. Migrationshintergrund als aktive Akteure im Feld der organisierten Weiterbildung – wird im weiteren Verlauf weiterverfolgt. Die aktualisierte und konkretisierte Zielsetzung der Dissertation ist infolgedessen, einen Beitrag zu einer migrationsgesellschaftlich sensibilisierten Weiterbildungsforschung zu leisten, die die strukturellen Besonderheiten, Potenziale und Herausforderungen von Migrant:innenselbstorganisationen (kurz: MSO) als Bildungsakteure in den Blick nimmt.

Kapitel 3 entfaltet die theoretisch-konzeptionelle Rahmung der Forschungsarbeiten 2 und 3. Während MSO in der sozial- und politikwissenschaftlichen Literatur überwiegend als zivilgesellschaftliche Akteure im Kontext von Partizipation, Interessenvertretung und Integration untersucht wurden, fehlt eine systematische Analyse ihrer Rolle als Träger von Bildungsangeboten. Die Entscheidung, MSO in den Mittelpunkt zu stellen, ist migrationspädagogisch fundiert: Aus emanzipatorischer Perspektive erscheinen sie als Orte der Selbstermächtigung, kulturellen Selbstbehauptung und aktiven Mitgestaltung gesellschaftlicher Räume. Damit wird die Annahme verbunden, dass MSO alternative Bildungsräume eröffnen, in denen Zugehörigkeit, Differenz und Teilhabe jenseits hegemonialer defizitorientierter Bildungslogiken verhandelt werden können. In migrationspädagogischer Hinsicht tragen sie damit potenziell zur Erweiterung des Verständnisses von Bildung in der Migrationsgesellschaft bei. Zugleich ist davon auszugehen, dass die Praxis dieser Organisationen – etwa im Hinblick auf mesodidaktische Leistungserbringung und organisationalen Selbsterhalt – nicht losgelöst von Dynamiken im restlichen Weiterbildungssystem nachvollzogen werden kann. Diese Annahmen werden sodann mit zentralen Forschungssträngen der Weiterbildungsforschung in Beziehung gesetzt: Einerseits werden anhaltende Diskussionen der Weiterbildungsforschung zu Organisation und Programmplanungshandeln aufgearbeitet (Kapitel 3.1), andererseits wird der Forschungsstand zu MSO aus sozial- und erziehungswissenschaftlicher Perspektive erschlossen (Kapitel 3.2). Abschließend werden daraus das erwachsenenpädagogische Gegenstandsverständnis und die Fragestellungen der beiden folgenden empirischen Teilstudien entwickelt (Kapitel 3.3).

Kapitel 4 beschreibt das methodische Vorgehen der empirischen Analysen in den Forschungsarbeiten 2 und 3. Hier werden der empirische Zugang, die Erhebungsmethode der leitfadengestützten Expert:inneninterviews (Kapitel 4.1), die Strategien des Feldzugangs und Samplings

(Kapitel 4.2) sowie die angewandten inhaltsanalytischen Verfahren zur Datenauswertung einschließlich ihrer Limitationen (Kapitel 4.3) ausführlich dargestellt.

Kapitel 5 umfasst die zweite Forschungsarbeit, die analysiert, welche Akteurskonstellationen innerhalb von MSO bei der Ausgestaltung von Weiterbildung Einfluss nehmen und welche handlungsleitenden Interessen die Organisation und Planung von Bildungsangeboten prägen. Dabei werden MSO als Kollektive betrachtet, deren interne Logiken und Steuerungsprozesse sich unter migrationsgesellschaftlichen Bedingungen herausbilden und von diesen geprägt sind.

Kapitel 6 präsentiert die dritte Forschungsarbeit, die sich mittels typenbildender Inhaltsanalyse der Frage annimmt, welche erwachsenpädagogischen Selbst- und Aufgabenverständnisse Bildungsplanende innerhalb von MSO artikulieren. Im Zentrum steht dabei die Frage, für welche Adressat:innen und Zielgruppen sich die Planenden verantwortlich fühlen und in welcher Weise ihre Konzepte alternative Vorstellungen von Bildung und gesellschaftlicher Teilhabe im Kontext der Migrationsgesellschaft eröffnen.

Kapitel 7 führt schließlich die zentralen Ergebnisse zusammen, diskutiert sie kritisch und reflektiert sie im Hinblick auf ihre Bedeutung für die Weiterbildungsforschung und eine migrationspädagogisch sensibilisierte Perspektive auf Organisationen der Erwachsenenbildung. Insgesamt ist das gewonnene Wissen auch insofern von praktischer Relevanz, als das dem konsensfähigen Ideal der *interkulturellen Öffnung* der Erwachsenenbildung eine neue Facette hinzugefügt wird. Angeregt wird durch die Arbeit, künftig nicht ausschließlich auf die Eröffnung von Bildungschancen von Personen mit sog. Migrationshintergrund in autochthonen Organisationen hinarbeiten, sondern Koordination und Kooperationen zwischen weithin bekannten und bislang oftmals übersehenen Organisationen anzusteuern.

2 Forschungsarbeit 1: Forschungsstand und -lücken im Schnittfeld ‚Weiterbildung und Migration‘

Im Folgenden wird zunächst die 2021 im *Internationalen Jahrbuch der Erwachsenenbildung* erschienene Teilstudie 1 präsentiert (Kapitel 2.1). Anschließend wird ein Vorschlag für Konturen einer ausstehenden Forschungshaltung unterbreitet (Kapitel 2.2). Dieser Vorschlag bettet die Erkenntnisse dieser Teilstudie in den Gesamtrahmen ein².

2.1 Forschung zu Weiterbildung und Migration? Eine Bestandsaufnahme mittels eines Scoping Reviews³

Abstract

Dem Thema Migration wurde in den vergangenen Jahren erhöhte mediale, politische und wissenschaftliche Aufmerksamkeit zuteil. Migration wird hier als Anlass gesellschaftlicher Veränderungsprozesse verstanden, die zunehmend auch die Erwachsenenbildung tangieren. Der vorliegende Beitrag geht daher der Frage nach, mit welchen theoretischen und methodischen Zugängen und zu welchen thematischen Schwerpunkten im Schnittfeld ‚Weiterbildung und Migration‘ seit der Jahrtausendwende Forschung betrieben wurde. Mittels eines Scoping-Literatur-Reviews wurden $n = 68$ Publikationen ermittelt, die dieses Schnittfeld zum Gegenstand haben. Die Analyse stellt vier Themenschwerpunkte fest: 1) System, Politik und Gesellschaft, 2) Organisation, 3) Lehren und Lernen, 4) Wissenschaftstheoretische Reflexion. Ausgehend von den Befunden kann künftigen Studien zum einen empfohlen werden, einen kritischeren Umgang mit scheinbar selbstverständlichen Begrifflichkeiten zu kultivieren, zum anderen in der empirischen Forschung ein stärkeres Augenmerk auf systematische Methodentriangulation zu legen.

1 Rahmung und Fragestellung

Der Beginn des 21. Jahrhunderts markiert einen Wendepunkt in der langjährigen Nicht-Anerkennung gesellschaftlicher Migrationsrealität seitens der deutschen Politik und Öffentlichkeit. Aktuell hat in etwa jede dritte Person im jüngeren Erwachsenenalter bis 45 Jahre einen ‚Migrationshintergrund‘⁴ (vgl. BiB 2021). Ausgehend von Daten des Mikrozensus 2005 bis 2019

² Die Einordnung in den Gesamtrahmen dieser Dissertationsschrift erfolgt an dieser Stelle im Anschluss an die Präsentation der Teilstudie 1, da die Teilstudien 2 und 3 inhaltlich an deren Befunde anknüpfen und durch diese konzeptionell inspiriert wurden.

³ Dies ist ein inhaltlich unveränderter Nachdruck des Artikels. Zugunsten der Lesbarkeit und einer einheitlichen Darstellung wurde das Literaturverzeichnis in das Gesamtliteraturverzeichnis der vorliegenden Studie integriert. Zudem wurde die Bezifferung von Tabellen, Abbildungen und Fußnoten zugunsten einer fortlaufenden Nummerierung angepasst. Die zitierfähige Originalversion des Artikels findet sich in: Mulliez, G. (2021). Forschung zu Weiterbildung und Migration? Eine Bestandsaufnahme mittels eines Scoping Reviews. *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*, 44, S. 163-189.

⁴ Die Verwendung des Terminus Migrationshintergrund in amtlichen Statistiken begründet sich darin, den „migrationsbedingten demographischen Wandel genauer zu erfassen als dies mit dem [...] Unterscheidungsmerkmal ‚Staatsangehörigkeit‘ der Fall war“ (Kemper 2010, S. 316). Zur Operationalisierung des Migrationshintergrundes werden jedoch unterschiedliche Kriterien herangezogen. Die hier referierten Daten des Mikrozensus basieren auf der Definition des Statistischen Bundesamtes:

wird prognostiziert, dass der Anteil der Personen mit ‚Migrationshintergrund‘ an der Bevölkerung in Deutschland auch zukünftig steigen wird. Debatten über die Gestaltung von Zuwanderung und die Schaffung von Rahmenbedingungen einer zunehmend heterogenen Bevölkerung sind kaum noch von der (innen-)politischen Agenda wegzudenken (vgl. Jungkuntz 2001, S. 54; Beck-Gernsheim 2004, S. 10). Migration kann als „Motor für gesellschaftliche Veränderungen und Modernisierungsprozesse“ (Foroutan & Íkliz 2016, S. 138) verstanden werden und bringt auf gesamtgesellschaftlicher wie auch subjektiver Ebene wirksame Dynamiken mit sich, die auch den Bildungssektor tangieren. Wie die international vergleichenden Schulleistungsstudien der OECD einer breiten Öffentlichkeit bewusst gemacht haben, steht die soziale Positionierung von Subjekten in Bildungs- und Karrierepfaden in einem Zusammenhang mit dem ‚Migrationshintergrund‘. An derartige Befunde knüpfen eine Reihe bildungspolitischer Kontroversen und Fragen zum Verhältnis von Migration und Bildung in einem umfänglicheren Sinne an (vgl. Dođmuş, Karakaşođlu & Mecheril 2016, S. 2). Migrationsgesellschaftliche⁵ Bildungsforschung leistet einen Beitrag zur Bearbeitung von aktuellen Problemlagen und Dissensen – seien sie nun ökonomischer, ethischer, politischer oder sonstiger Art – die die Interaktion von Individuen und Kollektiven in pädagogischen Kontexten prägen. Im Unterschied zu einer bloßen ‚Migrant:innenpädagogik‘ wird der Blick hierbei nicht allein auf Zugewanderte gerichtet, sondern auf die Pluralisierung von Selbst-Welt-Verhältnissen innerhalb der gesamten Bevölkerung. Dass sich hier ein neuartiges Forschungsfeld etabliert hat, zeigt sich auch daran, dass in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft bereits seit Anfang der 1990er Jahre die Kommission für interkulturelle Pädagogik mit dem Verhältnis migrationsgesellschaftlicher und pädagogischer Fragen befasst ist. Neben dem Augenmerk auf das Schul- und Regelbildungssystem fokussieren erziehungswissenschaftliche Studien zu Fragen migrationsbedingter Heterogenität und Bildung jedoch überwiegend auf die Kindheits- und Jugendforschung, Sozialpädagogik und Berufsbildungsforschung (vgl. Fischer 2008, S. 32; Sprung 2012, S. 27; Öztürk 2014, S. 45).

„Eine Person hat einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren wurde. Im Einzelnen umfasst diese Definition zugewanderte und nicht zugewanderte Ausländerinnen und Ausländer, zugewanderte und nicht zugewanderte Eingebürgerte, (Spät-) Aussiedlerinnen und (Spät-) Aussiedler sowie die als Deutsche geborenen Nachkommen dieser Gruppen“ (DeStatis 2021). Seitens der Migrationsforschung wird Kritik an solch statistischen Definitionen geübt, da diese der Komplexität des Phänomens nicht gerecht werden und zur Stigmatisierung von Personen führen (vgl. Mecheril 2016, Hamburger & Stauf 2009). Sich diesen kritischen Stimmen anschließend, wird der Begriff in Anführungszeichen gekennzeichnet.

⁵ Der Begriff der Migrationsgesellschaft ist ein analytischer Terminus zur Beschreibung eines die gesamte Gesellschaft betreffenden und sie strukturierenden Phänomens (vgl. Foroutan & Íkliz 2016). Dabei geht es weniger um das Faktum, dass Menschen sich über (geographische/nationale) Grenzen hinwegbewegen, sondern darum, wie mit Migration „als Gegenstand von Diskursen und [...] politische[n] und alltagsweltliche[n] Auseinandersetzungen“ verhandelt wird (Brodén & Mecheril 2007, S. 7).

Vor dem Hintergrund der eingangs referierten demografischen Perspektiven und angesichts der langjährigen Rezeption des Migrationsthemas in den genannten erziehungswissenschaftlichen Subdisziplinen verwundert es, dass sich die Erwachsenenbildung diesem Thema nur allmählich zuwendet – zumal die Forderung nach einer „seismographischen Sensibilität“ (Pongratz 2003, S. 7) der Disziplin hinsichtlich aktueller gesellschaftlicher Dynamiken und Problemlagen als Konsens gelten kann. Nachdem die erwartete Vielzahl an Einreichungen für das Report zum Thema „Migration und Bildung“ (2012) ausgeblieben war, verlieh Nuissl im Editorial vorsichtig seiner Hoffnung Ausdruck, dass „wir vor einer neuen Welle von Forschungsarbeiten zur Weiterbildung von Menschen mit Migrationshintergrund, die differenzierter auf Bildungsfragen eingeht“ (Nuissl 2012, S. 7) stünden. In diesem Zusammenhang konstatiert auch Sprung, „dass die Migrationsthematik in der *praktischen* Weiterbildungsarbeit mittlerweile sehr präsent ist, empirische pädagogische Forschungen sowie theoretische Reflexionen aber nach wie vor in vergleichsweise geringem Umfang vorliegen“ (Sprung 2008, Kap. 2, Hervorh. G. M.). Auf die Notwendigkeit „eine[r] erhöhte[n] Aufmerksamkeit der Erwachsenenbildungsforschung für migrationspezifische Themen“ wird auch von Heinemann (2014, S. 35) hingewiesen. Jenseits dieses grundsätzlichen Appells an die Weiterbildungsforschung fordert Sprung eine systematische Bearbeitung des Forschungsfeldes, da Migration in der Fachliteratur bisher lediglich punktuell Berücksichtigung fände (vgl. Sprung 2011, S. 81). Jüngst, darauf deutet die Zunahme neuerer Publikationen im Themenfeld hin, scheint die Weiterbildungsforschung „mit leicht steigender Tendenz auf die Herausforderung Migration“ (Fritz, Hrubesch, Kukovetz, Sprung & Taşdemir 2018, S. 73) zu reagieren. Möchte die Weiterbildungsforschung einen substanziellen Beitrag zur migrationsgesellschaftlichen Bildungsforschung im oben skizzierten Sinne leisten, so scheint notwendig, dass künftige Studien an bereits geleistete (meta-)theoretische und empirische Vorarbeiten anknüpfen. Die Grundlage hierfür möchte der vorliegende Aufsatz mithilfe eines Scoping-Reviews schaffen. Konkret wird dabei folgende Forschungsfrage verfolgt: Mit welchen theoretischen und methodischen Zugängen und zu welchen thematischen Schwerpunkten wurde/wird im Schnittfeld ‚Weiterbildung und Migration‘ seit der Jahrtausendwende Forschung betrieben? Mit der Methode des Scoping-Reviews (Kapitel 2) sollen verschiedene Themenschwerpunkte, Forschungszugänge und -lücken (Kapitel 3) identifiziert werden, um auf dieser Basis Anknüpfungspunkte für künftige migrationsgesellschaftliche Weiterbildungsforschung aufzuzeigen (Kapitel 4).

2. Methodisches Vorgehen

Im Zuge des nunmehr zwanzig Jahre andauernden Bedeutungszuwachses evidenzbasierter Forschung findet die Methode des (systematischen) Literatur-Reviews, deren Ursprung in der medizinischen Forschung liegt (vgl. Gough, Oliver & Thomson 2013, S. 9 und Oakley 2002, S. 277), verstärkt auch im Kontext bildungs- und erziehungswissenschaftlicher Forschung Anwendung (vgl. Newman & Gough 2020, S. 4). Auch in der Erwachsenenbildungsforschung werden zunehmend Artikel basierend auf Prinzipien von Literatur-Reviews publiziert (z. B. Sahlender & Schrader 2017, Herbrechter, Hahnraath & Kuhn 2018, Goeze & Stodolka 2019, Vetter & Schemmann 2021).

Ob der terminologischen Vielfalt, die in der jeweiligen „Zielsetzung, dem gewählten Vorgehen oder [...] der Reichweite ihrer Ergebnisse“ (Herbrechter, Hahnraath & Kuhn 2018, S. 89) begründet wird, eignen sich Literatur-Reviews als sekundäranalytische Methode (vgl. Ferrari 2015, S. 230) zum regelgeleiteten, methodisch transparenten und intersubjektiv nachvollziehbaren Sammeln, Auswerten und Präsentieren des aktuellen Forschungsstandes eines Forschungsbereichs (vgl. Arksey & O’Malley 2005, S. 20). Häufig werden basierend auf Literatur-Reviews empirisch gestützte Empfehlungen für Bildungspraxis und -politik formuliert (vgl. Newman & Gough 2020, S. 3) oder bestehende Forschungsdesiderate identifiziert oder umgekehrt verhindert, dass „unnachsig Forschung zu Fragestellungen betrieben wird, die schon (vorläufig) beantwortet sind“ (Knauber 2017, S. 36).

Die Darstellung des methodischen Vorgehens erfolgt in zwei Schritten: Zunächst wird die Auswahl des Scoping-Review-Verfahrens für die Beantwortung der Forschungsfrage begründet, um anschließend den konkreten Forschungsprozess detailliert zu skizzieren.

2.1 Begründung des gewählten Review-Verfahrens – Das Scoping Review

Die Methode des Scoping-Reviews erlaubt die transparente und differenzierte Kartierung von Studien eines Interessensgebiets und berücksichtigt dabei Umfang, Art und Charakteristika der Primärforschung (vgl. Arksey & O’Malley 2005, S. 30). Der besondere Mehrwert des gewählten Review-Verfahrens wird im Kontext des vorliegenden Beitrags darin gesehen, dass im Gegensatz zum systematischen Review eine breite Herangehensweise an den Themenbereich legitim und sinnvoll erscheint und zur Identifizierung von Forschungslücken vielfältige Primärquellen (z. B. quantitative und qualitative empirische Studien sowie theoretisch-programmatische Literatur) einbezogen werden können (vgl. Whittemore, Chao, Myoungock, Minges 2014, S. 458). Das Scoping-Review zeichnet sich durch ein fünf-stufiges methodisches und protokollbasiertes Verfahren aus: 1) Identifizierung der Forschungsfrage, 2) Identifizierung

relevanter Studien, 3) Studiauswahl, 4) Erfassung der Daten und zuletzt der Zusammenfassung und Berichterstattung der Ergebnisse (5) (vgl. Arksey & O’Malley 2005, S. 22).

2.2 Beschreibung des eigenen Vorgehens

Zur Erhöhung der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit und Transparenz der Vorgehensweise sowie der Ergebnisdarstellung wird nun konkreter auf die eigene Anwendung des fünf-stufigen Auswertungsprozesses des Scoping-Reviews eingegangen.

Stufe 1: Identifizierung der Forschungsfrage

Das vorliegende Review fokussiert die leitende Fragestellung: Mit welchen theoretischen und methodischen Zugängen und zu welchen thematischen Schwerpunkten wurde/wird im Schnittfeld ‚Weiterbildung und Migration‘ seit der Jahrtausendwende Forschung betrieben? In diesem Zusammenhang stellen sich im Besonderen Fragen hinsichtlich forschungsthematischer Schwerpunkte der identifizierten Studien und Beiträge, der theoretischen Bezüge, des Standes des empirischen Wissens im Kontext des interessierenden Forschungsbereichs sowie der aktuell bestehenden Forschungslücken.

Stufe 2: Identifizierung relevanter Studien

Insgesamt wurde ein sensitives Rechercheprinzip mit dem Ziel, „möglichst alle verfügbaren Studien“ (Nordhausen & Hirt 2018, S. 7) im Themenbereich ‚Weiterbildung und Migration‘ zu identifizieren, verfolgt. Hierzu wurden insgesamt sieben renommierte elektronische Literaturdatenbanken mit variierenden disziplinären Schwerpunkten durchsucht: Erziehungswissenschaft (Academic Search Complete, ERIC, FIS Bildung), Soziologie (Web of Science, ProQuest Social Sciences, Sociology Source Ultimate) und Psychologie (PSYINDEX Literature). Zur Abfrage in den Literaturdatenbanken wurden, anknüpfend an die Forschungsfrage, Suchbegriffe und zulässige Kombinationen von Suchbegriffen festgelegt. Der folgende Suchstrang fand im weiteren Rechercheverlauf Anwendung:

[Erwachsenenbildung* ODER Weiterbildung* ODER "Lebenslanges Lernen" ODER Andragogik]
UND [Migration* ODER Migrant* ODER Einwander* ODER Zuwander* ODER Flucht ODER Flüchtling* ODER Geflüchtete ODER interkulturell* ODER Vielfalt ODER Diversität]

Eingang in das Review fanden Publikationen, die einen der mit Erwachsenenbildung und Migration assoziierten Suchbegriffe in Titel, Zusammenfassung oder Schlüsselwörtern aufwiesen, deutsch- oder englischsprachig⁶ verfasst sowie zwischen 2000 bis Anfang 2021 veröffentlicht

⁶ Der englische Suchstrang lautete: ["adult education" OR "further education" OR "lifelong learning" OR "adult education organization*" OR andragogy OR "vocational training" OR "vocational education" OR "continuing education"] AND [migration* OR migrant* OR immigration* OR immigrant* OR migratory OR refugee* OR intercultural* OR diversity*]

wurden. Die Identifikation von Aufsätzen in Datenbanken wurde im April 2021 abgeschlossen. Im Zuge der Ergebnisdarstellung werden später erschienene Studien und Beiträge nicht berücksichtigt.

Stufe 3: Studienauswahl

In einem nächsten Schritt wurden weitere Ein- bzw. Ausschlusskriterien zur Auswahl der für den zu analysierenden Themenbereich bedeutsamen Treffer festgelegt. Notwendig war dies aufgrund des sensitiven Rechercheprinzips (vgl. Arksey & O’Malley 2005, S. 25f. und Nordhausen & Hirt 2018), das bei Eingabe der Suchstränge in die Datenbanken zunächst $n = 2.139$ Treffer feststellte, die – wie bereits bei einem ersten Screening deutlich wurde – nicht alle Relevanz für die zentrale Forschungsfrage hatten.

Es wurden Publikationen ausgeschlossen, die sowohl in Zusammenfassung als auch Einleitung nicht den Kriterien wissenschaftlicher Texte entsprachen, den thematischen Fokus nicht explizit auf Erwachsenenbildung setzten oder sich auf einen anderen als den deutschsprachigen Raum bezogen. Das letztgenannte Ausschlusskriterium ist darin begründet, dass die institutionelle Struktur von Weiterbildungssystemen stark von nationalstaatlich verankerten politischen und rechtlichen Rahmenbedingungen abhängt und diese wissenschaftlich berücksichtigt werden müssen (vgl. Schrader 2019, S. 699). Eine international ausgerichtete Analyse des Forschungsbereichs setzt umfassendes Wissen über die divergierenden Strukturen von Weiterbildungssystemen voraus und war aus forschungspragmatischen Gründen nicht realisierbar. Dem Hinweis Sprungs folgend, dass sich der wissenschaftliche Diskurs jedoch nicht abschließend nationalstaatlich eingrenzen lässt, werden Publikationen mit inhaltlichem Bezug auf Deutschland, Österreich und die Schweiz im weiteren Review-Prozess berücksichtigt (vgl. Sprung 2009, S. 7). Nach Sichtung der Titel und Zusammenfassungen verblieben insgesamt $n = 68$ Titel, die Eingang in die Analyse des Forschungsbereichs fanden (siehe Abb. 1).

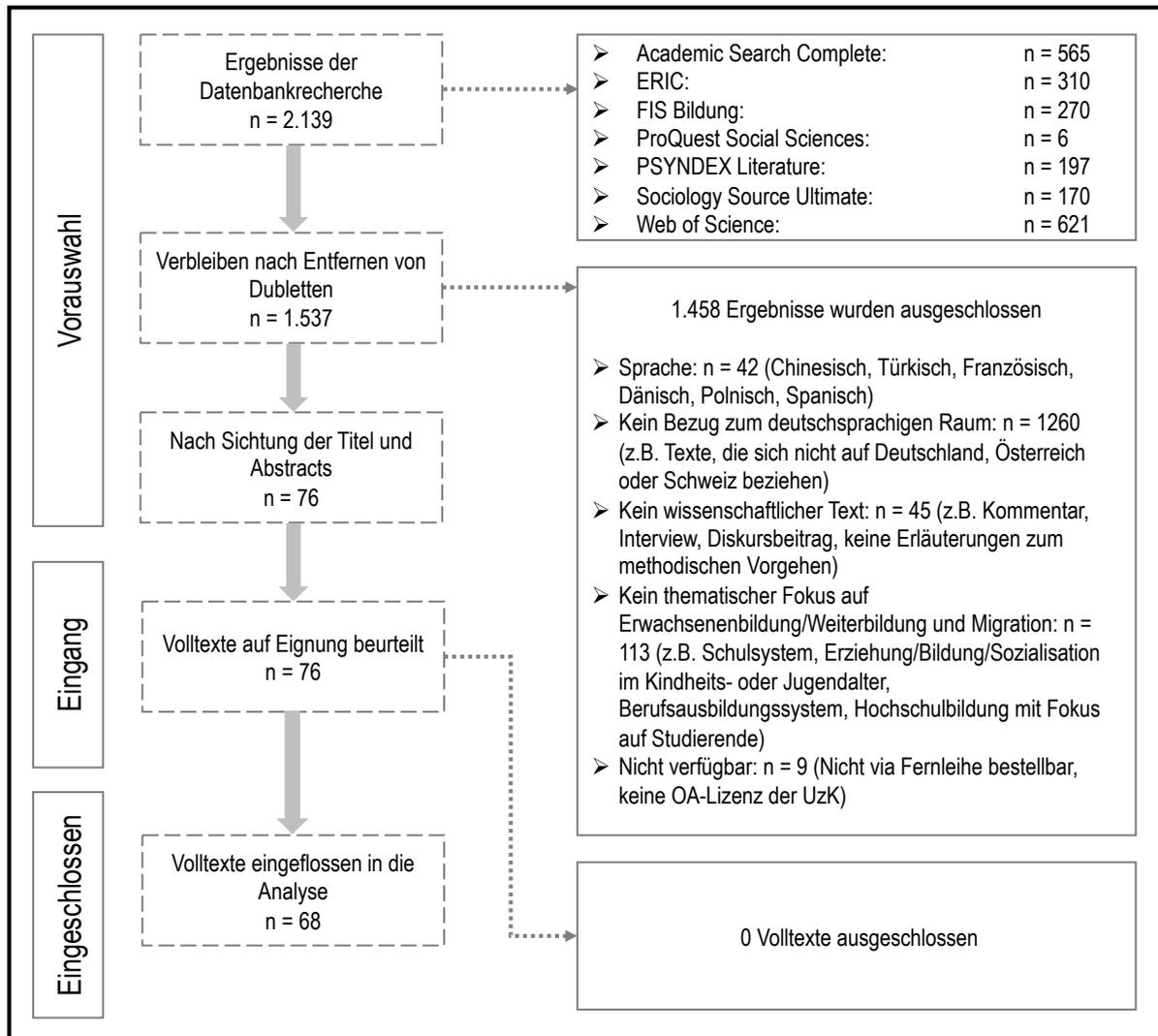


Abbildung 1: Suchergebnisbaum – Scoping Review zu 'Weiterbildung und Migration'

Stufe 4: Erfassung der Daten

Zur Analyse und Kartierung des Forschungsbereichs wurden in einem weiteren Schritt für jeden Titel Zusammenfassungen verfasst. Diese beinhalteten die jeweils leitende Forschungsfrage bzw. das Erkenntnisinteresse, Bezugstheorien, gewählte Methodologie (theoretisch-programmatisch, empirisch: quantitativ oder qualitativ), Befunde sowie Hinweise auf Forschungslücken. Die Erfassung der Themenschwerpunkte erfolgte mit Hilfe eines Kodierplans der sich thematisch am Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung (vgl. Arnold, Faulstich, Mader, Nuissl & Schlutz 2000) orientierte. Die Ausdifferenzierung der Unterthemen erfolgte induktiv entlang der Textzusammenfassungen. Zur Qualitätssicherung wurden die Ergebnisse dieses Auswertungsprozesses im Rahmen einer Interpretationswerkstatt und in kollegialen Gesprächen diskutiert. Tabelle 1 fasst das Ergebnis dieses Prozesses zusammen.

3. Befunde des Mappings: Stand der Forschung zu ‚Weiterbildung und Migration‘

Im Folgenden werden die Themenschwerpunkte anhand ihrer Unterthemen (siehe Tab. 1) zusammengefasst. Basierend auf dem Scoping-Review wird ein systematischer Überblick über bearbeitete Forschungsfragen, gewählte methodologische Zugänge sowie ggf. bestehende Forschungslücken im thematischen Schnittfeld ‚Weiterbildung und Migration‘ gegeben.

Themenschwerpunkte der Forschung zu ‚Erwachsenenbildung/Weiterbildung & Migration‘	Methodisches Vorgehen			Σ der Titel
	Theoretisch-programmatisch	Empirisch: Quantitativ	Empirisch: Qualitativ	
<i>1. System, Gesellschaft und Politik</i>				
- Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Gesellschaft: Verhältnisbestimmung	11	0	1	12
- Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Politik: Steuerungsdynamik(en)	1	0	0	1
- Erwachsenenbildung/Weiterbildung und System: Zugangs- und Nutzungsstrukturen und institutionelle Strukturen	3	9	1	13
				26
<i>2. Organisation</i>				
- Ebene des Managements: Gestaltung organisationaler Strukturen	0	1	4	5
- Ebene der Leistung: Programme und Angebote	0	4	0	4
- Handlungsebene: Professionelles Handeln in Organisationen	0	0	3	3
				13
<i>3. Lehren und Lernen</i>				
- Lerngelegenheiten aus Teilnehmer*innenperspektive: Zugang, Nutzung und Wirkung	0	1	6	7
- Handeln in Lehr-Lern-Prozessen	5	0	9	14
- Kompetenzerfassung und -validierung	2	0	1	3
				24
<i>4. Weiterbildungsforschung</i>				
	5	0	0	5
				Σ 68

Tabelle 1: Übersicht der Themenschwerpunkte im Forschungsbereich ‚Weiterbildung und Migration‘

3.1 Themenschwerpunkt: System, Politik und Gesellschaft

Der folgende Themenschwerpunkt gliedert sich in drei Unterthemen. Im Kontext von Weiterbildung und System geht es im Kern um die Weiterbildungssituation Erwachsener mit ‚Migrationshintergrund‘ sowie institutionelle Strukturen, die Weiterbildungsteilhabe auf der Makroebene ermöglichen (Kap. 3.1.1). Das Unterthema Weiterbildung und Politik richtet das Augenmerk auf Konsequenzen nationaler wie internationaler politischer Rahmenbedingungen und Vorgaben auf die Ausgestaltung von Weiterbildung im Kontext Migration (Kap. 3.1.2). Im Fokus von Weiterbildung und Gesellschaft, steht die Auseinandersetzung mit Aufgaben und Zielen der Erwachsenenbildung vor dem Horizont migrationsbedingter gesellschaftlicher Gemengelage (Kap. 3.1.3).

3.1.1 Weiterbildung und System: Zugangs- und Nutzungsstrukturen und institutionelle Strukturen

Mit Blick auf angewendete Forschungsdesigns fällt die Dominanz quantitativer Erhebungs- und Auswertungsmethoden auf. Daten des Adult Education Survey (AES), des Sozio-ökonomischen Panels (SOEP), der National Education Panel Study (NEPS), des Mikrozensus sowie Statistik Austria werden sekundäranalytisch unter Berücksichtigung unterschiedlicher Merkmale, die auf einen ‚Migrationshintergrund‘ der Befragten hinweisen, ausgewertet (z. B. Sprung 2008, Öztürk & Kaufmann 2009, Öztürk 2016). Besonderes Forschungsinteresse gilt der beruflichen Weiterbildungsbeteiligung, da die Befunde immer wieder darauf verweisen, dass Menschen mit Migrationsgeschichte in diesem Bereich unterrepräsentiert seien (vgl. Öztürk 2014, S. 47). Exemplarisch wird bspw. unter Rekurs auf die Theorie der Sozialintegration nach Hartmut Esser der Einfluss unterschiedlicher Integrationsmerkmale auf die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung untersucht (vgl. Öztürk 2017) oder aus bildungssoziologischer Perspektive nach dem Beitrag von berufsbezogener Weiterbildung hinsichtlich des Abbaus bestehender Ungleichheiten auf dem Arbeitsmarkt gefragt (vgl. Deeke & Baas 2013). Eine andere Perspektive nimmt Söhn ein, indem sie in ihrer Analyse des NEPS mit Blick auf Personen, die zwischen 1964–2003 nach Deutschland einwanderten, nach transnationalen Fortsetzungen und Diskontinuitäten der Teilnahme an Bildung im Lebenslauf fragt (vgl. Söhn 2016). Wichtige prädikative Faktoren für die Teilnahme an Erwachsenenbildung seien Interaktionen zwischen sozialen und institutionellen Strukturen, z. B. Bildungschancen in Verbindung mit Beschäftigung und individueller Agency oder Tätigkeiten vor der Emigration und legalen bzw. illegalen Wegen der Einwanderung (vgl. ebd., S. 51).

Mit Blick auf institutionelle Strukturen wurde der Zugang zu beruflichen Weiterbildungsprogrammen für Neuzugewanderte sowie der Erfolg bestehender Programme bei der Deckung des Qualifikationsbedarfs verschiedener Bevölkerungsgruppen und deren Vorbereitung auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes untersucht (vgl. Speckesser 2013). Befunde einer Längsschnittstudie zum Übergang aus Integrations- und Deutschkursen am Beispiel der VHS Berlin-Mitte zeigen, dass „Übergänge [...] in allgemeine Programmbereiche selten und wesentlich auf überdurchschnittlich gebildete Personen zurückzuführen“ (Brose 2013, S. 53) seien. Dieser Befund indiziere die „soziale Selektivität des offenen VHS-Programms“ (Brose 2014, S. 88). Weitere Studien heben hinsichtlich der Zugänglichkeit von Weiterbildungsangeboten sog. Migrantenselbstorganisationen hervor: So wird bspw. nach Organisationsstrukturen, Tätigkeitsfeldern sowie Netzwerk- und Unterstützungsstrukturen von Migrantenselbstorganisationen gefragt (vgl. Kocaman, Latorre Pallares & Zitzelsberger 2010). Im Rahmen einer qualitativen Studie wurde in diesem Kontext weiter untersucht, inwiefern „Migrantenselbstorganisationen als ‚Brücke‘ zwischen eingewanderten Menschen und der Mehrheitsgesellschaft mit ihren Institutionen“ fungieren (Stoppacher 2015, S. 11, vgl. auch Zitzelsberger & Latorre Pallares 2006). In diesem Zusammenhang forschende Autor:innen konstatieren eine „publizistische und wissenschaftliche Nichtwahrnehmung“ (Kocaman, Latorre Pallares & Zitzelsberger 2010, S. 06–3) von Bildungsaktivitäten in Migrantenselbstorganisationen.

3.1.2 Weiterbildung und Politik: Steuerungsdynamik(en)

Heinemann und Monzó betrachten aus kapitalismus- und machtkritischer Perspektive die Umsetzung von Sprachkursen im Kontext staatlich gerahmter Integrationskurse. Dabei rekonstruieren sie, auf welcher unterschiedlichen Weise Migrationsregime die Erwachsenenbildung für ihre Zwecke instrumentalisieren (vgl. Heinemann & Monzó 2021, S. 70), um daran anknüpfend Perspektiven für kritisch-pädagogische Reaktionen auf der Mikroebene zu skizzieren. Die Schnittstelle zwischen Erwachsenenbildung und Politik wird zwar im wissenschaftlichen Diskurs aufgegriffen und als wichtiger Forschungsgegenstand ausgewiesen (z. B. Heinemann 2018a, S. 91; Käpplinger 2020, S. 304), jedoch bleiben systematische Analysen sowohl für den nationalen Kontext als auch in international vergleichender Perspektive bislang weitestgehend aus.

3.1.3 Weiterbildung und Gesellschaft: Verhältnisbestimmung

Hier liegen überwiegend theoretisch-programmatische Beiträge vor, die gesellschaftliche Debatten aufgreifen. Nuissl plädiert angesichts der marginalen Thematisierung von Zuwanderung in der Erwachsenenbildung dafür, „die Diskussion, um Zielgrößen zu eröffnen und zugleich

daraus abgeleitet methodisch und didaktisch innovative Modelle zu entwickeln“ (Nuissl 2003, S. 322). Hervorgehoben wird in einer weiteren Arbeit, „dass die frühe Beschäftigung [begin-
nend in den 1970er Jahren, Anm. G. M.] der Erwachsenenbildung mit Fragen der Migration
und Integration vor allem durch sogenannte ‚Zielgruppenprogramme‘ für ausländische Erwach-
sene geprägt war“ (Fischer 2016, S. 4). Erwachsenenbildung habe im Zuge des kontinuierlich
steigenden Wanderungssaldos sowie zunehmender Furcht vor „dem Fremden“ die Aufgabe ge-
sellschaftliche Integrationsleistungen zu fördern und müsse „deshalb wieder stärker ins öffent-
liche auch politische Bewusstsein rücken“ (Gieseke 2016, S. 316). Reddy verweist an dieser
Stelle explizit sowohl auf eine differenzierte als auch inklusive Weiterbildungsforschung und -
praxis (Reddy 2010, S. 122 f.). Dieser Perspektive folgt auch Sprung, indem sie dafür plädiert,
„[...] dass sich nicht nur einzelne SpezialistInnen, sondern die Erwachsenenbildung insgesamt
[...] gegenüber migrationsgesellschaftlichen Realitäten stärker öffne[n]“ (Sprung 2009, S. 07–
7) müsse. Für Sprung ist Erwachsenenbildung ein „Resonanzraum“ gesellschaftlicher Entwick-
lungen (Fritz, Hrubesch, Sprung, Taşdemir 2018, S. 71).

Poststrukturalistische Maximen aufgreifend argumentiert Mecheril zum Verhältnis von Gesell-
schaft und Erwachsenenbildung:

„Erwachsenenbildung in einer durch interkulturelle Phänomene konstitutiv geprägten Gesellschaft ist
immer interkulturelle Erwachsenenbildung. Interkulturelle Erwachsenenbildung ist somit kein Zusatz,
keine Randprogrammatur, sondern vielmehr die Erwachsenenbildung der Migrationsgesellschaft“
(Mecheril 2008, S. 42 f.).

Dass dem in dem Zitat anklingenden Postulat bislang noch nicht ausreichend Rechnung getra-
gen wird, stellen auch Schöll und Robak in ihrer Dokumentenanalyse des Nationalen Integrati-
onsplans heraus, in welchem Erwachsenenbildung keine adäquate Berücksichtigung fände:

„Auffällig ist, dass sie [die Erwachsenenbildung; Anm. G. M.] – von ganz wenigen Ausnahmen ab-
gesehen – sich weder im theoretischen noch im praktischen Akteursfeld der beratenden Arbeitskreise
wiederfindet. Auffällig ist auch, dass ihr Aktionsfeld, wenn überhaupt fast nur über Sprache definiert
wird und hier fast ausschließlich der Bund, als finanziell und strukturell federführend, seine Verant-
wortung akzentuiert. Auffällig ist zudem, dass die Länder, als die Akteure, denen die Verantwortung
für die Erwachsenenbildung über die einschlägigen Gesetze zufällt, die Erwachsenenbildung gar nicht
im Blick haben“ (Schöll & Robak 2008, S. 8).

Während bis hierhin referierte Beiträge nicht auf einen bestimmten Bereich innerhalb der Er-
wachsenenbildung fokussieren, befassen sich andere dezidiert mit politischer Erwachsenenbil-
dung (z. B. Molthagen & Schöne 2016, Oeftering 2016 und Mecheril & Streicher 2016). Oef-
tering betont die Entwicklung einer gemeinsamen Idee von Citizenship als Kernaufgabe politi-
scher Erwachsenenbildung (vgl. Oeftering 2016). Molthagen & Schöne (2016) unterstreichen
die Bedeutung von politischer Erwachsenenbildung im Prozess der Integration Neuzugewan-
deter. Mecheril und Streicher wenden hinsichtlich des Integrationsdiskurses kritisch ein:

„Politische Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft ist somit nicht schlicht zu beschränken auf jene zielgruppenspezifische und oft defizitorientierte Figur der politischen Erwachsenenbildung für Migrant/innen, als die sie in Deutschland nicht selten auftritt“ (Mecheril & Streicher 2016, S. 164).

3.2 Themenschwerpunkt: Organisation

Unter dem Themenschwerpunkt Organisation finden sich Titel, die sich mit organisationalen Fragestellungen im Kontext ‚Weiterbildung und Migration‘ auseinandersetzen. Dabei ergaben sich drei Unterthemen: erstens die Ebene des Managements, welche organisationale Umgangsweisen und Gestaltungsbedingungen umfasst (Kap. 3.2.1), zweitens die Ebene der Leistung, deren Fokus auf der Analyse von Programmen und Angeboten im Kontext migrationsbedingter Vielfalt liegt (Kap. 3.2.2) und drittens die Handlungsebene, in deren Zusammenhang die Professionalität in der Weiterbildung thematisiert wird (Kap. 3.2.3).

3.2.1 Ebene des Managements: Gestaltung organisationaler Strukturen

Hier werden unter Rückgriff auf überwiegend qualitative Forschungsmethoden Fragen nach organisationsinternen Reaktionen (Ruhlandt 2016) und Positionierungen (Stanik & Franz 2016) von Volkshochschulen auf migrationsbedingte Vielfalt untersucht. Eine weitere Studie mit ähnlichem Fokus – jedoch unter Rückgriff auf eine quantitative Online-Befragung und mit Blick auf Familienbildungseinrichtungen – legen Öztürk und Reiter (2019) vor. Weitere Arbeiten befassen sich zum einen mit „Diversität im Prozess des Organisierens vernetzter Zusammenhänge von Weiterbildungsorganisationen“ (Ruhlandt 2018, S. 58) und zum anderen wird im internationalen Kontext untersucht, „wie die Organisationen und ihre Mitglieder lernen, mit den (kulturellen, politischen, sprachlichen etc.) Übersetzungsherausforderungen von (bestehenden oder zugeschriebenen) kulturellen Unterschieden um[zu]gehen, und wie die Organisationen in Zusammenarbeit mit anderen Akteuren ein grenzüberschreitendes Weiterbildungsprogramm entwickeln“ (Göhlich, Engel, Höhne 2014, S. 43 f.). Die weitere Erforschung organisationaler Bedingungen zur Gestaltung migrationsbedingter Vielfalt unter Berücksichtigung von Aushandlungsprozessen und organisationalen Lernprozessen sowie verschiedenen Reproduktionskontexten (Schrader 2011) stellt ein empirisches Desiderat dar. Ruhlandt verwies bereits 2016 auf die Notwendigkeit, erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung sowie Professionsforschung im Kontext von Migration voranzutreiben, um Erwachsenenbildung „organisational und professionell weiter zu fundieren und zu differenzieren“ (Ruhlandt 2016, S. 198).

3.2.2 Ebene der Leistung: Programme und Angebote

Für Niedersachsen liegt eine umfassende Programmanalyse vor, in der herausgestellt wird, „[...]wie sich interkulturelle Bildung vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Anforderungen ausdifferenziert und welche Konzeptionen von Kultur und Bildung dabei Berücksichtigung finden“ (Robak & Petter 2014, S. 8). Ein weiterer Beitrag ermittelt verschiedene Phasen hinsichtlich der Adressierung Geflüchteter und aufnehmender Gemeinden in Angeboten der Volkshochschulen zwischen 1947 bis 2015 (vgl. Käßplinger 2018a). Modernisierungstheoretischen Maximen folgend untersucht Käßplinger mittels Längsschnittdaten der Volkshochschulstatistik den Einfluss von (Flucht)Migration auf zielgruppenspezifische Volkshochschulangebote (vgl. Käßplinger 2020, S. 295). Vor dem Hintergrund der Zunahme von Integrations- und Deutschkursen wurde mittels einer Längsschnittstudie (2007–2017) auf Grundlage der Volkshochschulstatistik der Einfluss von Migration auf Programmstrukturen analysiert (vgl. Grand-erath, Rüber & Martin 2020).

3.2.3 Handlungsebene: Professionelles Handeln in Organisationen

Empirische Befunde bezüglich des Zugangs und der Situation von Fachkräften mit Migrationsgeschichte zum Berufsfeld Erwachsenenbildung liegen bislang nur für den österreichischen Kontext vor (vgl. Kukovetz, Sadjed & Sprung 2014). Ausgehend vom quantitativen Befund der Unterrepräsentation von Personen mit Migrationsbiografie beim Personal in Weiterbildungseinrichtungen untersucht Sprung mittels eines partizipativen Forschungsdesigns Bedingungen, unter denen eine Migrationsbiografie als Ressource oder Barriere Bedeutung erlangt (Sprung 2016, S. 128). Vor dem theoretischen Hintergrund macht- und ungleichheitskritischer Perspektiven zeigt die Analyse des umfassenden qualitativen Datenmaterials einen Mangel an organisationalen Strategien zur Anerkennung „migrationsbiografischer Ressourcen“ (vgl. Sprung 2016, S. 137). In einer weiteren Studie wird untersucht, wie „migrationsbezogene Kompetenzen“ von Erwachsenenbildner:innen definiert und wann sie im Arbeitsalltag eingesetzt werden (vgl. Sadjed, Sprung & Kukovetz 2015, S. 286). In Anschluss an den Professionalitätsdiskurs wäre zu fragen, welche Spannungsfelder und Handlungsanforderungen an das planend-disponierende Personal in der Erwachsenenbildung im Kontext migrationsbedingter Vielfalt bestehen.

3.3 Schwerpunktthema: Lehren und Lernen

Das Schwerpunktthema Lehren und Lernen fokussiert die Mikroperspektive, also das Lehr-Lern-Geschehen, und ist in drei Unterthemen unterteilt. Zunächst werden die Teilnahmemotive, Kurserfahrungen und subjektive Einschätzungen zum Nutzen der Teilnahme an

Bildungsveranstaltungen aus Teilnehmendensicht untersucht (Kap. 3.3.1). Weiter wird die Gestaltung der Beziehung(en) zwischen Lehrenden und Lernenden sowie die Rolle bzw. Aufgabe von Lehrenden im Kontext migrationsbedingter Heterogenität in Kursen der Erwachsenenbildung (vorrangig mit Bezug auf Sprach- und Integrationskurse) beleuchtet (Kap. 3.3.2). Im Zuge der disziplinären Debatte um Integration wird wiederholt auf den Stellenwert einer Anerkennung von im Ausland erworbenen Qualifikationen als „bedeutende Aufgabe der Erwachsenenbildung“ (Schneeberger 2019, S. 10) hingewiesen (z. B. Sadjed et al. 2015, Beck 2019, S. 98 f. & Zimmer 2013). Das dritte Unterkapitel umfasst daher Publikationen, die sich dem Gegenstand der Kompetenzerfassung und -validierung annehmen (Kap. 3.3.3).

3.3.1 Lerngelegenheiten aus Teilnehmendenperspektive: Zugang, Nutzung und Wirkung

Ausgehend von motivationstheoretischen Überlegungen analysiert Beck anhand von leitfadengestützten Interviews mit freiwilligen Integrationskursteilnehmenden, welche Motive zur Teilnahme führen, wie sich die Einstellung zu und der Umgang mit kultureller Heterogenität im Kursgeschehen gestaltet und welchen Einfluss dies auf die Lernmotivation hat (vgl. Beck 2019). Eine weitere, ebenfalls qualitativ ausgerichtete, Studie geht aus habitustheoretischer Perspektive der Frage von (Nicht-)Partizipationsorientierungen in nicht-formaler Bildung von in Deutschland lebenden Erwachsenen mit türkischem Hintergrund nach (Bağcı 2019). Die Studie bestätigt die These des Matthäus-Effekts: Diejenigen, die eine Teilnahme an Erwachsenenbildung positiv konnotieren, verfügen in der Regel über ein höheres Bildungsniveau. Auch Heinemann befasst sich mit Teilnahmegründen, allerdings zielt ihre Studie auf subjektive Begründungen von deutschen Frauen mit ‚Migrationshintergrund‘ (vgl. Heinemann 2014). Mittels Leitfadeninterviews untersucht Hentges, welche Erfahrungen Teilnehmende von Integrations- und Orientierungskursen mit im Kurs erworbenen Kompetenzen in der Aufnahmegesellschaft machen und inwiefern durch die Teilnahme soziale Integrationsprozesse unterstützt werden (vgl. Hentges 2013). Anders als Hentges verfolgt die Forschungsgruppe um Granderath einen quantitativen Forschungsansatz, um den Beitrag von Weiterbildungsteilnahme zur Integration zu untersuchen. Hierbei werden die Daten des NEPS sekundäranalytisch untersucht und gefragt, welchen Beitrag Erwachsenenbildung zum subjektiven Wohlbefinden als Schlüssel zur Integration leistet (vgl. Granderath, Martin & Froehlich 2021) und welchen Effekt die Teilnahme an Erwachsenenbildung auf die nationale und ethnische Identifikation der Teilnehmenden mit Deutschland hat (vgl. Granderath, Froehlich & Stürmer 2020).

3.3.2 Handeln in Lehr-Lern-Prozessen

Eschenbacher (2019 & 2020) stellt unter Rekurs auf die Theorie des transformativen Lernens die Bedeutung von „transformative conversations“ (Eschenbacher 2020, S. 378) als Möglichkeit für Lehrende heraus, Zugewanderte im Prozess des Ankommens zu unterstützen.

Auf Basis leitfadengestützter Interviews mit Integrationskursteilnehmenden und Lehrenden untersuchen Kloubert und Dickerhoff, wie Lernprozesse wahrgenommen werden und inwiefern Prinzipien der dialogischen Bildung (in Anschluss an Buber) im Kursgeschehen berücksichtigt werden können (vgl. Kloubert & Dickerhoff 2020, S. 275). Basierend auf weiteren Analysen und anknüpfend an Habermas’ Konzept der Gesellschaft als Lebenswelt und System plädiert Kloubert für die Abschaffung der üblichen Prüfungsformate zum Demokratielernen in Integrationskursen (vgl. Kloubert 2019, S. 132). Kloubert und Hoggan befragen Lehrende mit Beratungsfunktion nach ihren pädagogischen Strategien im Umgang mit Lernenden, welche Herausforderungen und Barrieren den Lernenden im Integrationsprozess begegnen und wie damit im Kurskontext umgegangen wird (vgl. Kloubert & Hoggan 2021, S. 32).

An anderer Stelle wird mit Bezug auf kritische Pädagogik die Reflexion von Verstrickungen in Macht- und Ungleichheitsverhältnisse seitens pädagogisch Tätiger in Deutschsprachkursen ins Zentrum der Frage zu pädagogischer Professionalität gerückt (vgl. Heinemann & Sarabi 2020; Heinemann 2018a). In einem weiteren Beitrag skizziert Heinemann den „Funds-of-Knowledge-Approach“ (Heinemann 2020, S. 209) als Möglichkeit, bestehende Machtverhältnisse bei der Definition von lehrens- bzw. lernenswerten Inhalten aufzubrechen.

Weitere Publikationen widmen sich der Konzeption von Trainings zu interkultureller Kompetenz oder Kommunikation (z. B. Bentner 2003; Öztürk 2003, Bleil 2006, Schmid & Kammhuber 2011, Schuster 2013). Troalic befasst sich in diesem Kontext mit der adäquaten Gestaltung von Beratungsprozessen (vgl. Troalic 2012). Siefker hingegen fragt, inwiefern „mitgebrachte“ oder überlieferte Orientierungen (Siefker 2004, S. 140) ein verwertbares Potenzial für Personen mit ‚Migrationshintergrund‘ und Aufnahmegesellschaft darstellen.

3.3.3 Kompetenzerfassung und -validierung

Trotz des unter 3.3 angedeuteten Bedeutungszuspruchs konnten auf Basis dieses Literatur-Reviews lediglich drei Titel diesem Unterthema zugeordnet werden.

Mit Blick auf (hoch-)qualifizierte Zugewanderte analysiert Sprung, welche Hürden bei der Fortführung von Karrierewegen im Ankunftsland bestehen. Hinsichtlich der Rolle von Erwachsenenbildung kommt sie zu dem Schluss:

„Adult education turned out to be a context in which recognition could take place. [...] Of course, adult education [...] is not able to compensate for the denial of recognition on a structural (legal and

political), symbolic or institutional level, but it might encourage people in the social dimension and widen their range of strategies for dealing with specific conditions” (Sprung 2013, S. 93).

Lintner plädiert vor dem Hintergrund einer Auseinandersetzung mit der Anerkennung transnationaler informeller, formeller und non-formaler Kompetenzen dafür, dass es nicht lediglich darum ginge, formale Verfahren zur Qualifikationsanerkennung voranzutreiben, sondern ressourcenorientierte Weiterbildungsangebote und Beratungsstrukturen zu stärken (vgl. Lintner 2017, S. 06–5 f.). Deutscher und Winther (2018) beschäftigen sich mit den Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes technologiebasierter Arbeitsplatzsimulation in Verfahren zur Erfassung im Ausland erworbener beruflicher Kompetenzen.

3.4 Themenschwerpunkt: Wissenschaftstheoretische Reflexionen

Während die bis hierhin durch das Scoping-Review identifizierten Themenschwerpunkte Beiträge umfassen, die sich empirisch forschend oder theoretisch-programmatisch mit der Praxis der Erwachsenenbildung im Zusammenhang mit Migration auseinandersetzen, liegt der Schwerpunkt einiger weiterer Arbeiten auf wissenschaftstheoretischen und methodologischen Reflexionen der Weiterbildungsforschung selbst.

Ebner von Eschenbach übt ausgehend von postfundamental-orientierten Denkbewegungen (u. a. in Anlehnung an Ulrich Beck und Oliver Marchart) Kritik am bis dato affirmativen Umgang der Weiterbildungsforschung mit dem Migrationsbegriff und spricht sich in diesem Zuge dafür aus, „präempirische Voraussetzungen des Migrationsbegriffs“ (Ebner von Eschenbach 2016, S. 45) epistemologisch zu untersuchen. Dies impliziert, ein Augenmerk dafür zu entwickeln „wie, wann, warum und von wem Migration als fundamentale Analyseeinheit“ (ebd., S. 55) herangezogen wird und welche Implikationen in der erwachsenpädagogischen Forschung damit einhergehen. Infolgedessen ist aus dieser Perspektive vom sog. Migrationsbegriff als substanzialistischer Kategorie Abschied zu nehmen und stattdessen – im Sinne eines „relational reframes“ (Ebner von Eschenbach, 2019, S. 30) – vom „Zwischen“ (ebd.) in der Vielfalt kontingenter sozialer Beziehungsformationen auszugehen und damit eine epistemologische Verschränkung von Innen- und Außenperspektive anzuvisieren. Exemplarisch bedeutet eine derartige Neurahmung des Forschungsfeldes, die Vorrangstellung des Integrationsbegriff im Feld der erwachsenpädagogischen Migrationsforschung durch stärkere Berücksichtigung begrifflich-theoretischer Alternativen – etwa zugehörigkeits- und solidaritätstheoretische Überlegungen – zu kontestieren (vgl. Ebner von Eschenbach 2017, S. 07–4).

Ähnliche Aufmerksamkeitsrichtungen schlagen – wenngleich unter Berufung auf hegemonie- und rassismuskritische Theorieperspektiven – Heinemann und Ortner vor, indem sie folgende Kernfragen apostrophieren: Wie konstruieren wir den Gegenstand (neu)? Was ist die Rolle der

Forscher:innen? Welche Verantwortung (und deren Grenzen) ergeben sich bei der Darstellung von Forschungsergebnissen? (vgl. Heinemann & Ortner 2018, S. 64 f.).

4. Diskussion der Befunde und Anschlussperspektiven

Die Befunde des Scoping-Reviews zeigen Unterschiede in der Intensität der Beforschung der verschiedenen Themenschwerpunkte und der zugehörigen Unterthemen. Diese Unterschiede sollen im Folgenden verdeutlicht und Perspektiven für zukünftige Forschungsvorhaben im Feld aufgezeigt werden.

Im Themenschwerpunkt System, Politik und Gesellschaft liegen vielfältige Publikationen vor, die sich der theoretisch-programmatischen Verhältnisbestimmung von Erwachsenenbildung und Gesellschaft widmen. Dies zeigt den bemerkenswerten Bedarf an Diskussion(en) der Positionierung von Weiterbildungsforschung und -praxis zu migrationsgesellschaftlichen Zusammenhängen innerhalb des untersuchten Forschungsbereichs. Intensive Forschungsbemühungen bestehen in Bezug auf das Generieren von quantitativem „Standortwissen“ (Reichenbach 2017) zu Strukturen der Weiterbildungsteilnahme von Personen mit Migrationsgeschichte. Verschiedene Einflussfaktoren, die die (Nicht-)Teilnahme mutmaßlich bedingen, werden untersucht. Dabei wird eine weitere Ausdifferenzierung der bestehenden Messinstrumente gefordert, um der Heterogenität der Zielgruppe mit Migrationsgeschichte gerecht zu werden (vgl. bspw. Öztürk 2014). Zukünftige Forschungsbemühungen könnten von einer systematischen Verknüpfung dieses quantitativ generierten Standortwissen mit qualitativen Forschungszugängen profitieren, die sich im Detail mit subjektiven (Nicht-)Teilnahmemotiven befassen. Der Mehrwert einer solchen triangulierenden Herangehensweise kann in der Gewinnung von „Erklärungswissen“ (Reichenbach 2017) zu strukturellen und individuellen Barrieren der Weiterbildungsteilnahme gesehen werden. Eine weitere Leerstelle zeigt sich an der Schnittstelle Erwachsenenbildung und Politik, der es insbesondere an Forschungsvorhaben mangelt, die systematisch bildungs- und migrationspolitische Steuerungsimpulse auf das Weiterbildungssystem, -organisationen und auf die konkrete Ausgestaltung von Lehr-Lern-Situationen in den Fokus rücken (siehe hierzu bspw. Oltmer 2018). Hier könnte bspw. die Auseinandersetzung mit der Governancetheorie Anregungen für weitere Forschungsarbeiten bieten, um insbesondere die Wechselwirkungen zwischen Steuerungsimpulsen und dem Akteursfeld der Weiterbildung sichtbar zu machen.

Die Analyse zum Themenschwerpunkt Organisation offenbart gerade im Hinblick auf die letzten fünf Jahre eine zunehmende Forschungsdynamik, die auf vielfältige Anknüpfungspunkte für weitere Studien verweist: Dabei wären insbesondere die pädagogische und interkulturelle

Organisationsforschung, Netzwerk- und Kooperationsforschung sowie die Professionsforschung zu berücksichtigen. Erste Erkenntnisse zu städtischen Volkshochschulen und Familienbildungseinrichtungen in Bezug auf organisationsinterne Umgangsweisen bzw. Strategien im Kontext von Migration liegen bereits vor (siehe Ruhlandt 2016; Öztürk & Reiter 2019). Diese verdeutlichen, dass Weiterbildungsorganisationen migrationsbezogene Umwelteinflüsse rezipieren und aktiv bearbeiten, allerdings könnten die bisherigen Befunde bspw. um weitere Reproduktionskontexte (Schrader 2011) ergänzt werden, um die Breite des Feldes der Erwachsenenbildung abzubilden und potenzielle Differenzen in den organisationalen Bearbeitungsstrategien aufzudecken. Hier könnte bspw. der theoretische Strang des Neoinstitutionalismus Analysemöglichkeiten eröffnen (siehe hierzu: Koch & Schemmann 2009). Ein weiteres Desiderat besteht hinsichtlich der Einflüsse von Migration auf Kooperationen zwischen Bildungseinrichtungen. Spannend in diesem Zusammenhang könnte die Untersuchung von Kooperations- und Machtkonstellationen zwischen historisch etablierten Weiterbildungsorganisationen und sog. Migrantenselbstorganisationen sowie weiterer Akteure, die sich bezüglich migrationspezifischer Fragen engagieren, sein (siehe Boos-Nünning 2019, S. 37 f.).

Zusätzlich zu Beiträgen, die organisationale Strukturen und deren Wandel thematisieren, existieren bereits Ansätze, die innerorganisationale Prozesse und damit insbesondere die Ebene der Leistung und des Personals zum Forschungsgegenstand erheben. In Anlehnung an die Forscherinnengruppe um Annette Sprung ergeben sich weiterführende Fragen zu Spannungsfeldern, Handlungsanforderungen und sich verändernden Deutungsmustern im Arbeitsalltag des planend-disponierenden Personals. Mittels Programmanalysen werden zwar Leistungsstrukturen von Weiterbildungseinrichtungen unter Berücksichtigung migrationspezifischer Einflüsse analysiert, allerdings bleiben die spezifischen Handlungs- und Deutungsstrukturen von Programmplanenden in Bezug auf migrationsbezogene Frage- und Problemstellungen bisher noch im Verborgenen. Hier könnten bspw. vorhandene Modelle der Programm- und Angebotsplanung (siehe v. Hippel 2017) als Interpretationsfolie adaptiert werden, um spezifische Anforderungen im Kontext von Migration an Programmplanende sowie deren handlungsleitende Deutungsmuster explorativ zu untersuchen. Dies könnte weiterführend in Analysen überführt werden, die bestehende Ungleichheitsverhältnisse und deren Reproduktion im Zusammenhang mit Programmen unterschiedlicher Organisationen, ihren Inhalten und Leerstellen kritisch mitberücksichtigen.

Viele Beiträge befassen sich mit dem Unterthema Handeln in Lehr-Lern-Prozessen im Kontext des Themenschwerpunkts Lehren und Lernen. Dabei wird sowohl in theoretisch-programmatischen Ansätzen als auch in qualitativen Studien insbesondere die Rolle des pädagogischen

Handelns von Lehrenden in Integrations- und Deutschkursen problematisierend in den Blick genommen. Konkret wird dabei oftmals das Statusgefälle zwischen Lehrperson und Lerngruppe bzw. innerhalb der Lerngruppe fokussiert. Die vielfältigen theoretischen Perspektiven der bisher vorhandenen Beiträge bieten wertvolle Ansatzpunkte zur Beschäftigung mit Machtkonstellationen, der Aushandlung von Fremdheit und dem Umgang mit fluchtbedingten Traumata in verschiedenartigen Kurssettings – nicht nur in Bezug auf Deutsch- und Integrationskurse. Dies könnte eine Debatte um erwachsenenpädagogische Grundprinzipien im Kontext der Migrationsgesellschaft (vgl. Kloubert 2019, Heinemann & Ortner 2018) weiter schärfen und Perspektiven für die Professionalisierung von Erwachsenenbildner:innen eröffnen (Eschenbacher 2019, S. 89).

Neben Studien, die explizit die Lehr-Lern-Interaktion behandeln, finden sich im Themenschwerpunkt Lehren und Lernen auch Arbeiten, die den Zugang zu Weiterbildung sowie Einschätzungen zu deren Wirkung und Nutzung aus Sicht der Teilnehmenden bearbeiten. Hier existieren überwiegend qualitative Studien, die Motive der Teilnahme sowie individuelle Nutzungsperspektiven herausstellen (siehe Kapitel 3.3.1). Jedoch sind diese bisher auf wenige, sehr eng gefasste Zielgruppen beschränkt. Ein breiterer Ansatz – auch unter Einbezug quantitativer Verfahren (siehe Kapitel 3.1.3) – könnte dieses schwer generalisierbare „Erklärungswissen“ (Reichenbach 2017) in Bezug auf Teilnahmestrukturen verschiedener Zielgruppen erweitern. Über Teilnahmefragen hinausgehend müssten auch hier empirische Untersuchungen zu Übergängen aus zielgruppenspezifischen Angeboten in andere Programmbereiche, Verbleibstudien (siehe Hentges 2013) und Kursabbrüchen (z. B. Sparks 1994, Heinemann 2015, Bremer & Pape 2019) vorgenommen werden. Auf diese Weise können Phänomene der (Nicht-)Teilnahme ganzheitlicher in den disziplinären Fokus rücken.

Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft hat das Mandat, die Gewinnung von Reflexionswissen zu ermöglichenden und hinderlichen Bedingungen von Lern- und Bildungsprozessen hinsichtlich aller Erwachsenen vor dem Hintergrund migrationsgesellschaftlicher Pluralisierungsdynamiken sowie subjektive Teilhabemöglichkeiten in unterschiedlichen Funktionssystemen zu verbessern. Die Befunde des vorliegenden Scoping-Reviews deuten darauf hin, dass eine Einlösung dieses Mandats durch eine Verzahnung der identifizierten Themenschwerpunkte und eine Triangulation der in ihnen dominierenden methodischen Zugänge vorangetrieben werden kann. Angesichts der einvernehmlichen Prognose einer fortschreitenden Globalisierung, Technisierung, der Folgen des Klimawandels und damit einhergehender Mobilität von Menschen werden soziale Räume zunehmend durch transnationale und hybride Lebensformen beeinflusst werden (vgl. Treibel 1990, Pries 2001, & Mecheril 2016, S. 14). Eine methoden-

und theoriepluralistische Herangehensweise in der Disziplin scheint nicht nur nötig und gewinnbringend, sondern durchaus realisierbar.

2.2 Konturen einer ausstehenden Forschungshaltung

Die Befunde der mittels des Scoping-Reviews ermittelten Leerstellen im wissenschaftlichen Diskurs an der Schnittstelle ‚Weiterbildung und Migration‘ unterstreichen die Einschätzung, dass Migration als Thema der Weiterbildungsforschung nach wie vor eine eher randständige Rolle einnimmt. Insgesamt mangelt es an empirischen Studien, die den Fokus auf die Implikationen von Migration auf Organisationen der Weiterbildung (Themenbereich 2, s. Kapitel 2.1) legen. Konkret bestehen vor dem Hintergrund migrationsbedingter Vielfalt Desiderate hinsichtlich des Einflusses von bildungs- und migrationspolitischen Steuerungsimpulsen auf das Weiterbildungssystem und seine Organisationen. Darüber hinaus ist wenig empirisch fundiertes Wissen zu Spannungsfeldern, Interessenkonstellationen und Handlungsanforderungen verfügbar, mit denen sich planend-disponierendes Personal in der Erwachsenenbildung konfrontiert sieht. Zudem fehlt es mit Blick auf diese Personalgruppe an Wissen über spezifische Handlungs- und Deutungsstrukturen bezüglich migrationsbezogener Frage- und Problemstellungen. Dies zeigt, dass Studien fehlen, die den Fokus auf die Implikationen von Migration auf Organisationen der Weiterbildung (Themenbereich 2, s. Kapitel 2.1) legen. Jüngst wurden Studien vorgelegt, die sich diesem Desiderat mit unterschiedlichen Akzentuierungen annehmen und die aufgrund ihres Erscheinungsdatums nicht mehr im Scoping Review berücksichtigt werden konnten (bspw. Kuhlen 2021; Humt 2024; Danquah & Egetenmeyer 2025). Gemein ist jedoch auch diesen Studien, dass sie sich mit Reaktionen auf migrationsgesellschaftliche Diversität von Seiten autochthoner Weiterbildungsorganisationen befassen. Die im weiteren Verlauf vorzustellenden Teilstudien dieser Arbeit nehmen einen anderen Blickwinkel ein, indem die Aufmerksamkeit auf die Implikationen von Migration hinsichtlich der Etablierung und Profilierung eigenständiger Weiterbildungsorganisationen verschoben wird. Zentral ist hierbei, dass die proklamierte „publizistische und wissenschaftliche Nichtwahrnehmung von Bildungsaktivitäten in Migrantenorganisationen“ (Zitzelsberger et al. 2010) beendet werden soll, indem Personen und Kollektive, denen ein Migrationshintergrund zugeschrieben wird, nicht lediglich als Adressat:innen von Bildung berücksichtigt werden, sondern als „gestaltende Akteur*innen [sic!] der Weiterbildungslandschaft“ (Heinemann 2023, S. 365) begriffen werden. Anliegen ist es demnach nicht, weitere Erkenntnisse zum organisationalen Umgang autochthoner Weiterbildungsorganisationen mit Migration und den „Migrationsanderen“ (Mecheril 2004, S. 36) zu generieren, sondern vielmehr empirisch fundiertes Wissen darüber zu generieren, wie migrantisierte Kollektivakteure eine aktive Rolle in der Weiterbildungslandschaft einnehmen und wie sie diese ausgestalten. In den folgenden Kapiteln wird zunächst erläutert, an welche Theorien und Konzepte der Weiterbildungsforschung mit diesem Ansinnen angeknüpft wird (Kapitel 3). Die

Auseinandersetzung mit diesen rahmenden Überlegungen erlaubt ein tiefergehendes Verständnis für die Detailfragen, die den Ausgangspunkt für die methodologisch-methodischen Charakteristika (Kapitel 4) der in den Teilstudien 2 und 3 geleisteten empirischen Forschung darstellen.

3 Theoretisch-konzeptionelle Rahmung

Als Fundierung für das zum Abschluss von Kapitel 2 beschriebene Ansinnen soll im weiteren Verlauf zum einen auf etablierte Forschungslinien zu Organisation und Programmplanung innerhalb der Weiterbildungsforschung (Kapitel 3.1), zum anderen auf sozialwissenschaftliche – jedoch nicht genuin erwachsenenpädagogische – Herangehensweisen an den Gegenstandsbe- reich Migrant:innenselbstorganisationen (Kapitel 3.2) eingegangen werden. Die Zusammen- führung beider Perspektiven unterstreicht sowohl die Relevanz als auch die vielfältige fachliche Anschlussfähigkeit der weiterführenden Forschungsfragen (Kapitel 3.3).

3.1 Weiterbildungsforschung zu Organisation und Programmplanungshandeln

Nachfolgend werden Konturierungen der Beforschung von ‚Organisation(en)‘ als Teilbereich der Weiterbildungsforschung sowie Spezifika von Weiterbildungsorganisationen expliziert (Kapitel 3.1.1.). Anschließend werden unter der Auffassung von Organisieren als pädagogische Praktik das mesodidaktische Programmplanungshandeln als Forschungsgegenstand plausibili- siert und ausgewählte Modelle dargestellt (Kapitel 3.1.2).

3.1.1 Organisation als Gegenstand erwachsenenpädagogischer Forschung

Sowohl die theoretische als auch die empirische Beschäftigung mit dem Gegenstand Organisa- tion kann bis in die 1990er Jahre als „disziplinäre Randerscheinung“ (Dollhausen et al. 2010, S. 13) innerhalb der Weiterbildungsforschung bezeichnet werden. Mit Blick auf die seither zu- nehmende Anzahl wissenschaftlicher Publikationen, die Institutionalisierung fachgesellschaft- licher Strukturen (z. B. die Gründung und Etablierung der Sektion Organisationspädagogik in- nerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, vgl. Pätzold 2015) und die Aufnahme als Forschungsbereich im Forschungsmemorandum für die Erwachsenenbildung (vgl. Arnold et al. 2003) lässt sich argumentieren, dass ‚Organisation‘ „das Schattendasein ver- lassen zu haben [scheint], das es über lange Zeit in der Erwachsenenbildung führte“ (Schem- mann 2015, S. 7) und sich in den vergangenen rund 30 Jahren als äußerst produktiver For- schungsstrang (erwachsenen-)pädagogischer Organisationsforschung etabliert hat (vgl. Her- brechter & Schemmann 2010; Schwarz 2022).

Hinsichtlich der theoretischen Bezüge und Fundierungen dieses wissenschaftlichen Diskurs- strangs mahnt Göhlich (2010, S. 279) die notwendige, bisher unzureichende Explikation des zugrundeliegenden Organisationsverständnisses sowie daran anschließender Auffassungen zu Gegenstand und Zielen pädagogischer Organisationsforschung an. „Der saloppe und unpräzise

Umgang mit einschlägigen Begrifflichkeiten“ (Schemmann 2015, S. 12) ließe sich daran erkennen, dass Begriffe wie Weiterbildungseinrichtung, -anbieter, -institution oder -organisation in der Regel synonym angewandt würden. Illustrieren lässt sich diese begriffliche Unschärfe durch den Blick zurück in die Geschichte der Erwachsenenbildung: Bis in die 1990er Jahre ist die Verwendung des Begriffs der Institution disziplinär prägend (vgl. Schwarz 2022, S. 1005). Zentral für den erwachsenenpädagogischen Diskurs waren über lange Zeit Fragen nach dem gesellschaftlichen Verständnis von Weiterbildung, der Entwicklung des Weiterbildungssystems sowie nach der Gestaltung und Entwicklung der Lehr-Lern-Interaktion (vgl. Dollhausen et al. 2010, S. 13). Die Hinwendung zum Begriff der Organisation und entsprechender Theorien stehe „in Verbindung mit Ökonomisierungszwängen, [sei] dementsprechend eher an Ökonomie als an Soziologie orientiert und eher negativ konnotiert“ (Göhlich 2010, S. 282). Thematisch werden, „[...] unter Stichworten wie Qualitätsmanagement, Organisationsentwicklung oder lernende Organisation die Bedingungen [...], unter denen Organisationen der Weiterbildung unter veränderten Rahmenbedingungen erfolgreich (weiter-)existieren können“ (Schrader 2010, S. 270).

Die Weiterbildungsforschung neige zur Verwendung eines *instrumentellen Organisationsbegriffs* (vgl. Göhlich 2010, S. 284), der Organisationen in Anschluss an betriebswirtschaftliche Theorien als Mittel zur Erreichung spezifischer organisationaler Ziele versteht. Von Interesse sind daher Fragen der effizienten Gestaltung innerorganisationaler Strukturen und Prozesse, um „zuvor festgelegte (ökonomische) Ziele zu erreichen“ (Schemmann 2015, S. 13). Im Gegensatz zu diesem Verständnis versteht der *institutionelle Organisationsbegriff* Organisationen als „soziales Gebilde, dem geplante wie ungeplante, funktionale wie dysfunktionale Prozesse, Ereignisse und Strukturen zu eigen sind“ (Göhlich 2010, S. 281). Anknüpfend an dieses „erweiterte Verständnis“ (Schemmann 2015, S. 13) stellen sich Fragen zu Normen, Werten und Regeln, die das Verhalten von Organisationen und ihren Mitgliedern prägen, sowie zu Einflüssen der organisationalen Umwelt und gesellschaftlicher Erwartungen auf die Gestaltung der Organisation. Beide Perspektiven eröffnen wertvolle Analyseperspektiven für die Erforschung von Organisationen der Erwachsenenbildung. Die vorliegende Arbeit schließt vorwiegend an das institutionelle Verständnis an, da die sozialen und kulturellen Rahmenbedingungen, die das Handeln von und in Organisationen beeinflussen, nachfolgend genauer betrachtet werden sollen.

Ausgehend von der Beobachtung einer gestiegenen wissenschaftlichen Produktivität und einer damit einhergehenden „schiefer unübersichtlich[en] [...] Anzahl an Arbeiten [...], die sich in der Disziplin Erwachsenenbildung mit organisationsbezogenen Fragen auseinandersetzen respektive einen Organisationsbezug aufweisen“ (Hartz & Schardt 2010, S. 23), sind verschiedene

Systematisierungsarbeiten vorgelegt worden. Differenzieren lassen sich diese Arbeiten danach, ob sie bisherige Studien historisch, theoretisch oder nach zugrunde gelegtem Untersuchungsgegenstand sortieren (vgl. Herbrechter & Schrader 2018, S. 300). Hartz und Schardt (2010) entwickeln eine Heuristik, die als erste Ordnung des Themenfeldes die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Organisation im erwachsenenpädagogischen Diskurs in Arbeiten einteilt, die erstens untersuchen, ob und auf welche Weise Weiterbildungseinrichtungen bzw. Einrichtungen der Erwachsenenbildung als Organisation zu fassen sind und durch welche besonderen Merkmale sie zu kennzeichnen sind; zweitens die innerorganisationale Zusammenarbeit adressieren; drittens die Schnittstelle Innen – Außen beleuchten (z. B. Einflüsse der organisationalen Umwelt auf interne Steuerungszusammenhänge oder Vernetzung und interorganisationale Beziehungen) sowie viertens die Entwicklungsperspektive (z. B. lernende Organisation, Management, Wirtschaftlichkeit und Öffentlichkeit aber auch Instrumente der Organisationsentwicklung) (vgl. Hartz & Schardt 2010, S. 24f.). Im selben Sammelband hebt Göhlich (2010) in Anschluss an eine Inhaltsanalyse wissenschaftlicher Publikationen fünf Trends hervor: Qualität und Netzwerk, Schnittstellen zwischen Organisationen, Interkulturelle Öffnung von Organisationen, altersbezogene Weiterentwicklung von Organisationen und Bildungsmanagement (S. 285f.). Dabei betont er, dass vorwiegend zu Qualität und Netzwerk geforscht würde, wohingegen die anderen vier Trends bisher weniger im Fokus stünden bzw. mit Blick auf gesellschaftlich zu erwartende Entwicklungs- und Veränderungsprozesse (z. B. ausgelöst durch den demografischen Wandel oder Migration) zukünftig systematisch zu beforschen seien. Herbrechter und Schrader (2018) fassen die Aufmerksamkeitsrichtungen bisheriger erwachsenenpädagogischer Organisationsforschung in Anschluss an bestehende Systematisierungsarbeiten wie folgt zusammen: „[A]nalytisch interessieren vor allem Formen des Managements und/oder typische Handlungsweisen im Inneren der Organisation, die Beziehung der Weiterbildungsorganisation zu ihrer Umwelt sowie Veränderungen von Weiterbildungsorganisationen“ (S. 301). Dabei wird sich insbesondere auf systemtheoretische und (neo-)institutionalistische Ansätze der Organisationssoziologie bezogen (vgl. Herbrechter & Schrader 2018; Pätzold 2015). In Anschluss an systemtheoretische Überlegungen kennzeichnet Schaffter (1998, S. 102) Weiterbildungsorganisationen über ihre spezifische gesellschaftliche Funktion der „planvollen Gewährleistung ihrer gesellschaftlichen Leistung: nämlich einem dauerhaften Bereithalten von lernförderlich strukturierten Aneignungskontexten für Erwachsene“. Anhand dieser Funktion plausibilisiert sich die innere Strukturierung von Weiterbildungsorganisationen sowie ihre Abgrenzung zu ihrer Umwelt. Aus neo-institutionalistischer Perspektive wird die Bedeutung der

institutionalisierten Umwelt für Organisationen in besonderer Weise hervorgehoben und als Ursache für organisatorische Prozesse verstanden (vgl. Herbrechter & Schemmann 2022, S. 7).

Ansätze zur Charakterisierung von Weiterbildungsorganisationen

In seinem Vorwort zum Sammelband „Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung“ verweist Kuper (2010) auf „die für das Selbstverständnis der Weiterbildung zentrale Formel der Pluralität“, welche mit der „empirisch belegten Pluralität der organisatorischen Formen von Weiterbildungseinrichtungen in variierenden sozialen Kontexten“ einherginge. Hiermit ist ein wesentlicher Unterschied zwischen dem Bildungskontext der Erwachsenenbildung und der Schul- und Hochschulbildung angesprochen. Die häufig als plural beschriebene Struktur der Erwachsenenbildung ist historisch bedingt (s. Breitschwerdt & Egetenmeyer 2022; Meilhammer 2021) und unterliegt (auch aufgrund des Subsidiaritätsprinzips) stärkeren „Wandlungseffekte[n] [...] als die Institutionalstrukturen anderer Bildungssegmente“ (Feld 2010, S. 55). Zur Erfassung ihrer Strukturen liegen mittlerweile unterschiedliche Vorschläge vor. Zu den klassischen Systematisierungsvorschlägen zählen Typologien, die sich erstens auf die inhaltliche Ausrichtung von Angeboten, zweitens die Trägerschaft und damit Zugänglichkeit und drittens den Grad der Formalisierung (Abschlussbezogenheit) beziehen (vgl. Wittpoth 2009, S. 111). Neben diesen zumeist eindimensionalen Typologisierungen existieren heute einige mehrdimensionale, grundlagentheoretisch fundierte Vorschläge zur Erfassung der Struktur der Weiterbildung. Im Folgenden werden drei ausgewählte Beiträge referiert, um die enge Verbindung von Weiterbildungsorganisationen mit gesellschaftlich-historischen Gegebenheiten (s. Herbrechter & Schemmann 2010), die Vielfalt der Bedingungskontexte, in denen Weiterbildungsorganisationen sich bewegen (s. Schrader 2010, 2011), sowie die heterogene Verankerung von Weiterbildung innerhalb von Organisationen (s. v. Hippel und Stimm 2020) zu herauszustellen.

In ihrer Studie „*Organisationstypen der Weiterbildung*“ leisten Herbrechter und Schemmann (2010) einen Beitrag zur Beschreibung der Struktur der Erwachsenen- und Weiterbildung, indem sie basierend auf Clusteranalysen eine multidimensionale Typisierung der Weiterbildungsanbieter in Mittelhessen (n = 274) aus neo-institutionalistischer Perspektive vorlegen. Berücksichtigt wurden dabei strukturelle Merkmale wie die Rechtsform, Anzahl der Mitarbeitenden oder Inhalte sowie die Anzahl der angebotenen Themenbereiche (vgl. ebd., S. 130). Zur Identifikation der einzuschließenden Weiterbildungsorganisationen beziehen sich die Autor:innen auf das im wb-monitor (2008) zugrunde gelegte Anbieterverständnis, d.h. das Sample konstituiert sich aus Einrichtungen, die regelmäßig bzw. wiederkehrend organisierte Weiterbildung als Haupt- oder Nebenaufgabe betreiben (ebd.). Als Befunde ihrer Studie legen Herbrechter und

Schemmann insgesamt vier Organisationstypen vor: Typ 1: themenvielfältige, öffentliche Anbieter mit langjähriger Bestandsdauer, Typ 2: Themenspezifische, private Anbieter mit kurzer Bestandsdauer, Typ 3: Einrichtungen einer Initiative oder Vereins mit mittlerer thematischer Orientierung und Bestandsdauer, Typ 4: Einrichtungen der Wirtschaft mit mittlerer thematischer Orientierung und langjähriger Bestandsdauer (vgl. ebd., S. 133). Mittels der neo-institutionalistischen Perspektive und unter Bezug auf das Konzept des organisationalen Feldes zeigen die Studienergebnisse „die Bedeutung einer zeitlich-historischen Dimension“ insofern, als dass „das Strukturprofil jedes Organisationstyps an eine spezifische Phase zurückgebunden werden“ kann (Herbrechter & Schemmann 2010, S. 139).

In seiner Studie „*Struktur und Wandel der Weiterbildung*“ charakterisiert Schrader (2011) Weiterbildung als ein Mehrebenensystem, „dessen institutionelle Heterogenität sich in vier Reproduktionskontexten abbilden lässt“ (S. 408). Damit erarbeitet er in Anschluss an Modernisierungstheorien sowie neo-institutionalistische Forschung ein Modell, das – als Vorschlag (Schrader 2011, S. 278) – einen Beitrag zur Leitfrage „[...] unter welchen Bedingungen sich Organisationen reproduzieren, also ihre Fortexistenz sichern, *nachdem* sie gegründet sind“ (ebd., S. 271, Hervorh. im Original) leistet. In Anlehnung an die Definition des National Institute of Adult Continuing Education (NIACE) werden unter Organisationen (oder Anbietern) die kleinsten organisatorischen Einheiten verstanden, die für ein Weiterbildungsangebot Verantwortung tragen (ebd., S. 273f.). Unter Rückgriff auf sozialwissenschaftliche Modernisierungstheorien wird die Entstehung von Organisationen als Konsequenz der Herauslösung der Individuen aus traditionellen Bindungen sowie ihre „Inklusion in Recht und Wirtschaft einer Gesellschaft der Freien und Gleichen, einer Vertrags- und Tauschgesellschaft von Staatsbürgern [sic!] und Marktteilnehmern [sic!]“ erklärt (Schrader 2010, S. 272). Moderne Gesellschaften delegieren gesellschaftliche Problemstellungen und Aufgaben an Expert:innen, denen die Aufgabe zukommt, Kollektivgüter (z. B. Bildung) zu bewahren und ihren Austausch durch Aufträge und/oder Verträge sicherzustellen (vgl. ebd.). Auf diese Weise sichern sich Organisationen finanzielle Ressourcen. Mit dem Neo-Institutionalismus rückt das Verhältnis von Organisation und Gesellschaft in den Fokus: „Organisationen [befinden] sich in einer Doppelstruktur von technischen und symbolischen Kontexten [...] und [benötigen] daher nicht nur Ressourcen, sondern auch Legitimationen“ (Schrader 2011, S. 271). Hier führt Schrader zwei grundlegende Möglichkeiten zur Sicherung von Legitimation an: „Organisationen können sich bei ihrem Beitrag zum Austausch von Gütern und Dienstleistungen auf öffentliche, dem Gemeinwohl verpflichtete Interessen berufen, oder auf private bzw. partikulare Interessen“ (Schrader 2010,

S: 273). In Anschluss an diese theoretisch begründeten Vorüberlegungen wird das Modell der Reproduktionskontexte wie folgt zusammengefasst:

„Damit sind die Grundformen des Leistungsaustausches und seiner Legitimation benannt, die für die Reproduktion von Organisationen in *allen* Bereichen moderner Gesellschaften bedeutsam sind. Verknüpft man die vorgeschlagenen Dimensionen (Beschaffung von Ressourcen und Legitimationen) miteinander und nimmt ihre Merkmalsausprägungen (Vertrag versus Auftrag, öffentliche versus private Interessen) als Endpunkte stetiger, voneinander unabhängiger Skalen, so ergibt sich ein Koordinatensystem mit vier Feldern, das den Bewegungsraum konstituiert, innerhalb dessen sich Organisationen reproduzieren können“ (Schrader 2010, S. 273, Hervorh. im Original).

Diese Reproduktionskontexte (Gemeinschaft, Staat, Unternehmen und Markt; s. Schrader 2010, S. 273f.) sind als institutionelle Felder zu verstehen, „die über die basalen Reproduktionsbedingungen hinaus weitere institutionelle Arrangements, d.h. habitualisierte Formen des Handelns und der sozialen Interaktion [...] bereithalten, welche die Arbeitsbedingungen der Organisationen prägen“ (Schrader 2010, S. 277). Hier formuliert Schrader „hypothetische, typisierende Annahmen“ (ebd.), die auch im Rahmen der vorliegenden Studie Relevanz haben. Je nach institutionellem Arrangement können sich die legitimen Akteure, die Formen und Medien der Koordination sozialer Handlung, die legitimen Rationalitätsprinzipien sowie die erbrachten und erwarteten Leistungen unterscheiden (vgl. ebd.). Herbrechter (2018, S. 49) fasst den Mehrwert dieses Modells wie folgt zusammen:

„Aus einer neoinstitutionalistischen Perspektive verdeutlicht das Modell der Reproduktionskontexte am Beispiel der organisierten Weiterbildung die Pluralität gesellschaftlicher Institutionen, die vielfältige Regel-, Normen-, Werte- und Überzeugungszusammenhänge hervorbringen. Was im Einzelnen als rationale Entscheidung, angemessene Organisationsleistung oder probates Koordinationsmedium gilt, ist letztlich eine empirische Frage“.

Mit dem Anspruch, ein Angebot für weitere Studien der Programm- und Organisationsforschung zu entwickeln, bearbeiten v. Hippel und Stimm (2020) in ihrem Beitrag „*Typen von Weiterbildungseinrichtungen – Überblick und Ausdifferenzierungen für die Programm- und Organisationsforschung*“ die Frage, welche Typen von Weiterbildungseinrichtungen sich erschließen lassen, um die aktuelle Weiterbildungslandschaft sowie ihre Dynamiken darzustellen (vgl. S. 414). Auf Grundlage der Einrichtungsdaten des Weiterbildungsprogrammarchivs Berlin/Brandenburg wurde im Jahr 2018 eine Vielzahl an Weiterbildungsorganisationen aufgefordert, sich an einer Fragebogenerhebung zu beteiligen. In der Auswertung konnten insgesamt $n = 168$ Einrichtungen berücksichtigt werden, wobei die Daten „mittels Chi-Quadrat-Tests ausgewertet“ wurden (vgl. v. Hippel & Stimm 2020, S. 418). Als Ergebnis ihrer Berechnungen präsentieren die Autorinnen eine Ausdifferenzierung von Einrichtungen in den partikularen und den partikular-spezifischen Typ sowie hybride Einrichtungen an Schnittstellen dieser Einrichtungstypen (ebd. S. 420f.). Zusätzlich zu diesen empirischen Befunden wird unter Rückgriff auf „systematisch-theoretische Überlegungen“ (ebd., S. 242) die beigeordnete Bildung beschrieben. In Anschluss an die Arbeiten von Gieseke (2018), Gieseke und Opelt (2005) sowie

Fleige und Robak (2018) identifizieren die Autorinnen folgende Kriterien zur Bestimmung der beigeordneten Bildung:

„(1) Hauptzweck der Einrichtung ist nicht (Erwachsenen-)Bildung, Bildung übernimmt jedoch Funktionen für die bessere Erfüllung der Aufgaben der Einrichtung, (2) es handelt sich eher um punktuelle Bildungsangebote, (3) es hat (noch) kein Institutionalisierungsprozess als Weiterbildungseinrichtung stattgefunden“ (v. Hippel & Stimm 2020, S. 423).

Kondensiert werden die empirischen Befunde und ergänzenden theoretischen Überlegungen in einem Modell der „Typen von Weiterbildungseinrichtungen und Anbietern beigeordneter Bildung“ (ebd., S. 424). Auf der y-Achse werden Organisationen nach Stellenwert, den Weiterbildung für die jeweilige Organisation einnimmt, angeordnet (von Weiterbildungseinrichtungen, über Weiterbildungseinrichtungen mit beigeordnetem Charakter bis hin zu beigeordneten Bildungsangeboten außerhalb von Weiterbildungseinrichtungen). Die x-Achse wiederum bildet im Spannungsfeld von öffentlichem Interesse bis Marktbezug den Kontext des jeweiligen Bildungsauftrags (öffentlich, partikular weit/spezifisch, privat) ab. Deutlich wird, „dass Einrichtungen in ihrer Spezifizierung sowohl als Weiterbildungseinrichtung mit beigeordnetem Charakter als auch als Anbieter beigeordneter Bildung einsortiert werden können“ (ebd.). Anbieter beigeordneter Bildung können sich den Autorinnen zu Folge zu Weiterbildungseinrichtungen mit beigeordnetem Charakter entwickeln. Zur Beforschung der Dynamiken innerhalb der Weiterbildungslandschaft müsse zukünftig gefragt werden, welche Entwicklungen sich mit welchem Bildungsverständnis und welchen Finanzierungen sowie Institutionalisierungen zeigen (ebd., S. 425). Das entwickelte Modell bietet eine Heuristik, mittels derer sich Typen in ihrer Mehrdimensionalität beschreiben lassen und schafft damit die Ausgangsvoraussetzung, „die Strukturen der Weiterbildungslandschaft in ihrem rhizomartigen Wachstum“ (ebd.) zu erfassen.

Diese drei Modelle verdeutlichen unterschiedliche Herangehensweisen und Erträge der Befassung mit Organisationen in der Weiterbildungsforschung. Herbrechter und Schemmann (2010) zeigen, dass die heute vorfindbaren Organisationen neben organisationalen Merkmalen maßgeblich von gesellschaftlichen bzw. bildungspolitischen Bestrebungen zum Zeitpunkt ihrer jeweiligen Gründungs- bzw. Institutionalisierungsphase beeinflusst sind. Schrader (2011) legt ein Modell vor, das einen differenzierten analytischen Blick auf organisationale Felder zulässt, in denen Weiterbildungsorganisationen sich reproduzieren. V. Hippel und Stimm (2020) weiten den Blick auf die vielgestaltige Verankerung und den Stellenwert von Erwachsenenbildung als Aufgabe innerhalb der untersuchten Organisationen.

In der Weiterbildung sind über die einzelnen Organisationen hinaus zahlreiche individuelle und organisationale Akteure an der Ermöglichung von Bildung beteiligt. Schrader (2011) schlägt eine systemtheoretische Unterscheidung zwischen Interaktions-, Organisations- und

Systemebene vor, die „organisierte Weiterbildung als ein Mehrebenensystem präsentiert, innerhalb dessen sich das Angebot, die Nutzung und die Wirkung als Ergebnis der Ko-Konstruktion unterschiedlicher Akteure und Akteurskonstellationen betrachten lässt“ (Schrader 2011, S. 102). Diese Heuristik erlaubt es, Dimensionen und Beziehungen zu ordnen, die zum Zustandekommen der Bildung Erwachsener beitragen. Zentral für die vorliegende Studie ist die Ebene der Organisation, präziser die organisationale Funktion Programmplanung, auf die nachfolgend näher eingegangen wird.

3.1.2 Programmplanungshandeln in der Weiterbildung

Im vorangegangenen Kapitel wurden die vielfältigen organisationalen Kontexte, in denen organisierte Erwachsenenbildung ermöglicht wird, anhand von Beiträgen der Struktur- und Organisationsforschung beschrieben. Die referierten Überlegungen erweisen sich als ertragreich, um die komplexen Zusammenhänge zwischen Organisationen, Bildungsangeboten und den Bedürfnissen erwachsener Lernender zu verstehen und entsprechend zu gestalten (vgl. Herbrechter & Schrader 2018, S. 296). In diesem Kapitel soll die Aufmerksamkeit auf das Programmplanungshandeln gerichtet werden, weil dies zwar als „die inhaltlich-pädagogische Kernaufgabe der Weiterbildungsinstitutionen“ betrachtet wird (Gieseke 2003, S. 191), aber nichtsdestoweniger durch *Forschungsarbeit 1* als empirisches Desiderat an der Schnittstelle von ‚Weiterbildung und Migration‘ im Themenbereich Organisation ausgewiesen wurde. Diese Fokussierung lässt sich zudem im Besonderen unter Verweis auf die für die Erwachsenenbildung charakteristische „offene Struktur“ (Gieseke & v. Hippel 2018, S. 40) begründen, d.h. die Inhalte erwachsenenpädagogischer Angebote werden (in der Regel) nicht durch die Gesellschaft, etwa in Form starrer Curricula, festgelegt oder bestimmt (vgl. Schrader & Ioannidou 2011). Im Rahmen der erwachsenenpädagogischen Programmplanung ist es erforderlich, Entscheidungen sorgfältig abzuwägen und zu legitimieren, insbesondere hinsichtlich der Zielgruppen sowie der Inhalte der Angebote (vgl. v. Hippel 2011, S. 51). In diesem Zusammenhang beschreibt Siebert (1991) Programmplanung als „Bindeglied zwischen dem Lehren und Lernen von Erwachsenen einerseits und bildungspolitischen, betriebswirtschaftlichen und institutionellen Entscheidungen andererseits“ (ebd., S. 91). Ähnlich ließe sich Programmplanungshandeln anhand des von Schrader (2011) für die organisierte Weiterbildung erarbeiteten Mehrebenenmodells verorten. Auf der Handlungsebene der Organisationen interessieren neben Organisationen als Kollektivakteure auch ihre festangestellten Mitarbeitenden, zu deren Aufgaben sowohl die Leitung, Planung als auch Verwaltung zählen (vgl. ebd., S. 97): „Durch ihr Handeln bestimmen sie die Rahmenbedingungen des Handelns der Lehrenden und Lernenden [auf der pädagogischen Interaktionsebene] entscheidend mit“ (Schrader 2011, S. 98). Obgleich Schrader an dieser Stelle darauf

verweist, dass Forschung sich im Besonderen den organisationsbezogenen Tätigkeiten und weniger den programmplanenden Aktivitäten zugewandt habe (vgl. ebd.), so hat sich in den vergangenen Jahren (sowohl national wie international) ein ertragreicher Forschungsstrang zur Programm(planungs)forschung etabliert. In diesem Kontext wird empirisch und theoretisch eruiert, wie das Handeln gestaltet wird, welche Faktoren darauf Einfluss nehmen, welche Gestaltungsspielräume vorhanden sind und wie diese interpretiert werden, sowie welche Arten von Handlungen zu verschiedenen Programmen als Interpretation von Bildung führen (vgl. v. Hippel 2019, S. 112; Gieseke 2003, S. 190). In Anschluss an Reich-Claassen und v. Hippel (2018) lassen sich bisherige Forschungsarbeiten nach zwei Perspektiven differenzieren: Erstens wird Programmplanungshandeln als zyklischer bzw. linearer Handlungsablauf mit aufeinanderfolgenden idealtypischen Schritten charakterisiert, zweitens als in verschiedene Kontexte eingebettete interaktive Handlung konzeptualisiert, die auf Aushandlung beruht (vgl. ebd., S. 1405f.). Es existiert mittlerweile eine Vielzahl unterschiedlicher Modelle zum Programmplanungshandeln, die jeweils Teilperspektiven auf die zugrunde liegenden Prozesse einnehmen und dabei verschiedene Auslegungen von Bildung reflektieren (vgl. v. Hippel 2017, S. 203). In einem Systematisierungsbeitrag sortiert v. Hippel (2017, S. 204f.) die bisher in der deutschsprachigen Wissenschaft entwickelten und rezipierten Modelle entlang dreier Vergleichskategorien: Aussagekraft zu unterschiedlichen Ebenen, (theoretischer) Bezugsrahmen sowie Auffassung von Programmplanung. Im Folgenden werden die Modelle, die entsprechend dieser Systematisierung auf der mesodidaktischen Ebene ausgewiesen werden, in ihren Grundzügen beschrieben. Zentral für Modelle dieser Ebene ist, dass im Besonderen die teilweise widersprüchlichen Erwartungen an und Interdependenzen in der Programmplanung als Einflussfaktoren auf die Programmplanung nachgezeichnet, gesellschaftliche Auslegungen von Bildung rekonstruiert und das pädagogisch-professionelle Handeln untersucht wird (vgl. v. Hippel 2017, S. 206).

Programmplanungshandeln als Suchbewegung

Der anthropologisch fundierte Begriff „Suchbewegung“, der ursprünglich von Alexander Mitscherlich angewandt wurde, um die Suche von Erwachsenen nach Bildung zu beschreiben, wurde von Tietgens (1981; 1982) auf die Programmplanung übertragen (vgl. v. Hippel 2022, S. 72f.). Damit wird dem Umstand, dass die Erwachsenenbildung über keine festen, staatlich vorgegebenen Curricula und keine Teilnahmepflicht verfügt, Rechnung getragen. Denn „stattdessen müssen auf mesodidaktischer Ebene kontinuierlich Bildungsangebote und -programme in Abstimmung verschiedener Interessen geplant werden“ (v. Hippel 2022, S. 71). Mit dem Begriff „Suchbewegung“ wird auf das rekursive, sich selbst steuernde Zusammenspiel zwischen Angebotsentwicklung und Nachfrage abgestellt. „Ob und auf welche Weise organisiertes

Weiterlernen von Erwachsenen zustande kommt, hängt davon ab, ob die Suchbewegungen derer, die mehr oder weniger deutliche Lernbedürfnisse haben, und derer die Lernchancen vermitteln wollen, zusammentreffen“ (Tietgens 1982, S: 127). Wesentliche Aufgabe von Programmplanenden sei daher die Untersuchung von Teilnahmemotivationen und Bedarfserhebungen bei gleichzeitigem Engagement, das Interesse für die Bildungsangebote zu wecken (vgl. v. Hippel 2022, S. 75). Laut Tietgens existiert Erwachsenenbildung nur in der Konkordanz dieser Suchbewegungen (vgl. Tietgens 1981, S. 80), womit er auf die größte Herausforderung der Angebotsentwicklung abzielt:

„[...] die Unwahrscheinlichkeit eines gelingenden Zusammentreffens von Angebot, Bildungsinteresse und Nachfrage bzw. Teilnahme. Es geht nicht um Steuerung im Sinne von Beeinflussung, sondern im Sinne von Unterstützung oder Orientierung. Es geht darum, das Angebot so zu gestalten, dass es die potenziellen Teilnehmer anspricht, für die es gemacht ist, bzw. dass es an die Suchbewegungen potenzieller Teilnehmer anschlussfähig ist“ (Dollhausen & Müller 2009, S. 7).

Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln

Während Tietgens das Antizipatorische der Planung und das Kommunikative der Lehre betont, hebt Gieseke (2000, 2003) aus handlungstheoretischer Perspektive ebenfalls das Kommunikative im Planungshandeln hervor und untermauert dies empirisch und theoretisch, indem sie Programmplanungshandeln metaphorisch als Angleichungshandeln fasst (vgl. Gieseke 2018, S. 58).

Grundlegend für die qualitativ-explorativen Studien zur Programmplanung in der konfessionellen Erwachsenenbildung (s. Gieseke & Gorecki 2000) ist der Handlungsbegriff von Joas (1996): Zielerreichung wird hier nicht lediglich als Ausdruck subjektiven Willens interpretiert, sondern als in situativen Kontexten eingebunden und hervorgebracht verstanden (vgl. Gieseke 2003). Hieraus werden Fähigkeiten, „wie etwas beobachten zu können, Verbindungen herzustellen, sich Zeit zu nehmen und Wissen segmenthaft zu verarbeiten“ abgeleitet, die als Voraussetzung für gelingende Planungsprozesse deklariert werden (vgl. Gieseke 2018, S. 58).

„Programmplanung findet nicht in einem bürokratisch vorstrukturierten Großsystem mit maximalem Selbstlauf statt. Jede Institution konzipiert sich und ihre Bedingungen auf eine bestimmte Art mit einem bestimmten Personal. Von den Mitarbeitenden hängt es ab, wie ‚weit‘ oder wie ‚eng‘ Programme erarbeitet werden, welche regionalen Kontakte entstehen. Die Individuen haben als Subjekte individuellen Handelns mit ihrer professionellen Kompetenz eine *seismographische Funktion*, sie werden zu Interpreten für Stimmungen Interessen, Trends und Bedarfe“ (Gieseke 2003, S. 198; Hervorh. G.M.).

Programmplanungsprozesse lassen sich nicht in Form eines stringenten, vorstrukturierten Prozessablaufmodells darstellen. Basierend auf den Ergebnissen multiperspektivischer Fallstudien entwickelt Gieseke daher das Modell der Wissensinseln (Gieseke 2000), das „gestaltungsrelevante Faktoren in der Programmplanung“ (Gieseke & v. Hippel 2018, S. 47), wie bspw. Zielgruppengewinnung, Bedürfniserschließung und Rekrutierung von Dozierenden, abbildet.

Professionelles Programmplanungshandeln verbindet situationsgerecht einzelne Wissensinseln und ermöglicht so, neue Perspektiven adäquat zu verarbeiten, flexibel zu agieren und die konzeptionelle Begründungsfähigkeit aufrecht zu erhalten (vgl. Gieseke 2003, S. 196). Indem Programmplanungshandeln metaphorisch als Angleichungshandeln auf den Punkt gebracht wird, werden die dem Planungshandeln zugrunde liegenden inhaltlichen und konzeptionellen Abstimmungs- und Aushandlungsprozesse auf Basis regionaler Vernetzung mit unterschiedlichen Akteuren und Organisationen sowie der Dozent:innen und Kursleitenden betont. „Diese kommunikativen Vernetzungen erfolgen dabei nicht punktgenau, sondern sind eher als sukzessives Handeln mit längerer Zeitperspektive angelegt“ (Gieseke 2018, S. 59). Mit Augenmerk auf die Gestaltung professioneller Antinomien rückt v. Hippel (2011) die aktive Auseinandersetzung der Programmplanenden mit institutionellen Erwartungsstrukturen in den Fokus.

Programmplanungshandeln als Gestaltung professioneller Antinomien

Laut Gieseke (2018) fehle es bisherigen Modellen, die Programmplanungshandeln in der Erwachsenenbildung als grundlegend durch vielschichtige Erwartungsstrukturen geprägt charakterisieren, an systematischen Ansätzen, die erlauben die spezifischen professionellen inhaltlichen Anforderungen und deren Konsequenzen im Planungshandeln zu erfassen (ebd., S. 53). V. Hippel (2011) legt – in Ergänzung bestehender Modelle (ebd., S. 45) – einen soziologisch-professionstheoretisch begründeten Ansatz vor, indem sie die von Helsper (2002) für die Schule ausformulierten professionellen Antinomien, Widerspruchskonstellationen und Paradoxien für die Erwachsenenbildung adaptiert (v. Hippel 2011, S. 50). Dabei plädiert v. Hippel für die Unterscheidung von Antinomien und Widerspruchskonstellationen bei der Analyse von Spannungsfeldern im didaktischen Handeln (ebd.). Antinomien bzw. Paradoxien verweisen auf „Widersprüche in Werten, Zielen und konkreten Handlungsanforderungen“ im erwachsenenpädagogischen Handlungszusammenhang (ebd., S. 45), wobei sich Antinomien „enger nur auf logische Widersprüche, bei denen sich zwei Erwartungen gleich gut begründen lassen“ (ebd., S. 45) beziehen. Paradoxien hingegen können „auch als Denkfallen betrachtet [werden], die einer Erwartung widersprechen“ (Gieseke 2018, S. 54). Mit dem Begriff „Spannungsfeld“, gewissermaßen als Überbegriff, werden professionelle Antinomien und gesellschaftliche Widerspruchskonstellationen bezeichnet (vgl. v. Hippel 2011, S. 45). Laut v. Hippel können Spannungsverhältnisse zwar zu Konflikten führen, gleichzeitig offenbaren sich in widersprüchlichen Handlungsanforderungen potenziell jedoch Gestaltungsspielräume, sofern im Programmplanungshandeln ein reflexiver Umgang gelingt (v. Hippel 2011, S. 46; s. auch Gieseke 2018, S. 56). V. Hippel zieht das Konzept von Helsper (2002) heran, weil hier zwischen Antinomien und Widerspruchskonstellationen differenziert wird. Demnach wird zwischen konstitutiven

Antinomien (1. und 2. Ebene), Widerspruchskonstellationen (3. Ebene), Dilemmata und Paradoxien (4. Ebene) und Modernisierungsantinomien (5. Ebene) unterschieden. Konstitutive Antinomien betreffen den Kern pädagogischen Handelns. Ihre Aufhebung wäre gleichbedeutend mit der Abschaffung pädagogischen Handelns. Daher ist ein reflexiver Umgang mit ihnen notwendig.

Antinomien auf der ersten Ebene lassen sich wie folgt unterscheiden (Helsper 2002, zitiert nach v. Hippel 2011, S. 48):

- „Begründungsantinomie (erhöhter Entscheidungsdruck und gesteigerte Begründungspflicht),
- Praxisantinomie (Vermittlung von Theorie und Praxis)
- Subsumtionsantinomie (Subsumtion des Falls unter wissenschaftliche allgemeine Kategorien)
- Ungewissheitsantinomie (Vermittlungsversprechen bei struktureller Ungewissheit, Riskanz professioneller Interventionen),
- Symmetrie- bzw. Machtantinomie (strukturell gegebene Asymmetrie und strukturell erforderliche Symmetrie),
- Vertrauensautonomie (Unterstellung von Vertrauen, das erst hergestellt und erhalten werden muss)“

Auf der zweiten Ebene differenziert in folgende Antinomien „als Ausdruck der diffus-spezifischen Lagerung“ (v. Hippel 2011, S. 48):

- „Näheantinomie (Nähe und Distanz),
- Sachantinomie (Sachorientierung und Orientierung an den lebensweltlichen Rahmungen der Adressaten in Bezug auf ein Thema),
- Organisationsantinomie (Orientierung an institutionalisierten Regeln, auch Routine, Offenheit, interaktiven und kommunikativen Prozessen),
- Differenzierungs- und Selektionsantinomie (Homogenisieren bzw. Gleichbehandeln und Differenzieren),
- Autonomieantinomie (Aufforderung zur Autonomie im Rahmen heteronormer organisatorischer Struktur“ (ebd.).

Auf der dritten Ebene werden gesellschaftliche und organisationale Widerspruchskonstellationen angeordnet, in die Antinomien eingebettet sind und die somit „den unterschiedlich strukturierten Raum für die konkrete Ausgestaltung der Antinomien und damit das didaktische Handeln“ (v. Hippel 2011, S. 49) bilden. Aus Widerspruchskonstellationen können (müssen aber nicht zwangsläufig) Handlungsparadoxien und Dilemmata hervorgehen (4. Ebene), mit denen Akteure in Programmplanungsprozessen umzugehen haben.

In Anschluss an die Unterscheidung zwischen Antinomien und Widerspruchskonstellationen führt v. Hippel (2011, S. 52) für die Erwachsenenbildung spezifische Widerspruchskonstellationen aus, wobei sie „das Balancieren zwischen pädagogischen Zielen und ökonomischen Kriterien“ als die zentrale Widerspruchskonstellation der Erwachsenenbildung ausweist. Abschließend plädiert v. Hippel dafür, in der Praxis beschäftigte Erwachsenenbildner:innen (Programmplanende) dafür zu sensibilisieren, „was sie gestalten können und müssen (unaufhebbare Antinomien), und dass diese Gestaltung u. a. von strukturellen Gegebenheiten abhängt“ (v. Hippel 2011, S. 56). In empirischen Analysen wäre zukünftig der Umgang mit Antinomien in der

Praxis näher zu eruieren, um relevante Kompetenz- und Wissensanforderungen aufzudecken oder auch zu untersuchen, welche handlungsleitenden Kriterien wirksam werden (sollten) (v. Hippel 2011, S. 56). Den Mehrwert eines Einbezugs von Antinomien und Widerspruchskonstellationen in Programmplanungsansätze sieht v. Hippel (2013) in der Verknüpfung der verschiedenen Ebenen, „wodurch der Einfluss von Strukturen und Widerspruchskonstellationen auf die zu gestaltenden Antinomien auf Programmplanungsebene deutlich wird“ (S. 141). Professionstheoretisch könnten bestehende Ansätze zur Programmplanung näher bestimmt werden als „die Notwendigkeit und Möglichkeit zur Gestaltung von professionellen Antinomien im Kontext heterogener Erwartungen“ (ebd., S. 141).

Als Zwischenfazit kann festgehalten werden, dass Ausgangspunkt aller bisher aufgeführten Planungsverständnisse und -modelle die Tatsache ist, dass Inhalte, Zielgruppen sowie Sozial- und Zeitformen organisierter Erwachsenenbildung in Suchbewegungen eingebettet sind, aus denen heraus Bildungsangebote entstehen (können). Dabei werden in den Modellen die gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen für professionelles Planungshandeln berücksichtigt und auf Anchlüsse an den professionstheoretischen Diskurs verwiesen (vgl. v. Hippel 2013, S. 140; Gieseke & v. Hippel 2018, S. 45). Relevanz für die vorliegende Studie haben sie insofern, als dass sie dafür sensibilisieren, dass Prozesse erwachsenenpädagogischer Leistungserstellung nicht im ‚luftleeren Raum‘ stattfinden und es sich um interaktive soziale Prozesse handelt. Nachfolgend werden Modelle, die expliziter die Deutungs- und Interpretationszuweisungen im Rahmen des Programmplanungshandelns berücksichtigen, beschrieben. Sie sensibilisieren für das Zusammenwirken der meso- und makrodidaktischen Ebene des Handelns in Prozessen der erwachsenenpädagogischen Leistungserstellung und erlauben einerseits die Analyse weiterer Einflussfaktoren auf die Programmplanung sowie die Rekonstruktion gesellschaftlicher Auslegungen von Bildung und pädagogisch-professioneller Handlung (vgl. Gieseke & v. Hippel 2018, S. 45).

Planungskulturen

Dollhausen (2008) verbindet in ihrer Analyse zum Spannungsfeld von pädagogischen Qualitätsansprüchen und wirtschaftlichen Effizienzanforderungen systemtheoretische mit kulturanalytischen Perspektiven, um die organisationale bzw. organisationskulturelle Einbettung von Programmplanungsprozessen zu untersuchen. Die empirische Grundlage ihrer qualitativen Fallstudie bilden sieben Weiterbildungseinrichtungen, in denen insgesamt 15 leitfadengestützte Interviews mit Leitungskräften und planend-disponierendem Personal geführt und inhalts- und kommunikationsanalytisch ausgewertet wurden (vgl. ebd., S. 46f.). Das die Analyse leitende

Erkenntnisinteresse war darauf gerichtet: „[...] wie veränderte Rahmenbedingungen und damit verbundene organisatorische Umstellungen im Kontext der Planungskulturen wahrgenommen, kommuniziert und instruktiv ausgelegt werden“ (ebd., S. 117). Als analytische Fluchtpunkte wurden das Selbst- und Aufgabenverständnis der Einrichtung, das Planungsverständnis und die organisationale Einbettung des Planungsprozesses, die Finanzierung und betriebswirtschaftliche Aspekte der Planung sowie relevante Spannungsfelder berücksichtigt (vgl. ebd., S. 37). Die Befunde umfassen drei distinkte Planungskulturen, die als „organisationsspezifisch entwickelte Deutungs- und Interpretationszusammenhänge“ (ebd., S. 13) ausgewiesen werden:

- 1) Eine integrierte Planungskultur: Pädagogisches Engagement und Distanzierung vom wirtschaftlichen Effizienzparadigma (ebd., S. 49);
- 2) Eine differenzierte Planungskultur: Kollision von kulturellen Perspektiven unter dem ‚Dach‘ des öffentlichen Bildungsauftrags (ebd., S. 69)
und
- 3) Eine fragmentierte Planungskultur: Changieren von Angebotsmöglichkeiten unter dem Diktat der Wirtschaftlichkeit (ebd., S. 95).

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass sich Weiterbildungsorganisationen unabhängig davon, wie sie sich finanzielle Ressourcen sichern, mit wirtschaftlichen Denk- und Handlungsmustern konfrontiert sehen (Dollhausen 2008, S. 117). Die Art und Weise, wie mit wirtschaftlichen und pädagogischen Anforderungen im Kontext der Leistungserstellung umgegangen wird, steht jedoch in Zusammenhang mit organisationsintern hervorgebrachten Werthaltungen und Überzeugungen (ebd., S. 119). Hieraus leite sich ab, „Weiterbildungsorganisationen als eigenständige Entscheidungs- und Deutungszusammenhänge [zu]beobachten, die ihrerseits auf die Verhältnisse, in denen sie agieren, zurückwirken“ (ebd., S. 121). Weiterbildungsorganisationen haben somit bedeutsamen Einfluss auf die Gestaltung von Weiterbildungsangeboten und -programmen. Dollhausen zufolge „sind gängige Vorstellungen einer durch Politik und Staat oder durch den Markt regulierbaren Weiterbildung mit der Einsicht eines letztlich nicht von außen steuerbaren ‚Dazwischenkommens‘ der organisatorischen Strukturierung und Bedeutungsgenerierung der pädagogischen Arbeit und ihrer Ergebnisse zu konfrontieren“ (ebd., S. 121). Hiermit werden Fragen zur Steuerung von und Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Weiterbildung aufgeworfen. Für das Programmplanungshandeln liegen vereinzelt Studien vor, die Handlungskoordination für Teilbereiche der Weiterbildung analysieren. V. Hippel und Röbel (2016) untersuchen Handlungskoordination, indem sie die unterschiedlichen Sinnlogiken, Verfügungsrechte und (Funktions-)Zuschreibungen an betriebliche Weiterbildung aus Perspektive unterschiedlicher Akteure analysieren (ebd., S. 63). Alke und Graß (2019) hingegen befassen

sich mit dem Spannungsfeld der Autonomie im Programmplanungshandeln zwischen interner und externer Steuerung auf Basis von Fallstudien für den Volkshochschulkontext. Auch diese Studie zeigt die Relevanz organisationsinterner Umgangsweisen und entsprechender Steuerungsmaßnahmen. Für den Kontext der Volkshochschulen kommen die Autor:innen zu dem Schluss, dass vor allem Hierarchie als Koordinationsprinzip greife, da „Aushandlungsprozesse über Planungsautonomie oder kollegiale Bearbeitungsstrategien im Umgang mit Konfliktsituationen [...] demgegenüber von marginaler Bedeutung“ (Alke & Graß 2019, S. 138) seien. Deutlich wurde bis hierhin, dass aufgrund der Involviertheit unterschiedlicher Akteure in Planungsprozessen multiple, mitunter divergierende Interessenskonstellationen mit zu bedenken sind (vgl. v. Hippel & Röbel 2016, S. 63). Sork und Käpplinger (2020, S. 39) betonen, dass die jeweiligen Aushandlungen „within structured power relations“ stattfinden.

Programmplanungshandeln als Aushandlung von Macht und Interessen

Während im deutschsprachigen Forschungsdiskurs vorwiegend didaktische, professionsbezogene und managementorientierte Perspektiven auf erwachsenepädagogisches Planungshandeln eingenommen werden, existiert in der US-amerikanischen Erwachsenenbildungsforschung ein Forschungsstrang, der die Einbettung des mesodidaktischen Handelns in organisationalen und sozialen bzw. makrodidaktischen Kontexten verortet (vgl. v. Hippel 2013, S. 135). Besonders prominent ist dabei der Ansatz von Cervero und Wilson (1994; 2006), die erwachsenepädagogisches Planungshandeln unter Rückgriff auf strukturations- und machttheoretische Überlegungen als Aushandlung von Macht und Interessen charakterisieren. Erwachsenenbildung kommt in diesem Zusammenhang die besondere Verantwortung zu, dieses Gefüge auszubalancieren. „[D]azu gehört auch die Frage, wem gegenüber sie sich mit ihrem Programm verantwortlich fühlen und wer legitimerweise über die Gestaltung der Programme bestimmen kann“ (v. Hippel 2013, S. 134f.). Zentral für dieses Verständnis von Programmplanung ist, dass die Planenden als soziale Akteure in bestehenden (v.a. ethischen und politischen) Kontexten auftreten und dabei reflexiv und rekursiv mit ebendiesen interagieren, sodass Kontext und Handlung in ein interaktives, sich wechselseitig hervorbringendes Verhältnis treten (vgl. Cervero & Wilson 1994, S. 184). So lässt sich erwachsenepädagogisches Planungshandeln charakterisieren als:

„a social activity in which people negotiate with and among interests at *planning tables* structured by socially organized relations of power. This activity produces programs that have educational and political outcomes for multiple stakeholders“ (Cervero & Wilson 2006, S. 85; Hervorh. G.M.).

Auf Basis dieser theoretischen Perspektivierung leisten die Autoren nicht nur einen Beitrag zur Erklärung des Handelns der Planenden, sondern sensibilisieren darüber hinaus dafür, wie das Handeln der involvierten Akteure den jeweiligen organisationalen Kontext strukturiert und

wiederum von diesem strukturiert wird (vgl. ebd., S. 185). Als Verdichtung ihrer Studien kann die Metapher der *planning tables* gelten. Damit wird der Kerngedanke apostrophiert, dass pädagogische Leistungserstellung innerhalb von Weiterbildungsorganisationen auf in sozio-politische und organisationale Kontexte eingebettete soziale Prozesse fußt, in deren Rahmen sowohl Machtkonstellationen reproduziert als auch Macht ausgeübt wird:

„Thus, the planning tables (both literal and metaphorical) are the central link between the individual person and the political and social structures within which people make judgments about a program's purposes, content, and audiences“ (Cervero & Wilson 2006, S. 83).

Daraus ergibt sich für Planende die Anforderung, Interessenskonstellationen zu erkennen, um (ethische) Verantwortung zu übernehmen und strategische Handlungsfähigkeit am *planning table* zu erlangen (vgl. Käßlinger 2018b, S. 148). „[...]to do so, they first need to see that people will bring political as well as educational and management objectives to the tables where people make multiple and interlocking judgments“ (Cervero & Wilson 2006, S. 186). Andernfalls bestünde stets die Gefahr, dass lediglich Interessen der (vermeintlich) machtvollsten Akteure richtungsweisenden Einfluss auf die Verhandlungen zur Gestaltung von Weiterbildung erhalten.

Im Sinne eines Zwischenfazit kann nun festgehalten werden, wie sich die referierten erwachsenenpädagogischen Forschungsströmungen und -erträge zu der in Kapitel 2.2 noch vage in Aussicht gestellten Forschungshaltung in Beziehung setzen lassen.

Für alle hier angeführten Programmplanungsmodelle gilt, dass Programme als Ergebnis von je unterschiedlich akzentuierten Praktiken in erwachsenenpädagogischen Organisationen gefasst werden können (instrumentelles Organisationsverständnis). Aus der Mehrebenenperspektive auf das Weiterbildungssystem (Schrader 2008; 2011) gilt, dass Organisationen wiederum vermittelnde Funktion einnehmen und sowohl durch organisationsinterne als auch externe Faktoren beeinflusst werden. Hierbei sind nicht zuletzt gesellschaftliche Erwartungen, Normen etc. von Bedeutung (institutionelles Organisationsverständnis), die – folgt man der einleitend vorgestellten Gegenwartsdiagnose ‚Migrationsgesellschaft‘ – keineswegs als homogen und statisch gelten können. Mit Blick auf die unterschiedlichen Modelle von Programmplanung ließe sich jeweils ein genaueres Augenmerk darauf richten, wie Teilaspekten dieser Gegenwartsdiagnose Rechnung getragen wird. Im Speziellen wäre etwa zu fragen, ob verschiedenartige ‚migrantische‘ Anliegen in den „Suchbewegungen“ programmplanender Akteure identifiziert werden. Zudem stellt sich die Frage, inwiefern migrationsbedingte Widerspruchskonstellationen neue Anforderungen an Professionalisierungsprozesse auf Ebene der Programmplanung stellen oder ob migrationsbedingte Diversität zu einer Veränderung innerorganisationaler Planungskulturen führt.

Für eine vollumfängliche Einlösung der in Kapitel 2.2 angemahnten Forschungshaltung wäre allerdings überdies – im Unterschied zu den hier exemplarisch eröffneten Fragerichtungen – danach zu fragen, inwieweit migrantisierte Akteure selbst einen gestaltenden Einfluss auf erwachsenenpädagogische Programme im Speziellen und auf organisierte Weiterbildung im Allgemeinen haben. In anderen Worten ist ein Augenmerk darauf zu richten, wie *Migrant:innen*⁷ selbst zur Organisation von Erwachsenen-/Weiterbildung beitragen.

Teilstudie 2 greift die in bisherigen Modellen immer wieder thematisierte Frage nach einflussnehmenden Interessen auf und offeriert einen empirischen Zugang, wie diese in qualitativen Studien untersucht werden können (s. Kapitel 5). *Teilstudie 3* hingegen konzentriert sich auf die erwachsenenpädagogischen Selbst- und Aufgabenverständnisse, durch die die Bildungsplanenden ihre Tätigkeiten begründen und legitimieren (s. Kapitel 6). Während es bereits Studien zu derlei Deutungsstrukturen für autochthone Weiterbildungseinrichtungen gibt (bspw. Robak & Petter 2014; Käßlinger 2018a; 2020), ist eine vergleichbare Untersuchung für sog. Migrant:innenselbstorganisationen bislang noch nicht erfolgt.

Um zu einem erleichterten Verständnis für diese Teilstudien beizutragen, wird im Folgenden jedoch zunächst auf sozial- und erziehungswissenschaftliche Arbeiten eingegangen, die sich theoretisch und/oder empirisch mit sog. Migrant:innenselbstorganisationen befassen.

3.2 ‚Migrant:innenselbstorganisationen‘ als Gegenstand sozial- und erziehungswissenschaftlicher Studien

„Das Feld der theoriegeleiteten und empiriegestützten Erforschung von Migrantenorganisationen ist weit – es harret seiner tatkräftigen Bestellung“ (Pries 2010, S. 52).

Für das in dieser Arbeit erschlossene Forschungsfeld existiert eine Vielzahl an Begrifflichkeiten wie bspw. „Ausländervereine“, „ethnische Kolonien“, „Migrantenvereine“ oder „migrantische Selbstorganisation“ – um an dieser Stelle lediglich einige aufzulisten. Angesichts der bestehenden Begriffsvielfalt erscheint die Klärung des dieser Studie zugrunde liegenden Verständnisses sowie die Wahl des Terminus *Migrant:innenselbstorganisationen* (kurz: MSO) umso dringlicher. Zu beachten gilt bei diesem Unterfangen, dass die verwendeten Termini stets in Verbindung mit historisch-gesellschaftlichen Entwicklungen sowie stellenweise (migrations-)politischen Agenden und damit einhergehenden Verständnissen von Migration stehen (vgl. Sönmez 2022, S. 591). Auch im wissenschaftlichen Diskurs findet sich bisher keine umfassend konsensfähige Definition. Vor dem Hintergrund dieser Vorabbemerkungen widmet sich dieses Kapitel

⁷ Bzw. ihre Nachkommen, denen weiterhin ein ‚Migrationshintergrund‘ zugeschrieben wird.

zunächst den (migrations-)soziologischen Perspektiven auf MSO, bevor anschließend ein Überblick über den erziehungswissenschaftlichen Forschungsstand mit besonderer Hervorhebung von Arbeiten gegeben wird, die inspirierende Anknüpfungspunkte für die Weiterbildungsforschung aufweisen und an die mit der vorliegenden Arbeit angeschlossen wird. Wissend um die Herausforderungen im Zuge von Definitionsversuchen wird abschließend das dieser Arbeit zugrundeliegende Begriffsverständnis von MSO expliziert.

Migrant:innenorganisationen wird eine bedeutende Rolle für gesellschaftliche und politische Integrationsprozesse „aufgrund ihrer möglichen Protagonistenrolle [sic!] für grenzüberschreitende Integrations- und Desintegrationsentwicklungen“ zugeschrieben (Halm & Sauer 2024, S. 563). Auch in der Migrations- und Integrationsforschung haben Studien über derartige Organisationen eine lange Tradition (vgl. Schimany & Schock 2010, S. 321). Pries und Sezgin (2010) problematisieren jedoch den Seltenheitscharakter von Studien zur Meso-Ebene in Publikationen und Diskussionen innerhalb der (Migrations-)Soziologie und das Übergewicht von Forschungsarbeiten, die sich auf die Mikro-Ebene (z. B. Individuen, Haushalte und Familien) oder die Makro-Ebene (z. B. Migrationspolitiken, -regime und gesamtgesellschaftliche Integrationsmuster) beziehen (S. 7). In Anschluss an die Befunde einer bibliometrischen Analyse sozialwissenschaftlicher Datenbanken von Schimany und Schock (2010) kann eine ansteigende Relevanz des Forschungsthemas ‚Migrant:innenorganisationen‘ im deutschsprachigen Raum seit 1999 konstatiert werden (S. 354f.). Dies, so ist zu vermuten, steht in Zusammenhang mit öffentlichen Diskursen über Zuwanderung, denn wenngleich MSO seit spätestens den 1960er Jahren in Deutschland existieren, wurden sie lange Zeit vonseiten der Politik und Öffentlichkeit ignoriert, allenfalls geduldet und – vor dem Hintergrund zunehmend hitziger geführten Integrationsdebatten – problematisiert (vgl. Goeke 2010), „etwa im Zusammenhang politischer Manifestationen, umstrittener religiöser Bauten oder von Vereinigungsbemühungen muslimischer Verbände“ (Pries 2010, S. 17).

Anhand der *Esser-Elwert-Kontroverse* lassen sich die in den 1980er Jahren dominierenden sozialwissenschaftlichen Perspektiven auf den Forschungsgegenstand MSO zusammenfassen (vgl. Klie 2022, S. 103): Während Georg Elwert (1982) die fördernden Wirkungen ethnischer Binnenintegration für die gesamtgesellschaftliche Integration betont, verweist Hartmut Esser (1986) auf ihre integrationshemmende Wirkung und warnt vor der Gefahr der Entstehung parallelgesellschaftlicher Strukturen und Abschottungstendenzen gegenüber der Ankunfts-gesellschaft. Migrant:innenorganisationen werden hierbei als „ein transitorisches Stadium in einem längeren und komplexen gesamtgesellschaftlichen Integrationsprozess“ (Pries 2010, S. 19) verstanden. Für beide Perspektiven lassen sich mittlerweile international wie national eine Vielzahl

an Studienergebnissen anführen. Aktuellere Studien lösen sich zunehmend von dieser dichotomen Sichtweise und betonen die Bedeutung von Selbstorganisationen als zivilgesellschaftlichen Faktor, wobei „kulturelle Vielfalt und Integration [nicht mehr] im Widerspruch gesehen“ werden (Halm & Sauer 2007, S. 20). Pries (2010) plädiert dafür, sozialwissenschaftlich nicht allein auf die Wirkungen zu fokussieren, die von Migrant:innenorganisationen auf die Integration von Individuen und Gruppen ausgehen, sondern auf die Bedingungen, unter denen spezifische Funktionen von Migrant:innenorganisationen für soziale Gruppen übernommen werden (ebd., S. 20). Eine so ausgerichtete Forschung habe drei grundlegende Annahmen zu Migrant:innenorganisationen zu berücksichtigen: erstens Migrant:innenorganisationen sind selten nur in Bezug auf eine einzelne Zielsetzung oder Funktion tätig und verändern sich im Zeitverlauf; zweitens Es bestehen Interdependenzen zwischen Migrant:innenorganisationen und ihrer organisationalen Umwelt; drittens Migrant:innenorganisationen weisen Grenzen überspannende Bezüge auf⁸ (vgl. Pries 2010, S. 20). Hieran anschließend werden unterschiedliche Forschungsrichtungen ausgeflaggt, wobei die Nützlichkeit des Neo-Institutionalismus hervorgehoben wird, dessen zentrale Annahme sich darauf bezieht, „dass innerhalb des organisationalen Feldes institutionelle Einflüsse die Strukturen und Praktiken der beteiligten Organisationen beeinflussen“ (Pries 2010, S. 38). Begründet wird dies damit, dass sich Migrant:innenorganisationen in aller Regel in einem „komplexen Umfeld bewegen, in dem sie sich gegenüber vielfältigen Anspruchs- und Erwartungsgruppen legitimieren müssen“ (ebd., S. 39).

Anhand verschiedener Systematisierungsvorschläge lässt sich die Perspektive auf Migrant:innenorganisationen schärfen. Cappai (2005, S. 187) berücksichtigt im Rahmen des „migratorischen Dreiecks“ sowohl die Perspektive der Migrant:innen, der regionalen Akteure sowie der Aufnahmegesellschaft. Mit Fokus auf unterschiedliche organisationale Merkmale von Migrant:innenorganisationen entwickelt Fauser (2013) unter Berücksichtigung der Reichweite organisationaler Aktivitäten (Ankunfts- und/oder Heimatlandbezug) sowie thematischer Foki (im Sinne von Themen der Ankunfts- und/oder Herkunftsgesellschaft) eine Typologie. Sie unterscheidet auf dieser Grundlage vier Idealtypen: erstens nationale Einwanderungsorganisationen, zweitens transnationale Einwanderungsorganisationen, drittens nationale Diaspora-Organisation und viertens transnationale Diaspora-Organisation. Diese beiden exemplarisch ausgewählten Systematisierungsvorschläge verweisen auf die Vielfalt der unter der Bezeichnung Migrant:innenorganisation subsummierten Organisationen sowie die damit einhergehenden

⁸ Pries spricht sich hinsichtlich dieses Aspektes für eine transnationale Perspektive im Kontext von Studien zu Migrant:innenorganisationen aus. In der vorliegenden Studie spielt ein transnationaler Bezugsraum lediglich eine nachgeordnete Rolle, weshalb dieser Aspekt auf soziale Grenzziehungen bezogen wird, im Sinne von Aktivitäten die über natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen und Milieus hinausreichen.

komplexen Wechselbeziehungen mit den organisationalen Umwelten und den (potenziell transnationalen) gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die den Gestaltungsrahmen von sog. Migrant:innenorganisationen abstecken. Pries fasst das für diese Organisationen spezifische organisationale Feld (vgl. Pries 2010, S. 38) wie folgt zusammen:

„Das *organisationale Feld* einer Migrantenorganisation ist ein spezifischer Ausschnitt aus dieser gesamten Umwelt, es wird abgesteckt durch die aus Sicht der Organisation als kollektivem Akteur wahrgenommenen Handlungsgelegenheiten, Anspruchsgruppen und Legitimationserfordernisse. Eingebettet in einem solchen differenzierten und breiten *äußeren Rahmen* operieren Migrantenorganisationen mit ihren jeweiligen *internen Strukturen* und *Prozessen* der arbeitsteiligen Leistungserstellung. Migrantenorganisationen weisen jeweils spezifische implizite oder explizite *Ziele, Aufgaben* und *Selbstdefinitionen* sowie besondere *Konfigurationen der Differenzierung, Spezialisierung, Hierarchisierung* und *Formalisierung* auf. Sie sind gekennzeichnet durch Muster der räumlichen Verteilung von Funktionen, Ressourcen, Machtrollen und Kulturen sowie durch besondere *Mechanismen der Koordination* von Aktivitäten und der *Mobilisierung von Ressourcen*. All diese internen Strukturen und Prozesse müssen dabei in dem komplexen Wechselspiel mit den Organisationsumwelten als ein *pfadabhängiger Entwicklungsprozess* untersucht und erklärt werden. Schließlich sollten die *Bedeutung und Funktion* einer Migrantenorganisation für die Mitglieder, die Führungsbürokratie sowie ihre gesellschaftliche Umwelt kritisch reflektiert werden“ (Pries 2010, S. 52, Hervorh. im Original).

Trotz der u. a. durch Pries (2010) vorgeschlagenen Verschiebung des Interesses weg von integrationsbezogenen Bewertungen der Organisationen hin zu Analysen der Bedingungen, Strukturen und Funktionen kann auch mit Blick auf gegenwärtige Forschungsarbeiten nicht davon gesprochen werden, dass die wissenschaftliche Debatte sich vom Integrationsdiskurs abgelöst habe. Dies mag daran liegen, dass das institutionelle Feld „durch unterschiedliche ‚audiences‘ (vgl. Gnes /Vermeulen 2018: 197ff.) und deren jeweilige, teilweise konträre und sich widersprechende Erwartungen“ (Klevermann 2022, S. 91) bestimmt wird. Als relevante Akteure sind hier Politik und Verwaltung, Vereinsmitglieder, andere Migrant:innenorganisationen und Stiftungen zu nennen (vgl. ebd.).

Nach diesem groben Abriss über sozialwissenschaftliche Herangehensweisen an das Forschungsfeld soll im Folgenden ein genaueres Augenmerk auf unterschiedliche Definitionsversuche und entsprechende Begrifflichkeiten gerichtet werden, die sich nicht zuletzt auf Operationalisierungen in (quantitativen) Studien niederschlagen. Eine viel rezipierte Definition, die auch der repräsentativen Studie „*Vielfältig engagiert – breit vernetzt – partiell eingebunden? Migrant:innenorganisationen als gestaltende Kraft in der Gesellschaft*“ des Sachverständigenrats deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR-Forschungsbereich) zugrunde liegt, geht auf Ludger Pries zurück.

„Migrant:innenorganisationen [sic!] sind als kollektive Akteure zu verstehen, bei denen der bestimmende oder zumindest ein erheblicher Anteil der Mitglieder Menschen mit Migrationshintergrund sind und deren Programmatik wesentlich durch migrationsrelevante Themen bestimmt sind“ (Pries 2010, S. 26).

Halm und Sauer (2024, S. 551) bringen mit Blick auf diese Definition jedoch zwei Kritikpunkte hervor, denn zunächst handelt es sich bei dem Begriff *Migrant:innenorganisation* „um eine

Zuschreibung seitens der Autochthonen aufgrund der impliziten Abgrenzung von Menschen und Organisationen, die (zumindest noch) nicht vollständig ‚dazugehören‘. Vor dem Hintergrund zunehmender Globalisierung und damit einhergehender Transnationalisierung scheint wenig plausibel, dass sich die Entstehung, ihre Fortexistenz und die Funktionen organisierter kollektiver Akteure über derlei Dichotomien erklären lassen. ‚Menschen, die sich entlang ethnischer, kultureller oder religiöser Grenzziehungen organisieren, müssen sich und ihre Belange nicht als ‚migrantisch‘ verstehen‘ (ebd., S. 551)⁹. Über die reine Nomenklatur hinaus wird das Kriterium der migrationsrelevanten Aufgaben problematisiert, denn es schließt Organisationen aus, die ihre Tätigkeiten nicht (mehr) im Kontext der Orientierung und des Ankommens im Ankunftsland sehen. Infolgedessen gerate ‚die Schnittstelle von migrations- und integrationsbezogenen einerseits und rein identitätsstiftenden Vereinigungen andererseits‘ aus dem sozialwissenschaftlichen Blick (ebd., S. 552).

Ungeachtet derartiger terminologischer Setzungen wird im Folgenden zunächst ein Überblick über quantitative Befunde im Schnittfeld der Migrations- und Organisationssoziologie gegeben, bevor auf Arbeiten mit erziehungswissenschaftlichem bzw. erziehungswissenschaftlich anschlussfähigem Erkenntnisinteresse eingegangen wird.

Sozial-statistische Befunde zu Migrant:innen selbstorganisationen

Hunger (2005) ermittelt auf Basis einer Auswertung des Ausländervereinsregisters für 2001 rund 16.000 Vereine, die als Migrant:innenorganisation deklariert werden (S. 226). Insgesamt konnten dabei 148 Nationalitäten ausgemacht werden und ein hohes Vorkommen dieser Vereine in Nordrhein-Westfalen (NRW) (38 %), wohingegen in ostdeutschen Bundesländern kaum Vereine zu verorten waren (ebd., S. 226f.).

Aktuellere Studien der vergangenen Jahre deuten auf einen Wachstumstrend von Vereinen mit ‚migrantisch‘ geprägtem Selbstverständnis und damit der steigenden Relevanz dieser vereinsförmig organisierten Strukturen hin (vgl. Ataman et al. 2017). Laut der Befunde der zweiten ‚Zivilgesellschaft in Zahlen‘-Studie (ZiviZ) von 2017 kann auf Basis einer Namensanalyse¹⁰ eine Anzahl von 17.414 Migrant:innenorganisationen¹¹ in Deutschland angenommen werden, was einem Anteil von in etwa 3 % aller in Deutschland eingetragenen Vereine entspricht (Priemer et al. 2017, S. 41). Hinsichtlich der räumlichen Verteilung von

⁹ In den letzten Jahren haben sich bspw. Organisationen als ‚neue deutsche Organisationen‘ positioniert und öffentlich gegen die Migrantisierung ihres Engagements zur Wehr gesetzt (vgl. Foroutan 2022).

¹⁰ Die Datengrundlage der ZiviZ-Studie bildet eine repräsentative Befragung aller eingetragenen Vereine, Stiftungen, gemeinnützigen GmbHs und Genossenschaften in Deutschland (vgl. Priemer & Schmidt 2018, S. 5).

¹¹ Im Rahmen dieser Studie wird der Begriff Migrant:innenorganisation verwendet, worunter Organisationen verstanden werden, die überwiegend von Migrant:innen oder Migrant:innen getragen sind (vgl. Priemer & Schmidt 2018).

Migrant:innenorganisationen über das Bundesgebiet hinweg lässt auch diese Studie einen Zusammenhang zwischen einem hohen Anteil aus dem Ausland zugewanderter Menschen in einer Region und der Anzahl von Migrant:innenorganisationen vermuten. Besonders viele Migrant:innenorganisationen gibt es demnach in Norddeutschland und Berlin. Obwohl die meisten eher im städtischen Raum lokalisiert seien, sei kein eindeutiges Stadt-Land-Gefälle zu verzeichnen (vgl. Priemer & Schmidt 2018). Als wichtigste Handlungsfelder identifiziert die Studie Bildung und Erziehung (24 %), Kultur (23 %), Religion (20 %) und Sport (10 %) (vgl. ebd., S. 2).

Mit der weiter oben bereits angesprochenen SVR-Studie (2020) liegen die aktuellsten Daten zu Migrant:innenorganisationen in Deutschland vor. Datengrundlage bildet hier eine Datenbank für die Bundesländer NRW, Bayern, Sachsen und Berlin, für die insgesamt 6.851 Migrant:innenorganisationen ermittelt werden konnten. Ausgehend hiervon wurde die Gesamtanzahl der als Verein eingetragenen Migrant:innenorganisationen in Deutschland statistisch auf zwischen 12.300 und 14.300 geschätzt (SVR-Forschungsbereich, S. 11f.). Unter Migrant:innenorganisation werden in dieser Studie „(1) gemeinnützige Zusammenschlüsse, (2) die mindestens zur Hälfte von Menschen mit Zuwanderungsgeschichte getragen werden oder von entsprechenden Personen gegründet wurden und (3) bei denen für ihr Selbstverständnis, ihre Ziele und Aktivitäten eine Migrationserfahrung im weitesten Sinne zentral ist“ (ebd., S. 9) gefasst. Der Befund, dass die befragten Migrant:innenorganisationen einen starken regionalen und kommunalen Tätigkeitsbezug aufweisen und lediglich 7,3 % sich als international ausgerichtet beschreiben (ebd., S. 18), scheint der von Pries & Sezgin (2010) eingebrachten Forderung entgegenzustehen, diese Vereine verstärkt aus transnationaler Perspektive zu beforschen. Ebenfalls interessant ist, dass insbesondere mit Blick auf bildungsbezogene Angebote Personen von den Migrant:innenorganisationen adressiert werden, die formal nicht über eine Vereinsmitgliedschaft verfügen. Zudem werden auch Personen ohne formale Mitgliedschaft, die sich regelmäßig am Vereinsleben beteiligen, häufig zu den Mitgliedern gezählt. Dies zeigt, dass das in der Forschung häufig verwendete Konzept von Mitgliedschaft zur Charakterisierung von vereinsförmig organisierten sozialen Strukturen in der Praxis der Migrant:innenorganisationen sich nur eingeschränkt als griffig erweist (vgl. ebd., S. 20). Neben den strukturbezogenen Daten verdeutlichen die Studienergebnisse die vielfältigen Tätigkeitsfelder der als Migrant:innenorganisationen identifizierten Vereine. Sortiert nach Schwerpunkten ergibt sich folgendes Bild: Den häufigsten Schwerpunkt bildet mit 45,4 % der Austausch zwischen Menschen mit und ohne Zuwanderungsgeschichte, gefolgt von 45,3 % in der Kinder- und Jugendarbeit, 42,1 % im Bildungsbereich, 32,6 % in der Beratung und mit 35,9 % in der Unterstützung von Geflüchteten

(vgl. ebd., S. 22). Demnach „bestätigen die Ergebnisse, dass die meisten MO [Migrant:innenorganisationen] ihren eigenen Angaben zufolge als Multifunktionsorganisationen verstanden werden müssen“ (SVR-Forschungsbereich, S. 25).

Dies deckt sich mit weiteren Forschungsbefunden, die nahelegen, dass Migrant:innenorganisationen längst „nicht mehr ‚nur‘ Diaspora- und Kulturvereine“ (Neüff & Müller-Thalheim 2017, S. 102) sind. Vielmehr haben sich Verbände, bewegungsorientierte Hilfsorganisationen, Netzwerke, Projekte etc. mit multifunktionaler Ausrichtung entwickelt (vgl. Goeke 2010, Zitzelsberger et al. 2010). Diese multifunktionale Ausrichtung zeigt sich u. a. daran, dass sie sowohl als Orte der Vermittlung (von Information, Orientierung und Beratung), als Anlaufstelle bei Exklusions- und Diskriminierungserfahrungen als auch als (politische) Interessensvertretung (häufig auch community-übergreifend) gegenüber der Mehrheitsgesellschaft fungieren (vgl. Zitzelsberger & Latorre 2006, S. 3). Bisherige Studien verweisen immer wieder darauf, dass Migrant:innenorganisationen abhängig vom Engagement der Mitglieder und Ehrenamt seien. Für einen nicht unwesentlichen Anteil der befragten Migrant:innenorganisationen (41,1 %) ist die Beschäftigung von Mitarbeiter:innen mittlerweile Realität. Davon geben 36,9 % an, fest angestellte Voll- und Teilzeitkräfte, 15,8 % ausschließlich Honorarkräfte und 5 % Minijobber:innen, Beschäftigte im Rahmen des Bundesfreiwilligendienstes oder Praktikant:innen zu beschäftigen (vgl. SVR-Forschungsbereich 2020, S. 45).

Erziehungswissenschaftliche Studien zu Migrant:innenselbstorganisationen

Nachfolgend werden nun Studien mit erziehungswissenschaftlichem bzw. erziehungswissenschaftlich anschlussfähigem Erkenntnisinteresse zum Gegenstandsfeld Migrant:innenorganisation beschrieben. Die Auswahl der Studien erfolgte mit Blick auf das dieser Arbeit zugrundeliegende Interesse, Erwachsenenbildung im Feld der MSO zu untersuchen.

In der Studie „*Riskante Übergänge in der Moderne*“ (Seitter 1999) werden am Beispiel zweier spanischer Vereine in Frankfurt am Main eine institutionengebundene Vereinsperspektive mit einer subjektbezogenen Biografieperspektive verschränkt (S. 32). Im Fokus stehen zugewanderte Spanier:innen der ersten Generation, wobei diese Gruppe in „doppelter Perspektive“ untersucht wird: „sowohl hinsichtlich ihrer selbstorganisierten Institutionalformen, insbesondere dem eigenethnischen Vereinswesen, als auch in Bezug auf ihre (Bildungs-)biographische Selbstthematization“ (ebd., S. 21). Bemerkenswert erscheint – vor dem Hintergrund des dieser Arbeit zugrundeliegenden Erkenntnisinteresses¹² – der Befund, dass die beiden untersuchten

¹² An dieser Stelle sollen lediglich die auf Mesoebene relevanten Befunde kurz zusammengefasst werden. – Die Forschungsarbeit von Seitter reicht weit darüber hinaus und kann an dieser Stelle nicht vollständig erörtert werden.

Vereine, wenn auch auf unterschiedliche Weise ein „pädagogisches Selbstverständnis“ und „pädagogische Ansprüche“ artikulieren (ebd., S. 378). Dies mündet in einer „pädagogischen Vierfachkonstruktion“, „mit der sie institutionell, adressatenbezogen, (quasi-)professionell und räumlich ihren generalisierten Bezug auf Pädagogik dokumentieren“ (Seitter 1999, S. 378). Ähnlich wie in autochthonen Bildungseinrichtungen werden auch in den untersuchten Vereinen Adressat:innen durch Unterstellung spezifischer Defizite konstruiert, denen mittels pädagogischer Angebote begegnet werden müsse. „Die Modi der Defizitunterstellung variieren dabei jedoch nicht nur von Verein zu Verein, sondern verschieben sich auch im Laufe der Zeit innerhalb des Vereins“ (Seitter 1999, S. 380). Seitter konstatiert eine „institutionelle Selbstpädagogisierung“ (ebd., S. 392f.) der Vereine in Zusammenhang mit einem „Interesse an institutioneller Kontinuität“ (ebd., S. 395) erweitert wird, wobei durch Radikalisierung und Generalisierung der pädagogischen Ansprüche der potenzielle Adressat:innenkreis:

„Des Weiteren versuchen beide Vereine, die eigene riskante Vereinszukunft über die Bereitstellung neuer oder die Radikalisierung bereits bestehender Aufgaben zu entschärfen – Aufgaben, die als pädagogische definiert bzw. gedeutet werden. Es ist das *institutionelle Überlebensinteresse* beider Vereine, das neue Formen der Defizitunterstellung bzw. der pädagogischen Betreuungsvarianten hervorbringt wie beispielsweise generelle Aufklärungsarbeit, multikulturelle Verständigung, Bewahrung von Sprache und Kultur, Jugendarbeit, Integration der zweiten Generation oder Altenbildung. *Diese Formen der institutionellen Selbstpädagogisierung können als Offensivstrategie in Bezug auf eine unsichere Zukunft gedeutet werden*, wobei die Vereine in unterschiedlicher Weise verfahren bzw. unterschiedliche Akzente setzen“ (Seitter 1999, S. 411, Hervorh. G.M.).

Zusammengefasst deutet die von Seitter vorgelegte Studie darauf hin, dass sich Migrant:innenorganisationen als pädagogische Akteure verstehen können und dass ‚Bildung machen‘ aus organisationaler Perspektive eine Überlebensstrategie darstellen kann, mittels derer die Kontinuität der Aktivitäten gesichert wird. Oder, um eine Grundannahme von Schraders (2011) Reproduktionskontexte Modell an dieser Stelle aufzugreifen: Migrant:innenorganisationen sichern die Legitimation für ihre Vereinszwecke, indem sie einerseits auf die veränderten Lebenslagen ihrer Mitglieder eingehen, andererseits indem sie ihren Adressat:innenkreis redefinieren und über natio-ethno-kulturelle (Mecheril 2020, S. 65) Zugehörigkeitsgrenzen hinweg öffnen. Seitter (1999) fokussiert die Dialektik zwischen Individuen, ihrer Biografie und ihren selbstorganisierten kollektiven Strukturen. Im Verborgenen bleibt dabei die Frage nach organisationalen Bedingungen, die von außen an die Vereine herangetragen werden.

Mit der Dissertation „*Self-Empowerment und Professionalisierung in Migrantinnenselbstorganisationen. Eine biografieanalytische und differenzreflektierte Untersuchung*“ (Hradská 2022)¹³ liegt eine erziehungswissenschaftlich fundierte empirische Studie vor, der es gelingt,

¹³ Für die Zusammenfassung dieser Studie wurde unter anderem eine von der Autorin der vorliegenden Arbeit verfasste Rezension verwendet (vgl. Mulliez 2023). Ähnlich wie in der Zusammenfassung der Studie von Seitter

sich vom verkürzten Integrationsdiskurs um MSO abzuheben und Anknüpfungspunkte zum Professionalisierungsdiskurs der Weiterbildungsforschung herzustellen. Analysiert wird das Spannungsverhältnis zwischen individuellen Optionen der Akteurinnen¹⁴ und den ermöglichenden wie limitierenden Faktoren in den Organisationsstrukturen sowie den spezifischen organisationalen Feldern von MSO. Unter Berücksichtigung sowohl subjektseitiger als auch struktureller Aspekte von Professionalisierungsprozessen innerhalb der untersuchten Organisationen wurden autobiografisch-narrative (Expertinnen-)Interviews und Dokumente, analysiert die MSO zur Außendarstellung nutzen (ebd., S. 233). Die Narrationsanalyse mittels Kodierung entlang der Grounded-Theory verzahnt die Akteurs- mit der Organisationsebene und mündet in einer Typenbildung (ebd., S. 253). Abschließend plädiert die Autorin explizit für die „Anerkennung von geschlechts- und migrationspezifischen Positionierungen und Betroffenheit als Teil professionellen Erfahrungswissen“ (Hradská 2022, S. 508). Besonders relevant für die vorliegende Studie ist die vorgelegte Charakterisierung der Akteurinnen innerhalb der MSO „als Vermittlungsinstanzen zwischen Migrantinnen und Gesellschaft [...], die damit beschäftigt sind Lernprozesse zu initiieren, die eine Teilnahme an der Gesellschaft verbessern und Autonomie befördern“ (Hradská 2022, S. 133). Diese Studie erlaubt, MSO als professionellen erwerbspädagogischen Kontext weiter zu untersuchen und liefert mit ihrer Charakterisierung der planend-disponierenden Akteure innerhalb der MSOs einen wertvollen Anknüpfungspunkt für das forschungsmethodische Vorgehen (s. Kapitel 4).

Unter dem Titel „*Organisationen der postmigrantischen Gesellschaft. Eine Subjektivierungsanalyse von Kollektiven*“ analysiert Klevermann (2022), wie Unterscheidungen in integrationsfördernd versus integrationshemmend „zu einem zentralen Aspekt in der Organisationswerdung von *Migrant:innen*Organisationen in der gegenwärtigen Integrationspolitik werden und wie sich *Migrant:innen*Organisationen zu den Bedingungen der institutionellen Umwelt ins Verhältnis setzen“ (ebd., S. 92, Hervorhebungen im Original)¹⁵. Der Autor greift damit die Beobachtung einer „Bedeutungsverschiebung der Rolle von *Migrant:innen*Organisationen“ (ebd., S. 13) auf und verbindet für seine Analyse machttheoretische Perspektiven mit Prämissen der

(1999) werden auch hier lediglich diejenigen Befunde kurz angesprochen, die für die vorliegende Arbeit besondere Relevanz aufweisen.

¹⁴ Die Autorin befasst sich aus intersektionaler Perspektive dezidiert mit Migrantinnenselbstorganisationen, denn insbesondere als Migrationsandere gelesene Frauen verfügen über geschlechts- und migrationsbedingte Erfahrungen, deren Ursprung in gesellschaftlichen Differenzordnungen liege (S. 101) und entsprechend zu analysieren seien.

¹⁵ Klevermann (2022) nutzt den Begriff *Migrant:innen*Organisation für migrantisch adressierte Organisationen und Kollektivsubjekte, verweist dabei jedoch darauf, dass die Bezeichnungspraxis „häufig die einzige intelligible Subjektposition darstellt und dergestalt nicht *frei* gewählt oder als eine *natürliche* Identität zu interpretieren ist“ (S. 19).

Übergangsforschung. Die Studie basiert auf einer Dokumentenanalyse politischer Dokumente im Zeitraum von 2007 bis 2019 sowie acht leitfadengestützten Interviews, die überwiegend mit Vertreter:innen von im lokalen bzw. überregionalen Verbund¹⁶ organisierten *Migrant:innen* Organisationen geführt und diskursanalytisch ausgewertet wurden (vgl. S. 120f.). Als zentrale Befunde werden drei Subjektivierungsmodi herausgearbeitet: die *souveräne* Organisation, die *andere* Organisation sowie die *intermediäre, vermittelnde* Organisation. Die *souveräne* Organisation verdeutlicht, dass sich Politik und Verwaltung als Akteure darstellen, die *Migrant:innen* Organisationen fördern und anerkennen, was wiederum für die Organisationen mit der Anforderung verbunden ist, sich an die durch die Politik und Verwaltung konstruierten Subjektposition auszurichten. Diese „besteht ausschließlich in einer (nachhaltigen) Integrationsarbeit“ (Klevermann 2022, S. 191). Organisationen bewegen sich in einem vorgegebenen Handlungsrahmen, wobei sich grenzerweiternde Tendenzen erkennen lassen (vgl. ebd., S. 260). Mit dem Subjektivierungsmodus der *anderen* Organisation ist die Adressierung von *Migrant:innen* Organisationen über Formen des Otherings angesprochen. In der Adressierung als ‚kulturell Andere‘ erfahren sie Anerkennung und darüber vermittelt Legitimation, wenn diese Anrufung übernommen wird.

„*Migrant:innen* Organisationen iterieren Praktiken der Selbst-Veränderung [sic!]. Gleichzeitig lässt sich beobachten, dass (andere) soziale Gruppen als die Anderen, noch zu Integrierenden, hervorgebracht werden. Deutlich zeigt sich überdies, dass die Positionierung als andere Organisation als Ausgangspunkt für widerständige Praktiken herangezogen wird“ (Klevermann 2022, S. 261).

Mit der *intermediären, vermittelnden* Organisation werden Praktiken der Zuschreibung und Autorisierung angesprochen.

„Zum einen sollen Rationalitäten und Technologien der Politik und Verwaltung an das personale Subjekt weitergegeben werden, zum anderen sollen die Bedürfnisse und Interessen der personalen Subjekte respektive der sozialen Gruppen analysiert, gesammelt und an die Politik und Verwaltung weitergegeben und dort eingebracht werden“ (Klevermann 2022, S. 261).

Insgesamt arbeitet die Studie die Dialektik von Adressierung und Selbstverständnissen zwischen politischen Akteuren und Akteuren auf der Mesebene heraus. Wobei aus machtkritischer Perspektive die Wirkungen von Integrationserwartungen veranschaulicht werden. *Migrant:innen* Organisationen „versuchen, sich als durch die Politik und Verwaltung adressierbar auszuweisen, ohne sich schlicht den Adressierungen zu unterwerfen“ (Klevermann 2022, S. 261). Die Forschungsprämissen von Klevermann (2022) aufgreifend untersucht Kollender (2023, S. 1465) am Beispiel Berlins für den Schulkontext die ko-konstitutive Verzahnung des politisch-behördlichen Diskurses und der Subjektivierungsprozesse von Mitgliedern „migrantisch

¹⁶ Als Verbund wird der Zusammenschluss mehrerer Vereine/Organisationen bezeichnet, diese strukturelle Form der Vernetzung wird seit spätestens 2013 im Rahmen der „Strukturförderung von Migrant:innenorganisationen“ auf Bundesebene unterstützt (BMI, o.J.). Die so entstandenen Verbände übernehmen für ihre Mitglieder (in der Regel Vereine) die regionale und/oder überregionale sowie bundesweite Interessenvertretung.

(selbst)positionierter Organisationen“, die die „intelligible Subjektposition der ‚Migrantenorganisation‘ sowie ein komplexes Feld von Normierungen und Positionierungen“ hervorbringt. Kollender (2023, S. 1458f.) arbeitet heraus, dass Migrant:innenorganisationen „als Ko-Akteur:innen der Integrationsarbeit“ konstruiert werden, indem sie Schulen in Prozessen der ‚interkulturellen Öffnung‘ und zur ‚Kompensation vermeintlicher Integrationsdefizite seitens migrantifizierter Schüler:innen und Eltern“ als Kooperationspartner:innen zur Seite stehen. Für die Organisationen kann die Identifikation mit förderpolitischen Anrufungen an den Organisationszweck „auch als eine *Form strategischen Umgangs mit behördlichen Förderlogiken* und hiermit antizipierten Erwartungen an die Organisationen“ (Kollender 2023, S. 1463, Hervorhebungen G.M.) interpretiert werden. Kollender (2023, S. 1462) sieht Migrant:innenorganisationen vor der „doppelten Anforderung“ einerseits Angebote für ihre Mitglieder zu erstellen, sowie sich als Träger diverser sozialstaatlicher Maßnahmen zu positionieren, „um eine finanzielle Förderung für ihre Organisationsarbeit zu erhalten“.

Insgesamt ist in der Zusammenschau der oben beschriebenen erziehungswissenschaftlichen Studien festzuhalten, dass Migrant:innenorganisationen als pädagogische Kontexte mit unterschiedlichen Funktionen fungieren können. Einerseits werden intern spezifische Anliegen mit pädagogischen Mitteln bearbeitet. Andererseits suggerieren die Forschungsbefunde, dass diverse Akteure aus der organisationalen Umwelt mit (überwiegend integrationsbezogenen) Anliegen an diese Organisationen herantreten, woraus sich vielgestaltige pädagogische Aufträge ableiten lassen. Aus subjekt- und machttheoretischer Perspektive liegen darüber hinaus Befunde vor, die Anschlussfragen aus Perspektive der Educational Governance aufwerfen. Es scheint damit plausibel, dass eine top-down Steuerung durch politische Akteure im Kontext von MSO ebenso begrenzt ist wie dies bereits für autochthone Weiterbildungsorganisationen konstatiert wurde (vgl. Dollhausen et al. 2023).

Im Anschluss an den sozialwissenschaftlichen Überblick und in Einvernehmen mit den kritischen Einsätzen von Halm und Sauer (2024) wird in der vorliegenden Arbeit ebenfalls auf eine Bestimmung der interessierenden Organisationen über deren vermeintliche Bearbeitung migrationsrelevanter Themen verzichtet, denn – so die Haltung der Autorin – was genau von welchen Akteursgruppen unter ‚migrationsrelevanten Themen‘ zu verstehen ist, bedarf zuvorderst einer (empirischen) Klärung. Anstatt des Begriffs der *Migrantenorganisation* wird hier der Terminus *Migrant:innenselbstorganisation* (MSO) verwendet, da dieser „den Selbsthilfeaspekt bei nicht vorhandener Steuerung der Gründung und Arbeit ‚von oben‘ bzw. ‚von außen‘“ (Halm & Sauer 2024, S. 552) sowie das geteilte migrantische Selbstverständnis des Gründungskollektivs apostrophiert. Im Folgenden werden MSO, übergangsweise in Anschluss an Halm & Sauer (2020)

„als in der Folge bestimmter Migrationen entstandene Zusammenschlüsse von Menschen [verstanden], die ein Selbstverständnis als Eingewanderte teilen“ (S. 4). Diese Arbeitsdefinition erweist sich einerseits dahingehend als extensiv, als dass ein großes Spektrum an Organisationen unabhängig ihrer konkreten natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitskonstruktionen berücksichtigt werden kann, während andererseits auf einseitige Fremdzuschreibungen verzichtet wird. Eine weitere Konkretisierung des hier zugrundeliegenden erwachsenenpädagogisch gerahmten Gegenstandsverständnisses wird im nachfolgenden Kapitel ausgeführt.

3.3 Konkretisierung des erwachsenenpädagogischen Gegenstandsverständnisses und der Forschungsfragen der Teilstudien 2 und 3

Die im vorangegangenen Kapitel aus dem (migrations-)soziologischen Forschungsdiskurs hergeleitete Arbeitsdefinition von MSO wird im Folgenden durch eine Ergänzung aus erwachsenenpädagogischer Perspektive konkretisiert. Obwohl sich in jüngerer Zeit vermehrt erziehungswissenschaftliche Studien mit dem Gegenstand MSO beschäftigen (vgl. Hradská 2022; Klevermann 2022; Kollender 2023), beziehen sich die Fragestellungen selten explizit auf die erwachsenenbildungsbezogenen Tätigkeiten der Organisationen. In den *Forschungsarbeiten 2* und *3* wird dieses Desiderat aufgegriffen: MSO werden hier als Akteure der Weiterbildungslandschaft in Erwägung gezogen, die einen Beitrag zur Ermöglichung der Bildung Erwachsener leisten. Damit wird die von Seitter (2004, S. 298f.) formulierte These aufgegriffen, dass MSO als „polyfunktionale Lernorte“ im Feld der gemeinwohlorientierten Weiterbildung sowohl organisierte, informelle als auch beiläufige Lern- und Bildungsprozesse ermöglichen.

Gestützt wird diese Auffassung einerseits durch die in Kapitel 3.2 beschriebenen quantitativen Studienergebnisse, die darauf hinweisen, dass MSO zunehmend auch als Orte organisierter Erwachsenenbildung fungieren. Andererseits sind das für die Erwachsenenbildung geltende Prinzip der Subsidiarität sowie die Tatsache zu berücksichtigen, dass die konkrete Planung und Gestaltung von Bildungsprogrammen und -prozessen in einem hochgradig arbeitsteiligen und komplexen Mehrebenensystem (vgl. Schrader 2011) erfolgt und infolgedessen vielfältige Auffassungen vorliegen, was unter Angeboten der Erwachsenenbildung zu verstehen ist. Zur Analyse der Auslegungen von Erwachsenenbildung hat sich in der Weiterbildungsforschung die Programmanalyse¹⁷ etabliert (vgl. Gieseke & Robak 2022). An dieser Stelle sollen kurz zwei

¹⁷ Gieseke (2015, S. 165) definiert Programme wie folgt: „Ein Programm ist der zeitgeschichtlich materialisierte Ausdruck gesellschaftlicher Auslegung von Erwachsenenbildung durch einen bestimmten Träger, realisiert über eine Vielzahl an Angeboten. Es ist beeinflusst durch bildungspolitische und ökonomische Rahmungen, nachfragende Unternehmen und potenzielle Adressat/innen. Es wird ausgelegt und gefiltert durch professionell Handelnde“.

wesentliche Aspekte erläutert werden, die als Begründung dafür dienen, warum in der vorliegenden Arbeit keine Programmanalyse unternommen wurde:

Obleich Schrader (2011) elaboriert, dass Programmanalysen in allen Kontexten der Weiterbildung realisierbar seien, muss für das Gegenstandsfeld MSO festgestellt werden, dass (noch) keine ausreichend differenzierten Daten in den disziplinären Forschungsdatenbanken vorliegen (vgl. ebd., S. 149f.). Zweitens ist davon auszugehen, dass vor allem Organisationen über regelmäßig erscheinende Programme verfügen, die im Anerkennungs- und Professionalisierungsprozess als Weiterbildungsanbieter bereits fortgeschritten sind. Da hierzu keinerlei Daten vorliegen, muss angenommen werden, dass eine Forschung anhand von Programmanalysen nur einen kleinen Ausschnitt der erwachsenenpädagogischen Angebote in MSO erfassen würde. Weiterführend lassen sich erkenntnisbezogene Aspekte anführen. So argumentiert Siebert (1982), dass sich die Intentionen der Veranstaltenden in ihrem Veranstaltungsangebot meist nicht so eindeutig widerspiegeln wie beispielsweise in programmatischen Erklärungen oder in Reaktionen auf Gesprächsimpulse im Rahmen von Interviews (vgl. ebd., S. 40). Auch Schrader selbst verweist auf Einschränkungen beim Einsatz von Programmanalysen: „[...] die Inhalte, Motive und Formen des Handelns von Akteuren [können] mit dieser Methode nicht vollständig erfasst werden. Sichtbar werden nicht die Handlungen und Handlungslogiken selbst, sondern lediglich die Ergebnisse von Handlungen“ (Schrader 2011, S. 150). Die nachfolgenden Studien werden daher im Rahmen der Forschung zum Programmplanungshandeln in der Weiterbildung verortet, der es im Wesentlichen darum geht, wie das Handeln gestaltet wird, welche Faktoren darauf Einfluss nehmen, welche Gestaltungsspielräume vorhanden sind und wie diese interpretiert werden, sowie welche Arten von Handlungen zu verschiedenen Programmen oder Interpretationen von Bildung führen (vgl. v. Hippel 2019). Konkret wird das übergeordnete Erkenntnisinteresse, *wie die Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft organisiert wird*, übersetzt in die folgenden beiden Teilfragestellungen:

- *Welche Akteure und handlungsorientierenden Interessen haben Einfluss auf die Handlungskoordination in MSO? (s. Forschungsarbeit 2)*
- *Welche erwachsenenpädagogischen Selbst- und Aufgabenverständnisse werden von Bildungsplanenden in MSO artikuliert? (s. Forschungsarbeit 3)*

Die Studie folgt einem qualitativen Studiendesign, das sich an etablierten methodischen Zugängen der Programmplanungsforschung sowie der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung (vgl. Terhart & Uçan 2025) orientiert. Leitfadengestützte Expert:inneninterviews bilden die empirische Grundlage, deren Auswertung anhand inhaltsanalytischer Verfahren nach Kuckartz (2016) erfolgt, um auf diese Weise theoriegeleitet differenzierte Einsichten in die

3. Theoretisch-konzeptionelle Rahmung

subjektiven Deutungsmuster und Handlungslogiken der Befragten entlang der beiden Teilfragestellungen zu gewinnen.

4 Methodisches Design der Forschungsarbeiten 2 und 3

Das folgende Kapitel widmet sich dem methodischen Vorgehen der in Anschluss an das Scoping Review (s. Kapitel 2.1) durchgeführten explorativen Studie zu Erwachsenenbildung im Kontext MSO entsprechend der in Kapitel 3.3 hergeleiteten Arbeitsdefinition. Hierzu wird zunächst die Wahl der Erhebungsmethode mittels leitfadengestützter Interviews theoretisch begründet (Kapitel 4.1). Anschließend wird ein Überblick über den Feldzugang, die Sampling-Strategie sowie eine Beschreibung der finalen Stichprobe gegeben (Kapitel 4.2). In einem dritten die methodische Rahmung abschließenden Teilkapitel werden die Angemessenheit der gewählten Auswertungsverfahren – einerseits das Verfahren der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse (Forschungsarbeit 2) und andererseits die typenbildende Inhaltsanalyse (Forschungsarbeit 3) – begründet sowie etwaige Limitationen der inhaltsanalytischen Auswertung beschrieben (Kapitel 4.3).

4.1 Empirischer Zugang und Erhebungsmethode

Das folgende Kapitel setzt sich zum Ziel, den empirischen Zugang darzulegen. Hierfür wird in einem ersten Unterkapitel die Erhebungsmethode des Expert:inneninterviews, einschließlich der Konsequenzen für das weitere methodische Vorgehen, erläutert (Kapitel 4.1.1). Im zweiten Unterkapitel wird der im Rahmen der Expert:inneninterviews eingesetzte Interviewleitfaden sowie seine Handhabung dargestellt (Kapitel 4.1.2).

4.1.1 Expert:inneninterviews als Erhebungsmethode

Leitende Prämisse dieser Studie ist es, sowohl MSO als Kollektivsubjekte als auch ihre individuellen Angehörigen als Akteure der Weiterbildung zu beforschen. Für die Datenerhebung wurde sich daher für die Methode des Expert:inneninterviews entschieden. Im Diskurs der qualitativen Sozialforschung werden Expert:innen unter Rekurs auf unterschiedliche theoretische Schulen charakterisiert. Meuser und Nagel (2013, S. 460f.) differenzieren in ihrer Analyse des Expert:innenbegriffs zwischen modernisierungs- und gesellschaftstheoretischen Perspektiven, wissenssoziologischen Ansätzen sowie methodologischen Sichtweisen, die jeweils unterschiedliche Erkenntnisinteressen verfolgen. Aus modernisierungs- und gesellschaftstheoretischer Perspektive wird der Einfluss von Expert:innen in der Gesellschaft kritisch reflektiert, während die wissenssoziologische Perspektive verschiedene Arten des Wissens differenziert und die damit verbundenen Unterschiede zwischen Expert:innen, Laien, Spezialist:innen und Professionellen betrachtet. Die methodologische bzw. sozialkonstruktivistische Perspektive definiert

forschungspraktisch diejenigen Forschungsteilnehmer:innen als Expert:innen, die aus Sicht der Forscher:innen einen Beitrag zum jeweiligen Erkenntnisinteresse leisten können (vgl. Przyborski & Wohlrad-Sahr 2021, S. 155). Für die Wahl der Erhebungsmethode im Rahmen der vorliegenden Studie sind im Besonderen die beiden letztgenannten Perspektiven von Belang und werden daher im Folgenden hinsichtlich ihrer forschungspraktischen Implikationen näher expliziert.

In Abgrenzung zu anderen Verfahren der interviewbasierten qualitativen Sozialforschung ist das Expert:inneninterview zu charakterisieren „als ein Instrument der Datenerhebung, das auf einen spezifischen Modus des Wissens bezogen ist – auf Expert:innenwissen“ (Meuser & Nagel 2013, S. 459). Im Anschluss an die Wissenssoziologie verstehen Bogner, Littig und Menz (2014) Expert:innen als Personen,

„[...] die sich – ausgehend von einem spezifischen Praxis- oder Erfahrungswissen, das sich auf einen klar begrenzten Problembereich bezieht – die Möglichkeit geschaffen haben, mit ihren Deutungen das konkrete Handlungsfeld sinnhaft und handlungsleitend für Andere zu strukturieren“ (Bogner et al. 2014, S. 13).

Über diese Kennzeichnung der Expert:innen als „Personifikation einer charakteristischen Macht-Wissen-Konfiguration“ (Bogner et al. 2014, S. 14) wird der Einsatz von Expert:inneninterviews zur Erhebung von *spezialisiertem Prozesswissen* (vgl. ebd., S. 18) über institutionalisierte Zusammenhänge, Abläufe und Mechanismen, beispielsweise in Organisationen (vgl. Koch 2016, S. 33), plausibilisiert. Zugleich erscheint diese Interviewform als geeigneter Zugang zu praxiswirksamem Deutungswissen (vgl. Bogner et al. 2014, S. 18), indem Expert:innen als Akteure in den Blick genommen werden, die „Deutungsmacht für sich in Anspruch [nehmen] und an der Etablierung und Durchsetzung von Deutung aktiv beteiligt“ sind (Przyborski & Wohlrad-Sahr 2021, S. 156f.). Pointiert zusammengefasst kann demnach festgehalten werden: Expert:innen „repräsentieren mit ihrem in einem Funktionsbereich eingebundenen Akteurswissen kollektive Orientierungen und geben Auskunft über funktionsbereichsspezifisches Wissen“ (Liebold & Trinczek 2009, S. 53).

Der Aspekt, dass neben gesellschaftlichen Statuszuschreibungen, auch Forschende – insbesondere im Rahmen empirischer Studien – an der Konstruktion des Expert:innen-Status beteiligt sind, wird in der Methodenliteratur immer wieder hervorgehoben (vgl. Kaiser 2021, S. 41f.). Daraus ergibt sich die Anforderung, die Prämissen, unter denen Personen als Expert:innen adressiert wurden, für jeden Anwendungsfall möglichst konkret offenzulegen:

Im Rahmen der vorliegenden Studie werden diejenigen Personen als Expert:innen adressiert, die im weitesten Sinne Verantwortung für den Prozess der mesodidaktischen Planung erwachsenpädagogischer Angebote *innerhalb* von MSO sowie damit einhergehender Problemstellungen tragen. Damit verbunden wird die Annahme, dass diese Personen aufgrund ihrer

Involviertheit in erwachsenenpädagogische Planungsprozesse über relevantes und in besonderem Ausmaß *praxiswirksames* Wissen (vgl. Bogner et al. 2014, S. 13) verfügen. Zur Befragung dieser Personen kam im Rahmen der vorliegenden Studie ein Leitfaden zum Einsatz, dessen thematische Ausrichtungen und Handhabung im Folgenden näher erläutert wird.

4.1.2 Ausgestaltung der Erhebungsmethode

Neben der Kennzeichnung der Befragungssubjekte als Expert:innen und der Reflexion darüber, welche Personen im Zuge der Datenerhebung als Expert:innen angesprochen werden, ist die Erhebungsmethode in Abgrenzung zu anderen Interviewmethoden (z. B. zum narrativen Interview) als „leitfadengestütztes offenes Interview“ (Meuser & Nagel 2013, S. 464) zu kennzeichnen. Der Einsatz eines Leitfadens beruht auf der „bewussten methodologischen Entscheidung, eine maximale Offenheit (die alle Möglichkeiten der Äußerungen zulässt), aus Gründen des Forschungsinteresses oder der Forschungspragmatik einzugrenzen“ (Helfferich 2014, S. 560). Anhand des Leitfadens wird demnach „die Ausrichtung auf einen bestimmten Wirklichkeitsausschnitt [...], auf den dann im Interview Bezug genommen wird“ (Liebold & Trinczek 2009, S. 37) entschieden und vorstrukturiert. Bezogen auf das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit gilt, dass der thematische Fokus der Expert:inneninterviews auf dem Stellenwert von Erwachsenenbildung in der jeweiligen MSO sowie auf den Einflussfaktoren auf Planungsprozesse erwachsenenpädagogischer Angebote liegt. Der eingesetzte thematische Leitfaden funktionierte in der Erhebungssituation als Orientierungshilfe und dient im sich anschließenden inhaltsanalytischen Auswertungsprozess der Sicherstellung der Vergleichbarkeit der zu analysierenden Daten (vgl. Helfferich 2014, S. 565). Im hier eingesetzten Leitfaden wurde das Forschungsinteresse in drei thematische Blöcke untergliedert, für die jeweils einführende Fragen und Folgefragen zur Spezifizierung oder Vertiefung einzelner Teilaspekte vorformuliert wurden:

1. Erwachsenenpädagogische Aufgabenverständnisse innerhalb der MSO
2. Einflussfaktoren auf die Realisierung und Umsetzung von Erwachsenenbildung innerhalb der MSO
3. Rekrutierung von und Zusammenarbeit mit Lehrenden¹⁸

Nachfolgend wird der idealtypische Interviewverlauf anhand der Struktur des Leitfadens hinsichtlich der mit den Themenblöcken verbundenen Zielsetzungen und Unterasspekte erläutert.

¹⁸ Zum Zeitpunkt der Datenerhebung wurde das Ziel verfolgt, drei Teilstudien auf Basis des erhobenen Datenmaterials auszuarbeiten. Leider ließ sich dies im gegebenen Zeitrahmen nicht realisieren. Der dritte Themenbereich wurde für die Teilstudien 2 und 3 dieser Dissertation bisher nicht (vollständig) ausgewertet, weshalb im Folgenden nicht weiter auf diesen Themenblock eingegangen wird.

Zum Einstieg in das Interview wurden grundlegende Informationen über die jeweilige MSO erfragt, wie zum Beispiel das Gründungsdatum und -motiv, der Rechtsstatus, die Anzahl der Mitarbeitenden und/oder Mitglieder sowie die Aufgabenbereiche. Anschließend wurde der Fokus auf die Interviewpartner:in gelegt, um dessen/deren Rolle und Zuständigkeit innerhalb der jeweiligen MSO zu klären.

Der erste Themenbereich zielt darauf ab, die Rolle und Bedeutung von Erwachsenenbildung als Arbeitsfeld innerhalb der jeweiligen MSO sowie hiermit zusammenhängende erwachsenenpädagogische Selbst- und Aufgabenverständnisse zu erfassen. Zunächst wird erfragt, welche Funktion die Erwachsenenbildung als (Teil-)Aufgabenbereich für die MSO hat und wie es dazu kam, dass sie in diesem Bereich aktiv wurde. Dabei wird auch nach relevanten Akteuren, wie Personen, Einrichtungen oder Organisationen, sowie gesellschaftlichen Entwicklungen gefragt, die diesen Prozess beeinflusst haben. Ein weiterer Aspekt ist der Stellenwert, der Erwachsenenbildung im Vergleich zu anderen Aufgabengebieten innerhalb der MSO zugesprochen wird. Die Fragen zielen darauf ab, das Bildungsangebot für Erwachsene abbildbar zu machen, einschließlich der Art der Angebote und der Zielgruppen, an die sie gerichtet sind. Es wird eruiert, warum gerade diese Personengruppen angesprochen werden und welche spezifischen Ziele mit den jeweiligen Bildungsangeboten verfolgt werden. Abschließend wird nach möglichen Besonderheiten oder Alleinstellungsmerkmalen der Bildungsangebote für Erwachsene gefragt, um herauszufinden, was diese Angebote aus Perspektive der befragten Expert:innen von Angeboten anderer Einrichtungen der Erwachsenenbildung unterscheidet und welche einzigartigen Aspekte sie aus Perspektive der Befragten aufweisen.

Ausgehend von der Einsicht, dass sich die konkrete Planung und Ausgestaltung erwachsenenpädagogischer Angebote in einem hochgradig komplexen Mehrebenensystem (vgl. Schrader 2008) vollzieht, wird mit dem zweiten Themenblock auf einen tieferen Einblick in die „Binnenperspektive“ auf mesodidaktische Planungsprozesse abgestellt. Hierfür wird zunächst nach internen Akteuren gefragt, die zum Befragungszeitpunkt im Bereich Erwachsenenbildung beteiligt sind, sowie die Aufteilung der Aufgaben innerhalb des Teams erfragt. Zudem interessieren die internen Entscheidungsprozesse darüber, welche Ideen für Veranstaltungen und/oder Kurse umgesetzt werden. Ein weiterer Fokus liegt auf den Herausforderungen, mit denen sich die Expert:innen bei der Planung von Erwachsenenbildung konfrontiert sehen, sowie auf den relevanten externen Akteuren, mit denen die Befragten dabei interagieren. Hierbei wird auch nach der Bedeutung dieser Akteure für den Arbeitsalltag und dem Verhältnis zwischen MSO und diesen externen Akteuren gefragt. Zusätzlich wird nach wichtigen Regeln und Gesetzen gefragt, die die Arbeit rahmengenend beeinflussen, sowie nach weiteren Faktoren, die die

erwachsenenpädagogischen Planungsprozesse prägen. Die Fragen zielen insgesamt darauf ab, die Zusammenarbeit zu den genannten Stellen zu beleuchten, wobei gleichermaßen auf Beispiele für gelingende Praxis als auch auf Darstellungen von Schwierigkeiten abgezielt wurde. Schließlich wird nach dem Umgang mit Spannungen oder Konflikten in der Zusammenarbeit gefragt und um konkrete Beispiele aus dem Arbeitsalltag gebeten.

Der Einsatz des Leitfadens in der Erhebungssituation lässt sich als flexibel beschreiben, insofern die Interviewerin sich offen gegenüber „unerwartete[n] Themendimensionierung[en]“ (Meuser & Nagel 2013, S. 465) seitens der befragten Expert:innen zeigte und Gelegenheit für eigene Schwerpunktsetzungen sowie die Artikulation subjektiver Sichtweisen einräumte (vgl. Kuckartz 2016, S. 55). Der Leitfaden wurde anhand zweier Interviews getestet und geringfügig überarbeitet, bspw. wurde eine abschließende Frage aufgenommen: Beide Interviewpartner:innen äußerten das Bedürfnis im Interview näher auszuführen, was sie unter ‚Migrationsgesellschaft‘ verstehen und welche Konsequenzen dies auf Erwachsenenbildung habe. Da der Leitfaden nicht grundlegender überarbeitet werden musste, verblieben die ersten beiden Interviews im Sample, welches im anschließenden Kapitel ausführlich beschrieben wird.

4.2 Beschreibung des Feldzugangs, der Sampling-Strategie und Überblick über die Stichprobe

Das folgende Kapitel ist in zwei Unterkapitel gegliedert. Zunächst werden der Feldzugang sowie die angewandten Strategien der Fallauswahl erläutert (Kapitel 4.2.1). Dabei stand die Erfassung der „Strukturiertheit des Phänomens und das Spektrum seiner Ausprägungen“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021, S. 230) im Vordergrund. Anschließend wird ein Überblick über das generierte qualitative Datenmaterial und dessen Zusammensetzung gegeben (Kapitel 4.2.2).

4.2.1 Beschreibung des Feldzugangs und der Sampling-Strategie

Ziel der Studie ist es, ein möglichst breites Spektrum ‚vorstellbarer‘ MSO im Sinne der Arbeitsdefinition aus Kapitel 3.3 abzudecken, um einen Einblick in die Vielfalt der erwachsenenpädagogischen Leistungserstellung und deren Bedeutung für die jeweiligen Organisationen zu gewinnen. Bedingt durch die unübersichtliche Datenlage zu MSO in Deutschland (vgl. Priemer et al. 2017) lässt sich der Prozess der Datenerhebung insgesamt als stark explorativ beschreiben. Dies gilt nicht nur hinsichtlich der Entscheidung für eine qualitative Befragung, sondern ebenso für den Feldzugang: Die Suche nach geeigneten Studienteilnehmer:innen lässt sich als Mischung aus direkten und indirekten Zugängen beschreiben (vgl. Kruse 2015, S. 251f.). Einerseits wurden Gespräche mit städtischen/kommunalen Integrationsbüros und -agenturen sowie

Vertreter:innen MSO- spezifischer Dachverbände und Projekte¹⁹ geführt, die als mögliche Gatekeeper:innen betrachtet wurden und bereits interviewte Personen nach weiteren potenziell für die Studie relevanten Kontakten befragt (Schneeballsystem). Andererseits wurden über Internetrecherchen potenziell für das Erkenntnisinteresse der Studie relevante MSO recherchiert und direkt via E-Mail kontaktiert. Für die Auswahl der Studienteilnehmer:innen wurden folgende Kriterien festgelegt:

- Migrations-/Herkunftsbezug der Gründer:innen
- Eigene Verortung als ‚migrantische‘ Organisation (z. B. auf der Homepage)²⁰
- Leistung umfasst Bildungsangebote für Erwachsene²¹
- Persönliche Planungsverantwortung für vorhandene erwachsenenpädagogische Angebote
- Bildungsbezogene Aktivitäten beziehen sich auf die Bevölkerung in Deutschland²²
- Organisation hat ihren Hauptsitz in Deutschland (unabhängig vom Bundesland)

Ende März 2022 wurden insgesamt 32 Anfragen per E-Mail an die zuvor recherchierten Mitarbeitenden mit Planungsverantwortung für erwachsenenpädagogische Bildungsangebote in MSO versendet. Die Anfragen bestanden aus einer knappen Vorstellung der Forscherin und des Forschungsvorhabens sowie einem kurzen personalisierten Absatz zur vermuteten Passung der MSO und der potenziellen Interviewpartner:innen zum Erkenntnisinteresse der Studie. Bei positiver Rückmeldung wurde schriftlich oder telefonisch ein Interviewtermin vereinbart. Dabei konnten die Interviewpartner:innen wählen, ob sie das Gespräch in Präsenz (in den Räumen der MSO oder der Universität zu Köln) oder per Videogespräch führen wollten. Der Einsatz von Online-Tools zur Erhebung von Forschungsdaten wird im Diskurs der qualitativen Sozialforschung kontrovers diskutiert (vgl. Archibald et al. 2019; Gläser & Laudel 2010). Trotz methodisch berechtigter Einwände wurden – auch vor dem Hintergrund der anhaltenden Corona-Pandemie – die Vorzüge des Einsatzes synchroner Videogespräche höher gewichtet: Potenziell bundesweiter Einbezug von Interviewpartner:innen, Zeit- und Kosteneffizienz, potentiell erhöhte

¹⁹ Im Besonderen mit dem Bundesverband Netzwerk von Migrant:innenorganisationen, Samofa sowie House of Resources.

²⁰ Aufgrund dieser ersten beiden Auswahlkriterien und forschungspragmatischer Begründungen wurden sog. Neue Deutsche Organisationen von der Erhebung ausgeschlossen, da sie sich dezidiert von der Bezeichnung MSO distanzieren (s. Ataman et al. 2017). Grundsätzlich scheint die Beforschung dieser Organisationen bspw. aus Perspektive der Demokratiebildung nichtsdestoweniger interessant.

²¹ Im Zuge der Datenerhebung wurde nicht danach unterschieden, welchen Stellenwert Erwachsenenbildung innerhalb der jeweiligen MSO zugesprochen wird. Es wurden MSO in die Datenerhebung einbezogen die Erwachsenenbildung sowohl als Haupt- oder Nebenaufgabe auf ihrer Homepage oder im Gespräch auswiesen.

²² Damit bleiben transnationale Bildungsprojekte, denen sich auch eine Vielzahl von MSO im Rahmen von Entwicklungszusammenarbeit widmen in dieser Arbeit außen vor (s. hierzu weiterführend Pries & Sezgin 2010).

Teilnahmebereitschaft sowie größere terminliche Flexibilität (vgl. Tomás & Bidet 2023). Vorbereitend auf den Gesprächstermin wurde eine Datenschutzerklärung versendet, die auch Informationen zur Audioaufzeichnung des Interviews mittels Diktiergeräts beinhaltete, mit der Bitte, diese handschriftlich oder digital zu unterzeichnen.

Zwischen dem 11. April 2022 und 28. Juni 2022 wurden $n = 17$ Expert:inneninterviews erhoben, wobei neun Interviews in Präsenz (zwei in Räumlichkeiten der Universität zu Köln, sieben bei der jeweiligen MSO) und acht per Videogespräch geführt wurden. Alle mittels Videogespräch befragten Studienteilnehmer:innen verfügten über Erfahrung mit Videokonferenz-Tools und zeigten einen routinierten Umgang mit der genutzten Software. Es traten keine schwerwiegenden technischen Störungen der Erhebungssituation auf. Die Dauer der Interviews betrug zwischen 40 und 90 Minuten. Im Durchschnitt dauerte ein Interview 63 Minuten, womit die Interviews sich zeitlich an der in der Anfrage angekündigten Dauer von ca. einer Stunde orientierten. Hinsichtlich der Ausführlichkeit der Interviews ist kein Unterschied zwischen den per Videogespräch und den in Präsenz geführten Gesprächen zu verzeichnen. Vor Beginn der Audioaufnahme erläuterte die Forscherin kurz das Erkenntnisinteresse der Studie, den zeitlichen Gesprächsrahmen sowie den Umgang mit personen- und organisationsbezogenen Daten nach dem Interview. Anschließend wurde mündlich die Einwilligung zur Audioaufnahme erfragt und die Möglichkeit für Rückfragen bspw. bezüglich des Gesprächsablaufs, der Anonymisierung oder den Zielen der Studie gegeben.

4.2.2 Beschreibung und Überblick über die erreichte Stichprobe

Von den insgesamt $n = 17$ befragten Mitarbeitenden mit Planungsverantwortung für erwachsenpädagogische Bildungsangebote waren $n = 10$ in einem Verein und $n = 7$ in einem lokalen MSO-Verbund beschäftigt. Gemein ist sowohl den Vereinen als auch Verbänden²³ die Rechtsform als eingetragene Vereine.

Trotz des Versuchs, bundesweit Studienteilnehmer:innen zu rekrutieren, wurden $n = 15$ Interviews mit Expert:innen aus Nordrhein-Westfalen (NRW) realisiert. Darüber hinaus konnten lediglich zwei Interviews mit Expert:innen aus Baden-Württemberg und Bayern umgesetzt werden. Zwei Faktoren könnten hierbei von Belang gewesen sein: Erstens könnte die Anfrage einer Forscherin aus einer im selben Bundesland ansässigen Universität zu erhöhter Bereitschaft zur Partizipation von in NRW ansässigen MSO an der Studie beigetragen haben. Zweitens ist die

²³ Unter Verbänden wird der formalisierte Zusammenschluss mehrerer MSO zum Zwecke der kollektiven Interessenvertretung verstanden. Verbände weisen einen regionalen Bezug auf, wohingegen Verbände bundesweit agieren. Die Gründung von Verbänden steht m. E. in Zusammenhang mit förderpolitischen Anliegen, die Aktivitäten in MSO für die Integrationsarbeit zu professionalisieren (s. hierzu ausführlicher Forschungsarbeit 2).

Dichte an Organisationen, die sich als MSO verstehen, in NRW aufgrund der Bevölkerungsstruktur und der Vielzahl an größeren Städten im Gegensatz zu anderen Bundesländern höher (s. Hunger 2005 & SVR-Forschungsbereich 2020).

Hinsichtlich weiterbildungsbezogener förderstruktureller Anerkennungen kann festgehalten werden, dass insgesamt sieben MSO mindestens ein nach Weiterbildungsgesetz der Länder (WbG) anerkanntes Bildungswerk (allgemeines Bildungswerk und/oder Familienbildungswerk) innehaben. Von diesen verfügen wiederum sechs über eine Zertifizierung als Träger für Integrationskurse des Bundesamtes für Migration und Flucht (BAMF). Eine MSO verfügt über eine BAMF-Zertifizierung, ohne ein nach Weiterbildungsgesetz der Länder anerkanntes Bildungswerk zu betreiben. Neun der erreichten MSO verfügen über keine weiterbildungsbezogene förderstrukturelle Anerkennung, sondern sichern sich ihre finanziellen Ressourcen über Mittel der Städte und Kommunen und/oder Projektmittel²⁴. Die Anzahl der hauptamtlich Tätigen variiert nach Auskunft der Befragten von einem/einer bis ca. 200 Mitarbeiter:innen, wobei sich diese Angaben auf alle Mitarbeitenden der jeweiligen MSO beziehen (d. h. Mitarbeitende miteinbezogen, die möglicherweise keine Verantwortung im Kontext von Erwachsenenbildung tragen, sondern bspw. im Kinder- und Jugendbildungsbereich).

Hinsichtlich der Gründungszeit der jeweiligen Organisationen ist festzuhalten, dass das Sample über $n = 5$ MSO beinhaltet, die sich kurz nach der Anwerbung der sog. Gastarbeiter:innen in den 1960er Jahren, $n = 6$ in den Folgejahren des Mauerfalls und weitere $n = 6$ im Zuge des sog. „lange[n] Sommers der Migration“ (Hess et al. 2016) zwischen 2015 und 2020 gegründet haben. Die nachfolgende Tabelle dient als Übersicht über die beschriebenen Eigenheiten des Samples.

²⁴ Alle interviewten Personen verwiesen an unterschiedlichen Stellen in den Interviews auf die Relevanz von Projektmitteln zur Sicherung der finanziellen Ressourcen.

Fall	Position der interviewten Expert:innen	Organisationale Merkmale der Migrant:innenselbstorganisationen			
		Gründung	Anzahl hauptamtliche Mitarbeitende	Weiterbildungsbezogene förderstrukturelle Anerkennung	Organisationsform
1	Projektkoordination	2018	1	Kommune, Projektmittel	Verbund
2	Bildungswerkleitung	1996	26	WbG, BAMF Integrationsagentur	Verein
3	Projektkoordination	2002	30	Integrationsagentur, Stadt	Verein
4	Stellvertr. Leitung	2015	3	Kommune, Projektmittel	Verbund
5	Leitung	2005	2	Projektmittel	Verein
6	Stellvertr. Leitung	2020	9	Projektmittel	Verbund
7	Leitung Akademie	1984	17	Projektmittel	Verband
8	Bildungswerkleitung	1996	26	WbG, BAMF	Verband
9	Projektleitung	2017	3	BAMF	Verbund
10	Projektleitung	2013	15	Stadt	Verein
11	Fachbereichsleitung	1996	26	WbG, BAMF Integrationsagentur	Verein
12	Fachbereichsleitung	1976	200	WbG, BAMF Integrationsagentur	Verein
13	Bildungswerkleitung	1972	10	WbG, BAMF, Integrationsagentur	Verein
14	Projektleitung	2013	27	Projektmittel	Verein
15	Leitung	2004	7	Stadt	Verein
16	Bildungswerkleitung	1987	69	WbG, BAMF	Verein
17	Fachbereichsleitung	2008	45	WbG, Projektmittel	Verbund

¹WbG = Weiterbildungsgesetz der Länder
²BAMF = Bundesamt für Migration und Flucht

Tabelle 2: Übersicht über die in der explorativen Studie berücksichtigten Fälle

Insgesamt zeichnet sich das akquirierte Sample durch seine Heterogenität hinsichtlich der organisationalen Merkmale aus und deckt damit ein breites Spektrum an ‚vorstellbaren‘ MSO ab. In diesem Zusammenhang ist es wichtig zu betonen, dass MSO aus verschiedenen religiösen und nationalstaatlichen Kontexten sowie explizit herkunftsübergreifend und säkular positionierte Organisationen in die Studie aufgenommen wurden. Zur Wahrung der zugesicherten Anonymität der Befragten wird an dieser Stelle auf eine umfassende Darstellung der Verortung der jeweiligen Organisationen verzichtet.

In Vorbereitung auf die inhaltsanalytische Auswertung der Interviews wurden alle Audioaufnahmen vollständig transkribiert, wobei die Standardorthographie verwendet wurde. Nichtverbale Äußerungen (z. B. Lachen, Räuspern etc.) wurden lediglich dann erfasst, wenn sie einer Aussage eine besondere Bedeutung verleihen. Besonderheiten im Antwortverhalten sowie

Störungen oder Unterbrechungen im Gespräch wurden vermerkt, unverständliche Passagen wurden gekennzeichnet (vgl. Gläser & Laudel 2010, S. 194). Die verschriftlichten Interviews wurden vollumfänglich anonymisiert und inhaltlich in Segmente strukturiert.

4.3 Inhaltsanalytische Verfahren als Auswertungsmethode

In der nachstehenden Darstellung wird begründet, weshalb die Wahl der angewandten Auswertungsmethodik für die anschließend vorzustellenden Forschungsarbeiten auf qualitativ-inhaltsanalytische Verfahren fiel. Die analytischen Ablaufschritte werden nachgezeichnet und abschließend wird der eigene Analyseprozess reflektiert, wobei auch auf methodische Limitationen eingegangen wird.

Qualitativ inhaltsanalytische Auswertungsverfahren stellen wertvolle Methoden dar, um sowohl manifeste als auch latente Inhalte von Kommunikation systematisch zu analysieren (vgl. Stamann, Janssen & Schreier 2016, S. 9). Ihr Ziel ist es, eine regelgeleitete, intersubjektiv nachvollziehbare Interpretation der Inhalte zu ermöglichen. Im Gegensatz zu anderen qualitativen Textanalyseverfahren wird sich bei der Inhaltsanalyse frühzeitig vom Ursprungstext getrennt, um die Informationsfülle zu reduzieren und die Daten entsprechend dem Untersuchungsziel zu strukturieren (vgl. Gläser & Laudel 2010, S. 200). Diese Methode²⁵ eignet sich besonders gut, wenn es darum geht, aus Texten Beschreibungen sozialer Sachverhalte zu extrahieren, wie bspw. bei rekonstruierenden Untersuchungen oder der Auswertung von Expert:inneninterviews (vgl. ebd., S. 47). Koch (2016) hebt hervor, dass inhaltsanalytisch „sowohl *individuelle* Deutungen sozialer Akteure als auch *kollektiv* etablierte Bedeutungen“ als Analysegegenstand berücksichtigt werden können (ebd., S. 28, Hervorh. im Original).

Für beide der vorliegenden Teilstudien wurde eine inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2016) durchgeführt. Dieses Verfahren wurde gewählt, da „in Bezug auf die Entwicklung der Kategorien [...] ein weites Spektrum zu konstatieren ist, das von der vollständig induktiven Kategorienbildung am Material bis hin zur weitgehend deduktiven Bildung von Kategorien reicht“ (ebd., S. 97). Im Rahmen von *Forschungsarbeit 3* fungiert eine derartige Strukturierung des qualitativen Datenmaterials entlang eines Kategoriensystems als Ausgangspunkt für eine weiterführende typenbildende Inhaltsanalyse (vgl. ebd.). Im Folgenden wird zunächst der Ablauf der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse und die Entwicklung des

²⁵ Die qualitative Inhaltsanalyse gibt es nicht, vielmehr handelt es sich um einen Oberbegriff, unter dem sowohl über ihre methodologischen Fundamente als auch über die konkreten forschungspraktischen Anwendungsschritte unterschiedliche Verfahren subsummiert und diskutiert werden. In der hier vorliegenden Studie wurde sich vorwiegend an den Verfahren, sowie sie von Kuckartz (2016) beschrieben werden, orientiert.

Kategoriensystems nachgezeichnet. Anschließend wird der typenbildende Auswertungsprozess begründet und zusammenfassend beschrieben (s. Kapitel 6 *Forschungsarbeit 3*).

In einem ersten Schritt wurden für jedes Interviewtranskript stichpunktartige Zusammenfassungen angefertigt. Diese dienten – in Ergänzung zur Vorstrukturierung durch den Leitfaden – zur Identifikation von für die Analyse thematisch aussagekräftigen Segmenten.

Das Erkenntnisinteresse von *Forschungsarbeit 2* liegt darin, zu untersuchen, welche Akteure und handlungsorientierenden Interessen Einfluss auf die Handlungskoordination in MSO nehmen. Als Analyseeinheiten wurde daher der thematische Leitfadenabschnitt zu ‚Realisierung und Umsetzung erwachsenenpädagogischer Bildungsangebote‘ herangezogen. Bei *Forschungsarbeit 3* richtet sich das Erkenntnisinteresse auf die von Bildungsplanenden in MSO artikulierten erwachsenenpädagogischen Selbst- und Aufgabenverständnisse. Zusätzlich wurden anhand der stichpunktartigen Zusammenfassungen weitere, für das jeweilige Erkenntnisinteresse relevante Segmente ermittelt und in die Entwicklung der Kategoriensysteme aufgenommen. Insgesamt lässt sich die Entwicklung der beiden Kategoriensysteme als iterativer Prozess beschreiben, bei dem sowohl deduktiv als auch induktiv Kategorien²⁶ entwickelt wurden. Um die Güte der Auswertung bestmöglich zu gewährleisten, wurden die Kategoriensysteme in unterschiedlichen Stadien im Rahmen einer Methodenschulung²⁷ und verschiedener Forschungswerkstätten²⁸ diskutiert. Zusätzlich wurden alle Kategorien anhand n = 5 Interviews einer Prüfung der Intracoderreliabilität unterzogen, wobei jeweils drei Wochen zwischen den Kodiervorgängen lagen. Für *Forschungsarbeit 2* wurde ein Kappa-Wert (vgl. Brennan & Prediger 1981) von 0.86 und für *Forschungsarbeit 3* von 0.84 erzielt. Beide Werte deuten auf eine zufriedenstellende Übereinstimmung hin. Der Mehrwert sowohl der Diskussion des Kategoriensystems als auch der Berechnungen der Kappa-Werte liegt darin, die Kategoriensysteme zu schärfen, Abgrenzungen zu identifizieren, die Kodieranweisungen im Sinne möglichst hoher (intersubjektiver) Nachvollziehbarkeit zu überarbeiten, um damit letztlich die Reproduzierbarkeit der Kodierungen zu prüfen (vgl. Kuckartz & Rädiker 2024, S. 50f.).

Um das Erkenntnisinteresse von *Forschungsarbeit 3* zu verfolgen, wurde im Anschluss an die inhaltlich-strukturierende Auswertung eine typenbildende Inhaltsanalyse durchgeführt. Dieses

²⁶ Auf eine ausführliche Darstellung der Kategoriensysteme, die den jeweiligen Teilstudien zugrunde liegen, wird an dieser Stelle verzichtet, da diese im Rahmen der Forschungsarbeiten 2 und 3 umfassend beschrieben werden.

²⁷ Am 17./18.04.2022 fand unter dem Titel „Workshop Qualitative Inhaltsanalyse“ geleitet von Prof. Dr. Margit Schreier eine Methodenschulung organisiert durch die Graduiertenschule der Humanwissenschaftlichen Fakultät statt, in dessen Rahmen das Kategoriensystem von *Forschungsarbeit 2* diskutiert wurde.

²⁸ Im Rahmen der 20. Werkstatt „Forschungsmethoden in der Erwachsenenbildungswissenschaft“ am 03.03.2023 an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz und im Rahmen des Kolloquiums „Sozialer Wandel, soziale Ungleichheiten, interkulturelle Bildung, Inklusion in Schule und Gesellschaft“ am 06.07.2023 an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln.

Verfahren eignet sich besonders, weil es „die Suche nach mehrdimensionalen Mustern ermöglicht, die das Verständnis eines komplexen Gegenstandsbereichs oder Handlungsfeldes“ vertiefen (Kuckartz 2016, S. 143). Grundlegend war die Annahme, dass im Material Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den Artikulationsweisen über die verschiedenen Fälle hinweg auffindbar sind, wenn die Interviewten über die Inhalte ihrer erwachsenenpädagogischen Angebote sprechen. Dabei ging es auch um ihre Adressat:innen und Zielgruppen sowie um ihre Beziehung zu diesen bzw. ihre spezifische Zuständigkeit für sie. Die entwickelte Typologie spiegelt die Vielfalt der erwachsenenpädagogischen Selbst- und Aufgabenverständnisse der befragten Planenden in MSO wider, indem sie verschiedene (latente) Idealtypen unterscheidet, die sich durch unterschiedliche Gewichtung manifester Kommunikationsaspekte (Codes/Kodierungen) konstituieren.

Abschließend wird nun auf die Grenzen und Limitationen dieser Herangehensweise eingegangen. Die Studie basiert auf der begründeten Annahme, dass MSO an der gesellschaftlich anerkannten Aufgabe beteiligt sind, Erwachsenenbildung zu ermöglichen. Um herauszufinden, wie Erwachsenenbildung ausgelegt und umgesetzt wird, wurden Verantwortliche für den Bereich Erwachsenenbildung in einzelnen MSO befragt. Aus erkenntnistheoretischer Sicht stellt sich die Frage, inwieweit ein solches Studiendesign tatsächlich *organisationale* Bedeutungen erfassen kann oder ob vor allem *individuelle* Interpretationen der Organisation extrahiert werden. Die qualitative Inhaltsanalyse ist aufgrund ihres deskriptiven Charakters nicht in der Lage, den Anteil des Organisationalen in solchen individuellen Äußerungen vollständig zu rekonstruieren (vgl. Koch 2016, S. 34f.). Diese methodische Limitation ist bei der Interpretation der Ergebnisse – über beide Teilstudien hinweg zu berücksichtigen (s. Kapitel 5 und 6).

5 Forschungsarbeit 2: Einflussnehmende Akteure und Interessen

Zunächst wird die Teilstudie 2 in den Gesamtrahmen der Dissertationsschrift eingeordnet (Kapitel 5.1.), bevor anschließend die 2024 im *Internationalen Jahrbuch der Erwachsenenbildung* veröffentlichte Teilstudie 2 ausführlich präsentiert wird (Kapitel 5.2).

5.1 Zusammenfassung und Einordnung in den Gesamtrahmen

„Die für mich größte Herausforderung ist, tatsächlich alle zufrieden zu stellen. Wenn ich das so ganz plakativ sagen darf. Ich muss immer wieder sagen, dass meine Basis eine ganz andere Erwartungshaltung von mir hat, als mein Vorstand oder wie die Öffentlichkeit das von mir wünscht. Oder die Politik. Und jeder hat so seine Berechtigung. Mein Vorstand hat ganz klare Vorstellungen mit einem ganz klaren Ziel. Meine Basis hat so ihre Wünsche mit einem ganz klaren Ziel. Die Politik hat ganz klare Vorstellungen, ganz klare Ziele. Und das alles miteinander zu harmonisieren, ist viel schwieriger, als man sich vorstellt. Das ist eine ganz, ganz, ganz große Herausforderung“ (F. 7, 101).

Das vorangestellte Zitat wurde aus gutem Grund in gekürzter Form titeltragend für Forschungsarbeit 2. Denn auch und gerade ohne methodisch kontrollierte Lesart deutet sich an, dass der:die Urheber:in das eigene erwachsenenpädagogische Planungshandeln in ein Gefüge vielfältiger zuweilen divergierender Interessenlagen eingebettet sieht. Es wird hervorgehoben, dass unterschiedliche Akteure (z. B. „meine Basis“, „mein Vorstand“, „die Öffentlichkeit“, „die Politik“) mit „Wünschen“, „Vorstellungen“ und „Erwartungen“ an die interviewte Person herantreten. Diese wiederum sieht sich in der Position, „das alles miteinander zu harmonisieren“. In diesem Ausschnitt werden hingegen die eigenen, individuellen Interessen und Vorstellungen, die mit der Entwicklung erwachsenenpädagogischer Angebote verbunden sein könnten, nicht explizit angesprochen. Dennoch verdeutlicht dieser Interviewausschnitt sehr anschaulich das Anliegen von *Forschungsarbeit 2*, nämlich zu eruieren, *welche Bedeutung planend-disponierende Mitarbeitende in MSO den Akteurs- und Interessenkonstellationen beimessen, in denen sie sich wiederfinden.*

Aufbauend auf den in Kapitel 3 dargestellten organisationstheoretischen Erkenntnissen der Weiterbildungsforschung und unter Bezug auf die Perspektiven der Educational Governance (vgl. Schemmann 2014) wird angenommen, dass im Kontext der Steuerung organisierter Bildung eine Interdependenz zwischen verschiedenen Akteuren und ihren Handlungslogiken im Mehrebenensystem der Weiterbildung besteht (vgl. Schrader 2008). Bisherige Studien zu MSO zeigen, dass diese Organisationen vorrangig im Rahmen migrations- und integrationspolitischer Anliegen seitens politischer Akteure unterschiedlicher Ebenen angesprochen werden (vgl. Klevermann 2022, Kollender 2023). Daher liegt die Vermutung nahe, dass sich dies auch auf die Ermöglichung von Weiterbildung auswirkt. Allerdings ist unklar, welche Akteure konkret auf

welchen Ebenen Einfluss nehmen und welche spezifischen (weiterführenden) Interessen von wem im Kontext der Entwicklung von Bildungsangeboten für Erwachsene als handlungsleitend von den Planenden wahrgenommen werden. Die forschungsleitende Perspektive fokussiert demnach auf die Handlungskoordination im Kontext der pädagogischen Leistungserstellung, die als mesodidaktisches Handeln²⁹ verstanden wird (vgl. v. Hippel 2019). Mit der AnalyseEinstellung auf „die Erforschung und Berücksichtigung von Interessen für die erwachsenenpädagogische Programm- und Angebotsplanung“ (Reich-Claassen & v. Hippel 2018, S. 1414) greift Forschungsarbeit 2 ein in Studien zum Programmplanungshandeln bestehendes Desiderat auf. Grotlüschen (2010) legte bereits eine umfassende Studie zur Genese von Interesse *an* Erwachsenen- und Weiterbildung vor, in der die Autorin zu dem Schluss kommt, dass „Interessen nicht etwa aus dem luftleeren Raum, von innen, oder aus sich selbst heraus, wie es landläufig angenommen werden könnte“ (ebd., S. 293) entstehen. Vielmehr trafen Erwachsene ihre Entscheidung für oder gegen die Teilnahme an Weiterbildung „innerhalb eines Korridors von möglichen Entscheidungen“ (ebd.). Im Zuge von Programmplanungsprozessen werden Entscheidungen über die Gestaltung bildungsbezogener Bedarfe und Bedürfnisse gefällt, die mitunter den Rahmen bilden, innerhalb dessen Individuen ihre Bildungsentscheidungen treffen. In Anlehnung an Cervero und Wilson (1994; 2006) wird Programmplanungshandeln als Aushandeln von Macht und Interessen verstanden. Zentral ist hierbei die Metapher der *planning tables* mit der die strukturations- und machttheoretisch begründete sowie empirisch fundierte Perspektive verbunden wird, dass pädagogische Leistungserbringungen in Weiterbildungsorganisationen soziale Prozesse darstellen, die in sozialpolitische und organisationale Kontexte eingebunden sind. In diesem Rahmen werden sowohl Machtverhältnisse reproduziert als auch eigene Macht ausgeübt. Wesentlich ist, dass bei Entscheidungen über Bildungsprogramme zunächst Bildungsinteressen ausgehandelt werden, während in zweiter Linie auch soziale und politische (Neben-)Folgen für Interessengruppen entstehen, die nicht direkt an den *planning tables* vertreten sind. Als Grundlage der empirischen Operationalisierung von Interessen wird das Konzept der Interessierung von Haipeter (2021) herangezogen. Hieran anschließend wird Interessenhandeln sowohl als Voraussetzung für Handlungskoordination betrachtet als auch – in Anlehnung an den prozeduralen Charakter des Konzepts – als ein Einflussfaktor, der das Handeln der beteiligten Akteure im Prozess der pädagogischen Leistungserstellung lenkt und orientiert.

²⁹ Bislang fehlt in der Weiterbildungsforschung eine klare begriffliche Unterscheidung zwischen Makro- und Mesodidaktik. Während Siebert (1991) zwischen Makrodidaktik, die sich auf das planend-disponierende Personal bezieht, und Mikrodidaktik für das lehrende Personal unterscheidet, betrachten v. Hippel (2017) die intentionalen Planungsprozesse zur Gestaltung von Lehr-Lern-Settings auf der Ebene der Programmplanung als mesodidaktisches Handeln.

Im Kontext des Gesamtrahmens zeigen die Befunde von Forschungsarbeit 2, dass Planende in MSO zur Ermöglichung erwachsenenpädagogischer Angebote mit einer Vielzahl externer und interner Akteure interagieren. Hinsichtlich der involvierten Interessen lässt sich ein differenziertes Bild zeichnen, das sowohl materielle und politische Interessen als auch ideelle und bildungsbezogene Interessen umfasst.

5.2 „Die größte Herausforderung ist, alle zufrieden zu stellen“ – Mesodidaktische Handlungskoordination in Migrant:innenselbstorganisationen³⁰

Abstract

Planend-disponierend Tätige auf organisationaler Ebene der Weiterbildung agieren in mehrebenenbezogenen Interdependenzbeziehungen, die mit vielfältigen Koordinationsanforderungen einhergehen. Einen bislang wenig erforschten Gegenstandsbereich zum Ausgangspunkt nehmend wird in der vorliegenden Interviewstudie aus der Binnenperspektive von Mitarbeiter:innen in Migrant:innenselbstorganisationen nach Akteuren und handlungsorientierenden Interessen im Zuge der mesodidaktischen Leistungserstellung gefragt. Hierzu werden n = 17 Expert:inneninterviews mittels inhaltlich-strukturierender Inhaltsanalyse ausgewertet. Die Ergebnisse geben Aufschluss über bestehende Akteurskonstellationen und Koordinationsaufgaben im Zusammenspiel mit multiplen Interessenkonstellationen. Neben der originellen Perspektive auf migrantisch gelesene Subjekte und Kollektive als aktive Akteure im Mehrebenensystem der Weiterbildung werden vielfältige Anregungen für dezidierte Untersuchungen des Interessenhandelns in erwachsenenpädagogischen Handlungskoordinationsprozessen ausgewiesen.

1 Einleitung

Die Ermöglichung von Bildungsprozessen Erwachsener ist der Hauptzweck von Weiterbildungsorganisationen. Die konkrete Planung und Ausgestaltung von Bildungsprogrammen und -prozessen vollzieht sich in einem hochgradig arbeitsteiligen und komplexen Mehrebenensystem (vgl. Schrader 2011). Zur Beschreibung des Zusammenwirkens unterschiedlicher Akteursgruppen innerhalb dieses Systems werden in der Weiterbildungsforschung seit längerer Zeit Anleihen aus der (ursprünglich politologischen) Governance-Forschung bezogen und für empirische Forschung fruchtbar gemacht (vgl. exemplarisch Schemmann 2014). Konsensual wird mit Blick auf die Steuerung organisierter Bildung eine Interdependenz der Akteure und Handlungslogiken angenommen. Mit der begrifflichen Präzisierung des Forschungsgegenstands als „Handlungskoordination“ wird dies auf besondere Weise auf den Punkt gebracht (vgl. Schemmann & Bonn 2023). Dieser Forschungsstrang ermöglicht eine Erweiterung des Wissens darüber, wie durch das Ineinandergreifen politischer, organisationaler und pädagogisch-didaktischer Faktoren Weiterbildung für unterschiedlichste Zielgruppen ermöglicht wird.

Reflektiert man die hier angezeichneten Einsätze erwachsenenpädagogischer Forschung im Kontext der Educational Governance-Perspektive unter der Gegenwartsdiagnose

³⁰ Dies ist ein inhaltlich unveränderter Nachdruck des Artikels. Zugunsten der Lesbarkeit und einer einheitlichen Darstellung wurde das Literaturverzeichnis in das Gesamtliteraturverzeichnis der vorliegenden Studie integriert. Zudem wurde die Bezifferung von Tabellen, Abbildungen und Fußnoten zugunsten einer fortlaufenden Nummerierung angepasst. Die zitierfähige Originalversion des Artikels findet sich in: Mulliez, G. (2024). „Die größte Herausforderung ist, alle zufrieden zu stellen“ – Mesodidaktische Handlungskoordination in Migrant:innenselbstorganisationen. *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*, 47, 37-56.

„Migrationsgesellschaft“ (vgl. Broden & Mecheril 2007, S. 7; Foroutan & Íkliz 2016), so fällt auf, dass Personen mit einem sog. Migrationshintergrund zwar als Adressat: innen von Bildung seit längerem Berücksichtigung finden, jedoch vergleichsweise spät mit einer aktiven Rolle in der Organisation von Bildung assoziiert werden (vgl. Mulliez 2021). Dies überrascht insofern, als sogenannten Migrant:innenselbstorganisationen³¹ (kurz: MSO) seit geraumer Zeit eine Brückenfunktion zwischen Zugewanderten und ihren Nachkommen einerseits und der autochthonen Bevölkerung und etablierten Institutionen andererseits zugeschrieben wird (vgl. Zitzelsberger & Latorre Pallares 2006). Laut einer Erhebung des Sachverständigenrats Migration und Integration schreiben MSO sich ein breites Spektrum an Tätigkeiten „zwischen Kulturpflege, Teilhabeorientierung und Interessenvertretung“ zu (SVR-Forschungsbereich 2020, S. 39) – 73,1 % begreifen sich selbst jedoch auch als Bildungsorganisation (ebd., S. 33). Zu ähnlichen Ergebnissen kam bereits eine explorativ angelegte Studie zu MSO in der Stadt Münster (vgl. Krannich & Metzger 2018). Jüngst wurden zwei umfassende Arbeiten vorgelegt, die eine genauere Verortung des Forschungsgegenstands MSO am Schnittfeld von Sozialer Arbeit, Migrationsarbeit und (Erwachsenen-)Bildung erlauben. Hradská (2022) untersucht in ihrer professionalisierungstheoretischen Auseinandersetzung das Spannungsverhältnis zwischen individuellen Optionen von Mitarbeiterinnen, ermöglichenden und limitierenden Faktoren in den Organisationsstrukturen sowie den spezifischen organisationalen Feldern. Klevermann (2022) analysiert aus subjekt- und machttheoretischer Perspektive spezifische Figurationen von Praktiken und Elementen, in denen Kollektiven ein Subjektstatus als migrantisch adressierte Organisationen zuerkannt wird (vgl., S. 76). Beide Studien verdeutlichen, dass MSO qua gesellschaftlichem Auftrag vielfach als Expert:innen für die Integration (Neu-)Zugewanderter adressiert werden. Darüber hinaus vollziehen sich innerhalb dieser Organisationen vielschichtige Professionalisierungsprozesse.

In der Folge scheinen MSO zunehmend (auch) Orte organisierter (Erwachsenen-) Bildung zu werden. Angesichts dieser Beobachtung wird das Desiderat deutlich, empirisch die Bedingungen zu untersuchen, unter denen Erwachsenenbildung im spezifischen Feld der MSO gelingen kann. Um einen Beitrag zu diesem breiten Forschungsziel zu leisten, wird der Frage nachgegangen, welche Akteure und handlungsorientierenden Interessen Einfluss auf die Handlungskoordination in sog. MSO haben.

³¹ Pries (2010) definiert ‚Migrantenorganisationen‘ als „kollektive Akteure [...], bei denen der bestimmende oder zumindest ein erheblicher Anteil der Mitglieder Menschen mit Migrationshintergrund sind und deren Programmatik wesentlich durch migrationsrelevante Themen bestimmt ist“ (S. 26). In der folgenden Studie wird der Terminus Migrant:innenselbstorganisationen verwendet, womit insbesondere die Selbstbezeichnung der Organisationen berücksichtigt werden soll.

Hierfür wird zunächst ein kompakter Überblick über Forschungszugänge zur Handlungskoordination unter besonderer Berücksichtigung der Rolle von Akteuren und Interessen gegeben. Sodann wird mit Rückgriff auf das Konzept der Interessierung eine Erweiterung bisheriger Analyserahmen vorgeschlagen (Kap. 2). Die methodischen Implikationen dieser erweiterten Analyseinstellung werden in einer Interviewstudie mit 17 planend-disponierenden Mitarbeitenden von MSO berücksichtigt, deren Untersuchungsdesign anschließend vorgestellt wird (Kap. 3). Kapitel 4 widmet sich einer ausführlichen Darstellung der so generierten Befunde, bevor diese vor dem Hintergrund des theoretischen Analyserahmens diskutiert werden (Kap. 5). Im Fazit werden die Ergebnisse gebündelt und sich anschließende Desiderate ausgewiesen (Kap. 6).

2 Theoretischer Rahmen

In der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung wird die Educational Governance-Perspektive zunehmend zur Analyse von Steuerungsprozessen im Bildungssystem nutzbar gemacht (vgl. Dollhausen et al. 2023). In diesem Zusammenhang geraten Prozesse der Handlungskoordination ins Augenmerk. Im Folgenden soll zunächst auf wichtige Aspekte im Zusammenhang mit dieser forschungsleitenden Perspektive eingegangen werden (2.1.). Daran anschließend wird – vermittelt über das Modell der *planning tables* (Cervero & Wilson 1994) – argumentiert, inwieweit sich ein Erkenntniszuwachs durch verstärkte Berücksichtigung des Konzepts der Interessierung (Haipeter 2022) erwarten lässt (2.2.).

2.1 Handlungskoordination im Kontext erwachsenenpädagogischer Leistungserstellung

Gemäß der Educational Governance-Perspektive lassen sich Entwicklungen im Bildungssystem nicht vordergründig auf Steuerungsimpulse aus der Politik zurückführen (vgl. Altrichter et al. 2007). Infolgedessen stellt sich zunächst die Frage, inwieweit andere Akteursgruppen am Regulationsprozess teilhaben und wie unter Bedingungen der Interdependenz handelndes Zusammenwirken gelingt (vgl. Herbrechter & Schemmann 2019, S. 182). Eine solche Erweiterung des Blickwinkels erweist sich insbesondere zur Analyse von Steuerungsprozessen im Feld der Weiterbildung als fruchtbar, da sich hier die Leistungserbringung im Mehrebenensystem hochgradig arbeitsteilig vollzieht (vgl. Schrader 2001, 2008; Schemmann 2014). Im Anschluss an Schemmann und Bonn (2023) lässt sich Handlungskoordination im Weiterbildungsbereich als ein vielschichtiges, mehrebenen-bezogenes und multiperspektivisches Phänomen fassen, dessen Erforschung die Analyse verschiedener Akteurskonstellationen, ihrer Handlungs-

koordination sowie der Interdependenzen innerhalb dieser Koordinationsprozesse erfordert (vgl. S. 10f.).

In diesem komplexen Gefüge kommt Organisationen eine wichtige Schnittstellenfunktion zu, insofern sie zwischen gesellschaftlichen Anforderungen (Makroebene) und subjektiven Dispositionen der Lehrenden und Lernenden (Mikroebene) vermitteln (vgl. Breitschwerdt 2022, S. 455). Im Kontext der pädagogischen Leistungserstellung auf mesodidaktischer Ebene verdichten sich diese Vermittlungsanforderungen, wovon planend-disponierend Tätige auf besondere Weise betroffen sind (vgl. Hippel & Röbel 2016, S. 63). Als Konsens in der Weiterbildungsforschung kann festgehalten werden, dass Programmplanungshandeln mannigfaltige soziale Kommunikations- bzw. Aushandlungsprozesse impliziert. Im Detail unterscheiden sich Studienergebnisse bspw. dahingehend, ob Suchbewegungen und Antizipationsversuche der Bedürfnisse der Teilnehmenden (vgl. Tietgens 1982) oder Angleichungsbewegungen zwischen Angebot und Nachfrage (Gieseke 2003) ins Zentrum gestellt werden. Hippel (2011) begreift das Ausgestalten von Antinomien und Widerspruchskonstellationen als Bestandteil von Professionalität im Bereich der Programmplanung. Für die Ausdifferenzierung unterschiedlicher Programmarten in betrieblichen Kontexten spielt weiterhin eine entscheidende Rolle, welche Funktionen die jeweiligen Verantwortlichen der Weiterbildung beimessen (vgl. Hippel & Röbel, 2016). Dollhausen (2008) zeichnet indes nach, dass nicht allein subjektive Perspektiven einzelner Akteure das Planungshandeln prägen, sondern auch die Einbettung in Organisationskulturen. In einigen Studien wird thematisiert, dass aufgrund der Involviertheit unterschiedlicher Akteure in Planungsprozessen multiple, mitunter divergierende Interessenkonstellationen mit zu bedenken seien (vgl. etwa Hippel & Röbel 2016, S. 63). Sork und Käßplinger (2019, S. 39) betonen, dass die jeweiligen Aushandlungen „within structured power relations“ stattfinden. Cervero und Wilson (1994; 2006) konzeptualisieren erwachsenenpädagogisches Planungshandeln unter Rückgriff auf strukturations- und machttheoretische Überlegungen ausdrücklich als Aushandlung von Macht und Interessen. Als Verdichtung ihrer Studien kann die Metapher der *planning tables* gelten. Diese bezieht sich einerseits auf konkrete Tische, an denen Akteure über Bildungsprogramme verhandeln, andererseits – in umfassenderem und abstrakterem Sinne – auf Räume und Ebenen der Aushandlung von Bildungsprogrammen in sich historisch entwickelnden, ineinandergreifenden gesellschaftlich-strukturellen Kontexten (vgl. Cervero & Wilson 2006, S. 80f.). Kerngedanke dieser Metapher ist die Annahme, dass pädagogische Leistungserstellung innerhalb von Weiterbildungsorganisationen in sozio-politische und organisationale Kontexte eingebettete soziale Prozesse darstellen, in deren Rahmen sowohl Machtkonstellationen reproduziert als auch Macht ausgeübt wird (ebd., S. 85). Macht bzw. die Verfügung

über Ressourcen ist zum einen Voraussetzung, um überhaupt an Verhandlungen teilzunehmen. Zum anderen ermöglicht sie Akteuren die Erreichung bzw. Durchsetzung ihrer Interessen. Wesentlich ist, dass bei Entscheidungen zu Bildungsprogrammen in erster Hand Bildungsinteressen ausgehandelt, in zweiter Hand jedoch soziale und politische (Neben-)Folgen auch für Interessengruppen hervorgebracht werden, die nicht selbst am *planning table* repräsentiert sind (ebd., S. 19f.). Ausgehend von dieser stark komprimierten Darstellung scheinen für anknüpfende empirische Forschung zu Handlungskoordination zwei Komponenten essentiell: (1) Akteure und Akteursgruppen, die am/an Verhandlungstisch(en) vertreten sind und (2) die von ihnen verfolgten Interessen und ihr Verhältnis zueinander. Für den Interessenbegriff stellen Cervero und Wilson folgende Arbeitsdefinition bereit: „Interests are the motivations and purposes that lead people to act in certain ways when confronted with situations in which they must make a judgment about what to do or say” (Cervero & Wilson 2006, S. 88). Diese soll im Folgenden unter Bezugnahme auf das Konzept der Interessierung (vgl. Haipeter 2021) als Grundlage für eine empirische Operationalisierung erweitert werden.

2.2 Adjustierung des theoretischen Analyserahmens: Konzept der Interessierung

Ausgangspunkt der Konzeptentwicklung bildet die Feststellung, dass der Interessenbegriff häufige Anwendung in der Sozialtheorie findet, jedoch selten expliziert wird (vgl. Haipeter 2021, S. 13). In Anschluss an umfassende, paradigmenerübergreifende Suchbewegungen in der Sozialtheorie der letzten Jahrhunderte werden Interessen definiert als „zumindest temporär reflektierte Handlungsmotive, die als Handlungsorientierungen auf die Zukunft gerichtete Aktivitäten anleiten und dabei auf den Erhalt und die Verbesserung der eigenen Handlungsfähigkeit auch auf Kosten anderer durch Verfügung über geeignete knappe Mittel abzielen“ (Haipeter 2021, S. 268). Dies verdeutlicht, dass Interessen einerseits ein zentrales Handlungsmotiv darstellen und andererseits dem Handeln eine Orientierung vorgeben. Das Konzept umfasst ein „kausales Wirkungsschema im Sinne einer Morphogenese“ (Haipeter 2021, S. 287) von Interessen, die in objektiven Positionen (z. B. Klassenlagen, Herrschaft, Status), subjektiven Positionen (z. B. Bedürfnisse, Sicherheit, Körperlichkeit) sowie Ideen ihre Quellen haben (vgl. ebd., S. 269). Aus diesen heraus plausibilisieren sich die Inhalte von Interessen. Diese lassen sich unterscheiden in instrumentelle Interessen (z. B. materielle Interessen – „die eigene Handlungsfähigkeit durch Verfügung über [...] bewertete Ressourcen, seien es Güter oder Personen, zu erhöhen“ oder politische Interessen – „Teilhabe an politischen Entscheidungen“) und ideelle Interessen (z. B. Statusinteressen und kognitive Interessen) sowie ontologische Interessen (vgl. ebd., S. 272). Die bis hierhin dargestellten Dimensionen beschreiben die Möglichkeiten und Grenzen

konkreter Interessensentwicklung (vgl. ebd., S. 275). Haipeter erläutert weiterführend vier Mechanismen der Formung von Interessen: Identitätsfindung, Deutung sozialer Situationen, Verständigungen und Aushandlungen und zuletzt mit Blick auf kollektive Interessen: Organisation, Definition und Artikulation (vgl. ebd., S. 276). Voraussetzungen für die Herausbildung kollektiver Interessen sind ein sozialer Konstruktionsprozess sowie – neoutilitaristischen Annahmen folgend – die individuelle Entscheidung, welche (auch) ökonomischen Überlegungen folgt (vgl. ebd., S. 277f.). Wie Interessen in Interessenhandeln münden, steht in Zusammenhang zu konkreten Interferenzen mit anderen (Handlungs-)Orientierungen, die bspw. mit Werten und Normen, Emotionen und Routinen assoziiert sind (vgl. ebd., S. 287f.). Dem Konzept liegt ein prozedurales Verständnis von Interessen zugrunde, in dem das Zusammenspiel von Strukturen und Handeln, individuellen und kollektiven Handlungen oder der materiellen und ideellen Handlungsmotive als kontingenter Ablauf verstanden wird, in dessen Verlauf Akteure Interessen interpretieren, konstruieren, formen und ausführen. Das vollzogene Interessenhandeln erzeugt wiederum Konsequenzen, die sich auf seine Ausgangsbedingungen (soziale Position, subjektive Bedingungen oder Ideen) auswirken und auf diese Weise neue Grundlagen für das Interessenhandeln schaffen (vgl. ebd., S. 26).

Interessenhandeln wird im weiteren Verlauf zum einen als Voraussetzung für Handlungskoordination verstanden und zum anderen in Anlehnung an den prozeduralen Charakter des Konzepts als ein Einflussfaktor, der das jeweilige Handeln der beteiligten Akteure im Prozess der pädagogischen Leistungserstellung orientiert.

In Kapitel 2.1 wurde aus dem Spektrum bisheriger Forschungsansätze zu Handlungskoordination das Modell der *planning tables* hervorgehoben, insofern dieses mit dem Fokus auf (nicht-)repräsentierte Akteure und Interessen als besonders passend für den bislang wenig beforschten Gegenstandsbereich ‚Bildung in MSO‘ erscheint. Daran anschließend stellt sich die Frage, welchen Akteurs- und Interessenkonstellationen planend-disponierende Mitarbeitende in MSO Bedeutung beimessen. Im Anschluss an die theoretisch-begrifflichen Klärungen, die mit dem Konzept der Interessierung einhergehen, lässt sich das Gegenstandsverständnis in dieser Fragestellung analytisch nachschärfen. Insbesondere empirische Forschung ist dazu herausgefordert zwischen unterschiedlichen Inhalten von Interessen zu differenzieren. Dem versucht die im Folgenden vorgestellte Untersuchungsanlage Rechnung zu tragen.

3 Methodisches Design

Im Folgenden wird das Vorgehen bei der Datenerhebung sowie das generierte Sample ausführlich beschrieben. In einem weiteren Schritt wird auf die Auswahl von Analyseeinheiten und das konkret angewandte inhaltsanalytische Auswertungsverfahren eingegangen.

Aufgrund der unübersichtlichen Datenlage zu MSO in Deutschland (vgl. Priemer et al. 2017, S. 41) und damit fehlender Kriterienkataloge wurde sich im Zuge der Datenerhebung für ein exploratives Vorgehen entschieden. Der Feldzugang gestaltete sich wie folgt: Zunächst wurden über die Webseiten des Bundesverband Netzwerk von Migrant:innenorganisationen³², diverser MSO-spezifischer Projekte (bspw. Interkulturelle Zentren, Samofa³³, House of Resources³⁴) und städtischer Integrationsbüros-/agenturen MSO identifiziert. Im Anschluss wurden diejenigen Organisationen via E-Mail-Anfrage kontaktiert, die sich auf ihrer Internetseite erstens selbst als MSO bezeichneten und zweitens Erwachsenenbildung als Tätigkeitsbereich mit konkreten Ansprechpartner:innen auswiesen. Auf diese Weise konnten im Zeitraum von April bis Juni 2022 insgesamt $n = 17$ leitfadengestützte Expert:inneninterviews mit in Teil- oder Vollzeit beschäftigten Mitarbeitenden geführt werden, die aktiv in die Konzeption und Organisation von Erwachsenenbildung in einer MSO eingebunden sind.

Die Erhebung von Expert:inneninterviews begründet sich durch den Fokus des Erkenntnisinteresses auf das spezifische Wissen, die Erfahrungen mit sowie die Einschätzung zu Voraussetzungen der und Einflussfaktoren auf die Organisation erwachsenenpädagogischer Angebote (vgl. Schwarz 2022, S. 1011). Denn Expert:innen „repräsentieren mit ihrem in einem Funktionskontext eingebundenen Akteurswissen kollektive Orientierungen und geben Auskunft über funktionsbereichsspezifisches Wissen“ (Liebold & Trinczek 2009, S. 53). Der zur Strukturierung des Interviewablaufs eingesetzte Leitfaden gliedert sich in drei thematische Schwerpunkte: Weiterbildung als Tätigkeitsbereich, Organisation von Weiterbildung und Rekrutierung von Lehrkräften.

Insgesamt zeichnet sich das akquirierte Sample durch Heterogenität in Bezug auf organisationale Merkmale aus. Gemeinsam ist den Organisationen die Rechtsform des eingetragenen Vereins und die überwiegende Ansässigkeit in Nordrhein-Westfalen. Das Sample setzt sich aus $n = 10$ Vereinen und $n = 7$ lokalen MSO-Verbänden mit unterschiedlichen „natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten“ (Mecheril 2003) zusammen. Sieben MSO verfügen über mindestens ein nach Weiterbildungsgesetz anerkanntes Bildungswerk, wohingegen zehn MSO ausschließlich

³² <https://www.bv-nemo.de>

³³ <http://www.samofa.de>

³⁴ <https://house-of-resources.de>

projektfinanziert arbeiten. Die Anzahl der hauptamtlich Tätigen reicht von einer bis ca. 200 Mitarbeiter:innen. Auch mit Blick auf die Gründungszeit gestaltet sich das Sample divers: einige MSO reichen zurück bis in die Zeit kurz nach der Anwerbung der sog. Gastarbeiter:innen in den 1960er Jahren (n = 5), andere wurden in den Folgejahren des Mauerfalls gegründet (n = 6) und wieder andere im Zuge des sog. „Sommer der Migration“ (Hess et al. 2016) bis 2020 (n = 6).

Im Durchschnitt dauerten die Interviews 63 Minuten, wurden auf Tonband aufgezeichnet, anschließend transkribiert und nach inhaltlichen Sinnabschnitten segmentiert. Das aufbereitete Datenmaterial wurde mittels der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse in Anlehnung an Kuckartz (2016) ausgewertet. Für jedes Interview wurde eine ausführliche stichpunktartige Zusammenfassung verfasst, welche zusätzlich zum Leitfaden der Identifikation von für die Analyse inhaltlich interessierenden Segmenten diente. Als Analyseeinheit für diesen Beitrag wurde der thematische Leitfadenabschnitt zu ‚Organisation von Erwachsenenbildung‘ herangezogen. Anschließend wurde mittels iterativem Kodierprozess ein Kategoriensystem, bestehend aus gemischt deduktiv-induktiven Kategorien, entwickelt (s. Tabelle 3). Die Intracoderreliabilität des erstellten Kategoriensystems konnte durch Errechnung eines Kappa-Werts (vgl. Brennan & Prediger 1981) von 0.86 bestätigt werden.

Kategorie 1 – Einflussnehmende Akteure	Herleitung der Kategorie
1. Externe Akteure	
a) Politische Akteure	deduktiv: Regmi 2023 & Schrader 2011
b) Zivilgesellschaftliche Akteure	deduktiv: Regmi 2023
c) Akteure der unmittelbaren organisationalen Umwelt	deduktiv: Schrader 2011
2. Interne Akteure	
a) Leitungsebene: Vorstand / Geschäftsführung	induktiv
b) Operative Ebene: Fachbereiche	induktiv
c) Verein- bzw. Verbundmitglieder	Induktiv
Kategorie 2 – Wahrgenommene Interesseninhalte	Herleitung der Kategorie
1. Instrumentelle Interessen	deduktiv: Haipeter 2021
a) Politische Interessen	deduktiv: Haipeter 2021
b) Materielle Interessen	deduktiv: Schrader 2011
2. Ideelle Interessen	deduktiv-induktiv: Haipeter 2021
3. Antizipierte und herangetragene Bildungsinteressen	induktiv

Tabelle 3: Übersicht des gemischt deduktiv-induktiven Kategoriensystems zum Themenbereich 'Organisation und Erwachsenenbildung'

Aus Platzgründen werden die ausführlichen Kategoriendefinitionen im Zuge der Ergebnisdarstellung vorgenommen.

4 Ergebnisse

Die Darstellung der Befunde der inhaltsanalytischen Untersuchung erfolgt in zwei Schritten: zunächst werden Akteure, die in den Interviews als einflussnehmend markiert werden, unter Rückgriff auf das Mehrebenensystem der Weiterbildung (vgl. Schrader 2011, S. 103) systematisierend dargestellt. Anschließend erfolgt eine differenzierte Auseinandersetzung mit den von den Expert:innen artikulierten Interesseninhalten.

4.1 Einflussnehmende Akteure im Kontext erwachsenenpädagogischer Leistungserstellungsprozesse in MSO

Die Kategorisierung unterscheidet zwischen *externen* und *internen* Akteuren.

Externe Akteure

Ein zentrales Resultat der Analyse ist, dass eine Vielzahl externer Akteure im Zuge der erwachsenenpädagogischen Leistungserstellung in MSO als einflussnehmend beschrieben werden. Weiter ausdifferenzieren lassen sich diese Akteure entlang der Kategorien politische, zivilgesellschaftliche und Akteure aus der unmittelbaren organisationalen Umwelt.

Unter *politischen Akteuren* wurden im Rahmen der inhaltsanalytischen Auswertung Akteure auf kommunaler, Landes- oder Bundesebene sowie der supranationalen Ebene mit ihren Behörden, Ministerien und Planungskommissionen verstanden (vgl. Regmi 2023, S. 5 & Schrader 2011, S. 100).

Über die politischen Ebenen hinweg zeigt sich, dass Akteure unterschiedlicher Politikfelder von Arbeit und Soziales, Innenpolitik über Familienpolitik bis Bildungspolitik involviert zu sein scheinen. Auf Bundesebene werden von den befragten Expert:innen folgende benannt: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Bundesministerium für Arbeit und Soziales, Ministerium für Bildung und Forschung, Bundesagentur für Arbeit und die Bundeszentrale für politische Bildung. Auf Landes- und Kommunalebene treten ebenfalls entsprechende Akteure in Erscheinung. Insbesondere Befragte aus Nordrhein-Westfalen verweisen auf das Ministerium für Kinder, Jugend, Familie, Gleichstellung, Flucht und Integration des Landes. Daneben wird von Kontakten zu diversen Bezirksregierungen und -ämtern berichtet sowie den Jobcentern. Weiterhin werden kommunale Akteure als wichtige Einflussgrößen beschrieben. Hierunter fallen bspw. Integrationszentren und Ausländerämter, Sozialraum- und Seniorenkoordinationen, Stadtteilbüros sowie Lokalpolitiker:innen.

Eine weitere Gruppe von Akteuren lässt sich unter dem Oberbegriff *Zivilgesellschaft* zusammenfassen, analytisch wurden hier Zusammenschlüsse von Individuen erfasst, deren Handeln

auf Gerechtigkeit, Gleichheit und Demokratie ausgerichtet ist und die sich ggf. staatlichen Vorgaben sowie Dynamiken des neoliberalen Markts widersetzen (vgl. Regmi 2023, S. 7).

Konkret benannt wurden zum einen sozialgesellschaftliche Akteure (z. B. Paritätischer Wohlfahrtsverband, Deutscher Familienverband oder das Rote Kreuz), zum anderen migrationsspezifisch und entwicklungspolitisch orientierte Akteure (z. B. Bundesverband Netzwerk der Migrant*innenorganisationen, Verband Elternnetzwerk NRW, Bündnis gegen Rassismus oder Eine Welt Netz). Zudem wird die Relevanz von Religionsgemeinschaften hervorgehoben (bspw. Kirchen, Moscheegemeinden oder jüdische Gemeinden).

Eine dritte Gruppe externer Akteure lässt sich in der *unmittelbaren organisationalen Umwelt* (vgl. Schrader 2011) verorten, insbesondere in der lokalen Bildungslandschaft. Vielfach wird im Zuge von Prozessen der pädagogischen Leistungserstellung auf (Fach-)Arbeitskreise als Orte für fachlichen Austausch und zur Findung von Positionen gegenüber politischen Akteuren verwiesen (z. B. Interkulturelle Zentren, Migration und Gesundheit, Verbund der Integrationskursträger, Runder Tisch gegen Rassismus, Weiterbildung, Netzwerk Deutsch, Migration). Neben diesen häufig regional agierenden Arbeitskreisen wurden auch bundesweit agierende Arbeitskreise hervorgehoben (z. B. Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e.V., Bundesarbeitsgemeinschaft islamische Akademien oder die Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke). Zusätzlich zu den benannten Arbeitskreisen werden die Industrie- und Handelskammer sowie die Handwerkskammer als bedeutsame Akteure der organisationalen Umwelt benannt. Hinsichtlich der Thematisierung von Weiterbildungsorganisationen der organisationalen Umwelt von MSO sticht heraus, dass vielfältige Kooperationsverhältnisse mit Bildungswerken in unterschiedlicher Trägerschaft (z. B. Arbeiterwohlfahrt, Caritas oder Diakonie) bestehen. Nicht zuletzt werden auch städtische Kultureinrichtungen wie Museen, Theater oder Büchereien und Universitäten als Kooperationspartner benannt.

Interne Akteure

Die Analyse unterstreicht die Vielfalt der Akteure, die *innerhalb* der MSO mit der Erbringung mesodidaktischer Leistungen befasst sind. Damit korrespondiert eine große Heterogenität organisationaler Strukturen und Zielsetzungen. Mit Blick auf Weiterbildung lässt sich das Spektrum der untersuchten MSO beschreiben von „Anbietern beigeordneter Bildung“ (Gieseke & Opelt 2005) bis hin zu Organisationen, deren Hauptzweck Weiterbildung darstellt.

Die Kategorie *interne* Akteure wurde induktiv ausdifferenziert in die *Leitungsebene*, auf der Vereinsvorstände und ggf. Geschäftsführende angesiedelt werden können; die *operative Ebene*, auf der verschiedene Mitarbeitende in unterschiedlichen Anstellungsverhältnissen und organisationalen Strukturen (z. B. Gliederung verschiedener Aufgabenbereiche in Fachbereiche)

planend und/oder lehrend tätig sind und die Ebene der *Vereins- bzw. Verbundmitglieder*. Die Inhaltsanalyse offenbart, dass einerseits Strukturmerkmale der jeweiligen MSO explizit benannt und beschrieben werden. Beispielhaft hierfür steht die mehrfache Benennung unterschiedlicher Hierarchieebenen. Andererseits wird deutlich, dass die tatsächliche innerorganisationale Zusammenarbeit nicht direkt durch organisationsstrukturelle Faktoren determiniert wird. In einigen Fällen wird von innerorganisationaler Zusammenarbeit auf Augenhöhe berichtet: „Und der Vorstand, die Mitglieder des Vorstandes, wir arbeiten so eng zusammen, planen gemeinsam, wir tauschen uns sehr intensiv aus“ (F. 1, 57). In anderen Fällen wird die Beteiligung der Leitungsebene am Tagesgeschäft als eher gering beschrieben: „Wir haben einen Geschäftsführer, dann einen Vorstand – der ist nicht so sehr involviert. [...] Wird alles über die Projekte geregelt“ (F. 10, 14). Ähnlich vielfältig wie die Funktion der Leitungsebene gestaltet sich die interne Verbundenheit auf *operationaler Ebene*. Hier zeigt sich mitunter eine lose Kopplung unterschiedlicher projektbasierter Arbeitszusammenhänge: „Jedes Projekt arbeitet so ein bisschen eigenverantwortlich“ (F. 14, 84). Im Gegensatz dazu finden sich Organisationen, die sich durch eine enge fachbereichsübergreifende Zusammenarbeit auszeichnen: „Wir sind ja, auch alle hier unter einem Dach und sind sehr stark miteinander verzahnt“ (F. 2, 65). Die hier beschriebenen Aspekte lassen sich kongruent auf die Ebene der *Vereins- bzw. Verbundmitglieder* übertragen, je nach organisationalen Strukturmerkmalen und Zielen spielen (ehrenamtliche) Mitglieder und ihre Ideen zu erwachsenenpädagogischen Lehr-Lernprozessen eine unterschiedlich organisational verankerte Rolle.

4.2 Wahrgenommene Interesseninhalte im Zuge erwachsenenpädagogischer Leistungserstellung in MSO

Die Kategorisierung der von den befragten Expert:innen artikulierten Interesseninhalte wurde in Anlehnung an das Konzept der Interessierung (s. Kapitel 2.2) deduktiv in *instrumentelle* und *ideelle* Interessen untergliedert. Im Zuge der sukzessiven (Weiter-)Entwicklung zeigte sich, dass Bildungsinteressen sich weder eindeutig noch vollständig durch diese beiden Kategorien operationalisieren lassen. Zur Erhöhung der Exklusivität des Kategoriensystems wurde daher induktiv eine dritte Kategorie gebildet, die von MSO *antizipierten und an sie herangetragenen Bildungsinteressen*.

Instrumentelle Interessen – Politische und materielle Interessen

Zu ersteren lässt sich festhalten, dass die befragten Akteure ihr Handeln durch unterschiedlich gelagerte *politische Interessen* beeinflusst sehen. Hierbei spielen sowohl migrations- und integrationspolitische Zusammenhänge als auch arbeitsmarktpolitische Interessen eine gewichtige

Rolle. Besonders für lokalpolitische Akteure sehen sich die Befragten gerade dann als „Ansprechpartner, wenn es um Migrantenfragen geht“ (F. 1, 116). Gleichzeitig scheinen Lösungen erwartet zu werden: „wir werden oft in der Gesellschaft als der Ansprechpartner von ausländischen Themen wahrgenommen. Und dann heißt es: Ja, Ukraine, ja, was macht ihr?“ (F. 4, 77). Auch arbeitsmarktpolitische Interessen werden im Zusammenhang mit bildungsbezogenen Aktivitäten in den Interviews angesprochen. Exemplarisch zeigt sich dies daran, dass MSO als Gatekeeper zu, in Hinsicht auf Erwerbstätigkeit, problematisch definierten Zielgruppen durch die Agentur für Arbeit oder Jobcenter adressiert werden: „Die Akteure hier in [Großstadt] waren ganz scharf darauf, mal einen Ansprechpartner zu haben, der Zugang zur Zielgruppe hat“ (F. 3, 7). Diese unterstellten Zugänge zu spezifischen Zielgruppen prädestinieren MSO als Kooperationspartner für gezielte Maßnahmen und Projekte bspw. zur Steigerung der „Frauenerwerbsquote“ (F. 17, 97).

Eine weitere Facette politischer Interessen, auf die im Datenmaterial Bezug genommen wird, ist die Rolle von MSO als Interessensvertretung von migrantisch gelesenen Subjekten und Vereinen. „Wir haben halt die Verantwortung und die Verpflichtung auch die Meinung dieser Vereine, die bei uns drin sind, halt zu vertreten. Also sprich wir funktionieren [...] als Brücke, aber auch als Sprachrohr“ (F. 4, 67). Insbesondere die Befragten aus lokalen MSO-Verbänden verweisen im Interviewverlauf immer wieder auf Interessensvertretung im Sinne alternierender Interessen.

Bildungspolitische Interessen kennzeichnen sich außerdem im Bestreben der MSOs, an der Gestaltung der regionalen Weiterbildungslandschaft aktiv teilzuhaben:

„Also wir sind da in den entsprechenden Gremien auch mit vertreten und versuchen die Bildungslandschaft so ein bisschen mitzugestalten. Uns geht es also nicht nur um Geld, sondern auch ein bisschen, darum eine Richtung mit zu weisen und auch neue Aspekte mit reinzubringen“ (F. 2, 86).

Mit dem Verweis auf finanzielle Mittel werden *materielle Interessen* thematisiert. Zentral ist hier, die eigene Handlungsfähigkeit über Ressourcen zu erhöhen (vgl. Haipeter 2021, S. 272). Die Befunde zeigen, dass es hier einerseits um notwendige ökonomische Voraussetzungen geht, insbesondere aber um die Nachhaltigkeit bisheriger und den Ausbau professioneller Strukturen und Tätigkeiten in Bezug auf die erwachsenenpädagogische Leistungserstellung innerhalb der MSO.

„Man muss die Strukturen, wenn man ein Projekt anfängt schon auch irgendwie selber aufbauen. Das braucht Zeit bis das dann etabliert ist, auch im Umfeld. [...] Wir wollen zwar immer, dass es dann in Regelstrukturen übergeht, aber dieses Projekt war schon recht lang [...] und trotzdem nicht lang genug um Strukturen zu schaffen, die weitergehen könnten, wenn das Projekt ausläuft“ (F. 10, 48).

Interessant ist, dass sich im Interviewmaterial an diesen Stellen immer wieder Verweise auf die Professionalität der MSOs finden. „Im Laufe der Zeit haben wir uns schon einen Namen als professionelle Institution gemacht und werden auch als ernster Ansprechpartner

wahrgenommen und entsprechend angefragt“ (F. 2, 91). *Materielle Interessen* sind eng verwo- ben mit der organisationalen Notwendigkeit für die Legitimation ihrer Zwecke Sorge zu tragen (vgl. Schrader 2011). Finanzielle Ressourcen stellen eine Bedingung dafür dar, Bildung „auf dem höchsten Level“ (F. 7, 102) vorhalten zu können und gleichzeitig müssen Organisationen einem Qualitätsanspruch genügen, um ökonomische Mittel zu erhalten. Die Möglichkeiten, so- wohl qualifiziertes Verwaltungspersonal, hauptamtliche pädagogische Mitarbeitende und Lehr- kräfte einzustellen als auch anderweitige Ressourcen (wie etwa lernförderliche Räumlichkeiten, Lehr-Lern-Mittel, qualifiziertes Personal) zu generieren, sind hierdurch bestimmt. Im Zusam- menhang mit materiellen Interessen werden auch die Lebenslagen der Teilnehmenden seitens der Befragten berücksichtigt: „Wir gehen davon aus, dass nicht alle unsere Besucherinnen und Besucher, also ökonomisch so auf dem Stand sind, dass sie sich teure Seminare leisten können“ (F. 2, 67). Insbesondere mittels der materiellen Interessen zeigt sich die Verwobenheit von In- teresseninhalten, Legitimation und institutionalisierten Anerkennungsstrukturen.

Ideelle Interessen – Gesellschaftliche Gestaltungsinteressen und organisationale Zielvorstel- lungen

Die deduktive Kategorie der *ideellen Interessen* verweist darauf, dass soziale Akteure einer Idee folgen, die ihnen eine Orientierung dahingehend liefert, worauf sie ihre Handlungsfähigkeit und den Versuch diese zu steigern, richten können (vgl. Haipeter 2021, S. 272).

Ausgehend vom Interviewmaterial fungiert Bildung als maßgeblicher Bezugspunkt ideeller In- teressen. Vermittelt über Bildung verfolgen die befragten Expert:innen den Anspruch, den ge- sellschaftlichen Umgang mit (migrationsbedingter) Vielfalt zu gestalten. Normative Horizonte sind hier bspw. das „friedliche Zusammenleben“ (F. 5, 74) innerhalb der jeweiligen Stadtgesell- schaft, in der die „Bereicherung durch Vielfalt“ (F. 9, 25) sichtbar wird und Räume zum Aus- tausch über „Themen wie Kultursensibilität und Interkulturalität“ (F. 17, 79) eröffnet werden. Gleichzeitig bezieht sich das bildungsbezogene Handeln der Befragten auf den Abbau von Par- tizipationsbarrieren mit Blick auf Teilhabe an organisierter Erwachsenenbildung, aber auch an der Gesellschaft im Allgemeinen. Dabei werden Inhalte auf eine Art und Weise aufgegriffen, die sich wesentlich von Angeboten autochthoner Weiterbildungseinrichtungen unterscheiden: „So was wird da in den großen Instituten nie angeboten“ (F. 4, 32).

Neben dem ideellen Interesse an der Gestaltung des gesellschaftlichen Umgangs mit (migrati- onsbedingter) Vielfalt und dem Abbau von Teilhabebarrrieren finden sich auch Interessen, die in engerem Bezug zur Bildungsorganisation stehen. So bspw. das Interesse an einer *Diversifi- zierung der Zielgruppen*. Dies zeigt sich daran, dass sich das MSO-eigene Bildungsangebot nicht „nur auf Migrantinnen und Migranten, sondern eigentlich auf die gesamte Gesellschaft“

(F. 2, 51) bezieht. Andererseits kann mit Kooperationen mit autochthonen Bildungseinrichtungen das Interesse verknüpft sein, dass sich diese für die Teilnehmenden der MSO öffnen:

„Und [andere Bildungseinrichtung] hatte nie vorher diesen Zugang für diese Menschen, weil die kannten die [andere Bildungseinrichtung] nicht, und das war für [andere Bildungseinrichtung] komplett Neuland (lachen) oder Fremdland – je nachdem wie man das sehen will. Und ja, da hat sich halt etwas Schönes draus entwickelt“ (F. 4, 118).

Gleichzeitig erreichen MSO über gemeinsame Bildungsformate und Veranstaltungen mit anderen Bildungseinrichtungen selbst neue Zielgruppen: „Es ist so ein bisschen Win-Win dann für beide Seiten“ (F. 1, 64).

Antizipierte und herangetragene Bildungsinteressen

Eine eindeutige Zuordnung von Bildungsinteressen zu instrumentellen oder ideellen Interessen erwies sich als nicht praktikabel, daher wird diese induktiv ermittelte Facette von Interesseninhalten im Folgenden separat ausgeführt. Im Unterschied zu ideellen Interessen, die sich eher auf makro- und mesogesellschaftliche Verhältnisse beziehen, stehen hier expliziter die mit Bildung verknüpften Interessen (potenzieller) Teilnehmer:innen im Fokus, die sich auf mikrodidaktische Fragen erwachsenpädagogischer Lehr-Lern-Prozesse beziehen. Differenziert wird einerseits nach von den Mitarbeitenden der MSO antizipierten und andererseits an Mitarbeitende der MSO herangetragene Bildungsinteressen. *Antizipierte Bildungsinteressen* sind Ausdruck der unterstellten (Bildungs-)Bedarfe der Zielgruppen und Teilnehmenden aus Perspektive der Planenden. Handlungsorientierend scheint hier der Wunsch Teilnehmende zu unterstützen und „eine Erleichterung für die zu sein“ (F. 8, 49) sowie der Anspruch ihre Lebensrealitäten mittels Bildung und in manchen Fällen auch Beratung zu verbessern. Zentral scheint die Schaffung inklusiver (Bildungs-)Räume, wie folgendes Zitat exemplarisch veranschaulicht:

„Man spricht immer von Bildungsferne. Aber die Leute sind eigentlich gar nicht so bildungsfern unbedingt. Das ist nur eine Definitionssache, [...] in Sachen Abschlüsse haben die vielleicht nicht so viel vorzuweisen. Aber die sind deswegen nicht bildungsfern, und viele würden vielleicht auch gerne mitdiskutieren“ (F. 14, 67).

Es fällt auf, dass sich insbesondere in MSO mit anerkanntem Bildungswerk das *Antizipieren von Bildungsbedarfen* auf Neuzugewanderte ungeachtet ihrer natio-ethno-kulturellen Herkunft bezieht. Kontrastierend sei hier auf das Beispiel einer MSO verwiesen, deren organisierte Bildungsveranstaltungen sich eher auf die eigene Religionsgemeinschaft beziehen. Aufgrund des wahrgenommen innerorganisationalen Generationenwechsels werden weniger politische Bildungsveranstaltungen mit Bezug zum Heimatland und stattdessen mehr Bezüge zu europapolitischen und deutschlandspezifischen Themen hergestellt (vgl. F. 6, 22).

Neben dem Antizipieren von Bildungsinteressen durch Mitarbeitende der MSO werden Bildungsinteressen auch ausdrücklich an die MSO *herangetragen*. Bspw. äußern Teilnehmende direkt Wünsche bezüglich der Bildungsinhalte: „[Teilnehmende einer Bildungsreise] haben

dann gemerkt, dass Englisch ganz interessant sein könnte [...] und hatten dann den Wunsch geäußert Englisch zu lernen“ (F. 13, 20). Auch Lehrkräfte bringen sich mit Ideen zu Bildungsinhalten aktiv ein. Verschiedene MSO berichten, dass sie auch dezidiert für Bildungsveranstaltungen von externen Akteuren angefragt werden: „[...] vor allem von Institutionen, von Schulen und ähnlichen. Polizei oder JVA – verschiedenste staatliche Institutionen oder auch NGOs, die eben gerne zu verschiedenen Themen Informationen haben möchten oder Seminare“ (F. 2, 50). Eine weitere Facette der *herangetragenen Bildungsinteressen* bezieht sich auf gesellschaftliche Herausforderungen, zu denen sich die MSOs positionieren. Hier deutet sich eine bestehende Verwobenheit mit ideellen Interessen dahingehend an, als dass die Befragten artikulieren, ihre bildungsbezogenen Aktivitäten zeichneten sich durch ein hohes Maß an Flexibilität und einer Orientierung „am Puls der Zeit“ (F. 11, 30) aus. Zugespitzt verdeutlicht sich dies an folgendem Interviewausschnitt: „Weder Corona noch der Ukraine-Krieg waren ja vorhersehbar. Sind aber zwei große Themen, die unsere Arbeit auch mitbestimmen“ (F. 9, 68). Diese proklamierte Sensibilität für gesellschaftliche Herausforderungen schlägt sich auch auf Ebene der Bildungsinhalte und -formate nieder. So wurden bspw. in Reaktion auf die politischen Maßnahmen im Umgang mit der Covid-19 Pandemie vermehrt Veranstaltungen zu Gesundheit und Digitalisierung bzw. Medienkompetenz (F. 8, 104) angeboten oder für Geflüchtete aus der Ukraine schnell und unbürokratisch (häufig aus Eigenmitteln finanziert) Sprachkurse und informelle Treffs eingerichtet.

5 Diskussion und Einordnung der Ergebnisse

Die zusammenfassend-strukturierende Analyse des Interviewmaterials indiziert eindrücklich, dass die Ermöglichung von Bildungsangeboten mit einer Pluralität an internen und externen *Akteuren* in Zusammenhang gebracht wird. Dieser Befund kontrastiert insofern mit dem Forschungsstand, als dass bislang davon ausgegangen wurde, dass die Konstitution von MSO und ihren organisationalen Praxen in erster Instanz durch Adressierung von integrationspolitischen Akteuren geprägt ist – etwa in Gestalt der Beauftragung zur Umsetzung von Integrationskursen (vgl. Klevermann 2022, S. 151). Im engeren Kontext des Organisierens von Weiterbildung kommt im analysierten Interviewmaterial zudem eine Interdependenz mit Akteuren aller Ebenen des Mehrebenensystems zum Ausdruck (vgl. Schrader 2011). Gleichwohl werden der Vernetzung und Kooperation mit Akteuren auf regionaler Ebene mit Blick auf bereits realisierte Initiativen besondere Bedeutung beigemessen. Die Metapher der *planning tables* aufgreifend kann also konstatiert werden, dass Expert:innen in MSO über eine Sensibilität für die Zusammensetzung verschiedenartiger Koordinationsrunden (mit unterschiedlichen Befugnissen und

Reichweiten) verfügen³⁵. Dieses Wissen um Akteurskonstellationen kann als ein wichtiger Bestandteil professionellen Handelns und weiterer Professionalisierung gesehen werden.

Auch hinsichtlich der *Interessen*, die von den befragten Expert:innen für die eigene Organisation als handlungsleitend herausgestellt und hinsichtlich anderer Akteure antizipiert werden, erlauben die Ergebnisse der Inhaltsanalyse ein differenziertes Bild. Ein zentrales – wenngleich keineswegs auf Bildungsorganisation in MSO beschränktes – *materielles Interesse* ist im organisationalen Selbsterhalt angesichts prekärer Finanzierungs- und Projektstrukturen zu sehen (vgl. Koller & Arbeiter 2023; Iller & Kamrad, 2010). Parallel dazu bestehen *politisch-instrumentelle Interessen*, nicht zuletzt im Bestreben um erhöhte Partizipation an *planning tables* der regionalen Weiterbildungslandschaft. Als antizipierte Voraussetzung hierfür wird unter anderem die Erfüllung von Qualitätsanforderungen seitens anderer, etablierter Bildungsträger angeführt. Dadurch ergibt sich aus Perspektive der planend-disponierend Tätigen die Notwendigkeit, *ideelle Interessen und Bildungsinteressen* intern auszuhandeln – allerdings ohne den Anspruch gänzlich aufzugeben, den antizipierten und herangetragenen Bildungsinteressen der je eigenen Zielgruppen gerecht zu werden. Hierin zeigen sich Analogien zu den v. Hippel (2011) beschriebenen professionellen Antinomien sowie Studien zur Autonomie im Planungshandeln (vgl. Alke & Graß 2019, Stimm et al. 2020). Konkurrenz und Kooperation, Anpassung und Distinktion deuten sich als rahmende Modi des Interessenhandelns von MSO an.

Zudem lassen sich die Befunde als eine empirische Erdung des von Haipeter (2021) theoretisch dargelegten morphogenetischen Interessierungskonzepts interpretieren: Kontingente Interessenkonstellationen und realisierte Handlungen wirken als Interferenzen auf die je eigene Positionierung der MSO im Feld und die daraus resultierende (Neu-)Formation von Interessen zurück.

6 Fazit und Ausblick

Ein wesentlicher Ertrag der vorliegenden Studie liegt darin, dass sie einen bisher wenig erforschten Kontext organisierter Weiterbildung, nämlich in sog. MSO, analysiert. Dabei wurden mehrebenenbezogene Akteurskonstellationen und Koordinationsanforderungen im Zusammenspiel mit multiplen Interessenkonstellationen auf mesodidaktischer Ebene aus der Binnenperspektive der planend-disponierend Tätigen in MSO identifiziert. Mit dieser AnalyseEinstellung wurde an das Desiderat angeknüpft, als migrantisch gelesene Subjekte und Kollektive nicht

³⁵ Hierauf verweist besonders eindrücklich das für den Titel des Beitrags ausgewählte Zitat, indem neben dem Bewusstsein über den professionellen Handlungskontext das Handeln in multiplen Interessenskonstellationen als Herausforderung für die meso-didaktische Tätigkeit am *planning table* explizit wird.

allein als Adressat:innen bzw. Auftragnehmer:innen zu untersuchen, sondern als aktive Akteure im Mehrebenensystem der Weiterbildung.

Nicht im Fokus der Untersuchung standen Reflexionen der befragten Akteure über spezifische Umgangsweisen mit widersprüchlichen und ggf. divergenten Interessenlagen am *planning table*. Diese könnten in Folgestudien unter besonderer Berücksichtigung der Thematisierung von Interessenkonflikten und Machtverhältnissen sowie ihrer Übersetzung in konkrete Bildungsprogramme näher analysiert werden. Um dem multiperspektivischen Forschungsgegenstand der Handlungskoordination empirisch adäquat Rechnung zu tragen, müssten zusätzliche Perspektiven externer und interner Akteure im Kontext von MSO untersucht werden, um die in der vorliegenden Studie analysierte Binnenperspektive zu erweitern. Angesichts des konstatierten Forschungsdesiderats zu organisierter Weiterbildung in MSO sowie der explorativ-empirisch ermittelten organisationalen Heterogenität der unter der Kennzeichnung MSO subsumierten Organisationen, die in diesem Beitrag aufgezeigt werden konnte, könnte zukünftig nach Typen von Weiterbildungs-MSO und vorherrschenden Bildungsverständnissen differenziert werden. Für den vorliegenden Versuch der Operationalisierung von Interessen, die das Handeln von MSO beeinflussen und sich ihrerseits in einem dynamischen, unabgeschlossenen Prozess der Re-Formierung befinden, erwies sich die Auseinandersetzung mit Haipeters (2021) Interessierungskonzepts als ertragreich. Gleichzeitig ist dessen Potential für die genauere Erforschung mesodidaktischer Handlungskoordination – auch über den hier gewählten Fokus auf MSO hinaus – keineswegs in Gänze realisiert worden, da vordergründig Interesseninhalte untersucht wurden. In zukünftigen Studien könnte das Zusammenspiel von Macht und beteiligten Akteuren unter Berücksichtigung des Interessenhandelns nochmals dezidiert anhand von Fallstudien untersucht werden.

6 Forschungsarbeit 3: Bildungsinhalte, Zielgruppenbestimmungen und -beziehungen

Zunächst wird die Teilstudie 3 in den Gesamtrahmen der Dissertationsschrift eingeordnet (Kapitel 6.1), bevor anschließend die am 11. April 2025 für die Veröffentlichung in der *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* angenommene Studie ausführlich präsentiert wird (Kapitel 6.2).

6.1 Zusammenfassung und Einordnung in den Gesamtrahmen

Forschungsarbeit 2 beleuchtete die Vielfalt der externen und internen Akteure sowie die unterschiedlichen Interessen, die aus Sicht der Planenden Einfluss auf den Prozess der mesodidaktischen Erstellung erwachsenenpädagogischer Angebote in MSO nehmen. Das Programmplanungshandeln wurde dabei in bestehende – insbesondere ethische und politische – Kontexte eingebettet analysiert. Darüber hinaus zeigte sich, bspw. hinsichtlich der antizipierten und herangezogenen Bildungsinteressen, dass sich die Befragten für unterschiedliche Zielgruppen verantwortlich fühlen. So verwiesen in diesem Zusammenhang einige darauf, dass sie im Besonderen die Bildungsbedarfe neuzugewanderter Personen unabhängig von deren konkreten nation-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten antizipieren, andere wiederum scheinen sich dezidiert auf die Mitglieder der eigenen (Religions-)Gemeinschaft im Planungshandeln zu konzentrieren. Dies deutet in einem weitreichenderen Sinn auf unterschiedlich ausgestaltete erwachsenenpädagogische Selbst- und Aufgabenverständnisse der Planenden im Gegenstandsfeld MSO hin. Während *Forschungsarbeit 2* somit die Einbettung des Programmplanungshandelns als koordinatorischen Prozess unter der Berücksichtigung verschiedentlich Kontextfaktoren thematisiert, richtet *Forschungsarbeit 3* den Fokus spezifischer darauf, *welche erwachsenenpädagogischen Selbst- und Aufgabenverständnisse die Bildungsplanenden für die MSO, die sie repräsentieren zum Ausdruck bringen.*

Dabei bleibt die grundlegende Annahme bestehen, dass Planende nicht isoliert agieren, sondern in einem wechselseitigen Austausch mit sozio-politischen und organisationalen Kontexten stehen. Ihre Handlungen sind demnach sowohl von diesen Kontexten geprägt als auch selbst kontextgestaltend – Kontext und Handlung konstituieren und beeinflussen sich gegenseitig (vgl. Cervero & Wilson 1994). Vor diesem Hintergrund werden erwachsenenpädagogische Selbst- und Aufgabenverständnisse – neben den identifizierten multiplen Akteurs- und Interessenkonstellationen – als zentrale Einflussgrößen auf die pädagogische Leistungserstellung innerhalb der jeweiligen Organisation verstanden. Ziel der Analyse ist es, differenzierte Einblicke in die (Aus-)Gestaltung von Erwachsenenbildung durch Planende in MSO zu gewinnen und damit

ihren Beitrag zur Ermöglichung von Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft herauszuarbeiten.

Methodologisch wird argumentiert, dass klassische programmanalytische Zugänge aufgrund der Heterogenität von MSO und der eingeschränkten Datenlage kaum anwendbar sind (s. Kapitel 3.2 und 3.3). Stattdessen steht die Binnenperspektive der befragten Expert:innen im Zentrum, um ihre Selbstverortung³⁶ im Feld der Erwachsenenbildung sowie ihre Begründungsmuster für die Ausgestaltung ihrer pädagogischen Praxis zu rekonstruieren. Zur Bearbeitung dieses Erkenntnisinteresses wurde eine typenbildende Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) durchgeführt. Ausgangspunkt war die Annahme, dass sich im Interviewmaterial Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Artikulationen erwachsenenpädagogischer Themen, Adressat:innenbezüge und Selbstverortungen der Planenden identifizieren lassen. Die daraus entwickelte Typologie bildet das Herzstück dieser Teilstudie: Sie differenziert vier Typen erwachsenenpädagogischer Selbst- und Aufgabenverständnisse innerhalb von MSO.

Die empirische Operationalisierung erfolgte entlang zentraler erwachsenenpädagogischer Dimensionen der Angebotsentwicklung – insbesondere hinsichtlich der Beschreibung und Begründung von Inhalten sowie der adressierten Zielgruppen (vgl. Schlutz 2006, S. 78) – sowie der Darstellung des spezifischen Verhältnisses der Planenden zu ihren Adressat:innen und der daraus abgeleiteten Verantwortung.

Der wesentliche Mehrwert dieser Teilstudie liegt darin, dass in den Selbst- und Aufgabenverständnissen erkennbar wird, wie unter anderem multiple Interessen im Planungshandeln verarbeitet und wie daraus resultierend in einem iterativen Prozess Erwachsenenbildungsangebote ausgestaltet werden. Diese Prozesse verlaufen auf unterschiedliche Weise, was sowohl mit den organisationalen Rahmenbedingungen als auch mit den subjektiven Begründungsmustern der befragten Planenden in Zusammenhang steht. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion der identifizierten Typen, die auf weiterführende Forschungsimpulse für zentrale Stränge der Weiterbildungsforschung verweist – insbesondere im Hinblick auf Fragen der Educational Governance, der Organisationsforschung und der Professionsforschung.

³⁶ Die Selbstverortung wird in Anlehnung an das zuvor skizzierte strukturationstheoretische Verständnis von Programmplanung (vgl. Cervero & Wilson 1994; 2006) als ein Zusammenspiel subjektiver und organisationaler Deutungs- und Begründungsmuster verstanden. Dabei ist zu beachten, dass sich aufgrund des gewählten inhaltsanalytischen Zugangs insbesondere die subjektiven Perspektiven der Planenden rekonstruieren lassen, während organisationale Anteile nur begrenzt erfassbar sind (vgl. Koch 2016).

6.2 Erwachsenenpädagogische Selbst- und Aufgabenverständnisse von Planenden in Migrant:innenselbstorganisationen – eine inhaltsanalytisch fundierte Typologie³⁷

Abstract

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 Brauchtumpflege 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.

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

³⁷ Dies ist ein inhaltlich unveränderter Nachdruck des Artikels. Zugunsten der Lesbarkeit und einer einheitlichen Darstellung wurde das Literaturverzeichnis in das Gesamtliteraturverzeichnis der vorliegenden Studie integriert. Zudem wurde die Bezifferung von Tabellen, Abbildungen und Fußnoten zugunsten einer fortlaufenden Nummerierung angepasst. Die zitierfähige Originalversion des Artikels findet sich in: Mulliez, G. (2025). Erwachsenenpädagogische Selbst- und Aufgabenverständnisse von Planenden in Migrant:innenselbstorganisationen – eine inhaltsanalytisch fundierte Typologie. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 48(2).

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 am thematischen Schnittpunkt *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. Migrant:innenselbstorganisationen (MSO) zunehmend als (Weiter-)Bildungseinrichtungen begreifen und damit potentiell 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 (Kapitel 4), um die zur Disposition gestellten Ergebnisse nachvollziehbar zu machen (Kap. 5). Abschließend werden typenübergreifende Folgerungen diskutiert und Anchlüsse an die Weiterbildungsforschung ausgewiesen (Kap. 6).

2. Gegenstandbezogene Sondierungen: MSO in politischen und wissenschaftlichen Diskursen

„Migrant organizations are a vital element of modern pluralist societies today”
(Fauser 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, Verbände, 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; Käßlinger 2018a, 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 & 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 & 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 Expert:inneninterviews analysiert (siehe 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 (potentiellen) Teilnehmenden Verantwortung beansprucht wird und wie die Relation bzw. spezifische Zuständigkeit für die jeweiligen Zielgruppen begründet wird.

4. Methodisches Vorgehen

Im Folgenden werden die Datenerhebung sowie die Eigenheiten des typenbildenden inhaltsanalytischen Auswertungsverfahrens begründet und beschrieben.

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 Expertinneninterviews gewählt. Expertinnen und Experten „repräsentieren mit ihrem in einem Funktionskontext eingebundenen Akteurswissen kollektive Orientierungen und geben Auskunft über funktionsbereichsspezifisches Wissen“ (Liebold & 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 & 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 & 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 & 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: 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., 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 (Kap. 5.1). Anschließend werden die vier identifizierten Typen entlang des Merkmalsraums und anhand ausgewählter Ausschnitte aus dem empirischen Material dargestellt (Kap. 5.2).

5.1 Ausdifferenzierung des Merkmalsraums

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 Gebärdensprachkurse.

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.

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 strukturanaloge³⁸ 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

Nachfolgend werden die Befunde der typenbildenden Inhaltsanalyse beschrieben.

Typ 1: Erwachsenenbildung als Schlüssel zur Integration und Überwindung von Teilhabebarrrieren

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 „Nachhaltigkeit“ und „Geschlechtergerechtigkeit“ (F. 14, 8). Bei der Art und Weise, wie diese Themen aufgegriffen würden, sei im Besonderen die

³⁸ Strukturanalog soll in diesem Zusammenhang ausdrücken, dass die Planenden den Adressatinnen vergleichbare Erfahrungen im Zuge der Migration attestierten, ohne dass dabei die Zugehörigkeit zur selben natio-ethno-kulturellen Gruppe vorausgesetzt wird.

„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 Ankunftsgesellschaft 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 migrantisch gelesener Personen mit notwendigem Wissen zur Überwindung alltäglicher Teilhabebarrieren 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 Teilhabebarrieren, 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 artikulierte 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).

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).

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 Bildung spiele hier hingegen eine nachgeordnete Rolle. Der Programmbe- reich *Politik und Gesellschaft* umfasse Angebote zur „Demokratieförderung“ (F. 17, 27), „De- radikalisierung“ (F. 12, 20), „Antimuslimische[m] Rassismus“ (F. 16, 7) sowie weitere „kultu- rell politisch [...] unterschiedliche Themenfelder“ (F. 2, 39). Mit Blick auf *sprachliche Bildung* ist eine Besonderheit dieses Typs, dass neben einer Bandbreite von Deutsch- und Integrations- kursen auch Fremdsprachkurse fester Bestandteil des Programms sind. Darüber hinaus berich- ten die Planenden von Angeboten in der *Gesundheitsbildung*. Diese reichen von „Fahrradkur- sen“ (F. 12, 15) über „Yogakurse, Fitness für Frauen, gesundes Kochen [bis hin zu] Informati- onsveranstaltungen“ (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 gewänne der Bereich *Digitalität und Technik* zunehmend an Bedeu- tung, 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 Weiterbil- dungswerk nach den Weiterbildungsgesetzen der Länder verwiesen, welche eine formale Ge- meinsamkeit des Typs 3 darstellt. Realisiert wird dieser Anspruch neben dem thematisch breiten Kursprogramm darüber, dass die Angebote grundsätzlich allen offen stünden „[...] die in ir- gendeiner Form Informationen und Unterstützung benötigen“ (F. 16, 9) und innerhalb der Ein- richtungen deutsch gesprochen würde – „dadurch sind wir eben auch für alle anderen erreich- bar“ (F. 2, 51). Dennoch deutet sich ein besonderer Fokus auf die Gruppe der migrantisch ge- lesenen Personen dadurch an, dass diese immer wieder als Kontrastbeispiel herangezogen oder in *sowohl-als-auch*-Konstruktionen thematisiert werden. Weitere im Zuge der Zielgruppenbe- schreibung 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 (potentiellen) 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 (potentiellen) 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).

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) rekurriert. 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 illustriert 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 (potentiellen) Teilnehmenden fußt auf der Zugehörigkeit zur selben (Glaubens-)Gemeinschaft, woraus eine Offenheit gegenüber herangetragenem 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. Diskussion, Fazit & 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 mitgliedersbezogen 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 machtkritischer Perspektiven (s. Klevermann 2022, Kollender 2023) zu analysieren. Weiterführend könnte unter Rekurs auf Etablierten-Außenseiterkonfigurationen (Elias & 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 Anchlüsse an Forschungen zu Programm- und Angebotsplanung (Hippel und Röbel 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 & Egetenmeyer 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 Anchlüsse 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 migrationsspezifischer 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.

7 Abschließende Diskussion

Das vorliegende Schlusskapitel bündelt die zentralen Befunde der drei Teilstudien und führt sie in einer abschließenden Diskussion zusammen. In einem ersten Schritt werden die jeweiligen Ergebnisse noch einmal zusammenfassend dargestellt, bevor insbesondere die Befunde der Teilstudie 2 und 3 vertiefend in den Blick genommen werden. Diese werden miteinander in Beziehung gesetzt, um die darin erkennbaren Einflusskonstellationen auf Prozesse der erwachsenenpädagogischen Leistungserstellung in MSO herauszuarbeiten. Darauf aufbauend werden zwei analytische Blickrichtungen diskutiert, die der Logik des Mehrebenenmodells (Schrader 2008) und seiner Schnittstellen folgen: Einerseits das Verhältnis von mesodidaktischer Planung zur Mikroebene der Lehr-Lernprozesse, andererseits die Verflechtungen mit der organisationalen Umwelt und bildungspolitischen Rahmenbedingungen auf Makroebene. Abschließend wird unter Rückgriff auf bestehende Forschung zur Struktur des Weiterbildungssystems die Positionierung von MSO als Akteuren im Feld der organisierten Weiterbildung reflektiert und weiterführende Forschungsdesiderate aufgezeigt, die sich aus den Erkenntnissen und Limitationen der vorliegenden Studie ableiten lassen.

Im Folgenden werden zunächst die zentralen Ergebnisse der drei Teilstudien systematisch zusammengeführt. Ziel ist es, deren jeweilige Beiträge zur Beantwortung der leitenden Forschungsfragen zu rekapitulieren und eine Grundlage für die anschließende vertiefende Analyse der Einflusskonstellationen auf die erwachsenenpädagogische Leistungserstellung in MSO zu schaffen.

Eine Implikation der Gegenwartsdiagnose *Migrationsgesellschaft* für das Feld der Erwachsenenbildung, das hier als „Resonanzraum“ gesellschaftlicher Entwicklungen verstanden wird (vgl. Fritz et al. 2018, S. 71), besteht darin, Migration nicht lediglich als Herausforderung, sondern als konstitutives Moment zu begreifen. *Forschungsarbeit 1* zeigte auf, dass die Weiterbildungsforschung *Migration* punktuell auf unterschiedliche Weise aufgreift. Hinsichtlich der Forschungsintensität zu verschiedenen thematischen Schwerpunkten wurde ein besonderer Bedarf für weiterführende empirische Untersuchungen im Bereich *Organisation* deutlich. In diesem Schwerpunkt können drei Analyseebenen der bisherigen Forschung unterschieden werden: Erstens Studien zur *Ebene des Managements* mit der Frage, wie Weiterbildungsorganisationen – vorwiegend Volkshochschulen (vgl. Ruhlandt 2016; 2018) und Familienbildungseinrichtungen (vgl. Öztürk & Reiter 2019) – migrationsbedingte Vielfalt strukturell aufgreifen und welche Strategien sie im Umgang mit Diversität entwickeln. Zweitens fokussieren Studien zur *Ebene*

der Leistung die Entwicklung, Ausrichtung und Veränderung erwachsenenpädagogischer Programme und Angebote im Kontext migrationsgesellschaftlicher Anforderungen (vgl. Robak & Petter 2014; Käßlinger 2018a; 2020). Drittens adressieren Studien zur *Handlungsebene* insbesondere den Zugang von Fachkräften mit Migrationsbiografie sowie die Bedeutung migrationsbezogener Kompetenzen für das professionelle Handeln im pädagogischen Alltag autochthoner Weiterbildungseinrichtungen (vgl. Sprung 2016). Gemein ist den bislang vorliegenden Studien, dass sie zwar das von Göhlich (2010, S. 285f.) aus organisationspädagogischer Perspektive postulierte Forschungsdesiderat zu Prozessen der *interkulturellen Öffnung* in Weiterbildungsorganisationen aufgreifen, dabei jedoch primär die Reaktionen autochthoner Einrichtungen der Erwachsenenbildung in den Blick nehmen. Insgesamt stützen die Befunde des Scoping-Reviews die von Heinemann (2023) formulierte Kritik, dass Personen mit sog. Migrationshintergrund zwar bereits seit Längerem als Zielgruppe adressiert werden, jedoch nur selten als aktiv gestaltende Akteur:innen im Feld der Weiterbildung(-forschung) in den Fokus geraten.

Anknüpfend an diese kritische Bestandsaufnahme der Forschungslage wurde mit den *Forschungsarbeiten 2* und *3* eine veränderte Forschungsperspektive eingenommen (s. ausführlich Kapitel 2.2), indem die Implikationen der Gegenwartsdiagnose Migrationsgesellschaft für die Etablierung und Profilierung eigenständiger Weiterbildungsorganisationen in den Mittelpunkt gerückt werden. Dementsprechend ging und geht es dieser Arbeit *nicht* darum, weitere Erkenntnisse über den organisationalen Umgang autochthoner Bildungseinrichtungen mit *Migration* und den „Migrationsanderen“ (Mecheril 2004, S. 36) zu generieren. Vielmehr wurde empirisch fundiertes Wissen darüber erarbeitet, *wie migrantisierte Kollektivakteure eigeninitiativ Bildungsräume gestalten und welche Rollen sie dabei innerhalb der Weiterbildungslandschaft für sich beanspruchen*.

Das Forschungsinteresse richtete sich damit auf das bislang vorwiegend aus (migrations-)soziologischer, zunehmend aber auch aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive erschlossene Forschungsfeld zu MSO (s. ausführlich Kapitel 3.2). In den Mittelpunkt wurden diejenigen MSO gerückt, die sich aktuellen Studien zufolge als eigenständige Bildungsakteure positionieren und damit Funktionen übernehmen, die über die ihnen bislang vorherrschend zugeschriebene Rolle als integrationspolitische Vermittlungsinstanzen hinausgehen (vgl. Krannich & Metzger 2018; SVR-Forschungsbereich 2020). In Auseinandersetzung mit den mitunter divergierenden Gegenstandsverständnissen und Operationalisierungen in bisherigen Studien wurde eine Arbeitsdefinition entwickelt, die MSO im Sinne von Halm und Sauer (2020, S. 4) begreift als „in der Folge bestimmter Migrationen entstandene Zusammenschlüsse von Menschen die

ein Selbstverständnis als Eingewanderte teilen“. Ergänzt wurde diese Arbeitsdefinition anhand der von Seitter (2004, S. 298f.) formulierten These, dass MSO als „polyfunktionale Lernorte“ im Feld der gemeinwohlorientierten Weiterbildung sowohl organisierte als auch informelle und beiläufige Lern- und Bildungsprozesse initiieren und unterstützen (s. ausführlich Kapitel 3.3). Mit Gieseke (2003, S. 191) kann die Programmplanung als „inhaltlich-pädagogische Kernaufgabe“ der organisierten Weiterbildung betrachtet werden. Weiterführend wurde unter Einbezug bisheriger Systematisierungen der Weiterbildung berücksichtigt, dass Programmherstellung als Aufgabe jeder erwachsenenpädagogischen Organisation in Abhängigkeit von organisationsinternen Faktoren und Kontextbedingungen unterschiedlich abläuft. Herausgestellt wird damit die Relevanz der Frage, wie Prozesse der Programmherstellung in MSO von statten gehen und welche konkreten erwachsenenpädagogischen Angebote daraus entstehen (s. ausführlich Kapitel 3.1). Die Teilstudien 2 und 3 schließen an diesen erwachsenenpädagogischen Forschungsstrang zum Programmplanungshandeln an und verfolgen dabei die übergeordnete Fragestellung, wie die Organisation von Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft vonstatten geht. Kennzeichnend für die beiden vorgestellten empirischen Teilstudien ist ihr Fokus auf die mesodidaktische Ebene der erwachsenenpädagogischen Leistungserstellung. Unter Rekurs auf etablierte Perspektiven der erwachsenenpädagogischen Programmplanungsforschung (s. Kapitel 3.1.2) und insbesondere in Anschluss an Cervero und Wilson (1994, 2006) wurde Programmplanungshandeln als sozial eingebettete, aushandlungsbasierte Praxis begriffen, in der unterschiedliche Interessen, Ressourcen und Machtverhältnisse zur Geltung kommen. Daran anschließend fokussierte die *Forschungsarbeit 2* auf die *handlungsleitenden Akteure und Interessenskonstellationen, die die Handlungskoordination in MSO beeinflussen*, während die *Forschungsarbeit 3* die von Bildungsplanenden in MSO *artikulierten erwachsenenpädagogischen Selbst- und Aufgabenverständnisse* untersucht.

Nachfolgend werden die Befunde der Teilstudien 2 und 3 entlang zweier analytischer Blickrichtungen diskutiert: Zum einen im Hinblick auf das Verhältnis zwischen der mesodidaktischen Leistungserstellung und den Lehr-Lernprozessen, zum anderen im Hinblick auf die Interessenskonstellationen zwischen mesodidaktischer Leistungserstellung, organisationaler Umwelt und bildungspolitischen Rahmenbedingungen. Auf Grundlage dieser zusammenführenden Betrachtung werden im Anschluss weiterführende Forschungsdesiderate ausgewiesen, die an die jeweiligen Perspektiven anschlussfähig sind.

Zwischen der Ebene der mesodidaktischen Leistungserstellung und den Lehr-Lernprozessen

In Anlehnung an Tietgens (1982) lassen sich die Befunde der Teilstudien 2 und 3 als Suchbewegungen zwischen der Ebene der mesodidaktischen Leistungserstellung und der Ebene der Lehr-Lernprozesse der Weiterbildung interpretieren. Diese Suchbewegungen umfassen unterschiedliche Weisen der Ausformung bildungsbezogener Interessen seitens der befragten Bildungsplanenden, wobei ihre erwachsenenpädagogischen Selbst- und Aufgabenverständnisse eine besondere Rolle spielen.

Teilstudie 2 unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen Bildungsbedarfen, die von den Planenden antizipiert werden, und Bildungsbedürfnissen, die von Seiten der Lehrenden und Teilnehmer:innen an sie herangetragen werden. Dabei zeigte sich, dass Planende zwischen *instrumentellen*, *ideellen* und *bildungsbezogenen Interessen* vermitteln, ohne den Anspruch aufzugeben, den antizipierten sowie artikulierten Interessen ihrer jeweiligen Zielgruppen gerecht zu werden.

Anhand der in Teilstudie 3 entwickelten Typologie lässt sich dieses Verhältnis der Planenden zu ihren Zielgruppen und Adressat:innen konkret ausdifferenzieren und das jeweils spezifische Verantwortungsverhältnis beschreiben.

Typ 1 ist geprägt von einem Spannungsverhältnis aus Nähe, Verantwortung und migrationsbezogener Expertise: Die Planenden verstehen sich als Vermittler:innen zwischen der Mehrheitsgesellschaft und den – zumeist neuzugewanderten – Adressat:innen. Dabei positionieren sie sich zugleich als Expert:innen migrationspezifischer Bildungspraxen sowie als solidarische Akteure innerhalb einer in sich heterogenen Gruppe, deren konstitutives Merkmal in verallgemeinerbaren migrationsbedingten Erfahrungen gesehen wird.

Typ 2 zeichnet sich durch die Fokussierung auf primär migrantisch gelesene Organisationen, Vereine und Kollektive aus, denen durch die eigenen Bildungsangebote strukturelle Teilhabe, Professionalisierung und Selbstermächtigung ermöglicht werden soll. Die Haltung der Planenden ist durch Anerkennung und Offenheit gekennzeichnet. Sie nehmen sowohl antizipierte Bildungsbedarfe als auch individuell artikuliertem Bildungsbedürfnisse ernst. Die Beziehung zu den Adressat:innen ist dialogisch angelegt und erlaubt eine situative Anpassung der Angebote. Die Planenden verstehen sich dabei als Ermöglicher:innen und Unterstützer:innen von Selbstbestimmung und kollektiver Selbstorganisation.

Typ 3 bettet das Verhältnis zu den Teilnehmer:innen stärker in institutionelle Logiken der gemeinwohlorientierten Weiterbildung ein, indem explizit nicht (nur) migrantisch positionierte Zielgruppen adressiert werden. Die Adressat:innen werden als selbstverantwortliche und gleichberechtigte Subjekte verstanden – nicht primär als Unterstützungsbedürftige. Das

pädagogische Selbstverständnis ist entsprechend von Gleichwertigkeit, Teilhabeorientierung und Differenzsensibilität geprägt.

Typ 4 ist in besonderem Maße innerhalb der je eigenen Community verankert. Erwachsenenbildung zielt hier vorrangig auf die Weitergabe gemeinschaftlicher Werte, Traditionen und religiöser Praxis. Die pädagogische Beziehung ist durch Nähe, geteilte Zugehörigkeit und ein spezifisches natio-ethno-kulturelles Gemeinschaftsverständnis charakterisiert. Im Zentrum steht nicht primär die individuelle Förderung, sondern die Stärkung kollektiver Identität – die immer auch Differenz zu einem „konstitutiven Außen“ wie etwa der Mehrheitsgesellschaft impliziert (vgl. Moebius & Gertenbach 2008, S. 4133).

In der Zusammenschau der hier konturierten Befunde der beiden Teilstudien wird deutlich, dass der Umgang mit bildungsbezogenen Interessen in MSO wesentlich durch das jeweilige erwachsenenpädagogische Selbstverständnis der Planenden, die spezifische Zielgruppenkonstellation und die verfolgten Bildungsziele geprägt ist. Gleichzeitig tritt eine wechselseitige Einflusskonstellation zwischen der organisationalen Ebene der Planung und der mikrodidaktischen Ebene der Lehr-Lern-Interaktionen zutage, die sich in unterschiedlichen Strategien der Berücksichtigung von Lehrenden und/oder Teilnehmenden durch die Planenden auch am *planning table* niederschlägt.

Aufbauend auf diese synthetisierenden Überlegungen werden im Folgenden Anknüpfungspunkte für zukünftige Anschlussstudien skizziert.

Zunächst könnten die *Zielgruppenkonstruktionen* aus einer rekonstruktiven und kritisch-reflexiven Perspektive weiter untersucht werden. Über die vergleichende Analyse von Zielgruppenkonstruktionen in autochthonen Weiterbildungseinrichtungen – etwa Volkshochschulen oder Bildungswerken der konfessionellen Erwachsenenbildung – könnten weitere Erkenntnisse über die Spezifika dieser Konstruktionen in MSO gewonnen werden und ihr Beitrag zur Bildungslandschaft präziser ausdifferenziert werden. Hierzu könnten insbesondere die Konstruktionen der Typen 1, 3 und 4 mit denen entsprechender Planender in den eben genannten etablierten Einrichtungen kontrastiert werden.

In zukünftigen Studien wären Perspektiverweiterungen dahingehend anzustreben, dass auch die *Sichtweisen von Lehrenden bzw. Dozierenden* methodisch eingeholt werden, da diese eine wichtige Funktion an der Schnittstelle zwischen Organisationen, Zielgruppen und letztlich den Teilnehmer:innen erfüllen. Zukünftige Forschung könnte sich der Frage widmen, wer die Lehrenden in MSO sind, welche Motive sie zur Aufnahme eines Lehrauftrags in diesen Organisationen bewegen und inwiefern sie Unterschiede zwischen verschiedenen Trägerkontexten wahrnehmen. Ebenso wäre zu untersuchen, wie Lehrende die Zusammenarbeit mit den Planenden

erleben, welche Handlungsspielräume sie bei der Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen nutzen und unter welchen Voraussetzungen sie Impulse aus der Praxis zurück auf die Mesoebene einbringen, etwa durch die Mitgestaltung von Programmstrukturen oder Planungsprozessen.

Schließlich wären auch die *Perspektiven der Teilnehmenden* selbst zu integrieren. Es gilt zu untersuchen, was Bildungsangebote und die spezifische Kultur des Miteinanders in MSO für sie auszeichnet und welche Faktoren dazu führen, dass sie gerade dort Weiterbildungsangebote wahrnehmen. Im Anschluss an die skizzierten Befunde zum Verhältnis der Planenden zu ihren Adressat:innen erscheinen darüber hinaus weiterführende Fragestellungen fruchtbar, die sich mit dem Einfluss von Vertrauen auf die Entscheidung zur Teilnahme an Weiterbildung aus der Perspektive der Teilnahme befassen (bspw. Bickert 2024). Unter Rekurs auf die Arbeiten von Cervero und Wilson (1994, 2006) zu *demokratischen Ansätzen der Angebotsentwicklung* in erwachsenenpädagogischen Kontexten, könnten zukünftig noch expliziter die Strategien zur stärkeren Einbindung insbesondere von Teilnehmer:innen- und Adressat:innenperspektiven in Planungsprozessen untersucht werden. In diesem Zusammenhang erscheint auch der Einbezug weiterer interner Akteure zur Analyse organisationsinterner Planungskulturen (vgl. Dollhausen 2008) von Interesse, um organisationsinterne Faktoren zu beleuchten, die zu gelingenden Angebotsentwicklungsprozessen führen.

Zwischen mesodidaktischer Leistungserstellung, unmittelbarer Umwelt und Politik

Die Befunde von Forschungsarbeit 2 verdeutlichen, durch welche vielschichtigen Akteurskonstellationen die erwachsenenpädagogische Leistungserstellung in MSO wesentlich geprägt ist. Im Zentrum steht dabei nicht nur die Adressierung durch integrationspolitische Akteure, sondern eine interdependente Zusammenarbeit mit Akteuren auf allen Ebenen des Mehrebenensystems der Weiterbildung. Nichtsdestotrotz kommt migrations-, integrations- und arbeitsmarktpolitischen Interessenlagen besondere Bedeutung zu, da fördermittelgebende Akteure auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene MSO als kompetente Gatekeeper adressieren: MSO wird ein erleichterter im Zugang zu migrantisierten ‚Problemgruppen‘ und eine besondere Kompetenz für damit verbundene Lösungsstrategien attestiert. Insofern bestätigen die vorgelegten weiterbildungsspezifischen Befunde, was bisherige Studien zur allgemeineren Adressierung und Subjektivierung von MSO für nicht genuin erwachsenenpädagogische Kontexte bereits herausstellten (vgl. Klevermann 2021; Kollender 2023). Diese Konstellation spezifischer Interessenlagen stellt eine besondere Herausforderung für MSO dar, mit der die Bildungsplanenden aktiv umgehen: Im Sinne ihrer „seismographischen Funktion“ (Gieseke 2003, S. 198) übernehmen sie Verantwortung für migrantisierte Subjekte und Kollektive, indem sie etwa als „Brücke“ oder „Sprachrohr“ fungieren (F. 4, 67). Gleichzeitig bringen sie sich in die Bewältigung

gesamtgesellschaftlicher Herausforderungen ein, indem sie erwachsenenpädagogische Angebote realisieren. In diesem Zusammenhang deutet sich jedoch auch eine für MSO charakteristische Widerspruchskonstellation (vgl. v. Hippel 2011) an, die in engem Wechselspiel zwischen Anerkennungsstreben und migrationsgesellschaftlichen Zuschreibungen zu interpretieren ist. Beispielhaft illustriert dies folgende Interviewpassage:

„Was mir wichtig ist zu erwähnen, also wenn wir über Migrant*innenorganisationen sprechen, das kriegen wir auch in der Kommune mit, es ist nicht so, dass die Migrant*innenorganisationen von vornherein akzeptiert werden. Oder akzeptiert sind. [...] Das darf man nicht unterschätzen. Das Gleiche gilt auch für zivilgesellschaftliche Strukturen – die überwiegend von Menschen deutscher Herkunft, Alteingesessenen, Mehrheitsgesellschaft – wie auch immer, betrieben werden. Das unterscheidet sich. Nur die *Anforderungen* an Migrant*inselforganisationen sind um ein Vielfaches größer, weil sie sich immer unter *Beweisdruck*, ja, gesetzt fühlen“ (F. 17, 53-55, Hervorh. G. M.).

MSO streben danach, strukturell anerkannt und gleichgestellt mit anderen gemeinwohlorientierten Weiterbildungsorganisationen behandelt zu werden. Dies zeigt sich unter anderem darin, dass von den befragten Expert:innen wiederholt der Anspruch formuliert wird, aktiv an jenen Arbeitskreisen teilzunehmen, die strategisch an der Weiterentwicklung regionaler/kommunaler Weiterbildungslandschaften mitwirken. Ein weiteres Indiz für das Ziel, einen Platz an solchen *planning tables* der Weiterbildung zu erlangen, ist das Bestreben, professionellen Standards – etwa im Sinne der im WbG verankerten Normen der Mehrheitsgesellschaft – zu genügen und von Akteuren der unmittelbaren organisationalen Umwelt als gleichwertige Akteure anerkannt zu werden. Die Einflusskonstellation zwischen mehrheitsgesellschaftlichen Zuschreibungen und organisationalen Ansprüchen wirkt sich bis auf die Ebene der Bildungsinhalte aus und präfiguriert, was legitimerweise Gegenstand der Bildungsarbeit in MSO sein kann und was nicht. Die Befunde der Forschungsarbeit 3 lassen darauf schließen, dass die Bedeutung der hier beschriebenen Einflusskonstellation zwischen Anerkennungsstreben und migrationsgesellschaftlichen Zuschreibungen in engem Zusammenhang mit dem erwachsenenpädagogischen Selbst- und Aufgabenverständnis der Planenden sowie der jeweiligen Organisation steht. Die oben thematisierten Aspekte zeigen sich insbesondere in den Artikulationen der Typen 1 ‚*Erwachsenenbildung als Schlüssel zur Integration und Überwindung von Teilhabebarrieren*‘ und 3 ‚*Erwachsenenbildung für alle?!*‘. Während sich Typ 3 aus Planenden zusammensetzt, deren Organisationen bereits gemäß WbG anerkannt sind und bei denen es darum geht, diesen Anerkennungsstatus auch zukünftig zu sichern, besteht Typ 1 aus MSO, die in der (jüngeren) Vergangenheit – teilweise erfolglos – eine Anerkennung als Weiterbildungseinrichtung angestrebt haben. Demgegenüber spielt die Einbindung in organisationsübergreifende Netzwerke der Weiterbildung im Typ 4 ‚*Erwachsenenbildung in der Diaspora: Zwischen Religionsausübung, Brauchtumpflege und Generationenwandel*‘ aufgrund der starken Orientierung an den Mitgliedern der eigenen kulturellen resp. religiösen Gemeinschaft keine zentrale Rolle. Auch im Typ 2

„*Organisationsentwicklung und Empowerment als Ziele von Erwachsenenbildung*“ scheint diese Einflusskonstellation von untergeordneter Bedeutung zu sein – hier liegt der Fokus der Planenden vielmehr auf der Förderung von Organisationsentwicklung und Professionalisierung insbesondere migrantisierter Kollektive. Nichtsdestoweniger ist es diesem Typ ein Anliegen aufgebaute Projektstrukturen in Regelstrukturen zu überführen und für die Nachhaltigkeit der eigenen Projektarbeit einzustehen.

Die Ergebnisse der Teilstudien zeigen, dass MSO in einer Einflusskonstellation zwischen migrationsgesellschaftlicher Zuschreibung und dem Streben nach institutioneller Anerkennung agieren. Der Umgang mit bildungsbezogenen Interessen ist dabei eng mit dem pädagogischen Selbstverständnis der Planenden sowie der organisatorischen Verortung verbunden. MSO leisten Bildungsarbeit unter asymmetrischen Bedingungen – zwischen Anpassung an etablierte Strukturen und der Wahrung eigener Zielgruppenorientierungen.

Aufbauend auf diesen synthetisierenden Überlegungen werden im Folgenden Anknüpfungspunkte für zukünftige Anschlussstudien skizziert.

Zukünftige Untersuchungen sollten dabei nicht nur die Perspektiven der Bildungsplanenden in MSO, sondern auch die *Sichtweisen externer Akteure* – etwa anderer Weiterbildungsorganisationen oder politischer Entscheidungsträger – in den Blick nehmen. Insbesondere wäre zu analysieren, welche Modi des Interessenshandelns (z.B. Konkurrenz, Kooperation, Anpassung oder Distinktion) in welchen Konstellationen wirksam werden und welche Auswirkungen dies auf die Gestaltung erwachsenenpädagogischer Angebote in MSO hat. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Interessenshandeln nicht frei gestaltet werden kann, sondern immer an strukturelle Bedingungen gebunden ist: Strukturen statten Akteure mit Regeln, Deutungsmustern und Ressourcen aus, die ihre Handlungsfähigkeit ermöglichen, jedoch zugleich durch die ungleiche Verteilung von Ressourcen und Handlungsspielräumen auch begrenzen (vgl. Haipeter 2021, S. 293). Die spezifische Position von MSO innerhalb des Mehrebenensystems der Weiterbildung bestimmt somit wesentlich, welche Interessen wie artikuliert und umgesetzt werden können – und ist ihrerseits eng verknüpft mit migrationsgesellschaftlichen Positionierungen sowie den gesamtgesellschaftlichen Strukturbedingungen, unter denen Interessen- und Bildungsarbeit stattfindet. An dieser Stelle wären weitere empirische Zugänge von Nöten, bspw. könnten die hier präsentierten Befunde mittels Dokumentenanalysen kontrastiert werden.

Tippelt und Reich-Claassen (2023) weisen aus milieutheoretischer Perspektive darauf hin, dass im Kontext von *Vernetzung und Kooperation* akzeptiert werden müsse, dass nicht jede Zielgruppe von jeder Bildungseinrichtung gleichermaßen erfolgreich erreicht werden könne. Kooperationen seien daher notwendig, um in einer Region möglichst viele und unterschiedliche

Zielgruppen anzusprechen. Von besonderem Interesse ist in diesem Zusammenhang die Frage nach der Einbindung von MSO in regionale, weiterbildungsspezifische Kooperations- und Netzwerkstrukturen sowie den dort vorherrschenden Dynamiken zwischen den beteiligten Akteuren. Während Toppelts und Reich-Claassens milieutheoretischer Ansatz insbesondere auf die Differenzierung von Zielgruppen und die daraus resultierende Notwendigkeit kooperativer Strukturen verweist, könnten ergänzend Konzepte der Etablierten-Außenseiter-Figuration (vgl. Elias & Scotson 1990) herangezogen werden, um darüber hinaus Prozesse von Machtverhältnissen, Ausschluss und struktureller Ungleichheit innerhalb solcher Kooperationen analytisch zu erfassen³⁹.

Im Rahmen von Fallstudien ließe sich darüber hinaus untersuchen, welche Faktoren beeinflussen, dass sich bestimmte MSO als *gemeinwohlorientierte Weiterbildungsanbieter professionalisieren und institutionalisieren*. Besonders relevant erscheint in diesem Zusammenhang der Rückgriff auf Konzepte der kritischen erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung, um neben weiterbildungsbezogenen Machtverhältnissen auch (migrationsbedingte) Differenzlinien zwischen Organisationen systematisch in den Blick zu nehmen.

Charakterisierung von MSO als Weiterbildungsanbieter

Im Folgenden wird der Versuch unternommen, die Befunde der Teilstudien 2 und 3 in Anlehnung an die in Kapitel 3.1 dargestellten Ansätze zur Charakterisierung von Weiterbildungsorganisationen (vgl. Herbrechter & Schemmann 2010; Schrader 2011; v. Hippel & Stimm 2020) zusammenzuführen. Ziel ist es, auf dieser Grundlage eine *systematische Kennzeichnung von MSO als eigenständige Akteure im Feld der Weiterbildung* vorzunehmen sowie daraus resultierende Anknüpfungspunkte für weiterführende Forschung zu identifizieren. Hierbei wird die von Kuper (2010) hervorgehobene „Pluralität“ organisationaler Formen im Weiterbildungsbereich aufgegriffen und durch die empirische Analyse von MSO weiter ausdifferenziert. Diese Pluralität, die – wie zu Beginn dieser Arbeit dargelegt – historisch in engem Zusammenhang mit sozialen Bewegungen entstanden ist, steht in enger Wechselwirkung mit politischen, kulturellen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklungen (vgl. Meilhammer 2021).

Unter Bezug auf das Modell von v. Hippel und Stimm (2020) lässt sich in Anschluss an die empirischen Befunde der Eigenforschung festhalten, dass sich in vielen der im Sample repräsentierten MSO dynamische Entwicklungsprozesse vollziehen, in denen sich Bildungsaktivitäten zunehmend verstetigen und – gerahmt von Anerkennungsstrukturen – professionalisieren.

³⁹ Ich danke einem:einer anonymen Gutachter:in von Forschungsarbeit 3 für einen entsprechenden Hinweis auf die Potenziale einer derartigen Rahmung für weitere Forschung.

Vor diesem Hintergrund lässt sich das Spektrum der untersuchten MSO auf Basis des empirischen Zugangs im Weiterbildungsfeld verorten: Es reicht von Anbietern beigeordneter Bildung (Gieseke & Opelt 2005; v. Hippel & Stimm 2020) bis hin zu Organisationen, deren Hauptzweck im Bereich der Weiterbildung liegt. Weiterbildungs-MSO als Sammelbezeichnung könnten als sich potenziell im Institutionalisierungsprozess befindliche Organisationen begriffen werden, deren Status sich entlang der von v. Hippel und Stimm entwickelten Typologie verschiebt.

Beide Teilstudien belegen, dass das für das Weiterbildungssystem typische Zusammenspiel von Erwartungshaltungen, Ressourcenlogiken und Legitimationsanforderungen (vgl. Schrader 2011) auch für Weiterbildung in MSO in hohem Maße prägend wirkt. Unter Rückgriff auf das Modell der Reproduktionskontexte deuten die Studien darauf hin, dass Weiterbildungs-MSO in einem Spannungsfeld zwischen Gemeinwohlorientierung und partikularen Gruppeninteressen agieren. Legitimation generieren sie dabei auf verschiedenen Wegen: Erstens über die Einnahme der ihnen häufig zugeschriebenen Rolle als „Ansprechpartner, wenn es um Migrationsfragen geht“ (F. 1, 116) (öffentliches Interesse), zweitens über ihr bildungsbezogenes Engagement für (vorwiegend) migrantisierte Zielgruppen sowie drittens über Verweis auf die Interessen der eigenen Vereinsmitglieder (partikulare Interessen). Eine zentrale Erkenntnis der vorliegenden Forschungsarbeit ist, dass sich die Organisationen unter der *Sammelbezeichnung* MSO einer eindeutigen Zuordnung zu einem der vier Reproduktionskontexte im Sinne Schraders entziehen. Vielmehr lassen sich die in der vorliegenden Studie untersuchten Organisationen – unter Berücksichtigung ihres jeweiligen rechtlichen Status, Selbstverständnis und institutionalisierter Anerkennungsstrukturen (z. B. WbG) – sowohl dem Reproduktionskontext „Gemeinschaft“ als auch „Staat“ zuordnen. Ein:e Interviewpartner:in berichtete zudem, dass sich aus der MSO heraus ein privatwirtschaftlicher Anbieter für interkulturelle Trainings gegründet habe, was ein Indiz dafür ist, dass MSO potenziell auch im Reproduktionskontext „Markt“ präserter werden. Dieser empirische Beleg für eine Mehrfachverortung verweist auf eine strukturelle Hybridität von Weiterbildungs-MSO und unterstreicht die Notwendigkeit, einen differenzierten Blick auf die Einzelorganisationen einzunehmen. Folgerichtig dominieren fallspezifisch unterschiedliche Rationalitätsprinzipien (vgl. Schrader 2010, S. 277), die abhängig von den jeweils prägenden Kontextbedingungen handlungsleitend werden. Diese schlagen sich sowohl in der internen Handlungskoordination⁴⁰ als auch in den artikulierten Bildungsverständnissen der Planenden nieder (s. Teilstudie 3). Es konnte empirisch herausgearbeitet werden, dass sich die Pluralität

⁴⁰ Plausibel ist bspw., dass sich Unterschiede sowohl in der Akquise als auch der Zusammenarbeit mit Lehrenden bemerkbar machen. Aus dem erhobenen Material, das noch nicht in die Teilstudien 2 und 3 eingeflossen ist, ließen sich künftig weiterführende Erkenntnisse dazu herausarbeiten.

der organisationalen Einbindung von MSO in der Weiterbildung nicht nur auf struktureller Ebene zeigt, sondern gespiegelt auch in der pädagogischen Praxis und im Selbstverständnis der Akteure.

Im Anschluss an die Befunde von Herbrechter und Schemmann (2010) erscheint die Annahme naheliegend, dass die weiterbildungsspezifischen Organisationsprofile von MSO sowie die erwachsenenpädagogischen Selbst- und Aufgabenverständnisse der Planenden in MSO (s. Teilstudie 3) nicht allein auf migrationspezifische Gründungsimpulse zurückzuführen sind. Vielmehr sind sie gleichermaßen durch integrations-, sozial- und bildungspolitische Rahmungen sowie zivilgesellschaftliche Entwicklungen geprägt (s. Teilstudie 2), die einem kontinuierlichen historischen Wandel unterliegen. Planende in MSO sind dabei in besonderer Weise aufgefordert, auf wechselnde Anforderungen und Positionierungen im Kontext migrationsgesellschaftlicher Transformationsprozesse zu reagieren.

In diesem Zusammenhang erscheint auch die von Seitter (1999) formulierte Perspektive auf Erwachsenenbildung als organisationale Überlebensstrategie anschlussfähig: Für MSO stellt sich die Herausforderung, ihre Bildungsaktivitäten fortlaufend an veränderte gesellschaftliche Bedingungen anzupassen, um ihre Handlungsfähigkeit aufrechtzuerhalten. Dies betrifft nicht nur den Fall, dass Integrationsprozesse innerhalb der eigenen Herkunftsgemeinschaft als weitgehend abgeschlossen gelten oder neue Migrationen aus den Ursprungsländern ausbleiben. Vielmehr scheinen MSO zunehmend Aufgaben zu übernehmen, die sich auf die Unterstützung von Neuzugewanderten im Allgemeinen (unabhängig von deren Herkunft) beziehen. Sichtbar wird dies auch in der Entstehung herkunftsübergreifender und säkularer lokaler Verbände von MSO, die Verantwortung für die Koordination und Organisation von Erwachsenenbildungsangeboten übernehmen. Diese Entwicklungen markieren einen Wandel von der Orientierung an spezifischen Herkunftsgruppen hin zu breiteren migrationsgesellschaftlichen Verantwortungsübernahmen, was neue Anforderungen an die Organisationsentwicklung und die erwachsenenpädagogische Profilbildung stellt. Vor diesem Hintergrund erscheint es als ein zentrales Desiderat, Professionalisierungs- und Institutionalisierungsprozesse in Weiterbildungs-MSO näher zu untersuchen und ihre Auswirkungen auf organisationale Strukturen sowie pädagogische Selbstverständnisse systematisch zu rekonstruieren. Eine historisch-erziehungswissenschaftlich informierte Migrationsforschung, die explizit organisationale Dimensionen berücksichtigt, verspricht hier besonders aufschlussreiche Erkenntnisse.

Insgesamt zeigt die Analyse, dass MSO einen wichtigen und vielfältigen Beitrag zur Weiterbildungslandschaft leisten. Die Befunde regen nicht nur dazu an, in künftiger Forschung neue empirische Beobachtungsobjekte und Analyseperspektiven zu berücksichtigen – etwa durch

eine Kontrastierung von MSO und autochthonen Organisationen –, sondern liefern auch Impulse für ein erweitertes Verständnis organisierter Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft auf theoretischer und programmatischer Ebene.

Mit der zusammenführenden Diskussion der Befunde aus Teilstudie 2 und 3 wird eine zentrale Facette aufgegriffen, die im Titel dieser Arbeit bereits angedeutet wurde: MSO bewegen sich im Feld der Weiterbildung in einem Spannungsraum, in dem sie zugleich – mehr oder weniger flexibel – auf Adressierung reagieren und selbstermächtigt handeln. Die vorliegende Studie versteht sich als Beitrag dazu, den vielfach unsichtbaren, aber gesellschaftlich relevanten Beitrag von MSO zur Sicherung und Gestaltung von Erwachsenenbildung sichtbar zu machen – sowohl aus wissenschaftlicher Perspektive als auch im Hinblick auf eine differenzierte, systematische Anerkennung dieser Bildungsakteure. Diese Anerkennung betrifft nicht nur ihre praktische Relevanz für integrations- und bildungspolitische Ziele, sondern schließt auch das Verständnis ein, dass migrantisierte Kollektive Bildungsprozesse im Sinne von Selbstermächtigung initiieren, ausgestalten und Ansprüche auf Mitgestaltung institutioneller Strukturen formulieren. In diesem Sinne versteht sich diese Arbeit als ein Impuls für den wissenschaftlichen Diskurs, der nicht nur Anschlusskommunikation herausfordern und neue Perspektiven auf Innovation und Pluralität in der Erwachsenenbildung eröffnen, sondern auch dazu beitragen soll, Überlegungen anzustoßen, wie sich künftige Forschung im Schnittfeld von Migration und Weiterbildung organisieren und weiterentwickeln kann.

8 Literatur

Die drei Teilstudien der kumulativen Dissertation

- Mulliez, G. (2021). Forschung zu Weiterbildung und Migration? Eine Bestandsaufnahme 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.
- Mulliez, G. (2025). Erwachsenenpädagogische Selbst- und Aufgabenverständnisse von Planenden in Migrant:innenselbstorganisationen – eine inhaltsanalytisch fundierte Typologie. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 48(2). <https://doi.org/10.1007/s40955-025-00317-0>

Literaturverzeichnis

- Alke, M. & Graß, D. (2019). Spannungsfeld Autonomie. Programmplanungshandeln zwischen interner und externer Steuerung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 69(2) Programmplanung – Programmforschung, 133–141. <https://doi.org/10.3278/HBV1902W133>
- Altrichter, H., Brüsemeister, T. & Wissinger, J. (2007). *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90498-6>
- Archibald, M. M., Ambagtsheer, R. C., Casey, M. G. & Lawless, M. (2019). Using Zoom Videoconferencing for Qualitative Data Collection: Perceptions and Experiences of Researchers and Participants. *International Journal of Qualitative Methods*, 18. <https://doi.org/10.1177/1609406919874596>
- Arksey, H. & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19–32.
- Arnold, R., Faulstich, P., Mader, W., Nuissl von Rein, E., Schlutz, E. (2000). *Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung*. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- 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>
- Auernheimer, G. (2012). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt: WBG.
- Auernheimer, G. & Baros, W. (2018). Interkulturelle Pädagogik/Migrationspädagogik. In A. Bernhard, L. Rothermel & M. Rühle (Hrsg.), *Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft*, (S. 600-615). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Bağcı, S. E. (2019). Migration and Participation in Adult Education: The Matthew Effect on immigrants. *Adult Education Quarterly*, 69(4), 271-294. <https://doi.org/10.1177/0741713619848108>

- Baros, W. (2017). Zorn und Migration – Emotionen als Feld erziehungswissenschaftlicher Migrationsforschung. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 93(1), 28-42.
- Beck-Gernsheim, E. (2004). *Wir und die Anderen. Vom Blick der Deutschen auf Migranten und Minderheiten*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Beck, E. (2019). Lernmotivation im Kontext kultureller Vielfalt. In T. Kloubert (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Migration. Internationale Kontexte und historische Bezüge* (S. 93-114). Wiesbaden: Springer.
- Bentner, A. (2003). Trainings interkultureller Kommunikation in der öffentlichen Verwaltung. In N. Bergemann & A. L. J. Sourisseaux (Hrsg.), *Interkulturelles Management* (S. 273-293). Berlin: Springer.
- BiB (2021). Bevölkerung mit Migrationshintergrund nach Altersgruppen (2005 und 2019). Verfügbar unter: <https://www.bib.bund.de/DE/Fakten/Fakt/B52-Anteil-Bevoelkerung-mit-Migrationshintergrund-Alter-2005u2019.html?nn=9992206>. (Letzter Zugriff am: 26.06.2021).
- Bickert, M. (2024). „When my teacher quits, I’ll quit too.“ – A mixed methods study on trust and (dis-)continuation in adult basic education. *International Journal of Lifelong Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/02601370.2024.2412590>
- Bilger, & Koubek, (2022). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2022. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES Trendbericht*. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/DE/1/26667_AES-Trendbericht_2022.pdf?__blob=publicationFile&v=5 (letzter Zugriff am 01.05.2025).
- Bleil, N. (2006). *Interkulturelle Kompetenz in der Erwachsenenbildung. Ein didaktisches Modell für die Trainingspraxis*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- BMI (o. J.). *Artikel – Heimat & Integration. Förderung von Migrantenorganisationen*. Verfügbar unter: <https://www.bmi.bund.de/DE/themen/heimat-integration/integration/migrantenorganisationen/migrantenorganisationen-node.html> (letzter Zugriff am 01.05.2025).
- Bogner, A., Litting, B. & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Boos-Nünning, U. (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. 19-40). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Breitschwerdt, L. (2022). *Professionalitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung & Weiterbildung als Mehrebenen-Phänomen. Eine qualitative Einzelfallanalyse am Beispiel einer Organisation der beruflichen Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-38076-2>
- Breitschwerdt, L. & Egetenmeyer, R. (2022). Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In H. Reinders, D. Bergs-Winkel, A. Prochnow & I. Post (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Eine elementare Einführung* (S. 127-150). Wiesbaden: VS Springer.
- Bremer, H. & Pape, N. (2019). Habitus als Ressource der (Nicht-)Teilnahme an Weiterbildung. Überlegungen am Beispiel der Alphabetisierungsforschung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (4), 365-376. <https://doi.org/10.3278/HBV1904W365>.

- Brennan, R. L. & Prediger, D. J. (1981). Coefficient kappa: Some uses, misuses and alternatives. *Educational and Psychological Measurement*, 41(3), 687-699.
- Broden, A. & Mecheril, P. (2007). Migrationsgesellschaftliche Re-Präsentationen. Eine Einführung. In A. Broden & P. Mecheril (Hrsg.), *Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft* (S. 7-28). Oldenburg: IBIS e.V.
- Brose, N. (2013). Soziale Inklusion durch Erwachsenenbildung. Übergänge aus Integrations- und Deutschkursen in andere Programmbereiche der Volkshochschule Berlin-Mitte. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 3(1), 47-62. <https://doi.org/10.1007/s35834-013-0050-z>.
- Brose, N. (2014). Weiterbildung für alle? *REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 37(1), 84-97. <https://doi.org/10.3278/REP1401W084>.
- Cappai, G. (2005). *Im migratorischen Dreieck. Eine empirische Untersuchung über Migrant*innenorganisationen und ihre Stellung zwischen Herkunfts- und Aufnahmegesellschaft*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Cervero, R. M. & Wilson, A. L. (1994). The Politics of Responsibility: A Theory of Program Planning Practice for Adult Education. *Adult Education Quarterly*, 45(1), 249-268.
- Cervero, R. M. & Wilson, A. L. (2006). *Working the Planning Table. Neogotiating Democratically for Adult, Continuing and Workplace Education*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
- 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>
- Deeke, A. & Baas, M. (2013). Abbau oder Reproduktion von Ungleichheit? – Erträge der beruflichen Weiterbildung arbeitsloser Migranten. *Sozialer Fortschritt*, 62(1), 23-32. <https://doi.org/10.3790/sfo.62.1.23>
- DeStatis (2021). Migration und Integration. Migrationshintergrund. Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Glossar/migrationshintergrund.html> (letzter Zugriff am 01.07.2021)
- Deutscher Volkshochschul-Verband (2024). Stellungnahme des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e. V. zum Entwurf einer Fünften Verordnung zur Änderung der Integrationskursverordnung (IntV). Verfügbar unter: <https://www.volkshochschule.de/medien/downloads/bildungspolitik/positionspapiere-des-dvv/2024-Stellungnahme-Integrationskursverordnung-DVV.pdf> (letzter Zugriff am 01.05.2025).
- Deutscher, V. & Winther, E. (2018). Verfahren zur Erfassung von im Ausland formal und informell erworbener beruflicher Kompetenzen – Potenziale und Grenzen technologiebasierter Arbeitsplatzsimulationen. In D. B. Maehler, A. Shajek & H. U. Brinkmann (Hrsg.), *Diagnostik bei Migrantinnen und Migranten. Ein Handbuch* (S. 317-338). Göttingen: Hofgrefe.
- Doğmuş, A., Karakaşoğlu, Y. & Mecheril, P. (Hrsg.). (2016). *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dollhausen, D. & Müller C. (2009). Angebotsplanung als Suchbewegung. Beitrag zum Kolloquium für Hand Tietgens an der Humboldt-Universität zu Berlin im Oktober

2009. Verfügbar unter: <https://www.die-bonn.de/doks/dollhausen0901.pdf>, (letzter Zugriff am 01.05.2025).
- Dollhausen, K. (2008). *Planungskulturen in der Weiterbildung. Angebotsplanungen zwischen wirtschaftlichen Erfordernissen und pädagogischem Anspruch*. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/14/1102w>
- Dollhausen, K. & Müller, C. (2009). Angebotsplanung als Suchbewegung. Beitrag zum Kolloquium für Hans Tietgens an der Humboldt-Universität zu Berlin im Oktober 2009.
- Dollhausen, K., Feld, T. C. & Seitter, W. (2010). Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung. Zur Einleitung in den Band. In K. Dollhausen, T. C. Feld & W. Seitter (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung* (S. 13-19). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Dollhausen, K., Schrader, J. & Schmidt-Hertha, B. (2023). Editorial. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 46(1), 1–8. <https://doi.org/10.1007/s40955-023-00248-8>
- Ebner von Eschenbach, M. (2016). „Was ist Migration?“ Risiken eines essentialistischen Migrationsbegriffs in der Erwachsenenbildung. *REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 39(1), 43-59.
- Ebner von Eschenbach, M. (2017). Migration in weltgesellschaftlicher Perspektive. Erwachsenenpädagogisches Denken jenseits des „methodologischen Nationalismus“. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 11(31), 12 S.
- Ebner von Eschenbach, M. & Schäffter, O. (2019). *Relational reframe. Einsatz einer relationalen Perspektive auf Migration in der Erwachsenenbildungsforschung*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Elias, N. & Scotson, J. L. (1990). *Etablierte und Außenseiter*. Sinzheim: Suhrkamp.
- Elwert, G. (1982). Probleme der Ausländerintegration. Gesellschaftliche Integration durch Binnenintegration? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 34(4), 717-731.
- Ersoy, B., Latorre, P. & Zitzelsberger, O. (2018). Migrant_innenselbstorganisationen im Wandel der Zeit. In B. Blank et al. (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft* (S. 457-468). Wiesbaden: Springer Nature.
- Eschenbacher (2019). Möglichkeiten und Grenzen transformativen Lernens im Kontext von Flucht- und Migrationserfahrungen. Kloubert, T. (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Migration. Internationale Kontexte und historische Bezüge* (S.77-92). Wiesbaden: Springer.
- Eschenbacher (2020). Transformative learning theory and migration: Having transformative and edifying conversations. *European Journal of Research on the Education and Learning of Adult*, 11(3), 367-381. <https://dor.org/10.3384/rela.2000-7426.ojs1678>
- Esser, H. (1986). Ethnische Kolonien: „Binnenintegration“ oder gesellschaftliche Isolation? In J. H. P. Hoffmeyer-Zlotnik (Hrsg.), *Segregation und Integration. Die Situation von Arbeitsmigranten im Aufnahmeland* (S. 106-117). Mannheim: Forschung, Raum und Gesellschaft.
- Fausser, M. (2013). Disentangling Migrant Transnationalism. In D. Halm & Z. Sezgin (Hrsg.), *Migration and organized civil society. Rethinking national policy* (S. 44-59). London: Routledge.

- Fauser, 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 Inc.
- Feld, T. C. (2010). Organisationaler Wandel als Thema der Erwachsenenbildung. In K. Dollhausen, T. C. Feld & W. Seitter (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung* (S. 45-64). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Ferrari, R. (2015). Writing narrative style literature reviews. *Medical writing*, 24(4), 230-235. <https://doi.org/10.1179/2047480615Z.000000000329>.
- Fischer, V. (2008). Migration: Forschungsergebnisse und -defizite. Anforderungen an die Weiterbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 58(1), 32-40.
- Fischer, V. (2016). Erwachsenenbildung im Migrationskontext. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1-19). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-20001-9_64-1.
- Fleige, M. & Robak, S. (2018). Lernkulturen. In M. Fleige, W. Gieseke, A. v. Hippel, B. Käpplinger & S. Robak (Hrsg.), *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung* (S. 90-103). Bielefeld: wbv Publikation.
- Foroutan, N. (2021). *Die postmigrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Foroutan, N. (2022). Das postmigrantische Paradigma: Transformation gesellschaftlicher Verhältnisse in pluralen Demokratien. In W. Sievers, R. Bauböck, I. Josipovic, D. Karabegovic & K. Shinozaki (Hrsg.), *Jenseits der Migrantologie: Aktuelle Herausforderungen und neue Perspektiven der Migrationsforschung. Jahrbuch Migrationsforschung* (Bd. 6, S. 33-53). Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften.
- Foroutan, N. & İkliz, D. (2016). Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S.138-151). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Fritz, T., Hrubesch, A., Kukovetz, B., Sprung, A., Taşdemir, D. (2018). Ein- und Auslassungen. Die österreichische Migrationsgesellschaft und ‚ihre‘ Erwachsenenbildung(sforschung). In D. Holzer (Hrsg.), *Forschungsinseln. Beobachtungen aus der österreichischen Erwachsenenbildung* (S. 71-82). Münster und New York: Waxmann Verlag.
- Gieseke, W. (2000). *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Entwicklung und Erprobung eines Berufseinführungskonzepts für hauptberufliche Erwachsenenbildner/innen*. Recklinghausen: Bitter.
- Gieseke, W. (2003). Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. Die realisierte Vernetzung in der Abstimmung von Angebot und Nachfrage. In W. Gieseke (Hrsg.), *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung* (S. 189-211). Bielefeld: wbv Publikation.
- Gieseke, W. (2006). *Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Gieseke, W. (2015). Programme und Angebote. In J. Dinkelaker & A. v. Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 165-173). Stuttgart: Kohlhammer.

- Gieseke, W. (2016). Theoretische und empirische Herausforderungen zur Integrationsdebatte in der Erwachsenenbildung – Ein Essay. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 66 (4), 311-323. <https://doi.org/10.3278/HBV1604W345>.
- Gieseke, W. (2018). Forschungen zum Programmplanungshandeln. In M. Fleige, W. Gieseke, A. v. Hippel, B. Käßlinger & S. Robak (Hrsg.), *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung* (S. 53-63). Bielefeld: wbv Publikation.
- Gieseke, W. & Opelt, K. (2005). Programmanalyse zur kulturellen Bildung in Berlin/Brandenburg. In W. Gieseke, K. Opelt, H. Stock & I. Börjesson (Hrsg.), *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg* (S. 43-107). Münster: Waxmann.
- Gieseke, W. & v. Hippel, A. (2018). Programmplanung als Konzept und Forschungsstand. In M. Fleige, W. Gieseke, A. v. Hippel, B. Käßlinger & S. Robak (Hrsg.), *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung* (S. 38-51). Bielefeld: wbv Publikation.
- 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, 253-274. <https://doi.org/10.1007/s40955-022-00216-8>
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Goeke, P. (2010). Migrantenorganisationen – eine systemtheoretische Skizze. In L. Pries & Z. Sezgin (Hrsg.), *Jenseits von ‚Identität oder Integration‘. Grenzen überspannende Migrantenorganisationen* (S. 115-142). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Goeze, A. & Stodolka, F. (2019). Das Personal als Ressource der Erwachsenenbildung/Weiterbildung: Ein systematisches Review über das Zusammenwirken unterschiedlicher Personalgruppen. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (4), 354-364.
- Göhlich, M. (2010). Pädagogische Organisationsforschung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Probleme, Trends und Bedarfe. In K. Dollhausen, T. C. Feld & W. Seitter (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung* (S. 277-292). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Göhlich, M., Engel, N. & Höhne, T. (2014). Organizational Learning and the Transnationalization of Further Education: Pedagogical Research on Cross-Boarder Organizations. *European Education*, 46(4), 43-60. <https://doi.org/10.1080/10564934.2014.995540>.
- Gough, D., Oliver, S., Thomson, J. (2013). *Learning from research: Systematic reviews for informing policy decisions*. London: Nesta.
- Granderath, J., Martin, A., Froehlich, L. (2021). The Effect of Participation in Adult Education on Life Satisfaction of Immigrants and Natives: A Longitudinal Analysis. *Journal of Happiness Studies*, 22, 3043-3067. <https://doi.org/10.1007/s10902-020-00340-7>.
- Granderath, J., Martin, A., Froehlich, L., Stürmer, S. (2020). Identification through education of adult education on national and ethnic identification of people with migration background in Germany. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 15(1), 1-15. <https://doi.org/10.1002/casp.2482>.

- Granderath, J., Martin, A., Rübner, I. E. (2021). Course profiles and participation in German Adult Education Centers during times of migration: A longitudinal study. *Adult Education Quarterly*, 71(2), 184-204. <https://doi.org/10.1177/70741713620982544>.
- Grotlüschen, A. (2010). *Erneuerung der Interessetheorie. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hahnraht, 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. *Gruppe Interaktion Organisation für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*, 53(4), 469-481. <https://doi.org/10.1007/s11612-022-00660-7>
- Haipeter, T. (2021). *Interessen und Interessierung. Das Interessenkonzept in der Sozialtheorie*. Wiesbaden: Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-33727-8>
- Halm, D. & Sauer, M. (2020). Migrantenorganisationen. In A. Röder & D. Zifonum (Hrsg.), *Handbuch Migrationssoziologie* (S. 1-17). Wiesbaden: Springer Reference.
- Halm, D. & Sauer, M. (2024). Migrantenorganisationen. In A. Röder & D. Zifonum (Hrsg.), *Handbuch Migrationssoziologie* (S. 549-566). Wiesbaden: Springer Nature.
- Hamburger, F. & Stauf, E. (2009). „Migrationshintergrund“ zwischen Statistik und Stigma. Denkanstoß zu einem häufig verwendeten Begriff. *Schüler. Wissen für Lehrer. Migration*, 30-21.
- Hartz, S. & Schradt, V. (2010). (Organisations-)theoretische Bezüge in erwachsenpädagogischen Arbeiten. Eine Bestandsaufnahme. In K. Dollhausen, T. C. Feld & W. Seitter (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung* (S. 21-44). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Heinemann, A. M. B. (2013). *Teilnahme an Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft. Perspektiven deutscher Frauen mit »Migrationshintergrund«*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Heinemann, A. M. B. (2014). *Teilnahme an Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft. Perspektiven deutscher Frauen mit „Migrationshintergrund“*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Heinemann, A. M. B. (2015). Gründe für die (Nicht-)Teilnahme an institutionalisierten Formen der Weiterbildung. Überlegungen aus der Perspektive von deutschen Frauen mit einem sogenannten Migrationshintergrund. In A. Grotlüschen & D. Zimper (Hrsg.), *Alphabetisierung und Grundbildung* (S. 275-283). Münster: Waxmann Verlag.
- Heinemann, A. M. B. (2018a). Alles unter Kontrolle? Der Deutschkurs in der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 47(1), 79-92. <https://doi.org/10.1007/s40955-018-0106-8>.
- Heinemann, A. M. B. (2018b). Institutionelle Öffnung und Migrationsgesellschaft – einige rahmende Anmerkungen. In A. M. B. Heinemann, M. Stoffels & S. Wachter (Hrsg.), *Erwachsenenbildung für die Migrationsgesellschaft. Institutionelle Öffnung als diskriminierungskritische Organisationsentwicklung*, (S. 11-39). Bielefeld: wbv Media.

- Heinemann, A. M. B. (2020). Learning from below – Wissen in Bewegung. Zu den Möglichkeiten solidarischer Bildungsarbeit durch den „Funds of Knowledge-Approach“. In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessler, H. C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein & U. Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 207-221). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Heinemann, A. M. B. & Monzó, L. (2021). Capitalism, migration and adult education: Toward a critical project in the second language learning class. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 12(1), 65-79. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.ojs3464>.
- Heinemann, A. M. B. & Ortner, R. (2018). Hegemonie- und rassismuskritische Perspektiven auf Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft. In D. Holzer, B. Dausien, P. Schlögl & K. Schmid (Hrsg.), *Forschungsinself. Beobachtungen aus der österreichischen Erwachsenenbildungsforschung* (S. 55-70). Münster und New York: Waxmann.
- Heinemann, A. M. B. & Sarabi, S. A. (2020). Paternalistic Benevolence – Enabling Violence: Teaching the Hegemonic Language in a Double Blind. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 11(3), 309-320. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.ojs1712>.
- 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.
- Helfferich, Cornelia (2014): Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559-574). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64-102). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hentges, G. (2013). Integrations- und Orientierungskurse. Eine Bilanz nach sieben Jahren. In H. U. Brinkmann & H.-H. Uslucan (Hrsg.), *Dabeisein und Dazugehören. Integration in Deutschland* (S. 343-364). Wiesbaden: Springer VS.
- Herbrechter, D. (2018). *Organisation und Führung in institutionellen Kontexten der Weiterbildung*. Bielefeld: wbv Media.
- Herbrechter, D. & Schemmann, M. (2010). Organisationstypen der Weiterbildung. Eine empirische Analyse aus der Perspektive des Neo-Institutionalismus. In K. Dollhausen, T. C. Feld & W. Seitter (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung* (S. 125-142). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Herbrechter, D. & Schemmann, M. (2019). Educational Governance und Neo-Institutionalismus in der Weiterbildungsforschung. In R. Langer & T. Brüsemeister (Hrsg.), *Handbuch Educational Governance Theorien* (S. 181-199). Wiesbaden: VS Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22237-6_9
- Herbrechter, D. & Schemmann, M. (2022). Adult Education Research and Neo-Institutional Theory. An Introduction to the Topic. *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung/International Yearbook of Adult Education*, 45, 7-12.

- Herbrechter, D. & Schrader, J. (2018). Organisationstheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 295-318). Wiesbaden: Springer VS.
- Herbrechter, D., Hahnradh, E. & Kuhn, X. (2017). Professionelle Lerngemeinschaften als Konzept zur berufsbegleitenden Professionalitätsentwicklung der Lehrenden in der Erwachsenen- und Weiterbildung? Ein narratives Review. *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung/International Yearbook of Adult Education*, 41, S. 85-105. Bielefeld: wbv Publikation.
- Hess, S., Kasperek, B., Kron, S., Rodatz, M., Schwertl, M. & Sontowski, S. (2016). *Der lange Sommer der Migration GRENZREGIME III*. Verlag: Assoziation A.
- Hradská, I. (2022). *Self-Empowerment und Professionalisierung in Migrantinnenselbstorganisationen. Eine biografieanalytische und differenzreflektierende Untersuchung*. Wiesbaden: Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-36332-1>
- Humt, E. (2024). ‚Migration‘ beobachten. Eine Studie zu personenbezogenen Umweltbeobachtungen durch Weiterbildungsorganisationen vor dem Hintergrund differenzierungsreflexiver Organisationsentwicklung. Berlin: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b21614>
- Hunger, U. (2005). Ausländervereine in Deutschland. Eine Gesamterfassung auf der Basis des Bundesausländervereinsregisters. In K. Weiss & D. Thränhardt (Hrsg.), *Selbst-Hilfe. Wie Migranten Netzwerke knüpfen und soziales Kapital schaffen* (S. 221-244). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- 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.
- Iller, C. & Kamrad, E. (2010). Auswirkungen von bildungspolitischen Förderprogrammen auf Organisationen der Weiterbildung am Beispiel eines Modellprojekts. In K. Dollhausen, T. C. Feld, & W. Seitter (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung* (S.177-196). Wiesbaden: VS Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92500-4_9
- Joas, H. (1996). *Die Kreativität des Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Jungkunz, A. (2001). Deutsche Lebenslügen. Zuwanderung – vom Tabu zum „Megatrend“. In E. Currle & T. Wunderlich (Hrsg.), *Deutschland – ein Einwanderungsland? Rückblick, Bilanz und neue Fragen* (S. 51-57). Stuttgart, Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft.
- Kaiser, R. (2021). *Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Käpplinger, B. (2018a). 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. (2018b). Programmplanung und -forschung international und vergleichend. In M. Fleige, W. Gieseke, A. v. Hippel, B. Käpplinger & S. Robak (Hrsg.), *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung* (S. 147-155). Bielefeld: wbv Publikation.

- 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>
- Kemper, T. (2010). Migrationshintergrund – eine Frage der Definition. *Die deutsche Schule*, 102(4), 315-326.
- Klevermann, N. (2022). *Organisationen der postmigrantischen Gesellschaft. Eine Subjektivierungsanalyse von Kollektiven*. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742523>
- Klie, A. W. (2022). *Zivilgesellschaftliche Performanz von religiösen und säkularen Migrantenselbstorganisationen. Eine Studie in Nordrhein-Westfalen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kloubert, T. (2019). Democracy Education in the Context of German “Orientation Courses” for Migrants. In T. Kloubert (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Migration. Internationale Kontexte und historische Bezüge*. (S. 115-132). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kloubert, T. & Dickerhoff, I. (2020). Learning democracy in a new society: German orientation courses for migrants through the lens of Buber’s dialogical education. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 11(3), 275-291. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.ojs1674>.
- Kloubert, T. & Hoggan, C. (2021). Migrants and the Labour Market. The Role and Tasks of Adult Education. *Adult Learning*, 32(1), 29-40. <https://doi.org/10.1177/1045159520977713>.
- Knauber, C. (2017). International-vergleichende Forschung zur Bildungspolitik: Literatur-Review theoretischer Ansätze und Perspektiven der vergleichenden Politikwissenschaft. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 40, 171-198. <https://doi.org/10.1007/s40955-017-0091-3>.
- Kocaman, I, Latorre Pallares, P., Zitzelsberger, O. (2010). Selbstorganisationen von Migrantinnen. Potentiale einer emanzipatorischen Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 10(4), 15 S.
- Koch, S. (2016). Qualitative Inhaltsanalyse als Methode der organisationspädagogischen Forschung – Erkenntnispotenziale und -grenzen. In M. Göhlich, S. M. Weber, A. Schroer & M. Schemmann (Hrsg.), *Organisation und Methode. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 27-40). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Koch, S. & Schemmann, M. (Hrsg.) (2009). *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien*. Wiesbaden: Springer VS.
- 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>
- Koller, J. & Arbeiter, J. (2023). Zusammenarbeit in der arbeitsweltorientierten Alphabetisierung und Basisbildung. Netzwerkliche und gemeinschaftliche Formen des Handelns als Bedingung für die Realisierung von „Neuem“. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 48, 45-53.
- Krannich, S. & Metzger, S. (2018). Netzwerke für Bildung. Das bildungsbezogene Engagement von Migrantenorganisationen zwischen Integration und Transnationalität.

- In S. Zloch, L. Müller & S. Lässig (Hrsg.), *Wissen in Bewegung. Migration und globale Verflechtungen seit 1945* (S. 69-90). Berlin: de Gruyter.
<https://doi.org/10.1515/9783110538076>
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2016). Typenbildung und typenbildende Inhaltsanalyse in der empirischen Sozialforschung. In M. W. Schnell et al. (Hrsg.), *Junge Menschen sprechen mit sterbenden Menschen. Palliative Care und Forschung* (S. 31-51). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2024). *Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA. Schritt für Schritt*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kuhlen, C. (2021). *Differenzierungspraktiken in der Erwachsenenbildung. Eine Situationsanalyse zu Diversity im Programmplanungshandeln*. Berlin: Peter Lang.
- Kukovetz, B., Sadjed, A., Sprung, A. (2014). *(K)ein Hindernis!? Fachkräfte mit Migrationsgeschichte in der Erwachsenenbildung*. Wien: Löcker.
- Kuper, H. (2010). Geleitwort. In K. Dollhausen, T. C. Feld & W. Seitter (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung* (S. 5-7). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Liebold, R. & Trinczek, R. (2009). Experteninterviews. In S. Kühl, P. Stodtholz und A. Taffertshofer (Hrsg.), *Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden* (S. 32-56). Wiesbaden: Springer VS.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-91570-8_3
- Lintner, C. (2017). Ressourcen auf dem Abstellgleis? Die Anerkennung von Kompetenzen, Lebens- und Arbeitserfahrungen im Migrationskontext. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 11(31), 9 S.
- Mecheril, P. (2003). *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag.
- Mecheril, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Mecheril, P. (2008). Anerkennung von Mehrfachzugehörigkeiten – Eine Leitlinie für Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 58(1), 41-49.
- Mecheril, P. (2010). Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, M. do Mar Castro Varela, I. Dirim, A. Kalpaka & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 54-76). Weinheim: Beltz.
- Mecheril, P. (2019). Pädagogik der Migrationsgesellschaft. In M. Stein, D. Steenkamp, S. Weingraber, V. Zimmer (Hrsg.), *Flucht. Migration. Pädagogik. Willkommen? Aktuelle Kontroversen und Vorhaben* (S. 41-57). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Mecheril, P. (2020). Migrationsgesellschaftliche Bildungsforschung. Überlegungen aus der Perspektive der Cultural Studies. In W. Baros, S. Jobst, R. Gugg & T. Theurer (Hrsg.), *Bildungsherausforderungen in der globalen Migrationsgesellschaft. Kritische Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung* (S. 57-70). Berlin: Peter Lang.
- Mecheril, P. & Rangger, M. (2022) (Hrsg.). *Handeln in Organisationen der Migrationsgesellschaft. Differenz und machttheoretische Reflexionen einer praxisorientierten Fortbildungsreihe*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mecheril, P. & Streicher, N. (2016). Politische Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft. In K.-P. Hufer & D. Lange (Hrsg.), *Handbuch politische Erwachsenenbildung* (S. 163-172). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Mecheril, P. & Thomas-Olalde, O. (2011). Erwachsenen- und Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft. Bodenproben zur Praxisreflexion. In G. Niedermair (Hrsg.), *Aktuelle Trends in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Impulse, Perspektiven und Reflexionen* (S. 67-82). Linz: Trauner.
- Mecheril, Paul (2016). Migrationspädagogik – ein Projekt¹. In P. Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik*, (S. 8-30). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Meilhammer, E. (2021). Geschichte der Erwachsenen- und Weiterbildung. In E. Matthes, S. Kesper-Biermann, J. W. Link & S. Schütze (Hrsg.), *Studienbuch Erziehungs- und Bildungsgeschichte. Vom 18. Jahrhundert bis zum Ende des 20. Jahrhunderts* (S. 276-295). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2013). Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 457-471). Weinheim/Basel: Juventa Beltz.
- Moebius, S. & Gertenbach, L. (2008). Kritische Totalität oder das Ende der Gesellschaft? Zum Gesellschaftsbegriff des Poststrukturalismus. In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongress der deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006*. Teilband 1 u. 2. (S. 4130-4137). Frankfurt am Main: Campus.
- Molthagen, D. & Schöne, T. (2016). *Lernen in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch für die Bildungsarbeit in Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung in einer vielfältigen Gesellschaft. Lern- und Arbeitsbuch*. Bonn: Dietz.
- Mulliez, G. (2023). Rezension. Iva Hradská (2022) – Self-Empowerment und Professionalisierung in Migrantinnenselbstorganisationen. Eine biografieanalytische und differenzreflektierende Untersuchung. *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung/International Yearbook of Adult Education*, 46, 163-189.
- Neüff, M. & Müller-Thalheim, K. (2017). Einwanderungsgesellschaft gemeinsam gestalten. Die Rolle der Migrantinnenorganisationen bei der Aufnahme geflüchteter Menschen in Deutschland. *Forschungsjournal Soziale Bewegungen, Analysen zu Demokratie und Zivilgesellschaft*, 30(3), 101-105.
- Newman, M. & Gough, D. (2020). Systematic Reviews in Educational Research: Methodology, Perspectives and Application. In O. Zawacki-Richter, M. Kerres, S. Bendenlier, M. Bond & K. Buntins (Hrsg.), *Systematic Reviews in Educational Research. Methodology, Perspectives and Application* (S. 3-22). Wiesbaden: Springer VS.

- Nordhausen, T. & Hirt, J. (2018). *Manual zur Literaturrecherche in Fachdatenbanken*. Halle-Wittenberg und St. Gallen: Martin-Luther-Universität und FHS.
- Nuissl, E. (2003). Das Problem von Zuwanderung und Integration in der Erwachsenenbildung. Chancen, Perspektiven, Risiken. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 53(4), 319-323.
- Nuissl, E. (2012). Editorial. *REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 35(4), 7-8. Verfügbar unter: <http://www.die-bonn.de/id/10811>. (Zugriff am: 22.06.2021).
- Oakley, A. (2002). Social Science and Evidence-based Everything: The case of education. *Educational Review*, 54(3), 277-286. <https://doi.org/10.1080/0013191022000016329>.
- Oeftering, T. (2016). An den Grenzen der Verständigung. Politische Erwachsenenbildung und die Herausforderung der „Flüchtlingskrise“. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (4), 334-344. <https://doi.org/10.3278/HBV1604W334>.
- Oltmer, J. (2024). Migrationsgeschichte. In A. Röder & D. Zifonun (Hrsg.), *Handbuch Migrationssoziologie*, (S. 19-52). Wiesbaden: Springer Nature.
- Oltmer, J. (Hrsg.) (2018). *Migrationsregime vor Ort und lokales Aushandeln von Migration*. Wiesbaden. Springer.
- Öztürk H. (2016). Diversitätsbewusste Weiterbildung im Migrationskontext. Anforderungen an das Zusammenspiel von Weiterbildungsforschung, -praxis und -politik. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (4), 324-333.
- Öztürk, H. (2003). Paradigmenwechsel durch interkulturelle Kompetenz in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Brödel & H. Siebert (Hrsg.). *Ansichten zur Lerngesellschaft. Festschrift für Josef Olbrich* (S.254-255). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Öztürk, H. (2014). *Migration und Erwachsenenbildung*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Öztürk, H. (2017). Soziokulturelle Determinanten der beruflichen Weiterbildungsbeteiligung von Erwachsenen mit Migrationshintergrund in Deutschland – Eine empirische Analyse mit den Daten des SOEP. *REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 33(4), 21-32. <https://doi.org/10.3278/REP1204W021>.
- Öztürk, H. & Kaufmann, K. (2009). Migration Background and Participation in Continuing Education in Germany: an empirical analysis based on data from the German Socio-Economic Panel study (SOEP). *European Educational Research Journal*, 8(2), 255-275. <https://doi.org/10.2304/eej.2009.8.2.255>.
- Öztürk, H. & Reiter, S. (2019). Familienbildungseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. Potenziale und Herausforderungen für einen diversitätsbewussten Umgang mit Migration. In T. Geisen, C. Iller, S. Kleint & F. Schirmacher (Hrsg.), *Familienbildung in der Migrationsgesellschaft. Interdisziplinäre Praxisforschung* (S.129-144). Münster: Waxmann Verlag.
- Pätzold, H. (2015). Organisationstheorien in der Erwachsenenbildung. Rezeption und Nutzung. *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung/International Yearbook of Adult Education*, 38, 19-36.
- Pongratz, L. (2003). *Zeitgeistsurfer – Beiträge zur Kritik der Erwachsenenbildung*. Weinheim: Beltz.

- Priemer, J. & Schmidt, M. (2018). *Engagiert und doch unsichtbar? Migrantenorganisationen in Deutschland*. Policy Paper 02, 26. November 2018. Hrsg. V. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft Essen. Essen.
- Priemer, J., Krimmer, H., Labigne, A. (2017). *ZiviZ-Survey 2017. Vielfalt verstehen. Zusammenhalt stärken*. Hrsg. Von ZiviZ im Stifterverband. Berlin. Verfügbar unter: https://www.ziviz.de/sites/ziv/files/ziviz-survey_2017.pdf (letzter Zugriff 01.05.2025).
- Pries, L. (2001). *Internationale Migration*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Pries, L. (2010). (Grenzüberschreitende) Migrantenorganisationen als Gegenstand der sozialwissenschaftlichen Forschung: Klassische Problemstellungen und neuere Forschungsbefunde. In L. Pries & Z. Sezgin (Hrsg.), *Jenseits von ‚Identität oder Integration‘. Grenzen überspannende Migrantenorganisationen* (S. 15-60). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Pries, L. & Sezgin (2010). Migrantenorganisationen als Grenzüberschreiter – ein (wieder)erstarkendes Forschungsfeld. In L. Pries & Z. Sezgin (Hrsg.), *Jenseits von ‚Identität oder Integration‘. Grenzen überspannende Migrantenorganisationen* (S. 7-13). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2021). *Qualitative Sozialforschung*. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Reddy, P. (2010). Inklusive Weiterbildungsforschung und -praxis in einer Migrationsgesellschaft. In M. Kronauer (Hrsg.), *Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart* (S. 102-140). Bielefeld: wbv Publikation.
- Regmi, K. D. (2023). Political Economy Model of Program Planning: Adult Education for Marginalised Adults, Civil Society and Democracy. *Studies in Continuing Education*. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2023.2211523>
- Reich-Claassen, J. & v. Hippel, A. (2018). Programm- und Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1403-1424). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Reichenbach, R. (2017). Theoriefreie Bildungsforschung. In T. Rucker (Hrsg.), *Erkenntnisfortschritt (in) der Erziehungswissenschaft. Lernt die Disziplin?* (S.127-138). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Robak, S. & Petter, I. (2014). *Programmanalyse zur interkulturellen Bildung in Niedersachsen*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Ruhlandt, M. (2016). *Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Organisationale Voraussetzungen Interkultureller Offenheit in Einrichtungen der Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ruhlandt, M. (2018). Migrationsbedingte Diversität und Vernetzung von Weiterbildungsorganisationen. In T. C. Feld & S. Lauber-Pohle (Hrsg.), *Organisation und Profession. Felder erwachsenenpädagogischer Forschung. Festschrift für Wolfgang Seitter*. Wiesbaden: Springer VS.
- Sadje, A., Sprung, A. & Kukovetz, B. (2015). The Use of Migration-Related Competencies in Continuing Education: Individual Strategies, Social and Institutional Conditions. *Studies in Continuing Education*, 37(3), 286-301. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2015.1066768>.

- Sahlender, M. & Schrader, J. (2017). Spracherwerb bei Zugewanderten und funktionalen Analphabeten. Konzepte, Erfahrungen und Befunde für die Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 40, 275-293. <https://doi.org/10.1007/s40955-017-0098-9>.
- Schäffter, O. (1998). Struktureller Wandel in der Weiterbildung als Organisationsgeschichte. In N. Vogel (Hrsg.), *Organisation und Entwicklung in der Weiterbildung* (S. 35-55). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schemmann, M. (2014). Handlungskoordination und Governance-Regime in der Weiterbildung. In K. Maag Merki, R. Langer & H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien, Methoden, Ansätze* (S. 109-126). Wiesbaden: VS Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19148-5_4
- Schemmann, M. (2015). Organisationsforschung in der Erwachsenenbildung. Eine thematische Einführung. *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung/International Yearbook of Adult Education*, 38, 7-18.
- Schemmann, M. (Hrsg.) (2009). *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und Empirische Studien*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schemmann, M. & Bonn, E. (2023). (Multiple) Handlungskoordination in Weiterbildungsorganisationen – theoretische Zugänge, empirische Befunde und zukünftige Forschungsperspektiven. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report*, 46 (1), 9–23. <https://doi.org/10.1007/s40955-023-00245-x>
- Schimany, P. & Schock, H. (2010). Migrantenorganisationen im Spiegel von Datenbanken. In L. Pries & Z. Sezgin (Hrsg.), *Jenseits von ‚Identität und Integration‘. Grenzen überspannende Migrantenorganisationen* (S. 321-362). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schlutz, Erhard (2006). *Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung*. Münster/New York/ München/Berlin: Waxmann.
- Schmid, S. & Kammhuber, S. (2011). Interkulturelle Trainings im Dienste der Integrationsförderung. In W. Dreyer & U. Hößler (Hrsg.), *Perspektiven interkultureller Kompetenz* (S.354-364). Göttingen Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schneeberger, A. (2019). Herausforderungen arbeitsmarktbezogener Erwachsenenbildung durch globale Migration. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 13 (38), 12 S.
- Schöll, I. & Robak, S. (2008). Der Nationale Integrationsplan – Inhalte und Reflexionen, besonders zur Rolle der Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 58 (1), 6-12.
- Schrader, J. (2001). Bindung, Vertrag, Vertrauen: Grundlagen der Zusammenarbeit in Weiterbildungseinrichtungen. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 51(2), 142–154.
- Schrader, J. (2008). Steuerung im Mehrebenensystem der Weiterbildung – ein Rahmenmodell. In S. Hartz & L. Schrader (Hrsg.), *Steuerung und Organisation in der Weiterbildung* (S. 31-61). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/14/1108w>
- Schrader, J. (2019). Institutionelle Rahmenbedingungen, Anbieter, Angebote und Lehr-Lernprozesse der Erwachsenen- und Weiterbildung. In O. Köller, M. Hasselhorn, F. W. Hesse, K. Maaz & J. Schrader (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale* (S. 701-729). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Schrader, J. & Ioannidou, A. (2011). Ziele, Inhalte und Strukturen der Erwachsenenbildung im Spiegel von Programmanalysen. In T. Fuhr, P. Gronon & C. Hof (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft* (Bd. 4, Erwachsenenbildung/Weiterbildung, S. 259-269). Paderborn: Schöningh/UTB.
- Schuster, S. (2013). *Interkulturelle Bildung. Die Bedeutung natio-ethno-kultureller Zuschreibungen in der Erwachsenenbildung*. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich UniPress.
- Schwarz, J. (2022). Institutionen und Organisationen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In H. Reinders, D. Bergs-Winkels, A. Prochnow & I. Post (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Eine elementare Einführung* (S. 1003-1023). Wiesbaden: Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27277-7>
- Seitter, W. (1999). *Riskante Übergänge in der Moderne. Vereinskulturen, Bildungsbiographien, Migranten*. Opladen: Leske + Budrich.
- Seitter, W. (2004). Migrantenvereine als polyfunktionale Lernorte. In R. Brödel (Hrsg.), *Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Differenzierung der Erwachsenenbildung* (S. 289-304). Bielefeld: wbv Publikation. <https://dx.doi.org/10.3278/6001429w>
- Siebert, H. (1982). Programmplanung als didaktisches Handeln. In Ekkehard Nuissl (Hrsg.), *Taschenbuch der Erwachsenenbildung* (S. 100-121). Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.
- Siebert, H. (1991). Programmplanung als didaktisches Handeln. In H. Tietgens (Hrsg.), *Didaktische Dimensionen der Erwachsenenbildung. Studienbibliothek für Erwachsenenbildung, Band 2* (S. 89-108). Frankfurt am Main: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV.
- Siefker, J. (2004). Interkulturelle Kompetenz – Ausdruck einer lebensbegleitenden Lernkultur. In R. Brödel & J. Kreimeyer (Hrsg.), *Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen – Konzeptionen – Handlungsfelder*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Söhn, J. (2016). Back to School in a New Country? The Educational Participation of Adult Immigrants in a Life-Course Perspective. *Journal for International Migration & Integration*, 17 (1), 193-214. <https://doi.org/10.1007/s12134-014-0401-1>.
- Sönmez, N. (2022). Migrantenorganisationen. In S. Schmitt, R. Mulot & C. Deneff (Hrsg.), *Fachlexikon der Sozialen Arbeit* (S. 591-592). Baden-Baden: Nomos Verlag.
- Sork, T. J. & Käpplinger, B. (2019). „The Politics of Responsibility Revisited”. An Analysis of Power as a Central Construct in Program Planning. In F. Finnegan & B. Grummell (Hrsg.), *Power and Possibility. Adult Education in a Diverse and Complex World* (S. 39-49). Leiden: Koninklijke Brill NV. https://doi.org/10.1163/9789004413320_004
- Sparks, B. (1994). *Structural-cultural Factors of Nonparticipation in Adult Basic Education by Chicano/a Adults in Urban Communities in Colorado*. Colorado: U.S. Department of Education.
- Speckesser, S. (2013). *The Immigrant workforce in Germany. Formal and informal barriers to addressing skill deficits*. Washington D.C.: Migration Policy Institute.

- Sprung, A. (2008). Man lernt nie aus? MigrantInnen in der Weiterbildung am Beispiel Österreich. *Bildungsforschung*, 5(1). <https://doi.org/10.25539/bildungsforschun.v1i0.100>.
- Sprung, A. (2009). Migration, Rassismus, Interkulturalität – (k)ein Thema für die Weiterbildungsforschung? *Magazin erwachsenenbildung.at*, (7/8), 10 S.
- Sprung, A. (2011). Diskriminierung, Rassismus und Weiterbildung. In D. Holzer, B. Schröttner & A. Sprung (Hrsg.), *Reflexionen und Perspektiven der Weiterbildungsforschung* (S. 77-92). Münster / New York / München / Berlin: Waxmann Verlag.
- Sprung, A. (2012). Migration bewegt die Weiterbildung (?) Entwicklung, Trends und Perspektiven in Wissenschaft und Praxis. *REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 35(4), 11-20. Verfügbar unter: <http://www.die-bonn.de/id/10811>. (Zugriff am: 22.06.2021).
- Sprung, A. (2013). Adult Education in Migration Societies and the Challenge of “Recognition” in Austrian and German Adult Education. *Studies in the Education of Adults*, 45 (1), 82-98. <https://doi.org/10.1080/02660830.2013.11661643>.
- Sprung, A. (2015). Fachkräfte mit Migrationsgeschichte. Migrationsbedingte Vielfalt des Personals in der Erwachsenenbildung. *DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, (2), 46-48. <https://doi.org/10.3278/die1502w046>.
- Sprung, A. (2016). Pädagogische Fachkräfte mit Migrationsgeschichte: Befunde und Reflexionen zu einer diversitätsorientierten Personalentwicklung in der Weiterbildung. In K. Dollhausen & S. Muders (Hrsg.), *Diversität und lebenslanges Lernen. Aufgaben für die organisierte Weiterbildung*, (S. 127-140). Bielefeld: Bertelsmann.
- Stamann, C., Janssen, M. & Schreier, M. (2014). Qualitative Inhaltsanalyse – Versuch einer Begriffsbestimmung und Systematisierung. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research*, 17(3).
- Stanik, T. & Franz, J. (2016). Organisationale Positionierungen und Umgangsweisen von Volkshochschulen im Flüchtlingsdiskurs. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 66(4), 364-372. <https://doi.org/10.3278/HBV1604W345>.
- Stimm, M., Gieseke, W., Thöne-Geyer, B. & Fleige, M. (2020). Relative Autonomie von Programmplanenden in kooperativen Beziehungen der Volkshochschule. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 70(4), 9–18. <https://doi.org/10.3278/HBV2004W002>
- Stoppacher, P. (2015). *Selbstorganisationen und migrantische Communities als Brücke zur Erwachsenenbildung*. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- SVR-Forschungsbereich (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*. Verfügbar unter: https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2023/01/SVR-FB_Studie_Migrant*innenorganisationen-in-Deutschland-8.pdf (letzter Zugriff 01.05.2025).
- Terhart, H. & Uçan, Y. (2025). Qualitative Ansätze der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung. In I. Diehm, M. Hummrich, W. Meseth, G. Putjata (Hrsg.), *Handbuch Erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung* (S. 1-17). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-40621-9_17-1
- Tietgens, H. (1981). *Die Erwachsenenbildung*. München: Juventa.

- Tietgens, H. (1982). Angebotsplanung. In E. Nuissl (Hrsg.), *Taschenbuch der Erwachsenenbildung* (S.122-144). Baltzweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.
- Tippelt, R. (2020). (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit und Weiterbildung: Sozialtheoretischer Abriss und ausgewählte Grundlegungen. In B. Schmidt-Hertha, E. Haberzeth & S. Hillmert (Hrsg.), *Lebenslanges lernen können. Gesellschaftliche Transformation als Herausforderung für Bildung und Weiterbildung* (S. 67-80). Bielefeld: wbv Media.
- Tippelt, R. & Reich-Claassen, J. (2023). Milieumarketing und Zielgruppenkonstruktion. *Hessische Blätter für Volksbildung (HBV)*, 73(2), 19-28. <https://doi.org/10.3278/HBV2302W003>
- Tomás, L. & Bidet, O. (2023). Conducting qualitative interviews via VoIP technologies: reflections on rapport, technology, digital exclusion, and ethics. *International Journal of Social Research Methodology*, 27(3), 275-287. <https://doi.org/10.1080/13645579.2023.2183007>
- Treibel, A. (1990). *Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht*. Weinheim/Basel/München: Juventa Verlag.
- Troalic, J. (2012). *Interkulturalität und Beratung. Bedarfs- und bedürfnisorientierte Bildungsberatung für erwachsene Personen mit Migrationshintergrund*. Berlin: Erwachsenenpädagogischer Report.
- 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. <https://doi.org/10.3278/REP1101W045>
- v. Hippel, A. (2013). Programmplanung als professionelles Handeln – „Angleichungshandeln“ und „Aneignungsmodi“ im aktuellen Diskurs der Programm- und Professionsforschung. In B. Käpplinger, S. Robak & S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Engagement für die Erwachsenenbildung. Ethische Bezugnahmen und demokratische Verantwortung* (S. 131-144). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- v. Hippel, A. (2017). Theoretische Perspektiven auf Programmplanung in der Erwachsenenbildung. Eine Systematisierung von Programmplanungsmodellen für Forschung und Praxis. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 40, 199-209. <https://doi.org/10.1007/s40955-017-0090-4>.
- v. Hippel, A. (2019). Programmplanungsforschung: Forschungsüberblick und Skizze zu einem Kompetenzmodell für Planende. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 69(29), 103-121.
- v. Hippel, A. (2022). Suchbewegungen – Konstitutionselemente der Erwachsenenbildung. In J. Schrader (Hrsg.), *Wissenschaft für die Praxis. Hans Tietgens und die Erwachsenenbildung in Deutschland* (S. 71-86). Bielefeld: wbv Publikation.
- v. Hippel, A. & Röbel, T. (2016). Funktionen als akteursabhängige Zuschreibungen in der Programmplanung betrieblicher Weiterbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report*, 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, 413-427. <https://doi.org/10.1007/s40955-020-00164-1>

- Vetter, T. & Schemmann, M. (2021). On the dark side of open access and new expectations of scientific productivity in adult education research. An analysis of publication activities in „predatory journals“. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 44(2), 75-95. <https://doi.org/10.1007/s40955-021-00182-7>
- Whittemore, R., Chao, A., Myoungock, J., Mingos, K. E. (2014). Methods for knowledge synthesis: An overview. *Heart & Lung*, 43, 431-461. <https://doi.org/10.1016/j.hrtlng.2014.05.014>.
- Widany, S. (2018). Vorbemerkungen. In A. M. B. Heinemann, M. Stoffels & S. Wachter (Hrsg.), *Erwachsenenbildung für die Migrationsgesellschaft. Institutionelle Öffnung als diskriminierungskritische Organisationsentwicklung* (S. 7-8). Bielefeld: wbv Media.
- Wittpoth, J. (2009). *Einführung in die Erwachsenenbildung*. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Zimmer, V. (2013). *Anspruch und Wirklichkeit von Integrationskursen im Lichte erwachsenenpädagogischer Forschung*. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Zitzelsberger, O. & Latorre, P. (2006). *Selbstorganisationen von Migrantinnen – ihre Bedeutung für die Partizipation in der Einwanderungsgesellschaft*. Darmstadt: Abschlussbericht für das Ministerium Wissenschaft und Kunst, Förderprogramm: Fokus Geschlechterdifferenzen. Verfügbar unter: https://www.pl.abpaed.tu-darmstadt.de/media/arbeitsbereich_allgemeine_paedagogik_und_erwachsenenbildung/mso.pdf (letzter Zugriff am 01.05.2025)
- Zitzelsberger, O., Latorre, P. & Kocamann, I. (2010). *Forschungsstudie Migrantinnenorganisationen in Deutschland*. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Verfügbar unter: https://www.pl.abpaed.tu-darmstadt.de/media/arbeitsbereich_allgemeine_paedagogik_und_erwachsenenbildung/mso.pdf (letzter Zugriff am 01.05.2025).

9 Abbildungen und Tabellen

Abbildung 1: Suchergebnisbaum – Scoping Review zu 'Weiterbildung und Migration' 14

Tabelle 1: Übersicht der Themenschwerpunkte im Forschungsbereich 'Weiterbildung und Migration' 15

Tabelle 2: Übersicht über die in der explorativen Studie berücksichtigten Fälle 68

Tabelle 3: Übersicht des gemischt deduktiv-induktiven Kategoriensystems zum Themenbereich 'Organisation und Erwachsenenbildung" 82