

Bildung unter den Bedingungen von (Im-)Mobilität

Elisabeth Beck und Christine Heimerer

Zusammenfassung

Der Zugang zu formaler Bildung ist für verschiedene Adressat*innengruppen im Kontext von Flucht und Migration unterschiedlich geregelt und gestaltet sich bisweilen herausfordernd. Besonders unter den Bedingungen von (Im-)Mobilität, hervorgerufen durch die zentrale Unterbringung von Geflüchteten in Anker-Einrichtungen, gestalten sich die Bildungs- und Lernsituationen von geflüchteten Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen komplex. Die Frage, wie sich die Bildungssituation in Anker-Einrichtungen darstellt, wurde in der Forschung bisher wenig systematisch beantwortet. Diesem Desiderat widmet sich der Beitrag und möchte am Beispiel der bayerischen Anker-Einrichtung Manching-Ingolstadt Erkenntnisse zur Gestaltung von Bildung und Bildungsangeboten in zentralen Unterkünften für Geflüchtete liefern und dabei Formen von Mobilität und Immobilität analysieren. Dabei wird zunächst die schulische Bildung von Kindern und Jugendlichen als einer vulnerablen Gruppe betrachtet. Weiter wird ein Einblick in die Angebote der Erwachsenenbildung für Geflüchtete in der Anker-Einrichtung gegeben. Aufbauend auf theoretische Annäherungen an Formen der (Im-)Mobilität sowie an das Konstrukt eines Lernorts werden mittels qualitativer Forschung (problemzentrierte Interviews in Anlehnung an Witzel) Erkenntnisse zur Gestaltung von Bildungsangeboten in der Anker-Einrichtung Manching-Ingolstadt und zur Konzeptionierung der Anker-Einrichtung als besonderer Lernort generiert. Es zeigen sich zahlreiche Bildungsanlässe und Bildungsmöglichkeiten mit einem deutlichen Schwerpunkt auf der Vermittlung und dem Ausbau von Deutschkenntnissen. Nicht selten wird Bildung normativ definiert und mit spezifischen Vorstellungen von Integration verbunden. Die Anker-Einrichtung lässt sich insgesamt als ein besonderer Lernort charakterisieren, dessen Besonderheit darin besteht, dass Bildungs- und Lernprozesse stets stattfinden, zugleich jedoch die (im-)mobilisierenden Rahmenbedingungen insgesamt ein nachhaltiges Lernen und Bildung erschweren.

Summary

Access to formal education is regulated differently for different target groups in the context of flight and migration and is sometimes challenging. Especially under the conditions of (im-)mobility, brought about by the central accommodation of refugees in Anker centres, the educational and learning situations of refugee children, adolescents and adults are complex. The question of how the educational situation in Anker centres presents itself has not been answered systematically in research to date. This article is dedicated to this desideratum and aims to use the example of the Bavarian Anker centre in Manching-Ingolstadt to provide insights into the design of education and educational opportunities in central accommodations for refugees and to analyse forms of mobility and immobility. First of all, the article will focus on school education of children and adolescents, which is considered a particularly vulnerable group. Furthermore, the article gives an insight into the adult education offers for refugees in the Anker centre. Based on theoretical approaches to the forms of (im-)mobility as well as to the construct of a learning location, qualitative research (problem-centred interviews based on Witzel) will give insights into the design of educational offers in the Anker centre Manching-Ingolstadt as well as the conceptualisation of this centre as a special learning location. Numerous educational offers and educational opportunities with a clear focus on the teaching and development of German language skills are revealed. Education is often normatively defined and associated with specific ideas of integration. The Anker centre can be characterised as a special place of learning. Special is that educational and learning processes always take place, but at the same time, sustainable learning and education is made difficult due to the (im-)mobilising conditions.

Einleitung

Migration und Bildung gehören grundlegend zueinander. Bildung gedacht als humanistische und aufklärerische Befreiung des Menschen aus der unreflektiert übernommenen Unmündigkeit und Ausbildung von Kritik- und Urteilsfähigkeit (vgl. Tippelt 2010) kommt eine zentrale Rolle in Migrationsprozessen zu. Migrationsbedingte krisenhafte Situationen, Umbrüche, Veränderungen und (temporäre) Orientierungslosigkeit bedürfen eines Lernens, Umlernens und auch Verlernens (vgl. Garnitschnig et al. 2017). Die untrennbare Verbindung von Migration und Bildung zeigt sich nicht nur in den stets vorhandenen Möglich- und Notwendigkeiten des informellen Lernens, sondern auch in den mannigfaltigen Angeboten formalen Lernens, welche die »Fragen der Lebensbewältigung und des Miteinanders in heterogenen Gesellschaften« (Kloubert 2020: 1) adressieren und verhandeln. Bildung wird in diesem Sinne umfassend gedacht und beschreibt alle bildenden Prozesse

von der frühen Kindheit, über das Jugendalter bis hin zum späten Erwachsenenalter. Bei der Implementierung von Anker-Einrichtungen für Geflüchtete wurde Bildung nicht als Kernaufgabe formuliert (vgl. BAMF 2019). Allein »integrationsvorbereitende Maßnahmen« geben einen Hinweis darauf, dass Bildung zwar eine Rolle spielt, jedoch nicht in einem humanistischen Sinne als Selbstzweck, sondern im Sinne eines Prozesses, der zu *Integration* führen soll. So wird von Seiten der Bundesregierung gern die Weisung »Integration durch Bildung« (BMBF o.J.) proklamiert, doch wird letztere nicht als konkretes Ziel für Geflüchtete, die zentral untergebracht werden, genannt. Der Ausgestaltung von Bildungsangeboten in Anker-Einrichtungen liegt kein starres und standardisiertes Konzept zugrunde, sondern den involvierten Akteur*innen ist vielmehr ein gewisser Gestaltungsspielraum gegeben, der sowohl Schwerpunktsetzungen als auch Auslassungen erlaubt. Damit ist jede Anker-Einrichtung mit Blick auf Bildung ein Einzelfall; welche Angebote geschaffen werden, obliegt nicht selten dem individuellen Engagement einzelner Akteur*innen. Jedoch lassen sich auch Gemeinsamkeiten in der Gestaltung erkennen. Die Frage, wie sich die Bildungssituation in Anker-Einrichtungen darstellt, wurde in der Forschung bisher wenig systematisch beantwortet. Der vorliegende Beitrag möchte daher – am Beispiel der bayerischen Anker-Einrichtung Manching-Ingolstadt – Erkenntnisse zur Gestaltung von Bildung und Bildungsangeboten in zentralen Unterkünften für Geflüchtete liefern und dabei Formen von (Im-)Mobilität analysieren. Bildung in bzw. im Kontext einer Anker-Einrichtung vollzieht sich oftmals in einem Spannungsverhältnis von Praktiken der Immobilisierung, im Sinne eines Lokalisierbarmachens an einem bestimmten geographischen Ort, und gleichzeitigen individuellen und kollektiven Formen der (Im-)Mobilität von Migrant*innen.

In einem ersten Schritt werden die vom Gesetzgeber vorgesehenen schulischen und nicht-schulischen¹ Bildungsangebote in einer Anker-Einrichtung skizziert. Dabei soll die schulische Bildung von Kindern und Jugendlichen als besonders vulnerable Gruppe betrachtet sowie ein Einblick in die Angebote der Erwachsenenbildung für Geflüchtete in der Anker-Einrichtung gegeben werden. Daran anschließend erfolgt eine allgemeine theoretische Annäherung an Formen der (Im-)Mobilität sowie an das Konstrukt eines Lernorts, bevor das forschungsmethodische Vorgehen beschrieben wird. Mittels der Analyse des empirischen Materials werden die Fragen nach der Gestaltung von Bildungsangeboten in der Anker-Einrichtung Manching-Ingolstadt sowie der Konzeptionierung dieser als *besonderer* Lernort beantwortet. Zusammenfassend werden Chancen und Herausforderungen für die Bildungsarbeit unter den Bedingungen von (Im-)Mobilität

1 Mit »nicht-schulischen« Angeboten seien im Folgenden alle Bildungsangebote gemeint, die sich nicht auf den formalen Schulunterricht beziehen und in der Regel Jugendliche und Erwachsene adressieren.

identifiziert und deren praktische Implikationen für die Gestaltung von Angeboten in Anker-Einrichtungen reflektiert.

Lernen und Bildung in einer Anker-Einrichtung: rechtliche Rahmenbedingungen und theoretische Zugänge

Schule, Schulpflicht und Deutschklassen in Bayern

Die detaillierte Ausgestaltung und Umsetzung der Schulpflicht ist in Deutschland Ländersache und wird in Bayern durch das Bayerische Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) geregelt. Dieses besagt, dass jede Person im schulpflichtigen Alter, die sich nicht in einem Ausbildungs- oder Beschäftigungsverhältnis befindet und ihren gewöhnlichen Aufenthaltsort in Bayern hat, der Schulpflicht unterliegt. Diese beträgt in Bayern insgesamt zwölf Jahre, wobei die Vollzeitschulpflicht nach neun Jahren endet. Sofern Schüler*innen nach Vollendung ihrer Vollzeitschulpflicht nicht weiterhin eine Schule nach Art. 36 BayEUG besuchen (z.B. Gymnasium, Berufsfachschule), wird die restliche Schulpflicht durch den Besuch einer Berufsschule erfüllt (vgl. Art. 35-39 BayEUG).

Die Berufsschule begleitet die Schüler*innen in der Regel im dualen System gemeinsam mit einem Ausbildungsbetrieb. Doch auch wenn noch kein Ausbildungsplatz gefunden ist, besteht die Schulpflicht weiter und z.B. die Möglichkeit zum Besuch des Berufsvorbereitungsjahrs oder zum Besuch eines Berufsgrundschuljahres. Letzteres steht auch Personen zu, die nicht mehr berufsschulpflichtig sind (vgl. StMUK o.J. c).

Diese gesetzlichen Regelungen betreffen – ungeachtet der Gründe für den Zuzug nach Bayern – auch Neuzugewanderte, z.B. Asyl- und Schutzsuchende (vgl. Art. 35 Abs. 1 Satz 2 BayEUG). Jedoch können sich in diesem Zusammenhang auch einige Sonderregelungen ergeben. Beispielsweise beginnt für Asylsuchende die Schulpflicht »drei Monate nach dem Zuzug aus dem Ausland« (ebd.). Eine weitere Ausnahmeregelung betrifft »Schulpflichtige, die nach dem Asylgesetz verpflichtet sind, in einer besonderen Aufnahmeeinrichtung im Sinn des § 30a AsylG zu wohnen«. Sie »werden zur Erfüllung der Schulpflicht besonderen dort eingerichteten Klassen und Unterrichtsgruppen zugewiesen« (Art. 36 Abs. 3 Satz 6 BayEUG). Diese Regelungen betreffen u.a. auch die Bewohner*innen der Anker-Einrichtungen in Bayern.

Für Schulpflichtige ohne Deutschkenntnisse bzw. mit (sehr) geringen Deutschkenntnissen gibt es innerhalb des bayerischen Schulsystems verschiedene Fördermöglichkeiten im sprachlichen Bereich, darunter auch spezielle Unterrichtsformate, die sogenannten Deutschklassen. Alle Deutschklassen zeichnen sich durch eine inhaltliche Konzentration des Unterrichts auf den Erwerb der deutschen Sprache

aus.² Der Besuch einer solchen Deutschklasse dauert in der Regel ein, maximal zwei Jahre (vgl. § 8 Abs. 1 und Anlage 2 GrSO bzw. § 10 Abs. 1 und Anlage 2 MSO) und soll die Schüler*innen auf den Unterricht in einer Regelklasse ihrer Jahrgangsstufe vorbereiten (vgl. StMUK o.J. b).

Auch an bayerischen Berufsschulen und beruflichen Schulzentren sind solche speziellen Formate installiert. Die »Deutschklassen an Berufsschulen« (DK-BS) bieten die Möglichkeit, zunächst niederschwellige Deutschkenntnisse zu erwerben und sich bei Bedarf zu alphabetisierten. Sobald das entsprechende sprachliche Niveau erreicht ist – spätestens nach einem Jahr – haben Schüler*innen die Möglichkeit, den einjährigen Vorkurs zum Berufsintegrationsjahr (BIK-V) zu besuchen. In diesen BIK-V-Klassen werden schon vorhandene Deutschkenntnisse weiter ausgebaut und es findet gleichzeitig bereits berufsvorbereitender Unterricht statt. In den anschließenden Berufsintegrationsklassen (BIK) werden die Schüler*innen dann intensiv auf die Berufsschule vorbereitet, wobei auch hier wieder ein Großteil der Gesamtstunden auf den Ausbau der Deutschkenntnisse fällt (vgl. ISB 2017; StMUK o.J. a).

Nicht-schulische Bildung in der Anker-Einrichtung

Nicht-schulische Bildungsangebote in Anker-Einrichtungen, die von Bund und Land zentral geregelt und eingerichtet sind, adressieren Erwachsene und stellen sich weniger stark reguliert dar als schulische Bildung. Für nicht-schulpflichtige Erwachsene ist von Seiten der Bundes- und Landesregierung ausschließlich eine sogenannte »Herkunftssprachliche Wertevermittlung und Erstorientierung« (BAMF 2018) vorgesehen. In diesem Rahmen werden Kurse angeboten, die dem Kurskonzept »Erstorientierung und Deutsch lernen für Asylbewerber« folgen. Diese Kurse »richten sich primär an Asylbewerberinnen und -bewerber, die weder aus einem Land mit hoher Anerkennungsquote (gute Bleibeperspektive) noch aus einem sicheren Herkunftsland stammen« (BAMF 2017). Diese Regelung führt zu der paradoxen Situation, dass die sogenannten »Erstorientierungskurse« zunächst nur bestimmten Personengruppen zugänglich sind, so z.B. Asylbewerber*innen mit einer sogenannten »schlechten Bleibeperspektive«. Andere haben einen nachrangigen Zugang zum Angebot (vgl. StMI 2019) und müssen bzw. dürfen – abhängig von den jeweiligen Aufenthaltsstatus – an Angeboten außerhalb der Anker-Einrichtung teilnehmen, z.B. an Integrationskursen. Darüberhinausgehende Angebote werden optional eingerichtet, so z.B. Deutschkurse von

2 Für die Grund- und Mittelschulen beinhalten diese Deutschklassen laut der Bayerischen Mittelschulverordnung (MSO) und der Grundschulverordnung (GrSO) jeweils zehn Wochenstunden Deutsch als Zweitsprache und fünf bis acht (Grundschule) bzw. vier bis sechs (Mittelschule) Schulstunden Sprach- und Lernpraxis und bilden damit einen deutlichen Schwerpunkt.

bürgerschaftlich Engagierten, Konversationskurse, Vorträge und Workshops zu alltagsweltlichen und bedarfsorientierten Themen, und obliegen der Verantwortlichkeit meist zivilgesellschaftlicher Akteur*innen. Die generell weniger stark regulierte Bildungslandschaft im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung und eine damit einhergehende größere Verantwortlichkeit, die eigenen Bildungsprozesse zu planen und zu gestalten, spiegelt sich auch in den wenigen zentral vorgesehenen Bildungsangeboten in Anker-Einrichtungen wider. Dies führt dazu, dass nur bestimmte Adressat*innengruppen sowohl einen gesicherten Zugang zu erwachsenenbildnerischen Kursen innerhalb der Anker-Einrichtungen erhalten als auch kostenfrei daran teilnehmen können. Im Gegensatz zur schulischen Bildung lässt sich im Zugang zu Kursen der Erwachsenenbildung eine Ungleichbehandlung der Bewohner*innen auf Basis ihrer Herkunftsländer festhalten. So müssen sich bestimmte Bewohner*innen selbstverantwortlich um anderweitige Bildungsangebote außerhalb der Einrichtungen oder jenseits der von Bund und Ländern vorgesehenen Kurse bemühen.

(Im-)Mobilität und Bildungsteilhabe

Kreichauf zeigt, dass trotz der Konstruktion der Anker-Einrichtungen als Lager diese nicht ausschließlich exkludierend, isolierend und abschottend wirken (vgl. Kreichauf 2018).³ Stellt sich die Anker-Einrichtung in der Regel als »waiting zone« (ebd.: 16) mit teils starken Restriktionen im Zugang zu Bildung⁴ und zum Arbeitsmarkt dar (vgl. dazu im Kontext der Unterbringung in Gemeinschaftsunterkünften Täubig 2009: 27), so lassen sich dennoch individuelle Handlungs- und Bildungsstrategien als Formen der (Im-)Mobilität identifizieren. So können Bewohner*innen die Einrichtung verlassen mit dem Ziel der Interaktion mit ihrem Umfeld, auf der Suche nach Anstellung, Lernmöglichkeiten und Teilhabe. Der Teilhabe am Arbeitsmarkt und dem Bildungssystem – und damit an selbstbestimmter Mobilität – stehen jedoch nicht selten rechtliche, soziale und individuelle Hürden und Barrieren entgegen (vgl. ebd.).

(Im-)Mobilität stellt – im Zuge des sog. *new mobilities paradigm* (vgl. z.B. Hannam/Sheller/Urry 2006) – eine Betrachtungsperspektive auf Flucht und Migration dar, die Bewegungsprozesse in ihrer engen Verwobenheit mit einem weitreichenden sozialen und gesellschaftlichen Wandel (vgl. de Haas 2014: 4) betrachtet und diese als einen konstitutiven Teil des menschlichen Daseins versteht. Modelle

3 Siehe hierzu auch den Beitrag von Lea Gelardi in diesem Band.

4 Die Restriktionen sind je nach Adressat*innengruppe der Bildungsangebote/-programme unterschiedlich stark ausgeprägt.

von Gesellschaften und Raum als statische, homogene und abgeschlossene Entitäten (vgl. Wille 2009: 74) werden von vielfältigen sozialen, räumlichen und alltagsbezogenen Mobilitätspraktiken in Frage gestellt. Dabei wird räumliche Mobilität oftmals mit Migration gleichgesetzt. Im öffentlichen und medialen Diskurs wird Migration in der Regel im Kontext des Überwindens nationalstaatlich gefasster Grenzen thematisiert und als Krise und/oder konflikthaft dargestellt (vgl. z.B. Altmeyen 2020: 138; Goebel 2017). Postmigrantische Perspektiven beispielsweise distanzieren sich jedoch von einer solchen Darstellung von Migration und betonen einen »Perspektivwechsel« in der »Beschreibung der aktuellen gesellschaftlichen Situation« (Foroutan/Karakayali/Spielhaus 2018: 10), die in hohem Maße von Praktiken der »Wanderung« (ebd.) beeinflusst ist. Räumliche Mobilität nimmt erheblichen Einfluss auf die Ausgestaltung alltäglicher Mobilität, also die Veränderungsprozesse von Normen, Werten, Einstellungen und Handlungspraktiken, sowie sozialer Mobilität, also die Teilhabe-, Auf- und Abstiegsmöglichkeiten im sozialen Gefüge (vgl. Berger 2001). Soziale Mobilität ist nicht trennscharf von räumlicher Mobilität abzugrenzen, sondern beide zeigen sich häufig verwoben⁵. Besonders deutlich lässt sich dies am Beispiel von Bildung in Anker-Einrichtungen zeigen, die zum einen im Rahmen von oftmals unfreiwilliger geographischer Immobilität (sog. *involuntary immobility* nach Carling 2002) und zum anderen im Rahmen von teilweise stark regulierten Bildungszugängen, also auch eingeschränkter sozialer Mobilität, stattfinden. Staatliche, organisationale und individuelle Politiken ermöglichen, kontrollieren, regulieren und/oder verhindern räumliche und soziale Mobilitäten von Geflüchteten. Diese Prozesse können als Praktiken der (Im-)Mobilisierung bezeichnet werden und umfassen nicht nur das (Nicht-)Ausschöpfen individueller Handlungsmöglichkeiten, sondern auch strukturelle Barrieren, die rechtlicher, administrativer oder sozialer Natur sein können. Dennoch besitzen Migrant*innen stets *agency*, sie sind selbst Akteur*innen komplexer Bildungs- und Mobilitätsentscheidungen.

Die Anker-Einrichtung als Lernort

Lernen findet immer, überall, bewusst und unbewusst, gewollt und unintendiert statt. Wenngleich die Anker-Einrichtung keinen primären Bildungsauftrag hat (vgl. BAMF 2018), sie also keine Bildungsinstitution ist, findet Lernen statt. Denn Migration und Mobilität sind ein herausforderndes Ereignis, »a social stressful event« (Vinciguerra 2017: 354), durch welches grundlegende Bildungsprozesse angestoßen werden, welche die Lernenden dazu befähigen, als handelnde Subjekte unter neuen Rahmen- und Lebensbedingungen zu agieren. Unter den Bedingungen der (Im-)

5 Siehe hierzu auch den Beitrag von Ria Prilutski in diesem Band.

Mobilität kommt besonders informellen, selbstinitiierten und selbstorganisierten Lern- und Bildungsprozessen eine zentrale Rolle zu. Es stellt sich also die Frage, ob die Anker-Einrichtung als Lernort oder gar Bildungsraum verstanden wird, »wo sich Bildung im Sinne einer reflexiven Durchdringung von Welt entfalten kann« (Gruber/Schmid 2019: 2). Raum umfasst in diesem Verständnis mehr als nur einen geographischen Ort, sondern auch soziale und symbolische Beziehungen. Ein Ort wird dann zum Lernort, wenn ein bestimmtes soziales Setting vorhanden ist und die Lernenden ein Gegenüber haben, sei es ein anderes Individuum, ein Artefakt oder »geronnene« Gedanken anderer (z.B. Bücher) (vgl. ebd.). Lernräume sind auch dadurch gekennzeichnet, dass Bildung an gesellschaftlich relevanten Orten stattfindet, dass »[sie] dort etabliert [werden], wo es gesellschaftliche Veränderungsprozesse zu gestalten [gilt]« (Stang 2019: 3). Unter den Bedingungen von (Im-)Mobilität in der Anker-Einrichtung stellt sich dabei die Frage, welche Lernformate, -orte und -zugänge für die einzelnen Adressat*innengruppen relevant und erreichbar sind, welche Formen des Lernens bestehen und von welchen Angeboten Migrant*innen in der Anker-Einrichtung Gebrauch machen. Die Prozesshaftigkeit, »die Vorläufigkeit, das Provisorium« (Bochmann 2017: 2) der Anker-Einrichtung, die Notwendigkeit der stetigen Anpassung an neue Verhältnisse innerhalb und außerhalb der Einrichtung durch die Bewohner*innen macht sie zu einem *besonderen* Lernort, denn auch dieser ist eine temporäre »Konstellation«, bei dem es darum geht, »festzustellen, unter welchen Bedingungen ein Ort (temporär) zu einem Lernort wird.« (Kraus 2015: 49).

Bildung in der Anker-Einrichtung – Bildung im Kontext von (Im-)Mobilität

Methodisches Vorgehen

Am Beispiel der Anker-Einrichtung Manching-Ingolstadt nimmt das Forschungsprojekt formale und non-formale Bildung in Anker-Einrichtungen als Handlungsfeld verschiedener Akteur*innen in den Blick. Dazu wurden Einzel- und Gruppeninterviews durchgeführt, in deren Mittelpunkt das Repertoire, die Ausgestaltung und Implementierung von formalen und non-formalen Bildungsangeboten in der Einrichtung sowie die in den Prozess um die Entwicklung und Durchführung von Bildungsangeboten involvierten Akteur*innen standen. Ziel ist es auch, einen Überblick über unterschiedliche Adressat*innengruppen und die jeweiligen Zugänge zu gewinnen sowie über das Zusammenwirken unterschiedlicher professioneller Akteur*innen untereinander und mit bürgerschaftlich Engagierten. Dazu wurden Fragen (a) nach der Gestaltung von Bildung in der Anker-Einrichtung, den Angeboten und den involvierten Akteur*innen sowie (b) nach der Beschaffenheit der Anker-Einrichtung als Lernort gestellt.

Da zur Beantwortung der Forschungsfragen spezielles Wissen vonnöten ist, wurde als Erhebungsinstrument ein leitfadengestütztes problemzentriertes Expert*inneninterview in Anlehnung an Witzel (2000) gewählt. Für das Expert*inneninterview wurden Leitfragen entwickelt, die auch Raum lassen sollten für offene Redeanteile. Der halbstrukturierte Interviewleitfaden erlaubte so Interviewer*innen wie Interviewten mehr Offenheit in der Gestaltung des Gesprächs (vgl. dazu Helfferich 2019: 670ff.).

Im Rahmen des Forschungsprojekts wurden insgesamt neun Personen als Expert*innen⁶ aus dem Bereich Bildung und Migration identifiziert und interviewt, die auf professioneller Ebene Berührungspunkte zur Anker-Einrichtung Manching-Ingolstadt haben. Teils wurden die Experteninterviews in Gruppen mit mehreren Expert*innen geführt, um ihnen die Möglichkeit zu geben, unterschiedliche Standpunkte in diskursiver Weise argumentativ entwickeln und vertreten zu können.⁷ Die Auswertung der Ergebnisse erfolgte mittels der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. dazu Kuckartz 2016), wobei sowohl induktive als auch deduktive Kategorien gebildet wurden (vgl. dazu Mayring/Fenzl 2019: 637f.).

Bildungsarbeit zwischen variablen Institutionen, Akteur*innen und Kompetenzen

Im Rahmen des Forschungsprojektes wurde deutlich, dass den Bewohner*innen der Anker-Einrichtung Manching-Ingolstadt unterschiedliche formale und non-formale Bildungsangebote zur Verfügung stehen, die von verschiedenen Akteur*innen entwickelt, implementiert und bespielt werden.

Zunächst ist an dieser Stelle der Schulunterricht als formales Bildungsangebot zu nennen. Dabei wird unterschieden zwischen dem Unterricht der Berufsschule und dem Unterricht der Grund- und Mittelschule. Er findet jeweils auf dem Gelände der Anker-Einrichtung in eigens eingerichteten Klassen und Unterrichtsräumen statt. Diese Klassen sind offiziell »Außenstellen« öffentlicher Schulen in Ingolstadt (vgl. I4_91⁸). Der Unterricht erfolgt jeweils in altersgemischten Klassen

-
- 6 Die gewählte Anonymisierungsstrategie lässt keine weitere Systematisierung der Interviewpartner*innen zu. Aufgrund des eng eingegrenzten Forschungsfeldes wären sonst Rückschlüsse auf Personen möglich.
 - 7 Die Transkription der Interviews erfolgte wörtlich, wobei eine leichte sprachliche Glättung (z.B. Vermeidung sprachlicher Varietäten – etwa dialektale Abweichungen von der Standardsprache) vorgenommen wurde. Ferner wurden längere Pausen der Interviewten durch Klammern z.B. (...) markiert, ebenso wie laute, besonders deutliche Äußerungen durch Großbuchstaben. Nonverbale Lautäußerungen, z.B. Lachen, sind ebenfalls in Klammern im Transkript kenntlich gemacht.
 - 8 Die angegebene Signatur verweist auf das jeweilige Interview »I4« und die entsprechende Position in der Transkription des Interviews »91«. Alle weiteren Zitate sind in derselben Weise kenntlich gemacht.

und entspricht – so die Rückmeldung der Interviewten – den bereits erwähnten Deutschklassen. Die große – auch sprachliche – Heterogenität der Schüler*innen und die hohe Fluktuation in den Klassen gestalten den Unterricht bisweilen herausfordernd. Um auf diese Umstände zu reagieren, findet der Deutschunterricht modularisiert nach Kompetenzstufen statt. Weiter wurde darauf verwiesen, dass die Schüler*innen dann die Möglichkeit hätten, eine Schule außerhalb der Anker-Einrichtung zu besuchen, sobald ihre Deutschkenntnisse dem Niveau entsprächen, das nötig wäre, um dem Regelunterricht folgen zu können (vgl. I4_97; I4_104f.).

Dass die Schulpflicht erst nach drei Monaten beginnt, empfinden einige Interviewpartner*innen als zu spät, da die Kinder und jungen Erwachsenen so zu viel Zeit verlieren würden. Daher wird bisweilen die Praxis verfolgt, bei Bedarf und freien Kapazitäten und in Abstimmung mit den Verantwortlichen, die Berufsschüler*innen bereits vor Ablauf der Frist zum Unterricht zuzulassen (vgl. I1_24; I4_144ff.).

Neben dem staatlich organisierten und verantworteten Unterricht für Schulpflichtige existieren aber noch weitere Bildungsangebote in der Anker-Einrichtung: So werden durch externe Bildungsträger sowohl ein Alphabetisierungskurs angeboten als auch ein Kurs auf Grundlage des Kurskonzepts »Erstorientierung und Deutsch lernen für Asylbewerber«.

Des Weiteren gibt es auch non-formale Bildungsangebote in der Anker-Einrichtung Manching-Ingolstadt. So wurden von den Gesprächspartner*innen unter anderem Formate aufgeführt wie gesonderter Deutschunterricht oder Hausaufgabenbetreuung durch bürgerschaftlich Engagierte oder das Angebot eines Konversationsraums zum gemeinsamen Austausch auf Deutsch. Ferner wurde auf Informationsveranstaltungen, z.B. zum Asylverfahren, verwiesen. Darüber hinaus werden auch immer wieder (Freizeit-)Angebote zur Tagesgestaltung aufgeführt, darunter z.B. ein Frauencafé, gemeinsames Nähen oder Aktionstage innerhalb und außerhalb der Anker-Einrichtung wie Bastelaktionen für Kinder oder ein gemeinsamer Koch-Tag (vgl. u.a. I1_91; I1_98; I5_19). Oftmals werden auf Nachfrage hin neben Bildungs- auch Freizeitangebote, die informelle Bildungsprozesse anstoßen können, genannt. Zum einen kann dies auf einen breiten Bildungsbegriff der Interviewpartner*innen verweisen, zum anderen kann dies auf eine fehlende klare Distinktion von formaler Bildung und informellen Freizeitangeboten zurückzuführen sein.

Was alle Befragten immer wieder betonten, ist die Spezifität der genannten (Bildungs-)Angebote für die Anker-Einrichtung Manching-Ingolstadt, die sich – etwa hinsichtlich des Repertoires an Bildungsangeboten – durchaus von Angeboten in anderen Einrichtungen unterscheiden könnten. Ein einheitliches Vorgehen für die Gestaltung von (Bildungs-)Angeboten ist demzufolge nicht gegeben. Dies hängt auch vom Leistungsspektrum der jeweiligen Betreiberfirma und den in der jeweiligen Anker-Einrichtung tätigen Akteur*innen ab. Eine Ausnahme bildet in diesem

Zusammenhang der staatlich verantwortete Schulunterricht. Aber auch hier ist zumindest die operative Umsetzung nicht einheitlich geregelt. Während die Kinder und jungen Erwachsenen der Anker-Einrichtung Manching-Ingolstadt innerhalb der Einrichtung unterrichtet werden, besuchen beispielsweise die Schulpflichtigen der Unterkunft-Dependancen in Garmisch oder Fürstenfeldbruck die an den jeweiligen Sprengelschulen eingerichteten Deutschklassen, was einer »Integration von Anfang an« (I1_154) gleichkomme (vgl. I1_152f.). Ein ähnliches Vorgehen sei, so einige Interviewpartner*innen, jedoch für die Anker-Einrichtung Manching-Ingolstadt bislang nicht umsetzbar. Als Grund dafür wurde die deutlich höhere Anzahl der Schulpflichtigen genannt (vgl. I4_75f.).

Während der formale Schulunterricht von staatlicher Seite organisiert, verantwortet und von staatlichen Lehrkräften bestritten wird, spielen im Bereich der non-formalen Bildung unterschiedliche Akteur*innen, teils in öffentlicher oder privater Trägerschaft, eine Rolle. Neben den institutionell verorteten Hauptamtlichen, sind in der Anker-Einrichtung Manching-Ingolstadt auch bürgerschaftlich Engagierte tätig und teilweise auch in Bildungsprozesse involviert.⁹ Von dieser Seite wurde, wie oben bereits erwähnt, ein bedarfsorientiertes zusätzliches Angebot zum Deutschunterricht bzw. zur Hausaufgabenbetreuung als Ergänzung zum Schulunterricht installiert (vgl. I5_2f.).

Entwicklung von Bildungsangeboten – zwischen Institution und Intuition

Was die Entwicklung der einzelnen Bildungsangebote anbelangt, werden teils unterschiedliche Prozesse beschrieben: Während z.B. der Schulunterricht ohnehin von staatlicher Seite aus inhaltlich ausgestaltet und organisiert wird – ein formalisierter Prozess also bereits vorgelagert ist – gestaltet sich das Entstehen non-formaler Bildungsangebote variantenreicher. Zwei der Interviewten nannten ihre »Erfahrung« (I5_62) als Parameter dafür, welche (Bildungs-)Angebote »gut« oder »nicht gut« seien (ebd.: 60) bzw. benötigt oder nicht »funktionieren« würden (ebd.).

Ähnlich scheint sich auch das Repertoire der Leistungsübersicht für Betreiberfirmen der Anker-Einrichtungen entwickelt zu haben. Auch in diesem Zusammenhang wird auf Strukturen verwiesen, die aus den gemachten Erfahrungen mit Bildungs- und Freizeitangeboten oder einmal identifizierten Bedarfen gewachsen seien (vgl. I4_61). Allgemein scheint die Entwicklung mancher Angebote mit der Genese der Anker-Einrichtung einhergegangen zu sein, durch die ebenfalls Strukturen im Freizeit- und Bildungsbereich gewachsen sind, welche sich verstetigt haben. Andere Angebote hingegen seien aus einem von verschiedenen Akteur*innen

9 Im Laufe der Zeit variierten der Einsatz und der Umfang der bürgerschaftlich Engagierten immer wieder je nach der Erwünschtheit des Engagements in der sich verändernden Einrichtung.

beobachteten Bedarf heraus entwickelt worden. In diesem Zusammenhang wurde z. B. ein Säuglingspflegekurs genannt, der installiert wurde, als besonders viele Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern in der Anker-Einrichtung untergebracht waren (vgl. I2_21).

Sehr deutlich wird, dass der Erwerb von Deutschkenntnissen einen Schwerpunkt im Repertoire formaler wie non-formaler Bildungsangebote bildet. Nahezu alle Befragten empfanden das Erlernen der deutschen Sprache als (sehr) wichtig für die Bewohner*innen, denn »ohne Sprache komme [man] nicht weiter« (I4_141). Allgemein ist zu beobachten, dass die Perspektive der Adressat*innen bzw. ihre Teilhabe am Entwicklungs- oder Installationsprozess von – auch non-formalen – Bildungsangeboten nicht systematisch miteinfließt.

Herausforderung Kommunikation – miteinander, füreinander, durcheinander?

Die Kommunikation der einzelnen Bildungsangebote verläuft über verschiedene Wege. Zum einen informieren manche Akteur*innen, die für die Entwicklung und/oder Organisation des Angebots verantwortlich sind, über schriftliche Auskünfte in der Anker-Einrichtung. Das mache – zumal in der Fremdsprache Deutsch – einigen Interviewpartner*innen zufolge wenig Sinn, da das Aufmerksammachen auf Bildungsangebote lediglich über den persönlichen Kontakt funktioniere und »viel Beziehungs- und Motivationsarbeit« benötige (I1_88). Einige Akteur*innen weisen daher (zusätzlich) mündlich auf Angebote hin (vgl. I1_90f.).

Die Information über den staatlichen Schulunterricht und auch über die Schulpflicht in Bayern erfolgt hingegen über einen Informationsbrief in deutscher Sprache an die künftigen Schüler*innen oder deren Erziehungsberechtigte. Laut einiger Interviewpartner*innen stelle diese Art der Kommunikation kein Problem dar, da die Adressat*innen »hervorragend vernetzt« (I4_131) seien, und im Hinblick auf die Informationsbriefe wüssten, »was da draufsteht« (I4_130). Dennoch auftretende sprachliche Schwierigkeiten – so zumindest die Einschätzung dieser Interviewpartner*innen – würden durch zur Verfügung stehende Dolmetscher*innen ausgeglichen (vgl. I4_131).

Durch die Anker-Einrichtung als gemeinsames Betätigungs- und Handlungsfeld und das Involviertsein in die Gestaltung von adäquaten Bildungs- und Freizeitangeboten ergeben sich unweigerlich Berührungspunkte zwischen den einzelnen Akteur*innen. Diese münden allerdings nicht notwendigerweise in eine Zusammenarbeit. Manche Akteur*innen unterstützen sich gegenseitig, indem sie beispielsweise auf die Angebote anderer aufmerksam machen. Andere versuchen, ergänzende Angebote zu entwickeln. Manchmal scheint der genaue Umfang der Tätigkeiten und Zuständigkeiten untereinander jedoch nicht ganz transparent zu sein, weshalb sich bisweilen auch Unsicherheiten in der Einschätzung zum Aufga-

benbereich und Angebots- bzw. Leistungsrepertoire verschiedener Akteur*innen ergeben. Bei unklaren Zuständigkeiten erwächst in der Praxis dann mitunter die Frage »Ja wer macht [das] dann? [...]«, die letztlich dazu führt, dass Akteur*innen sich gegenseitig auch Grenzen des eigenen Aufgabenbereichs und Leistbaren aufzeigen: »Wo man sagt [...] Leute, wir sind hier nicht für die Gesamtversorgung zuständig.« (I1_11) Tatsächlich scheint die Frage der Zuständigkeit, die vordergründig wohl geregelt ist, in der realen Alltagspraxis nicht immer eindeutig erkennbar zu sein. Dies spiegelt sich auch im Wunsch mancher Befragten nach einer übergeordneten Instanz bzw. einer/einem übergeordneten gemeinsamen Ansprechpartner*in wider (vgl. I1_6f.).

Zwischen (Bildungs-)Angebot und Nachfrage

Leider, so die häufige Rückmeldung aus den geführten Interviews, würden viele der Angebote nicht angenommen bzw. erfreuten sich keiner großen Nachfrage. Die Gründe dafür können in unterschiedlichen Umständen gesehen werden. Zum einen ist es möglich, dass die Information über die an sich erwünschten und nachgefragten Angebote die Bewohner*innen nicht erreicht, zum anderen auch, dass das Wissen um entsprechende Bildungsangebote zwar besteht, diese aber – erschwert durch äußere Umstände – nicht wahrgenommen werden können. Es wird z.B. darauf hingewiesen, dass viele Berufsschulpflichtige – insbesondere junge Mütter – kaum Gelegenheit hätten, überhaupt am Unterricht teilzunehmen, da keine geregelte Betreuung ihrer Kinder angeboten würde, was eine »große Lücke« und einigen Interviewpartner*innen zufolge einen echten Bedarf darstelle (vgl. I1_73). Dieser Umstand mache einen geregelten Schulbesuch und auch den Besuch anderer Bildungsformate für viele nahezu unmöglich (vgl. I1_71). An dieser Stelle zeigt sich die enge Verwobenheit von strukturellen Barrieren und Bildungszugängen.

Eine weitere Erklärung für die geringe Nachfrage nach Bildungsangeboten besteht darin, dass zwar alle äußeren Faktoren positiv zusammentreffen, die Adressat*innen jedoch kein Interesse an den jeweiligen Angeboten haben. Das kann damit zusammenhängen, dass manche Angebote schlicht nicht dem Bedarf entsprechen. Die geringe Nachfrage muss aber nicht unbedingt mit der Attraktivität des Bildungsangebots zu tun haben. Zwar misst, so der Eindruck der Interviewpartner*innen, ein Großteil der Adressat*innen der Bildung im Allgemeinen einen großen Stellenwert bei. Tatsächlich scheint es, als fänden genau diejenigen Angebote den meisten Anklang, die sich mit den momentanen Bedürfnissen und Bedarfen der Menschen in der Anker-Einrichtung befassen, z.B. der bereits erwähnte Säuglingspflegekurs oder manche Deutschlernangebote. Jedoch sei es vielen Bewohner*innen der Anker-Einrichtungen aufgrund ihrer momentanen ungewissen Lebenssituation mehrheitlich schlicht nicht möglich, Bildungsangebote wahrzunehmen. Im Zustand grundlegender Lebenskrisen rücke die Bildung in den Hin-

tergrund. Und da die Bewohner*innen der Anker-Einrichtung »[...] mit [...] existentiellen Dingen zu kämpfen haben [...], da gehts halt irgendwie um ganz viel ganz andere Dinge. Da gehts irgendwie um Abschiebung, um Familientrennung, um medizinische Behandlungen, [...] um Psychiatrie-Notfalleinweisung [...]« (I2_39). Dies würde nicht nur die geringe Nachfrage an manchen Bildungsangeboten erklären, sondern auch das geringe Interesse an der Gestaltung von Bildungsprozessen bzw. das fehlende Nachfragen bestimmter Angebote. Dieser Umstand wie auch die oben genannten Vermutungen werfen unweigerlich die Frage nach der Beschaffenheit der Anker-Einrichtung als Lernort auf.

Der besondere Lernort Anker-Einrichtung: Formen sozialer (Im-)Mobilität und immobilisierende Praktiken

In den oben beschriebenen schulischen und nicht-schulischen Bildungsangeboten, im Zugang zu und in der Wahrnehmung von diesen, lassen sich Formen der (Im-)Mobilität identifizieren. Sie zeigen sich einerseits aufgrund – wenn möglich – selbstbestimmter und freiwilliger Entscheidungen von Migrant*innen, andererseits aufgrund von Praktiken der Immobilisierung. In den Interviews beschreiben die Gesprächspartner*innen einheitlich, dass die Bewohner*innen der Anker-Einrichtung eher an Angeboten teilnehmen würden, wenn diese innerhalb der Einrichtung stattfinden (vgl. I1_103). Der Grund hierfür läge zum einen darin, dass die Bewohner*innen direkt und unmittelbar von den (Bildungs-)Akteur*innen angesprochen werden können (vgl. I1_91). Zum anderen erschwerten es die organisatorischen Bedingungen den Bewohner*innen der Anker-Einrichtung oft, Veranstaltungen außerhalb der Einrichtung zu besuchen. Dazu gehört unter anderem die häufig schwierige Verkehrsanbindung bestimmter Teile der Anker-Einrichtung (vgl. I1_157). Gleichwohl zeigt sich sowohl inner- als auch außerhalb der Einrichtung, dass es auch herausfordernd für die bürgerschaftlich und hauptamtlich Tätigen sein kann, Teilnehmer*innen für nicht-schulische Angebote zu gewinnen. Hier zeigen sich Tendenzen einer freiwilligen Nicht-Teilnahme und damit Formen von teils freiwilliger – sozialer – Immobilität¹⁰. Im Bereich der schulischen Bildung lassen sich räumliche Immobilität und soziale Mobilität in ihrer Verschränkung beschreiben: Der Besuch einer Deutschklasse in der Sprengelschule ist nicht vorgesehen, sollen die Kinder und Jugendlichen doch am Unterricht der in der Einrichtung und ihren Dependancen eingerichteten Deutschklassen teilnehmen.

10 Selbstverständlich kann die Ursache einer Nicht-Teilnahme, die hier als freiwillige Immobilität beschrieben wird, auch in den später zu beschreibenden Praktiken der Immobilisierung liegen. Um die tatsächlichen Motive einer Teilnahme oder Nicht-Teilnahme von Bewohner*innen zu analysieren, böte es sich anschließende Interviews mit Adressat*innen an. An dieser Stelle können also nur vorläufige Schlüsse gezogen werden.

Dies soll den Zugang zu schulischer Bildung ermöglichen und auch sicherstellen. Gleichzeitig wird jedoch der Kontakt zum Außen, zu Kindern und Jugendlichen außerhalb der Einrichtung, und damit die Chance auf weitergehende informelle Lernprozesse im Austausch mit Gleichaltrigen behindert. Es zeigt sich also die enge Verknüpfung von räumlicher Immobilität bei gleichzeitiger sozialer Mobilität, dabei wird erstere beschränkt, während letztere ermöglicht wird.

Im Zugang zu Angeboten der Erwachsenen- und Weiterbildung, die außerhalb der Anker-Einrichtung stattfinden, zeigen sich Praktiken der Immobilisierung in besonderem Maße. Die Teilnahme von Bewohner*innen z.B. an Sprachkursen wird zum einen aufgrund fehlender finanzieller Mittel¹¹ erschwert (vgl. I1_106). Zum anderen wird berichtet, dass der Besuch bestimmter Angebote von Seiten der kommunalen Verwaltung nicht gewollt sei: »Weil eben von der Stadtspitze des so gewünscht war: ›Unsere städtischen Angebote sind nicht für Ankerleute geöffnet.« (I1_67) Hier lässt sich sowohl ein räumliches als auch soziales *Festsetzen* der Geflüchteten identifizieren, um eine selbstgewählte Mobilität oder gar *integrative* Bestrebungen zu stören (vgl. I5_57). Gleichwohl werden Formen des widerständigen (Wieder-)Aneignens der Selbstbestimmung mittels der Unterstützung durch ein Netzwerk deutlich: Bewohner*innen wird der Zugang zu versagten Angeboten dennoch »unter der Hand« (I1_95) gewährt. Solche individuellen und kollektiven Praktiken unterlaufen Bestrebungen einer Immobilisierung von staatlicher und kommunaler Seite.

Besonders deutlich werden Ungleichbehandlungen von Bewohner*innen von Anker-Einrichtungen in Bezug auf Bildung und deren Zugänge im Bereich der Erwachsenenbildung. Bildung läuft den Einschätzungen einer Interviewpartnerin zufolge »außerhalb des Systems« (I1_85), was »Verlierer« produziere (ebd.: 154). Dies überrascht nicht, scheint doch die Orientierung im Gemenge unübersichtlicher (Bildungs-)Möglichkeiten, Pflichten, Aufgaben und Restriktionen schwer und die selbstbestimmte Gestaltung der eigenen (Bildungs-)Biographie beeinträchtigt. Einerseits würden nahezu alle Belange des täglichen Lebens zentral geregelt, z.B. die Wohnsituation und Verpflegung, völlig konträr dazu seien andererseits andere Angelegenheiten, wie beispielsweise die eigene gesundheitliche Versorgung oder eben der Zugang zu Bildungsangeboten, der Selbstorganisation der Bewohner*innen überlassen. Dies führe zu einer Lebenssituation, in der »man den Leuten die Selbstständigkeit nimmt, aber alle Verantwortung übergibt« (I1_11).

11 Sollte keine Teilnahmeberechtigung zum »Erstorientierungskurs« und/oder Integrationskurs bestehen, so bleibt ausschließlich die Möglichkeit bzw. Notwendigkeit bestehen, einen formalen Sprachkurs bei einem der zahlreichen Anbieter selbst zu finanzieren. Dies ist jedoch für Bewohner*innen der Anker-Einrichtung nahezu unmöglich, da mit dem sogenannten »persönlichen Bedarf zur Sicherstellung des sog. soziokulturellen Existenzminimums« (StMI o.J.) kaum ein kommerzieller Sprachkurs zu finanzieren ist.

Lernen und Lehren am besonderen Lernort

»Du darfst nichts lernen« (I1_11), so schätzt eine Interviewpartnerin die Bildungssituation in der Anker-Einrichtung ein. Gleichwohl berichten die Gesprächspartner*innen immer von Lern- und Bildungsprozessen, machen aber zugleich deutlich, dass die Lernbedingungen in der Anker-Einrichtung nicht optimal seien. Die dort herrschenden Lebensumstände seien nicht dazu geeignet, ein förderliches Lernklima zu schaffen und so Bildungsprozesse zu unterstützen: viele »Menschen auf engstem Raum« (I2_27), kaum Rückzugsmöglichkeiten oder ein »ruhiges Plätzchen« (I1_88). Besonders die unklare Situation, in der sich die Bewohner*innen befänden, die Unsicherheit über das eigene Asylverfahren sowie aktuelle und künftige Lebensumstände (vgl. I2_39), werden als belastend geschildert. Der Wunsch nach zielgerichteter und formaler (Weiter-)Bildung würde häufig keine Priorität genießen. Andere »existenzielle Themen« (ebd.) spielten im Alltag der Migrant*innen eine zentralere Rolle. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob die Anker-Einrichtung »denn per se die Aufgabe hätte, für Bildung zu sorgen« (I2_25).

Die Gleichzeitigkeit von strukturellen sowie individuellen Bildungsbarrieren und mannigfaltigen Lernanlässen und -möglichkeiten erlauben es, die Anker-Einrichtung als einen *besonderen* Lernort zu beschreiben. Dennoch verstehen sich die Akteur*innen, die zwar allesamt Berührungspunkte mit dem Thema herstellen, nicht alle primär als Bildungsakteur*innen. Oftmals wird eher »erklären, erklären, erklären« (I1_120) als die zutreffendere Beschreibung der Tätigkeit genannt. So sprechen einige Interviewpartner*innen eher von Beratung als von Bildung. Deutlich wird hier, dass Beratung abgekoppelt von Bildung verstanden wird, obschon Beratung als eine »durch und durch pädagogische Handlungsform« (Giesecke/Nittel 2016: 21) klassifiziert werden kann. Es zeigt sich, dass alle Interviewten zwar im Bildungsbereich tätig werden, jedoch nicht alle Bildung als Kernthema ihres Arbeitens identifizieren. Trotz diesen teils zu konstatierenden Rollendiffusionen betonen alle die Relevanz und hohe Bedeutung von Bildung. Diese Relevanzsetzung von Bildung erfolgt meist gekoppelt an eine bestimmte Integrationsvorstellung:

»[A]lso aus unserer Sicht gesprochen, hat Bildung einen sehr hohen Stellenwert [...] und Bildung ist der Schlüssel [...] zur Integration, zur Einbindung in die Gesellschaft, auch der Schlüssel, um dann sich selber hier selbständig orientieren zu können. Also und ganz besonders ist es natürlich die Sprache.« (I4_141)

Die enge Verknüpfung von Integration und Bildung, die oftmals mit sprachlichem Kompetenzerwerb assoziiert wird, zeigt sich in allen Gesprächen. Festzuhalten ist andererseits auch ein deutliches Spannungsverhältnis: Integration kann laut den Gesprächspartner*innen nur durch Bildung erfolgen, jedoch ist die gewählte Form der Unterbringung wenig geeignet, um nachhaltiges Lernen und Bildung zu er-

möglichen. Obschon stets Lern- und Bildungsprozesse stattfinden und diese auch institutionell gefördert und gefordert werden, kann die Anker-Einrichtung vor dem Hintergrund der beschriebenen Formen von (Im-)Mobilität und Praktiken der (Im-)Mobilisierung nicht vorbehaltlos als ein Ort der Bildung beschrieben werden. Noch weniger kann sie als Ort einer *Integration* gelten, die in den Interviews in mannigfaltigen und oftmals normativ aufgeladenen Definitionen skizziert wurde. »Integration durch Bildung« ist den Worten einer Interviewpartnerin folgend besonders in der untersuchten Anker-Einrichtung ein »mühsames Geschäft [...], [bei welchem] man unterwegs die Leute verliert« (I1_115).

Schlussbetrachtung

Obwohl Anker-Einrichtungen nicht primär als Bildungseinrichtungen fungieren, sind sie dennoch *besondere* Lernorte. Wie gezeigt wurde, finden in der Anker-Einrichtung Manching-Ingolstadt sowohl schulische wie auch nicht-schulische Bildungsangebote statt. Ein Schwerpunkt bei beiden liegt dabei auf der Vermittlung und dem Ausbau von Deutschkenntnissen. Die Besonderheit besteht darin, dass die Anker-Einrichtungen der Definition eines Lernorts folgend zwar als ein solcher gelten kann, die Rahmenbedingungen insgesamt, Lernen und Bildung sich jedoch stets herausfordernd gestalten.

Der Zugang zu den einzelnen Angeboten ist teilweise gesetzlich geregelt und bestimmten Adressat*innengruppen vorbehalten. Dabei können sich aber auch Ausnahmen »unter der Hand« ergeben. Andere Angebote hingegen stehen allen Interessierten offen. Dennoch werden diese nicht immer wahrgenommen. Die durch die Umgebung bedingten ungünstigen Lernbedingungen tragen dazu bei, die Anker-Einrichtung nicht als geeigneten Lernort wahrzunehmen und charakterisieren sie daher als *besonderen* Lernort.

Viele Akteur*innen sind in die Gestaltung der Bildungs- und Freizeitangebote involviert, darunter vor allem Wohlfahrtsverbände, kommunale und staatliche Stellen, die Betreiberfirma der Einrichtung und bürgerschaftlich Engagierte, jedoch selten die Adressat*innen der Angebote selbst.

Der *besondere* Lernort Anker-Einrichtung zeigt sich also in mehrerlei Hinsicht in einem ambivalenten Zusammenspiel von fremd- und selbstbestimmter (Im-)Mobilisierung und lässt im Hinblick auf die Gestaltung von Bildungsangeboten variable Herausforderungen erkennen. Dazu gehört unter anderem die sinnvolle Zusammenarbeit aller beteiligten Akteur*innen. Zwar wird häufig auf das große Engagement aller unmittelbar Beteiligten hingewiesen. Gleichzeitig scheinen bestimmte Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten in der Alltagspraxis oft nicht klar für andere erkennbar zu sein. Aus dieser Situation ergibt sich – auch über den Bildungsbereich hinaus – ein Geflecht aus Akteur*innen, Angeboten und Zuständigkeiten,

das bisweilen für Involvierte wie Außenstehende schwer zu überblicken wirkt. Eine übergeordnete Instanz und damit ein*e gemeinsame*r Ansprechpartner*in für alle würde hier nach Meinung vieler Interviewpartner*innen Abhilfe schaffen.

Als weitere Herausforderung wird die *Anker-Einrichtung* als solche gesehen, also als ein von der Regierung zur Unterbringung von Asylsuchenden und zur Durchführung des Asylverfahrens zentral eingerichteter Ort. Zwar fungiert sie de facto als Lernort, wird aber von vielen Interviewpartner*innen nicht als Ort gesehen, der dem Lernen zuträglich ist. Diese Diskrepanz kann lediglich dann ein Stück weit ausgeglichen werden, wenn die Anker-Einrichtung auch formal als Lern- und Bildungsort definiert und geformt wird. So sei zum Zeitpunkt der Interviews geplant, in naher Zukunft Verbesserungen im Hinblick auf den schulischen Unterricht vor Ort umzusetzen. Demzufolge soll ein Schulhaus auf dem zentralen Gelände eingerichtet werden, das – ausgestattet mit allen üblichen Standards – den Ansprüchen modernen Unterrichts genügen soll (vgl. I4_73).

Dennoch wünschen sich viele Interviewpartner*innen weniger Sonderregelungen für Geflüchtete (vgl. I1_5), besonders für Schüler*innen. Durch die Etablierung der Deutschklassen an den jeweiligen Sprengelschulen statt in der Anker-Einrichtung würden Kinder und jungen Erwachsene eine gewisse *Normalität* erfahren und könnten unter denselben Bedingungen lernen wie andere Schüler*innen.

Eine weitere Verbesserungsmöglichkeit wird von einigen Interviewten im schnelleren Zugang zu Bildungsangeboten gesehen. Im Moment setzt die Schulpflicht für Kinder und junge Erwachsene in einer Anker-Einrichtung erst drei Monate nach ihrer Ankunft ein, was teilweise als zu lang empfunden wird. Weiter muss nicht nur der formelle Zugang, sondern auch das praktische Wahrnehmen von Bildungsangeboten ermöglicht werden. Für viele junge Eltern könnte dies durch eine institutionell geregelte Kinderbetreuung erreicht werden. Eine solche Kinderbetreuung könnte dabei gleichzeitig der frühpädagogischen Bildung Vorschub leisten, welche derzeit nicht stattfindet.

Abgesehen von den äußeren Rahmenbedingungen sind auch inhaltliche Anregungen und Anliegen zu nennen: So wird auf den Bedarf nach mehr sportlichen und musischen Angeboten sowie nach handwerklicher Aus- und Weiterbildung hingewiesen.

Die Ausführungen zur Bildung in der Anker-Einrichtung Manching-Ingolstadt als *besonderen* Lernort zeigen, welche Maßnahmen bereits ergriffen wurden und wo noch Verbesserungspotential besteht. Die geäußerten Wünsche und Prognosen der Interviewpartner*innen lassen den Eindruck gewinnen, dass sich die Einrichtung auch weiterhin in einem steten Veränderungsprozess befindet und auch Neuerungen hinsichtlich der Gestaltung von Bildungs- und Freizeitangeboten durchaus möglich sind. Grundsätzlich ist eine Unterbringung in dezentralen

Unterkünften einer Anker-Einrichtung stets vorzuziehen.¹² Chancen aber, die Bildungssituation in Anker-Einrichtungen zu verbessern, wären denkbar, z.B. indem ein Ausbau der Bildungsangebote hinsichtlich festgestellter Bedarfe (z.B. Kinderbetreuung, frühpädagogische Bildung) und grundsätzlich eine weitere Öffnung der Anker-Einrichtung und mehr *Normalität* (z.B. durch Verlegung der Deutschklassen in Sprengelschulen) im Hinblick auf Bildungsbelange umgesetzt würden.

Abschließend ist das Engagement aller an der Bildung in Anker-Einrichtungen Beteiligten hervorzuheben und auch alle geschilderten geplanten und bereits erfolgten Optimierungen als gut und wünschenswert zu betrachten. Dennoch lässt sich festhalten, dass Bildung unter den Bedingungen von (Im-)Mobilität sich für alle Involvierten herausfordernd gestaltet. So befinden sich nicht nur Hauptamtliche und bürgerschaftlich Engagierte, sondern vor allem die Bewohner*innen selbst in einem Spannungsverhältnis zwischen Freiheit und Notwendigkeit zur Bildung. Dies zeigt sich einerseits darin, dass Bildung stets ein individueller und autonomer Prozess ist. Bildung als Selbstbildung bedarf einer »freien Entscheidung« (vgl. Nuißl 1996) zur Bildung. Diese Freiheit haben Bewohner*innen von Anker-Einrichtungen grundsätzlich, denn sie ist gegeben, jedoch die Möglichkeiten zur Realisierung nicht immer. Gleichzeitig lassen sich deutliche – normativ aufgeladene – Verknüpfungen von Bildung und »Integrationserwartungen« bzw. »Integrationsanforderungen« identifizieren, welche als eine Notwendigkeit zur Bildung im Sinne einer Anpassung interpretiert werden können. Die Relevanz von Bildung und Lernen wird von allen Seiten betont. Zugleich kann problematisiert werden, dass die derzeitige Ermöglichung und Ausgestaltung von Bildung in der Einrichtung Manching-Ingolstadt nicht uneingeschränkt als die humanistische und aufklärerische Befreiung des Menschen aus Unmündigkeit (vgl. Tippelt 2010) im Sinne eines Empowerments gelten kann. Bildung gestaltet sich *besonders*, unter den Bedingungen von (Im-)Mobilität. Die vorliegende Arbeit stellt also einen ersten Versuch dar, Einblicke in die komplexe Bildungssituation von Bewohner*innen einer bayerischen Anker-Einrichtung zu liefern. Gleichzeitig bleibt die Untersuchung folgender Fragen Aufgabe weiterer Forschung: Welche Bewertung der Relevanz von Bildung nehmen Bewohner*innen von Anker-Einrichtungen vor? Welche Formen der individuellen Gestaltung der eigenen Bildungsbiographien eignen sie sich an? Wie kann sich eine Bildung zur vollumfänglichen Teilhabe, die einer sozialen Mobilisierung und einem Empowerment verpflichtet ist und gleichzeitig dennoch in immobilisierende Strukturen eingebettet ist, individuell und strukturell gestalten?

12 Dies ist nicht zuletzt wünschenswert mit Blick auf die durch eine zentrale Unterbringung zu erwartenden Problematiken einer »nachholende[n] Integrationspolitik«, also einer nachgelagerten, verspäteten und daher kostenintensiven Sprachförderung sowie Integration in Schule und Ausbildung (vgl. Bade 2007: 71ff.).

Literaturverzeichnis

- Altmeyden, Klaus-Dieter (2020): »Medien und digitale Plattformen in der Migrationsgesellschaft. Zu den Strukturen öffentlicher Kommunikation über Flucht und Migration«, in: Tetyana Kloubert (Hg.), *Erwachsenenbildung und Migration*, Wiesbaden: Springer VS, S. 133-151.
- Bade, Klaus J. (2007): »Versäumte Integrationschancen und nachholende Integrationspolitik«, in: Klaus J. Bade/Hans-Georg Hiessrich (Hg.), *Nachholende Integrationspolitik und Gestaltungsperspektiven der Integrationspraxis*, Beiträge der Akademie für Migration und Integration, Heft 11, Göttingen: V&R unipress, S. 21-95.
- [BAMF] Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2017): *Erstorientierungskurse für Asylbewerber mit unklarer Bleibeperspektive*, vom 22.12.2017, <https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/ZugewanderteTeilnehmende/ErsteOrientierung/Erstorientierungskurse/erstorientierungskurse-node.html>, Abrufdatum: 01.09.2020.
- [BAMF] Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2018): *Anker-Einrichtung – Ein Überblick*, vom 01.08.2018, https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Behoerde/Aufbau/anker-einrichtungen-ueberblick.pdf?__blob=publicationFile&v=5, Abrufdatum: 01.09.2020.
- [BAMF] Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2019): *Ankunftscentren und Anker-Einrichtungen*, vom 14.11.2019, <https://www.bamf.de/DE/Themen/Asylfluechtlingschutz/Ankunftscentren/ankunftscentren-node.html>, Abrufdatum: 01.09.2020.
- [BayEUG] Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen in der Fassung der Bekanntmachung vom 31. Mai 2000, <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG>, Abrufdatum: 01.09.2020.
- [BMBF] Bundesministerium für Bildung und Forschung (o.J.): *Integration durch Bildung*, <https://www.bmbf.de/de/integration-durch-bildung-1092.html>, Abrufdatum: 01.09.2020.
- Berger, Peter A. (2001): »Soziale Mobilität«, in: Bernhard Schäfers/Wolfgang Zapf (Hg.), *Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands*. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage, Opladen: Leske + Budrich, S. 595-604.
- Bochmann, Annett (2017): »Soziale Institution Lager. Theoretische Grundlagen, Flüchtlingslager und die Macht lokaler Mikrostrukturen«, in: Stephan Lessenich (Hg.), *Geschlossene Gesellschaften. Verhandlungen des 38. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Bamberg 2016*, http://publikationen.sozioologie.de/index.php/kongressband_2016/article/download/480/pdf_111, Abrufdatum: 01.09.2020.

- Carling, Jørgen (2002): »Migration in the age of involuntary immobility: theoretical reflections and Cape Verdean experiences«, in: *Journal of Ethnic and Migration Studies* 28(1), S. 5-42.
- De Haas, Hein (2014): »Migration Theory. Quo vadis?«, in: IMI Working Papers Working Paper 100, Oxford: International Migration Institute, University of Oxford.
- Foroutan, Naika/Karakayali, Juliane/Spielhaus, Riem (2018): »Einleitung: Kritische Wissensproduktion zur postmigrantischen Gesellschaft«, in: Naika Foroutan/Juliane Karakayali/Riem Spielhaus (Hg.), *Postmigrantische Perspektiven. Ordnungssysteme, Repräsentationen, Kritik*, Frankfurt a.M.: Campus Verlag, S. 9-16.
- Garnitschnig, Ines/Hollwart, Renate/Smolics, Elke/Sternfeld, Nora (Hg.) (2017): *Strategien für Zwischenräume. Ver_Lernen in der Migrationsgesellschaft*, schulheft 165, Innsbruck: Studien Verlag.
- Giesecke, Wiltrud/Nittel, Dieter (Hg.) (2016): *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne*, Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Goebel, Simon (2017): *Politische Talkshows über Flucht. Wirklichkeitskonstruktionen und Diskurse. Eine kritische Analyse*, Bielefeld: transcript.
- [GrSO] Grundschulordnung vom 11. September 2008 (GVBl. S. 684, BayRS 2232-2-K), die zuletzt durch § 3 der Verordnung vom 9. Juli 2019 (GVBl. S. 420) geändert worden ist, <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVSO>, Abrufdatum 01.09.2020.
- Gruber, Elke/Schmid, Kurt (2019): »Editorial«, in: *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, Ausgabe 35/36, Wien, S. 01-1-01-8.
- Hannam, Kevin/Sheller, Mimi/Urry, John (2006): »Editorial: Mobilities, Immobilities and Moorings«, in: *Mobilities*, 1(1), S. 1-22.
- Helfferich, Cornelia (2019): »Leitfaden- und Experteninterviews«, in: Nina Baur/Jörg Blasius (Hg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage*, Wiesbaden: Springer Verlag.
- [ISB] Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2017): *Lehrplan für die Berufsintegrations- und Sprachintensivklassen*, Juli 2017, https://www.isb.bayern.de/download/19736/lp_berufsintegrationsklassen_07_2017.pdf, Abrufdatum: 01.09.2020.
- Kloubert, Tetyana (2020): »Einleitung der Herausgeberin«, in: Tetyana Kloubert (Hg.), *Erwachsenenbildung und Migration*, Wiesbaden: Springer VS, S. 1-10.
- Kraus, Katrin (2015): »Ortes des Lernens als temporäre Konstellationen. Ein Beitrag zur Diskussion des Lernortkonzepts«, in: Christian Bernhard/Katrin Kraus/Silke Schreiber-Barsch/Richard Stang (Hg.), *Erwachsenenbildung und Raum*.

- Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens, Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 41-54.
- Kreichauf, René (2018): »From forced migration to forced arrival: the campization of refugee accommodation in European cities«, in: *Comparative Migration Studies* 6(7), S. 1-22.
- Kuckartz, Udo (2016): *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 3., überarbeitete Auflage, Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Mayring, Philipp/Fenzl, Thomas (2019): »Qualitative Inhaltsanalyse«, in: Nina Baur/Jörg Blasius (Hg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, Wiesbaden: Springer Verlag.
- [MSO] Mittelschulordnung vom 4. März 2013 (GVBl. S. 116, BayRS 2232-3-K), die zuletzt durch § 3 der Verordnung vom 22. Juni 2020 (GVBl. S. 335) geändert worden ist, <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayMSO>, Abrufdatum 01.09.2020.
- Nuissl von Rein, Ekkehard (Hg.) (1996): »Ende der Freiwilligkeit?!«, in: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 4, Bonn: DIE.
- Stang, Richard (2019): »Auf der Suche nach der »atmenden Raumstruktur«. Historische Betrachtungen zu Diskursen über Lern- und Bildungsräume«, in: *Magazin erwachsenenbildung.at*. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 35/36, Wien, S. 02-1-02-8.
- [StMI] Bayerisches Staatsministerium des Innern, für Sport und Integration (o.J.): Leistungen für Asylbewerber, <https://www.stmi.bayern.de/mui/asylsozialpolitik/leistungen/index.php>, Abrufdatum: 01.09.2020.
- [StMI] Bayerisches Staatsministerium des Innern, für Sport und Integration (2019): Ihr Besuch in der ANKER-Einrichtung Manching/Ingolstadt am 01.04.2019. [E-Mail an Jost Herrmann], www.fluechtlingshelfer-traunstein.de/downloads/besuch-anker-einrichtung_fragen_reinschrift.pdf, Abrufdatum: 01.09.2020.
- [StMUK] Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (o.J. a): Berufsintegrationsklassen in Bayern, <https://www.km.bayern.de/allgemein/meldung/3755/junge-asylbewerber-und-fluechtlinge-koennen-in-ganz-bayern-berufsintegrationsklassen-besuchen.html>, Abrufdatum: 01.09.2020.
- [StMUK] Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (o.J. b): Deutschförderung an bayerischen Grund- und Mittelschulen, <https://www.km.bayern.de/ministerium/schule-und-ausbildung/foerderung/sprachfoerderung.html>, Abrufdatum: 01.09.2020.
- [StMUK] Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (o.J. c): Die Berufsschule in Bayern, <https://www.km.bayern.de/eltern/schularten/berufsschule.html>, Abrufdatum: 01.09.2020.

- Täubig, Vicki (2009): *Totale Institution Asyl. Empirische Befunde zu alltäglichen Lebensführungen in der organisierten Desintegration*, Weinheim und München: Juventa.
- Tippelt, Rudolf (2010): »Bildung in der Demokratie« als Thema der Erziehungswissenschaft«, in: Stefan Aufenanger/Franz Hamburger/Luise Ludwig/Rudolf Tippelt (Hg.), *Bildung in der Demokratie. Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, Opladen: Barbara Budrich, S. 17-25.
- Vinciguerra, Maria (2017): »Narrating Migration. The Result of Transformative Learning«, in: Anna Laros/Thomas Fuhr/Edward E. Taylor (Hg.), *Transformative Learning Meets Bildung. An International Exchange*, Rotterdam: Sense Publisher, S. 353-362.
- Wille, Christian (2009): »Zum Modell des transnationalen sozialen Raums im Kontext von Grenzregionen: theoretisch-konzeptionelle Überlegungen am Beispiel des Grenzgängerwesens«, in: *Europa Regional* 16.2008(2), S. 74-84.
- Witzel, Andreas (2000): »Das problemzentrierte Interview«, in: *Forum Qualitative Sozialforschung* 1(1), <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519>. %5D, Abrufdatum: 01.09.2020.

Interviews

- Interview 1, geführt im Januar 2020, Dauer: 01:12 h.
- Interview 2, geführt im Januar 2020, Dauer: 00:28 h.
- Interview 3, geführt im Februar 2020, Dauer: 00:34 h.
- Interview 4, geführt im Februar 2020, Dauer: 01:41 h.
- Interview 5, geführt im Februar 2020, Dauer: 00:57 h.

