

REPORT

4 | 2012

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung
35. Jahrgang

Bildung und Migration

■ Annette Sprung

Migration bewegt die Weiterbildung (?)
Entwicklung, Trends und Perspektiven in
Wissenschaft und Praxis

■ Halit Öztürk

**Soziokulturelle Determinanten der beruflichen
Weiterbildungsbeteiligung von Erwachsenen
mit Migrationshintergrund in Deutschland**

■ Sandra von Doetinchem de Rande

Education for elders in the U.S.
Opportunities and challenges in the context
of the demographic change

Open Access im wbv

Freier Zugang zu wissenschaftlichen und Fachpublikationen

Texte, Bücher und Dokumente aus den Bereichen Bildung, Beruf und Sozialforschung – für Sie und Ihre wissenschaftliche Arbeit frei nutzbar.

wbv-open-access.de bietet Ihnen zum kostenlosen Download wissenschaftliche und Fachpublikationen (Bücher, Zeitschriften, einzelne Artikel, Arbeitspapiere) u. a. von folgenden Institutionen:

- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE)
- Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (nfb)
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD)

wbv-open-access.de startet im 4. Quartal 2012.



wbv-open-access.de



W. Bertelsmann Verlag

Kontakt per Telefon **0521 91101-11** per E-Mail **service@wbv.de**



REPORT 4 | 2012

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung
35. Jahrgang

Bildung und Migration



die

REPORT

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung
www.report-online.net

ISSN 0177-4166

35. Jahrgang, Heft 4/2012

Herausgebende Institution: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V., Bonn

Verantwortlich Herausgebende:

Philipp Gonon (P.G.), Zürich; Elke Gruber (E.G.),
Klagenfurt; Ekkehard Nuissl (E.N.), Florenz/
Kaiserslautern

Herausgeber 4/2012:

Ekkehard Nuissl

Beirat: Anke Hanft, Oldenburg; Stephanie Hartz,
Braunschweig; Joachim Ludwig, Potsdam;
Erhard Schlutz, Bremen; Sabine Schmidt-Lauff,
Chemnitz; Josef Schrader, Tübingen; Jürgen Witt-
poth, Bochum

Wissenschaftliche Redaktion: Thomas Jung

Redaktionsassistent: Beate Beyer-Paulick

Lektorat: Manuela Hentschel

Anschrift der Redaktion und Herausgeber:

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung –
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.
Heinemannstraße 12–14, 53175 Bonn
Tel. (0228) 3294-182, Fax (0228) 3294-399
E-Mail thomas.jung@die-bonn.de

Hinweise für Autor/inn/en:

Manuskripte werden nur zur Alleinveröffentlichung
angenommen. Der Autor/die Autorin versichert,
über die urheberrechtlichen Nutzungsrechte an
seinem/ihrer Beitrag einschließlich aller Abbildun-
gen allein zu verfügen und keine Rechte Dritter zu
verletzen. Mit der Annahme des Manuskripts gehen
die Rechte auf die herausgebende Institution über.
Unverlangt eingesandte Manuskripte werden nicht
zurückgesandt.

Alle eingereichten Manuskripte durchlaufen
ein Peer-Review-Verfahren. Sie werden von der
Redaktion anonymisiert und den Herausgeber/
inne/n sowie zwei externen Gutachtern vorgelegt.
Die Begutachtung erfolgt „double blind“. Weitere
Informationen unter www.report-online.net.

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung?

Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter
www.die-bonn.de ein Feedback zukommen
lassen. Geben Sie einfach den Webkey **23/3504**
ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige
Interessent/inn/en.

Recherche: Unter www.report-online.net können
Sie Schwerpunktthemen der Einzelhefte und
sämtliche seit 1978 im REPORT erschienenen
Artikel und Rezensionen recherchieren. Einzelhefte
der Jahrgänge 1992 bis 2008 stehen zudem zum
kostenlosen Download zur Verfügung.

Bibliografische Information der Deutschen

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

Satz: Christiane Zay, Potsdam

Herstellung, Verlag und Vertrieb:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
Tel. (0521) 91101-11, Fax (0521) 91101-19
E-Mail service@wbv.de
Internet wbv.de
Internet wbv-journals.de/report

Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos
Siegburger Str. 123, 53229 Bonn
Tel. (0228) 97898-10, Fax (0228) 97898-20
E-Mail roos@sales-friendly.de

Erscheinungsweise: Vierteljährlich, jeweils im
April, Juli, Oktober und Dezember.

Bezugsbedingungen: Preis der Einzelhefte
16,90 EUR; das Jahresabonnement (4 Ausgaben)
kostet 42,– EUR, für Studierende mit Nachweis
36,– EUR. Alle Preise jeweils zzgl. Versandkosten.
Das Abonnement läuft bis auf Widerruf, zumindest
jedoch für ein Kalenderjahr. Die Kündigungsfrist
beträgt sechs Wochen zum Jahresende.

ISBN 978-3-7639-4973-1 (Print)

ISBN 978-3-7639-4974-8 (E-Book)

DOI der elektronischen Ausgabe

10.3278/REP1204W

Best.-Nr. 23/3504

© 2012 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG,
Bielefeld

Alle Rechte, auch der Übersetzung, vorbehalten.
Nachdruck und Reproduktion nur mit Genehmigung
der herausgebenden Institution.



Inhalt

Abstracts	5
Editorial	7

Beiträge zum Schwerpunktthema

Annette Sprung

Migration bewegt die Weiterbildung (?) Entwicklung, Trends und Perspektiven in Wissenschaft und Praxis	11
---	----

Halit Öztürk

Soziokulturelle Determinanten der beruflichen Weiterbildungsbeteiligung von Erwachsenen mit Migrationshintergrund in Deutschland – Eine empirische Analyse mit den Daten des SOEP	21
---	----

Forum

Sandra von Doetinchem de Rande

Education for elders in the U.S. Opportunities and challenges in the context of the demographic change	35
[ohne Peer-Review]	

Historische Dokumente

Bundesministerium des Innern (Hg.)

Internationale Vergleichsstudie aus: Evaluation der Integrationskurse nach dem Zuwanderungsgesetz. Abschlussbericht und Gutachten über Verbesserungspotenziale bei der Umsetzung der Integrationskurse	57
--	----

Karin Schuller/Susanne Lochner/Nina Rother

Zusammenfassung aus: Das Integrationspanel. Entwicklung der Deutsch- kenntnisse und Fortschritte der Integration bei Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen	76
---	----

Rezensionen

Eirmbter-Stolbrink, Eva/König-Fuchs, Claudia

Erziehungswissenschaftliche Methodenforschung: Vermittlung und Aneignung von Wissen (Raphael Bernhardt)	85
---	----

Fahrenwald, Claudia

Erzählen im Kontext neuer Lernkulturen. Eine bildungstheoretische Analyse im Spannungsverhältnis von Wissen, Lernen und Subjekt (Rainer Brödel)	86
---	----

Kerres, Michael

Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote (Manuela Pietraß)	87
--	----

Schmidt-Lauff, Sabine (Hg.)

Zeit und Bildung: Annäherung an eine zeittheoretische Grundlegung (Werner Lenz)	89
---	----

Uhmann, Christine

Aktuelle Herausforderungen im Management von Weiterbildungsorganisationen (Klaus Meisel)	89
--	----

Autorinnen und Autoren der Beiträge	92
---	----

Autorinnen und Autoren der Rezensionen.....	92
---	----

Gutachterinnen und Gutachter (35. Jg.)	93
--	----

Call for Papers	94
-----------------------	----

Abstracts

Annette Sprung

Migration bewegt die Weiterbildung (?)

Entwicklung, Trends und Perspektiven in Wissenschaft und Praxis

Der migrationsgesellschaftliche Wandel beschäftigt die Weiterbildung mit steigender Intensität. Der vorliegende Beitrag analysiert die zum Teil begrenzte weiterbildungswissenschaftliche Rezeption der Thematik in der Vergangenheit und beschreibt aktuelle Trends in Forschung und Praxis. Als Perspektiven für die Bildungsinstitutionen werden der Abbau von Zugangsbarrieren für Migrant/inn/en, makrodidaktische Aspekte sowie Fragen der Organisationsentwicklung und Professionalisierung skizziert. Für die wissenschaftliche Auseinandersetzung werden ein verstärkter intradisziplinärer Austausch mit der interkulturellen Pädagogik, die Rezeption von Ergebnissen aus der kritischen Migrationsforschung sowie eine intensivierte Reflexion des Beitrags der Bildungswissenschaften zur Konstruktion von Fremdheit und zur Reproduktion von Rassismen angeregt.

Migration and Adult Education (?)

Development, Trends and Perspectives in Research and Practice

Adult education is more and more affected by social change due to migration. This paper analyses the marginal adoption of the topic by research in the past and describes recent trends, also in practice. Perspectives for institutions of adult education such as widening access to adult education for migrants, organisational development and professionalisation are discussed. Furthermore the author names challenges for research. There should be more cooperation within the field of educational research, especially between scholars of adult and intercultural education. Research should be based on critical approaches from migration studies. The contribution of research to processes of othering and the reproduction of racist structures should be reflected intensely.

Halit Öztürk

Soziokulturelle Determinanten der beruflichen Weiterbildungsbeteiligung von Erwachsenen mit Migrationshintergrund in Deutschland – Eine empirische Analyse mit den Daten des SOEP

Personen mit Migrationshintergrund im Erwerbsalter rücken vor dem Hintergrund des demografischen Wandels zunehmend in den Fokus von Politik, Wirtschaft und Wissenschaft – so auch zunehmend von Weiterbildung. Dieser empirische Beitrag analysiert auf Grundlage des Sozio-oekonomischen Panels die Zusammenhänge zwischen soziokulturellen Determinanten, die theoretisch in das handlungstheoretisch-individualistische Modell der Sozialintegration von Esser eingebettet sind und der beruflichen Weiterbildungsbeteiligung von erwerbstätigen Erwachsenen mit Migra-

tionshintergrund in Deutschland. Die Untersuchung zeigt, dass sich Partizipationsbarrieren in der beruflichen Weiterbildung in erster Linie für Personen der ersten Generation aufgrund unzureichender Deutschkenntnisse, ungünstiger beruflicher Platzierungen und fehlender sozialer Netzwerke ergeben.

Socio-cultural Determinants of Participation of Adult Migrant Workers in Vocational Education in Germany – An Empirical Analysis based on SOEP-data

The demographic change and the growing demand of skilled workers in Germany puts workers with migration background in the focus of interest in politics, economy, research and, increasingly, of adult education. The following article analyses empirically the relationship between the socio-cultural determinants, which are theoretically embedded in Esser's model of social integration, and the participation in further vocational education of working adults with a migration background in Germany on the basis of the German Socio-Economic Panel. The study shows that the participation barriers especially for first generation immigrants can be explained by socio-cultural determinants, especially German language skills, professional placement and social networks.

Editorial

Migration und Weiterbildung – man sollte denken, dass eine wissenschaftliche Zeitschrift, die Beiträge zu diesem Thema einlädt, eine überwältigende Vielzahl von Manuskripten erhält. Aber das Gegenteil war der Fall. Vor Ihnen liegt nun eine Ausgabe des REPORT, die einen geringeren Umfang als gewohnt hat. Es gab nur sechs Einreichungen zum Thema, von denen vier – auch das ist ungewöhnlich – im kritischen Review-Verfahren des REPORT abgelehnt werden mussten.

Es fällt schwer, sich diese Diskrepanz zwischen der Realität einer Einwanderungsgesellschaft und ihrer wissenschaftlichen Bearbeitung zu erklären. Vielleicht befinden wir uns forschungsmäßig in einem Tal, das der intensiven wissenschaftlichen Arbeit zu Migrationsfragen in den letzten beiden Jahrzehnten folgte. Vielleicht sind einfach die grundlegenden Fragen zur Migration in Deutschland mittlerweile erforscht. Vielleicht sind aber auch etliche der laufenden Forschungsarbeiten noch nicht zu einem Ergebnis gekommen, das Publikationsreife erreicht hat. Vielleicht werden auch Fragen der Migrationsbildung mittlerweile eng zusammen mit Fragen der Literalität und Grundbildung behandelt. Vielleicht sind auch diejenigen, die zu Migrationsfragen forschen, immer kritischer sich selbst und anderen gegenüber geworden.

Für letztere These sprechen einige Anmerkungen aus den Gutachten zu den Beiträgen. Dort wird darauf verwiesen, dass vorgetragene Erkenntnisse nicht neu seien oder vorliegenden Forschungsergebnissen widersprechen bzw. diese nicht ausreichend zur Kenntnis genommen worden sind. Die Frage des Sprachgebrauchs etwa – Muttersprache oder Sprache des Gastlandes – wird aufgrund einiger Forschungsarbeiten mittlerweile sehr viel differenzierter gesehen als noch vor einigen Jahren. Auch sind gerade in Fragen der Migration viele Weiterbildungsfragen sehr davon abhängig, dass soziologische und kulturwissenschaftliche Arbeiten und Ansätze rezipiert und diskutiert werden.

Vermutlich stehen wir vor einer neuen Welle von Forschungsarbeiten zur Weiterbildung von Menschen mit Migrationshintergrund, die differenzierter auf Bildungsfragen eingeht als diejenige, die sich mehr mit der Rolle von Bildung bei der Integration in die „Gastgesellschaft“ beschäftigte. Zumindest wäre eine solche Welle angebracht, denn viele Fragen zu Lehr-/Lernprozessen im Kontext von Migration harren noch einer intensiven Bearbeitung.

Im Ergebnis präsentieren wir zu diesem Schwerpunktthema nur zwei Beiträge: einen, der sich mit den Trends und Perspektiven zu Fragen von Migration und Weiterbildung beschäftigt (er stützt sich auf den Entstehungskontext einer Habilitationsschrift), und einen, der mittels einer sekundäranalytischen Auswertung vorliegenden Datenmaterials die berufliche Weiterbildung von Migrantinnen und Migranten thematisiert. Beide Beiträge geben Hinweise auf weitere und notwendige Forschungsarbeiten.

Aus der Not eine Tugend machen: Herausgeber und Redaktion waren der Meinung, dass ein Blick auf vorliegende Konzepte und Forschungen zur Weiterbildung

von Migrantinnen und Migranten, die in Deutschland seit fast einem Jahrzehnt in Verbindung mit einem Gesetz entstanden sind, dazu beitragen kann, die nachhaltige Relevanz des Themas zu verdeutlichen. Wir drucken daher – unter der Rubrik *Historische Dokumente* – in diesem Heft Ergebnisse des Integrationspanels zu den Fortschritten der Integration bei Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen ab, um den engen Zusammenhang von Alphabetisierung und Migration zu reflektieren. Und wir geben die internationale Vergleichsstudie wider, die im Jahre 2006 in der Evaluation der Integrationskurse nach dem Zuwanderungsgesetz enthalten war und auch heute noch relevant ist.

Der geringe Umfang der Beiträge zum Hauptthema hat es uns ermöglicht, noch kurzfristig einen Beitrag in das *Forum* aufzunehmen, der auf laufende Entwicklungen der Gesellschaft und entsprechende Forschungen Bezug nimmt: Es handelt sich um eine Analyse der „Education for Elders in the U.S.“, verfasst von einer jungen deutschen Wissenschaftlerin, die zu einem Forschungsaufenthalt in den Vereinigten Staaten weilt. Aufgrund der Kürze der Zeit bestand nicht mehr die Möglichkeit, diesen Beitrag dem Review-Verfahren zu unterziehen; die Herausgeber waren aber der Meinung, dass sich in diesem Fall eine Ausnahme rechtfertigt.

Aufgrund der für uns überraschend geringen Beteiligung liegt Ihnen nun, wie bereits erwähnt, eine Ausgabe des REPORT mit geringerem Umfang vor. Wir hoffen sehr, dass dies eine Ausnahme bleibt, und gehen auch mit Blick auf die Schwerpunktthemen der nächsten Hefte davon aus, dass die Zahl und Qualität der eingesandten Beiträge den Anforderungen eines Hauptthemas gerecht werden.

Bonn, Oktober 2012

*Für die Herausgeber
Ekkehard Nüssl*

Beiträge zum Schwerpunktthema

Annette Sprung

Migration bewegt die Weiterbildung(?) Entwicklung, Trends und Perspektiven in Wissenschaft und Praxis

1. Einleitung

Wenn es zutrifft, was Faulstich/Zeuner 2006 (S. 237) als kritischen Kommentar formuliert haben – dass Erwachsenenbildung zu einem Reparaturbetrieb für sämtliche Defizite der Gesellschaft zu werden droht –, dann müsste gerade eine Thematik, wie der Umgang mit den Folgen von Migrationsbewegungen, seit langem ein zentraler Gegenstand der Erwachsenenbildung/Weiterbildung sein. „Integration“ zählt zu den umstrittensten politischen Topoi der Gegenwart, an dem sich innen- und sozialpolitische Herausforderungen ebenso festmachen lassen wie europäische oder auch globale Gestaltungsaufgaben. Welcher Art etwaige „Defizite“ sind, kann freilich unterschiedlich beurteilt werden. Vielfach werden sie eingewanderten Menschen und ihren Nachkommen zugeschrieben, in einer anderen Sichtweise den Strukturen und Angehörigen der sogenannten Mehrheitsgesellschaft. Im ersten Fall wird Bildung in überwiegend kompensatorischer Absicht als Motor von Integration verstanden, im zweiten Fall rücken sowohl politische Verantwortung im Sinne einer Veränderung von Strukturen als auch institutionelle Aufgaben – unter anderem in Bezug auf eine Organisationsentwicklung bei Bildungsträgern – in den Vordergrund. Die hierzu assoziierten Schlagworte lauten „Abbau von Diskriminierung“, „rassismuskritische Bildung“, „interkulturelle Öffnung“ und „Diversity Management“. Dass die mit migrationsgesellschaftlichem Wandel verbundenen *Ressourcen* und *Chancen* im Gegensatz zu den vermeintlichen Problemlagen nicht aus dem Blick zu verlieren sind, wird zwar mancherorts eingemahnt, steht jedoch in der Regel nicht im Vordergrund einschlägiger Debatten bzw. Konzeptionen.

Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, in welchem Ausmaß und in welcher Art die Weiterbildung in der Vergangenheit auf die angesprochenen Phänomene reagiert hat, der Schwerpunkt liegt hierbei auf der wissenschaftlichen Auseinandersetzung. Daran anschließend werden aktuelle Trends aufgezeigt, wobei sowohl wissenschaftliche Diskurse als auch Entwicklungen in der Bildungspraxis zur Diskussion stehen. Meine Betrachtungen beziehen sich vorrangig auf die Situation in Deutschland und Österreich. Anhand der Darstellung lassen sich zugleich Spannungsfelder wie auch Forschungsdesiderate aufzeigen, entlang derer ich abschließend ausgewählte Perspektiven für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung akzentuieren möchte.

2. Migrationsforschung – interkulturelle Bildungsforschung

Interkulturelle Pädagogik konnte sich im Verlauf der vergangenen rund vierzig Jahre als eigenständiges Arbeitsgebiet innerhalb der Erziehungs- und Bildungswissenschaften etablieren. Heute liegen ausdifferenzierte theoretische Zugänge und Konzepte vor, die man – nicht zuletzt aufgrund intensiver kritischer Debatten über die zugrundeliegenden Verständnis- und Verwendungsweisen von *Kultur* – nur mit Vorbehalt unter dem Titel der „Interkulturellen Pädagogik“ subsumieren kann (vgl. Mecheril u.a. 2010; Gogolin/Krüger-Potratz 2006). Alternative terminologische Vorschläge wie „Migrationspädagogik“ (Mecheril u.a. 2010), „Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft“ (Sprung 2011), „Transkulturelle Pädagogik“ (Göhlich 2006) und viele mehr verweisen auf eine kritische Distanzierung zu den Konzepten der „klassischen“ Interkulturellen Pädagogik.

2.1 Entwicklungen

Um die Forschungsentwicklung in Bezug auf Migration und Weiterbildung einschätzen zu können, müssen zunächst zwei wissenschaftliche Kontexte betrachtet werden – zum einen die interkulturelle Bildungsforschung und zum anderen die Erwachsenenbildungswissenschaft. Aus der Geschichte der *Interkulturellen Pädagogik* wissen wir, dass Theoriebildung und empirische Forschung erst einsetzten, als sich in der pädagogischen Praxis ein steigender Handlungsdruck manifestierte. Dieser entstand zunächst im Schulwesen ab den späten 1960er Jahren als Konsequenz der Einwanderung angeworbener Arbeitskräfte bzw. des Nachzuges ihrer Familien. Bis heute dominieren schul- und sozialpädagogische Fragestellungen die interkulturelle Bildungsforschung, während sich wenige Arbeiten auf den Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung beziehen. Am ehesten finden wir einschlägige Beiträge im Zusammenhang mit der um die Jahrtausendwende einsetzenden kritischen Debatte über sogenannte „interkulturelle Kompetenzen“ sowie Beiträge zu den mit professionellem Handeln im Migrationskontext verbundenen Organisationsentwicklungsaufgaben (vgl. Auernheimer 2002; Fischer 2006).

Mit Blick auf die *Erwachsenenbildungsforschung* ergab eine Analyse von Fachzeitschriften und erwachsenenpädagogischen Nachschlagewerken¹ bezogen auf den

1 Zu den analysierten Werken, die einschlägige Einträge aufwiesen, zählen das „Wörterbuch Erwachsenenpädagogik“ (Arnold 2001 und aktualisiert Arnold/Nolda/Nuissl 2010), die Publikation „Berufs- und Erwachsenenpädagogik“ (Arnold 2003), das „Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ (Tippelt/Hippel 2010), der Band „Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung, Entwicklung, Situation und Perspektiven“ (Zeuner/Faulstich 2009), das „Handbuch der Berufsbildung“ (Arnold/Lipsmeier 2006) und das „Handbuch Berufsbildungsforschung“ (Rauner 2005). Einschlägige Schwerpunktthemen wurden bei folgenden Zeitschriften gefunden: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, Hessische Blätter für Volksbildung, Bildung und Erziehung, Online-Magazin erwachsenenbildung.at, Education permanente, tools, forum Erwachsenenbildung sowie bei ausgewählten Periodika aus der politischen Bildung.

Zeitraum 1990 bis 2010 (vgl. Sprung 2011, S. 74ff.), dass das Thema Migrationsgesellschaft und ihre pädagogischen Implikationen nicht nur quantitativ gesehen relativ wenig explizit bearbeitet wurde, sondern dass dies auch – mit wenigen Ausnahmen² – in einer inhaltlich begrenzten Perspektive erfolgte. Die Sichtung und Interpretation der genannten Werke zielte auf *explizite* Darstellungen zu Themen wie Migration, Integration, Bildungsbeteiligung von Migrant/inn/en, Rassismus, ethnische Diskriminierung etc. ab – nicht aber auf Texte, deren Inhalte auch im weiteren Sinn für die interkulturelle Erwachsenenbildung anschlussfähig wären. Die überwiegende Zahl der Publikationen erschien in Deutschland, wobei die Ergebnisse – bezogen auf den Fortschritt der Theorieentwicklung – wohl auch für Österreich Gültigkeit beanspruchen können. Die Interpretation³ der Beiträge zeigte, dass Migration überwiegend – und dabei nicht selten in defizitorientierter Weise – als „Zielgruppenthema“ wahrgenommen wurde. Eine angemessene Berücksichtigung der weitreichenden Dimension von Migration als konstitutives Merkmal gesellschaftlichen Wandels und somit als Thema, das nicht nur einzelne „Migrationsspezialist/inn/en“ etwas angeht, war damit nicht oder nur ansatzweise erfolgt. Viele Darstellungen in der Literatur zu Erwachsenenbildung/Weiterbildung reichen über deskriptive Beschreibungen des Bildungsmarktes oder die Rezeption von Daten zur Weiterbildungsbeteiligung kaum hinaus – eine eigenständige Theoriebildung oder breite empirische Forschung ist aus meiner Sicht vielfach erst zu leisten. Zu einer ähnlichen Einschätzung gelangen Heinemann und Robak (2012) in einem aktuellen und differenzierten Beitrag zu „Interkulturelle Erwachsenenbildung“ in der Online-Enzyklopädie „Erziehungswissenschaft“. Den Versuch, Erkenntnisse aus der interkulturellen Bildungsforschung dezidiert für die Erwachsenenbildung fruchtbar zu machen, unternahmen in meiner 2010 durchgeführten Untersuchung am deutlichsten Vertreter der Interkulturellen Pädagogik in einschlägigen Schwerpunktausgaben⁴ der ausgewählten Fachzeitschriften, in welchen sie anregende Denkanstöße formulierten. Ein weiteres wichtiges, wenngleich nicht überraschendes Ergebnis der Analyse war, dass das Thema „Rassismus/Diskriminierung“ in den Nachschlagewerken, aber auch in den meisten Zeitschriften nahezu völlig ausgeblendet bleibt. Diese Lücke spiegelt nicht zuletzt den (tabuisierenden) Umgang mit Rassismen im öffentlichen und politischen Diskurs wider.

Es gibt, so kann resümiert werden, im deutschsprachigen Raum bis dato nur wenige Wissenschaftler/innen, die Erwachsenenbildung unter der Perspektive „Migrationsgesellschaft“ *systematisch* bearbeiten. Davon abgesehen liegen unterschiedliche interessante Einzelpublikationen vor. Einige Arbeiten aus der Erwachsenenbildung

2 Als Beispiel für einen differenzierten Beitrag sei der Text von Franz Hamburger im Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung (Tippelt/Hippel 2010) genannt.

3 Es wurden in der Analyse u.a. thematische Schwerpunktsetzungen, Begründungszusammenhänge sowie theoretische und empirische Bezüge berücksichtigt.

4 Derartige Publikationen wurden nicht zuletzt durch politische Rahmenbedingungen wie das EU-Jahr des interkulturellen Dialogs (2008) oder die Einführung des Zuwanderungsgesetzes (2005) mit angeregt.

befassten sich schon früh mit Themen wie „Fremdheit“ oder konstruktivistischen Ansätzen (vgl. Schäffter 1991; Arnold/Siebert 1997), die für migrationsgesellschaftlich aktuelle Themen anschlussfähig sind (vgl. Heinemann/Robak 2012). Erwähnenswert sind ferner einschlägige, für die Erwachsenenbildung relevante soziologische Publikationen, wie sie etwa von Ursula Apitzsch (2003) vorgelegt wurden und werden. Arbeiten aus dem Gebiet der Interkulturellen Pädagogik können ebenso für den Weiterbildungsbereich Gültigkeit beanspruchen, auch wenn sie nicht explizit auf Erwachsenenbildung/Weiterbildung Bezug nehmen. Was dabei jedoch weitgehend noch aussteht, sind Studien in der Weiterbildung, welche die Anschlussstellen empirisch ausloten. Darüber hinaus ergeben sich für das Lernen Erwachsener spezifische, nicht einfach aus dem Schulkontext übertragbare Fragestellungen, die bislang erst in Ansätzen bearbeitet wurden (z.B. im Feld der beruflichen oder der politischen Bildung).

2.2 Aktuelle Trends

In der jüngsten Vergangenheit zeichnete sich jedoch aus meiner Sicht allmählich ein neuer Trend ab – es wurde begonnen, vermehrt und in differenzierten Schwerpunktsetzungen über Migration und Weiterbildung wissenschaftlich zu arbeiten. Insbesondere interessieren sich meiner Beobachtung nach Nachwuchsforscher/innen mit wachsender Intensität für die Thematik.⁵ Ein wesentlicher Fokus aktueller Studien scheint neben und im Zusammenhang mit der beruflichen Qualifizierung sowie dem Spracherwerb auf der Evaluierungsforschung zu liegen. So werden etwa Deutsch- und Integrationskurse auf ihre Wirksamkeit befragt, und oftmals dienen diese Ergebnisse dann zur Weiterentwicklung der tendenziell im Ausbau befindlichen Angebote. Impulsgeber für einschlägige wissenschaftliche Arbeiten sind dabei unter anderem die nationale Politik, welche die Evaluierung von staatlich geförderten Programmen beauftragt oder auch die Europäische Union, die etwa im Rahmen von arbeitsmarktbezogenen Integrationsprogrammen immer wieder auch (angewandte) Forschungsprojekte finanziert. Weitere Schwerpunkte aktueller Forschung betreffen die Situation höher qualifizierter Migrant/inn/en sowie die Basisbildung und Alphabetisierung.

Einige Beispiele dazu: Die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der Integrationskurse in Deutschland werden seit 2007 im Rahmen einer Längsschnittstudie „Integrationspanel“ analysiert (vgl. Schuller/Lochner/Rother 2012). In einer aktuellen Forschungsarbeit aus Österreich wurden mehrere Modellprojekte zur Arbeitsmarktintegration im Rahmen europäischer Förderaktionen evaluiert. Bei den beforschten Programmen handelte es sich überwiegend um Weiterbildungs-, Berufsorientierungs- und Bildungsberatungsangebote für Jugendliche und Erwachsene mit Migrationsgeschichte (vgl. Biffl/Faustmann/Rössl/Skrivanek 2012). Die Studie gibt zugleich einen guten Einblick

5 Ich verweise beispielhaft auf die aktuell laufenden (Promotions-)Projekte von Alisha B. Heinemann (Hamburg) zur Weiterbildungsbeteiligung deutscher Frauen mit Migrationsgeschichte, Marc Ruhlandt (Marburg) zu organisationalen Voraussetzungen interkultureller Offenheit in der Erwachsenenbildung und Anna Laros (PH Freiburg) zu Lernprozessen von Unternehmerinnen mit Zuwanderungsgeschichte.

in aktuelle Förderschwerpunkte im Rahmen der Arbeitsmarktpolitik. Ein weiteres Indiz für die steigende Aufmerksamkeit gegenüber der Thematik findet sich in der Ausschreibung zur Vergabe von Mitteln aus dem Europäischen Sozialfond (ESF) im Bereich „Lebensbegleitendes Lernen in der Erwachsenenbildung“ aus dem Jahr 2011: Diese widmete das Österreichische Bildungsministerium den Themenschwerpunkten „Basisbildung“ sowie „Migration und Erwachsenenbildung“. Dabei wurde explizit auch zur Einreichung angewandter Forschungsprojekte (in diesem Fall bezogen auf Angehörige der zweiten Generation) aufgerufen. Die bewilligten Vorhaben beschäftigen sich u.a. mit dem Zugang von Migrant/inn/en zu qualifizierter Beschäftigung im Berufsfeld der Erwachsenenbildung (Universität Graz/Innsbruck, Leitung Annette Sprung), mit dem Zusammenhang von Elternbildung und Schulerfolg (Universität Innsbruck, Leitung Maria A. Wolf) oder der Rolle von Selbstorganisationen als Brücke zur Erwachsenenbildung (IFA Steiermark). Mit der Erwähnung europäischer Förderpraxen leite ich direkt zu einer kurzen Beschreibung von Trends am Bildungsmarkt über, da einige EU-Programme ebenso als bedeutsamer Impulsgeber für die Entwicklung migrationsspezifischer und interkultureller Bildungsangebote eingeschätzt werden können.⁶

3. Bildungspraxis

Wenn vorher für die Entwicklung der Interkulturellen Pädagogik ein Handlungsdruck aus der Praxis konstatiert wurde, so kann dies in Bezug auf die Weiterbildung sicherlich auch mit steigender Tendenz festgestellt werden. Daten zu Armut oder Arbeitslosigkeit, welche für Menschen mit Migrationsgeschichte – im Durchschnitt – eine deutlich erhöhte Betroffenheit zeigen, legen nahe, dass bestimmte Migrantengruppen ins Blickfeld einschlägiger Maßnahmen der beruflichen Bildung, aber auch der Basisbildung rücken. Wenngleich Migrant/inn/en – wiederum im Durchschnitt gesehen⁷ – nach wie vor in der Weiterbildung unterrepräsentiert sind (vgl. Sprung 2011, S. 49ff.; Öztürk 2011), gilt dies für bestimmte Bereiche, wie etwa Schulungen für Arbeitslose, nicht (mehr) oder nur bedingt. Hier sehen sich Weiterbildungsträger und Bildungsberatende immer häufiger mit neuen Herausforderungen konfrontiert, die mit heterogenen Lernergruppen (etwa in Bezug auf die Erstsprachen) oder differenzierten lebensweltlichen Rahmenbedingungen der Adressat/inn/en einhergehen. Ferner kann davon ausgegangen werden, dass nicht nur immer mehr potenzielle Lernende mit Migra-

6 Dazu zählen etwa Projekte im Rahmen der ESF-Gemeinschaftsinitiative EQUAL (2002 bis 2007), des Bildungsprogramms Grundtvig u.a.

7 Da gerade im Integrationsdiskurs pauschalisierende Zuschreibungen üblich sind, kann nicht oft genug betont werden, dass Eingewanderte und ihre Nachkommen sehr heterogene Lebenslagen aufweisen und die Subsumierung in eine Kategorie, die gegenwärtig oft mit „Migrationshintergrund“ überschrieben ist, für manche analytische Zwecke zwar Sinn ergibt, in vielen Fällen jedoch andere mögliche „Gruppeneigenschaften“ und relevantere sozialstrukturelle Merkmale verschleiert bzw. in den Hintergrund rückt.

tionserfahrungen gleichberechtigten Zugang zu allen Angeboten des Bildungsmarktes beanspruchen, sondern sie sich ebenso als Fachkräfte der Bildungsarbeit positionieren und es längst nicht mehr ausschließlich um die Frage des Umgangs mit Benachteiligung geht: Diversität wird im weitesten Sinn zum Strukturmerkmal des Bildungswesens – ein Prozess, der jedoch einer aktiven Auseinandersetzung und Reflexion bedarf.

Wird über Bildung in der Migrationsgesellschaft nachgedacht, wäre zum einen zwischen Bildungsangeboten zur Erweiterung von Partizipationschancen eingewandelter Menschen zu unterscheiden, welche diese direkt als Adressat/inn/en ansprechen. Zum anderen hat sich mittlerweile ein Segment am Bildungsmarkt etabliert, das auf die Entwicklung von Kompetenzen für den Umgang mit migrationsgesellschaftlichem Wandel abzielt und vorwiegend, wenn auch nicht ausschließlich, Angehörige der sogenannten Mehrheitsgesellschaft anspricht. Man findet Angebote für Krankenhauspersonal oder pädagogische und psychosoziale Berufe ebenso vor wie für Bedienstete in Verwaltung, Exekutive und Justiz. Die Aufzählung ließe sich fortsetzen. Die Palette reicht von halbtägigen Workshops bis hin zu mehrjährigen postgradualen Universitätslehrgängen, welche Bezeichnungen wie bspw. „Migrationsmanagement“ und „Interkulturelle Kompetenzen“ tragen und im gehobenen Preissegment angesiedelt sind. Kritik an der genannten Entwicklung wurde bereits an mehreren Stellen ausformuliert (vgl. u.a. Castro Varela 2002; Sprung 2004) und soll hier nicht im Detail wiederholt werden. Kurz gesagt, bezieht sich diese Kritik auf die Verstärkung der Asymmetrien zwischen Mehrheit und Minorisierten durch den von Mehrheitsangehörigen qua Weiterbildung erworbenen Expertenstatus in Migrationsfragen. Sie richtet sich ferner gegen die Kulturalisierungstendenz in Form eines Lernens über fremde Kulturen, welches die Prozesse der Differenzsetzung und Fremdheitskonstruktion nicht kritisch reflektiert, und schließlich gegen einen instrumentellen Zugang zu Herausforderungen des migrationsgesellschaftlichen Wandels. Aus meiner Sicht sind diese Kritikpunkte nicht obsolet geworden, sie wurden aber inzwischen in einigen Programmen zur reflexiven Weiterentwicklung derselben aufgegriffen.

4. Perspektiven

4.1 Herausforderungen für die Bildungsinstitutionen

In Bezug auf die Institutionen der Weiterbildung lassen sich vier Herausforderungen benennen (vgl. Sprung 2011, S. 272ff.), welche auf umfassende Prozesse der Organisationsentwicklung abzielen und in der gegenwärtigen Praxis in unterschiedlicher Weise bzw. Intensität bereits Berücksichtigung finden. Im Folgenden werde ich sowohl auf die aktuelle Praxis als auch auf noch zu realisierende Perspektiven eingehen. Als zentrale Herausforderungen sind die Folgenden zu sehen:

- Erstens der Abbau von Zugangsbarrieren, wobei nicht davon ausgegangen werden kann, dass alle Weiterbildungsträger einer Öffnung für Teilnehmende mit

Migrationsgeschichte positiv gegenüberstehen. Manche schätzen Migrant/inn/en pauschal als finanzschwache und daher uninteressante Kundschaft ein, fürchten Mehrarbeit und Kompetenzprobleme in der Einrichtung oder wollen gar einen vermeintlichen Imageschaden vermeiden wie eine Studie in Wiener Erwachsenenbildungseinrichtungen zeigte (vgl. Pohn-Weidinger/Reinprecht 2005).

- Zweitens stellt sich die Frage nach den angemessenen Strukturen und Maßnahmen für einen nicht-diskriminierenden Umgang der Institution mit Diversität und Ungleichheit. Dieser Bereich schließt Überlegungen zur Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte mit ein, sollte sich jedoch nicht darauf reduzieren. Andernfalls würden etwa Mechanismen institutioneller Diskriminierung unberücksichtigt bleiben und die Verantwortung für den Umgang mit neuen Aufgaben personalisiert und individualisiert (vgl. Sprung 2011, S. 275).
- Drittens haben sich Bildungseinrichtungen mit makrodidaktischen Fragen im Spannungsfeld zwischen der Vermeidung einer „Besonderung“ von Adressat/inn/en mit Migrationserfahrung einerseits und dem berechtigten Anliegen, in spezifischen Fällen auch spezifische Zielgruppenangebote zu realisieren andererseits, auseinanderzusetzen.
- Viertens besteht eine zentrale Aufgabe der Erwachsenenbildung in einer Migrationsgesellschaft darin, auch in der Mehrheitsbevölkerung Bewusstsein und Kompetenzentwicklung im Umgang mit dem sozialen Wandel zu unterstützen – sei es im Rahmen der bereits erwähnten beruflichen Weiterbildung oder der politischen Bildung. Wenn man etwa davon ausgeht, dass viele Benachteiligungen aus strukturellen und symbolischen Exklusionsprozessen resultieren, muss auf lange Sicht auch an einer Veränderung dieser Strukturen gearbeitet werden. Dazu bedarf es politischer und gesamtgesellschaftlicher Lösungen, die Bildung nicht zu ersetzen, sehr wohl aber zu unterstützen in der Lage ist.

Ohne Zweifel wird die weitere Entwicklung einschlägiger Bildungskonzepte und -theorien in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung stark vom zukünftigen politischen Umgang mit Migration beeinflusst sein. Wie auch in anderen thematischen Feldern bewegt sich Erwachsenenbildung hier im Spannungsfeld zwischen der Stabilisierung von Systemen und kritischem Einspruch, zwischen der Anpassung/Assimilation der Lernenden und einer Stärkung ihrer Autonomie bzw. Widerständigkeit. Gerade deshalb erscheint mir eine kritische Reflexion und gegebenenfalls auch Distanz zum herrschenden Integrationsparadigma, zu etablierten Repräsentationsverhältnissen und zum Beitrag von Bildung zur Reproduktion migrationsgesellschaftlicher sowie weiterer Ungleichheitsverhältnisse zentral zu sein – eine Entwicklung, die in der Erwachsenenbildung sowie weiteren pädagogischen Teildisziplinen mit einem Fokus auf Inklusion bereits im Gange ist.

4.2 Perspektiven der Forschung

Die Interkulturelle Pädagogik/Migrationspädagogik hat zu den genannten Spannungsfeldern eine Reihe an wichtigen Beiträgen vorgelegt, welche aus meiner Sicht auch für die Erwachsenenbildung wertvolle Impulse beinhalten. Umgekehrt wäre eine deutlichere Rezeption von Erkenntnissen aus der Erwachsenenbildungsforschung (in Bezug auf das Thema aber ebenso im Allgemeinen) durch die Interkulturelle Pädagogik zu begrüßen. Im Anschluss an eine kritische Migrationsforschung (vgl. Mecheril u.a. 2012) halte ich Aspekte, wie die Kritik am methodologischen Nationalismus, am Beitrag der Wissenschaft zur Konstruktion von „Anderen“ (Othering) sowie zu einer Stabilisierung von kulturalisierenden Integrationsansprüchen für besonders berücksichtigungswürdig. Es ginge ferner deutlicher als bisher darum zu fragen, wie ungehörte Stimmen im Migrationsdiskurs zur Sprache gebracht werden, wie Sichtweisen auf Migrant/inn/en als Defizittragende oder Opfer überwunden werden können, und diese stattdessen als widerständige und handlungsfähige Subjekte ins Blickfeld von Forschung und Bildungsarbeit gelangen.

Schließlich rege ich an, bislang noch nicht ausführlich bearbeitete Themen, die aber gerade im Sinne einer kritischen Theorie und Praxis relevant sind, stärker in den Vordergrund zu rücken – wie ich das bereits mit den Schlagworten Rassismus, politische Bildung, institutionelle Diskriminierung etc. akzentuiert habe. Gerade die oben erwähnte Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte wäre ein Paradebeispiel dafür, dass politische Bildung einen integralen Bestandteil beruflicher Weiterbildung darstellt. Zumindest gilt das für ein Verständnis von interkultureller Bildung, wonach eben keine „Tools für den richtigen Umgang mit bestimmten Kultur- oder Migrantengruppen“ vermittelt werden sollen. Vielmehr wären Kompetenzentwicklung und Bildung im Zusammenhang mit Migrationsgesellschaft als „Einspruch gegen das vermeintliche Wissen über den Anderen“ (Messerschmidt 2006, S. 56), als Entwicklung von „Anerkennungskompetenz“ (Sprung 2011, S. 291) und damit zusammenhängend als rassismuskritische Bildung (vgl. Scharathow/Leiprecht 2009) zu verstehen. Solche Konzeptionen machen die eigene Praxis der Differenzproduktion sowie die eigene privilegierte Position (in individueller und institutioneller Hinsicht) zum Ausgangspunkt von Lernprozessen (vgl. Kalpaka 2009). Oder anders gesagt: Kompetentes pädagogisches Handeln in einer Migrationsgesellschaft kann nach meinem Verständnis ohne ein reflexives Verhältnis zu den diesbezüglichen politischen Rahmenbedingungen, den gesellschaftlichen Diskursen und der eigenen Verstricktheit in dieselben nicht entfaltet werden. Konzepte, welche die genannten Faktoren berücksichtigen, sind bereits entwickelt (vgl. Elverich u.a. 2006), zum Teil realisiert, meiner Einschätzung zufolge jedoch nicht im „Mainstream“ angekommen.

Die genannten Überlegungen schließen an Debatten über „interkulturelle Öffnung“ (entstanden im Sozialwesen und der Verwaltung; zur Erwachsenenbildung vgl. Fischer 2006), Diversity Management und an die Idee, Weiterbildung als „Anerkennungskontext“ zu fassen, an. Als geeigneten theoretischen Rahmen verweise ich,

ohne dies hier näher ausführen zu können, auf Rassismus-, Anerkennungs- und Diskriminierungstheorien, insbesondere auf Ansätze zu institutionellem Rassismus (vgl. Hormel 2007; Gomolla/Radtke 2009). Ferner stellen die Intersektionalitätsforschung, Diversity Studies, Postcolonial Studies sowie die Critical Whiteness Studies (vgl. Lutz/Vivar/Supik 2010; Krell u.a. 2007; Castro Varela/Dhawan 2005; Eggers u.a. 2005) wertvolle aktuelle Analyseperspektiven bereit. Sie ermöglichen eine historische und globalere Kontextualisierung der Migrationsthematik, verdeutlichen die Verwobenheit unterschiedlicher Differenzkategorien bzw. Exklusionsmechanismen und regen zu einem Perspektivenwechsel an. Damit wären zugleich Referenztheorien benannt, die auch im Kontext von Migration und Erwachsenenbildung/Weiterbildung das Potenzial beinhalten, die gängige Praxis des Umgangs mit Migration in politischer sowie pädagogischer Hinsicht kritisch zu reflektieren und gegebenenfalls neu zu denken.

Literatur

- Apitzsch, U./Jansen, M. (Hg.) (2003): Migration, Biographie und Geschlechterverhältnisse. Münster
- Arnold, R. (2001): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. 2., überarb. Aufl. Bad Heilbrunn
- Arnold, R. (2003): Berufs- und Erwachsenenpädagogik. Baltmannsweiler
- Arnold, R./Lipsmeier, A. (2006): Handbuch der Berufsbildung. 2., überarb. akt. Aufl. Wiesbaden
- Arnold, R./Siebert, H. (1997): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Hohengehren
- Auernheimer, G. (Hg.) (2002): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen
- Biffl, G./Faustmann, A./Rössl, L./Skrivanek, I. (2012): Schnittstelle Arbeitsmarkt. Individuelle und strukturelle Hürden bei der Erwerbsintegration von (arbeitsmarktfremen) Personen, insbesondere solchen mit Migrationshintergrund, in der Steiermark. STEPS_2 – begleitende Evaluierung. Endbericht. Krems
- Castro Varela, M. (2002): Interkulturelle Kompetenz – ein Diskurs in der Krise. In: Auernheimer, G. (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität, S. 35–48
- Castro Varela, M./Dhawan, N. (2005): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld
- Eggers, M./Kilamba, G./Piesche, P./Arndt, S. (Hg.) (2005): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Münster
- Elverich, G./Kalpaka, A./Reindlmeier, K. (Hg.) (2006): Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt a.M.
- Faulstich, P./Zeuner, C. (2006): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. 2., akt. Aufl. Weinheim
- Fischer, V. (Hg.) (2006): Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung – Transfer – Organisationsentwicklung. 2. Aufl. Schwalbach/Ts.
- Gogolin, I./Krüger-Potratz, M. (2006): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Opladen
- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Aufl. Wiesbaden
- Göhlich, M. u.a. (Hg.) (2006): Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz. Weinheim/München
- Hamburger, F. (2010): Weiterbildung von Migranten. In: Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 4. Aufl. Wiesbaden, S. 881–888
- Heinemann, A.B./Robak, S. (2012): Interkulturelle Erwachsenenbildung. In: Roth, H.-J./Anastasopoulos, C. (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. URL: www.erzwissonline.de
- Hessische Blätter für Volksbildung (2008): Integration ohne Plan? Migration im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion, H. 1

- Hormel, U. (2007): Diskriminierung in der Einwanderungsgesellschaft. Begründungsprobleme pädagogischer Strategien und Konzepte. Wiesbaden
- Kalpaka, A. (2009): Institutionelle Diskriminierung im Blick – Von der Notwendigkeit Ausblendungen und Verstrickungen in rassismuskritischer Bildungsarbeit zu thematisieren. In: Scharathow, W./Leiprecht, R. (Hg.): Rassismuskritische Bildungsarbeit. Bd. 2. Schwalbach/Ts, S. 25–40
- Krell, G./Riedmüller, B./Sieben, B./Vinz, D. (Hg.) (2007): Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze. Frankfurt a.M.
- Lutz, H./Vivar, M./Supik, L. (2010): Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes. Wiesbaden
- Mecheril, P./Kalpaka, A./Castro Varela, M./Dirim, I./Melter, C. (Hg.) (2010): Migrationspädagogik. Weinheim
- Mecheril, P./Arens, S./Melter, C./Thomas-Olalde, O./Romaner, E. (Hg.) (2012): Migrationsforschung als Kritik? Spielräume kritischer Migrationsforschung. Wiesbaden (im Ersch.)
- Messerschmidt, A. (2006): Transformation des Interkulturellen. Postkoloniale Perspektiven auf Erwachsenenbildung in globalisierten Migrationsgesellschaften. In: Wiesner, G./Zeuner, C./Forneck, H.J. (Hg.): Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung. Baltmannsweiler, S. 51–64
- Öztürk, H. (2011): Arbeitsmarktsegmentation und ihre Konsequenzen für die Weiterbildungsbeteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund. In: Markowitsch, J./Gruber, E./Lassnigg, L./Moser, D. (Hg.): Turbulenzen auf Arbeitsmärkten und in Bildungssystemen. Innsbruck/Wien/Bozen, S. 221–235
- Pohn-Weidinger, A./Reinprecht, C. (2005): Migrantinnen und Migranten in Wiener Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Ergebnisbericht. Wien
- Rauner, F. (2005): Handbuch der Berufsbildungsforschung. Bielefeld
- Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (2006): Zuwanderung und Migration, H. 2
- Schäffter, O. (Hg.) (1991): Das Fremde. Opladen
- Scharathow, W./Leiprecht, R. (Hg.) (2009): Rassismuskritische Bildungsarbeit. Bd. 2. Schwalbach/Ts.
- Schuller, Karin/Lochner, Susanne/Rother, Nina (2012): Das Integrationspanel. Entwicklung der Deutschkenntnisse und Fortschritte der Integration bei Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen. Working Paper 42 der Forschungsgruppe des Bundesamtes. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
- Sprung, A. (2004): Celebrate Diversity? Kritische Bildung und kommunale Integration von MigrantInnen. In: Lenz, W./Sprung, A. (Hg.): Kritische Bildung? Zugänge und Vorgänge. Münster, S. 129–147
- Sprung, A. (2011): Zwischen Diskriminierung und Anerkennung. Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft. Münster/New York/München/Berlin
- Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hg.) (2010): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 4. Aufl. Wiesbaden
- Zeuner, C./Faulstich, P. (2009): Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven. Weinheim/Basel

Soziokulturelle Determinanten der beruflichen Weiterbildungsbeteiligung von Erwachsenen mit Migrationshintergrund in Deutschland – Eine empirische Analyse mit den Daten des SOEP

1. Ausgangslage

Ausgehend von Debatten über die hohe Arbeitslosigkeit unter Einwanderern und ihre Benachteiligung im Bildungs- und Qualifizierungssystem (vgl. Kohlmeier/Schimany 2005, S. 30ff.) sowie des drohenden Fachkräftemangels im Zuge des demografischen Wandels ist zu erwarten, dass sich das politische und wissenschaftliche Augenmerk auf die Weiterbildung und Qualifizierung von Erwachsenen mit Migrationshintergrund richtet. Zumal die besondere Bedeutung von Weiterbildung auch bezüglich der sozialen wie beruflichen Integration permanent hervorgehoben wird (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008).

Die Weiterbildungsforschung zeichnet allerdings ein anderes Bild: Die Datenlage zur Weiterbildungssituation Erwachsener mit Migrationshintergrund ist in Deutschland unbefriedigend. Das bis 2007 im dreijährigen Turnus erhobene Berichtssystem Weiterbildung (BSW) bezieht erstmals 1997 deutschsprachige Ausländer in die Befragung ein. Der Migrationshintergrund wurde 2003 erfasst und seither wird zwischen Deutschen ohne Migrationshintergrund, Deutschen mit Migrationshintergrund und Ausländern unterschieden (vgl. BMBF 2006, S. 139f.). Die Analysen der beiden Monitoring-Systeme – das BSW und der es ablösende Adult Education Survey (AES) – zeigen, dass Personen mit Migrationshintergrund in der Weiterbildung, besonders in der betrieblichen, unterrepräsentiert sind (vgl. Bilger/Hartmann 2011, S. 98). Die ethnische Herkunft wird dabei hinsichtlich der Teilhabechancen an Weiterbildung zu den bedeutendsten Risikomerkmalen gezählt (vgl. Enders/Reichert 2010, S. 139; Geerdes 2005, S. 556f.).

Wichtig ist hier, auf die unzulängliche Differenzierung des Migrationshintergrundes in diesen Erhebungen zu verweisen. Personen mit Migrationshintergrund sind keine homogene Gruppe, sondern durch soziale und kulturelle Unterschiede gekennzeichnet (vgl. Öztürk 2011a). So konstatieren Öztürk und Kaufmann (2009), dass der Migrationshintergrund unter Kontrolle der Generationenlagerung sowie der personen- und erwerbsbezogenen Merkmale keinen negativen Effekt auf die Beteiligung an beruflicher Weiterbildung hat. Eine Ausnahme stellen Personen der ersten Generation dar (vgl. ebd.).¹ Dies deutet darauf hin, dass es weitere Faktoren – „unbeobachtete

1 Bilger/Hartmann (2011, S. 98) konstatieren für die Altersgruppe der über 30-Jährigen mit Migrationshintergrund auf Basis des AES eine geringere Teilnahmechance an beruflicher Weiterbildung.

Variablen“ (Geerdes 2005, S. 564) – gibt, welche die Benachteiligung von Personen der ersten Generation hinsichtlich der beruflichen Weiterbildungsbeteiligung erklären können.

Dieser Beitrag zielt auf die Identifikation weiterer Faktoren, die im Zusammenhang mit der beruflichen Weiterbildungsbeteiligung von Erwachsenen mit Migrationshintergrund stehen. Ungleichheiten im Zugang zu Bildung werden vor allem auf geringe Deutschkenntnisse, fehlende soziale Kontakte sowie Ausgrenzungs- und Diskriminierungsmechanismen zurückgeführt. Dabei wird die generelle Bedeutung der sozialen Integration von Personen mit Migrationshintergrund für Bildungs- und Berufserfolge betont (vgl. Esser 2006; Granato 2003; Kalter 2005; Rosenblatt/Gnahn 2011; Woellert u.a. 2009).

Die zentrale Fragestellung dieser Studie lautet daher: Welchen Einfluss haben die unterschiedlichen Integrationsmerkmale auf die berufliche Weiterbildungsbeteiligung von Personen mit Migrationshintergrund? Dieser Ausgangslage folgend werden zunächst die theoretischen Grundlagen dargestellt. Anschließend folgt eine kurze Beschreibung des Datensatzes und der Stichprobe. Daraufhin werden die zentralen empirischen Ergebnisse vorgestellt. Der Artikel schließt mit einem Ausblick auf offene Fragestellungen.

2. Theoretische Rahmung

Der Begriff der Integration ist komplex, wie durch die unterschiedlichen Integrations-theorien und -konzepte deutlich wird. Diese bewegen sich zwischen zwei Paradigmen: Assimilation und Multikulturalismus (vgl. Öztürk 2007). So beschreibt die eine Richtung den Integrationsprozess als Stufenmodell und versteht den Integrationsbegriff als eine Angleichung der Einwanderergruppen an die Aufnahmegesellschaft (vgl. Esser 2001). Die andere hinterfragt die Angleichung an einen „Mainstream“ in Anbetracht zunehmender Pluralisierung moderner Gesellschaften und stellt vor allem die Anerkennung in den Vordergrund (vgl. Rommelspacher 2002).

Aufgrund des verwendeten Datensatzes, der kaum brauchbare Indikatoren für Anerkennung bzw. Diskriminierung liefert, muss sich die folgende Untersuchung auf individuelle Integrationsmerkmale von Personen mit Migrationshintergrund beschränken. Um diese zu erklären, ist die allgemeine Theorie der Assimilation bzw. Sozialintegration von Einwanderern nach Hartmut Esser besonders geeignet, auch da das SOEP die entsprechenden Standardvariablen bereitstellt (vgl. Esser 2001, 2009).

Das Integrationsmodell von Esser liefert eine handlungstheoretisch-individualistische Erklärung und bezieht sich auf den „Einbezug, die ‚Inklusion‘ der Akteure in die jeweiligen sozialen Systeme“ (Esser 2001, S. 4). Dabei unterscheidet er vier inhaltliche Dimensionen der individuellen Sozialintegration, die Aufschluss über die „Inklusion“ der Einwanderer in bestehende soziale Systeme im Aufnahmeland geben sollen. Zusammengefasst lauten diese wie folgt:

- *Kulturation*: bedeutet die Aneignung der Kompetenzen, die für ein erfolgreiches Agieren in der Gesellschaft notwendig sind, allen voran die Sprachkompetenzen (vgl. Esser 2001, S. 8f.).
- *Platzierung*: meint die Besetzung gesellschaftlicher Positionen in der Gesellschaft und am (primären) Arbeitsmarkt (vgl. Esser 2001, S. 9f.).
- *Interaktion*: Die Akteure orientieren sich wechselseitig aneinander und treten in Kontakt. Dabei sind Einwanderer auch häufiger Mitglieder von Institutionen und Organisationen des Aufnahmelandes (vgl. Esser 2001, S. 10f.).
- *Identifikation*: beschreibt die gedankliche und emotionale Zuwendung zum betreffenden sozialen System; also die Identifikation mit den Verhältnissen im Aufnahmeland (vgl. Esser 2001, S. 12f.).

Diese vier ausdifferenzierten Dimensionen bauen aufeinander auf und unterstreichen insbesondere die Rolle der Sprache und der strukturellen Assimilation in das Bildungssystem und den Arbeitsmarkt. Dieses Konzept wird in der Fachwelt auch kritisch gesehen, besonders im Hinblick auf die Kausalstruktur, die Aufwertung der Sprache des Aufnahmelandes, die einseitigen Lernleistungen von Einwanderern und die Vernachlässigung von Ausgrenzungs- und Diskriminierungsmechanismen (vgl. Aumüller 2009; Geißler 2004; Hinrichs 2004).

3. Datenbasis, Stichprobenbeschreibung und Operationalisierung

Die Sekundäranalyse basiert auf Daten des Sozio-ökonomischen Panels (SOEP). Das SOEP ist eine repräsentative Mehrthemenbefragung von privaten Haushalten in Deutschland, einbezogen werden alle Haushaltsmitglieder ab dem 17. Lebensjahr (vgl. Wagner u.a. 2007, S. 139ff.; DIW 2012).²

Das Ziel dieser Sekundäranalyse ist, den Einfluss unterschiedlicher Integrationsmerkmale auf die Beteiligung an beruflicher Weiterbildung von Erwachsenen mit Migrationshintergrund in Deutschland zu untersuchen. Daraus resultiert zwangsläufig eine Beschränkung auf die Erhebungswellen T (2003) und U (2004) des SOEP, da die relevanten Fragen zur Sozialintegration nur im Jahr 2003 und zur beruflichen Weiterbildung im Jahr 2004 ermittelt wurden.³ Die Stichprobe ist auf Erwachsene mit Migrationshintergrund eingegrenzt, welche:

- die relevanten Fragen zur Sozialintegration im SOEP durchweg beantwortet haben,
- entweder selbst aus dem Ausland zugewandert oder in Deutschland geboren sind,

2 Zu detaillierten Informationen zu Konzeption, Stichprobenziehung und Durchführung vgl. Haiken-DeNew/Frick (2005).

3 Die in dieser Arbeit verwendeten Daten Welle T (2003) und Welle U (2004) wurden vom Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung (DIW) bereitgestellt.

- im betrachteten Zeitraum zwischen 19 und 64 Jahre alt gewesen sind und
- zu dieser Zeit als Arbeiter oder Angestellte eine befristete oder unbefristete Voll- oder Teilzeitbeschäftigung gehabt haben.

Dabei werden Personen, die nicht in Deutschland geboren wurden und deren Einreise nach Deutschland nach Vollendung des sechsten Lebensjahres stattgefunden hat, als erste Generation definiert. Die zweite Generation umfasst Personen, die entweder in Deutschland geboren wurden oder vor Vollendung des sechsten Lebensjahres nach Deutschland eingereist sind (vgl. Öztürk/Kuper 2008). Eine weitergehende Differenzierung des Migrationshintergrundes nach Ausländern und Eingebürgerten der ersten und zweiten Generation wird aufgrund der geringen Fallzahlen nicht vorgenommen. Damit besteht die Stichprobe aus 916 Befragten mit Migrationshintergrund, davon zählen 558 Personen zur ersten und 358 Personen zur zweiten Generation.

Die Definition der beruflichen Weiterbildung im SOEP entspricht der des Deutschen Bildungsrats von 1970. Personen, die während der Referenzjahre 2003 bis 2004 an mindestens einem berufsbezogenen Lehrgang oder Kurs teilgenommen haben, werden als Teilnehmende beruflicher Weiterbildung definiert.

Die Dimensionen der individuellen Sozialintegration werden wie folgt operationalisiert: Die Kulturation wird über die mündlichen und schriftlichen Deutschkenntnisse erfasst. Im SOEP schätzen die Befragten ihre Deutschkenntnisse selbst auf einer fünfstufigen Skala (1 = *gar nicht* bis 5 = *sehr gut*) ein. Für die folgende Untersuchung werden die Stufen 1 bis 3 (*gar nicht bis es geht*) sowie 4 und 5 (*gut bis sehr gut*) aufgrund geringer Fallzahlen zusammengelegt. Die Platzierung auf dem Arbeitsmarkt wird durch die berufliche Stellung abgebildet. Die Ränge reichen im SOEP von „ungelernter Arbeiter“ bis hin zu „leitende Angestellte mit umfassender Tätigkeit“. Auch hier werden bestimmte Tätigkeiten zusammengefasst. Die Interaktion wird über die Variablen „Mitglied in Gewerkschaft, Berufsverband und Betriebs-/Personalrat“ (= Mitgliedschaft) sowie „Beteiligung in Parteien, Kommunalpolitik, Bürgerinitiativen“ und „Ehrenamtliche Tätigkeit in Vereinen, Verbänden“ (= gesellschaftliches Engagement) kombiniert. Die Identifikation wird anhand zweier Variablen „Verbundenheit mit Herkunftsland“ und „Als Deutscher fühlen“ erfasst, wobei die jeweils fünfstufig skalierten Items im SOEP (von 1 = *gar nicht* bis 5 = *voll und ganz/sehr stark*) dichotomisiert wurden (1 = *kaum bis gar nicht*; 2 = *in mancher Beziehung bis voll und ganz/sehr stark*).

4. Empirische Ergebnisse – Sozialintegration und berufliche Weiterbildungsbeteiligung

Die leitende Fragestellung wird nachfolgend in zwei Schritten untersucht. Im ersten Schritt werden die Ergebnisse zum Zusammenhang der Kulturation, Interaktion und Identifikation mit beruflicher Weiterbildungsbeteiligung von Erwachsenen mit Migra-

tionshintergrund präsentiert.⁴ Für die Prüfung des Zusammenhangs wird der Phi-Koeffizient herangezogen. Dabei gelten Phi-Werte zwischen 0,1 und 0,2 als schwache Zusammenhänge und bereits ab 0,3 als starker Zusammenhang (vgl. Backhaus u.a. 2006, S. 243ff.). Im zweiten Schritt erfolgt eine multivariate Analyse mithilfe des binären logistischen Regressionsverfahrens, das detaillierte Einblicke in die Stärke und Kausalität einzelner Faktoren mit der beruflichen Weiterbildung ermöglicht (vgl. Backhaus u.a. 2006, S. 430ff.).

4.1 Kulturation und berufliche Weiterbildung

Die Kulturation wird, wegen ihrer Schlüsselbedeutung für Integration, anhand der schriftlichen und mündlichen Deutschkenntnisse operationalisiert. Die deutsche Sprache ist für die gesellschaftliche Positionierung entscheidend, da im Besonderen sprachliche Fertigkeiten als Voraussetzung zur Teilnahme am Bildungssystem gelten und entsprechende Bildungsqualifikationen wiederum maßgeblich die Chancen auf dem Arbeitsmarkt bedingen (vgl. Esser 2001, S. 11; Esser 2006, S. 415). Daher ist von Folgendem auszugehen: Je besser die Deutschkenntnisse, desto größer ist das verfügbare Angebot an Weiterbildung und desto geringer ist die Beteiligungshemmschwelle.

Erwachsene mit Migrationshintergrund mit *guten bis sehr guten* Deutschkenntnissen nehmen zu 20,8 Prozent (verbal) bzw. 24,9 Prozent (schriftlich) an beruflicher Weiterbildung teil. Personen mit *mittleren bis gar keinen* Deutschkenntnissen beteiligen sich kaum an Weiterbildung (2,3 bzw. 3,4 Prozent).

	Deutsch mündlich		Deutsch schriftlich	
	es geht bis gar nicht	gut bis sehr gut	es geht bis gar nicht	gut bis sehr gut
Personen mit Migrationshintergrund	2,3	20,8	3,4	24,9
N	213	683	355	538
Chi-Quadrat-Wert	40,270***		72,468***	
Phi-Koeffizient	0,212***		0,285***	
Erste Generation	1,5	15,9	2,8	21,4
Chi-Quadrat-Wert	26,930***		48,041***	
Phi-Koeffizient	0,222***		0,297***	
Zweite Generation	11,1	26,0	7,7	25,3
Chi-Quadrat-Wert	2,002		7,197**	
Phi-Koeffizient	0,076		0,144**	

Abbildung 1: Kulturation und Teilnahme an beruflicher Weiterbildung (in Prozent)⁵

4 Auf die Dimension der Platzierung am Arbeitsmarkt wird aus Platzgründen nicht näher eingegangen, da auch hier bereits Analysen vorliegen (vgl. Geerdes 2005; Hubert/Wolf 2007; Öztürk 2011).

5 Irrtumswahrscheinlichkeit $p^* = p < 0,05$, $p^{**} = p < 0,01$, $p^{***} = p < 0,001$; keine der Zahlen haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5 (Quelle: SOEP 2003 bis 2004; eigene Berechnungen).

Betrachtet man die Chancen für eine Beteiligung an beruflicher Weiterbildung anhand schriftlicher Deutschkenntnisse, wird deutlich, dass die Chance für eine berufliche Weiterbildungsteilnahme für Personen mit *guten bis sehr guten* schriftlichen Deutschkenntnissen rund 10-mal so hoch ist wie für jemanden mit *mittleren bis gar keinen* schriftlichen Deutschkenntnissen ($\text{Exp}(B) = 9,481^{***}$).

Insgesamt zeigen sowohl der χ^2 -Unabhängigkeitstest als auch Phi einen signifikanten Zusammenhang der beiden Variablen. Für Personen der ersten Generation spielen sowohl die verbalen als auch die schriftlichen Deutschkenntnisse eine beachtliche Rolle (vgl. Abb. 1). In der zweiten Generation stellen Deutschkenntnisse nur für eine geringe Anzahl der Befragten ein Hindernis dar.

4.2 Interaktion und berufliche Weiterbildung

Die Interaktion gelingt vor allem dann, wenn es zur aktiven gesellschaftlichen Teilhabe von Personen mit Migrationshintergrund kommt. Indikatoren für den Aufbau interethnischer sozialer Netzwerke sind Kontaktmöglichkeiten im Wohnumfeld, Mitgliedschaften in Organisationen, Verbänden und Vereinen sowie politisches und ehrenamtliches Engagement. Berücksichtigt werden muss jedoch, dass der Aufbau interethnischer Kontakte und Beziehungen nicht allein von den Aktivitäten und Willensbekundungen der Personen mit Migrationshintergrund abhängt, sondern auch Interesse und Kontaktbereitschaft von Seiten der Aufnahmegesellschaft voraussetzt. Die Interaktion wird hier über die Variablen „Mitgliedschaft“ und „Gesellschaftliches Engagement“ abgebildet (vgl. Abschnitt 3).

Personen mit Migrationshintergrund, die Mitglied in einer Gewerkschaft, einem Berufsverband oder Betriebs-/Personalrat sind, beteiligen sich häufiger an berufsbezogenen Lehrgängen und Kursen (23,3% vs. 14%). Mitglieder der zweiten Generation haben im Vergleich zu Personen der ersten Generation eine höhere Partizipationsquote an beruflicher Weiterbildung (36,5% vs. 16%).

Eine Mitgliedschaft erhöht die Weiterbildungswahrscheinlichkeit um das 1,9-fache ($\text{Exp}(B) = 1,862^{***}$), ein gesellschaftliches Engagement sogar um das 2,3-fache ($\text{Exp}(B) = 2,313^{***}$).

Mitgliedschaft und gesellschaftliches Engagement von Erwachsenen mit Migrationshintergrund begünstigen ihre Beteiligung an beruflicher Weiterbildung signifikant, unter anderem auch deshalb, weil sie durch diese Eingliederung in Netzwerken scheinbar gezielte Informationen über Weiterbildungsmöglichkeiten erhalten. Diese Zusammenhänge sind allerdings weniger stark als die bei verbalen und schriftlichen Deutschkenntnissen. Gerade Einwanderer geben als häufigsten Grund für die Nichtteilnahme an Weiterbildung fehlende Beratung zu Weiterbildungsangeboten an (vgl. Schmidt/Tippelt 2006, S. 36).

	Mitgliedschaften in Organisationen		Gesellschaftliches Engagement	
	nein	ja	nein	ja
Personen mit Migrationshintergrund	14,0	23,3	14,2	27,6
N	663	236	748	152
Chi-Quadrat-Wert	10,894***		16,658***	
Phi-Koeffizient	0,110***		0,136***	
Erste Generation	8,8	15,9	9,3	19
Chi-Quadrat-Wert	5,655*		7,039**	
Phi-Koeffizient	0,102*		0,113**	
Zweite Generation	21,7	36,5	22,1	38,2
Chi-Quadrat-Wert	7,423**		7,575**	
Phi-Koeffizient	0,145**		0,146**	

Abbildung 2: Interaktion und Teilnahme an beruflicher Weiterbildung (in Prozent)⁶

4.3 Identifikation und berufliche Weiterbildung

Die Identifikation wird anhand des Zugehörigkeitsempfindens sowohl zum Herkunftsland als auch zu Deutschland dargestellt. Je stärker die emotionale Zugehörigkeit zu Deutschland ist, desto stärker ist die Beteiligung an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen.

Die höchste Beteiligungsquote an beruflicher Weiterbildung erzielen diejenigen Befragten, die sich *kaum bis gar nicht* mit dem Herkunftsland verbunden fühlen. So beteiligen sich rund 30,5 Prozent der Befragten an beruflicher Weiterbildung, die sich *kaum bis gar nicht* mit dem Herkunftsland verbunden fühlen, während nur 14 Prozent der Befragten, die sich *in mancher Beziehung bis sehr stark* mit dem Herkunftsland identifizieren, an beruflicher Weiterbildung partizipieren (vgl. Abb. 3).

Rund 25 Prozent der Personen der ersten und rund 36 Prozent der zweiten Generation, die sich *kaum bis gar nicht* mit dem Herkunftsland verbunden fühlen, nehmen an berufsbezogenen Weiterbildungsmaßnahmen teil. Befragte, die sich *in mancher Beziehung bis voll und ganz* als Deutsche fühlen, beteiligen sich häufiger an beruflicher Weiterbildung als diejenigen, die sich *kaum bis gar nicht* als Deutsche fühlen (vgl. Abb. 3). Deskriptiv lässt sich zusammengefasst bestätigen, dass ein starkes Zugehörigkeitsempfinden zu Deutschland die Chance der Weiterbildungsteilnahme von Erwachsenen mit Migrationshintergrund um das 2-fache erhöht (Exp (B) = 2,079***). Damit bestehen auch zwischen Identifikation und Beteiligung an beruflicher Weiterbildung signifikante Zusammenhänge, die aber als gering zu bewerten sind (vgl. Abb. 3).

6 Irrtumswahrscheinlichkeit: * = $p < 0,05$, ** = $p < 0,01$, *** = $p < 0,001$; keine der Zahlen haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5 (Quelle: SOEP 2003 bis 2004; eigene Berechnungen).

	Verbundenheit mit Herkunftsland		„Als Deutscher fühlen“	
	kaum bis gar nicht	in mancher Beziehung bis sehr stark	kaum bis gar nicht	in mancher Beziehung bis voll und ganz
Personen mit Migrationshintergrund	30,5	14,0	10,1	18,9
N	128	763	258	635
Chi-Quadrat-Wert	21,636***		10,436***	
Phi-Koeffizient	0,156***		0,108***	
Erste Generation	24,6	9,1	5,9	13,3
Chi-Quadrat-Wert	13,423***		6,908**	
Phi-Koeffizient	0,157***		0,113**	
Zweite Generation	35,8	22,5	20,5	26,2
Chi-Quadrat-Wert	5,107*		0,977	
Phi-Koeffizient	0,121*		0,053	

Abbildung 3: Identifikation und Teilnahme an beruflicher Weiterbildung (in Prozent)⁷

4.4 Soziokulturelle Einflussgrößen auf die berufliche Weiterbildungsbeteiligung von Erwachsenen mit Migrationshintergrund

Um das Ergebnis der bivariaten Analysen (die Dimensionen der Sozialintegration hängen mit der Beteiligung an beruflicher Weiterbildung zusammen) auch unter gleichzeitiger Kontrolle der jeweils anderen Variablen zu überprüfen, wird im Folgenden eine logistische Regressionsanalyse durchgeführt. Die getroffenen Annahmen werden in sechs logistischen Regressionsmodellen zur Teilnahmewahrscheinlichkeit an beruflicher Weiterbildung von Erwachsenen mit Migrationshintergrund geprüft. Die in den Spalten angegebenen Effektkoeffizienten (odds ratios) (Wertebereich: 0 bis unendlich) stellen Faktoren zur Veränderung des Wahrscheinlichkeitsverhältnisses des Eintretens zu Nichteintreten dar. Ein kleinerer Wert als 1 stellt eine Verminderung der Wahrscheinlichkeit des Eintretens des Ereignisses – hier Teilnahme an beruflicher Weiterbildung (im Verhältnis der Referenzkategorie) im ersten Modell Erste Generation – um den angegebenen Faktor dar. Analog dazu bedeutet ein größerer Wert als 1 eine Vergrößerung der Wahrscheinlichkeit des Eintretens eines Ereignisses gegenüber der Referenzkategorie. Als Parameter zur Beurteilung der Modellgüte ist in der Tabelle jeweils das Nagelkerke R-Quadrat angegeben, das als Anteil der aufgeklärten Varianz durch das Modell interpretiert werden kann (vgl. Backhaus u.a. 2006, S. 448ff.).

Die multivariate Analyse für beruflich motivierte Weiterbildung von Erwachsenen mit Migrationshintergrund in Deutschland zeigt – stark zusammengefasst – folgende Effekte (vgl. Abb. 4):

7 Irrtumswahrscheinlichkeit p: * = p < 0,05, ** = p < 0,01, *** = p < 0,001; keine der Zahlen haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5 (Quelle: SOEP 2003 bis 2004; eigene Berechnungen).

	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5	Modell 6
Exp(B)						
Block 1: Generationszugehörigkeit						
RK: Erste Generation						
Zweite Generation	2.785***	2.903***	1.612*	1.258	1.256	1.211
Block 2: Personale Kontrollvariablen						
Geschlecht: RK: weiblich						
männlich		1.386 ⁺	1.441 ⁺	1.522 ⁺	1.426	1.442
Alter: RK: 50 bis unter 65 Jahre						
19 bis unter 30 Jahre		.998	.762	1.163	1.379	1.474
30 bis unter 40 Jahre		1.527	1.323	1.730 ⁺	1.943*	1.980*
40 bis unter 50 Jahre		1.715 ⁺	1.422	1.450	1.477	1.447
Block 3: Kulturation						
Schreibkompetenz: Deutsch schriftlich: RK: es geht						
bis gar nicht						
gut bis sehr gut			7,912***	4.012***	3.914***	3.597***
Block 4: Platzierung						
Berufliche Stellung: RK: un- und angelernte Arbeiter						
Gelernte Arbeiter/ Facharbeiter				2.297*	2.021 ⁺	1.991 ⁺
Ausführende Angestellte				3.611***	3.798***	3.891***
Qualifizierte Angestellte				5.710***	5.743***	5.505***
Leitende Angestellte				10.129***	9.933***	9.863***
Block 5: Interaktion						
Mitgliedschaft: RK: nein						
ja					2.102***	2.109***
Gesellschaftliches Engagement: RK: nein						
ja					1.388	1.431
Block 6: Identifikation						
Verbundenheit mit Herkunftsland: RK: in mancher						
Beziehung bis sehr stark						
kaum bis gar nicht						1.883*
Fühlen als Deutscher:						
RK: kaum bis gar nicht						
in mancher Beziehung bis voll und ganz						1.087
Konstante	.121***	.074***	.022***	.011***	.008***	.007***
R ² (NK)	.058	.074	.176	.267	.290	.300
-2LL	757.312	748.635	691.259	637.148	622.739	616.033

Abbildung 4: Soziokulturelle Einflussgrößen auf die berufliche Weiterbildungsbeteiligung von Erwachsenen mit Migrationshintergrund (logistische Regressionen, Effektkoeffizienten)⁸

8 Anmerkungen: R² (NK) = R² nach Nagelkerke; -2LL = -2 log Likelihood Koeffizient; RK = Referenzkategorie; Irrtumswahrscheinlichkeit p: + = p < 0,10, * = p < 0,05, ** = p < 0,01, *** = p < 0,001; in die Analyse einbezogene Fälle: 882 (96,3 %); fehlend: 34 (3,7 %) = Gesamt: 916 (100 %) (Quelle: SOEP 2003 bis 2004; eigene Berechnungen).

Modell 1 zeigt, dass die Zugehörigkeit zur zweiten Generation die Chance der beruflichen Weiterbildungsteilnahme um das 2,8-fache erhöht. Erwerbstätige Männer mit Migrationshintergrund haben im Verhältnis zu erwerbstätigen Frauen mit Migrationshintergrund eine erhöhte Chance, an beruflicher Weiterbildung teilzunehmen (vgl. Modell 2).

Modell 3 zeigt, dass die Chance, an einer Weiterbildung teilzunehmen, für diejenigen mit *guten bis sehr guten* schriftlichen Deutschkenntnissen rund 8-mal höher ist als für die Referenzgruppe mit *mittleren bis keinen* schriftlichen Deutschkenntnissen. Der Einfluss der Generationszugehörigkeit verringert sich um das 1,2-fache unter Kontrolle des Einflusses der schriftlichen Deutschkompetenz. Der Einbezug der schriftlichen Deutschkompetenz in das Modell kann rund 18 Prozent der Varianz in der Weiterbildungsbeteiligung erklären. Der Einfluss von schriftlichen Deutschkenntnissen verringert sich deutlich unter Kontrolle des Einflusses der beruflichen Stellung (vgl. Modell 4). Bei Einwanderern, die Mitglied in Organisationen bzw. Verbänden sind, erhöht sich das Chancenverhältnis um das 2,1-fache (vgl. Modell 5).

Prüft man die veränderten Wahrscheinlichkeitsverhältnisse der anderen Einflussfaktoren unter Einbeziehung der Identifikation, ist zu erkennen, dass ein *geringes oder gar kein* Zugehörigkeitsempfinden zum Herkunftsland die Chance der Weiterbildungsteilnahme um das 1,9-fache erhöht. Insgesamt zeigt sich eine deutliche Verbesserung des Endmodells durch den Einbezug der soziokulturellen Faktoren, insbesondere schriftliche Deutschkenntnisse, berufliche Stellung und Mitgliedschaft in Organisationen bzw. Verbänden ($R^2 = 0,30$). Wenn man bedenkt, dass Analysen zur Erklärung von Weiterbildungsbeteiligung Werte zwischen 0,15 bis 0,25 erreichen, dann kann das Nagelkerke Pseudo- R^2 von 0,30 zur Varianzerklärung im Endmodell trotz des Grenzwertes ($> 0,5$) als ein guter Wert ausgewiesen werden (vgl. Modell 6).

5. Diskussion und Ausblick

Die bivariate Analyse und das Regressionsmodell zeigen den Einfluss unterschiedlicher Integrationsmerkmale nach Esser auf die Beteiligung an beruflicher Weiterbildung von Erwachsenen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Gute bis sehr gute Deutschkenntnisse, eine höhere berufliche Stellung und eine Mitgliedschaft in Gewerkschaft, Berufsverband oder Betriebs-/Personalrat beeinflussen die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung positiv. Erwachsene mit Migrationshintergrund der ersten Generation nehmen zwar mit geringerer Wahrscheinlichkeit an beruflicher Weiterbildung in Deutschland teil, aber unter Berücksichtigung der Kulturation (Deutschkenntnisse), Platzierung (berufliche Stellung) und Interaktion (Mitgliedschaft) ist kein signifikanter Einfluss der Generationenzugehörigkeit – wenn auch die Zweite Generation eine erhöhte Wahrscheinlichkeit von 1,2 aufweist – auf die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung zu erkennen (vgl. Abb. 4).

Essers drei Dimensionen der individuellen Sozialintegration können damit als mögliche Erklärung für die Benachteiligung von Personen der ersten Generation hinsichtlich der beruflichen Weiterbildungsbeteiligung herangezogen werden (vgl. Abb. 4). So ergeben sich vor allem für Personen der ersten Generation aufgrund unzureichender Deutschkenntnisse, ungünstiger beruflicher Platzierungen und fehlender sozialer Netzwerke Barrieren für die Teilnahme an berufsbezogener Weiterbildung. Infolgedessen kommt hier die Erklärungskraft der handlungstheoretisch-individualistischen Theorie der Sozialintegration an ihre Grenzen. Perspektivisch müssten insbesondere Segmentierungstheorien sowie Erkenntnisse zur (institutionellen) Diskriminierung berücksichtigt werden, da Ungleichheiten im Zugang zu beruflicher Weiterbildung auch durch Arbeitsmarktsegmentation und Diskriminierung verursacht werden können (vgl. Leber/Möller 2007; Öztürk 2011, 2012).

Die Erklärungskraft von gegenwärtigen Repräsentativbefragungen ist begrenzt. Für differenzierende Auswertungen sind valide Datenquellen mit Blick auf Merkmale wie Herkunftsland, Sprachkenntnisse, soziale Netzwerke, Informationen zum Grad der Sozialintegration sowie zu Integrationsmöglichkeiten dringend erforderlich. Ebenso sollten gesellschaftsstrukturelle Faktoren wie Dequalifizierung bzw. Nicht-Anerkennung von Qualifikationen oder Diskriminierungserfahrungen berücksichtigt werden. Um erschließen zu können, inwieweit Erwachsene mit Migrationshintergrund in ihren heterogenen Bedürfnissen von Betrieben sowie Weiterbildungsorganisationen angesprochen werden, sollten ferner die hemmenden Faktoren seitens der Betriebe und Weiterbildungsorganisationen untersucht werden. Damit könnte sich die Erwachsenenbildung/Weiterbildung im Prozess der Gestaltung Deutschlands als Integrationsland noch stärker profilieren.

Literatur

- Aumüller, J. (2009): Assimilation. Kontroversen um ein migrationspolitisches Konzept. Bielefeld
Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Bielefeld
Backhaus, K./Erichson, B./Plinke, W./Weiber, R. (2006): Multivariate Analysemethoden: Eine anwendungsorientierte Einführung. 11. Aufl. Berlin u.a.
Bilger, F./Hartmann, J. (2011): Weiterbildung von Personen mit Migrationshintergrund. In: Rosenblatt, B. v./Bilger, F. (Hg.): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Bielefeld, S. 97–101
Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn/Berlin
DIW (2012): Übersicht über das SOEP. In: URL: www.diw.de/de/diw_02.c.222508.de/uebersicht_ueber_das_soep.html (Stand: 12.05.2012)
Enders, K./Reichert, E. (2010): Weiterbildungsbeteiligung und Teilnahmestrukturen. In: DIE (Hg.): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2010. Bielefeld, S. 127–153
Esser, H. (2001): Integration und ethnische Schichtung. MZES Arbeitspapiere, Nr. 40. Mannheim
Esser, H. (2006): Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt a.M.
Esser, H. (2009): Pluralisierung oder Assimilation? Effekte der multiplen Inklusion auf die Integration von Migranten. In: Zeitschrift für Soziologie, H. 5, S. 358–378

- Geerdes, S. (2005): Die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung von erwerbstätigen Migranten in Deutschland. In: Schmollers Jahrbuch. Zeitschrift für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, H. 4, S. 549–571
- Geißler, R. (2004): Einheit-in-Verschiedenheit. Die interkulturelle Integration von Migranten – ein humaner Mittelweg zwischen Assimilation und Segregation. In: Berliner Journal für Soziologie, H. 3, S. 287–298
- Granato, M. (2003): Ethnische Ungleichheit auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Opladen
- Haisken-DeNew, J.P./Frick, J.R. (2005): Desktop Companion to the German Socio-Economic Panel Study (SOEP). Version 8.0 – Update to Wave 21 (U). DIW Berlin. URL: www.diw.de/documents/dokumentenarchiv/17/diw_01.c.38951.de/dtc.409713.pdf (Stand: 15.06.2012)
- Hinrichs, W. (2004): Ausländerintegration in Deutschland. Auf der Suche nach einem Grundkonzept. In: Sozialmagazin, H. 5, S. 11–19
- Hubert, T./Wolf, C. (2007): Determinanten der beruflichen Weiterbildung Erwerbstätiger. Zeitschrift für Soziologie, H. 6, S. 473–493
- Kalter, F. (2005): Ethnische Ungleichheit auf dem Arbeitsmarkt. In: Abraham, M./Hinz, T. (Hg.): Arbeitsmarktsoziologie. Wiesbaden
- Kohlmeier, M./Schimany, P. (2005): Der Einfluss von Zuwanderung auf die Gesellschaft. Nürnberg
- Leber, U./Möller, I. (2007): Weiterbildungsbeteiligung ausgewählter Personengruppen. RatSWD working paper 12. Berlin
- Öztürk, H. (2007): Theorie und Praxis der Integration in der Bundesrepublik Deutschland. In: Zeitschrift für Bildung und Erziehung, H. 3, S. 283–296
- Öztürk, H. (2011): Arbeitsmarktsegmentation und ihre Konsequenzen für die Weiterbildungsbeteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund. In: Markowitsch, J./Gruber, E./Lassnigg, L./Moser, D. (Hg.): Turbulenzen auf Arbeitsmärkten und in Bildungssystemen. Innsbruck/Wien/Bozen, S. 221–235
- Öztürk, H. (2011a): Weiterbildung im Kontext heterogener Lebenswelten. In: Zeitschrift für Bildungsforschung (ZBF), H. 2, S. 151–164
- Öztürk, H. (2012): Heterogenität des Migrationshintergrundes als Herausforderung für Weiterbildungsorganisationen. In: Göhlich, M./Weber, S.M./Öztürk, H./Engel, N. (Hg.): Organisation und kulturelle Differenz. Bielefeld, S. 83–94
- Öztürk, H./Kuper, H. (2008): Adressatenforschung am Beispiel der Migration. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland, H. 2, S. 156–165
- Öztürk, H./Kaufmann, K. (2009): Migration Background and Participation in Continuing Education in Germany. In: European Educational Research Journal, 8 (2), S. 255–275
- Rommelspacher, B. (2002): Anerkennung und Ausgrenzung. Deutschland als multikulturelle Gesellschaft. Frankfurt a.M.
- Rosenblatt, B. v./Gnahn, D. (2011): Sektor Betriebliche Weiterbildung. In: Bilger, F./Rosenblatt, B. v. (Hg.): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Bielefeld, S. 123–137
- Schmidt, B./Tippelt, R. (2006): Bildungsberatung für Migrantinnen und Migranten. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 2, S. 32–42
- Wagner, G.G./Frick, J.R./Schupp, J. (2007): The German Socio-Economic Panel Study (SOEP) – Scope, Evolution and Enhancements. In: Schmollers Jahrbuch. Zeitschrift für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, H. 1, S. 139–169
- Woellert, F./Kröhnert, S./Sippel, K./Klingholz, R. (2009): Ungenutzte Potenziale. Zur Lage der Integration in Deutschland. Berlin

Forum

Education for elders in the U.S.

Opportunities and challenges in the context of the demographic change*

1 The demographic change in the U.S. and its impact on adult and senior education

In the next decades a societal change, caused by a continuous demographic shift, is imminent for the USA. Compared to Germany, where the birth rate is likely to stagnate at a low level, the effect of immigration into the United States is more pronounced. Here not only the proportion of elderly in the total population will increase, but also the total population itself. These developments will bring great social and political challenges that call for appropriate action. Looking at the increasing number of mature adults it is especially important to keep in mind that the remaining time after retirement is not only the rest of the life, but rather an important and distinctive life stage which can last easily 20 to 30 years.

This report is dealing with the question on how the demographic change is progressing in the U.S. and how it will impact senior education. In this context, future elderly cohorts as well as educational barriers are presented and discussed. Furthermore, the U.S. senior education system will be explained, common institutions presented, and geographical differences discussed. Since competency determination plays an important role for an effective design of education, the current status of the Program for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) in the U.S. is illustrated as well as the results of the 2003 Adult Literacy and Life Skills Survey (ALL).

1.1 The demographic development in the U.S.

Similar to Europe, the U.S. is facing a rapidly changing population. A decline in fertility, increased life expectancy, and migration will cause a population growth of 42 percent by the year 2050, representing an increase from 310 million to 439 million people (cf. Hayutin/Dietz/Mitchell 2010, 1). The elderly population experiences the strongest growth and its share on the population will increase by 120 percent between the years 2010–2050. In comparison, the proportion of children under the age of 15 will increase by 35 percent and the proportion of adults 15–64 years only by 28 percent (cf. *ibid.*, 11).

With regard to the population structure, the United States will transform from developing a pyramid-like structure with a broad base of young people to a cube-like form in which all ages are evenly distributed (cf. *ibid.*, 10). According to these

* Angenommen zur Veröffentlichung durch die Herausgeber, ohne Peer-Review

developments, the United States are regarded as a middle-age country (Hayutin 2010a), while Germany needs to be characterized as an old(est)-age country (ibid.). The largest growth of the elderly population will take place between the years 2011 and 2029, when the so-called baby boomers, who were born between 1946 and 1964, turn 65 years (cf. Hayutin/Dietz/Mitchell 2010, 17). A reason for the strong growth of the elderly population in modern industrialized countries is the increased life expectancy due to medical advances, improved hygienic care, and a reduction in child mortality. A child born today has an average life expectancy of 78 years. Within the next 40 years, according to predictions by the U.S. Census Bureau, the average life expectancy for both sexes at birth will be 83 years (cf. Hayutin/Dietz/Mitchell 2010, 12). Life expectancy at age 65 has increased since 1950 for men and women by four years. In 2050, a 65 year old male can expect to live until an age of 84 and women until 86. Increased life expectancy also results in an extended time spent in retirement. Between 1950 and 2000 the corresponding time increased for men from 8 to 19 years. Furthermore, retirement is now also marked by a high quality of life and good health (cf. ibid., 62).

Characteristic for the United States is its cultural diversity, which needs to be considered for current and especially future educational planning and organization. The Hispanic population in the U.S. will have a massive increase within the next 40 years. Projections assume that this part of the population will more than double from its current 50 million (2010) to 133 million (2050), accounting to 30 percent of the total population in 2030. In addition, the Asian population will double to 33 million in 2050, which thus corresponds to an increase in the relative share on the total population of 4.5% (2010) to 7.6% (2050). The population growth of the black population of the United States will experience an absolute growth of 33 million until 2050, but will stagnate at a relative population percentage of 12 percent. In contrast, the white non-Hispanic population with about 200 million will remain relatively stable, but its share of the total U.S. population will drop from 65% (2010) to 46% in 2050 (cf. U.S. Census Bureau 2008c, 23ff.).

The aging of the U.S. population will effect every ethnic group, and higher age will be characterized by an increasing diversity. The proportion of the white non-Hispanic population 65 years and older will grow from the current 32 million to 50 million in 2030 and afterwards stagnate until 2050. The Hispanic older population on the other hand will increase from three million in 2020 to 18 million in 2050, accounting for 20 percent of the older population of the United States. Although the relative proportion of Hispanics in the elderly population of the United States is increasing (the elderly share of 7% in 2010 will rise to 20% in 2050), this ethnic group is on average still younger than the overall U.S. population. The older black population 65+ will grow over the next 40 years by about seven million and the Asian population of the same age by about six million (cf. Hayutin/Dietz/Mitchell 2010, 23ff.).

According to these statistical facts and predictions, the ethnic diversity in the United States will continue to increase and produce in 2042 a *majority minority* (ibid., 5), which means that more than half of the US-American population will be Hispanic or non-white. Good knowledge of this development and the relationship between race and status of health, life expectancy, income level, and educational attainment is a necessity for targeted age policy.

1.2 The demographic change as a challenge for adult and senior education

The described demographical scenario creates especially for the (older) adult education new tasks and challenges. For instance, future generations will have high requirements on educational offerings due to an increased overall educational level (cf. Tippelt/Schmidt/Kuwan 2009, 45). Therefore, adult education must face the task of developing new forms and ways to fulfill these requirements.

As discussed, the U.S. is characterized by high diversity, which will also be reflected in future elderly cohorts. Besides the development of educational programs which are approaching this multifacetedness in a culturally sensitive way, individual skills such as intercultural competence, and knowledge of the particularities of older learners will have to be key qualifications of staff and teachers in the institutions. It is also necessary to face the fact that there are significant differences in participation in formal education between the different ethnic populations. According to the Federal Interagency Forum on Aging, ethnic minorities compared to whites are often characterized by a poorer health, lack of health care as well as lower income and education (cf. Federal Interagency Forum on Aging 2006). Also in the largest educational institutions in the U.S., which will be discussed in detail in the next chapter, most of the students are white and other ethnic backgrounds under-represented. For example, an internal member evaluation (n=458) of the UC Berkeley's Osher Lifelong Learning Institute (OLLI@Berkeley), which was conducted in Spring 2012, showed that 92.7 percent of the respondents are white and only 7.3 percent have an ethnic background. According to these results, a broader involvement of all population groups appears as a major future task for the senior education.

In addition, it will be important for the current adult and senior education, to respond adequately to the current housing change in the U.S. According to the U.S. Census Bureau, the total number of households has increased since 1970 from 63 million to currently 111 million (cf. U.S. Census Bureau 2008c, 31ff.). 30 million of these 48 million new households are located in suburban areas – a suburbanization trend, which is recognizable since 40 years due to the spread of automobiles. This trend is also observable in Germany. Young families, as well as those over 65, enjoy the idyllic environment of suburban areas. Thus, compared to 1970 the relative proportion of older households 65+ in suburbs has increased from 5% to about 9% in 2007, while at the same time part of elderly households in rural areas has dropped from about 8% (1970) to 5% (2007). Large cities show a weaker decline of elderly

households from around 6% in 1970 to approximately 5% in 2007 (cf. U.S. Census Bureau 1975, 1989, 2003, 2004a, 2006, 2008a33). It is an interesting fact that most of the major educational institutions for seniors, such as the Osher Lifelong Learning Institutes, have their headquarters mainly located in cities near to universities and only a few offerings in the suburban areas. Taking into account that the elderly part of the population is increasing and that there is a decline of mobility in old age, an expansion of appropriate educational options or even a move of institutions into these areas seem to make sense. Also, an extension of online education for the senior education should be considered at this point.

The increased life expectancy and therefore increasing percentage of very old adults age 80+ with a better health and higher activity level than the preceding cohorts, are another new challenge for future senior education. In the last decades the fraction of very old people of the U.S. population rises by about one percent every 20 years – a trend which will most likely continue (cf. Human Mortality Database).¹ For a better involvement of mature adults and frail elders in education, this target group needs to be explored, as well as innovative and targeted offerings have to be developed to match their special living conditions. An exemplary response to this request is the „Fourth Age salons” of the OLLI@Berkeley, which will be discussed in the following chapter.

2 Older adult education in the USA

2.1 Terminology and state of the art

Terminologies describing education in old age are controversially discussed in Germany as well as in the United States. Terms like, e.g. late-life education, educational gerontology, third age education or learning in later life, can be found in the English literature and educational practice. Also the term lifelong learning is widely used. In Germany lifelong learning describes all kinds of educational processes as well as the pursuit of knowledge during a lifetime. This is in contrast to the U.S. where the term mostly describes formal education of the elderly. This inconsistent usage of the terminology and the rather small number of recent scientific publications on education for older adults in the United States seems to imply that older adult education is currently only getting little scientific attention. Also Kim/Merriam (2004, 442) confirm this assumption to some extent by concluding that only a few American studies on the educational motivation of seniors exist (cf. Adair/Mowesian 1993; Boshier/Riddell 1978; Brady/Fowler 1988; Bynum/Seaman 1993; Furst/Steel 1986; O’Conner 1987; Peterson 1981; Romaniuk/Romaniuk 1982; quoted by Kim/Merriam 2004). The research project „Reinvesting in the Third Age:

1 Cf. URL: www.mortality.org/cgi-bin/hmd/country.php?cntr=USA&level=1

Older Adults and Higher Education“ of the American Council on Education, which was conducted in 2007 and 2008, is also supporting this hypothesis by identifying that a thorough knowledge of the older students and their educational motivations is non-existing (cf. American Council on Education 2007, 3). Nevertheless, more recent public efforts acknowledge the need for learning in the senior age in response to the demographic changes and the corresponding aging of the society. For instance, the American Society on Aging which is one of the largest U.S. organizations dealing in a multidisciplinary way with old age and aging, just put lifelong learning on its work agenda for the coming years.

2.2 Older adult educational institutions in the U.S.

The educational options for seniors in the United States can be divided on the one hand into the university and college affiliated educational programs, and on the other hand in non-university related more community-based institutions. In addition to that, private providers exist and operate mainly on a non-profit basis. The main differences between these forms of education are primarily different difficulty level and pricing structures. University or college affiliated institutions offer courses on a very high intellectual level and with higher participation fees while the other institutions make education accessible to people of all educational backgrounds and available for every budget. On the next discrimination level, offerings for older adults can be classified in age-heterogeneous and age-homogeneous institutions. Age-homogeneous institutions offer formal education exclusively for older adults, while age-heterogeneous educational institutions are open to adults of every age.

The economic crisis caused severe financial cuts in the U.S. education system over the last years. As a result, many adult or senior education providers in the U.S. had to cut back their programs and/or increase their tuition fees. In addition to cuts in the curriculum of community colleges, especially the local adult schools suffered a lot from these cut backs and affected the elder educational sector strongly. Therefore, most of the institutions discussed in the following are funded directly with participation fees, donations or endowments.

In comparison to younger cohorts, the generation 65+ has the lowest participation in formal education in the U.S. Results of the National Center for Education Statistics showed that 55 percent of the adults between 41 and 50 years, 41 percent of the 51 to 65-year-olds, and only 22 percent of seniors over 65 years are participating in education (cf. National Center for Education Statistics 2004, quoted in Duay/Bryan 2008). However, a research work for the German Institute for Adult Education (DIE) in 2010 which was conducted by the author as well as own field experiences indicate that education for the elderly in the U.S., particularly in California, has a high social value. Even if the scientific interest seems to be small, a large variety of programs and initiatives exist, which are trying to offer innovative and creative education to seniors of all social classes. It is interesting to note that a strong involvement of the

students themselves in educational processes can be observed in many places. In this regard it is also noteworthy to mention that most of the often highly educated elders act with great self-esteem in educational processes. A possible explanation for the high density of programs in California might be the vicinity to many prestigious universities, including the University of California at Berkeley, Stanford University, and the University of California at Los Angeles.

2.3 Age-homogeneous older adult education institutions

Among the largest age-homogeneous senior education institutions in North America are the Lifelong Learning Institutes (LLI), which were founded in 1962 in New York City and are connected to local universities and colleges (cf. Kim/Merriam 2004, 442). The LLIs typically have a very challenging curriculum and put emphasis on self-determination and involvement of the older participants in the teaching and learning process. Many social activities help to build a collegial and communicative learning community that reminds more of a „Learning Club” than an educational institution. Currently, more than 200 of these institutions are existing in the U.S. 119 of these are Osher Lifelong Learning Institutes (OLLI), which were founded in 2001. Today, the OLLIs have about 70,000 members across the U.S. The typical OLLI participant can be characterized as white, with a higher than average income level, and at least a college degree (cf. American Council on Aging 2007, 13). Depending on the organizational structure, either external experts and scientists or internal volunteers are responsible for the teaching. Therefore, the OLLIs can be divided on the one hand into institution-driven organizations which have a permanent staff, and on the other hand into the volunteer-led member-driven institutions. An institution-driven example is the UC Berkeley’s Osher Lifelong Learning Institute (OLLI @Berkeley)² which is one of the biggest OLLIs in the U.S. (approximately 1,300 members). Besides a broad variety of highly innovative and creative seminars, workshops, interest groups, and social gatherings the institute initiated a research section in Fall 2011. Education and learning in old age and its impact on longevity is approached in a multi-dimensional way with help of well-known scientists and experts.

In addition to the mentioned OLLIs, another important educational institution focusing on the age bracket 50+ is OASIS, which was founded in 1982. A key element is the intensive collaboration with national institutions, organizations, and companies to place seniors, e.g., as teachers or mentors in local schools (cf. Kerz 2012). Currently the institution offers in 40 cities a variety of high-level art, technology, literature, politics, sports, and health seminars, which are mostly taught by external experts. Although the lower course fees make access to education more affordable for financially disadvantaged seniors, OASIS membership profile surveys from 2009 and 2011 showed a similar member structure to the Osher Lifelong Learning Institutes.

2 Cf. URL: <http://olli.berkeley.edu>

The typical OASIS participant is 72 years old, mostly white, female, in partnership living, and higher educated than average (ibid.).

Also the participant structure of the Elderhostels³ can be characterized in that way. These institutions were founded in 1975 at five colleges and universities in New Hampshire inspired by the Youth-Hostel-movement and offer a large variety of educational trips and excursions for seniors. After a name change to Road Scholar in 2010, the program was opened to people of all ages. Today, more than 100,000 participants per year of approximately 50 states of the U.S. and Canada participate in more than 8000 courses, educational travels and short seminars. Since its founding, Road Scholar had more than 5 million participants (cf. Road Scholar 2011, 2), which can be described as curious, tough, hale, healthy, and active until the oldest age (cf. Elderhostel Inc. 2007, 4). A high educational background and income level of the participants can be assumed due to a higher intellectual level of the classes and higher tuition fees.

In the same year as the Elderhostels, the Shepherd's Centers of America (SCA) were founded in Kansas City, Missouri, as a network of various local and volunteer-led senior institutions, which offer in collaboration educational, social, and community opportunities for older adults. The network is mainly located in Missouri and on the East coast. It is funded by private donations, participation fees as well as by community and foundation funds.⁴ In addition to services such as meals on wheels, shopping and visiting services, seniors of all educational backgrounds can choose from a broad variety of workshops and courses.

Other institutions offering education for older adults are the local senior centers, which usually cooperate with other educational providers, like adult schools. The offerings vary among the centers. Although the intellectual level of the courses is lower than in the institutions discussed before, the centers try to cover a wide range of subjects. The teachers are either volunteers or staff from the cooperation institutions. Due to the lower course level and mostly free offerings, the membership mainly consists of financially and educationally disadvantaged seniors. Even homeless elderly are among the participants.⁵ Nevertheless, depending on the catchment district as well as on the city and state, significant differences between the participant structures are existing, which makes a generalization of the typical participant difficult.

2.3 Age-heterogeneous institutions

Like in Germany, many universities offer older adults the opportunity to audit regular lectures. The access mostly depends on the willingness of the professors and lecturers to accept elders in their courses. Depending on the university the prices per semester vary.

3 Cf. URL: www.roadscholar.org

4 Cf. URL: www.shepherdcenters.org

5 E.g., URL: www.ci.berkeley.ca.us/ContentDisplay.aspx?id=4140

For instance, older adults can audit summer lectures for \$50 at the public University of California at Berkeley,⁶ while guest students over 65 years pay \$700 per course in the Lifelong Learners Program⁷ of the private Columbia University, New York. The Columbia program was established in 1986 and has currently about 200 members.

Another big area of age-heterogeneous institutions is the university extension programs, which were founded in the late 19th century and are connected to the local universities. Due to the fact that most of these institutions offer mainly job-related courses, which are in principle open to all ages, the membership is generally dominated by younger, mostly higher educated adults in better job positions. However, also some seniors participate in the seminars. UC Berkeley Extension as one of the largest institutions in the United States founded the Center for Learning in Retirement (CLIR) in San Francisco in 1973 to specifically address older adults, which now operates on an independent basis. Generally participation fees for the university extension programs depend on the institution, but they can be consistently described as rather high. However, it is noteworthy that the lecturers are exclusively experts and local professors.

Similar to the extension programs are the community colleges,⁸ which were established about 100 years ago under the name „junior college“. Nowadays about 1,200 of these either private or public institutions are existing in the U.S. The colleges primarily focus on vocational courses and two year trainings that help to get access to the three or four year university programs or the job market. Nevertheless, also general educational courses can be found in the broad curriculum. The community colleges mostly address young people at the beginning of their mid-20s, but also senior citizens are among the participants. In addition, some community colleges like the City College of San Francisco (CCSF), offer specific programs for the elder population, which are with about \$120 per course far less expensive than the regular tuition. Furthermore, seniors have the opportunity to take part in certified trainings or online courses.

On the community level, one of the most frequented adult or senior educational institution of the United States are the adult schools, which have their origin in the mid-19th century and similarities with the German *Volkshochschulen*. Adults of all ages and levels of education can choose from courses that focus primarily on languages, computer and multimedia, health and sports, as well as arts and culture. Depending on the particular adult school, also vocational courses and high school diplomas are being offered. Currently more than 400 adult schools exist in California. In addition to their regular courses, around 300 of them offer also a comprehensive education program for adults 55+. As result of the previously mentioned financial crisis in the U.S., many schools were forced to cut their programs and to start charging fees for their formerly free seminars. In particular, the senior education sector was strongly

6 Cf. URL: <http://summer.berkeley.edu/student-types/other-types-students>

7 Cf. URL: <http://ce.columbia.edu/Auditing-Program-and-Lifelong-Learners/Lifelong-Learners-Program>

8 Community colleges are also called „City colleges“.

affected by these cuts. However, a wide range of educational seminars and courses can be still found in the elderly program. Among the offerings are also special courses for physically disabled adults and frail seniors that take place in cooperation with local senior centers, retirement and nursing homes. Adult Schools also attract educational and financially disadvantaged seniors due to low tuition fees for their senior programs. Nevertheless, depending on the cooperation institution and the catchment district, big differences between the participants can be identified.

Other public institutions are the local libraries, museums, and churches. A generalization of the offerings seems to be difficult, as most of these mainly free offers vary greatly from one institution to another. However, the variety of programs appears to be very large and appropriate for each level of education. It can be assumed that the clientele, especially for the library and museum offerings, can be characterized as coming from highly educated backgrounds. Some libraries offer immobile people of all ages the possibility of a book-delivery service where the drivers are mostly voluntary seniors.

2.5 Geographic distribution of senior education institutions in the U.S.

The analysis of the senior population share in the U.S. (see Fig. 1) shows that the Midwest, Florida, New England and partly the Rocky Mountain and mid-Atlantic states have the largest proportion of older people (>12%). The Pacific states, Alaska and much of the southwestern and southern states are characterized by a lower elderly population. However, these parts of the U.S. experienced the

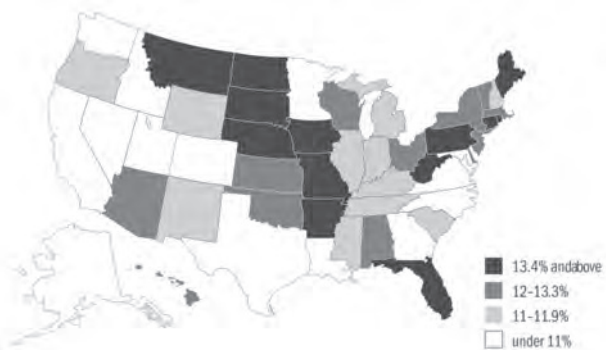


Figure 1: Share of the population age 65+ in the U.S., 2005
(Source: William H. Frey 2006)

strongest growth (>20% or more) of older people in the population between 2000 and 2010 (cf. Frey 2006, 19). The reasons for this effect are strong immigration into the relevant states in recent decades and the related aging of the immigrants. However, an interesting contrast exist as statistics show that immigrants very often have a lower income and educational level while at the same time the faster aging states show a higher income and educational level averaged over the whole population (ibid., 19f.). This discrepancy between these different parts of the population is a challenge for society, politics and education. The higher level of education on the East and West

coasts is also reflected by a greater accumulation of educational institutions for older adults such as the Osher Lifelong Learning Institutes, OASIS, and the Shepherd's Centers. The states between the coasts, except of Texas and Arizona, appear to have only a few relevant offers. However, in every state auditing programs at colleges and universities can be identified. In addition, it can be assumed that particular in rural and often very religiously shaped areas, education for older adults is often organized by senior centers and religious institutions.

3 Current discussion topics and projects

Certain trends in current projects, studies and publications can be identified in formal educational offerings for seniors. The following discusses selected projects and topics.

3.1 Research project „Reinvesting in the Third Age: Older Adults and Education“

A recent research project in the field of education for older adults is titled „Reinvesting in the Third Age: Older Adults and Education“ and was carried out by the American Council on Education between 2007 and 2008. This study researched the current status of lifelong learning in the U.S. as well as the educational needs and the participation level in higher education of older adults between 55 and 79 years. Some of the key results are (cf. American Council on Education 2007, 3):

- the group under study showed a broad heterogeneity in terms of their learning needs and learning motivations;
- the biggest barriers inhibiting the participation in formal learning in age are transportation, time and financial issues;
- most older learners understand education as an opportunity to give more meaning to their lives;
- most older learners have a strong need for community in the learning process.

These results are consistent with both own observations and results of the 2012 internal member survey at the UC Berkeley's Osher Lifelong Learning Institute. Although OLLI@Berkeley offers already a wide range of community-enhancing activities, such as lunch events peer-led interest groups, there is still a strong demand for more activities of this kind.

3.2 Volunteering of the older generation

Engagement of older adults in voluntary work is currently a highly discussed topic in the U.S. and the volunteers seem to receive a great social prestige. Between 2003 and 2010 the number of elder volunteers 65+ has increased from 8.1 million to 9.2 million, accounting for 23.6 percent of all U.S. seniors. They worked US-wide about

1.7 billion hours on an unpaid volunteer basis in 2010.⁹ Possible reasons for the increased number of volunteers are, e.g., better incomes and higher education levels. This is supported by Wilson (2000) as he states the number of seniors age 65+ without a high school degree decreased since 1974 by 40 percent and that more seniors with college degree are volunteering than ever before.

Older volunteers are active in many areas, but mostly in churches (46.2%), social institutions (17.5%), hospitals (10.1%), and educational institutions (8.0%).¹⁰ One already mentioned example are volunteers at the Osher Lifelong Learning Institutes who can participate as volunteer faculty or as part of the curriculum committee to have significant influence on the educational content. This offers on the one hand the opportunity for the volunteers to be occupationally active after retirement, to network, and to develop new interests while on the other hand the society can make use of their knowledge and their potential. In addition, studies show a connection between good health and volunteer engagement as well as a connection between educational attendance and volunteer work.¹¹

3.3 Brain fitness

Although today's age is marked by better health and higher activity level than previous generations, the chance of developing mental and physical illnesses is increasing with age. For instance, multi-morbidity can be mentioned as a sign of old age, which is characterized by both simultaneous occurrence of severe and often irreversible or chronic diseases (cf. Borchelt et al. 1996, 451) and the increasing risk of care dependency. In addition to chronic diseases such as Diabetes mellitus, hypertension, heart diseases, chronic cardiovascular illnesses, and pneumonia, dementia has one of the highest risks of illness in old age. Dementia causes disorders in remembrance, perception and cogitation. Most of these limitations are so severe that relatives cannot provide the care taking without external help or even a placement in a nursing home (cf. BMFSFJ 2002, 172ff.). Across the U.S. about 5.4 million people are currently suffering from dementia, which mostly affects older adults as 45 percent of seniors over 85 years show symptoms of this disease. Due to the demographic change, further growth of persons suffering from dementia is expected (see Alzheimer's Association 2012, 14f.). According to Borchelt et al. (1996, 453) in particular care recipients, visually impaired and multi-morbid older adults have an increased risk for this illness. Furthermore, the Berlin Age Study (BASE) could prove a correlation between dementia and educational background. They showed that graduates with only very basic school education had a 2.7 times higher risk for this disease than graduates with higher levels of education (cf. Helmchen et al. 1996, 186/204). Although dementia is not

9 Cf. URL: www.volunteeringinamerica.gov/special/Older-Adults-%28age-65-and-over%29

10 Ibid.

11 Cf. URL: www.aoa.gov/AoAroot/Press_Room/Social_Media/Widget/Statistical_Profile/2011/3.aspx

curable, it was shown that, e.g., continuous learning and training of the brain can be considered as preventive action. Also the American senior education is responding to this correlation between healthy aging and lifelong learning, which becomes apparent by a variety of relevant seminars and workshops. For example, the Center on Aging at the Anne Arundel Community College¹² offers various programs and lecture series on these topics, which are very popular among the participants.

3.4 Education in the fourth age (80+)

As already discussed, the demographic change results in an increasing number of seniors in the U.S. population, which means that also people of very old age (80+) will no longer be a rarity. To meet the learning needs of this target group, it is important to develop innovative and targeted offerings. Furthermore, it will be necessary to customize current educational practices to the specific living conditions of very old learners. An exemplary response to this request, are the „Fourth Age salons” of the UC Berkeley’s Osher Lifelong Learning Institute. As was shown by an extensive literature study carried out by the institute in the summer of 2011, that scientific studies concerning the educational behavior of mature old adults 80+ are only marginal existing on national and international level. This study especially tried to find publications concerning applicability in the educational practice. No American publications and studies regarding this matter seem to be existing, but numerous publications covering very old age in relationship to diseases, care dependency or mortality. This might also be a good description of how very old people are perceived in public. Based on these findings, OLLI@Berkeley developed in October 2011 the concept of so-called „Fourth Age Salons”, which should help taking a closer look at their own members over 80 years and therefore shed some light on the educational behavior at very old age. Currently, about 10-15 participants between 80 and 90 years are taking part in the salon. Interestingly about 60 percent of these are males and 40 percent are women. Noteworthy is the extremely high level of education in this group, as most participants are retired professors and doctors. The salons offer participants the opportunity to share experiences and resources while a key motivation is to directly improve the educational opportunities for people of advanced old age. It became obvious that for most of the participants hearing loss is one of the biggest challenges and therefore a major barrier to formal education settings. This is supported by findings of the National Institute on Deafness and Other Communication Disorders (NIDCD), which showed that 36 million of the U.S. adults (17%) suffer from hearing loss and that there is a strong correlation with age as the percentage of adults with hearing limitations increase from 30% for the 65–74 year old bracket to 47% for 75+. Therefore, equipping educational institutions with modern assistive hearing devices can play an important role to reduce barriers for participation in education in higher age.

12 Cf. URL: www.aacc.edu

4 Selected studies on the assessment of adult competencies in the U.S.

In addition to new target groups, e.g., mature older learners 80+, older adult education needs to prepare itself to increasing education and competence levels, which will result in higher demands for formal educational courses. Therefore, it is a necessity to research everyday life competencies of adults to develop efficient adult education policies and recommendations for action. Variables that need to be internationally compared are changes of competency levels over times as a function of age, gender, and educational level.

Therefore, two selected studies on the international assessment of adult skills will be presented in the following. First, the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC), which is currently in process, and the second one is the Adult Literacy and Life Skills Survey (ALL) building the basis for PIAAC.

4.1 Program for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) in the U.S.

The Program for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)¹³ is a project of the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD),¹⁴ which aims to compare competencies of adults between the age of 16 and 65 years in the fields of literacy, numeracy, and problem-solving in technology-rich environments internationally. Besides the U.S. and Germany, 24 other industrialized countries are participating in this study. All participating countries are following the same quality standards during the conducting of the study that were set by the OECD consortium. In addition, a fixed standard in terms of study design, data collection and reporting is followed.

By analyzing the data, conclusions on the current level of competencies of the relevant population can be obtained, as well as possible differences between gender, age groups, and social classes. One of the main goals is to develop action recommendations for education policies. PIAAC builds on the experiences from previous adult competence assessments, such as the International Adult Literacy Survey (IALS) and the Adult Literacy and Life Skills Survey (ALL), and improved their assessment methods.

In the U.S., Canada, and Great Britain, the Program for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) is carried out under the name International Survey of Adult Skills (ISAS).¹⁵ However, the term PIAAC will be used in the following. PIAAC consists in all participating countries out of an extensive background questionnaire (in

13 Cf. URL: www.bmbf.de/de/13815.php; <http://nces.ed.gov/surveys/piaac>

14 Cf. URL: www.oecd.org

15 Cf. URL: <http://nces.ed.gov/surveys/isas/index.asp>

the U.S. available in English and Spanish) and out of interviews that typically last two hours. Hereby, the competence assessment component evaluates literacy, numeracy, and problem-solving skills in the context of new technologies.

About 10,000 households were contacted in the U.S. to ensure that PIAAC United States could achieve the goal of 5000 usable questionnaires. An overall response rate of 65%, which is 3% lower than the response rate from the ALL study, and a usability rate of 85.8% were expected (cf. National Center for Education Statistics 2010, 24). The data collection was completed by April 2012 and the preliminary response rate was after completion 70% and therefore 5% higher than the expectation.¹⁶ The plan for PIAAC United States foresees to receive the international results in April 2013 and to write the final study report until the end of 2013 (cf. *ibid.*, 27f.).

4.2 Adult Literacy and Lifeskills Survey (ALL) in the U.S.

The Adult Literacy and Life Skills Survey (ALL)¹⁷ is an international comparative study on adult competencies which can be seen as the basis for the previously presented PIAAC assessment. The study was conducted in 2003 and the United States, Canada, Bermuda, Italy, Norway as well as Switzerland were participating. Similar to PIAAC, literacy and numeracy skills of adults 16 to 65 years old were evaluated as well as on pilot study level problem-solving competencies (cf. National Center for Education Statistics 2005, 1f.).

The study defined literacy as the necessary knowledge and abilities to understand and make use of information from different forms of texts and other written formats. Numeracy is the knowledge and skills required to manage mathematical demands of diverse situations (*ibid.*, 1).

In general, the study had two components:

- a background questionnaire with gathered general information of the participants such as age and gender, but also on educational level, reading practice in everyday life, and participation in formal education,
- a written assessment of the literacy and numeracy skills of the participants.

In the United States 3420 adults between 16 and 65 years were evaluated in the study. The data collection took place between January and June 2003. Thematically ALL builds upon earlier studies of adult literacy, including the International Adult Literacy Survey (IALS), which was carried out in 1994, 1996 and 1998 in 20 countries, including the United States (e.g., Kirsch 2001). A key result of the international comparison was that the United States finished in the second to last when comparing the mean values of all participants. Furthermore, within the U.S. sample a large difference between the best and the worst 10 percent became obvious, and whites on average scored higher

16 According to own statements of the National Center for Education Statistics.

17 Cf. URL: <http://nces.ed.gov/surveys/all>

than Hispanics and blacks. However, no significant differences between genders were noticeable (cf. National Center for Education Statistics 2005, 1f.).

5 Conclusion and outlook

The demographic change in the U.S. leads to a growing number of old and very old people in the society. Like in Germany, the United States would be one of the countries with high average age and shrinking population, if the effect of immigration especially from Latin America would be not as prominent. This structural change causes new challenges for politics, society, and education as it needs to deal with a growing older population that is at the same time culturally very diverse. Societies with a comparable number of seniors and young people most likely have to integrate the older generation as vital and productive part to keep up the standard of living. Therefore, lifelong learning will get an important function. Unfortunately, the political climate for education in times of recession is difficult and massive cut backs of public funding are currently noticeable. Therefore, most of the discussed institutions are funded directly by participation fees, donations or endowments.

In general, the US-American older adult education can be characterized by a high level of creativity, innovation, willingness, and strong member involvement. Although it currently receives only little scientific interest, it seems to enjoy a great public value, which becomes obvious by a large number of offerings. A higher accumulation of senior educational opportunities can be found in states with wealthier and better educated seniors on the West and East coasts, which typically reside in the suburban areas of cities. Therefore, the expansion to more rural areas of non-coastal states needs to be considered for a better homogenous coverage. Interestingly the states with more educational offerings also show a large diversity of cultural groups with different educational levels. These states have seen strong immigration in the last decades and now have to face a growing number of seniors with low educational levels. Considering the typical formal older education participant who can be described as female, white, and higher educated, it becomes directly evident that action for the integration of underrepresented groups is required. Therefore, educational programs must be able to serve completely different clienteles. The challenge is both to provide educational offerings on a high intellectual level on one hand, and on the other hand to interest educationally disadvantaged groups for offerings to equalize the overall educational level. In addition, there are other age-related barriers of participation in education for seniors. Typical impairments are reduced mobility as well as decreasing sight and hearing abilities. Especially hearing loss is difficult to compensate. Targeted training of staff and adequate equipment of venues can help to reduce these barriers and increase the attractiveness of the offerings. Increasing frailty with age is causing immobility and is one of the biggest problems for providing education in a classroom setting. Although the direct social interaction component is smaller, it seems obvious

that the possibilities of the Internet to reduce these barriers needs to be further explored.

Compared to Germany, American seniors already have a rather high computer literacy level, which will further increase in the next decades, when computer-savvy generations enter the age group 65+. At present, more than half of all U.S. elders 65+ have access to the Internet, 70 percent on a daily basis (cf. Zickuhr/Madden 2012, 2). Since seniors represent the most diverse population, Internet/ computer-based offerings can be an attractive and cost effective solution for many of the problems described. This way a homogeneous geographic coverage could be reached, individual strengths and weaknesses could be addressed and therefore barriers systematically reduced. A good understanding of the competence level of the individual learner is crucial to achieve this effect.

One of the largest completed assessment of adult competencies is the internationally conducted ALL study from 2003. The international comparison showed that the average competence level of the U.S. participants in all examined fields were rather low. A possible explanation might be the influence of different skill levels of different population groups. The PIAAC study researches the current status of competencies, but emphasizes the understanding of problem solving competencies in technology-rich environments for a more complete picture of the everyday-life skills of adults. The goal is again to compare the competencies of adults internationally and to use the results for the development of action recommendations for educational politics. Based on the results affirmative, actions especially for educationally disadvantaged population groups as well as the initiation of targeted education programs become possible. Moreover, the evaluation of competence levels of the different age groups is important for future senior education planning. However, the PIAAC sample is limited to adults between 16 and 65 years. Keeping future demographic developments in mind, e.g., an extension of the study sample up to 80 years is encouraged, following the example of the German PIAAC companion study Competencies in later life (CILL). In addition, an implementation of PIAAC on a regular basis would make sense for a better understanding of the development of adult competencies over time.

Literature

- Adair, S.R./Mowesian, R. (1993): The meaning of motivations of learning during the retirement transition. *Educational Gerontology*, 19, 317-330
- Alzheimer's Association (2012): Alzheimer's disease facts and figures. URL: www.alz.org/downloads/facts_figures_2012.pdf (Stand: 09.06.2012)
- American Council on Education (2007): Framing New Terrain: Older Adults and Higher Education. First Report: Reinvesting in the Third Age: Older Adults and Higher Education. Washington D.C.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Ed.) (2002): Vierter Altenbericht zur Lage der älteren Generation in der Bundesrepublik Deutschland: Risiken, Lebensqualität und Versorgung Hochaltriger – unter besonderer Berücksichtigung demenzieller Erkrankungen. Bonn

- Borchelt, M./Gilberg, R./Horgas, A.L./Geiselman, B. (1996): Zur Bedeutung von Krankheit und Behinderung im Alter. In: Mayer, K.U./Baltes, P.B. (Eds.): *Die Berliner Altersstudie*. Berlin, 449–475
- Boshier, R./Riddell, G. (1978): Education Participation Scale factor structure for older adults. *Adult Education*, 18(3), 167–175
- Brady, E.M./Fowler, M.L. (1988): Participation motives and learning outcomes of older learners. *Educational Gerontology*, 14, 45–56
- Bundesministerium für Bildung und Forschung: Programme for the international assesment of adult competencies. URL: www.bmbf.de/de/13815.php (19.05.2012)
- Bynum, L.L./Seaman, M.A. (1993): Motivations of third-age students in Learning in Retirement Institutes. *Continuing Higher Education Review*, 57(1), 217–239
- Duay, D.L./Bryan, V.C. (2008): Learning in later life: What seniors want in a learning experience. *Educational Gerontology*, 34, 1070–1086
- Elderhostel Inc. (2007): Mental stimulation and lifelong learning activities in 55+ population. URL: www.roadsscholar.org/research/lifelonglearning/LifelongLearning55.pdf (26.05.2012)
- Federal Interagency Forum on Aging-related statistics (2006): Older Americans update. Key indicators of well-being. Washington D.C. In: American Council on Education. Framing New Terrain: Older Adults and Higher Education. URL: www.acenet.edu/Content/NavigationMenu/ProgramsServices/CLL/Reinvesting/Essays/FramingDiversity.html (13.06.2012)
- Frey, W.H. (2006): America's Regional Demographics in the '00s Decade: The Role of Senior, Boomers and New Minorities. Washington D.C.
- Furst, E.J./Steel, B.L. (1986): Motivational orientations of older adults in university courses as described by factor and cluster analysis. *Journal of Experimental Education*, 54, 193–201
- Hayutin, A.M./Dietz, M./Mitchell, L. (2010): New Realities of on Older America – Summary of the main insights. Stanford's Center on Longevity. Stanford
- Hayutin, A.M. (2010a): Population aging will reshape global economics and geopolitics. Stanford's Center on Longevity. Stanford
- Helmchen, H./Baltes, M.M./Geiselman, B./Kanowski, S./Linden, M./Reischies, F.M./Wagner, M./Wilms, H.-U. (1996): Psychische Erkrankungen im Alter. In: Mayer, K.U./Baltes, P.B. (Eds.): *Die Berliner Altersstudie*. Berlin, 185–221
- Kerz, M. et al. (2012): Evaluating organizational impact through participant surveys (Presentation at the Aging in America Conference 2012). Washington D.C. URL: www.oasisnet.org/LinkClick.aspx?fileticket=6zj0-2z4Mm0=&tabid=88 (20.05.2012)
- Kirsch, I. (2001): The International Adult Literacy Survey (IALS): Understanding What Was Measured. ETS Educational Testing Service, Research Report December 2001
URL: http://edcounts.squiz.net.nz/_data/assets/pdf_file/0005/6665/SampleTasks-IALS.pdf (31.05.2012)
- Kim, A./Merriam, S.B. (2004): *Educational Gerontology*, 30, 441–455
- National Center for Education Statistics (16.02.2010): Programme for the international assesment of adult competencies (PIAAC). 2010 Field Test and 2011/2012 main study data collection. Request for OMB Clearance. Supporting Statement Part A (Draft). Washington D.C.
URL: www.reginfo.gov/public/do/DownloadDocument?documentID=160634&version=4 (22.05.2012)
- National Center for Education Statistics (2005, May): Highlights from the Adult Literacy and Lifeskills Survey (ALL) – Revised. URL: <http://nces.ed.gov/pubs2005/2005117.pdf> (17.06.2012)
- National Center for Education Statistics (2004): National household education surveys of 2001: Participation in adult education and lifelong learning 2000-01. URL: <http://nces.ed.gov/pubs2004/2004050.pdf> (17.06.2012)
- O'Conner, D.M. (1987): Elders and higher education: Instrumental or expressive goals? *Educational Gerontology*, 12, 511–519
- Peterson, D.A. (1981): Participation in education by older people. *Educational Gerontology*, 7, 245–256
- Roadsscholar (2011): Annual Report.
URL: www.roadsscholar.org/support/RS_AnnualReport_Apr12.pdf (12.06.2012)

- Romaniuk, J.G./Romaniuk, M. (1982): Participation motives of older adults in higher education: The Elderhostel experience. *The Gerontologist*, 22(4), 364–368
- Tippelt, R./Schmidt, B./Kuwan, H. (2009): Bildungsteilnahme. In: Tippelt, R./Schmidt, B./Schnurr, S./Sinner, S./Theisen, C.: *Bildung Älterer. Chancen im demografischen Wandel*. Bielefeld, 32–46
- U.S. Census Bureau (2008a): American Housing Survey for the United States: 2007. Current Housing Reports H-150/07. Table 7-9: Household Composition – Occupied Units with Elderly Householder. In: Hayutin, A.M./Dietz, M./Mitchell, L.: *New Realities of on Older America – Summary of the main insights*. Stanford's Center on Longevity. Stanford, 456–459
- U.S. Census Bureau (2008c): Table D1: Projected Population by Single Year of Age, Sex, Race, and Hispanic Origin for the United States: July 1, 2000 to July 1, 2050. National Populations Projections. In: Hayutin, A.M./Dietz, M./Mitchell, L.: *New Realities of on Older America – Summary of the main insights*. Stanford's Center on Longevity. Stanford
- U.S. Census Bureau (2006): American Housing Survey for the United States: 2005. Current Housing Reports H-150/05. Table 7-9: Household Composition – Occupied Units with Elderly Householder. In: Hayutin, A.M./Dietz, M./Mitchell, L.: *New Realities of on Older America – Summary of the main insights*. Stanford's Center on Longevity. Stanford, 440–443
- U.S. Census Bureau (2004a): American Housing Survey for the United States: 2003. Current Housing Reports H-150/03. Table 7-9: Household Composition – Occupied Units with Elderly Householder. In: Hayutin, A.M./Dietz, M./Mitchell, L.: *New Realities of on Older America – Summary of the main insights*. Stanford's Center on Longevity. Stanford, 418–421
- U.S. Census Bureau (2003): American Housing Survey for the United States: 1999. Current Housing Reports H-150/99-RV, Table 7-9: Household Composition – Occupied Units with Elderly Householder. In: Hayutin, A.M./Dietz, M./Mitchell, L.: *New Realities of on Older America – Summary of the main insights*. Stanford's Center on Longevity. Stanford, 406–409
- U.S. Census Bureau (1989): American Housing Survey for the United State in 1987. Current Housing Reports H-150-87, Table 7-9: Household Composition – Occupied Units with Elderly Householder. In: Hayutin, A.M./Dietz, M./Mitchell, L.: *New Realities of on Older America – Summary of the main insights*. Stanford's Center on Longevity. Stanford, 1–320
- U.S. Census Bureau (1975): Annual Housing Survey 1973: Part A: General Housing Characteristics. Current Housing Reports H-150-73A, Table A-1: Characteristics of the Housing Inventory: 1973 and 1970. In: Hayutin, A.M./Dietz, M./Mitchell, L.: *New Realities of on Older America – Summary of the main insights*. Stanford's Center on Longevity. Stanford, 3
- Wilson, J. (2000): Volunteering. *Annual Review Sociology*, 26, 40–215
- Zickuhr, K./Madden, M. (2012): Older adults and internet use – For the first time, half of adults ages 65 and older are online. Pew Internet and American Life Project.
URL: www.pewinternet.org/~media/Files/Reports/2012/PIP_Older_adults_and_internet_use.pdf
(20.07.2012)

Online Ressources

- Administration on Aging: Volunteering by Older Adults 65+ is on the rise.
URL: www.aoa.gov/AoAroot/Press_Room/Social_Media/Widget/Statistical_Profile/2011/3.aspx
(12.06.2012)
- Alameda County Library.
URL: <http://www.aclibrary.org/services/seniorservices> (21.05.2012)
- American Association of Community Colleges.
URL: www.aacc.nche.edu (18.05.2012)
- American Institute for Research.
URL: www.air.org (01.06.2012)
- Anne Arundel Community College, Center on Aging.
URL: www.aacc.edu/aging (07.06.2012)

Berkeley Adult School.

URL: <http://bas.berkeley.net> (20.05.2012)

Berkeley Summer Sessions: Other type of students.

URL: <http://summer.berkeley.edu/student-types/other-types-students> (25.05.2012)

California Adult Schools.

URL: <http://californiaadultschools.org/cas/school-info> (20.05.2012)

Center for Learning in Retirement.

URL: <http://clirsf.org> (18.05.2012)

City of Berkeley, North Berkeley Senior Center.

URL: www.ci.berkeley.ca.us/ContentDisplay.aspx?id=4140 (18.05.2012)

Columbia University: Auditing program.

URL: <http://ce.columbia.edu/Auditing-Program-and-Lifelong-Learners/Lifelong-Learners-Program> (22.05.2012)

Continuing Education City College of San Francisco.

URL: www.ccsf.edu/Services/Continuing_Education (23.05.2012)

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU): Projekt CILL.

URL: www.die-bonn.de/cill (12.06.2012)

Human Mortality Database: U.S.A. Complete Data Series and Input Data.

URL: www.mortality.org/cgi-bin/hmd/country.php?cntr=USA&level=1 (14.05.2012)

National Center for Education Statistics: Adult Literacy and Lifeskills Survey.

URL: http://nces.ed.gov/surveys/all/ib_overall.asp (09.06.2012)

National Center for Education Statistics: Adult Literacy and Lifeskills Survey – Table 1: Average literacy and numeracy scores of 16 to 65-year-olds, by country: 2003.

URL: <http://nces.ed.gov/surveys/all/figures.asp?FigureNumber=1> (09.06.2012)

National Center for Education Statistics: Adult Literacy and Lifeskills Survey – Figure 1: Differences in average scores of 16- to 65-year old males and females in literacy and numeracy, by country: 2003.

URL: <http://nces.ed.gov/surveys/all/figures.asp?FigureNumber=2> (09.06.2012)

National Center for Education Statistics, Adult Literacy and Lifeskills Survey – Figure 2: Average literacy and numeracy scores of U.S. 16- to 65-year-olds, by race/ethnicity: 2003.

URL: <http://nces.ed.gov/surveys/all/figures.asp?FigureNumber=3> (09.06.2012)

National Center for Education Statistics: Programme for the international assessment of adult competencies.

URL: <http://nces.ed.gov/surveys/piaac> (09.06.2012)

National Center for Education Statistics: International Survey of Adult Skills (ISAS).

URL: <http://nces.ed.gov/surveys/isas/index.asp> (07.06.2012)

National Institute on Deafness and Other Communication Disorders (NIDCD): Quick Statistics.

URL: www.nidcd.nih.gov/health/statistics/Pages/quick.aspx (29.05.2012)

OASIS.

URL: www.oasisnet.org (20.05.2012)

Organization for Economic Co-operation and Development (OECD).

URL: <http://www.oecd.org> (07.06.2012)

Roadscholar/ Elderhostels.

URL: www.roadscholar.org/programs/usa.asp (22.05.2012)

SeniorNet.

URL: www.seniornet.org (19.05.2012)

Shepherd's Centers of America.

URL: www.shepherdcenters.org (22.05.2012)

The Bernard Osher Foundation.

URL: www.osherfoundation.org (16.05.2012)

The Bernard Osher Foundation: Osher Lifelong Learning Institutes.

URL: www.osherfoundation.org/index.php?olli (16.05.2012)

The New School for Public Engagement: Institute for Retired Professionals.

URL: www.newschool.edu/irp/about (16.05.2012)

UC Berkeley Extension.

URL: <http://extension.berkeley.edu> (29.05.2012)

UC Berkeley's Osher Lifelong Learning Institute (OLLI @Berkeley).

URL: <http://olli.berkeley.edu> (17.05.2012)

United States Department of Labor.

URL: www.dol.gov (02.06.2012)

University of Southern Maine: Osher Lifelong Learning Institute National Ressource Center.

URL: <http://usm.maine.edu/olli/national> (17.05.2012)

Volunteering in America: Volunteering of older Adults (65 and over).

URL: www.volunteeringinamerica.gov/special/Older-Adults-%28age-65-and-over%29 (13.06.2012)

Westat.

URL: www.westat.com (02.06.2012)

Historische Dokumente

Auszug aus:

Bundesministerium des Innern (Hg.) (2006): *In: Evaluation der Integrationskurse nach dem Zuwanderungsgesetz. Abschlussbericht und Gutachten über Verbesserungspotenziale bei der Umsetzung der Integrationskurse.* Berlin, S. 142–160

4. Internationale Vergleichsstudie

Im Rahmen der internationalen Vergleichsanalyse hat Rambøll Management die Integrationsprogramme der vier Länder Österreich, Niederlande, Dänemark und Schweden komparativ untersucht.⁷¹ Ziel der vergleichenden Komponente der Evaluation war es, aus Erfahrungen und Systemen anderer Länder für die Weiterentwicklung des deutschen Systems zu lernen. Neben der Generierung eines allgemeinen Überblicks über die jeweiligen Systeme lag der Fokus auf den allgemeinen Analyseaspekten der Evaluation: Kursdurchführung, Verfahren und Finanzierung. Innerhalb dieser allgemeinen Analysenaspekte lag der Schwerpunkt der Betrachtung auf den Bereichen des deutschen Systems, die besonders in der Diskussion stehen und in denen verstärkt über eine Weiterentwicklung bzw. Veränderung nachgedacht wird. Diesbezüglich sollen aus den untersuchten Ländern Lösungen dargestellt werden, die (in angepasster Form) auch auf Deutschland übertragbar wären.⁷² Dies sind die im Folgenden aufgeführten Aspekte:

- Zielniveaus und Zielerreichung der Integrationsprogramme, hier insbesondere Stundenumfang, das zu erreichende Niveau und der Abschlusstest
- Sicherung der Maßnahmenqualität
- Das Finanzierungssystem, also Form der Finanzierung und Finanzierungsverfahren
- Anreizsysteme für Kursträger, Teilnehmer/innen und andere an der Umsetzung der Kurse beteiligte Akteure

In den folgenden Abschnitten werden die untersuchten Länder zunächst bezüglich ihrer integrationspolitischen Rahmenbedingungen und der Struktur der Systeme beschrieben. Dies dient dem besseren Verständnis der Möglichkeiten und Grenzen der einzelnen Systeme. Anschließend werden die (oben dargestellten) zentralen Analysepunkte vertiefend und länderübergreifend dargestellt.

71 Sowohl in Österreich als auch in den Niederlanden wurden die bestehenden Gesetzesgrundlagen in jüngerer Vergangenheit überarbeitet bzw. komplett verändert. In Österreich ist die neue Verordnung seit dem 1. Januar 2006 Kraft, in den Niederlanden wird das neue System zum 1. Januar 2007 eingeführt. Die gemachten Angaben beziehen sich (wenn nicht anders vermerkt) ausschließlich auf die neuen Bestimmungen. Entsprechend kann für diese Länder noch nicht auf einen breiten Erfahrungsschatz mit dem neuen System zurückgegriffen werden.

72 Entsprechend wurden in den einzelnen Systemen nur solche Aspekte vertiefend betrachtet (und im Folgenden auch nur dargestellt), die auch auf Deutschland übertragbar wären. So könnte aus Teilnehmersicht ein Zielniveau C1 ohne eine kontingentierte Stundenzahl bei voller Übernahme der Kosten durch den Zentralstaat (wie in Dänemark teilweise der Fall) zwar wünschenswert sein, wäre aber nicht finanzierbar. Gleiches gilt für Finanzierungssysteme zwischen Zentralstaat und Gemeinden, die aufgrund des politischen Systems in Deutschland nicht übertragbar sind.

Im Rahmen der Analyse wurde für jedes Land zunächst eine Auswertung von relevanten Daten und Dokumenten vorgenommen, im Anschluss wurden persönliche und telefonische Interviews mit Expert/inn/en u.a. aus Ministerien, Kommunen und Wissenschaft der jeweiligen Länder geführt.⁷³ In den Länderstudien zu Dänemark und Schweden griff Rambøll Management dabei auch auf die von unseren dänischen und schwedischen Kollegen durchgeführten Evaluationen der dortigen Systeme zurück.

4.1 Kurzzusammenfassung der Integrationsprogramme

Im Folgenden werden die Integrationsprogramme von Österreich, der Niederlande, von Dänemark und Schweden skizziert. In standardisierter Form soll dem Leser so die Möglichkeit eines Vergleichs und ein Referenzrahmen für die später folgende Detaildiskussion gegeben werden.

4.1.1 Das System in Österreich

Österreich hat bei etwa 8,2 Millionen Einwohnern/innen einen Ausländeranteil von neun Prozent. Die meisten Ausländer/innen kommen aus dem ehemaligen Jugoslawien und der Türkei.

Zentral für die österreichische Ausländer- und Integrationspolitik ist das 1993 erstmals verabschiedete „Fremdengesetz“, das 1997, 2002 und zuletzt 2005 novelliert wurde. Die letzte, am 1. Januar 2006 in Kraft getretene Novellierung beinhaltet u.a. eine inhaltliche Trennung des Fremdengesetzes in ein Fremdenpolizeigesetz und ein Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz (NAG), in dem auch die Integrationskurse geregelt sind sowie eine qualitative und quantitative Ausweitung der Integrationsvereinbarung. Auch die Integrationskurse selbst wurden modifiziert: Die Stundenzahl wurde von 100 auf 300 Stunden und das zu erreichende Niveau von A1 auf A2 erhöht. Außerdem gibt es nun einen vorgelagerten Alphabetisierungskurs im Umfang von 75 Stunden. Ziel der Sprachkurse ist die „Erlangung der Befähigung zur Teilnahme am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben in Österreich.“⁷⁴ Verpflichtend im Rahmen der Integrationsvereinbarung sind die Sprachkurse für Neuzuwanderer/innen mit Niederlassungs- oder Aufenthaltstitel.⁷⁵ Dabei haben nach der neuen

73 Konkret wurde dabei mit Vertreter/innen der folgenden Institutionen und Einrichtungen gesprochen: in Österreich mit dem Österreichischen Integrationsfonds, dem Innenministerium und einem Kursträger; in den Niederlanden mit dem Justizministerium, einer Integrationsbeauftragten, der Zertifizierungsstelle und zwei Universitäten; in Dänemark mit dem Integrationsministerium, einem Vertreter der Kommunen und einem Kursträger und in Schweden mit der Integrationsbehörde, der Kommune Malmö und einem Kursträger. Die vollständige Liste mit allen Gesprächspartnern/innen und Einrichtungen findet sich im Anhang.

74 Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz, Art. 4 § 14.

75 Eine Verpflichtung von sog. „Bestandsausländern“ findet dagegen nicht statt, weil Unklarheiten bzgl. möglicher Sanktionen und deren Verstoß gegen die Menschenrechte bestehen. Diese können nur auf freiwilliger Basis als Selbstzahler/innen an den Kursen teilnehmen.

Gesetzgebung nur noch Familienangehörige einen Anspruch auf einen Gutschein, d.h. eine (halb-)staatliche Förderung, alle anderen müssen den Kurs komplett selber finanzieren.⁷⁶

Fact-Sheet: Österreich	
1. Integrationskurse seit ...	In der aktuellen Form seit 2006 (Novellierung des Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetzes)
2. Zielgruppe(n)	Neuzuwander/innen mit Niederlassungs- oder Aufenthaltstitel
3. Gesamtbudget für die Integrationskurse pro Jahr	Abhängig von den tatsächlichen Teilnehmerzahlen
4. Finanzierung	Durch den Bund und die Teilnehmer/innen
5. Finanzierungsform	Gutscheinsystem (für Familienangehörige): Teilnehmer/innen müssen den Kurs vorfinanzieren und erhalten nach erfolgreichem Abschluss des Alphabetisierungskurses innerhalb von einem Jahr und dem erfolgreichen Abschluss des Sprachkurses innerhalb von zwei Jahren bis zu 50% erstattet. Neuzuwander/innen, die keine Familienangehörigen sind, müssen den Kurs komplett selbst finanzieren.
6. Umsetzung durch ...	Österreichischer Integrationsfonds (ÖIF), Niederlassungsbehörden, Kurs-träger
7. Umfang der Sprachkurse	300 Stunden Sprachkurs plus ggf. 75 Stunden Alphabetisierungskurs
8. Angestrebtes Sprachniveau	A2 (GERR)
9. Umfang der Orientierungskurse	Im Sprachkurs enthalten
10. Zulassung der Kursträger	Der ÖIF ist für die Zulassung der Kursträger verantwortlich. Kriterien für die Zulassung sind: <ul style="list-style-type: none"> • Institution der Erwachsenenbildung, seit mind. 2 Jahren DaFUnterricht • Institution der Erwachsenenbildung, Anerkennung der Institution als förderwürdige Einrichtung • Institution der Erwachsenenbildung, die seit mind. 2 Jahren mit der Beratung, Unterstützung und Betreuung von Fremden befasst sind und aus öffentlichen Mitteln gefördert werden • Private oder humanitäre Einrichtungen, die seit mind. 5 Jahren mit der Betreuung etc. befasst sind und auch Kompetenzen zur Sprachvermittlung besitzen • Gesetzlich anerkannte Kirchen und Religionsgesellschaften, die mit der Beratung, Unterstützung und Betreuung von Fremden befasst sind
11. Qualifikation der Lehrkräfte	<ul style="list-style-type: none"> • Abgeschlossene DaF/DaZ-Ausbildung, mind. 1 Jahr Unterrichtserfahrung • Lehrberechtigung Deutsch (an einer pädagogischen Akademie erworben), mind. 1 Jahr Unterrichtserfahrung • Abgeschlossenes Studium der Germanistik oder einer lebenden Fremdsprache, mind. 1 Jahr Unterrichtserfahrung • 10 Jahre Unterrichtserfahrung

⁷⁶ Siehe auch Kapitel 4.2.3.

4.1.2 Das System in den Niederlanden

Die Bevölkerung der Niederlande umfasst 16,3 Millionen Einwohner/innen, der Ausländeranteil liegt bei 4,3%. Insgesamt sind 19% der Bevölkerung ausländischer Herkunft. Zu den wichtigsten Herkunftsländern zählen die Türkei, Surinam, Marokko, die niederländischen Antillen sowie Aruba.

Eine systematische Integrationspolitik begann in den Niederlanden in 1996 mit der Einführung des Gesetzes „Regelung Integration Neuankömmlinge“ (RIN), das Integrationsverträge auf freiwilliger Grundlage einführt und Eingliederungsprojekte in Städten und Gemeinden entstehen ließ. Aufgrund der geringen Beteiligung der Neuzuwander/innen an diesen Projekten wurde 1998 das Gesetz „Wet Inburgering Nieuwkomers“ (WIN) erlassen, das Neuzuwander/innen zur Teilnahme an Integrationsprogrammen verpflichtete. In 2005 erfolgten dann die ersten Vorschläge zur Novellierung des WIN. So wurde die durchschnittliche Stundenzahl von 600 Stunden als zu starr angesehen, das mit dieser Stundenzahl angestrebte Sprachniveau (B1) stellte sich als zu hoch heraus und viele Kursteilnehmer/innen erschienen unregelmäßig zum Unterricht, ohne dass man dieses Fehlen sanktionieren konnte.⁷⁷ Vor diesem Hintergrund wurde eine Novellierung des WIN-Gesetzes verabschiedet, die zum 1. Januar 2007 in Kraft treten wird.

Nach diesem kommenden Integrationsgesetz der Niederlande sind alle Neu- und Altzuwander/innen, die keine achtjährige niederländische Schulbildung nachweisen können und zwischen 16 und 65 Jahre alt sind, verpflichtet, einen Integrationskurs zu belegen.⁷⁸ Neuzuwander/innen müssen schon in ihrem Herkunftsland in einem Test niederländischen Sprachkenntnisse auf dem Niveau A1-minus (GERR) und Landeskenntnisse nachweisen, was als Voraussetzung für die Einwanderung dient. Darüber hinaus haben sie nach der Einwanderung 3,5 Jahre Zeit, das Examen der Integrationskurse (Sprachniveau A2 GERR) abzulegen. Altzuwander/innen haben diese Pflicht innerhalb von fünf Jahren zu erfüllen. Spezielle Zielgruppen im Rahmen des Systems stellen Ausländer/innen, die Arbeitslosengeld oder Sozialhilfe beziehen, Eltern mit Kindern unter 18 Jahren und religiöse Repräsentanten dar.⁷⁹ Während die Gemeinden für die speziellen Zielgruppen entsprechende (Sprach-)Kurse auf dem freien Markt einkaufen müssen, sind die übrigen Teilnehmer/innen selbst dafür verantwortlich, sich einen Kursträger zu suchen. Für die arbeitslosen Ausländer/innen sind die Sprachkurse darüber hinaus in der Regel Teil eines sog. „Dualen Systems“, in dem Sprachkurse und Praktika zur Vorbereitung auf bzw. Integration in den Arbeitsmarkt kombiniert werden.

77 Es gab verschiedene Evaluationen und Berichte zu der Umsetzung des WIN. Zentral ist hier die Studie von Regioplan OAI (2002): „Verscheidenheid in Integratie – Evaluation van de effectiviteit van de WIN. Eindrapport.“ Eine der zentralen Aussagen war, dass nur etwa 40% der Teilnehmer/innen das als Mindestniveau angesehene Ziel „Level 2“ des CITO-Test (in etwa analog zu B1 GERR) erreicht hatten.

78 Ausgenommen hiervon sind Menschen mit Migrationshintergrund, die bereits die niederländische Staatsbürgerschaft besitzen. Während einer Übergangsregelung in 2007 haben sie die Möglichkeit, freiwillig an den Kursen teilzunehmen, über Regelungen ab 2008 muss noch entschieden werden.

79 In der neuen Gesetzgebung sind v.a. schwer erreichbare, isolierte Frauen, die im Rahmen von Familiennachzug oder einer Heirat in die Niederlande gekommen sind und häufig durch die Kinderbetreuung ans Haus gebunden sind, eine spezielle Zielgruppe (Schweizerische Flüchtlingshilfe 2006: 21).

Gestützt wird das neue System auch auf eine Datenbank, die aktuell in sechs Gemeinden als Pilotprojekt getestet wird und zwei zentrale Funktionen erfüllen soll. Zum einen sollen hier alle Ausländer/innen erfasst werden, damit die Gemeinden die Integrationspflichtigen auf dieser Basis zu den jeweiligen Kursen verpflichten können, zum anderen soll die Datenbank auch als Koordinierungsinstrument dienen, durch das sich die Gemeinden über den Stand der Teilnehmer/innen im Kurs informieren (z.B. nach Umzug von Teilnehmer/innen) oder Nachweise über das erreichte Sprachniveau nach der vorgegebenen Zeit von den Integrationspflichtigen einfordern können.⁸⁰

Fact-Sheet: Niederlande	
1. Integrationskurse seit ...	In der neuen Form ab 1. Januar 2007
2. Zielgruppe(n)	Neu- und Altzuwander/innen zwischen 16 und 65 Jahren, die keine 8-jährige niederländische Schulbildung nachweisen können und kein niederländisches Diplom haben. „Spezielle Zielgruppen“ sind Ausländer/innen, die Arbeitslosengeld oder Sozialhilfe beziehen, Eltern und hier v.a. Frauen mit Kindern unter 18 Jahren und religiöse Repräsentanten (diese Gruppen gelten als besonders integrationsbedürftig)
3. Gesamtbudget für Integrationskurse (pro Jahr)	Es stehen 270 Mio. Euro für die Eingliederung von Integrationspflichtigen zur Verfügung: 50 Mio. für Neu zuwander/innen, 185 Mio. für Altzuwander/innen und 35 Mio. für Teilnehmer/innen, die freiwillig an den Kursen teilnehmen. ¹¹
4. Finanzierung	Durch den Zentralstaat, die Gemeinden und die Teilnehmer/innen
5. Finanzierungs-form	Teilnehmer/innen müssen die Kurse vorfinanzieren (erhalten bei Bedarf dafür einen speziellen Kredit) und bekommen nach erfolgreichem Abschluss bis zu 70% des Geldes zurück. Die speziellen Zielgruppen müssen nur einen Eigenbeitrag von 270 Euro leisten, den Rest übernimmt der Staat.
6. Umsetzung durch ...	Zentralstaat, Gemeinden, IB-Groep, Kursträger
7. Umfang der Sprachkurse	Eine Stundenzahl ist nicht vorgegeben. Wichtig ist das Erreichen von A2
8. Angestrebtes Sprachniveau	Neu zuwander/innen: Mündlich und schriftlich A2 Altzuwander/innen: mündlich A2, schriftlich A1
9. Umfang der Orientierungskurse	Es bleibt den Trägern überlassen, ob sie Informationen zu Gesellschaft, Politik etc. in die Sprachkurse integrieren oder gesondert anbieten.
10. Zulassung der Kursträger	Träger müssen sich durch ein spezielles Gremium zertifizieren lassen. Die Zertifizierung ist zunächst eine „vorläufige Zertifizierung“ und wird dann nach 12 Monaten ggf. in eine endgültige Zertifizierung umgewandelt.
11. Qualifikation der Lehrkräfte	Durch das Zertifizierungsgremium werden keine Qualifikationen für die Lehrkräfte vorgeschrieben. Die Träger müssen die Gründe für ihre Wahl der Lehrkräfte darlegen und jährlich deren Leistung bewerten.

⁸⁰ Im Rahmen der Entwicklung der Datenbank hat sich ein spezielles Gremium mit Fragen des Datenschutzes befasst. Denn auch wenn die Datenbank der Kooperation zwischen Gemeinden, Ausländerbehörden, dem Kreditinstitut etc. (also den an der Umsetzung beteiligten Akteure) dienen soll, haben nur bestimmte Mitarbeiter/innen aus den Gemeinden und eines zentralen Institutes Zugriff auf die Daten.

⁸¹ <http://www.inburgering.net/pmi/rol/vragen/index.html>. Letzter Zugriff am 08.12.2006.

4.1.3 Das System in Dänemark

Dänemark hat 5,4 Millionen Einwohner/innen, von denen 8,2% Ausländer/innen und deren (in Dänemark geborenen) Nachkommen sind.⁸²

1999 wurden die Integrationsbemühungen erstmals gebündelt und in einem Integrationsgesetz gesetzlich geregelt. Dieses sah neben der Initiierung eines dreijährigen Einführungsprogramms für neu Eingewanderte auch die Regelung der Wohnsituation der Flüchtlinge, die Errichtung von lokalen Integrationsräten und Räten für ethnische Minoritäten auf nationaler Ebene und die Übertragung der Integrationsbemühungen an die Gemeinden vor. Diese haben seitdem die vollständige Verantwortung für die Integrationskurse, was auch die Zulassung und Kontrolle der Kursträger beinhaltet. 2001 kam es zu einer Änderung des Ausländergesetzes, was eine gezieltere Steuerung der Zuwanderung, eine Verschärfung der Zuwanderungsbedingungen für Familienangehörige, eine Beschränkung der Zuwanderung von Flüchtlingen und eine verstärkte Anwerbung von Arbeitsmigrant/inn/en zum Inhalt hatte. Zentral für die aktuelle Ausgestaltung der Integrationsmaßnahmen in Dänemark ist das Gesetz über Dänischunterricht für erwachsene Migrant/innen, das im Detail das Angebot der Dänischkurse regelt und bereits 1999 zusammen mit dem Integrationsgesetz in Kraft trat und 2002 sowie 2004 modifiziert wurde. 2002 wurde die Durchführung der Sprachkurse auch für private Anbieter geöffnet, nachdem bis dato kommunale Einrichtungen ein Monopol besessen hatten. In 2004 kam es dann zu weiteren Änderungen, die zu mehr Flexibilität und mehr Effizienz führen sollten. Hierzu gehörten u.a. die Integration des „Landeskundekurses“ (in etwa vergleichbar mit dem Orientierungskurs in Deutschland) in den allgemeinen Sprachkurs, da sich hierdurch Synergieeffekte zwischen Sprache und Orientierung v. a. hinsichtlich der beruflichen Integration erhofft wurden sowie die Verpflichtung von Kursträger zu mehr Flexibilität, was bspw. das Angebot von Sprachkursen in den Räumlichkeiten von großen Arbeitgebern umfasste, damit auch berufstätige Migrant/inn/en an den Kursen teilnehmen können.

Dabei sind die „Dänisch- und Landeskundekurse“, die mit den deutschen Integrationskursen vergleichbar sind, Teil eines breiter angelegten dreijährigen Einführungsprogramms, das darauf abzielt, den Zuwander/innen den Zugang zum Arbeitsmarkt oder zu einer weiterführenden Ausbildung zu ermöglichen. Die in diesem Zusammenhang vorgesehenen Maßnahmen umfassen Beratung und Qualifizierung im Hinblick auf die Teilnahme am Arbeitsmarkt, Praktikum in einem privaten Unternehmen oder einer öffentlichen Institution sowie Lohnzuschüsse (der Gemeinden) an Arbeitgeber/innen für die Anstellung in einem privaten Unternehmen oder einer öffentlichen Institution. Zielgruppe sind alle eingewanderten Personen und Flüchtlinge über 18 Jahre,

82 In Dänemark gilt eine Person als dänisch, wenn mindestens ein Elternteil die dänische Nationalität hat und in Dänemark geboren ist. Dabei ist es unerheblich, ob die Person selbst die dänische Nationalität hat oder in Dänemark geboren ist (Schweizerische Flüchtlingshilfe 2006: 25).

die eine Aufenthaltsbewilligung erhalten, wobei im Programmumfang zwischen Sozialhilfeempfänger/innen und Selbstversorger/innen unterschieden wird.⁸³

Fact-Sheet: Dänemark	
1. Integrationskurse seit ...	Integrationsgesetz seit 1999
2. Zielgruppe(n)	Alle eingewanderte Personen und Flüchtlinge über 18 Jahre, die eine Aufenthaltsbewilligung erhalten (im Rahmen eines Einführungsprogramms) Darüber hinaus können auch „sonstige Teilnehmer/innen“ (z.B. Personen, die sich nur vorübergehend z.B. zu Arbeits- oder Studienzwecken im Land aufhalten) an den Sprachkursen teilnehmen
3. Gesamtbudget für Integrationskurse (pro Jahr)	<u>Für die „sonstigen Teilnehmer/innen“</u> : ca. 29,4 Mio. Euro für die Sprachkurse Für die Teilnehmer/innen des Einführungsprogramms: Die Zuschüsse für die Sprach- und Landeskurse werden nicht isoliert ausgewiesen. Das volle Programm hat ein Budget von 171 Mio. Euro ¹⁴
4. Finanzierung	Vor allem durch den Staat bzw. die Kommunen, zu einem geringen Anteil von den Teilnehmer/innen
5. Finanzierungsform	<u>Für die Teilnehmer/innen des Einführungsprogramms</u> : gratis, die Kommune übernimmt 100% der Kosten. <u>Für die „sonstigen Teilnehmer/innen“</u> : je nach Kommune leisten diese einen kleinen Unkostenbeitrag, die Kommunen tragen jedoch einen Großteil der Kosten. <u>Rückerstattung an die Kommunen durch das Integrationsministerium</u> : Die Ausgaben für das Einführungsprogramm werden zu 75% rückerstattet Für die „sonstigen Teilnehmer/innen“ bekommen die Kommunen 4,80 € pro Dänischunterrichtsstunde rückerstattet. Finanzielles Anreizsystem für die Sprachschulen, die erst dann das nächste Modul bezahlt bekommen, wenn der/die Teilnehmer/in das vorangegangene Modul erfolgreich mit einem Test abgeschlossen hat.
6. Umsetzung durch ...	Die Kommunen, die Kursträger
7. Umfang der Sprachkurse	Durch die individuell unterschiedlichen Zielvorgaben, unterschiedliche Stundenzahl. Bisherige Erfahrungen haben gezeigt, dass die Teilnehmer/innen in etwa 2000 Stunden benötigen, um das für sie festgesetzte Niveau zu erreichen.
8. Angestrebtes Sprachniveau	Die Kurse werden auf drei Niveaus und in Modulen mit bestimmten Lernzielen angeboten. Ein einheitliches Zielniveau ist nicht vorgegeben. Jede Stufe strebt verschiedene Sprachniveaus an: Dänisch 1: schriftlich A2, mündlich B1 Dänisch 2: schriftlich B1, mündlich B1-B2 Dänisch 3: nach Modul 5: B2, nach Modul 6: C1

⁸³ Sozialhilfeempfänger/innen erhalten ein Vollzeitprogramm von 37 Stunden pro Woche, das Dänischunterricht (i.d.R. drei Tage die Woche) und Maßnahmen zur Eingliederung in den Arbeitsmarkt (i.d.R. zwei Tage die Woche) umfasst. Selbstversorger/innen, die nicht auf staatliche Leistungen angewiesen sind, erhalten im Rahmen des Einführungsprogramms den Sprachkurs, der für sie kostenlos ist. Zudem können sie nach Absprache mit der Kommune an gewissen berufsbezogenen Maßnahmen teilnehmen, z.B. wenn sie von ihrer Familie unterstützt werden und somit nicht selbst ihren Unterhalt bestreiten können.

⁸⁴ Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration 2005c: 105. Die Zahlen beziehen sich auf das Jahr 2005 und sind teilweise Schätzwerte, da das Jahr noch nicht abgeschlossen war.

Fact-Sheet: Dänemark	
9. Umfang der Orientierungskurse	Die Orientierungskurse sind in den Sprachunterricht integriert, indem man sich mit aktuellen und praxisnahen Themen befasst.
10. Zulassung der Kursträger	Kommunen entscheiden, ob sie das Monopol ihres kommunalen Sprachzentrums aufrechterhalten oder ob und wie viele andere öffentliche oder staatlich anerkannte Bildungsinstitutionen oder private Sprachschulen sie im Rahmen einer Ausschreibung zur Durchführung von Dänischkursen zulässt.
11. Qualifikation der Lehrkräfte	Gefordert ist eine Ausbildung als Lehrer/in in Dänisch als Zweitsprache.

4.1.4 Das System in Schweden

Schweden hat eine Bevölkerungszahl von 9 Mio., der Ausländeranteil liegt bei 4,8%. Der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund ist allerdings höher, über 60% der Personen, die nach Schweden migriert sind, besitzen inzwischen die schwedische Staatsbürgerschaft.⁸⁵

Kostenlose Sprachkurse für Zuwander/innen gibt es in Schweden seit 1970. Lag die Durchführung zunächst in den Händen des Staates, sind seit 1986 die Kommunen für das Angebot der sog. „SFI-Kurse“ (Swedish for Immigrants) verantwortlich. 2001 wurde das Finanzierungssystem der Kurse so umgestaltet, dass es den Kommunen mehr Anreize gibt, die Migrant/innen schnell zu einem erfolgreichen Abschluss zu führen.⁸⁶

Der Sprachkurs bildet den zentralen Aspekt eines umfassenderen Orientierungsprogramms, welches auf maximal zwei Jahre angelegt ist und innerhalb der ersten drei Jahre des Aufenthalts durchgeführt werden soll. Teilnahmeberechtigt sind prinzipiell alle Zuwander/innen inkl. Flüchtlingen über 16 Jahren ohne Grundkenntnisse der schwedischen Sprache. Basis für die aktuellen integrationspolitischen Bestrebungen in Schweden ist die Gesetzesvorlage „Sweden, the Future and Diversity – from Immigrant Policy to Immigration Policy“, die eine Wendung von einer Einwanderungszu einer Integrationspolitik bedeutete. Ziel der Integrationsbestrebungen ist es, Möglichkeiten zu schaffen, die Individuen befähigen, für sich selbst aufzukommen und am Gesellschaftsleben zu partizipieren, was v.a. eine schnelle Integration in den Arbeitsmarkt beinhaltet. Entsprechend ist auch das oberste Ziel des Orientierungsprogramms die Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt.⁸⁷ Diesen Zielen entsprechend wurde 1998 eine staatliche Integrationsbehörde, das „Integrationsverket“ eingerichtet, dessen Aufgabe vor allem in der Koordination und Verantwortung für die Integrationsmaßnahmen auf nationaler Ebene besteht.

85 Eine schwedische Besonderheit sind die hohen Einbürgerungszahlen: Mit 9 Einbürgerungen pro 100 Ausländer/innen hat Schweden die höchste Einbürgerungsquote der OECD-Staaten.

86 Siehe auch Kapitel 4.2.4.

87 „The main thrust of the introduction programme in Sweden is to ensure that immigrants have the necessary language skills for entry into the Swedish labour market“ (OECD 2004: 17).

Darüber hinaus gibt es seit einigen Jahren das Amt eines besonderen Integrationsministers.⁸⁸

Fact-Sheet: Schweden	
1. Integrationskurse seit ...	In heutiger Form seit 2001
2. Zielgruppe(n)	Prinzipiell alle Zuwander/innen inkl. Flüchtlinge über 16 Jahre
3. Gesamtbudget für Integrationskurse (pro Jahr)	Es gibt kein festes jährliches Budget. Die Kommunen erhalten pro Teilnehmer/in Geld und die Ausgaben sind dementsprechend von der Anzahl der Teilnehmer/innen abhängig.
4. Finanzierung	Staat (nach zwei Jahren durch die Kommune), die Kurse sind für die Teilnehmer/innen kostenlos.
5. Finanzierungsform	Die Kommune bekommt einen festen Betrag pro Teilnehmer/in und angenommener 2-Jahres-Dauer vom Staat überwiesen (in Drei-Monats-Raten). Die Vergütung der Träger erfolgt je nach Kommune sehr unterschiedlich
6. Umsetzung durch ...	Integrationsbehörde, Migrationsbehörde, Arbeitsmarktbehörde, Schulbehörde, Kommune, Kursträger, kommunale Arbeitsämter, kommunale „Empfangsstelle“ für Flüchtlinge
7. Umfang der Sprachkurse	525 Std. à 60 Minuten (als Standardwert – die tatsächliche Stundenzahl kann davon stark abweichen)
8. Angestrebtes Sprachniveau	Unterscheidung von vier Schwedischkursen, die aufeinander aufbauen (Kurs A, B, C und D) sowie drei Studienzweigen, deren Lehrpläne den Unterschieden in Zielen, Hintergründen (z.B. Bildungsgrad, berufliche Erfahrung, Alter) und Lernbedingungen der Teilnehmer/innen gerecht werden sollen. Jeder Studienzweig besteht aus zwei Kursen, die aufeinander aufbauen: ¹⁹ <ul style="list-style-type: none"> • SFI 1: Kurs A und B • SFI 2: Kurs B und C • SFI 3: Kurs C und D
9. Umfang der Orientierungskurse	Existiert nicht. Informationen zu Politik, Gesellschaft etc. sind in den Sprachkurs integriert. ²⁰
10. Zulassung der Kursträger	Die Kommunen entscheiden selbst, an welche und an wie viele Anbieter sie die Durchführung der Kurse übertragen wollen.
11. Qualifikation der Lehrkräfte	Sollten einen Abschluss in „Schwedisch als Zweitsprache“ besitzen.

88 Im September dieses Jahres gab es in Schweden Neuwahlen, aus denen die Konservativen als stärkste Kraft hervorgingen und die Sozialdemokraten in der Regierung ablösten. Damit einhergehend wird es einen Politikwechsel auch hinsichtlich der Integrationspolitik in Schweden geben. So soll das „Integrationsverket“ zum 1. Juli 2007 aufgelöst werden. Wer genau dessen Aufgaben dann übernehmen soll und welche weiteren Veränderungen es in den nächsten Monaten geben wird, ist zum Zeitpunkt der Berichtslegung noch nicht eindeutig zu sagen.

89 Diese Einteilung wurde erstmals im Schuljahr 2002/03 umgesetzt. Davor gab es einen Sprachkurs mit nur einem Lehrplan für alle Teilnehmer/innen (Schönwälder 2005: 25).

90 Zum 1. Januar 2007 sollen diese Bereiche aus dem Sprachkurs ausgegliedert und im Rahmen des allgemeinen Orientierungsprogramms vermittelt werden.

4.2 Zentrale Analyseaspekte

Im Folgenden werden eine Reihe der zuvor kursorisch dargestellten Analyseaspekte des internationalen Vergleichs, die aus der Perspektive von Rambøll Management besonders interessante Anregung für die Weiterentwicklung des deutschen Systems bieten, ausführlicher dargelegt. Die Darstellung gliedert sich entlang folgender Aspekte:

- Zielniveaus und Zielerreichung der Integrationsprogramme
- Sicherung der Maßnahmenqualität
- Das Finanzierungssystem, also Form der Finanzierung und Finanzierungsverfahren
- Anreizsysteme für Kursträger, Teilnehmer/innen und andere an der Umsetzung der Kurse beteiligte Akteure

4.2.1 Zielniveaus und Zielerreichung der Integrationsprogramme

Zentral für die gegenwärtige Ausgestaltung der Integrationskurse in Deutschland ist das Zielniveau B1 für alle Teilnehmer/innen nach (maximal) 600 Stunden Sprachkurs. In den betrachteten Ländern ist das Zielniveau sehr unterschiedlich und auch die Anzahl der Stunden, innerhalb derer dieses Ziel erreicht werden soll, differiert. In Österreich und den Niederlanden gilt jeweils A2 als zu erreichendes Sprachziel. Hierfür stehen in Österreich maximal 300 Stunden (plus ggf. 75 Stunden Alphabetisierungskurs) zur Verfügung, in den Niederlanden ist die Stundenanzahl offen.⁹¹ In Dänemark und Schweden wird das Zielniveau individuell für jede/n Teilnehmer/in festgelegt (Basis hierfür sind u.a. Vorerfahrung und Bildungsstand) und reicht von A2 bis C1,⁹² eine Stundenzahl ist nicht vorgegeben. In Schweden gelten 525 Stunden (à 60 Minuten) als Standardwert, wobei die tatsächlich benötigte Stundenanzahl auch weit darüber liegen kann. Für Dänemark sind verschiedene Experten der Ansicht, dass die Teilnehmer/innen etwa 2.000 Stunden benötigen würden, um das für sie festgelegte Sprachziel zu erreichen.⁹³

Für Teilnehmer/innen, die nicht oder nicht in lateinischer Schrift alphabetisiert sind, sind im deutschen System spezielle Alphabetisierungskurse vorgesehen. Die Alphabetisierung findet hier im Rahmen der 600 Stunden statt.

In den Niederlanden und in Dänemark ist die Alphabetisierung ebenfalls Teil des „regulären“ Sprachkursprogramms. Dabei zielt in Dänemark das Niveau „Dänisch 1“ speziell auf die Gruppe der Analphabeten/innen ab. Diese müssen im weiteren Verlauf

91 Nach Aussage von Herrn Dr. Snoeken, Mitarbeiter des Justizministeriums der Niederlande, ist der Staat bei seinen Berechnungen bzgl. der Ausgleichszahlungen an die Gemeinden von einer Stundenanzahl von 600 Stunden ausgegangen.

92 In Schweden wurde früher generell von dem Zielniveau B1 ausgegangen. Allerdings wird dieses durch die individuelle Zielfestlegung für die Teilnehmer/innen aufgeweicht und liegt nun für viele eine Stufe unter B1, nämlich auf A2.

93 Aussagen von Herrn Gammeltoft, Chief Consultant des Referats für Dänischunterricht des dänischen Integrationsministeriums, und Herrn Aner, Schulleiter bei Ishøj Sprog- og Integrationscenter, einem kommunalen Sprachcenter in Kopenhagen, das rund 1.200 Kursteilnehmer/innen im Jahr betreut.

der Kurse, wie andere Teilnehmer/innen auch, die Tests zwischen den verschiedenen Modulen bestehen. Dagegen gibt es in Österreich ein eigenes Modul „Alphabetisierung“, das 75 Stunden umfasst und dem Sprachkurs vorgelagert ist. In Schweden ist die Alphabetisierung ebenfalls aus dem regulären Sprachkursprogramm ausgelagert. Hier sollen Analphabeten/innen entweder parallel zum Sprachkurs oder davor Alphabetisierungskurse im Rahmen der grundlegenden Erwachsenenbildung besuchen.

Im derzeitigen System ist es die Aufgabe der Kursträger, die Teilnehmer/innen in den Integrationskurs und hier in die adäquate Progressions- und Modulstufe einzuordnen.

In Österreich und in Dänemark obliegt die Einstufung der Teilnehmer/innen ebenfalls den Kursträgern. Diese bestimmen auf Basis eines Einstufungstests die notwendige Stundenzahl (bis zu 300 Stunden für A2), vermerken sie auf dem Gutschein und melden sie dem ÖIF (Österreich) bzw. nehmen in einem Gespräch eine pädagogische Einschätzung der Schulausbildung und der Vorkenntnisse vor und ordnen die Teilnehmer/innen entsprechend der zu erreichenden Ziele in einen Kurs zu (Dänemark).⁹⁴ In Schweden wird die Einstufung je nach Kommune entweder von der Kommune selbst oder von dem Kursträger vorgenommen. Auch hier dient die Einstufung der individuellen Zielbestimmung. In den Niederlanden führt die Gemeinde für die speziellen Zielgruppen ein Einführungsgespräch durch. Auf dieser Basis weist sie den Migrant/innen einen entsprechenden Kurs auf dem passenden Lernniveau zu. Für die Einstufung der übrigen Teilnehmer/innen sind die Kursträger zuständig.

In Deutschland sind der Abschlusstest und somit auch der Nachweis von Sprachkenntnissen auf Niveau B1 für die Kursteilnehmer/innen freiwillig, zentrales Kriterium ist die regelmäßige Kursteilnahme.

In Schweden ist die Teilnahme am Abschlusstest für die Teilnehmer/innen ebenfalls freiwillig, allerdings gibt es vertraglich geregelte Ziele für die Kursträger, die dafür sorgen sollen, dass die Teilnehmer/innen tatsächlich zu einem erfolgreichen Abschluss der Kurse geführt werden. Dabei finden die Prüfungen auf dem jeweils für die Teilnehmer/innen vorgegebenen Zielniveau statt. Hierfür haben die Träger teilweise eigene Tests entwickelt, da der national einheitliche Test auf Niveau B1 liegt, sich das im individuellen Entwicklungsplan der Migrant/innen festgelegte Ziel aber auch darunter befinden kann. Dagegen sehen Österreich und die Niederlande, also die Länder, die in der jüngeren Zeit ihr System verändert haben, einen zu bestehenden Test auf dem vorgegebenen Sprachniveau (A2) vor. Zum einen wird den

94 Nach Aussage von Herrn Aner ist die Zuordnung in die unterschiedlichen Module meistens zutreffend, wenn auch nicht 100%ig. In diesen Fällen ist ein Wechsel jedes halbe Jahr möglich. Da aber alle Teilnehmer/innen einen individuellen Lernplan haben, gibt es auch innerhalb der drei Niveaustufen Unterschiede zwischen den Teilnehmer/innen, was sich u.a. darin ausdrückt, dass sie den Test für das nächste Modul zu unterschiedlichen Zeitpunkten ablegen.

Teilnehmer/innen nur bei einem erfolgreich bestandenem Test ein Teil der Kurskosten zurückerstattet und zum anderen ist der erfolgreiche Abschluss des Tests in beiden Ländern Voraussetzung hinsichtlich einer Verlängerung bzw. Veränderung des Aufenthaltstitels. Dieses ist auch für Dänemark der Fall, wobei hier der Abschlusstest auf dem für die Teilnehmer/innen festgesetzten Zielniveau erfolgt.

In Deutschland wird der Abschlusstest beim Kursträger selbst durchgeführt. Dabei können Prüfer/innen der Einrichtung (wenn auch nicht aus dem gleichen Kurs) oder externe Prüfer/innen die Prüfung durchführen.

Auch Österreich, Schweden und Dänemark wird der Abschlusstest beim Kursträger selbst, in Österreich und Schweden auch von den eigenen Lehrkräften durchgeführt. In Österreich soll der Test allerdings nicht durch die Kursleiter/innen selbst durchgeführt werden, ausdrücklich ausgeschlossen wird dieses aber nicht. Auf Beantragung des Kursträgers kann der Test auch durch externe Prüfer/innen durchgeführt werden. Um Missbrauch vorzubeugen, werden die Korrekturen und Bewertungen der Kursträger nach Zurücksendung der Prüfungsmaterialien stichprobenartig durch den ÖIF kontrolliert. Aufgrund derselben Problematik gibt es auch in Schweden stichprobenartige Kontrollen. In Dänemark findet der Abschlusstest zweimal im Jahr statt (jeweils für Dänisch 1, 2 und 3), wobei der Zeitpunkt der schriftlichen Prüfung vom Ministerium festgelegt wird und landesweit einheitlich ist. Sowohl der schriftliche als auch der mündliche Teil der Prüfung wird von speziellen, durch das Ministerium bestimmten Prüfern/innen durchgeführt. In den Niederlanden besteht der Abschlusstest aus einem praktischen Teil, der von speziell zertifizierten Prüfer/inne/n durchgeführt und benotet wird sowie aus einem Zentralexamen, das am Computer durchgeführt wird.⁹⁵

Da es den Kursträgern in Deutschland freisteht, Integrationskursteilnehmer/innen zum Abschlusstest anzumelden, gibt es keine validen Daten über Erfolgsquoten hinsichtlich aller Teilnehmer/innen. Auch für Schweden gibt es aufgrund einer vergleichbaren Ausgestaltung nur wenig gesicherte Aussagen über tatsächliche Erfolgsquoten.⁹⁶ In Dänemark haben 2004 rund 92% der Teilnehmer/innen den Test

95 Für beide Teile wird eine Bestätigung über das Bestehen ausgestellt. Um ein Diplom zu erhalten, was dann als erfolgreicher Abschluss im Sinne der Verordnung gewertet wird, müssen beide Teile bestanden werden. Wird ein Teil nicht bestanden, kann dieser wiederholt werden. Dabei können die Sprachschulen die Preise für die Prüfung selbst festlegen. Für die speziellen Zielgruppen übernimmt die Gemeinde die Kosten – allerdings nur für den ersten Versuch.

96 Laut Schönwälder u.a. bestehen in Schweden nur etwa 35 % der Kursteilnehmer/innen den Abschluss-test im vorgegeben Rahmen (2 Jahre), der Rest braucht entweder länger oder bricht den Kurs ganz ab (Schönwälder u.a. 2005). In den Kommunen, in denen die Durchführung der Kurse ausgeschrieben wird, wird sich diese Zahl voraussichtlich nach oben entwickeln. So haben sich die beauftragten Kursträger in der Kommune Malmö dazu verpflichtet, dass 80 % der Teilnehmer/innen den Kurs auch bis zum Ende besuchen und von diesen wiederum 90 % den Abschlusstest erfolgreich bestehen müssen.

bestanden,⁹⁷ aufgrund der möglichen aufenthaltsrechtlichen Konsequenzen nehmen hier auch fast alle Teilnehmer/innen der Sprachkurse am Abschlusstest teil. Bedingt durch die Umgestaltung der Systeme in Österreich und den Niederlanden gibt es aus diesen Ländern noch keine Erkenntnisse über erfolgreiche Abschlussquoten.

4.2.2 Sicherung der Maßnahmenqualität

Die Qualitätssicherung der Integrationskurse wird in Deutschland v.a. durch die Regionalkoordinatoren wahrgenommen. Neben dem Antrag der Kursträger auf Zulassung und deren Überprüfung vor Ort werden kontinuierliche Vor-Ort-Kontrollen von den Regionalkoordinatoren durchgeführt.

Ein in Ansätzen vergleichbares System gibt es nur in Österreich, wo die Kursträger zentral vom ÖIF zugelassen werden (die Zulassung gilt bis zu drei Jahre und kann u.U. auch entzogen werden). Die Kursträger müssen dabei je nach Art der Einrichtung unterschiedliche Anforderungen erfüllen und sollen intern eine Qualitätssicherung durchführen und diese auch dokumentieren. Darüber hinaus sollen sie Verzeichnisse über Lernerfolgskontrollen führen. In Dänemark und Schweden ist es von der Kommune abhängig, ob diese die Kurse von kommunalen Einrichtungen oder privaten Trägern durchführen lässt. Früher wurden die Kurse in beiden Ländern ausschließlich von kommunalen Einrichtungen durchgeführt. Um die Qualität zu steigern und den Preis zu senken, wird im Rahmen von Ausschreibungen inzwischen von immer mehr Kommunen auf private Träger zurückgegriffen. Dabei differieren die Ausschreibungskriterien auch zwischen den einzelnen Kommunen. Neben dem Preis spielen hier vor allem die Fähigkeiten eine Rolle, Kurse für die entsprechenden Zielgruppen⁹⁸ bzw. ausreichend Kurse auf den verschiedenen Niveaustufen anzubieten. Darüber hinaus werden die Kursträger in Schweden auch auf eine bestimmte Teilnahme- und Erfolgsquote verpflichtet. In den Niederlanden können sich private Träger durch ein speziell dafür eingerichtetes Gremium zertifizieren lassen. Zertifizierungskriterium ist neben Preis, Stundenzahl in der Woche, Teilnehmer/innen pro Kurs etc. auch die Frage, unter welchen Bedingungen der/die Kursteilnehmer/in oder die Schule den Vertrag kündigen kann und wann ein/e Teilnehmer/in das Recht hat, sein Geld zurückzufordern. Zudem muss für jede/n Teilnehmer/in ein individueller Vertrag mit individuellen Lernzielen abgeschlossen werden.⁹⁹

Vor-Ort-Kontrollen zur Qualitätssicherung wie in Deutschland gibt es auch in Österreich und in Schweden. Allerdings finden diese i.d.R. seltener als in Deutschland

97 Im Jahr 2004 hatten sich 8.305 Kursteilnehmer/innen für die Prüfung angemeldet, 7.010 von diesen haben die Prüfungen auch abgelegt. Von diesen haben 6.479 bestanden und 578 sind durchgefallen (Ministeriet for Flytninge, Indvandrerne og Integration 2006a).

98 In Schweden kann die Kommune einen Kursträger speziell für die Kursdurchführung z.B. für traumatisierte Flüchtlinge zulassen, der dann im Antrag die entsprechenden Qualifikationen nachweisen muss.

99 www.blikopwerk.nl (letzter Zugriff: 08.12.2006). Nach Angabe von Fr. Woordes von Keumerk Inburgeren (Blik op werk) haben sie bisher 30 Anfragen für eine Zertifizierung erhalten. Davon kamen 50% von ROC's und 50% von privaten Anbietern.

statt. In Österreich, wo der ÖIF für die Vor-Ort-Kontrollen verantwortlich ist, haben in diesem Jahr nur vereinzelt Kontrollen stattgefunden, für die Zukunft sind stichprobenartige Kontrollen bei jährlich etwa 20% der zugelassenen Träger vorgesehen. In Schweden besuchen Vertreter/innen der Schulbehörde, die dort für die Kontrolle zuständig sind, jeden Träger im Durchschnitt alle fünf Jahre. Allerdings führen einzelne Kommunen (z.B. Stockholm) darüber hinaus noch eigene Kontrollen durch. Die Qualitätssicherung der Kursträger findet in Österreich auch nachfrageorientiert statt: Da die Teilnehmer/innen die Kursträger aber frei auswählen und die Kursträger ihrerseits die Preise frei festlegen können, wird davon ausgegangen, dass sich, neben Vor-Ort-Kontrollen, auch über diesen Weg die Qualität sicherstellen lässt.¹⁰⁰ In Schweden und in Dänemark findet die Qualitätskontrolle neben den formalen Kriterien vor allem über eine Output-Steuerung statt, d.h. die Kursträger werden daran gemessen, wie viele Teilnehmer/innen sie in welcher Zeit zu dem vorgegebenen Ziel führen. Entscheidend ist somit nicht, wie Träger zu bestimmten Ergebnissen kommen, sondern dass sie eine bestimmte Erfolgsquote vorweisen können. Dies ist zentral für die nächste Ausschreibung bzw. Vergabe der Durchführung der Kurse. Ein ähnliches Modell soll auch in den Niederlanden etabliert werden. Die Stiftung, die auch für die Zertifizierung der Träger zuständig ist, wird hier die Abschlussquoten öffentlich machen, um sowohl den Gemeinden bzgl. des „Einkaufs“ von Kursangeboten für die speziellen Zielgruppen als auch den Teilnehmer/innen, die den Kursträger selbst auswählen müssen, eine Hilfestellung zu geben.¹⁰¹

4.2.3 Finanzierungssystem: Finanzierung und Finanzierungsverfahren

Die Integrationskurse in Deutschland werden vom Bund finanziert: Von der Vergütung pro Stunde von 2,05 Euro übernimmt dieser 1,05 Euro, die Teilnehmer/innen müssen einen Euro dazuzahlen. Ausgenommen von der Zuzahlung sind Spätaussiedler/innen sowie Migrant/inn/en, die Leistungen nach SGB II oder SGB XII beziehen.

Die Form der Finanzierung ist in den betrachteten Ländern sehr unterschiedlich. In Österreich und in den Niederlanden müssen die Teilnehmer/innen den Kurs komplett selbst vorfinanzieren, berechtigte Personen (Familienangehörige in Österreich, alle Teilnehmer/innen in den Niederlanden) erhalten nach dem erfolgreichen Abschluss innerhalb eines bestimmten Zeitraumes bis zu 50% (Österreich) bzw. 70%

100 Limitierender Faktor stellt hierbei allerdings das lokale Angebot dar, da es in manchen Orten auch Monopolisten gibt.

101 Dabei wird die Bestehensquote in Beziehung zu den Lernprofilen der Teilnehmer/innen gesetzt werden. Außerdem ist eine Messung der Zufriedenheit der Teilnehmer/innen vorgesehen, welche durch ein externes Untersuchungsbüro durchgeführt wird. Hierfür müssen die Kursträger eine Excel-Tabelle mit Name, Adresse, Telefon und E-Mail der Teilnehmer/innen erstellen (Blick op werk 2006).

(Niederlande) zurück.¹⁰² Allerdings müssen in den Niederlanden spezielle Zielgruppen, die als besonders integrationsbedürftig eingestuft werden, nur einen Eigenbeitrag von 270 Euro zahlen, den Rest übernimmt der Staat. Auch in Dänemark müssen die „sonstigen Teilnehmer/innen“ einen geringen Eigenbeitrag leisten, für die anderen ist der Kurs kostenlos. In Schweden werden die Kurse komplett vom Zentralstaat (bzw. nach zwei Jahren von der Kommune) finanziert.

In den Ländern, in denen die Teilnehmer/innen die Kurse selbst (vor)finanzieren müssen, wurden von Seiten des Staates (Niederlande) oder von Kursträgerseite bzw. einzelnen Kommunen (Österreich) Regelungen getroffen, die den Teilnehmer/innen die Finanzierung ermöglichen sollen. In den Niederlanden können die Teilnehmer/innen einen niedrig verzinsten Kredit bei der IB-Groep¹⁰³ beantragen.¹⁰⁴ Das Geld wird nicht an die Teilnehmer/innen ausgezahlt, sondern direkt an den Kursträger überwiesen. Voraussetzung hierfür ist die oben genannte Zertifizierung des Kursträgers. Die Rückzahlungspflicht beginnt i.d.R. sechs Monate nach erfolgreichem Abschluss-examen (dieses wird von dem Kursträger direkt an die IB-Groep übermittelt), wobei bei der Rückzahlung nach dem „Tragkraftgrundsatz“ gehandelt wird, d. h. die Höhe der monatlichen Rückzahlung hängt von den finanziellen Mitteln der Migrant/innen ab. In Österreich haben die Kursträger selbst verschiedene Initiativen ergriffen, um den Teilnehmer/innen die Zahlung zu erleichtern: So teilen Kursträger die 300 Stunden in verschiedene Module, damit die Teilnehmer/innen nicht den ganzen Kurs auf einmal bezahlen müssen, vereinbaren Ratenzahlung oder nehmen nur 50% von den Teilnehmer/innen und vertrauen auf die 50% des Staates nach erfolgreichem Kursabschluss. Zusätzlich gibt es kommunale Regelungen: So übernimmt die Stadt Wien für bestimmte Zielgruppen wie z.B. Jugendliche 45% der Kosten, sodass diese nur fünf Prozent tragen müssen.

In Deutschland erfolgt die Vergütung der Kursträger bundesweit einheitlich. Diese erhalten pro Stunde und pro Teilnehmer/in 2,05 Euro, unabhängig von Teilnehmerzahlen in den Kursen, Progressionsstufe, Modul oder erfolgreichen Abschlussquoten.

Solch einen landesweit gültigen Betrag pro Stunde gibt es in keinem der betrachteten Länder. In Österreich können die Kursträger die Beträge selbst festlegen. Diese haben eine Spannweite von 300 Euro bis 1.800 Euro. Gleiches gilt für die Nieder-

102 Um die Kosten nach oben hin zu begrenzen, sind in beiden Ländern Höchstbeträge festgelegt, die den (berechtigten) Teilnehmer/innen erstattet werden. In Österreich sind dieses bis zu 750 Euro für den Sprachkurs (bei erfolgreichem Abschluss innerhalb von zwei Jahren) und 375 Euro für den Alphabetisierungskurs (bei Abschluss innerhalb eines Jahres). In den Niederlanden werden bei erfolgreichem Abschluss innerhalb von 3,5 Jahren (Neuzuwander/innen) bzw. fünf Jahren (Altwander/innen) bis zu 3.000 Euro gezahlt. Wurde der Kurs bei einem nicht zertifizierten Träger absolviert, reduziert sich dieser Betrag auf 650 Euro.

103 Die IB-Groep ist ein selbständiges administratives Organ des niederländischen Ministeriums für Bildung, Kultur und Wissenschaft, dessen Hauptaufgaben in der Finanzierung von Studienmaßnahmen, der Informationsvermittlung und dem Durchführen von Examen bestehen.

104 Dieser Kredit kann auch von Teilnehmer/innen beantragt werden, die z.B. nach dem erfolgreichen Bestehen von A2 noch bis zu B1 weiterlernen wollen.

lande, wobei hier noch keine Preise bekannt sind, was u.a. auch in der flexiblen Stundenanzahl begründet liegt. Hier soll innerhalb der ersten beiden Jahre ein Preismonitoring durchgeführt werden. Für die Kurse spezieller Zielgruppen, die die Gemeinde einkaufen muss, werden Verhandlungen über den jeweiligen Preis mit den Kursträgern geführt werden. In Schweden ist der Preis ein Ausschreibungskriterium und differiert entsprechend zwischen den einzelnen Kommunen. Laut eines landesweit tätigen Kursträgers werden je nach Kommune durchschnittlich zwischen 3,70 Euro und 6 Euro pro Stunde und Teilnehmer/in gezahlt.¹⁰⁵ Dabei werden niedrigere Level höher vergütet (pro Teilnehmer/in und Stunde), da sich hier weniger Personen in den Kursen befinden. In Dänemark erhalten die Kursträger einen festen Betrag pro Teilnehmer/in und Modul. Damit ist ihre Vergütung pro Stunde davon abhängig, wie schnell sie es schaffen, die einzelnen Teilnehmer/innen zum erfolgreichen Modulabschluss zu bringen. Je schneller dieses gelingt, desto höher ist der Stundenlohn, umgekehrt sinkt dieser entsprechend, wenn Teilnehmer/innen länger brauchen, um das vorgegebene Ziel zu erreichen. Den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Teilnehmer/innen wird in diesem System dadurch Rechnung getragen, dass die Module unterschiedlich vergütet werden: Je nach Niveaustufe wurden 2006 zwischen etwa 4.450 und 2.300 Euro pro Modul und Teilnehmer/in gezahlt.¹⁰⁶

Wie auch in Deutschland erfolgt die Finanzierung in allen betrachteten Ländern teilnehmerbezogen.¹⁰⁷ In Österreich und in den Niederlanden müssen die Teilnehmer/innen den Kurs selbst vorfinanzieren, in Dänemark und in Schweden werden die Kursträger durch die Kommune pro Teilnehmer/in und Modul bzw. pro Teilnehmer/in und Stunde vergütet. Entsprechend unterschiedlich gestalten sich auch die Finanzierungsverfahren. In Bezug auf die Kursträger verlaufen diese in Österreich zwischen den Kursträgern und den Teilnehmer/innen direkt, d.h., die Kursträger ziehen den entsprechenden Betrag bei den Teilnehmer/innen ein. Die Teilnehmer/innen mit Gut-schein bzw. die Kursträger korrespondieren nach erfolgreichem Abschluss des Kurses mit dem ÖIF, der für die Rückzahlung der entsprechenden Beträge zuständig ist. In den Niederlanden ziehen die Kursträger die Kurskosten ebenfalls bei den Teilnehmer/innen direkt ein bzw. erhalten den Betrag von der IB-Groep, falls ein/e Teilnehmer/in nicht über ausreichende finanzielle Mittel verfügt. Die Teilnehmer/innen selbst erhalten nach erfolgreichem Abschluss der Kurse bis zu 70% vom niederländischen Staat er-

105 Diese Kosten liegen weit unter der Berechnung der National Agency for education für das Jahr 2002: Hier werden (von staatlicher Seite) die Kosten pro Teilnehmer/in und Stunde auf 9,50 Euro beziffert (National Agency für Education 2003). Hier scheint sich das Ausschreibungsverfahren bereits kostensenkend ausgewirkt zu haben.

106 www.oes-cs.dk/bevillingslove (letzter Zugriff: 1.11.2006). Nach Aussage von Herrn Aner übernehmen die Kommunen bei besonders schwachen Teilnehmer/innen zusätzliche Kosten zu 80%.

107 In Schweden findet in einzelnen Kommunen noch eine kursbezogene Finanzierung statt. Für ein besseres Controlling führen aber immer mehr Kommunen eine teilnehmerbezogene Finanzierung ein, die auch Basis in den Ausschreibungsunterlagen ist.

stattet.¹⁰⁸ In Schweden und in Dänemark werden die Kursträger dagegen direkt durch die Kommune vergütet. Während die Kursträger in Dänemark einen festen Betrag pro Modul und Teilnehmer/in erhalten und im Folgenden entsprechend selbst zuständig für die Zielerreichung sind, erhalten die Kursträger in Schweden den in der Ausschreibung vereinbarten Betrag pro Stunde und Teilnehmer/in und müssen im Sinne eines Controllings regelmäßig Bericht an die Kommune erstatten.¹⁰⁹ Die Kommunen erhalten wiederum das Geld vom Staat zurück. In Schweden gibt es dabei eine Pauschale für zwei Jahre (um der Kommune einen Anreiz zu schaffen), in Dänemark erhalten die Kommunen Grundzuschüsse, Programmszuschüsse und Erfolgsbonuses (um auch hier Anreize für die Kommune zu schaffen, das Programm effektiv durchführen zu lassen).

Die Gehälter der Lehrkräfte sind in Deutschland nicht bundesweit geregelt, d.h. es gibt keinen Mindestlohn oder Tarifvertrag. Entsprechend schwanken die Lehrkraftgehälter von unter 10 Euro bis über 25 Euro in der Stunde.

Eine ähnlich große Bandbreite weisen die Gehälter in Österreich auf, wo der Stundenlohn der Lehrkräfte zwischen 10 Euro und 30 Euro in der Stunde variiert. In Schweden schwanken die Gehälter zwischen etwa 2.200 und 3.300 Euro im Monat (aufgrund der überwiegenden Festanstellung werden die Lehrkräfte monatlich bezahlt).¹¹⁰ In den Niederlanden werden die Lehrkräfte in den ROC's nach einem Kollektivvertrag bezahlt. Alle privaten Sprachschulen zahlen dagegen unterschiedliche Gehälter. Dänemark ist das einzige der betrachteten Länder, in dem die Bezahlung der Lehrkräfte landesweit durch einen Tarifvertrag geregelt ist. Entsprechend werden alle Sprachlehrer nach dem gleichen Tarif bezahlt (wobei die Lohnhöhe u.a. vom Alter abhängig ist), der zwischen 2.950 und 3.750 Euro im Monat liegt.

4.2.4 Anreizsysteme

In Bezug auf die Teilnehmer/innen wird in Deutschland sowohl mit positiven Anreizen zur Teilnahme bzw. erfolgreichem Kursabschluss als auch mit Sanktionen bei Teilnahmeverstößen gearbeitet. So ist der erfolgreiche Abschluss des Integrationskurses Voraussetzung für den Erhalt einer Niederlassungserlaubnis. Umgekehrt kann sich ein Verstoß gegen die Teilnahmepflicht zum einen negativ auf die Verlängerung der Aufenthaltsgenehmigung auswirken und zum anderen können verpflichteten ALG-

108 Eine Ausnahme stellen hier die „speziellen Zielgruppen“ dar, die nur einen Eigenbeitrag von 270 Euro leisten müssen.

109 In der Kommune Malmö ist dieses ein monatlicher Bericht. Die Gesprächspartnerin der Kommune meint, dass immer mehr Kommunen ihr Konzept übernehmen wollen.

110 Die Aussagen zu Unterschieden in der Bezahlung zwischen privaten und kommunalen Anbietern differieren zwischen den verschiedenen Gesprächspartnern/innen. Während Frau Hakansson, Verantwortliche für die SFI-Kurse und das Orientierungsprogramm in der Kommune Malmö, gesagt hat, dass die kommunalen Einrichtungen besser bezahlen (2.650 bis 2.760 Euro/Monat in den kommunalen Einrichtungen gegenüber 2.200 bis 2.650 Euro/Monat in privaten Einrichtungen), hat Herr Svenonius, Leiter von Lernia (einer der größten Anbieter von SFI-Kursen in Schweden) in Stockholm, angegeben, dass sie zwischen 2.760 und 3.300 Euro/Monat bezahlen würden. Dieses sei auch nötig, um die besten Lehrkräfte zu erhalten.

II-Beziehern/innen die Leistungen gekürzt werden. Allerdings ist die Wirksamkeit der negativen Sanktionsmöglichkeiten nicht immer gegeben. Darüber hinaus gestaltet sich – wie bereits in Kapitel 3.2.1.5 dargestellt – die Umsetzung zuweilen schwierig. Auch die Wirkung positiver Sanktionen ist bisher gering.

In den betrachteten Ländern gibt es ähnliche Anreize und Sanktionsmöglichkeiten, die aber aufgrund anderer Sanktionsmechanismen zum Teil effektiver sind. Anreize in aufenthaltsrechtlicher Sicht sind die Erleichterung des Verlängerns der unbefristeten Aufenthaltserlaubnis bzw. das Erlangen der Staatsbürgerschaft (Österreich und Dänemark), und es werden auch monetäre Anreize gegeben: So liegt die „Introduction allowance“, die die Teilnehmer/innen des Programms in Schweden erhalten, über dem Sozialhilfesatz. In Österreich erhalten die Teilnehmer/innen nur dann bis zu 50% der Kurskosten erstattet, wenn sie den Kurs innerhalb von zwei Jahren erfolgreich beenden. Auch die bis zu 70%ige Rückzahlung in den Niederlanden ist davon abhängig, ob die Teilnehmer/innen den Kurs in der vorgesehenen Zeit (3,5 bzw. fünf Jahre) erfolgreich abschließen. Auch die Sanktionen betreffen sowohl die aufenthaltsrechtliche als auch die finanzielle Ebene. Sie reichen dabei von der Gefährdung der festen Aufenthaltserlaubnis oder Einbürgerung (Dänemark) bis zum Entzug der Aufenthaltserlaubnis (Österreich) sowie von der Kürzung der „Introduction allowance“ (Dänemark und Schweden) bis hin zu Geldbußen (Niederlande und Österreich).¹¹¹ Die tatsächliche Durchsetzung dieser Sanktionen ist allerdings sehr unterschiedlich. Besonders hinsichtlich der aufenthaltsrechtlichen Konsequenzen stellt sich auch hier die Frage nach der Durchsetzbarkeit und Vereinbarung mit anderen staatsrechtlichen Prinzipien.

In Deutschland gibt es für die Kursträger zurzeit keine Anreize, Kursteilnehmer/innen zu einem möglichst schnellen und erfolgreichen Abschluss der Kurse zu führen.

Solche Anreizsysteme für Kursträger existieren dagegen in Dänemark, Schweden und in den Niederlanden. In Dänemark werden die Kursträger unabhängig von der Stundenzahl pro Modul bezahlt: Je schneller ein/e Teilnehmer/in das Modul erfolgreich abschließt, desto mehr Gewinn macht der

Kursträger. Auch bekommen die Kursträger erst dann das nächste Modul bezahlt, wenn ein/e Teilnehmer/in das vorangegangene Modul erfolgreich abgeschlossen hat. In Schweden sind entsprechende Erfolgsquoten die Voraussetzung dafür, dass Träger auch in der nächsten Ausschreibungsrunde wieder berücksichtigt werden. Ähnliche Anreize werden auch in den Niederlanden durch die (geplante) Veröffentlichung von Erfolgsquoten gesetzt.

Darüber hinaus werden in Dänemark und Schweden auch Anreize für die Kommune gesetzt, damit sie möglichst viele Teilnehmer/innen in einem möglichst gerin-

111 Dabei reichen die Bußgelder in den Niederlanden von 250 Euro für das Versäumen des Einbürgerungsgesprächs bis zu 1.000 Euro, wenn der/die Einbürgerungspflichtige die Sprachprüfung nicht in der vorgegebenen Zeit ablegt. Dabei liegt die Umsetzung der Sanktionen im Ermessen der Gemeinden.

gen Zeitaufwand zum Abschluss der Kurse bringen. So gibt es in Dänemark einen Erfolgsbonus von 2.760 Euro, den die Kommunen für jede Person erhalten, die den Sprachkurs innerhalb von drei Jahren erfolgreich absolviert.¹¹² In Schweden erhalten die Kommunen einen Festbetrag für zwei Jahre.¹¹³ Beendet ein/e Teilnehmer/in das Programm erfolgreich früher, dürfen sie das restliche Geld behalten bzw. für weitere Maßnahmen einsetzen. Umgekehrt bedeutet dieses Modell auch, dass die Kommunen den weiteren Besuch des Sprachkurses selbst finanzieren müssen, wenn ein/e Teilnehmer/in länger braucht.

Eine Übertragbarkeit der internationalen Ansätze auf das deutsche System ist aufgrund verschiedener Strukturen in den Ländern strukturell (und finanziell) nicht immer gegeben.

Welche Ansätze in eine Weiterentwicklung des deutschen Systems einbezogen werden können, wird im folgenden Kapitel 5 „Gutachten über Verbesserungspotenziale bei der Umsetzung“ dargelegt.

112 Um auch einen Anreiz für die gezielte Arbeitsvermittlung zu geben, erhalten die Kommunen zudem etwa 4.140 Euro für jede/n Migrantin/Migranten, der/die sechs Monate zusammenhängend in einer regulären Beschäftigung gearbeitet hat (Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration 2005c: 107). Die erfolgsabhängige Bezahlung der Kommunen hat nach Auffassung von Herrn Orte, Integrations Consultant bei der „Kommunernes Landsforening“ (repräsentiert die Kommunen gegenüber der Staat), die Qualität der Integrationsleistungen erhöht und zu einer Professionalisierung beigetragen.

113 Dieses Geld wird alle drei Monate an die Kommune überwiesen und variiert je nach Alter der Teilnehmer/innen. Außerdem erhalten die Kommunen einen Fixbetrag von etwa 50.000 Euro, unabhängig davon, wie viele Migrant/inn/en in der Kommune leben. Voraussetzung hierfür ist allerdings ein Vertrag mit der Integrationsbehörde, in welchem festgelegt wird, wie viele Migrant/innen die Kommune aufnimmt, wie viele Orientierungsprogramme sie anbietet etc. Nach Aussage von Monika Geite, Mitarbeiterin der schwedischen Integrationsbehörde (Integrationsverket), haben inzwischen 178 von 290 Kommunen einen solchen Vertrag.

Auszug aus:

Karin Schuller/Susanne Lochner/Nina Rother unter Mitarbeit von Denise Hörner (2012):
*Das Integrationspanel. Entwicklung der Deutschkenntnisse und Fortschritte
der Integration bei Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen. Working Paper 42 der
Forschungsgruppe des Bundesamtes. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge*

7. Zusammenfassung

Die Zielsetzung des Integrationspanels ist die Überprüfung der Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der Integrationskurse. Da sich die Befragung von Teilnehmenden an einem Alphabetisierungskurs komplexer gestaltete als die Befragungen in den allgemeinen Integrationskursen, wurde diese Erhebung von den Befragungen der Eltern-/Frauen- und Jugendintegrationskurse ausgekoppelt. Es wurde analog zu dem Befragungsdesign der allgemeinen Integrationskurse eine Längsschnittbefragung mit zwei Zeitpunkten zu Kursbeginn und Kursende konzipiert. Die Resultate der ersten Befragung geben eine Übersicht über die Zusammensetzung der Kurse (Rother 2010a). Inhalt und Fokus der zweiten Befragung zu Kursende ist die Analyse der Entwicklung der Deutschkenntnisse, der schriftsprachlichen Kenntnisse und der gesellschaftlichen Teilhabe der Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen. Darüber hinaus wird analysiert, wie die Integration in verschiedenen Teilnehmergruppen verläuft und wer am stärksten von den Alphabetisierungskursen profitiert.

Eine Vorstudie lieferte durch die Befragung von Kursleitenden Hintergrundinformationen zur Teilnehmendenstruktur von Alphabetisierungskursen. Von der Befragung der 57 Kurse liegen zu Kursbeginn verwertbare Informationen von 500 Kursteilnehmenden und 54 Kursleitenden vor. 266 der 500 Alphabetisierungskursteilnehmenden nahmen an der Befragung zu Kursende teil. Von 56 Kursleitenden liegen verwertbare Informationen zu Kurs und Lehrkraft zu Kursende vor.

Unter den Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen sind sowohl primäre Analphabeten, d.h. Zuwanderer, die in ihrer Heimat keine Schule besucht haben und somit weder in der deutschen Sprache noch in ihrer Herkunftssprache Schreiben und Lesen gelernt haben, als auch funktionale Analphabeten, d.h. Zuwanderer, die zwar in ihrer Heimat über einen meist kürzeren bzw. für hiesige Verhältnisse nicht sehr langen Zeitraum die Schule besucht haben, deren schriftsprachliche Kompetenzen in der Herkunftssprache aber nicht ausreichend sind, um Schriftsprache im Alltag anzuwenden. Eine weitere Teilnehmendengruppe stellen die „Zweitschriftlernenden“ dar, d.h. Zuwanderer, die in ihrer Heimat die Schule über einen längeren Zeitraum besucht haben und in einem nicht-lateinischen Schriftsystem funktional bzw. vollständig alphabetisiert sind.

Charakteristika und Zusammensetzung der Kurse

- Im Durchschnitt umfassen die Kurse rund 20 Wochenstunden. Im Mittel wurde der Unterricht von zwei Lehrkräften geführt. In der Hälfte der Fälle war ein stän-

diger Wechselrhythmus der Lehrkräfte der Grund dafür, in 39% fand jedoch ein kompletter Lehrkraft-Wechsel statt.

- Zu Kursbeginn nahmen im Mittel zehn Personen an einem Alphabetisierungskurs teil, zu Kursende sind es nur noch rund neun Teilnehmende.
- Alphabetisierungskurse werden mehrheitlich von weiblichen Kursleitenden unterrichtet (89%). Mehr als die Hälfte der befragten Alphabetisierungskurslehrkräfte wurde nicht in Deutschland geboren. Die häufigsten Herkunftsländer sind Russland, Polen und die Ukraine. Etwa die Hälfte der im Ausland geborenen Lehrkräfte besitzt die deutsche Staatsangehörigkeit.
- Gut ein Fünftel der Kursleitenden in Alphabetisierungskursen hat einen Magister der Germanistik, Romanistik, Anglistik oder einer anderen Fremdsprache. 15% besitzen einen Hochschulabschluss in Verbindung mit einem Zertifikat in Deutsch-als-Fremdsprache (DaF). In etwa ein Viertel der Lehrkräfte beteiligte sich an einer verkürzten Zusatzqualifizierung, 23% an einer vollständigen Zusatzqualifizierung. Der Anteil der in den befragten Alphabetisierungskursen unterrichtenden Kursleitenden, die an der freiwilligen vom Bundesamt bezuschussten „Zusatzqualifizierung für Lehrkräfte in Integrationskursen mit Alphabetisierung“ (80 UE) teilgenommen haben, liegt zu Kursende (Mai 2009 bis Dezember 2010) bei 30%.
- Während zu Kursbeginn das Erlernen von Lesen und Schreiben bei den Kursleitenden an erster Stelle steht, rückt zu Kursende die Vermittlung der Bereiche Kommunikationsfähigkeit, Hörverständnis, Phonetik, autonomes Lernen und Grammatik stärker in den Vordergrund.
- Das vom Bundesamt herausgegebene Kurskonzept für Integrationskurse mit Alphabetisierung wird mehrheitlich akzeptiert und verwendet.
- Sowohl zu Kursbeginn als auch zu Kursende wird die Zusammensetzung der Kurse hinsichtlich der Lernvoraussetzungen als eher heterogen bewertet. 79% der Lehrenden wünscht sich hier allerdings einen sehr oder eher homogenen Kurs. Auch bezüglich der Erstsprachen wird die Kurszusammensetzung als eher heterogen bis sehr heterogen bewertet. Dies wird von den Kursleitenden jedoch auch so präferiert.
- Die wichtigsten Gründe für die Kurswahl sind die Nähe zum Wohnort, eine gute Verkehrsanbindung und die Empfehlung durch Freunde, Familie oder die Ausländerbehörde.
- 66% der Teilnehmenden an einem Integrationskurs wurden nach eigenen Angaben zum Kursbesuch verpflichtet. Es zeigt sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Verpflichtung zur Kursteilnahme und der Angabe, Spaß am Kurs zu haben.

Bewertung des Kurses durch die Kursteilnehmenden

- Sowohl zu Kursbeginn als auch zu Kursende wird als Kommunikationssprache der Kursteilnehmenden untereinander mehrheitlich Deutsch verwendet.

- Sowohl zu Kursbeginn als auch zu Kursende schätzt die Mehrheit der Befragten die Lerngeschwindigkeit in den Kursen als genau richtig ein (83% bzw. 72%).
- Der Mehrheit der Kursteilnehmenden macht die Kursteilnahme sowohl zu Kursbeginn (83%) als auch zu Kursende (81%) viel oder sehr viel Spaß.
- Am meisten hilft der Kurs den Teilnehmenden sowohl zu Kursbeginn als auch zu Kursende dabei, besser Deutsch zu verstehen und vor allem besser Lesen und Schreiben zu können. Diese Vorteile werden von den Teilnehmenden zu Kursende noch einmal stärker wahrgenommen. Über die Sprache hinaus sehen 74% der Befragten zu Kursende einen Mehrwert der Kursteilnahme im Alltag. Die Kursteilnahme kommt den Befragten aber auch bei Ämtergängen, bei Freizeitaktivitäten, bei der Berufsplanung oder Stellensuche und in der Kindertagesstätte, im Kindergarten oder in der Schule zugute.
- Nach Einschätzung der Kursleitenden können zu Kursbeginn 31% und zu Kursende bereits 40% gut oder sehr gut über ihr Lernen und ihre Lernprobleme sprechen. Ihre Lernprobleme gezielt überwinden konnten zu Kursbeginn 29% der Teilnehmenden, zu Kursende bereits 36% sehr gut oder gut.

Hintergrundinformationen zu den Kursteilnehmenden

- 72% der Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen sind weiblich. Der Altersdurchschnitt liegt bei 42 Jahren.
- 86% der Befragten haben Kinder. 71% der Teilnehmenden an beiden Befragungen sind verheiratet.
- Die durchschnittliche Aufenthaltsdauer der Alphabetisierungskursteilnehmenden in Deutschland liegt bei elf Jahren. Der Anteil an Altzuwanderern, also Zuwanderern, die vor 2005 nach Deutschland migrierten, ist unter Alphabetisierungskursteilnehmenden sehr hoch (74%). Alphabetisierungskurse werden somit vor allem im Rahmen der nachholenden Integration besucht.
- Die größten Gruppen werden von Teilnehmenden aus der Türkei (22%) und dem Irak (14%) gebildet. Generell zeigt sich wie auch bei allgemeinen Integrationskursen eine sehr große Heterogenität hinsichtlich der Geburtsländer der Teilnehmenden. Die Analyse des sprachlichen Hintergrunds der Teilnehmenden zeigt eine große Heterogenität der Herkunftssprachen mit Schwerpunkt auf Kurdisch (22%), Arabisch (14%), Türkisch (11%) und Russisch (10%).
- Über die Hälfte der Alphabetisierungskursteilnehmenden ist muslimischen Glaubens, fast ein weiteres Viertel sind Christen. Die Religionszugehörigkeit zum Buddhismus und Hinduismus spielt eine geringe Rolle (3% bzw. 1%).
- Die Mehrheit (85%) gibt an, sehr religiös oder eher religiös zu sein. Nur 15% sind ihren Angaben nach eher nicht bzw. gar nicht religiös.
- Durchschnittlich besuchten die Kursteilnehmenden fünf Jahre lang eine Schule. Insgesamt gaben 70% der befragten Kursteilnehmenden an, keinen Schulabschluss zu besitzen.

- Bei den restlichen Teilnehmenden mit Schulabschluss handelt es sich bei über der Hälfte (52%) um einen Pflichtschulabschluss. 30% können einen Schulabschluss einer weiterführenden Schule vorweisen, ein Fünftel erreichte die Hochschulreife. Wie erwartet ist das Bildungsniveau in Alphabetisierungskursen eher niedrig.
- 18% der Kursteilnehmenden haben einen Berufsabschluss, die Mehrheit (80%) kann jedoch keine berufliche Ausbildung vorweisen. Von den Befragten mit einer abgeschlossenen Ausbildung gibt über die Hälfte an, bisher keine Anerkennung ihres Abschlusses erreicht zu haben.
- 44% der Befragten waren bereits im Herkunftsland durchschnittlich 15 Jahre beschäftigt. In Deutschland war die Mehrheit der Befragten noch nicht erwerbstätig (61%). Bereits erwerbstätige Alphabetisierungskursteilnehmende waren im Mittel fünf Jahre in Deutschland beschäftigt. Die meisten Befragten sind zum Zeitpunkt der zweiten Befragung arbeitslos oder im Haushalt tätig. 12% gehen einer Erwerbstätigkeit nach, wobei der Großteil davon in Teilzeit beschäftigt ist.

Entwicklung der schriftsprachlichen und mündlichen Deutschkenntnisse

- Deutliche Verbesserungen in allen Sprachfertigkeiten um mindestens ein Sprachniveau im Kursverlauf werden sichtbar. Während zu Kursbeginn rund 60% der Kursteilnehmenden über keine oder nur geringfügige (unter Niveau A1) mündliche Deutschkenntnisse (Hören, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen) verfügen, liegt dieser Anteil zu Kursende nur noch bei rund 20% bis 30%. Sehr deutliche Zuwächse zeigen sich im Bereich der Sprachniveaus A2 und über A2. Wie zu Kursbeginn ist auch zu Kursende die Sprachfertigkeit „Hören“ vergleichsweise am stärksten ausgeprägt während „zusammenhängendes Sprechen“ demgegenüber schwerer fällt. Diese Unterschiede gleichen sich bis zu Kursende jedoch etwas an.
- Der Anteil der Personen, deren Kenntnisse im Deutschen zu Kursbeginn gar nicht oder nur geringfügig vorhanden waren, lag im schriftsprachlichen Bereich (Lesen, Schreiben) bei rund 70%, zu Kursende trifft dies nur noch auf rund 30% zu. Der Anteil der Personen, deren schriftsprachliche Kenntnisse auf einem Niveau von A1 oder höher einzuschätzen sind, lag zu Kursbeginn sehr niedrig. Gleichzeitig zeigt dieser Bereich im Kursverlauf die größten Entwicklungssprünge, sodass zu Kursende rund 50% der Kursteilnehmenden ein schriftsprachliches Niveau von A1 oder höher aufweisen. Wie zu erwarten, liegt das gesamte Niveau der schriftsprachlichen Deutschkenntnisse auch zu Kursende noch unter dem der mündlichen Deutschkenntnisse.
- Die Mehrheit der Kursleitenden (73%) bewertet den gesamten Lernzuwachs aller Teilnehmenden im Durchschnitt als eher stark bis sehr stark.
- Wie auch zu Kursbeginn kommunizieren die Teilnehmenden an einem Alphabetisierungskurs auch zu Kursende zu Hause mehrheitlich in der Muttersprache. Die am zweithäufigsten genannte Sprache ist jedoch Deutsch mit 16%.

- Im Kursverlauf steigt die Anzahl der Personen, die zu Hause Deutsch sprechen. Während zu Kursbeginn 28% häufig oder immer zu Hause Deutsch sprechen liegt der Anteil diesbezüglich zu Kursende bei 40%. Auch unter Freunden kommunizieren die Kursteilnehmenden am Kursende häufiger auf Deutsch. Der Anteil der Personen, die unter Freunden immer oder häufig Deutsch sprechen, steigt zu Kursende um zehn Prozentpunkte.

Soziale Integration: Kontakte zu einheimischen Deutschen und Mitgliedschaft in Vereinen

- Die Kursteilnehmenden haben zu Kursende häufiger Kontakt zu einheimischen Deutschen im Vergleich zur ersten Befragung zu Kursbeginn. Am häufigsten bestehen Kontakte zu einheimischen Deutschen sowohl zu Kursbeginn als auch zu Kursende in der Nachbarschaft, am seltensten unter Freunden. Sowohl zu Kursbeginn als auch zu Kursende überwiegen jedoch die Kontakte zu Personen aus dem Herkunftsland.
- 24% der befragten Personen geben zu Kursende an, in einem Verein oder einer Organisation mit überwiegend einheimischen deutschen Mitgliedern zu sein. Kirchliche Organisationen sind dabei am meisten vertreten, gefolgt von Sport- und Kultur-/Bildungs- oder Freizeitvereinen. 27% der Teilnehmenden geben an, Mitglied in einem Verein, der überwiegend aus Mitgliedern aus dem Herkunftsland besteht, zu sein. Auch bei herkunftslandgeprägten Vereinen oder Organisationen haben Kirchen oder religiöse Organisationen, Sportvereine und Kultur-, Bildungs- oder Freizeitvereine die größte Bedeutung.

Emotionale Integration: Bleibe-, Rückkehr- und Einbürgerungsabsichten und Verbundenheit zu Deutschland

- Die Mehrheit der Befragten (86%) gibt an, für immer in Deutschland bleiben zu wollen. 14% besitzen bereits die deutsche Staatsangehörigkeit, 62% planen sie anzunehmen. 5% geben an, eine Einbürgerung käme nur in Frage, wenn die Möglichkeit bestünde, den Pass des Herkunftslandes zu behalten.
- Während des Kursverlaufes steigt die allgemeine Lebenszufriedenheit bei Alphabetisierungskursteilnehmenden an.
- Im Kursverlauf zeigen sich kaum Veränderungen bezüglich der Verbundenheit mit Deutschland oder dem Herkunftsland, es ist jedoch die Tendenz einer Abnahme der Verbundenheit mit dem Herkunftsland und eine Zunahme zu einer Verbundenheit mit beiden Ländern zu erkennen. Gerade Entwicklungen einer Verbundenheit mit Deutschland sind jedoch vermutlich längerfristiger Natur, weshalb innerhalb der kurzen Zeit der Kursteilnahme keine großen Veränderungen stattfinden. Ca. ein Drittel fühlt sich mit Deutschland und dem Herkunftsland stark verbunden. Deutschland stark, dem Herkunftsland hingegen nur gering zugehörig sehen sich rund 40%. Dagegen fühlen sich nur 12% zu Kursbeginn und 14% zu Kursende stark mit dem Herkunftsland und gering mit Deutschland verbunden.

Unterschiede zu allgemeinen Integrationskursen

- Alphabetisierungskurse werden von Kursleitenden hinsichtlich der Zusammensetzung der Erstsprachen etwas homogener eingestuft als allgemeine Kurse.
- Die Lerngeschwindigkeit in Alphabetisierungskursen wird häufiger als genau richtig eingestuft (83% am Kursbeginn zu 72% am Kursende).
- Der Frauenanteil liegt in Alphabetisierungskursen noch höher als in allgemeinen Kursen (72% zu 64%).
- Teilnehmende an Alphabetisierungskursen sind im Durchschnitt acht Jahre älter als Teilnehmende an allgemeinen Integrationskursen.
- Mit 86% ist der Anteil der Befragten mit Kindern deutlich höher als der der allgemeinen Integrationskurse (64%).
- Im Vergleich zu den Teilnehmenden an allgemeinen Kursen zeigt sich ein größerer Anteil an Personen aus Vorder-/Zentral-/Südasiens (inkl. Irak) und ein kleinerer Anteil an Teilnehmenden aus den GUS-Staaten.
- Der Anteil der Muslime liegt in den allgemeinen Kursen deutlich niedriger (39% zu 55%).
- Der Anteil der Personen, die angeben, sehr religiös oder eher religiös zu sein (85%), liegt höher als bei den Teilnehmenden allgemeiner Integrationskurse (67%).
- Das Bildungsniveau in Alphabetisierungskursen ist erwartungsgemäß niedriger als in allgemeinen Integrationskursen.
- Teilnehmende an allgemeinen Integrationskursen nutzen Deutsch als Kommunikationssprache zu Hause und unter Freunden bereits zu Kursbeginn häufiger.
- Alphabetisierungskursteilnehmende sind häufiger Mitglied in Vereinen oder Organisationen.
- Im Vergleich zu den Teilnehmenden aus allgemeinen Integrationskursen liegt der Anteil derjenigen, die sich stark mit dem Herkunftsland und nur gering mit Deutschland verbunden fühlen deutlich niedriger.

Gruppenunterschiede

- *Primäre Analphabeten* stammen am häufigsten aus dem Irak und der Türkei, weisen die geringste Schulbildung auf und haben selten bereits im Herkunftsland gearbeitet. Sie haben auch zu Kursende im Vergleich zu den anderen Gruppen ein unterdurchschnittliches Niveau sowohl bezüglich der mündlichen als auch der schriftsprachlichen Deutschkenntnisse. Primäre Analphabeten weisen in allen Sprachfertigkeiten unterdurchschnittliche Steigerungen im Kursverlauf auf. Hintergrund für den geringen Sprachzuwachs ist die niedrige Schulbildung dieser Gruppe. Interessanterweise möchten primäre Analphabeten überdurchschnittlich häufig die deutsche Staatsangehörigkeit annehmen. Sie fühlen sich zudem überdurchschnittlich häufig stärker mit Deutschland als mit dem Herkunftsland verbunden.

- *Funktionale Analphabeten des lateinischen Alphabets* empfinden die Lerngeschwindigkeit des Kurses am häufigsten als genau richtig. Sie sind im Durchschnitt älter als andere Gruppen, stammen überdurchschnittlich häufig aus der Türkei und leben damit auch durchschnittlich länger bereits in Deutschland. Diese Gruppe hat selten bereits im Herkunftsland gearbeitet. Wie bei primären Analphabeten weist auch diese Gruppe ein niedriges Ausgangsniveau in der deutschen Sprache auf und verzeichnet unterdurchschnittliche Steigerungen in den einzelnen Sprachfertigkeiten.
- *Funktionale Analphabeten einer nicht-lateinischen Schrift* stammen überdurchschnittlich häufig aus den GUS-Staaten und haben überdurchschnittlich häufig bereits im Herkunftsland gearbeitet. Der Frauenanteil in den Kursen von Teilnehmenden dieser schriftsprachlichen Gruppe ist unterdurchschnittlich ausgeprägt, wodurch auch der Anteil der Personen mit Kindern niedriger ausfällt. Funktionale Analphabeten einer nicht-lateinischen Schrift verzeichnen im Kursverlauf zusammen mit Zweitschriftlernenden den stärksten Sprachzuwachs.
- *Bedingt funktionale Analphabeten* sind älter als andere Gruppen, stammen überdurchschnittlich häufig aus der Türkei und weisen daher eine überdurchschnittliche Aufenthaltsdauer in Deutschland auf. Der Frauenanteil dieser Gruppe in Alphabetisierungskursen ist im Vergleich höher, der Anteil an Verheirateten dagegen niedriger. Diese Gruppe kann im Vergleich zu den anderen schriftsprachlichen Gruppen ein überdurchschnittliches Bildungsniveau sowie zu Kursende überdurchschnittlich gute Deutschkenntnisse vorweisen.
- *Zweitschriftlernende* schätzen die Lerngeschwindigkeit des Alphabetisierungskurses am häufigsten als zu langsam ein. Der Frauenanteil ist in dieser Gruppe vergleichsweise niedriger, wodurch auch der Anteil der Personen mit Kindern unterdurchschnittlich ausfällt. Diese Gruppe weist die kürzeste Aufenthaltsdauer und ein im Vergleich zu den anderen schriftsprachlichen Gruppen des Alphabetisierungskurses überdurchschnittliches Bildungsniveau auf. Im Kursverlauf verzeichnen Zweitschriftlernende im Vergleich zu anderen schriftsprachlichen Gruppen den stärksten Zuwachs in allen Sprachfertigkeiten. Zweitschriftlernende haben überdurchschnittlich häufig bereits im Herkunftsland gearbeitet und weisen am Ende von 900 Unterrichtsstunden überdurchschnittlich gute Deutschkenntnisse auf.

Rezensionen

Rezensionen

Eirmbter-Stolbrink, Eva/König-Fuchs, Claudia

Erziehungswissenschaftliche Methoden- forschung: Vermittlung und Aneignung von Wissen

Lau-Verlag, Reinbek 2012, 146 Seiten,
14,95 Euro, ISBN 978-3941400405

Strukturelle Änderungen der Wissensgesellschaft stellen die Erziehungswissenschaft vor die Aufgabe, einen (neuen) Beitrag zur Lehr-/Lernforschung zu leisten. Dabei scheint eine erfahrungsbezogene intuitive Praxisgestaltung des Lehrens und Lernens als Gütekriterium und Grundlage professionellen Handelns unzureichend geworden zu sein. Aus diesen Überlegungen ergibt sich die Kernaussage des Buches: weg von festgesetzten Zielen und Inhalten des Lerngeschehens hin zum systematischen Umgang mit empirisch gewonnenen Erkenntnissen zu den Methoden der Wissensvermittlung und ihren Elementen.

Das Buch von Eva Eirmbter-Stolbrink und Claudia König-Fuchs befasst sich mit der Erforschung von Methoden zur Vermittlung und Aneignung von Wissen. Die Autorinnen sehen in diesen einen wissenschaftsfähigen und zentralen Gegenstand der Erziehungswissenschaft, der von keiner anderen Disziplin bedacht wird. Durch diese Fokussierung lässt sich Erziehungswissenschaft klar von Erziehungspraxis und anderen Nachbardisziplinen (z.B. Soziologie, Psychologie) abgrenzen. Ziel der Veröffentlichung ist es, eine empirische Erziehungswissenschaft mit Universalisierung des Methodenlabors zu etablieren und so die pädagogische Professionalität zu steigern. Die Autorinnen plädieren dafür, das Defizit aus der Dominanz geisteswissenschaftlich geprägter Pädagogik zu überwinden und ein gesteigertes Bewusstsein für Erkenntnisorientierung in Bezug auf Lehr-/Lernmethoden zu schaffen.

Der Band gliedert sich in zwei Hauptteile. Der erste, theoretische Teil beginnt mit einer historischen Darstellung von Klassikern der pädagogischen Methodenforschung. Der (fehlende) Diskurs zwischen geisteswissenschaftlicher (Dilthey, Nohl) und empirischer Pädagogik (Comenius, Pestalozzi, Trapp, Herbart) wird erläutert und hinsichtlich methodentheoretischen Denkens interpretiert. Die Argumentation wird durch methodische Beispiele der Volksbildungsarbeit im 18., 19. und 20. Jahrhundert untermauert. Mit Bezug auf Autoren und Konzepte des 20. Jahrhunderts (Aebli – Grundformen des Lehrens, Pöggeler – Theorie der Wissensvermittlung, Flechsig – Methodenkatalog) wird die Aktualität des Diskurses unterstrichen. Die Verhaftung aktueller pädagogischer Didaktik in ihrer geisteswissenschaftlichen Tradition wird vor dem Hintergrund verschiedener Interpretationen von Erziehungswissenschaft (Lochner, Brezinka, Dräger, Fischer, Lay, Meumann) kritisiert und mit aktuellen Forderungen verknüpft. Die Notwendigkeit einer empirischen Erziehungswissenschaft wird zusätzlich über strukturelle Veränderungen der Methoden des Lehrens und Lernens begründet. Die Ausformung einer Wissensgesellschaft bietet Möglichkeiten und stellt Anforderungen an Lehr-/Lernmethoden (z.B. Konzepte des Lebenslangen Lernens), womit die empirische Erziehungswissenschaft auch in der Erwachsenenbildung an Bedeutung gewinnt.

Im zweiten, empirischen Teil werden das Methodenlabor der Universität Trier und sechs dort durchgeführte Untersuchungen im Zeitraum von 2004 bis 2010 mit Studierenden der Hochschule vorgestellt. Das Methodenlabor erforscht empirisch und explorativ Lehr- und Lernmethoden und deren Elemente, es soll zur Problemformulierung wie auch zur Optimierung der Wissensvermittlung beitragen. Der Leser erhält einen kurzen Einblick in die Laborforschung. Der Laborgedanke als methodisches Vorgehen für die Untersuchungen wird über die interne Validität begründet. Die Autorinnen halten diese Validität aufgrund explorativer Unter-

suchungen für wichtiger als die Generalisierbarkeit der Ergebnisse (vgl. exakte Pädagogik nach Aloys Fischer). In den Untersuchungen werden sowohl die unterschiedlichen traditionellen und technikgeleiteten Vermittlungsmethoden wie Text, Vorlesung, Präsentation (PowerPoint) und Film als auch ausgewählte Elemente der Methoden (z.B. Struktur, Problemgehalt) erforscht. Der Pluralität des Lerngeschehens, wie sie vor allem in Hinblick auf die Erwachsenenbildung von hoher Bedeutung ist, soll so entsprochen werden. Eine Elementarisierung der Vermittlungsverfahren wird angestrebt, um notwendige, überflüssige und schädliche Elemente (im Sinne Pestalozzis) zu identifizieren. Aufgrund des experimentellen Rahmens wurden nach Angaben der Autorinnen nur ausgewählte Methoden und Elemente untersucht, was der Vielfalt der Methoden nicht entspricht.

Das Buch lässt sich in den Methodenstreit der geisteswissenschaftlichen und empirischen Pädagogik einordnen, wobei sich die Autorinnen auf der Seite der kritisch-rationalen Erziehungswissenschaft positionieren. Die Argumentationsstruktur ist insgesamt gut nachvollziehbar, jedoch streckenweise stark einseitig motiviert. Das Werk kann aus meiner Sicht vor allem reflektierten Erziehungswissenschaftlern und -praktikern empfohlen werden und bei kritischem Lesen zur Entwicklung pädagogischer Professionalität beitragen.

Raphael Bernhardt

Fahrenwald, Claudia

Erzählen im Kontext neuer Lernkulturen. Eine bildungstheoretische Analyse im Spannungsverhältnis von Wissen, Lernen und Subjekt

VS Verlag für Sozialwissenschaften,
Wiesbaden 2001, 236 Seiten, 39,95 Euro,
ISBN 978-3-531-18385-5

Die Autorin geht in dieser sozial-, erziehungs- und geisteswissenschaftlich ausgerichteten Literaturarbeit von der Beobachtung einer

„Wiederentdeckung des Erzählens“ (S. 17) aus. Angesichts des gegenwärtigen kulturellen und gesellschaftlichen Wandels – vor allem in Gestalt einer Pluralisierung von Erkenntnis-, Wissens- und Lebensformen“ (S. 17) – erfährt Erzählen einen signifikanten Aufmerksamkeits- und Bedeutungszuwachs, wird vergegenwärtigt, dass narratives Handeln als ein „grundlegender Erfahrungsmodus der menschlichen Wirklichkeit“ (S. 16) fungiert und gleichsam den Status einer anthropologischen Konstante einnimmt. Ziel der Arbeit ist es nun, „die Bedeutung des Erzählens als bildungstheoretische Kategorie“ (S. 13) auszuloten und dabei „die gegenwärtige kultur- und sozialwissenschaftliche Diskussion zum Thema Erzählen in ihren zentralen Aspekten zu erschließen und im Hinblick auf ihre Aussagekraft und Bedeutsamkeit für den aktuellen Lerndiskurs zu überprüfen“ (S. 24).

Hypothetisch grundgelegt und ausgeleuchtet wird ein „lerntheoretischer Paradigmenwechsel“ (S. 42), welcher den veränderten kulturellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der „Gegenwartsmoderne“ Rechnung tragen will. Dabei kommt dem Erzählen eingedenk der von Claudia Fahrenwald untersuchten Wandelungsprozesse insofern die Funktion einer elementaren „Ressource“ (S. 59) zu, als der Anspruch einer monopolistischen Problemlösungskompetenz bildungsinstitutionell vermittelten Wissens und curricularisierter Vermittlungsstrategien an seine Grenzen gestoßen ist. Angesagt ist nunmehr eine nachhaltige Rehabilitierung lebenspraktischen Wissens, wobei die Autorin insbesondere Formen einer narrativ vermittelten Erfahrungsgenerierung sowie eines entsprechenden kommunikativen bzw. dialogischen Erfahrungstransfers innerhalb der Anforderungsstrukturen lebensweltlicher und organisationaler Handlungsfelder selbst interessieren (vgl. S. 75).

Näher diskutiert werden in der inhaltlich weit gespannten wie methodologisch anspruchsvollen Arbeit Theoreme aus unterschiedlichen Disziplinen, die den Diskurs der letzten etwa zwei Jahrzehnte bestimmt

haben. So greift die Autorin in unterschiedlichen Facetten den modernisierungstheoretischen Diskurs auf. Zu den Brennpunkten der Argumentation zählen: reflexive Modernisierung, Identität und Lebensführung, biografische Rekonstruktion, reflexive Erziehungswissenschaft, Wissensbegriff und Wissensgesellschaft, institutionelle Entgrenzungen, Rehabilitierung des Erfahrungsbegriffs, Lebenslanges Lernen, informelles Lernen, Lernende Organisation oder betriebliches Wissensmanagement. Derartige Konstrukte nimmt die Autorin unter dem Gesichtspunkt der Relevanz des Erzählens „als Medium der Wissensgenerierung und des Wissenstransfers“ (S. 25f.) unter die Lupe. Und mit den thematisch zentralen „neuen Lernkulturen“ verbindet sich ein „Trend zu offenen Lehr- und Lernformen“ (S. 20), so dass hier gerade primär nicht-wissenschaftliche bzw. „erfahrungs- und lebensnahe Formen der Wissensübermittlung“ – mithin das „Konzept des Erzählens“ (ebd.) einen lange Zeit verkannten Stellwert gewinnen können. Sich einer Pluralisierung von Lernbedürfnissen und -bedarfen bewusst, kritisiert Fahrenwald insofern einen kognitiv verengten Lernbegriff, indem sie auf „die emotionale, soziale und lebenspraktische Dimension des Lernens“ (S. 17) einschließlich seiner „Eingebundenheit (...) in kulturelle und gesellschaftliche Gesamtzusammenhänge“ abhebt.

Fahrenwalds sprachlich ausgefeilte, klar strukturierte, international informierte und theoretisch voraussetzungsvolle wie ertragreiche Arbeit ist auch erwachsenendidaktisch implikationsreich – etwa wenn es heißt, dass der zeitgenössische Erwachsene auf „dynamische, entwicklungsorientierte und diachrone Formen der Identitätsbestimmung“ (S. 13) angewiesen ist und dabei das „Erzählen heute eine wichtige biographische Ressource“ (S. 125) für den intersubjektiven und narrativen Prozess der Selbstkonstruktion darstellt. Damit ergeben sich in Abhängigkeit vom je gewählten erwachsenendidaktischen Setting signifikante Ermöglichungschancen narrativer Identitätsbildung, wird berücksichtigt, dass die Aus-

gestaltung von Erlebnissen und Erfahrungen „jeweils einem Wechselverhältnis zwischen der erzählenden Person und derjenigen Person, an die sich die Geschichte richtet“ (S. 122) unterliegt. Darüber hinaus kommt der Erwachsenenbildung die zielgruppenspezifisch zu differenzierende Aufgabe zu, zur Stärkung von Selbstbeobachtungsfähigkeit und narrativer Kompetenz beizutragen.

Die vorgestellte Arbeit stellt für die Theorie der Erwachsenenbildung und darüber hinaus eine beachtliche Bereicherung dar. Auch für den Diskurs zum Lebenslangen Lernen eröffnen sich Erkenntnishorizonte, vor allem, wenn man den gesellschaftlich-kulturellen und engeren bildungswissenschaftlichen Grundlagen des Lernens in der Lebensspanne auf die Spur kommen möchte.

Rainer Brödel

Kerres, Michael

Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote

Oldenbourg Verlag, München 2012,
(3., vollständig überarbeitete Auflage),
532 Seiten, 49,80 Euro,
ISBN 978-3-486-27207-9

Das in diesem Jahr unter dem Titel „Mediendidaktik“ erschienene Werk des duisburger Professors für Mediendidaktik und Wissensmanagement, Michael Kerres, ist eine vollständig überarbeitete Neuauflage von „Multimediale und telemediale Lernumgebungen“. Der Band richtet sich an Lehrende in Schulen und Hochschulen, in der Erwachsenen- und Weiterbildung und an Personen, die Lernmedien und E-Learning Produkte entwickeln und konzipieren. Das Buch skizziert „die verschiedenen Diskussionsstränge der unterschiedlichen disziplinären Sichtweisen auf das Thema und zeigt auf, wie diese in der praktischen Umsetzung zusammengeführt werden“. Zugleich ist es eine Einführung in die von Kerres seit Jahren

entwickelte „gestaltungsorientierte Mediendidaktik“. Gestaltungsorientiert heißt, dass der Medieneinsatz die „lernförderliche Gestaltung von Umwelt, Artefakten und sozialer Kommunikation“ einbeziehen sollte. Der Ansatz Kerres‘ stellt in dieser Breite zugleich eine Integration bestehender Forschungskennntnisse und Problemfelder der Mediendidaktik dar. In 16 Kapiteln, die nicht linear aufgebaut sind, wird das vieldimensionale Forschungs- und Praxisfeld strukturiert. Der erste Teil des Buches umfasst sieben Kapitel, welche die Grundlagen der Mediendidaktik erläutern; die folgenden acht Kapitel des zweiten Teils widmen sich dem Vorgehen beim Einsatz von Medien in der Lehre – wobei mit „Medien“ vor allem die digitalen Medien gemeint sind.

Nach einer Einführung in den Aufbau des Buches werden im zweiten Kapitel „Varianten selbstgesteuerten Lernens mit Medien“ vorgestellt, worunter Formen des Medieneinsatzes fallen sowie lerntheoretische Grundlagen und die Selbststeuerung beim Lernen mit Medien. Im dritten Kapitel wird die Mediendidaktik als Teildisziplin der „Bildungswissenschaften“ dargestellt. Die folgenden Kapitel vier bis sechs setzen sich mit Gründen für den Medieneinsatz auseinander, den lerntheoretischen Grundlagen und Definitionen von Medien. In den Kapiteln sieben und acht ist der Forschungsstand zum „Lernen mit Bild, Text und Ton“ sowie zum sozialen Lernen thematisiert.

Der zweite Teil des Buches ist praxisorientiert und beginnt damit, wie man Lernen mit Medien plant und welche Vorgehensschritte es dazu gibt. Dazu gehören die beteiligten Akteure, denen sich das neunte Kapitel widmet, sowie eine Festlegung der Lernziele. Die didaktischen Methoden werden im elften und zwölften Kapitel behandelt – wobei Kerres Lehrmethoden von der Lernorganisation unterscheidet, also davon, wie Medien eingesetzt werden – was Thema des 13. Kapitels ist. Im 14. Kapitel geht es um die technische Implementierung, im 15. um Innovation (E-Learning und Change Management). Das letzte Kapitel enthält einen

siebenseitigen Leitfaden, welcher die Analyse- und Entscheidungsschritte beim Medieneinsatz beinhaltet.

Die einzelnen Kapitel vermitteln einen Einblick in den aktuellen Forschungsstand bestimmter Themenfelder und stellen zugleich die leitenden Ansätze innerhalb der Mediendidaktik dar. Jedes ist problemorientiert aufgebaut mit einem „Einstieg“, einer Vorschau auf das im Folgenden zu Behandelnde und der Benennung von Lernzielen. Weiterhin werden Arbeitsaufgaben gestellt und immer wieder Fallbeispiele gegeben. Der sprachliche Duktus spiegelt den ergebnisorientierten, wirtschaftsbezogenen Ansatz. Etwas störend jedoch ist, insbesondere weil das Buch auch an Studierende gerichtet ist, die mangelnde Sorgfalt bei den Korrekturen durch die Verlagsredaktion.

Das Buch kann als eine umfassende Einführung in die Mediendidaktik gelesen und zugleich ähnlich wie ein Handbuch genutzt werden. Bei der Prüfungsvorbereitung kann es zur Strukturierung und Zusammenschau der mediendidaktischen Ansätze und Fragestellungen dienen. Die problemorientierte, fallbasierte Konzeption hilft bei der Kontextualisierung der Informationen, die sonst, insbesondere bei noch fehlenden Vorkenntnissen, abstrakt und zusammenhanglos blieben. Eine Reflexion und Anwendung des Gelesenen ermöglichen die Arbeitsaufgaben. Musterlösungen, um den eigenen Lernfortschritt zu kontrollieren, würden in einer späteren Auflage sicher von jenen begrüßt, die das Buch als Lehrbuch verwenden. Für Praktiker ist es besonders geeignet, wenn sie bereits mediendidaktische Vorkenntnisse besitzen und diese erweitern wollen bzw. den Einsatz von Medien und die Erstellung von Lernmedien planen. Hier geben nicht nur die Beispiele Orientierung, sondern besonders auch die Leitfäden, in welchen Schritten man wie vorgehen solle. Die Mediendidaktik von Michael Kerres wird mit diesem breiten Ansatz sicherlich den Bedarf nach noch weiteren Auflagen wecken.

Manuela Pietraß

Schmidt-Lauff, Sabine (Hg.)

Zeit und Bildung: Annäherung an eine zeittheoretische Grundlegung

Waxmann Verlag, Münster u.a. 2012,
171 Seiten, 24,90 Euro,
ISBN 978-3-8309-2660-3

Pädagogisches Handeln geschieht in Zeiträumen, bezieht sich auf Zeiteinheiten, beschäftigt sich mit Zeitphasen und betrifft individuelle Zeitplanungen sowie individuelle Lebenszeit. Lebenslanges Lernen ist ein sprechendes Beispiel dafür, wie Bildungs- und Lernprozesse mit der Lebenszeit der Menschen verknüpft werden.

Zeit findet sich in pädagogischen Betrachtungen – sie wird aber in ihrer Rolle nicht systematisch hinterfragt. Auf sie wird beliebig, utilitaristisch Bezug genommen. Systematisches Hinterfragen der Zeitaspekte fehlt ebenso wie die empirische Untersuchung ethischer, curricularer, biografischer oder anderer Zeitaspekte. Diese Mangelsituation konstatiert die Herausgeberin des Buches, Professorin für Erwachsenenbildung und Weiterbildung an der Technischen Universität Chemnitz. Die Publikation, verstanden als „Annäherung an eine zeittheoretische Grundlegung“, ist eine wissenschaftliche Antwort.

In einem einleitenden Kapitel stellt die Herausgeberin ihre Überlegungen zu Zeit und Bildung vor. Sie spannt einen weiten thematischen Bogen und legt Fachtermini fest: z.B. Temporalität. Darunter subsumiert sie „... sämtliche zeitbezogenen Phänomene wie auch ihre interpretativen Ausdeutungen“. In ihre Annäherung an eine „Temporaltheorie der Pädagogik“ integriert sie u.a. Bildung im Wandel der Zeit, in der Moderne, im Bezug zum Lernen sowie im Zusammenhang mit unterschiedlichen Lebenszeiten und -phasen.

Weitere Beiträge im Buch beschäftigen sich mit dem Verhältnis von Bildung und Freiheit, wobei die Verzögerung als Bedingung der Möglichkeit von Erfahrung erklärt wird, mit Kontinuität der Momente, mit Kontinuität und Kontingenz, mit Lernen in Übergangszeiten sowie mit synchronisierter

Zeit in Bildungsprozessen. Die Tendenz des Buches ist, eine spezifische Zeitgestaltung zu berücksichtigen – auch ein „noch-nicht“ im Sinne Ernst Blochs einzulösen.

Kritisch wird vermerkt, dass Zeitstrukturen der Eigenzeit Lernender entsprechen sollen. So entsteht ein Plädoyer für Respekt vor individueller Eigenzeit, wenn es heißt: „Es geht also nicht um Synchronisation in erster Linie, sondern zugleich um immer wieder herzustellende Asynchronisation anstatt um Überwindung dieser. Vielmehr muss auch das Bestehenbleiben, das Akzeptieren und Fördern zeitlich divergierender Prozesse und Strukturen der Unterstützung von Lernen zugerechnet werden“ (S. 169).

Als „Annäherung an eine zeittheoretische Grundlegung“ erfüllt der Band seine Absicht. Er ist informativ und lädt zum Nach-, Mit- und Weiterdenken ein. Das Buch bietet – nicht als leichte Kost geschriebene – Anregungen, die Zeit, oder sage ich jetzt exakter die Temporalität, in Lern- und Bildungsprozessen zu beachten und zu berücksichtigen.

Werner Lenz

Uhmann, Christine

Aktuelle Herausforderungen im Management von Weiterbildungsorganisationen

ArtSet/EXPRESSUM-Verlag, Hannover
2011, 107 Seiten, 16,00 Euro,
ISBN 978-3-89069-026-1

Der Band 18 der Schriftenreihe für kritische Sozialforschung und Bildungsarbeit des Instituts Artset, herausgegeben von Rainer Zech, referiert Ergebnisse aus einem Forschungsschwerpunkt „Management in der Weiterbildung“ des Artset-Instituts in Hannover. Auf der Grundlage einer sekundäranalytischen Analyse der wissenschaftlichen Auseinandersetzungen zum Weiterbildungsmanagement untersucht die Autorin aktuelle Herausforderungen im Management von Weiterbildungsorganisationen. Hierzu

wertet sie Experteninterviews mit Leitenden von Weiterbildungseinrichtungen aus unterschiedlichen Trägerbereichen aus.

Eingangs wird die Pluralität der Weiterbildungslandschaft vor dem Hintergrund des mehrfach geteilten Weiterbildungsmarktes beschrieben und ein institutionelles Weiterbildungscluster begründet: öffentliche Einrichtungen, staatlich anerkannte private Organisationen, staatlich nicht-erkannte gemeinnützige Organisationen, kommerzielle Weiterbildungsanbieter und Weiterbildungsabteilungen von Unternehmen. Ein steigender Veränderungsdruck auf die Erwachsenenbildungsunternehmen zeichnet sich nach Uhmann insbesondere durch verschärfte finanzielle Unsicherheiten und neue Anforderungen an die Wirtschaftlichkeit, die Folgen der demografischen Entwicklung und der Globalisierung, die Entgrenzung und Vernetzung der Weiterbildung, ein weitgehend institutionalisiertes Qualitätsmanagement und innovative Lehr- und Lernarrangements aus. Der sichtbare Organisationswandel verändert die konkreten Handlungsbedingungen der Leitungen von Bildungsunternehmen. Christine Uhmann beschreibt diese Änderungsprozesse anhand von Entwicklungsphasen seit den 1970er Jahren: Aufbau- und Ausbauphase (1970er und 1980er Jahre), Ausdifferenzierungsphase (1990er Jahre) und Transformationsphase (seit 2000). Sie berücksichtigt im Weiteren Spezifika von Weiterbildungsorganisationen, um die Spannungsfelder des Weiterbildungsmanagements zwischen pädagogischen Ansprüchen und wirtschaftlichem Handeln präzisieren zu können. Aufbauend auf einer begrifflichen Auseinandersetzung mit dem Management und speziell dem Weiterbildungsmanagement, charakterisiert sie mit dem Weiterbildungsmarketing, dem Finanzmanagement, der Organisationsentwicklung, dem Qualitätsmanagement und der Personalentwicklung die zentralen Managementaufgaben – ergänzt um Ablauf- und Selbstmanagement. Eine strukturierte Übersicht zum Managementalltag differenziert diese zentralen Aufgabenbereiche praxisorientiert aus.

Die qualitativ empirische Untersuchung basiert auf Experteninterviews mit Leitungen aus unterschiedlichen Organisationsformen und Trägerbereichen, orientiert an einem im Artset Institut entwickelten Cluster von Weiterbildungsorganisationen. Die Interviews werden entsprechend der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring) ausgewertet. Entsprechend den Frageschwerpunkten strukturiert sich die Auswertung in: das Aufgabenfeld der Leitung, den Managementhintergrund und das Managementkonzept, die Beschreibung des Managementspannungsfelds zwischen Pädagogik und Ökonomie sowie aktuelle Herausforderungen im Management von Weiterbildungsorganisationen. Entsprechend den Veränderungsprozessen der Weiterbildungspraxis und deren bildungspolitischen Kontexten unterliegt das Weiterbildungsmanagement selbst stetigen Veränderungsprozessen. „Das Proprium des Managements in der Weiterbildung besteht vor diesem Hintergrund in der Herausforderung, die teilweise paradoxen Zielsysteme zusammenzuführen und eine Balance zwischen den pädagogischen und ökonomischen Bezugssystemen zu finden“ (S. 94). Das Managementwissen basiert größtenteils auf Selbstprofessionalisierungsprozessen. Die Leitungen bedienen sich betriebswirtschaftlichen Managementtools, berücksichtigen aber die Anforderungen einer pädagogischen Organisation. Abschließend präsentiert die Autorin das Managementmodell des Instituts Artset, das neben organisations- und managementtheoretischen Grundlagen vor allem handlungspraktische Module zu den relevanten Fragen eines weiterbildungsspezifischen Managements enthält.

Die Arbeit von Christine Uhmann gibt einen schnellen Überblick über die Diskussionen zum Weiterbildungsmanagement der letzten Jahrzehnte. Begriffliche Unschärfen muss man dabei in Kauf nehmen. Einige Ableitungen bleiben zwar etwas unklar, inhaltlich werden aber in der Literatur vorfindbare Strukturierungen des Weiterbildungsmanagements erfrischend praxisnah präzisiert (vgl. S. 55ff.). Die Autorin verweist zu Recht

darauf, dass die inhaltlichen Auseinandersetzungen nur eingeschränkt empirisch begründet waren. Ihre qualitative Studie ermöglicht ihr, die gängige Managementpraxis in ihren paradoxen Anforderungen nachzuzeichnen – eine Aufforderung zu weiterer empirischer Erforschung.

Klaus Meisel

Autorinnen und Autoren der Beiträge

Sandra von Doetinchem de Rande, Dipl. Päd., wissenschaftliche Mitarbeiterin und Public Education Specialist am Osher Lifelong Learning Institute der Universität Berkeley, USA, sandra.doetinchem@berkeley.edu

Prof. Dr. Halit Öztürk, Professor für Pädagogik unter besonderer Berücksichtigung interkultureller und internationaler Pädagogik an der Universität Erlangen-Nürnberg, halit.oeztuerk@paed.phil.uni-erlangen.de

Prof. Dr. Annette Sprung, Professorin am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Innsbruck, annette.sprung@uibk.ac.at

Autorinnen und Autoren der Rezensionen

Raphael Bernhardt M.A., wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur Empirische Methoden der erziehungswissenschaftlichen Forschung der Friedrich-Schiller-Universität Jena, raphael.bernhardt@uni-jena.de

Dr. phil. habil. Rainer Brödel, Universitätsprofessor und Lehrbeauftragter am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Münster, brodel@uni-muenster.de

Univ.-Prof. Dr. Werner Lenz, Professor für Erziehungswissenschaften mit besonderer Berücksichtigung der Erwachsenenbildung an der Universität Graz, werner.lenz@uni-graz.at

Prof. Dr. Klaus Meisel, Managementdirektor der Münchener Volkshochschule Gmbh, klaus.meisel@mvhs.de

Prof. Dr. Manuela Pietraß, Professorin für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Medienbildung an der Universität der Bundeswehr München, manuela.pietrass@unibw.de

Gutachterinnen und Gutachter im 35. Jahrgang (2012)

Die Herausgeber des REPORT danken folgenden Kolleginnen und Kollegen für die Begutachtung von Beiträgen, die der Zeitschrift zur Veröffentlichung angeboten wurden.

Ingrid Ambos, Bonn

Prof. Dr. Rolf Arnold, Kaiserslautern

Karin Behlke, Stuttgart

Prof. Dr. Rainer Brödel, Münster

Evy Van Brussel, Bonn

Prof. Dr. María do Mar Castro Varela,
Berlin

Dr. Dieter Dohmen, Berlin

Dr. Jörg Dinkelaker, Frankfurt

Prof. Dr. Peter Faulstich, Hamburg

Dr. Wilhelm Filla, Wien

Dr. Jens Friebe, Bonn

Dr. Annika Goeze, Tübingen

Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Hamburg

Prof. Dr. Michael Göhlich, Erlangen-
Nürnberg

Prof. Dr. Petra Grell, Potsdam

Dr. Erik Haberzeth, Berlin

Prof. Dr. Klaus Harney, Bochum

Dr. Josef Hartmann, München

Dr. Klaus Heuer, Bonn

PD Dr. Aiga von Hippel, München

Dr. Maria Icking, Bottrop

Prof. Dr. Wolfgang Jütte, Bielefeld

Prof. Dr. Bernd Käßlinger, Berlin

PD Dr. phil. Monika Kil, Bonn

Dr. Marc Kleinknecht, München

Dr. Peter Kossack, Potsdam

Prof. Dr. Harm Kuper, Berlin

Dr. Ulrike Selma Ofner, Hamburg

Natalie Pape, Hannover

Dr. Roswitha Peters, Bremen

Prof. Dr. Jost Reischmann, Tübingen

Bernhard von Rosenblatt, München

Prof. Dr. Michael Schemmann, Gießen

Peter Schlögl, Wien

Dr. Christian Schmidt, Duisburg-Essen

Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha,
Tübingen

Dr. Silke Schreiber-Barsch, Hamburg

Karin Schuller, Mannheim

Sabine Seidel, Hannover

Prof. Dr. Annette Sprung, Innsbruck

Dr. Christian H. Stifter, Wien

Monika Tröster, Bonn

Prof. Dr. Karl Weber, Bielefeld

Prof. Dr. Susanne Maria Weber, Mar-
burg

Prof. Dr. Jürgen Wittpoth, Bochum

Prof. Dr. Daniel Wřana, Liestal (CH)

Call for papers

REPORT

Heft 1/2013

Kompetenzen

Kompetenzen als Fähigkeiten zur Lebensbewältigung, als informell erworbene Fähigkeiten, als Elemente in nationalen Qualifikationsrahmen, als Lernergebnisse im Lebenslauf – es gibt keine andere Kategorie, die in den letzten Jahren derart an Bedeutung im Kontext von Lernen und (Weiter-)Bildung gewonnen hat. Was aber ist methodisch und empirisch an neuen Erkenntnissen vorhanden?

Wir laden empirisch ausgerichtete Beiträge ein, die sich mit Methoden der Kompetenzerfassung, mit Fragen des Kompetenzerwerbs und mit der Relevanz von Kompetenzen in Biografie, Alltag und Arbeitswelt beschäftigen. Insbesondere der Blick auf die Debatte um die Qualifikationsrahmen, d.h. auf die Relevanz im betrieblichen Kontext und auf die Instrumente der Messung ist dabei wichtig. Der internationale Bezug dieser Diskussion sollte dabei nicht fehlen.

Genauere Auskünfte erteilt Ihnen der verantwortliche Herausgeber Prof. Dr. Ekkehard Nuißl (nuissl@die-bonn.de) oder die Redaktion (thomas.jung@die-bonn.de). Nähere Informationen zur Einsendung von Manuskripten finden Sie auf der Webseite des REPORT oder erhalten Sie auf Anfrage von der Redaktion.

Einsendeschluss für Manuskripte: 15. Dezember 2012

Erscheinungstermin: 1. April 2013

Alle Manuskripte durchlaufen ein anonymisiertes double-blind Peer-Review-Verfahren. Die Redaktion nimmt Manuskripte nur zur Erst- und Alleinveröffentlichung an. Das Manuskript ist als Ausdruck oder Word-Datei einzureichen. Zur Wahrung der Anonymität soll es weder den Namen noch Angaben zum Autor bzw. zur Autorin enthalten. Die Angaben sind auf einem gesonderten Blatt respektive in einer gesonderten Datei beizufügen.

Zur Wahrung der Anonymität soll es weder Autorennamen noch Angaben zum Autor/ zur Autorin enthalten. Die Angaben sind auf einem gesonderten Blatt/in einer gesonderten Datei beizufügen. Darüber hinaus sind die Autorenhinweise des REPORT zu beachten (www.report-online.net).

Call for papers

magazin erwachsenenbildung.at

Ausgabe 19 (2013)

Community Development & Community Education

Neue Konzepte der Gemeinwesenarbeit in der Erwachsenenbildung?

Die Arbeit am Gemeinwesen als demokratischer Prozess mit aktiver Beteiligung der Bevölkerung hat in der österreichischen Erwachsenenbildung eine lange Tradition. Ausgabe 19 des „Magazin erwachsenenbildung.at“ widmet sich der vielfältigen und langjährigen Praxis und fragt nach, welche theoretischen und wissenschaftlichen Rahmen wirksam sind.

Wir laden ein, aktuelle Praxis und engagierte Umsetzung von Community Education vorzustellen. Zum Beispiel liegen Themenfelder nahe wie der Lebensraum (Ökologie), die Gestaltung alternativer Wirtschaft (Ökonomie), die Aktivierung von Partizipation und politischer Teilhabe (Demokratie, Citizenship) und Bildung (Lernen). Anregung können die Beispiele liefern, wie sie in den letzten Jahren im Rahmen der Reihe Gemeinwesenarbeit/Soziale Arbeit am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung vorgestellt wurden und in der nächsten Tagung (November 2012) wieder thematisiert werden.

Redaktionsschluss: 1. Februar 2013

Erscheinungstermin: Juni 2013

Herausgeber: Dr. Christian Kloyber (christian.kloyber@bifeb.at)

Mag. Ingolf Erler (ingolf.erler@oieb.at)

Weitere Informationen zum Magazin und zur Einreichung von Manuskripten unter:

http://erwachsenenbildung.at/magazin/redaktion/meb13-19_callforpapers.pdf

Lernberatung und Diagnostik

Praxiskonzepte für Lern- beratung und Diagnostik

Diagnostik und Lernberatung können sich produktiv ergänzen und sind in dieser Kombination für den Bereich Alphabetisierung/Grundbildung besonders wichtig.

Der Band präsentiert erstmals Konzepte, die zeigen, wie Lernberatung sowie Lern- und Kompetenzdiagnosen in der Praxis zusammengeführt werden können. Besonders hilfreich für Planende, Beratende und Kursleitende in der Alphabetisierung und Grundbildung sind die in den Beiträgen vorgestellten Materialien und Vorgehensweisen. Die Praxiskonzepte zur Lernberatung richten sich darüber hinaus an alle Akteure der Erwachsenenbildung/Weiterbildung.



Joachim Ludwig (Hg.)

Lernberatung und Diagnostik

Modelle und Handlungsempfehlungen für Grundbildung und Alphabetisierung

Perspektive Praxis

2012, 194 S., 19,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5065-2

E-Book ISBN 978-3-7639-5066-9

Best.-Nr. 43/0040

wbv.de

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail service@wbv.de



Bildungsstudien

Die Studien der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) untersuchen Curricula und ihre Umsetzung in 63 Ländern auf sechs Kontinenten.

Ina V. S. Mullis,
Michael O. Martin,
Chad A. Minnich,
Kathleen T. Drucker,
Moira A. Ragan

PIRLS 2011 Encyclopedia Vol. 1 & 2

Education Policy and
Curriculum in Reading

2012, 784 S., 69,99 € (D)

ISBN 978-90-79549-15-3

Best.-Nr. 6004302

The PIRLS 2011 Encyclopedia is an extremely valuable compendium of how reading is taught around the world. Each of the 49 PIRLS 2011 countries prepared a chapter summarizing the structure of its education system, the language/reading curriculum in the primary grades, and overall policies related to language/reading instruction (e.g., teacher education, materials, and assessment).



Ina V. S. Mullis,
Michael O. Martin,
Chad A. Minnich,
Gabrielle M. Stanco,
Alka Arora,
Victoria A.S. Centurino,
Courtney E. Castle

TIMSS 2011 Encyclopedia Vol. 1 & 2

Education Policy and
Curriculum in Mathematics
and Science

2012, 1096 S., 69,99 € (D)

ISBN 978-90-79549-14-6

Best.-Nr. 6004301

The TIMSS 2011 Encyclopedia is an extremely valuable compendium of how mathematics and science are taught around the world. Each of the 63 TIMSS 2011 countries prepared a chapter summarizing the structure of its education system, the mathematics and science curricula in the primary and lower secondary grades, and overall policies related to mathematics and science instruction (e.g., teacher education, materials, and assessment).



wbv.de

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail service@wbv.de



Lernberatung

Forschungsansätze und Konzepte zur Alphabetisierung

Die Autoren geben einen aktuellen und systematisierten Überblick zur Alphabetisierungsforschung entlang der Forschungslinien in der Erwachsenenbildungswissenschaft. Darüber hinaus werden die Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt SYLBE zu Lernbegründungen, Lernanlässen und Lernabbrüchen vorgestellt.

Die Autoren stellen ein Lernberatungskonzept vor, mit dem sowohl die biografischen und sozialen als auch die gegenständlichen Seiten des Lernprozesses reflektiert und unterstützt werden können.



Joachim Ludwig (Hg.)

Lernen und Lernberatung

Alphabetisierung als Herausforderung für die Erwachsenenbildung

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

2012, 230 S., 34,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5067-6

ISBN E-Book 978-3-7639-5068-3

Best.-Nr. 14/1118

wbv.de

FORSCHUNG

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon **0521 91101-11** per E-Mail **service@wbv.de**

