

Humboldt-Universität zu Berlin

***Erwachsenenpädagogischer
Report***

Band 55



Meike Klom

**Angebote in Europa und ihre integrativen
Aufgaben für Flüchtlinge**

**ISSN (Print) 1615-7222
ISSN (Online) 2569-6483**

*Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät
der Humboldt-Universität zu Berlin*

Masterarbeit

Master-Studiengang „Erwachsenenbildung/
Lebenslanges Lernen“

Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung.
Berlin 2016

Angaben zur Autorin

Klom, Meike M.A.

Institution: Volkshochschule Stuttgart

Arbeitsschwerpunkte: Sprachen & Projekte

e-Mail: meike.klom@gmail.com

Herausgeber/innen der Reihe
Erwachsenenpädagogischer Report
Humboldt-Universität zu Berlin
<https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19643>

Prof. Dr. Wiltrud Gieseke

Prof. Dr. Aiga von Hippel

Sitz: Geschwister-Scholl-Str. 7, 10117 Berlin

Tel.: (030) 2093 4136

Fax: (030) 2093 4175

Post: Unter den Linden 6, 10099 Berlin

<http://ebwb.hu-berlin.de>

Druck und Weiterverarbeitung:

Hausdruckerei der Humboldt-Universität zu Berlin

Technische Abteilung

Unverkäufliches Exemplar

Humboldt-Universität zu Berlin

***Erwachsenenpädagogischer
Report***

Band 55



Meike Klom

**Angebote in Europa und ihre integrativen
Aufgaben für Flüchtlinge**

Berlin 2017

ISSN (Print) 1615-7222
ISSN (Online) 2569-6483

*Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät
der Humboldt-Universität zu Berlin*

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Abkürzungsverzeichnis.....	7
Abbildungsverzeichnis.....	8
Tabellenverzeichnis.....	8
1. Einleitung.....	9
2. Flüchtlinge als Zielgruppe von Erwachsenenbildung.....	11
2.1 Flüchtlinge – Begriff und Bedeutungen.....	11
2.2 Rechtliche und finanzielle Rahmenbedingungen.....	13
2.3 Merkmale von Flüchtlingen als Zielgruppe von Erwachsenenbildung	16
2.3.1 Bildungsstand, Bildungsbedarfe, Bildungsbeteiligung.....	16
2.3.2 Psychologische, kulturelle, und soziale Aspekte.....	19
3. Integration und Erwachsenenbildung	21
3.1 Integration – Begriff und theoretische Konzepte.....	21
3.2 Integration als multilateraler Prozess.....	23
3.3 Integrative Bildung im Kontext der interkulturellen Bildung.....	25
3.4 Integration als Aufgabe von Erwachsenenbildung.....	28
4. Expert/inn/en-Interview.....	30
4.1 Expert/inn/en-Interview als Forschungsmethode.....	30
4.2 Datenerhebung und Datenauswertung.....	31
4.3 Auswertung der Interview-Ergebnisse.....	31
5. Angebots- und Programmanalyse.....	35
5.1 Analyse – Methode und Verfahren.....	35
5.2 Untersuchungsgegenstand.....	36
5.3 Kategorienbildung und Kodebuch.....	37
5.4 Methodische Reflexion.....	39

6		
5.5	Auswertung der Ergebnisse.....	41
6.	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse.....	53
7.	Fazit und Ausblick.....	58
8.	Literaturverzeichnis.....	64
	Anhang.....	70
	Bisher erschienene Themen der Reihe:	
	Erwachsenenpädagogischer Report.....	87

Abkürzungsverzeichnis

EB:	Erwachsenenbildung
EEB:	Evangelische Erwachsenenbildung
KEB:	Katholische Erwachsenenbildung
MdAg:	Mitglieder der Aufnahmegesellschaft
VHS:	Volkshochschule/n
TN:	Teilnehmende
VA:	Veranstaltung
WB:	Weiterbildung

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Prozess Datenanalyse.....	38
Abbildung 2: Anbieter nach Zielgruppen.....	41
Abbildung 3: Trägerschaft der Anbieter.....	42
Abbildung 4: Öffentliche EB nach Zielgruppe.....	42
Abbildung 5: Angebotsverteilung nach Ländern.....	43
Abbildung 6: Top 5 Länder nach Zielgruppe.....	44
Abbildung 7: Organisationsformen nach Zielgruppe.....	45
Abbildung 8: Sozialformen nach Zielgruppe.....	46
Abbildung 9: Kosten nach Zielgruppe.....	47
Abbildung 10: Top 3 Zielgruppe Flüchtlinge.....	48
Abbildung 11: Top 3 Zielgruppe MdAg.....	48
Abbildung 12: Fachbereiche nach Zielgruppen.....	49
Abbildung 13: Bildungsfunktionen nach Zielgruppe.....	51

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Angebotsdauer nach Zielgruppe	43
Tabelle 2: Bildungsziele und -funktionen.....	50
Tabelle 3: Überblick häufigste Angebote für Flüchtlinge.....	54
Tabelle 4: Überblick häufigste Angebote für MdAg.....	54

1. Einleitung

Die Migrationsentwicklungen der jüngeren Zeit stellen Deutschland und Europa vor große Herausforderungen, zu denen auch die erfolgreiche Integration von Flüchtlingen in die Bildungssysteme gehört. Der Erwachsenenbildung als größtem Bildungssektor fällt somit die Aufgabe zu, die Integrationsprozesse von Flüchtlingen zu thematisieren, zu didaktisieren und zu unterstützen. Dazu gehört einerseits die Entwicklung zielgruppenspezifischer Angebote, welche es den Adressat/inn/en ermöglichen, Sprache und Kultur des Aufnahmelandes kennenzulernen und sich für die Erwerbstätigkeit zu qualifizieren. Zum anderen ist die Planung und Erschaffung eines Angebotes für die Aufnahmegesellschaft, welches über die Migrationsbewegungen informiert und auf sie vorbereitet, erforderlich. Ebenso sind Angebote notwendig, die den Kontakt zwischen beiden Gruppen herstellen, sowie in der Integrationsarbeit engagierte Ehrenamtliche unterstützen und qualifizieren. Integrationsförderliche Erwachsenenbildung umfasst verschiedene Facetten und erfordert ein breites Bildungs- und Integrationsverständnis. Durch Integration und integrative Bildung soll dem Entstehen von interkulturellen Konflikten und Parallelgesellschaften entgegengewirkt, und somit die soziale und ethnische Spaltung der Gesellschaft verhindert werden. Der Bildung kommt bei der Unterstützung von Integrationsprozessen eine Schlüsselrolle zu. „Die Integration durch Bildung ist alternativlos, denn Bildung ist der Schlüssel für die Teilhabe am wirtschaftlichen, kulturellen und gesellschaftlichen Leben und schafft Aufstiegschancen“ (vbw 2016, S. 9).

Wie sich aus dem Zusammentreffen dieser verschiedenen, oftmals spontan entstehenden Bildungsbedarfe und -bedürfnisse erahnen lässt, ist das Angebotsspektrum für Flüchtlinge recht unübersichtlich. Robak (2015, S. 10) beschreibt die Angebote als „sich schrittweise entwickelndes Parallelangebot, das von den Einrichtungen der Erwachsenenbildung und Weiterbildung schnell und flexibel unter Nutzung der Erfahrungen der Integrationskurse auf die Beine gestellt wird“. Neben den klassischen EB-Einrichtungen sind andere Akteure im Spiel, die Bildungsveranstaltungen beigeordnet und als Reaktion auf die das Angebot übersteigende Nachfrage anbieten. Zivilgesellschaftliches Engagement und die Tätigkeit Ehrenamtlicher spielen eine wichtige Rolle. Zielgruppenspezifische, niedrigschwellige Angebote übernehmen die Funktion, Adressat/inn/en direkt anzusprechen und dann in das reguläre WB-Angebot zu überführen. Damit dies gelingt, fordert Robak (ebd.) Zugänge „mit systemischen Übergängen in das reguläre Weiterbildungssystem und einem weiten Integrationsbegriff, der sprachliche, kulturelle und qualifikatorische Bildungsanteile integriert“.

Von den Anbietern ist ein hohes Maß an Flexibilität und Spontaneität gefragt. Sie müssen in ihren Planungs- und Organisationsstrukturen möglichst schnell auf Veränderungen reagieren und ggf. Fördermöglichkeiten mobilisieren. Hier spielen auch kulturelle, inter- und transkulturelle Erwachsenenbildung, welche allgemein im Modus des Angleichungshandelns schnell auf gesellschaftliche Transformationsprozesse reagieren, eine wichtige Rolle (vgl. Robak/Fleige et al. 2015, S. 25). Inwiefern die EB-Institutionen auf Themen und Entwicklungen reagieren können, hängt stark von den Finanzierungsmöglichkeiten ab. Von tragender Bedeutung sind EU- und ESF-Fördergelder, welche im

Rahmen von Projektförderungen akquiriert werden können; zudem unterstützen nationale Regierungen, Vereine und Stiftungen die erwachsenbildnerische Integrationsarbeit mit Fördergeldern.

Der Forschungsstand zum Thema *Erwachsenenbildung mit integrativen Funktionen für Geflüchtete* ist ebenso wie die Grundlage theoretischer Forschungsliteratur als quasi inexistent zu bezeichnen. Neben einigen wenigen theoretischen Texten liegen vor allem Publikationen und Berichte verschiedener Institutionen zum Thema Integration von Geflüchteten durch Bildung vor. Auch wenn auf einige theoretische Konzepte und empirische Ergebnisse der Forschung zu Migrant/inn/en zurückgegriffen werden kann, ist die Gruppe der Flüchtlinge von der Gruppe der Migrant/inn/en insgesamt abzugrenzen und erfordert eine eigene Betrachtung.

Das Ziel dieser Arbeit ist die Untersuchung der Frage, welche Aufgaben die Erwachsenenbildung für die Integration von Flüchtlingen in Europa übernimmt. Daran anknüpfend stellen sich die Fragen, mit welchen Angeboten die Erwachsenenbildung auf die Flüchtlingssituation reagiert, welches Bildungsverständnis und welche Zielsetzungen ihnen zugrunde liegen, und welche Anbieter es gibt. Es soll auch herausgefunden werden, wie die Erwachsenenbildung ihre Adressat/inn/en, hier also Geflüchtete und Mitglieder der Aufnahmegesellschaft, konstruiert. Die dem Thema inhärente, übergeordnete theoretische Fragestellung lautet, inwiefern die EB und ihre Einrichtungen gesellschaftliche Entwicklungen und die sich daraus entwickelnden Aufgaben und Fragestellungen übernimmt und sich zu eigen macht. In diesem Kontext spielt auch die Untersuchung eventuell neu dazugekommener Funktionen und Aufgaben des Bereichs der EB eine große Rolle. Das Thema der Arbeit lässt sich am ehesten im EB-Forschungsfeld der Professionsforschung verorten.

Um Antworten auf die Forschungsfrage und die Leitfragen zu finden, wurden die Methoden der Angebots- und Programmanalyse und des Expert/inn/en-Interviews gewählt. Dadurch werden sowohl quantitative als auch qualitative Daten erhoben. Die beiden angewandten Methoden fungieren komplementär zueinander. Während die Analyse unmittelbare Erkenntnisse in Bezug auf die Strukturen und Konzeptionen bestehender Angebote liefert, wird durch das Expert/inn/en-Interview nicht alltägliches Wissen zu dem allgemeinen EB-Angebotes in Europa generiert. Für die Analyse wurden Angebote zusammengestellt und anhand eines zu diesem Zwecke erstellten Kodebuchs kodiert und ausgewertet. Aufgrund der fehlenden Datenlage und Forschungsliteratur ist die Analyse der Daten als explorativ zu bewerten. Die Arbeit stellt eine Annäherung an das Feld integrativer Erwachsenenbildung für Geflüchtete dar und soll einen Einblick in die Angebotslandschaft bieten, wie auch Implikationen über den Zustand der EB in Bezug auf Integrationsprozesse und weitere Forschung liefern.

Im weiteren Verlauf dieser Arbeit werden zunächst Flüchtlinge als Zielgruppe von Erwachsenenbildung beschrieben. Dafür wird zuerst der Flüchtlingsbegriff dargelegt und erläutert. Es werden die rechtlichen und finanziellen Rahmenbedingungen der Teilnahme Geflüchteter an Angeboten der Erwachsenenbildung dargelegt, und daraufhin die Zielgruppe der Flüchtlinge anhand bildungsspezifischer, psychologischer, kultureller

und soziologischer Merkmale beschrieben. Im Anschluss wird Integration definiert und anhand verschiedener theoretischer Ansätze erklärt. Integration wird als multilateraler Prozess herausgestellt, um so die Bedeutung von der Aufnahmegesellschaft allgemein und sie adressierender Angebote darzulegen. Weiter wird integrative Erwachsenenbildung bildungstheoretisch in der inter- und transkulturellen Erwachsenenbildung verortet. Abschließend wird Integration als Aufgabe von Erwachsenenbildung herausgestellt. Danach folgt der empirische Teil der Arbeit, beginnend mit dem Expertinnen-Interview. Als erstes wird die Methode des Expert/inn/en-Interviews beschrieben, dann werden eine Datenerhebung und -auswertung erläutert und die Ergebnisse abschließend zusammengefasst. Darauf folgt die Angebots- und Programmanalyse. Es wird wiederum zunächst die Methode der Angebots- und Programmanalyse erläutert, woraufhin der Untersuchungsgegenstand, die Kategorienbildung und das Kodebuch vorgestellt werden. Es folgt eine methodische Reflexion und die Auswertung der Ergebnisse. In Kapitel 5 werden die Ergebnisse des Interviews und der Analyse zusammenfassend diskutiert und in Kapitel 6 ein Fazit und Ausblick zum Thema gegeben.

2. Flüchtlinge als Zielgruppe von Erwachsenenbildung

2.1 Flüchtlinge – Begriff und Bedeutungen

Im Rahmen des Flüchtlingsdiskurses fallen je nach Kontext und beteiligten Akteuren immer wieder unterschiedliche Begriffe, um die Gruppe der Flüchtlinge zu bezeichnen. Diskrepanzen zwischen dem Vokabular von Menschenrechtsorganisationen, Wissenschaft, Politik, Administration, Medien und der im Alltagsgebrauch verwendeten Sprache sorgen oftmals für Verwirrung. Vor allem die Begriffe *Flüchtlinge/Geflüchtete/Flüchtende*, *Asylbewerber/inn/en*, *Asylsuchende* und *Asylberechtigte* konkurrieren miteinander und werden oftmals nicht präzise differenziert. Im Folgenden sollen daher die Zielgruppe und ihre diversen Bezeichnungen genauer ein- und voneinander abgegrenzt werden.

Flucht ist eine Form der Migration¹. „Von Migration spricht man (...), wenn Menschen ihren Lebensmittelpunkt verlagern oder zum alten Lebensmittelpunkt ein neuer hinzukommt“ (Treibel 2009, S. 295). Ein Distinktionsmerkmal von Flucht ist die Unfreiwilligkeit der Migrationsentscheidung (vgl. Öztürk 2014, S. 14). Hinsichtlich Migrationsentscheidungen wird zwischen freiwilliger und unfreiwilliger Migration, und den sie beeinflussenden Push- und Pull-Faktoren unterschieden. Bei einer freiwilligen Migration spielen vor allem Pull-Faktoren, also die Anreize des Ziellandes, eine Rolle. Zu diesen Anreizen zählen u.a. politische Stabilität, eine demokratische Sozialstruktur und wirtschaftlicher Wohlstand (vgl. ebd., S. 14-15). Für eine unfreiwillige Migration wie eine Flucht sind eher Push-Faktoren ausschlaggebend, also Umstände, die Personen zur Auswanderung drängen, z.B. politische Verfolgung, bewaffnete Konflikte, Umweltkata-

¹ „Häufig wird unter ‚Migration‘ das Spektrum der verschiedenen Formen von mehr oder weniger freiwilliger Wanderung verstanden“ (Treibel 2011, S. 157). Hier wird *Migration* jedoch als Oberbegriff für alle Wanderungsprozesse benutzt.

stropfen oder wirtschaftliche Krisen. Die Differenzierung zwischen unfreiwillig und freiwillig wurde jedoch verworfen, da inzwischen davon ausgegangen wird, dass jede/r Migrant/in in gewissem Maße Zwängen unterworfen werde (vgl. Richmond 1988, S. 8). Es lässt sich jedoch allgemein davon ausgehen, dass Flüchtlinge auf einer Freiwilligkeits-Skala eher niedrige Werte erzielen. Grundsätzlich ist bei jeder Typisierung von Flüchtlingen und Migranten von fließenden Übergängen und unklaren Abgrenzungen zwischen den Unterscheidungen auszugehen.

Auch durch die Kategorie der zeitlichen Begrenzung der Migration werden Migrant/inn/en und Flüchtlinge voneinander differenziert. Diese Differenzierung ist jedoch mit Blick auf die aktuelle Flüchtlingssituation und auf unabsehbare Zeit wirkende Fluchtursachen als überholt zu betrachten. So geben 84,7% der in Deutschland registrierten Asylbewerber/innen an, für immer in Deutschland bleiben zu wollen (vgl. BAMF-Kurzanalyse 01/2016, S. 8).

Ein Flüchtling ist jemand, der aus seinem Heimatland oder dem Land seines Lebensmittelpunktes geflohen ist. Der Begriff **Flüchtling** ist rechtlich gesehen ungenau, da sich daraus keinerlei Schlussfolgerungen über die aufenthaltsrechtliche Stellung der Person ableiten lassen. In der offiziellen Amtssprache wird der Begriff Flüchtling für nach der Genfer Flüchtlingskonvention anerkannte Asylbewerber gebraucht. Möchte man die Gruppe der Fluchtmigrant/inn/en, deren aufenthaltsrechtlicher Status noch unklar ist, in die Bezeichnung miteinschließen, bieten sich die Begriffe *Flüchtende*, *Geflüchtete* und *Schutzsuchende* an.

Für eine genauere Differenzierung unterteilt sich die Gruppe der Flüchtlinge in **Asylsuchende/Asylbewerber/innen** und **International Schutzberechtigte**. Mit den Begriffen Asylsuchende oder Asylbewerber/innen werden die Personen bezeichnet, welche in einem Land, dessen Staatsangehörigkeit sie nicht besitzen, Asyl beantragen. In Deutschland stellen Asylsuchende einen Antrag auf Gewährung internationalen Schutzes beim Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF). Der Begriff Asyl beschreibt die (temporäre) Aufnahme von Menschen, um diese vor Verfolgung und Gefahren in ihrem Heimatland zu schützen.

Artikel 1 der Genfer Flüchtlingskonvention beschreibt einen Flüchtling als Person, die (...) aus der begründeten Furcht vor Verfolgung wegen ihrer Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen ihrer politischen Überzeugung sich außerhalb des Landes befindet, dessen Staatsangehörigkeit sie besitzt, und den Schutz dieses Landes nicht in Anspruch nehmen kann oder wegen dieser Befürchtungen nicht in Anspruch nehmen will; oder die sich als staatenlose infolge solcher Ereignisse außerhalb des Landes befindet, in welchem sie ihren gewöhnlichen Aufenthalt hatte, und nicht dorthin zurückkehren kann oder wegen der erwähnten Befürchtungen nicht dorthin zurückkehren will (UNHCR 1951, S. 2).

Flüchtlinge, die ihren Flüchtlingsstatus anhand der Genfer Flüchtlingskonvention zugeschrieben bekommen, werden **Konventionsflüchtlinge** genannt. Kann durch die Genfer Flüchtlingskonvention kein Flüchtlingsstatus zugewiesen werden, besteht die

Möglichkeit, verfolgten Menschen durch Artikel 15 der sogenannten Qualifikationsrichtlinie (2011/95/EU) „subsidiären Schutz“ zuzusprechen. Um als **subsidiär schutzberechtigt** anerkannt zu werden, müssen Drittstaatsangehörige und Staatenlose nachweisen, dass ihnen in ihrem Herkunftsland ernsthafter Schaden droht. Als ernsthafter Schaden gelten Todesstrafe, Folter und „eine ernsthafte individuelle Bedrohung des Lebens oder der Unversehrtheit“ (EU 2011: Richtlinie 2011/95, S. 18).

Kontingentflüchtlinge erhalten aus völkerrechtlichen oder humanitären Gründen direkt eine Aufenthaltserlaubnis, auch wenn sie sich noch im Ausland befinden. „Kontingentflüchtlinge sind Flüchtlinge aus Krisenregionen, die im Rahmen internationaler humanitärer Hilfsaktionen aufgenommen werden“².

Ein großer Teil der allgemeinhin als *Flüchtlinge* bezeichneten Gruppe besteht aus **Geduldeten**, also Asylbewerber/innen, deren Antrag auf Asyl abgelehnt wurde. Sie erhalten im Allgemeinen eine Duldung, nach deren Ablauf sie im Härtefall eine humanitäre Aufenthaltserlaubnis bekommen (vgl. vbw 2016, S. 26).

Die Bezeichnung *Zuwanderer/Zuwanderinnen* betrifft alle Menschen, die in ein anderes Land ziehen, und ist von dem Begriff *Einwanderer/Einwanderinnen*, abzugrenzen, da dieser im politischen Kontext ausschließlich dann gebraucht wird, wenn Einreise und Aufenthalt von vornherein auf Dauer geplant und zugelassen werden. Der Begriff *Migrant/inn/en* bezeichnet alle Menschen, die in ein anderes Land als ihr Herkunftsland eingewandert sind.

In dieser Arbeit werden zur Vermeidung allzu häufiger Begriffswiederholungen sowohl der Begriff *Flüchtlinge* als auch die Begriffe *Geflüchtete* und seltener *Fluchtmigrant/inn/en* oder *Personen mit Fluchterfahrung* synonym verwendet. Gemeint sind damit alle Personen, die einen Antrag auf Asyl gestellt haben, also sowohl anerkannte Flüchtlinge als auch Personen, die noch auf die Entscheidung über ihren Asylantrag warten.

2.2 Rechtliche und finanzielle Rahmenbedingungen

In Deutschland fand durch das **Zuwanderungsgesetz** 2004 ein Paradigmenwechsel der Innenpolitik statt: Zuwanderung wurde als faktische Realität öffentlich anerkannt und Deutschland dadurch offiziell zum Einwanderungsland, das den Neuankömmlingen Bleibeperspektiven bieten können muss. Dazu gehört auch die Bereitstellung des Integrationskurs-Angebots, dessen übergeordnete Zielsetzung die Befähigung zum selbstständigen Handeln in allen Bereichen des alltäglichen Lebens ist (vgl. Zuwanderungsgesetz 2004, § 43 (2)). Migrant/inn/en können bei unzureichenden Sprachkenntnissen oder wenn sie „in besonderer Weise integrationsbedürftig“ sind zur Teilnahme am Integrationskurs verpflichtet werden (ebd., § 44a (1) 2.b)).

Die **Integrationskurse**, welche aus einem Sprach- und einem Orientierungsteil bestehen, sind das zentrale Bildungsangebot für Asylbewerber/innen in Deutschland. Im Ori-

² BAMF Glossar „Kontingentflüchtlinge“. <http://www.bamf.de/DE/Service/Left/Glossary/glossary-node.html>. Zugegriffen: 08.09.2016.

entierungsteil des Kurses werden Kenntnisse über Recht, Kultur und Geschichte Deutschlands vermittelt. Auch Prinzipien der freiheitlich-demokratischen Grundordnung wie Gleichberechtigung von Mann und Frau, Religionsfreiheit und Nichtdiskriminierung homosexueller Menschen, sowie allgemein Menschenrechte, sollen vermittelt werden.

Von den zugelassenen Trägern machen die Volkshochschulen mit 36,3% den größten Teil aus, danach folgen die Sprach-Fachschulen mit 17,3%; alle anderen Trägergruppen bleiben prozentual im einstelligen Bereich. Es gibt verschiedene Arten von Integrationskursen: Allgemeine Integrationskurse, Alphabetisierungskurse, Eltern- und Frauenintegrationskurse, Förderkurse, Intensivkurse, Jugendintegrationskurse und sonstige (vgl. BAMF 2015, S. 1-2). Robak (2015, S. 11) stellt fest, dass mehr als die Hälfte aller Volkshochschulen Integrationskurse anbieten und die Integrationskurse rein quantitativ als Erfolgsgeschichte verbucht werden können.

Nach erfolgreicher Teilnahme am Integrationskurs können Geflüchtete eine berufsbezogene Sprachförderung im Rahmen des ESF-BAMF-Programmes in Anspruch nehmen. Asylsuchende haben erst nach neun Monaten Zugang zum ESF-BAMF-Programm, sodass es bislang für kostenfreie Sprachkurse unmittelbar nach der Einreise keine bundesweite Regelung gibt.

Die **Bildungszugänge** von Asylbewerber/innen gestalten sich in den verschiedenen europäischen Ländern unterschiedlich. Im Folgenden wird kurz der Status Quo in Deutschland, Frankreich, Schweden, Italien, Österreich, den Niederlanden und Polen vorgestellt, teils aus dem Grund, da vor allem aus diesen Ländern Angebote vorliegen, teils um anhand einiger Länder exemplarisch die Bereiche Nord-, Mittel-, Süd-, West-, Ost- und Mittelosteuropa darzustellen.

In **Deutschland** werden die Zugänge durch § 44 des Aufenthaltsgesetzes bestimmt. Das BAMF regelt die Zugangsbedingungen zu den Integrationskursen. Die Bildungsbeziehung und damit die Bildungszugänge von Geflüchteten hängen von ihrem rechtlichen Status ab. Seit November 2015 erhalten neben Personen mit Aufenthaltserlaubnis auch Personen mit Aufenthaltsgestattung und guter Bleibeperspektive und Personen mit Duldung Anspruch auf einen Integrationskurs bis zum Niveau B1. „Gute Bleibeperspektive“ haben Menschen, die aus Ländern mit einer Schutzquote von über 50 Prozent (Eritrea, Irak, Iran, Syrien und seit August 2016 auch Somalia) stammen.³ Bei Asylbewerber/innen aus einem sicheren Herkunftsstaat wird ein rechtmäßiger und dauerhafter Aufenthalt nicht erwartet, weswegen dieser Personengruppe bis auf drei Ausnahmen in den Bundesländern keine Angebote zur Verfügung stehen.

Trotz des seit 1999 bestehenden gemeinsamen europäischen Asylrechts bestehen also große Unterschiede in den einzelnen europäischen Ländern. Da nicht auf alle europäischen Länder einzeln und im Detail eingegangen werden kann, wird exemplarisch kurz die Situation in den folgenden Staaten dargelegt. In **Schweden** haben Geflüchtete mit einer Aufenthaltserlaubnis Zugang zu einem „Einführungsprogramm“, welches sich aus

³ <http://www.bamf.de/DE/Infothek/FragenAntworten/IntegrationskurseAsylbewerber/integrations-kurse-asylbewerber-node.html>. Zugegriffen: 10.09.2016.

Sprach- und Integrationskursen und beruflichen Anteilen besteht (vgl. Asylum Information Database (AIDA) Report Schweden 2015, S. 37). In den skandinavischen Ländern besteht allgemein eine am ehesten mit Deutschland vergleichbare Situation, da es dort ebenfalls das breite öffentliche EB-Angebot durch die Volkshochschulen gibt. In **Italien** werden die einzigen Sprach- und Qualifizierungsmaßnahmen von den Trägern einzelner Flüchtlingsunterkünfte organisiert; Angebot und Qualität der Angebote variieren stark voneinander, da es kein einheitliches System gibt (vgl. AIDA Report Italien 2015, S. 81). In **Frankreich** ist grundsätzlich kein Bildungsangebot für Erwachsene vorgesehen. Sprachkurse werden in einigen Aufnahmezentren je nach Verfügbarkeit von Freiwilligen organisiert. Asylbewerber/innen können so ihre (Aus-) Bildung nicht weiterführen, während sie auf die Entscheidung des Asylantrages warten (vgl. AIDA Report France 2015, S. 85). In den **Niederlanden** reguliert das *Centraal Orgaan opvang asielzoekers* den Zugang zu Bildungsangeboten für Erwachsene. Abhängig vom Status der Asylbewerber/innen stehen verschiedene Bildungsangebote, die auch berufliche Bildung miteinschließen, zur Verfügung. Für anerkannte Asylbewerber/innen wird ein Integrationsprogramm angeboten. Es bestehen keinerlei Hindernisse zur Berufsbildung (vgl. AIDA Report Niederlande, S. 61). In **Polen** besteht das einzige Angebot für erwachsene Asylbewerber/innen aus Sprachkursen, die in den Aufnahmezentren angeboten werden. NGOs organisieren weitere Angebote, die teils staatlich gefördert werden, jedoch hauptsächlich durch EU-Fördermittel gesichert werden können.

Wichtige Grundlage für die Bereitstellung von Angeboten für die Flüchtlingsintegration sind **Fördermittel**. Vor allem für Personen direkt nach der Einreise und mit ungesichertem Aufenthaltsstatus sind Projektförderungen aus EU-Fördermitteln von großer Bedeutung. Auf **europäischer Ebene** ist der Europäische Sozial Fonds (ESF) von Relevanz. Der ESF fungiert als „Finanzinstrument, mit dem innerhalb der EU der wirtschaftliche und soziale Zusammenhalt durch Abbau struktureller und wirtschaftlicher Ungleichheiten gefördert werden soll“ (Betschel et al. 2005, S. 100). Er unterteilt sich in fünf Hauptbereiche, von denen einer auf die „Förderung der Chancengleichheit beim Zugang zum Arbeitsmarkt (besonders der vom gesellschaftlichen Ausschluss Bedrohten)“ abzielt (ebd., S. 102). Eine weitere Förderquelle ist die Gemeinschaftsinitiative *Equal*, welche aufbauend auf den vier Säulen der europäischen Beschäftigungsstrategie und dem zusätzlichen Bereich „Asyl“, durch fünf Themenfeldern realisiert wird, in denen sich Bezüge zur Weiterbildung finden. Die Maßnahmen richten sich an Personengruppen, denen der Zugang zum Arbeitsmarkt erschwert ist, darunter auch Asylbewerber/innen (vgl. ebd., S. 105). Bei der Förderung von Asylbewerber/innen geht es u.a. um den Aufbau von Beratungs- und Orientierungsangeboten, welche auf die arbeitsmarktliche Integration abzielen.

In Deutschland werden auf **Bundesebene** die ESF-Fördergelder durch das BAMF koordiniert. Die ESF-BAMF-Förderung „Qualifikation und Weiterbildung für Personen mit Deutsch als Zweitsprache durch berufsbezogene Maßnahmen“ richtet sich auch an Asylbewerber/innen und Flüchtlinge mit zumindest nachrangigem Zugang zum Arbeitsmarkt.

Im Rahmen des auf die Integration in den Arbeitsmarkt zielenden XENOS-Sonderprogrammes „ESF-Bundesprogramm zur arbeitsmarktlichen Unterstützung für Bleibeberechtigte und Flüchtlinge mit Zugang zum Arbeitsmarkt“ wurden 2008 bis 2015 43 Beratungsnetzwerke mit rund 220 Einzelprojekten entwickelt. Das Programm kombinierte Sprachkurse, berufliche Qualifizierung und Beratung. Über den Handlungsschwerpunkt „IvAF – Integration von Asylbewerbern und Flüchtlingen“ der „Integrationsrichtlinie Bund“ (eines der Programme des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales), werden Maßnahmen wie zielgruppenspezifische Beratung und Qualifizierung in Arbeit oder Ausbildung gefördert.

Der Asyl-, Migrations- und Integrationsfonds (AMIF), welcher ebenfalls von der EU gefördert wird, zentriert sich bis 2020 auf die Bereiche *Gemeinsames Europäisches Asylsystem*, *Integration von Drittstaatsangehörigen* und *legale Migration und Rückkehr*. Zu den Zielsetzungen von AMIF gehört es, die Beratung und Erstorientierung für Geflüchtete zu verbessern. Darüber hinaus sollen besonders schutzbedürftige Flüchtlinge besser identifiziert und betreut werden.

Auf **Länderebene** bestehen verschiedene, hauptsächlich projektformige Ansätze zur Erschaffung kostenfreier Angebote für Asylbewerber/innen. Auch auf **kommunaler Ebene** bestehen diverse Förderangebote. Robak (2015, S. 12) beschreibt, dass „auf kommunaler Ebene meist Konzeptionen entwickelt werden, die in den Asylbewerberunterkünften anfangen“.

2.3 Merkmale von Flüchtlingen als Zielgruppe von Erwachsenenbildung

Flüchtlinge als Adressat/inn/en⁴ von Erwachsenenbildung zeichnen sich durch einige besondere Aspekte und Merkmale aus, die bei der Planung der an sie gerichteten Angebote berücksichtigt werden sollten. Dazu zählen psychologische, kulturelle, soziale, rechtliche und bildungsbezogene Besonderheiten. Eine adressat/inn/en-gerechte Erwachsenenbildung muss die Sozialisation (biografische Erfahrung, sozio-kulturelle Herkunft/Milieu), die gegenwärtige gesellschaftliche Situation (Alltag und Lebenswelt, Familie, Beruf, Freizeit etc.) und die spezifische Identität (Deutungsmuster, Handlungskompetenz, Zukunftsperspektive usw.) ihrer Teilnehmenden berücksichtigen und reflektieren (vgl. Griese 2010, S. 93). Die Merkmale der Zielgruppe *Flüchtlinge* ähneln in vielen, jedoch nicht allen Teilen denen der Zielgruppe *Migrant/inn/en*.

2.3.1 Bildungsstand, Bildungsbedarfe, Bildungsbeteiligung

Für Geflüchtete als Teilnehmende von Erwachsenenbildung existieren wenige Daten (außerhalb der VHS-Statistiken zu Integrationskursen) zur **Bildungsbeteiligung**. Insgesamt ist wenig über das Weiterbildungsverhalten von Menschen mit Migrationshin-

⁴ *Adressat/inn/en* sollen von der EB erreicht werden; *Zielgruppen* sind Adressat/inn/en, die durch gemeinsame soziokulturelle Merkmale beschrieben werden, in diesem Fall z.B. dem Status als Asylbewerber/in.

tergrund bekannt. Die Erhebungen des Berichtsystems Weiterbildung (BSW) und des Sozio-ökonomischen Panels (SOEP) haben jedoch gezeigt, dass die Teilnahmequoten von Personen mit Migrationshintergrund insgesamt wesentlich niedriger sind als die der autochthonen Bevölkerung (vgl. BSW 2003, S. 146). Auch die Daten der Adult Education Survey (AES)⁵ zeigen eine Diskrepanz in der Bildungsbeteiligung von Ausländer/innen und Deutschen auf. So nehmen Deutsche mit einer Teilnahmequote von 53% deutlich häufiger an Weiterbildung teil als Ausländer/innen (32%) (vgl. AES 2014, S. 38). Dieses Ergebnis zeichnet sich seit dem ersten BSW im Jahr 1979 durchgängig ab. Im Bereich der betrieblichen Weiterbildung besteht der deutlichste Unterschied zwischen der Teilnahme von Deutschen (39%) und Ausländer/inn/en (20%) (vgl. ebd.). Auch lernen Deutsche im Jahr 2014 deutlich häufiger auf informellen Wegen (56%) als Ausländer/innen (43%) (vgl. ebd., S. 61)⁶. Im AES 2012 wird darüber hinaus die Gruppe der Deutschen mit Migrationshintergrund differenziert betrachtet, also „Personen mit deutscher Staatsangehörigkeit, die in ihrer Kindheit zuerst eine andere als die deutsche Sprache erlernten“ (AES 2012, S. 90). Während im Jahr 2012 knapp über die Hälfte (52%) der Deutschen ohne Migrationshintergrund an Weiterbildung teilnahm, waren es bei den Gruppen der Deutschen mit Migrationshintergrund (33%) und der Ausländer/innen (34%) nur etwas mehr als ein Drittel. Im Vergleich zum Jahr 2007 zeigt sich eine deutliche Zunahme der WB-Beteiligung nur bei den Deutschen ohne Migrationshintergrund (+ 6 Prozentpunkte); die Teilnahmequoten der anderen beiden Gruppen stagnieren (vgl. ebd.).

Wesentliche aktuelle und zukünftige Erkenntnisse über das Bildungsverhalten von Flüchtlingen verspricht die „IAB-BAMF-SOEP-Stichprobe Geflüchteter in Deutschland“, ein aktuelles Projekt des SOEP in Kooperation mit dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) und der Bundesanstalt für Arbeit – Forschungszentrum Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF-FZ). Die Laufzeit geht von 2016 bis 2019. Im Rahmen der Studie liegen bereits die Ergebnisse von 100 Einzelexplorationen mit 123 Flüchtlingen und Migrant/inn/en und 26 Expert/inn/en-Gesprächen⁷ vor. Die Ergebnisse zeigen, dass die geäußerte Bildungsaspiration der Befragten sehr hoch ist, jedoch teilweise im starken Kontrast zu der tatsächlichen Motivation und Disziplin, regelmäßig und konsequent an einer Bildungsveranstaltung teilzunehmen, steht. Bildung gilt für die Mehrheit der Befragten als Schlüssel zu einem selbstständigen Leben, zur Existenzsicherung und zur sozialen Anerkennung (vgl. IAB 09/2016, S. 32).

⁵ Die AES ersetzt seit 2007 das Berichtssystem Weiterbildung (BSW). Gegenstand der AES sind die Lernaktivitäten der 25- bis 64-jährigen (in Deutschland 18- bis 64-jährigen) Bevölkerung der EU-Mitgliedsstaaten. Es liegen Daten aus den Jahren 2007, 2010, 2012 und 2014 vor.

⁶ Es ist anzumerken, dass der Faktor Sprache die Ergebnisse mitbeeinflusst: Die Befragungen finden auf Deutsch statt - die Befragten mit Migrationshintergrund stellen so einen positiven Ausschnitt der in Deutschland lebenden Personen mit Migrationshintergrund dar.

⁷ Durchgeführt von Qualitative Mind Research (QMR) und TNS Infratest im Auftrag des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) und des Sozio-ökonomischen Panel (SOEP) am Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung (DIW Berlin).

Wie Fleige/Zimmer et al. (2015) aufzeigen, spielt die Ansprache zielgruppenspezifischer Angebote eine zentrale Rolle für den Übergang Teilnehmender mit Migrationshintergrund in weitere Zielgruppenangebote und das Regelangebot. Sie differenzieren zwischen vier verschiedenen Teilnahmetypen, von denen besonders für Typ 2 eine direkte Ansprache nach der Teilnahme am Zielgruppenangebot erforderlich ist, um in das Regelangebot überzugehen.

Die insgesamt sehr heterogene Gruppe der Flüchtlinge verfügt über eine große Bandbreite an **Bildungsniveaus** und Qualifikationen. Laut der BAMF Kurzanalyse 03/2016 verfügen von den Geflüchteten in Deutschland 17,8% über einen Hochschulabschluss, 20,4% über einen Gymnasialabschluss, 31,5% über einen Mittelschulabschluss, 22,4% über einen Grundschulabschluss und 7,2% über keine formelle Schulbildung. „Im Durchschnitt sind ungefähr drei Viertel aller volljährigen Asylantragssteller Männer, von denen der Großteil zwischen 20 und 29 Jahre alt ist und als höchste Bildungsinstitution eine Mittelschule besucht hat“ (BAMF Kurzanalyse 01/2016, S. 9). Die Höhe des höchsten Bildungsabschlusses hängt stark von dem jeweiligen Herkunftsland ab. So sind die Bildungsstandards von Flüchtlingen aus Syrien und dem Iran wesentlich höher als die bspw. von Flüchtlingen aus den Balkanstaaten, Pakistan oder Afghanistan. Die großen Differenzen der Bildungsniveaus von Geflüchteten aus verschiedenen Ländern resultieren größtenteils aus den Bildungsvoraussetzungen in den Herkunftsländern. In langjährigen Krisenregionen wie Afghanistan und Pakistan, deren Bewohner/innen sich teils schon in zweiter Generation auf der Flucht befinden, konnten Bildungsbiografien nicht stringent verfolgt werden, während die meisten Geflüchteten aus den Westbalkanstaaten (mit Ausnahme der Roma) bis kurz vor ihrer Flucht noch Zugang zu Bildung und geregelter Erwerbstätigkeit hatten (vgl. IAB 15/2016, S. 4).

Ein wesentlicher Faktor, der bei der Betrachtung der Bildungsstände und -bedarfe auffällt, ist das Geschlecht der Geflüchteten. Bei den iranischen Antragsteller/innen verfügen mehr Frauen als Männer über einen Hochschulabschluss (vgl. ebd., S. 6). Dies ist jedoch die Ausnahme. Weibliche Flüchtlinge verfügen im Durchschnitt weniger häufig über einen Hochschul- oder Gymnasialabschluss, und häufiger über keine formelle Schulbildung. Sie sind wesentlich häufiger von Analphabetismus und niedriger Schulbildung betroffen. Zudem sind sie auch weitaus seltener auf dem Arbeitsmarkt vertreten, und weniger häufig auf der Suche nach einer Arbeit oder Ausbildung. Nur ein Drittel der geflüchteten Frauen aus dem Irak und Syrien befindet sich in einem Arbeitsverhältnis oder auf der Suche danach. Gründe dafür sind fehlende Bildungsqualifikationen, ein Mangel an Sprachkenntnissen, und kulturspezifische Rollenverteilungen wie Kinderbetreuung (vgl. BAMF Kurzanalyse 01/2016, S. 6). Zielgruppenspezifische Ansprache der Bildungsangebote für weibliche Flüchtlinge ist vor diesem Hintergrund von besonderer Bedeutung, da diese ein zentrales und ggf. das einzige Mittel zur Partizipation darstellen.⁸

⁸ Eine/r der befragten Expert/inn/en der IAB-Studie beschreibt die Relevanz von Sprachkursen für weibliche Geflüchtete folgendermaßen: „Aber die Frauen, die wir betreuen, die wollen ja auch eine Beschäftigung, einfach um aus ihren ewigen Gedankenkonstrukt und -fluss auch mal rauszukommen.“

Der dringlichste **Bildungsbedarf** von Flüchtlingen besteht im Erlernen der Sprache der Aufnahmegesellschaft. Sprache kommt eine wesentliche Funktion zu, da sie nicht nur als Medium für die alltägliche Verständigung wichtig ist, sondern auch als Schlüsselkompetenz im Rahmen von Bildung und Arbeit und als zugehörigkeitsstiftender Faktor fungiert. „Die Vermittlung der Sprache gehört insofern zu den elementaren Aufgaben der Erwachsenenbildung“ (Zimmer 2013, S. 8). Auch der Großteil der Befragten im Rahmen der IAB-Studie äußerte, dass Kenntnisse der Sprache des Aufnahmelandes der Schlüssel zur Partizipation an Bildung, dem Arbeitsmarkt und dem sozialen Leben seien (vgl. IAB 09/2016, S. 32). Darüber hinaus besteht der Bedarf, berufliche Qualifikationen zur Beschäftigungsfähigkeit zu erwerben, und die Kultur des Aufnahmelandes näher kennenzulernen, um Identifizierungspotenzial zu schaffen. Der Kontakt zwischen Geflüchteten und Einheimischen ist vor diesem Hintergrund von großer Bedeutung.

2.3.2 Psychologische, kulturelle und soziale Aspekte

Grundsätzlich sind moderne Biografien durch Globalisierung und Transnationalisierung⁹ geprägt (vgl. Schuster 2013, S. 178). Die Biografie eines jeden Flüchtlings ist von dem Verlassen des Heimatlandes und der Migration in das Aufnahmeland gekennzeichnet. Dies bedeutet einen Bruch in der (Bildungs-)Biografie. Erlebnisse in den Herkunftsländern und auf der Flucht gemachte Erfahrungen können traumatisierende Wirkung auf die Geflüchteten haben und die Integration im Aufnahmeland erschweren.

„Als Folge des Erlebens traumatischer Ereignisse können sogenannte post-traumatische Belastungsstörungen auftreten, die durch Intrusionen, Vermeidungsverhalten, erhöhtes ‚Arousal‘ und Gefühlstauheit gekennzeichnet sind. (...) Die Folge ist dysfunktionales Vermeidungsverhalten, mit dem die Personen versuchen, solche Intrusionen zu verhindern (...). Traumatisierungen können weiterhin psychische Erkrankungen anderer Art auslösen, wie depressive Beschwerden, generalisierte Angststörungen oder somatoforme Störungen (...)“ (vbw 2016, S. 108).

Das erhöhte Risiko einer psychologischen Erkrankung und daraus folgender Verhaltensstörungen sollte bei der Adressierung von Flüchtlingen unbedingt berücksichtigt werden. „Bevor erwartet werden kann, dass diese Menschen erfolgreich an einer Bildungsmaßnahme in Deutschland teilnehmen können, ist zu klären, ob sie an einer solchen Belastungsstörung leiden, und es sind gegebenenfalls Unterstützungsmaßnahmen einzuleiten“ (ebd., S. 119). Daran anschließend stellt sich zudem die Frage, wie traumatisierte Geflüchtete adressiert werden können, und was beim weiteren Verlauf einer Bildungsveranstaltung mit traumatisierten TN beachtet werden muss.

Die Integration der Flüchtlinge hängt auch stark von ihren Grundüberzeugungen und Werten ab. Die Ergebnisse der IAB-Befragungen (vgl. IAB 15/2016, S. 5) zeigen, dass

Und deswegen haben Sprachkurse – das haben wir schon immer gesagt – auch therapeutischen Nutzen“ (IAB 09/2016, S. 107).

⁹ Die Begriffe Transnationalisierung und Transkulturalisierung werden in Kapitel 3 genauer erklärt.

die Flüchtlinge stark von den negativen Erfahrungen mit Krieg und Verfolgung in ihren Heimatländern geprägt sind. Die große Mehrheit der Befragten bejaht ausdrücklich die in Deutschland gelebten Werte wie Freiheit, Rechtsstaatlichkeit und die Achtung von Menschenrechten. In seltenen Fällen äußern die Befragten den expliziten Wunsch, Religion und Kultur ähnlich wie in ihren Heimatländern leben zu können. Integration findet demnach auch auf psychologischer Ebene statt. Inwieweit sich Geflüchtete in die Aufnahmegesellschaft integrieren (können), hängt von den Prozessen ab, mit denen sie den Ortswechsel und die damit verbundenen Veränderungen verarbeiten. „Eine weitere Herausforderung, die Zuwandernde bewältigen müssen, liegt darin, dass sie unterschiedliche kulturelle Kontexte in ihrer Identität und Lebensgestaltung in Einklang bringen müssen“ (vbw 2016, S. 89). Ausgehend von einem hybriden, transnationalen Kulturverständnis beschreibt Robak, dass „kulturelle gemischte Praktiken im Lebensalltag der Individuen (...) zur Herausbildung hybrider Identitäten“ führen (Robak 2008, S. 52).

Freise (2006, S. 58) beschreibt die durch Migration hervorgerufene Notwendigkeit einer identifikatorischen Neuorientierung: „Zugewanderte bringen Wissensbestände, Lebensweisen und Wertvorstellungen aus ihrer Heimat mit, die sie in ihren Familien und ihrem Sprach- und Kulturraum als selbstverständlich erlernt haben, die aber in der fremden neuen Umgebung nicht ohne weiteres gelten“.¹⁰ Es lässt sich insgesamt darauf schließen, dass Flüchtlinge ihre Identität unter Anwesenheit ihrer Herkunftskultur und der Kultur des Aufnahmelandes zu einem gewissen Maße neu verorten müssen, und dass das subjektive Erleben der Vereinbarkeit der unterschiedlichen Kulturen einen großen Einfluss auf diesen Prozess hat. Zu den Aufgaben integrativer Erwachsenenbildung gehört es also u.a., Geflüchteten Anreize für die Identifikation mit der Kultur der Aufnahmelandes zu bieten. Gieseke/Robak (2009, S. 10) stellen die Bedeutung des lebenslangen Lernens vor dem Hintergrund der Herausforderungen moderner Lebenswelten und Gesellschaften heraus:

„Auf die Subjekte bezogen haben wir es mit einem fragmentierten Selbst zu tun, wobei die modernen Lebensläufe eine Wanderung durch verschiedene Lebenswelten, neue Identitäten darstellen, das Eintreten in neue Milieus und neue Beobachtungsformen nicht zuletzt auch durch erweitertes lebenslanges Lernen und permanentes Umorientieren geschieht.“

Transkulturelle Aushandlungsprozesse finden sowohl innerhalb der Gesellschaft als auch auf psychologischer Ebene innerhalb autochthoner und zugewanderter Individuen statt. Laut Welsch (1995, S. 3) bedingen sich die Anerkennung oder Ablehnung des Fremden, Transkulturellen in anderen und in einem selbst gegenseitig. Diese Herausforderungen an das Individuum sollten zudem in den anthropologischen Grundannah-

¹⁰ Hier sei auf die Ergebnisse der IAB-Befragung verwiesen, in der die meisten Befragten eine hohe Anerkennung der (in Deutschland und Europa) geltenden Werte äußerten. Auch die Gleichstellung von Mann und Frau wurde von den meisten männlichen, arabischstämmigen Befragten zwar als abstraktes Prinzip unterstützt, jedoch in konkreter Umsetzung oft auch abgelehnt (vgl. IAB 15/2016, S. 6)

men wie bspw. den Menschenbildern, welche den Angeboten zugrunde liegen, berücksichtigt werden.¹¹

3. Integration und Erwachsenenbildung

3.1 Integration – Begriff und theoretische Konzepte

Integration ist ein Konzept der **Migrationssoziologie** und beschreibt die Kontaktprozesse zwischen Migrant/inn/en und der Aufnahmegesellschaft. „Die funktionalistische Sozialtheorie geht davon aus, dass Prozesse der Integration eine funktionale Notwendigkeit für das Überleben jeglicher sozialer Systeme sind“ (Heckmann 2015, S. 70).

Es wird zwischen **System- und Sozialintegration** unterschieden. „Prozesse der Integration können sich zum einen beziehen auf die Sicherung und Stärkung von Beziehungen in einem bestimmten sozialen System, zum anderen auf das ‚Integrieren‘ oder Eingliedern von neuen Mitgliedern in ein soziales System“ (ebd.). Soziale Integration bezieht sich auf die sozialen Beziehungen zwischen Flüchtlingen und Mitgliedern der Aufnahmegesellschaft. „Integration als Mitgliedwerdung betrifft und verändert Zugehörigkeitsgefühle und Identifizierungsbereitschaften der Migranten mit nationalen, ethnischen, regionalen und lokalen Kollektivstrukturen“ (ebd., S. 73). Systemintegration hingegen beschreibt das Ensemble der einzelnen Elemente des gesellschaftlichen Systems in Hinsicht auf seine Stabilität und Anpassungsfähigkeit.

Integration aus pädagogischer Sicht bezieht sich auf die Lernprozesse, welche diese Abläufe begleiten und beeinflussen.

„Integration wird (...) im soziologisch-pädagogischen Sinn verstanden als das Ergebnis von Lernprozessen, in deren Verlauf Menschen mit Migrationshintergrund Kompetenzen und Haltungen zur gesellschaftlichen Teilhabe in dem Land entwickeln, in dem sie nach dem Wechsel der Heimat leben und arbeiten wollen“ (Dollhausen 2006, S. 9-10).

Zwischen den verschiedenen Auslegungen des Integrationsbegriffes und der ihm nahestehenden Begriffe (darunter Assimilation, Akkulturation und Inklusion) bestehen teils große Unterschiede. Besondere **Kritik** erfährt der Assimilationsbegriff: „Assimilation wird als einseitiger, nur in eine Richtung laufender Prozess angesehen, in welchem die Einwanderer und ihre Nachkommen ihre Kultur aufgeben und die des Einwanderungslandes vollständig übernehmen“ (Heckmann 2015, S. 75). Die vorherrschenden Gegenstände, Methoden und theoretischen Orientierungen im Forschungsfeld von Migration und Bildung unterliegen erkenntnispolitischen Konjunkturen, weswegen eine Tendenz zum assimilationsorientierten Integrationsbegriff auch im Forschungsbereich besteht.

„Beachtenswert ist hierbei, dass in der Migrationssoziologie wie in Zweigen erziehungswissenschaftlicher Forschung, die sich mit Phänomenen der Mig-

¹¹ „Hinter allen Überlegungen zu Erwartungen, Zielen und Voraussetzungen der Teilnehmenden steht die Frage nach dem Menschenbild“ (Bastian/Meisel et al. 2004, S. 35).

ration beschäftigen, wieder offensiv argumentiert wird, dass assimilative Integration von Migranten und Migrantinnen alternativlos sei, da soziale Statuspositionen und nationalgesellschaftliche Teilhabebewegungen an ökonomisch-strukturelle, sozial-kulturelle und auch identitätsbezogene Angleichungsleistungen von Migrantinnen und Migranten geknüpft seien“ (Mecheril/Dirim et al. 2010, S. 7-8).

Einen wesentlichen Unterschied bzgl. der Konzeptualisierung des Integrationsbegriffes macht die Bewertung von Integration als dauerhaftem Zustand, in dem Unterschiede zu den Einheimischen immer erhalten bleiben, oder als vorübergehenden Zustand, der mit der Assimilation endet, sodass Unterschiede minimiert werden oder verschwinden. Diese Sichtweise beeinflusst entschieden, inwiefern Integration als einseitiger Anpassungsprozess an die Gesellschaft oder als gegenseitige Annäherung gesehen wird (vgl. Geisen 2010, S. 13).

Das Leitbild einer assimilativen Integration herrscht in vielen Bereichen noch immer vor. So beschreibt Esser (2001), wie eine erfolgreiche Bewältigung der Akkulturationsanforderungen zur strukturellen, kulturellen, sozialen und identifikatorischen Assimilation der Migrant/inn/en in die Gesellschaft führt.

Die Kritik am Integrationsbegriff bezieht sich vor allem auf das dem Begriff oftmals zugrundeliegende statische Modell von Gesellschaftlichkeit, durch welches Integrationsbedürftige und etablierte Gesellschaftsmitglieder einander gegenübergestellt werden. Ein so ausgelegter Integrationsbegriff bestärke noch die Unterscheidung und damit die Diskrepanz zwischen Eigen und Fremd, zwischen Normalität und Abweichung. Geisen (2010, S. 28) verweist darauf, dass „die Möglichkeit einer Zuweisung von gesellschaftlichen Integrationsansprüchen“ immer von den gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsansprüchen abhängig ist.

Vor diesem Hintergrund ist eine Revision des traditionellen Kulturbegriffs¹², welcher der Differenziertheit und Komplexität moderner Gesellschaften nicht gerecht werden kann, unbedingt erforderlich. Moderne Gesellschaften sind funktional differenziert und sind als System „von hoher unkoordinierter Komplexität geprägt“ (Nassehi 2013, S. 8), weswegen Integration immer nur punktuell und zeitweise möglich ist. Gerade deswegen erlebt sich die gesellschaftliche Moderne stets als krisenhaft. Ebenso wie Autochthone gehören Migrant/inn/en keinen festen Gruppen an, sondern werden in verschiedene Funktionssysteme integriert (vgl. ebd.). Ein modernes Kulturverständnis nach Welsch (1995) beschreibt Kulturen als grenzüberschreitende, transnationale „hybride Bastarde“ (Zimmermann 2005, S. 362).

Georgi (2015, S. 25) kritisiert, dass das Integrationskonzept in der deutschen Migrationspolitik als „Exklusionsmechanismus“ fungiert: „Das zu integrierende Individuum bzw. die zu integrierende soziale Gruppe – hier die Migrantinnen und Migranten – wird einer

¹² Der vorherrschende substantialistische Kulturbegriff beruht auf den Prinzipien der sozialen Homogenisierung, der ethnischen Fundierung und der interkulturellen Abgrenzung (vgl. Zimmermann 2005, S. 362).

als homogen vorgestellten deutschen Mehrheitsgesellschaft gegenübergestellt“. Zudem merkt sie an, dass Migration in der Migrationsdebatte allgemein immer noch als „Abweichung von der Norm“ dargestellt werde. Dabei ist Migration „ein selbstverständlicher Bestandteil menschlicher Lebensweise“ (Hamburger 2010, S. 882) und als solcher auch immer Teil der Geschichte Europas gewesen.

Der Integrationsbegriff muss letztendlich von seinem **Absolutheitsanspruch** befreit werden, da eine Integration in die gesamte Gesellschaft und damit jeden einzelnen Teilbereich nicht erfolgen kann. „Eine ‚vollständige Integration‘ in einer polykontextuellen Gesellschaft ist empirisch nicht mehr möglich und auch nicht mehr nötig, weil das Leben in einer postmodernen Gesellschaft von allen Mitgliedern – ob autochthon oder allochthon – nur eine partielle Inklusion in die Gesellschaft verlangt“ (Yıldız 2001, S. 80).

An dieser Stelle wird nicht weiter auf die verschiedenen Auslegungen und Bedeutungswandlungen der einzelnen Begrifflichkeiten eingegangen; es sei nur darauf verwiesen, dass in dieser Arbeit ein multilateraler, differenzierter Integrationsbegriff verwendet wird, um komplexe Prozesse zu beschreiben. Der Begriff Integration wird anstelle von alternativ vorgeschlagenen Begriffen wie „Vergesellschaftung“ (vgl. Geisen 2010) oder „Inklusion“ verwendet, da er in der Politik und insgesamt immer noch am meisten Verwendung erfährt und sein Bezug auf Prozesse der Einwanderung klar ist.

Die 2004 vom Zuwanderungsrat vorgeschlagene und 2010 vom Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration übernommene Definition umfasst die wesentlichen Aspekte von Integration.

„Integration ist die messbare Teilhabe von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund an den zentralen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens wie z.B. frühkindliche Erziehung, schulische Bildung, berufliche Ausbildung, Zugang zum Arbeitsmarkt, Teilhabe an den rechtlichen und sozialen Sicherungs- und Schutzsystemen, bis hin zur (statusabhängigen) politischen Teilhabe.“

Bildung und Integration stehen also in einer wechselseitigen Beziehung zueinander: Integration erfordert einerseits die Integration in das Bildungssystem; gleichzeitig dient Bildung als Katalysator für die gesamtgesellschaftliche Integration.

3.2 Integration als multilateraler Prozess

Die Aufnahmegesellschaft ist bei dem Prozess der Integration von wesentlicher Bedeutung. Integration sollte nicht als einseitiger, sondern als komplexer und vielschichtiger Prozess betrachtet werden, in dem die Aufnahmegesellschaft eine ebenso wichtige Rolle spielt wie die Gruppe der Migrant/inn/en. Im Integrationsprozess seitens der Aufnahmegesellschaft sind sowohl Akkulturationserwartungen¹³ und soziale Vorurteile auf

¹³ Mit Akkulturationserwartungen sind die Erwartungen gemeint, welche die Mitglieder der Aufnahmegesellschaft gegenüber den Neuankömmlingen und ihren Integrations- bzw. Akkulturationsleistungen

Mikroebene als auch rechtliche, politische, finanzielle und strukturelle Rahmenbedingungen auf Makroebene von Bedeutung.

„Kulturelle Integration bezieht sich hauptsächlich auf die Migrationsbevölkerung, beinhaltet aber auch notwendige kulturelle Anpassungen und Veränderungen seitens der aufnehmenden Gesellschaft. In diesem Sinne ist Integration ein wechselseitiger, wenngleich nicht gleichgewichtiger Prozess“ (Heckmann 2015, S. 72).

Robak (2015, S. 10) fordert in diesem Zusammenhang, dass die Erwachsenenbildung mit entsprechenden Angeboten für Mitglieder der Aufnahmegesellschaft auf die Zuwanderung reagiert.

„Auf der anderen Seite braucht es ein verändertes Angebotsspektrum, um die Bevölkerung mitzunehmen und auf Migration und Transnationalisierung vorzubereiten. Weiterhin braucht es ein Angebotsspektrum, um Rassismus, Fremdenfeindlichkeit, Diskriminierung, Antisemitismus und Rechtsradikalismus entgegenzuwirken“ (ebd.).

In diesem Kontext besteht die Schwierigkeit der Erreichbarkeit bestimmter Zielgruppen, da eines der wesentlichen Prinzipien der Erwachsenenbildung die Freiwilligkeit der Teilnahme ist.

Griesbeck (2007) nennt die kulturelle Bildung beider beteiligter Gruppen und den gegenseitigen Austausch als Voraussetzung für eine funktionierende Integration.

„Ein bloßes Nebeneinander der Kulturen ist keine Integration. Wir brauchen ein Miteinander. Wir brauchen den Dialog zwischen der Aufnahmegesellschaft und den Zuwanderern. Dies setzt aber Wissen voraus. Wissen über andere Kulturen und Religionen. Wissen über Staat und Gesellschaft in Deutschland. Die Vermittlung interkultureller Kompetenz wird einer der großen Aufgaben für eine erfolgreiche Integration sein“ (Griesbeck 2007, S. 281).

Als wesentliche Aufgabe integrationsbezogener EB gilt also die Vermittlung trans- und interkultureller Kompetenzen und des Wissens über andere Kulturen.

Heckmann (2015) beschreibt die Offenheit der Aufnahmegesellschaft und die Möglichkeit, sich auch als Migrant/in mit der Aufnahmegesellschaft identifizieren zu können, als Voraussetzungen für Sozialintegration.

„Alle vier Dimensionen der Sozialintegration setzen eine Offenheit der Aufnahmegesellschaft für die Partizipation und Identifizierung der Migranten voraus. Speziell für identifikative Integration ist ein Identifizierungsangebot seitens der Aufnahmegesellschaft notwendig, vor allem ein Mitgliedschafts-

haben. Dazu gehören z.B. Erwartungen über das Aufgeben der Kultur der Neuzugezogenen und das Annehmen der Kultur der Aufnahmegesellschaft.

konzept, das eine fremde Herkunft nicht ausschließt“ (Heckmann 2015, S. 73).

Die soziologischen Prozesse, die sich während und nach der Ankunft von Zuwanderern innerhalb der Aufnahmegesellschaft abspielen, beschreibt Treibel (2011). Demnach neigen die Mitglieder der Aufnahmegesellschaft dazu, Neuankommende grundsätzlich erst mal abzulehnen und ihnen den Mitgliedsstatus in der Gesellschaft zu verwehren. „Aufgrund von Kriterien wie Langansässigkeit, Unauffälligkeit, Homogenität und programmatischen Konzepten wie Integration oder Rückkehr gibt man den Zuwanderern und Zuwanderinnen den Status von Nicht-Gesellschaftsmitgliedern“ (Treibel 2011, S. 227).

Zu den Aufgaben integrativer Erwachsenenbildung muss es also gehören, die Integrationsbereitschaft der Aufnahmegesellschaft zu fördern, Reflexion über Akkulturationserwartungen anzuregen und eventuell vorhandene Vorurteile abzubauen. Dass dies in Deutschland notwendig ist, zeigt eine Befragung aus 2016 von mehr als 27.600 Menschen in 24 Ländern durch die Gesellschaft für Konsum-, Markt- und Absatzforschung (GfK-Verein 2016), welche die dringendste Sorge der Deutschen als Zuwanderung identifiziert. Demnach halten 83% der Deutschen Zuwanderung und Integration für die am dringendsten zu lösenden Aufgaben im Land. Auch in Österreich (66%), Schweden, Schweiz (jeweils 50%), Belgien (43%), Niederlande (40%) und Großbritannien (33%) denken die Menschen gleichermaßen. Eine von der ARD in Auftrag gegebene Studie zeigte zudem, dass 44% der Befragten die Zuwanderung als eher nachteilig für Deutschland wahrnehmen, und 50% aussagten, Angst angesichts der hohen Flüchtlingszahlen zu empfinden. Auch hatten 47% Verständnis für die Pegida-Märsche (vgl. ARD 2016). Die hohen Zahlen von Migrant/inn/en aus Kulturen, die von der des Aufnahmelandes vergleichsweise stark divergieren, werden demnach von vielen als Zumutung und Bedrohung wahrgenommen.

3.3 Integrative Bildung im Kontext der inter- und transkulturellen Bildung

Die integrationsbezogene Bildungsarbeit für Flüchtlinge steht in enger Beziehung zur kulturellen, inter- und transkulturellen Bildung. Während die Inhalte kultureller Bildung „auf kulturell-ästhetisches Wissen und Interpretieren, Können und Handeln, Verstehen und Kommunizieren im engeren Sinn“ (Gieseke/Opelt 2005, S. 53) rekurren, finden im Bereich der interkulturellen Bildung „Angebote kommunikativer Verständigung, identitärer Selbstvergewisserung bzw. Identitätsentwicklung, der Dekonstruktion von Kulturalisierungen sowie des Verstehens und Erlernens kultureller Praktiken“ (Robak 2013, S. 18) statt. Kulturelle Bildung allgemein geht auf die Anforderungen einer erweiterten Wahrnehmung und Verstehensfähigkeit „in der globalisierten, inter- und transkulturellen, diversifizierten gesellschaftlichen Wirklichkeit“ (Fleige/Gieseke et al. 2015, S. 17) ein. Auch die politische Bildung, welche „in der Auseinandersetzung mit Politik in Lernsituationen Bürger/inne/n Kompetenzen für die selbstständige, vernunftgeleitete politi-

sche Urteilsbildung sowie für eigenes politisches Handeln vermittelt“ (Sander 2010), ist für die integrative Erwachsenenbildung von Bedeutung¹⁴.

Die interkulturelle Bildung entstand in den 1980er Jahren in Abgrenzung zu der „Ausländerpädagogik“ der 1970er Jahre, welche am Assimilationsbegriff ausgerichtet war und vor allem auf Spracherwerb und kompensatorische Erziehung abzielte. Im Gegensatz dazu stehen bei der interkulturellen Bildung „die Interaktionsstrukturen von Menschen unterschiedlicher Herkunft, ihre gegenseitige Beeinflussung und die sich daraus entwickelnde Dynamik“ (Brüning 2006, S. 46) im Blick.

Als Reaktion auf erhöhte Zuwanderungszahlen und die daraus entstehende Fremdenfeindlichkeit der 90er Jahre erweiterte sich das Aufgabenspektrum der interkulturellen Bildung: „Aufgabe interkultureller Bildung war es folglich, nicht nur zu fragen, welche Probleme die Minderheiten in der sie aufnehmenden Gesellschaft haben, sondern auch, welche Schwierigkeiten die Mehrheit mit dem vermeintlich ‚Fremden‘ – und damit auch mit sich selbst – hat“ (ebd., S. 47). Im darauffolgenden Diskurs kam die Forderung nach der interkulturellen Öffnung von Institutionen¹⁵ auf. Zudem entfernte sich der Diskurs seit Mitte der 90er Jahre immer weiter vom Konzept der Defizitreduktion, und näherte sich der Förderung von Kompetenzen und Mehrsprachigkeit der Migrant/inn/en (vgl. ebd.). „Die gegenwärtige Diskussion stellt die Kompetenzen der Migrant/inn/en wie Zwei- und Mehrsprachigkeit, Migrationserfahrungen, Mobilität, Kenntnis unterschiedlicher Kultur- und Lebensformen in den Vordergrund und nicht die Defizite“ (ebd., S. 50).

Die flüchtlingsintegrationsbezogene Erwachsenenbildung steht also der interkulturellen Bildung nahe. So beschreibt Freise (2006, S. 55) die multikulturelle Integration als Ziel interkultureller Bildung: „Als generelles Ziel interkultureller Bildung kann die Integration von Einheimischen und Zuwanderern in die von Pluralität gekennzeichnete mehrkulturelle Gesellschaft angesehen werden“.

Welsch (1995) äußert wesentliche Kritik an den Konzepten der Inter- und Multikulturalität, die ihm zufolge auf dem traditionellen Kulturbegriff basieren, welcher Kulturen als koexistierende, homogene, und klar voneinander abgegrenzte Entitäten darstellt. Die Konzeption von Kultur als operativem, seinen Gegenstand prägenden Begriff, spielt in dem Diskurs um Integration eine essenzielle Rolle. „However, an understanding of interculturality based on the unilateral integration of immigrants dominates. Immigration is thereby always very narrowly defined“ (Robak 2015b, S. 184). Der auf der postmodernen Philosophie Welschs basierende Begriff der Transkultur/Transkulturalisierung trägt den hybriden, komplexen, transnationalen, sich vermischenden Kulturen moderner Ge-

¹⁴ Nach Robak/Petter (2014b, S. 93) legt sich die interkulturelle Bildung in die Grundbildung und kompensatorische Angebote in die berufliche, politische und kulturelle Bildung ein.

¹⁵ „Interkulturelle Öffnung‘ zielt darauf ab, die Beteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund am Weiterbildungsangebot zu erhöhen“ (Zimmer/Fleige et al., S. 2). Auch bezeichnet der Begriff „einen Prozess der Organisationsentwicklung, der die Zugangsbarrieren für Migranten beseitigt“ (Fischer 2005, S. 21).

sellschaftlichen Rechnung, ist Folge von Migrationsprozessen, und überschreitet die Kategorie von Eigenheit und Fremdheit¹⁶.

„Das Konzept der Transkulturalität zielt auf ein vielmaschiges und inklusives, nicht auf ein separatistisches und exklusives Verständnis von Kultur. Es intendiert eine Kultur, deren pragmatische Leistung nicht in Ausgrenzung, sondern in Integration besteht“ (Welsch 1995, S. 4).

Robak (2013, S. 19) beschreibt, dass der Ansatz von Transkulturalität „bezüglich der Konzeptualisierung kultureller Differenz, der Ausdifferenzierung (inter-)kultureller Bildung sowie als Entwurf einer transkulturellen Bildung“ Potenziale für den Bildungsdiskurs bietet. Transkulturelle Bildung bearbeitet über die interkulturelle Bildung hinaus kommunikative und leiblich-emotionale Anteile von Bildungsprozessen (vgl. Robak/Petter 2014a, S. 10), thematisiert Anforderungen der Identitätsentwicklung im Kontext kultureller Zugehörigkeiten und unterliegt der Prämisse, Ungleichheiten auszugleichen und Transnationalisierungsprozesse zu begleiten (vgl. Robak 2013, S. 16). Erwachsenenbildung mit dem Ziel der Flüchtlingsintegration lässt sich in der transkulturellen Bildung verorten.

Integrationsförderliche Erwachsenenbildung ist die erwachsenbildnerische Förderung einer möglichst chancengleichen Teilhabe an den zentralen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens und somit die Unterstützung des gesellschaftlichen Zusammenhalts auf der Grundlage ausgewogener Teilhabechancen. „Sicher ist Bildung nur ein Bestandteil, aber ein zentraler Zugang zur Partizipation“ (Robak 2015a, S. 13). Sie lässt sich keinesfalls auf den Spracherwerb reduzieren; „vielmehr ist die, vor allem auch in Weiterbildungsorganisationen betriebene Integrationsförderung heute herausgefordert, die gesamtgesellschaftliche Bedeutung der Problematik mitzuführen“ (Dollhausen 2006, S. 14). Eine Studie Käpplingers (2016) zeigt, dass das flüchtlingsbezogene Angebot in den Programmen der VHS seit 2001 durch Sprachkurse dominiert wird, während in den Perioden davor der Fokus eher auf politischer Bildung lag. Für Angebote der integrationsbezogenen EB sollte jedoch ein ganzheitlicher Ansatz gewählt werden, der sich nicht auf das Konzept der Defizitkompensation, das Ziel des Spracherwerbs und der beruflichen Qualifikation beschränkt, aber diese als wesentliche Teilelemente in ein Gesamtkonzept integriert.

Dollhausen (2006, S. 15) kritisiert, dass das prototypische Angebot für Migrant/inn/en, zu dem sie Sprachlern-Angebote, Lehrgänge zum nachträglichen Erwerb von Schulabschlüssen und spezielle Förderprogramme zählt, auf die „Kompensation von augenscheinlichen Orientierungs- und Verständigungsproblemen“ abzielt. Dem zugrunde liegt die sogenannte Kulturdifferenzhypothese (vgl. Schulze/Yıldız 2009, S. 259). „Eine weitgehende ‚interkulturelle Öffnung‘ der Weiterbildungsorganisationen steht noch aus“ (ebd.).

¹⁶ „Es gibt nicht nur kein strikt Eigenes, sondern auch kein strikt Fremdes mehr“ (Welsch 1995, S. 3).

Die inter- und transkulturelle Bildung fungiert auch als Antwort auf die integrativen und ausgrenzenden Funktionen von Kultur. Kultur trägt zur individuellen und kollektiven Identitätsbildung bei und kann zu einer Überschätzung der Homogenität und einer Unterschätzung der Heterogenität kultureller Gemeinschaften verleiten. Dabei waren Kulturen immer „Ergebnisse von Wanderungs- und Migrationsbewegungen und dem damit verbundenen Austausch von Ideen, Dingen und Menschen“ (Zimmermann 2005, S. 361). Welsch (1995, S. 2) beschreibt Kulturen als „intern durch eine Pluralisierung möglicher Identitäten gekennzeichnet“ und extrem grenzüberschreitend. Zimmermann (2005, S. 363) nennt Kulturen „soziale Diskursformationen“, in denen die Bedeutungen von Werten, Weltbildern und Lebensformen ausgehandelt werden.

Es ist in der Migrations- und Integrationsdebatte erforderlich, einen differenzierten Blick auf die sehr heterogene und diverse Gruppe der Flüchtlinge zu behalten, da diese sich in den Aspekten *Bildungshintergrund, berufliche Qualifikation, Herkunft und Beziehung zum Herkunftsland, Migrationsursache, aufenthaltsrechtlicher Status und Konfession* teils stark voneinander unterscheiden.

3.4 Integration als Aufgabe von Erwachsenenbildung

Siebert (2012, S. 65) beschreibt die **Rolle** von Erwachsenenbildung als eine sozial-integrative: „Erwachsenenbildung ist in ihrer Geschichte stets eine soziale Veranstaltung gewesen, die einer Isolation und einem Auseinanderdriften der sozialen Gruppen gegengesteuert hat.“ Integration gilt als Voraussetzung für ein gelungenes und friedliches Zusammenleben und soll dabei helfen, den sozialen Frieden zu bewahren. Der Erwachsenenbildung fällt es also zu, die Integration als gesamtgesellschaftliche Aufgabe zu unterstützen.

Als **Funktionen** von Erwachsenenbildung nennt Siebert (2012, S. 65f.) die Qualifizierungsfunktion, die (Re-)Sozialisierungsfunktion, die Integrationsfunktion, die Individualisierungsfunktion und die Demokratisierungsfunktion. Demzufolge macht Integration eine der wesentlichen Funktionen von Erwachsenenbildung aus. Allgemein muss zwischen gesellschaftlicher Funktion und didaktischer Intention unterschieden werden.

Siebert (2012, S. 83) diskutiert, wie gesellschaftliche Fragestellungen und Diskurse zu didaktischen Aufgaben werden. Er spricht dabei der Erwachsenenbildung die Aufgabe zu, gesellschaftliche Herausforderungen zu thematisieren und didaktisieren. „Didaktisch ist die Frage, welche Anteile an Identitäts- und Gesellschaftskrisen ‚didaktisierbar‘ sind, d.h. in einer Veranstaltung der Erwachsenenbildung lernend bearbeitet werden können“ (Siebert 2012, S. 83). Die hohen Flüchtlingszahlen weltweit und ihre Ursachen gelten als globale (gesellschaftliche) Krise; die Ankunft und die Integration der Geflüchteten in den verschiedenen Aufnahmeländern besitzen teilweise Krisenpotenzial. Je unvorbereiteter die Mitglieder und die integrationspolitischen Strukturen der Aufnahmegesellschaft auf die Ankunft der Flüchtlinge sind, desto höher ist das Krisenpotenzial des Integrationsprozesses. Identitätskrisen können auf Seiten der Individuen erwartet werden. Nach

Siebert sollte also die „Flüchtlingskrise“ und die damit in Verbindung stehenden Thematiken durch die EB didaktisch aufgearbeitet werden.

Weiterhin führt Siebert (2012, S. 83) aus, dass es nicht Aufgabe der Erwachsenenbildung sei, politische Problemlösungen vorzuschlagen, sondern zu einem lernenden Umgang mit diesen Problemen zu befähigen. Als Beispiele für einen lernenden Umgang nennt er u.a. „die eigenen Handlungsmöglichkeiten zu beurteilen und Phantasie für Problemlösungen zu entwickeln“. Für die Flüchtlingssituation bedeutet das, dass die EB alle am Integrationsprozess Beteiligten zu einem lernenden Umgang mit der Flüchtlingssituation befähigen sollte.

Nolda (2012, S. 15) nennt als **Ziele** von Erwachsenenbildung die persönliche Entfaltung, die berufliche Kompetenz, und die politische Orientierung/Handlungsfähigkeit des Individuums. Vor allem die Handlungsfähigkeit gilt bei der Flüchtlingsintegration als übergeordnetes Ziel. Griese et al. (1991, S. 95) bezeichnen es als Hauptaufgabe der Erwachsenenbildung, „den Flüchtling mit Handlungskompetenz auszustatten“. Handlungsfähigkeit wird durch Schlüsselkompetenzen wie ausreichende Kenntnis von Sprache, Kultur und System des Aufnahmelandes erreicht.

Als **Begründungen** für Erwachsenenbildung nennt Nolda (2012, S. 15) die Anpassung an Veränderungen, die Kompensation von Defiziten und die Antizipation von Zukunft. Integrationsbezogene EB reagiert auf Veränderungen in der Bevölkerungsstruktur, und bietet Raum für die Antizipation und Diskussion von der Zukunft Geflüchteter in ihrer neuen Lebenswelt. Grundsätzlich gilt die Einordnung flüchtlingsintegrationsbezogener EB als kompensatorisch als überholt.

„Die **kompensatorische** Erwachsenenbildung hat die Aufgabe, Defizite – gleich ob durch eigenes Verschulden entstanden oder nicht – auszugleichen und dafür Angebote bereitzustellen. (...) Sie richtet sich deshalb in erster Linie an Bevölkerungsgruppen, deren Lernschicksal in einem herkömmlich orientierten Bildungswesen ungünstig war oder deren Lernergebnisse von Lebensbedingungen beeinträchtigt wurden, die nicht für alle Lernenden einer Altersgruppe typisch waren“ (Kuypers/Leyendecker 1982, S. 73).

Inwieweit sich einzelne Erwachsenenbildungsangebote für Flüchtlinge nach der Definition als kompensatorisch einstufen lassen, kann hier nicht allgemein beantwortet werden, da dies immer von den jeweiligen Konzepten und anthropologischen Prämissen der einzelnen Angebote abhängt. Es wird davon ausgegangen, dass viele Angebote darauf abzielen, die durch die veränderte Lebenssituation entstandenen „Defizite“, also einen Mangel an Kenntnissen von Sprache und Kultur des Aufnahmelandes und evtl. sozialer Kontakte der Geflüchteten, zu beheben. Vor diesem Hintergrund darf der Fokus auf die Adressat/inn/en und die an sie gerichteten Angebote nicht auf die Defizit-reduktion beschränkt werden, sondern muss bestehende Kompetenzen, Potenzialentwicklung, und Interessen berücksichtigen. Dollhausen (2006, S. 13) kritisiert, dass Defizitzuschreibungen typisch für die gängigen Einwanderungsdiskurse sind, „selbst

dann noch, wenn im Kontext eine differenziertere und personenbezogene Einschätzung nahe gelegt wird“.

Dewe (2001, S. 413) nennt als eine der bildungsprozessbezogenen Funktionsperspektiven von Erwachsenenbildung antizipatorische Bildungsprozesse, also das Lernen zwecks zielgerichteter Bewältigung von Übergangssituationen. Sowohl das Lernen Geflüchteter als auch das integrationsbezogene Lernen von Mitgliedern der Aufnahmegeellschaft dient der Bewältigung von Integration als Übergangsprozess und ist damit als antizipatorisch einzuordnen.

Eine integrationsförderliche EB ist also eine sozial-integrative, antizipatorische, didaktisierende, befähigende, und ggf. kompensatorische Erwachsenenbildung.

Laut Siebert (2012, S. 64) konstituiert sich die gesellschaftliche Stellung und Relevanz der EB durch die Funktionen, welche sie innerhalb des gesellschaftlichen Systems übernimmt.

„Erwachsenenbildung als Teil des Bildungssystems ist keine pädagogische Insel, sondern Teil des gesellschaftliche Gesamtsystems und hat für dieses System Funktionen zu leisten, deren Prioritäten sich verändern und deren Interpretationen gelegentlich strittig sind; eine Verweigerung der Erwachsenenbildung gegenüber dieser erwarteten Funktionalität ist jedoch nur auf Kosten ihrer Bedeutung möglich.“

Die erwachsenenbildnerische Unterstützung der Integration Geflüchteter ist somit mehr als Pflicht: sie ist in sich selbst begründete, sinnerhaltende Autopoiese in dem Sinne, dass die Erwachsenenbildung so ihrer eigenen Instanz Legitimation und Bedeutung zuweist.

4. Expert/inn/en-Interview

4.1 Expert/inn/en-Interview als Forschungsmethode

Das nichtstandardisierte, leitfadengestützte Expert/inn/en-Interview ist eine qualitativ-empirische Methode der EB-Forschung und dient der Erhebung von Daten und nicht alltäglichem Wissen zu einer bestimmten Fragestellung. Das Expert/inn/en-Wissen dient der Analyse des komplexen, intransparenten und unüberschaubaren EB-Bereiches, dessen „Datenlage zur Struktur als uneinheitlich und lückenhaft“ (Dörner 2012, S. 321) gilt. Das Expert/inn/en-Interview zielt so auf die Rekonstruktion eines sozialen Prozesses ab. „Experten sind Menschen, die ein besonderes Wissen über soziale Sachverhalte besitzen, und Experteninterviews sind eine Methode, dieses Wissen zu erschließen“ (Gläser 2004, S. 10). Der Experte/die Expertin dient dabei als Medium, als „Zeuge/Zeugin“ der zu untersuchenden Prozesse, und nicht als Forschungsobjekt selbst. Das Erfahrungswissen von Expert/inn/en unterteilt sich in Betriebswissen und Kontextwissen.

„Im zweiten Fall repräsentieren die Experten eine zur Zielgruppe komple- mentäre Handlungseinheit, und die Interviews haben die Aufgabe, Informati- onen über Kontextbedingungen des Handelns der Zielgruppe zu liefern. (...) Das Interesse an ExpertInnen ist hier ein abgeleitetes Interesse, d.h. abgelei- tet von einer Forschungsfrage, deren Bearbeitung auf ExpertInneninterviews nicht verzichtet werden kann“ (Meuser/Nagel 1991, S. 445).

4.2 Datenerhebung und Datenauswertung

Die interviewte Expertin arbeitet bei der *European Association for the Education of Adults* (EAEA), dem größten Zusammenschluss von Verbänden und Institutionen im Bereich der allgemeinen EB in Europa mit Sitz in Brüssel. Der EAEA spielt eine wesent- liche Rolle für die Erwachsenenbildungsarbeit auf europäischer Ebene. Er ist ein trans- nationaler, gemeinnütziger Verband mit der Zielsetzung der Vernetzung und Vertretung von unmittelbar in der allgemeinen EB engagierten Organisationen in Europa und zählt 128 Mitgliedsorganisationen in 41 Ländern (vgl. Arnold/Nolda/Nuissl 2010).¹⁷ Nachdem die Expertin sich über eine Anfrage per Mail zu dem Interview bereit erklärte, wurde das Interview am vereinbarten Termin mithilfe der Telefonfunktion des Instant-Messaging- Dienstes *Skype* durchgeführt und mithilfe eines Recording-Programmes aufgezeichnet.

Der Interview-Leitfaden wurde anhand theoretischer Vorüberlegungen hinsichtlich der Fragestellungen und des Forschungsinteresses erstellt. Das Interview wurde nach den Regeln des einfachen Transkriptionssystems nach Dresing/Pehl (2013) transkribiert und mithilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet. Dabei wurden die Aussagen des Interviews zusammengefasst und in Kategorien unterteilt. Die Überkategorien stehen inhaltlich den Themenkomplexen des Interview-Leitfadens nahe und wurden demnach deduktiv aus der Theorie heraus gebildet. Während der letzten Zusammenfassung wurden sie induktiv an Themenkomplexe der Leitfragen des Interviews rückgebunden. Die Unterkategorien wurden induktiv aus dem Material her- aus entwickelt und dann teils deduktiv durch theoretische Grundlagen strukturiert. Dadurch soll zum einen die Erkenntnisgewinnung durch das Expertinnenwissen und zum anderen die Verortung vor dem theoretischen Hintergrund gewährleistet werden.

4.3 Auswertung der Interview-Ergebnisse

Mithilfe des Interviews sollen Antworten auf die Forschungsfrage „Welche Aufgabe hat Erwachsenenbildung für die Integration von Flüchtlingen?“ und die daran anschließen- den Leitfragen gefunden werden.

Die Interviewte konstatiert insgesamt eine sehr heterogene Situation in Bezug auf das auf die Integration von Geflüchteten abzielende EB-Angebot in Europa. Als Besonder-

¹⁷ Die Relevanz der Flüchtlingsthematik für die Erwachsenenbildung zeigt sich auch in den Schwer- punktsetzungen verschiedener erwachsenenpädagogischer Institutionen wie u.a. des EAEA. So lautet das Thema des EAEA Grundtvig Awards 2016 *Adult Education & Refugees*.

heiten integrativer EB wurden verschiedene Faktoren genannt, die sich auf **Mikro-, Meso- und Makroebene**¹⁸ des EB-Systems verorten lassen. Als Besonderheit auf der Mikroebene gelte zum einen die unterschiedliche Sprachsituation der Zielgruppe, die in der Ansprache und Adressierung durch die Angebote berücksichtigt werden muss. Nicht nur beherrschen die Adressat/inn/en oftmals noch nicht oder nur wenig die Sprache des Aufnahmelandes, auch verfügen sie laut der Expertin insgesamt über viele verschiedene Muttersprachen. Daran anschließend verortet sich der Faktor der allgemeinen Heterogenität der Zielgruppe, die nicht nur verschiedene Sprachkenntnisse und -niveaus umfasst, sondern auch Bildungsstände, sozio-kulturelle Hintergründe und weitere Faktoren, die bei der Adressierung durch EB-Angebote berücksichtigt oder zumindest in ihrer Vielfalt anerkannt werden müssen. Ein weiterer die Zielgruppe und ihre Adressierung betreffender Faktor ist der sensible gesellschaftliche Status der Zielgruppe.

Auf der Mesoebene wurden die teilweise feststellbare Überforderung der Einrichtungen, fehlende holistische Konzepte, und die Planung und Gestaltung der Angebote betreffenden Auslegungen vom **Menschenbild** und des Potenzials der Zielgruppe genannt. Insgesamt sei in der Flüchtlingssituation von hohen Anforderungen an die Einrichtungen auszugehen, die ggf. zu einer Überforderung führen können, welche sich wiederum u.a. durch das Fehlen von geeigneten holistischen Konzepten äußert. Holistische Konzepte, die verschiedene Ansätze und Inhalte miteinander vereinen, sind demnach erforderlich, um auf die komplexen und heterogenen Lebenssituationen und Bedarfe der Zielgruppe angemessen zu reagieren. Vor allem auf der Mesoebene lässt sich der Faktor Menschenbilder und daran anschließend die Zuschreibungen von Potenzialen bzw. Defiziten der Zielgruppe verorten. Auch das Recht auf Bildung und Asyl spielt eine Rolle. „Also das hängt natürlich auch sehr stark mit den entsprechenden Asylgesetzgebungen ab, aber auch natürlich mit dieser Idee, also mit Menschenrechten natürlich, und dass Asyl nicht an Bedingungen geknüpft werden sollte“.

Auf der Makroebene nennt die Expertin die Faktoren *politische, finanzielle und rechtliche Rahmenbedingungen*. Zu den politischen Bedingungen gehören zum einen die fehlende politische Anerkennung der Erwachsenenbildung und ihrer Bedeutung allgemein, zum anderen eine in manchen Ländern stark am Arbeitsmarktbedarf ausgerichtete Steuerung der Bildungsangebote. Einen großen Einfluss haben auch die finanziellen Rahmenbedingungen auf das Angebot. Fehlende Fördergelder erschweren zum Teil die Arbeit der Einrichtungen und grenzen ihre Möglichkeiten stark ein, so die Interviewte. Viele der bestehenden Angebote werden als Projekte konzipiert und durch Fördermittel der EU, bspw. aus Geldern des ESF, finanziert. Zu den rechtlichen Rahmenbedingungen zählt sie die Asylgesetze, welche die Zugangsvoraussetzungen zu den Angeboten bestimmen, und darüber die Menschenrechte und ihre Auslegungen hinsichtlich Asyls.

¹⁸ Die Mikroebene beschreibt die subjektiven und sozialen Faktoren, die Mesoebene die strukturellen Bedingungen und die Makroebene die politischen Rahmenbedingungen des Erwachsenenbildungssystems.

Eine weitere Kategorie ist die der Angebote und regionaler Unterschiede. Als besonders häufig vorkommende Angebotsbereiche nennt sie Kulturaneignung, Berufskompetenzen und vor allem Sprache: „also sicher sind die meisten Angebote (...) auf Spracherwerb ausgerichtet“, „die [Einrichtungen, Anm. d. V.] sehen das selber als den Schlüssel zu Integration oder Inklusion, Sprache“. Als Beispiel für ein auf den Erwerb von Sprache und kulturellen Besonderheiten wurden die in Deutschland, Österreich, Schweden etc. häufigen Integrationskurse genannt: „und was es auch in vielen Ländern gibt, das sind diese Integrationskurse, in denen man dann über Kultur lernt“ (s. ebd.). Eine Tendenz zu Angeboten dieser Art wurde Mittel- und Südeuropa zugeschrieben. Angebote, die auf den interkulturellen Kontakt abzielen, treten insgesamt eher seltener auf und finden sich eher in nordeuropäischen Ländern.

„Aber dann gibt's daneben auch sehr viele Angebote die darauf abzielen dass ja, Leute unterschiedlicher Herkunft sich treffen und zusammen arbeiten, also gemeinsam dann zum Beispiel an Themen, eher projektorientiert, zum Beispiel gemeinsames Kochen oder gemeinsames Tanzen, also alles was irgendwie dann auch zur interkulturellen Kommunikation oder transkulturellen Kommunikation beitragen kann“ (s. ebd.).

Laut der Expertin bestehen zwischen den einzelnen Ländern teils große Unterschiede zwischen den jeweiligen Zugangsvoraussetzungen, der Förderung der Angebote und den Anforderungen an den Spracherwerb von Geflüchteten. Das zur non-formalen EB tendierende Nordeuropa stelle bald nach der Ankunft von Geflüchteten Angebote bereit und nimmt somit eine gewisse Vorreiterrolle ein.

Das Anbieterspektrum ist insgesamt ebenfalls als sehr heterogen zu bewerten. Neben etablierten Erwachsenenbildungs-Einrichtungen sind Einrichtungen der Berufsbildung und Sprachinstitute vertreten. Auch viele soziale Initiativen, welche durch Freiwillige initiiert wurden, bieten Angebote im integrativen Bereich an. Hier ist jedoch zu beachten, dass das Einhalten gewisser Qualitätsstandards in bestimmten Bereichen wie z.B. Alphabetisierungskursen notwendig ist und durch die Arbeit freiwilliger, aber oftmals ungeschulter Kräfte nicht immer gegeben ist. Daher sind Schulungen und Qualifizierungsangebote von großer Bedeutung. Ebenfalls Erwähnung fanden die *Transnational Communities*¹⁹, welche jedoch insgesamt einen eher geringen Teil der Anbieter integrativer EB ausmachen. „(...) was ist mit denen, die halt vielleicht inkludiert werden aber in einer Community aus ihren eigenen Herkunftsländern?“. Hieran anschließend stellte sich die Frage, wie und inwiefern die „klassische“ Erwachsenenbildung mit Angeboten aus der bspw. in Belgien vorhandenen marokkanischen Transnational Community oder „Diaspora“²⁰ umgehen sollte.

Den Angebotskonzepten liegen Konstruktionen ihrer Adressat/inn/en und damit anthropologische und pädagogische Prämissen zugrunde. Dazu gehören auch implizite **Men-**

¹⁹ Der durch Georges eingeführte Begriff beschreibt das Phänomen, dass gesellschaftliche Mitgliedschaft durch Migration nicht mehr an einen Nationalstaat gebunden ist (vgl. Georges 1990).

²⁰ Der Begriff *Diaspora* bezeichnet ursprünglich religiöse, aber auch ethnische Gruppen, die außerhalb ihrer Heimat leben.

schenbilder²¹. Als wesentliche den Angeboten zugrunde liegenden Menschenbilder wurden vier verschiedene genannt, welchen dann die entsprechenden pädagogischen Auslegungen zugewiesen wurden: das humanitäre, das christliche, das sozialistische und das individuelle oder moderne Menschenbild. Das humanitäre Menschenbild und die dazugehörige pädagogische Auslegung sind vor allem auf die Aufklärung und den Wissenserwerb ausgerichtet. Das christliche Menschenbild basiert auf einem Miteinander, einer Gemeinschaftlichkeit und ist stark wertebasiert. Dasselbe gilt für die pädagogische Auslegung der Angebote, die ein solches Menschenbild zugrunde tragen. Ebenfalls Gemeinschaftlichkeit und das Kollektiv, aber ebenso auch das Lernen im Kollektiv, liegen dem sozialistischen Menschenbild zugrunde. Beim individuellen bzw. modernen Menschenbild hingegen wird der Mensch vor allem als Individuum und der Lernende²² im Zentrum des Lerngeschehens, und somit als „Motor seines eigenen Lernens“ gesehen. Es überwiegt vor allem die letzte Auffassung vom Menschen allgemein und als Lerner/Teilnehmer von Erwachsenenbildung.

Das Bestehen von Angeboten für die **Mitglieder der Aufnahmegesellschaft** wird als sehr wichtig bewertet, da Integration ein wechselseitiger Prozess ist. Trotz des Stellenwerts, der ihnen zugeschrieben wird, sind sie insgesamt in nur geringer Anzahl vorhanden. Vor allem kleinere Initiativen haben sie in ihrem Angebot.

Entwicklungspotenziale der Angebote integrativer EB bestehen auf Ebene der Qualitätssicherung: So werden Schulungen der in der Integrationsarbeit tätigen Freiwilligen als erforderlich eingestuft. Ansonsten bestehen Entwicklungspotenziale hinsichtlich der den Angebote zugrundeliegenden Konzepte. Hier wird die Entwicklung interkulturell-holistischer Konzepte empfohlen, welche das Prinzip der Interkulturalität ebenso wie Betreuungsmaßnahmen und Unterstützung mit behördlichen Verfahren und Prozessen integrieren. Zudem sollten die MdAg mehr miteinbezogen werden und insgesamt weniger nach Herkunft und mehr nach Bedarfen differenziert werden. Die Erwachsenenbildung solle Integration von Geflüchteten als Herausforderung wahrnehmen und die Entwicklungstendenz zu holistischen Gesamtkonzepten und der Integration verschiedener Ansätze weiter verfolgen.

„(...) also ich würde sagen, dass sich sicher das Wesen der Erwachsenenbildung verändert, (...) oder versucht immer stärker verschiedene Ansätze zu vereinen, also ich meine jetzt auch über die Grenzen der klassischen und formalen Erwachsenenbildung hinauszugehen, oder, also auch formalen Erwachsenenbildung, und mehr dieses ja, holistische Konzept zu integrieren, und natürlich halt weil es gerade in der Arbeit mit Flüchtlingen und Migranten, Migrantinnen gewisse Herausforderungen gibt, die halt jetzt nicht die gleichen sind wie in der Arbeit mit Menschen aus der Zielgesellschaft“.

²¹ „Konstruktionen vom erwachsenen Lernenden enthalten Begründungen über die Relevanz von Menschenbildern und verfolgen somit eine legitimierende Funktion“ (Holm 2008, S. 6).

²² Der/die Lernende steht hier als Synonym für die/den Teilnehmende/n.

Die Aufgaben der Erwachsenenbildung im Bereich der Integration von Geflüchteten bestehen folglich darin, interkulturelle Kontaktprozesse und soziale Integration zu fördern, und stärker Lobbying zu betreiben, um an politischer Relevanz zu gewinnen, mehr von politischen Förderprogrammen berücksichtigt zu werden, und so ihre Aufgaben besser wahrnehmen zu können.

5. Angebots- und Programmanalyse

5.1 Analyse – Methode und Verfahren

Die Angebots- und Programmanalyse dieser Arbeit ähnelt der Programmanalyse, bezieht sich jedoch auch auf einzelne Angebote verschiedener Anbieter und nicht nur auf das in Programmen dargestellte Angebot. Im Vergleich zur Programmanalyse können so auch Fälle berücksichtigt werden, „in denen ausschließlich auf Nachfrage reagiert wird, oder in denen selbst-organisierte Initiativen Angebote situativ entwickeln“ (Nolda 2010, S. 293). Im Bereich der Angebote für Flüchtlinge erweist sich dies als praktisch und notwendig, da viele der Angebote spontan als Reaktion auf die Flüchtlingssituation erschaffen wurden und teilweise der informellen Bildung zugeordnet werden. Gieseke (2015, S. 166) verortet das Programm auf der Meso- und der Makroebene und das einzelne Angebot auf der Mikroebene. „Angebote verweisen auf einzelne Kursplanungen, Programmplanung meint die Strukturierung der Angebote unter Programmschwerpunkten, die insgesamt das Programm ergeben“ (ebd., S. 165).

Programme und Angebote entstehen als Reaktionen auf gesellschaftliche Prozesse und Bedarfe und spiegeln somit immer auch einen Aspekt „gesellschaftlicher Realität“ wider (vgl. Gieseke/Opelt 2003, S. 45).

„Ein Programm ist der zeitgeschichtlich materialisierte Ausdruck gesellschaftlicher Auslegung von Erwachsenenbildung durch einen bestimmten Träger, realisiert über eine Vielzahl von Angeboten. Es ist beeinflusst durch bildungspolitische und ökonomische Rahmungen, nachfragenden Unternehmen und potentiellen Adressat/innen“ (Gieseke 2015, S. 165).

Durch die Analyse der Programme bzw. Angebote sollen Lernkonzepte, Bildungsverständnisse und Menschenbilder der jeweiligen Einrichtungen bzw. Anbieter herausgearbeitet werden. Es wird versucht, eine Antwort auf die Frage zu finden, wie die Erwachsenenbildung in Europa²³ auf die Flüchtlingssituation reagiert. Durch die Analyse erforscht werden die Strukturen und Inhalte des Erwachsenenbildungsangebotes, das im weiteren Sinne auf die Integration von Geflüchteten abzielt. Darauf aufbauend werden die integrationsbezogenen Aufgaben und Funktionen von Erwachsenenbildung im Kontext der Flüchtlingssituation ermittelt.

Zudem soll herausgefunden werden, ob und inwiefern die verschiedenen Gruppen in den Angeboten adressiert werden, weswegen sie im Kodebuch im Rahmen der Ziel-

²³ Europa bezieht sich hier die 28 Mitgliedsstaaten der EU, Norwegen und die Schweiz.

gruppenanalyse voneinander differenziert werden. Flüchtlinge werden zudem als Migrant/inn/en mit oben beschriebenen, besonderen Alleinstellungsmerkmalen betrachtet, die jedoch nicht immer klar greifen. Für die Analyse werden daher auch Angebote für Migrant/innen berücksichtigt, wenn diese sich in ihrem Ausschreibungstext explizit auch an Flüchtlinge richten.

Die Analyse kombiniert **qualitative und quantitative** Aspekte. Während bei der eher quantitativen Variante der (Programm-)Analyse die Ankündigungstexte von Angeboten durchgelesen werden und dabei unter Zuhilfenahme eines Kodebuchs Kodierungen vorgenommen und statistisch ausgewertet werden (vgl. Käßlinger 2008, S. 4), bietet die qualitativ ausgerichtete Inhaltsanalyse „darüber hinaus die Möglichkeit, den Kontext von Texten, die latenten Sinnstrukturen, markante Einzelfälle sowie das, was nicht im untersuchten Text vorkommt, zu berücksichtigen, ohne das Verfahren der systematischen Inhaltsanalyse und der vorherigen Festlegung der Analyseaspekte aufzugeben“ (Nolda 2010, S. 299).

Das Material wurde entsprechend des dafür entwickelten Kodebuchs (s. Anhang B) systematisch analysiert. Dabei wurden zum einen die Angebote nach bestimmten Kategorien quantitativ ausgezählt. Zum anderen wurden mithilfe einer inhaltsanalytischen Betrachtung bestimmte qualitative Kategorien identifiziert.

Es handelt sich also um eine themenbezogene, explorative und international vergleichende Analyse. Die Analyse findet als Teilerhebung und Querschnittsanalyse statt. Es wird also eine repräsentative Stichprobe von Angeboten als Erfassung der aktuellen Situation untersucht. Es handelt sich um eine unmittelbare (Programm-)Analyse: es werden unmittelbar die Ankündigungstexte, aber auch allgemeine Erläuterungstexte analysiert. Die Konzeption und Fragestellung der Analyse lassen sich theoretisch-systematisch in das Feld der Aufgaben und Funktionen von Erwachsenenbildung, die interkulturelle Erwachsenenbildung und weiterführend in Schnittstellen der Erwachsenenbildung und migrationssoziologische Konzepte von Integration einbetten. Die Aufnahme und Auswertung der Daten wird durch das Tabellenkalkulationsprogramm *Microsoft Excel 2010* durchgeführt.

5.2 Untersuchungsgegenstand

Der Untersuchungsgegenstand besteht aus insgesamt 659 Angeboten 105 verschiedener Anbieter, welche sich an Geflüchtete und Mitglieder der Aufnahmegesellschaft richten. Das Korpus wurde durch teils schneeballmäßige Internetrecherche zusammengestellt und bietet einen unsystematischen Einblick in das Angebotsspektrum flüchtlingsintegrationsbezogener Erwachsenenbildung in europäischen Ländern. Einige der Angebote sind Teil von Programmheften bestimmter Anbieter oder Projektlisten diverser Institutionen, wie dem EAEA und der EU; der Großteil der Angebote wurde einzeln gesammelt. Durch die breit angelegte Recherche entstand eine sehr heterogene Datenlage, die durch eine Vielzahl verschiedener Einrichtungen, Angebotsformen und Angebotsorte bestimmt wird. Die Recherche und ihre Ergebnisse wurden u.a. durch fol-

gende Faktoren beeinflusst: die Sprache der Angebotstexte²⁴ und die dadurch entstehende Zugänglichkeit, Prinzipien der Schneeballrecherche, und die umfangreichen Programme von Anbietern mit dem Schwerpunkt integrativer Erwachsenenbildung.

Für die Eingrenzung und Beschreibung des Untersuchungsgegenstandes war eine Abgrenzung des erwachsenenpädagogischen Verständnisses notwendig. Zur kurzen Einordnung wird hier auf die Definition von Strzelewicz (1974) zurückgegriffen: „Mit dem Begriff Erwachsenenbildung werden Bildungsveranstaltungen für Erwachsene bezeichnet, das sind Veranstaltungen, die der Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten dienen sollen und deren Teilnehmer Erwachsene sind“ (Weinberg 1999, S. 10). Im Rahmen der Analyse wurden neben den Veranstaltungen auch Angebote wie Sprachlern-Apps und Online-Info-Portale, die auf die Integration von Geflüchteten durch Bildung abzielen, sowie Beratungsangebote und Vermittlungsangebote berücksichtigt, und separat kodiert.

Es werden also Angebote berücksichtigt, die:

- der Bildung Erwachsener dienen
- auf die Integration von Geflüchteten in die Aufnahmegesellschaft abzielen
- sich (auch) an Geflüchtete richten oder sich (auch) auf Geflüchtete beziehen
- Integrationsprozesse Geflüchteter thematisieren
- in einem der Mitgliedsstaaten der EU, Norwegen oder der Schweiz stattfinden

5.3 Kategorienbildung und Kodebuch

Das methodische Grundelement der Analyse ist das **Kodesystem**, mithilfe dessen den einzelnen Angeboten verschiedene Kategorien zugewiesen werden. Das Design des Kodesystems, im Folgenden Kodebuch genannt, orientiert sich an der Zielsetzung und der Ausrichtung der Analyse. „Die Erstellung der Codesysteme erfolgt entsprechend der Fragestellungen, des Gegenstandes, theoretischer Grundlagen und auf der Basis anderer Codesysteme, wenn auf solche zurückgegriffen werden kann“ (Robak 2012, S. 1). Die Kategorien wurden teils induktiv entwickelt, also anhand des bestehenden Materials. Auch theoretische Vorüberlegungen und der Vergleich mit den Kategorien bereits bestehender Kodiersysteme spielten bei der Entwicklung eine Rolle. „Ein Codesystem spiegelt sowohl den wissenschaftlich-systematischen Horizont wider als auch den Horizont einer Gesellschaft in Bezug auf Bildung und deren Weiterbildungsinstitutionen in zeithistorischer Perspektive“ (Robak 2012, S. 1).

Wie Nolda (1998) beschreibt, geht es bei der **Sichtung eines Korpus** nicht bloß um eine Erstentwicklung von Einteilungskategorien, sondern auch um eine Auseinandersetzung mit bereits bestehenden Kategorisierungen. Sowohl der Ausschluss von Vorkate-

²⁴ Angebotstexte in den Sprachen Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch und Niederländisch waren im Original zugänglich; für Texte in anderen Sprachen wurde teilweise zum besseren Verständnis auf das Übersetzungsprogramm *google translate* zurückgegriffen.

gorisierungen der Praxis und Vorannahmen der Theorie, als auch die Überprüfung ihrer Tauglichkeit am Material müssen vorgenommen werden (vgl. ebd., S. 14).

Vor der **Kategorienbildung** wird ein Selektionskriterium bestimmt, durch welches der Ausgangspunkt der Kategoriendefinition festgelegt wird; zudem wird das Abstraktionsniveau der zu bildenden Kategorien festgelegt. Danach wird das Material durchgearbeitet. „Wenn das erste Mal das Selektionskriterium im Material erfüllt ist, wird möglichst nahe an der Textformulierung unter Beachtung des Abstraktionsniveaus die erste Kategorie als Begriff oder Kurzsatz formuliert“ (Mayring 2010, S. 84, 85). Nachdem ein gewisser Teil des Materials so durchgegangen wurde, wird das Kategoriensystem revidiert (siehe Abb. 1).

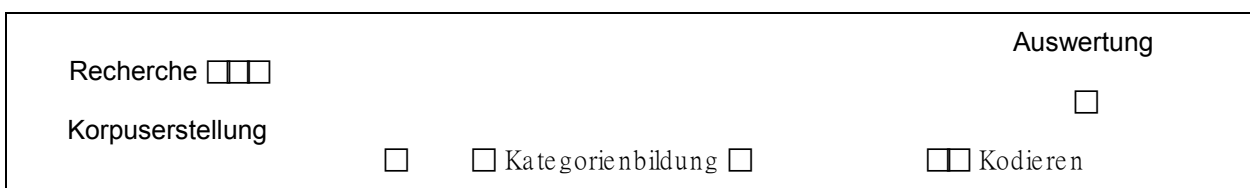


Abb. 1: Prozess Datenanalyse (eigene Darstellung)

Die Kategorien wurden anhand einer ersten Analyse des Untersuchungsgegenstandes aufgestellt und dann getestet, also induktiv gebildet.

„Kategorien werden meist aufgrund der Fragestellung und der theoretischen Vorannahmen entwickelt, dann aber exemplarisch getestet und aufgrund der Erfahrung solcher Pretest gegebenenfalls modifiziert. Man kann also zwischen einer deduktiven und einer induktiven Kategorienbildung entscheiden“ (Nolda 2010, S. 300).

Für die Erstellung des vorliegenden Kodebuchs wurde auf verschiedene, bereits erprobte Codesysteme zurückgegriffen. Die Kategorie *Trägerschaft der Anbieter* entstammt Siebert (2001) und wurde leicht verändert. In die Kategorie *Land* wurden alle 28 EU-Mitgliedsstaaten, die Schweiz und Norwegen aufgenommen. Hier spielten theoretische Überlegungen zum Begriff Europa eine Rolle, aber auch induktiv gewonnene Erkenntnisse. Die Kategorien *Organisationsform* und *Sozialform* wurden ebenfalls teils induktiv, teils anhand der Kodiersysteme Schraders (2011) und Gieseke/Opelts et al. (2005) entwickelt. In der Kategorie *Kosten* wird kodiert, ob die Teilnahme an dem jeweiligen Angebot kostenfrei oder kostenpflichtig ist. Die Kategorie *Zielgruppe* und die ihr zugehörigen Codes wurden größtenteils induktiv anhand der bestehenden Daten gewonnen. Es wurde also geschaut, an wen sich die Angebote richten, und welche Differenzierungen innerhalb der jeweiligen Zielgruppen auftraten. Zudem erfolgte eine allgemeine Orientierung an den Kodiersystemen von Schrader (2011) und Gieseke/Opelt et al. (2005). Die Kategorie *Fachbereiche* orientiert sich an Schrader (2011) und wurde durch eine induktive Überprüfung an den Untersuchungsgegenstand angepasst. Die Kategorien *Bildungsziel* und *Bildungsfunktion* orientieren sich an den Kategorien

Kulturverständnis/Bildungsziel und *Kulturverständnis/Funktion* nach Robak/Fleige (2015) und der Kategorie *Angekündigte Lern- und Veranstaltungsziele* von Schrader (2011). Auch sie wurden durch eine induktive Sichtung des Materials an die Untersuchung angepasst (zum vergleichenden Überblick s. Anhang D). Als grundsätzlich übergeordnetes Bildungsziel eines jeden Angebots lässt sich die Integration Geflüchteter in die Aufnahmegesellschaft vermerken.

Zu jedem Angebot werden folgende Angaben gemacht: Angebotsnummer, Name des Anbieters, Titel des Angebots, Link zum Angebot. Die Kategorien wurden in *Organisatorische, Pädagogische und Inhaltliche Kategorien* unterteilt (vgl. Gieseke/Opelt et. al. 2005). Jedes Angebot wurde jeweils einer der folgenden Organisatorischen Kategorien zugeordnet: *Stunden* (hier wurde, wenn angegeben, die Stundenzahl kodiert), *Anbieter, Trägerschaft des Anbieters*, und das Land, in dem das Angebot stattfindet. Jedes Angebot wurde zudem einer der folgenden pädagogischen Kategorien zugewiesen: *Organisationsform, Sozialform, Kosten, Zielgruppe*. Zu den Inhaltlichen Kategorien zählen der Fachbereich, das Bildungsziel und die Bildungsfunktion eines jeden Angebotes.

Das Kodebuch besteht also insgesamt aus vier organisatorischen, vier pädagogischen und drei inhaltlichen Kategorien. Das sind insgesamt elf Oberkategorien die wiederum aus jeweils vier, fünf, acht (mit insg. acht Unterunterkategorien) und 31 organisatorischen Unterkategorien, zwölf, achtzehn, vier, vier (mit insg. 23 Unterunterkategorien) pädagogischen Unterkategorien, sechszehn (mit insg. 66 Unterunterkategorien), zwölf (mit insg. 15 Unterunterkategorien) und sechs Unterkategorien bestehen.

Zudem wurde abgewogen, ob die Zugangsportale kultureller Bildung nach Gieseke/Opelt (2005) ebenfalls in das Kodebuch mitaufgenommen werden sollten, was jedoch den Rahmen dieser Arbeit überschritten hätte. Im Rahmen weiterer Analysen wären u.a. die Kategorien *Veranstaltungsort* (z.B. in der Asylunterkunft), *Förderung, Abschluss* und *Zulassungsvoraussetzungen* von Interesse.

5.4 Methodische Reflexion

Eine Einfachzuordnung erwies sich in mehreren Fällen als schwierig. Zum einen gab es innerhalb der diversen Kategorien viele Mischformen und Überschneidungen, zum anderen ließ sich anhand des Veranstaltungstextes nicht immer auf das genaue Angebotskonzept schließen. Vor allem die Kategorien *Soziale, pädagogische, psychologische Berufe; Pädagogik/pädagogische Themen; Flucht/Migration/Integration; Interkulturelle Kompetenzen* und *Rechtliche Grundlagen* wiesen oft Überschneidungen auf. Auch die Kategorien *Persönlichkeitsseminare (beruflich), Bewerbungstraining; Arbeit, berufliche WB – Sonstiges; Arbeitslosigkeit, Arbeitsmarkt; Integrationskurse* und *Identität/Selbsterfahrung* überschneiden sich inhaltlich oft. Viele Angebote boten inhaltlich eine Kombination aus den Kategorien an. Hierfür hätte es einer Mischform-Kategorie bedurft. Letztendlich wurde jede VA der Kategorie zugewiesen, auf deren Inhalt der größte Fokus lag. Module einer Veranstaltungsreihe mit unterschiedlichen Titeln und VA-Nummern, die einzeln belegbar sind, wurden als separate Veranstaltungen kodiert.

Bei der Entwicklung des Kodebuchs und seiner Kategorien wurde sich für eine breite Auslegung entschieden, da ein erster Überblick über das Feld gewonnen werden sollte. Da noch keine Datengrundlage zu dem Thema besteht, sollten alle möglichen bzw. die wahrscheinlichsten Ausprägungen des Feldes erfasst werden. Bei einer erneuten Analyse würden einige Kategorien, die kaum oder gar nicht kodiert wurden, rausgenommen, und dadurch bei einem Auftreten der Kategorie *Sonstiges* zufallen; andere Kategorien, die sehr viel zum Tragen gekommen sind, würden weiter differenziert. Dazu zählen vor allem die Kategorien *Zielgruppe Sonstige mit Flüchtlingen Arbeitende*, der Fachbereich *Soziale, pädagogische und psychologische Berufe* und der Fachbereich *Soziale Bildung*. Die Sozialform-Kategorie *Beratung/Coaching* wurde ins Kodebuch aufgenommen, auch wenn die meisten der Beratungsangebote letztendlich aus Zeitgründen komplett separat kodiert wurden.

Aufgrund der geringen Zahlen und der relativen Ähnlichkeit der Kontakt-Zielgruppe und der undifferenzierten Zielgruppe wurden beide Gruppen für die Analyse zusammengelegt. Bereits vor der Analyse stand fest, dass die **Volkshochschulen** insgesamt ein sehr großes integrationsförderliches Angebot aufweist, und dass es nicht möglich sein würde, dieses komplett in die Analyse miteinzubeziehen. Daher wurde exemplarisch das Angebot der Berliner Volkshochschulen in die Analyse einbezogen, und alle weiteren Angebote anderer Volkshochschulen, die im Rahmen der Recherche vorkamen, ebenfalls mitaufgenommen.

Jede Veranstaltung wurde nur einmal erfasst und kodiert. Die erfassten Veranstaltungen und Angebote entstammen alle dem Analysezeitraum 2014-2017. Für alle Kategorien (Zielgruppe, Angebotsbereich, Angebotsform etc.) ist eine eindeutige Zuordnung vorgesehen, d.h. dass jedes Angebot nur einmal einer jeden Kategorie zugeordnet werden kann. Sollte sich ein Angebot zwischen zwei oder mehreren Kategorien befinden, dann wird es derjenigen Kategorie zugeordnet, deren Merkmale überwiegen. Sollte eine derartige Zuordnung nicht möglich sein, dann wird das Angebot der Kategorie *Sonstiges* zugewiesen.

Die Analyse kann einen ersten Überblick, jedoch nur in sehr begrenztem Umfang allgemeingültige Ergebnisse über das Feld liefern. So ist bspw. davon auszugehen, dass die informellen, ehrenamtlich, und durch soziale Initiativen organisierten Angebote, einen weitaus größeren Bereich als dargestellt ausmachen. Gerade diese niedrighschwelligen Angebote sind jedoch durch eine Analyse nicht wirklich greifbar, da sie oft über keinerlei Marketing verfügen, sondern eher intern oder über soziale Plattformen publik gemacht werden. Auch stellen die Angebote nicht unbedingt einen repräsentativen Ausschnitt des integrativen Angebots in Europa dar, da ihre Auswahl u.a. durch die in Kapitel 5.2 (S. 29) beschriebenen Faktoren beeinflusst und verzerrt wurde.

5.5 Auswertung der Ergebnisse

Organisatorische Kategorien

Der Großteil der Anbieter lässt sich den Kategorien *Bildungseinrichtung* (216) und *Sonstige Einrichtung mit beigeordnetem integrativem Bildungsangebot* (274) zuordnen. Sonstige Einrichtungen mit beigeordnetem integrativem Bildungsangebot sind vor allem Asylvereine. Die anderen drei Kategorien *Sonstige Einrichtung mit beigeordnetem Bildungsangebot*, *Bildungseinrichtung mit integrativem Angebot* und *Sonstiges* sind mit jeweils 65, 58 und 46 Fällen in etwa gleich oft vertreten.

42% der untersuchten Anbieter sind also Bildungseinrichtungen, während 51% sonstige Einrichtungen mit beigeordnetem Bildungsangebot sind. Unter die Kategorie *Sonstiges* fallen alle Angebote, die nicht durch eine Einrichtung irgendeiner Art angeboten werden (siehe Abb. 2).

Abb. 2: Anbieter nach Zielgruppen (eigene Darstellung)

139 der 255 an Flüchtlinge gerichteten Angebote, also 54,5%, werden von Bildungseinrichtungen angeboten, während 222 der 336 (66,1%) an MdAg gerichteten Angebote durch sonstige Einrichtungen mit beigeordnetem integrativem Angebot offeriert werden.

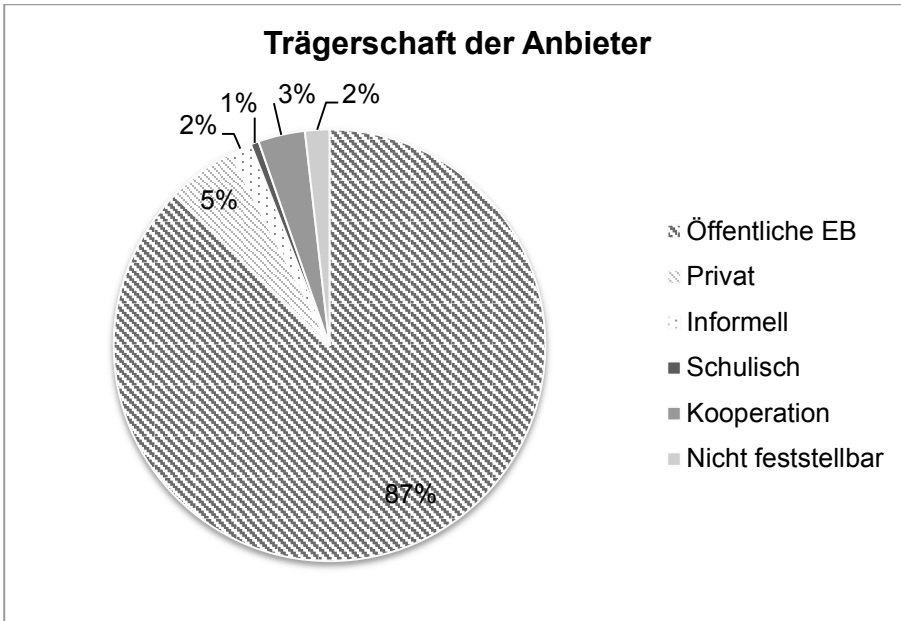


Abb. 3: Trägerschaft der Anbieter (eigene Darstellung)

Mit 573 ist der Großteil der **Anbieter-Trägerschaft** der öffentlichen Erwachsenenbildung zuzuordnen (siehe Abb. 3). Vergleichsweise wenige Anbieter sind einer privaten (34), informellen (11), schulischen (4) Trägerschaft, oder Kooperation (23) zuzuordnen. Zudem war die Trägerschaft bei einigen keiner der Kategorien zuzuordnen oder nicht feststellbar.

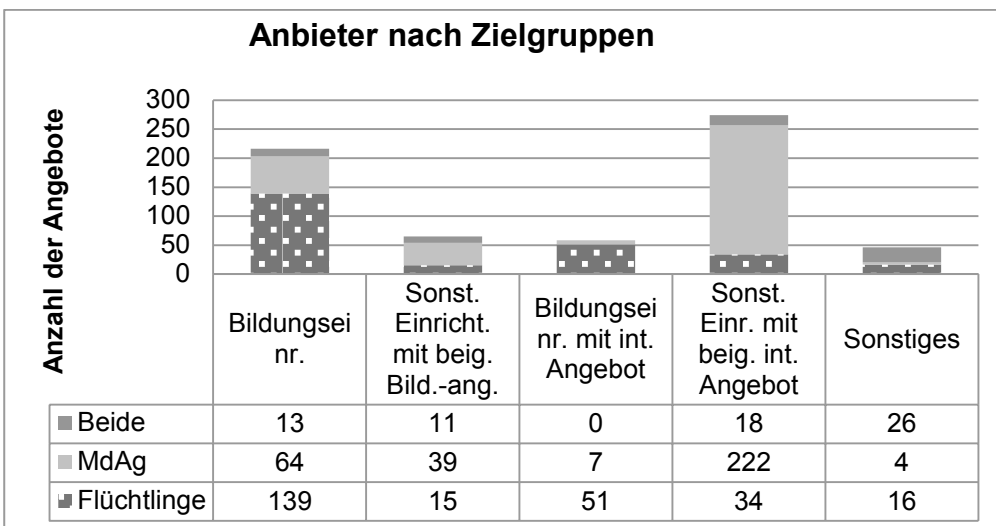


Abb. 4: Öffentliche EB nach Zielgruppe (eigene Darstellung)

Der Überblick über die verschiedenen Träger der öffentlichen EB zeigt, dass vor allem Volkshochschulen und Freie Träger vertreten sind. Die an Flüchtlinge gerichteten An-

gebote lassen sich mit 200 Angeboten zu 78,4% den beiden Gruppen zuordnen; die Angebote mit der Zielgruppe MdAg mit 310 Angeboten zu 92,3% (siehe Abb. 4).

Die Veranstaltungen dauern im Schnitt 5,4 Stunden pro Termin und 37,4 Stunden insgesamt (siehe Tab. 1). Die **Länge der Veranstaltungen** variiert teilweise stark. 21 Angebote sind mit offenem Ende angegeben, und bei 214 Angeboten war keine Stundenanzahl zu ermitteln.

	Gesamt	Flüchtlinge	MdAg	Beide
Stunden/Termin	5,4	3,2	6,3	4,1
Stunden ges.	37,4	106	11,9	11,9

Tab. 1: Angebotsdauer nach Zielgruppe (eigene Darstellung)

Die an Flüchtlinge gerichteten Angebote dauern pro Termin im Schnitt 3,2 Stunden pro Termin und durchschnittlich insgesamt 106 Stunden. Diese relativ hohe Zahl bedingt sich durch die hohe Stundenzahl der kodierten Integrationskurse, die in Deutschland bei 660 bis 960 Stunden liegt. Die an MdAg gerichteten Angebote dauern pro Termin 6,3 Stunden und 11,9 Stunden insgesamt. Hier lässt sich bereits erkennen, dass viele Einzel- und Kurzveranstaltungen dabei sind, und viele intensive Formate, wie den Tag andauernde Seminare.

Von den insgesamt 30 berücksichtigten **Ländern** liegen insgesamt nur Angebote aus 18 Ländern vor. Länder, die mit weniger als drei Angeboten vertreten sind, werden nicht aufgezählt.

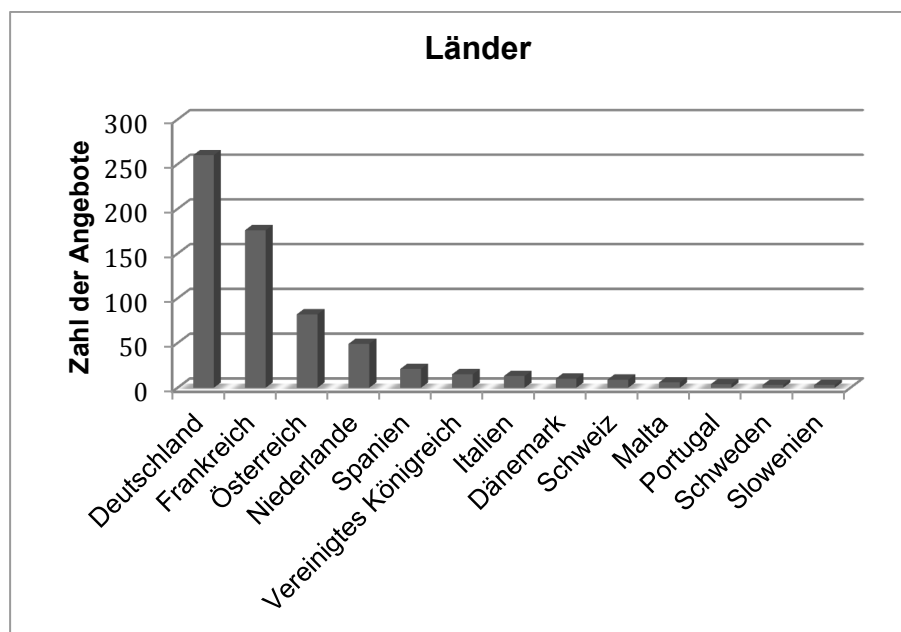


Abb. 5: Angebotsverteilung nach Ländern (eigene Darstellung)

Mit 260 Angeboten stammt der Großteil der Angebote aus Deutschland (siehe Abb. 5). 176 der kodierten Angebote sind in Frankreich verortet, 82 Angebote in Österreich, 49 Angebote in den Niederlanden und 21 Angebote in Spanien. Zwischen 15 und sechs Angebote werden in dem Vereinigten Königreich (15), in Italien (13), Dänemark (10), der Schweiz (9) und Malta (6) angeboten. Vier Angebote entstammen Portugal, jeweils drei Schweden und Slowenien.

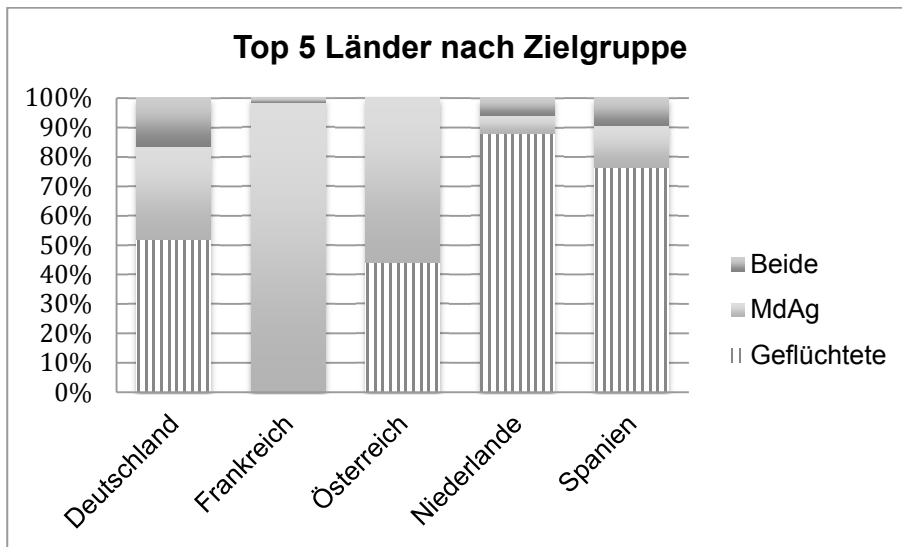


Abb. 6: Top 5 Länder nach Zielgruppe (eigene Darstellung)

Im Überblick der fünf Länder mit den meisten Angeboten ist zu sehen, dass von den kodierten Angeboten aus Deutschland gut die Hälfte an Geflüchtete gerichtet ist, ca. ein Drittel sich an die MdAg und der Rest sich an beide Zielgruppen zusammen richtet (siehe Abb. 6). Die Angebote aus Frankreich richten sich fast komplett an die MdAg. Die österreichischen Angebote richten sich knapp zur Hälfte an Geflüchtete und etwas über die Hälfte an die MdAg. In den Niederlanden und Spanien sind zu jeweils 87,8% und 76,2% die jeweils größte Zielgruppe die Geflüchteten; die verbleibenden Angebote richten sich ca. zur Hälfte an MdAg oder beide Zielgruppen zusammen.

Pädagogische Kategorien

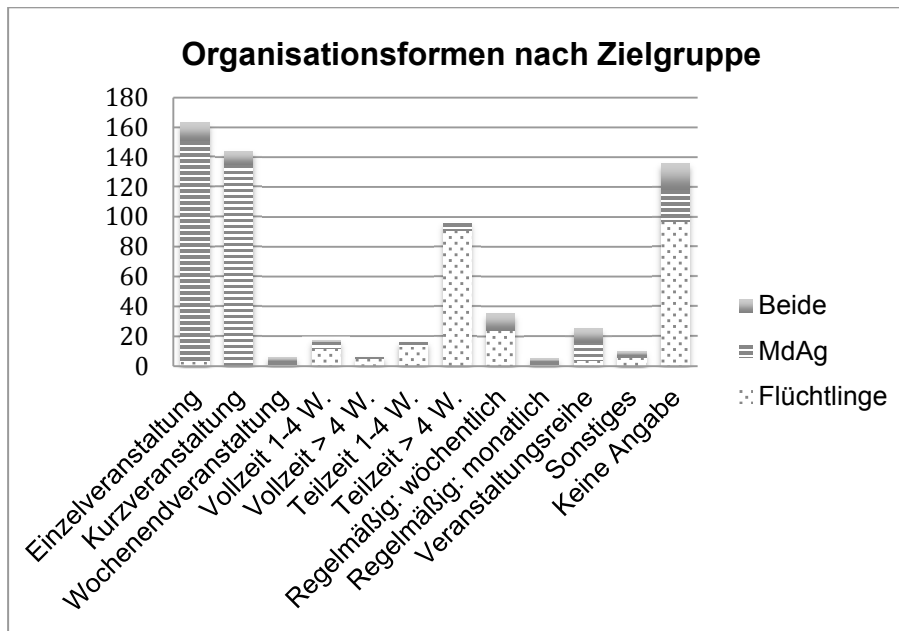


Abb. 7: Organisationsformen nach Zielgruppe (eigene Darstellung)

Der Großteil der Angebote, welche einer Kategorie zugeordnet werden konnte, ist einer der **Organisationsformen** *Einzelveranstaltungen* (163 - 24,7%) oder *Kurzveranstaltungen* (144 - 21,9%) zuzuordnen. Bei beiden Kategorien ist die absolute Mehrheit an die Zielgruppe der MdAg gerichtet (siehe Abb. 7). Die am häufigsten vorkommende OF von Angeboten, die an Geflüchtete gerichtet sind, sind der Kategorie *Teilzeit > 4 Wochen* (91) zugehörig. Kaum vertreten sind Wochenendveranstaltungen (6), Vollzeitveranstaltungen mit einer Länge über vier Wochen (6) und monatlich stattfindende Angebote (5). Relativ viele Angebote konnten aufgrund fehlender Informationen keiner Organisationsform zugeordnet werden.

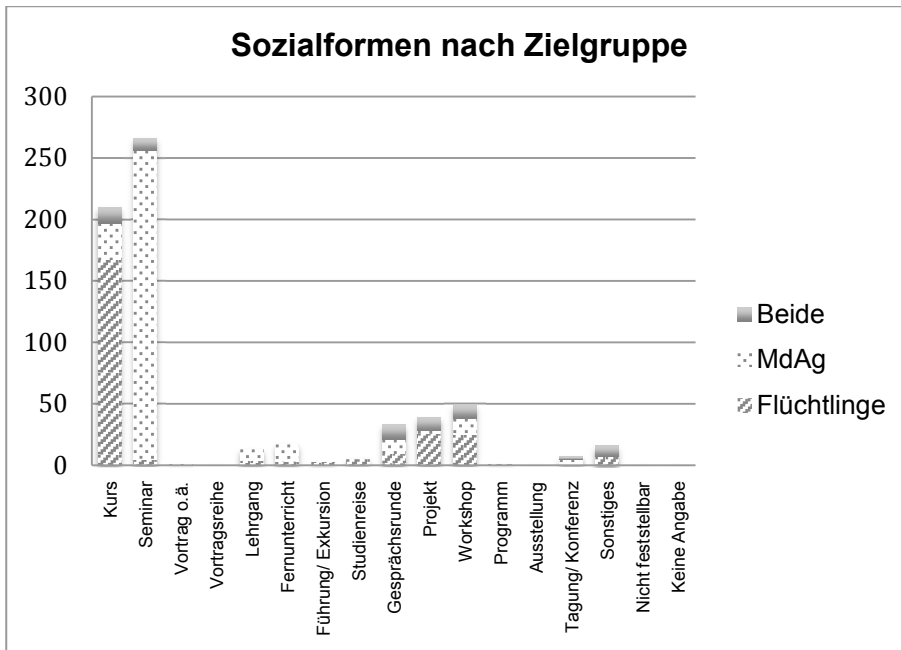


Abb. 8: Sozialformen nach Zielgruppe (eigene Darstellung)

Die Sozialformen *Seminar* und *Kurs* machen mit jeweils 266 (40,4%) und 210 Angeboten (31,9%) die absolute Mehrheit aus. Eher seltener sind Workshops (49), Projekte (39) und Gesprächskreise (33) vertreten. Kaum oder gar nicht kommen Vorträge, Vortragsreihen, Exkursionen, Studienreisen und Ausstellungen vor (siehe Abb. 8).

Der Großteil der Kurse richtet sich an Geflüchtete, während die Hauptzielgruppe von Seminaren die Mitglieder der Aufnahmegesellschaft sind. Beide Zielgruppen zusammen liegen vor allem bei den eher interaktiven Formaten *Gesprächsrunde*, *Projekt* und *Workshop* vor.

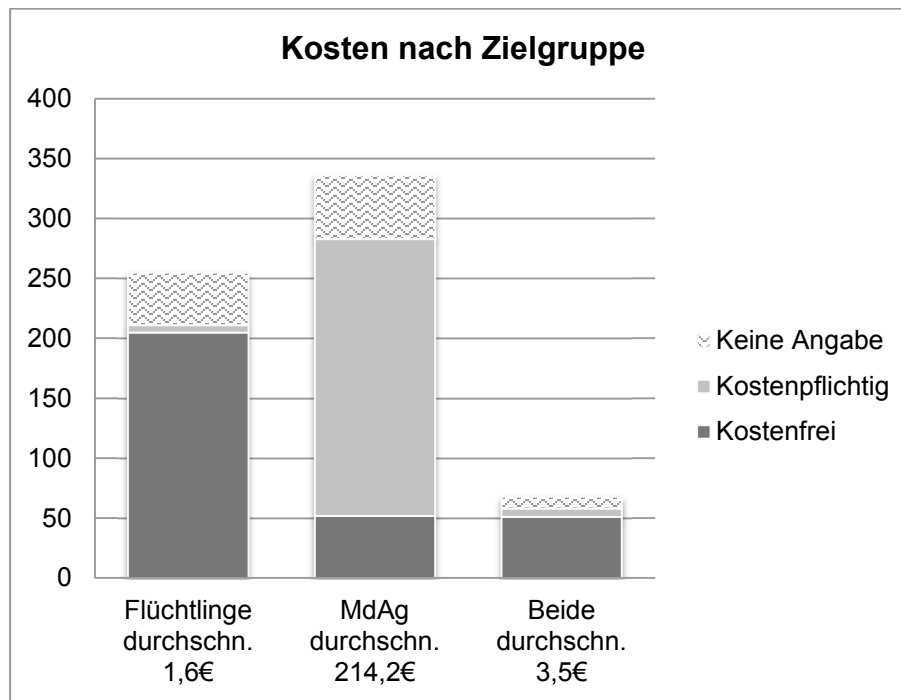


Abb. 9: Kosten nach Zielgruppe (eigene Darstellung)

Mit 80,1% ist der Großteil der Angebote für Geflüchtete kostenfrei. Bei 205 der insgesamt 255 Angebote, die sich an Geflüchtete richten, entstehen keine Kosten für die Teilnehmenden oder es besteht die Möglichkeit der kostenfreien Teilnahme. Nur 2,3% der Angebote sind kostenpflichtig. Ein kostenpflichtiges Angebot für Geflüchtete kostet im Schnitt 68,2€. Verteilt man die kodierten Kosten auf das Gesamtangebot, kostet die Teilnahme im Schnitt 1,6€ (siehe Abb. 9).

Anders sieht die Situation bei den Angeboten für die MdAg aus. 52 von 336 Angeboten, also 15,5%, sind kostenfrei. 231 Angebote sind kostenpflichtig, also 68,8%. Ein kostenpflichtiges Angebot kostet die Teilnehmenden im Schnitt 311,5€. Im Durchschnitt aller Angebote kostet ein Angebot 214,2%.

Die Angebote für sowohl MdAg als auch Geflüchtete, ob Kontaktangebote oder zielgruppenundifferenzierte Angebote, kosten im Schnitt 3,5€ pro Angebot (auf das Gesamtangebot gerechnet). Drei Viertel der Angebote, welche sowohl MdAg als auch Geflüchtete adressieren, sind kostenfrei. Hier ist zu vermuten, dass die kodierten Kosten dieser Zielgruppe von den Angeboten der undifferenzierten Adressierung her stammen, und nicht von den Kontaktangeboten, da diese in aller Regel mit keinerlei Kosten für die Teilnehmenden verbunden sind.

336 Angebote richten sich an die **Zielgruppe** der MdAg, 255 Angebote richten sich an Geflüchtete, und insgesamt 68 Angebote richten sich an beide Gruppen bzw. an eine undifferenzierte Zielgruppe.

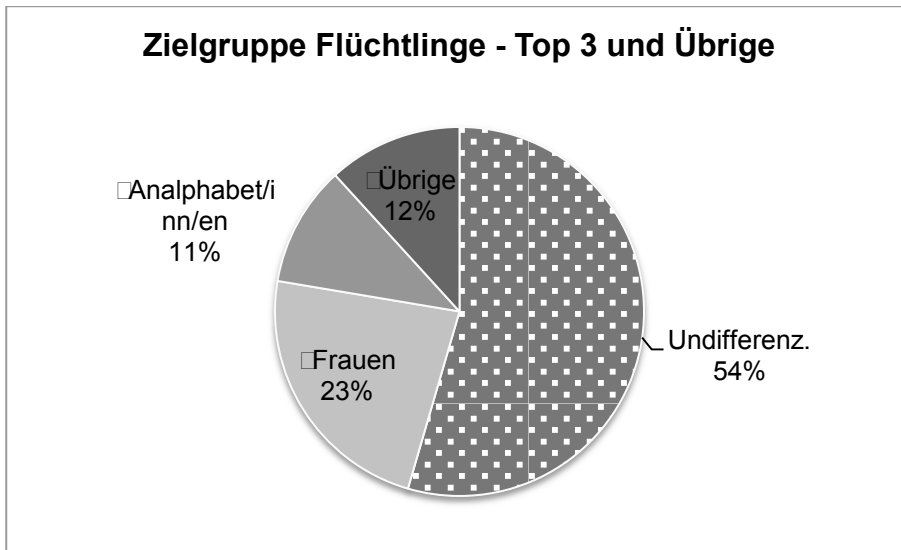


Abb. 10: Top 3 Zielgruppe Flüchtlinge (eigene Darstellung)

Der Großteil der Angebote, die sich an Geflüchtete richten, ist in der Ansprache nicht weiter differenziert (siehe Abb. 10). 59 der Angebote richten sich ausschließlich (oder seltener, explizit *auch* an Frauen), 10 an junge Geflüchtete, 8 an Geflüchtete in ihrer Eltern- oder Familienrolle, 27 an analphabetische Geflüchtete, jeweils 1-3 Angebote richten sich an Geflüchtete nur mit Aufenthaltsstatus, auch ohne Status, hoch Qualifizierte, Zugehörige der LSBTI-Gemeinschaft²⁵, Flüchtlinge mit Behinderungen, und bestimmte Berufsgruppen. Keine Angebote richten sich nur oder ausdrücklich auch an männliche Geflüchtete, gering Qualifizierte, ältere Geflüchtete und traumatisierte Geflüchtete.

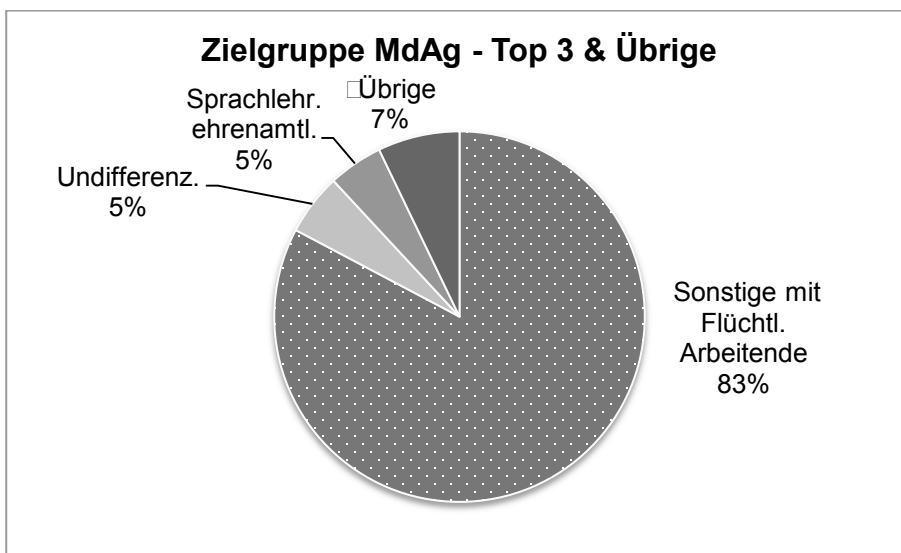


Abb. 11: Top 3 Zielgruppe MdAg (eigene Darstellung)

²⁵ LSBTI steht für Lesben, Schwule, Bi-, Trans- und Intersexuelle.

Der Großteil an die MdAg gerichteten Angebote adressieren die Gruppe *Sonstige mit Flüchtlingen Arbeitende* (278) (siehe Abb. 11). Diese Angebote richten sich an Ehrenamtliche, die keiner spezifischen Tätigkeit nachgehen, bzw. allgemeine Begleitungsaktivitäten durchführen, oder auch bspw. Sprachlehrkräfte. 18 Angebote adressieren die undifferenzierte Zielgruppe der MdAg, 16 Angebote ehrenamtliche Sprachlehrende ehrenamtlich und 12 Angebote Dolmetscher/innen/Übersetzer/innen (auch hauptberuflich). 10 Angebote richten sich an Sprachlehrende (auch hauptberuflich).

Zur Kontakt-Zielgruppe, die Geflüchtete und MdAg umfasst, gehören insgesamt nur 44 Angebote, deren Großteil in seiner Zielgruppenansprache nicht weiter differenziert wird. 24 der Angebote sind komplett undifferenziert in ihrer Ansprache. Sie richten sich an alle Interessierten.

Inhaltliche Kategorien

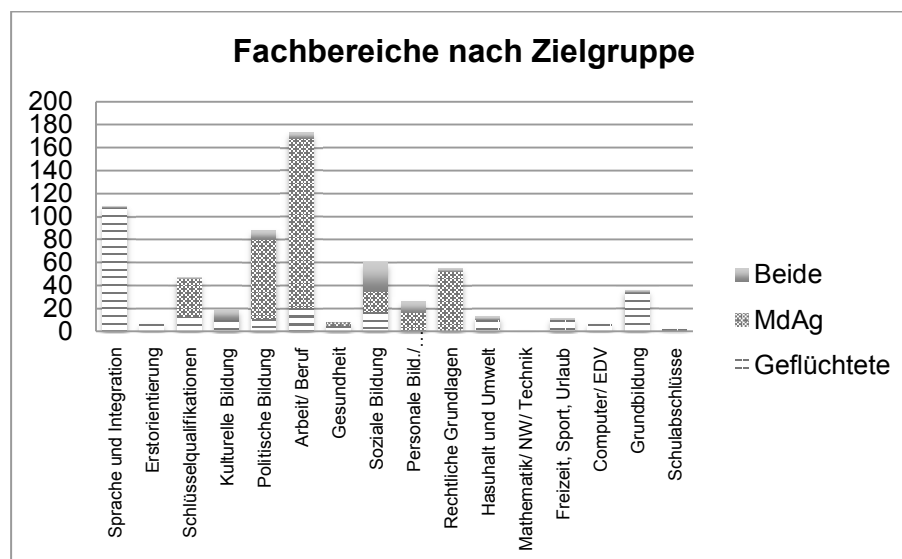


Abb. 12: Fachbereiche nach Zielgruppen (eigene Darstellung)

Für die Zielgruppe der Geflüchteten ist vor allem der Fachbereich *Sprache und Integration* von Bedeutung (siehe Abb. 12). Mit 108 Angeboten in diesem Bereich sind 42,4% aller an Geflüchtete gerichteten Angebote im Bereich Sprache und Integration zu verorten. 34 Angebote finden sich im Bereich *Grundbildung* (13,3%), 21 Angebote sind dem Bereich *Arbeit/Beruf* zuzuordnen (8,2%), und 17 Angebote dem Bereich *Soziale Bildung* (6,7%). Alle weiteren Fachbereiche sind mit 5% oder weniger eher selten vertreten.

Auch für die Zielgruppe der Mitglieder der Aufnahmegesellschaft ergibt sich ein klares Bild. 147 und damit 43,8% der an sie gerichteten Angebote sind im Bereich *Arbeit/Beruf* verortet. Die folgenden am häufigsten vertretenen Fachbereiche sind mit 69 Angeboten *Politische Bildung* (20,5%), mit 52 Angeboten *Rechtliche Grundlagen* (15,5%) und mit insgesamt 33 Angeboten *Schlüsselqualifikationen* (9,8%). Außer den Bereichen *Soziale Bildung* (5,5%), *Personale Bildung/Psychologie* (4,2%) und *Gesundheit* (0,9%) lässt

sich keines der an die Aufnahmegesellschaft gerichteten Angebote in einem anderen Fachbereich verorten.

Die Angebote, welche sowohl die Zielgruppen *Geflüchtete* als auch *MdAg* adressieren, lassen sich vor allem unter der Kategorie *Soziale Bildung* verorten. 25 der Angebote und damit 36,8% verorten sich in der Sozialen Bildung. Jeweils 10 (14,7%), 9 (13,2%) und 8 Angebote (11,8%) sind der Personalen, Kulturellen und Politischen Bildung zuzuordnen.

Bildungsziele und Bildungsfunktionen

	Flüchtl.	MdAg	Beide	Gesamt
Kenntnis u. Anwendung v. Wissen	175	14	23	212
(Psycho-) motorische Fertigkeiten	8	0	2	10
Psychische Fertigkeiten	0	1	0	1
Fähigkeiten zum Verstehen	2	2	4	8
Fähigkeit zur Änderung von Einstellungen	0	0	0	0
Fähigkeit zur Entscheidungsfindung	8	0	0	8
Soziales Erlebnis durch Begegnung	25	3	27	55
Anregen von Kreativität	0	0	0	0
(Semi-)Professionalisierung/Qualifizierung	20	315	7	342
Erfahrungen – Stärkung d. Individuums	17	1	5	23
Gesamt	255	336	68	659

Tab. 2: Bildungsziele u. -funktionen (eigene Darstellung)

Das Bildungsziel *(Semi-)Professionalisierung, Qualifizierung* ist mit 342 Ausprägungen insgesamt mit Abstand am häufigsten vertreten (siehe Tab. 2). Mit 92,1% richtet sich der Großteil der Angebote dieses Fachbereiches an die Mitglieder der Aufnahmegesellschaft. Das Bildungsziel *Kenntnis u. Anwendung von Wissen, Fakten, Verfahren, Theorien* ist durch 211 Angebote ebenfalls relativ oft vertreten. 175 der Angebote richten sich an Geflüchtete (82,5%). Das Bildungsziel *Soziales Erlebnis durch Begegnung* tritt mit insgesamt 85 Angeboten am dritthäufigsten auf. 55 davon richten sich an Geflüchtete, 27 an die Kontaktzielgruppe bzw. die undifferenzierte Gruppe, und nur drei Angebote adressieren die MdAg. Alle anderen primären Bildungsziele treten eher seltener auf. Betrachtet man die Zielgruppe der Geflüchteten, lässt sich feststellen, dass das Bildungsziel *Kenntnis u. Anwendung von Wissen, Fakten, Verfahren, Theorien* mit insgesamt 175 Fällen und damit 68,6% am häufigsten auftritt. Das Bildungsziel *Soziales Erlebnis durch Begegnung* weist 25 Fälle auf und ist damit mit 9,8% am zweithäufigsten

vertreten. Die Kategorien *(Semi-)Professionalisierung/Qualifizierung* und *Erfahrungen machen – Freiräume schaffen – Stärkung des Individuums* treten mit jeweils 20 (7,8%) und 17 Fällen (6,7%) am dritt- und vierthäufigsten auf. Das vorrangige Bildungsziel der Zielgruppe der Aufnahmegesellschaft ist mit Abstand *(Semi-)Professionalisierung/Qualifizierung* (315 Fälle; 93,6%). Nur das Bildungsziel *Kenntnis u. Anwendung von Wissen, Fakten, Verfahren, Theorien* schafft es mit 14 Fällen (4,2%) in den zweistelligen Bereich. Wichtigste Bildungsziele der Zielgruppe *MdAg* und *Geflüchtete/Undifferenziert* sind *Soziales Erlebnis durch Begegnung* (27 Fälle; 40%) und *Kenntnis u. Anwendung von Wissen, Fakten, Verfahren, Theorien* (23 Fälle; 33,8%).

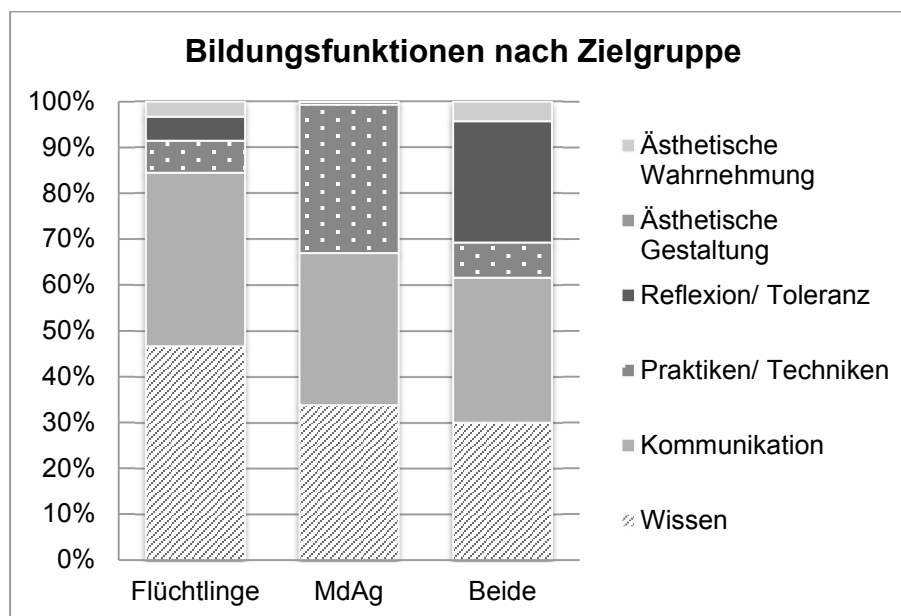


Abb. 13: Bildungsfunktionen nach Zielgruppe (eigene Darstellung)

Das Diagramm (siehe Abb. 13) zeigt die Verteilung der den jeweiligen Bildungszielen zugeordneten Bildungsfunktionen nach Zielgruppe. Es ist daraus erkenntlich, dass die Funktionen *Kommunikation* und *Wissen* für alle drei Zielgruppen von großer Bedeutung sind. Die Funktion *Praktiken/Techniken* ist besonders für die Zielgruppe der Aufnahmegesellschaft von Bedeutung, während die Funktion *Reflexion/Toleranz* insbesondere Angeboten zugeordnet wurde, die sowohl Geflüchtete und MdAg ansprechen. Die Funktion *Ästhetische Wahrnehmung* wird insgesamt nur wenigen Angeboten zugewiesen, die vor allem Geflüchtete und beide Zielgruppen adressieren. Angebote mit der Funktion *Ästhetische Gestaltung* treten hingegen gar nicht auf.

Material-, Vermittlungs-²⁶ und Beratungsangebote

Die gesammelten Material-, Vermittlungs- und Beratungsangebote werden hier als wichtiger Teil des integrativen EB-Angebots kurz vorgestellt, doch können aufgrund des beschränkten Umfangs der Arbeit nicht im Detail analysiert werden.

Insgesamt 51 Angebote wurden der Kategorie **Materialangebote** zugeordnet. Dies beinhaltet verschiedene Angebote, die dem non-formalen Lernen angehören, wie z.B. Info-Portale, Sprachführer, Lernapps, Videos und Onlinekurse. Auch Lehrmaterial für ehrenamtliche Sprachlehrkräfte und Helfer/innen gehört dazu. Mit 37 Fällen stammt der Großteil der kodierten Angebote aus Deutschland. 44 der Angebote sind online verfügbar, der Rest entweder online und offline oder ausschließlich offline. 20 der Angebote sind als Website konzipiert, 9 sind (Online-)Kurse, 8 Angebote sind als Apps verfügbar, und die restlichen Angebote als Videos, Ratgeber (z.B. über die Kultur oder auch die notwendigen Behördengänge im Aufnahmeland), Lehrmaterial und Bildwörterbücher. Die Angebote richten sich größtenteils an Geflüchtete allgemein; darüber hinaus richten sich einige Angebote an ehrenamtlich Tätige bzw. die, die es werden wollen. Bei den Fachbereichen sind vor allem die Bereiche *Sprache und Integration* (26 Angebote), *Ersorientierung* (13), und *Pädagogik/pädagogische Themen* (10) vorhanden. Die den Materialangeboten zugrunde liegenden Bildungsziele sind somit vor allem *Kenntnis von Sprache (und Kultur)* (27 Angebote), *Kenntnis von Struktur* (11) und *Kenntnis von pädagogischen Verfahren* (10). Anbieter sind nationale und internationale Institutionen, Asylvereine, etablierte Unternehmen wie die Telekom und soziale Initiativen, Bildungsinstitutionen wie das Goethe-Institut, kirchliche Anbieter wie die Diakonie, staatliche Einrichtungen wie Ministerien, Handelskammern u.a.

Mit **Vermittlungsangeboten** sind diejenigen Angebote gemeint, bei denen die Anbieter vor allem eine vermittelnde Rolle zwischen Geflüchteten und bspw. Unternehmen oder Sprachtandempartner/inne/n einnehmen. Die insgesamt nur 13 Angebote stammen größtenteils aus den Niederlanden, es sind aber auch Angebote aus Deutschland, Österreich, Norwegen und UK dabei. Bei sechs der Angebote handelt es sich um Unternehmensplatzierungen, durch welche Geflüchtete als Arbeitskräfte in einen Betrieb integriert werden sollen. Der Rest der Angebote besteht aus Vermittlungsangeboten zwischen Geflüchteten und Sprachtandems oder Freiwilligen. Die Zielgruppe dieser Angebote besteht ausschließlich aus Geflüchteten. Als Bildungsziele wurde dem Großteil der Angebote das Ziel *Erfahrungen machen – Freiräume schaffen – Stärkung des Individuums* zugeschrieben. Aus den meisten Beschreibungstexten ließ sich erschließen, dass es bei den Vermittlungen in Unternehmen neben der beruflichen Qualifizierung/Orientierung hauptsächlich darum geht, den Geflüchteten Perspektiven zu eröffnen.

Die kodierten **Beratungsangebote**²⁷ finden in Deutschland (15 Angebote), Österreich und den Niederlanden (jeweils 4 Angebote) statt. Zentrale Anbieter sind Caritas, Diako-

²⁶ Mit Vermittlung ist hier nicht das pädagogische Konzept der Unterweisung im Rahmen der Lehre gemeint, sondern das Zusammenführen von zwei verschiedenen Parteien.

nie, das Rote Kreuz, Asylvereine, Volkshochschulen und Unternehmen. Als Zielgruppe wurden bis auf ein Angebot, welches sich explizit an Behinderte und Schwerkranke richtet, alles der allgemeinen Gruppe der Geflüchteten zugewiesen. Knapp die Hälfte der Angebote sind klassische Beratungsangebote, während jeweils circa ein Viertel aus Coaching oder Kompetenzerfassung besteht. Als Bildungsziele wurden knapp der einen Hälfte die Fähigkeit zum Verstehen und Reflektieren und dem Rest die Fähigkeit zur Entscheidungsfindung zugeordnet. **Außerdem** wurden Linksammlungen, Dossiers und Papers zum Thema, Fördermöglichkeiten und verschiedene, nicht eindeutig der Erwachsenenbildung zuordenbare Projekte und Kampagnen gesammelt. Hier ist u.a. die Kiron University erwähnenswert, welche es Flüchtlingen ermöglicht, durch die Teilnahme an MOOCS in englischer Sprache ohne lange Wartezeiten und bürokratische Hürden einen Universitätsabschluss zu erlangen.

6. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Zunächst werden kurz die Ergebnisse des Interviews und die der Analyse resümiert, um diese dann miteinander zu vergleichen. Das Interview hat ergeben, dass die Erwachsenenbildung in Europa mit teils unterschiedlichen und teils sehr ähnlichen Ansätzen und Angeboten auf den Integrationsbedarf Geflüchteter reagiert, abhängig vom jeweiligen Land und den vorliegenden Rahmenbedingungen. Insgesamt herrschen auf den Spracherwerb, Kulturaneignung und seltener auch auf Berufskompetenzen abzielende Angebote vor (s. Kapitel 4.3). Den Angeboten liegen je nach Zielsetzung, Anbieter etc. verschiedene Menschenbilder zugrunde, die jedoch zumeist den Lerner als autonomes, eigenverantwortliches Subjekt definieren (ebd.). Für die MdAg bestehen wenige Angebote. Zu beachten ist die Heterogenität der Zielgruppe der Flüchtlinge und ihr oftmals sensibler gesellschaftlicher Status (ebd.). Schwierigkeiten für die integrative EB sind vor allem die fehlende politische Anerkennung und ein daraus resultierender Mangel an Fördermöglichkeiten (ebd.). Die Einrichtungen sind teilweise durch die Anforderungen überfordert und sollten an der Entwicklung holistischer Konzepte arbeiten. Die EB insgesamt sollte stärkeres Lobbying betreiben und die Qualitätsstandards der Angebote sicherstellen (ebd.).

Die Angebotsanalyse hat gezeigt, dass die Erwachsenenbildung in Europa mit einer Vielzahl an Angeboten und diversen Ansätzen auf die Bedarfe von Geflüchteten reagiert.

²⁷ Schiersmann (2015, S. 104) beschreibt den Beratungsprozess als „freiwillige, zeitlich umrissene, prozesshafte, interessensensible und ergebnisoffene Interaktion“ zwischen einer/einem Ratsuchenden und einer/einem Berater/in. Die personenbezogene Beratung, welche sich von der organisationsbezogenen Beratung abgrenzen lässt, unterteilt sich in die Orientierungs-, Kompetenzentwicklungs- und Lernberatung (vgl. Schiersmann 2010, S. 750).

Unterzielgruppen	Frauen (23,1%), Analphabet/inn/en (10,6%)
Einrichtung/Träger	Bildungseinrichtung (54,5%), Freier Träger (39,6%)/VHS (38,8%)
Durchschnittl. Dauer	3,2 Std./Termin, 106 Std. insgesamt
Form	Kurs (65,5%) in Teilzeit, 4 Wochen und länger (35,7%)
Fachbereich	Sprache und Integration (42,4%)
Bildungsziel	Kenntnis und Anwendung von Sprache (und Kultur) (68,6%)
Bildungsfunktionen	Wissen (46,6%), Kommunikation (37,9%)

Tab. 3: Überblick häufigste Kategorien für Flüchtlinge (eigene Darstellung)

In Tabelle 3 werden die am häufigsten auftretenden Kategorien je Zielgruppe dargestellt. Die **an Geflüchtete gerichteten Angebote** sind größtenteils im Kursformat konzipiert und finden am häufigsten als Teilzeitangebote, deren Dauer sich über mehr als vier Wochen erstreckt, statt. Sie dauern durchschnittlich 3,2 Stunden pro Termin und insgesamt 106 Stunden. Sie lassen sich größtenteils im Fachbereich *Sprache und Integration* verorten. Das ihnen am häufigsten zugrunde liegende Bildungsziel ist die *Kenntnis und Anwendung von Wissen*. Die wichtigsten Bildungsfunktionen sind *Wissen* und *Kommunikation*. Die meisten der Angebote sind in ihrer Ansprache nicht weiter differenziert (139 von 255), es bestehen jedoch auch Angebote für bestimmte Unterzielgruppen, vor allem für Frauen und Analphabet/inn/en.

Unterzielgruppen	Sonstige mit Flüchtlingen Arbeitende (82,7%), Sprachlehrende ehrenamtl. (4,8%)
Einrichtung/Träger	Sonstige Einrichtung mit beigeordnetem int. Angebot (66,1%), Freier Träger (80,4%)
Durchschnittl. Dauer	6,3 Std./Termin, 11,9 Std. insgesamt
Form	Seminar (74,7%) als Einzel- oder Kurzveranstaltung (44% und 40,2%)
Fachbereich	Arbeit/Beruf: im pädagogischen, sozialen, psycholog. Bereich (40,8%)
Bildungsziel	(Semi-)Professionalisierung, Qualifizierung (93,8%)
Bildungsfunktionen	Wissen (33,7%), Kommunikation (33,2%), Praktiken/Techniken (32,4%)

Tab. 4: Überblick häufigste Kategorien für MdAg (eigene Darstellung)

Das typische Angebot für MdAg wird von einer Einrichtung mit beigeordnetem, integrationsbezogenem Angebot aus freier Trägerschaft angeboten (siehe Tab. 4). Es dauert durchschnittlich 6,3 Stunden pro Termin und 11,9 Stunden insgesamt und ist als Einzel- oder Kurzveranstaltung in Seminarform konzipiert. Darüber hinaus gehört es dem

Fachbereich *Arbeit/Beruf* im pädagogischen, sozialen oder psychologischen Bereich an und zielt somit auf die (*Semi-*) *Professionalisierung, Qualifizierung* der Teilnehmenden ab. Die vermittelten Bildungsfunktionen sind *Wissen, Kommunikation, Praktiken/Techniken*. Das Ergebnis zeigt klar, dass ein großer Qualifizierungsbedarf von Fachkräften, die vor allem in (sozial-) pädagogischen Bereichen der Flüchtlingsarbeit tätig sind, besteht. Die Erwachsenenbildung richtet sich quasi an ihre eigenen Akteure, erkennt die Bedarfe in der eigenen Profession und reagiert mit Qualifizierungsangeboten auf den Weiterbildungsbedarf derjenigen, die auf die Bedarfe der Geflüchteten eingehen.

Es lässt sich zusammenfassend festhalten, dass sowohl in Hinblick auf die Zielgruppen als auch auf die Anbieterstrukturen und Angebotskonzeptionen eine Vielfalt und Heterogenität besteht. Die Ergebnisse beider Methoden zeichnen das Bild eines EB-Angebots, das größtenteils den Sprach- und Kulturerwerb, teilweise auch die berufliche Qualifizierung zum Ziel hat. Die meisten der Angebote zielen auf den Kompetenzerwerb ab, und nur wenige verfolgen alternative Ansätze, die z.B. die Biografie der Flüchtlinge stärker miteinbeziehen.

„Auffällig sind insgesamt die Fokussierungen auf Sprache und Alltagskompetenzen, in einigen Projekten kombiniert mit beruflichen Orientierungs- und Qualifizierungsanteilen. Es finden sich nur wenige Angebote mit einem biografischen Ansatz, etwa in Form von Familienbildungsangeboten oder in der politischen Bildung, die kritische Thematisierung von Flucht und Vertreibung. Kulturelle Bildungsangebote würden sich eignen, um kreative Bildungsmöglichkeiten der Verarbeitung zu aktivieren, Formen der Kreativitätsentwicklung für Wohlbefinden und Beheimatung oder auch der Gemeinschaftsförderung über kulturelle Teilhabe“ (Robak 2015a, S. 13).

Auch wenn Sprachkenntnisse und Berufskompetenzen wesentliche Voraussetzungen für die Integration darstellen, sollten jedoch andere Ansätze mit vermeintlich geringerem funktionalem Nutzen²⁸ nicht vernachlässigt werden.

Während die Expertin die Notwendigkeit von Qualifizierungsangeboten für die ehrenamtlich und freiwillig tätigen MdAg betont, ergibt die Auswertung der Analyse, dass tatsächlich viele Qualifizierungsangebote für die genannte Gruppe bestehen (s. Kapitel 5.5). Dies erklärt die hohe Anzahl der Sozialform *Seminar* für die MdAg (ebd.). Das häufige Vorkommen der Organisationsformen *Einzel- und Kurzveranstaltung* für die Zielgruppe der MdAg lässt auf intensive Angebotskonzepte schließen, die innerhalb möglichst kurzer Zeit zum angestrebten VA-Ziel führen sollen. Den Angeboten für Flüchtlinge hingegen liegen eher länger andauernde Konzepte zugrunde (ebd.). Die Expertin verweist im Hinblick auf die Kosten der Angebote auf die Wichtigkeit von Fördermöglichkeiten, die den Flüchtlingen eine kostenfreie Teilnahme ermöglichen (s. Kap. 4.3). Den Analyse-Ergebnissen lässt sich entnehmen, dass der Großteil der Angebote

²⁸ „Der ‚Nutzen‘ ist eine Kategorie, die auf Ziele und Funktionen von Lernen sowie auf Erwartungen an Lernergebnisse und ihre Verwertung hindeutet (...). Häufig geht es dabei um funktionales (Fach-)Wissen und (daraus resultierende) Handlungskompetenzen, die für einen bestimmten Zweck erworben werden sollen“ (Fleige 2011, S. 72).

für Flüchtlinge kostenfrei ist, jedoch die meisten Angebote für die MdAG kostenpflichtig sind (s. Kap. 5.5).

Sowohl die Ergebnisse des Interviews als auch die der Analyse zeigen, dass wesentliche Unterschiede hinsichtlich der Angebotskonzepte und der Kontextbedingungen zwischen den verschiedenen Ländern bestehen. Es lässt sich eine erste grobe Unterteilung in nordeuropäische, mittel- und westeuropäische, mittel- und osteuropäische und südeuropäische Länder vornehmen (s. Kap. 4.3). Die Ergebnisse der Interviews und des AIDA-Reports lassen vermuten, dass in Schweden (und den restlichen nordeuropäischen Ländern) ein umfassendes Angebot besteht²⁹. Die Volkshochschulen in Nordeuropa bieten ein breites öffentliches Angebot, zu dem die Asylbewerber/inn/en bald nach ihrer Ankunft Zugang haben, und soziale Initiativen organisieren Kontaktangebote. Der Integrationsbegriff ist sozial und kulturell ausgerichtet. In den mittel- und westeuropäischen Ländern wie Deutschland, Österreich, Niederlande besteht ebenfalls ein breites, Kontinuität bietendes Angebot öffentlicher Erwachsenenbildung, das insgesamt eine große Anzahl an strukturbildenden Angeboten bereitstellt. Etablierte Erwachsenenbildungseinrichtungen, welche die größte Angebots-Kontinuität bieten, teilen sich das Feld mit anderen Einrichtungen, die nur beigeordnet Bildungsveranstaltungen anbieten, und informell-organisierten Angeboten (s. Kap. 5.5). Hier scheint neben der Sprachbildung auch ein gewisser Fokus auf Berufsbildung mit der Zielsetzung zu Integration in den Arbeitsmarkt zu liegen, vor allem in den Niederlanden. Es sind vor allem ökonomische und kulturelle Integrationsansätze erkennbar. In Deutschland und Frankreich bestehen viele Qualifizierungs- und Schulungsangebote für Personen, die ehrenamtlich oder hauptberuflich in der Flüchtlingsarbeit tätig sind. In den südeuropäischen Ländern bestehen vor allem Angebote durch gemeinnützige Vereine und NGOs, denen ein hauptsächlich kulturell ausgelegter Integrationsbegriff zugrunde liegt. Vor allem in den Ländern ohne breit ausgelegte, öffentliche Erwachsenenbildung bleiben die meisten Angebote projektförmig. In den osteuropäischen Ländern, in denen generell eher niedrige Flüchtlingszahlen herrschen, die jedoch teilweise vor allem als Transitländer dienen, scheinen kaum oder wenige Angebote zu bestehen.

Die Ergebnisse beider Methoden zeichnen das Bild eines autonomen, selbstbestimmten und damit modernen Menschen als Subjekt, als Gestalter sowohl gesellschaftlicher Prozesse als auch eigener Lehr-Lernprozesse (s. Kap. 4.3). Den staatlich geförderten Integrationsangeboten liegen vor allem die pädagogische Auslegung der Wissensvermittlung und ein eher einseitiges Integrationsverständnis zugrunde. Sie werden durch eher gesellschaftspolitisch begründete Integrationsansprüche bestimmt, die den Menschen als Produkt machtpolitischer Verhältnisse dastehen lassen. Die Qualifizierungsangebote für die MdAG definieren den Menschen als Teil eines sozialen Gefüges und somit als soziales Wesen. Bereits „etablierte“ Gesellschaftsmitglieder sollen Flüchtlinge dabei unterstützen, zu selbstständigen Gesellschaftsmitgliedern zu werden. Die eher in-

²⁹ Hier sei darauf verwiesen, ein ähnlich wie in Deutschland bestehendes integratives VHS-Angebot in Schweden gesichtet, jedoch aufgrund des begrenzten Umfangs der Arbeit nicht mehr in die Angebotsanalyse mitaufgenommen werden konnte.

formellen und auf den interkulturellen Austausch ausgerichteten Angebote zielen auf die Förderung von Reflexion und Toleranz ab (s. Kap. 5.5). Das Adressat/inn/en-Konstrukt dieser Angebote stellt den Menschen als lern- und anpassungsfähiges Subjekt dar. Allen Angeboten ist gemein, dass sie den Menschen zu einem gewissen Maße als entscheidungsfähiges, soziales und lernfähiges Wesen beschreibt, das die Möglichkeiten des sprachlichen Ausdrucks und der Reflexion besitzt und somit seine Lebenswelt aktiv mitgestalten kann. Dem Menschenbild integrativer Angebote liegt also eine gewisse Normativität zugrunde. „Gemäß ihrer aufklärerischen und demokratischen Tradition beinhaltet die Erwachsenenbildung normative Gehalte wie ‚Autonomie, Mündigkeit, Zurechnungsfähigkeit, persönliche Reife, Handlungsfähigkeit‘ und ist ihr Gegenstand ein normativ geprägter“ (Nittel 2003, S. 72). Es finden sich Grundzüge der Biografizität, welche Nittel als „Gleichzeitigkeit von hochgradiger Individualisierung und intensiver Vergemeinschaftung unter den Bedingungen der Globalisierung“ (ebd.) beschreibt.

Die Analyse-Ergebnisse bzgl. der Zielgruppen zeigen, dass verschiedene Differenzierungen innerhalb der Zielgruppen stattfinden. In der Gruppe der Flüchtlinge werden vor allem Frauen, Analphabetisierte und junge Erwachsene separat adressiert (s. Kap. 5.5). Auch Angebote für Flüchtlinge ohne Status, hoch Qualifizierte, Eltern/Familien und bestimmte Berufsgruppen treten (selten) auf. Sehr selten bis gar nicht explizit werden Männer, Ältere, gering Qualifizierte, Behinderte, Traumatisierte und Mitglieder der LSB-TI-Gemeinschaft adressiert. Innerhalb der Zielgruppe der MdAg wird vor allem durch die Kategorie der beruflichen oder ehrenamtlichen Tätigkeit differenziert; es richten sich kaum Angebote an MdAg außerhalb dieser Kategorie. Es gibt demnach kaum Angebote, welche die (nicht engagierte) Aufnahmegesellschaft über die Lebensbedingungen Geflüchteter, ihre Fluchtprozesse o.ä. informieren (ebd.). Es bestehen jedoch Kontaktangebote, die weniger direkt auf Wissensvermittlung über die Thematik abzielen, sondern durch soziale Begegnungen und Kontakterfahrungen für Anlässe zur interkulturellen Kommunikation und daraus entstehendes gegenseitiges Verständnis sorgen. Im informellen Bereich spielen Online-Angebote wie Plattformen, Apps und Youtube-Videos eine wichtige Rolle, gerade für Geflüchtete ohne Zugangsberechtigung zum offiziellen Angebot (ebd.). Auch die bestehenden Vermittlungs- und Beratungsangebote sind für die Gruppe der Geflüchteten von Bedeutung (ebd.).

Bildung wird sowohl von politischer als auch von wissenschaftlicher Seite eine Schlüsselrolle im Prozess der Integration zugesprochen. Oft scheint der Wert von Bildung an sich dabei vergessen zu werden und Bildung lediglich als Mittel zum Zweck zu gelten. Eine so ausgelegte integrative Erwachsenenbildung wendet sich ab vom Bildungsideal Humboldts, der Bildung definierte als *„die Anregung aller Kräfte des Menschen, damit diese sich über die Aneignung der Welt entfalten und zu einer sich selbst bestimmenden Individualität und Persönlichkeit führen“*³⁰. Eine Zweckorientierung in der Integrationsbildung ist funktionell und erforderlich, doch sollte der Wert von Bildung, welcher

³⁰ https://www.academics.de/wissenschaft/was_den_menschen_zum_menschen_macht_sozialisation_und_bildung_35976.html. Zugegriffen: 04.11.2016.

sich auch in sich selbst begründet, aufgrund utilitaristischer und ethischer Überlegungen immer einer ausschließlich anwendungsorientierten Bildung standhalten.

7. Fazit und Ausblick

Die Ankunft vieler Geflüchteter stellt die europäische Erwachsenenbildung vor große Herausforderungen, kann jedoch auch als Chance der kulturellen Öffnung von EB-Einrichtungen gesehen werden. Die Rolle der Erwachsenenbildung wächst durch die Ankunft von Geflüchteten nicht nur dadurch, dass sie den Geflüchteten Angebote bereitstellt, sondern auch insofern, dass durch die Flüchtlingssituation durch die Notwendigkeit von Qualifizierungsmaßnahmen nicht nur für die Geflüchteten, sondern auch für pädagogisches Personal und alle weiteren Berufsgruppen, die mit der Zielgruppe zu tun haben, ebenso wie für ehrenamtlich und freiwillig Tätige, das Feld der Erwachsenenbildung wächst, der Bedarf an der Erschaffung neuer Angebote steigt, und an Bedeutung gewinnt. Wie Dollhausen (2006, S. 17) beschreibt, fordert Integration den Einrichtungen der EB und ihrem Personal die Kompetenz „zur effektiven Integrationsförderung“ und den Migrant/inn/en „die Bereitschaft zu sprachlichen, sozialen und kulturellen Anpassungsleistungen“ ab, während sich gleichzeitig in den Einrichtungen neue Reflexionsmöglichkeiten über wechselseitige Ansprüche und Erwartungen bieten.

Es bestehen diverse **Entwicklungspotenziale** integrativer Erwachsenenbildungsangebote. Auch wenn insgesamt eher wenige dieser Angebote zu bestehen scheinen, ist grundsätzlich zu beachten, dass Bildungsmaßnahmen in einer kulturhomogenen Gruppe (wie bspw. in den Transnational Communities) der Identitäts-Förderung dienen können und nicht vorschnell als Rückzug in die Parallelgesellschaft diskreditiert werden sollten. Angebote, vor allem Orientierungs- und Sprachkurse, sollten auch abgelehnten Asylbewerber/inne/n und Flüchtlingen, die noch auf die Entscheidung über ihren Asylantrag warten, zugänglich gemacht werden. Die im Rahmen der IAB-Studie befragten Expert/inn/en kritisieren das Ausschließen von Sprachkursen bestimmter Gruppen Geflüchteter und das Verwehren des Zugangs zur Sprache als menschenverachtend und als eine Verschwendung von Lebenszeit (vgl. IAB 09/2016, S. 107). Auf Seiten der Aufnahmegesellschaft sollten non-formale Angebote unterstützt werden, vor allem der politischen Bildung, um Rechtsextremismus vorzubeugen und Vorurteile abzubauen. Die im Rahmen der IAB-Studie befragten Flüchtlinge wünschen sich u.a. ausreichend Sprachkurse für eine bessere Differenzierung nach Leistungsniveau, Lehrer, die auch die Sprache der Schüler sprechen und Übungsmöglichkeiten mit Deutschen (vgl. IAB 09/2016, S. 102). Flüchtlinge und Migrant/inn/en sollten stärker als Akteure in die Bildungsangebote miteinbezogen werden. Dollhausen (2006, S. 17) plädiert für eine Abwendung von „fürsorgliche(r) Bildungs- und Beratungsarbeit“ und für eine Hinwendung zur „Mitwirkung von Migrant/inn/en im Integrationsprozess“. Freise (2006, S. 57) beschreibt, wie Flüchtlinge ohne dauerhaften Aufenthaltsstatus durch die Initiativen einzelner Wohlfahrtsverbände in Bildungsprogramme integriert werden, in welchen sie zu Sprach- und Kulturmittler/inne/n ausgebildet werden und durch ihre Tätigkeiten mit einer Aufwandsentschädigung honoriert werden. „Noch zu selten werden Menschen an-

derer Staatsangehörigkeit mit ihren Ressourcen in die interkulturelle Bildungsarbeit in Deutschland eingebunden“ (ebd.).

Ziel von Erwachsenenbildung soll es sein, den Prozess der Ankunft und bestenfalls der Identifikation mit der Aufnahmegesellschaft zu unterstützen, und die Fluchterfahrung als ausschlaggebendes beschreibendes Merkmal dieser Personengruppe eventuell in den Hintergrund rücken zu lassen. Zu den **Aufgaben einer transkulturellen Erwachsenenbildung**, welche sich zum Ziel setzt, Menschen mit Fluchterfahrung willkommen zu heißen und dabei zu helfen, sich in ihrer neuen Umgebung zurechtzufinden, gehört es, Räume und Orte zu schaffen, um sich mit der Realität einer hybriden und dynamischen Kultur und Gesellschaft auseinanderzusetzen. Sie zielt darauf ab, gleiche/ähnliche Voraussetzungen für Neuankömmlinge und Einheimische, und alle Personengruppen, die sich dazwischen verorten, zu schaffen, sozialen Spannungen vorzubeugen, Verständnis und Interesse anzuregen, Kontakte zwischen Menschen verschiedener Herkunft, Bildung, Familienstand, Sexualität, Einkommen, Vermögen etc. herzustellen, bzw. die Möglichkeiten dazu herzustellen. Vor diesem Hintergrund spielt die Anerkennung von **Diversität**, welche als Vielfalt von Menschen mit verschiedenen Lebenserfahrungen gilt (vgl. Zimmermann 2005, S. 358), eine wesentliche Rolle. Öztürk/Klabunde (2015, S. 250) nennen Diversitymerkmale und Verschiedenheit als gegebene Strukturelemente moderner Gesellschaften und beschreiben einen Begriffswandel von *Interkulturalität* zu *Diversity*, welcher der Abkehr von einer Defizit- hin zu einer Potenzialorientierung gerecht wird.

„Ziel ist die aktive Teilhabe aller an Gesellschaft und Prozessen der Kulturherstellung, indem spezifische und gestufte Angebote für Qualifizierung, Deutungserweiterung, Identitätsbildung, Erlernen und Reflektieren kultureller Praktiken sowie Kulturschaffung entrichtet werden; dies unter Berücksichtigung von Diversität“ (Robak 2011, S. 31).

Die in der Analyse verwendeten Funktionen *Wissen, Kommunikation, Reflexion/Toleranz, Praktiken/Techniken, Ästhetische Gestaltung* und *Ästhetische Wahrnehmung* sind als übergeordnete Funktionen zwar wesentlich, jedoch für das dieser Arbeit zugrundeliegende Thema nicht erschöpfend. Daher werden Bildung mit dem Ziel der Integration Geflüchteter je nach Zielgruppe die folgenden, revidierten Funktionen zugewiesen.

Bildungsfunktionen für Flüchtlinge:

- Sozialfunktion: Gesellschaftliche Teilhabe, soziale Kontakte knüpfen
- Handlungsbefähigungsfunktion durch Wissen: durch Kenntnisse von Sprache und Strukturen der Aufnahmegesellschaft handlungsfähig und selbstständig werden
- Wissensfunktion: Wissen und Kenntnisse über Kultur und Sprache des Aufnahmelandes u.a. als Wert für sich

- Kulturationsfunktion: Kenntnis und besseres Verständnis der Kultur der Aufnahmegesellschaft, Förderung der Vereinbarkeit verschiedener Kulturen
- Einstiegsfunktion: in die Erwerbstätigkeit/den Arbeitsmarkt
- Qualifizierungsfunktion: Erwerb von Qualifikationen für den Arbeitsmarkt
- Anerkennungsfunktion: im System der Aufnahmegesellschaft anerkannt werden
- Strukturierungsfunktion: Stellen von Aufgaben und Struktur im Tagesablauf
- Identitätsstiftende Funktion: Wahrung und Neuorientierung der Identität

Bildungsfunktionen für Mitglieder der Aufnahmegesellschaft:

- Qualifizierungsfunktion: Erwerb von Qualifikationen für den Arbeitsmarkt und für das soziale Engagement
- Wissensfunktion: Förderung von Wissen über das globale Geschehen und andere Kulturen, dadurch Stärkung von Reflexion und Toleranz
- Anerkennungsfunktion: soziale Anerkennung durch soziales Engagement
- Sozialfunktion: Knüpfen (interkultureller) sozialer Kontakte
- Kulturationsfunktion: Verständnis anderer Kulturen durch kulturellen Austausch

Eine Diversifizierung, Differenzierung und Hybridisierung des Integrationsverständnisses ist erforderlich. Eine wesentliche Aufgabe von integrativer Bildung ist die Identitätsbildung. Ziel ist eine Bildung, die sich Richtung Gemeinsamkeiten orientiert, ohne Unterschiede zu verschleiern. Wie die Expertin im Interview herausstellt, sollten integrative Angebote nicht bloße Wissens- und Informationsvermittlung betreiben, sondern darüber hinaus agieren. Zimmermann (2005, S. 359) fordert über die Vermittlung von Kulturstandards hinaus, „dass auf der Ebene auszuhandelnder Grundwerte zu einem Verständnis von Identität gelangt wird, welches mit Toleranz und Anerkennung verschiedener Identitäten korrespondiert“. Integration und integrierende Erwachsenenbildung dürfen nicht auf dem Dogma beruhen, Menschen verschiedener Herkunft und soziokultureller Hintergründe in ihrer kulturellen Vielfalt einzuschränken und zu vereinheitlichen. Mecheril/Dirim et al. (2010, S. 8-9) warnen vor einem Rückfall in assimilative Orientierungen und fordern „differenzierte Konzepte, die auf die sich permanent ändernden und oft widersprüchlichen Bedeutungen gesellschaftlicher Differenzverhältnisse und Identitätspositionierungen beziehen“.

Kulturelle Vielfalt ist unter globalisierten Bedingungen gelebte Realität, ebenso wie die Attraktivität Deutschland und Europas als Ziele von Einwanderung und Asylsuchenden Fakt ist. Diese Attraktivität konstituiert sich auch aus dem Bestehen von demokratischen Grundsätzen wie Rechtsstaatlichkeit und Menschenrechten. Am Gestaltungsprozess dieser auf demokratischen Verfassungen beruhenden Gesellschaften ist jedes Mitglied, unabhängig von seiner Herkunft, (gleichermaßen) beteiligt. Integration sollte darauf abzielen, die Komplexität der Gesellschaft anzuerkennen, Reflexionsprozesse

anzuregen, und durch die Kontaktherstellung zwischen den Gesellschaftsmitgliedern verschiedener Herkunft und verschiedener Milieus allgemein die Möglichkeit zu schaffen, Vorurteile abzubauen. Integration wäre somit die Eingliederung eines jeden Menschen in eine sich ständig verändernde, interkulturelle und vielfältige Gesellschaft.

„Das Leitbild der Integration in die mehrkulturelle Gesellschaft fordert Veränderungen auch von einheimischen Personen und Institutionen. Einheimische sind erst dann in die mehrkulturelle Gesellschaft integriert, wenn sie persönliche und berufliche Beziehungen zu Menschen mit Migrationshintergrund wirklich pflegen. Bildungseinrichtungen sind erst dann in der mehrkulturellen Gesellschaft angekommen, wenn sie sich interkulturell geöffnet haben: wenn sie interkulturelle Themenstellungen aufgreifen, wenn sie Migrant/inn/en als Zielgruppen wahrnehmen und wenn Mitarbeiter/innen anderskultureller Herkunft bei ihnen arbeiten“ (Freise 2006, S. 63).

Die **Bildungseinrichtungen** tragen eine zentrale Rolle bei der Bildungsintegration. Sie müssen kooperativ, dialogisch, interaktiv agieren, um immersiven Unterricht und holistische Konzepte anbieten zu können. Das **Bildungspersonal** trägt die Verantwortung, die Lernmotivation der Geflüchteten zu fördern, sich selbst weiterzubilden und Stereotype bei sich selbst und anderen zu hinterfragen. Zudem gilt es, Übergänge in weitere Zielgruppenangebote und das Regelangebot gezielt zu unterstützen. Ehrenamtlich Tätige müssen Möglichkeiten zur Qualifikation und Vernetzung geschaffen werden. Die **Bildungswissenschaften** sollten die Prozesse der Bildungsintegration Geflüchteter genauer erforschen. Aus der demokratisch-normativen Tradition der EB heraus sollten **Flüchtlinge** als Adressat/inn/en sich über ihre Bildungsmöglichkeiten informieren und die bestehenden Angebote wahrnehmen, um ein besseres Verständnis demokratischer Prinzipien der Aufnahmegesellschaft zu erhalten und sich selbst zu befähigen, entscheidungs- und partizipationsfähige Gesellschaftsmitglieder zu werden. Ziel ist es teilweise auch, die Gleichstellung von Mann und Frau oder die Akzeptanz von Homosexualität als Konzepte, und die ihnen zugrundeliegenden Werte zu vermitteln. Auf der anderen Seite sollen Teilen der **Aufnahmegesellschaft** Werte eines toleranten, transkulturellen Miteinanders vermittelt bekommen, und so die Möglichkeit geboten werden, Xenophobie und Vorurteile abzubauen. Grundsätzlich muss hinterfragt werden, inwiefern die „Wertevermittlung“ als Zielsetzung von Erwachsenenbildungsangeboten wahrscheinlich sein kann. Es zeigen sich an dieser Stelle die Grenzen von Erwachsenenbildung. Ob und inwiefern die Überprüfung und das Reflektieren bestehender Deutungsmuster³¹ und Einstellungen beim erwachsenen Individuum, dessen Sozialisation weitestgehend abgeschlossen ist, möglich ist, bleibt fraglich.³² Auch die Notwendigkeit und Angemessenheit des einer „wertevermittelnden Erwachsenenbildung“ zugrundelie-

³¹ „Deutungsmuster sind kognitive Perspektiven, die durch alltägliches Handeln erworben, verändert und gefestigt werden und selbst wieder handeln anleiten. Sie sind lebensgeschichtlich verankert und eng mit der eigenen Identität verwoben und insofern auch affektiv besetzt“ (Arnold/Schüßler 2015, S. 66).

³² „Die für die Erwachsenenbildung in Theorie und Praxis relevanten Fragen ‚Wie weit verändern sich Erwachsene (noch)? Wie weit sind sie (noch) lernfähig?‘ sind empirisch schwer überprüfbar und theoretisch nur vage diskutiert“ (Griese 2010, S. 92).

genden Dogmas ist diskutabel. Es lässt sich ein starkes Spannungsverhältnis zwischen dem demokratisch-normativem Menschenbild der EB und ihrer kritischen Haltung gegenüber machtpolitischen Forderungen vermerken.

Die **Bildungspolitik** (Bund, Länder und Kommunen) muss die nötigen Systemstrukturen und Finanzmittel für die Aufnahme von Geflüchteten ins Bildungssystem schaffen. Insbesondere Flüchtlinge mit hoher Bleibewahrscheinlichkeit müssen Zugänge zum Bildungs- und Arbeitsmarkt erhalten. Dazu bedarf es zusätzlichen pädagogischen Personals und der Ermöglichung von Qualifizierungsmaßnahmen.

„Die Aufgabe von Bildungspolitik ist es, unter den Prämissen der emanzipatorischen Erwachsenenbildungstradition, so steuernd einzugreifen, dass eine soziale und kulturelle Teilhabe für alle ermöglicht wird. Unter den Prämissen der Transkulturalität muss dabei sowohl die Identifizierung gemeinsamer Werte und Normen als auch die Realisierung von differenten, pluralen Kulturen das Ziel sein“ (Fleige 2009, S. 182).

Zudem sollte ein Integrationskonzept entwickelt werden, welches auf die einzelnen Bedarfe der Zielgruppen eingeht. EU-Gesetze und EU-Programme sollten von allen Mitgliedsstaaten angewandt werden. Auch sollten EU-Programme wie Erasmus+, AMIF und ESF in Bezug auf Flüchtlinge umgesetzt werden. Zudem ist die konsequente Implementierung der Richtlinie 2013/33/EU, auch bekannt als *Reception Conditions Directive*, erforderlich. Die Richtlinie setzt Minimumstandards für die Beherbergung von International Schutzberechtigten in den EU-Mitgliedsstaaten, welche Unterbringung, Zugang zu Lebensmitteln, medizinischer und psychologischer Versorgung, Bildung (Art. 16) und Anstellung miteinschließen.

Das vorherrschende wissenschaftliche und politische Leitmotiv in Bezug auf Einwanderungsprozesse ist noch immer die (teils assimilative) Integration. „Nach wie vor wird die Integrationsdebatte stark normativ geführt und ist von hegemonialen kulturellen Integrationsvorstellungen durchzogen, die im Zuge aktueller politischer Entwicklungen – etwa in Form von Pegida – noch an Kontur gewonnen haben“ (Georgi 2015, S. 26). Laut Nassehi (2013, S. 7) ist die moderne Gesellschaft nicht integrierbar, „wenn man unter Integration einen Mechanismus der Einschränkung der Teile zugunsten eines Ganzen versteht“. Es gilt also, die dem Integrationsbegriff zugrunde liegenden Konzepte weiterhin kritisch zu hinterfragen, und gegebenenfalls zugunsten einer der Realität und den Anforderungen moderner Gesellschaften entsprechenden Konzeption zu revidieren. Vor allem der Kulturbegriff mit seinen diversen Auslegungen *Interkultur*, *Transkultur*, *Hybridkultur* ist grundlegend. Die endgültige Anerkennung einer differenzierten Betrachtung sowohl des Integrationsbegriffes als auch des Kulturbegriffes im Hinblick auf die Erwachsenenbildung und ihre inter- und transkulturellen Funktionen von der (Bildungs-) Politik steht noch aus. Wie Fuchs (2003, S. 374) darlegt, ist die Erkenntnis, „dass ‚Kultur‘ nicht statisch, homogen, geographisch oder im Hinblick auf Personengruppen abgrenzbar ist, dass also der Modus des Kulturellen schon immer das Interkulturelle, die Vermischung, der Austausch, das Lebendige und Dynamische ist“, weder im gesellschaftlichen noch im politischen Bewusstsein angekommen. Inter- und vor allem trans-

kulturelle Konzepte müssen verstärkt Anwendung finden und implementiert werden. Die inhaltlichen Anforderungen einer globalisierten Gesellschaft und die kulturellen Veränderungen von Lebensformen sind insgesamt noch immer zu wenig in die bildungspolitischen Konzeptionen eingebunden.

Die durch Siebert beschriebene Sozialisierungsfunktion der Erwachsenenbildung erklärt das starke Interesse der Politik an einer Integration und Identifikation von Zugewanderten mit der Aufnahmegesellschaft. „Je mehr die Identifikation mit und Loyalität zu dem System abnimmt (...), desto mehr Interesse hat das System (...) an sozialisierender Bildungsarbeit“ (Siebert 2012, S. 65).

Im Bereich der Bildung mit integrativer Funktion für Geflüchtete besteht insgesamt ein großes **Forschungsdesiderat**. Die meisten der in dieser Arbeit angeschnittenen Themenkomplexe erfordern weitere Betrachtung und Forschung. Dazu zählen:

- Die Bedeutung der Flüchtlingsintegration und ihre Rolle für die Professionalisierung der Erwachsenenbildung
- Die Umsetzung und Aufnahme der Integrationsthematik in den Leitbildern, der Öffentlichkeitsarbeit, den Aufgabenstrukturen, den Kooperationen, der Personalentwicklung von EB-Einrichtungen
- Die Rolle der Religion als integrationsförderlichem/-hemmenden Faktor in Bildungsprozessen, die Präsenz muslimischer Träger auf dem Bildungsmarkt und die in Transnational Communities stattfindenden Integrationsprozesse durch Bildung
- Integrationsbeeinflussende Konstituenten allgemein³³

Im Zuge von rechtspopulistischen Entwicklungstendenzen in Europa, anhaltender desolater Zustände in den Krisengebieten der Welt und der daraus resultierenden globalen Flüchtlingskrise ist der integrativen Erwachsenenbildung auch in absehbarer Zukunft eine unvermindert tragende Rolle zuzuschreiben. Es gilt daher, die beeinflussenden Faktoren von Integration durch Bildung genauer zu erforschen, die politische und gesellschaftliche Anerkennung von Erwachsenenbildung insgesamt zu fördern, und so die erwachsenenbildnerische Unterstützung von den Integrationsprozessen Geflüchteter in die Aufnahmegesellschaft zu unterstützen.

³³ „Auf der Basis von empirischen Biografie-Studien müsste noch intensiver geforscht werden, was die Bedingungen für das Gelingen eines Lebens mit mehreren Sprachen, Kulturen und Religionen sind und welche Rolle Bildungsprozesse dabei spielen“ (Freise 2006, S. 63).

8. Literaturverzeichnis

- AIDA – Asylum Information Database (2015). Report Schweden, Frankreich, Italien, Niederlande, Polen. www.asylumineurope.org/reports. Zugegriffen: 05. November 2016.
- ARD – Arbeitsgemeinschaft der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten der Bundesrepublik Deutschland (2016). Deutschlandtrend. <http://www.tagesschau.de/inland/deutschlandtrend-561.pdf>. Zugegriffen: 26. Oktober 2016.
- Arnold, R., Nolda, S., & Nuissl, E. (2010). Wörterbuch Erwachsenenbildung. www.wb-erwachsenenbildung.de. Zugegriffen: 28. September 2016.
- Arnold, R., & Schüßler, I. (2015). Deutungsmuster. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 66-74). Stuttgart: Kohlhammer.
- BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2015). Schlüsselzahlen Integrationskurse 2015. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Flyer/flyer-schluesselfzahlen-integrationskurse.pdf?__blob=publicationFile. Zugegriffen: 25. September 2016.
- BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2016). Kurzanalyse 01/2016. Asylberechtigte und erkannte Flüchtlinge in Deutschland. Qualifikationsstruktur, Arbeitsmarktbeteiligung und Zukunftsorientierungen. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Kurzanalysen/kurzanalyse1_qualifikationsstruktur_asylberechtigte.pdf?__blob=publicationFile. Zugegriffen: 22. September 2016.
- BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2016). Kurzanalyse 03/2016. Asylantragsteller im Jahr 2015. Sozialstruktur, Qualifikationsniveau und Berufstätigkeit. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Kurzanalysen/kurzanalyse3_sozial-komponenten.pdf?__blob=publicationFile. Zugegriffen: 24. Oktober 2016.
- Bastian, H., Meisel, K., Nuissl, E., & Rein, A. v. (2004). *Kursleitung an Volkshochschulen*. Bielefeld: wbv.
- Bilger, F., Gnahs, D., Hartmann, J., & Kuper, H. (2012). Weiterbildungsverhalten in Deutschland – Resultate des Adult Education Survey 2012 (AES 2012). (Publikationsreihe Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE)). Bielefeld: wbv.
- Bilger, F., & Strauß, A. (2015). Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2014 – Ergebnisse des Adult Education Survey – AES Trendbericht (AES 2014). Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF). https://www.bmbf.de/pub/Weiterbildungsverhalten_in_Deutschland_2014.pdf. Zugegriffen: 09. September 2016.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003). Berichtssystem Weiterbildung (BSW). https://www.bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_viii-gesamtbericht.pdf. Zugegriffen: 12. September 2016.
- BMI – Bundesministerium des Innern (2004). Bundesgesetzblatt Jahrgang 2004 Teil I Nr. 41, Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern (Zuwanderungsgesetz). http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Gesetzestexte/DE/Zuwanderungsgesetz.pdf?__blob=publicationFile. Zugegriffen: 05. Oktober 2016.

- Brüning, G. (2006). Weiterbildung für Migrantinnen und Migranten – Tradition ohne Nachhaltigkeit. *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 29(2), S. 43-54. <http://www.die-bonn.de/id/3421>. Zugegriffen: 24. September 2016.
- Dewe, B. (2001). Erwachsenenbildung. In H.-U. Otto & H. Theirsch (Hrsg.), *Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik* (S. 411-437). Neuwied: Kriettel.
- Dollhausen, K. (2006). Integrationsförderung als Herausforderung für Weiterbildungsorganisationen. *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 29(2), S. 9-20. <http://www.die-bonn.de/id/3418>. Zugegriffen: 24. September 2016.
- Dörner, O. (2012). Experteninterviews. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 321-333). Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich.
- Dresing, T., & Pehl, T. (2013). Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. www.audiotranskription.de/praxisbuch. Zugegriffen: 05. Oktober 2016.
- EU – Europäische Union (2011). Richtlinie 2011/95/EU. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2011:337:0009:0026:de:PDF>. Zugegriffen: 17. September 2016.
- Fischer, V. (2005). Gesellschaftliche Rahmenbedingungen für die Entwicklung migrationsbedingter Qualifikationserfordernisse. In V. Fischer, M. Springer & I. Zacharaki (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung – Transfer – Organisationsentwicklung* (S. 82-133). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Fleige, M. (2009). Diskurse über Lernkulturen in der Erwachsenenbildung und ihr Beitrag zur transkulturellen Bildungszusammenarbeit. In W. Gieseke, S. Robak & M.-L. Wu (Hrsg.), *Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens* (S. 169-188). Bielefeld: transcript Verlag.
- Fleige, M. (2011). Kulturen der Nutzenpositionierung – Durch Wissen zu veränderten Lernentscheidungen. *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 34(3), S. 72-81. <http://www.die-bonn.de/id/9330>. Zugegriffen: 10. November 2016.
- Fleige, M., Gieseke, W., & Robak, S. (2015). *Kulturelle Erwachsenenbildung. Strukturen – Partizipationsformen – Domänen*. Bielefeld: wbv.
- Fleige, M., Zimmer, V., & Lücker, L. (2015). Übergänge aus Zielgruppenangeboten im Bereich Migration in Regelangebote öffentlicher Weiterbildungseinrichtungen. *Der pädagogische Blick* (2), S. 107-115.
- Freise, J. (2006). Interkulturelle Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 29(2), S. 55-64. <http://www.die-bonn.de/doks/freise0601.pdf>. Zugegriffen: 08. Oktober 2016.
- Fuchs, M. (2003). Interkultur in der kulturellen Bildung. In Institut für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft (Hrsg.), *Jahrbuch für Kulturpolitik* 2002/03 (S. 371-378). Essen: Klartext Verlag.
- Geisen, T. (2010). Vergesellschaftung statt Integration. Zur Kritik des Integrations-Paradigmas. In M. Mecheril, I. Dirim, M. Gomolla, S. Hornberg & K. Stojanov (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung* (S. 13-34). Münster: Waxmann.

- Georges, E. (1990). *The Making of a Transnational Community: Migration, Development and Cultural Change in the Dominican Republic*. New York: Columbia University Press.
- Georgi, V. (2015). Anmerkungen zu aktuellen Debatten in der deutschen Migrationsgesellschaft. *Integration, Diversity, Inklusion. DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (2), S. 25-27. <http://www.die-bonn.de/id/31360>. Zugegriffen: 08. Oktober 2016.
- GfK-Verein (2016). Challenges of Nations. <http://www.gfk-verein.org/presse/sorge-um-zuwanderung-erreicht-hoehchstwert>. Zugegriffen: 02. November 2016.
- Gieseke, W., & Opelt, K. (2003). *Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen – Das Programm der Volkshochschule Dresden 1945-1947*. Opladen: Leske + Budrich.
- Gieseke, W., Opelt, K., Stock, H., & Börjesson, I. (2005). *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg*. (Europäisierung durch Kulturelle Bildung. *Bildung – Praxis – Event*; Bd. 1). Münster u.a.: Waxmann.
- Gieseke, W. (2015). Programme und Angebote. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.), *Grundbegriffe der Erwachsenenbildung* (S. 165-173). Stuttgart: Kohlhammer.
- Griesbeck, M. (2007). Integration als gesamtgesellschaftliche Aufgabe und die Integrationsaufgaben des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. In *Bildung und Erziehung* 60(3), S. 273-282.
- Griese, H. M., Jilani, P., & Toppel, R. (1991). Aufgaben und Verantwortung der Erwachsenenbildung gegenüber Flüchtlingen und Migranten. In H. Griese, & M. Toiviainen (Hrsg.), *Rolle und Verantwortung der Erwachsenenbildung heute: Das Meeting in Finnland Seminar 1989, Acht Länderberichte aus vier Kontinenten* (S. 73-96). Hohengehren: Schneider.
- Griese, H. M. (2010). Sozialisierungstheorie und Erwachsenenbildung. In *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 89-102). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hamburger, F. (2010). Weiterbildung von Migranten. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 881-888). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heckmann, F. (2015). *Integration von Migranten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Holm, U. (2008). Menschenbilder in der Erwachsenenbildung. <http://www.die-bonn.de/id/4009>. Zugegriffen: 05. November 2016.
- IAB – Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (2016). IAB-Forschungsbericht 09/2016: Geflüchtete Menschen in Deutschland. Eine qualitative Befragung. <http://doku.iab.de/forschungsbericht/2016/fb0916.pdf>. Zugegriffen: 01. November 2016.
- IAB – Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (2016). IAB-Kurzbericht 15/2016: Geflüchtete Menschen in Deutschland. Warum sie kommen, was sie mitbringen und welche Erfahrungen sie machen. <http://doku.iab.de/kurzber/2016/kb1516.pdf>. Zugegriffen: 01. November 2016.
- Käpplinger, B. (2008). Programmanalysen und ihre Bedeutung für pädagogische Forschung. *FORUM Sozialforschung* 9(1). <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/333>. Zugegriffen: 10. September 2016.
- Käpplinger, B. (2016). Generations of Adult Education Programs – Lost and Found Imaginations. https://www.researchgate.net/publication/314197714_Generations_of_Adult_Education_Programs_-_Lost_and_Found_Imaginations. Zugegriffen: 12. März 2017.

- Kuypers, H., & Leyendecker, B. (1982). *Erwachsenenbildung in der Praxis*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim u.a: Beltz.
- Mecheril, M., Dirim, I., Gomolla, M., Hornberg, S., & Stojanov, K. (2010). *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung* (S. 7-12). Münster u.a.: Waxmann.
- Nassehi, A. (2013). Integration – Inklusion – Verschiedenheit. Einige Begriffserklärungen. *Hessische Blätter für Volksbildung* (1), S. 6-13.
- Nolda, S. (1998). Programme der Erwachsenenbildung als Gegenstand qualitativer Forschung. In S. Nolda, K. Pehl & H. Tietgens (Hrsg.), *Programmanalysen. Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte* (S. 139-227). Frankfurt: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Nolda, S. (2010). Programmanalyse – Methoden und Forschungen. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 293-307). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nolda, S. (2012). *Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung*. Darmstadt: WBG.
- Öztürk, H. (2014). *Migration und Erwachsenenbildung*. Bielefeld: wbv.
- Öztürk, H., & Klabunde, N. (2015). Interkulturalität. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 244-252). Stuttgart: Kohlhammer.
- Raithel, J., Dollinger, B., & Hörmann, G. (2007). Erwachsenenbildung. In J. Raithel, B. Dollinger & G. Hörmann (Hrsg.), *Einführung Pädagogik. Begriffe – Strömungen – Klassiker – Fachrichtungen* (S. 223-231). Berlin u.a.: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Richmond, A. H. (1988). Sociological Theories of International Migration: The Case of Refugees. *Current Sociology* 36, S. 7-25.
- Robak, S. (2008). Interkulturelles Lernen, Kulturvorstellungen und Anchlüsse für die Weiterbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung* (1), S. 50-61.
- Robak, S. (2011). Transkulturelle Bildung im Horizont von Transnationalisierung und gesellschaftlicher Diversität. *forum erwachsenenbildung* (4), S. 30-34.
- Robak, S. (2012). Programmanalysen: Einführung in die Erstellung von Codesystemen. http://www.die-bonn.de/institut/dienstleistungen/servicestellen/programmforschung/methodische_handreichungen/codiersysteme/Programmanalyse-Codesysteme-Robak.pdf. Zugegriffen: 27. Oktober 2016.
- Robak, S. (2013). Interkultur – Transkultur – Hybridkultur. Spannungsfelder und (weiter)bildungsrelevante Implikationen. *Hessische Blätter für Volksbildung* (1), S. 14-28.
- Robak, S., & Petter, I. (2014a). *Programmanalyse zur interkulturellen Bildung in Niedersachsen*. Bielefeld: wbv.
- Robak, S., & Petter, I. (2014b): Inhalte, Formen und Struktur interkultureller Bildung – empirische Ergebnisse einer Programmanalyse in der öffentlichen Erwachsenenbildung. In H. Pätzold, H. von Felden & S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Programme, Themen und Inhalte in der Erwachsenenbildung* (S. 89-105). Hohengehren: Schneider.
- Robak, S. (2015a). Angebotsentwicklung für Flüchtlinge. Rahmenbedingungen und Strukturen der Bildungsarbeit mit Asylsuchenden. *EB Erwachsenenbildung* (4), S. 10-13.

- Robak, S. (2015b). Migration as a topic for adult education. In U. Gartenschläger & E. Hirsch (Hrsg.), *Adult Education in an interconnected world. Cooperation in lifelong learning for sustainable development. International perspectives in adult education – IPE 71* (S. 178-186). Bonn: DVV International.
- Robak, S., Fleige, M., Sterzik, L., Seifert, J., Teichmann, A.-K., & Krueger, A. (2015). Die Konstitution Kultureller Bildungsräume. Fünf überregionale Institutionen der non-formalen Kulturellen (Erwachsenen-) Bildung: Bildungsangebotsentwicklungen, innovative Impulse, Planungsspielräume. In Rat für Kulturelle Bildung (Hrsg.), *Zur Sache. Kulturelle Bildung: Gegenstände, Praktiken und Felder* (S. 99-107). Essen: Rat für Kulturelle Bildung e.V. (S. 99-107). http://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/RFKB_ZurSache_DS_final.pdf. Zugegriffen: 27. Oktober 2016.
- Sander, W. (2010). Politische Bildung. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung*. http://www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch/?title=Politische%20Bildung&tx_buhutbedulexicon_main%5Bentry%5D=177&tx_buhutbedulexicon_main%5Baction%5D=show&tx_buhutbedulexicon_main%5Bcontroller%5D=Lexicon&cHash=4d1ab477a764bce94c33f2cc18733ed2. Zugegriffen: 19. Januar 2017.
- Schiersmann, C. (2010). Beratung im Kontext lebenslangen Lernens. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 747-770). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schiersmann, C. (2015). Beraten. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 101-109). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.
- Schulze, E., & Yıldız, E. (2009). Zur Gestaltung von Bildung in der Migrationsgesellschaft. In I. Dirim & P. Mecheril (Hrsg.), *Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter* (S. 247-264). Münster: Waxmann.
- Schuster, S. (2013). *Interkulturelle Bildung – Die Bedeutung natio-ethno-kultureller Zuschreibungen in der Erwachsenenbildung*. Opladen u.a.: Budrich UniPress.
- Siebert, H. (2012). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung*. Augsburg: ZIEL.
- Treibel, A. (2009). Migration. In N. Baur, H. Korte, M. Löw & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Soziologie* (S. 295-317). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Treibel, A. (2011). *Migration in modernen Gesellschaften*. Weinheim: Beltz Juventa.
- UNHCR – United Nations High Commissioner for Refugees (1951). Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge. http://www.unhcr.de/no_cache/mandat/genfer-fluechtlingskonvention.html?cid=1790&did=7631&sechash=395ee350. Zugegriffen: 17. September 2016.
- wbv – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.) (2016). *Integration durch Bildung. Migranten und Flüchtlinge in Deutschland*. Gutachten. Münster: Waxmann.
- Weinberg, J. (1999). *Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt-Verlag. http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1999/weinberg99_01.pdf. Zugegriffen: 17. September 2016.
- Welsch, W. (1995). Transkulturalität. In Institut für Auslandsbeziehungen (Hrsg.), *Zeitschrift für Kulturaustausch* (1). http://www.forum-interkultur.net/uploads/tx_textdb/28.pdf. Zugegriffen: 23. Januar 2017.

- Yıldız, E. (2001). Heterogenität als Alltagsnormalität. Zur sozialen Grammatik eines Kölner Stadtquartiers. In L. Rudolf, C. Riegel, J. Held & G. Wiemeyer (Hrsg.), *International Lernen – Lokal Handeln. Interkulturelle Praxis »vor Ort« und Weiterbildung im internationalen Austausch. Erfahrungen und Erkenntnisse aus Deutschland, Griechenland, Kroatien, Lettland, den Niederlanden und der Schweiz* (S. 78-107). Frankfurt: IKO – Verlag für interkulturelle Kommunikation.
- Zimmer, V. (2013). Anspruch und Wirklichkeit von Integrationskursen im Lichte erwachsenenpädagogischer Forschung. www.die-bonn.de/doks/2013-inklusion-01.pdf. Zugegriffen: 01. Januar 2016.
- Zimmer, V., Fleige, M., & Thom, S. (2015). Zugang von Menschen mit Migrationshintergrund zu Weiterbildungsangeboten. <https://www.die-bonn.de/doks/interkulturelle-bildung-02.pdf>. Zugegriffen: 15. März 2017.
- Zimmermann, U. (2005). Interkulturalität als Vielfalt oder neue Gemeinsamkeit. In W. Gieseke, K. Opelt, H. Stock & I. Börjesson (2005). *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg* (S. 358-364). (Europäisierung durch Kulturelle Bildung. Bildung – Praxis – Event; Bd. 1). Münster u.a.: Waxmann.

Anhang

Anhang A: Interview-Leitfaden.....	71
Anhang B: Kodebuch.....	72
Anhang C: Überblick häufigste Kombinationen.....	83
Anhang D: Kategorienentwicklung Ziele und Funktionen.....	85

Anhang A: Interview-Leitfaden

Leitende Forschungsfragen:

Welche Aufgabe hat Erwachsenenbildung für die Integration von Flüchtlingen?

Mit welchen Angeboten reagiert die Erwachsenenbildung auf die Flüchtlingssituation?

a) Besonderheiten integrativer Erwachsenenbildung für Geflüchtete

1. Was sind generell Besonderheiten bei der Integration von Flüchtlingen durch Erwachsenenbildung?

b) Angebotsbereiche

2. Wie sind die bestehenden Angebote hauptsächlich inhaltlich ausgerichtet?

3. Welche Angebotsbereiche werden kaum oder gar nicht abgedeckt?

4. Gibt es verschiedene Tendenzen in den einzelnen Ländern? Wenn ja, welche?

c) Anbieter

5. Welche Anbieter sind vertreten?

d) Pädagogische Auslegungen und Menschenbilder

6. Welche Menschenbilder liegen den Angeboten zugrunde?

7. Welche pädagogischen Auslegungen lassen sich dem Angebot entnehmen?

e) Zielgruppe Aufnahmegesellschaft

8. Wie beurteilen Sie das Angebot für die Bevölkerung des Aufnahmelandes?

f) Aufgabe der Erwachsenenbildung und Ausblick

9. Wo bestehen Entwicklungspotenziale der Angebote?

10. Wie beurteilen Sie insgesamt die Aufgabe der Erwachsenenbildung für die Integration von Geflüchteten?

Anhang B: Kodebuch**Daten/Text**

NR	Angebotsnummer	Nummer des Angebots
NA	Name des Anbieters	Angabe des Anbieters
TA	Titel des Angebots	Angabe des Angebots
URL	Link zum Angebot	Sofern vorhanden

Organisatorische Kategorien

STD	Stunden	
1	Anzahl Stunden pro Einheit	Sofern angegeben
2	Anzahl Stunden gesamt	Sofern angegeben
3	Offenes Ende	Bei Angabe der Uhrzeit zu Beginn, aber nicht zu Ende der VA
4	Keine Angabe	Bei fehlender Angabe
A	Anbieter	
1	Bildungseinrichtung	Einrichtung mit breitem Bildungsangebot, das auch integrative Bildungsangebote umfasst
2	Sonstige Einrichtung mit beigeordnetem Bildungsangebot	Einrichtung mit beigeordnetem Bildungsangebot
3	Bildungseinrichtung mit integrativem Angebot	Einrichtung mit ausschließlich integrativem Bildungsangebot
4	Sonstige Einrichtung mit beigeordnetem integrativem Bildungsangebot	z.B. Asylvereine
5	Sonstiges	Keiner der Kategorien 1-4 zuordenbar

TA	Trägerschaft des Anbieters	
1	Öffentliche EB	Undifferenzierbar hier kodieren
1.1	Kommunale VHS/Heimvolkshochschulen	z.B. Volkshochschule Berlin
1.2	Freie Träger	AWO, Caritas, DRK, eingetragene Vereine etc.
1.3	Gewerkschaftliche Träger	z.B. Bildungswerk BUND
1.4	Kirchlicher Träger: EEB	z.B. EEB nordrhein
1.5	Kirchlicher Träger: KEB	z.B. Katholische Akademie
2	Privat	Kommerzielle Institute, auch Fernlehrinstitute, Stiftungen
3	Innerbetrieblich	Betriebe u. Unternehmen
4	Informell	Undifferenzierbar hier kodieren
4.1	Soziale Bewegungen	Selbstorganisierter Zusammenschluss von Aktivisten
4.2	Selbsthilfegruppen	Selbstorganisierter Zusammenschluss von Personen mit dem gleichen Anliegen
4.3	Internet	Über das Internet, z.B. via social media selbstorganisiertes Angebot
5	Schulisch	Hochschulen/Fachhochschulen, 2. Bildungsweg, Alphabetisierungsinstitutionen
6	Kooperation	
7	Sonstiges	
8	Nicht feststellbar	
L	Land	
1	Deutschland	
2	Österreich	
3	Schweiz	
4	Dänemark	
5	Schweden	
6	Norwegen	
7	Finnland	
8	Luxemburg	

74

9 Niederlande

10 Belgien

11 Frankreich

12 Italien

13 Spanien

14 Portugal

15 Vereinigtes Königreich

16 Irland

17 Estland

18 Lettland

19 Litauen

20 Polen

21 Tschechien

22 Slowakei

23 Ungarn

24 Kroatien

25 Slowenien

26 Bulgarien

27 Rumänien

28 Griechenland

29 Malta

30 Zypern

31 Kooperation

Pädagogische Kategorien

OF	Organisationsform	
1	Einzel-/Eintagesveranstaltungen	Einmalig stattfindende Angebote
2	Kurzveranstaltungen	VA mit weniger als 10 UE
3	Wochenendveranstaltung	Auch nur Samstag/Sonntag
4	Vollzeit 1-4 Wochen	Angebote von Mo-Fr, 1-4 Wochen
5	Vollzeit > 4 Wochen	Angebote von Mo-Fr, deren Zeitraum sich über mehr als einen Monat hinwegzieht
6	Teilzeit 1-4 Wochen	Angebote von Mo-Fr, Dauer 1-4 Wochen
7	Teilzeit > 4 Wochen	Angebote in Teilzeit, deren Zeitraum sich über mehr als einen Monat hinwegzieht
8	Regelmäßig stattfindende Angebote: wöchentlich	Ein-mehrmals pro Woche, unbegrenzt (meistens 1-2 mal pro Woche)
9	Regelmäßig stattfindende Angebote: monatlich	Ein-mehrmals pro Monat, unbegrenzt (meistens 1-2 mal pro Monat)
10	Veranstaltungsreihe	Thematisch zusammenhängende Serie von Veranstaltungen
11	Sonstiges	z.B. bei Mischformen
12	Keine Angabe	Bei fehlender Angabe
SF Sozialform		
1	Kurs	VA, bei der die TN unter Anleitung ein Thema oder mehrere Themen erarbeiten, fortlaufend
2	Seminar	Als Seminar bezeichnet; ähnlich wie Kurs, findet jedoch einmalig oder wenige Male statt
3	Vortrag/Podiumsdiskussion/Lesung	Eine längere Rede/Diskussion/Lesung zu bestimmten Themen vor Publikum
4	Vortragsreihe	Thematisch zusammenhängende Serie von Vorträgen
5	Lehrgang	Stundenvolumen > 40, z.B. Umschulungen
6	Fernunterricht, mit und ohne Präsenzunterricht	Online, Funk etc.
7	Führung/Exkursion/	i.d.R. ein- bis zweitägig

Wanderung

8	Studienreise/Ferienfreizeit	i.d.R. mehrere Tage, aber auch Kurzreisen
9	Gesprächsrunde/Kreis/Arbeitsgruppe	z.B. Theatergruppen, Singlekreise
10	Projekt	Als Projekt ausgeschrieben, befristet
11	Workshop	Als Workshop bezeichnet; TN erarbeiten gemeinsam Themen/Inhalte und setzen diese um
12	Programm	Als Programm bezeichnet, mehrere Termine
13	Ausstellung	Auch Ausstellungseröffnung
14	Beratung/Coaching	z.B. Systemisches Einzelcoaching für Flüchtlinge
15	Tagung/Kongress	Als Tagung bezeichnet; Zusammenkunft von Personen zu einem bestimmten Thema
16	Sonstiges	z.B. bei Mischformen
17	Nicht feststellbar	z.B. Feste
18	Keine Angabe	Bei fehlender Angabe

K Kosten

1	Kostenfrei	Keine anfallenden Kosten für Teilnehmende, hier kodieren wenn Kostenübernahme möglich
2	Kostenpflichtig	Anfallende Kosten für Teilnehmende
3	Kosten in Euro	Angabe der Teilnahmekosten in Euro
4	Nicht feststellbar	Keine Angabe

ZG Zielgruppe

1	Flüchtlinge	Undifferenziert hier kodieren
1.1	Nur mit Status	Anerkannte Asylbewerber/innen
1.2.	(Auch) ohne Status	Asylbewerber/innen, deren Antrag (noch) nicht anerkannt wurde
1.3	Nur/auch weibliche Geflüchtete	Angebote explizit auch für weibliche Geflüchtete
1.4	Nur/auch männliche Geflüchtete	Angebote explizit auch für männliche Geflüchtete
1.5	Gering qualifiziert	Keinen oder niedrigen Abschluss

1.6	Hoch qualifiziert	Hochschulabschluss
1.7	Jüngere Geflüchtete	Angesprochen als jüngere/junge Erwachsene, ca. 18-23 Jahre
1.8	Ältere Geflüchtete	Angesprochen als Ältere, ca. >60 Jahre
1.9	LSBTI	Lesbische, schwule, bi-, trans- und intersexuelle Geflüchtete
1.10	Eltern, Familien	Ansprache Geflüchteter in ihrer Eltern-Familienrolle
1.11	Analphabeten	Geflüchtete mit erheblichen Defiziten im Schreiben und/oder Lesen
1.12	Geflüchtete mit Behinderung	Ansprache Geflüchteter mit Behinderung
1.13	Berufsgruppen	Ansprache bestimmten Berufsgruppen zugehöriger Flüchtlinge
1.14	Traumatisierte Geflüchtete	Geflüchtete, die starke seelische Erschütterungen erfahren haben
2	Aufnahmegesellschaft	Undifferenziert hier kodieren
2.1.	Sprachlehrende (auch) hauptberuflich	Wenn Hauptberufliche und Ehrenamtliche angesprochen
2.2.	Sprachlehrende ehrenamtlich	Nur Ehrenamtliche
2.3.	Dolmetscher/innen/Übersetzer/innen (auch) hauptberuflich	Wenn Hauptberufliche und Ehrenamtliche angesprochen
2.4.	Dolmetscher/innen/Übersetzer/innen ehrenamtlich	Nur Ehrenamtliche
2.5.	Sonstige mit Flüchtlingen Arbeitende	Nicht genauer spezifiziert, Ehrenamtliche allgemein
2.6.	Arbeitgeber/innen	Potenzielle Arbeitgeber/innen
3	Flüchtlinge und MdAg	Kontaktangebote/Angebote, die sich an beide Gruppen richten
3.1	Regionale Zielgruppe	Ansprache von Geflüchteten und MdAg im regionalen Kontext, z.B. innerhalb eines Kiezes
3.2	Familien/Eltern	Ansprache von Geflüchteten und MdAg in ihrer Eltern-Familienrolle
3.3	Frauen	Ansprache von geflüchteten und einheimischen Frauen
4	Undifferenziert – alle Interessierten	Undifferenzierte Ansprache aller Interessierten

*Status: Duldung/Aufenthaltsgestattung + gute Bleibeperspektive oder Aufenthaltserlaubnis

Inhaltliche Kategorien

FB	Fachbereich	
1	Sprache und Integration	Undifferenziert hier kodieren
1.1.	Sprache berufsbezogen	z.B. Deutsch für Krankpfleger/innen
1.2.	Integrationskurse	Integrationskurse, meist aus Sprach- und Orientierungskurs bestehend
2	Erstorientierung	z.B. Willkommenskurse
3	Schlüsselqualifikationen	Überfachliche Qualifikationen, die zum Handeln befähigen; kein Fachwissen
3.1	(Interkulturelle) Kommunikation, Gesprächsführung	Argumentationstraining, Gespräche mit jungen Geflüchteten über Sexualität
3.2	Lerntechniken	z.B. Lernen lernen
3.3	Persönlichkeitsseminare (beruflich), Bewerbungstraining	Persönlichkeitsmarketing
3.4	Gruppenprozesse, Teamarbeit, Coaching	Motivationstraining, Führungsverhalten
3.5	Interkulturelle Kompetenzen	Interkulturelles Training allgemein
4	Kulturelle Bildung	Kulturbezogene Angebote, Sonstiges hier kodieren
4.1	Kunst/Kulturelle Bildung allgemein	Unspezifisch
4.2	Literaturliterarisches Gestalten	Literaturbezogene Angebote
4.3	Bildende Kunst, Museen, Ausstellungen	Museumsbesuche etc.
4.4	Kino/Film	Filmabende zum Thema Flucht/Migration
4.5	Theater/Oper	Theater-Workshop
4.6	Erzählen/Schreiben	Schreibwerkstatt
4.7	Foto/Video/Radio	Videoproduktion, Fotografie-Workshop
4.8	Malen/Zeichnen	Offenes Atelier, Malkreise
4.9	Kunst/Handwerk/Kreatives Gestalten	Basteln, Töpfern, etc.
4.10	Musik/Gesang	Gemeinsames Singen, Bandprojekte etc.
4.11	Stadtteil-, Kulturprojekte	Angebote mit Quartiersbezug
5	Politische Bildung	(Gesellschafts-)politische Themen
5.1	Herkunftsländerkunde	z.B. Kurs über Afghanistan
5.2	Flucht/Migration/Integration	z.B. Kurs über Fluchtprozesse

5.3	(Migrations-) Geschichte	z.B. Projekt über belgische Flüchtlinge im 1. Weltkrieg
5.4	Gesellschaft, Soziologie	Familienkonzepte, Homosexualität etc.
5.5	Staat und Politik	Parteiensystem in Deutschland
5.6	Arbeitslosigkeit, Arbeitsmarkt	Einstieg in den Arbeitsmarkt, Überblick über den deutschen Arbeitsmarkt
6	Arbeit/Beruf	Undifferenziert hier kodieren
6.1	Umweltschutz-Gartenbau	Gartenbauer, Umweltschutzberufe, Abfallwirtschaft
6.2	Gewerblich-technische Berufe	Mechaniker, Drucker, Hydraulik
6.3	Handwerk/Baugewerbe	Elektriker, Ernährungsberufe, Bauberufe
6.4	Naturwissenschaftlich-technische Berufe	Chemiker, Physiker, Mathematiker etc.
6.5	Kaufmännisch-verwaltende Berufe	Management, Marketing, Verwaltungsberufe
6.6	Lager, Handel, Verkehr	Handelsberufe, Lagerverwalter etc.
6.7	Soziale, pädagogische, psychologische Berufe	Kranken-Altenpflege, Unterrichten von Deutsch als Fremdsprache
6.8	Sonstige Dienstleistungsberufe	Gastronomie, Sicherheitswesen
6.9	Arbeit, berufliche Weiterbildung - Sonstiges	Existenzgründung, Bewerbungstraining, Berufsvorbereitung
7	Gesundheit	Gesundheitsbezogene Themen
7.1	Gesundheitsbildung, Medizin, Beratung allg.	Allgemeine Gesundheitsbildung
7.2	Gesundheitserziehung, Prävention	z.B. Prävention von Burn-Outs
7.3	Gesunde Ernährung	Wie ernähre ich mich und meine Kinder richtig?
7.4	Entspannung, Meditation	Entspannungstechniken
7.5	Bewegung, Körpererfahrung	Gymnastik, Qi-Gong
7.6	Schwangerschaft, Geburt	Geburtsvorbereitungskurs
7.7	Drogen, Suchtprobleme	Weg vom Heroin
7.8	Verhütungsmethoden	Welche Verhütungsmethode ist passend für mich?
8	Soziale Bildung	Gesprächskreise, Austausch
8.1	Biografie/Alter(n)	Midlife-Crisis, Biografie-Arbeit
8.2	Umgang mit Rassismus/Xenophobie	z.B. Argumentationstraining gegen rassistische Pa- rolen

8.3	Pädagogik/Pädagogische Themen	Didaktik mit heterogenen Gruppen
8.4	Sexual-, Beziehungs- und Ehefragen	Paarberatung, Partnerschaft
8.5	Geschlechterproblematik	Gleichberechtigung, Männer- und Frauenrollen
8.6	Familien-, Elternbildung	Mutter-Kind-Kreise
9	Personale Bildung/Psychologie	Personale und psychologische Themen
9.1	Seelsorge	Kirchliche Begleitung/Betreuung
9.2	Trauma/Umgang mit Traumatisierung	Wie äußert sich ein Trauma und wie geht man damit um?
9.3	Identität/Selbsterfahrung	Wer bin ich und wer will ich sein?
9.4	Religion/Ethik/Philosophie	Unterschiede Christentum und Islam
10	Rechtliche Grundlagen	z.B. Asylrecht
11	Haushalt und Umwelt	Haushalts- und umweltbezogene Angebote, Sonstiges hier kodieren
11.1	Hauswirtschaft	Frau und Geld
11.2	Nähen/Schneidern	Näh- und Schneiderkurse
11.3	Kochen	Gemeinsames Kochen, Afghanische Küche
11.4	Landwirtschaft/Tierhaltung/Gärtnern	Jugendfarm, Gemeinsames Gärtnern
11.5	Körperpflege/Kosmetik	Typgerechtes Schminken
12	Mathematik/ Naturwissenschaft/Technik	z.B. Differentialrechnung
13	Freizeit, Sport, Urlaub	Freizeit- und Sportangebote
13.1	Sport(-praxis)	z.B. Fahrradfahren für Frauen, Tanzen
13.2	Freizeitgestaltung konkret	Offener Abend, Kegeln
13.3	Ferienfreizeiten	z.B. Ferienfreizeit für Eltern und Kinder
13.4	Spiele, Spielpädagogik	Skat, Schach etc.
14	Computer/EDV	z.B. Computerkurse, EDV-Grundkurs, EDV-Spezialwissen
15	Grundbildung: Alphabetisierung, Förderunterricht	Sonstiges hier kodieren
15.1	Alphabetisierung	Alphabetisierungskurs, Lesekurs
15.2	Rechnen	Umgang mit Zahlen
15.3	Allgemeiner Förderunterricht	Leichte Sprach- und Rechenaufgaben

16	Schulabschlüsse	Nachholen eines Schulabschlusses
16.1	Abitur	Nachholen der Allgemeinen Hochschulreife
16.2	Realschulabschluss	Nachholen der Mittleren Reife
16.3	Hauptschulabschluss	Nachholen des Hauptschulabschlusses
BZ/F	Bildungsziele	Bildungsfunktionen und Beispiele
1	Kenntnis u. Anwendung von Wissen, Fakten, Verfahren, Theorien	Wissen, Kommunikation Sprache sprechen, PC-Programm erlernen, Rechtsvorschriften beachten
1.1	Kenntnis u. Anwendung von Kulturkulturellen Codes	Wissen Herkunftsländerkunde, Religion
1.2	Kenntnis u. Anwendung von Sprache (und ggf. Kultur)	Wissen, Kommunikation Erlernen und Anwenden einer Sprache
1.3	Kenntnis u. Anwendung von Struktur	Wissen Strukturen und Abläufe von Ämtern, Behörden, Asylverfahren, Rechtssystem etc.
1.4	Kenntnis u. Anwendung von Grundkompetenzen	Wissen, Kommunikation Lesen, Schreiben, Rechnen, Lernen lernen
1.5	Kenntnis u. Anwendung von interkulturellen Kompetenzen	Wissen, Kommunikation Auch interkulturelle Kommunikation
1.6	Kenntnis u. Anwendung von Wissen für den Beruf	Wissen z.B. Start-Up-Kurse, Bewerbungstrainings
1.7	Kenntnis u. Anwendung von kommunikativen Fertigkeiten	Wissen, Kommunikation z.B. Argumentationstraining, Gesprächsführung
1.8	Kenntnis von gesellschaftspolitischen Diskursen/Themen	Wissen Gesellschaftspolitische Aspekte von Migration
1.9	Kenntnis u. Anwendung von psychologischen/pädagogischen/sozialen Verfahren	Wissen
2	(Psycho-) motorische Fertigkeiten/Techniken	Praktiken/Techniken Massagetechnik, Tanz, Maltechnik, Sportart, Instrument erlernen
3	Psychische Fertigkeiten/Techniken	Praktiken/Techniken Zur Selbstheilung und Heilung anderer; z.B. Autogenes Training
4	Fähigkeiten zum Verstehen, Reflektieren, Analysieren	Reflexion/Toleranz Eine fremde Kultur, eine Argumentation, eine Meinung verstehen
5	Fähigkeiten zur Änderung von Einstellungen	Reflexion/Toleranz Ändern von Einstellungen gegenüber Fremden

6	Fähigkeiten zur beruflichen/privaten Entscheidungsfindung	Praktiken/Techniken „Befähigung“, Persönlichkeitsseminare (beruflich), Bewerbungstraining, Integration in den Arbeitsmarkt
7	Soziales Erlebnis durch Begegnung	Kommunikation, Reflexion/Toleranz Gesprächskreise, Stammtische
7.1	Begegnung durch Regionalität	Kommunikation, Reflexion/Toleranz z.B. durch Stadtteilprojekte
7.2	Begegnung durch gemeinsames Gestalten/Kreieren	Kommunikation, Reflexion/Toleranz Nähen, Häkeln, Malen, Gärtnern, Kochen
7.3	Begegnung durch andere kulturelle Aktivität	Kommunikation, Reflexion/Toleranz Lesen, Theater
7.4	Begegnung durch Familie	Kommunikation, Reflexion/Toleranz Familienfreizeit, Elternkurs
7.5	Begegnung durch gemeinsame Sportpraxis	Kommunikation, Reflexion/Toleranz Gemeinsames Yoga
7.6	Begegnung durch Kommunikation	Kommunikation, Reflexion/Toleranz Gesprächskreise
8	Anregen von Kreativität	Ästh. Gestaltung Handwerkliches Arbeiten, Malen, Zeichnen, Gestalten
9	(Semi-) Professionalisierung/Qualifizierung	Wissen, Kommunikation, Praktiken/Techniken WB in der Flüchtlingsarbeit
10	Erfahrungen machen – Freiräume schaffen – Stärkung des Individuums	Wissen, Ästh. Wahrnehmung Stadtrundgang, Naturführung, Frauen Empowerment
11	Nicht feststellbar	
12	Sonstiges	

Anhang C: Häufigste Kombinationen von Fachbereichen, Sozialformen, Bildungsziele und -funktionen und Schlüsselwörter

Fachbereich	Sozialform(en)	Bildungsziel(e)	Bildungsfunktion(en)	Schlüsselwörter
Sprache und Integration	Kurs	Kenntnis u. Anwendung von Wissen	Wissen, Kommunikation	„Sprachkurs“, „Integrationskurs“
Erstorientierung	Kurs, Sonstiges	Kenntnis u. Anwendung von Wissen, Fähigkeiten zur Entscheidungsfindung	Wissen	„Orientierung“, „Willkommenskurs“
Schlüsselqualifikationen	Kurs, Seminar, Workshop	Fähigkeiten zum Verstehen, Kenntnis u. Anwendung von Wissen, Fähigkeit zur Entscheidungsfindung	Reflexion/ Toleranz, Kommunikation	„(Interkulturelle) Kompetenzen“, „(Interkulturelle) Kommunikation“
Kulturelle Bildung	Kurs, Workshop, Führung/ Exkursion	Erfahrungen machen – Freiräume schaffen – Stärkung des Individuums, Anregen von Kreativität	Wissen, Ästhetische Wahrnehmung, Ästhetische Gestaltung	„Kultur“, „Kunst“, „Lesen“, „Gestalten“, „Kreativ“
Politische Bildung	Kurs, Seminar	Kenntnis u. Anwend. von Wissen, Fähigkeiten zum Verstehen	Wissen, Reflexion/Toleranz	„Gesellschaft“, „Politik“, „Länderkunde“
Arbeit/Beruf	Seminar, Tagung, Lehrgang	(Semi-) Professionalisierung/Qualifizierung	Wissen, Kommunikation, Praktiken/Techniken	„Fort-/ Weiterbildung“, „Kompetenzen“
Gesundheit	Kurs	Kenntnis u. Anwendung von Wissen, (Psycho-) motorische Fertigkeiten	Wissen, Praktiken/Techniken	„Gesundheit“, „Prävention“, „Entspannung“
Soziale Bildung	Projekt, Gesprächsrunde, Workshop	Soziales Erlebnis durch Begegnung, Fähigkeiten zum Verstehen	Kommunikation, Reflexion/ Toleranz	„Austausch“, „Kennenlernen“, „Runde“, „Kreis“
Personale Bildung/ Psychologie	Kurs, Seminar	Kenntnis u. Anwendung von Wissen, Psychische Fertigkeiten/Techniken, Fähigkeiten zum Ver-	Wissen, Praktiken/Techniken	„Trauma“, „psychologisch“, „Identität“

stehen

Rechtliche Grundlagen	Kurs, Seminar, Lehrgang	(Semi-) Professionalisierung/Qualifizierung, Kenntnis u. Anwendung von Struktur	Wissen, Praktiken/Techniken	„Asylverfahren“, „Asylrecht“
Haushalt u. Umwelt	Kurs, Workshop, Wanderung	Kenntnis u. Anwendung von Wissen, (Psycho-) motorische Fertigkeiten/Techniken	Wissen, Praktiken/Techniken	„Haus“, „Garten/Gärtnern“, „Natur“
Mathematik/ Naturwissenschaft/ Technik	Kurs	Kenntnis u. Anwendung von Wissen	Wissen	„Rechnen“, „Technik“, „naturwissenschaftlich“
Freizeit/Sport/ Urlaub	Kurs, Workshop, Ferienfreizeit	Erfahrungen machen – Freiräume schaffen – Stärkung des Individuums, (Psycho-) motorische Fertigkeiten/Techniken, Soziales Erlebnis durch Begegnung	Wissen, Kommunikation, Praktiken/Techniken, Reflexion/Toleranz	„Ferienfreizeit“, „Bewegung“, „Sport“
Computer/EDV	Kurs, Workshop	(Psycho-) motorische Fertigkeiten/Techniken, Kenntnis u. Anwendung von Wissen	Wissen, Praktiken/Techniken	„PC“, „Computer“, „Programme“
Grundbildung	Kurs	Kenntnis u. Anwendung von Grundkompetenzen	Wissen, Kommunikation	„Alphabetisierung“, „Lesen“, „Rechnen“, „Fördern“
Schulabschlüsse	Kurs, Lehrgang	Qualifizierung	Wissen	„Abschluss“, „Schule“

Anhang D: (Vergleichende) Darstellung der Kategorienentwicklung Bildungsziele und -funktionen

Bildungsziele Robak/Fleige (2015)	Ziele Schrader (2011)	Bildungsziele Kodebuch
<ol style="list-style-type: none"> 1. Kreativität 2. Selbstoptimierung 3. Semiprofessionalisierung 4. Professionalisierung/Qualifizierung 5. Freiräume schaffen persönliche Entwicklung 6. Freiräume schaffen Erfahrungen machen 7. Wissenszugänge schaffen Interpretation anregen 8. Sonstiges 9. Keine Angabe 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kenntnis von Fakten, Begriffen, Verfahren, Theorien etc. 2. Anwendung von Wissen, Begriffen, Verfahren, Theorien 3. Fertigkeiten, Techniken im (psycho-) motorischen Bereich 4. Fähigkeiten, Verfahren im psychisch. Bereich zur „Selbst“-Heilung, eigenen Gesundheit, Regeneration 5. Fähigkeiten, Verfahren im psychisch. Bereich zur Heilung anderer 6. Fähigkeit zur Wahrnehmung, allgemein 7. Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung 8. Fähigkeit zum Verstehen, Reflektieren, Analysieren, von Zusammenhängen, Entwicklungen 9. Fähigkeit zur möglichen Änderung von Verhaltensweisen im persönlichen, sozialen, politischen, beruflichen Bereich 10. Fähigkeit zur möglichen Änderung von Einstellungen, Bewertungen, Beurteilungen im persönl., sozialen, polit., beruflichen Bereich 11. Fähigkeit zur Entscheidungsfindung bei privaten, beruflichen, organisationalen Fragen oder Problemen 12. (soziales) Erlebnis durch Begegnung, Geselligkeit, Alltagsgespräche, gemeinsame 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kenntnis u. Anwendung von Wissen, Fakten, Verfahren und Theorien (neun Unterkategorien) 2. (Psycho-) motorische Fertigkeiten/Techniken 3. Psychische Fertigkeiten/Techniken 4. Fähigkeiten zum Verstehen, Reflektieren, Analysieren 5. Fähigkeiten zur Änderung von Einstellungen 6. Fähigkeiten zur beruflichen/privaten Entscheidungsfindung 7. Soziales Erlebnis durch Begegnung (sechs Unterkategorien) 8. Anregen von Kreativität 9. (Semi-) Professionalisierung/Qualifizierung 10. Erfahrungen machen – Freiräume schaffen – Stärkung des Individuums 11. Nicht feststellbar 12. Sonstiges
<p>Funktionen Robak/Fleige (2015)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Praktiken/Techniken 2. Kommunikation 3. Wissen 4. Ästhetische Wahrnehmung 5. Ästhetische Gestaltung 6. Teilhabe 7. Reflexion/Toleranz 		<p>Bildungsfunktionen Kodebuch</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Wissen 2. Kommunikation 3. Praktiken/Techniken 4. Reflexion/Toleranz 5. Ästhetische Gestaltung 6. Ästhetische Wahrnehmung

8. Förderung von öffentl. Kultur und Gemeinwesen 9. Förderung von öffentl. Kultur und Bildung 10. Sonstiges 11. Keine Angabe	Beschäftigungen 13. Sonstige Lern- und Veranstaltungsziele 14. Nicht entscheidbar	
---	---	--

Bisher erschienene Themen der Reihe: Erwachsenenpädagogischer Report

- Band 1 Gieseke, W.; Reichel, J.; Stock, H.
Studienkultur im Umbruch. Berlin: Humboldt-Univ., 2000
- Band 2 Depta, H.; Goralska, R.; Pólturzycki, J.; Weselowska, E.-A.
Studienkultur an den polnischen Universitäten. Berlin: Humboldt-Univ.,
2000
- Band 3 Studienleitfaden Erwachsenenpädagogik an der Humboldt-Universität.
Berlin: Humboldt-Univ., 2000 (aktual. 2001, 2002)
- Band 4 Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Hand-
buch 2000 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin: Humboldt-
Univ., 2001
- Band 5 Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Brandenburg.
Handbuch 2003 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin: Hum-
boldt-Univ., 2004
- Band 6 Deutsch-polnische Forschergruppe (Hrsg.):
Interkulturelle Betrachtungen kultureller Bildung in Grenzregionen – mit
Buckower Empfehlungen. Berlin: Humboldt-Univ., 2005 / 2., leicht bearb.
Aufl. 2006; 3. Aufl. 2012 (Europäisierung durch kulturelle Bildung. Bildung
– Praxis – Event; Bd. 3)
- Band 7 Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Hand-
buch 2004 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin: Humboldt-
Univ., 2005
- Band 8 Otto, S. (jetzt verh. Dietel)
Negativität als Bildungsanlass? Pilotstudie über negative Gefühle. Magis-
ter-Abschlussarbeit. Berlin: Humboldt-Univ., 2005
- Band 9 Schäffter, O.; Doering, D.; Geffers, E.; Perbandt-Brun, H.
Bildungsarbeit mit Zeitzeugen. Konzeption und Realisierungsansätze.
Berlin: Humboldt-Univ., 2005
- Band 10 Fleige, M.
Erwachsenenbildung in gesellschaftlichen Umbrüchen. Eine Institutionen-
und Programmstudie am Beispiel der Berliner Evangelischen Akade-
mien(n) 1987 – 2004. Magister-Abschlussarbeit. Berlin: Humboldt-Univ.,
2007

- Band 11 Qualitative Forschungsverfahren in Perspektivverschränkung. Dokumentation des Kolloquiums anlässlich des 60. Geburtstages von Frau Prof. Dr. Wiltrud Gieseke am 29. Juni 2007. Berlin: Humboldt-Univ., 2007 (2. Aufl. 2009)
- Band 12 Pihl, S.
Betrachtung der Zusammenhänge zwischen dem Instrument Assessment Center und der Unternehmens- und Lernkultur einer Institution. Abschlussarbeit im „Zusatzstudiengang Erwachsenenpädagogik“. Berlin: Humboldt-Univ., 2008
- Band 13 Kremers-Lenz, C.
Die Verknüpfung von LQW als Qualitätssicherungsprozess mit Ansätzen der Organisationsentwicklung. Qualitätskriterien für das Callcenter der Volkshochschule Berlin Mitte (City VHS) – Analyse eines Praxisbeispiels. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2008
- Band 14 Keppler, S.
Vergleichende Analyse des Programmplanungshandelns in der beruflichen Weiterbildung in Sønderjylland und Schleswig – Fokus Bedarfsermittlung und Angebotsentwicklung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2008
- Band 15 Eggert, B.
Der Audioguide als Medium der Erwachsenenbildung im Museum. Exemplarische Analysen von Hörtexten hinsichtlich der Sprecherrolle und der Rolle des impliziten Zuhörers. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2010
- Band 16 Gieseke, W./Ludwig, J. (Hrsg.)
Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin: Humboldt-Univ., 2011
- Band 17 Genschow, A.
Soziale Zuordnung oder individuelle Betrachtung von Ratsuchenden? Weiterbildungsberatung im Spannungsfeld. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2010
- Band 18 Pohlmann, C.
Ethik – kein Thema in der Erwachsenenbildung? Synchrone und diachrone Vergleichsanalysen von Kursangeboten zu ethischen Fragen. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2011 (2. Aufl. 2016)

- Band 19 Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Handbuch 2012 (Arbeitstitel) (in Bearbeitung – noch nicht erschienen)
- Band 20 Elias, S.
Interkulturelle Qualifizierung in der hochschulinternen Weiterbildung – eine Programmanalyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2011
- Band 21 Vorberger, S.
Gender-Konstruktionen in Ankündigungstexten in der Erwachsenenbildung. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2012 (2. Aufl. 2014)
- Band 22 Jubin, B.
Weiterbildungspflicht in hoch qualifizierten Berufen am Beispiel der Ingenieure – Focus organisationale Strukturen und Programmplanung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2012
- Band 23 Schaal, A.
Die Bedeutung der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie von Klaus Holzkamp im erwachsenenpädagogischen Diskurs. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2012
- Band 24 Troalic, J.
Interkulturalität und Beratung. Bedarfs- und bedürfnisorientierte Bildungsberatung für erwachsene Personen mit Migrationshintergrund. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2012
- Band 25 Neu, S.
Lernwiderstände bei Erwachsenen beim Sprachenlernen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 26 Steinkemper, K.
Über den Umgang mit Emotionen in Diversity Trainings. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 27 Sabella, A. P.
Bildung im Alter: Funktion der Bildungsangebote für Erwachsene über 50 Jahre am Beispiel des Centro Cultural Ricardo Rojas in Buenos Aires, Argentinien. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013

- Band 28 Devers, T.
Erhebung der Lernkultur am Beispiel des neuen Berufsausbildungsganges des Sozialassistenten in Berlin am IB GIS Medizinische Akademie. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 29 Güssefeld, N.
Die Führungskraft als erster Personalentwickler. Rollenwahrnehmung am Beispiel Kompetenzentwicklung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Weiterbildung/Lebensbegleitendes Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 30 Herz, N.
Transformatives Lernen im ASA-Programm – Analyse von Lernprozessen in einem entwicklungspolitischen Bildungsprogramm. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 31 Sieberling, I.
Welche Bedeutung haben nachfrageorientierte Förderprogramme beruflicher Weiterbildung für Bildungseinrichtungen? Eine exemplarische Untersuchung des *Bildungsscheck* Brandenburg. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Weiterbildung/Lebensbegleitendes Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 32 Meixner, J.
Transferwirkungen Kultureller Bildung – eine triangulative Untersuchung des politischen Bildungsprojekts „Kulturschock“. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich II: Internationale Bildungsforschung und Bildungsexpertise. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 33 Glaß, E.
Weiterbildungsgutscheine und Geschlecht. Eine Fallanalyse zur Nutzung des Bildungsschecks Brandenburg. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profil III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 34 Hinneburg, V.
Frauenbildung im Wandel – Eine exemplarische Programmanalyse der Einrichtung „Flotte Lotte“. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 35 Helmig, M.
Kultureinrichtungen als Orte kultureller Erwachsenenbildung. Eine kritische Analyse beigeordneter Bildung am Beispiel des Jüdischen Museums Berlin. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014

- Band 36 Freide, S.
Der Kompetenzbegriff in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Inhaltsanalytische Betrachtung einer Gruppendiskussion hinsichtlich eines möglichen Zertifizierungssystems zur Anerkennung von Kompetenzen für Lehrende in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 37 Rämer, S.
Familienbildung als Aufgabe der Erwachsenenbildung. Programmanalyse familienbildungsbezogener Bildungsangebote an einer Berliner Volkshochschule. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014 (2. Aufl. 2016)
- Band 38 Stelzer, G.
Langeweile im Spannungsfeld von Kompetenzentwicklung und Bildung. Diplomarbeit im Diplomstudiengang „Medizin-/Pflegepädagogik“; Universitätsklinikum Charité, Medizinische Fakultät der Humboldt-Univ. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 39 Hurm, N.
Die Erarbeitung von emotionaler Kompetenz am Beispiel des Konzeptes „Emotional Literacy“ nach Claude Steiner. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 40 Braun, W.
„Sind Sie zum Studieren nicht ein wenig zu alt?“
Altersbilder in der Gesellschaft und ihre Umsetzung an der Universität am Beispiel von Seniorstudenten. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2014.
Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 41 Thürauf, N.
Diagonale/hybride Aneignungsmomente – Entfremdung und Lernen im Erwachsenenalter. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 42 Hecht, C.
Professionalitätsentwicklung von WeiterbildnerInnen. Fortbildungsangebote im Bereich Programmplanung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 43 Wessa, P.
Lernprozesse von Erwachsenen und Kindern – ein pädagogisches Experiment. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015

- Band 44 Seifert, K.
Programmplanungshandeln an Zentren für Hochschullehre. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 45 Mecarelli, L.
Unterstützung des Entscheidungsprozesses als Ziel von Weiterbildungsberatung. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. Berlin: Humboldt-Univ., 2016
- Band 46 Hoffmann, St.
Ethische Herausforderungen und Vorstellungen in der Mediationspraxis – Befragung von Mediator/inn/en. Master-Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III: Weiterbildung/Lebensbegleitendes Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2016
- Band 47 Dilger, I.
Frauenbildungsinstitutionen und ihre Angebote – Eine Programmanalyse zum Bildungsangebot der Berliner Frauenbildungseinrichtungen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016
- Band 48 Georgieva, I. (jetzt verh. Jobs)
Empfehlungen zum Aufbau und zur Pflege eines themenspezifischen Webarchivs für Sammlungen im Hochschulbereich am konkreten Beispiel der Sammlung Weiterbildungsprogramm-Archiv Berlin/Brandenburg der Humboldt-Universität zu Berlin. Masterarbeit im Studiengang „Informatikwissenschaften“, Fachbereich Informationswissenschaften, Fachhochschule Potsdam. Berlin: Humboldt-Univ., 2016
- Band 49 Burdukova, G.
Vergleichende Analyse von Evaluationsfragebogenformularen einiger Fremdsprachenanbieter unter Berücksichtigung von Qualitätsvorstellungen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016
- Band 50 Schulte, D.
Die Entscheidung für wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext beruflicher Entwicklungsprozesse. Eine Analyse des Entscheidungsverhaltens von Teilnehmenden eines berufsbegleitenden Master-Studienprogramms. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016

- Band 51 Fawcett, E.
Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung am Beispiel des Fachbereichs „Angebote für behinderte und nicht-behinderte Menschen“ am Bildungszentrum Nürnberg – Eine Programmanalyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016
- Band 52 Steffens-Meiners, C.
Spielräume von Programmplanung am Beispiel der Evangelischen Erwachsenenbildung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017
- Band 53 Iffert, S.
Kulturelle Bildung durch ästhetische Erfahrung? Eine explorative Untersuchung zu Planungsprozessen und Lernerfahrungen am Beispiel eines Kunstvereins. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017
- Band 54 Tschepe, S.
Was sind die wichtigsten Eigenschaften und Fähigkeiten von Design Thinking-Coaches? Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017