

CHUNG

FORS



Halit Öztürk | Sara Reiter

Migration und Diversität in Einrichtungen der Weiterbildung

Eine empirische Bestandsaufnahme in NRW

» THEORIE UND PRAXIS DER ERWACHSENENBILDUNG «



Halit Öztürk | Sara Reiter

Migration und Diversität in Einrichtungen der Weiterbildung

Eine empirische Bestandsaufnahme in NRW

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Eine Buchreihe des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE)

Die blaue Reihe des DIE richtet sich an die scientific community der Erwachsenenbildungsforschung und an die wissenschaftlich interessierte Praxis. Von Hans Tietgens im Jahr 1967 begründet, hat die Reihe im Lauf der Zeit wesentlich zur Konstituierung der Disziplin beigetragen. Die diskursiven Abhandlungen auf theoretischer und empirischer Basis machen Forschungsergebnisse aus der Realität von Erwachsenenbildung zugänglich und regen so den Wissenstransfer zwischen Wissenschaft und Praxis an. Adressat/inn/en sind Lehrende, Forschende und wissenschaftlich interessierte Praktiker/innen der Erwachsenenbildung.

Wissenschaftliche Betreuung der Reihe am DIE: Dr. Thomas Jung

Bisher in der Reihe Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung erschienene Titel (Auswahl):

Caroline Euringer

Was ist Grundbildung Erwachsener?

Bielefeld 2016, ISBN 978-3-7639-5798-9

Bernd Käßlinger

Betriebliche Weiterbildung aus der Perspektive von Konfigurationstheorien

Bielefeld 2016, ISBN 978-3-7639-5796-5

Julia Franz

Kulturen des Lehrens

Bielefeld 2016, ISBN 978-3-7639-5746-0

Marion Fleige, Wiltrud Gieseke, Steffi Robak

Kulturelle Erwachsenenbildung

Bielefeld 2015, ISBN 978-3-7639-5650-0

Christian Bernhard, Katrin Kraus,

Silke Schreiber-Barsch, Richard Stang (Hg.)

Erwachsenenbildung und Raum

Bielefeld 2015, ISBN 978-3-7639-5584-8

Barbara Nienkemper

Lernstandsdiagnostik bei funktionalem

Analphabetismus

Bielefeld 2015, ISBN 978-3-7639-5544-2

Reinhard Burtscher, Eduard Jan Ditschek,

Karl-Ernst Ackermann, Monika Kil,

Martin Kronauer (Hg.)

Zugänge zu Inklusion

Bielefeld 2013, ISBN 978-3-7639-5107-9

Hildegard Schicke

Organisation als Kontext der Professionalität

Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-5109-3

Wiltrud Gieseke, Ekkehard Nuissl,

Ingeborg Schübler (Hg.)

Reflexionen zur Selbstbildung

Festschrift für Rolf Arnold

Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-5103-1

Joachim Ludwig (Hg.)

Lernen und Lernberatung

Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-5067-6

Rolf Arnold (Hg.)

Entgrenzungen des Lernens

Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-4924-3

Josef Schrader

Struktur und Wandel der Weiterbildung

Bielefeld 2011, ISBN 978-3-7639-4846-8

Timm C. Feld

Netzwerke und Organisationsentwicklung in der Weiterbildung

Bielefeld 2011, ISBN 978-3-7639-4860-4

Alexandra Ioannidou

Steuerung im transnationalen Bildungsraum

Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-1991-8

Martin Kronauer (Hg.)

Inklusion und Weiterbildung

Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-1964-2

Bernhard von Rosenblatt, Frauke Bilger

Weiterbildungsverhalten in Deutschland

Band 1: Berichtssystem Weiterbildung und

Adult Education Survey 2007

Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7639-1961-1

Dieter Gnahs, Helmut Kuwan,

Sabine Seidel (Hg.)

Weiterbildungsverhalten in Deutschland

Band 2: Berichtskonzepte auf dem Prüfstand

Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7636-1962-8

Weitere Informationen zur Reihe unter

www.die-bonn.de/tup

Bestellungen unter

wbv.de

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Halit Öztürk | Sara Reiter

Migration und Diversität in Einrichtungen der Weiterbildung

Eine empirische Bestandsaufnahme in NRW

Herausgebende Institution

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Das DIE vermittelt zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung und unterstützt sie durch Serviceleistungen.

Lektorat: Thomas Jung

Korrektorat: Naemi Eydam

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 **14/1135** ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige Interessent/inn/en.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Verlag:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33

33506 Bielefeld

Telefon: (0521) 9 11 01-11

Telefax: (0521) 9 11 01-19

E-Mail: service@wbv.de

Internet: wbv.de

Bestell-Nr.: 14/1135

© 2017 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Umschlaggestaltung und Satz: Christiane Zay, Potsdam

Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

ISBN 978-3-7639-5812-2 (Print)

ISBN 978-3-7639-5813-9 (E-Book)



Inhalt

Vorbemerkungen	7
1. Einführung – Migration und gesellschaftlicher Wandel im Fokus der Weiterbildung	9
2. Stand der Forschung – Migration in der Weiterbildung	13
2.1 Weiterbildungseinrichtungen im Umgang mit migrationsbedingten gesellschaftlichen Herausforderungen	14
2.2 Erwachsene mit Migrationshintergrund als Teilnehmende in der Weiterbildung	18
2.3 Weiterbildungsangebote für Erwachsene mit Migrationshintergrund	23
2.4 Zusammenfassung	27
3. Organisationaler Wandel im Kontext von Migration	28
3.1 Diversity Management	28
3.2 Interkulturelle Öffnung	34
3.3 Zusammenfassung	40
4. Forschungsfeld und Forschungsdesign	42
4.1 Vielfalt in NRW	43
4.2 Strukturen der Weiterbildung in NRW	47
4.3 Forschungsdesign	53
4.3.1 Ziele und Analyseebenen der Studie	53
4.3.2 Methodische Umsetzung	55
4.3.3 Stichprobe und Rücklaufquote	56
4.3.4 Beschreibung der realisierten Stichprobe	58
5. Ergebnisse der Bestandsaufnahme	62
5.1 Analyseebene I: Organisation	62
5.2 Analyseebene II: Personal	72
5.3 Analyseebene III: Angebote	79
6. Zusammenfassung und Diskussion	99
6.1 Zentrale Befunde auf der Ebene der Organisation	99
6.2 Zentrale Befunde auf der Ebene des Personals	100
6.3 Zentrale Befunde auf der Ebene der Angebote	102

7.	Handlungsempfehlungen	106
7.1	Handlungsempfehlungen für eine diversitätsorientierte Organisationsentwicklung	106
7.2	Handlungsempfehlungen für eine diversitätsorientierte Personalarbeit	110
7.3	Handlungsempfehlungen für eine diversitätsorientierte Angebots- entwicklung und Adressatenorientierung.....	113
	Literatur	122
	Verzeichnis der Abbildungen	137
	Verzeichnis der Tabellen	138
	Autoren	139
	Zusammenfassung/Abstract	140

Vorbemerkungen

Es gehört, so scheint es, zur Eigenart der erwachsenenpädagogischen Diskussion über Migration, dass sie vornehmlich im Zusammenhang mit kurzzeitigen Anlässen sowie absehbaren Konsequenzen für die Gestaltung und Entwicklung von Weiterbildungsprozessen und -organisationen aufbrandet und nach einiger Zeit wieder verebbt. So hat beispielsweise zu Beginn der 2000er Jahre das Inkrafttreten des Zuwanderungsgesetzes zeitweise für eine erhöhte erwachsenenpädagogische Aufmerksamkeit für das Thema gesorgt (Report, 2006). Demnach überrascht es nicht, dass das Thema Migration in den vergangenen Jahren, d.h. in Anbetracht einer erhöhten öffentlichen und politischen Aufmerksamkeit für die dramatisch gestiegenen Flüchtlingsbewegungen aus Afrika und dem Nahen Osten sowie vor allem infolge der im Herbst 2015 kulminierten „Flüchtlingskrise“, erneut ins Zentrum der erwachsenenpädagogischen Aufmerksamkeit gerückt ist. So ist im Jahr 2016 die Anzahl an diesbezüglichen Publikationen, Tagungen und Konferenzen sprunghaft gestiegen. Auch das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) hat reagiert und die Themen „Migration“ und „Diversität“ in seinen Zeitschriften- und Buchpublikationen sowie in Tagungen und nicht zuletzt mit dem DIE-Forum 2016 zum Thema „Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft“ forciert.

Sicher wird sich erst in einigen Jahren zeigen, ob und inwiefern die gegenwärtig wieder aufgenommene, bisweilen deutlich emotional geführte erwachsenenpädagogische Diskussion über ihren initiierenden Impuls hinaus Bestand hat. Entscheidend wird sein, inwiefern der gegenwärtige Aufmerksamkeitsschub genutzt wird, um den erwachsenenpädagogischen Umgang mit dem Thema, stärker als bislang geschehen, an migrationssoziologische Erkenntnisse anzudocken. Demnach ist Migration ein strukturelles Merkmal der modernen Gesellschaft und sind Migration und gesellschaftliche Entwicklung in einem wechselseitigen Bedingungsverhältnis zu begreifen (Treibel, 2011). Entscheidend wird auch sein, inwiefern die Etablierung eines längerfristigen und breiter angelegten Forschungszusammenhangs gelingt, in dem Migration und migrationsbedingte Diversität als „normale“ bzw. durchgehende gesellschaftliche Voraussetzungen für die Gestaltung und Entwicklung von Weiterbildungsprozessen und -organisationen aufgegriffen und genauer erkundet werden. Das vorliegende Buch von Halit Öztürk und Sara Reiter leistet hierzu einen bemerkenswerten und richtungsweisenden Beitrag.

Die von Öztürk und Reiter vorgelegte Arbeit stellt im Kern die Ergebnisse des von Oktober 2015 bis Ende 2016 mit Eigenmitteln durchgeführten Forschungsprojekts „Diversity im Kontext von Migration in der Weiterbildung“ vor. Ziel des Projekts war es, eine Bestandsaufnahme zu zentralen Aspekten der diversitätsorientierten Organisations- und Personalentwicklung in der Weiterbildung im Bundesland Nordrhein-Westfalen

durchzuführen. Im Fokus der empirischen Studie standen die Fragen, wie Weiterbildungsorganisationen auf die migrationsbedingte Diversität reagieren, wie sie Erwachsene mit „Migrationshintergrund“ als Adressaten und Mitarbeitende wahrnehmen und welche organisationsbezogenen Strategien bzw. Konzepte sie einsetzen. Dazu wurden sowohl öffentliche und gemeinnützige als auch kommerzielle Weiterbildungsorganisationen mithilfe eines Online-Fragebogens befragt. Die richtungsweisende Qualität der von Öztürk und Reiter vorgelegten Arbeit zeigt sich dabei vor allem in der gewählten Herangehensweise, die als modellhaft bezeichnet werden kann. Neben einer sorgfältigen Aufbereitung des gegenwärtig noch als „lückenhaft“ zu bezeichnenden Forschungsstandes legen die Autoren eine differenzierte, datengestützte Beschreibung des Untersuchungsfeldes vor, von der aus sie die Bestandsaufnahme starten. In der Erhebung selbst werden dabei die ansonsten häufig getrennt bearbeiteten Untersuchungsebenen von Angebot, Personal und Organisation berücksichtigt. Dies schlägt sich besonders positiv in den hierdurch ermöglichten differenzierten Ergebnissen zum Entwicklungsstand in den Weiterbildungsorganisationen nieder.

Insgesamt ermöglichen Öztürk und Reiter so einen Einblick in den *status quo* des Umgangs mit Migration und migrationsbedingter Diversität in der nordrhein-westfälischen Erwachsenen- und Weiterbildung, der sowohl der weiteren Forschung wie vor allem auch der Praxis konstruktive Ansatzpunkte und Perspektiven vermittelt.

Karin Dollhausen
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung –
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

1. Einführung – Migration und gesellschaftlicher Wandel im Fokus der Weiterbildung

Migration in ihren vielfältigen Formen¹ besitzt in Deutschland nicht erst seit den Fluchtbewegungen etwa aus Syrien im Sommer 2015 hohe gesellschaftliche Relevanz. Im Gegenteil, Migration und die daraus gewachsene ethnische, sprachliche, kulturelle und religiöse Vielfalt durchdringen bereits seit Jahrzehnten alle wesentlichen gesellschaftlichen Lebensbereiche, und das nicht nur in Deutschland (Bade & Oltmer, 2004; Destatis & WZB, 2016). In Deutschland hat aber eine gezielte und behandelnde Auseinandersetzung mit den Ursachen und Folgen von Migration relativ zurückhaltend und verspätet eingesetzt. Bis in die 1990er Jahre hinein wurde die Migration nach Deutschland eher als vorübergehende Erscheinung betrachtet² und die „Abwehr“ von Migration stand im Mittelpunkt der deutschen Politik. Als Leitsatz galt lange Zeit: „Es besteht Einigkeit darüber, dass die Bundesrepublik Deutschland kein Einwanderungsland ist und nicht werden soll“ (BMI, 1998, S. 10 zit. n. Geißler, 2014, S. 275). Dies führte dazu, dass die „politischen Eliten auf Bundes- und Landesebene es in den 1980er und 1990er Jahren versäumt [haben], ein durchdachtes Konzept zur Eingliederung der Einwanderer zu entwickeln und sowohl den Migranten als auch der deutschen Bevölkerung bei der Bewältigung der Integrationsprobleme zu helfen“ (Geißler, 2014, S. 277). Doch mit Beginn der Jahrtausendwende ist ein nachhaltiger Perspektivwechsel zu beobachten: Die Auffassung, Migration sei ein gesellschaftlicher Normalfall und Deutschland ein „Einwanderungsland“, findet zunehmend einen breiten gesellschaftlichen Konsens (Bade & Oltmer, 2004; Geißler, 2014, S. 273ff.; Öztürk, 2014, S. 18ff.). Diese Annahme erweitert auch den Blick auf die mit Migration verbundenen gesellschaftlichen Phänomene erheblich. Migration wird nicht mehr nur als eine große „multidimensionale“ Herausforderung etwa für den sozialen Zusammenhalt und für Bildungsgerechtigkeit gesehen, sondern zunehmend auch als Chance im Umgang mit dem demografischen Wandel (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 15f.; Öztürk, 2014, S. 12).

Gerade in den letzten 15 Jahren bewegt kaum ein anderes Thema die Gesellschaft und ihre Institutionen in Deutschland so sehr wie das Phänomen der Migration. In diesem Zeitraum hat sich sehr vieles rund um das Thema in Deutschland, aber auch weltweit und in der EU getan.³ Beispielsweise traten zahlreiche Gesetze und Verordnungen,

1 Migration kann eine Vielzahl von Ursachen haben; wir erwähnen hier beispielsweise Arbeits-, Familien-, Bildungs- oder Fluchtmigration.

2 Nicht unerwähnt bleiben soll hier, dass die damaligen eingewanderten Menschen selbst ihren Aufenthalt in Deutschland lange Zeit als einen „vorübergehenden“ betrachteten.

3 Für Details siehe beispielsweise UN, 2016; OECD, 2015; Europäische Kommission, 2015.

wie etwa das sogenannte Zuwanderungs-, Gleichbehandlungs-, Anerkennungs- und Integrationsgesetz,⁴ in Kraft. Zudem haben sich unterschiedliche migrations- und integrationspolitische Initiativen, wie etwa der „Nationale Integrationsgipfel“ und die „Deutsche Islam Konferenz“,⁵ konstituiert. Auf dem Nationalen Integrationsgipfel, einem seit 2006 bestehenden Aktionsbündnis zwischen Bund, Ländern sowie Vertreterinnen und Vertretern aus Arbeitgeber-, Arbeitnehmer- und Sportverbänden sowie Medien unter der Leitung der Bundeskanzlerin bzw. der jeweiligen Bundesministerien, wurden bisher zahlreiche Maßnahmen zur Förderung der Einwandererintegration vor allem in den Bereichen frühkindliche Förderung, (Aus-)Bildung und Arbeitsmarkt vereinbart.⁶ Eine zentrale Stellung nehmen hier damit die vielfältigen Organisationen besonders des Bildungs-, Sozial- und Gesundheitswesens ein, die als „soziale Gebilde“ (Rosenstiel & Nerdinger, 2011, S. 6) bzw. „kollektive Akteure“ (Dollhausen & Schrader, 2015, S. 174) einem „geplanten und systematischen organisatorischen Wandel“ (Becker, 2013, S. 724) unterliegen und daher – auch zum eigenen Fortbestehen – permanent entwicklungsfähig sein müssen (ebd., S. 721). Folgerichtig ist die Akzeptanz und Wertschätzung von sowie der diversitätsbewusste Umgang mit gesellschaftlicher Diversität ein Kernthema dieser Organisationen, die mit entsprechenden Aktionen, Konzepten und Projekten darauf reagieren.⁷ Besonders zwei Konzeptionen werden in diesem Zusammenhang als Grundlage für die eigene Organisationsentwicklung ausgewiesen: *Diversity Management* und *Interkulturelle Öffnung*, die daher auch den theoretischen Bezugsrahmen dieser Bestandsaufnahme darstellen (Kap. 3).

Die diesbezügliche Forschungslage fällt in den einzelnen Fachdisziplinen höchst unterschiedlich aus. Vornehmlich für den frühkindlichen, schulischen, sozialen und betrieblichen Bereich liegt mittlerweile eine Vielzahl an theoretischen Arbeiten und empirischen Studien vor,⁸ die den organisationsbezogenen Umgang mit gesellschaftlicher Vielfalt und die Bewältigung daraus resultierender Herausforderungen thematisieren und dabei Strategien und Erfolge sichtbar machen. Im Bereich der Weiterbildung kann bislang nur auf

4 Für Details siehe Zuwanderungsgesetz: www.bmi.bund.de/SharedDocs/Gesetzestexte/DE/Zuwanderungsgesetz.pdf?__blob=publicationFile; Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz: www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/agg/gesamt.pdf; Anerkennungsgesetz: www.anerkennung-in-deutschland.de/media/media/Anerkennungsgesetz.pdf; Integrationsgesetz: www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBI&jumpTo=bgbl116s1939.pdf (20.10.2016).

5 Für Details siehe www.deutsche-islam-konferenz.de/DIK/DE/Startseite/startseite-node.html (11.07.2016).

6 Für Details siehe www.bundesregierung.de/Webs/Breg/DE/Bundesregierung/BeauftragtefuerIntegration/nap/integrationsgipfel/_node.html (11.07.2016).

7 Mit der „Charta der Vielfalt“ etwa wurde im Jahr 2006 eine Initiative zur Förderung von Diversität in Organisationen ins Leben gerufen, in der sich eine Vielzahl von Unternehmen und Organisationen dazu verpflichten, ein vorurteilsfreies Arbeitsumfeld zu schaffen, in dem alle Beschäftigten oder Mitglieder gleichermaßen respektiert werden (www.charta-der-vielfalt.de). Zum Umgang mit Migration im Bildungssystem siehe Bildungsbericht 2016 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 185–191).

8 Genannt seien hier stellvertretend Bertelsmann Stiftung, 2015; Franken, 2015; Gutting, 2015; Handschuck & Schröder, 2012; Krell, Ortlieb & Sieben, 2011; Vanderheiden & Mayer, 2014.

wenige Arbeiten rekurriert werden, die sich diesem Thema stellen und dabei sowohl die Stärken als auch Grenzen der in Weiterbildungseinrichtungen zum Einsatz kommenden Strategien bzw. Konzepte beleuchten (Kap. 2). Dies ist vor allem verwunderlich, weil die Weiterbildungspraxis über ein umfangreiches Erfahrungswissen verfügt, das sich insbesondere aus der jahrzehntelangen Durchführung von Zielgruppenangeboten speist (Ruhlandt, 2013). Die Weiterbildungsforschung ist somit gefordert, den organisationalen Wandel von Weiterbildungseinrichtungen im Kontext von migrationsbedingter Diversität sichtbar zu machen und dabei die zum Einsatz kommenden Konzepte theoretisch zu reflektieren und empirisch zu überprüfen.

Dies haben wir zum Anlass genommen, eine empirisch fundierte Bestandsaufnahme durchzuführen, um ein Verständnis davon zu gewinnen, auf welche Weise Weiterbildungseinrichtungen den Herausforderungen begegnen, die durch Migration geprägt werden. Aufgrund der hohen Komplexität der deutschen Weiterbildungslandschaft einerseits und der dem Forschungsprojekt zur Verfügung stehenden begrenzten Ressourcen andererseits wurde die Studie regional auf das Bundesland Nordrhein-Westfalen (NRW) eingeschränkt. Die Wahl fiel insbesondere auch deshalb auf dieses Bundesland, weil es schon immer durch Einwanderung geprägt ist und zugleich auf eine lange Weiterbildungstradition mit einer starken rechtlichen und institutionellen Verankerung zurückblicken kann (Kap. 4).

Der Fokus auf die Bevölkerungsgruppe mit „Migrationshintergrund“ ist nicht nur aufgrund der hohen Aktualität von Migration geboten, sondern auch, weil Erwachsene mit „Migrationshintergrund“ immer noch durchschnittlich seltener an Weiterbildungsangeboten teilnehmen als Erwachsene ohne „Migrationshintergrund“ (Öztürk, 2014; Kap. 2).

An dieser Stelle möchten wir besonders darauf hinweisen, dass es sich bei dem mittlerweile gängigen Ausdruck „Migrationshintergrund“, den wir in dieser Studie in Anlehnung an das Statistische Bundesamt⁹ als Arbeitsbegriff für alle Menschen, die selbst nach Deutschland eingewandert (rund 11,5 Millionen) oder in Deutschland als Nachkommen von Eingewanderten geboren sind (rund 5,7 Millionen), verwenden (ebd., 2016, S. 61), um eine *konstruierte* Differenzierung handelt.¹⁰ Dies möchten wir stets mitbedenken, auch wenn wir folgend auf das Setzen der Anführungszeichen verzichten.

Vor dem Hintergrund der vorab skizzierten Ausgangslage haben wir uns mit der in diesem Band präsentierten Studie zum Ziel gesetzt, eine Bestandsaufnahme über die Strukturen und Maßnahmen von Weiterbildungseinrichtungen im Umgang mit Migration zu erstellen und damit einen Beitrag zu einem bislang in theoretischer wie empiri-

9 Das Statistische Bundesamt (2016, S. 4) zählt zu der Bevölkerungsgruppe der *Personen mit Migrationshintergrund* neben zugewanderten und in Deutschland geborenen Ausländern auch Eingebürgerte, (Spät-) Aussiedler und deren in Deutschland mit deutscher Staatsangehörigkeit geborene Nachkommen.

10 Zur Kritik daran siehe Castro Varela & Mecheril, 2010, S. 35ff.; Öztürk, 2014, S. 18.

schers Hinsicht noch unzureichend erforschten Themenkomplex zu leisten. Die Studie ist dabei wie folgt gegliedert:

Zunächst wird im *zweiten Kapitel* ein Überblick über die Forschungslage zur Migrationsthematik in der Weiterbildung in Deutschland gegeben. Anschließend werden im *dritten Kapitel* aktuelle Entwicklungen im Umgang mit migrationsbedingter Diversität, wie sie vor allem in Konzepten der Interkulturellen Öffnung und Diversity Management zum Ausdruck kommen, herausgearbeitet und diskutiert. Nachdem im nachfolgenden *vierten Kapitel* sowohl auf das Forschungsfeld als auch auf das empirische Forschungsdesign Bezug genommen wird, werden im *fünften Kapitel* die relevanten empirischen Ergebnisse dieser Studie mit Fokus auf die thematischen Ebenen *Organisation, Personal und Angebote* vorgestellt. Im *sechsten Kapitel* erfolgt eine zusammenfassende Betrachtung und Diskussion der Ergebnisse. Die Studie schließt in *Kapitel 7* mit zentralen Handlungsempfehlungen für einen diversitätsbewussten Umgang mit Migration in Einrichtungen der Weiterbildung.

Wir hoffen sehr, dass mit dieser Bestandsaufnahme eine Ausgangslage geschaffen wird, mit der auch die vielfältigen Leistungen von Weiterbildungseinrichtungen sichtbar werden, um hieraus den nötigen Fachdiskurs weiterzuentwickeln sowie die *Organisationsentwicklung* in Einrichtungen der Weiterbildung zeit- und adressatengerecht voranzutreiben.

Zum Schluss möchten wir an dieser Stelle nicht versäumen, allen Weiterbildungseinrichtungen herzlich zu danken, die unsere Studie durch ihre aktive Teilnahme an der Befragung und ihre offenen und kritischen Rückmeldungen großartig unterstützt haben. Unser herzlicher Dank gilt außerdem dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) für die Aufnahme dieser Studie in die traditionsreiche Reihe *Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung*, und Thomas Jung, unserem wissenschaftlichen Lektor am DIE, für die ausgezeichnete Zusammenarbeit sowie alle konstruktiven Anregungen während der Entstehung dieser Publikation. Unser Dank gebührt auch den Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis, die sich am Pretest unseres Fragebogens beteiligt und uns hilfreiche Anmerkungen und Verbesserungsvorschläge gegeben haben. Ein besonderer Dank gilt zudem Eva Humt, Anne Häseker, Britta Spahlholz und Vera Lüneberg, studentische Mitarbeiterinnen am Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung der WWU, für die engagierte und verlässliche Unterstützung bei der Suche nach Adressen von Weiterbildungseinrichtungen, der Erstellung der Abbildungen und dem Korrekturlesen verschiedener Kapitel.

2. Stand der Forschung – Migration in der Weiterbildung

Das empirische Wissen über den Bereich Erwachsenen- und Weiterbildung¹¹ in Deutschland nimmt – ganz allgemein betrachtet – kontinuierlich zu. So kann gegenwärtig auf eine Reihe nationaler und internationaler Datenquellen zurückgegriffen werden (Gnahn & Reichart, 2014, S. 11ff.; Öztürk, 2014, S. 39ff.), die jedoch aufgrund der pluralen und heterogenen Strukturen des Weiterbildungsbereichs jeweils nur für unterschiedliche „Teilaspekte der Weiterbildung“ (BMBF, 2006, S. 2) statistische Informationen liefern. Diese werden von unterschiedlichen Forschungsbereichen innerhalb der empirischen Weiterbildungsforschung aufgenommen und verarbeitet (DIE, 2014; Martin et al., 2015; Schmidt-Hertha & Tippelt, 2015).

Die Teilnehmer- und Adressatenforschung beispielsweise liefert heute unter Rückgriff auf nationale (u.a. NEPS, SOEP, Mikrozensus) und internationale (u.a. AES, PIAAC) Datensätze nicht nur deskriptive Befunde zu Teilnahmequoten an Weiterbildung, sondern auch einen bedeutenden Beitrag zur Erklärung des Weiterbildungsverhaltens Erwachsener im regionalen, nationalen und internationalen Vergleich. Damit wird sowohl der „Problematik von Gleichheit und Ungleichheit“ (Hafenecker, 2010, S. 871) in der Weiterbildung Rechnung getragen als auch die Bedeutung individueller, strukturell-gesellschaftlicher und institutioneller Einflussfaktoren auf die (Nicht-)Beteiligung an Weiterbildung hervorgehoben (Bilger et al., 2013; Rammstedt, 2013).

Als weiteres Feld ist die Organisationsforschung zu nennen, die sich wiederum unter Verwendung verschiedener empirischer Datenquellen (wie z.B. IAB-Betriebspanel, CVTS, Volkshochschul-Statistik und WB-Monitor) mit einer Vielzahl von Weiterbildungsangeboten und -themen sowie einer Vielfalt von Weiterbildungsträgern und -anbietern auseinandersetzt (Huntemann & Ambos, 2014, S. 81ff.; Huntemann & Reichart, 2016; Moraal et al., 2015; Schönfeld & Behringer, 2014, S. 351ff.). Infolgedessen kann die empirische Weiterbildungsforschung – sofern man die „Göttinger Studie“ von Strzelewicz, Raapke und Schulenberg (1966) zum Ausgangspunkt nimmt – nunmehr auf eine 50-jährige Forschungstradition verweisen. Blickt man aber auf dieses halbe Jahrhundert zurück, das durch transnationale Migration in ihren vielfältigen Erscheinungsformen, angefangen mit der „Gastarbeiteranwerbung“ über „Familiennachzug“, „Aussiedlermigration“ bis zu „Flüchtlingsmigration“, prägnant mitgestaltet wurde und wird (Öztürk, 2014, S. 18ff.), fällt auf, dass die konkreten Forschungsbemühungen zu Fragestellungen eines organisationsbezogenen Umgangs

11 Die Begriffe „Erwachsenenbildung“ und „Weiterbildung“ werden im Folgenden synonym verwendet, auch wenn nicht selten zwischen beiden Begriffen unterschieden und dabei auf die unterschiedlichen Bedeutungen hingewiesen wird (z.B. Weinberg, 2000, S. 9ff.; Gonon & Kraus, 2011, S. 35ff.).

mit migrationsbedingter Diversität gerade in der Weiterbildung bis heute ein sehr unvollständiges Bild hinterlassen haben.

Während das empirische Wissen über Erwachsene mit Migrationshintergrund als Teilnehmende an Angeboten der Weiterbildungseinrichtungen mit dem Berichtssystem Weiterbildung (BSW) bzw. Adult Education Survey (AES) seit 1997 bzw. 2007 – wenn auch unbefriedigend und begrenzt – wächst (Öztürk, 2014, S. 46), bestehen enorme Forschungslücken bezüglich der Erfassung von Angebots- und Personalstruktur sowie von organisationsumfassenden Strategien bzw. Konzepten zum Umgang mit migrationsbedingter Diversität in Einrichtungen der Weiterbildung. Die bisherige Forschungslage wird im Folgenden mit einem Blick auf die Ebenen Organisation – Teilnehmende – Angebote zusammengetragen.

2.1 Weiterbildungseinrichtungen im Umgang mit migrationsbedingten gesellschaftlichen Herausforderungen

Die empirische Forschungslage zum Umgang mit Migration in Einrichtungen der Weiterbildung ist insgesamt rudimentär. Ungeachtet der begrenzten Forschungslage zum Umgang mit Migration in Einrichtungen der Weiterbildung ist die stetig zunehmende Bedeutung von Diversität im Allgemeinen und migrationsbedingter Diversität im Speziellen weitgehend unbestritten. Besonders in den vergangenen zehn Jahren ist in Deutschland ein stark wachsendes Interesse bundesweit und lokal agierender Organisationen und Unternehmen am Thema Diversität (bzw. an Konzepten im Umgang mit Diversität), insbesondere an Diversity Management bzw. Interkultureller Öffnung, zu verzeichnen (Kap. 3). Dies lässt sich am Beispiel der Entwicklung der „Charta der Vielfalt“ erkennen, die im Dezember 2006 deklariert und 2010 unter dieser Bezeichnung in einen gemeinnützigen Verein überführt wurde. Inzwischen bekennten sich über 2.400 Unternehmen, öffentliche Einrichtungen und (Weiter-)Bildungseinrichtungen nachdrücklich zu den Zielen und Grundsätzen der „Charta der Vielfalt“, um

ein Arbeitsumfeld zu schaffen, das frei von Vorurteilen ist. Alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sollen Wertschätzung erfahren – unabhängig von Geschlecht, Nationalität, ethnischer Herkunft, Religion oder Weltanschauung, Behinderung, Alter, sexueller Orientierung und Identität (Ernst & Young, 2016, S. 73).

Solche Prinzipien schlagen sich zunehmend auch in den Leitbildern bzw. Positionskonzepten von Unternehmen,¹² öffentlichen Einrichtungen¹³ und (Weiter-)Bildungseinrichtungen¹⁴ nieder. Die Frage nach einer organisationalen Relevanz von Diversität wird auch im Weiterbildungsbereich positiv bewertet. Zu nennen sind hier die Volkshochschulen (im Folgenden VHS) und die nordrhein-westfälischen Einrichtungen der Familienbildung.

Der Deutsche Volkshochschul-Verband (DVV), ein Dachverband für die 16 VHS-Landesverbände und die über 900 VHS in Deutschland, veröffentlichte im Februar 2015 ein Positionspapier (www.dvv-vhs.de). Darin wurden „Leitvorstellungen“ zur „Positionierung der VHS in der Einwanderungsgesellschaft“ formuliert. Eine „interkulturelle Öffnung“ der VHS wurde bekräftigt, die „zum einen die konzeptionelle Weiterentwicklung des Angebots und eine Ausrichtung an der Zielgruppe der Einwanderer und ihrer Nachkommen [und] zum anderen die Fortentwicklung der Mitarbeiterschaft sowie der Gesamtorganisation“ beinhaltet (DVV, 2015, S. 3). Dabei wird die „Interkulturelle Öffnung der Volkshochschulen (...) als eine zentrale Einzelstrategie innerhalb des neuartigen Gender- und Diversity-Konzepts des Deutschen Volkshochschul-Verbandes“ verstanden (ebd., S. 2). Eine erfolgreiche Positionierung der VHS werde schließlich daran zu messen sein, wie gut es den VHS gelingt, „durch Weiterentwicklung ihrer Organisation im Hinblick auf Personalstrukturen, Programmatik und Zielgruppenorientierung die Teilhabechancen für Menschen mit Migrationshintergrund am Projekt Volkshochschule sukzessive zu erhöhen“ (ebd., S. 2).

Die Forderung nach einer „Neupositionierung der VHS in der Einwanderungsgesellschaft“ stützt sich auf eine vorangegangene Befragung der VHS vom DVV aus dem Jahr 2013, an der sich 176 der 924 im Jahr 2013 bestehenden VHS (Rücklaufquote rund 19%) beteiligten (Stoffels & Rau, 2014, S. 1f.): Laut dieser Befragung haben zwar 48 Prozent der befragten VHS die Relevanz von Interkultureller Öffnung im Leitbild verankert, aber lediglich zehn Prozent aller befragten VHS diese in ihren Teilzielen um-

12 Die Benchmark-Studie von Köppel (2014) untersuchte die Dokumente und Webseiten der DAX-30-Unternehmen im Hinblick auf die Frage: „Diversity Management in Deutschland: Strategie oder Alibi?“. Als ein wesentliches Ergebnis hält Köppel fest, dass sich Diversity Management „zahlenmäßig nicht weiter aus(weit)et – doch es gibt sie, die deutschen Großunternehmen, die Diversity engagiert angehen (...) Nicht zuletzt sind alle der an unserer Umfrage teilnehmenden DAX 30-Unternehmen diversity-aktiv“ (ebd., S. 15). Siehe auch die Studie zum „Diversity und Diversity Management in Berliner Unternehmen“ von Anders et al. (2008) und die Ergebnisse einer Online-Befragung zum Ist-Zustand des Diversity Managements in deutschen Unternehmen von der PageGroup Diversity Management Survey (2014).

13 Hierzu stellte die vom Institut für interkulturelles Management und Politikberatung (imap) im Jahre 2012 durchgeführte Studie mit 200 Kommunen und Landkreisen u.a. fest, dass „sich die Verwaltungen insgesamt auf einem positiven Weg befinden. Viele Kommunen und Landkreise setzten bereits Maßnahmen um und auf der Seite der Zielgruppe wird dies auch wahrgenommen“ (Caccio & Klein, 2013, S. 54). Siehe hierzu auch den Sammelband von Hunger und Metzger (2013) und die Studie von Gesemann, Roth und Aumüller (2012).

14 Kindergärten über Schulen bis hin zu Hochschulen und Weiterbildung sind hier gemeint; aber auch alle anderen (Nichtregierungs-)Organisationen.

gesetzt. Dabei gibt es ein deutliches Gefälle zwischen den „großstädtischen“, „mittelstädtischen“ und „regional arbeitenden“ VHS: Während 77 Prozent der großstädtischen VHS Interkulturelle Öffnung bereits in ihr Leitbild aufgenommen haben, lag dieser Anteil bei mittelstädtischen VHS bei 57 Prozent und bei regional arbeitenden VHS bei nur 30 Prozent. Zudem bieten nur drei Prozent der VHS ein Beschwerdemanagement in unterschiedlichen Sprachen an und sieben Prozent gestalten ihre Printmedien und Webseiten mehrsprachig. Zur Steuerung und Gestaltung des Prozesses der Interkulturellen Öffnung bilden sich die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der VHS (darunter 11% aus der VHS-Leitung, 25% hauptamtliche pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, 24% Verwaltungsmitarbeitende und 7% Kursleitende) über interkulturelle Themen regelmäßig weiter. In den befragten VHS sind bereits Mitarbeitende mit Migrationshintergrund beschäftigt, jedoch entspricht lediglich bei 14 Prozent der VHS deren Anteil dem der Gesamtbevölkerung. Auch hier zeigt sich ein deutliches Gefälle zwischen den „großstädtischen“, „mittelstädtischen“ und „regional arbeitenden“ VHS (Verhältnis 56%, 14%, 11%). Ähnliches zeigt sich bei den Stellenausschreibungen: 16 Prozent der VHS weisen bei eigenen Stellenausschreibungen explizit darauf hin, dass auch Bewerbungen von Menschen mit Migrationshintergrund erwünscht sind, wobei dies wiederum bei „großstädtischen“ (44%) häufiger beobachtet werden kann als bei „mittelstädtischen“ (19%) und „regional arbeitenden“ (9%) VHS. Darüber hinaus wird von 24 Prozent der „großstädtischen“ bzw. 15 Prozent der „mittelstädtischen“, aber nur von fünf Prozent der „regional arbeitenden“ VHS in Stellenausschreibungen explizit von Bewerberinnen und Bewerbern „interkulturelle Kompetenz“ eingefordert. Im Vergleich zu diesen eher mäßigen Zahlen findet aber bei 60 Prozent der befragten VHS eine Kooperation mit den sogenannten Migrantenselbstorganisationen¹⁵ statt.

Mit Blick auf die Angebotsstruktur stellen Stoffels und Rau (2014, S. 2) fest, dass 21 Prozent der befragten VHS „mehrsprachige und kultursensible“ Kurse anbieten. Gleichzeitig führen jedoch nur zwei Prozent der VHS regelmäßige Veranstaltungen zu interkulturellen Themen durch.

15 Der Begriff „Migrantenselbstorganisation“ subsumiert allgemein alle Vereinigungen „(1) deren Ziele und Zwecke sich wesentlich aus der Situation und den Interessen von Menschen mit Migrationsgeschichte ergeben und (2) deren Mitglieder zu einem Großteil Personen mit Migrationshintergrund sind und (3) in deren internen Strukturen und Prozessen Personen mit Migrationshintergrund eine beachtliche Rolle spielen“ (Pries, 2013, S. 1). Solche Organisationen haben sich insbesondere mit dem Nachzug von Familienangehörigen von sogenannten Gastarbeiterinnen und Gastarbeitern in den 1970er Jahren in Deutschland mit vielfältigen Zielsetzungen (anfänglich mit einer starken Intention zur Interessenvertretung, Pflege der Herkunftskultur und Ausübung religiöser Riten; heute aufgestellt auch in den Bereichen der Bildung, des Sports, der Gesundheit, des Dialogs, der Integration und der Wirtschaft) mittlerweile auf kommunaler, Landes- und Bundesebene etabliert. Die genaue Zahl dieser in Deutschland tätigen Organisationen ist bis heute nicht bekannt. Geschätzt werden 10.000 bis 20.000 Verbände (Pries, 2013, S. 1). Viele dieser Organisationen, u.a. zahlreiche Dachverbände etwa von türkeistämmigen Organisationen, sind in NRW, insbesondere in Köln, ansässig (Thränhardt, 2013, S. 211).

Auch das jüngst veröffentlichte Forschungsprojekt von Ruhlandt (2016) beschäftigt sich mit der Frage, wie VHS auf migrationsbedingte Vielfalt reagieren. Im Rahmen von drei Fallstudien großstädtischer VHS kommt Ruhlandt zunächst einmal zu dem Schluss, dass „die befragten Mitarbeitenden aller Volkshochschulen migrationsbedingte Vielfalt im Organisationsalltag als *Normalität* [interpretieren]“ (ebd., S. 183, Herv. i. O.). Im Einzelnen zeigt sich jedoch auch, dass die Reaktionsmuster zwischen den Einrichtungen durchaus variieren. Beispielsweise wird die Konzeption zielgruppenspezifischer Angebote unterschiedlich verortet. Zum einen ist sie, im Fall einer VHS, als Tätigkeit allen pädagogischen Abteilungen inhärent und zum anderen, im Fall der anderen beiden VHS, einem spezialisierten Zielgruppenbereich zugeordnet, wobei von Letzteren wiederum unterschiedliche „Kopplungsmöglichkeiten zwischen der Zielgruppe Migranten und Kursangeboten aller Programmbereiche gesucht [werden]“ (ebd., S. 183). Insofern gibt die Studie von Ruhlandt tiefere Einblicke in die organisationalen Voraussetzungen, unter denen VHS migrationsbedingte Herausforderungen bearbeiten.

Die Studie von Fischer, Krumpholz und Schmitz (2008) evaluierte im Auftrag des Ministeriums für Generationen, Familie, Frauen und Integration (MGFFI) des Landes NRW die Interkulturelle Öffnung von Einrichtungen der Familienbildung in NRW. An dieser im Jahr 2005 durchgeführten Evaluationsstudie haben sich insgesamt 70 von 151 angeschriebenen Einrichtungen der Familienbildung (Rücklaufquote lag bei rund 46%) beteiligt (ebd., S. 48).

Untersuchungsgegenstand waren „sowohl zielgruppenspezifische als auch interkulturelle Angebote der Eltern- und Familienbildung aus dem Jahr 2004, mitsamt den Rahmenbedingungen für deren Planung und Durchführung“ (ebd., S. 46). Ein zentrales Ergebnis dieser Evaluationsstudie ist, dass 34 der 70 Familienbildungsstätten keine migrationsspezifischen bzw. interkulturellen Angebote durchführen, weil sie entweder „über keine finanziellen und personellen Ressourcen verfügen“ oder „keinen Bedarf an solchen Angeboten [sehen], weil in der Stadt bzw. im Stadtteil keine oder nur verschwindend wenige Familien mit Migrationshintergrund lebten“ (ebd., S. 50). Allerdings wurde auch festgestellt, dass einige der befragten Familienbildungsstätten

den Verzicht auf zielgruppenspezifische oder interkulturelle Angebote damit [begründen], dass sie für alle Gruppen, gleichgültig welcher ethnisch kulturellen Zugehörigkeit, offen stünden (...) spezielle Zielgruppenansprache [führe] nur zu einer „sonderpädagogischen“ Sichtweise (ebd., S. 52).

Das Angebot der Eltern- und Familienbildungsstätten für Personen mit Migrationshintergrund ist geprägt vor allem von Deutsch- und Alphabetisierungskursen (49%), gefolgt von Themen im Bereich „Erziehung/Bildung/Familie“ (21%), „Geschlecht und Alter“ (12%), „interkultureller/interreligiöser Austausch und Erfahrungsaustausch“

sowie „Freizeit“ (jeweils 5%), „Allgemeinbildung/Berufsorientierung“ (4%), „Gesundheit/Bewegung“ (3%) und „Politik“ (1%) (ebd., S. 63).

Auffällig ist bei der Evaluation auch der geringe Anteil der Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund in den befragten Familienbildungsstätten (ebd., S. 54ff.). Gleichwohl wird interkulturelle Kompetenz von den antwortenden Einrichtungen der Familienbildung als „Schlüsselkompetenz“ gesehen. So lag die Teilnahmequote ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an „migrationsspezifischen und/oder interkulturellen Fortbildungen“ bei rund 83 Prozent (ebd., S. 79). Auch zeigt sich insbesondere bei den Familienbildungsstätten mit „migrationsspezifischen bzw. interkulturellen“ Angeboten eine enge Zusammenarbeit mit Migrantenselbstorganisationen, wie z.B. Elternvereinen und/oder Moscheevereinen, auch um „deren Türöffner-Funktion [zu] nutzen“ (ebd., S. 19). Familienbildungseinrichtungen, die bisher keinen Kontakt zu bzw. keine Kooperation mit Migrantenselbstorganisationen haben, „verweisen auf den großen Aufwand für regelmäßige Kontakte zu den verschiedenen Organisationen, der ihren personellen und zeitlichen Rahmen sprengt“ (ebd., S. 81). Im Ganzen haben lediglich 39,1 Prozent der befragten Einrichtungen der Familienbildung ein Leitbild bzw. Konzept zur Interkulturellen Öffnung und „die Leitbildentwicklung (...) [steht damit insgesamt] noch in den Anfängen“ (ebd., S. 78).

2.2 Erwachsene mit Migrationshintergrund als Teilnehmende in der Weiterbildung

Die große soziale, sprachliche, religiöse, ethnische und kulturelle Vielfalt von Erwachsenen mit Migrationshintergrund wird zunehmend auch in der Weiterbildung erkannt (Öztürk, 2014, S. 39ff.). Gleichwohl ist das Bild von Einwanderinnen und Einwanderern und ihren Nachkommen als eine „homogene Einheit“ auch in der Weiterbildung immer noch weit verbreitet. Nicht selten werden dabei Erwachsene mit Migrationshintergrund als „Problemgruppe“ gesehen (Iller, 2011, S. 250; Nuissl & Heyl, 2010, S. 9) und mit stereotypen Zuschreibungen, wie geringer formaler Bildung, mangelnden Deutschkenntnissen und fehlenden Qualifikationen, versehen (Öztürk, 2012b, S. 89; Sprung, 2011, S. 124ff.).

Nimmt man die älteste seit 1979 bundesweit durchgeführte Personenbefragung zur Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland – das „Berichtssystem Weiterbildung“ (BSW) – in den Blick, dann zeigt sich, dass Personen mit Migrationshintergrund erstmals 1997 mit in die Befragung aufgenommen wurden. Mit der Frage nach der Staatsangehörigkeit im Jahr 1997 bzw. nach dem Migrationshintergrund im Jahr 2003 wurden die Ausländerinnen und Ausländer bzw. „Deutsche ohne Migrationshintergrund“, „Deutsche mit Migrationshintergrund“ und „Ausländer“ erfasst (BMBF,

2006, S. 135ff.). Diese Kategorisierung wurde auch vom „Adult Education Survey“ (AES), der das BSW im Jahr 2007 ablöste, unter Rückgriff auf die Staatsangehörigkeit und Erstsprache übernommen, jedoch im Berichtsjahr 2014 aufgrund geringer Fallzahlen verworfen – hier wurde nur noch zwischen „Deutschen“ und „Ausländern“ unterschieden (BMBF, 2015, S. 38).

Betrachtet man die Befundlage zum Weiterbildungsverhalten von Erwachsenen mit Migrationshintergrund auf Basis des BSW und des AES über den Zeitraum von 1997 bis 2014, können deutliche Unterschiede in der Weiterbildungsteilnahme zwischen Erwachsenen mit und ohne Migrationshintergrund beobachtet werden (Abb. 1).

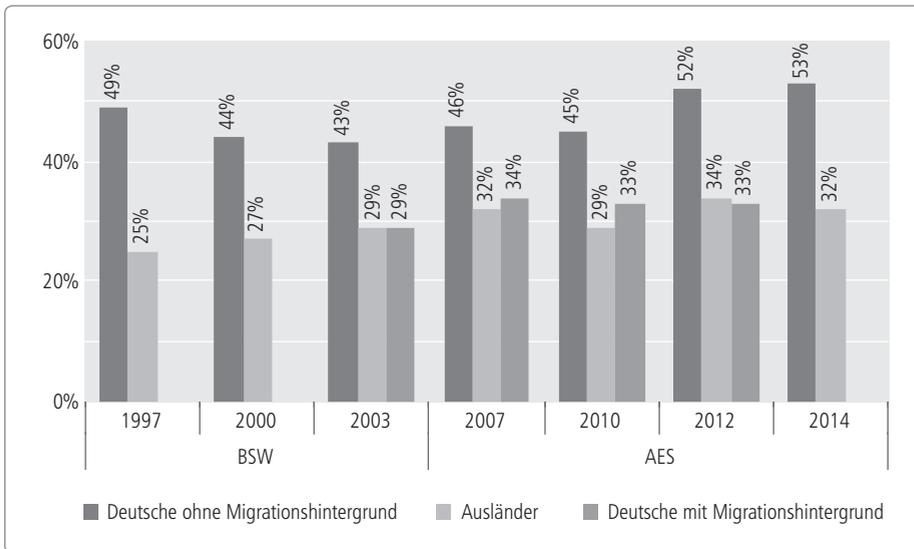


Abbildung 1: Teilnahme an Weiterbildung insgesamt 1997 bis 2014 in Prozent. (Eigene Darstellung nach BMBF, 2006, S. 135, 140; Leven et al., 2013, S. 91 und BMBF, 2015, S. 38)

Im Vergleich der Teilnahmequoten zwischen 1997 bis 2014 fällt auf, dass Teilnehmende mit Migrationshintergrund in der Weiterbildung konstant unterrepräsentiert sind. Die erhebliche Diskrepanz in der Weiterbildungsbeteiligung zwischen Teilnehmenden mit und ohne Migrationshintergrund konnte bisher kaum reduziert werden. So lagen die Teilnahmequoten der Teilnehmenden ohne Migrationshintergrund an Weiterbildung im Durchschnitt der Jahre 1997 bis 2014 um rund 17 Prozentpunkte über denen der Teilnehmenden mit Migrationshintergrund.

Betrachtet man die Teilnahmequoten differenziert nach nicht-berufsbezogener, individuell-berufsbezogener und betrieblicher Weiterbildung, dann ergibt sich das folgende Bild (Abb. 2):

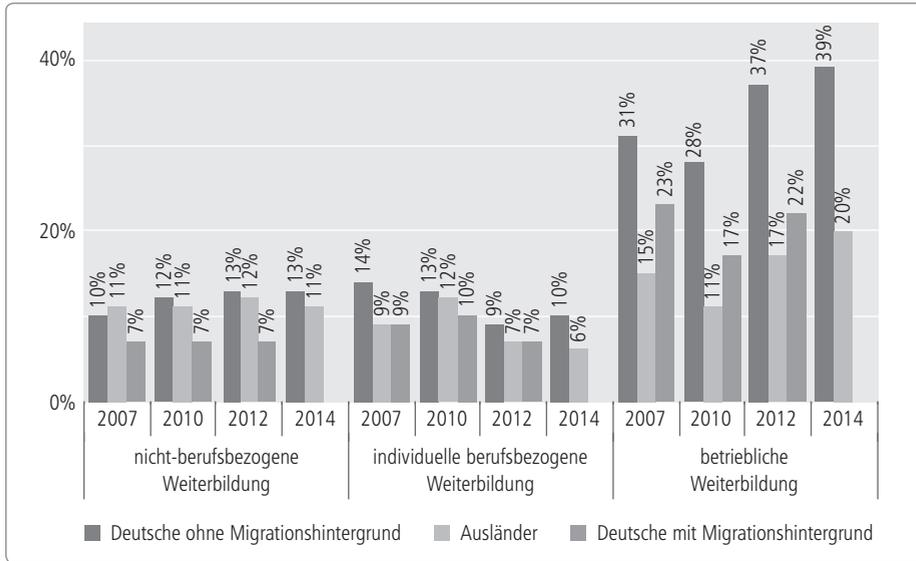


Abbildung 2: Teilnahmequoten nach Weiterbildungssegmenten in Prozent. (Eigene Darstellung nach BMBF, 2015, S. 38 und Leven et al., 2013, S. 91)

Aus Abbildung 2 geht zum einen eine stetige Unterrepräsentation von Teilnehmenden mit Migrationshintergrund in der betrieblichen Weiterbildung und zum anderen eine beinahe gleich hohe Teilnahmequote an nicht-berufsbezogener Weiterbildung hervor. Die hohen Teilnahmequoten an nicht-berufsbezogener Weiterbildung sind allerdings in Zusammenhang mit einer erhöhten Nachfrage an Deutschsprachkursen zu interpretieren (Öztürk, 2014, S. 53ff.; Seidel et al., 2013, S. 134).

Grundsätzlich muss bei der Bewertung der Befundlage zum Weiterbildungsverhalten von Teilnehmenden mit Migrationshintergrund beachtet werden, dass der AES einen relativ geringen Differenzierungsgrad ausweist. Gerade hinsichtlich der Analyse des Teilnahmeverhaltens unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen mit Migrationshintergrund stößt der AES aufgrund der relativ niedrigen Fallzahlen schnell an seine Grenzen (Öztürk, 2014, S. 40f.). So erweist sich die Unterscheidung zwischen Deutschen und Ausländern, wie sie im Berichtsjahr 2014 erneut vorgenommen wurde, vor allem in Anbetracht der Tatsache, dass Erwachsene mit Migrationshintergrund durch eine große Vielfalt gekennzeichnet sind, als schwierig. Der niedrige Differenzierungsgrad in der AES-Analyse schränkt die Generalisierbarkeit der Ergebnisse auf die Bevölkerungsgruppe mit Migrationshintergrund in Deutschland ein – oder anders formuliert:

Eingebürgerte sind auf dem Weg zur ökonomischen Gleichstellung mit Alteingesessenen weiter vorangekommen als Ausländer. Die Bilanz der Ausländer wird dadurch belastet,

dass ihnen die Einbürgerung selektiv die erfolgreichen Individuen entzieht (Salentin & Wilkening, 2003, S. 295).

Die erheblichen Unterschiede – aber auch Gemeinsamkeiten – zwischen den Bevölkerungsgruppen mit und ohne Migrationshintergrund und innerhalb der Gruppe mit Migrationshintergrund in der Weiterbildungsbeteiligung werden aber erst durch eine differenzierte Betrachtung sichtbar, wie sie Öztürk und Kaufmann (2009, S. 261ff.) sowie Öztürk (2011a, S. 158) mithilfe der SOEP-Daten aus den Jahren 2002 bis 2004 bzw. 2005 bis 2008 zeigen konnten. Die zweite Zuwanderergeneration (d.h. in Deutschland geboren bzw. eingewandert vor dem siebten Lebensjahr) nimmt berufliche Weiterbildung weitaus häufiger (26,4% bzw. 30,4%) wahr als die erste Generation (10% bzw. 13,3%). Dieses Ergebnis konnte auch durch die Verwendung der Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) für den Befragungszeitraum 2012/2013 bestätigt werden (Öztürk & Reiter, 2016). Neben der Generationszugehörigkeit wirkt sich die deutsche Staatsbürgerschaft positiv auf die berufliche Weiterbildungsbeteiligung aus. Kommen beide Merkmale – zweite Generation und deutsche Staatsangehörigkeit – zusammen, so hat der Migrationshintergrund unter Kontrolle weiterer Einflussfaktoren, wie u.a. Alter, Bildungshintergrund und berufliche Stellung, keinen eigenständigen Einfluss mehr auf die Teilnahmewahrscheinlichkeit an beruflicher Weiterbildung (Öztürk & Kaufmann, 2009; Öztürk, 2011a, S. 158ff.; Öztürk, 2014, S. 49). Auch der *Bildungsbericht 2016* (Datenbasis: Mikrozensus 2014) verweist unter Berücksichtigung unterschiedlicher Altersklassen auf Unterschiede zwischen den Zuwanderergenerationen hinsichtlich ihrer Weiterbildungsteilhabe (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 181f.).

Sucht man nach Gründen für Unterschiede zwischen Teilnehmenden mit und ohne Migrationshintergrund sowie innerhalb der Gruppe der Teilnehmenden mit Migrationshintergrund in der Weiterbildung, dann werden oft individuelle Faktoren genannt: So wird beispielsweise die geringe Beteiligung an Weiterbildung (und insbesondere an betrieblicher Weiterbildung) auf die überproportionale Beschäftigung von Erwachsenen mit Migrationshintergrund in geringqualifizierten Positionen sowie auf deren niedriges Bildungs- und Deutschsprachniveau zurückgeführt (Leven et al., 2013, S. 92). Zudem werden fehlende Teilnahmevoraussetzungen und mangelnde Orientierung auf dem Weiterbildungsmarkt sowie Angst vor Prüfungsanforderungen festgehalten (Schmidt & Tippelt, 2006, S. 37). Fleige et al. (2015, S. 13ff.) berichten vor allem von individuellen Teilnahmebarrieren, wie Nicht-Kennntnis des Weiterbildungsangebots und belastende Lebenslagen (u.a. familiäre Verpflichtungen, geringes Einkommen, unzureichende Deutschsprachkenntnisse und ungesicherte Kinderbetreuung). In eine ähnliche Richtung bewegen sich auch die Einschätzungen von pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zu Teilnahmebarrieren von Erwachsenen mit Migrationshintergrund in der Familienbildung:

Die Mehrzahl der Migranten und Migrantinnen kenne Einrichtungen der Eltern- und Familienbildung nicht, u.a. weil es im Herkunftsland kein vergleichbares Erwachsenenbildungssystem gebe und weil die Einrichtungen in der „Migrantenszene“ meistens nicht bekannt seien (...) Schulische Misserfolge und negative Erfahrungen mit schulischem Lernen, die bei dieser Gruppe gering Qualifizierter häufig vorlägen, seien darüber hinaus eher motivationsdämpfend (...) Andere Hemmnisse seien lange Wege, fehlende Räume in den Stadtteilen mit hohem Migrantenanteil und fehlende Multiplikatoren (Fischer, Krumpholz & Schmitz, 2008, S. 50f.).

Die Ergebnisse des AES 2012 verweisen auf Hemmnisse wie familiäre Verpflichtungen, zu hohe Kosten sowie fehlende Teilnahmevoraussetzungen und Unterstützung des Arbeitgebers (Kuwan & Seidel, 2013, S. 221). Studien auf Basis der SINUS-Milieus berichten schließlich von mangelnden Ressourcen, wie Bildung, Information, Sprachkenntnissen. Insbesondere bei den Angehörigen des traditionellen Arbeitermilieus und den religiös-verwurzelten Milieus komme eine fehlende Nutzenperspektive hinzu (Barz, 2015; Barz et al., 2015).

Die Gründe für die vergleichsweise hohe Beteiligung der zweiten Zuwanderergeneration an Weiterbildung sind vielfältig. Im Vergleich zur ersten Zuwanderergeneration verfügen Erwachsene der zweiten Zuwanderergeneration über eine bessere soziale und berufliche Verortung. Entsprechend verfügen sie in der Regel über die notwendigen Deutschsprachkenntnisse (insbesondere im schriftlichen Ausdruck) und sind stärker in Institutionen eingebunden (u.a. Mitgliedschaft in einer Gewerkschaft, Berufsverband) (Öztürk, 2011b; Öztürk, 2012a; Öztürk, 2014, S. 27ff.). Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch Studien auf Basis des Mikrozensus (Erlinghagen & Scheller, 2011, S. 319f.; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 181f.).¹⁶

Darüber hinaus verweisen Ergebnisse auf Basis des NEPS auf die Bedeutung der Informationslage über Weiterbildungsmöglichkeiten. Grundsätzlich erhalten Erwachsene ohne Migrationshintergrund oder der zweiten Generation häufiger Hinweise über Weiterbildungsangebote durch Angehörige aus ihrem privaten oder beruflichen Umfeld (Öztürk & Reiter, 2016, S. 58f.). Daraus lassen sich auch Implikationen für die Weiterbildungspraxis ableiten, beispielsweise in der Konzeption von geeigneten Beratungs- und Informationsangeboten.

Die Ursachen der ungleichen Teilhabe an Weiterbildung müssen also vor dem Hintergrund komplexer Wechselwirkungen zwischen individuellen Voraussetzungen (wie Bildung und Sprache), sozialen Ressourcen und arbeitsmarktbedingten Strukturen be-

16 Allerdings sei hier nochmals darauf verwiesen, dass Erwachsene der ersten Generation teilweise auch deshalb häufiger in Arbeitsfeldern mit geringen Aussichten auf berufliche Weiterentwicklung beschäftigt sind, da ihre im Ausland erworbenen Abschlüsse bislang keine adäquate Anerkennung erfahren haben (Öztürk & Reiter, 2015, S. 29f.; Öztürk, 2011b, S. 221ff.; Leven et al., 2013, S. 90ff.).

trachtet werden. Nicht unterschlagen werden sollten in diesem Kontext auch die bislang unberücksichtigten Aspekte, wie z.B. migrationsrechtliche Rahmenbedingungen, organisationsbezogene Barrieren sowie Stigmatisierungs- und Diskriminierungserlebnisse (Öztürk, 2014, S. 52).

2.3 Weiterbildungsangebote für Erwachsene mit Migrationshintergrund

Die Weiterbildungspraxis verfügt über eine jahrzehntelange Erfahrung in der Zielgruppenarbeit – auch mit Erwachsenen mit Migrationshintergrund. Dennoch wird eine präzise Beantwortung der Frage, welche Themen bzw. Angebote in welchem Weiterbildungssegment und von welchem Weiterbildungsanbieter von Teilnehmenden mit Migrationshintergrund besonders bevorzugt werden, kaum möglich sein. Die Forschungen diesbezüglich werden nicht nur durch die Komplexität der Weiterbildungslandschaft mit ihrer Vielfalt an Trägern, Einrichtungen und Veranstaltern erschwert, sondern auch durch die ungenügende Berücksichtigung des Themas Migration in den Träger- bzw. Betriebsbefragungen (Öztürk, 2014, S. 53).

Damit kann hier das vielfältige Leistungsspektrum von Weiterbildungsanbietern, insbesondere die Regelangebote im Bereich der allgemeinen, politischen, kulturellen und beruflichen sowie betrieblichen Weiterbildung, für Erwachsene mit Migrationshintergrund kaum lückenlos dargestellt werden. Uns bleibt hier nur, auf die wenigen Informationen zurückzugreifen, die sich vornehmlich auf die Daten des AES, der Volkshochschul-Statistik und der Integrationskursgeschäftsstatistik stützen. Angereichert wird diese Darstellung durch einige (Weiterbildungs-)Projektmaßnahmen, die sich explizit an Erwachsene mit Migrationshintergrund richten. Bringt man diese begrenzten Informationen zusammen, dann ergibt sich folgendes Bild (Abb. 3).

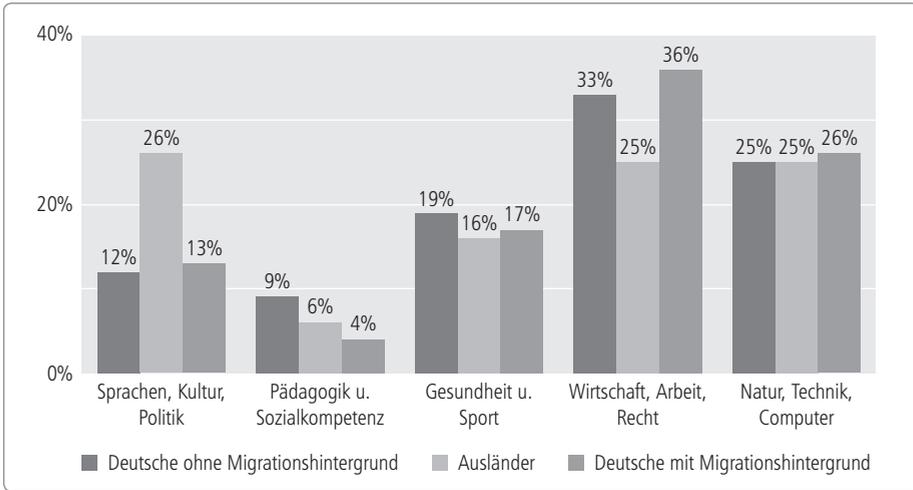


Abbildung 3: Teilnahmequoten in den Themenfeldern nach Migrationshintergrund in Prozent. (Eigene Darstellung nach Seidel et al., 2013, S. 134)

Nach den Ergebnissen des AES von 2012 differieren die Teilnahmequoten Erwachsener mit einer deutschen und ausländischen Staatsangehörigkeit stark in den thematischen Schwerpunkten der Weiterbildungsangebote (Abb. 3).

Die Dominanz von Deutschkursen wird auch durchgängig von der Volkshochschul-Statistik bestätigt, so wie es beispielsweise die Kursangebotsentwicklung der vergangenen zehn Jahre deutlich zum Ausdruck bringt (Tab. 1).

	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Politik, Gesellschaft, Umwelt	275	301	372	348	389	361	398	371	415	545
Kultur, Gestalten	51	64	26	23	29	37	34	37	55	47
Gesundheit	45	71	60	80	106	123	497	136	54	100
Sprachen	17.146	17.923	19.890	20.729	21.044	22.112	21.975	24.664	27.776	35.910
Arbeit, Beruf	69	107	97	106	147	108	94	123	133	150
Grundbildung, Schulabschlüsse	280	262	292	344	260	333	341	437	531	633
gesamt	17.866	18.728	20.737	21.630	21.975	23.074	23.339	25.768	28.964	37.385

Tabelle 1: Volkshochschulkurse für Menschen mit Migrationshintergrund nach Programmbereichen bundesweit in absoluten Zahlen (Adressatenbezeichnung bis Arbeitsjahr 2013 „Ausländer/innen“, Arbeitsjahr 2014 „Menschen mit Migrationshintergrund“). (Eigene Darstellung nach VHS-Statistik 2006–2015, URL: www.die-bonn.de/weiterbildung/Statistik/vhs-statistik/default.aspx)

Tabelle 1 zeigt, dass die Anzahl der spezifischen Kursangebote von VHS für Menschen mit Migrationshintergrund in den Jahren 2006 bis 2015 kontinuierlich gestie-

gen ist. Im Berichtsjahr 2015 hält beispielsweise die Volkshochschul-Statistik insgesamt 109.165 Kurse für „besondere Adressaten“ (u.a. für Menschen mit Migrationshintergrund, Ältere, Arbeitslose, Menschen mit Behinderung, Frauen) fest, von denen sich 37.385 Kurse an Menschen mit Migrationshintergrund richteten (Huntemann & Reichart, 2016, S. 41). Auffällig ist hier vor allem das Anwachsen der Deutschkurse von 17.146 im Jahr 2006 auf 35.910 im Jahr 2015; so auch die Angebote im Programmbereich „Politik – Gesellschaft – Umwelt“ von 275 auf 545 und „Grundbildung – Schulabschlüsse“ von 280 auf 633.

Damit bleibt festzuhalten, dass Kurse zum Erlernen der deutschen Sprache den größten Anteil an Volkshochschulangeboten für Menschen mit Migrationshintergrund bilden (rund 96%). Das bestätigt auch eine Programmanalyse zur interkulturellen Bildung in Niedersachsen (Robak & Petter, 2014, S. 36). Darüber hinaus konstatieren die Autorinnen Weiterbildungsangebote für Menschen mit Migrationshintergrund in Niedersachsen im Bereich der Grundbildung sowie in der personalen Bildung (u.a. Gesprächskreise und Veranstaltungen zur Vernetzung) (ebd., S. 46f.). Neben diesem Kursangebot versuchen VHS in jüngerer Zeit – auch in Kooperation mit Migrantenselbstorganisationen – spezifische Maßnahmen zu initiieren, um die unterschiedlichen Gruppen mit Migrationshintergrund gezielt zu erreichen.

Beispielhaft seien hier die folgenden Initiativen aus Berlin, München und Stuttgart genannt:

- Die Berliner VHS unterstützen mit „Deutschkursen für Eltern bzw. Mütter an Schulen und Kitas“ etwa in Berlin-Kreuzberg, -Neukölln oder -Steglitz neben der individuellen Sprachförderung auch die Verständigung zwischen Eltern und Lehrern (www.berlin.de/vhs/kurse/deutsch-integration/elternkurse).
- Die Münchner VHS unterstützt mit dem Projekt „Starten statt Warten. Deutsch, erfolgreicher Abschluss der Mittelschule und berufliche Qualifizierung“ junge Menschen mit Migrationshintergrund (www.mvhs.de/programm/verlinkungen/projekte/projekt-starten-statt-warten). Zudem unterstützt sie das Gesundheitsprojekt „Mit Migranten für Migranten“ (MiMi-Bayern), das sich mit „ExpertInnen des bayerischen Gesundheits- und Sozialwesens gemeinsam mit engagierten MigrantInnen für einen besseren Zugang der MigrantInnen zu den Diensten und Angeboten des Gesundheitssystems“ einsetzt (www.ethno-medizinisches-zentrum.de/index.php?option=com_content&view=article&id=36).
- Die VHS Stuttgart zielt mit ihrem Programmbereich „Migranten machen vhs“ darauf ab, ihre Teilnehmenden in Kontakt mit „Kulturen der Welt“ zu bringen, aber auch Menschen mit Migrationshintergrund als „Dozent/innen in ihr Programm ein[z]u beziehen, um von ihren Fähigkeiten, Kompetenzen und ihren Kenntnissen in einer anderen Kultur zu profitieren“ (www.vhs-stuttgart.de/index.php?id=180&ka thaupt=1&katid=78&katvaterid=2&katname=Migranten+machen+vhs).

Die VHS beteiligen sich neben zahlreichen anderen gemeinnützigen und kommerziellen Veranstaltern auch bundesweit an der Durchführung von Integrationskursen, die seit dem Inkrafttreten des Zuwanderungsgesetzes am 1. Januar 2005 mit dem Ziel durchgeführt werden,

Ausländer an die Sprache, die Rechtsordnung, die Kultur und die Geschichte in Deutschland heran[zu]führen (...) [und sie] dadurch mit den Lebensverhältnissen (...) [in Deutschland] soweit vertraut [zu machen], dass sie ohne Hilfe oder Vermittlung in allen Angelegenheiten des täglichen Lebens selbständig handeln können (§ 43, Abs. 2 Aufenthaltsgesetz).

Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF), das diese Integrationskurse koordiniert, verantwortet auch die „Integrationskursgeschäftsstatistik“. Darin werden die Daten zur Teilnehmerstruktur, Teilnahmeentwicklung und zum Prüfungserfolg bei Integrationskursen präsentiert (www.bamf.de/DE/Infothek/Statistiken/InGe/inge.html). Seit der Einführung der Integrationskurse am 01.01.2005 bis zum 31.12.2015 haben insgesamt 1.827.744 Personen eine Teilnahmeberechtigung (sowohl mit freiwilliger Teilnahmeöglichkeit als auch mit einer Teilnahmeverpflichtung) für einen Integrationskurs erhalten (BAMF, 2016, S. 2); daran teilgenommen haben insgesamt 1.319.071 Personen (BAMF, 2016, S. 3). Über die Gründe für die Nicht-Inanspruchnahme von 508.673 berechtigten Personen liegen keine einschlägigen Studien vor. Im Allgemeinen führt das BAMF vor allem persönliche Gründe der Teilnahmeberechtigten an, wie z.B. Krankheit, Pflege, Schwangerschaft und finanzielle Eigenbeteiligung (Deutscher Bundestag, 2016, S. 4). Mittlerweile werden die Integrationskurse für Teilzielgruppen (z.B. Eltern-, Frauen- und Jugendintegrationskurse) konzipiert und von vielfältigen Einrichtungen angeboten. Zu nennen wären hier die VHS, Sprach- und Fachschulen, Bildungswerke bzw. -stätten, Initiativgruppen und freie Trägergruppen (BAMF, 2015, S. 9). Hieraus lässt sich die große Reichweite der Integrationskurse, die mittlerweile zum Regelangebot von unterschiedlichen Weiterbildungsträgern gehören, ableiten (Öztürk, 2014, S. 57). Neben solchen spezifischen Sprach- und Integrationskursen für Erwachsene mit Migrationshintergrund sind auf lokaler, Landes- und Bundesebene zahlreiche weitere Weiterbildungsangebote festzustellen, die aber meist zeitlich begrenzt und projektförmig organisiert sind. Beispielhaft seien hier nur genannt: Bewerbungstrainings, Berufsstart, berufliche Integration, Deutsch im Beruf, Existenzgründung, Gesundheits-, Kranken- und Altenpflege, Verkäufer/in, Hotelpflicht/rezeption, ambulante Pflege, Haus- und Familienpflege, Lager/Logistik-Basisqualifikation, Maschinen-/Anlagenbau und Integrationslotse/in.¹⁷

17 Weitere Beispiele für solche Angebote lassen sich etwa über die bekannten (Weiterbildungs-)Datenbanken, wie z.B. InfoWeb Weiterbildung, KURSNET, Kurssuche-Deutscher-Volkshochschulverband oder Weiterbildungs-Informationssystem (WIS) und Weiterbildungsdatenbank Berlin (WDB Berlin) finden (Öztürk, 2014, S. 58).

2.4 Zusammenfassung

Die Forschungslage liefert derzeit noch kein umfassendes Bild über den Umgang der Weiterbildungseinrichtungen mit den Herausforderungen, die sich aus migrationsbedingter Diversität ableiten. Im Vergleich zu repräsentativen Personenbefragungen zur Weiterbildungsteilnahme von Erwachsenen mit Migrationshintergrund berücksichtigen Organisations- und Anbieterbefragungen migrationsspezifische Aspekte noch vergleichsweise selten. Allerdings geben die Befunde aus den oben skizzierten bereichsspezifischen Studien erste wichtige Hinweise auf Angebotsformate für Erwachsene mit Migrationshintergrund sowie auf Strategien einer interkulturellen Öffnung in der Weiterbildung.

Trotz der Fortschritte in der Teilnehmer- und Adressatenforschung wird es auch zukünftig dort eine wichtige Aufgabe sein, die große Diversität innerhalb der Bevölkerungsgruppe mit Migrationshintergrund differenziert zu erfassen und dabei ein möglichst genaues Bild über deren individuelle Hindernisse und strukturelle Barrieren in der Weiterbildung zu erstellen. Dies ist nicht zuletzt auch deswegen nötig, um beispielsweise die Einrichtungen der Weiterbildung für die Berücksichtigung der heterogenen Bedürfnisse bei der Angebotsplanung oder das Weiterbildungspersonal für den Umgang etwa mit kultureller, sozialer und religiöser Vielfalt zu sensibilisieren (Öztürk, 2014, S. 130ff.). Durch eine gesteigerte Aufmerksamkeit der Weiterbildungsforschung für die (potenziellen) Teilnehmenden mit Migrationshintergrund könnte die vorhandene Bildungsbereitschaft bei Erwachsenen mit Migrationshintergrund auch insgesamt für die Weiterbildung fruchtbar gemacht werden (Öztürk & Reiter, 2016). Zum anderen ist die Organisationsforschung gefordert, ihr empirisches Wissen sowohl über die spezifischen Programm- und Angebotsstrukturen für Erwachsene mit Migrationshintergrund mit Blick auf die Anbieterstruktur der Weiterbildung auszubauen als auch auf weitere Ebenen organisationsbezogenen Handelns, so etwa auf diversitätsorientierte Organisations- und Personalentwicklungsstrategien, auszuweiten.

An dieser Stelle setzt die vorliegende Studie an. Sie verfolgt das Ziel, eine umfassende Bestandsaufnahme der Strukturen, Maßnahmen und Routinen von Weiterbildungseinrichtungen im Umgang mit migrationsbedingter Diversität zu erstellen. Für die Bestimmung zentraler Kriterien hierfür wird im Folgenden auf den Diskurs um Diversity Management und Interkulturelle Öffnung Bezug genommen. Vor diesem Hintergrund hat diese Bestandsaufnahme auch einen evaluativen Charakter.

3. Organisationaler Wandel im Kontext von Migration

Weiterbildungseinrichtungen – als soziale Gebilde, die gegenüber ihrer Umwelt offen sind – werden stets von gesellschaftlichen Wandlungsprozessen berührt und sind für ihr Fortbestehen auf die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Entwicklungen angewiesen (Göhlich, 2012, S. 2). Eine dieser Entwicklungen vollzieht sich im Rahmen von internationaler Migration, wodurch auch Weiterbildungseinrichtungen der Herausforderung gegenüberstehen, ihren Umgang mit migrationsbedingter Diversität neu auszurichten (Öztürk & Reiter, 2014, S. 108).

Grundsätzlich können Veränderungen in Organisationen aus einem geplanten oder ungeplanten Wandel resultieren (Feld, 2010, S. 48). Ist die Veränderung beabsichtigt und zielgerichtet, wird auch von „Organisationsentwicklung“ gesprochen (Becker, 2013, S. 722; Goumelon, Mroß & Seidl, 2011, S. 264). Wie ein solcher organisationaler Wandel im Kontext von migrationsbedingten Entwicklungen gezielt gestaltet werden kann, wird seit rund zwanzig Jahren im Rahmen von Diversity-(Management-)Ansätzen und Konzepten Interkultureller Öffnung diskutiert (Ruhlandt, 2016, S. 49). Auch wenn die Adaption der Konzepte auf den erwachsenenpädagogischen Organisationskontext noch weitgehend aussteht, lassen sich doch einige Implikationen benennen, anhand derer Stand und Perspektive einer diversitätsorientierten Organisationsentwicklung in der Weiterbildung reflektiert werden können. Im Folgenden werden die Ansätze zunächst in ihrer Programmatik vorgestellt und anschließend zusammenfassend diskutiert.

3.1 Diversity Management

Diversity hat als Thema in den unterschiedlichsten Bezugsfeldern Einzug gehalten, so auch in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Anschluss gefunden hat der Diversity-Ansatz zunächst vor allem in der Interkulturellen Pädagogik, der Genderforschung und der Sozial- und Sonderpädagogik (Baader, 2013, S. 40), wobei zunehmend auch von „Diversity Education“ die Rede ist (Leiprecht, 2008, S. 15).

Mit dem Begriff „Diversity“, im Deutschen als „Diversität“ bzw. „Vielfalt“ verwendet, wird auf eine gesellschaftliche Realität der Pluralisierung und Individualisierung aufmerksam gemacht. Dabei wird zum Ausdruck gebracht, dass Menschen aufgrund von individuellen Merkmalen Unterschiede und Gemeinsamkeiten haben (Thomas, 1996, S. 5). Insofern handelt es sich bei dem Begriff Diversity um ein Konzept, das prinzipiell eine unbegrenzte Reihe an personenbezogenen Aspekten als Differenzierungs- und Überschneidungsmerkmale einschließt. Neben den gängigen askriptiven Merkmalen, wie u.a.

Geschlecht, Alter oder Herkunft, finden weitere im Lebenslauf erworbene Merkmale, wie der Bildungshintergrund oder die organisationale Einbindung, Berücksichtigung (Gardenswartz & Rowe, 2009, S. 37). Dieser mehrdimensionale Bezugsrahmen von Diversität verdeutlicht, dass „individuelle und soziale Identitäten nicht eindeutig bestimmbar, sondern durch vielfältige und komplexe Referenzen charakterisiert sind, deren Relevanz zudem situativ variiert“ (Hormel & Scherr, 2004, S. 205). Damit können nicht nur Überschneidungen, sondern auch die Verwobenheit von Zugehörigkeiten deutlich gemacht werden, wodurch sich Anschlussstellen für eine intersektionale Perspektive eröffnen (Walgenbach, 2012, S. 244).

Vor diesem Hintergrund bringt der Begriff „migrationsbedingte Diversität“ für uns nicht nur zum Ausdruck, dass durch Migrationsbewegungen Gesellschaften sozial, kulturell, religiös und sprachlich vielfältiger werden. Vielmehr soll ebenfalls betont werden, dass die Bevölkerung mit Migrationshintergrund von ebenso vielen Dimensionen der Diversität geprägt ist wie die Bevölkerung ohne Migrationshintergrund. Dieser Begriff impliziert zugleich ein bewusstes Wahrnehmen und Anerkennen der Vielfalt aller Personen – ob mit oder ohne Migrationshintergrund – und damit ein kategorisches Ablehnen von „Schubladendenken“, denn „Menschen sind verschieden, und jeder Mensch ist einmalig“ (Franken, 2015, S. 18).

Neben der *analytischen* Ebene ist mit dem Diversity-Ansatz somit eine *normative* Ebene verbunden, wobei den vielfältigen Zugehörigkeiten ein positiver Wert zugesprochen wird (Mecheril & Plößer, 2011, S. 278; Robak, Sievers & Hauenschild, 2013, S. 17; Walgenbach, 2014, S. 92). Ressourcen von Organisationsmitgliedern, wie „Mehrsprachigkeit, unterschiedliche kulturelle Perspektiven oder altersspezifische Erfahrungshintergründe, sollen für die Bildungsorganisation bzw. pädagogische Arbeit nutzbar gemacht werden“ (Walgenbach, 2014, S. 93). Dadurch stellt sich das Diversity-Konzept sowohl einer Defizitperspektive als auch einer essentialisierenden Zuschreibungspraxis entgegen (Enoch & Sievers, 2013, S. 47).

Ebenso werden mit dem Diversity-Ansatz in der Erwachsenenbildung Chancen für eine stärkere Orientierung an den individuellen Potentialen der Organisationsmitglieder gesehen (Öztürk & Klabunde, 2015, S. 247f.).

Steht der Umgang mit Vielfalt in Organisationen im Vordergrund, wird mitunter auch von „Diversity Management“ gesprochen (Krell & Sieben, 2011, S. 159). Diversity Management kann als ein handlungsstrategisches Konzept beschrieben werden, das darauf abzielt, die Vielfalt von Organisationsmitgliedern als „Chance und Erfolgspotenzial“ (Klaffke, 2009, S. 141) zu nutzen. Eine Voraussetzung dazu bildet die Überwindung einer auf Assimilation zielenden Organisationskultur, die lediglich durch eine dominante Gruppe geprägt und gestaltet wird (Aretz & Hansen, 2002, S. 7f.; Krell & Sieben, 2011, S. 159f.). Demnach wird mit Diversity Management eine „programmatische Abkehr von der Homogenitäts- und Standardisierungsvorstellung in Organisa-

tionen vollzogen“ (Göhlich & Schröder, 2013, S. 206). Mit dieser organisationsbezogenen Perspektive werden folglich „nicht allein Interaktionen zwischen Individuen in den Blick genommen oder gesellschaftliche Strukturen in abstrakter Weise kritisiert, vielmehr werden Bildungsinstitutionen fokussiert, deren homogene bzw. dominante Organisationskulturen verändert werden müssen“ (Walgenbach, 2012, S. 247, Herv. i. O.).

Die historischen Wurzeln von Diversity Management liegen in der amerikanischen Menschenrechtsbewegung der 1960er Jahre und den aufkommenden gesetzlichen Antidiskriminierungsbemühungen. Hierdurch gerieten besonders Unternehmen unter Druck, eine Personalpolitik mit besserer Chancengleichheit umzusetzen (Vedder, 2006, S. 3ff.). Neben gesellschaftlichen und gesetzlichen Gleichstellungsforderungen kamen später demografische Veränderungen hinzu, die Diversity Management zunehmend auch vor dem Hintergrund des prognostizierten Arbeitskräftemangels und der Internationalisierung der Märkte ökonomisch interessant machten (ebd.). Insofern „hat der Diversity-Diskurs nicht allein eine politisch-rechtliche, sondern auch eine ökonomische Verankerung“ (Scherr, 2008, S. 55).

In Anlehnung an Thomas und Ely (1996) kann vor diesem Hintergrund zwischen verschiedenen Paradigmen des Diversity Managements unterschieden werden, die jeweils spezifische Ziele und Umsetzungsschwerpunkte in Organisationen setzen:

- Diskriminierungs- und Fairnessparadigma.
- (Markt-)Zugangs- und Legitimitätsparadigma.
- Lern- und Effektivitätsparadigma.

Das *Diskriminierungs- und Fairnessparadigma* strebt insbesondere nach Gleichbehandlung und Chancengleichheit, etwa wenn es um Personalrekrutierung, organisationsinternen Aufstieg und Zugang zu organisationalen Ressourcen geht. Ziel ist es, die Repräsentanz aller gesellschaftlichen Gruppen im Hinblick auf Geschlecht, Alter, Herkunft und Behinderung in den Organisationsmitgliedern widerzuspiegeln. Dabei soll eine Kultur der Fairness und des respektvollen Umgangs etabliert und Diskriminierung vermieden werden. Die Umsetzung erfolgt beispielsweise über interkulturelle Kompetenztrainings, berufliche Förderprogramme für spezifische Zielgruppen und Quotenregelungen (ebd., S. 81). Die Grundlage dieses Ansatzes bilden somit vor allem Antidiskriminierungs- und Gleichstellungsinstrumente, die sich in Deutschland an erlassenen EU-Richtlinien und Verordnungen¹⁸ sowie bundes- und landesrechtlichen Regelungen¹⁹ orientieren. In der Umsetzungspraxis können

18 Zu nennen sind hier beispielsweise die *Antirassismusrichtlinie* vom 29.06.2000 (2000/43/EG), die *Rahmenrichtlinie Beschäftigung* vom 27.11.2000 (2000/78/EG), die *Richtlinie zur Gleichstellung der Geschlechter* vom 13.12.2004 und die *EU-Grundrechtecharta*, in Kraft seit 01.12.2009 (2012/C 326/02).

19 Neben den Grundrechten des Grundgesetzes (Artikel 1 bis 19 GG) ist hier auf der Bundesebene vor allem das *Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz* vom 14.08.2006 zu nennen. Auf der Landesebene sind beispielhaft zu nennen das *Partizipations- und Integrationsgesetz des Landes Berlin* vom 28.12.2010 und des *Landes Baden-Württemberg* vom 01.12.2015 sowie das *Teilhabe- und Integrationsgesetz des Landes NRW* vom 14.02.2012.

solche Maßnahmen jedoch auch zu Fragmentierung dahingehend führen, dass sich separate Interessenvertretungen der einzelnen Gruppen bilden und eine gemeinsame Formierung wenig befördert wird (Bolten, 2011, S. 29). Ebenso besteht mit dem Ideal der Gleichbehandlung auch die „Tendenz zur Einebnung von Unterschieden, wodurch Wettbewerbsvorteile für die Organisation nur sehr bedingt erschlossen werden können“ (Klaffke, 2009, S. 142).

Dementgegen folgt das (*Markt-)Zugangs- und Legitimitätsparadigma* ökonomischen Prämissen: „Diversity isn’t just fair; it makes business sense“ (Thomas & Ely, 1996, S. 83). Ziel ist hier vor allem, die Belegschaftsstruktur an die demografische Diversität der Kunden anzupassen. Durch die jeweiligen Vertreterinnen und Vertreter einzelner Gruppen sollen Zugänge zu internationalen Märkten bzw. zu neuen Kundengruppen erschlossen werden (Jensen & Dämmrich, 2011, S. 123f.). Zum Ausdruck bringt diese Strategie der Begriff „Ethnomarketing“. Hierbei sprechen Unternehmen bzw. Organisationen zur Sicherung oder auch zum Ausbau von Wettbewerbsvorteilen Kundengruppen unter besonderer Berücksichtigung ihrer ethnischen, kulturellen oder religiösen Hintergründe gezielt durch Mitarbeitende mit demselben Hintergrund, entsprechende Marketingmaßnahmen sowie Produkte und Dienstleistungen an (Franken, 2015, S. 109; Müller & Gelbrich, 2015, S. 55ff.).²⁰ Da hier die Zuweisung der Mitarbeitenden etwa zu bestimmten Kundengruppen entsprechend ihrer jeweils zugeschriebenen Merkmale erfolgt, werden Potenziale der Mitarbeitenden jedoch allenfalls homogenisierend befördert. Entwicklungsmöglichkeiten außerhalb der zugeschriebenen Rollen bleiben für den Einzelnen somit deutlich eingeschränkt (Thomas & Ely, 1996, S. 6). Insofern befördert auch dieser Ansatz in Organisationen ein weitgehend voneinander entkoppeltes Agieren einzelner Gruppen (Bolten, 2011, S. 29). Dabei bleibt die Diversität der Organisationsmitglieder in ihrem Wert funktional, während Potenziale und Lerneffekte in der Zusammenarbeit der unterschiedlichen Gruppen nicht berücksichtigt werden (Klaffke, 2009, S. 142; Thomas, Mack & Montagliani, 2004, S. 33).

Die jeweiligen Schwachstellen der vorangegangenen Ansätze zu überwinden ist Ziel des *Lern- und Effektivitätsparadigmas*. Diesem Ansatz liegt ein ganzheitliches Verständnis von Diversity Management zugrunde, das auf die Chancengleichheit für alle Individuen abzielt und zugleich Differenz als Chance hervorhebt. Damit sollen längerfristige Erfolge durch kontinuierliches organisationales Lernen erreicht werden (Thomas & Ely, 1996, S. 7). Die Herausforderung liegt also darin, „eine optimale Verbindung von Differenzierung und Integration zu erzielen“ (Vedder, 2006, S. 19). Dazu bedarf es der Bereitschaft zu einem organisationskulturellen Wandel (Krell & Sieben, 2011, S. 165), womit die gesamte Organisation und ihr Umfeld mit all ihren Strukturen und Abläufen auf dem Prüfstand stehen. Cox (1993) benennt als zentrale Ziellinien des Wandels

20 Zahlreiche Beispiele hierfür lassen sich heute etwa in der Automobilindustrie (z.B. VW), bei Banken (z.B. Deutsche Bank) und Telekommunikationsunternehmen (z.B. E-Plus) finden (Reiter, 2016; Müller & Gelbrich, 2015, S. 58ff.).

- die Etablierung einer Kultur der Toleranz und Wertschätzung,
- die vollständige strukturelle Integration aller Mitarbeitenden auch in interne Netzwerke sowie
- eine vorurteils- und diskriminierungsfreie Personalpolitik und -praxis, wodurch eine bessere Ausschöpfung der Potenziale ermöglicht wird (ebd., S. 229).

Eine zentrale Rolle weist Cox (2001) hierbei der *Leitungsebene* zu, die den organisationalen Wandlungsprozess anstößt, indem sie zentrale Leitlinien festlegt, deren Bedeutung kommuniziert und entsprechende Strukturen und Maßnahmen implementiert (ebd., S. 21). Flankiert wird der Wandlungsprozess zum einen von Fortbildungs- und Trainingsmaßnahmen, die vor allem auf die Sensibilisierung aller Mitarbeitenden für Diversität zielen, und zum anderen von unterschiedlichen Analysemaßnahmen, die sowohl den Ist-Stand der Organisation als auch die daraus entwickelten Ziele evaluieren (ebd., S. 19ff.; Döge, 2004, S. 15). Für die Ist-Stand-Analyse wurden mittlerweile einige Checklisten entwickelt. Mit einem relativ umfangreichen Inventar bietet das Portal *Diversity-Online* sowohl Unternehmen als auch öffentlichen und privaten Einrichtungen die Möglichkeit, sich einem *Diversity-Check*²¹ zu unterziehen. Analysiert werden dabei:

- die Unternehmensstrategie, -führung und -kultur,
- das Personalmanagement,
- die Arbeitsgestaltung und -organisation,
- die Dienstleistungen sowie
- Bereiche wie Gesundheit und Interessenvertretung hinsichtlich des Umgangs mit Diversität.

Für Klaffke (2009) gehört zur Analyse des Ist-Standes u.a. die Analyse

- der Unternehmenskultur, um festzustellen, ob Wertschätzung von Vielfalt gelebte Kultur ist,
- der demografischen Struktur der Belegschaft u.a. hinsichtlich des Alters, Geschlechts und ethnischer Gruppen, einschließlich ihrer Positionierung und der Ermittlung von Fehlzeiten und Fluktuationen,
- der Konflikte und Reibungsverluste in der Belegschaft,
- der Investoren- und Kundenstruktur, um Möglichkeiten des Marktzugangs auszuloten (ebd., S. 150f.).

Auf Grundlage der Ist-Stand-Analyse werden schließlich Ziele für den Veränderungsprozess definiert und Maßnahmen der Umsetzung eingeleitet. Zentrale strukturelle Maßnahmen können dabei

21 Das gesamte Inventar der Instrumente ist hier einsehbar: www.online-diversity.de/instrument/docs/form.pdf (22.06.2016).

- die Schaffung einer für Diversity Management verantwortlichen Stelle,
- die Einführung von Quoten für Mitarbeitende, heterogen besetzte Teams und Gremien,
- die Einführung von Beratungsangeboten, Work-Life-Balance-Konzepten und
- die Berücksichtigung heterogener Bedürfnisse (Freistellung bei religiösen Feiertagen, Gebetsräume etc.) sein.

Im Hinblick auf die Mitarbeitenden-Weiterbildung werden vor allem Trainings- und Sensibilisierungsprogramme zur Entwicklung einer wertschätzenden Haltung gegenüber Diversität und Kompetenzen für die Zusammenarbeit in diversen Belegschaften genannt (Klaffke, 2009, S. 148f.; Krisor & Köster, 2016, S.101f.).

Für eine langfristige Veränderung ist es dabei unabdingbar, über die Implementierung von Einzelmaßnahmen hinauszugehen, indem alle Ebenen der Organisation in den Prozess eingebunden werden (Krell & Sieben, 2011, S. 167).

Finden Diversity-Konzepte im pädagogischen Bezugsfeld Anschluss, geschieht dies meist nicht ohne die Bezugnahme auf das Postulat von Chancengleichheit und sozialer Gerechtigkeit (Walgenbach, 2012, S. 243). Gleichwohl weist Walgenbach (2012, 2014) auf zwei Strömungen hin, die Diversity-Management-Ansätze in einen *affirmativen* und einen *machtsensiblen* Zugang differenzieren.

Die erstgenannten Ansätze zeichnen sich dadurch aus, dass sie sich zwar explizit gegen ein Diversity Management aussprechen, das der reinen Profitlogik folgt, allerdings einer betriebswirtschaftlichen Perspektive doch aufgeschlossen gegenüberstehen. Dies zeigt sich mitunter darin, dass sie mit Diversity Management auch eine Potenzialorientierung postulieren, die sich aus wirtschaftlichen Bedarfen, beispielsweise aus der Deckung von zukünftig benötigten Personalressourcen, legitimiert. Demgegenüber schließen machtsensible Diversity-Ansätze an bestehende Diskurse etwa aus den Gender Studies und der Interkulturellen Pädagogik an und nehmen jene gesellschaftlichen Strukturen und Prozesse in den Blick, durch die soziale Unterschiede überhaupt erst hervorgebracht und verfestigt werden (Walgenbach, 2014, S. 101ff.). Mit dieser Perspektive auf Diversity werden zugleich auch einige Herausforderungen und Probleme benannt: So birgt die Einbindung einer Vielzahl an sozialen Kategorien die Gefahr, zu übersehen, dass mit bestimmten Kategorien oder deren Zusammenwirken Benachteiligungen oder Privilegien verbunden sind, wodurch sich Fragen nach der Relevanz der einzelnen Kategorien anschließen (Mecheril & Vorrink, 2012, S. 95; Walgenbach, 2012, S. 245f.). Beispielsweise machen Hormel und Emmerich (2013, S. 192) darauf aufmerksam, dass die Kategorie *soziale Klasse* im Kontext von Diversity bisweilen kaum Berücksichtigung findet. Ebenso kann eine „Sensibilisierung für reale oder zugeschriebene Differenzen in der Gefahr [stehen], zu einer Einübung in wechselseitige Stereotypisierungen entlang der Kategorien Geschlecht, Ethnizität, Religion usw. zu

führen“ (Hormel & Scherr, 2004, S. 215). Insofern werden mit Diversity-Ansätzen Mechanismen der Reproduktion sozialer Differenz nicht automatisch zu überwinden sein (Mecheril & Plößer, 2011, S. 283).

Vor dem Hintergrund einer sozial- und machtkritischen Auseinandersetzung mit Diversity spricht sich Mecheril schließlich für einen *reflexiven* Diversity-Ansatz aus und fordert die systematische Auseinandersetzung mit der Frage, „wo das Eintreten für Differenz und für die Pluralität von Differenz Machtverhältnisse als Dominanz- und Herrschaftsverhältnisse bestätigt“ (Mecheril, 2008, S. 67). Auch Göhlich und Schröer (2013, S. 207f.) sehen Chancen eines organisationsbezogenen Diversity-Ansatzes vor allem dann, wenn sich Organisationen reflexiv auf die eigenen vorherrschenden Strukturen und Prozesse beziehen. Bleiben diese Ebenen unberücksichtigt, bedeutet dies, so konstatieren die Autoren in Analogie zu den Ebenen des organisationalen Lernens nach Argyris und Schön (2008), „dass ein solches Diversity Management nicht über ein ‚Einschleifenlernen‘ hinausgelangt“ (Göhlich & Schröer, 2013, S. 207). An diesen theoretischen Rahmen knüpft auch Paul (2003, S. 40) an, wenn sie von „Double-Loop-Diversity“ spricht und dabei auf die Notwendigkeit verweist, organisationsbezogene Werte und Grundsätze vor dem Hintergrund ihrer ungleichheitsstabilisierenden Wirkung zu bewerten. Eine solche Perspektive setzt jedoch zugleich voraus, dass sich Organisationen als „ProduzentInnen von Aus- und Einschlussmechanismen verstehen“ (Amsturz, 2010, S. 16).

Während also der Diskurs um Diversität in der Erziehungswissenschaft auf theoretisch-programmatischer Ebene fortbesteht, besteht bislang noch wenig systematisches Wissen darüber, welche organisationalen Strategien und Maßnahmen in der pädagogischen bzw. erwachsenenpädagogischen Praxis mit Diversity-Ansätzen im Einzelnen verbunden werden.

Daneben wird seit einigen Jahren der Umgang insbesondere mit migrationsbedingten Veränderungen im Rahmen der Interkulturellen Öffnung thematisiert, deren konzeptionelle Grundlagen im Folgenden ebenso kurz skizziert werden.

3.2 Interkulturelle Öffnung

Vor allem wenn es um den Zugang zu öffentlichen Einrichtungen geht, ist das Konzept der Interkulturellen Öffnung zu einem zentralen Bestandteil der Fachdiskussion geworden. Historisch ist das Konzept aus zwei kritischen Bezugspunkten im Kontext der Sozialen Arbeit erwachsen, wie Filsinger (2002) zusammenfasst:

Der Aufstieg dieses Paradigmas [der Interkulturellen Öffnung, Einf. d. V.] ist im Kern als ein Ergebnis der Anfang der 80er Jahre einsetzenden kritischen Reflexion der Ausländer-

pädagogik und Ausländersozialarbeit sowie ihrer Institutionalisierungen zu deuten. Während die Kritik der Ausländerpädagogik und Ausländersozialarbeit im wesentlichen [sic!] an der Deutung der zugewanderten bzw. in der Bundesrepublik Deutschland aufgewachsenen (jungen) Migrationsbevölkerung als defizitäre und hilfsbedürftige Personen ansetzte, zielte die Kritik der Institutionalisierungen auf den potentiell ausgrenzenden Charakter spezieller Einrichtungen und Angebote für die in Rede stehende Bevölkerungsgruppe (ebd., S. 5).

Erste Empfehlungen für eine Interkulturelle Öffnung formulierte Mitte der 1990er Jahre Hinz-Rommel. Er forderte von den Sozialen Diensten, „sich stärker als bisher sowohl strukturell als auch konzeptionell und personell an der Anwesenheit nicht-deutscher Ratsuchender und Hilfebedürftiger [zu] orientieren“ (Hinz-Rommel, 1995, S. 132). Anstelle von weiteren Sonderdiensten für spezielle Zielgruppen mit Migrationshintergrund sollten die bestehenden Einrichtungen an die vielfältigen Bedarfslagen einer durch Migration geprägten Gesellschaft angepasst werden. Interkulturelle Öffnung wird mit Hinz-Rommel (1995, S. 130ff.) als Aufgabe aller Beteiligten definiert, die eine Überprüfung bestehender rechtlicher und organisatorischer Rahmenbedingungen voraussetzt und neue Anforderungen an die Personalführung und -qualifizierung stellt. Dazu gehören:

- die Einstellung von Fachkräften mit Migrationshintergrund auf allen Positionen einer Organisation,
- die Vermittlung interkultureller Kompetenzen in Aus- und Weiterbildung und
- die institutionsübergreifende Vernetzung mit Verbänden, Kommunen und Selbsthilfeeinrichtungen.

Diese Forderungen bilden bis heute wichtige Grundpfeiler des Konzeptes der Interkulturellen Öffnung, das sich mittlerweile als integrationspolitisches Paradigma etabliert hat und über die Soziale Arbeit hinaus als Referenzrahmen für eine strategische Ausrichtung von vielfältigen Bereichen öffentlicher Verantwortung aufgegriffen wird (Griese & Marburger, 2012, S. 16; Curvello, 2009, S. 247).

Das Konzept der Interkulturellen Öffnung steht bis heute insbesondere für die Forderung nach einer gleichberechtigten gesellschaftlichen Teilhabe von Menschen mit Migrationshintergrund. Gleichzeitig wird mit dem Konzept oftmals ein Interkulturalitätsverständnis verbunden, das sich nicht ausschließlich auf das Verhältnis von Menschen unterschiedlicher Herkunft bezieht, sondern „ganz umfassend für das Verhältnis unterschiedlicher Lebensformen [gilt]“ (Schröder, 2007, S. 9). Deshalb geht mit der Konzeptualisierung der Interkulturellen Öffnung in der Literatur nicht selten eine theoretische Verortung des Verständnisses von „Kultur“ bzw. „Interkultur“ einher (Mayer & Vanderheiden, 2014, S. 30ff.).

Ebenso wie dem Kulturbegriff liegt auch dem Begriff der Interkulturalität kein einheitliches Begriffsverständnis zugrunde (Öztürk & Klabunde, 2015, S. 244f.). Zugleich

wird der Begriff der Interkulturalität vielfach kritisch diskutiert. Die Kritik bezieht sich vor allem auf das primordiale Kulturverständnis, das im Konzept der Interkulturalität gerade dann fortgeführt wird, wenn mit der Präposition „inter-“ auf die Beziehung *zwischen* den Kulturen verwiesen wird (Welsch, 2009, S. 8; Tielking & Fietz, 2013, S. 77). Nach Welsch (1995, S. 42) sind Kulturen hingegen „intern durch eine Pluralisierung möglicher Identitäten gekennzeichnet und weisen extern grenzüberschreitende Konturen auf“, womit er den Begriff „Transkulturalität“ einführt.

Dieser Sichtweise schließt sich heute ein konstruktivistisches, prozesshaftes Verständnis von Kultur an, das davon ausgeht, dass Menschen Realitätsmuster generieren und somit vermeintliche kulturelle Grenzen als sozial konstruiert zu behandeln sind (Auernheimer, 2012, S. 50). In der Literatur zur Interkulturellen Öffnung wird der Begriff der Interkulturalität meist beibehalten, wobei diesem ein dynamisches und offenes Kulturkonzept zugrunde gelegt wird (Handschuck & Schröder, 2012, S. 38; Mayer & Vanderheiden, 2014, S. 32).

Die Forderung nach Öffnung ist schließlich als kritische Bilanz vorangegangener gesellschaftlicher und institutioneller Ausschlussmechanismen zu deuten, die es zu überwinden gilt (Fischer, 2007, S. 37; Handschuck & Schröder, 2012, S. 44). Gerade durch diese Forderung wird in der Interkulturellen Öffnung ein Gegenentwurf zum klassischen Integrationsdenken gesehen – was Handschuck und Schröder (2012, S. 44) wie folgt zum Ausdruck bringen:

War (...) der Fokus in den vergangenen Jahrzehnten auf die Zugewanderten und ihre Anstrengungen zur Integration, auf ihre Defizite und Differenzen und allenfalls auf kompensatorische Maßnahmen gerichtet, so folgte jetzt eine selbstkritische Analyse der herrschenden Strukturen in den Systemen der Sozialen Arbeit, der Bildung, der Gesundheit und anderen Bereichen.

Grundlegend kann somit unter Interkultureller Öffnung ein Konzept verstanden werden, das auf einen Entwicklungs- und Veränderungsprozess in Organisationen abzielt. Der Anspruch besteht vor allem darin, allen Bevölkerungsgruppen gleiche Zugänge zu ermöglichen (Schröder, 2007a, S. 9).

Dennoch bleibt das Konzept der Interkulturellen Öffnung auch weiterhin eng mit dem Aspekt des Migrationshintergrunds verbunden, wodurch sich auch dieses Konzept der Gefahr gegenüber sieht, zu einer Überbewertung des Kulturellen und damit zur Reproduktion kultureller Differenz und Stigmatisierung beizutragen (Heinemann & Robak, 2012, S. 34). Insofern ist hier weiterhin kritisch zu fragen, inwieweit die in der Programmatik der Interkulturellen Öffnung konzipierten Ansätze „nicht als einseitige – auf ein verkürztes Kulturverständnis – fokussierte Prozesse der Organisationsentwicklung betrieben werden“ (Göhlich & Schröder, 2013, S. 210).

In Bezug auf die Umsetzungspraxis wird der sogenannten „Interkulturellen Orientierung“ eine wichtige Schlüsselrolle beigemessen. Damit ist eine anerkennende Haltung gegenüber sozialer Vielfalt gemeint, die es ermöglicht, Fragen nach Chancengleichheit vor dem Hintergrund der damit verbundenen Machtstrukturen und Ressourcenverteilungen zu thematisieren und als handlungsleitende Grundsätze zur Geltung zu bringen (Handschuck & Schröder, 2012, S. 43). Interkulturelle Orientierung ist somit als normative Ausrichtung einer Organisation zu deuten, die im Leitbild der Organisation verankert wird und durch den Prozess der Interkulturellen Öffnung Umsetzung findet. Der organisationale Veränderungsprozess vollzieht sich dabei als Querschnittsaufgabe auf allen Ebenen der Organisation, wobei sich die entsprechenden Maßnahmen nach Fischer und Wehrhöfer (2006) auf folgende Bereiche beziehen lassen:

1. *Institutionelle Veränderungen/Organisationsentwicklung*: Dazu gehören z.B. die Verankerung eines Leitbilds, die Entwicklung von Zielen, die Überprüfung der Zielerreichung durch ein Controllingverfahren.
2. *Personalentwicklung*: Hier geht es um Maßnahmen zur Entwicklung bzw. Förderung interkultureller Kompetenz, um Verfahren zur gezielten Rekrutierung von Mitarbeitern mit Migrationshintergrund, um Diskriminierungsverbote oder besondere Maßnahmen zur Förderung der Mitarbeiter mit Migrationshintergrund (z.B. Qualifizierung für Führungsaufgaben). Vorangehen sollte eine Analyse des eigenen Personalprofils z.B. nach den Kriterien Migrationshintergrund und Interkulturelle Kompetenz.
3. *Verbesserte Orientierung auf Kunden mit Migrationshintergrund*: Eine kritische Bestandsaufnahme der eigenen Dienstleistungen und Angebote für Migrant/inn/en und ihrer Nutzung sollte in die Entwicklung bedarfsgerechter Angebote und neuer Formen der Kundenansprache münden (z.B. Bereitstellen fremdsprachiger Formulare und Informationen sowie Übersetzungshilfen) (ebd., S. 44; Herv. i. O.).

Interkulturelle Öffnung strebt damit zugleich eine Organisations-, eine Personal- und eine Qualitätsentwicklung an. Ihre Umsetzung kann sich dabei an Instrumenten des strategischen Managements in einer Abfolge von Phasen orientieren (Handschuck & Schröder, 2012; Jakubeit, 2009).

Ausgehend von der interkulturellen Orientierung und Leitbildentwicklung der Organisation, in der Wertehaltungen und Interessenlagen reflektiert und die zentralen Grundsätze nach innen und außen sichtbar gemacht werden, konkretisiert sich der Handlungsbedarf des organisationalen Veränderungsprozesses wiederum in Zielen, die auf Grundlage einer Bestandsaufnahme formuliert werden.

Für die Bestandsaufnahme hat z.B. Gaitanides (2009, S. 25) Leitfragen formuliert, mit deren Hilfe sich Organisationen u.a. dahingehend hinterfragen sollen,

- inwieweit eine auf Chancengleichheit zielende Ausrichtung der Organisation im Leitbild erkennbar ist,
- wie sich Adressatinnen und Adressaten sowie Personal hinsichtlich migrationsbezogener Merkmale wie Sprache und Herkunft repräsentiert sehen,
- welche Maßnahmen für den Abbau von Zugangsbarrieren konzeptionell bereits verankert sind,
- welche Kooperationen dabei genutzt werden und
- inwieweit Personal- und Fortbildungsmaßnahmen interkulturelle Teamentwicklung intendieren.

Filsinger fordert für die Analyse zudem Indikatoren bzw. Gütekriterien, anhand derer sich die Qualität interkultureller Öffnung bewerten lässt. Diese können zwar, so Filsinger, „(Selbst-)Reflexivität nicht ersetzen, diese aber unterstützen“ (2008, S. 32).

Im Hinblick auf Kriterien der Repräsentation müsste etwa gemessen werden, inwiefern der Anteil der Beschäftigten bzw. der Nutzerinnen und Nutzer einer Organisation auf allen Ebenen dem Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund in der Bevölkerung entspricht, wobei es weitere soziodemografische Merkmale zu berücksichtigen gilt (ebd.). Weitere Indikatoren beziehen sich u.a. auf

- die Implementierung von Bedürfnis- und Bedarfsanalysen,
- Mehrsprachigkeit bei Informationen und Personal,
- die Einrichtung eines Beschwerdemanagements als Vorkehrung gegen Diskriminierung,
- die Kooperation mit Migrantenselbstorganisationen sowie
- die Sicherstellung interkultureller Kompetenz der Mitarbeitenden, die sich in regelmäßigen kollegialen Teambesprechungen, Supervisionen und/oder über die Teilhabe an einschlägigen Weiterbildungen bemessen lässt (ebd., S. 32ff.).

Der Qualifizierung des (pädagogischen) Personals wurde im Kontext der Interkulturellen Öffnung von Beginn an eine Schlüsselrolle beigemessen. So sah bereits Hinz-Rommel (1995) nicht nur in der Einstellung von Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund, sondern auch in der nachhaltigen Qualifizierung des gesamten Personals ein wichtiges Strukturmerkmal Interkultureller Öffnung (ebd., S. 135).

Auch in weiterführenden Konzeptualisierungen wird die Vermittlung interkultureller Kompetenz hervorgehoben, die aber ohne eine inhaltliche Präzisierung an dieser Stelle nicht auskommt (Handshuck & Schröer, 2012, S. 45f.; Behrens, 2011, S. 71ff.). Trotz Kontroversen im Begriffsverständnis (Bolten, 2007, S. 21ff.; Deardorff, 2004, S. 32ff.; Fischer, 2009, S. 33ff.; Rathje, 2006, S. 21ff.) zeichnet sich in der Fachliteratur

zumindest ein gemeinsamer Nenner dahingehend ab, dass es sich bei der interkulturellen Kompetenz nicht um eine eigenständige Handlungskompetenz, sondern um ein äußerst komplexes und vielschichtiges Bündel unterschiedlicher Teilkompetenzen handelt (Bolten, 2007, S. 24; Deardorff, 2004, S. 203; Fischer, 2009, S. 33). Um in Situationen interkultureller Begegnung zielführend und angemessen kommunizieren und handeln zu können, werden hierbei vor allem interkulturelle Kompetenzen auf

- der *kognitiven* Ebene (Wissen und Kenntnisse z.B. über kulturspezifische Normen, Konventionen und Verhaltensweisen),
- der *affektiven* Ebene (Persönlichkeitsmerkmale und Einstellungen wie z.B. Einfühlungsvermögen, Neugier, Unvoreingenommenheit) und
- der *verhaltensbezogenen* Ebene (Kombinationsfähigkeit kognitiver und affektiver Kompetenzen wie z.B. die Fähigkeit und Bereitschaft zum Wissenstransfer und zur Kommunikation)

betont, die ein Leben lang zu entwickeln und zu fördern sind (Barmeyer, 2012, S. 86ff.; Deardorff, 2004, S. 196ff.; Erll & Gymnich, 2013, S. 11ff.).²²

Die Qualifizierung des Personals ist als Teil einer Gesamtstrategie eng mit den strukturellen Veränderungen der Organisation, einschließlich ihrer Kooperationsnetzwerke, verbunden (Fischer, 2007, S. 43). Vor diesem Hintergrund wird mitunter auch von „interkultureller Kompetenz von Organisationen“ (Jakubeit, 2009, S. 238) gesprochen: „Organisationen (...), die ernsthaft Interkulturelle Kompetenz entwickeln, verändern sich in ihren einzelnen wesentlichen Elementen“ (Jakubeit, 2009, S. 239). Das Konzept der Interkulturellen Öffnung, so Göhlich und Schröer (2013, S. 208), „verweist zumindest vom Anspruch her immer auch auf eine Weiterentwicklung des Organisations selbst.“

Auch für die Weiterbildung ergibt sich zunehmend ein Handlungsbedarf, sich mit dem Tatbestand ungleicher Partizipationschancen und Zugangsbarrieren auseinanderzusetzen und zwar schon allein deshalb, „weil sie [die Weiterbildung] sich in einer demokratischen Gesellschaft insbesondere durch die Verbesserung von Teilhabechancen für benachteiligte Mitglieder legitimiert“ (Stoffels, 2015, S. 43). Auch Ruhlandt (2016, S. 66) sieht in der Zugänglichkeit der Angebote ein wesentliches Merkmal der öffentlichen Weiterbildung. Allerdings erhebt Sprung (2013, S. 13) für die Weiterbildung insgesamt den Anspruch, die Fragen nach den Ungleichheitsverhältnissen nicht allein auf die Quoten von Teilnehmenden, sondern in gleicher Weise auf die Personalstruktur, d.h. die Besetzung von Positionen, und somit auf die Gestaltungsebenen der gesamten Organisation zu beziehen.

Grundsätzlich zeigt sich anhand der Forschungslage, dass der Diskurs um Stand und Perspektiven Interkultureller Öffnung auch in der Weiterbildung bisweilen vor-

22 Zur Kritik am Konzept der interkulturellen Kompetenz siehe z.B. Castro Varela, 2009, S. 156ff.; Griese, 2005; Kalpaka & Mecheril, 2010; Mecheril, 2013.

wiegend im Kontext öffentlich verantworteter Einrichtungen wie etwa der Volkshochschule und Familienbildung aufgegriffen wird (siehe hierzu u.a. Ruhlandt, 2016; Fischer, Krumpholz & Schmitz, 2008; Kap. 2).

3.3 Zusammenfassung

In der Zusammenschau der beiden Konzepte Diversity Management und Interkulturelle Öffnung fallen zunächst einige *Gemeinsamkeiten* auf: Beide Konzepte konstituieren sich als Reaktion auf gesellschaftliche Veränderungsprozesse und zielen auf die Anerkennung gesellschaftlicher Vielfalt (Öztürk & Reiter, 2014, S. 128). Als eine Stärke des Diversity Managements benennt Schröer (2007, S. 28) die Integration vielfältiger gesellschaftlicher Dimensionen wie Alter, Geschlecht, Herkunft etc. Eine solche Erweiterung des Blickfeldes ist auch für die Weiterbildung von Bedeutung, da Weiterbildungsentscheidungen von Erwachsenen mit Migrationshintergrund nicht allein mit der Migrationserfahrung zusammenhängen, sondern entscheidend durch weitere Merkmale des sozialen und beruflichen Umfeldes mitbestimmt werden (Öztürk & Reiter, 2014, S. 128). Mit einem „weiten“ Kulturverständnis zeigt sich hier jedoch auch das Konzept der Interkulturellen Öffnung als anschlussfähig.

Gemein ist beiden Konzepten des Weiteren die Forderung nach einem umfassenden Entwicklungs- und Veränderungsprozess in Organisationen, für dessen Umsetzung teilweise ähnliche Implikationen benannt werden. Im Rahmen von Migration wären hier etwa

- die Verankerung der Wertschätzung von Vielfalt im Organisationsleitbild,
- die Sicherstellung einer gleichberechtigten Einbeziehung bzw. Vertretung von Personen mit Migrationshintergrund auf allen Ebenen der Organisation und
- die Implementation von Qualifizierungsmaßnahmen für die Sensibilisierung und Kompetenzentwicklung aller Mitarbeitenden im Umgang mit migrationsbedingter Diversität zu nennen.

Somit lässt sich aus den Konzepten eine Reihe von gemeinsamen Kriterien ableiten, anhand derer der Umgang mit migrationsbedingter Diversität in Einrichtungen der Weiterbildung beschrieben werden kann (Kap. 4).

Ebenso zeigen sich *Unterschiede* zwischen den beiden Konzepten: Während sich Diversity Management vornehmlich auf organisationsinterne Prozesse der Veränderung bezieht, ist im Rahmen der Interkulturellen Öffnung die Grenze zur Umwelt von Bedeutung (Göhlich & Schröer, 2013, S. 205). Veränderungsanforderungen der Organisation richten sich somit nach innen und außen, wobei eine bedarfsgerechte Adressatenorientierung ebenso zur Gestaltungsaufgabe gehört wie die Bildung von organisationsüber-

greifenden Kooperationen und Netzwerken. Auch diese Aspekte sind Grundlage dieser Bestandsaufnahme (Kap. 4).

Weitere Unterschiede zwischen Diversity Management und Interkultureller Öffnung werden insbesondere hinsichtlich des Entstehungs- und Begründungszusammenhangs konstatiert (Schröder, 2007, S. 30f.). Interkulturelle Öffnung sieht sich vornehmlich einer gleichberechtigten gesellschaftlichen Teilhabe und sozialer Gerechtigkeit verpflichtet und nimmt somit eine gesellschaftlich orientierte und gestaltende Perspektive ein. Hingegen liegen die Ziele des Diversity Managements, zumindest originär, auf der Optimierung von Unternehmenserfolgen (Handschuck & Schröder, 2012, S. 52ff.; Schröder, 2007, S. 30f.). Insofern ist es zunächst nachvollziehbar, dass Diversity Management stärker in privatwirtschaftlichen Organisationskontexten verbreitet ist, während das Konzept der Interkulturellen Öffnung überwiegend in öffentlich verantworteten Sektoren und gemeinnützig orientierten Einrichtungen Anschluss findet. Allerdings lassen sich auch im Rahmen des Diversity Managements unterschiedliche Paradigmen verorten, wobei sich für die konzeptionelle Weiterentwicklung im Pädagogischen vor allem gerechtigkeitsorientierte Traditionslinien als anschlussfähig erweisen (Walgenbach, 2014).

Vor diesem Hintergrund interessiert uns mit der vorliegenden Bestandsaufnahme auch, ob mit der Förderung migrationsbedingter Diversität bei öffentlichen, gemeinnützigen und kommerziellen Weiterbildungseinrichtungen unterschiedliche Zielsetzungen verbunden werden.

4. Forschungsfeld und Forschungsdesign

Aufgrund der hohen Komplexität der deutschen Weiterbildungslandschaft, aber auch der für diese Studie zur Verfügung stehenden beschränkten Ressourcen, wurde das Forschungsfeld lediglich auf ein Bundesland eingegrenzt. Die Wahl fiel auf das Bundesland Nordrhein-Westfalen (NRW), das heute aus fünf Regierungsbezirken mit 31 Kreisen²³ und 22 kreisfreien Städten²⁴ besteht (Abb. 4; für einen Abriss der Geschichte Nordrhein-Westfalens siehe Kröll, 2014; Nonn, 2009; Maron, 2012).



Abbildung 4: Karte von NRW mit den fünf Regierungsbezirken. (Quelle: Bildungsportal des Landes NRW; www.lehrerfortbildung.schulministerium.nrw.de/Fortbildung/Kompetenzteams/, Zugriff: 30.03.2016)

- 23 Regierungsbezirk Düsseldorf = Kleve, Mettmann, Rhein-Kreis Neuss, Viersen und Wesel; Regierungsbezirk Köln = Städteregion Aachen, Düren, Rhein-Erft-Kreis, Euskirchen, Heinsberg, Oberbergischer Kreis, Rheinisch-Bergischer Kreis und Rhein-Sieg-Kreis; Regierungsbezirk Münster = Borken, Coesfeld, Recklinghausen, Steinfurt und Warendorf; Regierungsbezirk Detmold = Gütersloh, Herford, Höxter, Lippe, Minden-Lübbecke und Paderborn; Regierungsbezirk Arnsberg = Ennepe-Ruhr-Kreis, Hochsauerlandkreis, Olpe, Siegen-Wittgenstein, Soest und Unna (www.it.nrw.de/statistik/a/daten/bevoelkerungszahlen_zensus/index.html, Zugriff: 01.04.2016)
- 24 Regierungsbezirk Düsseldorf = Düsseldorf, Duisburg, Essen, Krefeld, Mönchengladbach, Mülheim an der Ruhr, Oberhausen, Remscheid, Solingen und Wuppertal; Regierungsbezirk Köln = Bonn, Köln und Leverkusen; Regierungsbezirk Münster = Bottrop, Gelsenkirchen und Münster; Regierungsbezirk Detmold = Bielefeld; Regierungsbezirk Arnsberg = Bochum, Dortmund, Hagen, Hamm, Herne (www.it.nrw.de/statistik/a/daten/bevoelkerungszahlen_zensus/index.html, Zugriff: 01.04.2016)

Das Bundesland NRW erweist sich nicht nur durch seine lange Weiterbildungstradition mit einer starken rechtlichen und institutionellen Verankerung für unsere Studie als ein günstiger Forschungsraum, sondern auch dadurch, dass es als bevölkerungsreichstes Bundesland in Deutschland durch Einwanderung stark geprägt ist.

Nachfolgend werden zunächst die migrationsbedingte gesellschaftliche Vielfalt und die Struktur der Weiterbildung in NRW überblickshaft skizziert. Abschließend wird der methodische Rahmen der Studie komprimiert dargestellt.

4.1 Vielfalt in NRW

Bereits ein kurzer Blick in die Geschichte dieses Bundeslandes verdeutlicht eine ungewöhnlich hohe soziokulturelle Vielfalt – und zwar ganz gleich, ob es sich um die kulturellen und sprachlichen Unterschiede zwischen, aber auch unter den „Rheinländerinnen und Rheinländern“ und „Westfälinnen und Westfalen“, den „polnischen Zuwanderinnen und Zuwanderern“ im Ruhrgebiet zwischen 1880 und 1914 (sogenannte „Ruhrpolen“) oder den zugewanderten „Flüchtlingen und Vertriebenen“ und „Gastarbeiterinnen und Gastarbeitern“ handelt (Nonn, 2011; Cornelissen, 2015).²⁵ Nonn (2011) pointiert im Kontext seines Abrisses der Migrationsgeschichte von NRW daher seine Aussage wie folgt:

Nordrhein-Westfalen ist ein Land von Migranten (...) Zuwanderungserfahrungen gehören zur Familiengeschichte der meisten Menschen, die in diesem Land leben. Wenn man so will, ist deshalb fast jeder Mensch in Nordrhein-Westfalen ein Migrant (ebd., S. 7ff.).

Für NRW erweist sich also die durch Migration bedingte gesellschaftliche Vielfalt als sehr prägend. Dafür spricht auch die Bevölkerungsentwicklung seit der Gründung des Landes NRW im August 1946. Heute hat in NRW bei insgesamt rund 17,7 Millionen Einwohnerinnen und Einwohnern (IT.NRW, 2016, S. 2) fast jede vierte Einwohnerin bzw. jeder vierte Einwohner einen sogenannten Migrationshintergrund (d.h. 4,1 Millionen bzw. 23,6% der Bevölkerung) (MAIS, 2016, S. 8).²⁶

Die überwiegende Mehrheit der Personen mit Migrationshintergrund ist im Vergleich zur „einheimischen“ Bevölkerung eine relativ junge Bevölkerungsgruppe (MAIS,

25 Auf dem Webportal „Angekommen ...“ (<http://angekommen.com>) finden sich vielfältige Beispiele für Migrationsbewegungen in NRW.

26 Unberücksichtigt bleiben hier die „Binnenwanderungen“ zwischen NRW und den übrigen Bundesländern. Zur Anzahl der Zu- und Fortzüge nach bzw. aus NRW zwischen 1991 und 2014 siehe IT.NRW, 2015.

2016, S. 9), die eher in Städten als in ländlichen Gebieten von NRW lebt.²⁷ Die Vielfalt dieser Personengruppe setzt sich auch bei der Betrachtung ihrer sozio-strukturellen Merkmale fort. So differieren beispielsweise ihre Bildungs- und Berufsabschlüsse sowie ihre Platzierung am Arbeitsmarkt nicht nur untereinander, sondern auch in Bezug zur „einheimischen“ Bevölkerung.

In einem dichotomen Vergleich zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund zeigt sich in NRW im Bereich der schulischen bzw. beruflichen Bildung eine „Schiefelage“ zum Nachteil von Personen mit Migrationshintergrund (Abb. 5): Im Berichtsjahr 2014 verfügten 13,7 Prozent von ihnen über keinen allgemeinbildenden und 43,5 Prozent über keinen beruflichen Bildungsabschluss (Personen ohne Migrationshintergrund: 2,1 bzw. 13,3%) (MAIS, 2016, S. 15f.).

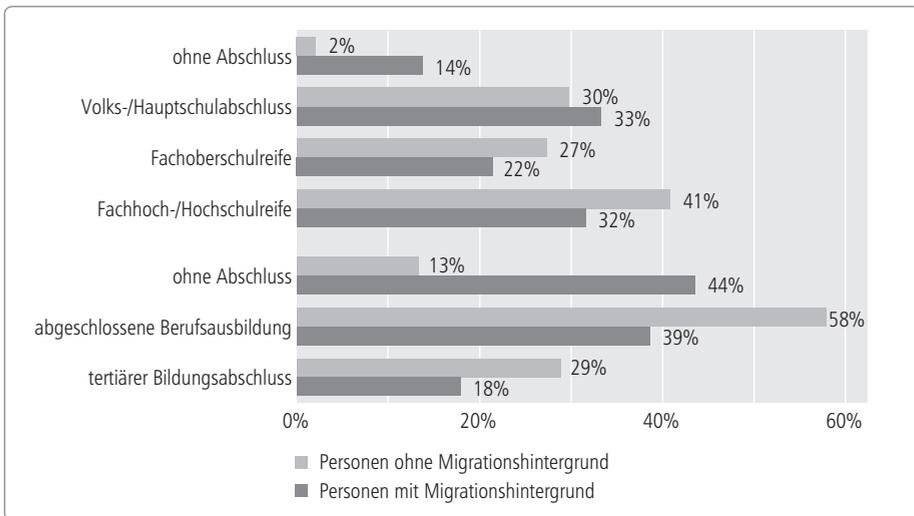


Abbildung 5: Bevölkerung in NRW 2014 nach Migrationsstatus und höchstem allgemeinbildenden Schulabschluss (im Alter von 18 bis unter 65 Jahren und ohne gegenwärtigen Besuch einer allgemeinbildenden Schule) und höchstem beruflichen Bildungsabschluss (im Alter von 25 bis unter 65 Jahren, ohne Schülerinnen und Schüler, Studierende und Auszubildende; tertiärer Bildungsabschluss = Fachschul-, Fachhochschul- und Hochschulabschluss sowie Abschluss einer Meister-/Technikerausbildung) in Prozent. (Eigene Darstellung nach MAIS, 2016, S. 15f.)

Diese ungünstige Entwicklung setzt sich auch auf dem Arbeitsmarkt fort: Die Erwerbstätigenquote von Personen mit Migrationshintergrund lag im Jahr 2014 bei 60,4 Prozent

27 Den höchsten Anteil an Personen mit Migrationshintergrund wiesen 2014 die Städte Wuppertal (35,0%), Hamm (34,2%), Düsseldorf (33,6%), Bielefeld (32,4%), Köln (30,9%), Solingen (30,6%) und Dortmund (30,1%) auf, den niedrigsten Anteil die Kreise Coesfeld (10,7%), Euskirchen (13,4%), der Hochsauerlandkreis (14,1%), der Kreis Borken (14,3%), Bottrop (16,3%) und Höxter (16,8%) (MAIS, 2016, S. 9).

und damit um 13,4 Prozentpunkte unter der Erwerbstätigenquote der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund in NRW. Auch im Hinblick auf die berufliche Stellung zeigen sich Unterschiede zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund in NRW: Während der Anteil von Arbeitern bei Personen mit Migrationshintergrund deutlich höher liegt (41,4 vs. 18,2%), fällt bei Personen ohne Migrationshintergrund der hohe Anteil an Angestellten (64,6 vs. 48,3%) und Beamtinnen und Beamten (7 vs. 1%) auf (MAIS, 2016, S. 18). Bei Erwerbstätigen mit Migrationshintergrund stehen dabei die Produktionsberufe und sonstigen Dienstleistungsberufe (u.a. Sicherheitsberufe, Verkehrs- und Logistikberufe sowie Reinigungsberufe) an oberster Stelle. Im Vergleich dazu sind Erwerbstätige ohne Migrationshintergrund häufiger in kaufmännischen und unternehmensbezogenen Dienstleistungsberufen sowie in IT- und naturwissenschaftlichen Dienstleistungsberufen tätig.

Auffällig ist bei diesem Vergleich auch eine hohe Erwerbslosenquote von Personen mit Migrationshintergrund: 4,6 Prozent der Personen ohne Migrationshintergrund waren 2014 in NRW erwerbslos, während von Personen mit Migrationshintergrund mit 9,5 Prozent mehr als doppelt so viele betroffen waren (MAIS, 2016, S. 19). Noch höher fällt die Arbeitslosenquote von Ausländerinnen und Ausländern mit insgesamt 22,2 Prozent aus.

Verlässt man die Ebene des dichotomen Vergleichs zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund zugunsten einer differenzierten Betrachtung der Bevölkerungsgruppen mit Migrationshintergrund in NRW – wobei solche differenzierten Analysen, nicht nur für NRW, noch weitgehend ausstehen –, dann zeigen sich innerhalb der Bevölkerung mit Migrationshintergrund einige Unterschiede, die teilweise auch die zuvor beschriebene Schiefelage korrigieren.

Beispielhaft seien an dieser Stelle die zwei größten Herkunftsgruppen in NRW genannt: Zuwanderinnen und Zuwanderer aus Polen und der Türkei.

- Zuwanderinnen und Zuwanderer aus Polen sind laut dem „Integrationsbericht“ des Ministeriums für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen insgesamt „gut integriert“ und „seltener ohne allgemeinbildende und berufliche Abschlüsse. Auch verfügen sie häufiger über die (Fach-)Hochschulreife oder einen tertiären berufsbildenden Abschluss. Zudem ist ihre Erwerbstätigenquote deutlich höher als bei den Personen mit Migrationshintergrund insgesamt“ (MAIS, 2016, S. 35).
- Für Zuwanderinnen und Zuwanderer aus der Türkei zeigt die Mehrthemenbefragung des Zentrums für Türkeistudien und Integrationsforschung (ZfTI) „erhebliche intergenerationale Fortschritte der Teilhabe in den zentralen Lebensbereichen (...) Insbesondere die (...) Teilhabe der zweiten Generation hat sich im Vergleich zur ersten Generation wesentlich verbessert“ (Sauer, 2014, S. 126).

Auch die Sinus-Milieu-Studie²⁸ unterstreicht die große Vielfalt unter den Menschen mit Migrationshintergrund und verweist damit auf die Notwendigkeit einer differenzierten Betrachtung der Bevölkerungsgruppe mit Migrationshintergrund: Sie identifiziert insgesamt acht Migranten-Milieus mit dem Ergebnis, dass es sich „bei den in Deutschland lebenden Menschen mit Migrationshintergrund nicht um ein besonderes und schon gar nicht um ein einheitliches Segment in der Gesellschaft handelt. Die den verbreiteten Negativ-Klischees entsprechenden Teilgruppen gibt es zwar, und sie sind im vorliegenden Migranten-Milieumodell auch lokalisierbar. Aber es sind sowohl soziodemografisch als auch soziokulturell marginale Randgruppen“ (Wippermann & Flaig, 2009, S. 11).

Vor diesem Hintergrund bleibt hier als Fazit festzuhalten: Die offenkundige Vielfalt innerhalb und zwischen den Bevölkerungsgruppen mit Migrationshintergrund ist – wie auch bei Bevölkerungsgruppen ohne Migrationshintergrund – anzuerkennen, damit deren vielfältige Potenziale und Ressourcen nicht verloren gehen (Öztürk, 2014, S. 130). Dies unterstreicht ebenso das Ergebnis einer qualitativ angelegten Studie, mit der die Bildungskarrieren und beruflichen Werdegänge von Nachkommen türkischstämmiger Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten in Berlin, Frankfurt am Main und im Ruhrgebiet untersucht wurden (Lang, Pott & Schneider, 2016):

Die (...) Werdegänge, biographischen Erzählungen, Haltungen und Einstellungen belegen eindrucksvoll die Erfahrungen von sozialen Aufsteiger_innen, denen es gelungen ist, innerhalb von nur einer Generation als Kinder von Arbeiter_innen bis in mehr oder weniger einflussreiche gesellschaftliche Positionen aufzusteigen, für die oft ein akademischer Abschluss erforderlich ist – ein *unwahrscheinlich großer* Erfolg. (...) *Unwahrscheinlich* war und ist ihr Erfolg aber auch, weil er in den gesellschaftlichen Institutionen und Organisationen, die die Aufsteiger_innen im Laufe ihres Werdegangs durchliefen – Schulen, Ausbildungsbetriebe, Universitäten, Unternehmen etc. – schlicht nicht vorgesehen war. Wenn wir feststellen müssen, dass über die Hälfte unserer später als Jurist_innen, Unternehmer_innen oder Lehrkräfte tätigen Interviewpartner_innen am Ende ihrer Grundschulzeit keine Gymnasialempfehlung erhalten hatten und dass dennoch wiederum über die Hälfte ihren Weg über das Gymnasium gingen, um mit dem Abitur die Berechtigung zum Studium zu erreichen, dann ist dies ein deutliches Zeichen dafür, dass das Bildungssystem in weiten Teilen nicht in der Lage war, vorhandene Talente zu entdecken und gezielt zu fördern (ebd., S. 201, Herv. i. O.).

28 Weitere Informationen zum wissenschaftlichen Ansatz der Studie bei Sinus Sociovision, 2007, und vhw, 2016, sowie zur Kurzcharakteristik der acht Migranten-Milieus sowie deren Bildungsprofilen bei Barz u.a., 2015.

Auch für diese Bildungsleistungen ist eine größere gesellschaftliche Anerkennung wünschenswert. Eine solche Anerkennung bedeutet jedoch nicht, die eingangs konstatierte Schieflage zu nivellieren. Vielmehr deutet sich damit an, dass es in der Bevölkerung mit Migrationshintergrund Diskrepanzen in der Bildungs- und Erwerbssituation gibt. Bei detaillierter Betrachtung des Migrationshintergrundes in statistischen Analysen müsste sich allerdings dann auch zeigen, dass bestimmte Gruppen noch stärker von Benachteiligungen betroffen sind als andere.

Insofern bedarf es auch weiterhin Anstrengungen – und das gilt für alle Länder der Bundesrepublik Deutschland –, gleiche Partizipations- und Aufstiegschancen für alle Bevölkerungsgruppen mit (und ohne) Migrationshintergrund herzustellen. Vor diesem Hintergrund hebt auch der „Datenreport 2016“ die bisher „ungenutzten Potenziale“ der Menschen mit Migrationshintergrund hervor und plädiert dafür, die Möglichkeiten im Bereich der Aus- und Weiterbildung auch für diese Menschen noch stärker „auszuschöpfen“ (Brückner, 2016, S. 235).

4.2 Strukturen der Weiterbildung in NRW

Weiterbildung hat Tradition in NRW und ist sowohl in der Verfassung des Landes Nordrhein-Westfalen (LVerf NRW) als auch im Weiterbildungsgesetz (WbG NRW) unmittelbar verankert. Damit hat sich in NRW bis heute eine außerordentlich differenzierte und plural strukturierte Weiterbildungslandschaft etabliert (DIE, 2011, S. 36ff.). Demzufolge ist die Weiterbildung ein „gleichberechtigter Teil des Bildungswesens“ (§ 2 Abs. 1 WbG NRW), den es zu „fördern“ gilt (Art. 17 LVerf. NRW). Durch die Förderung von Einrichtungen der Weiterbildung, wie sie z.B. in den §§ 14–16 WbG festgeschrieben ist, soll nicht nur das Pluralitätsprinzip in der nordrhein-westfälischen Weiterbildungslandschaft gewährleistet werden, sondern auch „eine große Vielfalt an Zugängen verschiedener Personen- und Zielgruppen zu Weiterbildung“ (Weiterbildungskonferenz, 2012, S. 1); zumal dieses Weiterbildungsgesetz auch jeder Bürgerin und jedem Bürger ein „Recht auf Weiterbildung“ zusichert (§ 1 Abs. 1 WbG NRW). Diesem Recht soll entsprochen werden, indem ein „bedarfsdeckendes Angebot“ im Bereich der „allgemeinen, politischen, beruflichen und kulturellen Weiterbildung“ sowie der „Eltern- und Familienbildung, Grundbildung und Nachholen von Schulabschlüssen“ durch die Zusammenarbeit der unterschiedlichen Träger bereitgestellt wird (§§ 3, 4, 5, 10, 11, 14 WbG NRW).

Die Träger von Weiterbildungseinrichtungen zeichnen sich wiederum durch eine außerordentlich große Vielfalt aus und sind in der Regel nicht staatlich organisiert (DIE, 2011, S. 49). Aus der Vielzahl seien hier genannt: Kommunen, Kirchen, Parteien, Gewerkschaften, Arbeitgeberverbände, Berufsverbände, Organisationen der Wohlfahrts-

pflege und Betriebe. Diese organisieren und finanzieren Weiterbildungseinrichtungen,²⁹ die sich beispielsweise deren politischen und weltanschaulichen Zielsetzungen verpflichten und sie in ihrer Weiterbildungsarbeit berücksichtigen (Gnahn & Bilger, 2013, S. 110). Die Trägervielfalt bringt wiederum eine Anbietervielfalt mit sich – angefangen bei zahlreichen VHS über die diversen Bildungswerke der Wirtschaft, der Kammern und der Gewerkschaften bis hin zu den vielen verschiedenen gemeinnützig oder kommerziell agierenden Einrichtungen sowie Betrieben und Einzeltrainerinnen und -trainern (Gnahn & Bilger, 2013, S. 111ff.).

Verlässliche Angaben zur Anzahl der Weiterbildungsträger und der durch diese organisierten und finanzierten Weiterbildungseinrichtungen zu erhalten, ist und bleibt aufgrund des Träger- und Anbieterpluralismus auch weiterhin ein höchst schwieriges Unterfangen. Gleichwohl gibt es mittlerweile, wie in Kapitel 2 erwähnt, eine Reihe von Träger- bzw. Anbieterstatistiken im Weiterbildungsbereich. Allerdings lassen diese

keine verlässliche Aussage über die Grundgesamtheit der Weiterbildungsanbieter zu, weil sie hauptsächlich die öffentlich geförderten Einrichtungen und einzelne weitere Segmente erfassen. Das große Segment der kommerziellen Einrichtungen in privater Trägerschaft wird dort zu einem unbekanntem Anteil nicht berücksichtigt (Dietrich & Widany, 2008, S. 20).

Diese Feststellung gilt auch für die nordrhein-westfälische Weiterbildungslandschaft, wo bislang auch keine genauen Angaben zur Anzahl der dort tätigen Weiterbildungseinrichtungen vorliegen.³⁰

Bekannt ist lediglich die Anzahl der nach dem nordrhein-westfälischen Weiterbildungsgesetz anerkannten Weiterbildungseinrichtungen: Öffentlich gefördert werden in

29 Neben dem Begriff „Weiterbildungsanbieter“ gibt es auch noch die Begriffe „Weiterbildungsinstitution“ und „Weiterbildungseinrichtung“. Häufig werden diese Begriffe – wie auch in dieser Studie – synonym gebraucht, wenn damit auch nicht selten unterschiedliche Organisationstypen charakterisiert werden: „Organisationen, die als Hauptaufgabe Weiterbildung anbieten, werden häufig als Weiterbildungseinrichtung bezeichnet. Ebenso ist der Begriff Weiterbildungsinstitution (insbesondere für öffentliche oder bürgerliche Einrichtungen) verbreitet. Der Anbieterbegriff kann als ein Oberbegriff verstanden werden, der insbesondere auch solche Organisationen einschließt, die Weiterbildung nur als Nebenaufgabe anbieten. Er wird häufig auch als Hinweis auf Profitorientierung benutzt (kommerzielle Anbieter im Unterschied zu gemeinnützigen Einrichtungen oder Institutionen)“ (Dietrich & Widany, 2008, S. 9). Wegen der besseren Lesbarkeit verwenden wir im Folgenden allein den Begriff „Weiterbildungseinrichtung“.

30 Im Ergebnisbericht „Projekt Weiterbildungskataster“ wurden im Bund-Länder-Vergleich Angaben zur Anzahl der Weiterbildungseinrichtungen ermittelt. Beispielsweise in NRW wurde eine Zahl von 3.281 Weiterbildungseinrichtungen (inkl. Außenstellen) ermittelt. Dabei lag NRW in der Anbieterdichte der Weiterbildung (d.h. Anzahl der Weiterbildungsanbieter pro 100.000 Einwohner im Alter von 19 bis 64 Jahren) mit 29,9 Prozent deutlich hinter etwa Hessen (40%), Baden-Württemberg (38,8%) oder Bayern (34,5%) (Dietrich u.a., 2008, S. 39).

NRW derweil insgesamt 460 Weiterbildungseinrichtungen,³¹ darunter vereinzelt auch „Bildungswerke“ von Migrantenselbstorganisationen wie z.B. das DITIB-Bildungswerk,³² das Muslimische Familienbildungswerk sowie das Frauenbildungswerk³³ und die AEF – Spanische Weiterbildungsakademie.³⁴ Diese anerkannten Weiterbildungseinrichtungen organisieren sich größtenteils in den folgenden 17 Landesorganisationen, die sich wiederum im Gesprächskreis für Landesorganisationen der Weiterbildung in NRW vernetzt haben (Gesprächskreis, 2016, S. 11ff.):³⁵

1. Arbeit und Leben – DGB/VHS – Arbeitsgemeinschaft für politische und soziale Bildung im Land NRW e.V. in Trägerschaft des Deutschen Gewerkschaftsbundes (DGB) und der Volkshochschulen (VHS) mit 47 Arbeitsgemeinschaften in NRW (www.aulnrw.de)
2. Arbeitsgemeinschaft Evangelische Familienbildungsstätten in Westfalen und Lippe in Trägerschaft des Diakonischen Werkes der Evangelischen Kirchen von Westfalen mit 17 Mitgliedseinrichtungen (www.fbwl.de)
3. Arbeitskreis der Bildungsstätten und Akademien (Heimvolkshochschulen) in NRW e.V. mit 45 Mitgliedseinrichtungen der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung (www.aba-nrw.de)
4. Deutsches Rotes Kreuz (DRK) – Landesarbeitsgemeinschaft Familienbildung NRW mit 15 Familienbildungswerken verschiedener DRK-Kreisverbände in NRW (www.familienbildung-in-nrw.de)
5. Bildungswerk der Nordrhein-Westfälischen Wirtschaft e.V. (BWNRW) in Trägerschaft der nordrhein-westfälischen Arbeitgeberverbände mit 16 Mitgliedsverbänden (www.bildungswerk-nrw.de)
6. Bildungswerk des Landessportbundes NRW e.V. mit ca. 40 Außenstellen in NRW (www.blsb-nrw.de)
7. Deutsche Angestellten-Akademie (DAA) – Landeseinrichtung NRW mit 104 Standorten in NRW (www.daa.de)
8. Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB)-Bildungswerk NRW in Trägerschaft der DGB-Gewerkschaften in NRW mit neun Mitgliedsgewerkschaften (www.dgb-bildungswerk-nrw.de)

31 Eine Übersicht über die anerkannten Weiterbildungseinrichtungen nach dem Weiterbildungs- und Arbeitnehmerweiterbildungsgesetz in NRW findet sich auf dem Bildungsportal: www.schulministerium.nrw.de/docs/Weiterbildung/Arbeitnehmerweiterbil/DGBdung/Einrichtungen-AWbG/index.html (07.04.2016).

32 Der Träger dieses Bildungswerks ist die Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion e.V. (DITIB). Als Dachverband mit über 900 Mitgliedsvereinen in Deutschland, davon über 300 in NRW, setzt sie sich vor allem für religiöse, wohltätige und kulturelle Zwecke ein (www.ditib.de).

33 Der Träger dieser beiden Bildungswerke ist das Begegnungs- und Fortbildungszentrum muslimischer Frauen e.V. (BFmF e.V.) mit Sitz in Köln. Nach eigenen Angaben ist es „ein Zusammenschluss von qualifizierten Frauen aus verschiedenen Herkunftsländern, die durch Bildung, Beratung, Begegnung und Betreuung anderen Frauen helfen, ihren Platz in der deutschen Gesellschaft zu finden und ihr Leben selbstbestimmt in Deutschland zu gestalten“ (www.bfmf-koeln.de).

34 Die Academia Española de Formación (AEF) wurde 1984 als eingetragener Verein gegründet. Nach eigenen Angaben entstand sie „direkt aus den Erfahrungen und Strukturen der Spanischsprachigen Katholischen Missionen und der Spanischen Elternvereine in dem Bereich der Bildungsarbeit mit erwachsenen Migranten/innen“ (<http://aef-bonn.de>).

35 Für weitere Informationen siehe auch die Webseite des Gesprächskreises für Landesorganisationen der Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen unter www.die-weiterbildung-in-nrw.de.

9. Evangelische Erwachsenenbildung NRW – Landesorganisation (EEB NRW) in Trägerschaft der Evangelischen Kirche mit mehr als 80 Mitgliedseinrichtungen (www.eeb-nordrhein.de und www.ebwwest.de)
10. Landesarbeitsgemeinschaft Demokratischer Bildungswerke (LDB) mit zehn Mitgliedseinrichtungen politischer Bildung in NRW (www.ldb-nrw.de)
11. Landesarbeitsgemeinschaft Evangelischer Familienbildungsstätten und -werke im Rheinland in Trägerschaft des Diakonischen Werkes der Evangelischen Kirche im Rheinland mit 14 Mitgliedseinrichtungen in NRW (www.diakonie-rlw.de/index.php/mID/7.13/lan/de)
12. Landesarbeitsgemeinschaft Familien- und Weiterbildung der Arbeiterwohlfahrt (AWO NRW) in Trägerschaft der Arbeiterwohlfahrt mit insgesamt 26 (Familien-)Weiterbildungseinrichtungen (www.awo-nrw.de/mastercms/templates/index.php5)
13. Landesarbeitsgemeinschaft der Familienbildungsstätten im Paritätischen Wohlfahrtsverband in Trägerschaft des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes in NRW (www.paritaet-nrw.org/content/index_ger.html)
14. Landesarbeitsgemeinschaft für katholische Erwachsenen- und Familienbildung in NRW in Trägerschaft der Katholischen Kirche mit 18 Erwachsenen- und Familienbildungswerken, 27 Familienbildungsstätten, 22 Heimvolkshochschulen/Akademien und zehn Verbandsbildungswerken (www.lag-kefb-nrw.de)
15. Landesarbeitsgemeinschaft für eine andere Weiterbildung (LAAW NRW) mit 47 Mitgliedseinrichtungen in gemeinnütziger Trägerschaft (www.laaw-nrw.de)
16. Landesverband der Volkshochschulen von NRW mit insgesamt 132 Volkshochschulen, davon 130 in kommunaler und zwei in anderer Trägerschaft (www.vhs-nrw.de)
17. Paritätische Akademie Landesverband NRW in Trägerschaft des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes (www.paritaetische-akademie-nrw.de/startseite)

Außer diesen staatlich anerkannten Weiterbildungseinrichtungen bieten, wie ausgeführt, weitere Anbieter Möglichkeiten für Weiterbildung, wodurch eine gewisse Träger- und Angebotsvielfalt in der nordrhein-westfälischen Weiterbildung gewährleistet wird.³⁶ Auch das Evaluationsgutachten des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) zur „Wirksamkeit der Weiterbildungsmittel des nordrhein-westfälischen Weiterbildungsgesetzes“ weist auf die Stärken des nordrhein-westfälischen Weiterbildungsgesetzes hin und stellt dabei insgesamt fest, dass diese politisch gewollte plurale Weiterbildungslandschaft „sowohl von allen Vertreter/innen der Einrichtungen als auch vom DIE als vorteilhaft für die Versorgung der erwachsenen Bevölkerung angesehen wird,

36 Die Weiterbildung steht auch in NRW durch diese Vielfalt einer immer größer werdenden Unübersichtlichkeit gegenüber. Zunehmend bilden sich neben den bundesweiten auch NRW-spezifische Datenbanken, die die Suche nach geeigneten Weiterbildungsangeboten erleichtern sollen. Genannt seien hier das *Kölner Bildungsportal* (www.bildung.koeln.de/fort_weiterbildung/kurse/index.html), der *Bildungskompass Düsseldorf* (www.duesseldorf.de/cgi-bin/bkompass/bkompass.pl), das *Weiterbildungsportal Emscher-Lippe* (www.weiter-mit-bildung.de/wmb/cms/front_content.php) und die *Bildungsdatenbank Essen* (www.weiterbildung-im-revier.de). Für weitere Informationen siehe auch die Webseite „*Weiterbildungsberatung in Nordrhein-Westfalen*“ (www.weiterbildungsberatung.nrw.de).

da sie eine große Vielfalt an Zugängen verschiedener Personen- und Zielgruppen zu Weiterbildung gewährleistet“ (DIE, 2011, S. 61). Dennoch wird im Gutachten auch betont, dass die

Beteiligungquoten der ausländischen Bevölkerung sowie der Deutschen mit einem Migrationshintergrund über die Jahre hinweg weit unter denen der Deutschen ohne Migrationshintergrund [liegen]. In allen Fällen liegt NRW unter dem Bundes- und alte Länder-Durchschnitt (ebd., S. 169).

Dieser Befund wird auch vom „Deutschen Weiterbildungsatlas“³⁷ bestätigt, der unter Berücksichtigung regionaler, sozioökonomischer und demografischer Rahmenbedingungen „detaillierte Kennzahlen zum Weiterbildungsangebot und zur Weiterbildungsbeteiligung“ (Martin et al., 2015, S. 17) bietet. So erreicht NRW im bundesdeutschen Vergleich lediglich eine unterdurchschnittliche Weiterbildungsquote bei der Gesamtbevölkerung wie auch bei Geringqualifizierten³⁸ (Tab. 2):

	Gesamtbevölkerung	Geringqualifizierte
Schleswig-Holstein	13,1	7,6
Hamburg	13,5	7,2
Niedersachsen	11,6	5,4
Bremen	12,2	9,6
NRW	10,9	4,9
Hessen	15,1	8,2
Rheinland-Pfalz	13,4	5,9
Baden-Württemberg	15,3	6,5
Bayern	13,8	7,0
Saarland	9,8	5,1
Berlin	11,1	6,1

37 Auf der Webseite www.deutscher-weiterbildungsatlas.de werden umfangreiche Informationen rund um den Weiterbildungsatlas sowie dessen Ergebnisse und Trends zur Verfügung gestellt.

38 In der Studie werden unter dem Begriff „Geringqualifizierte“ „alle Personen zwischen 25 und 54 Jahren ohne Berufsausbildung oder mit geringer Berufsausbildung (Anlernberuf; Praktika; Berufsvorbereitungsjahr)“ subsummiert (Martin et al., 2015, S. 57).

	Gesamtbevölkerung	Geringqualifizierte
Brandenburg	12,3	4,6
Mecklenburg-Vorpommern	10,6	6,6
Sachsen	10,5	7,1
Sachsen-Anhalt	11,0	6,6
Thüringen	13,1	8,6
Bundesweit	12,6	6,2

Tabelle 2: Weiterbildungsbeteiligungsquote in den Bundesländern in Prozent für das Jahr 2012.
(Eigene Darstellung auf Grundlage von Martin et al., 2015, S. 31, 59.)

Deutliche Unterschiede in der Weiterbildungsbeteiligung konnten auch unter Betrachtung der Raumordnungsregionen identifiziert werden; so in NRW, wo sich insgesamt ein eher heterogenes Bild zeigte: Während in den Regionen Münster und Bonn die höchste Weiterbildungsbeteiligungsquote mit 15,8 bzw. 14,6 Prozent erzielt wurde, zeigte sich in den Regionen Aachen und Arnsberg eine außerordentlich niedrige Quote (6,5 bzw. 9,3%) (Martin et al., 2015, S. 26ff.).

So betonen die Autoren des „Deutschen Weiterbildungsatlas“ unter Berücksichtigung der Sozial-, Wirtschafts- und Siedlungsstruktur besonders den positiven Einfluss der Wirtschaftskraft auf das Weiterbildungsverhalten (ebd., S. 45f.). Demzufolge empfehlen sie unter anderem

besonders in strukturschwachen Regionen mit geringen Einkommen, in denen die Erreichbarkeit von Weiterbildungsangeboten aufgrund von Mobilitätsbarrieren aufwendig ist, die Mobilität zum Zwecke einer Weiterbildungsbeteiligung sowie die dezentrale Bereitstellung von Angeboten in der Fläche [zu fördern] (ebd., S. 132).

In diese Richtung gehen auch die Empfehlungen der an der Weiterbildungskonferenz NRW 2012 teilnehmenden Organisationen, die sich sogar verpflichtet sehen, „benachteiligte und einkommensarme Milieus mit niedrigschwelligem Angeboten zu erreichen und deren Chance auf Teilhabe am gesellschaftlichen Leben durch Weiterbildung zu fördern“ (Weiterbildungskonferenz, 2012, S. 7). Zugleich haben sie den demografischen Wandel als „eine besondere Herausforderung für die Weiterbildung“ in NRW festgehalten, der auch „besondere Anforderungen an die Weiterbildungseinrichtungen stellt. Das betrifft sowohl Angebote und Formate für Menschen mit Migrationshintergrund als auch für Ältere“ (ebd., S. 2).

4.3 Forschungsdesign

Das Forschungsprojekt setzt sich insbesondere mit den Fragen auseinander, wie Weiterbildungseinrichtungen auf migrationsbedingte Diversität reagieren, welche Strategien und Maßnahmen zur Förderung von Vielfalt in Weiterbildungseinrichtungen Umsetzung finden und inwiefern sich die damit verbundenen Ziele zwischen öffentlichen und gemeinnützigen sowie kommerziellen Weiterbildungseinrichtungen unterscheiden.

Vorangestellt wurde der Fragebogenstudie eine qualitative Befragung von Professionellen aus acht öffentlichen und acht kommerziellen Weiterbildungseinrichtungen aus dem Münsterland und Umgebung.³⁹ Da das Thema Diversität und Migration in Einrichtungen der Weiterbildung empirisch noch wenig elaboriert ist, erschien uns ein erster explorativ angelegter Zugang zum Feld als angemessen. Diese Vorstudie diente neben der Gewinnung erster Erkenntnisse über die eingangs formulierten Fragestellungen vor allem der Konkretisierung der Untersuchungsebenen, die vor dem Hintergrund des theoretischen Rahmens diskutiert wurden (Kap. 3).

Aufbauend auf diesen ersten Erkenntnissen wurde im Frühjahr 2016 eine landesweite Online-Befragung zum Umgang mit migrationsbedingter Diversität in Weiterbildungseinrichtungen durchgeführt, deren Konzeption und Ergebnisse Gegenstand dieses Buches sind. Im Folgenden werden die Ziele und die methodische Umsetzung dieser Studie erläutert.

4.3.1 Ziele und Analyseebenen der Studie

Ziel der vorliegenden Studie ist eine Bestandsaufnahme zum Umgang mit migrationsbedingter Diversität in Weiterbildungseinrichtungen in NRW. Die konzeptionelle Grundlage der Bestandsaufnahme bilden die zuvor diskutierten Ansätze Diversity Management und Interkulturelle Öffnung. Innerhalb beider Konzepte werden vielfach ähnliche Indikatoren und Maßnahmen diskutiert (Kap. 3), die sich auf den Weiterbildungskontext übertragen lassen und anhand derer der Umgang mit migrationsbedingter Diversität in der Weiterbildung aufgezeigt werden kann. Vor diesem Hintergrund zielt die Bestandsaufnahme auf die Erfassung

- der *organisationalen Verankerung von Zielen und Maßnahmen* zur Förderung migrationsbedingter Vielfalt einschließlich dem Kenntnisstand und der Umsetzung von organisationsumfassenden Konzepten sowie Aktivitäten in den Bereichen Personalentwicklung, Kooperationen und Netzwerke,

39 Diese Vorstudie haben wir im Rahmen eines Lehrforschungsprojektes mit einer Studierendengruppe im Wintersemester 2014/2015 durchgeführt. Dafür möchten wir uns bei dieser engagierten Arbeitsgruppe herzlich bedanken.

- der Beschäftigungssituation von *Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund* einschließlich ihrer Positionierung sowie Strategien der Personalgewinnung und
- des *Angebots* für Erwachsene mit Migrationshintergrund einschließlich der Aktivitäten im Bereich Zielgruppenansprache und Öffentlichkeitsarbeit, sowie der Repräsentation von Teilnehmenden mit Migrationshintergrund am Regelangebot.

Gleichwohl lassen sich in der Programmatik der Konzepte Diversity Management und Interkulturelle Öffnung einige Unterschiede konstatieren, die vor allem in den Entstehungs- und Begründungszusammenhängen verortet werden können. Während das Konzept der Interkulturellen Öffnung grundsätzlich einem demokratischen und auf Gleichstellung ausgerichteten Leitgedanken folgt, haben sich im Rahmen von Diversity Management unterschiedliche Paradigmen etabliert. Hier kann kontrastierend vor allem zwischen markt- und gerechtigkeitsorientierten Ansätzen unterschieden werden (Kap. 3). Vor diesem Hintergrund möchten wir im Rahmen der Bestandsaufnahme auch Kenntnisse darüber gewinnen, welche Erwartungen und Ziele mit den Konzepten und einzelnen Maßnahmen zur Förderung migrationsbedingter Vielfalt verbunden sind und ob sich dabei Unterschiede zwischen gemeinnützigen und kommerziellen Weiterbildungseinrichtungen zeigen.

So liegen der Bestandsaufnahme die folgenden Analyseebenen und Fragen zugrunde:

Analyseebene I: Organisation

- Gibt es institutionelle Verankerungen des Themas Migration?
- Findet eine Weiterbildung des Personals im Hinblick auf Diversitätsaspekte und interkulturelle Kompetenz statt?
- Sind Konzepte wie die Interkulturelle Öffnung oder Diversity Management bekannt?
- Inwieweit finden verschiedene Erwartungshaltungen in Bezug auf die Einführung eines solchen Konzepts Zustimmung?
- Kann auf Erfahrungen mit einem solchen Konzept zurückgegriffen werden?
- Wer ist für die Konzeptentwicklung und -umsetzung zuständig?
- Sind die Ziele des Konzepts im Leitbild der Einrichtung verankert?

Analyseebene II: Personal

- Sind Personen mit Migrationshintergrund in der Einrichtung beschäftigt?
- In welchen Funktionen bzw. Positionen sind diese eingestellt?
- Aus welchen Gründen sind keine Personen mit Migrationshintergrund beschäftigt?
- Wie hoch wird der Bedarf an zukünftigen Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund in den genannten Funktionen bzw. Positionen eingeschätzt?
- Welche Strategien der Personalakquise zur Erreichung von Personen mit Migrationshintergrund werden genutzt?
- Welche Erwartungen werden mit der Beschäftigung von Personen mit Migrationshintergrund verbunden?

Analyseebene III: Angebote

- Mit welchen Angeboten werden Erwachsene mit Migrationshintergrund angesprochen und auf welche Bedarfslagen wird dabei Bezug genommen?
- An welche Zielgruppen mit Migrationshintergrund werden Angebote adressiert und bleiben dabei bestimmte Gruppen unberücksichtigt?
- Durch welche Institutionen wird die Finanzierung der zielgruppenspezifischen Angebote unterstützt bzw. realisiert?
- Aus welchen Gründen werden keine spezifischen Angebote für Personen mit Migrationshintergrund offeriert?
- Wie hoch wird der Anteil von Teilnehmenden mit Migrationshintergrund am Regelangebot eingeschätzt?
- Welche Möglichkeiten und Initiativen zur Erreichung von Personen mit Migrationshintergrund werden genutzt?
- Mit welchen Zielen wird die Gewinnung von Teilnehmenden mit Migrationshintergrund verbunden?
- Inwiefern werden Themen wie Diversität, Transkulturalität, Flucht, Migration o.Ä. aufgegriffen und als Angebote konzeptualisiert?

Aus den gewonnenen Erkenntnissen sollen im abschließenden siebten Kapitel Entwicklungspotenziale identifiziert und Empfehlungen für eine diversitätsorientierte Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Weiterbildung formuliert werden.

4.3.2 Methodische Umsetzung

Die landesweite Bestandsaufnahme zum Umgang mit migrationsbedingter Diversität in nordrhein-westfälischen Weiterbildungseinrichtungen wurde mittels eines online-basierten Fragebogens umgesetzt. Da sich die Analysefragen nur teilweise in vorgefertigte Antwortoptionen überführen ließen, wurden geschlossene und offene Fragen kombiniert. Zusätzlich wurden kategoriale Fragen mit der Option der Mehrfachnennung oftmals durch eine offene Kategorie ergänzt. Solche halboffenen Frageformen haben den Vorteil, dass trotz Standardisierung weitere und damit auch bisher unbeleuchtete Aspekte ermittelt werden können (Porst, 2014, S. 57f.). Skalierte Fragen wurden insbesondere dann eingesetzt, wenn es um die Elaboration von Einstellungen oder Erwartungen ging. Konzipiert wurden diese unter Verwendung einer fünfstufigen Zustimmungsskala, wobei die einzelnen Skalenpunkte verbalisiert wurden (ebd., S. 79f.).

Da wir den Ergebnissen der Experteninterviews entnehmen konnten, dass Professionelle in der Weiterbildung unter dem Begriff „Erwachsene mit Migrationshintergrund“ durchaus unterschiedlich breit gefasste Personengruppen verorten, haben wir zu Beginn der Befragung diesen Begriff in Anlehnung an die Definition des Statistischen Bundesamtes (Mikrozensus) erläutert (Kap. 1).

Der Fragebogen wurde im Pretest durch jeweils zwei Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis begutachtet und die gewonnenen Erkenntnisse in der Konzeption berücksichtigt.

Die Auswertung der Daten erfolgte vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Datenniveaus sowohl quantitativ im Rahmen deskriptiver Statistik als auch qualitativ, wobei hier auf das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) zurückgegriffen wurde.

4.3.3 Stichprobe und Rücklaufquote

Der Weiterbildungsmarkt in NRW wie auch in Deutschland ist durch starke Heterogenität und Differenzierung geprägt (Kap. 4.2). Die Breite der Anbieter erstreckt sich dabei von Einzelpersonen bis hin zu großen Bildungsunternehmen mit deutschlandweiten Niederlassungen. Auch die Trägerschaft von Weiterbildungsangeboten zeichnet sich durch eine große Vielfalt aus (Dietrich, 2007, S. 34). Dieser starken Heterogenität des deutschen Weiterbildungsmarktes ist es sicher auch geschuldet, dass es weder eine einheitliche Systematisierung der vorhandenen Anbieter noch eine Gesamtstatistik über die Anbieterstruktur gibt. Für die Ermittlung von Weiterbildungseinrichtungen eignet sich vor allem der Zugriff auf Einrichtungsverzeichnisse und Datenbanken. Gleichwohl sind auch diesen durch die hohe Veränderungsdynamik des Marktes Grenzen gesetzt (Dietrich & Widany, 2008).

Ein zentrales Ziel dieses Forschungsvorhabens ist es somit, ein möglichst umfassendes Spektrum an Weiterbildungseinrichtungen in der Befragung zu berücksichtigen, ohne den Anspruch zu erheben, die Grundgesamtheit an Weiterbildungseinrichtungen in NRW zu erfassen. Das Ziel besteht vordergründig darin, sowohl Weiterbildungseinrichtungen in die Befragung einzubeziehen, die öffentlichen und gemeinnützigen Interessen nachkommen und nach dem Weiterbildungsgesetz des Landes NRW (WbG NRW) (Kap. 4.2) staatlich anerkannt sind, als auch Einrichtungen zu berücksichtigen, die kommerziellen Interessen folgen und dabei vornehmlich gewinnorientiert arbeiten.⁴⁰

In die Adressatenliste wurden folgende Einrichtungen aufgenommen:

- staatlich anerkannte öffentliche und gemeinnützige Weiterbildungseinrichtungen; darunter werden VHS und gemeinnützige Weiterbildungseinrichtungen unterschiedlicher Trägerschaften gefasst (u.a. Kirchen, Gewerkschaften, Wohlfahrtsverbände, Vereine),
- kommerzielle Weiterbildungseinrichtungen; darunter werden gewinnorientierte Einrichtungen sowie die Bildungswerke der Wirtschaftsverbände, Kammern und Innungen gefasst.

In einem ersten Schritt wurde eine Adressen-Datenbank erstellt. Berücksichtigung fanden dabei Einrichtungen, die Weiterbildung sowohl als Kern- als auch als Nebenaufgabe

40 Die Rekrutierung orientiert sich an den Kontextmerkmalen von Weiterbildungseinrichtungen nach Schrader (2010, 2011).

durchführen. Wenn wir im Folgenden von „Weiterbildungseinrichtungen“ sprechen, so beziehen wir auch die Anbieter ein, die Weiterbildung als Nebenaufgabe praktizieren. Nicht berücksichtigt wurden aber selbstständige oder hauptberufliche Trainerinnen und Trainer mit eigenem Angebot, allgemeinbildende oder berufliche Schulen sowie der Bereich der wissenschaftlichen und betrieblichen Weiterbildung.

Zur Erfassung der Weiterbildungseinrichtungen in NRW haben wir auf unterschiedliche Datenquellen bzw. Datenbanken zurückgegriffen. Vergleichsweise einfach gestaltete sich die Aufnahme der 132 im Land ansässigen VHS, die über ein Verzeichnis der Mitgliedsorganisationen des Landesverbandes der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen e.V. ermittelt werden konnten. Anhand des Bildungsportals des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes NRW sowie über Portale der Landesarbeitsgemeinschaften oder Webseiten und Verzeichnisse unterschiedlicher Trägergruppen (Kap. 4.2) konnten neben den VHS weitere 328 bis dato gelistete staatlich anerkannte, gemeinnützig orientierte Weiterbildungseinrichtungen unterschiedlicher Träger aufgenommen werden.

Die Rekrutierung der kommerziellen Weiterbildungseinrichtungen gestaltete sich im Gegensatz zu den gelisteten staatlich anerkannten Weiterbildungseinrichtungen deutlich schwieriger. Durch die Nutzung unterschiedlicher Datenbanken wie „InfoWeb Weiterbildung“ und „Managerseminare“⁴¹ konnten wir zwar nach der Aufnahme von insgesamt 215 kommerziell tätigen Weiterbildungseinrichtungen bereits eine gewisse Sättigung feststellen. Ausdrücklich möchten wir aber an dieser Stelle darauf hinweisen, dass im Rahmen dieser Bestandsaufnahme auf aufwendige Verfahren, die etwa zur Ermittlung einer repräsentativen Stichprobe in diesem Segment notwendig wären (u.a. Dietrich, Schade & Behrendorf, 2008; Dietrich & Widany, 2008), angesichts der diesem Projekt zur Verfügung stehenden Ressourcen verzichtet wurde.

Die Feldphase der Online-Befragung bezog sich auf den Zeitraum von Mitte März bis Mitte Mai 2016. Die Einladung zur Befragung erfolgte per E-Mail. Nicht erreichbare E-Mail-Adressen wurden kurzfristig nachrekrutiert, sodass insgesamt 675 Einrichtungen erreicht werden konnten bzw. die E-Mails zustellbar waren.

Um sicherzustellen, dass die befragte Person über möglichst umfangreiches Organisationswissen verfügt, wurden mit der Befragung gezielt Leitungspersonen angesprochen.

41 Beim „InfoWeb Weiterbildung“ handelt es sich um eine Meta-Suchmaschine, die auf Daten aus unterschiedlichen Datenbanken zugreift und insbesondere Informationen über Weiterbildungsangebote bereitstellt. Durch Filterfunktionen konnte das Kursangebot in NRW abgerufen werden, worüber weitere bisher noch unberücksichtigte Weiterbildungseinrichtungen ermittelt werden konnten. Ähnliche Suchfunktionen bietet das Portal „Managerseminare.de – Portal für Management-Weiterbildung und Managementtraining“, das insbesondere genutzt wurde, um private bzw. marktorientierte Weiterbildungseinrichtungen zu rekrutieren.

Der Rücklauf der Befragung umfasst insgesamt 260 Fälle und liegt somit bei 38,5 Prozent (Tab. 3). Die Rücklaufquote ist im Vergleich zu anderen Einrichtungsbefragungen durchaus zufriedenstellend (siehe hierzu im Überblick Dietrich & Widany, 2008, S. 30ff.). Insgesamt konnten wir mit unserer online-basierten Befragungsform VHS und gemeinnützige Einrichtungen unterschiedlicher Träger deutlich besser erreichen als kommerzielle Weiterbildungseinrichtungen (Tab. 3).

Anzahl der angeschriebenen Weiterbildungseinrichtungen	n	Rücklauf- quote	Rücklauf- quote in %
VHS	132	71	53,8
gemeinnützige Einrichtungen unterschiedlicher Trägerschaft	328	149	45,4
kommerzielle Einrichtungen	215	40	18,6
gesamt	675	260	38,5

Tabelle 3: Stichprobe und Rücklauf der Befragung

Die Teilnahme an der Befragung war grundsätzlich freiwillig. Somit liegt die Vermutung nahe, dass sich häufiger Weiterbildungseinrichtungen an der Befragung beteiligt haben, die sich bereits mit dem Thema der Befragung auseinandergesetzt haben und/oder dieses Thema als besonders wichtig erachten. Dies gilt es bei der Bewertung und Interpretation der Ergebnisse (Kap. 5) stets zu berücksichtigen.

Im Folgenden wird die realisierte Stichprobe im Hinblick auf einige zentrale Strukturmerkmale zusammengefasst.

4.3.5 Beschreibung der realisierten Stichprobe

Insgesamt haben sich 260 Einrichtungen an der Befragung beteiligt. Die höchste Beteiligung erfolgte von Weiterbildungseinrichtungen in den Regionen⁴² Düsseldorf, Duisburg/Essen und Münster (Abb. 6). Die hohe Beteiligung ist sicher zum einen der höheren Anbieterdichte gerade in einwohnerstarken Städten wie Düsseldorf und Duisburg geschuldet. Zum anderen ist zu vermuten, dass für Weiterbildungseinrichtungen in Regionen mit höheren Bevölkerungsanteilen mit Migrationshintergrund das Thema Migration eine größere Relevanz hat, was eine Teilnahme an der Befragung begünstigen kann. Dies würde vor allem auf die Region Düsseldorf zutreffen, da sowohl die Stadt Düsseldorf als auch Wuppertal hohe Bevölkerungsanteile mit Migrationshintergrund aufweisen (Kap. 4.1).

42 Die Regionen entsprechen den Raumordnungsregionen des Landes NRW.

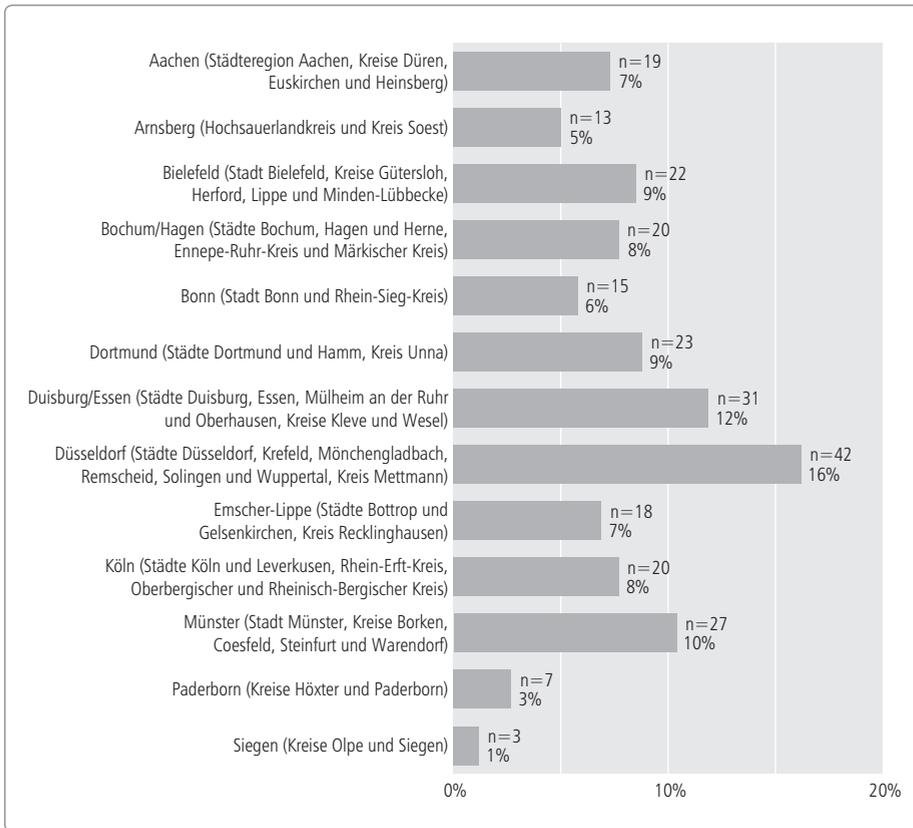


Abbildung 6: Absoluter und prozentualer Anteil der befragten Weiterbildungseinrichtungen nach den Raumordnungsregionen in NRW

Auch die Verteilung nach Stadt- und Gemeindegröße zeigt, dass die Befragung hauptsächlich im städtischen Raum realisiert werden konnte.

An der Befragung haben sich Weiterbildungseinrichtungen unterschiedlicher Größe beteiligt, was sich hier am Beispiel von haupt- und nebenberuflichen bzw. freien Mitarbeitenden verdeutlichen lässt (Abb. 8). Zu berücksichtigen ist, dass hierzu nicht alle Einrichtungen eine Angabe machen konnten.

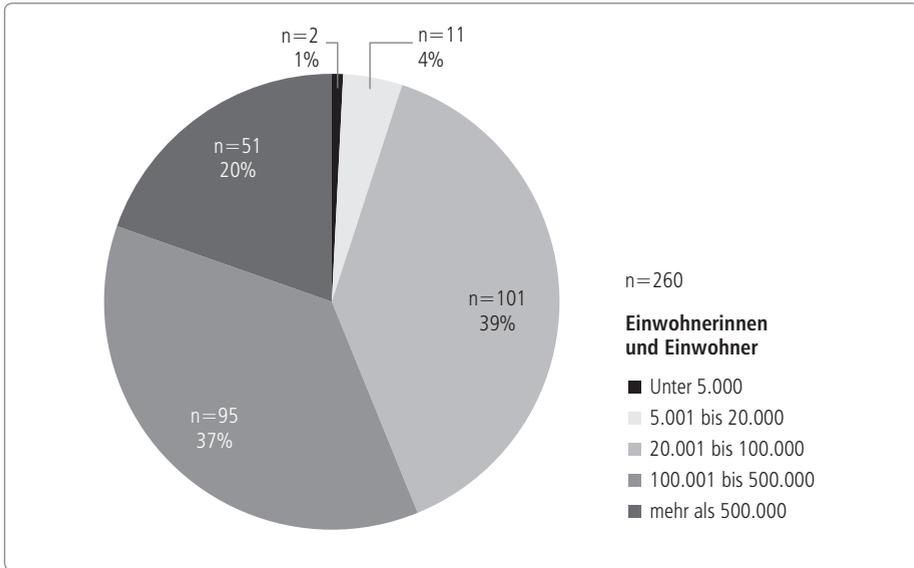


Abbildung 7: Absoluter und prozentualer Anteil der befragten Weiterbildungseinrichtungen nach Einwohnerzahlen der Stadt oder Gemeinde

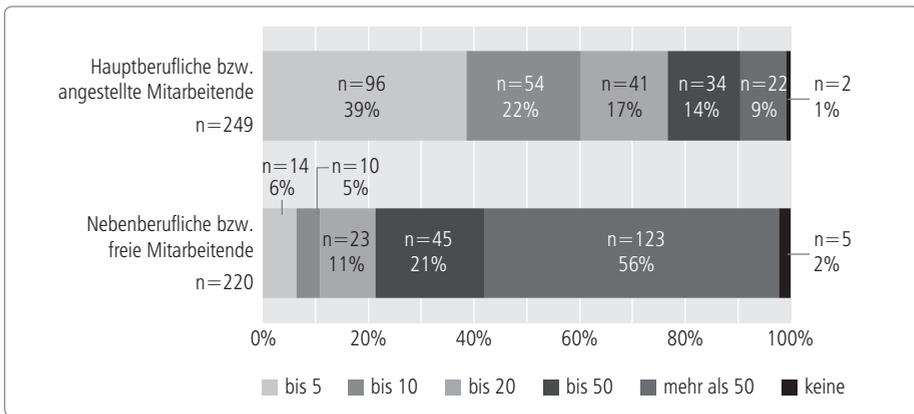


Abbildung 8: Absoluter und prozentualer Anteil der befragten Weiterbildungseinrichtungen nach haupt- und nebenberuflichen Mitarbeitenden

Indem die Anzahl an nebenberuflichen und freien Mitarbeitenden die der Hauptbeschäftigten übersteigt, spiegelt sich auch in dieser Stichprobe das typische Beschäftigungsmuster in der Weiterbildung wider (Ambos et al., 2014).

Wie bereits in Tabelle 3 dargestellt, haben sich an der Befragung 220 staatlich anerkannte Weiterbildungseinrichtungen, darunter 71 VHS und 149 gemeinnützige Einrichtungen unterschiedlicher Träger, sowie 40 kommerzielle Einrichtungen, darunter 28 gewinnorientierte Einrichtungen und zwölf Bildungswerke der Wirtschaftsverbände und Kammern, beteiligt. Unter den gemeinnützigen Einrichtungen werden als Träger am häufigsten Kirchen, Wohlfahrtsverbände und Vereine genannt, die sich häufig der Kategorie „Einrichtung der Familienbildung“ zugeordnet haben.

Um an den Forschungsstand zur Interkulturellen Öffnung in der Familienbildung (Kap. 2) anzuschließen und die Entwicklung in diesem Feld weiterhin beobachten zu können, wird das Segment der gemeinnützigen Einrichtungen deshalb nach Familienbildungseinrichtungen und sonstigen gemeinnützigen Einrichtungen differenziert. Abbildung 9 fasst die Verteilung der Einrichtungsformen zusammen. Kommerzielle Einrichtungen werden fallzahlenbedingt nicht weitergehend nach gewinnorientierten und Bildungswerken der Wirtschaftsverbände und Kammern unterteilt.

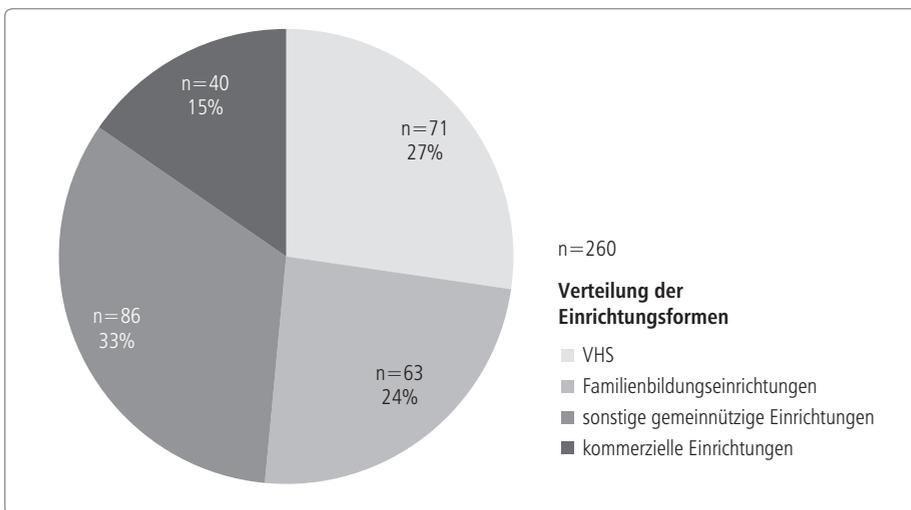


Abbildung 9: Absoluter und prozentualer Anteil der befragten Einrichtungen nach Einrichtungsform

Im folgenden Kapitel widmen wir uns den empirischen Ergebnissen der Bestandsaufnahme zum Umgang mit migrationsbedingter Diversität von nordrhein-westfälischen Weiterbildungseinrichtungen.

5. Ergebnisse der Bestandsaufnahme

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Bestandsaufnahme im Hinblick auf die Analyseebenen der Organisation, des Personals und der Angebote dargelegt. Wie wir im vorangegangenen Kapitel beschrieben haben, betrachten wir die Ergebnisse getrennt nach den folgenden vier Einrichtungsformen:

- Volkshochschulen (VHS),
- Familienbildungseinrichtungen,
- sonstige gemeinnützige Einrichtungen und
- kommerzielle Einrichtungen.

5.1 Analyseebene I: Organisation

Auf der Ebene der Organisation stehen insbesondere organisationsumfassende Strategien im Umgang mit migrationsbedingter gesellschaftlicher Diversität im Mittelpunkt des Interesses. Gefragt wurde hier nach

- der institutionellen Verankerung des Themengebiets „Migration“,
- dem Kenntnisstand über organisationsumfassende Konzepte wie Interkulturelle Öffnung und Diversity Management sowie
- den damit verbundenen Erwartungen und Erfahrungen in der Umsetzung.

Institutionelle Verankerung des Themengebiets „Migration“

Um einen ersten Eindruck über die institutionelle Verankerung des Themas Migration in den Weiterbildungseinrichtungen zu gewinnen, wurde zunächst allgemein danach gefragt, ob sie

- Unterzeichner der „Charta der Vielfalt“ sind,
- die Anerkennung migrationsbedingter Vielfalt bereits in ihrem Leitbild verankert haben und
- die Fortbildung ihrer Mitarbeitenden zu Themen wie „Diversity, Interkulturalität, Migration“ unterstützen.

An diesen Fragen beteiligten sich insgesamt 230 Weiterbildungseinrichtungen.

Mit Blick auf Abbildung 10 wird ersichtlich, dass nur wenige bzw. 4,8 Prozent der Weiterbildungseinrichtungen zu den Unterzeichnern der „Charta der Vielfalt“ gehören. Hingegen wird in rund der Hälfte der Weiterbildungseinrichtungen (48,3%) die Anerkennung von Vielfalt im Leitbild zum Ausdruck gebracht.

Blickt man auf die Angaben der einzelnen Einrichtungstypen, kommt zum Vorschein, dass VHS und Familienbildungseinrichtungen am häufigsten die Anerkennung migrationsbedingter Vielfalt im Leitbild zum Ausdruck bringen. Kommerzielle Einrichtungen sind, gefolgt von den VHS, hingegen am häufigsten Unterzeichner der „Charta der Vielfalt“.

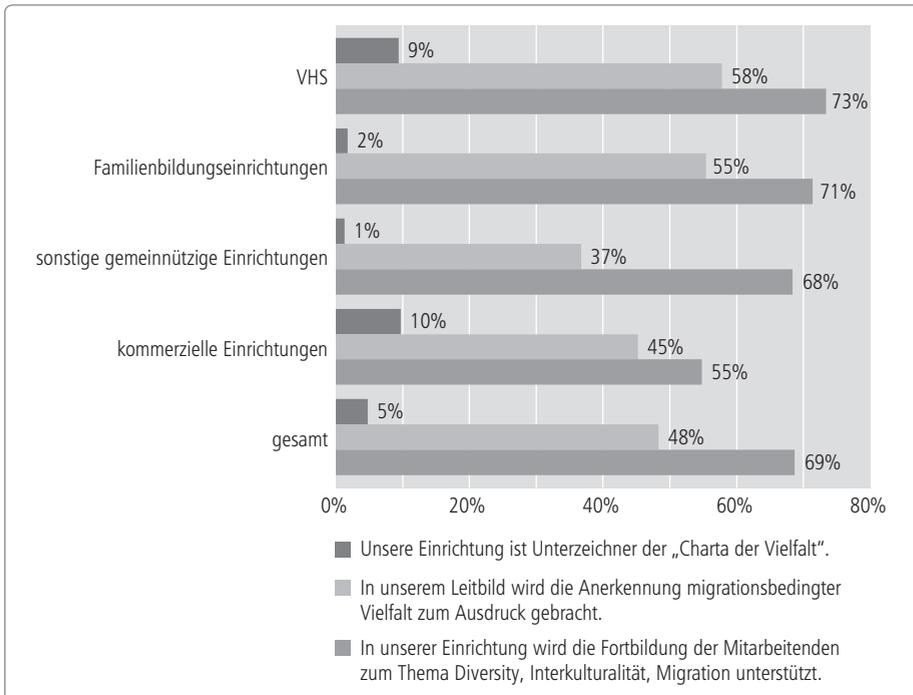


Abbildung 10: Strategische Relevanz des Themas Migration. Angaben in Prozent, Mehrfachnennungen möglich; n=230 (Gesamtstichprobe 260, davon 30 fehlende Angaben)

Daneben ist für einen Großteil der Weiterbildungseinrichtungen die Fortbildung ihrer Mitarbeitenden von Bedeutung. Insgesamt unterstützen rund zwei Drittel der Weiterbildungseinrichtungen (68,7%) ihre Mitarbeitenden bei der Fortbildung zu Themen wie Diversity, Interkulturalität und Migration. Besonders ausgeprägt ist diese Unterstützung bei VHS und Familienbildungseinrichtungen. Bei kommerziellen Einrichtungen findet eine solche Unterstützung im Vergleich etwas weniger Zuspruch.

Im offenen Antwortformat der Befragung haben einige Weiterbildungseinrichtungen zudem darauf verwiesen, dass sie sich im Rahmen von spezifischen Fach- und Arbeitsgruppen dem Thema Migration und Einwanderungsgesellschaft widmen.

Organisationsumfassende Konzepte – Kenntnisse, Erwartungen und Umsetzung

Auf die Frage, welche organisationsumfassenden Konzepte zur Förderung migrationsbedingter Vielfalt bekannt sind, antworteten insgesamt 219 Weiterbildungseinrichtungen (Abb. 11). Zunächst zeigt sich, dass mit 64,8 Prozent knapp zwei Drittel der befragten Weiterbildungseinrichtungen angaben, mindestens eines der beiden genannten Konzepte zu kennen, wobei 30 Prozent beide Konzepte als bekannt angaben. Berücksichtigt man zusätzlich die Konzepte im Einzelnen, so wird ersichtlich, dass in VHS und Familienbildungseinrichtungen das Konzept der Interkulturellen Öffnung etwas bekannter ist, während es in sonstigen gemeinnützigen und kommerziellen Einrichtungen das Konzept Diversity Management ist. Familienbildungseinrichtungen und sonstige gemeinnützige Einrichtungen gaben im Vergleich zu VHS und kommerziellen Einrichtungen insgesamt etwas häufiger an, keines der beiden Konzepte zu kennen.

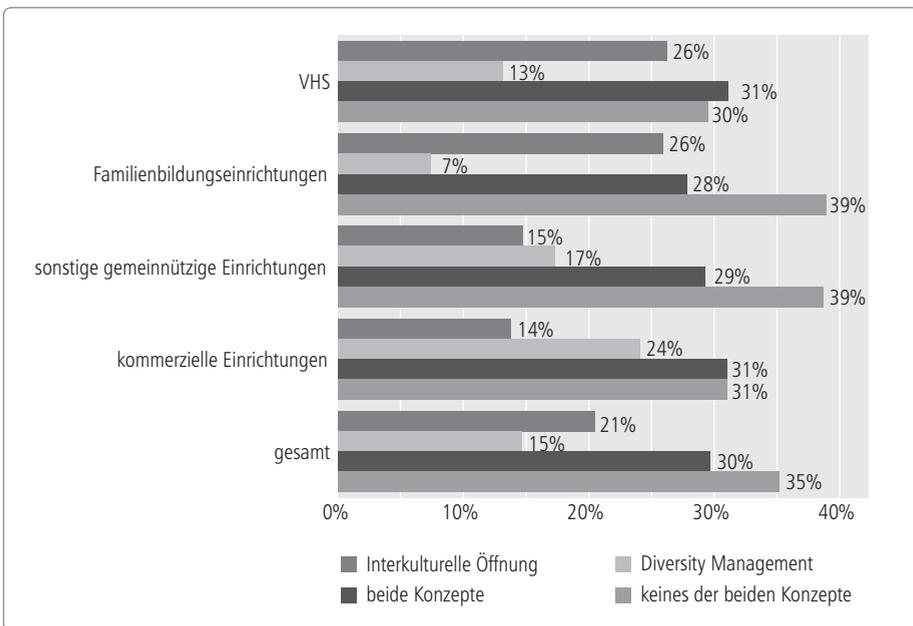


Abbildung 11: Bekanntheit der Konzepte zur Förderung migrationsbedingter Diversität. Angaben in Prozent, Mehrfachnennungen möglich; n=219 (Gesamtstichprobe 260, davon 41 fehlende Angaben)

Weiterbildungseinrichtungen, die oben genannte Konzepte kennen, wurden anschließend nach ihren Erwartungen befragt, die sie mit der Umsetzung solcher Konzepte verbinden. Hierzu haben wir den Weiterbildungseinrichtungen Ziele präsentiert, die in Zusammenhang mit den Konzepten diskutiert werden (Kap. 3). Diese beziehen sich auf folgende Aspekte:

- Wertschätzung und Anerkennung von Vielfalt,
- Chancengleichheit,
- Adressaten- und Potenzialorientierung sowie
- Marktvorteile.

Darüber hinaus finden noch Faktoren Berücksichtigung, die als Barrieren für die Einführung solcher Konzepte fungieren können.

Insgesamt haben wir den Weiterbildungseinrichtungen dazu zehn Aussagen präsentiert, die auf einer fünfstufigen Likert-Skala (1 = stimme nicht zu bis 5 = stimme zu) bewertet werden konnten. Für eine übersichtlichere Darstellung der Ergebnisse haben wir die Skala auf drei Kategorien verdichtet.

Dabei zeigt sich zunächst, dass für die Weiterbildungseinrichtungen Aspekte der Wertschätzung wichtige Zielsetzungen sind (Abb. 12): So stimmt die Mehrheit insgesamt den Aussagen zu bzw. eher zu, dass die Umsetzung solcher Konzepte dazu beitragen kann, eine Kultur der Wertschätzung in der Einrichtung zu etablieren sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede wahrzunehmen und wertzuschätzen. Im Vergleich der Einrichtungsformen sind es am häufigsten Familienbildungseinrichtungen, die diese Erwartungen an die Konzepte richten.

Blicken wir auf die Erwartungshaltungen zu den Aspekten der Chancengleichheit, zeigt sich, dass insgesamt 70,8 Prozent der Weiterbildungseinrichtungen von der Umsetzung solcher Konzepte erwartet, dass diese dazu beitragen, für alle Adressaten einen gleichberechtigten Zugang zu den Angeboten zu schaffen. Der Aussage, dass die Umsetzung solcher Konzepte dazu beiträgt, die Gleichbehandlung von Mitarbeitenden zu fördern, wird etwas weniger häufig eher zugestimmt bzw. zugestimmt. Dass mit der Umsetzung solcher Konzepte gleichberechtigte Zugänge für alle Adressaten geschaffen werden können, wird allerdings von kommerziellen Weiterbildungseinrichtungen deutlich weniger erwartet als von den anderen Einrichtungsformen. Demgegenüber sehen sie mit solchen Konzepten vor allem die Erwartung verbunden, die Gleichbehandlung von Mitarbeitenden zu fördern. Dieser Aspekt ist hingegen für VHS und sonstige gemeinnützige Einrichtungen etwas weniger bedeutsam.

Darüber hinaus richten Weiterbildungseinrichtungen, wie Abbildung 13 zu entnehmen ist, häufig Erwartungen an die Adressaten- und Potenzialorientierung. So stimmten insgesamt 77,2 Prozent der Aussage zu bzw. eher zu, dass die Einführung solcher Konzepte dazu beiträgt, auf die Bedürfnisse der Adressaten besser reagieren zu können. Besonders hohe Zustimmung erhält diese Aussage von den VHS und Familienbildungseinrichtungen. Zudem verbinden 65,2 Prozent der befragten Einrichtungen mit der Einführung solcher Konzepte die Erwartung, dass eine bessere Nutzung der vielfältigen Potenziale der Mitarbeitenden realisiert werden kann. Auch diese Erwartung wird von den VHS und Familienbildungseinrichtungen etwas häufiger geteilt als von den anderen Einrichtungsformen.

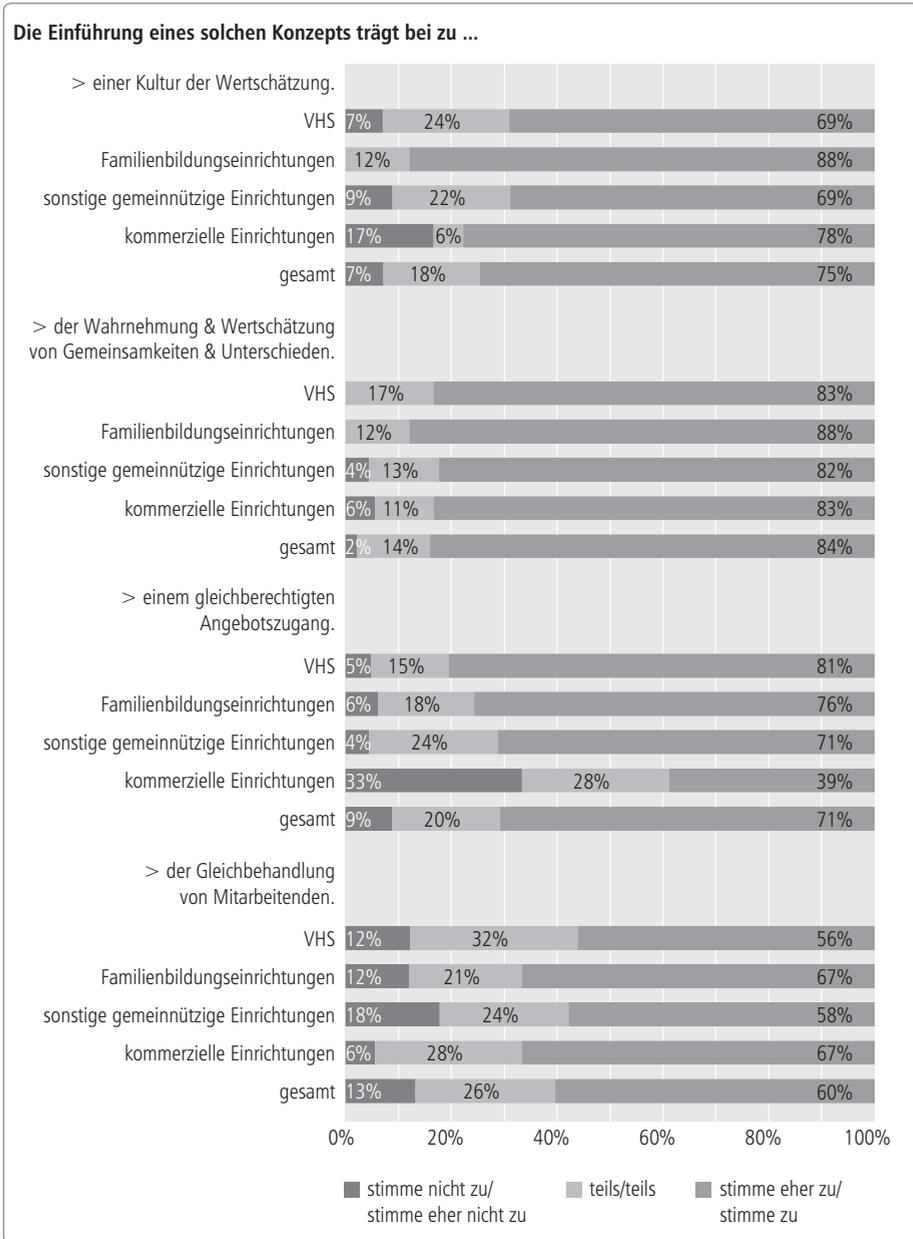


Abbildung 12: Erwartungen, die mit der Einführung von Konzepten wie Interkultureller Öffnung oder Diversity Management verbunden werden (I). Angaben in Prozent; n=136 (Gesamtstichprobe der Filterfrage 142, davon 6 fehlende Angaben)

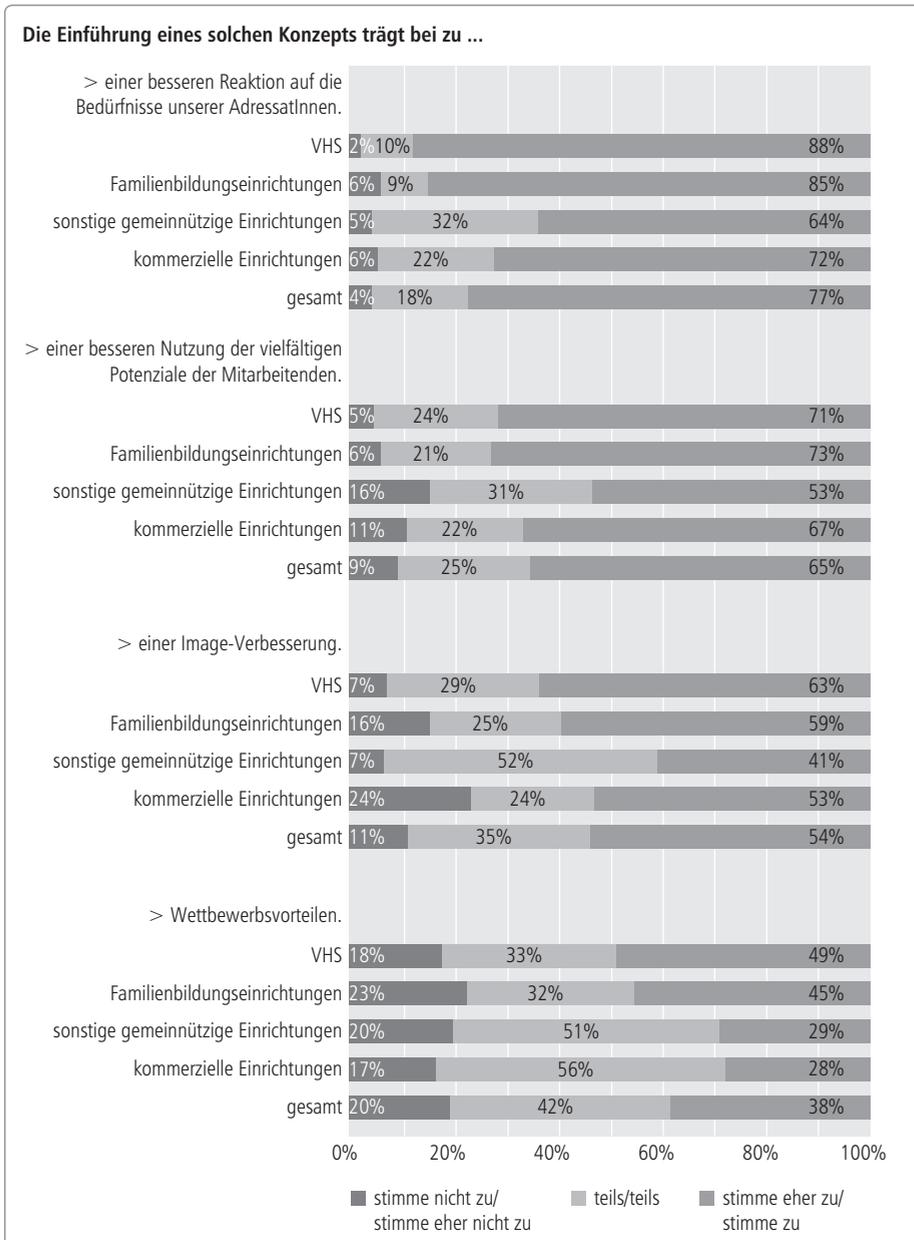


Abbildung 13: Erwartungen, die mit der Einführung von Konzepten wie Interkultureller Öffnung oder Diversity Management verbunden werden (II). Angaben in Prozent; n=136 (Gesamtstichprobe der Filterfrage 142, davon 6 fehlende Angaben)

Etwas weniger häufig werden Erwartungen an die Umsetzung solcher Konzepte gerichtet, die sich auf marktorientierte Vorteile beziehen. Insgesamt erhielt die Aussage, dass die Einführung eines solchen Konzeptes das Image der Einrichtung verbessern kann, zwar von 53,7 Prozent der Einrichtungen Zustimmung. Gleichzeitig zeigen sich hier aber auch einrichtungsbedingte Unterschiede: So stimmen sonstige gemeinnützige Einrichtungen diesem Aspekt mehrheitlich lediglich teilweise zu. Unter den kommerziellen Einrichtungen ist der Anteil, der dieser Erwartung nicht bzw. eher nicht zustimmte, am größten.

Noch etwas geringer fällt der Anteil an Weiterbildungseinrichtungen aus, die von der Umsetzung solcher Konzepte Wettbewerbsvorteile für ihre Einrichtung erwarten. Diesem Aspekt stimmten lediglich 38,3 Prozent der Einrichtungen zu bzw. eher zu. Am häufigsten werden Wettbewerbsvorteile von VHS und Familienbildungseinrichtungen erwartet.

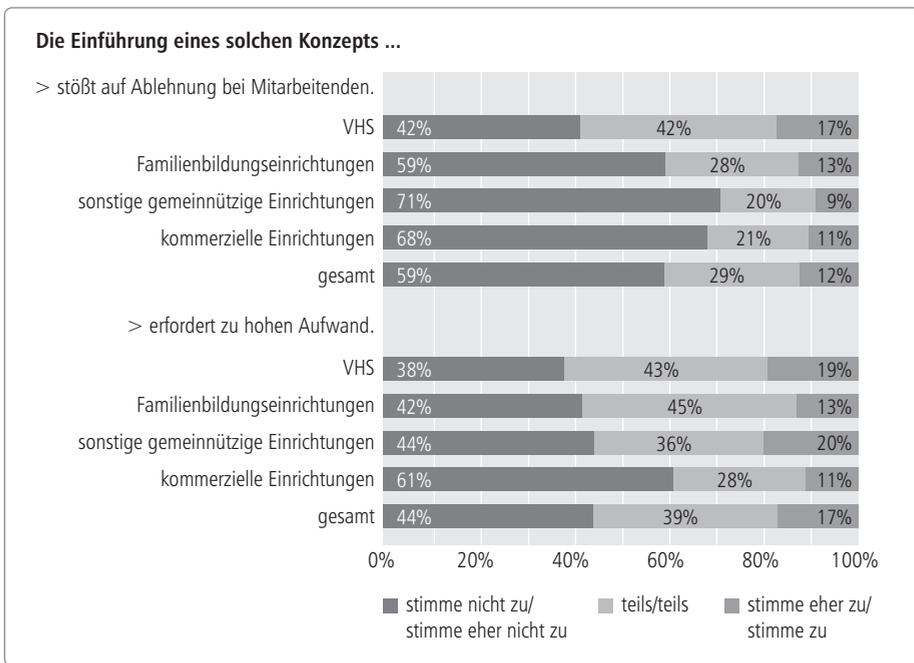


Abbildung 14: Erwartungen, die mit der Einführung von Konzepten wie Interkultureller Öffnung oder Diversity Management verbunden werden (III). Angaben in Prozent; n=136 (Gesamtstichprobe der Filterfrage 142, davon 6 fehlende Angaben)

Mögliche Barrieren, die die Umsetzung solcher Konzepte in Weiterbildungseinrichtungen erschweren könnten, werden insgesamt wenig wahrgenommen (Abb. 14). So stimmten insgesamt lediglich 16,9 Prozent der Einrichtungen der Aussage zu, dass die

Umsetzung solcher Konzepte zu hohen Aufwand erfordert und insgesamt gerade einmal 12,4 Prozent, dass die Einführung solcher Konzepte bei einigen Mitarbeitenden auf Ablehnung stoßen wird. Letzteres wird von VHS und Familienbildungseinrichtungen etwas häufiger befürchtet. Zu hohe Aufwände werden vermehrt von sonstigen gemeinnützigen Einrichtungen wahrgenommen, dicht gefolgt von den VHS.

Insgesamt können, wie Abbildung 15 zeigt, 46,5 Prozent der Weiterbildungseinrichtungen, die solche Konzepte kennen, auch Erfahrung mit der Umsetzung solcher Konzepte nachweisen.⁴³

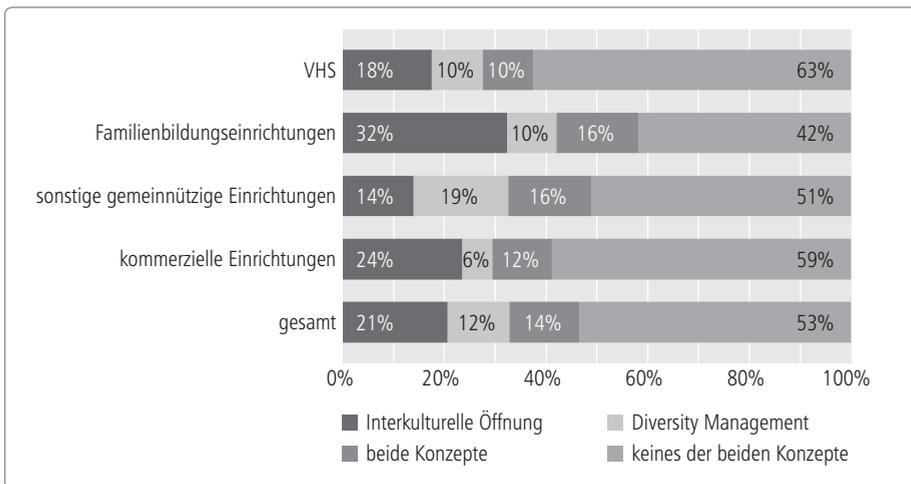


Abbildung 15: Umsetzung von Interkultureller Öffnung und Diversity Management. Angaben in Prozent; n=131 (Gesamtstichprobe der Filterfrage 142, davon fehlende 9 Angaben)

Im Hinblick auf die Einrichtungsformen trifft dies mit 58,1 Prozent am häufigsten auf Familienbildungseinrichtungen zu. Unter diesen Einrichtungen sticht zudem die vergleichsweise hohe Erfahrung mit dem Konzept der Interkulturellen Öffnung hervor. Ebenso hat in den VHS das Konzept der Interkulturellen Öffnung etwas häufiger Anschluss gefunden als Diversity Management. Interessant ist, dass Diversity Management zwar unter kommerziellen Einrichtungen bekannter ist, diese jedoch mehr Erfahrung in der Umsetzung des Konzeptes der Interkulturellen Öffnung vorweisen können.

Die 61 Weiterbildungseinrichtungen, die bereits Erfahrung in der Umsetzung der Konzepte vorweisen, beantworten die Frage, wer für die Umsetzung des Konzeptes zuständig ist, wie folgt.

43 Bezieht man auch diejenigen in die Berechnung ein, die solche Konzepte nicht kennen, können 27,9 Prozent der hierzu befragten Einrichtungen Erfahrung in der Umsetzung solcher Konzepte nachweisen.

Rund ein Drittel der Weiterbildungseinrichtungen (34,4%) gab an, dass eine oder mehrere Personen für die Umsetzung benannt wurden. Bei rund einem weiteren Drittel (34,4%) sind dafür keine besonderen Verantwortlichkeiten festgelegt. In 13,1 Prozent der Fälle wurde für diese Aufgabe eine Arbeitsgruppe oder Fachstelle gegründet. In 11,5 Prozent der Weiterbildungseinrichtungen obliegt die Umsetzung der Geschäftsleitung. 6,6 Prozent der Einrichtungen nannten die Kategorie Sonstige, wobei die Weiterbildungseinrichtungen im offenen Antwortformat ebenso darauf verweisen, dass alle Mitarbeitenden an der Umsetzung beteiligt sind, sowie darauf, dass die Umsetzung im Rahmen von Kooperationen oder gemeinsam mit Projektpartnern erfolgt.

Darüber hinaus gaben 50 Prozent dieser Weiterbildungseinrichtungen an, die mit den Konzepten verbundenen Ziele im Leitbild verankert zu haben.

In einem offenen Antwortformat baten wir die Weiterbildungseinrichtungen zudem, drei dieser Ziele zu nennen. Die inhaltliche Analyse und Systematisierung ergab ein sehr einheitliches Bild: Die meistgenannten Ziele waren sehr allgemein formuliert und bezogen sich auf die Förderung von Chancengleichheit, Partizipation, Toleranz und Wertschätzung sowie darauf, unterschiedlichen Bedarfslagen besser gerecht werden zu können.

Die insgesamt 70 Weiterbildungseinrichtungen, die solche Konzepte kennen, jedoch bisher keine Erfahrung mit der Umsetzung eines der Konzepte gesammelt haben, gaben anschließend Auskunft über die Gründe, die bisher gegen die Einführung eines solchen Konzeptes sprachen (Abb. 16).

Unter allen Einrichtungsformen ist offensichtlich, dass vor allem fehlende Ressourcen als Hinderungsgrund genannt werden. Dass die Leitung einen zu geringen Nutzen in der Umsetzung solcher Konzepte sieht, trifft insgesamt lediglich auf rund zehn Prozent der Weiterbildungseinrichtungen zu. Im Vergleich der Einrichtungen wird dies etwas häufiger von kommerziellen Einrichtungen benannt. Insgesamt nur wenige Weiterbildungseinrichtungen sehen zudem einen Hinderungsgrund darin, dass Mitarbeitende erst für diese Thematik sensibilisiert werden müssen. Interessante Hinweise auf weitere Gründe fanden sich darüber hinaus im offenen Antwortformat. Besonders häufig wurde von Weiterbildungseinrichtungen darauf aufmerksam gemacht, dass „die Wertschätzung von kultureller Vielfalt und Chancengleichheit schon immer Bestandteil der Arbeit waren und deshalb die Einführung eines gesonderten Konzepts nicht nötig ist“. Weitere häufige Nennungen bezeugen Interesse an solchen Konzepten, sehen aber in fehlendem Personal und Finanzierung wesentliche Barrieren. Wenige äußerten zudem, „dass bisher kein Bedarf bestand, sich mit solchen Konzepten zu beschäftigen“.

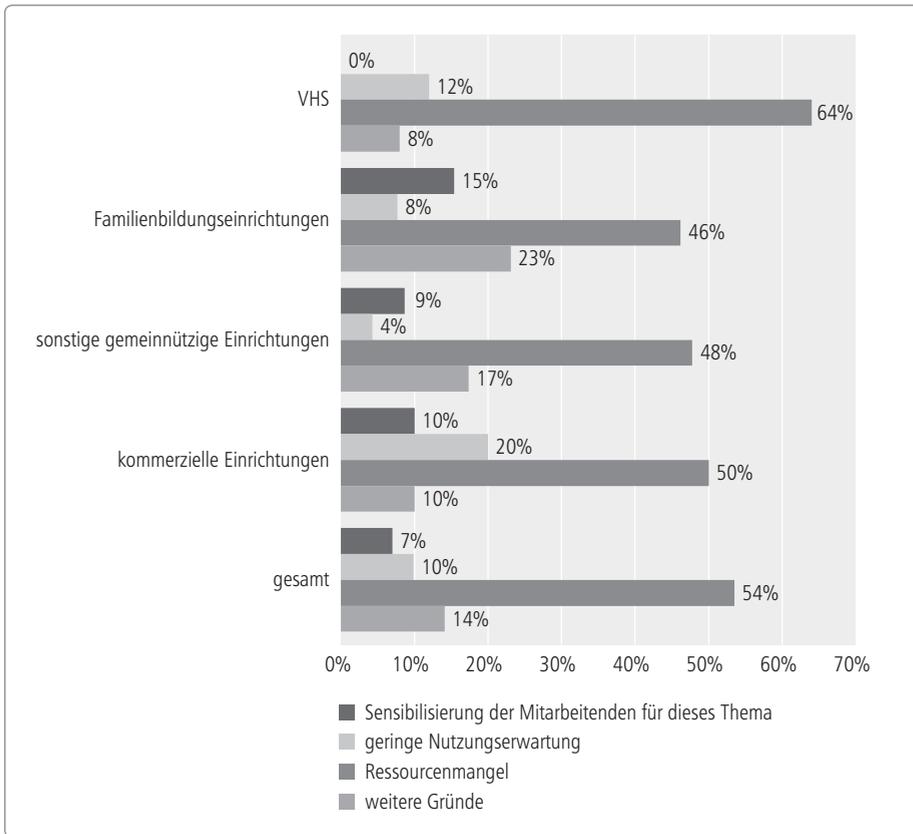


Abbildung 16: Gründe gegen eine Einführung der Konzepte Interkulturelle Öffnung und Diversity Management. Angaben in Prozent, Mehrfachnennungen möglich; n=70 (Gesamtstichprobe der Filterfrage 70)

Zusammenfassung der Ergebnisse der ersten Analyseebene – Organisation

Die Ergebnisse auf der Analyseebene der Organisation führen zunächst einmal vor Augen, dass knapp die Hälfte der Weiterbildungseinrichtungen die Anerkennung migrationsbedingter Vielfalt im Leitbild verankert hat. Deutlich weniger bringen die befragten Weiterbildungseinrichtungen dies allerdings als Unterzeichner der „Charta der Vielfalt“ zum Ausdruck. Einen wichtigen Stellenwert nimmt für die meisten Weiterbildungseinrichtungen die Unterstützung der Mitarbeitenden bei ihrer Weiterbildung zu migrationsbezogenen Themen ein; dies etwas häufiger in VHS und Familienbildungseinrichtungen.

Auch Kenntnisse über Konzepte zur Förderung migrationsbedingter Diversität liegen bei der Mehrheit der befragten Weiterbildungseinrichtungen vor, wobei das Konzept der Interkulturellen Öffnung etwas bekannter ist als Diversity Management. Die mit den Konzepten verbundenen Erwartungshaltungen beziehen sich überwiegend auf die Eta-

blierung einer Kultur der Wertschätzung, Herstellung von Chancengleichheit und eine bessere Adressaten- und Potenzialorientierung. Marktvorteile werden hingegen etwas weniger mit der Umsetzung solcher Konzepte verbunden. Zu hoher Aufwand oder eine ablehnende Haltung seitens der Mitarbeitenden spielen kaum eine Rolle. Auch zeigen sich kaum Unterschiede zwischen öffentlichen bzw. gemeinnützigen und kommerziellen Einrichtungen. Umgesetzt werden solche Konzepte bisher lediglich von einem kleinen Teil der befragten Weiterbildungseinrichtungen, wobei Familienbildungseinrichtungen solche Konzepte am häufigsten realisieren. Dabei wird häufiger auf das Konzept der Interkulturellen Öffnung zurückgegriffen, was sich auch bei den anderen Einrichtungsformen zeigt.

Die damit verbundenen Zielsetzungen bleiben jedoch überwiegend vage. Für die Umsetzung der Konzepte werden von rund einem Drittel der Weiterbildungseinrichtungen keine bestimmten Verantwortlichen festgelegt. In den anderen Einrichtungen wurden eine bzw. mehrere Personen als Verantwortliche bestimmt. Teilweise obliegt auch der Geschäftsführung oder einer Arbeitsgruppe die strategische Umsetzung.

5.2 Analyseebene II: Personal

Im Fokus der zweiten Analyseebene steht die Personalstruktur und Personalgewinnung. Gefragt wurde hier nach

- der Beschäftigungssituation von Erwachsenen mit Migrationshintergrund,
- dem zukünftigen Bedarf an Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund,
- den Erwartungen an die Beschäftigung von Personen mit Migrationshintergrund sowie nach den
- Strategien der Personalgewinnung.

Beschäftigungssituation von Erwachsenen mit Migrationshintergrund

Auf die Frage, ob Erwachsene mit Migrationshintergrund in der Einrichtung beschäftigt sind, antworteten insgesamt 231 Weiterbildungseinrichtungen. Bei rund zwei Dritteln der Weiterbildungseinrichtungen (67,5%) ist dies der Fall (Tab. 4).

	Ja	Nein
VHS	70,8	29,2
Familienbildungseinrichtungen	56,1	43,9
sonstige gemeinnützige Einrichtungen	67,1	32,9
kommerzielle Einrichtungen	83,3	16,7
gesamt	67,5	32,5

Tabelle 4: Beschäftigte mit Migrationshintergrund. Angaben in Prozent; n=231
(Gesamtstichprobe 260, davon 29 fehlende Angaben)

Wird nach Einrichtungsform unterschieden, ist der Anteil an Weiterbildungseinrichtungen, die Erwachsene mit Migrationshintergrund beschäftigen, unter kommerziellen Einrichtungen mit 83,3 Prozent am größten, gefolgt von den VHS. Der Anteil der gemeinnützigen Einrichtungen liegt somit etwas unter dem Durchschnitt, wobei Familienbildungseinrichtungen wiederum etwas seltener solche Mitarbeitende beschäftigen als die sonstigen gemeinnützigen Einrichtungen. Allerdings sollte in diesem Zusammenhang auch berücksichtigt werden, dass der Anteil an Einrichtungen, die hierzu keine Angabe machten, unter den kommerziellen Einrichtungen am größten ist. So machten zehn von 40 Einrichtungen hierzu keine Angabe.

Im Anschluss wurden die insgesamt 156 Einrichtungen, die Personen mit Migrationshintergrund beschäftigen, danach gefragt, welche Positionen von diesen Beschäftigten besetzt werden. 154 Einrichtungen gaben hierzu Rückmeldung.

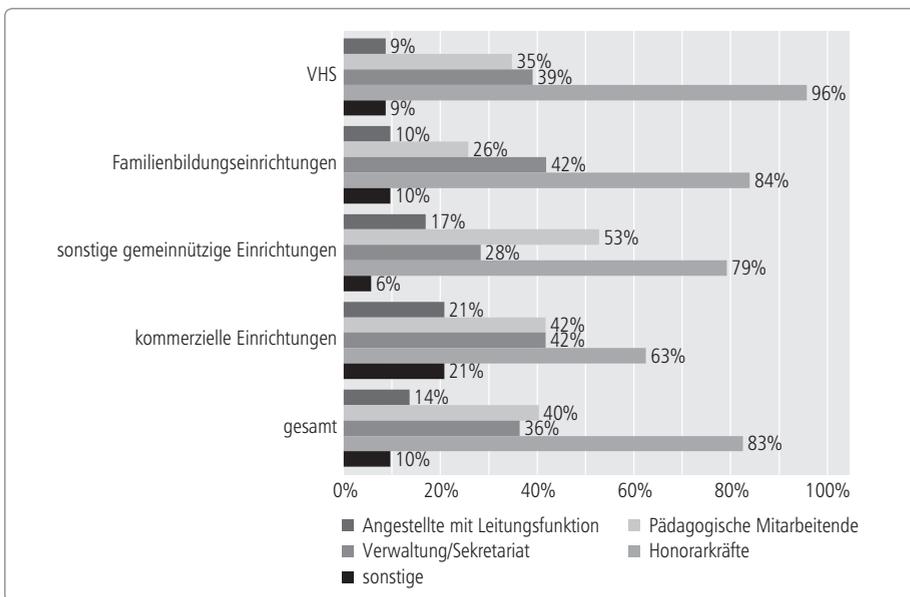


Abbildung 17: Berufliche Positionen von Beschäftigten mit Migrationshintergrund. Angaben in Prozent, Mehrfachnennungen möglich; n=154 (Gesamtstichprobe der Filterfrage 156, davon 2 fehlende Angaben)

Im Hinblick auf die Positionen zeichnet sich folgendes Muster ab: Am häufigsten wurde von den Weiterbildungseinrichtungen angegeben, dass Mitarbeitende mit Migrationshintergrund als Honorarkräfte, freie Mitarbeitende und Dozentinnen und Dozenten tätig sind (Abb. 17). Dies trifft auf insgesamt 82,5 Prozent der hierzu befragten Einrichtungen zu. Dies verwundert zunächst deshalb nicht, weil dieser Beschäftigungsform in den befragten Weiterbildungseinrichtungen bzw. in der Weiterbildung allgemein ein

hoher Beschäftigungsanteil zukommt (Kap. 4.3.4). Besonders häufig beschäftigen VHS Erwachsene mit Migrationshintergrund als Honorarkräfte, freie Mitarbeitende und Dozentinnen und Dozenten, was vermutlich auch dem ausgeprägten Fremdsprachenbereich der VHS geschuldet ist.

Darüber hinaus sind Erwachsene mit Migrationshintergrund in einigen Weiterbildungseinrichtungen als angestellte Mitarbeitende tätig. Dabei zeigt sich, dass in gerade einmal rund 14 Prozent der Weiterbildungseinrichtungen Erwachsene mit Migrationshintergrund in einer leitenden Funktion vertreten sind. Im Vergleich der unterschiedlichen Einrichtungsformen fällt hier auf, dass kommerzielle Einrichtungen am häufigsten angeben, Erwachsene mit Migrationshintergrund als Angestellte mit Leitungsfunktion zu beschäftigen, gefolgt von sonstigen gemeinnützigen Einrichtungen. In VHS sind Angestellte mit Migrationshintergrund hingegen am häufigsten im Bereich Verwaltung und als pädagogische Mitarbeitende tätig. In Familienbildungseinrichtungen werden Angestellte mit Migrationshintergrund am häufigsten im Verwaltungsbereich beschäftigt.

Wie bereits aus den Ergebnissen oben ersichtlich ist, beschäftigen einige der befragten Weiterbildungseinrichtungen Personen mit Migrationshintergrund auf mehr als einer der genannten Positionen. Zählt man die Mehrfachnennungen für jede der befragten Einrichtungen aus, kann darüber Auskunft gegeben werden, inwiefern Weiterbildungseinrichtungen Erwachsene mit Migrationshintergrund auf unterschiedlichen Positionen beschäftigen. Dabei ergibt sich, dass in 37 Prozent der Weiterbildungseinrichtungen Mitarbeitende mit Migrationshintergrund lediglich auf einer und in 35,1 Prozent der Weiterbildungseinrichtungen in zwei der oben aufgeführten Positionen tätig sind. In 29,9 Prozent der Einrichtungen sind Erwachsene mit Migrationshintergrund auf drei oder mehr der oben genannten Positionen vertreten. Im Vergleich der Einrichtungstypen zeigt sich hier, dass die VHS mit 34,8 Prozent etwas häufiger Mitarbeitende mit Migrationshintergrund auf mehreren Positionen beschäftigen als gemeinnützige Einrichtungen mit 25 Prozent oder kommerzielle Einrichtungen mit 25,1 Prozent. Letztlich darf hier jedoch nicht übersehen werden, dass in Weiterbildungseinrichtungen mit einer insgesamt höheren Beschäftigtenzahl tendenziell auch häufiger mehrere Positionen an Mitarbeitende mit Migrationshintergrund vergeben sind. Weiterbildungseinrichtungen, die angaben, keine Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund zu beschäftigen, wurde anschließend eine Frage nach den Gründen gestellt. 70 Einrichtungen gaben hierzu Rückmeldung.

Für 55,7 Prozent der Einrichtungen traf dabei der Grund zu, dass sie keine Bewerbungen auf Stellenanzeigen von Bewerberinnen und Bewerbern mit Migrationshintergrund erhalten haben. Für lediglich 14,3 Prozent der Einrichtungen ist der Grund relevant, dass sie Bewerbungen von Personen mit Migrationshintergrund erhalten haben, andere Bewerberinnen und Bewerber jedoch besser qualifiziert waren. Auch im Hinblick auf die Einrichtungstypen wurde der Begründung, keine Bewerbungen von Personen mit Migrationshintergrund erhalten zu haben, jeweils am häufigsten zugestimmt.

Für 34,3 Prozent der Weiterbildungseinrichtungen waren weitere bzw. andere Gründe relevant, die zusätzlich durch eine offene Antwortoption abgefragt wurden. Besonders häufig wurde dabei als Grund genannt, dass zu wenig Stellen vergeben werden können und sich die derzeitige Besetzung so ergeben habe. Eine weitere Begründung bezieht sich auf die Konfession. So wird von Einrichtungen kirchlicher Träger darauf verwiesen, dass die Voraussetzung für eine Mitarbeiterschaft die Zugehörigkeit zu einer christlichen Kirche ist.

Zukünftiger Bedarf an Beschäftigten mit Migrationshintergrund

Unabhängig davon, ob Personen mit Migrationshintergrund in Weiterbildungseinrichtungen derzeit beschäftigt sind oder nicht, haben wir gebeten, den zukünftigen Bedarf an Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund einzuschätzen (Abb. 18). Dabei wird ersichtlich, dass der zukünftige Bedarf an Honorarkräften und freien Mitarbeitenden am höchsten und der Bedarf an Mitarbeitenden mit Leitungsfunktion am geringsten bemessen wird. Vor allem kommerzielle Einrichtungen sehen für Leitungsfunktionen keinen bzw. eher keinen Bedarf. Der zukünftige Bedarf an pädagogischen Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund wird in VHS und Familienbildungseinrichtungen etwas häufiger eher hoch bzw. hoch eingeschätzt als in den anderen Einrichtungsformen.

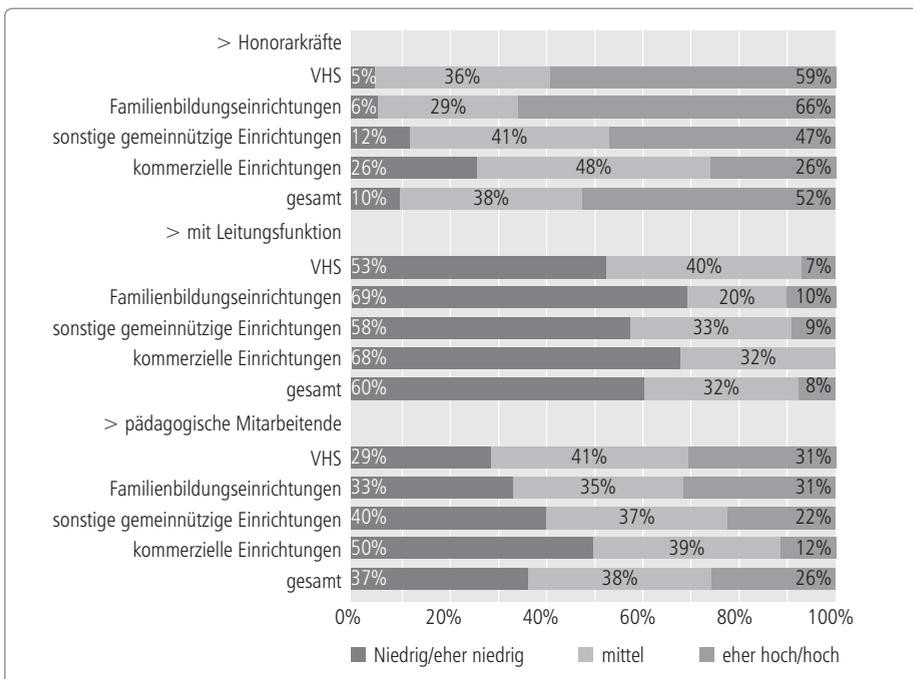


Abbildung 18: Einschätzung des zukünftigen Bedarfs an Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund. Angaben in Prozent; n=203 (Gesamtstichprobe 260, davon 57 fehlende Angaben)

Erwartungen an die Beschäftigung von Personen mit Migrationshintergrund

Ebenso haben wir die Weiterbildungseinrichtungen nach ihren Erwartungen gefragt, die sie mit der Einstellung von Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund verbinden (Abb. 19). Dabei nehmen sie insbesondere Potenziale wahr, die sich auf das spezifische kulturelle Wissen und auf Mehrsprachigkeit beziehen. Auch wird der Aussage, dass Mitarbeitende mit Migrationshintergrund neue Ideen und Perspektiven ins Team einbringen oder zu einer besseren Zielgruppenansprache beitragen können, mehrheitlich zugestimmt. Image-Vorteile werden hingegen insgesamt von weniger als der Hälfte der Einrichtungen wahrgenommen.

Auch Nachteile bzw. die Möglichkeit, dass durch Mitarbeitende mit Migrationshintergrund vermehrt Konflikte auftreten können, werden nur von sehr wenigen Einrichtungen wahrgenommen.

Unterschiede zwischen den Einrichtungsformen lassen sich nur vereinzelt nachzeichnen. Im Hinblick auf die Zielgruppenansprache fällt die Zustimmung unter kommerziellen Einrichtungen etwas verhaltener aus. Beinahe ein Viertel der kommerziellen Einrichtungen stimmt der Aussage, dass Mitarbeitende mit Migrationshintergrund eine bessere Zielgruppenansprache erreichen können, somit nicht bzw. eher nicht zu. Familienbildungseinrichtungen hingegen sehen besonders häufig Vorteile in der Zielgruppenansprache mit Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund verbunden. Konfliktpotenzial nehmen kommerzielle Einrichtungen tendenziell etwas häufiger wahr als die anderen Weiterbildungseinrichtungen.

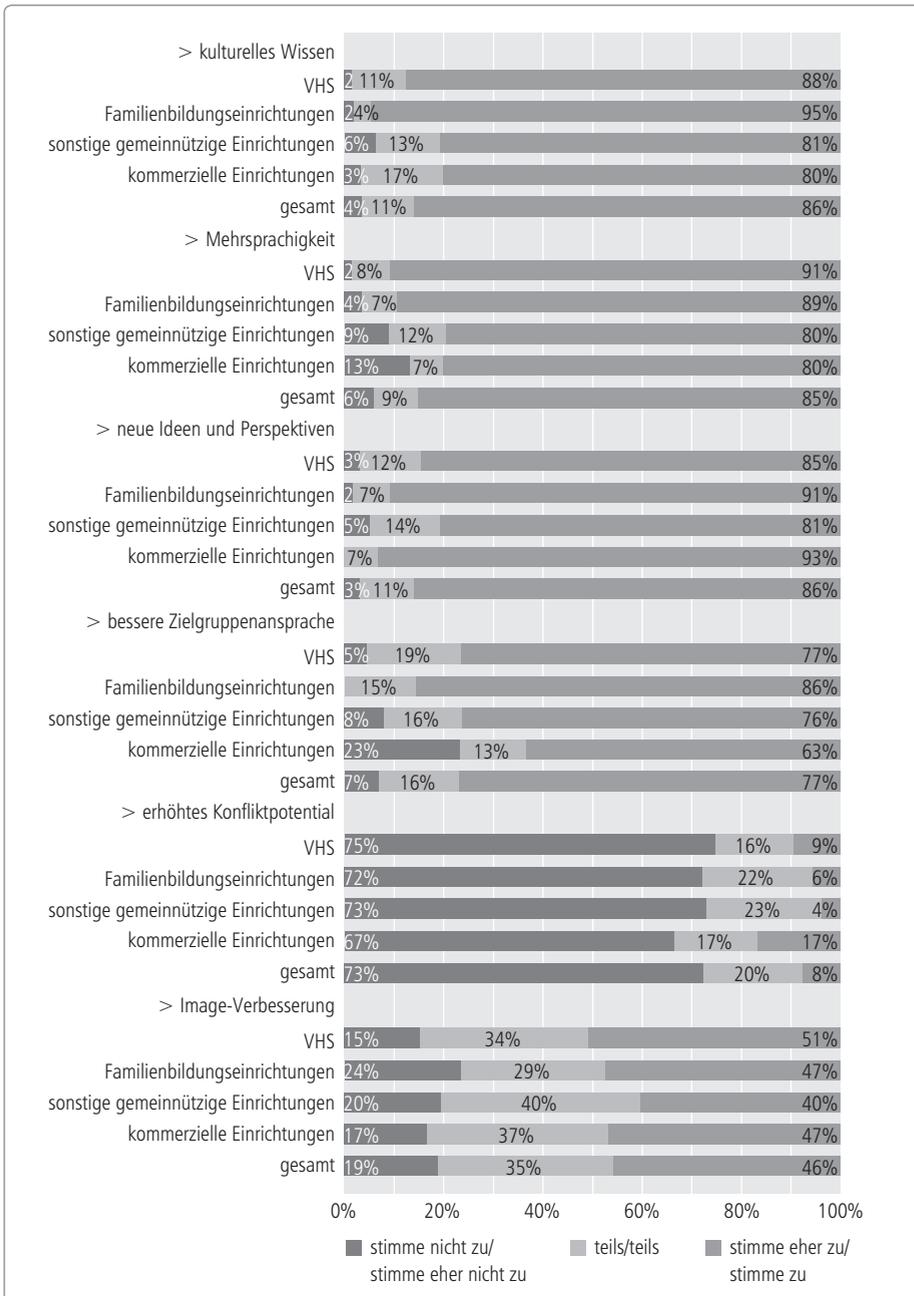


Abbildung 19: Erwartungen, die mit der Beschäftigung von Menschen mit Migrationshintergrund verbunden werden. Angaben in Prozent; n=227 (Gesamtstichprobe 260, davon 33 fehlende Angaben)

Strategien der Personalgewinnung

Auf die Frage, welche Strategien Anwendung finden, um Erwachsene mit Migrationshintergrund als Mitarbeitende zu gewinnen, gaben 219 von 260 Weiterbildungseinrichtungen Antwort. Dabei wird zunächst offenkundig, dass mit insgesamt 71,7 Prozent die meisten Einrichtungen keine der genannten Strategien anwenden (Abb. 20).

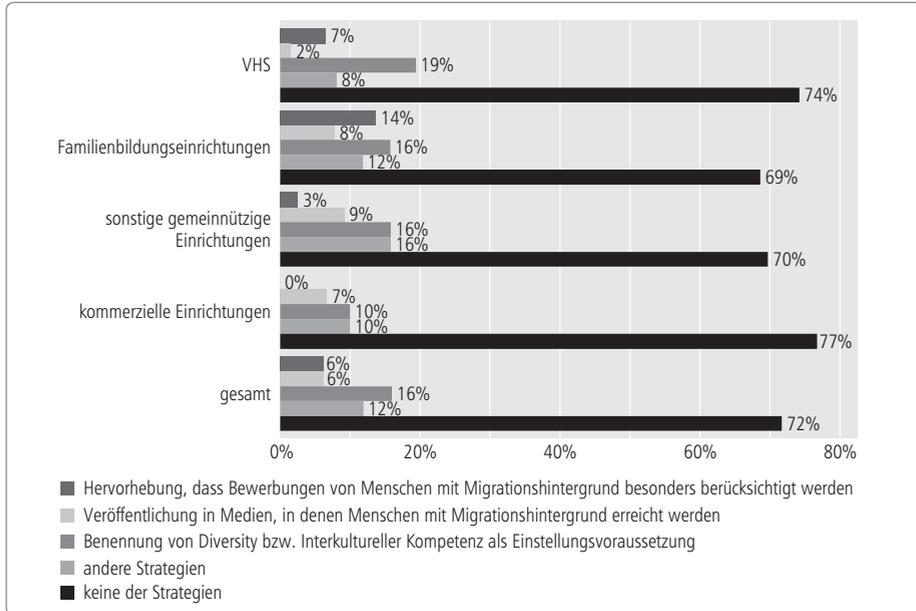


Abbildung 20: Strategien der Gewinnung von Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund; n=219, Mehrfachnennungen möglich (Gesamtstichprobe 260, davon 41 fehlende Angaben)

Betrachtet man die zum Einsatz kommenden Strategien, zeigt sich, dass insgesamt 16 Prozent der Weiterbildungseinrichtungen angaben, im Stellenprofil explizit Diversity bzw. interkulturelle Kompetenz als Einstellungs voraussetzung zu benennen. In den Stellenprofilen von VHS werden solche Kompetenzen im Vergleich zu den anderen Einrichtungsformen am häufigsten als Einstellungs voraussetzung ausgewiesen. Teilweise wird in Stellenausschreibungen, wenn auch von einem deutlich geringeren Anteil, explizit hervorgehoben, dass Bewerbungen von Menschen mit Migrationshintergrund besonders berücksichtigt werden. Familienbildungseinrichtungen kommen dem vergleichsweise etwas häufiger nach.

Auch die Veröffentlichung von Stellenausschreibungen in spezifischen Medien wird lediglich von einzelnen Weiterbildungseinrichtungen praktiziert. Dass Stellenausschreibungen mehrsprachig veröffentlicht werden, wurde von keiner der befragten Einrichtungen als Rekrutierungsstrategie genannt. Deshalb haben wir diesen Aspekt in der Abbildung nicht aufgenommen. Unter der Kategorie „andere Strategien“ ergaben sich noch Hin-

weise auf weitere Strategien für die direkte Zielgruppenansprache, wie die Nutzung von Netzwerken und Kooperationen.

Zusammenfassung der Ergebnisse der zweiten Analyseebene – Personal

Auf der Analyseebene *Personal* kann zunächst festgehalten werden, dass die Mehrheit der Weiterbildungseinrichtungen Mitarbeitende mit Migrationshintergrund beschäftigt. Dabei sind Mitarbeitende mit Migrationshintergrund am häufigsten als Honorarkräfte, freie Mitarbeitende und Dozentinnen und Dozenten und am seltensten als Angestellte mit Leitungsfunktion tätig. Als pädagogische Mitarbeitende arbeiten Personen mit Migrationshintergrund am häufigsten in gemeinnützigen und kommerziellen Weiterbildungseinrichtungen. Auf unterschiedlichen bzw. drei oder mehr in dieser Analyse betrachteten Positionen sind Personen mit Migrationshintergrund in lediglich knapp einem Drittel der Einrichtungen beschäftigt. Auch der zukünftige Bedarf an Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund wird vor allem im Bereich der freien Mitarbeitenden und Dozentinnen und Dozenten gesehen. VHS bewerten zudem den Bedarf an pädagogischen Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund etwas stärker als die anderen Einrichtungsformen. Schließlich zeigen die Ergebnisse auch, dass spezielle Strategien zur Gewinnung von Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund lediglich bei einem kleinen Teil der Einrichtungen Anwendung finden. Mit der Einstellung von Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund werden von allen Einrichtungsformen vor allem Potenziale wie Mehrsprachigkeit, spezifisches kulturelles Wissen und das Einbringen neuer Perspektiven in das Team verbunden. Einrichtungen, die keine Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund beschäftigen, sehen die Gründe vor allem in fehlenden Bewerbungen von Personen mit Migrationshintergrund, aber auch ganz allgemein darin, dass sich die derzeitige Besetzung so ergeben hat und die Ressourcen weitere Stellenbesetzungen nicht zulassen.

5.3 Analyseebene III: Angebote

Im Fokus der dritten Ebene steht die Analyse des Weiterbildungsangebots und der expliziten Nennung von Erwachsenen mit Migrationshintergrund als Adressaten bzw. Teilnehmende. Gefragt wurde hier nach

- dem spezifischen Kursangebot,
- der Zielgruppenansprache,
- der Finanzierung der spezifischen Zielgruppenangebote,
- den Gründen gegen spezifische Zielgruppenangebote,
- dem Anteil von Teilnehmenden mit Migrationshintergrund am Regelangebot,
- den Möglichkeiten, Initiativen und Zielen der Zielgruppenenerreichung sowie
- dem allgemeinen Kursangebot zum Themenbereich, wie z.B. Diversität, Migration und Flucht.

Spezifische Kursangebote für Erwachsene mit Migrationshintergrund

Die Frage nach dem Kursangebot speziell für Erwachsene mit Migrationshintergrund wurde von 247 der 260 Weiterbildungseinrichtungen beantwortet. Davon gaben 71,7 Prozent der Weiterbildungseinrichtungen explizit an, dass sie Kurse speziell für Erwachsene mit Migrationshintergrund anbieten (Tab. 5). Betrachtet man das zielgruppenspezifische Angebot in den jeweiligen Weiterbildungseinrichtungen, so zeigt sich, dass nahezu alle VHS (97,1%) und ebenso ein großer Teil an Familienbildungseinrichtungen solche Angebote für Erwachsene mit Migrationshintergrund offerieren. Bei sonstigen gemeinnützigen Einrichtungen sind es hingegen etwas mehr als die Hälfte (54,9%). Der entsprechende Wert liegt für die kommerziellen Weiterbildungseinrichtungen bei 40 Prozent.

	Ja	Nein
VHS	97,1	2,9
Familienbildungseinrichtungen	83,3	16,7
sonstige gemeinnützige Einrichtungen	54,9	45,1
kommerzielle Einrichtungen	40,0	60,0
gesamt	71,7	28,3

Tabelle 5: Zielgruppenangebote für Erwachsene mit Migrationshintergrund. Angaben in Prozent; n=247 (Gesamtstichprobe 260, davon 13 fehlende Angaben)

Auffallend bei diesen Angeboten ist – wie zu erwarten – der vergleichsweise hohe Anteil von Deutsch- und Integrationskursen in allen Einrichtungen (Tab. 6). Weitere verhältnismäßig bedeutende – vereinzelt auch einrichtungstypische – Weiterbildungsangebote sind ihrer prozentualen Häufigkeit nach bei folgenden Einrichtungen zu finden:

- VHS: Alphabetisierungs- und Grundbildungskurse, Beratungsangebote für Beruf und Alltag, Kurse rund um Themen wie Mensch, Gesellschaft und Politik sowie berufliche Qualifizierungsangebote für den Einstieg,
- Familienbildungseinrichtungen: Kurse rund um Themen wie Familie und Erziehung, Kultur, Kunst und Kreativität sowie Mensch, Gesellschaft und Politik bzw. Gesundheit und Sport,
- sonstige gemeinnützige Einrichtungen: Angebote rund um Themen wie Familie und Erziehung, Mensch, Gesellschaft und Politik, Alphabetisierung und Grundbildung, Kunst, Kultur und Kreativität,
- kommerzielle Einrichtungen: Angebote zur beruflichen Qualifizierung für Fachkräfte, Beratung für Beruf und Alltag, berufliche Qualifizierung für den Einstieg und EDV.

Unter der Kategorie sonstige haben die Einrichtungen noch einzelne, spezifische Weiterbildungsangebote für Erwachsene mit Migrationshintergrund genannt. Hier werden folgende Angebote aufgeführt:

- VHS: Anerkennungsberatung und Gesprächskreise,
- Familienbildungseinrichtungen: Ernährung, Kommunikation, interkulturelle Begegnungen, offene Treffpunkte für muslimische Frauen mit Kindern, Kultursensibilität und Qualifizierung von Ehrenamtlichen sowie Gesprächskreise für kulturellen Austausch,
- kommerzielle Einrichtungen: berufsbezogene interkulturelle Kommunikation, überbetriebliche Aus- und Weiterbildung und Flüchtlingsprojekte.

Zielgruppenansprache

Die Frage nach den Zielgruppen solcher Weiterbildungsangebote wurde von 175 der 177 Weiterbildungseinrichtungen beantwortet, die spezifische Angebote an Erwachsene mit Migrationshintergrund offerieren. Tabelle 7 zeigt, dass sich solche spezifischen Angebote besonders häufig an Asylberechtigte und anerkannte Flüchtlinge richten sowie an Personen, die bereits länger in Deutschland leben bzw. Personen mit Migrationshintergrund allgemein und neu eingewanderte Personen. Mit deutlichem Abstand werden mit spezifischen Angeboten (Spät-)Aussiedler, Personen mit ausländischen Berufsabschlüssen, Personen aus einer bestimmten Herkunftsregion, Personen mit einer bestimmten Muttersprache und sonstige Personen explizit angesprochen. Im Vergleich der Weiterbildungseinrichtungen untereinander zeigen sich sehr ähnliche prozentuale Verteilungen, wobei einige wenige Unterschiede zwischen den Weiterbildungseinrichtungen sichtbar sind.

Die VHS, Familienbildungseinrichtungen und sonstigen gemeinnützigen Einrichtungen adressieren ihre spezifischen Kursangebote vergleichsweise häufig an Asylberechtigte und anerkannte Flüchtlinge, Personen, die bereits länger in Deutschland leben bzw. Personen mit Migrationshintergrund und neu eingewanderte Personen. Darüber hinaus nannten einzelne dieser Einrichtungen unter sonstige Personen noch weitere Zielgruppen: Flüchtlinge ohne Status, ausländische Christinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Kaum verwendet wurden die Merkmale Herkunftsland und Muttersprache. Die wenigen Einrichtungen, die diese Merkmale auswählten, nannten vorrangig die Länder Irak, Syrien, Eritrea, Rumänien, Bulgarien sowie die Türkei und die Sprachen Arabisch, Türkisch, Russisch sowie Spanisch. Es wird deutlich, dass eine direkte Ansprache einzelner Zielgruppen mit Migrationshintergrund bereits von vielen öffentlichen und gemeinnützigen Einrichtungen praktiziert wird. Allerdings wurde von einigen VHS und Familienbildungseinrichtungen die Vorgehensweise bei der Ansprache von Zielgruppen kritisiert, indem sie mit Nachdruck unterstrichen, dass sie mit ihren Kursangeboten „alle“ – ob mit oder ohne Migrationshintergrund – ansprechen.

	Asyl- berechtigte & aner- kannte Flüchtlinge	Neuein- gewanderte	Personen					Spätaus- siedlerinnen und -aussiedler	sonstige
			die bereits länger in Deutschland leben	mit aus- ländischen Berufsab- schlüssen	aus einer bestimmten Herkunfts- region	mit einer bestimmten Mutter- sprache	mit Migrations- hintergrund allgemein		
VHS	97,0	88,1	88,1	37,3	7,5	0,0	89,6	32,8	1,5
Familienbildungseinrichtungen	77,6	71,4	65,3	14,3	8,2	12,2	67,3	18,4	2,0
sonstige gemeinnützige Einrichtungen	71,1	51,1	66,7	20,0	2,2	4,4	68,9	33,3	8,9
kommerzielle Einrichtungen	71,4	57,1	92,9	64,3	7,1	7,1	71,4	35,7	14,3
gesamt	82,9	71,4	76,6	28,6	6,3	5,1	76,6	29,1	4,6

Tabelle 7: Zielgruppen spezifischer Angebote. Angaben in Prozent, Mehrfachnennungen möglich; n = 175 (Gesamtstichprobe der Filterfrage 177, davon 2 fehlende Angaben)

Kommerzielle Einrichtungen hingegen adressieren ihre spezifischen Angebote relativ häufig an Personen, die bereits länger in Deutschland leben, an Personen mit Migrationshintergrund und an Asylberechtigte und anerkannte Flüchtlinge. Die Merkmale Herkunftsland und Muttersprache wurden auch hier am seltensten ausgewählt. Unter sonstige haben einige kommerzielle Einrichtungen noch auf die Zielgruppen ausländische Mitarbeiter in Unternehmen und Frauen aufmerksam gemacht.

Finanzierung der zielgruppenspezifischen Angebote

Im Zusammenhang mit der Frage nach der Finanzierung solcher Angebote wird durchaus deutlich, dass deren Großteil an eine Projektfinanzierung gebunden ist. Damit werden diese Angebote größtenteils projektförmig organisiert und zeitlich befristet offeriert. Dabei zeigt sich, dass diese in erster Linie durch finanzielle Fördermittel der – auch in der Weiterbildung – bekannten öffentlichen Institutionen realisiert werden. Bei der Finanzierung solcher Angebote wurde von insgesamt 174 Weiterbildungseinrichtungen am häufigsten das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) genannt, gefolgt von Land, Teilnehmergebühren, Kommune, Arbeitsagentur, Europäischer Sozialfonds (ESF) und sonstige Mittel. Vergleichsweise selten tritt das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) als Förderer zutage (Tab. 8).

	BAMF	BMBF	ESF	Land	Kommune	Teilnehmende	Arbeitsagentur	sonstige
VHS	97,0	6,0	65,7	70,1	77,6	79,1	73,1	13,4
Familienbildungseinrichtungen	29,2	2,1	12,5	64,6	41,7	50,0	16,7	41,7
sonstige gemeinnützige Einrichtungen	53,3	0,0	35,6	60,0	20,0	42,2	28,9	37,8
kommerzielle Einrichtungen	50,0	7,1	28,6	21,4	35,7	21,4	64,3	14,3
gesamt	63,2	3,4	40,2	62,1	49,4	56,9	45,4	27,6

Tabelle 8: Finanzierung der zielgruppenspezifischen Angebote für Erwachsene mit Migrationshintergrund.
Angaben in Prozent, Mehrfachnennungen möglich; n=174 (Gesamtstichprobe der Filterfrage 177, davon 3 fehlende Angaben)

Bei der Betrachtung der Finanzierung solcher Angebote nach Einrichtungstyp wurden am häufigsten in absteigender Reihenfolge folgende Mittelgeber genannt:

- VHS: BAMF, Privatpersonen (Teilnehmergebühren), Kommune, Arbeitsagentur, Land, ESF, sonstige Mittel und BMBF. Unter sonstige wurde auch vereinzelt genannt: Spenden bzw. Sponsoring,
- Familienbildungseinrichtungen: Land, Privatpersonen (Teilnehmergebühren), Kommune, BAMF, Arbeitsagentur, ESF, BMBF. Unter sonstige wurden auch vereinzelt genannt: Ehrenamtliche Mitarbeit, Kirchen, Familienministerium, Stiftungen, Landesjugendamt, Eigenmittel,
- sonstige gemeinnützige Einrichtungen: Land, BAMF, Privatpersonen (Teilnehmergebühren), sonstige Mittel, ESF, Arbeitsagentur, Kommune und BMBF. Vereinzelt wurden auch genannt: Bundesamt für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben (BAFzA), Eigenmittel, Spenden, Kirche, ehrenamtliche Mitarbeit,
- kommerzielle Einrichtungen: Arbeitsagentur, BAMF, Kommune, ESF, Privatpersonen (Teilnehmergebühren) und Land, sonstige Mittel und BMBF. Bei sonstiges wurden vereinzelt Unternehmen und Eigenmittel genannt.

Abgesehen von der Finanzierung durch das Land NRW und seine Kommunen sticht die häufige Nennung einer Finanzierung durch das BAMF und den ESF, aber auch durch die Teilnehmergebühren und sonstige Mittel insbesondere der öffentlichen und gemeinnützigen Einrichtungen der Weiterbildung ins Auge. Gleichzeitig bleibt zu beachten, dass sie oftmals mehrere Mittelgeber nannten, sodass es sich hierbei auch um kombinierte Finanzierungsstrukturen handeln kann. Die Kursangebote der kommerziellen Einrichtungen für Erwachsene mit Migrationshintergrund werden hingegen überwiegend durch die Arbeitsagentur finanziert.

Gründe gegen zielgruppenspezifische Kursangebote

Während also mehr als zwei Drittel aller befragten Weiterbildungseinrichtungen in NRW mittlerweile Kurse speziell für Erwachsene mit Migrationshintergrund anbieten, gaben 70 Weiterbildungseinrichtungen (28,3%) an, nicht über solch ein Angebot zu verfügen. Die Frage nach den Gründen wurde von insgesamt 68 Einrichtungen beantwortet, wobei auch hier Mehrfachantworten möglich waren.⁴⁴

Die lediglich zwei VHS, die angaben, keine spezifischen Angebote an Erwachsene mit Migrationshintergrund zu adressieren, stimmten dabei folgenden Gründen zu:

- Wir haben die Erfahrung gemacht, dass die Zielgruppe bisher auf keine an sie adressierten Angebote eingegangen ist. (n=1)
- Für solche Angebote fehlen uns finanzielle Ressourcen. (n=1)
- Gehören nicht zur Zielgruppe unserer Einrichtung. (n=1)

⁴⁴ Aufgrund der vergleichsweise kleinen Stichprobe, der diese Filterfrage gestellt wurde, werden zu diesem Item lediglich Nennungshäufigkeiten ausgewiesen bzw. wird auf relative Werte verzichtet.

Zehn Familienbildungseinrichtungen stimmten folgenden Gründen zu:

- Wir stehen Zielgruppenangeboten kritisch gegenüber. (n=4)
- Wir haben die Erfahrung gemacht, dass die Zielgruppe bisher auf keine an sie adressierten Angebote eingegangen ist. (n=3)
- Im Einzugsgebiet unserer Einrichtung leben nur wenige Menschen mit Migrationshintergrund. (n=3)
- Gehören nicht zur Zielgruppe unserer Einrichtung. (n=1)
- Für solche Angebote fehlen uns finanzielle Ressourcen. (n=2)
- Die Adressaten und Adressatinnen mit Migrationshintergrund benötigen solche zielgruppenspezifischen Angebote nicht. (n=1)
- Sonstige Gründe. (n=4)

Unter sonstiges nannten Einrichtungen der Familienbildung vereinzelt folgende Gründe:

- „Der Personalschlüssel lässt das nicht zu. Es gibt nur ein HPM (eine/n hauptamtliche/n pädagogische/n Mitarbeiter/in).“
- „Personen mit Migrationshintergrund nehmen automatisch an unseren Veranstaltungen teil, werden über die Kitas und Familienbildungswerke erreicht und bedürfen keiner gezielten Ansprache.“

37 sonstige gemeinnützige Einrichtungen stimmten folgenden Gründen zu:

- Gehören nicht zur Zielgruppe unserer Einrichtung. (n=11)
- Für solche Angebote fehlen uns finanzielle Ressourcen. (n=9)
- Die Adressaten und Adressatinnen mit Migrationshintergrund benötigen solche zielgruppenspezifischen Angebote nicht. (n=7)
- Wir haben die Erfahrung gemacht, dass die Zielgruppe bisher auf keine an sie adressierten Angebote eingegangen ist. (n=4)
- Wir stehen Zielgruppenangeboten kritisch gegenüber. (n=1)
- Im Einzugsgebiet unserer Einrichtung leben nur wenige Menschen mit Migrationshintergrund. (n=2)
- Sonstige Gründe. (n=15)

Als sonstige Gründe, aus denen keine spezifischen Kursangebote für Erwachsene mit Migrationshintergrund angeboten werden, wurden von sonstigen gemeinnützigen Einrichtungen folgende Aussagen gemacht:

- „Wir machen Angebote, die sich ebenso an Menschen mit Migrationshintergrund richten wie auch an Biodeutsche.“
- „Wir unterscheiden unsere Angebote nach Inhalten. Spezifische Angebote halten wir bei unseren Inhalten nicht für notwendig. Wir sprechen Menschen mit höherem Bildungsstandard an, ein Migrationshintergrund ist da unerheblich.“

- „Wir haben uns bisher noch nicht mit dieser Zielgruppe befasst.“
- „Wir bauen diesen Bildungsbereich gerade auf und bieten ab Sommer niedrigschwellige Sprachkurse an.“

Die 19 kommerziellen Einrichtungen stimmten zunächst folgenden Gründen zu:

- Gehören nicht zur Zielgruppe unserer Einrichtung. (n=11)
- Die Adressaten und Adressatinnen mit Migrationshintergrund benötigen solche zielgruppenspezifischen Angebote nicht. (n=3)
- Wir haben die Erfahrung gemacht, dass die Zielgruppe bisher auf keine an sie adressierten Angebote eingegangen ist. (n=1)
- Für solche Angebote fehlen uns finanzielle Ressourcen. (n=1)
- Wir stehen Zielgruppenangeboten kritisch gegenüber. (n=1)
- Sonstige Gründe. (n=5)

Unter sonstige Gründe haben kommerzielle Einrichtungen folgende Aussagen getroffen:

- „Es konnten noch keine Teilnehmer rekrutiert werden.“
- „Führen ausnahmslos nur Kurse mit staatlichen Berufsabschlüssen durch mit allerdings vielen Personen mit Migrationshintergrund.“
- „In unseren Seminaren sind Adressaten und Adressatinnen mit und ohne Migrationshintergrund gleichermaßen gut aufgehoben.“
- „Bei unseren Aufstiegslehrgängen spielt die Herkunft keine Rolle, Stützkurse, z.B. für Migranten in Meisterlehrgängen, werden nicht angenommen; für zielgruppenspezifische Lehrgänge für Migranten werden die Kursgrößen nicht erreicht.“
- „Wir sind mit dem Tagesgeschäft sehr ausgelastet. Wir würden gerne viel mehr tun, haben aber bei 1,7 Mitarbeitenden mit rund 5000 Unterrichtsstunden pro Jahr kaum Kapazitäten frei.“
- „Noch nie drüber nachgedacht.“

Insgesamt gesehen wurde das Nichtvorhandensein eines Kursangebots speziell für Erwachsene mit Migrationshintergrund vor allem mit deren Nichtzugehörigkeit zur Zielgruppe, den fehlenden finanziellen Ressourcen und fehlendem Bedarf bzw. der fehlenden Nachfrage seitens Erwachsener mit Migrationshintergrund begründet.

Ungeachtet dieser Gründe planen 19 der 70 Einrichtungen, die bisher nicht über ein zielgruppenspezifisches Angebot verfügen, zukünftig Kurse speziell für Erwachsene mit Migrationshintergrund anzubieten. Genannt wurden dabei Themen vor allem rund um Familie, Integration und Sprache, berufliche und politische Bildung sowie kulturelle Angebote. Konkret angedacht sind Angebote von folgenden Einrichtungen:

- Familienbildungseinrichtungen: Eltern-Kind-bezogene Angebote, Integrationskurse, Näh- bzw. Kochkurse und explizite Angebote für Flüchtlinge,

- sonstige gemeinnützige Einrichtungen: Angebote zur politischen Bildung für Erwachsene mit Fluchterfahrung, Integrations- und Sprachkurse, Besuche und Ausflüge sowie Demokratietrainings und stadtteilbezogene Angebote,
- kommerzielle Einrichtungen: Angebote im Sanitäts- und Rettungsdienst sowie zum Thema Kindererziehung (Erzieherhelfer), Anpassungsqualifizierungen sowie spezifische Angebote für junge Flüchtlinge und zur Vorbereitung auf die Externenprüfung.

Weiterbildungseinrichtungen bieten neben zielgruppenspezifischen Angeboten auch ein umfangreiches Weiterbildungsangebot zu gesellschaftlichen, beruflichen, politischen, rechtlichen, kulturellen, gesundheits- oder persönlichkeitsbezogenen Themen an, die nicht explizit für eine bestimmte Zielgruppe konzipiert sind. Auch Erwachsene mit Migrationshintergrund können an diesen offenen Angeboten (Regelangebot) teilnehmen, sodass wir auch hierzu nach den Erfahrungen der Weiterbildungsorganisationen gefragt haben.

Teilnahme am Regelangebot

Die Frage nach dem Anteil von Teilnehmenden mit Migrationshintergrund am Regelangebot wurde insgesamt von 236 der 260 Weiterbildungseinrichtungen beantwortet. Diese Weiterbildungseinrichtungen haben den Teilnahmeanteil von Erwachsenen mit Migrationshintergrund an ihrem jeweiligen Regelangebot insgesamt wie folgt bewertet (Abb. 21): 57,6 Prozent und damit die Mehrheit dieser Weiterbildungseinrichtungen waren der Ansicht, dass der Teilnahmeanteil von Personen mit Migrationshintergrund am Regelangebot geringer ist als der Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund im Einzugsgebiet der Einrichtung. 15,7 Prozent gaben hingegen an, dass deren Teilnahmeanteil am Regelangebot genau dem Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund im Einzugsgebiet der Einrichtung entspricht. Lediglich 3,4 Prozent schätzten deren Teilnahmeanteil höher ein.

Schaut man sich in Abbildung 21 die prozentualen Häufigkeiten der Einrichtungstypen nach ihren Einschätzungen an, dann zeigen sich die folgenden Unterschiede: 76,1 Prozent der VHS schätzten den Teilnahmeanteil von Personen mit Migrationshintergrund am Regelangebot als eher gering ein, gefolgt von sonstigen gemeinnützigen Einrichtungen (57,7%) und Familienbildungseinrichtungen (53,4%). Hingegen sind 21,2 Prozent der kommerziellen Einrichtungen der Ansicht, dass deren Teilnahmeanteil am Regelangebot dem Bevölkerungsanteil mit Migrationshintergrund im Einzugsgebiet der Einrichtung entspricht, gefolgt von sonstigen gemeinnützigen Einrichtungen (20,5%) und Familienbildungseinrichtungen (17,2%). Dass der Teilnahmeanteil von Erwachsenen mit Migrationshintergrund am Regelangebot höher liegt, wird nur von wenigen Einrichtungen geschätzt. Kommerzielle und Familienbildungseinrichtungen bestätigen dies vergleichsweise etwas häufiger. Bei der Beurteilung des Teilnahmean-

teils von Erwachsenen mit Migrationshintergrund am Regelangebot war auffällig, dass 23,3 Prozent der befragten Einrichtungen hierzu keine Angabe machen konnten. Hier erreichten die kommerziellen Einrichtungen die höchste prozentuale Häufigkeit mit 45,5 Prozent und die VHS die geringste prozentuale Häufigkeit mit 16,4 Prozent. Dazwischen platzierten sich die Familienbildungseinrichtungen und sonstigen gemeinnützigen Einrichtungen.

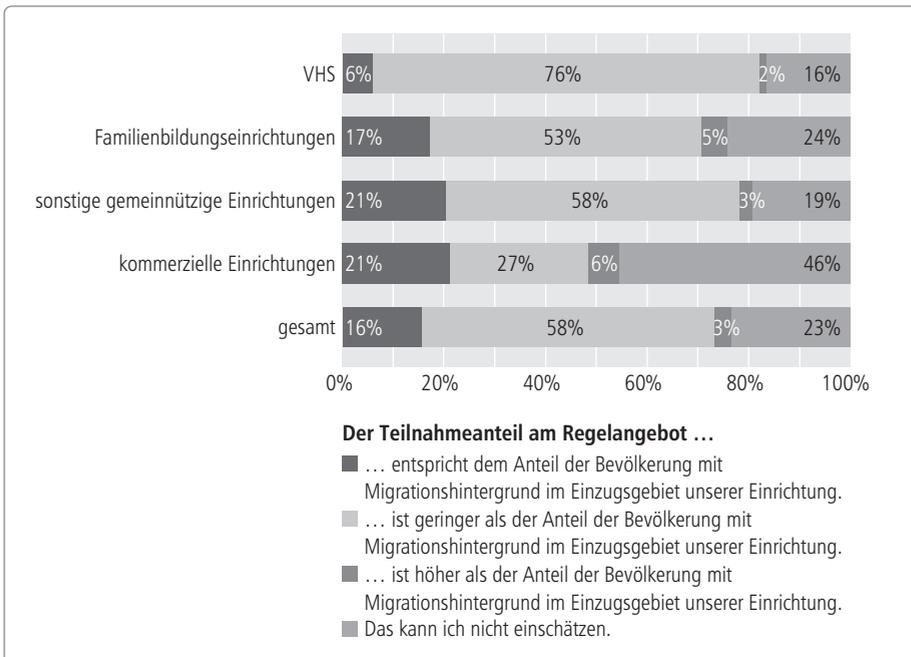


Abbildung 21: Einschätzung der Teilnahme von Personen mit Migrationshintergrund am Regelangebot. Angaben in Prozent; n=236 (Gesamtstichprobe: 260, davon 24 fehlende Angaben)

Im offenen Teil des Fragebogens haben einzelne Weiterbildungseinrichtungen Gründe angegeben, aus denen sie den jeweiligen Teilnahmeanteil von Erwachsenen mit Migrationshintergrund am Regelangebot nicht einfach und valide bestimmen können. Einerseits haben manche Einrichtungen darauf verwiesen, dass sie solche Datenerhebungen etwa aufgrund fehlender Ressourcen nicht durchführen können. Andere, die solche Erhebungen durchführen, betonten, dass sie in ihren Erhebungen bestimmte Fragen, wie etwa nach Herkunft oder Muttersprache, aus „Diskriminierungsgründen“ bewusst nicht berücksichtigen wollen. Wiederum andere, die solche Fragen in ihren Erhebungen aufnehmen würden, dürfen dies aus „Datenschutzgründen“ nicht. Schließlich haben einzelne befragte Weiterbildungseinrichtungen diesbezüglich die Frage aufgeworfen,

wie eine informative Teilnehmerbefragung konzipiert werden könnte, ohne Teilnehmende dabei zu „stigmatisieren“. Ferner wurde der angenommene geringe Teilnahmeanteil von Erwachsenen mit Migrationshintergrund am Regelangebot vor allem von VHS und Familienbildungseinrichtungen problematisiert.

Um die Einschätzung der Weiterbildungseinrichtungen über den Anteil von Teilnehmenden mit Migrationshintergrund am Regelangebot zu konkretisieren, wurden die Einrichtungen zudem gebeten, drei Themenbereiche im Regelangebot zu nennen, die von dieser Zielgruppe besonders häufig aufgesucht werden. Lediglich 86 Einrichtungen haben sich an dieser offenen Frage beteiligt.

Einrichtungstyp	Themenbereich
VHS	<ul style="list-style-type: none"> ○ Fremdsprachen (Englisch) ○ EDV ○ Nachholen von Schulabschlüssen ○ Gesundheit ○ Politik und Kultur ○ Beratung
Familienbildungseinrichtungen	<ul style="list-style-type: none"> ○ Eltern-Kind-Gruppen ○ Familie und Erziehung ○ Gesundheit und Sport ○ Beratung
sonstige gemeinnützige Einrichtungen	<ul style="list-style-type: none"> ○ Interreligiöse Dialoge, Gesprächskreise ○ Berufliche Fortbildungen (Pflege, Erziehung, Fitness, Betriebsrat) ○ (Berufs-)Beratung
kommerzielle Einrichtungen	<ul style="list-style-type: none"> ○ Berufliche Fortbildungen bzw. Meisterkurse (Metall, Kunststoff/Kautschuk, Logistik, Touristik, Steuerfachangestellte, Bilanzbuchhalter) ○ Ausbildung zum Ausbilder ○ EDV ○ Fremdsprachen (Englisch)

Tabelle 9: Häufig von Erwachsenen mit Migrationshintergrund besuchte Themenbereiche des Regelangebots

Wie bereits in der vorigen Frage haben auch hier manche Einrichtungen erneut darauf hingewiesen, dass sie hierzu keine gesicherten Antworten geben können, weil sie beispielsweise den Migrationshintergrund bei ihren Teilnehmenden nicht erheben. Das Antwortverhalten der befragten Weiterbildungseinrichtungen war hier sehr ähnlich, wobei besonders häufig kommerzielle Einrichtungen hierzu keine Angabe machten. Einige Weiterbildungseinrichtungen bekräftigten hingegen, dass es „keine Themenbereiche (im Regelangebot gibt), die häufig von diesem Personenkreis besucht werden“.

Betrachten wir zunächst einmal allgemein nur die Themennennungen der befragten Einrichtungen, dann wurden nach inhaltlicher Kategorisierung folgende Bereiche am häufigsten genannt:

- berufliche Qualifizierungsmaßnahmen, wie z.B. in der Pflege und Erziehung,
- Fremdsprachen, wie z.B. Englischkurse,
- Gesundheit und Sport,
- Nachholen von Schulabschlüssen,
- (Berufs-)Beratung.

Bündelt und systematisiert man die unterschiedlichen Angaben nach Einrichtung und Themenbereich, dann erhalten wir die vorherige Übersicht (Tab. 9).

Darüber hinaus verwiesen einzelne Weiterbildungseinrichtungen auf ihre „für alle“ konzipierten Angebote im Themenbereich „Alphabetisierung und Grundbildung“, woran auch viele Erwachsene mit Migrationshintergrund teilnehmen.

Initiativen und Ziele der Zielgruppenerreichung

Die Frage, ob und welche weiteren Möglichkeiten und Initiativen zur Erreichung von Personen mit Migrationshintergrund genutzt werden, wurde von 244 der 260 Einrichtungen beantwortet.

Von den zur Auswahl stehenden Möglichkeiten der Zielgruppenerreichung (Abb. 22) wurden am häufigsten „Kooperation mit anderen Einrichtungen und Netzwerken“ und am seltensten „Einführung von Initiativen wie z.B. ‚Mit Migranten für Migranten‘“ genannt, dazwischen lagen in absteigender Reihenfolge:

- Einsatz mehrsprachiger Trainerinnen und Trainer und Dozentinnen und Dozenten,
- Konzipierung von niedrigschwelligen aufsuchenden Angeboten,
- Inanspruchnahme der Ansprechpartner im Quartier oder Stadtviertel zur Unterstützung bei der Ansprache von Menschen mit Migrationshintergrund,
- mehrsprachige Materialien (z.B. Programmhefte, Webseite oder Flyer),
- Gebührenermäßigungen,
- spezielle Beratungsangebote und
- sonstige Maßnahmen.

Beim Vergleich nach Einrichtungstypen fällt eine unterschiedliche Intensität in der Nutzung solcher Möglichkeiten und Initiativen auf, wobei bei allen Einrichtungsformen Kooperationen mit Einrichtungen an erster Stelle stehen.⁴⁵

45 Um welche Kooperationen es sich dabei konkret handelt, wurde durch eine zusätzliche offene Frage abgefragt, sodass im Folgenden hierzu nähergehende Details berichtet werden können.

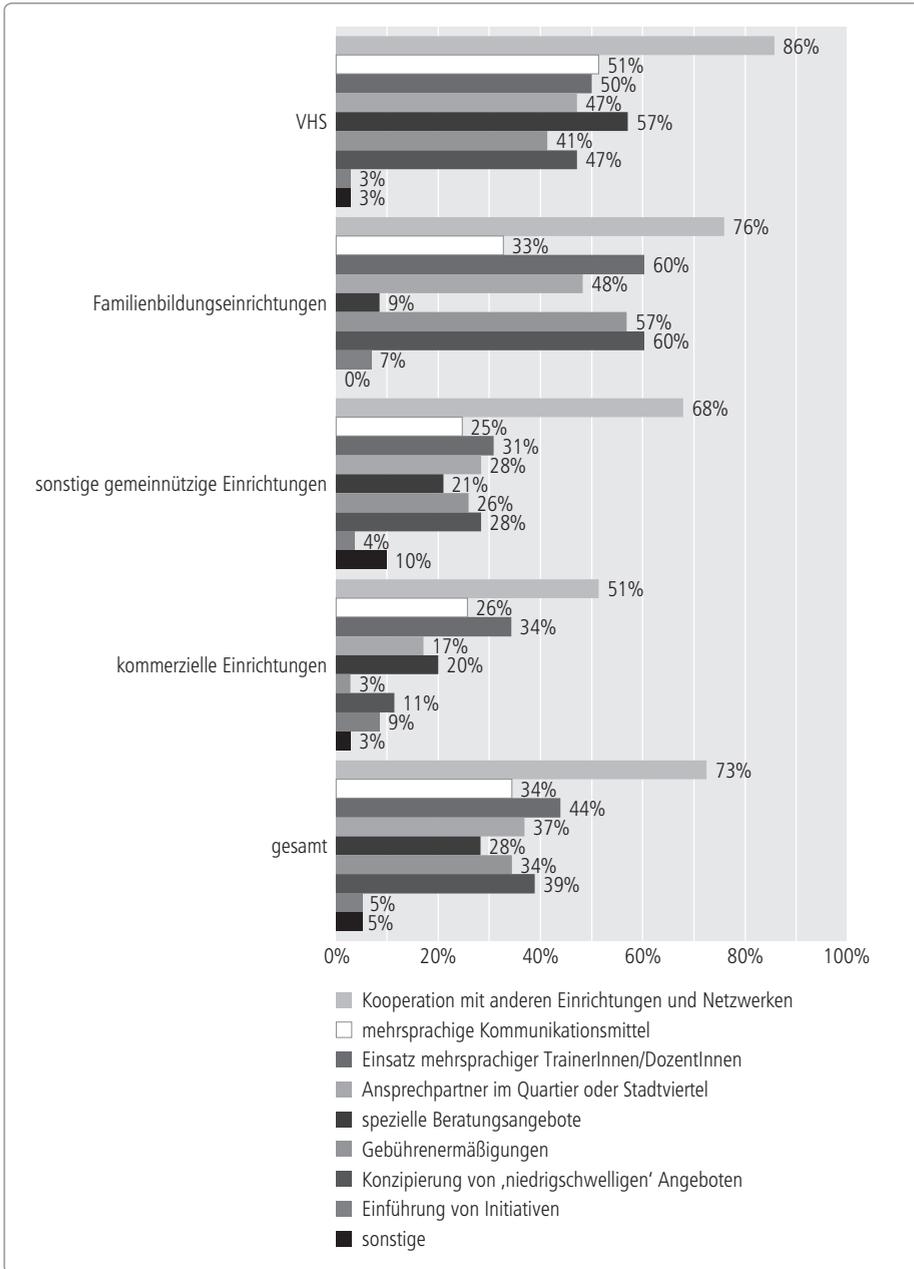


Abbildung 22: Initiativen zur Erreichung von Teilnehmenden mit Migrationshintergrund. Angaben in Prozent, Mehrfachnennungen möglich; n=244 (Gesamtstichprobe 260, davon 16 fehlende Angaben)

Die VHS nannten häufig folgende Initiativen und Maßnahmen:

- Kooperation mit anderen Einrichtungen und Netzwerken, wie z.B. Stadtverwaltungen (Familie, Soziales), Wohlfahrtsverbände (Arbeiterwohlfahrt, Caritas, Diakonie), Jobcenter, kommunales Integrationszentrum, Stadtteilbüros, Migrantenselbstorganisationen, Flüchtlingsinitiativen (Pro Asyl, Flüchtlingsrat),
- spezielle Beratungsangebote,
- mehrsprachige Materialien,
- Einsatz mehrsprachiger Trainerinnen und Trainer und Dozentinnen und Dozenten.

Familienbildungseinrichtungen gaben an, folgende Initiativen und Maßnahmen relativ häufig zu nutzen:

- Kooperation mit anderen Einrichtungen und Netzwerken, wie z.B. Stadtverwaltungen (Familie, Jugend, Soziales), Arbeitskreise und JobCenter, Wohlfahrtsverbände (Caritas, Diakonie), Kirchengemeinde, Flüchtlingsinitiativen (Flüchtlingsrat),
- Konzipierung von niedrigschwelligen aufsuchenden Angeboten,
- Einsatz mehrsprachiger Trainerinnen und Trainer und Dozentinnen und Dozenten,
- Gebührenermäßigungen.

Sonstige gemeinnützige Einrichtungen gaben an, folgende Initiativen und Maßnahmen relativ häufig zu nutzen:

- Kooperation mit anderen Einrichtungen und Netzwerken, wie z.B. Stadtverwaltungen (Familie, Jugend, Soziales), Arbeitskreise und JobCenter, Wohlfahrtsverbände (Caritas, Diakonie), Kirchengemeinde und Flüchtlingsinitiativen (z.B. Pro Asyl, Flüchtlingsrat),
- Einsatz mehrsprachiger Trainerinnen und Trainer und Dozentinnen und Dozenten,
- Konzipierung von niedrigschwelligen aufsuchenden Angeboten.

Kommerzielle Einrichtungen nannten u.a.:

- Kooperation mit anderen Einrichtungen und Netzwerken, wie z.B. Arbeitsagentur, Handwerkskammer, Wohlfahrtsverbände (Caritas, Diakonie), Arbeitgeberverbände und JobCenter,
- Einsatz mehrsprachiger Trainerinnen und Trainer und Dozentinnen und Dozenten,
- mehrsprachige Materialien,
- spezielle Beratungsangebote.

Bei sonstigen Möglichkeiten wurden auch vereinzelt „gemeinsames Sprachenberatungsbüro mit anderen Trägern“, „Tag der offenen Türen“ und die „Presse“ angegeben.

Die Analyse der Möglichkeiten und Initiativen zur Erreichung von Adressaten mit Migrationshintergrund spricht für das große Bemühen von Seiten der Weiterbildungs-

einrichtungen, mehr Teilnehmende mit Migrationshintergrund zu erreichen. Dieses Bemühen wird auch dadurch untermauert, dass die Mehrheit der Weiterbildungseinrichtungen auf die Frage, ob es ein Anliegen der Einrichtungen sei, mehr Teilnehmende mit Migrationshintergrund zu erreichen, mit „ja“ antwortete. Insgesamt beteiligten sich 233 der Weiterbildungseinrichtungen an dieser Frage. Insgesamt 79,4 Prozent haben diesem Anliegen zugestimmt. Dabei zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Einrichtungsformen.

Während die VHS mit 92,4 Prozent und die gemeinnützigen Einrichtungen mit 80,6 Prozent angaben, dass sie mehr Teilnehmende mit Migrationshintergrund erreichen wollen, verneinten etwas mehr als die Hälfte der kommerziellen Einrichtungen (51,5%) solch ein Anliegen. Diejenigen Weiterbildungseinrichtungen, die solch einem Anliegen zugestimmt haben, wurden anschließend nach ihren Motiven dafür gefragt. Sie sollten in diesem Zusammenhang insgesamt sieben Aussagen auf einer fünfstufigen Likert-Skala (1= stimme nicht zu bis 5 = stimme zu) bewerten. Für eine übersichtliche Darstellung haben wir wieder die Endpunkte der Skala zusammengeführt.

Besonders häufig stimmten diese Weiterbildungseinrichtungen in der Gesamtbeurteilung den Aussagen zu, dass durch die Gewinnung von Teilnehmenden mit Migrationshintergrund die chancengleiche Teilhabe an Bildung gefördert wird sowie alle Lernenden von den Angeboten der Einrichtungen profitieren können. Lediglich kommerzielle Einrichtungen stimmen der letzteren Aussage etwas häufiger nur teilweise zu. Darüber hinaus sieht insgesamt gut die Hälfte der Weiterbildungseinrichtungen in der Gewinnung von Teilnehmenden mit Migrationshintergrund auch die Möglichkeit, neue Marktsegmente zu erschließen. Dies fand in VHS und kommerziellen Einrichtungen etwas häufiger Zustimmung als in Familienbildungseinrichtungen und sonstigen gemeinnützigen Einrichtungen. Letztere stimmten dieser Aussage sogar zu 20 Prozent nicht bzw. eher nicht zu. Insgesamt weniger Zustimmung fand der Aspekt, dass durch die Gewinnung von Teilnehmenden mit Migrationshintergrund für die Einrichtungen Wettbewerbsvorteile gegenüber anderen Einrichtungen entstehen können. Am skeptischsten stehen dieser Aussage sonstige gemeinnützige Einrichtungen gegenüber. Kommerzielle Einrichtungen bewerteten diesen Aspekt sehr unterschiedlich. Je rund ein Drittel dieser Einrichtungen stimmte dieser Aussage zu bzw. eher zu, teilweise zu, oder nicht bzw. eher nicht zu. Eine nahezu ähnliche Verteilung zeigt sich bei den Einrichtungen der Familienbildung (Abb. 23).

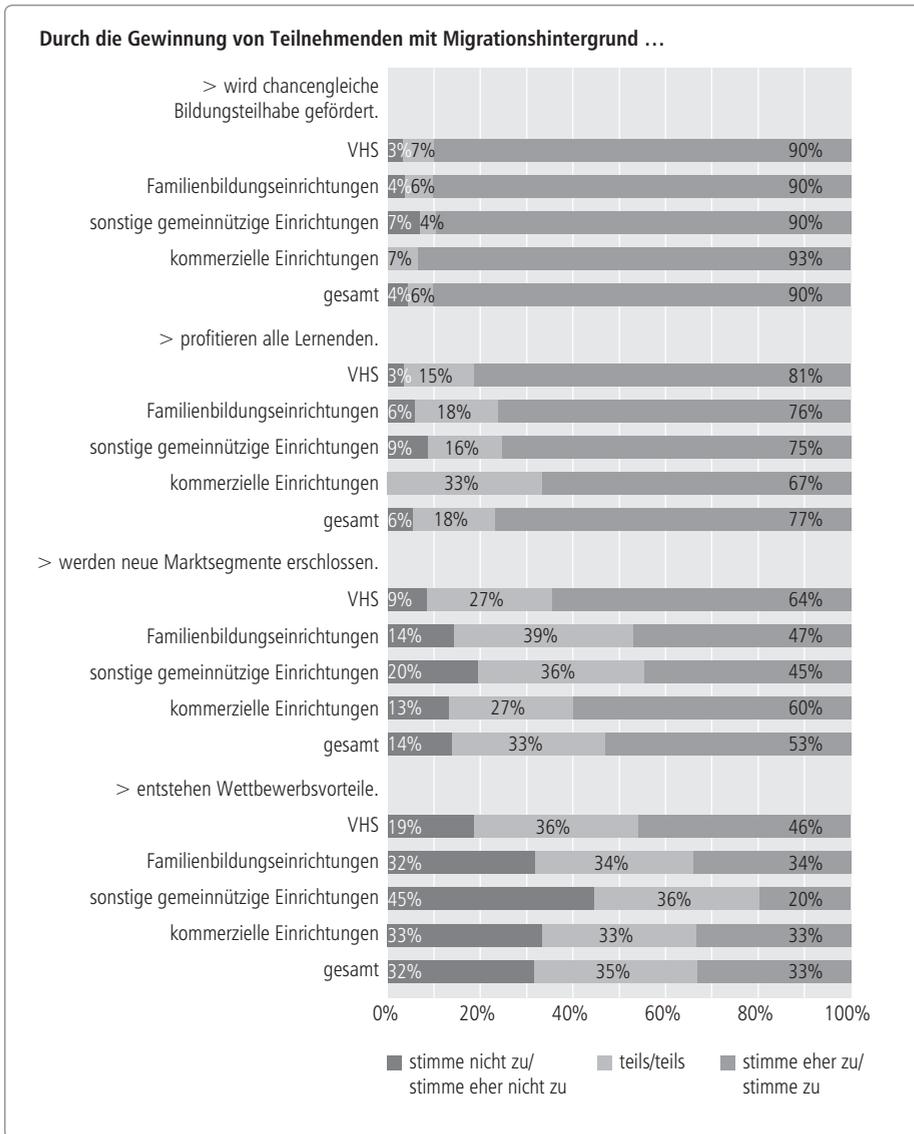


Abbildung 23: Motive für die Erreichung von Teilnehmenden mit Migrationshintergrund. Angaben in Prozent; n=181 (Gesamtstichprobe der Filterfrage: 185; davon 4 fehlende Angaben)

Allgemeine Weiterbildungsangebote zum Themenspektrum „Diversität und Migration“
Abschließend haben wir die Weiterbildungseinrichtungen danach gefragt, inwiefern von ihnen Themen wie Diversität, Transkulturalität, Flucht und Migration aufgegriffen und als Angebote konzeptualisiert werden sowie an wen sich diese in erster Linie richten.

Beantwortet wurde diese Frage von 245 Einrichtungen. Davon offerieren 53,1 Prozent bzw. 130 Einrichtungen grundsätzlich solche Kursangebote. Differenziert nach Einrichtungstypen zeigt sich, dass 58,6 Prozent der VHS und 55 Prozent der gemeinnützigen sowie 34,3 Prozent der kommerziellen Einrichtungen bereits Kurse zu solchen Themen anbieten. Auch hier haben wir die Einrichtungen gebeten, uns nähere Informationen über die Themen und Zielgruppen solcher Angebote zu geben. Es lassen sich nach inhaltsanalytischer Auswertung wiederum grob zwei Formate identifizieren: Zum einen Angebotsformate, die Information und Austausch fördern. Beispiele hierfür sind u.a.:

- interkulturelle Frauengesprächskreise,
- interreligiöser Dialog für Christen, Muslime und Juden oder
- „Aufwachsen in der Einwanderungsgesellschaft“ für junge Erwachsene mit und ohne Migrationshintergrund.

Angeboten werden diese vor allem von VHS, teilweise auch von gemeinnützigen Einrichtungen.

Deutlich umfangreicher ist jedoch das zweite Angebotsformat, mit dem Themen wie Migration, Diversität, Interkulturalität zum Gegenstand der pädagogischen Professionalisierung werden. Beispiele hierfür sind u.a.:

- Fortbildung zur kulturellen Vielfalt und zum Umgang mit Kulturen für Dozentinnen und Dozenten und Referentinnen und Referenten,
- Anti-Rassismus-Training für Lehrende und Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter,
- Fortbildung zu Diversität und Inklusion für Pädagoginnen und Pädagogen und Führungskräfte,
- Kultursensibilität und Qualifizierung von Ehrenamtlichen.

Das entscheidende Kriterium für die Bestimmung der Zielgruppe ist in diesem Angebotsformat der berufliche Status. Pädagogische Fachkräfte, Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sowie Führungskräfte sind die meistgenannten Zielgruppen, gefolgt von Ehrenamtlichen. Damit gehören Themen rund um Diversität und Migration mittlerweile zum Regelangebot in vielen Einrichtungen der Weiterbildung. Auch diejenigen Weiterbildungseinrichtungen, die Erwachsene mit Migrationshintergrund nicht zur Zielgruppe zählen, bieten hierzu verschiedene Fortbildungen an. Zur Verdeutlichung seien nachfolgend jeweils einige konkrete Beispiele mit Thema und Zielgruppe je nach Einrichtungstyp aufgeführt (Tab. 10):

Einrichtungstyp	Thema	Zielgruppe
VHS	Angebotsformate für Information und Austausch	
	Besichtigung Moschee	alle Interessierte
	interkulturelles Frauencafé	Frauen mit anderer Herkunftssprache
	interreligiöser Dialog	Christen, Muslime, Juden
	interkulturelle Frauengesprächskreise	Frauen verschiedener Kulturen
	Islamismus, Salafismus	Bürger, Mitglieder diverser Moscheegemeinden
	Islam	Mehrheitsbevölkerung
	Angebotsformate für die „pädagogische Professionalisierung“	
	interkulturelle Fortbildungen	Integrationsräte
	Flüchtlingskinder in der Kita	Erzieherinnen
	Kulturelle Vielfalt	Dozentinnen
	Argumentationstraining	Multiplikatoren
	Qualifizierung Integrationslotsen	Ehrenamtliche
	interkulturelles Training	Ehrenamtliche
	Familienbildungseinrichtungen	Angebotsformate für Information und Austausch
Frauencafé, Gesprächskreise		Frauen mit Migrationshintergrund
Angebotsformate für die „pädagogische Professionalisierung“		
Anti-Rassismus-Training		Lehrer, Sozialarbeiter u.ä.
Aufwachsen in der Einwanderungsgesellschaft		Jugendliche und junge Erwachsene mit und ohne Migrationshintergrund
interkulturelle Kompetenz		Pädagogische Fachkräfte
Diversität und Inklusion		Pädagoginnen
Diversity-Training		Personalverantwortliche, Pädagoginnen, Gleichstellungs-, Diversity-Beauftragte
sonstige gemeinnützige Einrichtungen	Angebotsformate für Information und Austausch	
	international tea time	Männer verschiedener Kulturen
	Angebotsformate für die „pädagogische Professionalisierung“	
	Asylpolitik	Akteure
	Fortbildung zur kulturellen Vielfalt und Umgang mit Kulturen	Referentinnen
	Ausbildung Flüchtlingshelfer	Ehrenamtliche
	Inklusion gesellschaftlich denken	Mitarbeitende in der sozialen Arbeit
interreligiöse Schulfeiern	Lehrerinnen	
kommerzielle Einrichtungen	Angebotsformate für die „pädagogische Professionalisierung“	
	Ausbildung für Dolmetscher	mehrsprachige Menschen, die Asylsuchenden mit Sprachunterstützung helfen
	Diversity	Management, Führungskräfte
	Kulturspezifische Trainings, Sprachtrainings	Mitarbeitende von Unternehmen
	Kulturwandel, Transkulturalität	Management, Führungskräfte
	Anerkennungsverfahren	Multiplikatoren
	Informationsveranstaltungen zur Arbeit des Netzwerks	Unternehmen, Beratungsstellen, Unterstützer
	Beratung von Unternehmen zur Beschäftigung und Ausbildung von Flüchtlingen	Unternehmensverantwortliche, Ausbilderinnen
	Qualifizierung und Arbeitsmarkt	Multiplikatoren

Tabelle 10: Weiterbildungsangebote zum Themenspektrum Diversität und Migration nach Thema und Zielgruppe

Zusammenfassung der Ergebnisse der dritten Analyseebene – Angebote

Die empirischen Ergebnisse dieser Bestandsaufnahme auf der Analyseebene *Angebote* führen zweifellos die vielfältigen Bestrebungen von Einrichtungen der Weiterbildung in NRW, auch dem Bildungsbedarf von Erwachsenen mit Migrationshintergrund zu begegnen, deutlich vor Augen. Eine Vielzahl von Kursangeboten rund um das Thema Migration und Diversität für einen sehr breiten Adressatenkreis ist in einem Großteil der Weiterbildungseinrichtungen ebenso zu finden wie auch unterschiedliche Angebote speziell für Erwachsene mit Migrationshintergrund. Besonders häufig bieten VHS zielgruppenbezogene Angebote für Erwachsene mit Migrationshintergrund in den Programmbereichen der Sprach- und Integrationskurse sowie Grundbildung und Alphabetisierung an. Familienbildungseinrichtungen und sonstige gemeinnützige Einrichtungen fokussieren neben Sprachkursen auch die Themen Familie und Erziehung, Beratungsangebote für Alltag und Beruf und sind darüber hinaus in insgesamt selten besetzten Themen wie kultureller und politischer Bildung aktiv. Kommerzielle Einrichtungen besetzen im Vergleich zu den anderen Einrichtungen häufiger berufsbezogene Themen. Zielgruppen, die mit solchen spezifischen Angeboten häufig angesprochen werden, sind Asylberechtigte und anerkannte Flüchtlinge, ebenso Personen, die neu nach Deutschland eingereist sind, als auch jene, die schon länger hier leben, sowie ganz allgemein Personen mit Migrationshintergrund. Zudem adressieren kommerzielle Einrichtungen Angebote an Personen mit ausländischen Abschlüssen. Die anderen Einrichtungen fokussieren diese Zielgruppe hingegen wenig. Die Finanzierung solcher Angebote unterliegt meistens einer öffentlichen Förderung, wobei dies (zusätzliche) Teilnehmergebühren nicht ausschließt. Nicht übersehen werden sollte, dass einige Einrichtungen der Zielgruppenansprache kritisch gegenüberstehen.

Blickt man auf die Teilhabe von Erwachsenen mit Migrationshintergrund am Regelangebot der Einrichtungen, wird ihr Anteil meist geringer eingeschätzt als der Anteil im Einzugsgebiet lebender Personen mit Migrationshintergrund. Hier fällt aber auch auf, dass einige Einrichtungen die Teilhabe dieser Adressatengruppen am Regelangebot nicht einschätzen können.

Darüber hinaus ist es für die Mehrheit der Einrichtungen ein Anliegen, zukünftig mehr Teilnehmende mit Migrationshintergrund zu erreichen. Zur Erreichung dieser Zielsetzung setzen sie bereits unterschiedliche Strategien um. Beispielsweise werden häufig Kooperationen und Netzwerke genutzt, aber auch mehrsprachige Trainerinnen und Trainer eingesetzt oder niedrigschwellige, aufsuchende Angebote konzipiert. Wichtig ist den Einrichtungen, mit der Erreichung weiterer Teilnehmender mit Migrationshintergrund vor allem eine gleichberechtigte Teilhabe an Bildung zu fördern. Teilweise wird mit der Gewinnung dieser Adressatengruppe auch die Möglichkeit verbunden, neue Marktsegmente zu erschließen.

6. Zusammenfassung und Diskussion

Der Bestandsaufnahme liegen drei Analyseebenen zugrunde, welche erste Einblicke in die vielfältigen Strukturen und Maßnahmen von Weiterbildungseinrichtungen im Umgang mit migrationsbedingter Diversität in NRW eröffnen. Im Folgenden werden die Befunde mit Blick auf die zentralen Analysefragen zusammenfassend dargestellt und diskutiert.

6.1 Zentrale Befunde auf der Ebene der Organisation

Im Rahmen der in Kapitel 3 diskutierten Konzepte Interkulturelle Öffnung und Diversity Management kommt der institutionellen Verankerung der Förderung migrationsbedingter Diversität ein besonderer Stellenwert zu. Nahezu die Hälfte der nordrhein-westfälischen Weiterbildungseinrichtungen bringt bereits die Anerkennung migrationsbedingter Vielfalt im Leitbild zum Ausdruck. VHS und Familienbildungseinrichtungen sind hier führend. Dies überrascht insofern nicht, als hier organisationsumfassende Entwicklungen bereits angestoßen wurden (Kap. 2.1). Als Unterzeichner der „Charta der Vielfalt“ lassen sich jedoch nur wenige Weiterbildungseinrichtungen identifizieren.

Ein hoher Stellenwert wird hingegen der Fortbildung der Mitarbeitenden zu Themen wie Diversität, Interkulturalität, Migration etc. eingeräumt, was sich darin zeigt, dass rund zwei Drittel der Weiterbildungseinrichtungen ihre Mitarbeitenden bei Fortbildungen zu solchen Themen unterstützen. Vor allem VHS und Familienbildungseinrichtungen zeigen hier großes Engagement. Kommerzielle Einrichtungen unterstützen solche Fortbildungen im Vergleich etwas weniger. An dieser Stelle sind weitergehende Analysen wünschenswert, um genauer eruieren zu können, welche Mitarbeitenden von solcher Unterstützung profitieren und welche konkreten thematischen Schwerpunkte die hierzu besuchten Fortbildungen haben. Aufgrund der thematischen Spannweite der Befragung musste auf Detailfragen jedoch an einzelnen Stellen verzichtet werden, um die Bearbeitungsdauer des Fragebogens nicht überzustrapazieren.

Grundsätzlich sind die Konzepte Interkulturelle Öffnung und Diversity Management unter den meisten befragten Weiterbildungseinrichtungen bekannt. Die Erwartungen, die an solche organisationsumfassenden Konzepte gerichtet werden, beziehen sich für die überwiegende Mehrheit der Weiterbildungseinrichtungen auf die Etablierung einer Kultur der Wertschätzung und auf die Förderung von Chancengleichheit. Marktvorteile spielen hingegen bei allen Einrichtungsformen eine weniger bedeutende Rolle. Diese Leitlinien spiegeln sich auch in den Zielen wider, die mit der Gewinnung von Teilnehmenden mit Migrationshintergrund verbunden werden (Kap. 6.3). Als Er-

gebnis hervorzuheben ist, dass die Förderung migrationsbedingter Diversität somit überwiegend der Prämisse der Chancengleichheit folgt und sich in der Weiterbildung ebenso wie in anderen Bildungsbereichen vor allem gerechtigkeitsorientierte Konzepte als anschlussfähig erweisen (Kap. 3). Unterschiede zwischen öffentlich-gemeinnützig und kommerziell verantworteten Weiterbildungseinrichtungen können diesbezüglich nicht beobachtet werden.

Erfahrungen mit der Umsetzung von organisationsumfassenden Konzepten kann jedoch weniger als ein Drittel der Weiterbildungseinrichtungen vorweisen. Familienbildungseinrichtungen und VHS sind auch hier führend. Das Konzept der Interkulturellen Öffnung erfährt in diesen Weiterbildungseinrichtungen insgesamt eine größere Resonanz. Dies zeichnet sich auch bei kommerziellen Einrichtungen ab, obwohl dort das Konzept des Diversity Managements bekannter ist. Konkrete oder messbare Ziele werden mit der Umsetzung solcher Konzepte allerdings nicht benannt.

Hinderungsgründe für die Umsetzung solcher Konzepte werden insbesondere in den fehlenden Ressourcen und Strukturen der Einrichtungen gesehen. Allerdings halten einige der befragten Weiterbildungseinrichtungen die institutionelle Verankerung solcher Konzepte grundsätzlich für überflüssig, weil sie die Ziele, die mit diesen Konzepten in Zusammenhang stehen, schon immer als Teil ihrer Arbeit ansehen.

Für die Ebene der Organisation bleibt insgesamt festzuhalten, dass die konzeptionelle Verankerung organisationsumfassender Konzepte teilweise hinter der Umsetzung einzelner Maßnahmen zurückbleibt, wie in den folgenden Abschnitten deutlich wird. Eine stärkere konzeptionelle Verankerung könnte indes dazu beitragen, den Blick von Weiterbildungseinrichtungen auf bisher wenig berücksichtigte Handlungsbereiche, wie z.B. Personalgewinnungsmaßnahmen, zu richten.

6.2 Zentrale Befunde auf der Ebene des Personals

Auf der Ebene des Personals sind wir der Frage nachgegangen, auf welchen Positionen Mitarbeitende mit Migrationshintergrund beschäftigt sind. Hier zeigt sich auch für diese Mitarbeitenden die für den Weiterbildungsbereich typische Beschäftigungsstruktur: So werden Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund deutlich häufiger Zugänge zu Honorartätigkeiten eröffnet als zu Angestelltenpositionen. Auffallend ist zudem, dass Mitarbeitende mit Migrationshintergrund bei gerade einmal 13,6 Prozent der befragten Einrichtungen in leitenden Funktionen beschäftigt sind.

Auch der zukünftige Bedarf an Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund konzentriert sich am stärksten auf Honorarkräfte und freie Mitarbeitende. Zukünftiger Bedarf wird darüber hinaus für pädagogische Mitarbeitende benannt und das etwas häufiger von VHS und Familienbildungseinrichtungen. Der zukünftige Bedarf an Leitungskräf-

ten mit Migrationshintergrund wird hingegen insgesamt nur von wenigen Weiterbildungseinrichtungen hoch bzw. eher hoch bewertet.

Auf mehreren in dieser Analyse berücksichtigten Positionen sind Mitarbeitende mit Migrationshintergrund lediglich in knapp einem Drittel der Weiterbildungseinrichtungen beschäftigt, wobei dies durch die Größe der Einrichtung begünstigt wird. Auch aufgrund der Unterschiedlichkeit von Personen mit Migrationshintergrund scheinen einfache Quoten hier als Indikatoren wenig geeignet zu sein (siehe hierzu auch Göhlich & Iseler, 2012, S. 63f.). Dennoch bietet sich die Analyse der Beschäftigungsstruktur als wichtige Reflexionsschablone für Weiterbildungseinrichtungen an, um vor allem eine Auseinandersetzung in den Weiterbildungseinrichtungen darüber anzuregen, unter welchen Voraussetzungen Personen mit Migrationshintergrund auf den verschiedenen Hierarchieebenen eingestellt wurden (und werden) und wodurch Schief lagen im Personalgefüge bedingt sind. Auch an dieser Stelle wäre eine differenziertere Erfassung, etwa nach Migrationserfahrung und Herkunft von Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund, im Rahmen der Bestandsaufnahme wünschenswert gewesen, ebenso wie eine genauere Analyse ihrer konkreten Tätigkeitsbereiche.

Letztlich bedürfte diese jedoch anderer methodischer Zugänge, da die Angaben über die Beschäftigung von Personen mit Migrationshintergrund immer auch Schätzwerte sein können, die auf einer mehr oder weniger präzisen Informationslage beruhen.

Die Untersuchungsergebnisse bringen zudem hervor, dass mit der Beschäftigung von Personen mit Migrationshintergrund unterschiedliche Potenziale verbunden werden. Am häufigsten werden von den befragten Weiterbildungseinrichtungen dabei Potenziale wie Mehrsprachigkeit, kulturelles Wissen und bessere Zielgruppenzugänge wahrgenommen. Die Befürchtung, dass mit der Beschäftigung von Personen mit Migrationshintergrund vermehrt Konflikte in der Zusammenarbeit auftreten können, spielt nur für sehr wenige Weiterbildungseinrichtungen eine Rolle.

Auffällig ist, dass spezielle Strategien zur Gewinnung von Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund lediglich bei einem kleinen Teil der Weiterbildungseinrichtungen Anwendung finden. Am häufigsten fördern die Weiterbildungseinrichtungen eine aktive Ansprache, indem in Stellenausschreibungen explizit von Bewerberinnen und Bewerbern interkulturelle Kompetenz eingefordert wird. Der explizite Hinweis, dass Bewerbungen von Menschen mit Migrationshintergrund besonders berücksichtigt werden, findet sich nur in wenigen der befragten Weiterbildungseinrichtungen, am häufigsten bei Familienbildungseinrichtungen. Darüber hinaus untermauern die Ergebnisse die Bedeutung der Kooperationen und Netzwerke, die auch für die Gewinnung von Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund eine wichtige Ressource darstellen. Der Blick auf solche Strategien ist nicht zuletzt deshalb wichtig, da über die Hälfte der Weiterbildungseinrichtungen, die derzeit keine Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund beschäftigen, einen der Gründe in fehlenden Bewerbungen seitens Personen mit Migrationshintergrund sehen.

6.3 Zentrale Befunde auf der Ebene der Angebote

Mehr als zwei Drittel aller befragten nordrhein-westfälischen Weiterbildungseinrichtungen stellen mit zielgruppenspezifischen Angeboten Bezüge zu Lebenslagen von Erwachsenen mit Migrationshintergrund her: Dabei offerieren VHS und gemeinnützige Einrichtungen deutlich mehr solcher spezifischen Kurse als kommerzielle Einrichtungen. Innerhalb dieser Zielgruppenangebote für Erwachsene mit Migrationshintergrund lässt sich insgesamt ein Schwerpunkt auf Angeboten in den Programmbereichen Deutsch und Integration sowie Alphabetisierung und Grundbildung feststellen. Dieses Ergebnis überrascht nicht, korrespondiert es doch mit den Befunden aus AES und Volkshochschul-Statistik (Kap. 2). Die Umsetzung integrationspolitischer Maßnahmen nimmt im Rahmen der Zielgruppenangebote folglich einen bedeutenden Stellenwert ein.

Darüber hinaus fokussieren weitere Angebotsformate auf die soziale und berufliche Integration von Erwachsenen mit Migrationshintergrund. Zu nennen wären hier Beratungsangebote für Alltag und Beruf, Qualifizierungsangebote für den Berufseinstieg oder aber auch Gesprächskreise für interkulturellen Austausch. Nicht zuletzt wird das Themenfeld rund um Familie und Erziehung durch das Engagement der Familienbildungseinrichtungen in solchen Angeboten aufgegriffen. Darüber hinaus offerieren sonstige gemeinnützige Einrichtungen Angebote zu Themen wie Gesundheit, Kultur und Politik. Hier deutet sich eine Erweiterung des thematischen Spektrums für diese Zielgruppe an, gleichwohl die Anzahl der anbietenden Einrichtungen noch verhältnismäßig klein ist. An dieser Stelle sind die beruflichen Anpassungs- und Aufstiegsqualifizierungen und die Angebote zum Nachholen von Abschlüssen im Regelangebot der Weiterbildungseinrichtungen nochmals zu erwähnen, die nach Angaben der Weiterbildungseinrichtungen auch von Erwachsenen mit Migrationshintergrund häufig belegt werden. Dies ist vor dem Hintergrund der in Kapitel 4.1 beschriebenen Lebenslagen Erwachsener mit Migrationshintergrund nicht nur erfreulich, sondern verleiht auch der Bedeutung dieser Angebote Nachdruck.

Die zielgruppenspezifischen Angebote werden größtenteils durch öffentliche Mittel (v.a. BAMF, Land und Kommune) gefördert, sodass hier angenommen werden kann, dass diese aufgrund ihres Projektcharakters überwiegend zeitlich begrenzt konzipiert und durchgeführt werden. Nicht nur die Durchführung solcher Zielgruppenangebote ist daher wesentlich von der Projektförderung abhängig, sondern nicht selten auch die entsprechenden Stellen des Personals in den Weiterbildungseinrichtungen.

Unsere Befragungsergebnisse zeigen allerdings auch, dass immerhin 28,3 Prozent der Weiterbildungseinrichtungen grundsätzlich keine Zielgruppenangebote für Erwachsene mit Migrationshintergrund anbieten. Dies wird von kommerziellen Einrichtungen hauptsächlich mit deren Nichtzugehörigkeit zur Zielgruppe der Einrichtung begründet, während Familienbildungseinrichtungen und sonstige gemeinnützige Einrichtungen

dies mit ihrer kritischen Haltung gegenüber zielgruppenspezifischen Ansätzen und Angeboten begründen. Diese kritische Haltung wird im offenen Teil des Fragebogens auch von anderen Einrichtungen geteilt. Hier weisen einzelne Einrichtungen nachdrücklich darauf hin, dass sich ihre Kursangebote „an alle“ richten. Wiederholt betonen sie, dass alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer – ob mit oder ohne Migrationshintergrund – gleichermaßen in ihren Kursen „gut aufgehoben“ sind, weil sie „integrativ“ und „inklusiv“ arbeiten. Nichtsdestotrotz gibt es auch Einrichtungen, die durchaus solche Kursangebote speziell für Erwachsene mit Migrationshintergrund organisieren würden, aber dies vor allem wegen fehlender finanzieller und personeller Ressourcen nicht können.

Hinsichtlich der Adressatinnen und Adressaten der spezifischen Zielgruppenangebote geraten unterschiedliche Merkmale in den Blick: Zum einen wird auf den Einwanderungsstatus Bezug genommen. Besonders häufig geraten hier Asylberechtigte und anerkannte Flüchtlinge in den Blick der Weiterbildungseinrichtungen. Zum anderen wird zur Zielgruppenbestimmung nicht selten der Sammelbegriff „Personen mit Migrationshintergrund“ genutzt. Im Vergleich hierzu werden die Merkmale Herkunft und Muttersprache oder die Beruflichkeit weitaus weniger aufgegriffen. Angebote für Fachkräfte mit Migrationshintergrund werden, wenn überhaupt, häufiger von kommerziellen Einrichtungen offeriert. Darüber hinaus wenden sich einige Einrichtungen Frauen mit Migrationshintergrund als Zielgruppe zu, u.a. im Bereich Familienbildung oder in Angebotsformaten, die den interkulturellen Austausch fördern.

Während die befragten Weiterbildungseinrichtungen über einen differenzierten Einblick in die speziell für Erwachsene mit Migrationshintergrund konzipierten Kursangebote verfügen, sind ihre Kenntnisse über die Teilhabe dieser Teilnehmenden am Regelangebot kaum ausgeprägt und greifen folglich auf grobe Schätzungen zurück. Dabei erklären Weiterbildungseinrichtungen, die keine exakten Angaben über den Anteil von Teilnehmenden mit Migrationshintergrund am Regelangebot machen können, dies hauptsächlich damit, dass sie in internen Erhebungen nicht explizit den Migrationshintergrund erfassen. Besonders interessant dabei ist, wie einige Weiterbildungseinrichtungen die Nichtberücksichtigung des Migrationshintergrunds in internen Erhebungen begründen. Zum einen machen manche die datenschutzrechtlichen Vorgaben dafür verantwortlich, zum anderen verzichten andere aus Diskriminierungsgründen bewusst auf Fragen nach der Herkunft der Teilnehmenden. Diese Aussagen spiegeln somit auch Unsicherheiten seitens der Weiterbildungseinrichtungen hinsichtlich einer adäquaten Erfassung von Personen mit Migrationshintergrund unter Teilnehmenden wider.

Bemerkenswert ist vor diesem Hintergrund, dass Weiterbildungseinrichtungen, die hierzu Angaben machen, mehrheitlich den Anteil von Teilnehmenden mit Migrationshintergrund am Regelangebot als gering bewerten. Nur ein verschwindend geringer Anteil schätzte deren Teilnahmeanteil am Regelangebot höher ein. Genannt wurden dabei vornehmlich die Themenbereiche berufliche Weiterbildung (u.a. in den Bereichen Pflege

und Erziehung), Fremdsprachen (v.a. Englisch) und Grundbildung (hier v.a. Nachholen von Schulabschlüssen). Der geringe Teilnahmeanteil von Erwachsenen mit Migrationshintergrund am Regelangebot wird allerdings vor allem von öffentlichen und gemeinnützigen Einrichtungen erkannt und mitunter als ein weiteres wichtiges Handlungsfeld beschrieben.

Nicht unerwähnt bleiben darf hier, dass einzelne Weiterbildungseinrichtungen den Migrationshintergrund generell nicht für ein „sinnvolles Kriterium“ zur Zielgruppenbestimmung halten, „da die betreffenden Menschen viel zu unterschiedlich“ seien. Untermuert wird diese Sichtweise auch durch die zuvor beschriebene kritische Haltung mancher Einrichtungen gegenüber zielgruppenspezifischen Ansätzen und Angeboten.

In diesem Zusammenhang wird es auch weiterhin Aufgabe der Weiterbildungsforschung und -praxis sein, der Frage nach geeigneten Zielgruppenangeboten nachzugehen. Das erfordert vorrangig, die Perspektive der Adressatinnen und Adressaten auf solche Zielgruppenangebote stärker in den Blick zu nehmen. Gerade mit dem Konzept der Interkulturellen Öffnung wird gefordert, das Regelangebot gegenüber *allen* Bevölkerungsgruppen zu öffnen. Insofern stehen Weiterbildungseinrichtungen vor der Herausforderung, sich mit der Frage auseinanderzusetzen, für welche Bedarfslagen zielgruppenspezifische Angebote für Erwachsene mit Migrationshintergrund tatsächlich wichtig und sinnvoll sind. Ebenso wird an dieser Stelle deutlich, dass zielgruppenspezifische Angebote als Indikatoren für Zielgruppenorientierung allein nicht ausreichen. Der Erfolg einer diversitätsbewussten Weiterbildungsarbeit wird zukünftig noch stärker daran zu messen sein, inwieweit es Weiterbildungseinrichtungen gelingt, ihr Regelangebot konzeptionell so auszugestalten, dass Erwachsene mit Migrationshintergrund ebenso wie die Bevölkerung ohne Migrationshintergrund davon profitieren können.

So halten wir Folgendes fest: Für die überwiegende Mehrheit der nordrhein-westfälischen Weiterbildungseinrichtungen ist es ein wichtiges Anliegen, mehr Teilnehmende mit Migrationshintergrund zu erreichen. Dies wird insbesondere von öffentlichen und gemeinnützigen, am wenigsten aber von kommerziellen Einrichtungen befürwortet. All diejenigen Weiterbildungseinrichtungen, die mehr Teilnehmende mit Migrationshintergrund zu erreichen beabsichtigen, tun dies vornehmlich, um chancengleiche Teilhabe an Bildung zu fördern. Dieses Ziel teilten alle Weiterbildungseinrichtungen nahezu uneingeschränkt. Zur gezielten Ansprache der (potenziellen) Teilnehmenden mit Migrationshintergrund werden vor allem Kooperationen mit anderen Einrichtungen und Netzwerken genutzt. Kooperiert wird dabei mit der Stadtverwaltung, genauso aber auch mit Jobcentern und Wohlfahrtsverbänden, insbesondere aber auch mit Migrantenselbstorganisationen. Auch mehrsprachige Dozentinnen und Dozenten sowie die Kontakte zu „Brückenmenschen“ im Quartier oder Stadtviertel werden bei der Ansprache dieser Zielgruppe einbezogen. Ein großer Teil öffentlicher und gemeinnütziger Einrich-

tungen kommt somit einer verstärkten Netzwerkbildung nach, wie sie im Rahmen der hier beleuchteten Konzepte gefordert wird (Kap. 3).

Neben zielgruppenspezifischen Angeboten haben sich in Weiterbildungseinrichtungen Angebotsformate etabliert, mit denen auf das Thema Migration inhaltlich Bezug genommen wird. Hierbei wird zunächst offensichtlich, dass im Rahmen dieser Thematik der Professionalisierung des Personals eine bedeutende Rolle beigemessen wird. So werden Kurse im Regelangebot zu Themen wie Migration, Diversity und Interkulturalität vor allem an Führungs- und pädagogische Fachkräfte adressiert. Das entscheidende Merkmal zur Zielgruppenbestimmung ist hier der berufliche Status. Der Migrationshintergrund spielt hingegen keine Rolle. Vielmehr deutet sich an, dass mit diesen Themen ein „neues“ Marktsegment der Weiterbildung erschlossen werden kann (siehe hierzu auch Sprung, 2012). Auch von Weiterbildungseinrichtungen, die Erwachsene mit Migrationshintergrund nicht zur Zielgruppe zählen, wird dieses Segment bedient. Darüber hinaus sind einige wenige Weiterbildungseinrichtungen, vor allem VHS, darum bemüht, Themen wie Migration, Flucht, Interkulturalität etc. in Angebote zu überführen, die zur Förderung eines gesamtgesellschaftlichen Austauschs beitragen.

Abschließend möchten wir nochmals darauf hinweisen, dass dem Detailgrad der Ergebnispräsentation durch die realisierte Stichprobe bzw. Fallzahlen auch Grenzen gesetzt waren. So wäre die Berücksichtigung weitergehender Charakteristika der Einrichtungen, etwa der Trägerstrukturen oder der regionalen Kontexte, für die Interpretierbarkeit der Ergebnisse sicher aufschlussreich gewesen. Ebenso lassen sich methodische Grenzen des Befragungsinstrumentes erkennen. Trotz unseres Bemühens, den Fragebogen durch offene Antwortformate anzureichern, könnten sich qualitative Zugänge als vielversprechend erweisen, etwa um bestimmte Handlungspraktiken von Weiterbildungseinrichtungen vor dem Hintergrund einrichtungsspezifischer Kontextfaktoren genauer ergründen und damit auch weitere Gelingensfaktoren bestimmen zu können.

7. Handlungsempfehlungen

Die Ergebnisse der empirischen Bestandsaufnahme verdeutlichen insgesamt die unterschiedlichen Haltungen und Bemühungen der Weiterbildungseinrichtungen in NRW im Umgang mit migrationsbedingter Diversität. Gleichzeitig weisen diese Befunde aber auch darauf hin, dass Weiterbildungseinrichtungen im Umgang mit Migration mit erheblichen Herausforderungen konfrontiert sind. Auf allen drei Analyseebenen lässt sich insofern Handlungsbedarf erkennen. Exemplarisch werden im Folgenden einige Handlungsempfehlungen aufgezeigt:

7.1 Handlungsempfehlungen für eine diversitätsorientierte Organisationsentwicklung

Weiterbildungseinrichtungen haben die Aufgabe, sich organisationsumfassend mit gesellschaftlichen Entwicklungen auseinanderzusetzen und ihren Umgang mit migrationsbedingter Diversität neu auszurichten (Öztürk & Reiter, 2014, S. 107). In Kapitel drei haben wir zwei prominente Ansätze vorgestellt, die zum Ziel haben, die Teilhabe von Personen mit Migrationshintergrund auf allen Ebenen der Organisation zu fördern. Die organisationsumfassenden Konzepte Diversity Management und Interkulturelle Öffnung sind, wie unsere Untersuchung gezeigt hat, zwar den meisten befragten Einrichtungen bekannt, Erfahrungen mit der Umsetzung stehen jedoch vielfach noch aus.

In einem ersten Schritt hin zur institutionellen Verankerung kommt der Leitbildentwicklung eine bedeutende Aufgabe zu, in der die globalen Ziele, die mit der Förderung migrationsbedingter Diversität verbunden sind, nach innen und außen sichtbar gemacht werden (Handschuck & Schröer, 2012, S. 67). Hier ist eine reflexive Auseinandersetzung damit nötig, inwieweit das bisherige Selbstverständnis der Einrichtung mit den Zielen der aktiven Förderung migrationsbedingter Diversität zu vereinen ist und welche Erweiterungen oder Veränderungen notwendig sind. Den Ergebnissen der Bestandsaufnahme zufolge erwarten die befragten Weiterbildungseinrichtungen mit der Umsetzung solcher organisationsumfassender Konzepte in erster Linie die Etablierung einer Kultur der Wertschätzung und Anerkennung sowie die Förderung von Chancengleichheit. Rund die Hälfte der befragten Einrichtungen bringt bereits die Anerkennung migrationsbedingter Diversität im Leitbild zum Ausdruck. Auffällig ist zugleich, dass eine Überführung dieser Leitlinien in konkrete Ziele bisher häufig noch ausblieb. Für den Personalbereich wurde bereits die Vereinbarung von Zielmarken vorgeschlagen. Ausgangspunkt für die Formulierung der Ziele bildet jedoch eine kritische Auseinandersetzung mit einrichtungsspezifischen Zugangsbarrieren einerseits und

mit den bereits erfolgreich etablierten Maßnahmen, Gelingensfaktoren und Ressourcen andererseits.

Daraus folgt die erste Handlungsempfehlung:

Die organisationsumfassende Förderung migrationsbedingter Diversität in Weiterbildungseinrichtungen erfordert eine klare strategische Ausrichtung, die von Seiten der Leitung initiiert und durch ein verantwortliches Team aktiv unterstützt werden muss. Hierzu bedarf es Mittel, personeller Ressourcen und einer klaren institutionellen Verankerung, in der die Haltung der Anerkennung und die aktive Förderung von migrationsbedingter Diversität zum Ausdruck kommen. Erste Gestaltungsschwerpunkte sollten sich auf die Leitbildentwicklung und die Formulierung von Zielmarken konzentrieren, was die Analyse von Zugangsbarrieren auf allen Ebenen der Einrichtung voraussetzt.

Eine strategische Umsetzung des Veränderungsprozesses muss von der Leitungsebene gewollt und unter Einbeziehung aller Mitarbeitenden aktiv unterstützt werden (Cox, 2001, S. 19f.; Kap. 3). Insofern wird der systematischen Verankerung von Personalentwicklungsmaßnahmen und der Professionalisierung des Weiterbildungspersonals ein wichtiger Stellenwert beigemessen (Fischer & Werhöfer, 2006, S. 44). Ein Großteil der befragten Weiterbildungseinrichtungen unterstützt bereits die Kompetenzentwicklung der Mitarbeitenden im Umgang mit migrationsbedingten Herausforderungen. Gerade weil „interkulturelle Kompetenz“ mittlerweile zu einer grundlegenden Formel geworden ist, um den Herausforderungen in Zusammenhang mit Migrationsprozessen zu begegnen, ist eine Schärfung dessen notwendig, was solche Kompetenzen im Einzelnen ausmacht (Fischer, 2007, S. 43; Kap. 3). Rekurrierend auf die einschlägige theoretisch-reflexive Frage im Diskurs um Diversität und Interkulturalität ist für die pädagogische Professionalität vor allem eine Auseinandersetzung mit Kultur und Kommunikation, Kultur und Macht sowie mit Kultur und Vielfalt geboten (ausführlich siehe hierzu Öztürk & Schuldes, 2014, S. 81ff.). Die Kompetenzentwicklung für einen diversitätsbewussten Umgang mit migrationsbedingten Herausforderungen vollzieht sich im Rahmen einer organisationsumfassenden Förderung auf der Mikroebene der Individuen und der Makroebene der Einrichtungen und zielt damit nicht nur auf Veränderungen in den Einstellungen, den Arbeitsweisen und Praktiken der Organisationsmitglieder, sondern auch in den Strukturen, Prozessen und dem Selbstverständnis der Einrichtung. Diese Veränderungsprozesse erfordern vor allem die Reflexion des Bestehenden, d.h. auch der organisationalen Strukturen und Prozesse, die Zugänge verhindert haben (Mecheril, 2008; Göhlich & Schröer, 2013; Kap. 3). Eine solche Auseinandersetzung mit Gewohntem macht das Auftreten von Widerständen wahrscheinlich (Hagemann & Vaut, 2012, S. 96). Auch deren Bearbeitung gilt es als Teil des Entwicklungsprozesses einzubeziehen. Unterstützend könnten hier Weiterbildungsformate wirken, die an

der Schnittstelle zwischen Organisations- und Personalentwicklung ansetzen, indem mit der Kompetenzerweiterung der Mitarbeitenden zugleich Prozesse der Organisationsentwicklung angestoßen werden (Brünning & Grünhage-Monetti, 2006, S. 64). Vor diesem Hintergrund wird die Entwicklung von Organisationen zu „lernenden Organisationen“ (Argyris & Schön, 2008) zu einer wesentlichen Zielmarke. Für die Umsetzung der Ziele und Entwicklungsmaßnahmen sollten Verantwortlichkeiten eingerichtet und festgelegt werden. Ein Teil der befragten Einrichtungen ist dem bereits nachgekommen, indem bestimmten Mitarbeitenden Verantwortlichkeiten übertragen wurden oder die Leitung die Umsetzung verantwortet. Grundsätzlich ist in diesem Zusammenhang der Empfehlung von Fischer und Werhöfer (2006, S. 48) beizupflichten: „In jeder Einrichtung sollte es zumindest eine kleine Pioniergruppe geben, die den Prozess initiiert, begleitet und ständig evaluiert.“ Der Überprüfung der Ergebnisse und Zielerreichung sollte ausreichend Zeit eingeräumt werden, um auch Rückschleifen im Sinne eines interaktiven Entwicklungsprozesses zu ermöglichen (Jakubeit, 2009, S. 243). Ebenso von Bedeutung ist, dass die Leitlinien und Ziele nicht nur von den Mitarbeitenden der Einrichtung getragen, sondern aktiv nach außen kommuniziert werden (Fischer & Werhöfer, 2006, S. 45). Hier könnten Weiterbildungseinrichtungen davon profitieren, dass Marketing und Öffentlichkeitsarbeit eine Kernkompetenz von Weiterbildungseinrichtungen darstellen.

Daran schließt die zweite Handlungsempfehlung an:

Ein organisationsumfassender Veränderungsprozess erfordert von allen Mitarbeitenden Bereitschaft zu individueller und struktureller Veränderung und schließt dabei eine reflexive Auseinandersetzung mit Strukturen der Macht ebenso ein wie die mit eigenen Denkmustern, Kommunikations- und Arbeitsweisen. Deshalb ist der gezielten Förderung und Weiterbildung der Mitarbeitenden auf allen Ebenen der Einrichtung eine bedeutende Stellung beizumessen.

Als richtungsweisend für die aktive Förderung migrationsbedingter Diversität erweisen sich Kooperationen mit anderen Einrichtungen und Netzwerken. Diese stellen den Ergebnissen zufolge für das Gewinnen sowohl von Teilnehmenden als auch Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund eine wichtige Ressource dar. Angesichts der laufenden gesellschaftlichen Veränderungen ist für Weiterbildungseinrichtungen

die Entwicklung von relativ stabilen Beziehungsgeflechten von großer Bedeutung. Dadurch wird es ihnen möglich, sich in einem strukturierten und bekannten Umfeld anderer Einrichtungen und Organisationen zu bewegen und die je eigene Organisations- und Angebotsentwicklung sowie den Marktbezug daraufhin zu bestimmen (Dollhausen & Weiland, 2010, S. 7).

Die zentrale Bedeutung von Kooperationen zwischen Einrichtungen und Netzwerken (Dollhausen, 2010; Dollhausen & Gerhard, 2014) ergibt sich auch aus der Forderung nach einem lebenslangen Lernen, das gleichzeitig durch die vielfältigen globalen, gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Veränderungen unterstrichen wird. Dabei ist das lebenslange Lernen „nicht nur für den einzelnen Lerner bedeutsam, sondern auch für die ökonomische, politische und soziale Weiterentwicklung des Gemeinwesens“ (Hof, 2009, S. 39). Zentral ist die Rolle von Weiterbildungseinrichtungen und deren übergreifenden Kooperationen und Vernetzungen mit anderen Einrichtungen und Netzwerken deshalb, weil sie beispielsweise vor dem Hintergrund einer empirisch vielfach belegten sozialen Ungleichheit in der Gesellschaft „Unterstützung leisten und versuchen, die sozio-ökonomischen, institutionellen und individuell-dispositionalen Barrieren zum lebenslangen Lernen abzubauen“ (ebd., S. 40). Dies macht insgesamt zugleich eine nachhaltige *Weiterbildungskultur* auf allen gesellschaftlichen Ebenen erforderlich, die zweifellos auch eine wesentliche Voraussetzung für den Erfolg der politischen Bemühungen etwa zur Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung auf Landes-, Bundes- und EU-Ebene darstellt (KMK & GWK, 2012, S. 26ff.; EU, 2011). Weiterbildungseinrichtungen täten also gut daran, ihre bestehenden Kooperationen und Netzwerkbildungen zu festigen, aber insbesondere auch jene beispielsweise mit Migrantenselbstorganisationen weiter auszubauen. Die Kooperationen mit Migrantenselbstorganisationen können eine wichtige Ressource für Weiterbildungseinrichtungen darstellen – und zwar in vielfacher Hinsicht: So können die Migrantenselbstorganisationen eine wertvolle Brücke zu potenziellen Teilnehmenden mit Migrationshintergrund schlagen, und ihr langjähriges lebensweltliches Erfahrungswissen kann sowohl für eine gezielte Bildungsberatung wie für Planung und Durchführung von Weiterbildung genutzt werden. Dadurch wird die gemeinsame Verantwortung für Weiterbildung und damit das Recht auf chancengleichen Zugang zu Weiterbildung bekräftigt. Umgekehrt können Migrantenselbstorganisationen von dem großen Repertoire der Weiterbildungseinrichtungen in Bezug auf ihre Professionalisierungsbestrebungen nachhaltig profitieren. Verwiesen sei hier nur auf ihren enormen, teilweise spezifischen Bedarf an Weiterbildung etwa im Vereinsmanagement (Öztürk, 2014, S. 57).

Daraus folgt die dritte Handlungsempfehlung:

Die vielfältigen Initiativen, die darauf abzielen, mehr Teilnehmende und Mitarbeitende mit Migrationshintergrund zu erreichen, werden bereits von einem Großteil von Weiterbildungseinrichtungen genutzt. Die bestehenden Kooperationen und Netzwerkbildungen wirken dabei hochgradig unterstützend. Daher sollten diese Kooperationen und Netzwerkbildungen gefestigt, aber insbesondere auch mit Migrantenselbstorganisationen, Beratungsstellen und Betrieben weiter ausgebaut werden.

7.2 Handlungsempfehlungen für eine diversitätsorientierte Personalarbeit

Die Bevölkerung in NRW ist durch Migration gekennzeichnet. Die daraus erwachsene gesellschaftliche Vielfalt bringt Potenziale mit sich, so auch für die Weiterbildung. Erwachsene mit Migrationshintergrund geraten damit nicht nur als Adressatinnen und Adressaten der Weiterbildung in den Blick, sondern nehmen auch eine wichtige Rolle als Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner bzw. Mitarbeitende in Weiterbildungseinrichtungen ein. Die Gewinnung von Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund kann dabei als eine wichtige Ressource „für die Bewältigung diversitätsorientierter Aufgaben“ (Sprung, 2015, S. 46) betrachtet werden.

Den Ergebnissen der Bestandsaufnahme zufolge sind Mitarbeitende mit Migrationshintergrund in der Mehrheit der befragten Weiterbildungseinrichtungen in NRW beschäftigt. Zugleich weisen die Ergebnisse allerdings auf eine Schieflage hinsichtlich der Positionierung von Beschäftigten mit Migrationshintergrund in der Weiterbildung hin. Insbesondere auf Leitungspositionen sind Personen mit Migrationshintergrund noch wenig vertreten. Insofern bildet die Sensibilisierung von Personalverantwortlichen für organisationsspezifische Ungleichheiten in der Personalgewinnung und -besetzung eine wichtige Voraussetzung, um dieser Schieflage entgegenzuwirken. Dies erfordert von Personalverantwortlichen eine hohe Bereitschaft, sich mit den Ursachen und Barrieren im Zugang zu den Positionen der Einrichtung auseinanderzusetzen, was ebenso verlangt, „eigene Deutungsmuster und blinde Flecken zu erkennen und zu hinterfragen“ (Sauer & Schmidt, 2012, S. 86). Unterstützt werden kann eine solche Sensibilisierung durch entsprechende Personalentwicklungsmaßnahmen wie Trainings und Fortbildungen (Kings & Kaufmann, 2016, S. 338ff.). Die Ergebnisse der Bestandsaufnahme zeigen, dass einige Weiterbildungseinrichtungen bereits Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte in solchen Themenfeldern offerieren und auf diese Expertise bei der Fortbildung des eigenen Personals zurückgreifen können.

Darüber hinaus bedarf es des Einsatzes regelmäßiger einrichtungsbezogener Beschäftigungsanalysen, um die ungleichen Beschäftigungsstrukturen in den einzelnen Einrichtungen möglichst genau lokalisieren zu können. Während diversitätsabbildende Beschäftigungsstatistiken vornehmlich in großen Einrichtungen oder im Verbund ein geeignetes Analyseinstrument darstellen, könnten in Einrichtungen mit geringer Mitarbeiterzahl ebenso leitfragenbasierte Verfahren hilfreich sein. An die Analyse der Beschäftigungsstrukturen sollte sich jedoch zugleich eine Analyse der Ursachen von Ungleichheiten anschließen. Dies verlangt von Personalverantwortlichen wiederum die Bereitschaft, sich reflexiv und machtkritisch mit den vorherrschenden Verfahrensweisen und Strukturen auseinanderzusetzen (Walgenbach, 2014; Göhlich & Schröer, 2013; Kap. 3).

Um identifizierte Ungleichheiten abzubauen, bildet schließlich die Vereinbarung von Zielen eine wichtige Voraussetzung, damit Erfolge wie Misserfolge sichtbar gemacht werden können. Aufgrund der Heterogenität der Bevölkerung mit Migrationshintergrund einerseits und der häufig geringen personalstrukturellen Voraussetzungen vieler Weiterbildungseinrichtungen andererseits könnten als Alternative zu starren Quotenregelungen sogenannte Zielmarken zum Anteil von Beschäftigten mit Migrationshintergrund, wie Dählken (2015, S. 38) sie für den Ausbildungsbereich vorschlägt, für die Weiterbildung sinnvoll sein. Solche Zielmarken können als richtungsweisende strategische Vorgaben zugleich an die einrichtungsspezifischen Erfordernisse angepasst werden.

Die Förderung von migrationsbedingter Diversität in der Belegschaft von Weiterbildungseinrichtungen verlangt weiterhin den Einsatz aktiver Strategien, um Personen mit Migrationshintergrund in Stellenausschreibungs- und Bewerbungsverfahren gezielt einzubeziehen. Die Ergebnisse der Bestandsaufnahme lassen hier Handlungsbedarf erkennen, da die Möglichkeiten aktiver Fördermaßnahmen noch nicht ausschöpfend genutzt werden (Kap. 5.2).

Ansatzpunkte ergeben sich zunächst für den Stellenausschreibungsprozess. Ausgehen ließe sich von einer bedarfsgerechten Analyse des Stellenprofils, insbesondere im Hinblick auf die Wahrnehmung spezifischer Ressourcen von Erwachsenen mit Migrationshintergrund (Donges et al., 2014, S. 69; Frintrup & Flubacher, 2016, S. 63ff.). Von Bedeutung ist dabei, dass der interkulturellen Kompetenz bzw. Diversitätskompetenz, aber auch Potenzialen wie Mehrsprachigkeit und spezifischem kulturellem Wissen ebenso Wertschätzung entgegengebracht wird wie Fremdsprachenkenntnissen und Auslandserfahrungen anderer Bewerberinnen und Bewerber (Anders et al., 2008, S. 95). Das Sichtbarmachen solcher Qualitätskriterien kann zu einer gezielten Anerkennung von Migrationserfahrungen beitragen. Dass solche Potenziale der Einstellung von Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund von Seiten der Weiterbildungseinrichtungen wahrgenommen werden, unterstreichen die Ergebnisse dieser Bestandsaufnahme. Im Rahmen der Formulierung von Anforderungen für eine Stellenausschreibung sollten solche Potenziale in Zukunft aufmerksamer und bewusster berücksichtigt bzw. platziert werden. Verstärkt werden kann ein solches Signal seitens der Einrichtungen auch durch eine direkte Ansprache von Personen mit Migrationshintergrund. Ein bekanntes Beispiel dafür ist der in Stellenausschreibungen explizit hervorgehobene Zusatz „Bewerbungen von Personen mit Migrationshintergrund werden ausdrücklich begrüßt“ (Sauer & Schmidt, 2012, S. 87; Anders et al., 2008, S. 92ff.). Dies wird in den befragten Weiterbildungseinrichtungen bisher nur selten umgesetzt. Die Befundlage hinsichtlich dieser Praxis ist zwar noch nicht hinreichend geklärt, dennoch sollten wir sie dahingehend hinterfragen, ob und welche Hemmnisse mit einer solchen Verfahrensweise verbunden sind. Zentral ist hier die Frage, wie solche Aussagen überhaupt von den Adressatinnen und Adressaten dieser Formulierungen aufgenommen werden.

Grundsätzlich ergibt sich mit der Anerkennung von „migrationspezifischen“ Kompetenzen zugleich ein Dilemma bzw. die Gefahr, ethnisierte Zuschreibungen zu verfestigen (Sprung, 2015, S. 48). Zu vermeiden ist in jedem Fall eine einseitige und kulturalisierende Potenzialwahrnehmung und die Reduktion von Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund auf Stellen mit migrations- und integrationsthematischen Schwerpunkten. Hier bedarf es hoher Sensibilität gegenüber Bewerberinnen und Bewerbern mit Migrationshintergrund, die sich auch in ihrem Selbstverständnis als Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner durchaus darin unterscheiden können, inwieweit sie ihre „Migrationserfahrung“ als eine berufliche Ressource wahrnehmen möchten. Eine diversitätsorientierte Personalarbeit, die sich an Prämissen der Anerkennung und Chancengleichheit orientiert, bezieht sich auf alle Positionen und Funktionen von Weiterbildungseinrichtungen und kann nicht auf „Sonderbereiche“ reduziert werden.

Neben den Stellenprofilen bieten die Auswahl geeigneter Kommunikationswege für die Ausschreibung oder die gezielte Ansprache wichtige Ausgangspunkte. Hier sind Weiterbildungseinrichtungen gefordert, ihre vielfach bestehenden Netzwerke zu nutzen als auch ihre Netzwerkarbeit mit Migrantenselbstorganisationen, Beratungsstellen, internationalen Wirtschaftsverbänden oder entsprechenden Ausbildungsstätten für Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner (Berufsschulen, Fachhochschulen, Universitäten) auszubauen. Dabei sollte auch geprüft werden, inwieweit die bisher genutzten Medien potenzielle Bewerberinnen und Bewerber mit Migrationshintergrund erreichen. Teilweise verweisen die befragten Weiterbildungseinrichtungen darauf, dass Bewerberinnen und Bewerber mit Migrationshintergrund nicht über die notwendigen Qualifikationen oder Ausbildungsabschlüsse verfügen. Gerade auch deshalb empfiehlt sich eine stärkere Zusammenarbeit mit den einschlägigen Ausbildungsstellen.

Auch im Hinblick auf die Personalauswahl ist eine gezielte Auseinandersetzung mit den in der Einrichtung gängigen Verfahren geboten. Dabei kann die gezielte Offenlegung aller Schritte im Verfahren sowie der zentralen Auswahlkriterien helfen, Einflüsse auf Personalentscheidungen und damit auch unbewusste Vorteilsnahmen sichtbar zu machen (Kay, 2008, S. 256). Eine solche Offenlegung kann ein erster Schritt sein, um eine Reflexionskultur in Personalentscheidungen zu etablieren.

Zusätzliche Barrieren im Zugang zu ausbildungsadäquaten Positionen oder Leitungsaufgaben können sich für Fachkräfte ergeben, die ihre Abschlüsse im Ausland erworben haben. Grundsätzlich ist von Seiten der Personalverantwortlichen eine wertschätzende Haltung gegenüber ausländischen Abschlüssen ebenso wichtig wie das Wissen um Möglichkeiten, Bewerberinnen und Bewerber sowie Mitarbeitende bei der offiziellen Anerkennung ihrer Abschlüsse zu unterstützen. Erschwernisse beim Einstieg in das erwachsenenpädagogische Berufsfeld ergeben sich für Fachkräfte mit Migrationshintergrund teilweise auch durch überhöhte Kompetenzanforderungen hinsichtlich der deutschen Sprache (Sprung, 2015, S. 47). Vor diesem Hintergrund sind

Weiterbildungseinrichtungen zum einen gefordert, die sprachlichen Anforderungen an die tatsächlichen Erfordernisse der Tätigkeit anzupassen und in Stellenausschreibungen entsprechend differenziert einzufordern. Zum anderen könnten Mitarbeitenden mit nichtdeutscher Erstsprache auch Hilfestellungen für spezifische Sprachanforderungen zur Verfügung gestellt werden (ebd.).

Daraus leitet sich die vierte Handlungsempfehlung ab:

Die Beschäftigung von Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund sollte in der Weiterbildung gestärkt werden. Neben der Sensibilisierung und diversitätsbewussten Kompetenzentwicklung von Personalverantwortlichen bilden Zielvereinbarungen (Zielmarken) eine wichtige Voraussetzung, um Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund gleichberechtigte Zugänge zu allen Positionen zu eröffnen. Regelmäßige Beschäftigungsanalysen sollten diese Entwicklungsprozesse flankieren. Darüber hinaus ist es geboten, die Maßnahmen zur Förderung von migrationsbedingter Vielfalt in der Personalgewinnung und -besetzung auszubauen. Dazu gehört eine verstärkte zielgruppenspezifische Ansprache unter Nutzung bestehender oder auszubauender Netzwerke und Medien, das Hervorheben von Ressourcen wie u.a. Diversitätskompetenz bzw. interkultureller Kompetenz und Mehrsprachigkeit in Stellenprofilen, die Wertschätzung ausländischer Abschlüsse und Hilfestellung bei der offiziellen Anerkennung sowie die Auseinandersetzung mit diskriminierungsreduzierenden Auswahlverfahren,⁴⁶ wobei hier die Offenlegung von Auswahlkriterien und die Etablierung einer Reflexionskultur in Personalentscheidungen einen wichtigen Schritt darstellen. Auch die Besetzung von möglichst heterogenen Gremien könnte einseitige Einflussnahmen reduzieren und zu einer perspektivenvielfältigen Reflexionskultur beitragen.

7.3 Handlungsempfehlungen für eine diversitätsorientierte Angebotsentwicklung und Adressatenorientierung

Zweifellos sind die spezifischen Zielgruppenangebote (u.a. Deutsch-, Integrations- und Grundbildungskurse) wichtig und notwendig. Diese Zielgruppenangebote – ob ein gewöhnlicher Deutsch- oder ein spezieller Integrationskurs –, die auch von den Teilnehmenden mit Migrationshintergrund etwa laut Angaben der befragten Weiterbildungseinrich-

46 Um diskriminierungsfreie Bewerbungsverfahren zu ermöglichen, werden in Forschung und Praxis zunehmend anonymisierte Bewerbungsverfahren diskutiert. So konnte das Pilotprojekt „Anonymisierte Bewerbungsverfahren“ der Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2012) zeigen, dass Personen mit Migrationshintergrund von diesem Verfahren profitieren können. Positive Effekte werden auch im Rahmen des Abschlussberichtes des landesweiten Pilotprojekts „Anonymisierte Bewerbung“ in NRW (Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen, 2012) für den öffentlichen Dienst referiert. Grundsätzlich könnte auch die Weiterbildung von diesen Erfahrungen profitieren.

tungen, aber auch der Volkshochschul-Statistik und der Integrationskursgeschäftsstatistik insgesamt sehr gut aufgenommen werden, bilden quasi ein Fundament für Neueingewanderte, auf dem sie ihr „neues“ Leben in einer „neuen“ Heimat aufbauen. Sichere Kenntnisse der deutschen Sprache oder über die „neue“ Heimat, ihre Rechtsordnung, Kultur und Geschichte helfen sicherlich, den Zugang und die Teilhabe von Eingewanderten an der Gesellschaft, an (Weiter-)Bildung und am Arbeitsmarkt zu fördern. Insofern ist der nachdrückliche Hinweis vor allem der öffentlichen und gemeinnützigen Einrichtungen auf die große Bedeutung dieser Zielgruppenangebote nachvollziehbar.

Allerdings klagen diese Einrichtungen über eine fehlende gesellschaftspolitische Akzeptanz, die sich vor allem in der Art und Weise der Finanzierung dieser Kursangebote widerspiegelt. Die zunehmende Abhängigkeit von (öffentlichen) Zuwendungen beeinträchtigt nicht nur die Fortführung dieser Angebote, sondern nicht selten auch insgesamt die Existenz der Einrichtungen. Vor diesem Hintergrund können die Klagen der öffentlichen und gemeinnützigen Einrichtungen kaum ignoriert werden. Dauerhafte Abhilfe können hier nur die zuständigen Entscheidungsträger auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene schaffen, indem sie eine bedarfsgerechte Finanzierung sicherstellen. Das gilt ebenso für den quantitativ starken Bereich der Sprach- und Integrationskurse wie auch für noch von insgesamt wenigen Einrichtungen besetzte Angebotsformate, die Bezüge zu Lebenslagen von Erwachsenen mit Migrationshintergrund herstellen, indem sie u.a. auf Themen wie Familie und Erziehung, Kultur und Politik Bezug nehmen. Dieser Aspekt ist insbesondere für viele (kleine) gemeinnützige Weiterbildungseinrichtungen so zentral, dass sie nicht nur die Fortführung zielgruppenspezifischer Angebote hiervon abhängig machen, sondern auch das Weiterbestehen ihrer Einrichtungen.

Vor dem Hintergrund der vergleichsweise geringen Beteiligung an Weiterbildung zumindest eines Teils der Erwachsenen mit Migrationshintergrund (Kap. 2) und des von den Weiterbildungseinrichtungen selbst geschätzten geringen Teilnahmeanteils Erwachsener mit Migrationshintergrund am Regelangebot (Kap. 5) stehen die Weiterbildungseinrichtungen darüber hinaus vor der zentralen Aufgabe, gleichberechtigte Zugänge zu allen Weiterbildungsangeboten herzustellen. Damit rücken vor allem zwei Handlungsbereiche in den Fokus:

- 1) die Gestaltung von Übergängen zwischen zielgruppenspezifischen Angeboten und Regelangeboten sowie
- 2) eine diversitätsorientierte Gestaltung dieser Regelangebote.

Kommen wir zu Ersterem: Zielgruppenangebote für Erwachsene mit Migrationshintergrund bilden in einer Vielzahl von Weiterbildungseinrichtungen einen Teil des Angebotsspektrums. Gerade die vielfach offerierten und durchaus gut besuchten Deutsch- und Integrationskurse bieten sich hier als Schnittstellen besonders an. Vor allem kommt den Kursleitenden, die zugleich für viele eingewanderte Erwachsene oft als Erstkontakt

in der Weiterbildung fungieren, eine wichtige Brückenfunktion im Übergang von zielgruppenspezifischen zu Regelangeboten zu. Neben einer angemessenen und adressatengerechten Wissensvermittlung könnten die Deutsch- und Integrationskursleitenden die Teilnehmenden gezielt über Anschlüsse informieren und Hilfestellung für die Erschließung weiterer Angebote und Lernmöglichkeiten bereitstellen (Lücker & Mania, 2014, S. 80; Zimmer, Fleige & Thom, 2015, S. 5ff.).

Kommen wir zum zweiten Punkt: Erforderlich ist jedoch ebenso, die divergenten Bildungs- und Bedarfslagen auf konzeptionell-didaktischer Ebene noch stärker zu berücksichtigen. Dazu gehört vor allem eine „gezielte Beratung und Begleitung [der Kursteilnehmenden], die ihre Erfahrungen berücksichtigt und sie einbezieht, die ihre Leistungen anerkennt und sie wertschätzt, die Vertrauen schafft, ihnen glaubwürdig etwas zutraut und auch Mut zuspricht“ (Proll, 2010). Gestaltungskriterien wie diese gelten zweifellos für alle Teilnehmenden im Regelangebot der Weiterbildungseinrichtungen, in denen neben einer angemessenen und adressatengerechten Wissensvermittlung mehr Raum für die Belange der Teilnehmenden geschaffen werden sollte. Auf die Wichtigkeit solcher Räume weist etwa Bethscheider (2008) am Beispiel von zugewanderten Erwachsenen hin, indem sie darauf aufmerksam macht, dass diese Personen „zusätzlich zu den für alle Teilnehmenden geltenden inhaltlichen auch sprachliche Anforderungen zu bewältigen haben“ (ebd., S. 4) und dies die Einbindung sprachlicher Unterstützung bei der Gestaltung der Kurse in Regelangeboten der beruflichen Weiterbildung erforderlich macht (ebd.).

Diese Feststellungen sprechen damit deutlich für Weiterbildungsangebote – unerheblich ob zielgruppenspezifische oder Regelangebote –, die unter Berücksichtigung der evidenten theoretischen und empirischen Ergebnisse etwa zu den individuellen Bedarfen und Interessen sowie individuellen und strukturellen Weiterbildungsbarrieren konzipiert und im Hinblick auf ihren unmittelbaren Nutzen und individuelle wie berufliche Verwertbarkeit kontinuierlich kritisch reflektiert werden. Explizit in den Mittelpunkt eines solchen fortlaufenden Reflexionsprozesses sollte die Stärkung der individuellen und beruflichen Handlungsfähigkeit der Teilnehmenden gerückt werden (Hippel & Tuppelt, 2011, S. 801ff.; Mecheril, 2011, S. 98ff.; Öztürk, 2014, S. 59; Roth, 2009, S. 41f.; Sprung, 2011, S. 262ff.). Neben sprachlicher Unterstützung bedarf es vor allem auch verstärkter Bemühungen, die ungleichen Informationslagen über geeignete Weiterbildungsangebote auszugleichen. Denn gerade Personen, die nach Deutschland zugewandert sind, erhalten seltener Hinweise über Weiterbildungsangebote aus ihrem privaten und beruflichen Umfeld (Öztürk & Reiter, 2016, S. 58f.).

Vonseiten der Mitarbeitenden in Weiterbildungseinrichtungen erfordert dies die Bereitschaft, sich permanent mit dem eigenen Verständnis über gesellschaftliche Zielgruppen kritisch auseinanderzusetzen und dabei deren tatsächliche Bedürfnisse und Interessen bei der Angebots- und Programmentwicklung angemessen zu berücksichtigen. Gleichzeitig ist es aber seitens der Weiterbildungseinrichtungen geboten, die Mitarbei-

tenden in der Weiterbildung bei dem Erwerb verschiedener Teilkompetenzen etwa im Umgang mit migrationsbedingter Vielfalt zu unterstützen und zu fördern (Öztürk & Schuldes, 2014, S. 99ff.).

Daraus folgt die fünfte Handlungsempfehlung:

Die Erhöhung der Teilhabe am Regelangebot von Erwachsenen mit Migrationshintergrund bedarf gesonderter Aufmerksamkeit. Sowohl die Träger als auch die Anbieter von zielgruppenspezifischen Angeboten für Erwachsene mit Migrationshintergrund (insbesondere im Bereich Deutsch- und Integrationskurse) sollten sich der Brückenfunktion dieser Angebote im Übergang von zielgruppenspezifischen zu Regelangeboten stärker bewusst sein. Diese bieten letztlich eine willkommene Gelegenheit für Weiterbildungseinrichtungen, Erwachsene mit Migrationshintergrund durch gezielte Beratung und Hilfestellung auch als Teilnehmende von Regelangeboten zu gewinnen und zu binden. Die Erfahrungen mit und die Erwartungen von Erwachsenen mit Migrationshintergrund in diesen spezifischen Kursen bieten zugleich eine gute Möglichkeit, die Planungs- und Durchführungsprozesse aller Angebote unmittelbar zu überprüfen, gegebenenfalls zu korrigieren und damit insgesamt an den Interessen und Bedürfnissen der Teilnehmenden orientiert weiterzuentwickeln.

So sollten die in der Erwachsenenbildung bekannten makro- und mikrodidaktischen Prinzipien etwa im Hinblick auf Ansprache und Auswahl von Inhalten, Methoden und Medien bei der Angebotsplanung und -gestaltung (Reich-Claassen & Hippel, 2011, S. 1003ff.) mit dem Ziel eines gleichberechtigten Zugangs zu Weiterbildung adäquat reflektiert und berücksichtigt werden.

Nehmen wir als Beispiel die Frage nach einer angemessenen Ansprache von heterogenen Zielgruppen mit Migrationshintergrund: Wie die Bestandsaufnahme gezeigt hat, knüpft diesbezüglich der Großteil der nordrhein-westfälischen Weiterbildungseinrichtungen bereits an verschiedene Merkmale von Erwachsenen mit Migrationshintergrund an. Allerdings ist weiterhin der relativ häufige Gebrauch der Sammelkategorie Personen mit Migrationshintergrund⁴⁷ unübersehbar. Teilweise unberücksichtigt bleiben dabei – insbesondere in ihrer intersektionalen Verwobenheit – Merkmale wie beispielsweise Geschlecht, Behinderung, religiös-weltanschauliche Zugehörigkeit, Bildungshintergrund oder organisationale Einbindung (Kap. 3). Einzelne Weiterbildungseinrichtungen hinterfragen eindringlich die Tauglichkeit solcher Bezeichnungen und kritisieren darüber hinaus die spezifischen Angebote, die sich explizit an Erwachsene mit Migrationshintergrund richten (Kap. 5.3). Die folgende Rückmeldung einer Einrichtung fasst die Kritik

47 Nicht unerwähnt bleiben darf hier, dass diese Sammelkategorie besonders häufig in Ausschreibungen zur Projektförderung verwendet wird. Insoweit stellt sich hier die Gretchenfrage, inwieweit die Weiterbildungseinrichtungen von Vorgaben dieser Projektausschreibungen abhängig sind.

anschaulich zusammen: „Wir sind für alle an unserem Angebot Interessierten offen! Zielgruppen dürfen nicht zu Parallelgesellschaften führen.“

Beides wird zu Recht hinterfragt und kritisiert: Einerseits tritt auch in der Weiterbildungsforschung die Untauglichkeit von Sammelkategorien (Ausländer, Migrant, Personen mit Migrationshintergrund) immer deutlicher zutage. Mit Blick auf die relativ heterogenen Erwachsenengruppen erlauben solche kategorialen Begriffe kaum aussagekräftige Ergebnisse etwa über ihre Weiterbildungsmotive, -erfahrungen und -hindernisse (Öztürk, 2014, S. 39ff.; Öztürk & Reiter, 2016, S. 48ff.). Andererseits besteht auch aufgrund des Konstruktions- und Zuschreibungscharakters solcher Bezeichnungen die Gefahr, von homogenen und in sich geschlossenen Zielgruppen auszugehen, wo schnell auch (unbewusst) eine Grenze zwischen dem „Wir“ und dem „Anderen“⁴⁸ bzw. Personen mit und ohne Migrationshintergrund bzw. Deutschen und Nicht-Deutschen gezogen wird (Öztürk & Schuldes, 2014, S. 91ff.).

Zu dieser Auseinandersetzung gehört es auch, einen Diskurs darüber anzuregen, für welche Themen Zielgruppenangebote von Bedeutung sind, um etwa an spezifische, d.h. mit Migrationserfahrungen in Zusammenhang stehende, Lebenslagen und -bedarfe anzuknüpfen. Neben den Sprach- und Integrationskursen werden im Rahmen dieser Befragung Bezugspunkte etwa zu Lebenssituationen von geflüchteten Personen, Personen mit ausländischen Abschlüssen, Eltern und Familien hergestellt. Darüber hinaus wird es aber Aufgabe der Weiterbildung sein, das Regelangebot gegenüber Adressatinnen und Adressaten mit Migrationshintergrund zu öffnen bzw. unter Berücksichtigung ihrer heterogenen Bildungsbedarfe auszuweiten.

An dieser Stelle nehmen wir die schon seit längerer Zeit im Raum stehende Forderung nach einem differenzierten Zielgruppen-Marketing auf, zumal „differenzierte Planungen auf den Handlungsebenen der Mikro- (Lehren und Lernen) und Makrodidaktik (Programmplanung) unterschiedliche Anspracheformen für verschiedene Zielgruppen [ermöglichen]“ (Tippelt & Hippel, 2005, S. 45). Eine Möglichkeit für solch ein differenziertes Zielgruppen-Marketing stellt das Modell der sozialen Milieus bzw. Sinus-Milieu-Modell dar, das sich nicht allein auf soziodemografische Merkmale stützt, sondern auch die unterschiedlichen Lebensauffassungen, -weisen und -lagen in Betracht zieht (ausführlich dazu z.B. Sinus, 2015; Barz & Tippelt, 2004; Tippelt et al., 2008). Ein differenziertes Zielgruppen-Marketing zu fördern heißt also vor allem, das altbekannte klassische erwachsenenpädagogisch-didaktische Prinzip Teilnehmerorientierung (bzw. Kundenorientierung) nicht nur anzuerkennen, sondern auch konsequent anzuwenden (dazu z.B. Luchte, 2012, S. 19ff.; Hubertus, 2010, S. 38ff.; Hippel & Tippelt, 2011, S. 808f.). Dies stellt Kursleitende zweifellos vor besondere Herausforderungen, wie dieses Zitat praxisnah zum Ausdruck bringt:

48 Zum Konstruktions- und Zuschreibungscharakter bzw. zur Wahrnehmung des Anderen siehe beispielsweise Holzbrecher (1997) und Mecheril (2011, 2013).

Es ist nicht einfach, eine weitreichende Teilnehmerorientierung in Alphabetisierungskursen zu praktizieren. Hauptgrund ist die extreme Heterogenität der Lerngruppen, z.B. in Bezug auf die vorhandenen Lese- und Schreibkompetenzen, das Lerntempo oder die Lerninteressen. Viele Kursleitende fühlen sich deshalb überfordert, in Alphabetisierungskursen eine weitreichende Teilnehmerorientierung zu praktizieren. Aber ohne diese Teilnehmerorientierung wird die Kursleiterin dem einzelnen Lerner nicht gerecht. Genau darin besteht aber das didaktische Dilemma: Je größer die Heterogenität, desto schwieriger ist die Teilnehmerorientierung – und desto wichtiger ist sie (Hubertus, 2010, S. 40).

Auch wenn vor diesem Hintergrund eine Teilnehmerorientierung nicht immer einfach realisierbar ist und daraus häufig die Notwendigkeit einer pragmatischen Vorgehensweise erwächst, scheint uns gerade in solchen Situationen bedeutend zu sein, stets eine kritisch-reflexive Haltung auf soziale Kategorien und damit verbundene Zuschreibungen einzunehmen. Anschlussfähig zeigt sich an dieser Stelle auch das Diversity-Konzept, mit dem die anerkennende Haltung gegenüber Vielfalt in Bildungsprozessen zunehmend an Bedeutung gewinnt. Die Diversity-Perspektive kann somit nicht nur dazu beitragen, Mehrfachzugehörigkeit wahrzunehmen, sondern auch einen konstruktiven und wertschätzenden Umgang mit unterschiedlichen und vielfältigen Lebenslagen und -hintergründen in Bildungssituationen zu entwickeln (Kap. 3.1). Eine solche Haltung ist notwendig, damit beispielsweise die Forderung einer differenzierten Ansprache nicht ausschließlich mit einzelnen soziodemografischen Merkmalen gleichgesetzt wird oder nicht zu Angeboten führt, in denen solche Merkmale per se bestimmend sind.⁴⁹ Zugleich sind auch auf allen Ebenen der Einrichtung beispielsweise die mit solchen Ansprachen einhergehenden möglichen Gefahren von Zuschreibungen und Stigmatisierungen zu erkennen und abzuwenden (Kalpaka & Mecheril, 2010, S. 79ff.; Öztürk & Reiter, 2014, S. 74ff.; Sprung, 2011, S. 132ff.).

49 Hierzu empfiehlt sich auch der Blick auf die Diskussionen um die *Binnendifferenzierung* (u.a. nach Zielen, Inhalten, Unterrichts- und Sozialformen) im Schulalltag bzw. Unterricht (dazu z.B. Scholz, 2016; Demming, 2003; Freiling et al., 2010). Auch wird öfters auf die hohe Lernintensität in „gemischten“ Lerngruppen hingewiesen. Siebert hält dazu bereits 1997 fest: „Das im weiteren Sinne interkulturelle Angebot der allgemeinen Erwachsenenbildung incl. Yoga, Fremdsprachen u.ä. macht gegen 60% des Gesamtangebots aus. In den meisten dieser Kurse wird auch über kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten, über Vertrautes und Fremdes, über globale und internationale Themen nachgedacht und diskutiert. Oft entwickeln sich solche Diskussionen spontan, ohne didaktisch geplant zu sein. Die Lernintensität ist in der Regel umso größer, je „gemischter“ die Lerngruppe kulturell zusammengesetzt ist“ (Siebert, 1997, zit. n. Mecheril, 2011, S. 95). Ähnlich unterstreicht Proll (2010) die „hohe Integrationskraft“ in gemischtbesuchten Kursangeboten. Eine Studie des Deutschen Jugendinstituts mit Auszubildenden in vier industriellen Großbetrieben kommt ebenso zum Schluss, dass die befragten Auszubildenden mit und ohne Migrationshintergrund „die interkulturelle Zusammensetzung und die Zusammenarbeit als angenehm und positiv wahr[nehmen]. Dementsprechend möchte der überwiegende Teil von ihnen sehr viel lieber in interkultureller Gruppenzusammensetzung ausgebildet werden. Eine ausschließlich eigenkulturelle Auszubildendengruppe wird nur von wenigen begrüßt“ (DJI, 2004, S. 19f.).

Um hier die Notwendigkeit einer kritisch-reflexiven Haltung zu betonen, soll an dieser Stelle nochmals an die Konstruktivität von Wahrnehmung erinnert werden: „Wissen ist kein objektiver, transportierbarer Gegenstand, sondern das Ergebnis von Konstruktionsprozessen einzelner Individuen“ (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1998, S. 457). Als Korrektiv empfiehlt es sich deshalb, einen offenen und direkten Austausch mit Teilnehmenden beharrlich zu praktizieren – auch um in Erfahrung zu bringen, wo beispielsweise ihre speziellen Empfindlichkeiten liegen.⁵⁰ Es geht also – wie auch die zuvor dargestellten theoretischen Ansätze verdeutlichen (Kap. 3) – darum, durch eine angemessene Ansprache und eine gezielte Orientierung an den Interessen, (Weiterbildungs-) Bedürfnissen und Potenzialen Erwachsene mit (und ohne) Migrationshintergrund als Teilnehmende zu gewinnen und zu behalten, um damit ihre gesellschaftliche Handlungsfähigkeit lebenslang zu ermöglichen.

Daraus folgt die sechste Handlungsempfehlung:

Die Angebotsplanung und -gestaltung hat unter Berücksichtigung makro- und mikrodidaktischer Prinzipien hinsichtlich der Interessen, Bedürfnisse und Potenziale von Erwachsenen mit Migrationshintergrund zu erfolgen. Gefordert ist ein differenziertes Zielgruppen-Marketing, in dem die Teilnehmerorientierung in Kombination mit einer kritisch-reflexiven Haltung gegenüber homogenisierenden oder abwertenden Bezeichnungen und gesellschaftlichen Zuschreibungen und Stigmatisierungen maßgebend ist. Stets kritisch hinterfragt werden sollten daher Begriffe bzw. Bezeichnungen, die ein homogenes Bild vermitteln bzw. ein „Schubladendenken“ unterstützen.

Die diesbezüglichen Bemühungen von Weiterbildungseinrichtungen zeigen sich ebenfalls in den Initiativen, die von ihnen unter anderem zur Erreichung von Erwachsenen mit Migrationshintergrund genutzt werden (Kap. 5.3). Sie setzen mehrsprachige Trainerinnen und Trainer und Dozentinnen und Dozenten bzw. Materialien ein und kooperieren mit anderen Einrichtungen und Netzwerken, wie z.B. auch mit Migrantenselbstorganisationen. Insofern nimmt die Netzwerkarbeit einen wichtigen Stellenwert für die gezielte Gewinnung und Ansprache von potenziellen Teilnehmenden mit Migrationshintergrund ein. Dem Ausbau von Kooperationen und der Bildung von Netzwerken kommt somit eine bedeutende Aufgabe für die Förderung migrationsbedingter Diversität zu. Folgendes Schaubild fasst die Ansatzpunkte und Empfehlungen für eine diversitätsbewusste Weiterbildung noch einmal zusammen:

50 Vielerorts artikulieren die als „Ausländer“, „Migrant“ u.Ä. bezeichneten Personen zunehmend ihren Unmut über solche Konstruktionen und Zuschreibungen (dazu z.B. Spohn, 2006; Hamburger & Stauf, 2009).

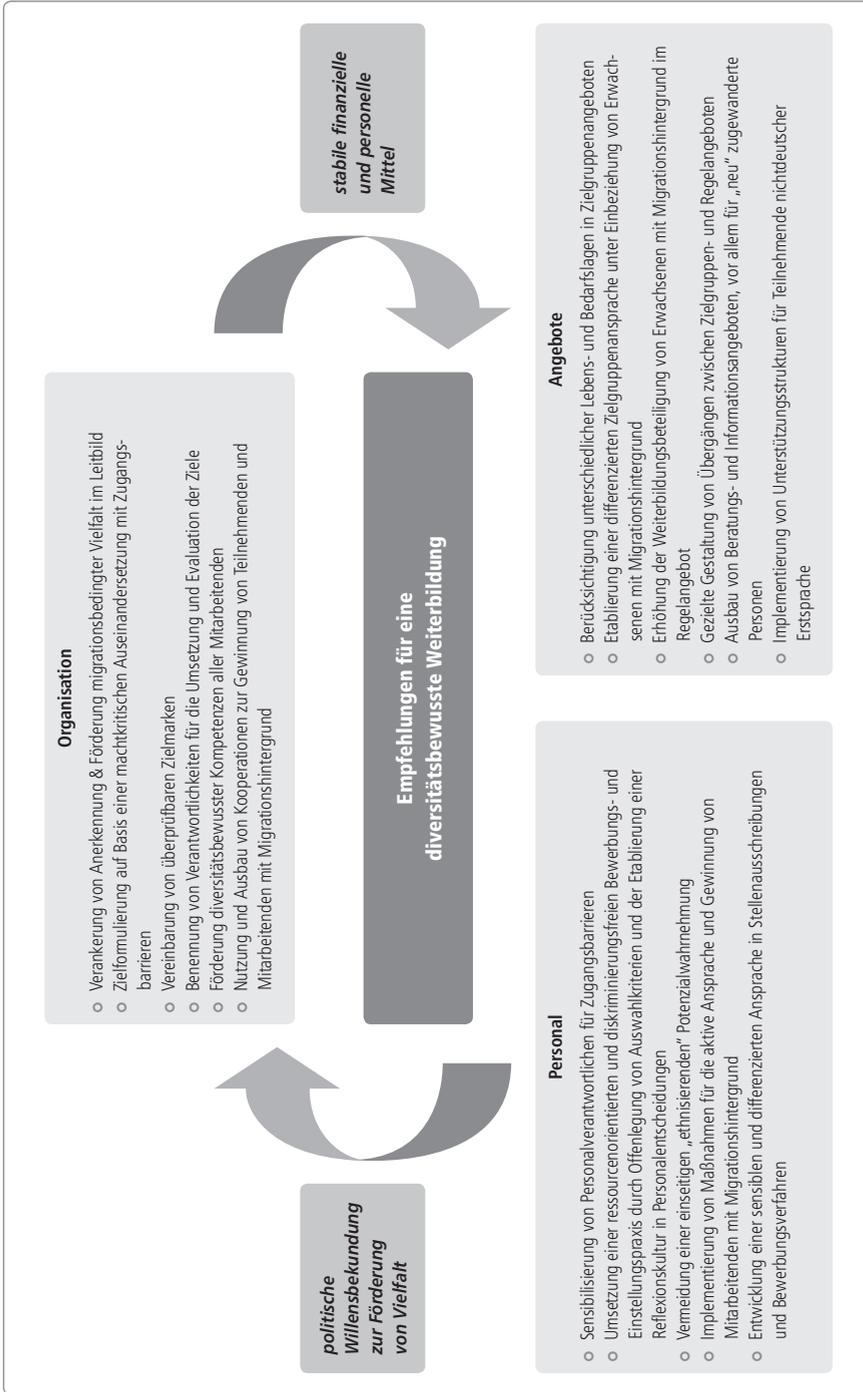


Abbildung 24: Empfehlungen für eine diversitätsbewusste Weiterbildung

Die hier in den Blick genommenen Ansatzpunkte und Empfehlungen werden Weiterbildungseinrichtungen darin bestärken, den aktuellen und künftigen Herausforderungen durch eine gezielte diversitätsbewusste Weiterbildungsarbeit auf allen Ebenen der Organisation zu begegnen. Dies trägt auch dazu bei, dass die Weiterbildungskultur auf allen gesellschaftlichen Ebenen gestärkt wird und die gesellschaftspolitischen Bemühungen um mehr Chancengleichheit und (Weiter-)Bildungsgerechtigkeit fruchten können.

Gleichzeitig wird die Weiterbildungsforschung in besonderer Weise gefordert sein, ihre Forschungsaktivitäten in den Bereichen der Teilnehmer- und Adressatenforschung sowie der Organisationsforschung auszubauen, wobei vor allem die Perspektiven der Adressatinnen und Adressaten sowie der Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund noch detaillierter in den Blick zu nehmen sind. Darüber hinaus wird es zukünftig eine wichtige Aufgabe der Weiterbildungsforschung sein, Weiterbildungseinrichtungen bei der Umsetzung organisationsumfassender Veränderungen und der Etablierung einer diversitätsbewussten Haltung im Rahmen der organisations-, personal- und angebotsbezogenen Weiterbildungsarbeit wissenschaftlich zu begleiten.

Literatur

- Ambos, I., Koscheck, S., & Martin, A. (2014). *Personalgewinnung von Weiterbildungsanbietern. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2014*. Abgerufen von https://wbmonitor.bibb.de/downloads/Ergebnisse_20150331.pdf (15.08.2016)
- Amstutz, N. (2010). Diversity Management: theorie- und politikfern? Für Mehrstimmigkeit in der Konzeptualisierung von Diversity Management. *Gender. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, (2), 9–24.
- Anders, V., Ortlieb, R., Pantelmann, H., Reim, D., Sieben, B., & Stein, S. (2008). *Diversity und Diversity Management in Berliner Unternehmen. Im Fokus: Personen mit Migrationshintergrund. Ergebnisse einer quantitativen und qualitativen empirischen Studie*. München und Mering: Hampf.
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes. (2012). *Pilotprojekt „Anonymisierte Bewerbungsverfahren“*. Abschlussbericht. Abgerufen von www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/AnonymBewerbung/Abschlussbericht-anonymisierte-bewerbungsverfahren-20120417.pdf?__blob=publicationFile (21.10.2016)
- Aretz, H.-J. & Hansen, K. (2002). *Diversity und Diversity-Management im Unternehmen. Eine Analyse aus systemtheoretischer Sicht*. Münster: LIT.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (2008). *Die lernende Organisation*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Auernheimer, G. (2012). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik* (7. Aufl.). Darmstadt: WBG.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Abgerufen von www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016 (03.08.2016)
- Baader, M. (2013). Diversity Education in der Erziehungswissenschaft. „Diversity“ as a buzzword. In K. Hauenschild, S. Robak, & I. Sievers (Hrsg.), *Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele* (S. 38–59). Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel.
- Bade, K. J. & Oltmer, J. (2004). *Normalfall Migration: Deutschland im 20. und frühen 21. Jahrhundert*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2016). *Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2015*. Abgerufen von www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Integration/2015-integrationskursgeschaeftsstatistik-gesamt_bund.pdf?__blob=publicationFile (03.08.2016)
- Barz, H. (2015). Einstellungen zu Weiterbildung: Eine Erhebung nach Migrantenmilieus. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, (2), 35–36.
- Barz, H. et al. (2015). *Große Vielfalt, weniger Chancen. Eine Studie über die Bildungserfahrungen und Bildungsziele von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland*. Abgerufen von www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/Barz_Heiner_et_al_Grosse_Vielfalt_weniger_Chancen_Abschlusspublikation.pdf (03.08.2016)

- Barz, H. & Tippelt, R. (Hrsg.) (2004). *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland – Bd. 1: Praxishandbuch Milieumarketing*. Bielefeld: wbv.
- Becker, M. (2013). *Personalentwicklung – Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis* (6. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Behrens, B. (2011). *Interkulturelle Öffnung im Gesundheitswesen. Überblick – Strategie – Praxis*. Abgerufen von <http://oops.uni-oldenburg.de/1117/1/behint11.pdf> (18.08.2016)
- Bilger, F., Gnahs, D., Hartmann, J., & Kuper, H. (Hrsg.) (2013). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012*. Bielefeld: wbv.
- Bertelsmann Stiftung. (2015). *Klasse Vielfalt – Chancen und Herausforderungen der interkulturellen Öffnung von Schulen*. Abgerufen von www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/28_Einwanderung_und_Vielfalt/Studie_IB_AKSV_Klasse_Vielfalt_2016.pdf (13.07.2016)
- Bethscheider, M. (2008). Qualifikation – Weiterbildung – Arbeitsmarktintegration? Migrantinnen und Migranten in der beruflichen Weiterbildung. *BIBB-Report*, (4). Abgerufen von www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_bibbreport_2008_04.pdf (01.09.2016)
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2006). *Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland*. Abgerufen von www.bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_neun.pdf (03.08.2016)
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2015). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2014. AES 2014 Trendbericht*. Abgerufen von www.bmbf.de/pubRD/BMBF_Trendbericht_AES2014_2015-03-16.pdf (03.08.2016)
- Bolten, J. (2007). Was heißt „Interkulturelle Kompetenz?“ Perspektiven für die internationale Personalentwicklung. In V. Künzer & J. Berninghausen (Hrsg.), *Wirtschaft als interkulturelle Herausforderung. Business across cultures* (S. 21–42). Frankfurt a.M.: IKO.
- Bolten, J. (2011). Diversity Management als interkulturelle Prozessmoderation. *Inter Culture Journal. Online-Zeitschrift für Interkulturelle Studien*, (13), 25–38. Abgerufen von www.interculture-journal.com/index.php/icj/article/viewFile/108/179 (03.08.2016)
- Brückner, G. (2016). Bevölkerung mit Migrationshintergrund. In Statistisches Bundesamt (Destatis) & Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) (Hrsg.), *Datenreport 2016. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland* (S. 218–235). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Brünning, G. & Grünhage-Monetti, M. (2006). Die Fortbildungen des EICP-Projekts – Überblick und Hintergründe. In M. Grünhage-Monetti (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz in der Zuwanderungsgesellschaft. Fortbildungskonzepte für kommunale Verwaltungen und Migrantenorganisationen* (S. 55–68). Bielefeld: wbv.
- Caccio, E. & Klein, M. (2013). *Interkulturelle Öffnung von kommunaler Verwaltung. Ergebnisse einer Studie im Rahmen des Projektes des imap Instituts: „Interkulturelle Öffnung der Verwaltung als Chance“*. Abgerufen von http://imap-institut.de/fileadmin/bilder/Sonstige/imap_Studie_IK%C3%96_09_09_13.pdf (03.08.2016)

- Castro Varela, M. (2009). Interkulturelle Kompetenz, Integration und Ausgrenzung. In M. Otten, A. Scheitza, & A. Cnyrim (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Bd. 1: Grundlegungen, Konzepte und Diskurse* (S. 155–170). Berlin: LIT.
- Castro Varela, M. & Mecheril, P. (2010). Grenze und Bewegung. Migration und wissenschaftliche Klärungen. In P. Mecheril, M. Castro Varela, I. Dirim, A. Kalpaka, & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 23–53). Weinheim und Basel: Beltz.
- Cornelissen, G. (2015). *Kleine Sprachgeschichte von Nordrhein-Westfalen*. Köln: Greven Verlag.
- Cox, T. H. Jr. (1993). *Cultural Diversity in Organizations: Theory, Research and Practice*. San Francisco: Berret-Koehler.
- Cox, T. H. Jr. (2001). *Creating the Multicultural Organization. A Strategy for Capturing the Power of Diversity*. San Francisco: University of Michigan Business School Management Series.
- Curvello, T. L. (2009). Für einen Paradigmenwechsel in der Praxis der Interkulturellen Öffnung. In F. Gese-mann & R. Roth (Hrsg.), *Lokale Integrationspolitik in der Einwanderungsgesellschaft. Migration und Integration als Herausforderung von Kommunen* (S. 247–263). Wiesbaden: VS Verlag.
- Dälken, M. (2015). *Beschäftigte mit Migrationshintergrund integrieren – Beispiele guter Praxis*. Abgerufen von www.boeckler.de/pdf/mbf_bvd_integration.pdf (03.07.2016)
- Deardorff, D. K. (2004). *The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States*. Abgerufen von <http://repository.lib.ncsu.edu/ir/bitstream/1840.16/5733/1/etd.pdf> (03.07.2016)
- Demmig, S. (2003). *Das professionelle Handlungswissen von DaZ-Lehrenden in der Erwachsenenbildung am Beispiel Binnendifferenzierung*. Abgerufen von https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/bitstream/urn:nbn:de:hebis:34-1529/1/diss2386_09.pdf (09.09.2016)
- Deutscher Bildungsrat. (1970). *Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Klett.
- Deutscher Bundestag. (2016). *Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage – Drucksache 18/5209 – Zehn Jahre Integrationskurse in Deutschland vom 21.07.2015*. Abgerufen von <http://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/18/056/1805606.pdf> (03.08.2016)
- DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. (2011). *Lernende fördern – Strukturen stützen. Evaluation der Wirksamkeit der Weiterbildungsmittel des Weiterbildungsgesetzes (WbG) Nordrhein-Westfalen*. Abgerufen von www.schulministerium.nrw.de/docs/Weiterbildung/Kontext/Gutachten_Weiterbildung/DIE_Evaluation_WbG_NRW_Abschlussbericht_02-2011.pdf (04.04.2016)
- DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. (2014). *Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014*. Bielefeld: wbv.
- Dietrich, S. (2007). Institutionalstruktur von allgemeiner und beruflicher Weiterbildung in Deutschland. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, (4), 32–41.
- Dietrich, S. & Widany, S. (2008). *Weiterbildungseinrichtungen in Deutschland. Problemaufriss für eine Erhebungsstrategie*. Abgerufen von www.die-bonn.de/doks/dietrich0701.pdf (21.04.2016)
- Dietrich, S., Schade, H.-J., & Behrendorf, B. (2008). *Ergebnisbericht Projekt Weiterbildungskataster*. Abgerufen von www.die-bonn.de/doks/dietrich0803.pdf (07.04.2016)

- DJI – Deutsches Jugendinstitut. (2004). *Azubis unterschiedlicher Herkunftskultur: wie kommen sie im betrieblichen Alltag miteinander aus? Erste Ergebnisse einer mündlichen und schriftlichen Befragung von Auszubildenden aus vier Großbetrieben*. Abgerufen von www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/224_XenosAzubi.pdf (19.09.2016)
- Döge, P. (2004). Managing Diversity – Von der Anti-Diskriminierung zur produktiven Gestaltung von Vielfalt. *Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit*, (3), 11–16.
- Dollhausen, K. & Gerhard, A. (2014). Einrichtungen. In DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.), *Trends der Weiterbildung 2014* (S. 25–42). Bielefeld: wbv.
- Dollhausen, K. & Schrader, J. (2015). Weiterbildungsorganisationen. In J. Dinkelaker & A. v. Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 174–182). Stuttgart: Kohlhammer.
- Dollhausen, K. & Weiland, M. (2010). *Kooperationen in der Weiterbildung – Bringen sie Strukturwandel und neue Sicherheiten?* Abgerufen von www.die-bonn.de/doks/dollhausen1002.pdf (03.09.2016)
- Dollhausen, K. (2010). Einrichtungen. In DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.), *Trends der Weiterbildung 2010* (S. 35–74). Bielefeld: wbv.
- Donges, D., Fischer, S., Kulhoff, P., & Rauschmayr, B. (2014). Neue Wege gehen – Strategien der Gewinnung von Auszubildenden und Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund in der Verwaltung. In H. Uske, A. Scheitza, S. Düring-Hesse, & S. Fischer (Hrsg.), *Interkulturelle Öffnung in der Verwaltung* (S. 65–90). Abgerufen von www.kommunale-integrationszentren-nrw.de/sites/default/files/public/system/steckbriefe/broschuere_interkulturelle_oeffnung_internetversion.pdf (15.10.2016)
- DVV – Deutscher Volkshochschul-Verband. (2015). *Positionierung der Volkshochschulen in der Einwanderungsgesellschaft*. Abgerufen von www.dvv-vhs.de/fileadmin/user_upload/6_Themenfelder/Integration/Dokumente/Positionierung_der_Volkshochschulen_in_der_Einwanderungsgesellschaft_23072015.pdf (03.08.2016)
- Emmerich, M. & Hormel, U. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Enoch, C. & Sievers, I. (2013). Diversität und Bildungsberatung. Perspektiven interkultureller Öffnung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (1), 44–50.
- Erlinghagen, M. & Scheller, F. (2011). Migrationshintergrund und Beteiligung an beruflicher Weiterbildung. In P. A. Berger, K. Hank, & A. Tölke (Hrsg.), *Reproduktion von Ungleichheit durch Arbeit und Familie* (S. 301–325). Wiesbaden: VS Verlag.
- Erl, A. & Gymnich, M. (2013). *Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*. Stuttgart: Klett.
- Europäische Kommission. (2015). *Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Die Europäische Migrationsagenda*. Abgerufen von http://ec.europa.eu/dgs/home-affairs/what-we-do/policies/european-agenda-migration/background-information/docs/communication_on_the_european_agenda_on_migration_de.pdf (12.07.2016)

- EU – Europäische Union. (2011). *Entscheidung des Rates über eine erneuerte europäische Agenda für die Erwachsenenbildung (2011/C 372/01)*. Abgerufen von <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:372:0001:0006:de:PDF> (05.09.2016)
- Ernst & Young GmbH. (Hrsg.) (2016). *Diversity in Deutschland. Studie anlässlich des 10-jährigen Bestehens der Charta der Vielfalt*. Abgerufen von www.charta-der-vielfalt.de/fileadmin/user_upload/beispieldateien/Downloads/Studien/STUDIE_DIVERSITY_IN_DEUTSCHLAND_2016-11.pdf (12.10.2016)
- Feld, T. C. (2010). Organisationaler Wandel als Thema der Erwachsenenbildung. In K. Dollhausen, T. C. Feld, & W. Seitter (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung* (S. 45–63). Wiesbaden: VS Verlag.
- Filsinger, D. (2002). *Expertise Interkulturelle Öffnung sozialer Dienste*. Abgerufen von www.eundc.de/pdf/07700.pdf (02.06.2016)
- Filsinger, D. (2008). *Bedingungen erfolgreicher Integration – Integrationsmonitoring und Evaluation*. Abgerufen von <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/05767.pdf> (01.07.2016)
- Fischer, V. (2007). Interkulturelle Öffnung von Organisationen. In V. Fischer (Hrsg.), *Chancengleichheit herstellen – Vielfalt gestalten. Anforderungen an Organisations- und Personalentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft*. (S. 37–52). Berlin: Frank & Timme.
- Fischer, V. (2009). Interkulturelle Kompetenz – ein neues Anforderungsprofil für die pädagogische Profession. In V. Fischer, M. Springer, & I. Zacharaki (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung – Transfer – Organisationsentwicklung* (3. Aufl.) (S. 33–47). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Fischer, V., Krumpholz, D., & Schmitz, A. (2008). *Zuwanderung – Eine Chance für die Familienbildung. Bestandsaufnahme und Empfehlungen zur Eltern- und Familienbildung in Nordrhein-Westfalen*. Abgerufen von www.familie-in-nrw.de/fileadmin/fileadmin-kommaff/pdf/Zuwanderung_Eine_Chance.pdf (03.08.2016)
- Fischer, V. & Wehrhöfer, B. (2006). Ansätze interkultureller Öffnung in der öffentlichen Verwaltung. In M. Grünhage-Monetti (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz in der Zuwanderungsgesellschaft. Fortbildungskonzepte für kommunale Verwaltungen und Migrantenorganisationen* (S. 44–52). Bielefeld: wbv.
- Fleige, M., Zimmer, V., Lücker, L., & Thom, S. (2015). *Expertise „Diversität und Weiterbildung in Bremen und Bremerhaven“*. Abgerufen von https://ssl2.bremen.de/lernen_vor_ort/sixcms/media.php/13/Expertise_Diversitaet_Weiterbildung.pdf (03.07.2016)
- Franken, S. (2015). *Personal: Diversity Management*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Freiling, E., Biloa Onana, M., & Sonntag, I. (2010). Binnendifferenzierung: gezielt und wohldosiert. *ALFA-Forum – Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung*, (74), 25–27.
- Frintrup, A. & Flubacher, B. (2014). *Diversity Management in der Personalauswahl. Kulturelle Vielfalt in Unternehmen und Behörden ermöglichen*. Berlin und Heidelberg: Springer.
- Gaitanides, S. (2009). Checkliste für die interkulturelle Öffnung sozialer Dienste. In EPN Hessen (Hrsg.), *Interkulturelle Öffnung von Organisationen und Verbänden: Beteiligung von Personen mit Migrationshintergrund in der politischen Arbeit – Eine Materialsammlung* (S. 25). Abgerufen von www.epn-hessen.de/wp-content/uploads/Reader_IK_.pdf (03.07.2016)

- Gardenswartz, L. & Rowe, A. (2009). The effective management of cultural Diversity. In M. A. Moodian (Hrsg.), *Contemporary Leadership and Intercultural Competence. Exploring the Cross-Cultural Dynamics within Organizations* (S. 35–59). Abgerufen von www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/26078_pt2.pdf (03.07.2016)
- Geißler, R. (2014). *Die Sozialstruktur Deutschlands* (7. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Gesemann, F., Roth, R., & Aumüller, J. (2012). *Stand der kommunalen Integrationspolitik in Deutschland. Studie erstellt für das Bundesministerium für Verkehr, Bau und Stadtentwicklung und die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration*. Abgerufen von www.bbsr.bund.de/BBSR/DE/Veroeffentlichungen/BMVBS/Sonderveroeffentlichungen/2012/DL_StandKommunaleIntegrationspolitik.pdf;jsessionid=3BDC266C9F2CB331B25B77D0575553AF:live1041?__blob=publicationFile&v=2 (03.08.2016)
- Gesprächskreis für Landesorganisationen der Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen. (2016). *Weiterbildung ist Zukunft. Gemeinwohlorientierte Weiterbildung in NRW – ein wertvolles Gut*. Abgerufen von www.die-weiterbildung-in-nrw.de/files/broschuere_weiterbildung-ist-zukunft.pdf (07.04.2016)
- GEW – Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, DVV – Deutscher Volkshochschul-Verband, & BBB – Bundesverband der Träger beruflicher Bildung. (2015). *10 Jahre Integrationskurse. Ein Erfolgssystem ist dringend reformbedürftig*. Abgerufen von www.bildungsverband.info/de/system/files/dateien/Eckpunktepapier%20Integration%2010%20Jahre%20I-Kurse_0.pdf (01.10.2016)
- Gnahn, D. & Bilger, F. (2013). Anbieter auf dem Markt der Weiterbildung. In F. Bilger, D. Gnahn, J. Hartmann, & H. Kuper (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012* (S. 110–124). Bielefeld: wbv.
- Gnahn, D. & Reichart, E. (2014). Weiterbildung – Begriffe, Datenlage und Berichtssysteme. In DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.), *Trends der Weiterbildung 2014* (S. 11–24). Bielefeld: wbv.
- Göhlich, M. (2012). Organisation und kulturelle Differenz. Eine Einführung aus pädagogischer Sicht. In M. Göhlich, S. Weber, H. Öztürk, & N. Engel (Hrsg.), *Organisation und kulturelle Differenz* (S. 1–22). Wiesbaden: Springer VS.
- Göhlich, M. & Iseler, K. (2012). Gender Mainstreaming und Interkulturelle Öffnung. Design und Ergebnisse einer Evaluation kommunaler Einrichtungen. *Zeitschrift für Evaluation*, (1), 61–83.
- Göhlich, M. & Schröer, W. (2013). Diversity Management und Organisationspädagogik. Zusammenhänge und Analogien angesichts der Entgrenzung des Pädagogischen. In K. Hauenschild, S. Robak, & I. Sievers (Hrsg.), *Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele* (S. 204–213). Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel.
- Gonon, P. & Kraus, K. (2011). Grundbegriffe. In T. Fuhr, P. Gonon & C. Hof (Hg.), *Erwachsenenbildung-Weiterbildung* (S. 35–52). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Goumelon, A., Mroß, M., & Seidl, S. (2011). *Management im öffentlichen Sektor*. Heidelberg: Rehm.
- Griese, C. & Marburger, H. (2012). Interkulturelle Öffnung – Genese, Konzepte, Diskurse. In C. Griese & H. Marburger (Hrsg.), *Interkulturelle Öffnung. Ein Lehrbuch* (S. 1–23). München: Oldenbourg.

- Griese, H. M. (2005). Was kommt nach der Interkulturellen Pädagogik? In A. Datta (Hrsg.), *Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion* (S. 11–28). Frankfurt a.M. und London: IKO.
- Gutting, D. (2015). *Diversity Management als Führungsaufgabe. Potenziale multikultureller Kooperation erkennen und nutzen*. Wiesbaden: Springer.
- Hafeneger, B. (2010). Politische Bildung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (3. Aufl.) (S. 861–879). Wiesbaden: VS Verlag.
- Hagemann, T. & Vaudt, S. (2012). Strategien und Maßnahmen der Organisationsentwicklung zur Interkulturellen Öffnung. In C. Griese & H. Marburger (Hrsg.), *Interkulturelle Öffnung. Ein Lehrbuch* (S. 1–23). München: Oldenbourg.
- Hamburger, F. & Stauf, E. (2009). „Migrationshintergrund“ zwischen Statistik und Stigma (S. 30–31). In *Schüler. Wissen für Lehrer. Themenheft: Migration*. Seelze: Friedrich-Verlag.
- Handschuck, S. & Schröer, H. (2012). *Interkulturelle Orientierung und Öffnung. Theoretische Grundlagen und 50 Aktivitäten zur Umsetzung*. Augsburg: ZIEL.
- Heinemann, A. & Robak, S. (2012). Interkulturelle Erwachsenenbildung. In H.-J. Roth & C. Anastasopoulos (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaften Online (EEO)*. (S. 1–54). Weinheim und Basel: Beltz Juventa. doi: 10.3262/EE006120239
- Hero, M., Krech, V., & Zander, H. (Hrsg.) (2008). *Religiöse Vielfalt in Nordrhein-Westfalen. Empirische Befunde und Perspektiven der Globalisierung vor Ort*. Paderborn u.a.: Schöningh.
- Hinz-Rommel, W. (1995). Empfehlungen zur interkulturellen Öffnung sozialer Dienste. In K. Barwig & W. Hinz-Rommel (Hrsg.), *Interkulturelle Öffnung sozialer Dienste* (S. 129–147). Freiburg: Lambertus.
- Hippel, A. v. & Tippelt, R. (2011). Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Aufl.) (S. 801–811). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien.
- Hof, C. (2009). *Lebenslanges Lernen. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Holzbrecher, A. (1997). *Wahrnehmung des Anderen. Zur Didaktik interkulturellen Lernens*. Opladen: Leske und Budrich.
- Hormel, U. & Scherr, A. (Hrsg.) (2004). *Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hubertus, P. (2010). Teilnehmerorientierung und das Verhältnis von Lehren und Lernen. *ALFA-Forum – Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung*, (74), 38–40.
- Hunger, U. & Metzger, S. (Hrsg.) (2013). *Interkulturelle Öffnung auf dem Prüfstand. Neue Wege der Kooperation und Partizipation*. Berlin: LIT.
- Huntemann, H. & Reichart, E. (2016). *Volkshochschul-Statistik: 54. Folge, Arbeitsjahr 2015*. Abgerufen von www.die-bonn.de/doks/2016-volkshochschule-statistik-01.pdf (27.12.2016)
- Huntemann, H. & Ambos, I. (2014). Angebots- und Themenstrukturen. In DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.), *Trends der Weiterbildung 2014* (S. 81–102). Bielefeld: wbv.

- Iller, C. (2011). Zielgruppen. In T. Fuhr, P. Gonon, & C. Hof (Hg.), *Erwachsenenbildung-Weiterbildung* (S. 247–257). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- IT.NRW – Information und Technik NRW. (2015). *Wanderungen zwischen Nordrhein-Westfalen und den übrigen Bundesländern nach Herkunfts- bzw. Zielgebieten von 1991 bis 2002 und 2003 bis 2014*. Abgerufen von www.it.nrw.de/presse/pressemitteilungen/2015/pdf/256_15.pdf (25.04.2016)
- IT.NRW – Information und Technik NRW. (2016). *Bevölkerungsstand in Nordrhein-Westfalen. Mai 2015*. Abgerufen von <https://webshop.it.nrw.de/download.php?id=20206> (29.03.2016)
- Jäger, D. & Schimpl-Neimanns, B. (2012). *Typisierung des Migrationshintergrundes in den Mikrozensus Scientific-Use-Files 2005-2009*. Abgerufen von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-320669> (10.09.2016)
- Jakubeit, G. (2009). Interkulturelle Öffnung von Organisationen oder Wie lassen sich Ansätze aus der Organisationsentwicklung und des Managements von Veränderungen für interkulturelle Kompetenz von Organisationen nutzen? In V. Fischer, M. Springer, & I. Zacharaki (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung – Transfer – Organisationsentwicklung* (3. Aufl.) (S. 237–254). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Jensen-Dämmrich, K. (2011). *Diversity Management. Ein Ansatz zur Gleichbehandlung von Menschen im Spannungsfeld zwischen Globalisierung und Rationalisierung?* München und Mering: Hampp.
- Kalpaka, A. & Mecheril, P. (2010). „Interkulturell“. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In P. Mecheril, M. Castro Varela, I. Dirim, A. Kalpaka, & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 77–98). Weinheim und Basel: Beltz.
- Kay, R. (2008). Gewinnung und Auswahl von MitarbeiterInnen. In G. Krell (Hrsg.), *Chancengleichheit durch Personalpolitik. Gleichstellung von Frauen und Männern in Unternehmen und Verwaltung. Rechtliche Regelungen – Problemanalysen – Lösungen* (5. Aufl.) (S. 241–260). Wiesbaden: Gabler.
- Klaffke, M. (2009). Wandel durch Diversity Management. In M. Klaffke (Hrsg.), *Strategisches Management von Personalrisiken. Konzepte, Instrumente, best practices* (S. 139–158). Wiesbaden: Springer Gabler.
- KMK & GWK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Gemeinsame Wissenschaftskonferenz. (2012). *Aufstieg durch Bildung. Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland. Bericht zur Umsetzung 2012*. Abgerufen von www.gwk-bonn.de/fileadmin/Papers/Qualifizierungsinitiative-Umsetzungsbericht-2012.pdf (04.09.2016)
- Köppel, P. (2014). *Diversity Management in Deutschland: Benchmark 2014. Strategie oder Alibi?* Abgerufen von www.charta-der-vielfalt.de/fileadmin/user_upload/beispieldateien/Downloads/2014-10-22_Benchmark.pdf (03.08.2016)
- Krell, G. & Sieben, B. (2011). Diversity Management: Chancengleichheit für alle und auch als Wettbewerbsvorteil. In G. Krell, R. Ortlieb, & B. Sieben (Hrsg.), *Chancengleichheit durch Personalpolitik. Gleichstellung von Frauen und Männern in Unternehmen und Verwaltungen. Rechtliche Regelungen – Problemanalysen – Lösungen* (6. Aufl.) (S. 155–174). Wiesbaden: Springer Gabler.

- Krisor, S. M. & Köster, G. M. (2016). Diversity Management – Definition, Konzept und Verständnis im Human Resource Management. In P. Genkova & T. Ringeisen (Hrsg.), *Handbuch Diversity Kompetenz. Bd. 1: Perspektiven und Anwendungsfelder* (S. 89–104). Wiesbaden: Springer.
- Kröll, U. (2014). *Die Geschichte Nordrhein-Westfalens*. Münster: Agenda.
- Kuwan, H. & Seidel, S. (2013). Weiterbildungstransparenz und Weiterbildungsberatung. In F. Bilger, D. Gnahs, J. Hartmann, & H. Kuper (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012* (S. 232–247). Bielefeld: wbv.
- Landesverband der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen. (2016). *Volkshochschulen in Nordrhein-Westfalen*. Abgerufen von www.vhs-nrw.de/services/vhs-in-nrw (07.04.2016)
- Lang, C., Pott, A., & Schneider, J. (2016). Unwahrscheinlich erfolgreich. Sozialer Aufstieg in der Einwanderungsgesellschaft. *IMIS-Beiträge*, (49). Abgerufen von www.imis.uni-osnabrueck.de/fileadmin/4_Publikationen/PDFs/imis49.pdf (04.04.2016)
- Leiprecht, R. (2008). Diversity Education und Interkulturalität in der Sozialen Arbeit. *Sozial Extra. Zeitschrift für Soziale Arbeit und Sozialpolitik*, (12), 15–19.
- Leven, I., Bilger, F., Strauß, A., & Hartmann, J. (2013). Weiterbildungstrends in verschiedenen Bevölkerungsgruppen. In F. Bilger, D. Gnahs, J. Hartmann, & H. Kuper (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012* (S. 60–94). Bielefeld: wbv.
- Luchte, K. (2012). Teilnehmerorientierung als zentrales Prinzip der Erwachsenenbildung. *Education Permanente*, (3), 19–21.
- Lücker, L. & Mania, E. (2014). Übergänge innerhalb der Weiterbildungseinrichtungen am Beispiel von Angeboten für Menschen mit Migrationshintergrund. *Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, (2), 71–83.
- MAIS – Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen. (2012). *Pilotprojekt „Anonymisierte Bewerbung“ NRW. Abschlussbericht*. Abgerufen von www.mais.nrw/sites/default/files/asset/document/121005_anonymisierte_bewerbung_abschlussbericht.pdf (21.10.2016)
- MAIS – Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen. (2016). *4. Kommentierte Zuwanderungs- und Integrationsstatistik Nordrhein-Westfalen. Ausgabe 2015*. Abgerufen von www.integrationsmonitoring.nrw.de/integrationsberichterstattung_nrw/berichte_analysen/Zuwanderungs-_und_Integrationsstatistiken/4_KommZuwStat_MAIS.pdf (29.03.2016)
- Maron, W. (2012). *NRW. Ein Land mit Geschichte*. Münster: Aschendorff.
- Martin, A., Schönmann, K., Schrader, J., & Kuper, H. (Hrsg.) (2015). *Deutscher Weiterbildungsatlas*. Bielefeld: wbv.
- Mayer, C.-H. & Vanderheiden, E. (2014). Grundlagentexte. Begriffe und Konzepte im Kontext Interkultureller Öffnung. In E. Vanderheiden & C.-H. Mayer (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Öffnung. Grundlagen, Best Practice, Tools* (S. 27–66). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (10. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mecheril, P. (2008). „Diversity“. Differenzordnungen und ihre Verknüpfungen. In Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.), *Politics of Diversity. Dossier* (S. 63–67). Abgerufen von https://heimatkunde.boell.de/sites/default/files/dossier_politics_of_diversity.pdf (03.08.2016)

- Mecheril, P. (2011). Anerkennung von Mehrfachzugehörigkeiten. Eine Leitlinie für Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft. In D. Holzer, B. Schröttner, & A. Sprung (Hrsg.), *Reflexionen und Perspektiven der Weiterbildungsforschung* (S. 93–103). Münster u.a.: Waxmann.
- Mecheril, P. (2013). „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (4. Aufl.) (S. 15–35). Wiesbaden: VS Verlag.
- Mecheril, P. (2016). Für solidarische Bildung in der globalen Migrationsgesellschaft. Oder: Der Sinn der Rassistuskritik. In GEW – Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. *Bildung in der Migrationsgesellschaft. Institutionelle und professionelle Herausforderungen – GEWerschaftliche Handlungsperspektiven. 13./14. November 2015 in Leipzig* (S. 28–32). Abgerufen von www.gew-berlin.de/public/media/201606_Doku_Bildung_Migrationsgesellschaft_2015-web.pdf (03.09.2016)
- Mecheril, P. & Plöbner, M. (2011). Diversity und Soziale Arbeit. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (4. Aufl.) (S. 278–287). München und Basel: E. Reinhardt.
- Mecheril, P. & Vorrink, A. (2012). Diversity und Soziale Arbeit. Umriss eines kritisch-reflexiven Ansatzes. *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, (1), 92–101.
- Moraal, D. (2011). *Migranten in der Weiterbildung, ganz schön selten*. Abgerufen von www.denk-doch-mal.de/sites/denk-doch-mal.de/files/moraal.pdf (03.08.2016)
- Moraal, D., Beuer-Krüssel, M. & Weber-Höller, R. (2015). *Abschlussbericht zur nationalen Zusatzerhebung zur vierten europäischen Weiterbildungserhebung in Unternehmen (CVTS4-Zusatzerhebung)*. Abgerufen von www2.bibb.de/bibbtools/tools/dapro/data/documents/pdf/eb_23304.pdf (03.08.2016)
- Müller, S. & Gelbrich, K. (2015). *Interkulturelles Marketing* (2. Aufl.). München: Vahlen.
- Nonn, C. (2009). *Geschichte Nordrhein-Westfalens*. München: Beck.
- Nonn, C. (2011). *Kleine Migrationsgeschichte von Nordrhein-Westfalen*. Köln: Greven Verlag.
- Nuissl, E. & Heyl, K. (2010). *Probleme der Teilnahme an allgemeiner Weiterbildung. Personengruppen und ihr Weiterbildungsverhalten*. Abgerufen von www.boeckler.de/pdf/p_arbp_195.pdf (03.08.2016)
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development. (2014). *Migration Policy Debates. Is migration really increasing?* Abgerufen von www.oecd.org/migration/mig/OECD%20Migration%20Policy%20Debates%20Numero%201.pdf (23.06.2016)
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development. (2015). *International Migration Outlook 2015*. doi: 10.1787/migr_outlook-2015-en
- Öztürk, H. (2011a). Weiterbildung im Kontext heterogener Lebenswelten. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, (2), 151–164.
- Öztürk, H. (2011b). Arbeitsmarktsegmentation und ihre Konsequenzen für die Weiterbildungsbeteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund. In J. Markowitsch, E. Gruber, L. Lassnigg, & D. Moser (Hrsg.), *Turbulenzen auf Arbeitsmärkten und in Bildungssystemen* (S. 221–235). Innsbruck: Studienverlag.

- Öztürk, H. (2012a). Soziokulturelle Determinanten der beruflichen Weiterbildungsbeteiligung von Erwachsenen mit Migrationshintergrund in Deutschland. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, (4), 21–32.
- Öztürk, H. (2012b). Heterogenität des Migrationshintergrundes als Herausforderung für Weiterbildungsorganisationen. In M. Göhlich, S. Weber, H. Öztürk, & N. Engel (Hrsg.), *Organisation und kulturelle Differenz* (S. 83–94). Wiesbaden: Springer VS.
- Öztürk, H. (2014). *Migration und Erwachsenenbildung*. Bielefeld: wbv.
- Öztürk, H. & Kaufmann, K. (2009). Migration Background and Participation in Continuing Education in Germany: an empirical analysis based on data from the German Socio-Economic Panel Study (SOEP). *European Educational Research Journal*, (2), 255–275.
- Öztürk, H. & Klabunde, N. (2015). Interkulturalität. In J. Dinkelaker & A. v. Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 244–251). Stuttgart: Kohlhammer.
- Öztürk, H. & Reiter, S. (2014). Diversität und Weiterbildungsorganisationen. In H. Öztürk, *Migration und Erwachsenenbildung* (S. 107–129). Bielefeld: wbv.
- Öztürk, H. & Schuldes, D. (2014). Professionalität und Weiterbildung – Herausforderungen in einer modernen Einwanderungsgesellschaft. In H. Öztürk, *Migration und Erwachsenenbildung* (S. 81–106). Bielefeld: wbv.
- Öztürk, H. & Reiter, S. (2015). Weiterbildung im Spiegel von Migration. Stand und Perspektiven der Weiterbildungsforschung. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, (2), 28–31.
- Öztürk, H. & Reiter, S. (2016). Berufliche Weiterbildungsteilnahme von Erwachsenen mit „Migrationshintergrund“ unter Berücksichtigung ausgewählter Diversitätsaspekte anhand des Nationalen Bildungspanels. In K. Dollhausen & S. Muders (Hrsg.), *Diversität und lebenslanges Lernen. Aufgaben für die organisierte Weiterbildung* (S. 47–64). Bielefeld: wbv.
- PageGroup. (2014). *Diversity Management Survey. Vielfalt leben: Ziele, Initiativen und Ausblicke für Unternehmen in Deutschland*. Abgerufen von www.pagepersonnel.de/sites/pagepersonnel.de/files/PageGroup_DIVERSITY_MANAGEMENT_SURVEY.pdf (03.08.2016)
- Porst, R. (2014). *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Pries, L. (2013). Migrantenselbstorganisationen. Umfang, Strukturen, Bedeutung. *Focus Migration. Kurzdossier Nr. 21*. Abgerufen von www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/158865/migrantenselbstorganisationen (15.04.2016)
- Proll, J. (2010). *Die Weiterbildungsmotivation von MigrantInnen – nicht nur eine mathematische Frage*. Abgerufen von www.migration-online.de/beitrag._aWQ9NzE4Mw_.html (01.09.2016)
- Rammstedt, B. (Hrsg.) (2013). *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012*. Abgerufen von www.gesis.org/fileadmin/piaac/Downloadbereich/PIAAC_Ebook.pdf (03.08.2016)
- Rathje, S. (2006). Interkulturelle Kompetenz. Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, (3), 21–38.

- Reich-Claassen, J. & Hippel, A. v. (2011). Angebotsplanung und -gestaltung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Aufl.) (S. 1003–1015). Wiesbaden: VS Springer.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (1998). Wissensvermittlung: Ansätze zur Förderung des Wissenserwerbs. In F. Klix & H. Spada (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie (Themenbereich C Theorie und Forschung, Serie II Kognition, Band 6 Wissen)* (S. 457–500). Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Reiter, A. (2016). Ethnomarketing. In diesem Bärchen steckt kein Schwein. *Zeit Online*. Abgerufen von www.zeit.de/2016/17/ethnomarketing-migranten-deutschland (02.07.2016)
- Robak, S. & Petter, I. (2014). *Programmanalyse zur interkulturellen Bildung in Niedersachsen*. Bielefeld: wbv.
- Robak, S., Sievers, I. & Hauenschild, K. (2013). Einleitung. Diversity Education: Zugänge und Spannungsfelder. In K. Hauenschild, S. Robak, & I. Sievers (Hrsg.), *Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele* (S. 15–35). Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel.
- Rosenstiel, L. v. & Nerdinger, F. (2011). *Grundlagen der Organisationspsychologie. Basiswissen und Anwendungshinweise*. (7. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Roth, R. (2009). Weiterbildung als Unterstützung für BürgerInnen bei der aktiven Mitgestaltung gesellschaftlichen Wandels in Kommunen. In A. Faulseit-Stüber, J. Gernentz, U. Kron, & K. Weiss (Hrsg.), *Weiterbildung und kommunales Engagement. Anregungen für die Praxis* (S. 34–43). Bielefeld: wbv.
- Ruhlandt, M. (2013). AdressatInnen im Prozess Interkultureller Öffnung – Zur Notwendigkeit einer erweiterten Perspektive für die Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (1), 68–76.
- Ruhlandt, M. (2016). *Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Organisationale Voraussetzungen Interkultureller Offenheit in Einrichtungen der Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Salentin, K. & Wilkening, F. (2003). Ausländer, Eingebürgerte und das Problem einer realistischen Zuwanderer-Integrationsbilanz. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, (2), 278–298.
- Sauer, M. (2014). *Integrationsprozesse, wirtschaftliche Lage und Zufriedenheit türkeistämmiger Zuwanderer in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse der Mehrthemenbefragung 2013*. Abgerufen von www.zfti.de/downloads/bericht-nrw-2013_end.pdf (04.04.2016)
- Sauer, M. & Schmidt, A. (2012). Strategien und Instrumente der Personalentwicklung zur Interkulturellen Öffnung. In H. Marburger & C. Griese (Hrsg.), *Interkulturelle Öffnung. Ein Lehrbuch* (S. 79–92). München: Oldenbourg.
- Scherr, A. (2008). Diversity im Kontext von Machtbeziehungen und sozialen Ungleichheiten. In Schriftenreihe der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (Hrsg.), *Diversity Studies und politische Bildung* (S. 53–64). Schwalbach: Wochenschau.
- Schmidt, B. & Tippelt, R. (2006). Bildungsberatung für Migrantinnen und Migranten. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, (2), 32–42.
- Schmidt-Hertha, B. & Tippelt, R. (2015). Weiterbildungsforschung. In: H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel, & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche* (2. Aufl.) (S. 179–191). Wiesbaden: Springer VS.

- Schönfeld, G. & Behringer, F. (2014). Betriebliche Weiterbildung im europäischen Vergleich. Die vierte europäische Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung CVTS4. In BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2014: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung* (S. 351–355). Bielefeld: wbv.
- Scholz, I. (2016). *Das heterogene Klassenzimmer. Differenziert unterrichten* (2. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schrader, J. (2010). Reproduktionskontexte der Weiterbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, (2), 267–284.
- Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.
- Schröer, H. (2007). *Interkulturelle Öffnung und Diversity Management. Konzepte und Handlungsstrategien zur Arbeitsmarktintegration von Migrantinnen und Migranten*. Abgerufen von www.i-iqm.de/dokus/IQSchriftenreihe_Band1.pdf (23.06.2016)
- Seidel, S., Bilger, F., & Gensicke, T. (2013). Themen der Weiterbildung. In F. Bilger, D. Gnahs, J. Hartmann, & H. Kuper (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012* (S. 125–138). Bielefeld: wbv.
- Sinus Markt- und Sozialforschung GmbH. (2015). *Informationen zu den Sinus-Milieus 2015/16*. Abgerufen von www.sinus-institut.de/fileadmin/user_data/sinus-institut/Bilder/sinus-mileus-2015/2015-09-25_Informationen_zu_den_Sinus-Milieus.pdf (05.04.2016)
- Sozialforschungsstelle Dortmund. (o.J.). *Online Diversity*. Abgerufen von www.online-diversity.de/rubriken/Diversity_Management/ (10.08.2016)
- Spoehn, C. (2006). *Zweiheimisch. Bikulturell leben in Deutschland*. Hamburg: edition Körber-Stiftung.
- Sprung, A. (2011). *Zwischen Diskriminierung und Anerkennung. Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft*. Münster: Waxmann.
- Sprung, A. (2012). Migration bewegt die Weiterbildung (?) Entwicklung, Trends und Perspektiven in Wissenschaft und Praxis. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, (4), 11–20.
- Sprung, A. (2013). Erwachsenenbildung „mit Migrationshintergrund“ (?) Institutionelle Strategien zwischen Diversity und Antidiskriminierung. *Die Österreichische Volkshochschule*, (12), 13–15.
- Sprung, A. (2015). Fachkräfte mit Migrationsgeschichte. Migrationsbedingte Vielfalt des Personals in der Erwachsenenbildung. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, (2), 46–48.
- Statistisches Bundesamt. (2016). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2015*. Abgerufen von www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220157004.pdf;jsessionid=1CBBA653E38C1A83B8094F312253016D.cae4?__blob=publicationFile (19.12.2016)
- Statistisches Bundesamt. (2016). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Ausländische Bevölkerung. Ergebnisse des Ausländerzentralregisters 2015*. Abgerufen von www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/AuslaendBevoelkerung2010200157004.pdf?__blob=publicationFile (30.03.2016)
- Stoffels, M. & Rau, S. (2014). *Auswertung des Fragebogens „Interkulturelle Öffnung an Volkshochschulen“* (Unveröffentl. Papier). Bonn: DVV – Deutscher Volkshochschul-Verband.

- Stoffels, M. (2015). Interkulturelle Öffnung. Chancen und Grenzen eines Schlüsselprozesses für die Weiterbildung. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, (2), 43–44.
- Strzelewicz, W., Raapke, H.-D., & Schulenberg, W. (1966). *Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland*. Stuttgart: Ferdinand Enke.
- Thomas, D. A. & Ely, R. J. (1996). Making differences matter: A new paradigm for managing diversity. *Harvard Business Review*, (6), 79–90.
- Thomas, K. M., Mack, D. A., & Montagliani, A. (2004). The Arguments Against Diversity: Are They Valid? In M. S. Stockdale & F. J. Crosby (Hrsg.), *The Psychology and Management of Workplace Diversity* (S. 31–52). Malden, MA: Blackwell.
- Thränhardt, D. (2013). Migrantenorganisationen. In K.-H. Meier-Braun & R. Weber (Hrsg.), *Deutschland Einwanderungsland. Begriffe – Fakten – Kontroversen* (S. 211–213). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Thurm, F. (2016). *Hat der Migrationshintergrund ausgedient?* Abgerufen von www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2016-08/mikrozensus-migrationshintergrund-erhebung-diskriminierung-statistik (08.09.2016)
- Tippelt, R. & Hippel, A. v. (2005). Weiterbildung: Chancenausgleich und soziale Heterogenität. *APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte*, (37), 38–45. Abgerufen von www.bpb.de/system/files/pdf/NUNFKY.pdf (03.09.2016)
- Tippelt, R., Reich, J., Hippel, A. v., Barz, H., & Baum, D. (Hrsg.) (2008). *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Bd. 3: Milieumarketing implementieren*. Bielefeld: wbv.
- UN – United Nations. (2016). *International Migration Report 2015. Highlights*. Abgerufen von www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/migrationreport/docs/MigrationReport2015_Highlights.pdf (12.07.2016)
- Vanderheiden, E. & Mayer, C.-H. (Hrsg.) (2014). *Handbuch Interkulturelle Öffnung. Grundlagen, Best Practice, Tools*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Vedder, G. (2006). Die historische Entwicklung von Managing Diversity in den USA und in Deutschland. In G. Krell & H. Wächter (Hrsg.), *Diversity Management. Impulse aus der Personalforschung* (S. 1–23). München und Mering: Hampp.
- vhw – Bundesverband für Wohnen und Stadtentwicklung. (2016). *Migranten-Lebenswelten in Deutschland 2016 Projektphase 1: Qualitative Leitstudie. Zwischenbericht*. Abgerufen von www.vhw.de/fileadmin/user_upload/06_forschung/Gesellschaftliche_Vielfalt/Zwischenbericht_Migranten-Lebenswelten_in_Deutschland_2016.pdf (27.12.2016)
- Walgenbach, K. (2012). Diversity Education – eine kritische Zwischenbilanz. *neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*, (3), 242–254.
- Walgenbach, K. (2014). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen und Toronto: Budrich.
- Warmuth, G.-S. (2012). Die strategische Implementierung von Diversitätsmanagement in Organisationen. In R. Bendl, E. Hanappi-Egger, & R. Hofmann (Hrsg.), *Diversität und Diversitätsmanagement* (S. 203–236). Wien: Facultas.

- Weinberg, J. (2000). *Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung*. Abgerufen von www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1999/weinberg99_01.pdf (03.08.2016)
- Weiterbildungskonferenz NRW. (2012). *Ziele und Empfehlungen für die Entwicklung der gemeinwohlorientierten Weiterbildung in NRW*. Abgerufen von www.die-weiterbildung-in-nrw.de/files/wbk_ziele_und_empfehlungen_1.pdf (07.04.2016)
- Welsch, W. (1995). Transkulturalität. Zur veränderten Verfaßtheit heutiger Kulturen. *Zeitschrift für Kulturaustausch*, (1), 39–44.
- Wippermann, C. & Flaig, B. B. (2009): Lebenswelten von Migrantinnen und Migranten. *APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte*, (5), 3–11.
- Zimmer, V., Fleige, M., & Thom, S. (2015). *Zugang von Menschen mit Migrationshintergrund zu Weiterbildungsangeboten*. Abgerufen von www.die-bonn.de/doks/interkulturelle-bildung-02.pdf (01.10.2016)

Verzeichnis der Abbildungen

Abbildung 1: Teilnahme an Weiterbildung insgesamt 1997 bis 2014	19
Abbildung 2: Teilnahmequoten nach Weiterbildungssegmenten	20
Abbildung 3: Teilnahmequoten in den Themenfeldern nach Migrationshintergrund	24
Abbildung 4: Karte von NRW mit den fünf Regierungsbezirken	42
Abbildung 5: Bevölkerung in NRW 2014 nach Migrationsstatus und höchstem allgemeinbildenden Schulabschluss	44
Abbildung 6: Absoluter und prozentualer Anteil der befragten Weiterbildungseinrichtungen nach den Raumordnungsregionen in NRW	59
Abbildung 7: Absoluter und prozentualer Anteil der befragten Weiterbildungseinrichtungen nach Einwohnerzahlen der Stadt oder Gemeinde	60
Abbildung 8: Absoluter und prozentualer Anteil der befragten Weiterbildungseinrichtungen nach haupt- und nebenberuflichen Mitarbeitenden	60
Abbildung 9: Absoluter und prozentualer Anteil der befragten Einrichtungen nach Einrichtungsform	61
Abbildung 10: Strategische Relevanz des Themas Migration	63
Abbildung 11: Bekanntheit der Konzepte zur Förderung migrationsbedingter Diversität	64
Abbildung 12: Erwartungen, die mit der Einführung von Konzepten wie Interkultureller Öffnung oder Diversity Management verbunden werden (I)	66
Abbildung 13: Erwartungen, die mit der Einführung von Konzepten wie Interkultureller Öffnung oder Diversity Management verbunden werden (II)	67
Abbildung 14: Erwartungen, die mit der Einführung von Konzepten wie Interkultureller Öffnung oder Diversity Management verbunden werden (III)	68
Abbildung 15: Umsetzung von Interkultureller Öffnung und Diversity Management.....	69
Abbildung 16: Gründe gegen eine Einführung der Konzepte Interkulturelle Öffnung und Diversity Management	71
Abbildung 17: Berufliche Positionen von Beschäftigten mit Migrationshintergrund	73
Abbildung 18: Einschätzung des zukünftigen Bedarfs an Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund	75
Abbildung 19: Erwartungen, die mit der Beschäftigung von Menschen mit Migrationshintergrund verbunden werden	77
Abbildung 20: Strategien der Gewinnung von Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund ...	78
Abbildung 21: Einschätzung der Teilnahme von Personen mit Migrationshintergrund am Regelangebot	89
Abbildung 22: Initiativen zur Erreichung von Teilnehmenden mit Migrationshintergrund	92
Abbildung 23: Motive für die Erreichung von Teilnehmenden mit Migrationshintergrund	95
Abbildung 24: Empfehlungen für eine diversitätsbewusste Weiterbildung	120

Verzeichnis der Tabellen

Tabelle 1: Volkshochschulkurse für Menschen mit Migrationshintergrund nach Programmbereichen bundesweit	24
Tabelle 2: Weiterbildungsbeteiligungsquote in den Bundesländern	51
Tabelle 3: Stichprobe und Rücklauf der Befragung	58
Tabelle 4: Beschäftigte mit Migrationshintergrund	72
Tabelle 5: Zielgruppenangebote für Erwachsene mit Migrationshintergrund	80
Tabelle 6: Zielgruppenangebote für Erwachsene mit Migrationshintergrund nach Themenfeldern	81
Tabelle 7: Zielgruppen spezifischer Angebote	83
Tabelle 8: Finanzierung der zielgruppenspezifischen Angebote für Erwachsene mit Migrationshintergrund	84
Tabelle 9: Häufig von Erwachsenen mit Migrationshintergrund besuchte Themenbereiche des Regelangebots	90
Tabelle 10: Weiterbildungsangebote zum Themenspektrum Diversität und Migration nach Thema und Zielgruppe	97

Autoren



Prof. Dr. Halit Öztürk

Inhaber der Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Schwerpunkte in Forschung und Lehre: empirische Teilnehmer- und Adressatenforschung mit Fokus auf das Weiterbildungsverhalten von Erwachsenen mit „Migrationshintergrund“, diversitätsorientierte Organisationsforschung und Begleitforschung/Evaluation im Weiterbildungsbereich.

Kontakt: halit.oeztuerk@wwu.de



Dipl.-Päd. Sara Reiter

Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Schwerpunkte in Forschung und Lehre: betriebliche Weiterbildung und Migration sowie Diversität in Weiterbildungsorganisationen.

Kontakt: sara.reiter@wwu.de

Zusammenfassung

Ziel der empirischen Studie ist es, eine Bestandsaufnahme zu Strategien und Maßnahmen von Weiterbildungseinrichtungen im Umgang mit migrationsbedingter Diversität zu erstellen. Unter Rückgriff auf organisationsumfassende Konzepte zur Förderung von Diversität liegen der Studie Analysefragen auf der Ebene der Organisation und Leitung, des Personals und des Angebotsspektrums zugrunde. Befragt wurden sowohl anerkannte gemeinnützige als auch kommerzielle Weiterbildungseinrichtungen in NRW. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass vor allem im Rahmen der Programmgestaltung Bezüge zu Lebenslagen von Erwachsenen mit Migrationshintergrund hergestellt werden. Die Implementierung organisationsumfassender Konzepte steht in den befragten Weiterbildungseinrichtungen hingegen noch am Anfang. Die gewonnenen Ergebnisse lassen Handlungsbedarfe erkennen, die im Rahmen von Empfehlungen für eine diversitätsbewusste Weiterbildungsarbeit ausführlich diskutiert werden.

Abstract

The objective of this empirical study is to provide an overview of the strategies and measures that further education institutions employ concerning migration and diversity. Focusing on organization-wide approaches which foster diversity, the study analyses the level of organization and management, human resources and the spectrum of educational opportunities. The survey was addressed to public educational institutions that are legally recognized as well as to private institutions. The empirical results show that the institutions' educational offers reflect the context of migration. However, the implementation of organization-wide approaches is still at the beginning. The findings of the study reveal the need for further information, discussion, and action which is being discussed in detail in the context of recommendations for a diversity-conscious further education work.

Migration und Diversität in Einrichtungen der Weiterbildung

Eine empirische Bestandsaufnahme in NRW

Ziel der empirischen Studie ist es, eine Bestandsaufnahme zu Strategien und Maßnahmen von Weiterbildungseinrichtungen im Umgang mit migrationsbedingter Diversität zu erstellen. Unter Rückgriff auf organisationsumfassende Konzepte zur Förderung von Diversität liegen der Studie Analysefragen auf der Ebene der Organisation und Leitung, des Personals und des Angebotspektrums zugrunde. Befragt wurden sowohl anerkannte gemeinnützige als auch kommerzielle Weiterbildungseinrichtungen in NRW. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass vor allem im Rahmen der Programmgestaltung Bezüge zu Lebenslagen von Erwachsenen mit Migrationshintergrund hergestellt werden. Die Implementierung organisationsumfassender Konzepte steht in den befragten Weiterbildungseinrichtungen hingegen noch am Anfang. Die gewonnenen Ergebnisse lassen Handlungsbedarfe erkennen, die im Rahmen von Empfehlungen für eine diversitätsbewusste Weiterbildungsarbeit ausführlich diskutiert werden.