



# Bildung findet Wege

Erkenntnisse und Impulse aus dem niedersächsischen  
Landesprogramm für Geflüchtete 2015-2019



Agentur für Erwachsenen-  
und Weiterbildung

Aktuelles aus der Erwachsenen- und Weiterbildung



Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (Hg.)

# Bildung findet Wege

Erkenntnisse und Impulse aus dem niedersächsischen  
Landesprogramm für Geflüchtete 2015-2019



Aktuelles aus der Erwachsenen- und Weiterbildung



© 2019 wbv Publikation  
ein Geschäftsbereich der  
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:  
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld  
**wbv.de**

Umschlagmotiv:  
baona, istockphoto

Bestellnummer: 6004713  
ISBN (Print): 978-3-7639-6047-7  
Bestellnummer: 6004713w  
ISBN (E-Book): 978-3-7639-6048-4

Printed in Germany

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

---

#### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

---

# Inhalt

Vorworte .....	7
<i>Janou Glencross und Henning Marquardt</i> Geleitwort .....	11
<b>Einführungen</b> .....	13
<i>Annette Sprung</i> Migration – Flucht – Erwachsenenbildung .....	15
<i>Henning Marquardt</i> „Die Flüchtlingszahlen steigen“: Einführung in das Landesprogramm zur Förderung Geflüchteter in der Erwachsenenbildung seit 2015 .....	29
<b>Basis- und Vertiefungssprachkurse (SEG)</b> .....	43
<i>Henning Marquardt</i> Spracherwerb (Deutsch) für Geflüchtete: Das Landesprogramm .....	45
<i>Marie Luise Welling</i> SEG in der Praxis: Das Förderprogramm als Basis für Kooperationen und in- novative Kursformate .....	53
<i>Kirsten Wolfrath</i> Eine kommunale Perspektive auf das Programm Spracherwerb für Geflüchtete (SEG) .....	59
<b>Intensivsprachkurse für Höherqualifizierte (IHF)</b> .....	65
<i>Henning Marquardt</i> Intensivsprachkurse für Höherqualifizierte: Das Landesprogramm .....	67
<i>Karima Said Amine</i> Geflüchtete in Niedersachsen Migration und Bildung .....	75
<i>Rania Khoudair</i> Ich träume davon, Dozentin zu werden .....	81

<b>Sprachkurse für geflüchtete Frauen (SGF)</b> .....	83
<i>Christel Wolf</i>	
Hoffnung, Mut, Selbstbewusstsein .....	85
<i>Frederik Wilhelmi und Annette Zängle</i>	
Auf einmal waren alle weg ... ..	95
<i>Johanna Ullmann</i>	
Sprachkurse für geflüchtete Frauen: Konzeptionelle und praktische Implikationen aus wissenschaftlicher Perspektive .....	103
<b>Zusätzliche Grundbildungsmaßnahmen</b> .....	115
<i>Oksana Janzen und Sarah Warnecke</i>	
Grundbildung für Geflüchtete zwischen Sprachförderung und Vorbereitung auf einen weiteren Bildungsweg .....	117
<i>Athanasios Karathanassis und Maria Tsenekidou</i>	
Grundbildung für Geflüchtete – Ein Erfahrungsbericht und kritische Anmerkungen von der Ländlichen Erwachsenenbildung in Niedersachsen e.V. (LEB) .....	125
<i>Tuğba Bektaş und Britta Marschke</i>	
Arabisch im Gepäck – Grundbildungs- und Alphabetisierungsarbeit mit Geflüchteten .....	133
<b>Zusätzliche Maßnahmen des Zweiten Bildungsweges</b> .....	137
<i>Oksana Janzen</i>	
Ein Schulabschluss als Wegbereiter in die selbstständige Zukunft .....	139
<i>Petra F. Köster</i>	
Arbeit und Leben bringt Geflüchtete zum Schulabschluss .....	153
<i>Yasmin Afzal</i>	
Schulabschlusskurse für Geflüchtete .....	159
<b>Kulturelle und gesellschaftliche Teilhabe (SGK)</b> .....	163
<i>Katharina Schepker</i>	
Mit den Künsten sprechen lernen .....	165

---

<i>Reinhold Bömer, Thomas Pries und Volker Weiß</i> Kulturelle Sprechfähigkeit und Teilhabe in Sprachkursen für Geflüchtete – Schritte zur gesellschaftlichen Partizipation .....	173
<i>Sabine Fett</i> Das Versprechen der Künste .....	179
<b>Schlussbemerkungen</b> .....	187
<i>Steffi Robak</i> Erwachsenen- und Weiterbildung als Transformationsinstanz: Migration, (inter-)kulturelle Bildung und Angebotsstrukturentwicklung am Beispiel Niedersachsens .....	189
<i>Hartwig Kemmerer</i> „Wir wissen doch alle, dass die Arbeit jetzt erst richtig anfängt.“ Von der Integrations- zur Diversitätspolitik .....	205
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren .....	211



# Vorworte

Die Umsetzung des niedersächsischen Landesprogrammes für Geflüchtete ist seit 2015 das bestimmende Thema in der hiesigen Erwachsenenbildung. Kein anderer Bildungssektor war mit Blick auf Größe und Heterogenität der Zielgruppe in den letzten Jahren stärker gefordert als die Erwachsenenbildung. Mit hohem Engagement haben die öffentlich anerkannten Einrichtungen auf die Notwendigkeiten reagiert und ein umfangreiches Bildungsprogramm umgesetzt, dessen Fördervolumen zu Spitzenzeiten die grundständige Landesfinanzierung der Träger überstieg. Auf der Achterbahnfahrt aus kurzen Antragsfristen und sich verändernden Förderbedingungen konnten sich die Bildungsträger auf ihre eigenen Stärken verlassen und diese gleichzeitig ausbauen: ihre pädagogische Expertise, ihre lokale Vernetzung und ihre konsequente Teilnehmendenorientierung.

Auch für die AEWB, als Koordinatorin des Landesprogrammes, waren die vergangenen vier Jahre prägend. Nicht nur die Einrichtungen, auch wir mussten Kompetenzen auf- und ausbauen, Mitarbeitende gewinnen, Verfahren entwickeln und gelegentlich das Spannungsfeld aus dem, was sein sollte, und dem, was ist, moderieren und aushalten. Die Arbeiten am vorliegenden Band gaben uns und den Beitragenden aus der Praxis jetzt die Gelegenheit, Erkenntnisse festzuhalten und andere Perspektiven auf unsere Arbeit einzuladen.

Dieser Sammelband ist vieles: Erfahrungsschatz und Reflexionsangebot im Hinblick auf die Bildungsarbeit mit Geflüchteten, Ausdruck einer sich vertiefenden Zusammenarbeit zwischen den Trägern und mit anderen Akteuren, aber vor allem eine *Zwischenbilanz*, denn schließlich läuft das Programm noch, wenn auch in geringerem Umfang. Dabei „wissen [wir] doch alle, dass die Arbeit jetzt erst richtig anfängt“, wie Hartwig Kemmerer, Direktor a. D. der Hildesheimer VHS, zu Recht in der Schlussbemerkung dieses Buches resümiert.

Dr. Martin Dust

Geschäftsführer

Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung



Als im Jahr 2015 der Zuzug von Geflüchteten nach Niedersachsen enorm zunahm, haben die öffentlich anerkannten Bildungseinrichtungen schnell und professionell im ganzen Land Kapazitäten auf- und ausgebaut, um das Sonderprogramm des Ministeriums für Wissenschaft und Kultur umzusetzen. Seitdem ist die Niedersächsische Erwachsenenbildung ein verlässlicher Partner für den Spracherwerb für Geflüchtete.

Seien es Sprachkurse auf unterschiedlichen Niveaustufen, Sprachkurse für Hochschulinteressierte, Sprachkurse in Verbindung mit kultureller Bildung, spezielle Sprachkurse für Frauen mit Kinderbetreuung oder Grundbildungskurse sowie Kurse im zweiten Bildungsweg - mit ihrem Know-how, ihren Kompetenzen und Ressourcen bieten die Bildungseinrichtungen vor Ort hervorragende Voraussetzungen für gelingende Integrationsprozesse.

Die Sprachförderung im Land Niedersachsen ist eine Erfolgsgeschichte. Teilnehmende können sich seit 2015 aufbauend auf sichere Strukturen verlassen, die die insgesamt 87 Bildungseinrichtungen für die Integration von Geflüchteten in ganz Niedersachsen etabliert haben. Die Zusammenarbeit zwischen den Erwachsenenbildungseinrichtungen und der AEWB, die die zur Verfügung gestellten Haushaltsmittel an die Einrichtungen verteilt, funktioniert dabei sehr gut – auch das ist wichtig für die landesweite, erfolgreiche Umsetzung der Maßnahmen.

Entscheidend ist jetzt, dass die Bildungsketten nicht abreißen, dass der Spracherwerb weiter angeboten werden kann, um den Integrationsprozess der Geflüchteten zu sichern. Auch künftig wird die Erwachsenenbildung in Niedersachsen dem Land bei der Erfüllung dieser für die Gesamtgesellschaft so wichtigen Integrationsaufgabe ein verlässlicher Partner sein.

Prof. Dr. Gerhard Wegner

Vorsitzender  
Niedersächsischer Bund für  
freie Erwachsenenbildung e. V.



# Geleitwort

JANOU GLENCROSS UND HENNING MARQUARDT

Im März 2016 fasste die Onlineausgabe der Wochenzeitung *Zeit* das Jahr 2015 als „[d]as Jahr, das Deutschland veränderte“, zusammen und beschrieb es als „Zäsur der deutschen Geschichte“.<sup>1</sup> Gemeint ist die Aufnahme einer großen Menge Geflüchteter in jenem Jahr, die eine bedeutende Welle der Hilfsbereitschaft auslöste. Sowohl die Bevölkerung als auch die (Sozial-)Systeme auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene reagierten mit großem Engagement, machten Dinge möglich, die unter normalen Umständen nicht möglich gewesen wären. Eines dieser Systeme ist die niedersächsische Erwachsenenbildung, für die das Jahr 2015 ebenfalls eine sicht- und fühlbare Zäsur bedeutet.

Im Herbst 2015 stellte die niedersächsische Landesregierung aufgrund der hohen Zuzugszahlen Geflüchteter kurzfristig 5,3 Millionen Euro für Sprachkurse für Geflüchtete zur Verfügung, die von den öffentlich geförderten Erwachsenenbildungseinrichtungen durchgeführt werden sollten. Dieser Betrag steigerte sich über die nächsten Jahre bis zu einem vorläufigen Höhepunkt von rund 50 Millionen Euro im Jahr 2018. Mit dieser Fördersumme wurde die Finanzhilfe für die Einrichtungen nach dem Niedersächsischen Erwachsenenbildungsgesetz (NEBG) und damit die Grundfinanzierung für die Erwachsenenbildungseinrichtungen im selben Jahr um rund 5 Millionen Euro überschritten. Insgesamt sind seit Ende 2015 rund 118 Millionen Euro in die einzelnen Programmlinien geflossen. Damit wurden knapp 4.000 Sprachkurse auf unterschiedlichen Niveaustufen ermöglicht, die über 65.000 Menschen erreichten. Dies zeigt deutlich die Dimension dieser zusätzlichen Förderung und damit sowohl die Möglichkeiten als auch die enorme Belastung des Erwachsenenbildungssektors in den vergangenen Jahren auf.

Ziemlich genau vier Jahre nach dem Inkrafttreten des niedersächsischen Landesprogramms für Geflüchtete zieht der vorliegende Sammelband eine erste Zwischenbilanz. Er erläutert Genese und Umsetzung der einzelnen Förderlinien, präsentiert sowohl Praxisbeispiele aus der Bildungsarbeit der Träger als auch Anregungen und Kritik aus Wissenschaft, Kommunen und NGOs. Im einleitenden Teil bietet der Beitrag von Annette Sprung (Universität Graz) zunächst eine wissenschaftliche Einordnung des Spannungsfeldes Migration – Flucht – Erwachsenenbildung, bevor sie vor dem Hintergrund der aktuellen politischen und gesellschaftlichen Situation einige Denkanstöße über die Rolle von Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft formuliert. Im Folgenden skizziert Henning Marquardt, der als Abteilungsleiter Migration und Integration die Koordination des Landesprogramms bei der AEWB ver-

---

<sup>1</sup> Daldrup, T. (09.03.2016). *Das Jahr, das Deutschland veränderte*. *Zeit Online*. Verfügbar unter: <https://www.zeit.de/politik/ausland/2016-03/fluechtlingskrise-deutschland-bilanz-fluechtlingspolitik-zaesur> (Zugriff am: 29.03.2019).

antwortet, die zentralen Entwicklungslinien. Er gibt nicht nur einen Einblick in Chronologie, Inhalte, (politische) Hintergründe, Finanzierungsströme und Details der Durchführung der einzelnen Programmlinien, sondern wertet das Programm auch aus, indem er u. a. Teilnehmerspezifika vergleicht.

Der Hauptteil des Bandes umfasst sechs Blöcke mit jeweils einem Programmschwerpunkt: (1) dreihundertstündige Sprachkurse auf unterschiedlichen Niveaustufen, (2) eintausendstündige Sprachkurse für Hochschulinteressierte, (3) Sprachkurse für Frauen, (4) Grundbildungsmaßnahmen, (5) Kurse im Bereich zweiter Bildungsweg sowie (6) Sprachkurse in Verbindung mit kultureller Bildung. Jeder Block beginnt mit einer Einleitung durch die jeweils zuständige pädagogische Mitarbeiterin/den jeweils zuständigen pädagogischen Mitarbeiter in der AEWB. Herzstück der Blöcke sind die Beispiele aus der Praxis, die von Erwachsenenbildner/-innen vor Ort verfasst wurden. Sie bieten nicht nur Anregungen für die Bildungsarbeit mit Geflüchteten, sondern geben auch wichtige Hinweise darauf, wie Förderprogramme für diese Zielgruppe konzipiert werden müssen, damit sie in der Praxis wirkmächtig werden. Jeder Block endet mit einem Perspektivwechsel, in dessen Rahmen u. a. eine Teilnehmende, eine Wissenschaftlerin und eine Verbandsvertreterin kommentieren.

Welche Schlussfolgerungen für die zukünftige Arbeit der Erwachsenenbildung im Themenfeld Migration und Integration gezogen werden müssen, wird im Schlussteil des Bandes von Steffi Robak und Hartwig Kemmerer thematisiert. Dabei zeigt die Wissenschaftlerin Robak, dass sich die niedersächsische Erwachsenen- und Weiterbildung bereits den Veränderungen und gesellschaftlichen Transformationsprozessen durch eine Ausdifferenzierung ihrer Angebotsstrukturen stellt. Wie notwendig dies ist, reflektiert Hartwig Kemmerer, Direktor a. D. der Hildesheimer VHS und freier Autor, in seinem Essay zum Gestern, Heute und Morgen in der niedersächsischen Erwachsenenbildung.

Dieser Sammelband richtet sich vor allem an Leser/-innen, die mit der Planung und Durchführung von Programmen für Migranten/-innen in Erwachsenenbildungseinrichtungen betraut sind, sowie an die politische Gestaltungsebene in Kommunen, Ländern und bundesweit. Er setzt darüber hinaus Impulse für einen breiten Kreis aus Wissenschaft und Praxis. Weiterführende Informationen zum Landesprogramm finden sich auf der Homepage der AEWB unter [www.aewb-nds.de](http://www.aewb-nds.de). Dort kann auch die Broschüre „Landesfinanzierte Sprachförderung für Geflüchtete in Niedersachsen 2015–2018“ des zuständigen niedersächsischen Ministeriums für Wissenschaft und Kultur heruntergeladen werden, in der Zahlen, Daten und Fakten zum Programm überblicksartig zusammengestellt wurden.

# **Einführungen**



# Migration – Flucht – Erwachsenenbildung

## *Wissenschaftliche Perspektiven und Denkanstöße*

ANNETTE SPRUNG

### **Abstract**

Der Beitrag skizziert Entwicklungslinien des wissenschaftlichen Diskurses zu Migration und Erwachsenenbildung und beschreibt spezifische Herausforderungen für pädagogische Institutionen vor dem Hintergrund der aktuellen Fluchtmigration. Anhand einer kritischen Reflexion der Rolle von Erwachsenenbildung in Migrationsregimen werden Denkanstöße für Wissenschaft und Praxis formuliert sowie Konsequenzen für die Professionalisierung der Erwachsenenbildung aufgezeigt.

Stichworte: Flucht, Erwachsenenbildung, Integration, Professionalisierung

The paper describes the development of the scientific discourse on migration and adult education and points out specific challenges for educational institutions in the context of current refugee movements. A critical reflection on the role of adult education in migration regimes shall provide impulses for researchers and practitioners and highlight consequences for the professionalisation in the field of adult education.

### **Einleitung**

Das Beispiel des niedersächsischen Landesprogrammes für Geflüchtete lässt erkennen, dass der Erwachsenenbildung im Kontext von Integrationsbestrebungen eine bedeutsame Rolle zugeschrieben wird. Migration stellt zwar nicht erst seit den umfangreichen Fluchtbewegungen von 2015 und 2016 ein konstitutives Merkmal gesellschaftlichen Wandels in vielen europäischen Staaten (wie im Übrigen auch in den Herkunftsländern der Wandernden) dar, erlangte angesichts der Fluchtmigrationen der jüngeren Vergangenheit jedoch besonders hohe Aufmerksamkeit. Dies gilt für Politik, Medien und Alltagsdiskurse ebenso wie für professionelle Debatten im Bildungswesen. Auch hier ist das Thema keineswegs neu, aber gerade in der Erwachsenenbildung hat es im Vergleich zu anderen pädagogischen Teildisziplinen insgesamt relativ lange gedauert, bis eine intensivere Beschäftigung mit migrationsgesellschaftlichen Herausforderungen im *Mainstream* angekommen war. Die aktuelle *fluchtbedingte* Migration brachte für Teile der Erwachsenenbildung noch wenig vertraute Spezifika mit sich, u. a. aufgrund besonderer rechtlicher Rahmenbedingungen und

gesellschaftlich-politischer Reaktionen auf die Fluchtbewegungen. Ferner mussten teilweise traumatische Erfahrungshintergründe sowie unsichere Bleibeperspektiven mancher Adressat/-innen besonders berücksichtigt werden. Prägend für die vergangenen Jahre war schließlich aber auch das Engagement zahlloser Freiwilliger, die einen wesentlichen Beitrag zur Bildungsintegration leisten (vgl. Sprung & Kukovetz 2018; Sievers & Hauenschild 2017). Trotz einiger neuer Herausforderungen konnten viele Träger der Erwachsenenbildung in ihrer Arbeit durchaus auf frühere Erfahrungen und bereits vorhandene Expertise mit migrationsbezogenen Themen zurückgreifen.

Im vorliegenden Beitrag sollen einige zentrale Entwicklungslinien des wissenschaftlichen Diskurses, der die Entfaltung eines Praxisfeldes der Erwachsenenbildung begleitet hat, nachgezeichnet werden. In einem weiteren Schritt werde ich daraus – und vor dem Hintergrund der aktuellen politischen und gesellschaftlichen Situation – einige Denkanstöße über die Rolle (bzw. die Chancen und Grenzen) von Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft formulieren.

## Erwachsenenbildung und Migration – Schlaglichter auf ein wissenschaftliches Feld

Auch wenn viele der in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften rund um das Thema Migration entwickelten Theorien und Konzepte im schulischen oder sozialpädagogischen Kontext entstanden sind, stellen diese ebenso einige wesentliche Erkenntnisse und Impulse für die Erwachsenenbildung bereit. Dazu zählen allen voran Überlegungen zu den Grundannahmen und -begriffen, auf denen letztlich viele pädagogische Programme im Integrationsbereich aufbauen. In der Entwicklung der sogenannten Interkulturellen Pädagogik<sup>1</sup> entfaltete sich seit den 1970er-Jahren eine kritische Debatte, die kontinuierlich zu neuen Ansätzen und Perspektiven führte, ohne dass jedoch die kritisierten Phänomene bis heute dadurch vollständig verschwunden wären. Zu den wichtigsten Schwerpunkten zählten (und zählen) die Einwände gegen den defizitorientierten Blick einer sogenannten Ausländerpädagogik<sup>2</sup> auf die Lerner/-innen sowie die Problematisierung einer kulturalisierenden Deutung und Verengung von Problemlagen. Sehr oft werde der Blick, so der Vorwurf, vor allem auf vermeintliche kulturelle Unterschiede anstatt auf strukturelle Ausgrenzungsmechanismen und soziale Ungleichheiten gelenkt.

Ein zentraler, ebenfalls nach wie vor aktueller Kritikpunkt bezieht sich auf die Konstruktion der *Anderen* im Migrationsdiskurs (Othering), welche nicht zuletzt durch Zuschreibungspraxen im pädagogischen Feld erfolgt. Paul Mecheril (2010) macht unter dem Titel der „Migrationspädagogik“ eine pädagogische Orientierung

---

1 Vgl. dazu diverse Hand- und Einführungsbücher wie z. B. Mecheril et al. 2010; Mecheril 2016; Gogolin et al. 2018. Je nach Zugang werden auch alternative Begrifflichkeiten zur „Interkulturellen Pädagogik“ verwendet.

2 Eppenstein (2017, S.155) sieht gerade im aktuellen Umgang mit Geflüchteten Parallelen zur Ausländerpädagogik der 1960er-Jahre.

stark, welche durch die konsequente Anwendung einer spezifischen Perspektive auf diese Differenzierungspraxen charakterisiert ist. Gegenstand der Migrationspädagogik seien laut Mecheril „die durch Migrationsphänomene bestätigten und hervorgebrachten *Zugehörigkeitsordnungen* und ist insbesondere die Frage, wie diese Ordnungen in Bildungskontexten wiederholt und produziert, aber auch problematisiert und verschoben werden“ (ebd., S. 16). Anstatt über Menschen mit einer Migrationsbiografie als eine gleichsam *besondere Spezies* in der Erwachsenenbildung zu forschen bzw. für diese fraglos *Spezialprogramme* zu entwickeln, sollten also viel stärker Bedingungen ins Blickfeld rücken, welche eine gleichberechtigte Partizipation neuer Bürger/-innen behindern oder verunmöglichen. Das bedeutet nicht, dass es nicht auch spezifischer Angebote bedarf, aber es geht bei dieser Kritik zunächst um die Frage, wie an Phänomene überhaupt herangegangen wird.

Weitere kritische Reflexionen innerhalb der Bildungswissenschaften bezogen sich auf die Auswahl der Adressaten/-innen und rückten die Tatsache ins Bewusstsein, dass letztlich alle Mitglieder der Gesellschaft, nicht nur Eingewanderte, potenziell einen Lernbedarf im Zusammenhang mit der Thematik haben. Dieser Forderung kommt die Erwachsenenbildung etwa im Rahmen bewusstseinsbildender/rassismuskritischer Angebote mit Begegnungsformaten oder mit Programmen zur Erweiterung spezifischer berufsbezogener Kompetenzen nach. Angebote zur politischen Bildung machen allerdings einen verhältnismäßig geringen Anteil des Bildungsspektrums im Feld Migration/Integration/Rassismus aus. Hingegen kann durchaus von einer stetigen Expansion des Bildungsmarktes zum Erwerb sogenannter interkultureller Kompetenzen für mittlerweile alle möglichen, allen voran aber für psychosoziale und pädagogische Berufsgruppen gesprochen werden. Das häufig gebrauchte Schlagwort der *interkulturellen Kompetenz* ist in Anknüpfung an die oben erwähnte Kulturalisierungskritik nicht unumstritten, da es suggeriert, man könne in einschlägigen Workshops eine Art vereindeutigenden Wissens, gleichsam wie einen Werkzeugkoffer, für den Umgang mit Menschen spezifischer Herkunft (oder Religionszugehörigkeit o. Ä.) erwerben. Dass sozialer Wandel und die Pluralisierung der Gesellschaft mit Professionalisierungsbedarf diverser Berufsgruppen einhergehen, ist grundsätzlich unbestritten. Die Geister scheiden sich vielmehr daran, wie denn so etwas wie eine „interkulturelle Kompetenz“ zu bestimmen und dann auch zu entwickeln sei (vgl. Sprung 2011). Mittlerweile liegen vielfältige und differenzierte Konzepte vor, die die genannte Kritik auch aufgenommen haben und beispielsweise einen Schwerpunkt auf die Reflexion der eigenen kulturellen Prägungen sowie der problematischen Unterscheidungspraxen und Otheringprozesse legen. Des Weiteren wird der Blick heute zunehmend auf Diversität in einem weiteren Sinn gerichtet, wie u. a. aktuelle Bestrebungen zur Barrierefreiheit in der Erwachsenenbildung zeigen.

Ein Theoriestrang, der vor allem seit der Jahrtausendwende an Bedeutung gewonnen hat, rückt die Verantwortung von Bildungseinrichtungen auf einer institutionellen Ebene ins Blickfeld. Hinter Schlagworten wie *interkulturelle Öffnung*, *Diversity Management* oder auch Abbau *institutioneller Diskriminierung* stehen Konzeptionen,

die jeweils etwas unterschiedliche Begründungsrahmen aufweisen (vgl. Kukovetz, Sadjed & Sprung 2014, S. 37 ff.). Gemeinsam ist ihnen jedoch der Gedanke, dass in einer sich wandelnden Gesellschaft auch die Strukturen respektive Institutionen entsprechend adaptiert werden müssen und pädagogische Bemühungen nicht auf eine einseitige Anpassung der Adressaten/-innen abzielen sollten. Letztlich wird hier an den Normalitätsverständnissen des Bildungswesens gerüttelt und eingefordert, dass Migration (bzw. breiter: Diversität) als Querschnittsthema alle Akteure/-innen im Bildungsbereich etwas angehe. Maßnahmen müssten demnach auch alle Ebenen der Institution betreffen, wie z. B. allem voran das Selbstverständnis/Leitbild, die Personalentwicklung, die Angebotsgestaltungsentwicklung bis hin zu mikrodidaktischen Fragestellungen. Aktuelle Herausforderungen samt praktischen Umsetzungsbeispielen für derartige institutionelle Öffnungsprozesse in der Erwachsenenbildung beschreibt beispielsweise ein von Heinemann, Stoffels & Wachter (2018) herausgegebener Sammelband in anschaulicher Weise.

All die genannten Themen werden nicht nur im Bereich der Erwachsenenbildung diskutiert, sie sind gerade für diese jedoch von höchster Relevanz. Forschungen in der Erwachsenenbildung beschäftigen sich über die genannten Grundsatzfragen hinaus beispielsweise mit Migrantinnen und Migranten *als Zielgruppe* und hier häufig mit der Bildungsbeteiligung bzw. mit Zugangsbarrieren zu Weiterbildung (vgl. Heinemann 2014; Öztürk 2014; in Bezug auf Geflüchtete z. B. Gag & Voges 2014; Schroeder & Seukwa 2018). Weitere Arbeiten widmen sich etwa interkulturellen Lernprozessen im Rahmen kultureller Bildung, behandeln international vergleichende Aspekte oder Bildungsfragen im Zusammenhang mit Transnationalisierungsprozessen bzw. der politischen Bildung (vgl. Heinemann & Robak 2012; Sprung 2016; Ziese & Gritschke 2016). Nicht zuletzt erbringen Befunde aus angrenzenden Disziplinen wie der Soziologie, Kommunikations- und Sprachwissenschaft, Psychologie, Politikwissenschaft u. a. relevante Impulse für die Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft.

## Fluchtmigration – aktuelle Entwicklungen

Die Fluchtbewegungen seit 2015 haben dazu geführt, dass migrations-, integrations- und damit zusammenhängend auch bildungspolitische Debatten in den vergangenen Jahren intensiv auf eine spezifische Zielgruppe von Migranten/-innen fokussiert wurden. Deutschland und Österreich zählen zu jenen Staaten innerhalb der Europäischen Union, in welchen innerhalb einer sehr kurzen Zeitspanne relativ viele Menschen (2015/2016 in Deutschland rund 1,2 Millionen, in Österreich ca. 130.000) einen Asylantrag stellten (vgl. [www.bamf.de](http://www.bamf.de); Statista 2019). Auch wenn sich die Antragszahlen seither wieder signifikant verringert haben, wurde und wird die Erwachsenenbildung doch in besonderem Ausmaß gefordert, kreative Antworten auf diese Situation zu entfalten.

Die rechtlichen Rahmenbedingungen sehen, je nach Rechtsstatus der Adressaten/-innen, unterschiedliche Beteiligungsmöglichkeiten an Weiterbildung vor bzw.

verpflichten geflüchtete Menschen zum Teil auch zu bestimmten Programmen. Akteure/-innen der Erwachsenenbildung wurden vor diesem Hintergrund vielerorts sehr rasch tätig und entwickelten, oft auch in Abstimmung auf die jeweilige regionale Situation und in vielfältigen Kooperationen, eine Reihe an innovativen Angeboten. Der vorliegende Sammelband gibt davon ein beeindruckendes Zeugnis. Eine Besonderheit dieser jüngeren Geschichte von Migration und Bildung kann vermutlich u. a. darin gesehen werden, dass sich das pädagogische Feld unter enormem Druck entsprechend entwickeln und behaupten musste – ich verweise nur auf den aufgeheizten öffentlichen Diskurs, der sich von einer anfänglichen Euphorie und Willkommensbereitschaft hin zu einer vielfach ausgrenzenden, abwertenden und zum Teil gewaltvollen gesellschaftlichen Stimmung entwickelt hat. Auch die erforderliche politische und finanzielle Unterstützung für Maßnahmen war oft nicht gegeben. Es ist wohl müßig zu betonen, dass sich vor einem derartigen Hintergrund Bildungsplanung und praktische Umsetzung oftmals nur unter erschwerten Bedingungen durchführen lassen.

Aufgrund der Dringlichkeit und des Umfangs der genannten Herausforderungen entschlossen sich seit 2015 außerdem zahllose Menschen, sich freiwillig zu engagieren. Nach der Übernahme diverser Tätigkeiten bei der Versorgung mit existenziellen Gütern in den Wochen des Sommers 2015 – wir erinnern uns an einschlägige Bilder von Bahnhöfen und Massenunterkünften – leisten viele Menschen ebenso längerfristig Unterstützung für Geflüchtete, wobei ein großer Teil dieser Aktivitäten pädagogischer Art sind, allen voran die Begleitung beim Erlernen der deutschen Sprache (vgl. Sprung & Kukovetz 2018; Karakayali & Kleist 2016). Somit findet Erwachsenenbildung im gegenständlichen Feld in beträchtlichem Umfang auch außerhalb etablierter Bildungsinstitutionen (bzw. teilweise in Kooperationen von Freiwilligen und öffentlichen Bildungsträgern) statt. Trotz der Tatsache, dass Erwachsenenbildung seit jeher durch ehrenamtlich Engagierte mitgetragen wird, ergeben sich durch das intensive freiwillige Engagement angesichts des hier besprochenen Themas spezifische Herausforderungen und Spannungsfelder für die Bildungsträger. Dies trifft in organisatorischer Hinsicht zu, aber auch beispielsweise in Bezug auf das Verhältnis zwischen hauptamtlich Tätigen, professionell ausgebildeten Pädagogen/-innen, Sprachtrainern/-innen etc. einerseits und den freiwillig Engagierten andererseits. Mögliche Probleme bestehen u. a. in Rollenkonflikten, ungeklärten Zuständigkeiten, Anerkennungsdefiziten oder indem befürchtet wird, dass Professionalisierungsbemühungen in der Erwachsenenbildung durch den hohen Anteil an Freiwilligen untergraben würden (vgl. Nittel, Spahn & Hodapp 2018). Ich komme darauf später noch einmal zurück. Zudem ist nicht von der Hand zu weisen, dass gerade die gezielte Förderung freiwilligen Engagements auch eine neoliberale Strategie (oder im Anschluss an Foucault eine „Regierungstechnologie“) darstellen kann, um sozial- und wohlfahrtsstaatliche Aufgaben an die Zivilgesellschaft umzuverteilen und somit beispielsweise Ressourcen der öffentlichen Hand für professionelle Bildungsprogramme einzusparen (vgl. Sprung & Kukovetz 2018).

## Zur Rolle der Erwachsenenbildung in Migrationsregimen<sup>3</sup>

### Integrationsparadigmen

Blickt man auf die strukturellen Rahmenbedingungen von Erwachsenenbildung – und ich beschränke mich hier auf den öffentlich geförderten Bereich –, so ist zunächst festzuhalten, dass neben den allgemeingültigen Regelungen für die Erwachsenenbildung im Kontext von Migration noch spezifische Bestimmungen hinzukommen, welche die konkreten Möglichkeiten sowie Grenzen der Bildungsarbeit stark beeinflussen. Relevante Regelungen wären in diesem Sinne beispielsweise Asylgesetze, rechtliche Vorgaben bezüglich des Zuganges zum Arbeitsmarkt für Drittstaatsangehörige, verpflichtende Integrationsprogramme, Kriterien für eine Zulassung zu Integrationsangeboten oder Regelungen zur Anerkennung von ausländischen Bildungsabschlüssen.<sup>4</sup> Im Zuge der jüngeren Fluchtmigration konnte sowohl eine Erweiterung und Differenzierung von Bildungsangeboten (wie dieses Buch veranschaulicht) als auch eine Zunahme von Restriktionen – insbesondere was die Freiwilligkeit im Zugang zu Erwachsenenbildung einerseits, aber auch die Ausschlüsse bestimmter Gruppen von Kursen andererseits betrifft – beobachtet werden.

Darüber hinaus ist der gesellschaftliche und politische Diskurs von Interesse, der gerade rund um die Themen *Flucht* und *Integration* bekanntermaßen sehr polarisierend geführt wird (vgl. Castro Varela 2013). Es kann an dieser Stelle keine ausführliche Analyse aktueller integrationspolitischer Debatten geleistet werden, ich greife jedoch ausgewählte Aspekte heraus, die für die Erwachsenenbildung von besonderer Relevanz sind. Grundsätzlich ist anzumerken, dass das dominierende Integrationsparadigma heute in vielen Einwanderungsländern meritokratisch fundiert ist (der Schwerpunkt liegt dabei auf Bildung und Arbeitsmarktpartizipation). Ich führe hier als Beispiel die österreichische Integrationspolitik an, deren offizieller, mantra-artig wiederholter Slogan „Integration durch Leistung“ lautet. Damit wird die Verantwortung für eine gelingende „Integration“ im Wesentlichen bei den eingewanderten Menschen verortet, auch wenn zumindest auf einer narrativen Ebene ebenso die Zuständigkeit der Politik, geeignete (in diesem Sinne: leistungsfördernde) Strukturen zu schaffen, in diversen Konzeptpapieren und politischen Statements hervorgehoben wird (vgl. Gruber, Mattes & Stadlmair 2016). Einer der problematischen Aspekte dieses Ansatzes besteht wohl darin, dass folglich implizit und auch oft recht rasch explizit Differenzierungen zwischen *integrationswilligen* und *-unwilligen* bzw. zwischen *erwünschten (nützlichen)* und *unerwünschten* Migrant\*innen vorgenommen werden.

3 Der Begriff *Migrationsregime* wird in mehreren wissenschaftlichen Disziplinen gebraucht, ist jedoch keineswegs einheitlich definiert und zudem selbst Gegenstand theoretischer Diskussionen. Ich verwende den Terminus hier, sehr vereinfacht gesagt, für ein „Geflecht von Normen, Regeln, Konstruktionen, Wissensbeständen und Handlungen institutioneller Akteure“ (Oltmer 2018, S. 246), das Migrationsbewegungen sowie das Handeln von Akteuren/-innen mitträgt. Zur Forschung zum Thema Migrationsregime vgl. Pott, Rass & Wolff 2018.

4 Ich gehe in meinem Beitrag nicht im Detail auf die jeweiligen Gesetze und Bestimmungen ein, da es hier um eine grundsätzlichere Reflexion des Spannungsfeldes geht, in dem sich Erwachsenenbildung unter Bedingungen von gegenwärtigen Migrationsregimen bewegt.

Man könnte nun meinen, dass diese Logiken im Asylbereich so nicht gelten, aber abgesehen von der Frage, wer ein Recht auf Asyl hat (siehe Diskurs über „echte Flüchtlinge“), unterliegen Geflüchtete ähnlichen Integrationserwartungen wie andere Migranten/-innen auch. Neben dem Schwerpunkt auf *Leistung* trat allerdings gerade mit den Fluchtbewegungen seit 2015 ein zweiter Strang im politischen Diskurs in den Vordergrund, welcher insbesondere auf eine identifikatorische Anpassung abzielt und mit Schlagworten wie *kulturelle Unterschiede* bzw. *Werte* verhandelt wird. Auffällig ist, dass in diesem Bereich fast ausschließlich Migranten/-innen adressiert werden, während im zuvor erwähnten Leistungsnarrativ die Verantwortung der Aufnahmegesellschaft zumindest teilweise thematisiert wird (vgl. Gruber, Mattes & Stadlmair 2016). Gerade manche der einschlägigen Diskurse über Geflüchtete bzw. konkrete Praxen wie etwa die Abschiebung bestens integrierter Auszubildender – oftmals auch gegen den Willen von Arbeitgebern, wie das beispielsweise in Österreich geschieht – scheinen im Widerspruch zu einem leistungsorientierten Paradigma zu stehen. Sie zeigen letztlich auf, dass eine meritokratische Herangehensweise nur teilweise umgesetzt wird und es insbesondere dort an Kohärenz in der Argumentation mangelt, wo rassistisch/nationalistisch/kulturalistisch fundierte Forderungen ins Spiel kommen. Hier wird dann die Unterscheidung in erwünschte und unerwünschte Migranten/-innen nicht mehr in erster Linie an deren ökonomischer „Brauchbarkeit“ festgemacht, sondern an Merkmalen wie Herkunftsland, Hautfarbe, Religionszugehörigkeit – oder auch einem Flüchtlingsstatus, der aktuell mit spezifischen Herkunftsländern assoziiert ist (vgl. dazu auch Bukow 2019).

### **Verpflichtende Integration und staatliche Regulierung**

Zunächst ist festzuhalten, dass mit (für spezifische Gruppen von Migranten/-innen) verpflichtenden Integrationskursen das für die Erwachsenenbildung zentrale Prinzip der Freiwilligkeit zur Disposition steht. Etwas überspitzt formuliert könnte man sagen, mit diesem Ansatz werde suggeriert, dass eingewanderte Menschen aus Eigeninitiative nicht Deutsch lernen würden. Integrationskurse unterliegen einem sehr expliziten Reglement, das von vorgegebenen Inhalten über standardisierte Prüfungen bis hin zur Dokumentation von Anwesenheit etc. reicht. Hiermit wird deutlich, dass (Erwachsenen-)Bildung – zumindest in diesem Segment der Integrationsmaßnahmen – eine zentrale Funktion der Kontrolle und Anpassung im Rahmen von Migrationsregimen zugewiesen wird und gerade auch durch recht starre Vorgaben eine der Vielfalt der Lerner/-innen angemessene Differenzierung bzw. konsequente Teilnehmer/-innenorientierung oftmals erschwert wird. Die Erwachsenenbildung ist gefordert zu reflektieren, wie sie diese Widersprüche in ihr Selbstverständnis integrieren kann und welche Konsequenzen sich daraus ableiten.

### **Werte (?)**

Abgesehen von den sprachenpolitischen Themen wurde in den vergangenen Jahren in politischen Debatten insbesondere die Forderung nach Orientierungswissen und „Wertes Schulungen“ als Teil von Integrationskursen intensiviert (vgl. zu demokratiebezogenen Aspekten der Orientierungskurse u. a. Heinemann 2017; Kloubert 2019).

Ohne in Abrede stellen zu wollen, dass Kenntnisse über Systeme und auch alltagskulturelle Aspekte für die Orientierung in einem neuen Land enorm wichtig und hilfreich sind, ist doch erkennbar, dass es bei dem einschlägigen politischen Diskurs oftmals um etwas ganz anderes geht. In qualitativ hochwertigen Deutsch- oder Integrationsprogrammen waren Systeminformationen sowie alltagsnahes und -praktisches Orientierungswissen ohnehin schon vorher eingebettet, und so muss man sich fragen, warum plötzlich so lautstark nach „Werteschulungen“ gerufen wird (zumindest trifft dies für die österreichische Situation zu). Es liegt nahe, dass damit gerade Geflüchteten – je nach politischer Position mehr oder weniger implizit – ein Zivilisationsdefizit unterstellt wird, das durch Bildungsanstrengungen kompensiert werden soll. So wurden etwa in Österreich 2016 unter lautem medialen Getöse verpflichtende Wertekurse explizit für die Gruppe der Asylberechtigten und subsidiär Schutzberechtigten eingeführt. Die Forderung steht in Verbindung mit der permanenten Beschwörung einer vermeintlichen Gefahr für den gesellschaftlichen Zusammenhalt bzw. für die öffentliche Sicherheit durch Geflüchtete (wie auch insbesondere durch Muslime). Damit wird der Erwachsenenbildung die Aufgabe zugewiesen, die als rückständig betrachteten Einstellungen und Verhaltensweisen Geflüchteter durch verpflichtende Wertekurse „anzupassen“. Inwiefern sich hier die Erwachsenenbildung für eine fragwürdige Symbolpolitik instrumentalisieren lässt, sei an dieser Stelle als weiterer Reflexionsimpuls benannt.

### **Erwachsenenbildung zwischen Emanzipation und Anpassung**

An den angeführten Beispielen und mit Blick auf die zahlreichen positiven Beiträge, welche Erwachsenenbildung in Hinblick auf die Entwicklung von Handlungsfähigkeit bzw. die Verbesserung der Teilhabechancen von Geflüchteten selbstverständlich auch leistet, lässt sich deutlich der Widerspruch zwischen der Entwicklung von Autonomie/Emanzipation der Subjekte einerseits und der Anpassung an herrschende Vorgaben (z. B. an Bedarfe des Arbeitsmarktes, des herrschenden Integrationsparadigmas) andererseits erkennen. Dieser Widerspruch begleitet die Erwachsenenbildung allerdings schon seit ihren Anfängen im 18./19. Jahrhundert und kann als eines ihrer Grundthemen gelten. Das genannte Spannungsverhältnis hat sich durch fortschreitende Ökonomisierungsprozesse und die Durchsetzung des Primates der „Nützlichkeit“ jeglicher Lernaktivitäten jedoch über die Zeit zunehmend verschärft.

Gouvernementalitätstheoretische Studien zur Erwachsenenbildung verweisen auf die Entstehung eines „Regimes des lebenslangen Lernens“ (vgl. Rothe 2011), das diverse Kontrollfunktionen ausübt und den Teilnehmenden (nunmehr: Kunden/-innen) Selbsttechnologien vermittelt, die zu deren marktkonformer Selbstoptimierung (Pongratz 2010, S. 26 ff.) bzw. zur Herausbildung eines unternehmerischen Selbst (Bröckling 2007) beitragen sollen. Während der implizite „Zwang“ zur permanenten Weiterbildung im allgemeinen Diskurs oft in den Mantel einer Freiheits- und Selbstbestimmungsrhetorik gekleidet ist, wird im Integrationsbereich jedoch mit recht expliziten staatlichen Forderungen, klar definierten Lernaktivitäten und Sanktionsdrohungen operiert.

## Professionalisierung – Professionalität

Im ersten Abschnitt wurde bereits die kritische Debatte über *interkulturelle Kompetenz* innerhalb der Erziehungs- und Bildungswissenschaften erwähnt – sie erbringt auch wertvolle Denkanstöße für die Erwachsenenbildung im Zusammenhang mit Flucht. Kompetentes pädagogisches Handeln im Migrationskontext erfordert, wie gesagt, zunächst Reflexivität in Bezug auf Zugehörigkeitsordnungen, Zuschreibungsprozesse oder paternalistische Haltungen/Handlungen und darf nicht einem instrumentellen Verständnis des Umganges mit sogenannten „Anderen“ folgen. Zusätzlich wären je nach Tätigkeitsbereich spezifisches Wissen wie z. B. zum Zweitspracherwerb, rechtlich-sozialen Rahmen- und Lebensbedingungen Geflüchteter, über mögliche Folgen von Traumatisierung etc. zu erwerben – um nur einige Beispiele zu nennen. Professionelles Handeln in der Migrationsgesellschaft kann jedoch nicht auf ein Set an individuellen Kompetenzen der Pädagogen/-innen reduziert werden, sondern kompetentes Handeln erfordert auch entsprechende institutionelle Rahmenbedingungen und Unterstützung der Pädagogen/-innen. Einschlägige Konzepte werden etwa in der Literatur zu institutioneller Öffnung und institutioneller Diskriminierung beschrieben (vgl. Kukovetz, Sadjed & Sprung 2014). Es liegen auch konkrete Anregungen vor, etwa die „Leitlinien für die Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft“<sup>5</sup>. Diese wurden in Österreich 2014/15 in einem partizipativen Prozess von rund 100 Akteuren/-innen aus den Bereichen Migration bzw. Erwachsenenbildung im Rahmen eines von mir geleiteten Projektes entwickelt.

Ich möchte an dieser Stelle jedoch insbesondere noch auf eine ebenfalls schon einleitend erwähnte Thematik kurz eingehen, die sich nicht erst im Zuge der aktuellen Fluchtbewegungen stellt, hier aber als besonders relevantes Thema sichtbar wurde. Es ist dies die Einbindung von Freiwilligen in die Bildungs- und Beratungsarbeit mit Geflüchteten bzw. in Angebote zum Thema Migration/Flucht/Rassismus im weiteren Sinn (vgl. Sievers & Hauenschild 2017). Freiwillige leisten einerseits unverzichtbare Arbeit in der Bildungsintegration, andererseits bestehen teilweise seitens der hauptamtlich tätigen Pädagogen/-innen Befürchtungen, dass damit professionelle Angebote qualifizierter Kursanbieter/-innen durch billige oder kostenlose Arbeitskräfte ersetzt werden könnten. Das Engagement nicht einschlägig qualifizierter Personen in der Bildungsarbeit könnte, so die Kritik, die in der Erwachsenenbildung seit Jahren laufenden Bemühungen der Professionalisierung, Qualitätssicherung und Anerkennung professioneller Erwachsenenbildung tendenziell unterlaufen.<sup>6</sup> Daneben ergeben sich zuweilen in der konkreten Zusammenarbeit diverse Spannungen, etwa aufgrund unterschiedlicher Motive und Handlungslogiken zwischen einerseits jenen Personen, die in einer Institution durch ein Dienstverhältnis veran-

---

5 Abrufbar unter: <https://migrationsgesellschaft.wordpress.com/>

6 Vgl. dazu etwa den Beitrag von Barbara Haider und Stefanie Günes-Herzog in der Serie Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft (2016) am Portal erwachsenenbildung.at: [http://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten\\_details.php?id=9972](http://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten_details.php?id=9972)

kert, sind und den Freiwilligen andererseits (vgl. Nittel, Spahn & Hodapp 2018, S. 349).

Haupt- und ehrenamtliche Tätigkeiten sollten im Idealfall nicht in einem Konkurrenzverhältnis stehen, sondern sich komplementär ergänzen. Um hier zu einer konstruktiven Strategie zu gelangen, schlagen Nittel, Spahn und Hodapp (2018) vor, zunächst wahrzunehmen, dass auch im freiwilligen Engagement Professionalität bestehen kann, denn der Terminus „beschreibt die besondere Qualität einer personenbezogenen Dienstleistung auch über den institutionellen Komplex der anerkannten Profession hinaus“ (ebd., S. 347). Mit Blick auf die Frage, welche Kompetenzen Freiwillige in der Bildungsarbeit mit Geflüchteten benötigen<sup>7</sup>, werden Herausforderungen deutlich, welche ein weiteres, aktiv zu gestaltendes Handlungsfeld der Erwachsenenbildung begründen (vgl. ebd., S. 349 ff.; Sprung & Kukovetz 2018). Einige Erwachsenenbildungsinstitutionen haben bereits einschlägige Programme für Freiwillige entwickelt, aus meiner Sicht besteht in diesem Feld jedoch noch Forschungs- und Handlungsbedarf.

## Resümee

Erwachsenenbildung im Bereich Migration und Flucht bewegt sich in einem spannungsgeladenen Spektrum zwischen der Ermöglichung selbstbestimmter Bildungsprozesse Geflüchteter einerseits und der Übernahme eines oftmals problematischen Mandates andererseits, das Zwang und Kontrolle beinhalten kann und kritikwürdige „Zugehörigkeitsordnungen“ reproduziert. Ferner ist zu beobachten, dass eine zielgruppenorientierte Perspektive auf *Geflüchtete* das Feld dominiert, während Bildungsbemühungen in Bezug auf die *gesamte* Gesellschaft – etwa im Kontext der politischen Bildung – demgegenüber noch deutliches Entwicklungspotenzial aufweisen. Hier würden u. a. auch informelle Lernprozesse im zivilgesellschaftlichen Engagement verstärkte Aufmerksamkeit verdienen, etwa um Perspektiven der Entfaltung einer aktiven Bürger/-innenschaft zu erkunden (vgl. Sprung & Kukovetz 2018).<sup>8</sup>

Es sind in den vergangenen Jahren zweifelsohne zahlreiche sinnvolle und erfolgreiche Bildungsprojekte in die Praxis umgesetzt worden. Es liegen diverse Konzepte und impulsgebende Veröffentlichungen für die Entwicklung der Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft vor, von denen einige in diesem Beitrag erwähnt wurden (vgl. u. a. Böhmer 2016; Sievers & Grawan 2017; Heinemann, Stoffels & Wachter 2018). Darüber hinaus halte ich es für wichtig, dass sich die Erwachsenenbildung, trotz des realen Zeit- und Handlungsdruckes und alltagspraktischer Anforderungen, auch bewusst Raum für Reflexionsprozesse zu den hier angeschnittenen Themen nimmt. Diese könnten u. a. auf folgende Fragen abzielen: Welches

---

7 Nittel, Spahn und Hodapp (2018) rekurrieren hier auf empirische Ergebnisse einer unveröffentlichten Masterarbeit von Ricarda Lenz aus dem Jahr 2016.

8 Es muss allerdings angemerkt werden, dass auch das freiwillige Engagement ein breites Spektrum an Ansätzen widerspiegelt. Diese reichen von stark paternalistischen Zugängen bis hin zu Versuchen eines gemeinsamen solidarischen Handelns auf Augenhöhe, etwa zur Durchsetzung von Rechten und Chancen Geflüchteter.

Selbstverständnis steht hinter der Praxis der sogenannten Integrationsarbeit, inwiefern erfolgt eine kritische Auseinandersetzung mit vorgegebenen Integrationsverständnissen? Welche „Normalitätsvorstellungen“ liegen der Arbeit mit Geflüchteten zugrunde bzw. werden eventuell auch ungewollt reproduziert? Inwiefern haben die Bedürfnisse und Perspektiven der Adressaten/-innen selbst Relevanz und werden gehört? Wie definiert die Erwachsenenbildung ihre Rolle und gesellschaftliche Verantwortung im Kontext von Migration und Flucht sowie der damit verbundenen Politiken und Diskurse?

Abschließend sei angemerkt, dass eine solche Reflexion die Phänomene Flucht und Migration nicht losgelöst von sonstigen ökonomischen, politischen, kulturellen und sozialen Entwicklungen, welche mit Erwachsenenbildung in Wechselwirkung stehen, zu sehen ist. Auch wenn Migration spezifische Anforderungen mit sich bringen mag, so werden an diesem Phänomen nicht zuletzt generelle Widersprüche und Herausforderungen deutlich, denen sich die Erwachsenenbildung in einer sich in vielerlei Hinsicht wandelnden Gesellschaft ohnehin stellen muss.

## Literatur

- Böhmer, A. (2016). *Bildung als Integrationstechnologie? Neue Konzepte für die Bildungsarbeit mit Geflüchteten*. Bielefeld: transcript.
- Bröckling, U. (2007). *Das unternehmerische Selbst*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bukow, W.-D. (2019). Die bürokratische Ordnung des Anderen. Zum Umgang mit unwillkommenen Newcomern. In E. Arslan & B. Kemal (Hg.), *Symbolische Ordnung und Flüchtlingsbewegungen in der Einwanderungsgesellschaft* (S. 57–78). Wiesbaden: Springer VS.
- Castro Varela, M. (2013). *Ist Integration nötig? Eine Streitschrift*. Freiburg i. B.: Lambertus.
- Eppenstein, T. (2017). „Geflüchtete“ als Bildungsaspiranten und Flucht als Gegenstand für eine Bildung in der Weltgesellschaft. In C. Ghaderi & T. Eppenstein (Hg.), *Flüchtlinge. Multiperspektivische Zugänge* (S. 147–168). Wiesbaden: Springer VS.
- Gag, M. & Voges, F. (Hg.) (2014). *Inklusion auf Raten. Zur Teilhabe von Flüchtlingen an Ausbildung und Arbeit*. Münster, New York: Waxmann Verlag.
- Gogolin, I. et al. (Hg.) (2018). *Handbuch Interkulturelle Pädagogik*. Stuttgart: UTB.
- Gruber, O., Mattes, A. & Stadlmair, J. (2016). Die meritokratische Neugestaltung der österreichischen Integrationspolitik zwischen Rhetorik und Policy. *OZP – Austrian Journal of Political Science*, 45 (1). doi:10.15203/ozp.1090.vol45iss1
- Heinemann, A. M. B. (2014). *Teilnahme an Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft: Perspektiven deutscher Frauen mit „Migrationshintergrund“*. Bielefeld: transcript.
- Heinemann, A. M. B. (2017). The making of „good citizens“. German courses for migrants and refugees. *Studies in the Education of Adults*, 49 (2), S. 177–195.
- Heinemann, A. M. B. & Robak, S. (2012). Interkulturelle Erwachsenenbildung. In H.-J. Roth & C. Anastasopoulos (Hg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Verfügbar unter [www.erzwissonline.de](http://www.erzwissonline.de).

- Heinemann, A. M. B., Stoffels, M. & Wachter, S. (Hg.) (2018). *Erwachsenenbildung für die Migrationsgesellschaft. Institutionelle Öffnung als diskriminierungskritische Organisationsentwicklung*. Bielefeld: wbv.
- Karakayali, S. & Kleist, O. J. (2016). *EFA-Studie 2. Strukturen und Motive der ehrenamtlichen Flüchtlingsarbeit in Deutschland. Forschungsbericht: Ergebnisse einer explorativen Umfrage von November/Dezember 2015*. Verfügbar unter [http://www.fluechtlingsrat-brandenburg.de/wp-content/uploads/2016/08/Studie\\_EFA2\\_BIM\\_11082016\\_VOE.pdf](http://www.fluechtlingsrat-brandenburg.de/wp-content/uploads/2016/08/Studie_EFA2_BIM_11082016_VOE.pdf) (Zugriff am: 01.07.2019).
- Kloubert, T. (2019). Democracy Education in the Context of German „Orientation Courses“ for Migrants. In T. Kloubert (Hg.), *Erwachsenenbildung und Migration* (S. 115–132). Wiesbaden: Springer VS.
- Kukovetz, B., Sadjed, A. & Sprung, A. (2014). *(K)ein Hindernis? Fachkräfte mit Migrationsgeschichte in der Erwachsenenbildung*. Wien: Löcker.
- Mecheril, P. (2010). Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In Mecheril, P. et al. (Hg.), *Migrationspädagogik* (S. 7–22). Weinheim: Beltz (Bachelor/Master).
- Mecheril, P. (Hg.) (2016). *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim u. Basel: Beltz.
- Nittel, D., Spahn, C. & Hodapp, B. (2018). Pädagogische Professionalität? Die Kooperationskultur zwischen hauptberuflich Tätigen und ehrenamtlich engagierten Bürgerinnen und Bürgern in der Bildungsarbeit mit Geflüchteten. In N. Dewitz, H. Terhart & M. Massumi (Hg.), *Neuzuwanderung und Bildung* (S. 338–358). Weinheim: Beltz Juventa.
- Oltmer, J. (2018). Migration aushandeln: Perspektiven aus der Historischen Migrationsforschung. In A. Pott, C. Rass & F. Wolff (Hg.), *Was ist ein Migrationsregime? What is a Migration Regime?* (S. 239–254). Wiesbaden: Springer VS.
- Öztürk, H. (2014). *Migration und Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Pongratz, L. A. (2010). *Kritische Erwachsenenbildung. Analysen und Anstöße*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Pott, A., Rass, C. & Wolff, F. (Hg.) (2018). *Was ist ein Migrationsregime? What is a Migration Regime?* Wiesbaden: Springer VS.
- Rothe, D. (2011). *Lebenslanges Lernen als Programm. Eine diskursive Formation in der Erwachsenenbildung*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Schroeder, J. & Seukwa, L. H. (2018). Bildungsbiografien: (Dis-)Kontinuitäten im Übergang. In N. Dewitz, H. Terhart & M. Massumi (Hg.), *Neuzuwanderung und Bildung* (S. 141–157). Weinheim: Beltz Juventa.
- Sievers, I. & Grawan, F. (Hg.) (2017). *Fluchtmigration, gesellschaftliche Teilhabe und Bildung*. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Sievers, I. & Hauenschield, J. (2017). Die Arbeit mit Geflüchteten – Zwischen ehrenamtlichem Engagement und pädagogischer Professionalisierung im Bereich der Sprachlernunterstützung. In I. Sievers & F. Grawan (Hg.), *Fluchtmigration, gesellschaftliche Teilhabe und Bildung* (S. 140–155). Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Sprung, A. (2011). *Zwischen Diskriminierung und Anerkennung. Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft*. Münster, Berlin, New York: Waxmann Verlag.

- Sprung, A. (2016). Erwachsenenbildung. In P. Mecheril (Hg.): *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 372–385). Weinheim: Beltz.
- Sprung, A. & Kukovetz, B. (2018): Refugees welcome? Active Citizenship und politische Bildungsprozesse durch freiwilliges Engagement. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 41 (2), S. 227–240.
- Statista (2019). *Anzahl der Asylanträge in Österreich von 2009 bis 2019*. Verfügbar unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/293189/umfrage/asylantraege-in-oesterreich/> (Zugriff am: 26.6.2019).
- Ziese, M. & Gritschke, C. (Hg.) (2016). *Geflüchtete und Kulturelle Bildung*. Bielefeld: transcript.

Wie kann Erwachsenenbildung die Migrationsgesellschaft erfolgreich mitgestalten? Sechs Best-Practice-Berichte aus dem Landesprogramm für Geflüchtete in Niedersachsen (2015-2019) geben in diesem Band Einblicke in gelungene Projekte und beleuchten sie aus unterschiedlichen Perspektiven.

Im Mittelpunkt stehen Planung und Durchführung von Angeboten für Geflüchtete in Einrichtungen der Erwachsenenbildung. In sechs Blöcken werden die Basis- und Vertiefungssprachkurse, Intensivsprachkurse für Höherqualifizierte, Sprachkurse für geflüchtete Frauen, Grundbildungsmaßnahmen und Maßnahmen des Zweiten Bildungsweges sowie Angebote zur kulturellen und gesellschaftlichen Teilhabe vorgestellt. Jeder Block beginnt mit einer Einleitung zum Förderprogramm, präsentiert das Praxisbeispiel und endet mit einem Perspektivwechsel durch Teilnehmende, Wissenschaftler:innen oder NGOs.

Bildungsprojekte für Geflüchtete sind politisch und bildungspolitisch hoch aktuell. Die Berichte aus den Programmlinien bieten Informationen und Anregungen für die Praxis, aber auch für die politische Gestaltung in Kommunen, Ländern und auf Bundesebene.