

# Forschung zu Weiterbildung und Migration? Eine Bestandsaufnahme mittels eines Scoping- Reviews

GWENNAËLLE MULLIEZ

## 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.

**Keywords:** Migration, Weiterbildungsforschung, Scoping-Literatur-Review

## Abstract

The topic of migration has received increased media, political and academic attention in recent years. Migration is understood here as a cause of social change processes that increasingly also affect adult education. This article therefore explores the question of which theoretical and methodological approaches and thematic foci have been used to conduct research in the intersection of ‚continuing education and migration‘ since the turn of the millennium. By means of a scoping literature review, n = 68 publications were identified that deal with this field of intersection. The analysis identifies four main themes: 1) system, politics and society, 2) organization, 3) teaching and learning, 4) reflection on the theory of science. Based on the findings, future studies can be recommended, on the one hand, to cultivate a more critical approach to seemingly self-evident terminology and, on the other hand, to pay more attention to systematic methodological triangulation in empirical research.

**Keywords:** migration, adult education research, scoping-literature-review

## 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‘<sup>1</sup> (vgl. BiB 2021). Ausgehend von Daten des Mikrozensus 2005 bis 2019 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. Jungkunz 2001, S. 54; Beck-Gernsheim 2004, S. 10). Migration kann als „Motor für gesellschaftliche Veränderungen und Modernisierungsprozesse“ (Foroutan & İkliz 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. Doğmuş, Karakaşoğlu & Mecheril 2016, S. 2). Migrationsgesellschaftliche<sup>2</sup> Bildungsforschung leistet einen Beitrag zur Bearbeitung von aktuellen Problemlagen und Disensen – 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

- 
- 1 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: „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.
  - 2 Der Begriff der Migrationsgesellschaft ist ein analytischer Terminus zur Beschreibung eines die gesamte Gesellschaft betreffenden und sie strukturierenden Phänomens (vgl. Foroutan & İkliz 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).

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).

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, verließ 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 evidenz-basierter 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, Hahnraht & Kuhn 2018, Goeze & Stodolka 2019, Vetter & Schemmann i. E.).

Ob der terminologischen Vielfalt, die in der jeweiligen „Zielsetzung, dem gewählten Vorgehen oder [...] der Reichweite ihrer Ergebnisse“ (Herbrechter, Hahnraht & 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. Whitemore, 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) Studienauswahl, 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 englischsprachig<sup>3</sup> verfasst sowie zwischen 2000 bis Anfang 2021 veröffentlicht wurden. Die Identifikation von Aufsätzen in Datenbanken wurde im April 2021 abgeschlossen. Im Zuge der Ergebnisdarstellung werden später erschienene Studien und Beiträge nicht berücksichtigt.

3 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\*]

### 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. 25 f. 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).

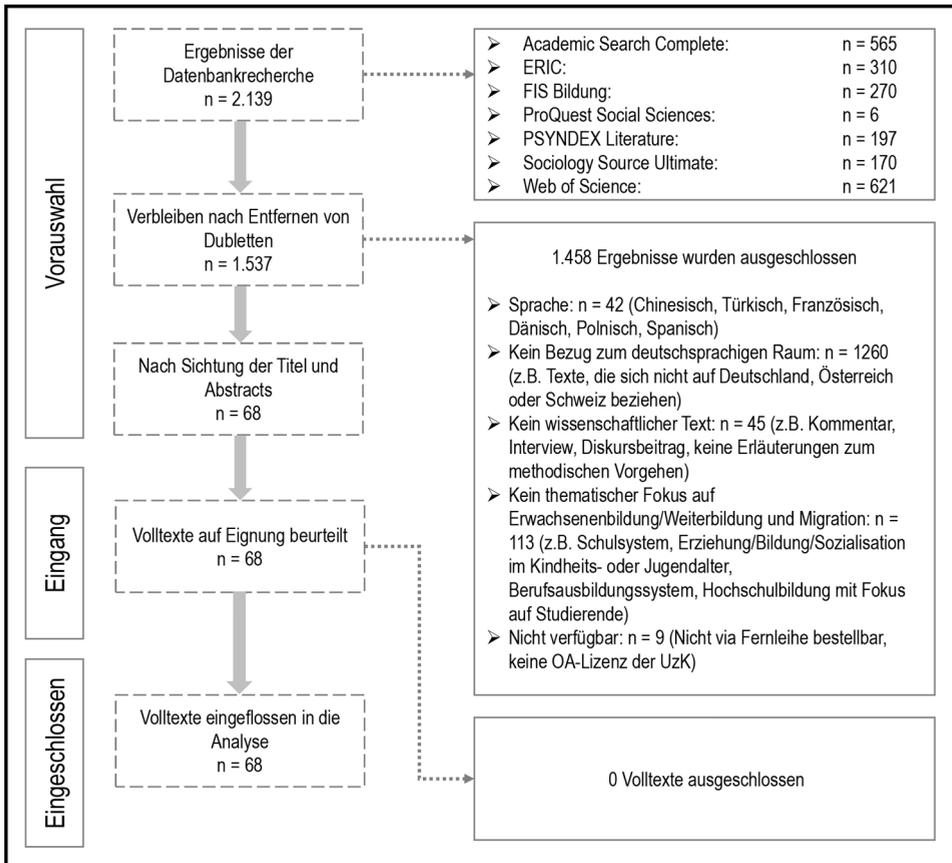


Abbildung 1: Suchergebnisbaum – Scoping Review zu ‚Weiterbildung und Migration‘

**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 Forschungs memorandum 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.

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

Themenschwerpunkte der Forschung zu ‚Weiterbildung & Migration‘	Methodisches Vorgehen			Σ der Titel
	Theoretisch-programmatisch	Empirisch-Quantitativ	Empirisch-Qualitativ	
1. System, Politik und Gesellschaft				
• Weiterbildung und System: Zugangs- und Nutzungsstrukturen und institutionelle Strukturen	3	9	1	13
• Weiterbildung und Politik: Steuerungsdynamik(en)	1	0	0	1
• Weiterbildung und Gesellschaft: Verhältnisbestimmung	11	0	1	12
				<b>26</b>
2. Organisation				
• 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
				<b>13</b>
3. Lehren und Lernen				
• Lerngelegenheiten aus Teilnehmendensperspektive: Zugang, Nutzung und Wirkung	0	1	6	7
• Handeln in Lehr-Lern-Prozessen	5	0	9	14
• Kompetenzerfassung und -validierung	2	0	1	3
				<b>24</b>
4. Wissenschaftstheoretische Reflexion				
	5	0	0	5
			<b>Σ</b>	<b>68</b>

### **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 Weiterbildungsteilnahme 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 gebil-

dete 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 2018, 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 [beginnend in den 1970er Jahren, Anm. G. M.] der Erwachsenenbildung mit Fragen der Migration und Integration vor allem durch sogenannte ‚Zielgruppenprogramme‘ für ausländische Erwachsene geprägt war“ (Fischer 2016, S. 4). Erwachsenenbildung habe im Zuge des kontinuierlich steigenden Wanderungssaldos sowie zunehmender Furcht vor „dem Fremden“ die Aufgabe gesellschaftliche Integrationsleistungen zu fördern und müsse „deshalb wieder stärker ins öffentliche 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 Entwicklungen (Fritz, Hrubesch, Sprung, Taşdemir 2018, S. 71).

Poststrukturalistische Maximen aufgreifend argumentiert Mecheril zum Verhältnis von Gesellschaft 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 getragen wird, stellen auch Schöll und Robak in ihrer Dokumentenanalyse des Nationalen Integrationsplans heraus, in welchem Erwachsenenbildung keine adäquate Berücksichtigung fände:

„Auffällig ist, dass sie [die Erwachsenenbildung; Anm. G. M.] – von ganz wenigen Ausnahmen abgesehen – 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 Verantwortung 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 Erwachsenenbildung fokussieren, befassen sich andere dezidiert mit politischer Erwachsenenbildung (z. B. Molthagen & Schöne 2016, Oeftering 2016 und Mecheril & Streicher 2016). Öftering betont die Entwicklung einer gemeinsamen Idee von Citizenship als Kernaufgabe politischer Erwachsenenbildung (vgl. Oeftering 2016). Molthagen & Schöne (2016) unterstreichen die Bedeutung von politischer Erwachsenenbildung im Prozess der Integration Neuzugewanderter. 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 Pro-

grammen 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[zul]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 2018). 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. Granderath, 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 2018). 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 & Kamhuber 2011, Schuster 2013). Troalic befasst sich in diesem Kontext mit der adäquaten Gestaltung von Beratungsprozessen (vgl. Troalic 2012). Siefker hin-

gegen fragt, inwiefern „mitgebrachte oder überlieferte Orientierungen“ (Siefker 2004, S.) 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 erwachsenenpädagogischen 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. 64f.).

## 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 von 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 Programmbeiriche, 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.

## Literatur

- Arksey, H. & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8 (1), S. 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.
- Bağcı, S. E. (2019). Migration and Participation in Adult Education: The Matthew Effect on Immigrants. *Adult Education Quarterly*, 69 (4), S. 271–294. doi: 10.1177/0741713619848108.
- Beck, E. (2019). Lernmotivation im Kontext kultureller Vielfalt. Kloubert, T. (Hrsg.). *Erwachsenenbildung und Migration. Internationale Kontexte und historische Bezüge*. Wiesbaden: Springer. S. 93–114.
- Beck-Gernsheim, E. (2004). *Wir und die Anderen. Vom Blick der Deutschen auf Migranten und Minderheiten*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Bentner, Ariane (2003). Trainings interkultureller Kommunikation in der öffentlichen Verwaltung. Bergemann, Niels & Sourisseaux, Andreas, L., J. (Hrsg.). *Interkulturelles Management*. Berlin: Springer. S. 273–293.
- 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: 26.06.2021).
- Bleil, N. (2006). *Interkulturelle Kompetenz in der Erwachsenenbildung. Ein didaktisches Modell für die Trainingspraxis*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Boos-Nünning (2019). Über den Umgang mit der Einwanderung in Deutschland. Stein, M., Steenkamp, D., Weingraber, S., Zimmer, V. (Hrsg.). *Flucht. Migration. Pädagogik. Willkommen? Aktuelle Kontroversen und Vorhaben*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 19–40.
- Bremer, H. & Pape, N. (2019). Habitus als Ressource der (Nicht-)Teilnahme an Weiterbildung. Überlegungen am Beispiel der Alphabetisierungsforschung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (4), S. 365–376. doi: 10.3278/HBV1904W365.
- Brodén, A. & Mecheril, P. (2007): Migrationsgesellschaftliche Re-Präsentationen. Eine Einführung. Brodén, A. & Mecheril, P. (Hrsg.): *Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft*. Oldenburg: IBIS e. V. S. 7–28.
- Brose, N. (2013). Soziale Inklusion durch Erwachsenenbildung. Übergänge aus Integrations- und Deutschkursen in andere Programmbereiche der Volkshochschule Berlin-Mitte. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 3 (1), S. 47-62. doi: 10.1007/s35834-013-0050-z.
- Brose, N. (2014). Weiterbildung für alle? *REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 37 (1), S. 84–97. doi: 10.3278/REP1401W084.
- Deeke, A. & Baas, M. (2013). Abbau oder Reproduktion von Ungleichheit? – Erträge der beruflichen Weiterbildung arbeitsloser Migranten. *Sozialer Fortschritt*, 62 (1), S. 23–32. doi: 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>. (Zugriff am: 01.07.2021).
- Deutscher, V. & Winther, E. (2018). Verfahren zur Erfassung von im Ausland formal und informell erworbener beruflicher Kompetenzen – Potenziale und Grenzen technologiebasierter Arbeitsplatzsimulationen. Maehler, D. B., Shajek, A., Brinkmann, H. U. (Hrsg.). *Diagnostik bei Migrantinnen und Migranten. Ein Handbuch*. Göttingen: Hofgrefe. S. 317–338.
- Doğmuş, A., Karakaşoğlu, Y., Mecheril, P. (Hrsg.) (2016). *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ebner von Eschenbach, M. (2016). „Was ist Migration?“ Risiken eines essentialistischen Migrationsbegriffs in der Erwachsenenbildung. *REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 39 (1), S. 43-59. doi: 10.1007/s40955-016-0050-4.
- Ebner von Eschenbach (2017). Migration in weltgesellschaftlicher Perspektive. Erwachsenenpädagogisches Denken jenseits des „methodologischen Nationalismus“. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 11 (31), 12 S.
- Ebner von Eschenbach, M. (2019). *Relational reframe. Einsatz einer relationalen Perspektive auf Migration in der Erwachsenenbildungsforschung. (Mit einer Nachlese von Ortfried Schöffler)*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Eschenbacher, S. (2019). Möglichkeiten und Grenzen transformativen Lernens im Kontext von Flucht- und Migrationserfahrungen. Kloubert, T. (Hrsg.). *Erwachsenenbildung und Migration. Internationale Kontexte und historische Bezüge*. Wiesbaden: Springer. S. 77–92.
- Eschenbacher, S. (2020). Transformative learning theory and migration: Having transformative and edifying conversations. *European Journal of Research on the Education and Learning of Adult*, 11 (3), S. 367–381. doi: 10.3384/rela.2000-7426.ojs1678.
- Ferrari, R. (2015). Writing narrative style literature reviews. *Medical writing*, 24 (4), S. 230–235. doi: 10.1179/2047480615Z.000000000329.
- Fischer, V. (2008). Migration: Forschungsergebnisse und -defizite. Anforderungen an die Weiterbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 58 (1), S. 32–40.
- Fischer, V. (2016). Erwachsenenbildung im Migrationskontext. Tippelt, R. & von Hippel, A. (Hrsg.). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi: 10.1007/978-3-531-20001-9\_64-1.
- Foroutan, N. & İkliz, D. (2016). Migrationsgesellschaft. Mecheril, P. (Hrsg.): *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 138–151.
- Fritz, T., Hrubesch, A., Kukovetz, B., Sprung, A., Taşdemir, D. (2018). Ein- und Auslassungen. Die österreichische Migrationsgesellschaft und ‚ihre‘ Erwachsenenbildung(sforschung). Holzer, D. (Hrsg.). *Forschunginseln. Beobachtungen aus der österreichischen Erwachsenenbildung*. Münster und New York: Waxmann Verlag. S. 71–82.
- Gieseke, W. (2016). Theoretische und empirische Herausforderungen zur Integrationsdebatte in der Erwachsenenbildung – Ein Essay. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 66 (4), S. 311–323. doi: 10.3278/HBV1604W345.

- 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), S. 354–364.
- Gough, D., Oliver, S., Thomson, J. (2013). *Learning from research: Systematic reviews for informing policy decisions*. London: Nesta.
- Göhlich, M., Engel, N., Höhne, T. (2014). Organizational Learning and the Transnationalization of Further Education: Pedagogical Research on Cross-Border Organizations. *European Education*, 46 (4), S. 43–60. doi: 10.1080/10564934.2014.995540.
- Granderath, J., Martin, A., Rüber, I. E. (2020). Course profiles and participation in German Adult Education Centers during times of migration: A longitudinal study. *Adult Education Quarterly*, 21 (1). doi: 10.1177/0741713620982544.
- 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). doi: 10.1002/casp.2482.
- 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*. doi: 10.1007/s10902-020-00340-7.
- Hamburger, F. & Stauf, E. (2009). „Migrationshintergrund“ zwischen Statistik und Stigma. Denkanstoß zu einem häufig verwendeten Begriff. *Schüler. Wissen für Lehrer. Migration*, S. 30–31.
- 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. Grotlüschen, A. & Zimper, D. (Hrsg.). *Alphabetisierung und Grundbildung*. Münster: Waxmann Verlag. S. 275–283.
- Heinemann, A. M. B. (2018). Alles unter Kontrolle? Der Deutschkurs in der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 47 (1), S. 79-92. doi: 10.1007/s40955-018-0106-8.
- Heinemann, A. M. B. & Ortner, R. (2018). Hegemonie- und rassismuskritische Perspektiven auf Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft. Holzer, D., Dausien, B., Schlögl, P., Schmid, K. (Hrsg.). *Forschungsinself. Beobachtungen aus der österreichischen Erwachsenenbildungsforschung*. Münster und New York: Waxmann. S. 55–70.
- Heinemann, A. M. B. (2020). Learning from below – Wissen in Bewegung. Zu den Möglichkeiten solidarischer Bildungsarbeit durch den „Funds of Knowledge-Approach“. van Ackeren, I., Bremer, H., Kessl, F., Koller, H. C., Pfaff, N., Rotter, C., Klein, D., Salaschek, U. (Hrsg.). *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich. S. 207–221.
- 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), S. 309–320. doi: 10.3384/rela.2000-7426.ojs1712.

- 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), S. 65–79. Doi: 10.3384/rela.2000-7426.ojs3464.
- Hentges, G. (2013). Integrations- und Orientierungskurse. Eine Bilanz nach sieben Jahren. Brinkmann, H. U., Uslucan, H.-H. (Hrsg.). *Dabeisein und Dazugehören. Integration in Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS. S. 343–364.
- Herbrechter, D., Hahnraht, E. & Kuhn, X. (2018). Professionelle Lerngemeinschaften als Konzept zur berufsbegleitenden Professionalitätentwicklung der Lehrenden in der Erwachsenen- und Weiterbildung? Ein narratives Review. *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*, 41. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 85–105.
- Hippel v., A. (2017). Theoretische Perspektiven auf Programmplanung in der Erwachsenenbildung. Eine Systematisierung von Programmplanungsmodellen für Forschung und Praxis. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 40, S. 199–209. doi: 10.1007/s40955-017-0090-4.
- Jungkunz, A. (2001). Deutsche Lebenslügen. Zuwanderung – vom Tabu zum „Mega-Trend“. Currie, E. & Wunderlich, T. (Hrsg.). *Deutschland – ein Einwanderungsland? Rückblick, Bilanz und neue Fragen*. Stuttgart, Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft. S. 51–57.
- Käpplinger, B. (2018). Addressing refugees and non-refugees in adult education programs: A longitudinal analysis on shifting public concerns. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 9 (2), S. 161–177. doi: 10.3384/rela.2000-7426.rela242.
- 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), S. 293–308. doi: 10.3384/rela.2000-7426.ojs169.
- Kemper, T. (2010). Migrationshintergrund – eine Frage der Definition. *Die Deutsche Schule*, 102 (4), S. 315–326.
- Kloubert, T. (2019). Democracy Education in the Context of German „Orientation Courses“ for Migrants. Kloubert, T. (Hrsg.). *Erwachsenenbildung und Migration. Internationale Kontexte und historische Bezüge*. Wiesbaden: Springer VS. S. 115–132.
- 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), S. 275–291. doi: 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), S. 29–40. doi: 10.1177/1045159520977713.
- Knauber, C. (2017). International-vergleichende Forschung zur Bildungspolitik: Literatur-Review theoretischer Ansätze und Perspektiven der vergleichenden Politikwissenschaft. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 40, S. 171–198. doi: 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. & Schemann, M. (Hrsg.) (2009). *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kukovetz, B., Sadjed, A., Sprung, A. (2014). *(K)ein Hindernis!/? Fachkräfte mit Migrationsgeschichte in der Erwachsenenbildung*. Wien: Löcker.
- 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. (2008). Anerkennung von Mehrfachzugehörigkeiten – Eine Leitlinie für Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 58 (1), S. 41–49.
- Mecheril, P. & Thomas-Olalde, O. (2011). Erwachsenen- und Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft. Bodenproben zur Praxisreflexion. Niedermaier, G. (Hrsg.). *Aktuelle Trends in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Impulse, Perspektiven und Reflexionen*. Linz: Trauner. S. 67–82.
- Mecheril, P. & Streicher, N. (2016). Politische Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft. Hufer, K.-P. & Lange, D. (Hrsg.). *Handbuch politische Erwachsenenbildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. S. 163–172.
- Mecheril, Paul (2016): Migrationspädagogik – ein Projekt. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 8–30.
- Mecheril, P. (2019). Pädagogik der Migrationsgesellschaft. Stein, M., Steenkamp, D., Weingrabner, S., Zimmer, V. (Hrsg.). *Flucht. Migration. Pädagogik. Willkommen? Aktuelle Kontroversen und Vorhaben*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 41–57.
- 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.
- Newman, M. & Gough, D. (2020). Systematic Reviews in Educational Research: Methodology, Perspectives and Application. Zawacki-Richter, O., Kerres, M., Bedenlier, S., Bond, M., Buntins, K. (Hrsg.). *Systematic Reviews in Educational Research. Methodology, Perspectives and Application*. S. 3–22.
- 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), S. 319–323.
- Nuissl, E. (2012). Editorial. *REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 35 (4), S. 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), S. 277–286. doi: 10.1080/0013191022000016329.

- Oeffering, T. (2016). An den Grenzen der Verständigung. Politische Erwachsenenbildung und die Herausforderung der „Flüchtlingskrise“. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (4), S. 334–344. doi: 10.3278/HBV1604W334.
- Oltmer, J. (Hrsg.) (2018). *Migrationsregime vor Ort und lokales Aushandeln von Migration*. Wiesbaden: Springer.
- Öztürk, H. (2003). Paradigmenwechsel durch interkulturelle Kompetenz in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Brödel, R. & Siebert, H. (Hrsg.). *Ansichten zur Lerngesellschaft. Festschrift für Josef Olbrich*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 254–255.
- 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), S. 255–275. doi: 10.2304/eerj.2009.8.2.255.
- Öztürk, H. (2014). *Migration und Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Öztürk, H. (2016). Diversitätsbewusste Weiterbildung im Migrationskontext. Anforderungen an das Zusammenspiel von Weiterbildungsforschung, -praxis und -politik. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (4), S. 324–333.
- 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), S. 21–32. doi: 10.3278/REP1204W021.
- Öztürk, H. & Reiter, S. (2019). Familienbildungseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. Potenziale und Herausforderungen für einen diversitätsbewussten Umgang mit Migration. Geisen, T., Iller, C., Kleint, S., Schirmmacher, F. (Hrsg.). *Familienbildung in der Migrationsgesellschaft. Interdisziplinäre Praxisforschung*. Münster: Waxmann Verlag. S. 129–144.
- Pongratz, L. (2003). *Zeitgeistsurfer – Beiträge zur Kritik der Erwachsenenbildung*. Weinheim: Beltz.
- Pries, Ludgar (2001): *Internationale Migration*. Bielefeld. Transcript Verlag.
- Reddy, P. (2010). Inklusive Weiterbildungsforschung und -praxis in einer Migrationsgesellschaft. Kronauer, M. (Hrsg.). *Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. S. 102–140.
- Reichenbach, R. (2017). Theoriefreie Bildungsforschung. Rucker, T. (Hrsg.). *Erkenntnisfortschritt (in) der Erziehungswissenschaft. Lernt die Disziplin?* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 127/138.
- Robak, S. & Petter, I. (2014). *Programmanalyse zur interkulturellen Bildung in Niedersachsen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- 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. Feld, T. C., Lauber-Pohle, S. (Hrsg.). *Organisation und Profession. Felder der erwachsenenpädagogischer Forschung. Festschrift für Wolfgang Seitter*. Wiesbaden: Springer VS.
- Sadjed, 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), S. 286–301. doi: 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, S. 275–293. doi: 10.1007/s40955-017-0098-9.
- Schemmann, M. (Hrsg.) (2009): *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und Empirische Studien*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmid, S. & Kammhuber, S. (2011). Interkulturelle Trainings im Dienste der Integrationsförderung. Dreyer, W. & Hößler, U. (Hrsg.). *Perspektiven interkultureller Kompetenz*. Göttingen Vandenhoeck & Ruprecht. S. 354–364.
- 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), S. 6–12.
- Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Schrader, J. (2019). Institutionelle Rahmenbedingungen, Anbieter, Angebote und Lehr-Lernprozesse der Erwachsenen- und Weiterbildung. Köller, O., Hasselhorn, M., Hesse, F. W., Maaz, K., Schrader, J., Solga, H., Spieß, C. K., Zimmer, K. (Hrsg.). *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale*. Regensburg: Julius Klinkhardt, S. 701–729.
- Schuster, S. (2013). *Interkulturelle Bildung. Die Bedeutung natio-ethno-kultureller Zuschreibungen in der Erwachsenenbildung*. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich UniPress.
- Siefker, J. (2004). Interkulturelle Kompetenz – Ausdruck einer lebensbegleitenden Lernkultur. Brödel, R. & Kreimeyer, J. (Hrsg.). *Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen – Konzeptionen – Handlungsfelder*. Bielefeld: W. Bertelsmann. S. 139–153.
- 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), S. 193–214. doi: 10.1007/s12134-014-0401-1.
- 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). doi: 10.25539/bildungsforschun.v1i10.100.

- 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. Holzer, D., Schrötter, B., Sprung, A. (Hrsg.). *Reflexionen und Perspektiven der Weiterbildungsforschung*. Münster / New York / München / Berlin: Waxmann Verlag. S. 77–92.
- Sprung, Annette (2012). Migration bewegt die Weiterbildung (?) Entwicklung, Trends und Perspektiven in Wissenschaft und Praxis. *REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 35 (4), S. 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), S. 82–98. doi: 10.1080/02660830.2013.11661643.
- Sprung, A. (2015). Fachkräfte mit Migrationsgeschichte. Migrationsbedingte Vielfalt des Personals in der Erwachsenenbildung. *DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, (2), S. 46–48. doi: 10.3278/die1502w046.
- Stanik, T. & Franz, J. (2016). Organisationale Positionierungen und Umgangsweisen von Volkshochschulen im Flüchtlingsdiskurs. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 66 (4), S. 364–372. doi: 10.3278/HBV1604W345.
- Stoppacher, P. (2015). *Selbstorganisationen und migrantische Communities als Brücke zur Erwachsenenbildung*. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Treibel, A. (1990): *Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht*. 4. Auflage. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Troalic, J. (2012). *Interkulturalität und Beratung. Bedarfs- und bedürfnisorientierte Bildungsberatung für erwachsene Personen mit Migrationshintergrund*. Berlin: Erwachsenenpädagogischer Report.
- Vetter, T. & Schemmann, M. (2021, i. E.). 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).
- Whittemore, R., Chao, A., Myoungock, J., Minges, K. E. (2014). Methods for knowledge synthesis: An overview. *Heart & Lung*, 43, S. 431–461. doi: 10.1016/j.hrtlng.2014.05.014.
- Zimmer, V. (2013). *Anspruch und Wirklichkeit von Integrationskursen im Lichte erwachsenenpädagogischer Forschung*. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Zitzelsberger, O. & Latorre Pallares, P. (2006). *Selbstorganisationen von Migrantinnen – ihre Bedeutung für die Partizipation in der Einwanderungsgesellschaft*. Darmstadt: Institut für Allgemeine Pädagogik TUD.

## Autorin

**Gwennaëlle Mulliez**, M. A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin an der Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Universität zu Köln und seit 2018 Mitglied der Projektgruppe Empirische Migrationsforschung (PREMISA). Ihre Forschungsinteressen umfassen migrationsgesellschaftliche und organisationsbezogene Weiterbildungsforschung.

### Kontakt

Universität zu Köln/Zentrale Poststelle  
Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung  
Albertus-Magnus-Platz  
50923 Köln  
mulliez.gwennaelle@uni-koeln.de