

STUDIUM

Halit Öztürk

Migration und Erwachsenenbildung

» STUDIENTEXTE FÜR ERWACHSENENBILDUNG «



Halit Öztürk

Migration und Erwachsenenbildung

Studientexte für Erwachsenenbildung

Eine Buchreihe des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE)

Bei der gelben Reihe des DIE handelt es sich um didaktisch strukturierte Bestandsaufnahmen zu Kernthemen der Erwachsenenbildung. Die Studientexte vermitteln fachliches Begründungswissen vor dem Hintergrund des wissenschaftlichen Forschungsstands und einer reflektierten Praxis. Sie eignen sich als Begleitmaterial in Fortbildungen und als Ausbildungsliteratur im Studium. Die Studientexte sind als Selbstlernmaterialien konzipiert und ermöglichen Neueinsteiger/innen im Handlungsfeld, erfahrenen Fachkräften und Studierenden die selbständige Erschließung des Themas.

Wissenschaftliche Betreuung der Reihe am DIE: Theresa Maas

Bisher in der Reihe Studientexte für Erwachsenenbildung erschienene Titel (Auswahl):

Bernhard Schmidt-Hertha

Kompetenzerwerb und Lernen im Alter

Bielefeld 2014, ISBN 978-3-7639-5401-8

Claudia de Witt, Thomas Czerwionka

Mediendidaktik

2. akt. und überarbeitete Auflage,

Bielefeld 2014, ISBN 978-3-7639-5315-8

Ekkehard Nuissl

Evaluation in der Erwachsenenbildung

Bielefeld 2013, ISBN 978-3-7639-5266-3

Karin Dollhausen, Regine Mickler

Kooperationsmanagement in der Weiterbildung

Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-5060-7

Svenja Möller

Marketing in der Erwachsenenbildung

Bielefeld 2011, ISBN 978-3-7639-4902-1

Horst Siebert

Theorien für die Praxis

3. akt. und überarbeitete Auflage,

Bielefeld 2011, ISBN 978-3-7639-4266-4

Stefanie Hartz, Klaus Meisel

Qualitätsmanagement

3. akt. und überarbeitete Auflage,

Bielefeld 2011, ISBN 978-3-7639-4248-0

Susanne Lattke, Ekkehard Nuissl, Henning Pätzold

Europäische Perspektiven der Erwachsenenbildung

Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-4248-0

Ekkehard Nuissl

Empirisch forschen in der Weiterbildung

Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-4246-6

Dieter Gnahs

Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente

2. akt. und überarbeitete Auflage,

Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-4244-2

Stefan Hummelsheim

Finanzierung der Weiterbildung in Deutschland

Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-1976-5

Steffen Kleint

Funktionaler Analphabetismus –

Forschungsperspektiven und Diskurslinien

Bielefeld 2009, ISBN 978-3-7639-1975-8

Mona Pielorz

Personalentwicklung und Mitarbeiterführung

in Weiterbildungseinrichtungen

Bielefeld 2009, ISBN 978-3-7639-1965-9

Wiltrud Gieseke

Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der

Erwachsenenbildung

Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7639-1955-0

Weitere Informationen zur Reihe unter
www.die-bonn.de/st

Bestellungen unter
wbv.de

Studientexte für Erwachsenenbildung

Halit Öztürk

unter Mitarbeit von Sara Reiter und Daniela Schuldes

Migration und Erwachsenenbildung



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: Theresa Maas

Korrekturat: Christiane Barth

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 **42/0036** 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.: 42/0036

© 2014 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Umschlaggestaltung und Satz: Christiane Zay, Potsdam

Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

ISBN 978-3-7639-5369-1 (Print)

ISBN 978-3-7639-5370-7 (E-Book)



Inhalt

Vorbemerkungen	7
1. Einleitung	9
2. Migration und migrationsbedingte Diversität in Deutschland	12
2.1 Typisierung von Migration	12
2.2 Definition der Personen mit Migrationshintergrund	16
2.3 Rückblick – Migration im Nachkriegsdeutschland	18
2.4 Struktur und soziale Lage der Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Deutschland	26
2.5 Rechtssituation von Personen mit Migrationshintergrund in Deutschland	31
3. Bestandsaufnahme zur Weiterbildungssituation von Erwachsenen mit Migrationshintergrund in Deutschland	39
3.1 Nationale und internationale Erhebungsinstrumente zum Themenfeld Weiterbildung und Migration	39
3.2 Weiterbildungsbeteiligung von Erwachsenen mit Migrationshintergrund	45
3.3 Weiterbildungsangebote für Erwachsene mit Migrationshintergrund	53
4. Theoretische Erklärungsansätze zur ungleichen Weiterbildungsbeteiligung	61
4.1 Bildungsökonomische Ansätze	61
4.2 Arbeitsmarktsoziologische Ansätze	67
4.3 Diskriminierungsansätze	74
5. Professionalität und Weiterbildung – Herausforderungen in einer modernen Einwanderungsgesellschaft	81
5.1 Interkulturalität und interkulturelle Kompetenz	81
5.2 Professionalität im Spannungsverhältnis von Wissen und Nicht-Wissen	86
5.3 Multiperspektivität im Kulturdiskurs	91
5.4 Kompetenzen im Umgang mit kultureller Vielfalt	99
6. Diversität und Weiterbildungsorganisationen	107
6.1 Diversity Management	108
6.2 Interkulturelle Öffnung	118
6.3 Diversity Management und Interkulturelle Öffnung im Vergleich	128

7. Diversitätsbewusste Weiterbildungsarbeit	130
Glossar	134
Anhang	137
Literatur	140
Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen	156
Zusammenfassung/Abstract	158
Autor und Autorinnen	159

Vorbemerkungen

Migration ist – historisch betrachtet – wohl so alt wie die Menschheit selbst. Mit der Herausbildung von Nationalstaaten wurde der Begriff auch juristisch verankert. Heute regeln Gesetze, wer wann unter welchen Voraussetzungen aus- oder einwandern darf. Aber auch die Verfasstheit der jeweiligen Gesellschaft spielt eine bedeutende Rolle beim Verständnis dessen, was wir unter „Migration“ verstehen. Wirtschaftliche und politische, aber auch allgemeinere gesellschaftliche und kulturelle Prägungen von Sender- wie Empfängerländern sind ausschlaggebend für die Migrationsbewegungen und deren Deutung durch uns.

Der direkte Zusammenhang zwischen Bildung und Migration wird in solchen gesamtgesellschaftlichen Untersuchungen meistens als „brain drain“, also als Verlust von Personen mit hohem Ausbildungspotenzial verstanden. Als positiver Gegenbegriff kursiert der „brain gain“, der Zugewinn an Personen mit hohem Qualifikationsniveau. Für die Weiterbildung lässt sich die Bilanz nicht so einfach aufstellen. Daher ist es notwendig, nicht nur die Weiterbildungslandschaft mit hohem Auflösungsgrad darzustellen, damit z.B. die Heterogenität der sich weiterbildenden Personen abgebildet werden kann, sondern gleichzeitig der Vielschichtigkeit von Migration gerecht zu werden. Im Vordergrund der Analysen zu Weiterbildung und Migration steht die Weiterbildungsteilnahme von nach Deutschland zugewanderten Personen. Jedoch darf man nicht bei dieser Betrachtungsweise stehen bleiben. Es ist auch zu fragen, wie das Angebot und das Personal in der Weiterbildung auf Migration reagieren. Der vorliegende Studientext nimmt sich genau dieser Fragen an.

Aufbauend auf Begriffsklärungen und einem kurzen historischen Rückblick zur Zuwanderung nach Deutschland, befasst sich das Buch sowohl mit der Bestandsaufnahme der Weiterbildungsbeteiligung von Erwachsenen mit Migrationshintergrund als auch mit Erklärungsansätzen für die niedrigere Weiterbildungsbeteiligung von Personen mit Migrationshintergrund. Daraus lassen sich Handlungsempfehlungen ableiten, die nicht nur auf Themen wie Inklusion und Diversität verweisen. Breitere Bevölkerungskreise mit vorhandenen Weiterbildungsangeboten zu erreichen, gilt als eine der großen Herausforderungen für die Erwachsenenbildung. Das vorliegende Buch bietet die hierfür nötigen Definitionen, Hintergründe und Fakten, die Studierenden und interessierten Praktikern einen systematischen Einstieg in das Thema ermöglichen.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) hat zum Thema „Migration“ einige Studien vorgelegt, die bereits einige Jahre, bevor sich die breite Öffentlichkeit dem Thema zuwandte, erste Forschungen in den Diskurs eingespeist. So ist bereits vor zwanzig Jahren das Buch „Ausländische Er-

wachsene qualifizieren – Rahmenbedingungen und konzeptionelle Ansätze“ von Walter Bender und Petra Szablewski-Çavus erschienen. Zu den später für die Praxis aufbereiteten Materialien zählt die Studie „Interkulturelle Bildung in der Pflege“, die von Jens Friebe und Michaela Zalucki im Jahr 2003 herausgegeben wurde. Darin enthalten sind Kapitel zur transkulturellen Kompetenz in der Altenpflege, die in Fortbildungen für das Pflegepersonal und mittlerweile auch in der Erstausbildung Berücksichtigung finden. Aber nicht nur die einheimische Bevölkerung befasst sich mit transkulturellen Kompetenzen. Gerade am Beispiel der Pflege wird deutlich, dass es in den letzten Jahren vermehrt zum Einsatz von „Migrantinnen und Migranten in der Altenpflege“ gekommen ist, wie der Titel einer weiteren Publikation von Jens Friebe im Jahr 2006 zeigt. Bereits zu diesem Zeitpunkt wurden am DIE Fortbildungsmodule und Qualifizierungen für Pflegenden mit Migrationshintergrund entwickelt, die von Anwendern in der Praxis noch immer rege nachgefragt werden. Auch der *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* widmete sich dem Thema „Bildung und Migration“ im Jahr 2012.

Weiterbildung im Zeitalter von Migration sieht sich mit vielfältigen Herausforderungen konfrontiert und ist wiederum nur ein Teil der Diskussion zur gesellschaftlichen Teilhabe und Inklusion. Dieses Thema im Bereich der Inklusion am Beispiel der Migrantinnen und Migranten zu verankern, bildet eine wichtige Kompetenz für Studierende und praktisch Tätige in der Erwachsenenbildung.

Die am Ende jedes Kapitels des Buches formulierten Reflexionsfragen und Literaturhinweise sind sorgsam ausgewählt und unterstützen jene, die ihren Lernfortschritt vertiefen und selbst kontrollieren möchten. In bewährter Form sind didaktisch aufbereitete Lernmaterialien zu diesem Buch im Internet-Angebot des DIE sowie auf der Website des Verlags zu finden (→ www.die-bonn.de/st und wbv.de/artikel/42---0036).

Klaus Schömann

*Deutsches Institut für Erwachsenenbildung –
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen*

1. Einleitung

Menschen wandern, ob innerhalb oder außerhalb der Grenzen des „Heimatlandes“, ob freiwillig oder gezwungen, ob vorübergehend oder dauerhaft. Die Gründe für Migration sind komplex und heterogen; sie spiegeln sich in den unterschiedlichen Lebenslagen und Lebenswelten von Migrantinnen und Migranten sowie deren Nachkommen in Deutschland wider. So kommen Menschen seit Jahrzehnten mit unterschiedlichem Einwanderungsstatus (z.B. als Arbeitsmigranten, Familienangehörige, Spätaussiedler, Asylbewerber, Flüchtlinge etc.) nach Deutschland. Dabei hat sich Deutschland in den vergangenen Jahren zu einem der weltweit attraktivsten Zuwanderungsländer entwickelt. Das zeigt jüngst eine international vergleichende Studie der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD): Im Jahr 2012 war Deutschland nach den USA das Land mit der höchsten Zuwanderungsrate (vgl. OECD 2014).

Ebenso wie die Gründe für Migration sind auch die Folgen für den Migranten selbst und für sein soziales Umfeld vielfältig: Der Migrant verlässt die ihm vertraute Heimat, hinterlässt Familie, Freunde, Bekannte, Arbeitskollegen und ist mit einer neuen, zum Teil unbekanntem Umgebung konfrontiert. Hier muss er sich ein neues soziales Umfeld aufbauen. Er muss sich in den gesellschaftlichen Strukturen zurechtfinden. Zugleich bemüht er sich um eine Aufrechterhaltung seiner Beziehungen zum bisherigen Heimatland. Die Gesellschaft des Einwanderungslandes ist wiederum gefordert, dem Einwanderer die nötige Anerkennung zuteilwerden zu lassen.

Ebenso sollte das Einwanderungsland seinen neuen Mitbürgerinnen und Mitbürgern sowie deren Nachkommen die Teilhabe insbesondere in den Bereichen Bildung, Ausbildung, Weiterbildung und Arbeitsmarkt ermöglichen. Gerade im Hinblick auf die gesellschaftliche und berufliche Integration von Personen mit Migrationshintergrund ist die Erwachsenen-/Weiterbildung gefragt, zumal sie häufig als Instrument zur Bekämpfung bestehender Chancenungleichheit in der Gesellschaft erachtet wird. Insofern stellt die gesellschaftliche Realität einer sich zunehmend differenzierenden Gesellschaft auch an die Erwachsenen-/Weiterbildung Herausforderungen. Dementsprechend benötigt die Weiterbildungspraxis von der Weiterbildungsforschung beispielsweise verlässliche Aussagen über die Weiterbildungseinstellungen, -interessen und -barrieren von Erwachsenen mit Migrationshintergrund, damit sie adressatengerechte Weiterbildungsprogramme konzipieren und dadurch die Erreichbarkeit steigern kann. Die Datenlage über Weiterbildung im Kontext von Migration ist bislang allerdings recht überschaubar.

Vor diesem Hintergrund setzt dieses Buch am Schnittpunkt *migrationsbedingte Diversität* und *Weiterbildung* an. Ziel ist es, eine fundierte Wissens- und Reflexionsgrundlage der Migrationsthematik in der Weiterbildung zu schaffen und dabei auf die

Weiterbildungsbedürfnisse der nach Deutschland eingewanderten bzw. in Deutschland geborenen Erwachsenen mit Migrationshintergrund aufmerksam zu machen. Zudem will dieses Buch die Herausforderungen identifizieren, die sich für die Weiterbildung durch Migration bzw. migrationsbedingte Vielfalt ergeben und Studierende bzw. bereits in der Weiterbildung professionell Tätige für eine diversitätsbewusste Weiterbildungsarbeit sensibilisieren. Beleuchtet werden dabei folgende Aspekte.

In *Kapitel 2* werden zunächst die zentralen Begriffe und Zusammenhänge rund um Migration erläutert. Daran anknüpfend werden die Migrationsgeschichte mit den Hauptformen der Zuwanderung nach Deutschland seit den 1950er Jahren sowie die Rechtssituation von Erwachsenen mit Migrationshintergrund in Deutschland dargestellt.

In *Kapitel 3* werden die wesentlichen nationalen und internationalen Datenquellen zum Themenfeld „Weiterbildung und Migration“ vorgestellt. Zudem wird hier ein Überblick über die Weiterbildungssituation von Erwachsenen mit Migrationshintergrund in Deutschland gegeben.

Im Anschluss daran werden in *Kapitel 4* zentrale Determinanten der Weiterbildungsteilnahme aufgezeigt und im Hinblick auf die spezifischen Bedingungen von Migration diskutiert. Im Fokus stehen dabei bildungsökonomische und arbeitsmarktsoziologische sowie Diskriminierungsansätze.

In einem weiteren Schritt werden in *Kapitel 5* grundlegende Gedanken zum professionellen Selbstverständnis einer diversitätsbewussten Weiterbildung angerissen und wesentliche Aspekte eines erwachsenenpädagogischen Kompetenzprofils herausgearbeitet.

Daran anschließend werden in *Kapitel 6* verschiedene Gestaltungs- und Veränderungsansätze als Referenzrahmen für Weiterbildungsorganisationen in Betracht gezogen.

Das Buch schließt in *Kapitel 7* mit einem Resümee für eine diversitätsbewusste Weiterbildungsarbeit für und mit Erwachsene/n mit Migrationshintergrund in Deutschland.

Ziele des Studientextes

Die Leserinnen und Leser dieses Studientextes

- gewinnen ein Überblickswissen über das Themenfeld „Migration und Weiterbildung“ – von der Migrationsgeschichte mit den Hauptformen der Zuwanderung nach Deutschland seit den 1950er Jahren über die gegenwärtige Rechtssituation von Erwachsenen mit Migrationshintergrund in Deutschland bis hin zur Struktur und sozialen Lage dieser Bevölkerungsgruppe,
- lernen zentrale nationale und internationale Erhebungsinstrumente und Datenquellen zum Themenfeld Weiterbildung und Migration sowie die Weiterbildungssituation von Erwachsenen mit Migrationshintergrund kennen,
- gewinnen einen Einblick in bildungsökonomische und arbeitsmarktsoziologische Konzepte sowie Diskriminierungsansätze,

- können wesentliche erwachsenenpädagogische Kompetenzen im Umgang mit migrationsbedingter Vielfalt identifizieren und
- können verschiedene Gestaltungs- und Veränderungsansätze als Referenzrahmen für Weiterbildungsorganisationen benennen und die Forderung nach einer diversitätsbewussten Weiterbildungsarbeit begründen.

Auch dieses Buch entstand in der „Migration“ zwischen meiner bisherigen und meiner neuen wissenschaftlichen Heimat – zwischen der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg und der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Dabei habe ich vielfältige Unterstützung erfahren und möchte allen an dieser Stelle meinen Dank dafür aussprechen. Insbesondere danken möchte ich dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) für die Aufnahme dieser Publikation in die Buchreihe „Studientexte für Erwachsenenbildung“ und Theresa Maas, wissenschaftliche Mitarbeiterin am DIE, für die ausgezeichnete Zusammenarbeit sowie für alle konstruktiven Anregungen während der Entstehung dieses Buches. Mein Dank gilt außerdem Sara Reiter, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung der WWU Münster, für ihre wertvollen Anregungen sowie für ihre großartige Unterstützung als Mitautorin von Kapitel 4 und 6, ebenso wie Daniela Schuldes, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik der FAU Erlangen-Nürnberg, für ihre engagierte Unterstützung als Mitautorin von Kapitel 5. Ebenso möchte ich mich bei Katrin Lenartz, studentische Hilfskraft am Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung der WWU Münster, für ihre Unterstützung bei der Erstellung von Zusatzmaterialien bedanken.

2. Migration und migrationsbedingte Diversität in Deutschland

Migration und die daraus gewachsene ethnische und kulturelle Vielfalt sind offensichtlich erlebte Realität und Alltag in vielen Ländern der Welt. Migration ist aber auch eine Herausforderung für den sozialen Zusammenhalt und für Bildungsgerechtigkeit. Gleichzeitig stellt sie eine Chance im Umgang mit dem demografischen Wandel in hochentwickelten Industrienationen wie Deutschland dar (vgl. z.B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014). Nicht verwunderlich ist daher das große Interesse verschiedener Fachdisziplinen, wie der Erziehungswissenschaft, der Soziologie, der Psychologie, der Geografie, der Ökonomie oder der Medizin, an der Migrationsthematik (vgl. Bade 2002, S. 13f.).

Vor diesem Hintergrund wird in diesem Kapitel die Vielfalt von Erwachsenen mit Migrationshintergrund wie folgt aufgezeigt: Zunächst werden die wesentlichen Begriffe rund um Migration definiert. Daran schließt sich eine Darstellung der Migrationsgeschichte mit den Hauptformen der Zuwanderung nach Deutschland seit den 1950er Jahren an. Danach wird die soziale Struktur und Situation der Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Deutschland aufgezeigt. Abschließend wird die Rechtssituation von Personen mit Migrationshintergrund in Deutschland diskutiert.

2.1 Typisierung von Migration

Der Begriff „Migration“ stammt vom lateinischen Wort *migratio* und bedeutet Wanderung.

DEFINITION

Migration

Vereinfacht kann man „Migration“ als einen Sammelbegriff für Wanderungsprozesse von Personen bezeichnen, die „ihren Lebensmittelpunkt verlagern“ oder zu deren „altem Lebensmittelpunkt ein neuer hinzukommt“ (Treibel 2008, S. 295).

Bei näherer Betrachtung erweist sich der Begriff aber als äußerst vielschichtig. Dies zeigt sich u.a. an einer Vielzahl synonym verwendeter Begriffe in der öffentlichen und wissenschaftlichen Diskussion, die sich aus den verschiedenen Arten von Migration und ihren Motiven ergibt. Zusammenfassend lassen sich folgende Merkmale von Migration hervorheben:

- räumliche Merkmale (Binnenmigration vs. internationale Migration),
- zeitliche Merkmale (temporäre vs. permanente Migration),
- Migrationsentscheidungen (freiwillige vs. unfreiwillige Migration)
(vgl. Han 2010; Oswald 2007; Treibel-Illian 2011).

Räumliche Merkmale

Die räumlichen Aspekte fokussieren auf die Zielrichtung der Migration von Personen bzw. Personengruppen. Hierbei wird zwischen Binnenmigration und internationaler Migration unterschieden. Die Wanderungen von Personen innerhalb eines Staates (z.B. Umzug von Köln nach München) werden als *Binnenmigration* und Wanderungen von Personen über Staatsgrenzen hinweg als *internationale Migration* (z.B. Wegzug von Istanbul nach Berlin) bezeichnet (vgl. Han 2010, S. 7f.). Sowohl Binnenmigration als auch internationale Migration existieren in Deutschland. Aus der amtlichen Wanderungsstatistik des Statistischen Bundesamtes für das Jahr 2012 ergeben sich folgende Daten:

- 3,7 Millionen Menschen wanderten in eine andere Gemeinde innerhalb Deutschlands,
- 1,08 Millionen Menschen immigrierten aus dem Ausland nach Deutschland und
- 711.991 Menschen emigrierten aus Deutschland ins Ausland
(vgl. Statistisches Bundesamt 2014a, S. 10).

Bei der internationalen Migration werden zwei Formen unterschieden: Die „Auswanderung“ bzw. „Emigration“ aus einem und die „Einwanderung“ bzw. „Immigration“ in ein anderes Land. Dabei werden Personen, die z.B. Deutschland für einen längeren Zeitraum oder dauerhaft verlassen, als „Emigranten“ bezeichnet. Personen, die für einen längeren Zeitraum oder dauerhaft nach Deutschland einwandern, nennt man „Immigranten“ (vgl. Han 2010, S. 8).

Nicht selten fällt im Einwanderungskontext auch noch der Begriff der „Remigration“ bzw. „Rückkehrmigration“. Dieser Begriff wird für Personen verwendet, die nach einem längeren Zeitraum wieder in ihr Herkunftsland zurückkehren (z.B. Person X verlässt Deutschland nach zehn Jahren Aufenthalt und kehrt zurück in die Türkei) (vgl. Currie 2006).

Zeitliche Merkmale

Der Migrationsprozess wird, wie an den oben aufgeführten Beispielen deutlich wird, auch unter zeitlichen Aspekten betrachtet. Die Verlegung des Lebensmittelpunktes kann für eine beschränkte Zeit („temporäre Migration“) oder auf Dauer („permanente Migration“) erfolgen:

- *permanente Migration*
Personen verlassen ihr Heimatland für eine unbestimmte Zeit, um sich in einem anderen Land niederzulassen;

- *temporäre Migration*

Personen verlassen ihr Heimatland lediglich für eine bestimmte Zeit, um in einem anderen Land zu arbeiten oder zu studieren (vgl. Keeley 2010, S. 22).

Es herrscht aber keine Einigkeit darüber, ab welcher Dauer eine Migration als „temporär“ oder „permanent“ zu bezeichnen ist. So werden nach der UN-Definition alle kurzfristigen – auch die immer wiederkehrenden – Wanderungen unter drei Monaten (u.a. Touristen, Pendler) nicht als Migration gewertet. Erst nach einem dreimonatigen Aufenthalt liegt eine temporäre Migration vor. Personen mit einem mindestens zwölfmonatigen Aufenthalt gelten dann bereits als „Langzeit-Migranten“ (engl.: *long-term migrants*) (vgl. United Nations 1998, S. 17f.). Abgesehen von solchen Definitionsfragen ist noch festzuhalten, dass die Dauer und der zeitliche Verlauf der Migration nicht allein von den Intentionen der „Migranten“ abhängen, sondern von der „Willkommens- und Anerkennungskultur“ sowie insbesondere von gesetzlichen Bestimmungen des Einwanderungslandes (→Kap. 2.4).

Gesetzliche Regelungen

Die Verordnung über die Beschäftigung von Ausländerinnen und Ausländern (Beschäftigungsverordnung – BeschV) steuert die „nicht-akademische“ Fachkräftemigration aus Drittstaaten nach Deutschland und regelt den Arbeitsmarktzugang bereits in Deutschland lebender Ausländer (§ 1 BeschV). Die zentrale Koordinierungs- und Steuerungsfunktion hat dabei die Bundesagentur für Arbeit (BA). Sie führt in der Regel halbjährliche Fachkräftengpassanalysen durch und erstellt auf dieser Grundlage eine Positivliste für die Berufe, in denen Fachkräfte dringend gesucht werden (§ 6 BeschV). Zudem legt die Beschäftigungsordnung den zeitlichen Rahmen etwa für befristete Tätigkeiten in der Land- und Forstwirtschaft, im Hotel- und Gaststättengewerbe, in der Obst- und Gemüseverarbeitung sowie in Sägewerken fest: Die Höchstdauer der Saisonbeschäftigung ist auf sechs Monate im Kalenderjahr begrenzt (§ 15a BeschV).

Migrationsentscheidungen

In der Migrationsforschung wird auch nach den Motiven für die jeweiligen Wanderungsbewegungen unterschieden. Die unterschiedlichen Migrationsmotive werden in zwei Kategorien unterteilt: *freiwillige* und *unfreiwillige Migration*. Dabei werden die komplexen Bestimmungsfaktoren der Migration auf Basis des sogenannten „Push- und Pull-Modells“ präzisiert. „Push-Faktoren“ beziehen sich auf diejenigen Umstände im Heimatland, die Personen oder Personengruppen zur Auswanderung drängen, wie z.B.

- politische und religiöse Verfolgung,
- wirtschaftliche Krisen,
- zwischenstaatliche Kriege oder Bürgerkriege sowie
- Umwelt- und Naturkatastrophen.

Demgegenüber bezeichnen „Pull-Faktoren“ Anreize des Ziellandes, die Personen oder Personengruppen zur Einwanderung motivieren, wie z.B.

- politische Stabilität,
- demokratische Sozialstruktur,
- religiöse Glaubensfreiheit,
- wirtschaftlicher Wohlstand sowie
- bessere Ausbildungs- und Verdienstmöglichkeiten
(Han 2010, S. 12f.).

Die Einordnung dieser Faktoren hinsichtlich einer freiwilligen bzw. unfreiwilligen Migration erweist sich in der Praxis häufig als schwierig, weil Push- und Pull-Faktoren oft ineinander übergehend wirken. Für die Bewertung der Migrationsentscheidungen wird zur Vereinfachung angenommen, dass bei unfreiwilliger Migration (z.B. Flucht und Vertreibung) gewöhnlich die Push-Faktoren und bei freiwilliger Migration (z.B. Arbeits-, Heirats- und Bildungsmigration) eher die Pull-Faktoren die Entscheidung zur Migration beeinflussen. Die häufigsten Migrationsursachen, wie auch die Migrationsgeschichte im Nachkriegsdeutschland (→Kap. 2.3) veranschaulicht, sind die Suche nach Arbeit und besseren Lebensbedingungen, die Familienzusammenführung und die Flucht etwa vor politischer und religiöser Verfolgung. So konstatiert eine aktuelle UN-Studie, dass weltweit rund 232 Millionen Menschen außerhalb ihrer Heimatländer leben; das entspricht 3,2 Prozent der Weltbevölkerung. Die Familienzusammenführung wird dabei als das vorherrschende Einwanderungsmotiv in OECD-Ländern genannt (vgl. UN-Report 2013, S. 4, 8). Die globalen Statistiken des *United Nations High Commissioner for Refugees* (UNHCR) zeigen die bedenkliche Entwicklung in den Bereichen Flucht und Asyl: 51,2 Millionen Menschen waren Ende 2013 auf der Flucht, davon sind

- 16,7 Millionen Flüchtlinge,
- 33,3 Millionen Binnenvertriebene und
- 1,2 Millionen Asylsuchende
(vgl. UNHCR 2014, S. 2).

Die vorliegenden Migrationstypologien sind noch unvollständig und versuchen lediglich, die Migrationssituation in ihrer Komplexität zu veranschaulichen. Eine differenzierte und realitätsgerechte Bestimmung der Migration bleibt weiterhin eine Herausforderung für die Migrationsforschung: Die Auswirkungen der Globalisierung und Internationalisierung auf das Migrationsverhalten sind noch aufzuklären und in Erklärungsansätzen zu berücksichtigen. Ohne Einschränkung zugestimmt werden kann in diesem Zusammenhang den von Oswald beschriebenen fehlenden Migrationsformen:

Nicht berücksichtigt wird, dass Migration nicht mehr nur in eine Richtung und einmalig, sondern vermehrt als Pendel- und Zirkularmigration stattfindet und die Lebensführung bi- oder multilokal zwischen zwei oder gar mehreren Kulturen organisiert wird. Keine Erklärung finden auch die Phänomene der Kettenmigration und der Migrationsnetzwerke, die dafür verantwortlich sind, dass manche Migrationsbewegungen gar nicht mehr zu stoppen sind, auch wenn die Verursachungen und ursprünglichen Auslöser nicht mehr vorhanden sind. Weitere nicht berücksichtigte Aspekte sind die „ethnischen Hierarchien“, die infolge der Definition von Migrationsorten entstehen, sowie die Frage, ob die relevanten Akteure und Entscheidungsträger in Migrationsprozessen Individuen oder Kollektive sind und welche – nicht nur monetären – „Zahlungsmittel“ zur Begleichung der Migrationskosten zur Verfügung stehen (Oswald 2007, S. 91).

In der Folge wird es, wie die *Global Commission on International Migration* (GCIM) aufzeigt, immer schwieriger, die traditionelle Unterscheidung in Herkunfts-, Transit- und Zielländer aufrechtzuerhalten (vgl. GCIM 2006, S. 5). Diese Entwicklungen werden vor allem von theoretischen Konzepten wie auch empirischen Analysen der „Transnationalisierung“ bestätigt.

Transnationalisierung

Das Konzept der „Transnationalisierung“ erweitert den traditionellen Blick der Migrationsforschung, die lediglich Nationalgesellschaften bzw. Nationalstaaten zum Ausgangspunkt ihrer Analysen macht. Es beschreibt Phänomene, die über Nationalstaaten hinausgehen. Diese Phänomene können beispielsweise Familienverbände, soziale Beziehungen, Organisationen, soziale Netzwerke oder Verhaltensmuster sein, die durch Dauerhaftigkeit und eine hohe Interaktionsdichte geprägt sind (vgl. Pries 2010, S. 10ff.).

In diesem Kontext werden die Migranten stärker als selbstständig handelnde Akteure wahrgenommen und die *Transmigration*, also der Wechsel zwischen verschiedenen Lebensorten in unterschiedlichen Ländern, zum Normalzustand erklärt. In der Folge wird die Herausbildung von transnationalen Identitäten durch die dauerhaften Verbindungen sowohl zur Herkunfts- als auch Zuwanderungsgesellschaft bzw. durch soziale Interaktionsbeziehungen zwischen Menschen in unterschiedlichen Ländern zunehmen (vgl. Pries 2010).

2.2 Definition der Personen mit Migrationshintergrund

Die Unbestimmtheit des Migrationsbegriffs setzt sich in unterschiedlichen Bezeichnungen der nach Deutschland eingewanderten Menschen sowohl im öffentlichen Diskurs als auch in der Wissenschaft fort. Zu den verwendeten Bezeichnungen gehören u.a.:

- Ausländer/in,
- Migrant/in,

- Asylant/in,
- Flüchtling,
- Zuwander/er/in,
- Deutsche/r mit Migrationshintergrund,
- Arbeitsmigrant/in,
- (Spät-)Aussiedler/in,
- Person mit nicht-deutscher Herkunftssprache,
- Person mit Migrationshintergrund oder
- Person mit Zuwanderungsgeschichte.

Die Vielfalt der nach Deutschland eingewanderten Menschen wurde aber über Jahrzehnte hinweg kaum beachtet. Beispielshalber sei hier nur erwähnt, dass in amtlichen Statistiken eine Unterscheidung ausnahmslos nach Staatsangehörigkeit (Deutsche und Ausländer) vorgenommen wurde (vgl. Öztürk/Kuper 2008). Das vielschichtige Migrationsphänomen wird erst seit 2005 durch das Statistische Bundesamt mit seinem Konzept „Bevölkerung mit Migrationshintergrund“ konkretisiert. Dieses unterscheidet seither die Bevölkerung in Deutschland in „Deutsche ohne Migrationshintergrund“ und „Personen mit Migrationshintergrund“ (vgl. Statistisches Bundesamt 2013b, S. 6ff.). Zu der Bevölkerungsgruppe „Personen mit Migrationshintergrund“ zählt das Statistische Bundesamt

alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil (Statistisches Bundesamt 2013b, S. 6).

Dieses weite Begriffsverständnis wird anschließend mit komplementären Erhebungsmerkmalen wie Geburtsland (Inland oder Ausland) und Staatsangehörigkeit (deutsch oder nicht-deutsch) präzisiert, so dass sich folgende Einteilung der Bevölkerungsgruppen nach Migrationsstatus in Deutschland ergibt:

- Deutsche ohne Migrationshintergrund
 - Personen mit eigener Migrationserfahrung
 - zugewanderte Ausländer (1. Generation)
 - (Spät-)Aussiedler
 - zugewanderte Eingebürgerte (1. Generation)
 - Personen ohne eigene Migrationserfahrung
 - nicht-zugewanderte Ausländer (2. und 3. Generation)
 - nicht-zugewanderte Eingebürgerte (u.a. Kinder von Eingebürgerten, Spätaussiedlern)
- (vgl. Statistisches Bundesamt 2013b, S. 360)

Der Begriff „Personen mit Migrationshintergrund“ hat sich in Wissenschaft, Politik und Gesellschaft etabliert und umfasst sowohl die zugewanderte Bevölkerung als auch deren Nachkommen in Deutschland. Gleichwohl ist hier auch auf die zunehmende Kritik an dem Terminus „Migrationshintergrund“ hinzuweisen. So artikulieren vielerorts betroffene Menschen ihren Unmut über solche Bezeichnungen:

Ich lebe viel länger hier, als ich in Iran gelebt habe. Ich spreche mittlerweile viel besser Deutsch als Persisch. Ich besitze den deutschen Pass. Trotzdem werde ich immer mal wieder daran erinnert, dass mich manche Menschen als die Andere, die Fremde und deswegen, nur deswegen auch als die Unterlegene betrachten (zit. n. Spohn 2006, S. 39).

Hamburger/Stauf (2009) fassen die Kritiken an dem Begriff „Migrationshintergrund“ wie folgt zusammen:

Das Etikett kann zum Stigma werden, mit dem Personen oder Familien gebrandmarkt werden, als *nicht dazugehörend*. (...) Insofern reproduziert die Bezeichnung *mit Migrationshintergrund* eine Festschreibung und Trennung der Mehrheit von den Minderheiten, von *wir* und *den Anderen*. (...) Die Bezeichnung *mit Migrationshintergrund* ist irreführend, weil sie aus der Perspektive derer ohne Migrationshintergrund Bestimmbarkeit und Gemeinsamkeit einer Gruppe suggeriert. Doch deren einziges dominantes Merkmal ist die Verschiedenheit – und die Nichtzugehörigkeit (ebd., S. 30f., Herv. i. O.).

Diese Kritik erinnert an die Auseinandersetzung über Bezeichnungen für Zugewanderte und ihre Nachkommen seit der Anwerbung von Menschen zum Zwecke der Erwerbsarbeit im Nachkriegsdeutschland, den Gastarbeiterinnen und Gastarbeitern. Daher wird die Migrationsgeschichte im Nachkriegsdeutschland phasenhaft dargestellt.

2.3 Rückblick – Migration im Nachkriegsdeutschland

In der Geschichte der Migration in Deutschland seit 1945 spiegeln sich vier zentrale Formen der Zuwanderung wider:

- die Arbeitsmigration im Kontext der Gastarbeiteranwerbung,
- der Familiennachzug,
- die Flüchtlingsmigration sowie
- die Aussiedlermigration.

Arbeitsmigration

Noch in den 1950er Jahren, dem Jahrzehnt des „Wirtschaftswunders“, wurde ein wachsender Bedarf an geringqualifizierten Arbeitskräften aus dem Ausland festgestellt. Auch wenn 1955 offiziell mehr als eine Million Menschen in der Bundesrepublik Deutschland arbeitslos gemeldet waren, wurde in dieser Zeit ein Abkommen mit Italien über den Einsatz italienischer Arbeitskräfte für den bundesdeutschen Arbeitsmarkt abgeschlossen (vgl. Herbert 2003, S. 195). Eine mögliche Erklärung für die Anwerbung von italienischen Arbeitskräften, trotz einer Million Arbeitsloser, liefern Schulte/Treichler (2010):

Nachgefragt wurden vor allem körperlich leistungsfähige junge Männer, die in der einheimischen Bevölkerung kriegsbedingt nicht im gewünschten Umfang zur Verfügung standen. Im Nachhinein kann das Anwerbeabkommen mit Italien als Test für ein arbeitsmarktpolitisches Instrument betrachtet werden, welches nun breite Anwendung finden sollte (...). Die angeworbenen Arbeitskräfte kamen nun dort zum Einsatz, wo sie am dringendsten gebraucht wurden: in der Landwirtschaft und im Bergbau, zunehmend aber im unmittelbaren Produktionsprozess der Eisen- und Metallindustrie (ebd., S. 20f.).

Zwischen 1955 und 1973 wurden ausländische Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer aus dem Mittelmeerraum aktiv angeworben. Dafür schloss die Bundesrepublik weitere bilaterale Anwerbeverträge mit verschiedenen Ländern ab: Spanien und Griechenland (1960), Türkei (1961), Marokko (1963), Portugal (1964), Tunesien (1965) sowie Jugoslawien (1968) (vgl. Oswald 2007, S. 81).

Gastarbeiteranwerbung in Deutschland

Im Rahmen der Gastarbeiteranwerbung wurden in der Regel Männer ohne Berufsausbildung unter 30 und Männer mit Berufsausbildung unter 40 Jahren sowie qualifizierte Frauen unter 45 Jahren gesucht. Die ausgewählten Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter erhielten eine Aufenthalts- und Arbeitserlaubnis, die zunächst auf ein Jahr befristet war. Sie wurden vor allem im Bergbau, in der Eisen-, Stahl- und Automobilindustrie eingesetzt (vgl. Thelen 2013, S. 65f.).

Die angeworbenen ausländischen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer wurden als „Gastarbeiter“ bezeichnet, weil ihr Arbeitsaufenthalt entsprechend des sogenannten „Rotationsprinzips“ lediglich vorübergehend sein sollte. Die Rotation sollte für eine temporäre Zuwanderung und einen steten Nachschub an geringqualifizierten Arbeitskräften sorgen, gefolgt von einer Rückkehr in das jeweilige Herkunftsland. Das Rotationsprinzip erwies sich aber schnell als unpraktisches Steuerungsinstrument der Anwerbepolitik. Insbesondere die Arbeitgeber kritisierten es als unwirtschaftlich und animierten ihre angeworbenen und mittlerweile eingearbeiteten ausländischen Arbeit-

nehmerinnen und Arbeitnehmer, im Unternehmen und damit in Deutschland zu verbleiben. In der Folge erließ die Bundesregierung im April 1965 erstmals ein Ausländergesetz (AuslG), mit dem sie die Einreise und den Aufenthalt von Ausländern im Bundesgebiet regelte. 1971 erleichterte sie zudem die Bedingungen, um den Aufenthalt zu verlängern (vgl. Bundesgesetzblatt Nr. 19, Bonn, 08.05.1965).

Im Vergleich zu den anderen europäischen Staaten hatte die Bundesrepublik Erfolg mit der Anwerbung von ausländischen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern. Der Ausländeranteil an der Wohnbevölkerung in der Bundesrepublik wuchs nahezu stetig an (→ Abb. 1).

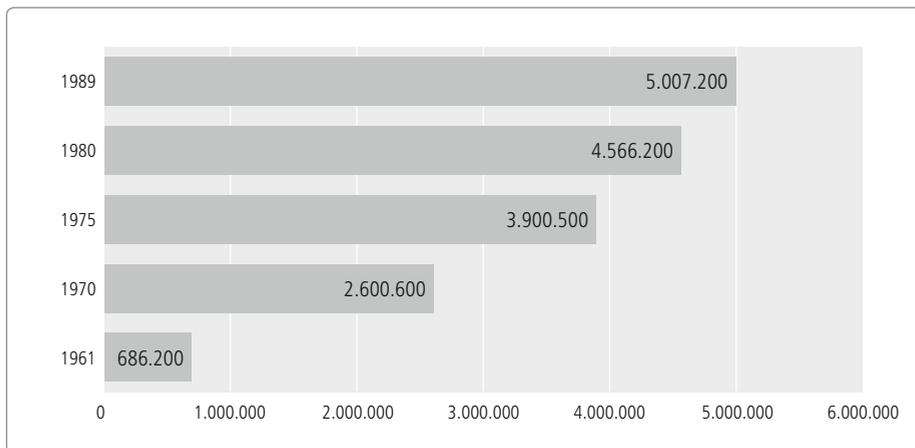


Abbildung 1: Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland, einschließlich Berlin-West, in absoluten Zahlen
(Quelle: eigene Darstellung nach Statistisches Bundesamt 2013c, S. 26f.)

Begünstigt wurde der deutsche Anwerbeerfolg zwar wesentlich durch die wirtschaftlichen Faktoren, aber die Verdienste der Gastarbeitergeneration als „Werbeträger für Deutschland“ sollten nicht unerwähnt bleiben: Die Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter animierten ihre Bekannten und Freunde im Herkunftsland zur Zuwanderung nach Deutschland, indem sie Deutschland lobten: von vielfältigen Arbeitsmöglichkeiten über die stabile demokratische Ordnung bis hin zum technischen Fortschritt (Stichwort „Made in Germany“).

BEISPIEL

Die Geschichte von Kazim Arslan

Der Bauarbeiter Kazim Arslan kam 1969 im Alter von 34 Jahren nach Deutschland und erzählte: „Wir hatten damals in den sechziger Jahren keine Ahnung von Deutschland, auch ich nicht. Die Türken, die damals aus Deutschland zu Besuch kamen, sagten: ‚Ich gehe mit der Krawatte zur Arbeit und komme auch mit der Krawatte zurück.‘ – Als wir das hörten, dachten wir, da gehen wir auch hin. (...) Die Geschichten über Deutschland gefielen mir. Aber leider haben die ersten Türken, die nach Deutschland gingen, über die Verhältnisse in Deutschland ziemlich viele Lügen erzählt. Die meisten behaupteten, in Deutschland im Geld zu schwimmen. Dabei verschuldeten sie sich, um sich einen Mercedes zu kaufen und in der Türkei damit anzugeben. Das stellte sich alles sehr viel später heraus. (...) Eigentlich wollte ich mit einem Moped in Deutschland umherreisen und Handel treiben. Deshalb verkaufte ich mein Haus in der Türkei, als ich nach Deutschland ging, und kaufte mir ein Moped. Ich wollte arbeiten, Geld verdienen und mir dann in der Türkei wieder ein Haus kaufen, aber eines, das größer und schöner war als das alte. Seither sind Jahre und Jahre vergangen“ (zit. n. Richter 2003, S. 86ff.).

Weitere Geschichten von Gastarbeiterinnen und Gastarbeitern hat der Verein „Gedächtnis der Nation“ filmisch auf seiner Website festgehalten:

www.gedaechtnis-der-nation.de/bilden/schulen/Gastarbeiter



Die Anwerbung von Gastarbeiterinnen und Gastarbeitern wurde durch die wirtschaftliche Rezession 1966/67 stark gebremst. Die Beschäftigung von ausländischen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern ging von 1,3 Millionen im Jahr 1966 auf rund 0,9 Millionen im Jahr 1967 zurück (vgl. Herbert 2003, S. 199). Die Ölkrise im Jahr 1973 verstärkte die wirtschaftliche Stagnation im gesamten Bundesgebiet, was wiederum zu einer spürbaren Beschäftigungskrise führte. Die deutsche Bundesregierung reagierte im November 1973 mit einem Anwerbestopp, wie der Auszug aus der Anweisung des damaligen Bundesministers für Arbeit und Sozialordnung, Walter Arendt, 23.11.1973 zeigt:

Es ist nicht auszuschließen, daß die gegenwärtige Energiekrise die Beschäftigungssituation in der Bundesrepublik Deutschland in den kommenden Monaten ungünstig beeinflussen wird. Unter diesen Umständen ist es nicht vertretbar, gegenwärtig weitere ausländische Arbeitnehmer über die Auslandsdienststellen der Bundesanstalt für Arbeit für eine Arbeitsaufnahme in der Bundesrepublik zu vermitteln. Nach Zustimmung durch das Bundeskabinett bitte ich, unter Bezugnahme auf § 19 Abs. 4 AFG die Auslandsdienststellen der Bundesanstalt für Arbeit – ausgenommen die Deutsche Kommission in Italien – anzuweisen, ab sofort die Vermittlung ausländischer Arbeitnehmer einzustellen. Diese Maßnahme gilt bis auf Widerruf. (...) Weiterhin bitte ich, Ihre Dienststellen im Inland anzuweisen, bei der Neuerteilung von Arbeiterlaubnissen für ausländische Arbeitnehmer gem. § 19 Abs. 1 Satz 2 AFG i.V. mit § 1 Arbeiterlaubnisverordnung streng zu prüfen, ob eine Erneuerung

der Arbeitserlaubnis aufgrund der Lage und Entwicklung des Arbeitsmarktes verantwortet werden kann (www.bpb.de/geschichte/deutsche-geschichte/anwerbeabkommen/43270/anwerbestopp-1973).

Die Bundesregierung beabsichtigte damit zum einen, den Zustrom von ausländischen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern zu stoppen. Zum anderen wollte sie die in Deutschland tätigen Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter aus Drittstaaten zur Rückkehr bewegen.

DEFINITION

Drittstaaten bzw. Drittländer

Mit dem Begriff „Drittstaaten“ bzw. „Drittländer“ werden Staaten bezeichnet, die weder Mitglied der Europäischen Union (EU) sind noch ein Abkommen mit der EU haben.

Wie das Rotationsprinzip zeitigte auch dieser Erlass nicht die beabsichtigte Wirkung. Die Gastarbeiteranwerbung wurde zwar offiziell beendet, aber nicht die Zuwanderung nach Deutschland. Im Gegenteil: Der Anwerbestopp rief eine neue Form der Migration hervor, den sogenannten „Familiennachzug“.

Familiennachzug

Der Familiennachzug war mit dem Anwerbestopp für Gastarbeiter aus Drittstaaten die einzige gestattete Zuwanderungsform nach Deutschland. Infolgedessen holten die in Deutschland tätigen Drittstaatsangehörigen ihre Familien nach und stellten sich damit auf einen längeren Aufenthalt in Deutschland ein (vgl. Schulte/Treichler 2010, S. 22). Mit dem Nachzug von Familienangehörigen wurde die ausländische Bevölkerung in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen sichtbar: in Kindergärten, Schulen, Ausbildungen, sozialen Diensten und Einrichtungen sowie in der Nachbarschaft. Hier hätte laut Bade/Oltmer (2004) die gesellschaftliche Wirklichkeit anerkannt werden können: „Aus Gästen waren Dauergäste geworden und daraus eine feste Ausländerminorität in einer echten Einwanderungssituation“ (ebd, S. 82). Die offizielle Anerkennung dieser Einwanderungssituation erfolgte aber, wie im Folgenden noch zu sehen sein wird, erst zwei Jahrzehnte später.

Der verstärkte Familiennachzug zog langsam die Aufmerksamkeit der Politik und Wissenschaft auf sich: Besonderes Augenmerk der Wissenschaft, u.a. der Ausländerpädagogik, galt vor allem der schulischen Situation von Kindern ausländischer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006; → Kap. 5). Die Politik richtete ihre Aufmerksamkeit auf die Begrenzung der Zuwanderung (vgl. Oltmer 2013, S. 225f.). Nicht die Integration der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familien in

die hiesige Gesellschaft stand im Fokus, sondern die Rückkehrförderung. So wurde z.B. 1983 das Rückkehrhilfegesetz (RückHG) erlassen, um ausländische Arbeitnehmer zur Rückkehr in ihre Herkunftsländer zu bewegen. Auch hier zeigte sich nicht die beabsichtigte Wirkung: Der Familiennachzug ist seit dem Anwerbestopp bis heute die wichtigste Zuwanderungsform nach Deutschland. Hinzu kommt die Erweiterung des klassischen Familiennachzugs durch die „intraethnische“ und „interethnische Heiratsmigration“.

- *Intraethnische Heirat*
bezeichnet die Eheschließung zwischen einer in Deutschland lebenden Person mit Migrationshintergrund und einer im Herkunftsland ihrer Eltern ansässigen oder von dort stammenden Person.
- *Interethnische Heirat*
bezeichnet die Eheschließung zwischen einer Person ohne Migrationshintergrund und einer im Ausland ansässigen Person bzw. in Deutschland lebenden Person mit Migrationshintergrund
(vgl. Aybek u.a. 2013, S. 12ff.; Han 2010, S. 86).

Der Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration verdeutlicht in seinem Jahresgutachten „Migrationsland 2011“ auf Basis des Mikrozensus 2008 die Größenordnung dieser Migrationsform:

Fast 44 Prozent der Zuwanderer kamen in den letzten Jahrzehnten aus familiären Gründen nach Deutschland. Fast ein Drittel der 2008 in Deutschland lebenden Zuwanderer reiste im Rahmen einer Familienzusammenführung ein, weitere 14,9 Prozent kamen nach Deutschland, um hier eine Familie zu gründen (SVR 2011, S. 97).

Flüchtlingsmigration

Darüber hinaus wurde die Bundesrepublik neben der Arbeitsmigration und dem Familiennachzug – wie in der Nachkriegszeit – mit einer weiteren Form der Zuwanderung erneut stärker konfrontiert: der Flüchtlingsmigration. Laut der Genfer Flüchtlingskonvention von 1951 (GFK) ist ein „Flüchtling“ eine Person,

die (...) aus der begründeten Furcht vor Verfolgung wegen ihrer *Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen ihrer politischen Überzeugung* sich außerhalb des Landes befindet, dessen Staatsangehörigkeit sie besitzt, und den Schutz dieses Landes nicht in Anspruch nehmen kann oder wegen dieser Befürchtungen nicht in Anspruch nehmen will; oder die sich als staatenlose infolge solcher Ereignisse außerhalb des Landes befindet, in welchem sie ihren gewöhnlichen Aufenthalt hatte, und nicht dorthin zurückkehren kann oder wegen der erwähnten Befürchtungen nicht dorthin zurückkehren will (Art. 1, Kapitel A Nr. 2 des Abkommens über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 28.07.1951; Herv. d. A.).

Diese Konvention wurde 1953 auch von Deutschland ratifiziert und im Asylverfahrensgesetz (AsylVfG) rechtlich verankert. Die Fluchtursachen sind aber weit komplexer als von der GFK angenommen. Unberücksichtigt bleiben vor allem Ursachen wie Armut und Umweltkatastrophen sowie Krieg und Bürgerkrieg (vgl. Han 2010, S. 94).

In den vergangenen Jahrzehnten haben Menschen aus unterschiedlichen Gründen Schutz in Deutschland gesucht. So haben 1980 mehr als 107.000 Menschen einen Asylantrag in der BRD gestellt. Ein historischer Höchststand wurde 1992 mit über 438.000 Asylsuchenden erreicht (vgl. Herbert 2003, S. 263f.). In der Folge entfachte in der Gesellschaft eine hitzige Diskussion über die Bedeutung des Asylartikels im Grundgesetz. Dabei kam es im wiedervereinigten Deutschland zu brutalen Gewaltakten gegen Asylsuchende sowie Ausländerinnen und Ausländer, vor allem in Hoyerswerda, Mölln oder in Solingen (vgl. Herbert 2003, S. 265ff.). Schließlich kam es im Juli 1993 zu einer Novellierung des Asylrechtsverfahrens, indem die Asylartikel im Grundgesetz revidiert wurden. Damit war es z.B. nicht mehr möglich, in Deutschland einen Asylantrag zu stellen, wenn man aus einem sicheren Drittstaat nach Deutschland eingereist war (vgl. Maier-Borst 2013, S. 89ff.). Seither gehen die Asylantragszahlen kontinuierlich zurück. Im Berichtsjahr 2012 wurden vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) nur noch 77.651 Asylanträge entgegengenommen (BAMF 2013b, S. 3).

Aussiedlermigration

In dieser Phase rückte auch eine weitere Migrationsform erneut stärker in das öffentliche Bewusstsein: die Aussiedlermigration. Nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion regelte die Bundesregierung die Migration der deutschen Minderheiten aus den ehemaligen Sowjetstaaten nach Deutschland zunächst auf der Grundlage des Bundesvertriebenengesetzes von 1953 (BVFG).

DEFINITION

Aussiedler

Nach § 1 des Bundesvertriebenengesetzes sind Aussiedler deutsche Staatsangehörige oder deutsche Volkszugehörige, die vor dem Ende des Zweiten Weltkriegs in den deutschen Ostgebieten oder in den Gebieten außerhalb der Grenzen des Deutschen Reichs nach dem Gebietsstand vom 31.12.1937 lebten und nach dem Zweiten Weltkrieg diese Gebiete verlassen mussten oder aus diesen Gebieten vertrieben wurden.

Seit 1993 werden sie im Zuge der Neufassung des Bundesvertriebenengesetzes als Spätaussiedler bezeichnet (§ 4 Abs. 1 Nr. 3 BVFG). Sie müssen vor der Einreise nach Deutschland zunächst einen begründeten Antrag beim Bundesverwaltungsamt stellen. Das Bundesverwaltungsamt entscheidet über diesen Antrag. Beim Vorliegen der gesetzlichen Voraussetzungen erteilt es einen Aufnahmebescheid. Erst dann sind Spätaussiedler berechtigt, nach Deutschland einzureisen.

Die Aussiedler verfügten im Gegensatz zu den ausländischen Arbeitnehmern und ihren Familienangehörigen lange Zeit über einen privilegierten Einwanderungsstatus. Sie hatten „einen Rechtsanspruch auf die deutsche Staatsbürgerschaft sowie auf umfangliche sozialstaatliche Leistungen – etwa Wohnraum, Sprachkurse, Vorbereitungs- und Umschulungskurse für die berufliche Eingliederung und anderes“ (Herbert 2003, S. 276).

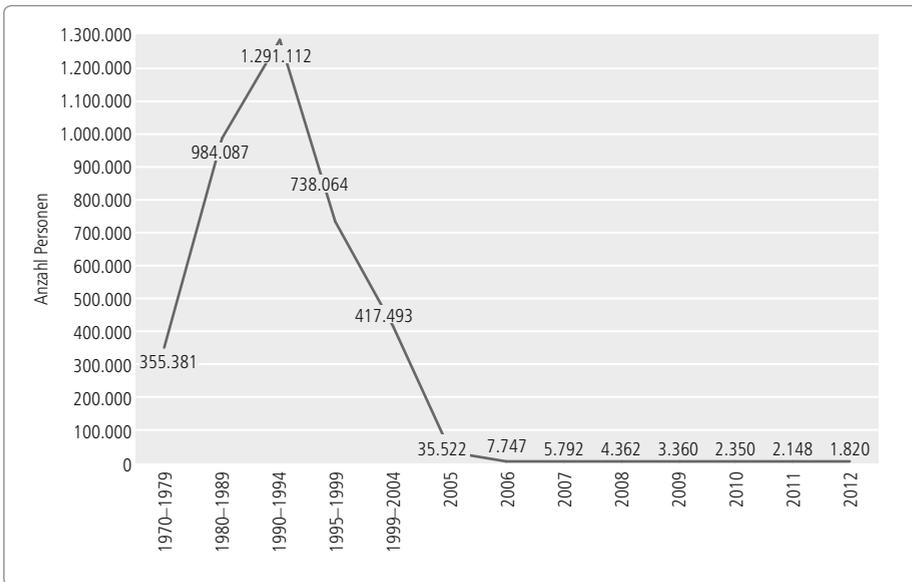


Abbildung 2: Zuzüge von (Spät-)Aussiedlerinnen und (Spät-)Aussiedlern nach Deutschland in absoluten Zahlen
(Quelle: eigene Darstellung nach Statistisches Bundesamt 2013e, S. 19; BMI 2014, S. 50)

Wie die Abbildung 2 verdeutlicht, wuchs die Zahl der (Spät-)Aussiedler zunächst stark an. Allein zwischen 1990 und 1994 wanderten rund 1,3 Millionen (Spät-)Aussiedler nach Deutschland ein. Die Zuzugszahlen von Spätaussiedlern gehen aber seit Ende der 1990er Jahre stark zurück, weil vor allem die einreisefreundliche Aussiedlerpolitik nicht mehr aufrechterhalten wird. So wurde

- das Aussiedleraufnahmeverfahren im Bundesvertriebenengesetz restriktiv formuliert,
- von Spätaussiedlern ein Nachweis über deutsche Sprachkenntnisse verlangt sowie
- die jährliche Aufnahmekapazität auf maximal 100.000 Spätaussiedler gesenkt (vgl. Worbs u.a. 2013, S. 24ff.).

Heute leben über 4,5 Millionen (Spät-)Aussiedler in Deutschland und stellen damit die zahlenmäßig stärkste Gruppe innerhalb der Bevölkerung mit Migrationshintergrund (vgl. ebd., S. 28).

Im Ganzen verdeutlicht die Migrationsgeschichte im Nachkriegsdeutschland die Vielfalt der Migrationstypen in Deutschland: Arbeitsmigration – Familienmigration – Flüchtlingsmigration – Aussiedlermigration. Hinzu kommen auch noch die Zu- und Abwanderung von Unionsbürgern und ihren Familienangehörigen in die bzw. aus den einzelnen Staaten der Europäischen Union, Migration von Studierenden aus Drittstaaten nach Deutschland zu Ausbildungs- und Studienzwecken sowie die illegale Migration, d.h. unerlaubte Einreise nach und illegaler Aufenthalt in Deutschland (vgl. BMI 2014). Die hier umrissene Migrationsgeschichte im Nachkriegsdeutschland belegt, wie lange Deutschland bereits ein Einwanderungsland ist. Die „Rückkehrillusion“ ist mit der Verlagerung des Lebensmittelpunktes und den damit verbundenen Investitionen überwiegend einer dauerhaften Niederlassung in Deutschland gewichen (vgl. Meier-Braun 2013, S. 17ff.). Wie diese aussieht, ist Gegenstand des nachfolgenden Kapitels.

2.4 Struktur und soziale Lage der Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Deutschland

Laut Statistischem Bundesamt beträgt die Zahl der Personen mit Migrationshintergrund in Deutschland 16,3 Millionen. Damit liegt der Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund bei 20 Prozent. Davon haben neun Prozent eine ausländische und elf Prozent eine deutsche Staatsangehörigkeit (vgl. Statistisches Bundesamt 2013b, S. 7; →Tab. 1).

	2012	Prozent
Bevölkerung insgesamt	81.913	100.0
Deutsche ohne Migrationshintergrund	65.570	80.0
Personen mit Migrationshintergrund	16.343	20.0
Personen mit eigener Migrationserfahrung	10.919	13.4
davon:		
Ausländer	5.860	7.2
Deutsche	5.059	6.2
davon:		
(Spät-)Aussiedler	3.219	3.9
Eingebürgerte	1.840	2.3

	2012	Prozent
Personen ohne eigene Migrationserfahrung	5.425	6.6
davon:		
Ausländer	1.511	1.8
Deutsche	3.914	4.8
davon:		
Eingebürgerte	426	0.5
mit mindestens einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil	3.489	4.3

Tabelle 1: Bevölkerung Deutschlands nach detailliertem Migrationsstatus (in absoluten Zahlen)
(Quelle: eigene Darstellung nach Statistisches Bundesamt 2013b, S. 32f., 103, 105)

Aufenthaltsdauer

Die durchschnittliche Aufenthaltsdauer der 10,9 Millionen Einwanderer in Deutschland beträgt rund 22,2 Jahre. Davon kommen 33,4 Prozent aus den 27 Mitgliedsländern der EU. Weitere wichtige Herkunftsländer sind die Türkei mit 18,3 Prozent aller Zugewanderten, die Russische Föderation mit 7,4 Prozent und Kasachstan mit 5,6 Prozent (vgl. Statistisches Bundesamt 2013b, S. 8f.).

Regionale Verteilung

96,3 Prozent aller Personen mit Migrationshintergrund (15,7 Millionen) leben in den alten Bundesländern sowie Berlin (vgl. Statistisches Bundesamt 2013b, S. 8). Der höchste Anteil der Personen mit Migrationshintergrund an der Bevölkerung findet sich in Bremen mit 28,7 Prozent, gefolgt von

- Hamburg mit 27,5 Prozent,
 - Baden-Württemberg mit 26,7 Prozent,
 - Hessen mit 25,9 Prozent,
 - Berlin mit 25,8 Prozent und
 - NRW mit 24,7 Prozent
- (vgl. ebd., S. 36).

Altersstruktur

Die Altersstruktur der eingewanderten bzw. in Deutschland geborenen Menschen ist nach wie vor durch einen hohen Anteil von Personen jüngeren bis mittleren Alters und eine geringe Zahl älterer Menschen gekennzeichnet (→ Abb. 3).

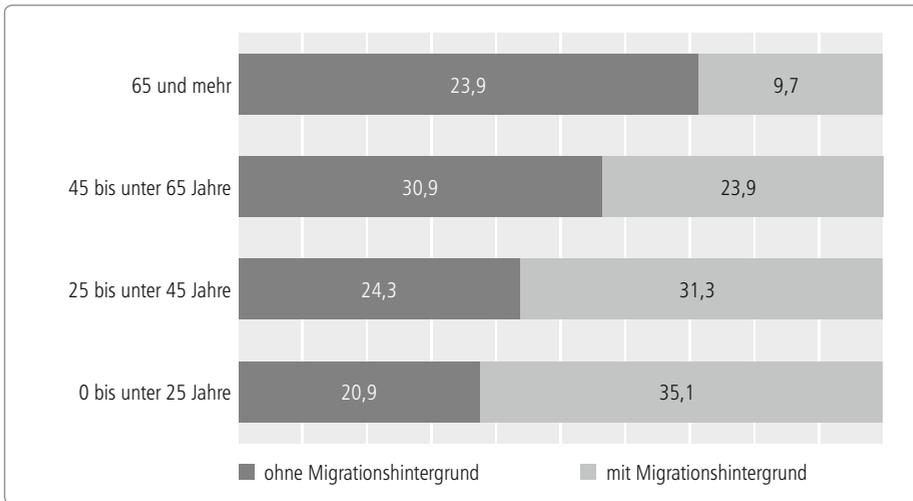


Abbildung 3: Bevölkerung nach Migrationshintergrund und Altersgruppen in Prozent
(Quelle: eigene Darstellung nach Statistisches Bundesamt 2013b, S. 30f.)

Das Durchschnittsalter beträgt bei Personen ohne Migrationshintergrund 46,4 Jahre und bei Personen mit Migrationshintergrund 35,5 Jahre (vgl. Statistisches Bundesamt 2013b, S. 56). Der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund ist in jüngeren Altersgruppen höher als in älteren. Dieser Trend wird sich durch die hohen Geburtenraten bei Familien mit Migrationshintergrund noch weiter verstärken.

Beteiligung am Bildungs- und Arbeitsmarkt

Über die gesellschaftliche Positionierung auf dem Bildungs- und Arbeitsmarkt von Personen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Personen ohne Migrationshintergrund liegen bereits diverse Studien vor (vgl. hierzu z.B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014; Granato 2013). Sie verweisen darauf, dass es bisher keine Gleichstellung der Menschen mit Migrationshintergrund mit der deutschen Bevölkerung ohne Migrationshintergrund gibt. Die Differenzen zeigen sich in der Bildungsbeteiligung, in den erreichten Schul- und Ausbildungsabschlüssen und in den Chancen auf dem Arbeitsmarkt. So konstatiert das Statistische Bundesamt auf der Basis der Mikrozensusdaten von 2012 folgende Ergebnisse (vgl. Statistisches Bundesamt 2013b, S. 8, 44, 48):

○ *Schulabschlüsse*

13,9 Prozent bzw. 40,1 Prozent der Personen mit Migrationshintergrund, die das Bildungs- und Ausbildungssystem bereits verlassen haben, verfügen über keinen Schulabschluss bzw. berufsqualifizierenden Abschluss (Personen ohne Migrationshintergrund: 1,8% bzw. 15,5%).

- *Erwerbslosigkeit*
Der Anteil der Erwerbspersonen unter den Personen mit Migrationshintergrund beträgt 48,9 Prozent (bei Personen ohne Migrationshintergrund: 52,6%). Dabei ist die Erwerbslosenquote von Personen mit Migrationshintergrund im Alter von 25 bis 65 Jahren beinahe doppelt so hoch wie bei Personen ohne Migrationshintergrund (8,6% vs. 4,5%).
- *Art der Erwerbstätigkeit*
Der Arbeiteranteil unter den Erwerbstätigen mit Migrationshintergrund ist fast doppelt so hoch wie unter den Erwerbstätigen ohne Migrationshintergrund (34,8% vs. 19%). Hinzu kommt, dass Erwerbstätige mit Migrationshintergrund häufiger im produzierenden Gewerbe, im Handel und Gastgewerbe tätig sind als Erwerbstätige ohne Migrationshintergrund (62,7% vs. 51,4%).

Auch wenn diese Studien auf allen strukturellen Ebenen eine Benachteiligung von Erwachsenen mit Migrationshintergrund feststellen, trifft diese nicht auf die gesamte Bevölkerungsgruppe mit Migrationshintergrund zu. Das zeigt die Migrantinnen-Milieu-Studie des SINUS-Instituts (→ Abb. 4):

Der Integrationsdiskurs in Deutschland erscheint im Licht der Untersuchungsbefunde allzu stark auf eine Defizitperspektive verengt, so dass die Ressourcen an kulturellem Kapital von Migrantinnen, ihre Anpassungsleistungen und der Stand ihrer Etablierung in der Mitte der Gesellschaft meist unterschätzt werden. (...) Im Ergebnis sind die Unterschiede in der sozialen Lage, das heißt hinsichtlich Einkommens- und Bildungsniveau, zwischen Migrantinnen und Einheimischen nicht sehr groß. (...) bei den in Deutschland lebenden Menschen mit Migrationshintergrund (*handelt es sich*) nicht um ein besonderes und schon gar nicht um ein einheitliches Segment in der Gesellschaft. Die den verbreiteten Negativ-Klischees entsprechenden Teilgruppen gibt es zwar, und sie sind im vorliegenden Migrantinnen-Milieu-Modell auch lokalisierbar. Aber es sind sowohl soziodemografisch als auch soziokulturell marginale Randgruppen (Wippermann/Flaig 2009, S. 10f.).

Insgesamt wird trotz aller definitorischen Unklarheiten deutlich: Die Migrationspopulation in Deutschland ist zum einen durch eine große Vielfalt gekennzeichnet. Zum anderen sind Personen mit Migrationshintergrund unzweifelhaft fester Bestandteil der gesellschaftlichen Realität in Deutschland geworden, wie die beiden Studien des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) und des Instituts für Demoskopie Allensbach zeigen.

- Die „Einbürgerungsstudie“ des BAMF legt vertiefte Erkenntnisse zum Einbürgerungsverhalten von Ausländerinnen und Ausländern in Deutschland vor und konstatiert, dass „die wichtigsten Gründe für eine Einbürgerung der Wunsch nach

in Deutschland wahrgenommen und die grundlegenden Ursachen und Folgen sozialer Ungleichheit, etwa im Bildungssystem und am Arbeitsmarkt, korrekt analysiert und sichtbar gemacht werden (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014).

2.5 Rechtssituation von Personen mit Migrationshintergrund in Deutschland

Bei Analysen zu Migrationsfragen sind die verschiedenen gesetzlichen Regelungen auf Bundes- und Landesebene in Deutschland zwangsläufig zu berücksichtigen. Immerhin beeinflussen sie die Teilhabemöglichkeiten von Personen mit Migrationshintergrund am Bildungssystem und Arbeitsmarkt, insbesondere von Ausländerinnen und Ausländern aus Drittstaaten außerhalb der EU, in entscheidender Weise (vgl. SVR 2012).

Wie auch der vorstehende Abriss zur Migrationsgeschichte zeigt, war die Ausländerpolitik lange Zeit von einer „Rückkehrillusion“ geprägt (vgl. Meier-Braun 2013, S. 17). Erst gegen Ende der 1970er Jahre begann diese Illusion sich auch aufseiten der bundesdeutschen Politik aufzulösen. Mit der Schaffung des Amtes eines „Beauftragten zur Förderung der Integration der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familienangehörigen“ im November 1978 hat die damalige Bundesregierung ein wichtiges Zeichen gesetzt. Die zentrale Aufgabe bestand für den Beauftragten darin, sich mit den Schwierigkeiten der ausländischen Bevölkerung in Deutschland auseinanderzusetzen und hierfür adäquate Lösungskonzepte zu entwickeln. Dieses Amt wurde im Oktober 2002 in die „Beauftragte für Migration, Flüchtlinge und Integration“ umbenannt und ist heute dem Bundeskanzleramt zugeordnet. Ihre Aufgaben sind im Aufenthaltsgesetz geregelt (§§ 92–94).

Auszug aus dem Aufenthaltsgesetz

§ 93 Aufgaben

Die Beauftragte hat die Aufgaben,

- die Integration der dauerhaft im Bundesgebiet ansässigen Migranten zu fördern und insbesondere die Bundesregierung bei der Weiterentwicklung ihrer Integrationspolitik auch im Hinblick auf arbeitsmarkt- und sozialpolitische Aspekte zu unterstützen sowie für die Weiterentwicklung der Integrationspolitik auch im europäischen Rahmen Anregungen zu geben;
- die Voraussetzungen für ein möglichst spannungsfreies Zusammenleben zwischen Ausländern und Deutschen sowie unterschiedlichen Gruppen von Ausländern weiterzuentwickeln, Verständnis füreinander zu fördern und Fremdenfeindlichkeit entgegenzuwirken; (...)
- über die gesetzlichen Möglichkeiten der Einbürgerung zu informieren; (...).

Heinz Kühn, der erste Beauftragte, legte dem Bundeskabinett im September 1979 einen Arbeitsbericht zu „Stand und Weiterentwicklung der Integration der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familien in der Bundesrepublik Deutschland“ (auch bekannt unter „Kühn-Memorandum“) vor. Darin kritisierte er die deutsche Ausländerpolitik, die für ihn „zu sehr von der Priorität arbeitsmarktpolitischer Gesichtspunkte geprägt“ war (Kühn 1979, S. 2). Zudem forderte er ein nachhaltiges Umdenken sowie eine konsequente Integrationspolitik mit folgenden Schwerpunkten:

- Anerkennung der faktischen Einwanderung (bei fortdauerndem Ausschluß weiterer Anwerbung),
- erhebliche Intensivierung der integrativen Maßnahmen vor allem für die Kinder und Jugendlichen, d.h. im Bereich der Vorschule, Schule und beruflichen Bildung, (...)
- Optionsrecht der in der Bundesrepublik geborenen und aufgewachsenen Jugendlichen auf Einbürgerung,
- generelle Überprüfung des Ausländerrechts und des Einbürgerungsverfahrens mit dem Ziel größerer Rechtssicherheit und stärkerer Berücksichtigung der legitimen besonderen Interessen der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familien,
- Verstärkung ihrer politischen Rechte durch Einräumung des kommunalen Wahlrechts nach längerem Aufenthalt, (...) (ebd., S. 3f.).

Die Forderungen und Positionen von Kühn wurden von der Politik weder hinreichend aufgegriffen noch wurde der Fokus auf eine Integration der ausländischen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer sowie ihrer Familien in die Gesellschaft gelegt. Die Erhaltung und Förderung der Rückkehrfähigkeit ins Herkunftsland – wie auch das Rückkehrhilfegesetz (RückHG) von 1983 belegt – standen im Mittelpunkt der politischen Maßnahmen für Zuwanderinnen und Zuwanderer aus Drittstaaten. Lediglich Zuwanderinnen und Zuwanderer aus EU-Mitgliedsländern erhielten, insbesondere seit Mitte 1980er Jahre im Zuge der Europäisierung der Migrationspolitik, zunehmend politische Zugeständnisse.

Europäisierung der Migrationspolitik

Mit dem „Vertrag über die Arbeitsweise der EU“ (Art. 20 AEUV) haben alle Staatsangehörigen eines Mitgliedsstaates der EU die Unionsbürgerschaft. Damit genießen sie umfangreiche Freizügigkeitsrechte: visumsfreie Einreise, erlaubnisfreien Zugang zur Erwerbstätigkeit, unbegrenztes Niederlassungsrecht und unbeschränkte Mobilität innerhalb eines EU-Mitgliedsstaates sowie das aktive und passive Wahlrecht bei den Wahlen zum Europäischen Parlament und bei Kommunalwahlen und eine erleichterte Einbürgerung unter Hinnahme der doppelten Staatsangehörigkeit (vgl. § 45 AEUV; www.aeuv.de).

Seit der Jahrtausendwende erlebt die Migrations- und Integrationspolitik in Deutschland einen grundlegenden Paradigmenwechsel: So wurde beispielsweise im Jahr 2000 das Staatsangehörigkeitsrecht reformiert. Dabei wurde das „Abstammungsprinzip“ (*ius sanguinis*) vom „Geburtsortsprinzip“ (*ius soli*) abgelöst und die Einbürgerungsfrist von 15 auf acht Jahre verkürzt. In Deutschland geborene Kinder ausländischer Eltern erhalten nunmehr die deutsche Staatsbürgerschaft. Allerdings gilt für Drittstaatsangehörige das „Optionsmodell“, d.h. türkischstämmige Kinder ausländischer Familien haben sich zwischen dem 18. und 23. Lebensjahr für eine der beiden Staatsangehörigkeiten zu entscheiden (vgl. § 4 StAG). Eine Doppelstaatsbürgerschaft – wie für Unionsbürgerinnen und Unionsbürger – ist in Deutschland für Drittstaatsangehörige grundsätzlich nicht möglich (vgl. Meier-Braun 2013, S. 18).

Einbürgerung in Deutschland

Die deutsche Staatsbürgerschaft nach dem Staatsangehörigkeitsgesetz (StAG) kann durch einen Antrag auf Einbürgerung erworben werden (vgl. §§ 8 bis 16, 40b und 40c StAG). Ein solcher Einbürgerungsantrag kann aber nur gestellt werden, wenn u.a. folgende Bedingungen erfüllt sind (vgl. § 10 StAG):

- rechtmäßiger und durchgehender Aufenthalt von mindestens acht Jahren in Deutschland,
- uneingeschränktes Bekenntnis zum Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland,
- eigenständige Lebensunterhaltssicherung ohne Bezug von staatlichen Hilfeleistungen (z.B. Arbeitslosengeld II, Sozialhilfe),
- keine Verurteilung wegen einer Straftat,
- Aufgabe der alten Staatsangehörigkeit (für bestimmte Länder wie z.B. EU-Länder, Schweiz bestehen Ausnahmen),
- erfolgreiche Teilnahme am Einbürgerungstest (ausreichende Deutsch- und staatsbürgerliche Kenntnisse).

Im Januar 2005 trat das „Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern“ (kurz Zuwanderungsgesetz, ZuwandG) in Kraft. Die bisherigen Gesetze zum Staatsangehörigkeits-, Ausländer-, Asylverfahrens- und Bundesvertriebenenrecht wurden damit in einem Gesetzeswerk vereinigt. Zudem wurden die Arbeitsmigration aus Drittstaaten, die Freizügigkeit von Unionsbürgerinnen und -bürgern innerhalb der EU, die Flüchtlingsmigration sowie die integrationspolitischen Leitlinien grundlegend reguliert (vgl. Art. 3–12 des ZuwandG). So regelt das Aufenthaltsgesetz, Artikel 1 des ZuwandG, die komplexen Einreise- und Aufenthaltsbestimmungen für Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland und unterscheidet nunmehr folgende Formen der Aufenthaltsgewährung (§ 4 Abs. 1 AufenthG):

- *Visum*
z.B. für einen Kurzaufenthalt bis zu drei Monaten innerhalb einer Sechsmonatsfrist (§ 6 AufenthG).
- *Aufenthaltsurlaubnis*
befristeter Aufenthalt (§§ 7–8 AufenthG), etwa zum Zwecke der Ausbildung (§§ 16 und 17 AufenthG), der Erwerbstätigkeit (§§ 18 bis 21 AufenthG), aus völkerrechtlichen, humanitären sowie politischen Gründen (§§ 22 bis 26 AufenthG) oder des Familiennachzugs (§§ 27 bis 36 AufenthG).
- *Blaue Karte EU*
ein auf höchstens vier Jahre befristeter Aufenthaltstitel für hochqualifizierte Beschäftigte mit einem Mobilitätsrecht innerhalb der EU (§ 19a AufenthG).
- *Niederlassungserlaubnis*
ein unbefristeter Aufenthaltstitel beim Vorliegen bestimmter Voraussetzungen, z.B. im Besitz der Aufenthaltserlaubnis seit mindestens fünf Jahren, gesicherter Lebensunterhalt, ausreichender Wohnraum, keine Verurteilungen wegen Straftaten, ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache und Grundkenntnisse der Rechts- und Gesellschaftsordnung sowie der Lebensverhältnisse im Bundesgebiet (in der Regel nachgewiesen durch die erfolgreiche Teilnahme an einem Integrationskurs) (§ 9 AufenthG).
- *Erlaubnis zum Daueraufenthalt-EG*
ein unbefristeter Aufenthaltstitel für Ausländer aus Drittstaaten mit einem Mobilitätsrecht innerhalb der EU – er wird auf Antrag beim Vorliegen bestimmter Voraussetzungen (siehe Niederlassungserlaubnis) erteilt (§ 9a AufenthG).

Des Weiteren sieht das Zuwanderungsgesetz verbindlich einen Integrationskurs vor (vgl. Bade 2005). Dieser Integrationskurs ist zweistufig organisiert und besteht aus einem Deutsch- und Orientierungskurs im Gesamtumfang von 660 Unterrichtsstunden. Die erfolgreiche Teilnahme an dem Integrationskurs umfasst eine Sprachabschlussprüfung auf B1-Niveau nach dem Europäischen Referenzrahmen (B1: fortgeschrittene Sprachverwendung) und einem Orientierungstest zur deutschen Rechtsordnung, Kultur und Geschichte. Die allgemeine Koordination und Durchführung des Integrationskurses wird vom BAMF unter Zuhilfenahme von privaten und öffentlichen Bildungsträgern verantwortet (vgl. § 43 ZuwandG; Storr u.a. 2008, S. 337ff.). Gleichwohl sind nicht alle in Deutschland lebenden Personen mit Migrationshintergrund zur Teilnahme an einem Integrationskurs berechtigt bzw. verpflichtet:

Berechtigung und Verpflichtung zur Teilnahme an einem Integrationskurs

Eine Berechtigung zur Teilnahme an einem Integrationskurs haben lediglich Neuzugewanderte. Bei der erstmaligen Beantragung der Aufenthaltserlaubnis haben sie ihre erfolgreiche Teilnahme am Integrationskurs nachzu-

weisen (§ 44 AufenthG). Die Ausländerbehörde kann bereits länger in Deutschland lebende Ausländerinnen und Ausländer zur Teilnahme an einem Integrationskurs verpflichten, wenn unter anderem eine Verständigung in deutscher Sprache als kaum möglich erachtet wird (§ 44a AufenthG).

Die Kritik am Zuwanderungsgesetz setzt genau an diesem Punkt – der Verpflichtung – an.

Besonderer Wert wurde nicht auf bedarfsbezogene und zugleich angebotsorientierte, sondern auf verpflichtende Maßnahmen gelegt: Wer der Ausländerbehörde unzureichend integriert erscheint, ausweislich schlechter Sprachkenntnisse im Behördendialog, kann zur Teilnahme an Integrations- und insbesondere Sprachkursen verpflichtet werden. Wird der amtlich verfügten Verpflichtung nicht Folge geleistet, dann drohen Sanktionen – von der Kürzung der Sozialleistungen bis zu Problemen bei der Verfestigung des Aufenthaltsstatus. (...) Aber verpflichten kann man keine EU-Bürger, auch nicht Zugewanderte aus der assoziierten Türkei, und obendrein nur Empfänger staatlicher oder kommunaler Transferleistungen (Bade 2005, S. 4f.).

Das Zuwanderungsgesetz sieht also lediglich die Förderung der Sprachkompetenz im Deutschen und der Kenntnisse über die deutsche Rechtsordnung, Kultur und Geschichte als Integrationsangebot für bestimmte Zuwanderergruppen vor. Es vernachlässigt damit aber wichtige Faktoren des Integrations- und Partizipationsprozesses, vor allem Zugangschancen zu Bildung und zum Arbeitsmarkt (vgl. hierzu Davy/Weber 2006). Die Kompensation des engen Zusammenhangs zwischen dem Einwanderungsstatus und den Teilhabe- und Zugangsmöglichkeiten bleibt weiterhin eine wichtige Herausforderung für die deutsche Migrations- und Integrationspolitik – auch deshalb, weil die unterschiedliche Behandlung verschiedener Zuwanderergruppen kaum zu vertreten ist.

Für Unmut sorgt z.B. die (rechtliche) Bevorzugung bestimmter Zuwanderergruppen. So sind etwa Neuzugewanderte aus EU-Ländern den Deutschen rechtlich weitgehend gleichgestellt. Ausländische Drittstaatsangehörige, die über ein halbes Jahrhundert in Deutschland leben, unterliegen aber weiterhin den restriktiven Aufenthalts- und Einbürgerungsbestimmungen. Ob diese Handhabung dauerhaft nicht nur unter juristischen, sondern auch unter menschenwürdigen Gesichtspunkten beibehalten werden kann, bleibt abzuwarten – auch vor dem Hintergrund des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG) von 2006, das „Benachteiligungen aus Gründen der Rasse oder wegen der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität zu verhindern oder zu beseitigen“ (§ 1 AGG) sucht.

Gegenwärtig wird argumentiert, dass Deutschland mehr Einwanderung – heute vor allem als Demografiestrategie – benötige (vgl. Berlin-Institut 2013, S. 16). Vor diesem Hintergrund werden erneut nachhaltige Reformen der Einwanderungs- und Integra-

tionspolitik angemahnt (vgl. Brücker 2013). Denn bei dem gegenwärtigen Zuwanderungsgesetz handelt es sich lediglich um ein schmales Steuerungskonzept der Zuwanderung von qualifizierten Arbeitskräften aus Sicht der deutschen Wirtschaft (vgl. Han 2010, S. 183). Dies erinnert an frühere Episoden der deutschen Migrationsgeschichte: Damals standen *gering-* und heute *hochqualifizierte* Arbeitskräfte im Zentrum der gesellschaftlich-politischen Debatten über Migration – und damit wieder einmal die Forderung nach einer stärker marktorientierten Einwanderungspolitik (vgl. Hinte/Zimmermann 2010). Genau aus diesem Grund sollten die Denkfehler aus der Vergangenheit nicht wiederholt und der vielzitierte Satz des Schriftstellers Max Frisch „Wir riefen Arbeitskräfte und es kamen Menschen“ möglichst zum Grundsatz der deutsch-europäischen Migrations- und Integrationspolitik werden.

In summa verdeutlicht die kontrovers geführte Diskussion zur Integration und Partizipation von zugewanderten Personen in Deutschland (auch in anderen EU-Ländern) also großen Handlungsbedarf. Bemerkenswert sind dabei die unterschiedlichen migrations- und integrationspolitischen Anstrengungen und Initiativen der vergangenen Jahre, die nach Best-Practice-Konzepten und Kompensationsmöglichkeiten suchen.

- *Nationaler Integrationsgipfel (seit 2006)*

Im Fokus stand die Zusammenarbeit zwischen Bund, Ländern sowie Institutionen und (Migranten-)Organisationen zur Förderung der Zuwandererintegration vor allem in den Bereichen frühkindliche Förderung, Bildung, Ausbildung, Weiterbildung, Arbeitsmarkt und Erwerbsleben.

www.bundesregierung.de/Webs/Breg/DE/Bundesregierung/BeauftragtefuerIntegration/nap/integrationsgipfel/_node.html

- *Deutsche Islam Konferenz (seit 2006)*

Eine vom Bundesministerium initiierte Konferenz mit Vertretern von Bund, Ländern, Kommunen sowie muslimischen Organisationen mit dem Ziel, die „Probleme des Zusammenlebens gemeinsam und im Dialog mit den in Deutschland lebenden Muslimen zu suchen“ (Schäuble 2006, zit. nach DIK 2009, S. 13) und damit die gesellschaftliche Integration von Muslimen in Deutschland zu fördern.

www.deutsche-islam-konferenz.de

- *Anerkennungsgesetz*

Gesetz zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen vom 6. Dezember 2011: Dieses Gesetz greift die jahrzehntelange Problematik der Abwertung bzw. Nicht-Anerkennung von im Ausland erworbenen Bildungsabschlüssen und Berufsqualifikationen auf und „regelt für reglementierte Berufe die Verfahren für den Berufszugang bzw. die Niederlassung

von Unionsbürgerinnen und -bürgern in einem anderen Mitgliedsstaat und ist zumindest für die nationalen Regelungen zur beruflichen Anerkennung von EU-/EWR-Qualifikationen bindend. Mit den fachgesetzlichen Anpassungen im Anerkennungsgesetz erstreckt sich dieser Regelungsansatz weitgehend auch auf Drittstaatsangehörige bzw. deren dort erworbene Abschlüsse“ (Fohrbeck 2012, S. 7).
www.erkennung-in-deutschland.de



Zusammenfassend kann man festhalten, dass die Realität „Deutschland als Einwanderungsland“ heute kaum noch umstritten ist. Auch scheinen die öffentlichen Debatten über Migration bzw. Personen mit Migrationshintergrund, die bisher weitgehend defizitorientiert und auf die negativen Auswirkungen der Migration für Deutschland fokussiert waren, eine positive Wendung zu nehmen (vgl. Castro Varela/Mecheril 2010). Insbesondere die öffentliche Diskussion zum Fachkräftemangel in der deutschen Wirtschaft rückt die migrationsbedingte Diversität wieder in den Fokus von Politik, Verwaltung, Wirtschaft und Gesellschaft. Hieraus entstehen unterschiedliche Initiativen zur Wertschätzung und Anerkennung gesellschaftlicher Vielfalt (z.B. die Charta der Vielfalt) und damit insgesamt die Entwicklung einer sichtbaren Willkommens- und Anerkennungskultur auf allen strukturell-gesellschaftlichen Ebenen in Deutschland.

Mehr zur Charta der Vielfalt, einer Unternehmensinitiative zur Förderung von Vielfalt in Unternehmen und Institutionen, gibt es im Internet.

www.charta-der-vielfalt.de



ZUR REFLEXION

- Erläutern Sie, welche Schwierigkeiten es bei der Bestimmung der Begriffe „Migration“ und „Personen mit Migrationshintergrund“ gibt.
- Zählen Sie auf, welche Vor- und Nachteile Sie bei der Typologisierung von Migration sehen.
- Fassen Sie zusammen, von welchen Faktoren die Entscheidung für eine Auswanderung abhängen kann.
- Stellen Sie den zeitlichen Verlauf der Arbeitsmigration in Deutschland dar.
- Welche migrations- und integrationspolitischen Maßnahmen kennen Sie? Listen Sie diese auf. Erklären Sie vor diesem Hintergrund, für wie wichtig Sie diese für die Verbesserung der Partizipations- und Zugangschancen von Personen mit Migrationshintergrund in Deutschland halten.
- Diskutieren Sie abschließend die folgende Frage: Was sind aus Ihrer Sicht die Konsequenzen gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse für den politisch-gesellschaftlichen Migrationsdiskurs?

**Literaturtipps**

- Davy, U./Weber, A. (2006): Paradigmenwechsel in Einwanderungsfragen? Überlegungen zum neuen Zuwanderungsgesetz. Baden Baden
- Han, P. (2010): Soziologie der Migration. 3. Aufl. Stuttgart
- Meier-Braun, K.-H./Weber, R. (Hg.) (2013): Deutschland Einwanderungsland. Begriffe – Fakten – Kontroversen. Stuttgart
- Treibel-Illian, A. (2011): Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht. 5. Aufl. Weinheim/München

3. Bestandsaufnahme zur Weiterbildungssituation von Erwachsenen mit Migrationshintergrund in Deutschland

In diesem Kapitel werden zunächst die bedeutendsten nationalen und internationalen Erhebungsinstrumente zum Themenfeld „Weiterbildung und Migration“, insbesondere die jeweilige Operationalisierung des Migrationshintergrundes, kurz vorgestellt. Anschließend wird unter Rückgriff auf die einzelnen Befunde dieser weiterbildungsstatistischen Datenquellen die Weiterbildungssituation von Erwachsenen mit Migrationshintergrund in Deutschland näher dargestellt. Schließlich werden die Weiterbildungsthemen sowie einige Projekte, die vornehmlich Personen mit Migrationshintergrund in den Fokus nehmen, beispielhaft vorgestellt.

3.1 Nationale und internationale Erhebungsinstrumente zum Themenfeld Weiterbildung und Migration

Betrachtet man „Weiterbildung und Migration“ zunächst gesondert, dann lässt sich ohne Weiteres eine Vielzahl von Datenquellen bzw. Datenbanken nationaler wie internationaler Organisationen feststellen.

Weiterbildung	Migration
Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)	UN Population Division – International Migration
Adult Education Survey (AES)	UNHCR Population Statistics
Continuing Vocational Training Survey (CVTS)	International Migration Outlook
National Educational Panel Study (Nationales Bildungspanel; NEPS)	World Migration Report
Berichtssystem Weiterbildung (BSW)	Ausländerzentralregister (AZR)
Sozio-oekonomisches Panel (SOEP)	Migrationsbericht
Mikrozensus (MZ)	Migrationsbarometer
IAB-Betriebspanel	Sinus-Migranten-Milieus
SGB III-Statistik	
Volkshochschul-Statistik	

Tabelle 2: Nationale und internationale Erhebungen zu Migration und Weiterbildung
(Quelle: eigene Zusammenstellung)

Diese Auflistung verdeutlicht einerseits die Vielzahl an unterschiedlichen Datenquellen zu Weiterbildung und Migration und andererseits die ungenügende Verknüpfung beider Bereiche. Daher gibt es nur wenige weiterbildungsstatistische Datenquellen, die den Bereich Migration angemessen berücksichtigen und zuverlässige Informationen über das Weiterbildungsverhalten von Erwachsenen mit Migrationshintergrund bereitstellen. Zu nennen sind lediglich

- der Adult Education Survey (AES) mit seiner Vorgängerversion Berichtssystem Weiterbildung (BSW),
- das Sozio-oekonomische Panel (SOEP),
- der Mikrozensus (MZ) und
- die National Educational Panel Study (NEPS).

Das Berichtssystem Weiterbildung und der Adult Education Survey

Das *Berichtssystem Weiterbildung* (BSW) griff die Migrationsthematik erst ab 1997 auf und startete mit einem relativ eindimensionalen Befragungskonzept. Lediglich eine Teilgruppe von Erwachsenen mit Migrationshintergrund, nämlich „Ausländer mit ausreichenden Deutschkenntnissen“, wurde in die Befragung einbezogen. Damit liefert das BSW – wenn auch nur für eine Teilgruppe – erstmals konkrete Zahlen über deren Teilnahme an allgemeiner und beruflicher Weiterbildung in Deutschland (vgl. BMBF 2003, S. 16). Die Erfassung des Migrationshintergrundes über das Merkmal Staatsangehörigkeit (deutsch – ausländisch) in der Bildungsforschung stieß vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und migrationspolitischer Entwicklungen (z.B. verstärkte Bleibeabsichten, Zunahme der Einbürgerungen, Reform des Staatsangehörigkeitsrechts; → Kap. 2) zunehmend auf scharfe Kritik (vgl. z.B. Salentin/Wilkening 2003; Settlemeyer/Erbe 2010). Diese Kritik wurde 2003 vom BSW aufgegriffen. Es führte auch die Kategorie „Migrationshintergrund“ ein, um die Befragungsgruppe „Deutsche“ mit den folgenden Fragen näher zu bestimmen (vgl. BMBF 2006, S. 139f.)

Bestimmung des Migrationshintergrundes

Fragen zur Bestimmung des Migrationshintergrundes im Fragebogen des BSW IX 2003

- Leben Sie schon immer in Deutschland?
- Seit wie vielen Jahren leben Sie in Deutschland?
- In welchem Land sind Sie überwiegend aufgewachsen?
- Sind Sie Deutsche/r?

Der Fragebogen BSW IX 2003 findet sich auf S. 50f. unter:

dbk.gesis.org/dbksearch/download.asp?db=D&id=35443

Ausgehend von diesen Fragen wurde im BSW 2003 eine Unterteilung in drei Gruppen vorgenommen: „Deutsche mit deutschem Lebenshintergrund“, „Deutsche mit ausländischem Lebenshintergrund“ und „Ausländer“ (vgl. BMBF 2006, S. 139). Diese wurden aber später in der Erhebung im Jahre 2007 in „Deutsche ohne Migrationshintergrund“, „Deutsche mit Migrationshintergrund“ und „Ausländer“ umgewandelt (vgl. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 64f.). Diese Teilgruppen werden im *Adult Education Survey* (AES), der das bisherige BSW 2007 abgelöst hat, zwar unverändert beibehalten. Allerdings werden die Teilgruppen nicht mehr durch die o.g. Fragen definiert und operationalisiert, sondern durch die beiden Merkmale *Staatsangehörigkeit* und *Muttersprache*. So werden

- deutsche Staatsangehörige mit Muttersprache Deutsch als „Deutsche ohne Migrationshintergrund“,
- deutsche Staatsangehörige mit nicht-deutscher Muttersprache als „Deutsche mit Migrationshintergrund“ und
- nicht-deutsche Staatsangehörige als „Ausländer“ bezeichnet (vgl. BMBF 2011, S. 34).

Die beiden Monitoring-Systeme – das BSW und der AES – enthalten zwar Daten zur Beteiligung von Erwachsenen mit Migrationshintergrund an allgemeiner und beruflicher Weiterbildung (BSW) bzw. betrieblicher, individueller berufsbezogener und nicht-berufsbezogener Weiterbildung (AES). Sie stoßen aber insbesondere wegen relativ geringer Fallzahlen bei Deutschen mit Migrationshintergrund und Ausländern an ihre Grenzen (vgl. Bilger 2011, S. 358; Kuwan/Seidel 2013, S. 240f.). Hinzu kommt, wie schon im BSW, dass „die Befragung im AES (...) ausschließlich in deutscher Sprache und ohne unterstützende Übersetzungshilfen“ erfolgt (Leven u.a. 2013, S. 89).

Das Sozio-oekonomische Panel

Im Gegensatz zum AES bietet das *Sozio-oekonomische Panel* (SOEP) neben einem deutsch- und englischsprachigen Fragebogen auch Übersetzungen in türkischer, griechischer, italienischer, serbokroatischer und spanischer Sprache an (vgl. TNS Infratest Sozialforschung 2012b). Zudem stellt es seit der Einführung der Zuwandererstichprobe 1994/1995 weitere relevante Informationen zur differenzierten Bestimmung des Migrationshintergrundes bereit (vgl. Wagner u.a. 2008):

- Geburtsort,
- Einwanderungsjahr, -alter und -status,
- Staatsangehörigkeit,
- Zeitpunkt des Erwerbs der deutschen Staatsangehörigkeit,
- Nationalität der Eltern,
- im Ausland erworbene Bildungsabschlüsse,
- Herkunftsland und
- eine Vielzahl von integrationsbezogenen Variablen (vgl. Groh-Samberg u.a. 2010, S. 17ff.).

Damit bietet das SOEP eine größere Differenzierungsfähigkeit auch innerhalb von Personengruppen mit Migrationshintergrund.

BEISPIEL

Darstellung des Migrationshintergrundes mithilfe des SOEP

Öztürk/Kaufmann (2009) schlüsseln den Migrationshintergrund mithilfe der im SOEP zur Verfügung gestellten Informationen auf und identifizieren folgende Personengruppen:

- *Ausländer der ersten Generation*
keine deutsche Staatsangehörigkeit, nicht in Deutschland geboren und eingewandert ab dem siebten Lebensjahr,
- *Eingebürgerte der ersten Generation*
deutsche Staatsangehörigkeit später erworben, nicht in Deutschland geboren und eingewandert ab dem siebten Lebensjahr,
- *Ausländer der zweiten Generation*
keine deutsche Staatsangehörigkeit, aber in Deutschland geboren bzw. eingewandert vor dem siebten Lebensjahr,
- *Eingebürgerte der zweiten Generation*
deutsche Staatsangehörigkeit später erworben, in Deutschland geboren bzw. eingewandert vor dem siebten Lebensjahr,
- *(Spät-)Aussiedler*
deutsche Staatsangehörigkeit, Status bei Einwanderung Aussiedler und
- *Personen ohne Migrationshintergrund*
(vgl. ebd., S. 261ff.).

Dieses Beispiel verdeutlicht das Potenzial des SOEP. Es bietet nicht nur eine Vielzahl migrations- und integrationsbezogener Variablen, sondern auch eine ausreichende Basis für kausalanalytische und Längsschnittuntersuchungen (z.B. der Zusammenhang zwischen beruflicher Weiterbildung und personen- und erwerbsbezogenen Merkmalen im Zeitraum von 1989–2008). Das SOEP berücksichtigt zwar lediglich die berufliche Weiterbildung als ein Schwerpunktthema. Dafür stellt es detaillierte Informationen über die Teilnahme an berufsbezogenen Lehrgängen oder Kursen für die Jahre 1989, 1993, 2000, 2004 und 2008 zur Verfügung, insbesondere für die zuletzt besuchten Lehrgänge bzw. Kurse, z.B.

- Beginn (Jahr und Monat) und Dauer,
- Ziel und Art der Durchführung (während oder außerhalb der Arbeitszeit),
- Gesamtkosten,
- Veranstalter,

- finanzielle Unterstützung (z.B. durch den Arbeitgeber oder die Agentur für Arbeit, Teilnahmebestätigung) und
- subjektive Einschätzung des Nutzens des Lehrgangs bzw. Kurses (vgl. TNS Infratest Sozialforschung 2008, S. 18ff.).

Der Mikrozensus

Der *Mikrozensus* liefert Informationen zum Weiterbildungsverhalten von Personen ab 15 Jahren zur allgemeinen und beruflichen Weiterbildung. Allerdings sind diese Informationen zur allgemeinen und beruflichen Weiterbildung beschränkt und umfassen gewöhnlich institutionelle Weiterbildungsformen, wie z.B. Kurse, Seminare, Lehrgänge, Tagungen und Privatunterricht (vgl. Statistische Ämter 2014, S. 39). Daher lässt das enge Weiterbildungsverständnis die gegenwärtigen Differenzierungen des Weiterbildungsbegriffs, etwa nach dem Verständnis des AES in betriebliche, individuelle berufsbezogene und nicht-berufsbezogene Weiterbildung, nur bedingt zu. Überdies sind Trendvergleiche mit den Vorjahren nicht immer möglich, weil zum einen der Migrationshintergrund erst seit 2005 im Mikrozensus berücksichtigt wird. Zum anderen haben sich der Fragenkatalog sowie der Erhebungszeitraum zur Weiterbildung mehrfach geändert (vgl. Bellmann/Leber 2005, S. 33; →Kap. 3.2).

Das Nationale Bildungspanel

Alle oben genannten „Datenlücken“ (u.a. geringe Fallzahlen, unterschiedliche Informationen zur Weiterbildung und zum Migrationshintergrund und/oder keine Übersetzungshilfe für Personen mit nicht-deutscher Muttersprache) scheinen durch das im Herbst 2009 auf dem Panelmarkt erschienene *Nationale Bildungspanel* (NEPS) aufgegriffen und geschlossen worden zu sein. Das NEPS soll nicht nur Längsschnittdaten über alle Bildungsphasen im Lebenslauf eines Menschen erheben und somit nur einen Ausschnitt zeigen, sondern

befragt die Personen stattdessen mehrfach, sodass wie in einem Film gezeigt werden kann, wie sich Kompetenzen im Lebenslauf entfalten. Im Ergebnis wird dann sichtbar, wie Kompetenzen und Entscheidungsprozesse an verschiedenen kritischen Übergängen der Bildungskarriere zusammenhängen und wie und in welchem Umfang sie von der Familie und den jeweiligen Lehr- und Lernprozessen in Kindergarten, Schule, Berufsausbildung, Hochschule und im späteren (Erwerbs-)Leben beeinflusst werden. Eine wichtige Fragestellung ist, welche Kompetenzen für das Erreichen von Bildungsabschlüssen, welche für lebenslanges Lernen und welche für ein erfolgreiches individuelles und gesellschaftliches Leben entscheidend sind (Infas 2009, S. 7).

Dabei unterscheidet das NEPS zwischen acht Bildungsetappen und fünf theoretischen Schwerpunkten (Säulen) (→ Abb. 5).

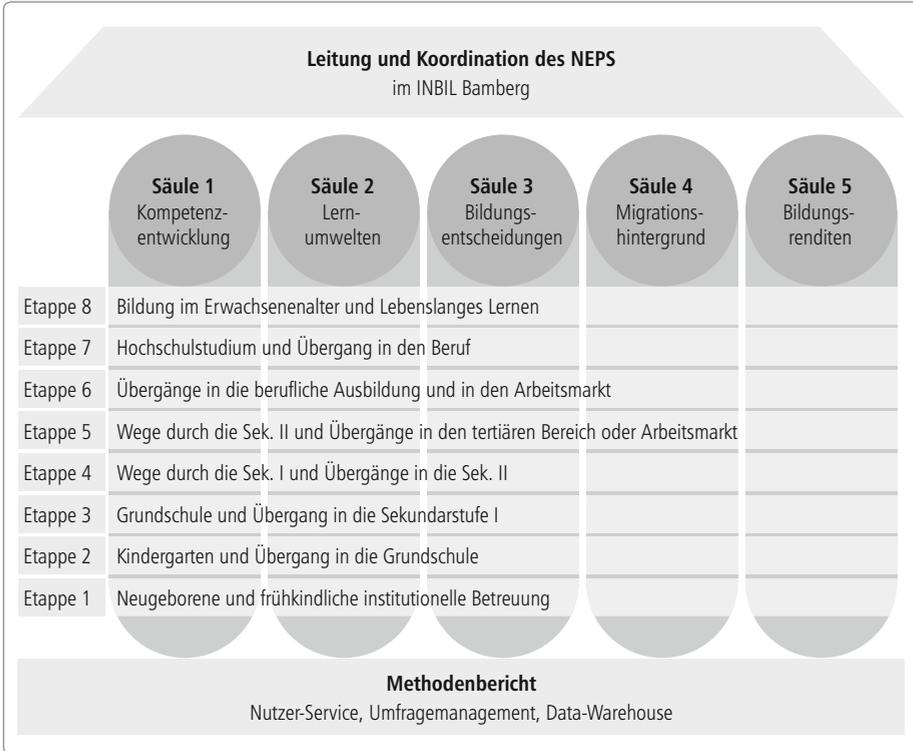


Abbildung 5: Rahmenkonzeption des Nationalen Bildungspanels (Quelle: Blossfeld u.a. 2011, S. 10)

Mit der achten Etappe „Bildung im Erwachsenenalter und Lebenslanges Lernen“ werden Erwachsene ab einem Alter von 23 Jahren umfassend zu ihrer Lebens- und Bildungsbiografie befragt. Mit den Daten werden der Wissenschaft, Praxis und Politik repräsentative Informationen über die Weiterbildungsaktivitäten von Erwachsenen zur Verfügung gestellt (vgl. Aust u.a. 2011, S. 11). Ebenso wie beim SOEP und dem Mikrozensus erfolgt die Erhebung im NEPS jährlich, wobei hervorzuheben ist, dass die Weiterbildungsaktivitäten nicht, wie z.B. im SOEP, nur in einzelnen Erhebungen erfasst werden, sondern in jeder Erhebungswelle zentrales Thema der Erhebung sind. Das NEPS eröffnet durch sein Längsschnittdesign zudem die Möglichkeit, Veränderungen im Weiterbildungsverhalten einer Person zu beobachten und berücksichtigt unter anderem die folgenden Erhebungsmerkmale (→ Tab. 3).

Weiterbildung	Migrationshintergrund
<ul style="list-style-type: none"> ○ informelles Lernen (Kongressbesuch, Fachvorträge, Lesen, Medien) ○ Informationsbeschaffung über Weiterbildungsmöglichkeiten im persönlichen Umfeld ○ betriebliche Bedingungen für Weiterbildung (Betriebsvereinbarung, berufliche Fortbildung, Finanzierung) ○ Informationen über die Teilnahme an und Inhalte von Kursen/Lehrgängen aus beruflichen Gründen oder privatem Interesse 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Geburt in Deutschland oder im Ausland ○ Geburtsland, Nationalität ○ Einwanderungsjahr und -monat ○ Zuwanderungsstatus: Aussiedler, Familienangehöriger, Student, Arbeitnehmer ○ Einbürgerungsdatum, Einbürgerungsabsicht ○ Aufenthalts- und Arbeitserlaubnis ○ subjektive Einschätzung der Herkunftssprach- und Deutschkenntnisse (Verstehen, Sprechen, Schreiben, Lesen) ○ Bildungsabschluss im Ausland: ausdifferenziert für Sowjetunion und die Türkei; formelle Anerkennung in Deutschland ○ Teilnahme an Deutschkursen

Tabelle 3: Erhebungsmerkmale des NEPS (Quelle: eigene Darstellung nach NEPS 2013)

Migrationspezifische Merkmale und Besonderheiten werden im NEPS mit der Säule „Bildungserwerb von Personen mit Migrationshintergrund im Lebenslauf“ berücksichtigt, wobei die Migrationsbiografie einer Person sehr ausführlich erfasst wird. Dies zeigt sich u.a. darin, dass zusätzlich zu biografischen Daten Informationen über Sprachkenntnisse in der Erst- und Zweitsprache, zur kulturellen und religiösen Orientierung sowie zu den sozialen Netzwerken einer Person erhoben werden (vgl. Blossfeld u.a. 2011, S. 11). Anders als im AES erlaubt die Datengrundlage im NEPS somit eine differenziertere Betrachtung der Bevölkerungsgruppe mit Migrationshintergrund. Durch fremdsprachige Interviews werden auch Personen mit unzureichenden Deutschkenntnissen in die Erhebung einbezogen (vgl. Aust u.a. 2011, S. 49). Da zum Zeitpunkt der Erstellung dieses Buches noch keine hinreichenden Analysewerte zum Thema Weiterbildung und Migration mit dem NEPS vorliegen, kann keine abschließende Einschätzung vorgenommen werden.

3.2 Weiterbildungsbeteiligung von Erwachsenen mit Migrationshintergrund

Während das Themenfeld „Migration und Bildung“ im Bereich der schulischen Bildung und sozialpädagogischen Forschung seit über 40 Jahren Anlass zu reger Diskussion bietet und eine mittlerweile unüberschaubare Fülle an Publikationen hervorgebracht hat, erfahren vergleichbare Themen in der deutschsprachigen Weiterbildungsforschung nach wie vor nur wenig Beachtung (vgl. Bilger 2011; Öztürk/Kaufmann 2009). Auch bleibt der betrachtete Fokus meist eng. Beispielsweise kommt Sprung (2011a) bei ei-

ner systematischen Durchsicht einschlägiger Sammel- und Nachschlagewerke aus dem Bereich Erwachsenenbildung zu dem Schluss, „dass Migration eindeutig als „Zielgruppenthema“ (...) wahrgenommen wird“ (ebd., S. 80). Von einer umfassenden „Anerkennung von Migration als konstitutives Moment sozialen Wandels“ (Sprung 2009, S. 7) ist im Bereich der Weiterbildungsforschung noch keine Rede. Insofern bleibt kritisch festzuhalten, dass die Datenlage über das Weiterbildungsverhalten von Erwachsenen mit Migrationshintergrund insgesamt unbefriedigend ist und insbesondere unter Berücksichtigung der im zweiten Kapitel beschriebenen Vielfalt verbessert werden sollte.

Im Folgenden werden die vorhandenen Forschungsergebnisse zur Weiterbildungsbeteiligung von Erwachsenen mit Migrationshintergrund zusammenfassend dargestellt, und zwar entlang der folgenden Punkte:

- Weiterbildungsteilhabe im Vergleich,
- Einflussfaktoren auf Weiterbildungsteilhabe und
- Weiterbildungsbarrieren.

Weiterbildungsteilhabe im Vergleich

Von 1997 bis 2012 sind die 19- bis 64-jährigen Erwachsenen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Erwachsenen ohne Migrationshintergrund in Kursen der beruflichen und allgemeinen Weiterbildung stetig unterrepräsentiert (→ Abb. 6). Das zeigen die Daten des BSW bzw. AES.

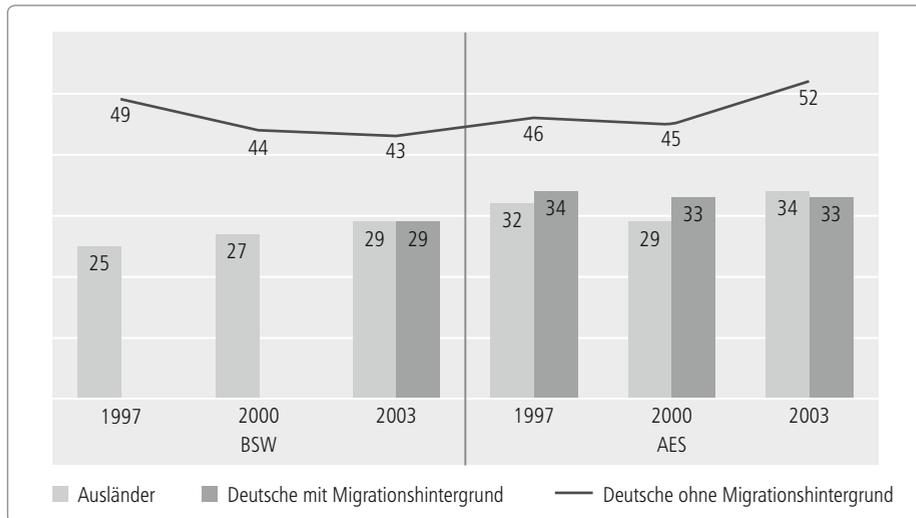


Abbildung 6: Teilnahme an Weiterbildung 1997 bis 2012 in Prozent (Anmerkung: Der Migrationshintergrund wird vom BSW seit 2003 erfasst; Quelle: eigene Darstellung nach BMBF 2006, S. 135, 140; Leven u.a. 2013, S. 91)

Über die Jahre sind die Teilnahmequoten sowohl von Ausländern als auch Deutschen mit Migrationshintergrund leicht gestiegen. So stieg die Teilnahmequote

- von Ausländern von 1997 bis 2012 von 25 auf 34 Prozent und
- von Deutschen mit Migrationshintergrund von 2003 bis 2012 von 29 auf 33 Prozent.

Die höchste Teilnahmequote an Weiterbildung seit 1997 bzw. 2003 wurde

- bei Ausländern im Jahr 2012 mit 34 Prozent und
- bei Deutschen mit Migrationshintergrund im Jahr 2007 mit 34 Prozent gemessen.

Vergleicht man den Anstieg der Teilnahmequoten zwischen 2003 und 2012, so ist erkennbar, dass sich die Teilnahmequote an Weiterbildungsmaßnahmen bei Deutschen ohne Migrationshintergrund um neun Prozentpunkte, bei Deutschen mit Migrationshintergrund und Ausländern indessen um vier bzw. fünf Prozentpunkte erhöht hat. Insofern besteht weiterhin ein größerer Unterschied zwischen der Weiterbildungsbeteiligung von Deutschen ohne und mit Migrationshintergrund bzw. Ausländern: Die Differenz steigt beispielsweise ab 2007 von zwölf bzw. 14 Prozentpunkten auf 19 bzw. 18 Prozentpunkte im Jahre 2012.

Noch deutlicher zeigt sich die bestehende ungleiche Weiterbildungsteilnahme von Personen mit und ohne Migrationshintergrund, wenn man die nicht-berufsbezogene und berufsbezogene Weiterbildung betrachtet. Dann wird deutlich, dass Erwachsene mit Migrationshintergrund, insbesondere Ausländer, zwar nahezu so häufig an nicht-berufsbezogenen bzw. individuellen berufsbezogenen Weiterbildungsangeboten teilnehmen wie Deutsche ohne Migrationshintergrund. In Bezug auf betriebliche Weiterbildung sind sie jedoch in besonderem Maße unterrepräsentiert. Während 2012 die Differenz in der nicht-berufsbezogenen Weiterbildungsbeteiligung zwischen Deutschen ohne Migrationshintergrund und Ausländern lediglich bei einem Prozentpunkt liegt, beträgt sie in der betrieblichen Weiterbildung 21 Prozentpunkte (→ Tab. 4). Ein ähnliches Muster zeigt sich auch bei den Deutschen mit Migrationshintergrund.

Teilnahmequoten (Prozent)	allgemeine WB		berufliche WB		nicht-berufsbezogene WB			individuelle berufsbezogene WB			betriebliche WB		
	2003	2007	2003	2007	2007	2010	2012	2007	2010	2012	2007	2010	2012
	BSW				AES								
Deutsche ohne Migrationshintergrund	27	28	28	28	10	12	13	14	13	9	31	28	38
Deutsche mit Migrationshintergrund	18	24	19	20	7	7	7	9	10	7	23	17	22
Ausländer	21	28	13	18	11	11	12	9	12	7	15	11	17

Tabelle 4: Teilnahmequoten an Weiterbildung nach Weiterbildungssegmenten und Migrationshintergrund in Prozent (Quelle: eigene Darstellung nach BMBF 2006, S. 135, 140; Leven u.a. 2013, S. 91)

Solche allgemeinen Vergleiche führen nicht selten sowohl in der Forschung als auch in der Praxis zu der Annahme, dass ein negativer Zusammenhang zwischen Weiterbildungsbeteiligung und Migrationshintergrund bzw. ethnischer Herkunft besteht. Mithin werden Personen mit Migrationshintergrund pauschal als „Problemgruppe“ beschrieben (vgl. Iller 2011, S. 250; Nuissl/Heyl 2010, S. 9). Bei näherer Betrachtung wird jedoch deutlich, dass derlei Beschreibungen durch den niedrigen Differenzierungsgrad in der Weiterbildungsforschung, d.h. durch eine sehr einheitliche Betrachtung der Bevölkerungsgruppe mit Migrationshintergrund, gestützt werden. Demzufolge problematisieren die Studienautoren des AES 2012 zu Recht den niedrigen Differenzierungsgrad im AES sowie die ausschließliche Befragung von Personen mit ausreichenden Deutschkenntnissen (vgl. Leven u.a. 2013, S. 92; Behringer/Bilger/Schönfeld 2013, S. 153).

Zentrale Einflussfaktoren

Die erheblichen Unterschiede hinsichtlich der Partizipation an Weiterbildung – insbesondere innerhalb der Bevölkerungsgruppen mit Migrationshintergrund – werden aber erst durch eine differenzierte Betrachtung des Migrationshintergrundes sichtbar, wie Tabelle 5 veranschaulicht.

Wie aus der Tabelle hervorgeht, variieren die Teilnahmequoten zwischen den Personengruppen mit Migrationshintergrund deutlich: Ausländer und Eingebürgerte der ersten Generation beteiligen sich seltener an beruflicher Weiterbildung als Ausländer und Eingebürgerte der zweiten Generation. Die gruppenspezifischen Unterschiede werden noch deutlicher, wenn man die Entwicklung der Teilnahmequoten nach Bildungssegmenten vergleicht. Besonders nennenswert ist die relativ geringe Teilnahme von Ausländern der ersten Generation an betrieblichen bzw. individuellen berufsbezogenen Weiterbildungsmaßnahmen. Als positiv zu bewerten ist hingegen die berufliche Weiterbildungsbeteiligung von Erwachsenen der zweiten Generation, insbesondere der Eingebürgerten, die sich in ihren Anteilen der Deutschen ohne Migrationshintergrund anzunähern scheint (→ Tab. 5).

	berufliche WB		betriebliche WB	individuelle berufliche WB
	SOEP 2002–2004	SOEP 2005–2008	SOEP 2005–2008	
erste Generation	10,0	13,3	10,6	2,9
<i>Ausländer 1. Generation</i>	9,5	10,4	8,0	2,5
<i>Eingebürgerte 1. Generation</i>	12,8	22,4	18,9	4,2
zweite Generation	26,4	30,4	22,6	8,5
<i>Ausländer 2. Generation</i>	27,0	29,0	21,8	6,4
<i>Eingebürgerte 2. Generation</i>	24,7	31,5	23,3	10,2
(Spät-)Aussiedler	15,1	20,0	12,7	11,2
Personen mit Migrationshintergrund insgesamt	15,3	21,4	15,7	6,8
Personen ohne Migrationshintergrund	30,3	34,3	26,3	11,0

Tabelle 5: Teilnahmequoten an Weiterbildung nach Weiterbildungssegmenten und Migrationshintergrund in Prozent (Quelle: eigene Darstellung nach Öztürk/Kaufmann 2009, S. 263; Öztürk 2011b, S. 226)

Öztürk/Kaufmann (2009) kommen auf Grundlage von SOEP-Daten aus den Jahren 2002 bis 2004 zu dem Ergebnis, dass der Migrationshintergrund keinen generalisierenden negativen Effekt auf die Teilhabewahrscheinlichkeit an beruflicher Weiterbildung hat. Die personen- und erwerbsbezogenen Merkmale, wie z.B. Alter, Geschlecht, Bildungshintergrund und berufliche Stellung, wurden im Zuge dessen kontrolliert.

Kontrolle von Merkmalen bzw. Einflussfaktoren

Mithilfe von multivariaten statistischen Analyseverfahren können mehrere Einflussfaktoren, wie z.B. Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund, Bildungsstand, gemeinsam betrachtet werden. Dabei kann ermittelt werden, ob ein einzelnes Merkmal, wie z.B. der Migrationshintergrund, die Wahrscheinlichkeit einer Teilhabe an Weiterbildung beeinflusst, wenn die anderen Merkmale wie Alter, Geschlecht und Bildungsstand statistisch kontrolliert werden, d.h. jeweils die gleiche Ausprägung haben (vgl. hierzu Backhaus u.a. 2008).

Dieses Ergebnis wurde durch eine erneute Analyse mit SOEP-Daten aus den Jahren 2005 bis 2008 bestätigt (vgl. Öztürk 2011a). Zum selben Ergebnis auf Basis der Daten des AES 2010 kommen auch Hartmann/Kuwan (2011). Allerdings zeichnet die Nachfolgestudie AES 2012 ein anderes Bild: Selbst unter Kontrolle der Erwerbssituation zeigt sich eine um nahezu 40 Prozent geringere Teilnahmechance an Weiterbildung für Personen mit Migrationshintergrund (vgl. Kuper u.a. 2013, S. 97ff.). Als entscheidende Ursachen für die niedrige Weiterbildungsteilnahme von Personen mit Migrationshintergrund werden folgende Faktoren aufgeführt:

- unzureichende Bildung,
- niedrige berufliche Stellung und
- nicht ausreichende Deutschkenntnisse
(vgl. Leven u.a. 2013, S. 92).

Ebenso führen Erlinghagen/Scheller (2011, S. 321) die Benachteiligung von Personen mit Migrationshintergrund hinsichtlich der Beteiligung an beruflicher Weiterbildung u.a. auf das oftmals schlechtere Erstausbildungsniveau zurück. Die Autoren verweisen zudem auf Unterschiede in der Beteiligung zwischen verschiedenen Herkunftsgruppen. Demnach weist z.B. die Gruppe der Türkischstämmigen geringere Teilhabequoten auf bzw. ist durchschnittlich häufiger von hindernden Faktoren betroffen als die Gruppe der EU-Bürger (vgl. ebd., S. 319f.). Allerdings ist die Datenlage über das Weiterbildungsverhalten unterschiedlicher Herkunftsgruppen bisweilen äußerst lückenhaft.

Solche Ergebnisse sind nicht weiter überraschend, zumal die Teilnehmer- und Adressatenforschung bereits seit den Leitstudien der Erwachsenenbildung (v.a. Göttinger-Studie) der 1960er und 1970er Jahre stets auf die signifikanten Ungleichheiten in der Weiterbildung verweist. Dabei nennt sie üblicherweise unter Rückgriff auf bildungsökonomische und arbeitsmarktsoziologische Ansätze neben *individuellen Faktoren* auch *strukturelle Faktoren*, die einen Einfluss auf die Weiterbildungsteilnahme haben (vgl. Hippel/Tippelt 2011; Überblick zu theoretischen Erklärungsansätzen → Kap. 4). Abbildung 7 zeigt eine Zusammenschau an bedeutenden Einflussfaktoren auf die Weiterbildungsteilnahme von Erwachsenen mit Migrationshintergrund.

Trotzdem bleibt festzuhalten: Berücksichtigt man etwa die sprachlichen, beruflichen und sozialen Unterschiede zwischen Erwachsenen der ersten und zweiten Generation, dann kann die ungleiche Weiterbildungsbeteiligung nicht ausschließlich mit Faktoren wie dem niedrigen Qualifikations- und Sprachniveau sowie der schlechteren beruflichen Position erklärt werden (vgl. Öztürk 2011b; 2012a; → Kap. 2). Auch die aktuellen AES-Ergebnisse geben Hinweise darauf: Selbst unter Berücksichtigung verschiedener individueller und struktureller Faktoren sind die Weiterbildungsteilhabechancen von Erwachsenen mit Migrationshintergrund stark eingeschränkt – trotz der Annahme der Überschätzung der Teilnahmequoten von Personen mit Migrationshintergrund (vgl. Kuper u.a. 2013, S. 97ff.; Leven u.a. 2013, S. 92). Mit anderen Worten: Diese Ergebnisse deuten auf weitere noch zu klärende Selektionsmechanismen im deutschen Weiterbildungssystem.

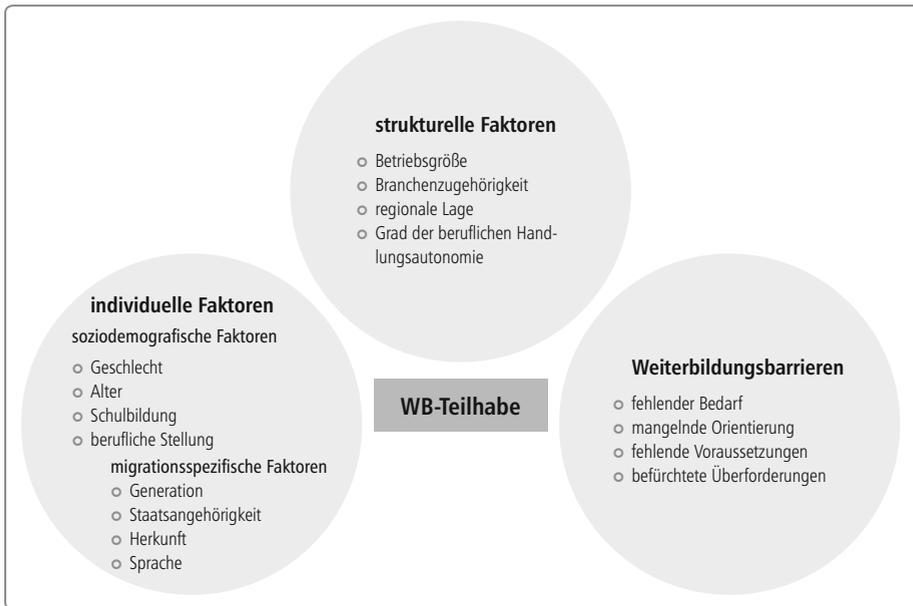


Abbildung 7: Einflussfaktoren auf die Weiterbildungsteilnahme von Erwachsenen mit Migrationshintergrund
(Quelle: eigene Darstellung)

Hieraus lässt sich erneut der große Bedarf an weiterer differenzierter Forschung ableiten. Diese muss sowohl die Vielfalt von Personen mit Migrationshintergrund als auch die strukturell und institutionell bedingten Benachteiligungsfaktoren, wie z.B. mangelnde Anerkennung im Ausland erworbener Qualifikationen oder diskriminierende Erfahrungen, angemessen berücksichtigen. Die langwierige Problematik der Dequalifizierung bzw. Nicht-Anerkennung von ausländischen Abschlüssen in Deutschland wurde zwar – wenn auch spät – erkannt (vgl. Anerkennungsgesetz vom April 2012). Aber viele Fragen, z.B. nach möglichen Zusatz- und Nachqualifizierungen für zugewanderte Arbeitskräfte, bleiben weiterhin unbeantwortet (vgl. Öztürk/Klabunde 2012; Steinhardt 2006).

An dieser Stelle stellt sich die zentrale Frage, inwieweit solche Benachteiligungserfahrungen das Engagement und die Weiterbildungsanstrengungen der Erwachsenen mit Migrationshintergrund blockieren. Dies zeigt Sprung (2011a, S. 84ff.) anhand ihrer Interviews mit Migranten eines Qualifizierungslehrgangs in Wien über die unterschiedlichen Erlebnisse mit der Entwertung ihrer Qualifikationen auf dem österreichischen Arbeitsmarkt sowie mit Stigmatisierung und Ausgrenzung in Weiterbildungsmaßnahmen. So äußerte sich z.B. eine Teilnehmerin dieses Qualifizierungslehrgangs:

Doch, bei meinem zweiten Praktikum habe ich diese Erfahrung gehabt, dass sie manche Trainerinnen konnten nicht akzeptieren und es konnte nicht leicht sein, weil ich habe das gespürt bei der Gruppe, die Trainerinnen sich eigentlich konzentrieren nur auf diese österreichischen Teilnehmerinnen und sie ignorieren die Migrantinnen, weil sie glauben, dass sie nicht verstehen oder dass sie nicht wichtig sind oder sie können nicht gut mit der Gruppe arbeiten oder es konnte nicht gute Kooperation zwischen diesen Teilnehmerinnen sein, dazu sie arbeiten mehr mit österreichischen Teilnehmerinnen als mit Migrantinnen (...). Und manche auch nehmen nicht überhaupt ernst, dass eine Migrantin als Trainerin in der Gruppe arbeitet. (...) von Trainerin und auch von den Teilnehmerinnen, dass sie wollten überhaupt nicht, dass eine Migrantin mit der Gruppe arbeitet oder mit Österreicher arbeitet, man merkt das (ebd., S. 143f.).

Weiterbildungsbarrieren

Die Studienautoren des AES 2012 identifizieren als zentrale Weiterbildungsbarriere bei Ausländerinnen und Ausländern unter anderem fehlende Teilnahmevoraussetzungen und mangelnde Orientierung bzw. einen persönlichen Beratungsbedarf. Die Gruppe „Deutsche mit Migrationshintergrund“ zeigt in ihrer Einschätzung Ähnlichkeit mit den Ausländern; der fehlende Bedarf wird aber als Barriere häufiger genannt (vgl. Kuwan/Seidel 2013, S. 221). Desgleichen benennen Schmidt/Tippelt als wesentliche Gründe für die Nicht-Teilnahme von Ausländern an Weiterbildungsmaßnahmen vor allem die befürchtete Überforderung hinsichtlich des Lerntempos und den Prüfungsanforderungen sowie die fehlende Orientierung auf dem Weiterbildungsmarkt (vgl. 2006, S. 37). Inwieweit diese Bedenken aber mit früheren (Weiter-)Bildungserfahrungen und Diskriminierungserlebnissen zusammenhängen, bleibt noch zu klären. Ebenso zu klären ist in diesem Kontext der Einfluss

- *von migrationsrechtlichen Rahmenbedingungen*, z.B. Migrations- und Aufenthaltsstatus, Arbeitsmarktzugang sowie
- *von gesellschaftsstrukturellen Faktoren*, z.B. öffentliche Wahrnehmung von Migration bzw. Personen mit Migrationshintergrund, Stigmatisierung und Diskriminierung, Organisations-/Unternehmenskultur.

Unter Einbeziehung all dieser Faktoren wird die Weiterbildungsforschung ein möglichst genaues und differenziertes Bild über das Weiterbildungsverhalten von Erwachsenen mit Migrationshintergrund gewinnen und so den komplexen Einfluss von soziodemografischen, strukturellen und migrationsspezifischen Faktoren auf die Weiterbildungsteilnahme dieser Personengruppe genauer beschreiben. Schließlich steht die Weiterbildungspraxis vor der zentralen Herausforderung, Partizipationsmöglichkeiten – im Sinne einer gleichberechtigten Teilhabe aller Bevölkerungsschichten – zu gestalten.

3.3 Weiterbildungsangebote für Erwachsene mit Migrationshintergrund

Die Themen- und Angebotsstruktur der Weiterbildung detailliert und zuverlässig zu beschreiben, stellt eine große Herausforderung dar. Das gilt insbesondere für Weiterbildungsangebote, die Erwachsene mit Migrationshintergrund avisieren. Dafür gibt es mehrere Gründe:

- *Komplexität der Weiterbildungslandschaft*: Die institutionelle Struktur der Weiterbildung ist äußerst vielfältig. So existiert innerhalb des Weiterbildungssektors eine Vielzahl von Trägern, Einrichtungen und Veranstaltern auf kommunaler, Landes- und Bundesebene. Dazu gehören z.B. Volkshochschulen, konfessionelle Bildungsträger, Betriebe, Gewerkschaften, Hochschulen und private Bildungseinrichtungen (vgl. Gnahn/Bilger 2013, S. 110ff.).
- *Unvollständige Datenlage*: Die vorliegenden Statistiken, wie z.B. das IAB-Betriebspanel, der Continuing Vocational Training Survey (CVTS) oder die Volkshochschul-Statistik, erfassen zwar brauchbare Informationen zu Weiterbildungsangeboten, aber sie beschränken sich lediglich auf bestimmte Themen und Angebotsformen einzelner Weiterbildungsanbieter (vgl. ebd., S. 114). Eine vollständige statistische Erfassung der Angebote im Weiterbildungsbereich ist aufgrund dessen nicht möglich (vgl. Schmidt/Tippelt 2011, S. 153).
- *Nichtberücksichtigung des Migrationshintergrunds*: Der Faktor Migration spielt in diesen Erhebungen gar keine bzw. keine nennenswerte Rolle. Die Betriebsbefragungen – das IAB-Betriebspanel und der CVTS – berücksichtigen weder die Staatsangehörigkeit noch den Migrationshintergrund. Infolgedessen können keine gesicherten Aussagen über betriebliche Weiterbildungsangebote für Erwachsene mit Migrationshintergrund gemacht werden. Auch für die Volkshochschulen sind die Aussagen begrenzt, denn die Volkshochschul-Statistik fragt lediglich Veranstaltungen ab, die sich explizit an nicht-deutsche Staatsangehörige (Ausländerinnen und Ausländer) richten.

Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden die Informationen, die über die spezifischen Weiterbildungsangebote für Erwachsene mit Migrationshintergrund vorliegen, zusammengetragen. Die gesicherten Informationen hierzu liefern der AES 2012, die Volkshochschul-Statistik und die Integrationskursgeschäftsstatistik.

Befunde des AES

Der AES zeigt auf, dass Deutsche ohne und mit Migrationshintergrund ein ähnliches Wahlverhalten beim Kursangebot zeigen: Bei beiden liegen die Schwerpunkte in den Themenbereichen „Wirtschaft, Arbeit, Recht“ (33 vs. 36%), „Natur, Technik, Com-

puter“ (25 vs. 26%) und „Gesundheit, Sport“ (19 vs. 17%). Auffälligkeiten zeigen sich bei Ausländerinnen und Ausländern vor allem in den Themengebieten „Sprachen, Kultur, Politik“ und „Wirtschaft, Arbeit, Recht“. Sie belegen im Vergleich zu Deutschen ohne und mit Migrationshintergrund überdurchschnittlich oft Angebote im Themengebiet „Sprachen, Kultur, Politik“ (26%) und weniger im Themengebiet „Wirtschaft, Arbeit, Technik“ (25%). Dabei handelt es sich bei den im Themengebiet „Sprachen, Kultur, Politik“ besuchten Weiterbildungsveranstaltungen hauptsächlich um Deutschkurse (vgl. Seidel u.a. 2013, S. 134).

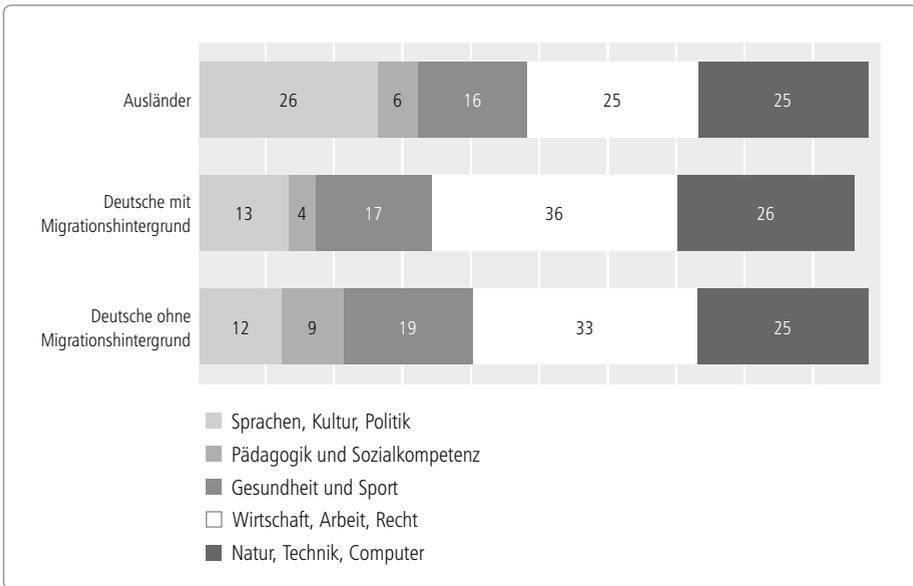


Abbildung 8: Themenfelder der Weiterbildung nach Migrationshintergrund in Prozent (Quelle: eigene Darstellung nach Seidel u.a. 2013, S. 134)

Befunde der Volkshochschul-Statistik

Auch die Volkshochschul-Statistik bestätigt den thematischen Schwerpunkt von Ausländerinnen und Ausländern im Bereich der deutschen Sprache. Die dezentral organisierten Volkshochschulen haben beispielsweise im Berichtsjahr 2012 insgesamt 97.669 Kurse für bestimmte Adressatengruppen (z.B. Frauen, Ältere, Ausländer/innen), davon 23.339 Kurse für Ausländerinnen und Ausländer angeboten (vgl. Huntemann/Reichart 2013). Vergleicht man die Entwicklung der Kursangebote nach VHS-Programmbereichen zwischen 2005 und 2012, dann ergibt sich folgendes Bild (→ Tab. 6).

Jahr	Politik, Gesellschaft, Umwelt	Kultur, Gestalten	Gesundheit	Sprachen	Arbeit, Beruf	Grundbildung, Schul- abschlüsse
2005	179	44	66	15.491	129	271
2006	275	51	45	17.146	69	280
2007	301	64	71	17.923	107	262
2008	372	26	60	19.890	97	292
2009	348	23	80	20.729	106	344
2010	389	29	106	21.044	147	360
2011	361	37	123	22.112	108	333
2012	398	34	497	21.975	94	341

Tabelle 6: Kurse für Ausländer nach VHS-Programmbereichen bundesweit in absoluten Zahlen

(Quelle: eigene Darstellung nach VHS-Statistik 2005–2012, URL: www.die-bonn.de/weiterbildung/Statistik/Vhs-Statistik/Default.aspx)

Die Kursangebote in nahezu allen Programmbereichen nahmen zu, wenn auch die Programmbereiche „Kultur – Gestalten“ sowie „Arbeit – Beruf“ unterrepräsentiert sind. Auffällig ist die Steigerung im Programmbereich „Gesundheit“ von 123 Kursen im Jahr 2011 auf 497 im Jahr 2012 (→ Tab. 6). Im Ganzen bieten die Volkshochschulen aber vornehmlich Kurse zum Erlernen der deutschen Sprache. Der Anteil der Deutschkurse liegt stets über 90 Prozent. Mittlerweile stellen zahlreiche Volkshochschulen – vor allem in westdeutschen Großstädten – ein spezielles Angebot für Ausländerinnen und Ausländer bereit.

BEISPIEL

Angebot der Münchner Volkshochschule

Die Münchner Volkshochschule hat ein eigenes Fachgebiet für „Deutsch, Migration, Integration“ eingerichtet und bietet:

- Intensiv- und Standard-Deutschkurse von Anfänger- bis Fortgeschrittenenniveau,
- Deutschkurse nach dem Zuwanderungsgesetz (Integrationskurse),
- Vorbereitungskurse für den Einbürgerungstest und für die deutsche Sprachprüfung sowie
- unterschiedliche Integrationsangebote, u.a. berufliche Qualifizierungsmaßnahmen und Beratung zu Bildung und beruflicher Qualifizierung

(vgl. Münchner Volkshochschule: Deutsch, Migration und Integration. URL: www.mvh.de/Deutsch_Migration_und_Integration--1965.htm).

Befunde der Integrationskursgeschäftsstatistik

Laut der Integrationskursgeschäftsstatistik des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) wurden zum Stichtag 30.06.2013 insgesamt 1.319 Integrationskursträger zugelassen (→ Abb. 9). Die Volkshochschulen sind, neben zahlreichen öffentlichen und privaten Trägern, der größte Anbieter von Integrationskursen.

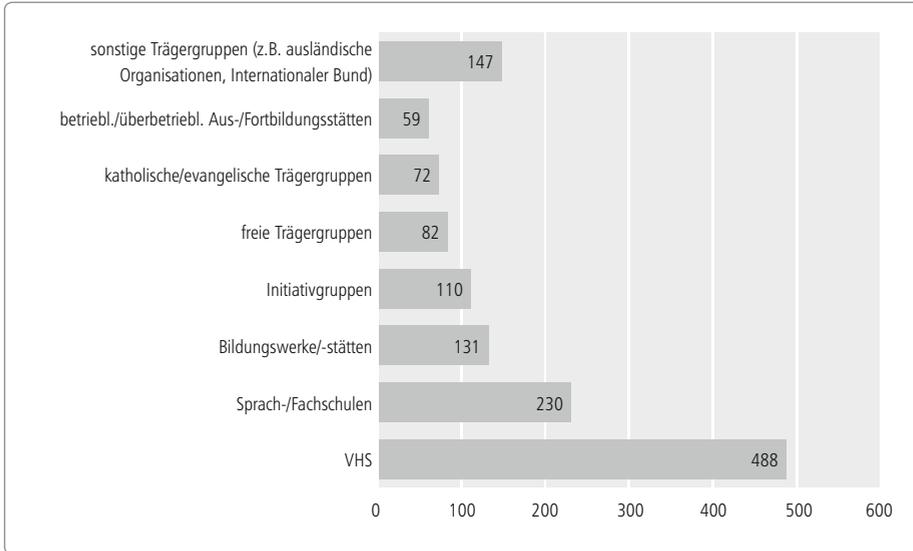


Abbildung 9: Zugelassene Integrationskursträger nach Trägerarten

(Quelle: eigene Darstellung nach BAMF 2013a, S. 17)

Im Jahre 2012 haben über 94.000 Zuwandererinnen und Zuwanderer einen Integrationskurs in einem dieser Trägerorte begonnen. Die Mehrzahl (54%) nahm freiwillig daran teil; 46 Prozent wurden durch die Ausländerbehörde oder Agentur für Arbeit zur Teilnahme an einem Integrationskurs verpflichtet. Die Kursbelegung teilt sich wie folgt auf:

- einen *allgemeinen Integrationskurs* besuchten 75,3 Prozent (Deutsch- und Orientierungskurs unabhängig von Alter und Geschlecht),
- einen *Alphabetisierungskurs* besuchten 10,2 Prozent (Deutsch- und Orientierungskurs für Zuwandererinnen und Zuwanderer aus einem nicht-lateinischen Sprachraum),
- einen *Eltern- und Frauenintegrationskurs* besuchten 10,6 Prozent (Deutsch- und Orientierungskurs nur für Frauen und Eltern),
- einen *Jugendintegrationskurs* besuchten 2,5 Prozent (Deutsch- und Orientierungskurs für Jugendliche unter 27 Jahren), und

- einen *sonstigen Integrationskurs* besuchten 1,4 Prozent (einen Deutsch- und Orientierungskurs z.B. für Personen mit einem hohen Bildungsniveau, Gehörlose) (vgl. BAMF 2013a, S. 4).

Daher lässt sich festhalten, dass die Integrationskurse mittlerweile zum Regelangebot von unterschiedlichen Weiterbildungsträgern gehören und mehrheitlich freiwillig von Zuwanderinnen und Zuwanderern besucht werden. Auch die Evaluierung der Integrationskurse im Jahre 2006 bescheinigt den Erfolg dieses integrationspolitischen Instruments:

Im Rahmen der Umsetzung ist es gelungen, Defizite und Lücken in der vorherigen Sprachförderung für Zuwanderer/innen zu beheben und die verschiedenen bis dato bestehenden Instrumente in einem Ansatz zusammenzuführen. So wurden Zuständigkeiten gebündelt sowie eine gut strukturierte Förderlandschaft ins Leben gerufen. (...) Das neue System der Integrationskurse hat sich etabliert und bewährt und stellt erstmalig für alle Zuwanderer/innen eine Möglichkeit zur systematischen und qualitativ hochwertigen Förderung ihrer Integration dar. Damit ist der Bund auf dem richtigen Weg (BMI 2006, S. i).

Trotz positiver Resonanz stehen die Integrationskurse vor enormen Herausforderungen. Dazu zählen beispielsweise:

- die Herstellung einer Transparenz hinsichtlich der einzelnen Anbieter sowie Angebote,
- die stärkere Ausrichtung der Integrationskurse auf Zielgruppenerfordernisse,
- die Verbesserung der Ausbildung und Honorierung von Lehrkräften in Integrationskursen und
- die Qualitätssicherung und -entwicklung der Integrationskursangebote, vor allem hinsichtlich der Zulassungs- und Prüfungsverfahren (vgl. Bundesregierung 2011, S. 16f.; Brüning 2006, S. 48).

Neben den Angeboten der Sprach- und Integrationskurse gibt es auf kommunaler, Landes- und Bundesebene eine Vielzahl von Angeboten, etwa zur beruflichen Integration von Personen mit Migrationshintergrund. Darunter fallen z.B. die Angebote von der Agentur für Arbeit. Zu erwähnen sind auch die sogenannten „Migrantenorganisationen“, die sich zunehmend in die Weiterbildung einbringen. Deren Personal hat aber teilweise selbst noch einen enormen Weiterbildungsbedarf, z.B. im Hinblick auf Vereinsrecht und -management oder Organisations- und Personalentwicklung (vgl. BBE 2007, S. 20ff.; Reddy 2010, S. 122ff.). Dies verdeutlichen die folgenden Projekte im Bereich „Weiterbildung und Migration“, die vornehmlich Erwachsene mit Migrationshintergrund in den Fokus nehmen.

BEISPIEL

„Integration durch Qualifizierung (IQ)“

Dieses bundesweite Netzwerk zielt auf die Verbesserung der Arbeitsmarktintegration von Erwachsenen mit Migrationshintergrund. Der Fokus dieses Netzwerks liegt auf fünf Handlungsfeldern, nämlich auf „Berufsbezogenes Deutsch“, „Diversity Management“, „Existenzgründung“, „Anerkennung von im Ausland erworbenen Berufsqualifikationen“ und „Qualifizierung“.

www.netzwerk-iq.de/diversity_management.html

„Bildungs-Brücken: Aufstieg!“

Dieses Modellprojekt richtet sich an zugewanderte Eltern mit Kindern unter zwölf Jahren aus dem arabisch-, russisch- und türkischsprachigen Raum. Im Fokus steht die Elternqualifizierung zu Themen wie z.B. das deutsche Bildungssystem und seine Übergänge sowie die Lernbedingungen und Erziehungsstile. Die Elternqualifizierungen finden in Kooperation mit Migrantenorganisationen statt, wie z.B. Föderation Türkischer Elternvereine in Deutschland e.V. (FÖTED).

www.bildungsbruecken.de/das-projekt.html

„Qualifizierungsinitiative für Menschen mit Migrationsgeschichte im Handwerk (QM-Initiative)“

Dieses Projekt bietet an- und ungelerten Beschäftigten sowie Arbeitssuchenden die Möglichkeit einer durch geschulte Coaches intensiv begleiteten Nachqualifizierung für die Berufe „Fachverkäufer/in im Lebensmittelhandwerk“ sowie „Hochbau-, Ausbau- bzw. Tiefbaufacharbeiter/in“.

www.qualifizieren-im-handwerk.de

„ProSALAMANDER“

„ProSALAMANDER“ ist ein universitäres Nachqualifizierungsprogramm für Zuwandererinnen und Zuwanderer mit ausländischem Hochschulabschluss. Nach erfolgreicher Nachqualifizierung erhalten die Absolventinnen und Absolventen einen deutschen Universitätsabschluss.

www.prosalamander.de/informationen/ueber-das-projekt.html

TIPP

Weitere Beispiele für Projekte können in folgenden Datenbanken recherchiert werden:

- InfoWeb Weiterbildung des Deutschen Bildungsservers
www.iwwb.de
- Datenbank für berufliche Aus- und Weiterbildung der Bundesagentur für Arbeit
www.kurs.de
- Kursdatenbank des Deutschen Volkshochschul-Verbandes
www.volkshochschule.de
- Weiterbildungs-Informationssystem des Deutschen Industrie- und Handelskammertags
www.wis.ihk.de

Fasst man die obigen Ausführungen zusammen, dann kommt man zu folgenden Schlussfolgerungen: Die Weiterbildungsbedürfnisse von Erwachsenen mit Migrationshintergrund geraten, insbesondere seit dem Erlass des Zuwanderungsgesetzes, immer stärker ins Blickfeld von Weiterbildungsorganisationen. Vermutlich wird die wachsende Zahl von Förderprogrammen öffentlicher Institutionen wie zivilgesellschaftlicher Organisationen diese Aufmerksamkeit auch künftig steigern. Hier stellt sich allerdings die Frage, ob und inwieweit diese Förderprogramme die tatsächlichen Weiterbildungsinteressen und -bedarfe von Erwachsenen mit Migrationshintergrund anerkennen und angemessen berücksichtigen.

Es besteht zwar immer noch großer Klärungsbedarf über die Angebotsstrukturen politischer, kultureller und insbesondere betrieblicher Weiterbildung für Erwachsene mit Migrationshintergrund. Allerdings sind die gegenwärtigen, an Erwachsene mit Migrationshintergrund erkennbar adressierten Weiterbildungsangebote überwiegend projektförmig organisiert und auf die Kompensation von Sprach- und Bildungsdefiziten angelegt. Daraus ergeben sich noch offene Fragen, die insbesondere die Angebots- und Programmplanung und ihre öffentliche Wahrnehmung betreffen:

- Inwieweit wird die Angebotsstruktur der Weiterbildungsanbieter für Erwachsene mit Migrationshintergrund von den Vorgaben der Förderprogramme beeinflusst?
- Inwieweit werden Erwachsene mit Migrationshintergrund in ihren heterogenen Bedürfnissen von Weiterbildungsinstitutionen bzw. Betrieben angesprochen?
- Inwieweit werden die spezifischen Projektmaßnahmen für Erwachsene mit Migrationshintergrund von den Weiterbildungsanbietern weitergeführt und in ein Regelangebot überführt?
- Inwieweit werden Konzepte, die Migrationserfahrungen als Ressource und nicht als Defizit betrachten, von Weiterbildungsanbietern institutionell implementiert und verankert?

Hier zeigt sich wieder einmal sehr deutlich, dass die Weiterbildungsanbieter vor der Herausforderung stehen, mögliche Zugangsbarrieren auch für Erwachsene mit Migrationshintergrund auf allen Ebenen der Organisation abzubauen (vgl. Sprung 2012, S. 16) und Anerkennung von Diversität durch (selbst-)reflexive Organisationsentwicklung zu ermöglichen (vgl. Mecheril 2011, S. 98) (→Kap. 5 und 6). Auch die Weiterbildungsforschung, insbesondere die Angebots- und Programmforschung, ist gefordert, diese Themen in den Fokus ihrer Aufmerksamkeit zu rücken, um valide Antworten für die Weiterbildungspraxis zu liefern.

ZUR REFLEXION

- Erläutern Sie, warum sich die Ergebnisse von weiterbildungsstatistischen Datenquellen nur bedingt vergleichen lassen.
- Fassen Sie die unterschiedlichen Operationalisierungsvarianten des Migrationshintergrunds zusammen und diskutieren Sie anschließend deren Effekte auf die Weiterbildungsbeteiligung von Erwachsenen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Erwachsenen ohne Migrationshintergrund.
- Erläutern Sie die Weiterbildungsbarrieren von Erwachsenen mit Migrationshintergrund und entwickeln Sie aus der Perspektive einer Weiterbildungseinrichtung mögliche Gegenmaßnahmen.
- Recherchieren Sie in den genannten Datenbanken nach weiteren spezifischen Weiterbildungsangeboten für Erwachsene mit Migrationshintergrund und diskutieren Sie deren gesellschaftliche Akzeptanz bzw. unmittelbare Verwertbarkeit am Arbeitsmarkt.

**Literaturtipps**

- Bilger, F. u.a. (2013): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld
- Erlinghagen, M./Scheller, F. (2011): Migrationshintergrund und Beteiligung an beruflicher Weiterbildung. In: Berger, P.A./Hank, K./Tölke, A. (Hg.): Reproduktion von Ungleichheit durch Arbeit und Familie. Wiesbaden, S. 301–325
- 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). In: European Educational Research Journal, H. 2, S. 255–275
- Settlemeyer, A./Erbe, J. (2010): Migrationshintergrund. Zur Operationalisierung des Begriffs in der Berufsbildungsforschung. Wissenschaftliche Diskussionspapiere des Bundesinstituts für Berufsbildung, H. 112

4. Theoretische Erklärungsansätze zur ungleichen Weiterbildungsbeteiligung

Wie die Selektivität im Zugang zu Weiterbildung theoretisch erklärt werden kann, ist Gegenstand dieses Kapitels. Dabei werden zentrale Determinanten der Weiterbildungsbeteiligung aufgezeigt und im Hinblick auf die spezifischen Bedingungen von Migration diskutiert. Für die Erklärung der ungleichen Beteiligung an Weiterbildung von Erwachsenen mit Migrationshintergrund werden die folgenden Ansätze herangezogen:

- bildungsökonomische Ansätze,
- arbeitsmarktsoziologische Ansätze und
- Diskriminierungsansätze.

Während aus bildungsökonomischer Sicht das Weiterbildungsverhalten auf rationale Entscheidungen der beteiligten Akteure zurückgeführt wird und dabei überwiegend Mechanismen der Selbstselektion beschrieben werden, rücken arbeitsmarktsoziologische und Diskriminierungsansätze Mechanismen der Fremdselektion und damit Rahmenbedingungen ins Blickfeld, unter denen die Teilhabe an Weiterbildungsmaßnahmen begünstigt oder erschwert wird.

DEFINITION

Selektivität

Der Begriff „Selektivität“ (lat.: *selectio*, dt.: *Auslese*) im Zugang zu Weiterbildung bedeutet, dass Personen mit unterschiedlichen Merkmalen unterschiedliche Zugangschancen zu Weiterbildung haben.

Davon leiten sich die beiden Begriffe „Selbstselektion“ und „Fremdselektion“ ab. Von „Selbstselektion“ wird gesprochen, wenn bestimmte Merkmale (z.B. Bildungsgrad oder Motivation) der betroffenen Personen die Weiterbildungsbeteiligung beeinflussen. „Fremdselektion“ beschreibt durch Dritte, z.B. Arbeitgeber oder die Angebotsstruktur in der Region, verursachte Ausgrenzungsmechanismen (vgl. Becker/Hecken 2008, S. 136).

4.1 Bildungsökonomische Ansätze

Mit dem Wandel von der Industrie- zur Wissensgesellschaft und der erstarkenden Nachfrage der Wirtschaft nach höheren Qualifikationen und spezialisiertem Wissen gewannen ökonomische Argumente für die Bildungspolitik verstärkt an Bedeutung

(vgl. Pechar 2006, S. 20). Die Bildungsökonomie setzt dem Verständnis von Bildung als Selbstzweck eine ökonomische Perspektive entgegen (vgl. ebd., S. 13) und rückt dabei Fragen nach den Ressourceneinsätzen und Bildungserträgen ins Zentrum des Interesses (vgl. Weiß 2011, S. 367). Das theoretische Kernkonzept des bildungsökonomischen Denkens bildet die *Humankapitaltheorie* nach Becker (1964), die in der Weiterbildungsforschung für die Erklärung der beruflichen Weiterbildungsteilnahme große Aufmerksamkeit erfahren hat.

Humankapital und Weiterbildungsbeteiligung

Die Humankapitaltheorie beschreibt Bildung als Investition in Humankapital mit der Absicht, wirtschaftliche Erträge, also Gewinne oder Nutzen, zu erzielen (vgl. Behringer u.a. 2009, S. 37). Die Bildung von Humankapital ist mit der Schul- und Berufsausbildung keineswegs abgeschlossen, sondern kann über die Lebensspanne angepasst oder weiter ausgebaut werden (vgl. Franz 2006, S. 75). Auch Ausgaben für Weiterbildung stellen vor diesem Hintergrund eine Investition in das Humankapital dar, um zukünftige Erträge zu erhöhen (vgl. Weiß 2011, S. 368).

DEFINITION

Humankapital

Unter dem Begriff „Humankapital“ wird der Bestand an Wissen und Fertigkeiten eines Individuums verstanden.

Die Humankapitaltheorie formuliert einen Zusammenhang zwischen der Ansammlung von Bildung, der sogenannten „Akkumulation“, und individueller Erwerbsproduktivität. Anders formuliert erbringen Individuen mit höheren Qualifikationen höhere Leistungen, die, zumindest für abhängig Beschäftigte, durch höhere Einkommen entlohnt werden (vgl. Pechar 2006, S. 29). Der humankapitaltheoretischen Argumentation liegt die „Denkfigur des homo oeconomicus“ (Behringer u.a. 2009, S. 36) zugrunde: Der Mensch wird als rationaler Akteur aufgefasst, dessen Handeln auf die Maximierung seines individuellen Nutzens ausgerichtet ist (vgl. Hubert/Wolf 2007, S. 476). Entsprechend investieren Personen dann in Weiterbildung, wenn der zu erwartende Nutzen, z.B. die Verbesserung der Arbeitsmarkt- und Einkommenschancen, die Kosten überschreitet (vgl. Büchel/Pannenberg 2004, S. 78).

Individuelle Weiterbildungsentscheidungen

Individuelle Entscheidungen für die Weiterbildung werden insbesondere dann getroffen, wenn die zu erwartenden Investitionserträge höher sind als der Kostenaufwand. Bei den Kosten kann es sich um sogenannte direkte Kosten (Kursgebühren, Lehrmittel, Fahrtkosten u.a.) handeln sowie um indirekte Kosten, die dadurch entstehen,

dass während der Weiterbildungszeit kein Einkommen erzielt wird oder auf Freizeit verzichtet werden muss (vgl. Behringer 1999, S. 42f.; König 2003, S. 29).

Neben individuellen Weiterbildungsentscheidungen kann die Humankapitaltheorie Investitionen in Weiterbildung auch aus der Sicht der Unternehmen erklären. Generell lassen sich nach Becker (1993) zwei Arten von Humankapitalinvestitionen unterscheiden:

- *unternehmensspezifisches Humankapital*
Unternehmen profitieren insbesondere von der Investition in firmenspezifisches Wissen und Fähigkeiten ihrer Mitarbeiter, da die Verwertbarkeit dieses Wissens in anderen Unternehmen eingeschränkt ist. Deshalb tragen Unternehmen größtenteils die Kosten für diese Weiterbildungsformen (vgl. ebd., S. 42).
- *allgemeines Humankapital*
Weiterbildungsmaßnahmen, deren Inhalte zur Bildung allgemeinen Humankapitals beitragen (z.B. Meisterlehrgang, Rhetorikkurse), werden nach diesen theoretischen Annahmen durch die Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer selbst finanziert, z.B. durch Lohnabschläge (vgl. Büchel/Pannenberg 2004, S. 78).

Allerdings ist die Abgrenzung zwischen allgemeiner und betriebsspezifischer Weiterbildung nicht trennscharf: „Much on-the-job training is neither completely specific nor completely general“ (Becker 1993, S. 40).

Betriebliche Weiterbildungsentscheidungen

Unternehmen investieren in das Humankapital der Beschäftigten, wenn Aufwand und Nutzen in einer für sie vorteilhaften Relation stehen. Die Kosten für die Weiterbildung selbst, sei es im Unternehmen oder außerbetrieblich, sind direkte Kosten. Indirekte Kosten hingegen entstehen durch die Freistellung der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer für die Weiterbildung (vgl. Behringer 1999, S. 47). Der erwartete Nutzen liegt vor allem in der Sicherstellung und Anpassung der benötigten Kompetenzen der Beschäftigten, ausgelöst durch betriebliche Innovationen (vgl. Behringer u.a. 2009, S. 39). Es wird erwartet, dass Weiterbildung zu einer höheren Produktivität der Beschäftigten führt und folglich die Erträge des Unternehmens verbessert (vgl. Behringer 1999, S. 50).

Basierend auf den vorab skizzierten humankapitaltheoretischen Grundannahmen wird aufgezeigt, welche Faktoren die Entscheidungen, in Weiterbildung zu investieren, beeinflussen. Diese werden jeweils im Zusammenhang mit Migration konkretisiert:

- Amortisierungszeiten und
- vorhandenes Humankapital.

Amortisierungszeit

Die Höhe der zu erwartenden Erträge ist zunächst von der Amortisierungszeit abhängig (vgl. Behringer 1999, S. 35).

DEFINITION

Amortisierungszeit

Die Amortisierungszeit beschreibt die Dauer, in der die Kosten für eine Weiterbildung durch entstehende Erträge gedeckt werden.

Generell wird für Ältere und Frauen eine geringere Weiterbildungsteilhabe prognostiziert. Bei älteren Arbeitnehmern sinkt die verbleibende Zeit bis zum Renteneintritt. Damit ist die nutzbare Zeit für die Weiterbildungserträge sowohl für die Arbeitnehmer als auch Arbeitgeber eingeschränkt (vgl. Becker/Hecken 2008, S. 138). Bei Frauen sind es familienbedingte Ausfallzeiten oder Teilzeittätigkeiten, die die Amortisierungszeiten verringern (vgl. Leber/Möller 2007, S. 4). Ferner kann Weiterbildung zu zusätzlichen Belastungen bei der Vereinbarkeit von Familie und Beruf führen. Dies gilt für besonders für Frauen, tragen sie doch in der Kindererziehung oftmals die Hauptverantwortung (vgl. Behringer 1999, S. 57). Für erwerbstätige Frauen türkischer Herkunft könnte diese Barriere möglicherweise weniger ins Gewicht fallen, da sie bei der Kinderbetreuung häufiger Unterstützung im Familienverbund in Anspruch nehmen können (vgl. Gümen u.a. 2000, S. 231; Erlinghagen/Scheller 2011, S. 305).

Im Kontext von Migrationsbedingungen ist zudem zu erwarten, dass der Anreiz, in Weiterbildung zu investieren, für Personen mit zeitlich begrenzter Aufenthaltserlaubnis geringer ist als für Personen mit unbefristeter Aufenthaltserlaubnis. Dies gilt gleichermaßen für die Investitionsbereitschaft des Arbeitgebers. Neben eingeschränktem Aufenthaltsrecht kann auch die individuelle oder eine unterstellte Rückkehrabsicht als Hemmnis wirken (vgl. Geerdes 2005, S. 554). Dezierte empirische Befunde liegen hierzu bisweilen nicht vor. Allenfalls zeigen Studien, dass sich die deutsche Staatsbürgerschaft positiv auf die Integration in die berufliche Weiterbildung auswirkt (vgl. Erlinghagen/Scheller 2011, S. 316). Hinsichtlich der heutigen EU-Richtlinien ist infrage zu stellen, ob der Ausländerstatus per se als Indikator für Bleibeunsicherheit und/oder Rückkehrabsicht gelten kann. Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang, Unterschiede im Rechtsstatus zu berücksichtigen, wie sie z.B. zwischen Aussiedlern, EU-Bürgern und Drittstaatenangehörigen bestehen (→ Kap. 2.5).

Vorhandenes Humankapital

Daneben werden Investitionsentscheidungen durch die Höhe des bereits erworbenen Humankapitals beeinflusst. Personen, die bereits erfolgreich in Bildung investiert und dabei höhere Schulabschlüsse und bessere berufliche Qualifikationen erreicht haben, sind, so die Annahme, auch zukünftig in der Akkumulation von Humankapital produktiver (vgl. Behringer 1999, S. 39). Deshalb weist der Deutsche Gewerkschaftsbund in seiner Analyse zur sozialen Spaltung in der Weiterbildung auf eine „Zwei-Klassen-Gesellschaft“ hin:

Auch bei der Weiterbildung gilt das Prinzip: Wer hat, dem wird gegeben. Gut ausgebildete junge Männer mit Vollzeitstellen können ihr Wissen ständig auffrischen. Wer Teilzeit arbeitet, geringfügig beschäftigt ist, wenig verdient und keinen guten Schulabschluss hat, bekommt auch später deutlich weniger die Chance zur Weiterbildung. (Anbuhl 2013, S. 11).

Die Weiterbildungsforschung konstatiert, dass die geringere Weiterbildungspartizipation von Erwachsenen mit Migrationshintergrund mit der durchschnittlich niedrigeren Schul- und Berufsbildung der Migrantenbevölkerung zusammenhängt (vgl. Leven u.a. 2013, S. 92; Erlinghagen/Scheller 2011, S. 319; Leber/Möller 2007, S. 22). Ebenso können fehlende Sprachkenntnisse im Deutschen die Erwartungen an eine erfolgreiche Teilhabe an Weiterbildungsmaßnahmen negativ beeinflussen (vgl. Öztürk 2012a). Schließlich hängt die Akkumulation von Humankapital auch von der Übertragbarkeit des im Ausland erworbenen Humankapitals auf das Zielland ab (vgl. Granato 2003, S. 29). Können im Ausland erworbene Qualifikationen nicht verwertet werden, kommt es zur Dequalifizierung, der Entwertung beruflicher Fähigkeiten, wodurch wiederum Zugangschancen zu beruflicher Weiterbildung minimiert werden (vgl. Brüning 2006, S. 45).

Anderenfalls können Qualifikations- und/oder Sprachdefizite aus humankapitaltheoretischer Perspektive auch Anreize schaffen, in Weiterbildung zu investieren. Entsprechend zielen auch staatliche Investitionen in Weiterbildung, z.B. Integrationskurse und die Weiterbildungsförderung nach dem Sozialgesetzbuch (SGB II/III), auf die Verbesserung der individuellen Arbeitsmarktchancen ab (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 144).

Kritik an der Humankapitaltheorie

Der Humankapitaltheorie werden allerdings auch Schwächen vorgeworfen. Kritisiert wird, dass Akteure nicht immer über vollständige Informationen verfügen (vgl. König 2003, S. 16) und Entscheidungen nicht immer rational getroffen werden, sondern einer „bounded rationality“ (Simon 2000, S. 25) unterworfen sind.

DEFINITION

Bounded Rationality

Die von Herbert Simon (2000) eingeführte Annahme der begrenzten Rationalität (engl.: *bounded rationality*) besagt, dass Menschen in ihren kognitiven Fähigkeiten eingeschränkt und in Entscheidungssituationen nur begrenzt in der Lage sind, jegliche Wissensressourcen und Konsequenzen mit einzubeziehen (vgl. ebd., S. 25).

Auch Weiterbildungsentscheidungen sind Entscheidungen, die unter Einfluss von Unsicherheiten und auf Grundlage unvollständiger Informationen getroffen werden. Ein Beispiel hierfür ist die fehlende Transparenz geeigneter Weiterbildungsmaßnahmen und deren Qualität. In einer Untersuchung von Schmidt/Tippelt (2006, S. 37) zeigt sich gerade für ausländische Erwachsene, dass die mangelhafte Orientierung auf dem Weiterbildungsmarkt eine wesentliche Barriere im Zugang zu Weiterbildung darstellt.

Modifikationen der Humankapitaltheorie

Insbesondere hinsichtlich der Erklärung betrieblicher Weiterbildungsteilhabe haben humankapitaltheoretische Annahmen verschiedene Modifikationen, d.h. Abwandlungen und Ergänzungen, erfahren (vgl. Kaufmann 2012, S. 105). Im Folgenden wird Bezug auf die *Signal- und Filtertheorie* (vgl. Spence 1973; Arrow 1973) genommen, da diese Unsicherheiten in Entscheidungssituationen berücksichtigt (vgl. Becker/Hecken 2008, S. 140).

Mithilfe der Signal- und Filtertheorie lassen sich insbesondere Unterschiede in der Beteiligung an solchen Weiterbildungsmaßnahmen erklären, deren Zugang in hohem Maße durch Dritte, z.B. Arbeitgeber, bestimmt wird. Verfügen Arbeitgeber in Auswahlverfahren über unvollständige Informationen hinsichtlich der Produktivität und Leistungsbereitschaft ihrer Beschäftigten, greifen sie auf leicht beobachtbare und als zuverlässig geltende Indikatoren zurück (vgl. Thurow 1978, S. 127, Seibert/Solga 2005, S. 366). Eine wichtige Signalwirkung geht dabei von Bildungsabschlüssen aus, da diese als Indikatoren für die potenzielle Aneignungsfähigkeit dienen können (vgl. Thurow 1978, S. 128). Mit diesen Annahmen bestätigt die Signal- und Filtertheorie zunächst die humankapitaltheoretische These, dass höhere Bildungsabschlüsse einen positiven Einfluss auf die Teilhabe an berufsbezogener Weiterbildung haben.

Auch Weiterbildungszertifikate können eine begünstigende Signalwirkung hinsichtlich der (zukünftigen) Leistungsfähigkeit einer Person haben und helfen, aus der Menge von Angestellten und Bewerbern diejenige Person herauszufiltern, die am besten für die zu besetzende Position geeignet ist (vgl. Becker/Hecken 2008, S. 140). Weiterbildung minimiert dann sowohl das Risiko von Fehlbesetzung als auch das der beruflichen Dequalifizierung (vgl. ebd.). Allerdings erleben Erwachsene mit Migrationshintergrund teilweise schon vorab eine Entwertung ihrer beruflichen Qualifikation, wenn ihre Bildungs- und Berufsabschlüsse nicht oder nur teilweise anerkannt werden (vgl. Sprung 2011b, S. 80). So wird der Kreislauf in der beruflichen Weiterbildung nach dem Prinzip „Wer hat, dem wird gegeben“ für Erwachsene mit Migrationshintergrund zu einer schwer zu überwindenden Barriere.

Neben leistungsbezogenen Merkmalen bzw. erworbenen Personeneigenschaften können nach Spence (1973, S. 369) auch sogenannte „Indices“, d.h. zugeschriebene Merkmale wie Geschlecht, ethnische Herkunft, Ausländerstatus und das Alter als Indikatoren und somit als Filter fungieren. Diese Zuschreibungsmerkmale können die Signalwirkung von leistungsbezogenen Merkmalen verändern oder verringern (vgl. Seibert/Solga 2005, S. 367).

BEISPIEL**Gleiche Chancen dank einer abgeschlossenen Ausbildung?**

Seibert/Solga (2005) zeigen mit ihrer Studie, dass insbesondere junge ausgebildete Erwachsene aus der Türkei Chancengleichheit hinsichtlich einer qualifizierten Beschäftigung erfahren. Die Ursache dafür erklären die Autoren damit, dass in Einstellungsverfahren die ethnische Herkunft den Signalwert von Ausbildungsabschlüssen verändert (vgl. ebd., S. 377ff.).

Wird die individuelle Leistungsfähigkeit und -bereitschaft der Beschäftigten aufgrund von stereotypen Annahmen über bestimmte Gruppen bestimmt, kann von „Diskriminierung“ gesprochen werden bzw. von „statistischer Diskriminierung“ bei Anwendung von Durchschnittswerten (→Kap. 4.3). In der Folge können Zugänge zu betrieblicher Weiterbildung für Erwachsene mit Migrationshintergrund dadurch erschwert werden, dass ihnen aufgrund einer bestimmten ethnischen Gruppenzugehörigkeit weniger Leistungsfähigkeit zugesprochen wird.

4.2 Arbeitsmarktsoziologische Ansätze

Die Arbeitsmarktsoziologie beschäftigt sich mit dem Arbeitsmarkt als einem „Subsystem der Gesellschaft, das in institutionelle und soziale Rahmenbedingungen eingebettet ist“ (Hinz/Abraham 2008, S. 17). Für die Erklärung der sozial ungleichen Weiterbildungsbeteiligung wird in der Weiterbildungsforschung zunehmend Bezug auf *segmentationstheoretische Ansätze* genommen (vgl. etwa Kaufmann 2012; Öztürk 2011b; Schiener 2006). Segmentationstheoretische Ansätze ergänzen die mikroökonomische Sichtweise der Humankapitaltheorie, indem äußere Einflüsse und Rahmenbedingungen für die Erklärung ungleicher Partizipationschancen herangezogen werden (vgl. Becker/Hecken 2008, S. 141f.).

Arbeitsmarktsegmentation

In der Literatur wird stets darauf verwiesen, dass nicht von *der* Segmentationstheorie gesprochen werden kann, sondern vielmehr von einem Konglomerat an Ansätzen, deren gemeinsame Grundannahme die Aufspaltung des Arbeitsmarktes in voneinander abgeschottete Teilarbeitsmärkte ist (vgl. u.a. Kaufmann 2012, S. 109; Schiener 2006, S. 133). Die Teilarbeitsmärkte unterscheiden sich hinsichtlich:

- der Entlohnung,
- der Arbeitsplatzsicherheit und
- den beruflichen Entwicklungs- und Qualifizierungschancen.

Diese Ungleichheiten werden durch die eingeschränkte Mobilität zwischen den Segmenten stabilisiert (vgl. Giesecke 2006, S. 99). Das bedeutet zugleich, dass „bestimmte Arbeitskräfte von bestimmten Arbeitsplätzen ausgeschlossen bleiben“ (Sengenberger 1978, S. 16).

DEFINITION

Arbeitsmarktsegmentation

Arbeitsmarktsegmentation „ist eine gedankliche Abstraktion der Struktur und Funktionsweise des Arbeitsmarkts. Mit ihr ist die Vorstellung verbunden, daß ein Gesamtarbeitsmarkt – etwa ein nationaler wie der der Bundesrepublik Deutschland – in eine Reihe von Teilmärkte oder Segmente zerfällt und diese Teilung nicht nur zufällig und vorübergehend ist“ (Sengenberger 1978, S. 16).

Der duale Arbeitsmarkt

Ein besonders einflussreiches Konzept, das segmentationstheoretischen Annahmen folgt, ist das *Konzept des dualen Arbeitsmarktes* nach Doeringer/Piore (1971). Es kann als „Prototyp der Segmentationstheorie verstanden werden“ (Schiener 2006, S. 134). Die Autoren gehen von einer zweigliedrigen Unterteilung in ein internes und externes Arbeitsmarktsegment aus.

DEFINITION

Interner und externer Arbeitsmarkt

Während im internen Arbeitsmarkt die Gehälter ebenso wie die Aufstiegs- und Qualifizierungsmöglichkeiten durch institutionelle Regelungen organisiert werden, unterliegen diese Faktoren in externen Arbeitsmärkten den Mechanismen des Marktes (vgl. Doeringer/Piore 1971, S. 1f.).

Im Gegensatz zu externen Arbeitsmärkten zeichnen sich interne Arbeitsmärkte durch stabile Beschäftigungsverhältnisse und gute Arbeitsbedingungen aus. Die Herausbildung interner Arbeitsmärkte wird auf das Zusammenwirken von drei Faktoren zurückgeführt (vgl. Behringer u.a. 2009, S. 43):

1. *spezifische Fertigkeiten*
z.B. Umgang mit einer speziellen firmeneigenen Software,
2. *Training-on-the-Job*
z.B. Vermittlung von Fertigkeiten am Arbeitsplatz und
3. *Gewohnheitsrechte*
z.B. vertraglich nicht festgelegte Sonderzahlungen (Bonus, Urlaubsgeld) und Vergünstigungen (Freistellung bei familiären Anlässen).

Zugänge zum internen Arbeitsmarkt sind nur durch bestimmte Einstiegspositionen, sogenannten „ports of entry“ (Doeringer/Piore 1971, S. 2), am unteren Ende der Betriebshierarchie möglich. Danach können die Beschäftigten, insofern sie gute Leistungen erbringen, durch festgelegte Beförderungsstrukturen (z.B. Facharbeiter, Teamleiter, Abteilungsleiter) im Unternehmen aufsteigen.

Die drei Segmente des Arbeitsmarktes

Eine Übertragung auf den deutschen Arbeitsmarkt erfuhr das Konzept des dualen Arbeitsmarktes durch das Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung (ISF) in München, wobei zwischen folgenden drei Arbeitsmarktsegmenten unterschieden wird:

1. dem *unstrukturierten* bzw. *Jedermannsarbeitsmarkt*,
2. dem *fachlichen Arbeitsmarkt* und
3. dem *betriebsinternen Arbeitsmarkt*
(vgl. Lutz/Sengenberger 1974; Sengenberger 1987).

Die folgende Tabelle 7 gibt einen Überblick über die Charakteristika des dreigeteilten Arbeitsmarktes.

Jedermannsarbeitsmarkt	Fachspezifischer Arbeitsmarkt	Betriebspezifischer Arbeitsmarkt
niedrige Tätigkeitsanforderungen	hohe Tätigkeitsanforderungen	hohe Tätigkeitsanforderungen
kontinuierliches Angebot unspezifisch qualifizierter Arbeitskräfte	kontinuierliches Angebot fachspezifisch qualifizierter Arbeitskräfte	kontinuierliches Angebot betriebspezifischer Arbeitskräfte
kontinuierliche Nachfrage unspezifisch qualifizierter Arbeitskräfte	diskontinuierliche Nachfrage fachspezifisch qualifizierter Arbeitskräfte	kontinuierliche Nachfrage betriebspezifisch qualifizierter Arbeitskräfte
keine wechselseitigen Bindungen zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer	fachspezifische Bindungen	personalisierte bzw. unternehmensspezifische Bindungen

Tabelle 7: Charakteristika des dreigeteilten Arbeitsmarktes (Quelle: Kaufmann 2012, S. 113)

Im *Jedermannsarbeitsmarkt* besteht keine Bindung zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer. Die Arbeit kann ohne Investitionen in das Humankapital der Arbeitskräfte ausgeführt werden, wodurch weder qualifikationsbedingte Mobilitätshemmnisse noch Kosten für Qualifikationsanpassungen beim Arbeitsplatzwechsel entstehen (vgl. Sengenberger 1987, S. 119). Die Qualifikationsanforderungen an die Tätigkeit sind gering: „Die Arbeitskraft ist unverzüglich nach der Einstellung voll einsatzfähig und produktiv“ (ebd., S. 119). Somit sind die Aufstiegs- und Qualifizierungsperspekti-

ven durch Weiterbildung für Arbeitnehmer in diesem Segment äußerst beschränkt (vgl. Becker/Hecken 2008, S. 142). Seitens der Arbeitgeber besteht kein Interesse, in die berufliche Weiterbildung der Beschäftigten zu investieren, da weder spezifische Qualifikationsanforderungen noch eine Bindung an den Betrieb notwendig sind (vgl. Schiener 2006, S. 139). Seitens der Arbeitnehmer steht beruflichen Weiterbildungsanstrengungen kein angemessener Nutzen im Sinne einer Verbesserung der Arbeits- und Einkommenssituation entgegen (vgl. Bolder/Hendrich 2000, S. 260f.; Brödel u.a. 1976, S. 356).

BEISPIEL

Jedermanns Arbeitsmarkt

Marec arbeitet für ein Unternehmen, das Marktstände verleiht. Seine Aufgabe ist der Transport sowie der Auf- und Abbau der Marktstände. Die Tätigkeitsanforderungen in der Stellenausschreibung lauteten: körperliche Belastbarkeit, Teamfähigkeit, Zuverlässigkeit und Spaß an der Arbeit. Eine berufliche Qualifikation war für die Einstellung nicht erforderlich. Nach zwei Tagen war Marec eingearbeitet. Es ergibt sich keinerlei Bedarf, in Marecs berufliche Weiterbildung zu investieren, da keine weiteren Qualifikationen für diese Tätigkeit erforderlich sind. Aufstiegsmöglichkeiten gibt es für Marec im Unternehmen nicht.

Mit dem *berufsfachlichen Arbeitsmarkt* berücksichtigt das dreigliedrige Konzept die Bedeutung der beruflichen Ausbildung in Deutschland (vgl. Schiener 2006, S. 140). Im berufsfachlichen Arbeitsmarkt sind die Arbeitnehmer überbetrieblich beruflich qualifiziert und die Anforderungen der Tätigkeit korrespondieren mit den fachspezifischen Berufsbildern (vgl. Sengenberger 1987, S. 126). Der Zugang zu diesem Segment wird über die erforderliche zertifizierte Qualifikation reglementiert (vgl. ebd., S. 127). Die Unternehmensbindung erfolgt deshalb grundsätzlich über die notwendige Qualifikation, wobei diese zwischenbetrieblich übertragbar ist (vgl. ebd., S. 126; Szydlik 1990, S. 37). Die Bereitschaft seitens der Betriebe, in die Weiterbildung ihrer Beschäftigten zu investieren, ist eher gering, da ein kontinuierliches Angebot an fachspezifischer Qualifikation auf dem externen Markt zur Verfügung steht (vgl. Kaufmann 2012, S. 111; Schiener 2006, S. 140). Zusätzlich wird die Investitionsbereitschaft der Betriebe durch das Risiko der Abwanderung gehemmt, da erworbene Zusatzqualifikationen, z.B. zum Meister, ebenso in anderen Betrieben verwertbar sind (vgl. Becker/Hecken 2008, S. 143). Daher wird erwartet, dass die Beteiligung an individuell veranlasster und finanzierter Weiterbildung in diesem Segment ausgeprägter ist als an Weiterbildungsmaßnahmen, die betrieblich finanziert sind (vgl. Schiener 2006, S. 141).

BEISPIEL

Berufsfachlicher Arbeitsmarkt

Lina arbeitet als Erzieherin in einem Hort in Berlin. Der Abschluss zur staatlich anerkannten Erzieherin war Voraussetzung für die Tätigkeit. Lina interessiert sich sehr für die familiären Hintergründe der Kinder und möchte gerne eine Fortbildung zur Systemischen Beraterin machen. Der Träger des Hortes wird sich an den Kosten der Fortbildung zur Hälfte beteiligen. Dies liegt darin begründet, dass die in der Erzieherinnenausbildung erworbenen Qualifikationen den Tätigkeitsanforderungen im Hort zunächst entsprechen. Dennoch würde der Hort aus der zusätzlichen Qualifikation als Systemische Beraterin, z.B. bei Elterngesprächen, einen Nutzen ziehen. Da für die Einrichtung das Risiko besteht, dass Lina sich nach der Fortbildung bei einem anderen Träger bewirbt und in diesem Fall der Hort in keiner Weise von der Fortbildung profitieren würde, wird ein Fortbildungsvertrag mit Rückzahlungsklausel abgeschlossen. Da sich die Fortbildung über ein Jahr erstreckt, wird vereinbart, dass der Träger einen Anspruch auf Kostenrückerstattung hat, wenn Lina nach Abschluss der Fortbildung innerhalb von 24 Monaten kündigt. Die Bindungsdauer beträgt also zwei Jahre.

Betriebsinterne Teilarbeitsmärkte bilden sich aufgrund eines stetigen Bedarfs an betriebsspezifischen Qualifikationen in Unternehmen und machen Investitionen in betriebsspezifisches Humankapital erforderlich (vgl. Kaufmann 2012, S. 112). Die Übertragbarkeit der erworbenen Fertigkeiten ist eingeschränkt, wodurch eine Bindung zwischen Arbeitnehmer und Arbeitgeber entsteht (vgl. Sengenberger 1987, S. 150f.). Ausgelöst und vorangetrieben wird betriebsspezifischer Qualifikationsbedarf durch technologische und organisatorische Innovationen in der privatwirtschaftlichen Produktion und im Dienstleistungsbereich (vgl. Becker/Hecken 2008, S. 143; Hall/Krekel 2008, S. 65). Die Investitionen in betriebsspezifische Weiterbildung seitens der Arbeitnehmer werden zusätzlich über die Aussicht auf betriebsinternen Aufstieg kompensiert (vgl. Becker/Hecken 2008, S. 143). In diesem Segment werden somit die höchsten Beteiligungsraten an betrieblich organisierter Weiterbildung erwartet.

BEISPIEL

Betriebsinterne Teilarbeitsmärkte

Hasan hat Elektrotechnik studiert und arbeitet bei einem großen internationalen Zulieferer. Vor fünf Jahren begann er als Ingenieur im Bereich für Bremssysteme. Während dieser Zeit nahm er an vielen Fortbildungen teil und eignete sich umfangreiches betriebsspezifisches Wissen an. Beispielsweise absolvierte er eine dreitägige Fortbildung, die den Umgang mit einem neuen betriebsinternen Software-Programm vermittelte. Das Unternehmen übernahm die vollen Kosten der betrieblichen Fortbildungsmaßnahmen, da die erworbenen Qualifikationen für die Arbeit notwendig sind und schließlich zum Erfolg des Unternehmers beitragen. Zudem sind die erworbenen Qualifikationen betriebsspezifisch und somit nur bedingt außerhalb des Unternehmens verwertbar. Hasans Arbeitsqualität, seine Weiterbildungsbereitschaft und erfolgreiche Teilhabe an Fortbildungsmaßnahmen zahlten sich im vergangenen Jahr in Form einer Beförderung zum Abteilungsleiter mit entsprechender Gehalts-

erhöhung aus. Verstärkt nimmt Hasan nun an betriebsinternen Führungskräftebildungen teil. Hasan sieht für sich gute Karrierechancen im Unternehmen. Mit der nächsten Beförderung erhält er seinen ersten Dienstwagen. An einem Stellenwechsel ist er momentan nicht interessiert.

Da die Leistungsfähigkeit der Beschäftigten im Verlauf ihrer Beschäftigungsdauer erwartungsgemäß wächst, werden die voraussichtliche Erwerbsdauer und Merkmale wie Lernbereitschaft, Zuverlässigkeit und Arbeitsdisziplin zu wichtigen Kriterien bei der Auswahl geeigneter Arbeitskräfte für interne Arbeitsmärkte (vgl. Sengenberger 1987, S. 178). Der Zugang zu internen Arbeitsmärkten ist somit selektiv, d.h. nicht für alle gleichermaßen gut zugänglich.

Das Arbeitsmarktwettbewerbsmodell

Erklärungen für die hohe Selektivität im Zugang zu betriebsinternen Arbeitsmärkten bietet das *Arbeitsmarktwettbewerbsmodell* nach Thurow (1978), das Annahmen der Filtertheorie (→ Kap. 4.1) mit Mechanismen interner Arbeitsmärkte verbindet (vgl. Becker/Hecken 2008, S. 144). Zentrale Annahme des Arbeitsplatzwettbewerbsmodells ist, dass ein Großteil beruflicher Qualifikationen erst im Verlauf der beruflichen Tätigkeit erlernt wird. Eine wichtige Funktion beim Erwerb dieser Fähigkeiten nehmen dabei „On-the-Job-Trainings“ ein (vgl. Thurow 1978, S. 118). Unternehmen sind bei der Auswahl geeigneter Arbeitskräfte deshalb bestrebt, die Aus- und Weiterbildungskosten im Beschäftigungsverlauf möglichst gering zu halten, wobei den Arbeitskräften je nach Höhe der zu erwartenden Kosten eine bestimmte Stellung in der „Arbeitskräfte-schlange“, der Rangreihe im Auswahlverfahren, zukommt (vgl. ebd., S. 127). Bewerberinnen und Bewerber, für die geringe Ausbildungskosten erwartet werden (z.B. mit hohen Bildungs- und Berufsqualifikationen), nehmen vordere Plätze in der Rangreihe ein, d.h. sie haben größere Chancen auf Einstellung. Bei der Einstufung der Arbeitskräfte nach ihren wahrscheinlichen Ausbildungskosten können die beschriebenen *Filtermechanismen* (→ Kap. 4.1) wirksam werden, so dass die Eintrittschancen in Positionen mit guten beruflichen Weiterbildungs- und Aufstiegsmöglichkeiten für bestimmte Gruppen erschwert sind (vgl. Schiener 2006, S. 140).

Schlussfolgerungen für die Weiterbildung

Die Weiterbildungsteilnahme, insbesondere die berufliche, hängt auch davon ab, in welchem Arbeitsmarktsegment die oder der Beschäftigte tätig ist (vgl. Leber/Möller 2007, S. 4). Vor dem Hintergrund, dass die betrieblich organisierte Weiterbildung die quantitativ stärkste Weiterbildungsform ist (vgl. Kuper u.a. 2013, S. 100), kommt der Selektivität im Zugang zu internen Arbeitsmärkten eine wesentliche Bedeutung zu, wenn über die Ursachen ungleicher Weiterbildungschancen diskutiert wird. Als Filter fungieren hier einerseits die formal erworbenen Bildungszertifikate, da diese als Nachweis für

Bildungsfähigkeit und -willigkeit und „somit als Indikatoren für die Aus- und Weiterbildungsfähigkeit der zukünftigen Mitarbeiter“ dienen (Kaufmann 2012, S. 115). Damit wird wiederum den Bewerbern Gelegenheit zur innerbetrieblichen Weiterqualifizierung geboten, die ohnehin über hohe formale berufliche Qualifikationen verfügen (vgl. Becker/Hecken 2008, S. 145). Von diesen Ausschlussmechanismen sind insbesondere Gruppen der Migrantenbevölkerung mit niedriger formaler Bildung betroffen sowie diejenigen, deren ausländische Bildungszertifikate nicht hinreichend anerkannt werden.

Andererseits können gruppenspezifische Zuschreibungsmerkmale wie Nationalität oder ethnische Herkunft auch direkt selektiv wirken (→ Kap. 4.3), wenn die voraussichtliche Lern- und Leistungsfähigkeit des Einzelnen über gruppenspezifische Annahmen bestimmt wird. So ist die Zuweisung von Erwerbstätigen mit Migrationshintergrund in den unspezifischen Arbeitsmarkt und in wirtschaftliche Branchen mit hohen körperlichen und psychischen Belastungen typisch (vgl. Han 2010, S. 253f., 262). Im Durchschnitt sind Erwerbstätige mit Migrationshintergrund in weiterbildungsaktiven Branchen, wie z.B. dem Kredit- und Versicherungsgewerbe (vgl. Schmidt 2007, S. 705), unter- und in Branchen mit geringer Weiterbildungsaktivität, wie z.B. dem Gastgewerbe, überrepräsentiert (vgl. Seebaß/Siegert 2010, S. 39). Auch im Vergleich der Beschäftigungsquoten im öffentlichen Sektor fällt der Anteil von Kindern aus Einwandererfamilien deutlich geringer aus als der von Kindern im Inland Geborener (vgl. OECD 2012, S. 129). Dies ist insofern bedeutsam, als dass eine Beschäftigung im öffentlichen Dienst die Chance der beruflichen Weiterbildungsteilhabe deutlich erhöht (vgl. Öztürk 2011b, S. 230).

OECD-Indikatoren 2012

Abbildung 10 zeigt die Beschäftigung im öffentlichen Sektor im Inland geborener Kinder von Zuwanderern (beide Elternteile sind im Ausland geboren) im Vergleich zu Kindern von im Inland Geborenen (mindestens ein Elternteil ist im Inland geboren). In Deutschland waren 2008 nur 13,4 Prozent der Kinder von im Ausland geborenen Eltern im öffentlichen Dienst beschäftigt, gegenüber 25,8 Prozent der Kinder mit mindestens einem im Inland geborenen Elternteil (vgl. OECD 2012). Mit diesem Abstand liegt Deutschland im internationalen Vergleich auf dem vorletzten Platz (vgl. ebd., S. 129).

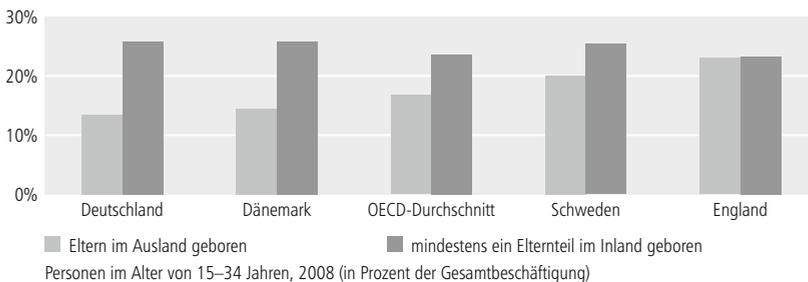


Abbildung 10: Beschäftigung im öffentlichen Sektor nach Herkunft in Prozent
(Quelle: eigene Darstellung nach OECD 2012)

Unterschiede in der Weiterbildungsbeteiligung werden somit auch dadurch verursacht, dass die Mehrheit dieser Erwerbsgruppe in einem Sektor des Arbeitsmarktes mit geringen beruflichen Weiterbildungschancen tätig ist. Dies betrifft in hohem Maße die erste Einwanderergeneration und Erwerbstätige mit einer ausländischen Staatsangehörigkeit (vgl. Öztürk 2011b, S. 232). Allerdings kommt die OECD (2012, S. 92f.) zu dem Ergebnis, dass gerade hochqualifizierte Einwanderer beim Zugang zum Arbeitsmarkt benachteiligt sind. Zukünftig wird in diesem Zusammenhang auch zu eruieren sein, in welchem Umfang das im Jahr 2012 in Kraft getretene Anerkennungsgesetz für ausländische Bildungsabschlüsse den Zugang zu einer qualifizierten Beschäftigung im fachlichen oder internen Arbeitsmarktsegment begünstigt.

4.3 Diskriminierungsansätze

Weiterbildungsdisparitäten können schließlich auch durch „Diskriminierung“ entstehen und aufrechterhalten werden.

DEFINITION

Diskriminierung

Diskriminierung bedeutet „Unterschiede aufgrund tatsächlicher oder zugeschriebener Gruppenmerkmale zu machen und diese zu bewerten. Im sozialwissenschaftlichen Kontext meint Diskriminierung die Ungleichbehandlung von Menschen bzw. Gruppen von Menschen“ (Sprung 2011b, S. 78).

Nach dem Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG), in dem anstelle von Diskriminierung der Begriff „Benachteiligung“ verwendet wird, kann unterschieden werden zwischen

- *unmittelbarer/direkter Diskriminierung*
Eine Person erfährt aufgrund eines bestimmten Merkmals wie Rasse, ethnische Herkunft, Geschlecht, Religion, Weltanschauung, Behinderung, Alter oder der sexuellen Identität eine weniger günstige Behandlung als eine andere Person in einer vergleichbaren Situation.
- *mittelbarer/indirekter Diskriminierung*
Eine Person wird aufgrund der oben genannten Merkmale durch neutrale Vorschriften, Kriterien oder Verfahren benachteiligt.

Zugunsten einer einheitlichen Darstellung wird in diesem Beitrag der Begriff „Diskriminierung“ beibehalten. Wie unmittelbare und mittelbare Diskriminierung im Alltag zum Ausdruck kommen können, zeigen die folgenden Beispiele.

BEISPIEL

Unmittelbare Diskriminierung

Der Türsteher in einer Diskothek verwehrt einem Gast aufgrund seiner tatsächlichen oder zugeschriebenen ethnischen Herkunft den Einlass.

Mittelbare Diskriminierung

In einer Stellenausschreibung wird die fließende Beherrschung der deutschen Sprache vorausgesetzt, obwohl für die Ausübung der Tätigkeit keine hohen Sprachkompetenzen erforderlich sind. Aufgrund der sprachlichen Anforderungen werden Bewerber mit einer anderen Muttersprache ausgeschlossen (vgl. www.aktiv-gegen-diskriminierung.de/grundlagen.html).

Intersektionalität

Die Sichtweise von Diskriminierung als eindimensionale Benachteiligung, d.h. aufgrund einzelner Merkmale, wird jedoch allmählich von dem Verständnis der Diskriminierung als „Intersektionalität“ abgelöst (vgl. Bear u.a. 2010, S. 10). Dieser Begriff verweist auf die Realität des Zusammenwirkens unterschiedlicher Ungleichheitskategorien bzw. Merkmale. Für die Weiterbildungspraxis und -forschung bedeutet dies, den bisherigen Diskriminierungsbegriff, der sich maßgeblich auf kulturelle Unterschiede bezog, zu erweitern. Mit dem Begriff der Intersektionalität werden also Wechselwirkungen verschiedener Merkmale wie Alter, Geschlecht und soziale Lage Berücksichtigung finden.

Begründet wurde die Debatte um Intersektionalität von Kimberlé Crenshaw (1989). Zur Veranschaulichung des Konzepts führt Crenshaw die Metapher der Straßenkreuzung ein:

Nehmen wir als Beispiel eine Straßenkreuzung, an der der Verkehr aus allen vier Richtungen kommt. Wie dieser Verkehr kann auch Diskriminierung in mehreren Richtungen verlaufen. Wenn es an einer Kreuzung zu einem Unfall kommt, kann dieser von Verkehr aus jeder Richtung verursacht worden sein – manchmal gar von Verkehr aus allen Richtungen gleichzeitig. Ähnliches gilt für eine schwarze Frau, die an einer „Kreuzung“ verletzt wird; die Ursache könnte sowohl sexistische als auch rassistische Diskriminierung sein (Crenshaw 2010, S. 38; Original: Crenshaw 1989, S. 149).

Intersektionalität verweist somit auf Wechselbeziehungen von sozialen Kategorien wie Gender, Ethnizität, Nationalität oder Klasse, die „in ihren „Verwobenheiten“ oder „Überkreuzungen“ (*intersections*) analysiert werden müssen“ (vgl. Walgenbach 2007).

BEISPIEL

Das Kopftuchverbot

Ein Beispiel für das Zusammenwirken unterschiedlicher Kategorien zeigt sich am Kopftuchverbot für Lehrerinnen. Hier werden sowohl Religion als auch ethnische Herkunft, Geschlecht und die Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht (Kontext Staatsdienst) als kategoriale Bezugspunkte relevant: „So steht nicht die Putzfrau mit Kopftuch im Mittelpunkt, sondern es ist die Amtsanwärterin mit Kopftuch, die die Öffentlichkeit oder Schulbehörden irritiert“ (Barskanmaz 2009, S. 5).

Empirische Befunde zur Diskriminierung

Inwiefern Erwachsene mit Migrationshintergrund im Zugang zu Weiterbildung und in Weiterbildungssituationen diskriminiert werden, lässt sich auf Grundlage der verfügbaren Forschungsdaten kaum einschätzen. Hinweise finden sich jedoch in verschiedenen Studien, beispielsweise in der qualitativen Untersuchung von Heinemann (2012, S. 161), in der einer Frau türkischer Herkunft die Teilhabe an einer staatlich geförderten Weiterbildung verweigert wird, da sie aufgrund ihrer nicht-deutschen Herkunft weniger das Recht auf gesellschaftliche Unterstützung zu haben scheint. Weitere Anschlussstellen bieten u.a. Untersuchungen zur Arbeitsmarktdiskriminierung:

- *Diskriminierung aufgrund des Aussehens*
Die Studie der Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2012) untersucht subjektive Diskriminierungserfahrungen. Für den Bereich Arbeitsmarkt zeigt sich, dass „besonders phänotypisch differente, d.h. als „anders“ wahrnehmbare Personen der Herkunftsgruppe Afrika/Asien/Lateinamerika häufiger Benachteiligungen wahrnehmen“ (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2012, S. 16). Auch Personen mit türkischstämmigem Migrationshintergrund fühlen sich stärker benachteiligt als beispielsweise Personen aus EU-Ländern.
- *Diskriminierung aufgrund des Namens*
Kaas/Manger (2010) konstatieren die Schlechterstellung türkischstämmiger Bewerber im Zugang zum Arbeitsmarkt. Sie weisen in einem Feld-Experiment nach, dass allein der türkisch-arabisch klingende Name Bewerber gegenüber solchen mit typisch oder gewöhnlich deutschen Namen im Auswahlverfahren benachteiligt (vgl. 2010, S. 3).
- *Diskriminierung aufgrund der Herkunft*
Leenen u.a. (2006) fragen in einer Studie nach den wahrgenommenen Potenzialen junger Menschen mit Migrationshintergrund in Unternehmen. Auf Grundlage von 35 Interviews mit Personalverantwortlichen in Führungspositionen kommt zum Vorschein, dass die meisten der Befragten davon ausgehen, dass Menschen mit Migrationshintergrund Tätigkeiten im technisch-operativen Bereich mit nied-

rigen Qualifikationsanforderungen bevorzugen. Das Streben nach Management und Führungsaufgaben wird dieser Gruppe weitgehend abgesprochen (ebd., S. 80f.).

Stereotype Annahmen hinsichtlich der intellektuellen Leistungsfähigkeit bestimmter Gruppen können nicht nur das Verhalten Nicht-Betroffener, sondern auch das Verhalten der betroffenen Personen selbst beeinflussen. Mit einer Forschungsbilanz verweist die Arbeitsstelle für Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration auf die beeinträchtigende Wirkung von wahrgenommenen negativen Stereotypen auf die schulischen Leistungen der betroffenen Schülerinnen und Schüler (vgl. Schofield u.a. 2006, S. 16).

DEFINITION

Stereotype Threat

Mit dem Begriff „Stereotype Threat“ wird das Gefühl von Bedrohung beschrieben, das Personen in einer Situation erleben, in der sie befürchten, mit ihrem Verhalten ein negatives Stereotyp, das über die Gruppe, der sie angehören, besteht, zu bestätigen (vgl. Steele/Aronson 1995, S. 797). Diese Angst oder Befürchtung kann die Leistungsfähigkeit in Prüfungssituationen verringern und sich langfristig auf die Bildungsmotivation der Betroffenen auswirken (vgl. Schofield 2006, S. 15).

Bezogen auf Unterschiede in der Weiterbildungsteilnahme ist also zu hinterfragen, inwieweit sich negative Vorurteile anderer auf das individuelle Weiterbildungsverhalten von Erwachsenen mit Migrationshintergrund auswirken bzw. die Entscheidung, an einer Weiterbildung teilzunehmen, hemmen können.

Ebenen von Diskriminierung

Die Ungleichbehandlung von Personen oder bestimmten Gruppen kann auf unterschiedlichen Ebenen erfolgen:

- auf der interaktionellen Ebene und
 - der institutionellen Ebene
- (vgl. Hormel/Scherr 2004, S. 27).

Interaktionelle Diskriminierung

Mit dem Begriff der „interaktionellen Diskriminierung“ werden Ungleichbehandlungen beschrieben, die in direkten Interaktionen zwischen Individuen stattfinden und von einzelnen Personen oder Gruppen ausgehen können. Die Ursachen können sowohl in bewussten diskriminierenden Intentionen liegen als auch in impliziten Vorurteilen, die ohne bewusste Absicht zu Diskriminierungshandlungen führen (vgl. ebd., S. 28).

BEISPIEL

Interaktionelle Diskriminierung

Der Eigentümer eines Mehrfamilienhauses vermietet seine Wohnung nur an deutsche Mieter, da er der Auffassung ist, dass ausländische Mieter unzuverlässiger hinsichtlich der Mietzahlungen sind.

Das *Modell der statistischen Diskriminierung* (vgl. Arrow 1973) bezieht sich auch auf diese Dimension von Diskriminierung. Dabei werden diskriminierende Handlungen von Personen jedoch weniger auf Vorurteile und Ressentiments gegenüber Personen anderer Herkunft zurückgeführt, sondern auf einen Mangel an Information (vgl. Peucker 2009, S. 6). Dieser Mangel an Informationen wird mithilfe von Durchschnittserwartungen über das Verhalten und die Leistungsfähigkeit der Gruppe, der diese Person angehört, kompensiert (vgl. Wrench 2007, S. 118). Gruppenmerkmale wie u.a. die ethnische Herkunft, das Geschlecht oder das Alter können dann als Prädikatoren fungieren, d.h. als Merkmale genutzt werden, um Vorhersagen über die Leistungsfähigkeit und das Verhalten einer Person zu treffen (vgl. Granato 2003, S. 34).

Praktisch bedeutet dies, dass Personalverantwortliche, Weiterbildungsberater oder Seminarleiter, die über die tatsächliche Lern- und Leistungsfähigkeit des Arbeitnehmers, Klienten oder Kursteilnehmers mit einer bestimmten ethnischen Herkunft unzureichend informiert sind, auf statistische Annahmen über die Lern- und Leistungsfähigkeit der Gruppen mit gleicher ethnischer Herkunft zurückgreifen.

Institutionelle Diskriminierung

Mit dem Begriff der „institutionellen Diskriminierung“ (vgl. Gomolla/Radtke 2009) werden nun jene Formen der Ungleichbehandlung in den Blick genommen, die aus institutionalisierten Strukturen, also durch Gesetze sowie Regeln und gewohnte Handlungspraktiken in Organisationen resultieren (vgl. ebd., S. 18). Einerseits kann sich institutionelle Diskriminierung also auf gesetzliche Vorschriften beziehen, wodurch Personen mit Migrationshintergrund „auf Dauer durch rechtliche Ungleichstellung direkt und legal benachteiligt werden“ (ebd., S. 19). In diesem Zusammenhang wird auch von „struktureller“ und „rechtlicher Diskriminierung“ gesprochen (vgl. Sprung 2011b, S. 79).

BEISPIEL

Rechtliche Diskriminierung

Rechtskonforme Ungleichbehandlungen zeigen sich in Unterschieden im Rechtsstatus zwischen EU-Bürgern und Drittstaatsangehörigen (vgl. Sprung 2011b, S. 79). Für Drittstaatsangehörige fehlen beispielsweise in manchen Bundesländern Verfahren für die Anerkennung im Ausland erworbener Berufsabschlüsse. Sie sind in der Anerkennung ihrer beruflichen Qualifikationen somit benachteiligt (ausführlich vgl. etwa Englmann/Müller 2007).

Andererseits beschreibt institutionelle Diskriminierung Diskriminierungseffekte, die indirekt durch Rahmenbedingungen, Regelungen und die institutionelle Handlungslogik in Organisationen entstehen (vgl. Gomolla/Radtke 2009, S. 19). Wegweisend für den deutschsprachigen Raum ist in diesem Zusammenhang die Studie von Gomolla/Radtke (2009), die für den Bereich Schule herausarbeitet, wie institutionelle Diskriminierung zur Herstellung ethnischer Differenzen beiträgt. Sie untersuchten in ihrer Studie am Fallbeispiel der Stadt Bielefeld zentrale Bildungsübergänge von Kindern aus Einwandererfamilien und ermittelten auf Basis schulstatistischer Daten und qualitativer Interviews u.a. mit Schulleitern und Lehrern eine Vielzahl an Mechanismen direkter und indirekter Diskriminierung. Wie institutionelle Diskriminierung zum Tragen kommt, zeigt sich beispielsweise am Übergang in die Sekundarstufe:

Migrantenkinder werden in den Elternberatungen und der Übergangsempfehlung der Grundschule vielfach heruntergestuft. Selbst bei guten Noten wird dann die Real- oder Hauptschule empfohlen, was damit begründet wird, dass ohne perfekte Deutschkenntnisse kein Erfolg auf dem Gymnasium möglich sei und dem Kind die Erfahrung des Versagens erspart werden solle (ebd., S. 280).

Schlussfolgerungen für die Weiterbildung

Den Ausgangspunkt für die Diskussion über Diskriminierung in der Weiterbildung bildet zunächst die empirische Beobachtung, dass festgestellte Unterschiede in der Weiterbildungsbeteiligung zwischen der einheimischen Bevölkerung und der Migrantenpopulation – wenngleich Letztere teilweise auch sehr unterschiedlich definiert wird – bei gleichen qualifikatorischen und tätigkeitsbezogenen Voraussetzungen bestehen bleiben (vgl. Kuper u.a. 2013, S. 97f.; Leber/Möller 2007, S. 22f.; Geerdes 2005, S. 562). So kommt Geerdes zu dem Schluss, dass die Unterschiede in der beruflichen Weiterbildungsbeteiligung durch weitere bisher „unbeobachtete Variablen“ (2005, S. 564) verursacht werden. Inwiefern dabei unterschiedliche Formen von Diskriminierung zur Erklärung beitragen können, ist Aufgabe zukünftiger Weiterbildungsforschung.

In der Zusammenschau der theoretischen Ansätze aus Bildungsökonomie, Arbeitsmarktsoziologie und der Diskriminierungsforschung wird deutlich, dass die Ursachen für die beobachteten Weiterbildungsunterschiede zwischen Erwachsenen mit und Erwachsenen ohne Migrationshintergrund aus verschiedenen Perspektiven diskutiert werden können. Eine lohnenswerte Aufgabe der Weiterbildungsforschung könnte zukünftig sein, die unterschiedlichen Erklärungsansätze aufeinander zu beziehen, um zu einem umfassenden Verständnis über die komplexen Mechanismen der Selektivität in der Weiterbildung beizutragen.

ZUR REFLEXION

- 2004 wurde das Wort „Humankapital“ von einer institutionell unabhängigen Jury zum Unwort des Jahres gewählt. Erörtern Sie Vor- und Nachteile der Verwendung des Begriffs „Humankapital“ im Kontext von Bildung und Weiterbildung.
- Worin unterscheiden sich Mechanismen der Selbst- und Fremdselektion? Stellen Sie die Merkmale tabellarisch gegenüber.
- Erklären Sie, wodurch der Zugang zu internen Märkten und damit zu betrieblicher Weiterbildung für Erwachsene mit Migrationshintergrund erschwert werden kann.
- Diskriminierung kann auf unterschiedlichen Ebenen stattfinden. Finden Sie Beispiele für interaktionelle und institutionelle Diskriminierung.
- Leiten Sie aus den unterschiedlichen theoretischen Ansätzen Faktoren ab, die sich positiv auf die Weiterbildungsteilnahme von Erwachsenen mit Migrationshintergrund auswirken könnten.



Literaturtipps

- Becker, R./Hecken, A. (2008): Berufliche Weiterbildung – arbeitsmarktsoziologische Perspektiven und empirische Befunde. In: Abraham, M./Hinz, T. (Hg.): Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde. Wiesbaden, S. 133–168
- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Aufl. Wiesbaden
- Öztürk, H. (2011b): Arbeitsmarktsegmentation und ihre Konsequenzen für die Weiterbildungsbeteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund. In: Markowitsch, J. u.a. (Hg.): Turbulenzen auf Arbeitsmärkten und in Bildungssystemen. Innsbruck, S. 221–235
- Schiener, J. (2006): Bildungserträge in der Erwerbsgesellschaft. Analysen zur Karrieremobilität. Wiesbaden

5. Professionalität und Weiterbildung – Herausforderungen in einer modernen Einwanderungsgesellschaft

Globalisierung und Internationalisierung haben dem Mensch die Welt in ihrer Vielfältigkeit näher gebracht. Das „globale Dorf“ als bekannte Metapher zeigt sich nicht nur im Zuge internationaler, sich stetig beschleunigender Wirtschaftsverflechtungen; auch die (neuen) Medien ermöglichen einen Blick über den Tellerrand. Neben der zunehmenden gesellschaftlichen Diversität aufgrund von Zuwanderung schafft eine solche „Veralltäglichsung“ internationaler und interkultureller Begegnungsräume auch für die Weiterbildung neue Herausforderungen. Ziel des nachfolgenden Kapitels ist es, das professionelle Selbstverständnis von Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern in diesem Kontext in den Blick zu nehmen. Herausgearbeitet werden Aspekte zum kompetenten Umgang mit kultureller Vielfalt.

Ausgehend von einer knappen Darstellung des wissenschaftlichen Diskurses zu den Themen „Interkulturalität“ und „interkulturelle Kompetenz“ sollen in einem nächsten Schritt ein paar grundlegende Gedanken zum professionellen Selbstverständnis in der Weiterbildung skizziert werden, insbesondere in Bezug auf den Umgang mit Wissen und Nicht-Wissen. In einem weiteren Schritt soll die Bedeutung des „Kulturellen“ in unserer Gesellschaft betrachtet werden. Der Blick wird daher auf den Kulturdiskurs gelenkt. Abschließend wird der Versuch unternommen, wesentliche Aspekte eines erwachsenenpädagogischen Kompetenzprofils im Umgang mit kultureller Vielfalt zu skizzieren.

5.1 Interkulturalität und interkulturelle Kompetenz

Das nachfolgende Kapitel verschafft einen Überblick darüber, welche gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen Anlass dafür gaben, sich mit dem Thema „Interkulturalität“ zu beschäftigen, wie der wissenschaftliche Diskurs das Thema aufgriff und wie sich daraus die Idee einer interkulturellen Kompetenz entwickelte. Im Mittelpunkt steht die Frage, welche disziplinären Zugänge, gesamtgesellschaftlichen Herausforderungen und Leitfragen den wissenschaftlichen Diskurs geprägt haben.

Globale Vernetzung und Internationalisierung

Anlässe, sich mit interkulturellen Begegnungen zu befassen, gaben zunächst vor allem politische und gesellschaftliche Herausforderungen. Der Bruch des Zweiten Weltkriegs hatte deutliche Veränderungen im internationalen Beziehungsgefüge nach sich gezogen.

Um ihrer zentralen Rolle in der Weltpolitik zu dieser Zeit gerecht zu werden, setzte die US-amerikanische Außenpolitik auf eine aktive Gestaltung ihrer internationalen Beziehungen, was sich auch in verstärkten Auslandsentsendungen zeigte (vgl. Auernheimer 2013). Dabei entwickelten sich insbesondere die humanitären Entwicklungsdienste – etwa im Rahmen der Entsendung US-amerikanischer „peace-corps“ – zu regelrechten „Laboratorien interkulturellen Lernens, Lehrens und Forschens“ (Freise 2005, S. 145).

Hinzu kam, dass sich auch im Bereich wirtschaftlicher und unternehmerischer Zusammenarbeit – bedingt durch die fortschreitende Internationalisierung der Arbeitsmärkte – die Notwendigkeit einer dauerhaften Kooperation über Landesgrenzen hinweg zeigte. Nicht immer gestaltete sich jedoch die Kommunikation und Verhandlung mit den eigenen Geschäfts- und Kooperationspartnern aus dem Ausland reibungslos. Neben sprachlichen Barrieren verursachten auch ungewohnte und als „fremd“ empfundene kulturelle Gewohnheiten Irritationen und Missverständnisse. So führten die Probleme im Umgang mit anderen Kulturen in der eigenen Arbeitspraxis recht bald dazu, dass auch die Wissenschaft sich dieser Thematik zuwandte (vgl. Auernheimer 2013).

Weltweite Vernetzungen und grenzüberschreitende Kooperationen schafften somit letztlich den Anstoß für eine intensive sowie interdisziplinär angelegte Auseinandersetzung mit dem Themenfeld „Interkulturalität“. Neben den Kultur- und Wirtschaftswissenschaften liegen ebenfalls Beiträge aus benachbarten Disziplinen wie den vergleichenden Sprachwissenschaften, der Anthropologie, der Soziologie, der Kommunikationswissenschaft, der Psychologie oder der Pädagogik vor (vgl. ebd., S. 39).

Ein Vordenker: Edward T. Hall

Einer der Ersten, der den Versuch unternahm, eben jene „interkulturellen Begegnungsräume“ auch aus wissenschaftlicher Perspektive zu betrachten, war der US-amerikanische Kulturanthropologe Edward T. Hall (1959). In Abgrenzung zur klassischen Kulturanthropologie, die bis dato traditionell mit dem Generieren von Wissen über fremde Völker und Kulturen befasst war, erweiterte Hall Anfang der 1960er Jahre seine Perspektive erstmals auf den Aspekt einer Interaktion *zwischen* den Kulturen. Moosmüller beschreibt sein Forschungsinteresse daher wie folgt: „Hall war nun weniger daran interessiert, Wissen über andere Kulturen zu gewinnen, (...) sondern daran, Wissen über Individuen, die sich in anderen Kulturen bewegen, zu gewinnen“ (Moosmüller 2007, S. 14). Geleitet von einem klaren Effizienzgedanken, sollten hierbei vor allem Möglichkeiten einer Optimierung von Kommunikations- und Interaktionsprozessen in interkulturellen Begegnungskontexten erforscht und erprobt werden.

In den Fokus rückte damit die Verbindung Kultur und Kommunikation, aus welcher der Begriff „interkulturelle Kommunikation“ hervorging. Dieser spielt vor allem in der interkulturellen Managementforschung und in den stärker psychologisch geprägten Cross-Cultural-Studies eine zentrale Rolle.

Migration und Multikulturalität

Das zunehmend internationale Beziehungsnetz, ob nun auf politischer oder wirtschaftlicher Ebene, schaffte somit ganz pragmatische Gründe, sich mit dem Themenfeld „Interkulturalität“ auseinanderzusetzen. Zunächst war der Fokus auf kurzzeitige Begegnungen gerichtet – etwa im Sinne zeitlich begrenzter Auslandsentsendungen von Fach- und Führungskräften. Infolge von Zuwanderungsprozessen wurde daraus jedoch bald ein dauerhaftes Zusammenleben. Gerade der pädagogische Diskurs setzte sich daher stärker mit der Frage auseinander, wie ein konstruktives Miteinander der Kulturen *innerhalb* einer Gesellschaft gestaltet werden könne. Der Fokus verschob sich somit von der Erforschung interkultureller Begegnungen hin zur Gestaltung gesamtgesellschaftlicher Integrationsprozesse. Im Fokus steht hier, wie kulturelle und/oder ethnische Minderheiten in eine Gesellschaft integriert und ihnen damit gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit garantiert werden können. Dementsprechend sollen Zugangswege zu Bildungseinrichtungen oder dem Arbeitsmarkt für alle Bevölkerungsschichten ermöglicht sowie Diskriminierungen entgegengesteuert werden.

Gerade im Forschungsfeld Schule sowie im Bereich der interkulturellen sozialen Arbeit blickt man hier auf eine über 40-jährige Forschungs- und Publikationstätigkeit zurück. Die vielseitigen – heute meist unter dem Etikett der „Interkulturellen Pädagogik“ vereinten – Beiträge setzten sich aktiv mit der Gestaltung einer solchen „multikulturellen Gesellschaft“ auseinander.

DEFINITION

Interkulturelle Pädagogik

„Interkulturelle Pädagogik“ lässt sich nach Auernheimer (2012) im Wesentlichen als ein spezifisches Spannungsverhältnis zwischen Anerkennung und damit auch Wertschätzung kultureller Differenz auf der einen Seite, bei gleichzeitiger Ermöglichung von Chancengleichheit und gleichberechtigter Teilhabe auf der anderen Seite, beschreiben. „Anerkennung“ und „Gleichheit“ können damit als die beiden Leitmotive der Interkulturellen Pädagogik bezeichnet werden (vgl. ebd., S. 19ff.).

Dabei entwickelte sich die Interkulturelle Pädagogik vornehmlich aus einer Kritik heraus. Im Kern richtete sich diese gegen stigmatisierende Betrachtungsweisen, in deren Zuge Zugewanderte und deren Kinder einseitig als „Problemgruppe“ dargestellt wurden. In einer kritischen Auseinandersetzung sowohl mit der eigenen pädagogischen Praxis als auch mit bildungs- und sozialpolitischen Leitlinien stellt sich die Interkulturelle Pädagogik daher als eine Alternative zu den bis in die 1980er Jahre weit verbreiteten Annahmen der sogenannten „Ausländerpädagogik“ dar (vgl. Nohl 2006). Die – erst im Nachhinein als solche betitelt – Ausländerpädagogik richtete ihren Fokus vor allem auf kompensatorische Maßnahmen. Die Lösung für ein mögliches integrationspolitisches „Problem“ sah man vor allem in der Behebung sprachlicher oder kultureller

Defizite aufseiten der Zugewanderten. Eben jene „Defizitannahme“ brachte schließlich kritische Stimmen hervor, die hierin eine in kolonialistischer Tradition stehende, paternalistische und bevormundende Haltung vermuteten (vgl. Nohl 2006, S. 26ff.).

Gerade in der pädagogischen Diskussion stellte sich zudem die Frage nach der Rolle der Pädagogik selbst, wobei zunehmend der Vorwurf einer „Pädagogisierung“ gesellschaftlicher Problemlagen geäußert wurde. So gehörte es zu einem bedeutenden Kritikpunkt an ausländerpädagogischen Ansätzen, dass versucht wurde, aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen durch pädagogische Maßnahmen zu beheben. Anstelle einer umfangreichen gesamtgesellschaftlichen Auseinandersetzung mit der Frage, wie die Zukunft einer durch kulturelle Vielfalt geprägten Gesellschaft gestaltet werden könne, setzte man auf vereinzelte pädagogische Maßnahmen wie Sprachförderangebote oder schulische Hilfen, deren Ziel vor allem die Assimilation, also Anpassung der Zugewanderten an die Bedingungen im Aufnahmeland war (vgl. Griese/Brumlik 1984; Griese 2002). Aus der Kritik an den Konzepten der Ausländerpädagogik schöpfend erweiterte die Interkulturelle Pädagogik schließlich ihr Blickfeld. Die „Defizithypothese“, nach der kulturelle Andersartigkeit vornehmlich als Defizit wahrgenommen wurde, ersetzte man durch eine zunehmend positive Rezeption von Differenz und Andersartigkeit: die „Differenzhypothese“ (vgl. ebd., S. 53ff.). Gefordert wurde eine umfangreiche Anerkennung und Wertschätzung kultureller Differenz. Geprägt war diese Forderung auch durch den Einfluss internationaler Debatten. Gerade der Begriff „Multikulturalismus“ ist an dieser Stelle zu nennen.

DEFINITION

Multikulturalismus

Maßgeblich geprägt ist der Begriff „Multikulturalismus“ durch den kanadischen Politikwissenschaftler Charles Taylor (2009). Dieser fordert die unbedingte Anerkennung kultureller Differenz, auch vonseiten der Politik. Letztere sieht er in der Pflicht, aktiv für den Schutz kultureller Minderheiten einzutreten. Ähnliche Forderungen lassen sich auch in den Debatten zur Interkulturellen Pädagogik wiederfinden. Jedoch bleibt anzumerken, dass das Wort „Multikulturalismus“ im deutschsprachigen Raum häufig rein deskriptiv für das Zusammenleben verschiedener Kulturen in einer Gesellschaft verwendet wird (vgl. Adick 2010). Kritiker betonen zudem, dass ein allzu romantisierender Gebrauch des Begriffs sich mitunter als realitätsfern erweist, da hier zu sehr der Aspekt der Kulturzugehörigkeit fokussiert würde. Bestehende Probleme und Differenzen etwa hinsichtlich sozialer Schieflagen würden hingegen ausgeblendet (vgl. Reckwitz 2001).

Die kritische Auseinandersetzung mit der Ausländerpädagogik hatte zudem auch Konsequenzen für die Frage nach möglichen Adressatinnen und Adressaten interkultureller Bildungsangebote. Zukunft und Gestaltung einer multikulturellen Gesellschaft wurden in diesem Zuge nicht mehr allein in der Verantwortung der allochthonen (eingewanderten) Bevölkerung gesehen, sondern ebenso in der Verantwortung der autochthonen

(einheimischen) Bevölkerung (vgl. Öztürk/Klabunde 2014). So wurden in der Folge erste Konzepte zum Umgang mit kultureller Differenz entwickelt, die sowohl die Lebenssituation der Zugewanderten als auch die Bedingungen im Aufnahmeland in den Fokus nahmen (vgl. z.B. Sandhaas 1988; Schöfthaler 1984). In der Literatur ist hierbei meist uneinheitlich von „interkultureller Bildung“, „interkultureller Erziehung“, „interkulturellem Lernen“ oder „multikultureller Erziehung“ die Rede (vgl. Apitzsch 2010, S. 159). Behandelt werden Fragen

- zum eigenen professionellen Selbstverständnis von Pädagoginnen und Pädagogen,
- zur Einseitigkeit des gängigen Curriculums, insbesondere bezüglich schulischer Lehrpläne,
- zu Aspekten struktureller, institutioneller und interpersonaler Diskriminierung oder auch
- zu geeigneten Methoden, in deren Rahmen ein konstruktiver Umgang mit kultureller Vielfalt eingeübt werden kann.

Dass der *kompetente Umgang mit kultureller Vielfalt* in einer globalisierten, multikulturellen Welt an Bedeutung gewinnt, macht bereits das breite und interdisziplinär angelegte Interesse an der Thematik deutlich. Um sich die zunehmende Relevanz sogenannter interkultureller Kompetenzen zu vergegenwärtigen, hilft ebenso ein kurzer Blick ins Internet (→ Kap. 5.4.1). Hier lässt uns die Fülle an Weiterbildungsangeboten im Bereich „interkultureller Trainings“ gewahr werden, dass ein konstruktiver Umgang mit kultureller Vielfalt längst zum gängigen Kompetenzprofil eines Jeden zu zählen scheint, „der beruflich erfolgreich sein und als verantwortungsbewusster und engagierter Bürger in unserem Land leben will“ (Thomas 2009, S. 129).

Interkulturalität und Weiterbildung

Während sich gerade im Unternehmenskontext, in der öffentlichen Verwaltung, im Bildungssystem oder in den sozialen Diensten Schlagworte wie „Interkulturelle Kompetenz“, „Interkulturelles Management“ oder „Interkulturelle Öffnung“ als regelrechte Trendsetter erweisen, erscheint die Resonanz auf entsprechende Themen im Bereich der Weiterbildung nach wie vor gehemmt (vgl. Öztürk/Klabunde 2014; → Kap. 6). Auch wird das Thema „Migration“ meist einseitig im Sinne einer zu geringen Teilnehmerschaft der Zielgruppe „Zuwanderer“ betrachtet (vgl. Sprung 2009). Dies mag verwundern, scheint doch „das Ziel einer stärkeren Partizipation von Menschen mit Zuwanderungsgeschichte nur erfolgreich (umsetzbar), wenn sich auch die Erwachsenenbildungseinrichtungen als Ganzes verändern und interkulturell öffnen“ (Smith 2013, S. 11). Diesem Gedanken folgend heben einige Autoren zunehmend die Bedeutung eines *professionellen Selbstverständnisses* hervor, das sich an den Bedarfen und Interessen einer vielgestaltigen Teilnehmerschaft orientiert (vgl. Brüning 2006, S. 50ff.; Tippelt 2012). Um die verschie-

denen kulturellen Hintergründe und Zugangswege in die eigenen Überlegungen zur Planung und Umsetzung von Weiterbildungsangeboten mit einzubeziehen, betont Brüning die Bedeutung der pädagogischen Leitung. Diese versteht sie als eine Art „Teamer“, der „eine bewusste Einstellung zu dem eigenen kulturellen Wertesystem und Bewusstheit über persönliche und gesellschaftliche Einstellungen und Haltungen“ hat und damit „über ein hohes Maß an Selbstreflexion“ verfügt (Brüning 2006, S. 50).

BEISPIEL

Interkulturelle Kompetenzen in der Weiterbildung

Als exemplarisch für eine in dieser Richtung erweiterte Perspektive kann das Projekt „Interkulturelle Kompetenzen in der Weiterbildung – im Bereich der Kulturellen Bildung“ gelten, das von September 2010 bis Februar 2013 von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) durchgeführt wurde. Auch hier wurde der Fokus maßgeblich auf das Weiterbildungspersonal selbst gerichtet, wobei intensive Mitarbeiterschulungen (u.a. Interkulturelle Öffnung, Identität, Umgang mit Differenz, Diskriminierung, Bildkompetenz durch Filmrezeption und -produktion) durchgeführt wurden.

Trotz einiger Ansätze und Projekte lässt sich dennoch festhalten, dass eine umfassende Auseinandersetzung mit dem professionellen Selbstverständnis von Weiterbilderinnen und Weiterbildnern – vor dem Hintergrund zunehmender kultureller Diversität – nach wie vor aussteht (vgl. Heinemann/Robak 2012).

5.2 Professionalität im Spannungsverhältnis von Wissen und Nicht-Wissen

Die moderne Wissensgesellschaft und der demografische Wandel fordern die Weiterbildung heraus. Bildungsprozesse dehnen sich zunehmend auf die Phase des Erwachsenenalters aus, dies nicht zuletzt vor dem Hintergrund einer bereits heute spürbaren Überalterung unserer Gesellschaft. Zudem bildet der anhaltende Fachkräftemangel wohl auch in Zukunft die Basis für eine breite Zuwanderung ausländischer Fachkräfte. So wird seit einigen Jahren in der wissenschaftlichen wie auch öffentlichen Rezeption die Notwendigkeit eines lebenslangen Lernens betont (vgl. Seitter 2011). Darüber hinaus ist Wissen in der modernen Wissensgesellschaft nicht nur nahezu unbegrenzt, sondern gewissermaßen auch jedem und in vielfältiger Art und Weise zugänglich. So haben sich „Umfang, Komplexität und Innovationsdynamik des gesellschaftlich verfügbaren Wissens dramatisch erhöht“ (Dewe 2000, S. 38). Während der demografische Wandel somit einerseits dazu führt, dass Weiterbildung an Bedeutung gewinnt, wirft der vereinfachte Zugang zu einem nahezu unbegrenzten Wissensvorrat andererseits die Frage nach den Bedingungen, Grenzen und Möglichkeiten erwachsenpädagogischen Handelns auf.

Umgang mit Komplexität und Vielfalt

Im pädagogischen Theorie-Praxis-Diskurs zeichnet sich ein zunehmend verändertes Verständnis der Gestaltung von Lehr-/Lernarrangements ab. Während traditionell vor allem die *Vermittlung von Fachwissen* im Sinne einer inhaltlichen, objektiven Wissensvermittlung im Fokus stand, verschiebt sich diese Perspektive zunehmend hin zu einem *Prozess des Aneignens* (vgl. Dinkelaker/Kade 2011). Hierbei ist die Aufmerksamkeit des Lehrenden stärker auf das „lernende Subjekt“ gerichtet (vgl. Meueler 2011). Dazu betont Meueler (ebd., S. 976):

Unter subjekttheoretischer Perspektive muss es auf der Lehrenden-Seite darum gehen, im Gegenüber die Hauptperson der Lehr-Lern-Zusammenhänge zu sehen. Das heißt, Abschied zu nehmen von dem Missverständnis, Lehre würde automatisch Lernen zur Folge haben, es heißt, sich zu verabschieden von reinen Lehr-Veranstaltungen, wie z.B. Vorlesungen, ellenlangen Referat-Monologen, Frontalunterricht oder Powerpoint-Präsentationen. Stattdessen gilt es, auf die Kraft der denkbaren Lern-Subjekte zu setzen und für sie Lern-Möglichkeiten zu inszenieren, in denen sie dazu angeregt werden, sich im Hinblick auf die in Frage stehenden Kenntnisse und Fertigkeiten selbst auf die Lernreise zu machen. In solchen Lern-Gelegenheiten sollten selbstständiges Denken, gemeinsame Ideenproduktion, neugieriges Lernen sowie der Erfahrungsaustausch über die Lebenspraxis der Beteiligten zum Zuge kommen.

Entsprechend gehört nicht mehr allein die Vermittlung von konkreten fachlichen Inhalten zu den erforderlichen Fähigkeiten von Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern, sondern ebenso die Fähigkeit, die eigene Unterrichtsgestaltung an die jeweilige Situation und den Kontext anzupassen.

Weiterbildnerinnen und Weiterbildner sollten somit in der Lage sein, das Unterrichtsgeschehen situativ und spontan an die Erwartungen der Gruppe anzupassen. Gruppendynamiken und Gruppenklima sollten hierbei ebenso Berücksichtigung finden wie individuelle Bedürfnisse und Lernziele der Teilnehmenden. Als Konsequenz sind neben fachlichen daher insbesondere auch kommunikative Kompetenzen von Bedeutung, nicht zuletzt, um die Bedürfnisse und Wünsche der Teilnehmenden empathisch aufzugreifen zu können. So wird in der Literatur immer wieder die Bedeutung einer dialogischen Gestaltung von Unterricht betont, wobei auch Lerninhalte und Lernziele interaktiv erarbeitet und vereinbart werden sollten (vgl. Schüßler 2005).

Ebenso ist es jedoch auch von Bedeutung, dass die jeweiligen lernbiografischen, sozialen und kulturellen Hintergründe sowie Erfahrungen der Teilnehmenden in die eigenen Überlegungen einbezogen werden. Konkret bedeutet dies, dass Weiterbildnerinnen und Weiterbildner ihr Handeln inhaltlich und konzeptionell stets an den vielfältigen Bedürfnissen und Ansprüchen der Teilnehmenden ausrichten müssen, weshalb in der

Literatur neben fachlichen Kenntnissen und kommunikativen Kompetenzen immer wieder auch ein hohes Maß an eigener Reflexivität betont wird (vgl. Arnold/Gomez-Tutor 2007; Tippelt 1996).

Professionalitätsverständnis I

Vor dem Hintergrund einer zunehmend vielfältigen Teilnehmerschaft sowie einer erhöhten Komplexität und Dynamik des verfügbaren Wissens sind Weiterbildnerinnen und Weiterbildner gefordert, das eigene pädagogische Handeln an die jeweiligen situativen Bedingungen der Lehr-/Lernsituation anzupassen. Dies setzt einen ganzheitlichen Blick voraus, der insbesondere die jeweilige situative Interaktion mit den Teilnehmenden, im Sinne einer spontanen dialogischen Unterrichtsgestaltung, in den Blick nimmt. Auch gilt es, sich über den jeweiligen Kontext, also die verschiedenen Zugangswege und -bedingungen sowie Interessen und Zielvorstellungen der Teilnehmenden, im Klaren zu sein; dies etwa im Hinblick auf die Vielfältigkeit der Bildungsverläufe, der Bildungsabschlüsse, aber auch in Bezug auf den Erfahrungsschatz, den der Prozess der Immigration mit sich bringt.

Umgang mit Nicht-Wissen

Wie im vorhergehenden Absatz deutlich geworden ist, ist es in Anbetracht einer Vervielfältigung der Interessen und Bedarfslagen aufseiten der Teilnehmenden geboten, auch deren Hintergründe und Vorerfahrungen in die Planung und Durchführung von Weiterbildungsangeboten einzubeziehen. Nichtsdestotrotz ist an dieser Stelle auch Vorsicht geboten. So ist gerade die in „interkulturellen Trainings“ häufig erzeugte Vorstellung aus pädagogischer Sicht kritisch zu betrachten, nach der durch gezielte Übungen und ein vermeintliches kulturelles Hintergrundwissen „Gewissheiten oder gar Rezepte“ darüber vermittelt werden könnten, wie mit kulturellen Unterschieden umzugehen sei (vgl. Sprung 2011a, S. 290). Vor allem die Annahme, nach der der Umgang mit kulturellen Unterschieden durch bloßes „Erarbeiten“ kultureller Eigenheiten erlernbar sei, lässt Zweifel aufkommen (vgl. Mecheril 2013). So wird in vielen gängigen Fortbildungsangeboten, die den Umgang mit „fremden“ Kulturen zu ihrem Thema machen, allzu leichtfertig mit vereinfachenden Schemata gearbeitet. Nicht selten werden beispielhafte Situationsbeschreibungen für interkulturelle Begegnungssituationen herangezogen, die dann in einer bestimmten Art und Weise interpretiert werden sollen. Es wird somit eine vermeintliche „Diagnose“ über eine interkulturelle Problemsituation getroffen. Diese Art von generalisierenden Handlungsanleitungen, die auf der Grundlage einer „kulturellen Schablone“ stattfinden, sollten jedoch vermieden werden – vor allem deshalb, da ein derartiges Vorgehen zu einem einseitigen Schubladendenken führt. So besteht die Gefahr der Pauschalisierung sowie der Entstehung oder Verfestigung von stereotypen Vorstellungen.

Die Tatsache, dass Weiterbildnerinnen und Weiterbildner es immer mit individuell geformten Lebensläufen zu tun haben, die nicht allein auf der Grundlage der kulturellen Zugehörigkeit, sondern ebenso durch eine Vielzahl anderer Faktoren geprägt sind, verpflichtet sie, stets das Individuum in seiner Vielfältigkeit in den Blick zu nehmen.

Auch in der einschlägigen Literatur zum Themenfeld „interkulturelle Kompetenz“ wird dieser Gedankengang aufgegriffen. So prägte insbesondere Mecheril (2013) den Begriff „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Angesprochen wird damit ein Problem, dem sich Pädagoginnen und Pädagogen häufig gegenüber sehen. Es ist die Frage nach dem adäquaten Umgang mit dem eigenen „Nicht-Wissen“ (vgl. Helsper 2008). Das beinhaltet die Forderung, dass Pädagoginnen und Pädagogen in der Lage sein sollten, auch Momente des Nicht-Verstehens zuzulassen. Während diese somit auf der einen Seite gefordert sind, über ein gewisses Hintergrundwissen zu verfügen, so darf dieses Hintergrundwissen auf der anderen Seite nicht zu pauschalen Vorverurteilungen führen.

Professionalitätsverständnis II

„Kompetenzlosigkeitskompetenz“ – im Verständnis Mecherils (2013) – bezieht sich auf die Fähigkeit, auch Prozesse des „Nicht-Verstehens“ zulassen zu können. Statt mechanisch auf die Herausforderung „X“ in der Situation „Y“ mit der Lösungsoption „Z“ zu reagieren, gehört es zu einem entscheidenden Merkmal professionellen pädagogischen Handelns, immer auch die Logik des Einzelfalls in die eigenen reflexiven Überlegungen einzubeziehen. Dies impliziert somit auch, dass man stets das Individuum und nicht allein die vermeintliche kulturelle Zugehörigkeit vor Augen hat.

Teilkompetenzen im Umgang mit Komplexität und Nicht-Wissen

Um die zunehmende Komplexität in der Planung, Konzeption und Durchführung von Lehr-/Lernarrangements adäquat zu berücksichtigen und um den Umgang mit Nicht-Wissen zu meistern, betonen Arnold/Gómez-Tutor (2007) die Notwendigkeit eines Zusammenspiels verschiedener Teilkompetenzen. Auch in der Literatur zur „interkulturellen Kompetenz“ findet sich eine entsprechende Unterscheidung. Um das komplexe Feld eines möglichen Kompetenzprofils im Umgang mit kultureller Vielfalt besser systematisieren zu können, geht man hier von einem „Bündel von Teilkompetenzen“ aus (vgl. Fischer 2005, S. 33; → Abb. 11):

- *Sachkompetenz*
(kognitive Ebene) schafft die nötige Wissensbasis und Aufmerksamkeit im Umgang mit kultureller Vielfalt und verknüpft diese mit der eigenen Lebenswirklichkeit,
- *Sozialkompetenz*
(handlungsorientierte Ebene) trägt zu einem empathischen gegenseitigen Wahrnehmen bei und ermöglicht es, durch die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel Beziehungen zu gestalten,
- *Selbstkompetenz*
(emotional-reflexive Ebene) umfasst vor allem die Fähigkeit zur Selbstreflexion, wobei auch die eigenen Gefühle und Bedürfnisse Berücksichtigung finden.

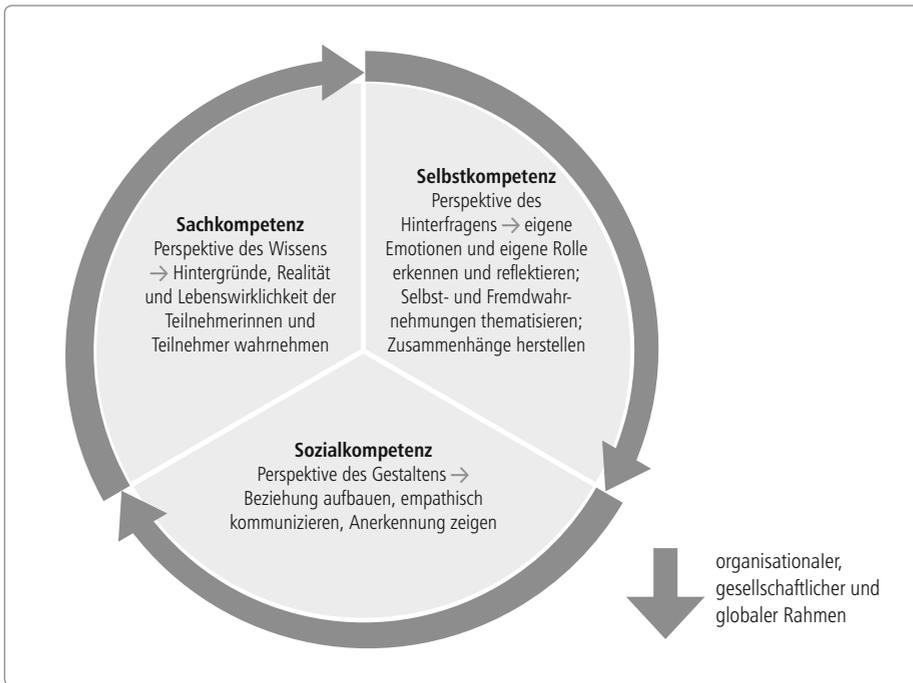


Abbildung 11: Teilkompetenzen pädagogischer Professionalität (Quelle: eigene Darstellung nach Arnold/Gómez-Tutor 2007, S. 165)

Während diese drei Kompetenzebenen als Kern des Schaubilds die individuellen Dispositionen und Entwicklungsmöglichkeiten darstellen, ist der organisationale, gesellschaftliche und globale Rahmen als äußere Bezugsebene zu sehen.

Um Hintergründe und gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge zu verstehen, bedarf es einer tiefgehenden Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Thema. Bezogen auf die Frage eines adäquaten Umgangs mit kultureller Vielfalt bedeutet dies, dass man sich nicht damit begnügen darf, sich in kulturromantisierender Art und Weise mit folkloristischen Traditionen anderer Kulturen zu befassen. Stattdessen ist ein kritischer Blick notwendig, also eine „Reflexion der gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen sich Mehrheits- und Minderheitsangehörige begegnen“ (Messerschmidt 2008a, S. 17). Eine aktive Auseinandersetzung auch mit kritischen Fragestellungen muss damit klar zum Inhalt eines entsprechenden Reflexionsprozesses gehören. Hierzu gehören u.a.:

- Fragen zur Migrationsgeschichte und zur aktuellen Migrationspolitik,
- Fragen des Stellenwerts, den das Thema Migration und Zuwanderung in der aktuellen öffentlichen Diskussion einnimmt,
- Fragen zur eigenen Zugehörigkeit zur Mehrheit oder zur Minderheit,

- Fragen zum eigenen Umgang mit anderen Kulturen und
- Fragen, die sich mit Machtungleichgewichten, Diskriminierung und Rassismus auseinandersetzen
(vgl. Messerschmidt 2008a, S. 15f.).

Professionalitätsverständnis III

Für eine bessere Strukturierung kann das professionelle Selbstverständnis pädagogisch Tätiger in der Weiterbildung als Zusammenspiel verschiedener Teilkompetenzen gefasst werden. Von Bedeutung für einen kompetenten Umgang mit kultureller Vielfalt erscheinen daher folgende drei Teilkompetenzen (→ auch Abb. 11): Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz. Wichtig ist, den gesellschaftlichen, organisationalen und globalen Rahmen in den eigenen Reflexionsprozess zum Umgang mit kultureller Vielfalt einzuschließen.

Gerade im Hinblick auf eine Auseinandersetzung mit dem Thema „Kultur“ und der Frage, welche Kompetenzen man im Umgang mit anderen Kulturen entwickeln sollte, gerät jener äußere Bezugsrahmen im Sinne einer kritisch-reflexiven Betrachtung gesamtgesellschaftlicher Zusammenhänge oft aus dem Blickfeld. Das nachfolgende Kapitel nimmt daher das Thema „Kultur“ zum Anlass, um diesen – für den Diskurs zur interkulturellen Kompetenz – zentralen Begriff aus verschiedenen Blickrichtungen zu beleuchten.

5.3 Multiperspektivität im Kulturdiskurs

Die Beschäftigung mit dem Forschungsgegenstand „Kultur“ wirft viele Fragen auf und nicht auf alle findet sich eine eindeutige Antwort. So findet sich in der einschlägigen Literatur eine bis heute nahezu unerschöpfliche Vielzahl an Definitionen des Kulturbegriffs. In dem nun folgenden Kapitel kann und soll es daher nicht darum gehen, Kultur in dieser oder jener Weise zu definieren. Vielmehr soll der Blick des Lesenden für die verschiedenen Zugänge zum Thema Kultur geschärft werden. Ziel ist es zum einen, die Kernargumente der Debatte zum Thema Kultur offenzulegen und hiermit einen Zugang zur aktuellen theoretischen Debatte zu schaffen. Zum anderen soll eine gewisse Sensibilität für kritische Positionen entwickelt werden. Hierdurch soll eine in der Praxis „interkultureller Trainings“ oftmals vernachlässigte, multiperspektivische Sichtweise auf das Thema Kultur als Ausgangslage dienen. Die drei nachfolgenden Kapitel bilden zudem die Grundlage für das in Kapitel 5.4 weiter konkretisierte Verständnis eines professionellen Umgangs mit kultureller Vielfalt.

Kulturen zwischen Kohärenz und Konstruktion

Kultur fungiert als *Orientierungssystem*: Sie prägt uns und unser Verhalten. Von Kindesbeinen an werden kulturelle Praktiken zu ritualisierten Gewohnheiten, die unser

Handeln leiten. So beschreibt etwa die Sprachwissenschaftlerin Spencer-Oatey (2008) Kultur als

a fuzzy set of basic assumptions and values, orientations to life, beliefs, policies, procedures and behavioural conventions that are shared by a group of people, and that influence (but do not determine) each member's behaviour and his/her interpretations of the "meaning" of other people's behavior (ebd., S. 3).

Kultur beeinflusst nach diesem Verständnis somit nicht nur unsere Handlungen, sondern schafft ebenso Verbindlichkeit und Orientierung, die wesentlich zum Zusammenhalt eines Kollektivs beitragen. Kultur fungiert demnach als eine Art „Superklebstoff“ (Weber 2004, S. 146), wobei in Analogie zu einem Werkzeug kulturelle Konventionen die Kommunikation innerhalb eines Kollektivs vereinfachen. So schreibt Erickson (2010, S. 35) bildhaft: „Just as hammers and languages are tools by which we get things done, so is culture“. In ähnlicher Weise bedient sich Hofstede (2011, S. 3) einer bildlichen Metapher, wenn er Kultur als „mentale Programmierung“, also eine Art Software für unsere Gedankenwelt, beschreibt. Kultur erfüllt hiernach primär einen funktionalen Zweck, so auch bei Thomas, der Kultur als „ein universelles, für eine Gesellschaft, Organisation und Gruppe aber sehr typisches Orientierungssystem“ fasst (Thomas 1993, S. 380, zit. n. Thomas 2003, S. 138). Die Zugehörigkeit zu einem kulturellen Kollektiv schafft somit verbindliche und scheinbar stabile Codes, die es uns erleichtern, miteinander zu kommunizieren. Diesem Kulturverständnis liegt somit die Annahme einer inneren Kohärenz, also einer Art Gleichschaltung und Vereinheitlichung kultureller Prägungen im „Inneren“ einer Kultur, zugrunde. Das nennt sich „Kohärenz-Paradigma“. Im Falle eines Kontaktes zweier oder mehrerer Angehöriger verschiedener Kulturen verändert sich jedoch diese Situation. Hier treffen verschiedene Orientierungssysteme aufeinander. Missverständnisse oder sogar Konflikte können entstehen (vgl. Thomas 2003).

Die Suche nach dem „kulturell Einenden“ bildet die Basis für ein Kulturverständnis, das lange Zeit die Vorstellungen in Literatur und Wissenschaft prägte. Bereits bei Herder (1774) lässt sich der Gedanke kultureller Kohärenz nachzeichnen und auch heute noch ist unser Alltagsverständnis geprägt von der Vorstellung kultureller Einheitlichkeit (vgl. Rathje 2009, S. 83ff.). Durch das Festlegen klarer Außengrenzen werden Kulturen dabei voneinander unterscheidbar, wobei die Annahme besteht, dass unterschiedliche kulturelle Prägungen eine reibungslose Kommunikation im „Kulturkontakt“ erschweren. Auch im Rahmen interkultureller Trainings schafft die Vorstellung von Kultur als ein in sich homogenes System einen meist intuitiven Einstieg in die Thematik (vgl. Bolten 2007). Diese Vorstellung muss aus heutiger Sicht jedoch kritisch betrachtet werden.

Das Kohärenz-Paradigma gab alsbald Anlass für kritische Gegenpositionen. Kritisiert wurde, dass hier das Bild erzeugt würde, bei Kultur handle es sich um eine beinahe

naturgegebene feststehende Größe, eine Art geschlossener „Container“ (vgl. Bolten 2007, S. 14). Ein kritisch zu beurteilendes Merkmal dieses Kulturverständnisses sei entsprechend, Kultur zu „verdinglichen“ oder zu „personifizieren“. Adick (2010, S. 110) spricht daher auch von einem „hypostasierten“ Kulturbegriff. An anderer Stelle ist auch von „Essentialisierung“ die Rede (vgl. Rathje 2009, S. 86). Gemeint ist damit, dass von Kultur als etwas vermeintlich Objektiven gesprochen wird. Alltägliche Redewendungen, wie etwa das Sprechen über ein „kulturelles Erbe“, verdeutlichen dies. So entsteht der Eindruck in dieser Metapher, Kultur könne ähnlich wie ein fester Gegenstand von Generation zu Generation weitergegeben werden (vgl. Adick 2010, S. 110).

DEFINITION

Essentialisierung von Kultur

Die „Essentialisierung von Kultur“ umfasst die Festschreibung einer kulturellen Wesenhaftigkeit. Ausgangslage bildet die Vorstellung von Kultur als ein in sich geschlossenes System, dem eine feste Gruppe an Kulturträgern zugeordnet werden kann. Diese sind in ihrem Denken, Fühlen, Werten und Handeln scheinbar „gleichgeschaltet“.

Dass diese Perspektive als problematisch anzusehen ist, wird deutlich, unternimmt man einmal beispielhaft den Versuch, die „eigene“ Kultur zu beschreiben. Im Austausch mit anderen wird man hier recht bald feststellen, dass nur schwer ein eindeutiger Konsens darüber zu finden ist, was die eigene Kultur ausmacht. Weder ist Kultur somit als etwas Statisches anzusehen, noch sind ihre Grenzen klar umrissen.

Ebenso wird betont, dass gerade in Anbetracht globaler Vernetzungen und heterogener Gesellschaftsstrukturen die Annahme einer Gebundenheit von Kultur an bestimmte Räume oder Personen kaum noch haltbar ist. Kritisch gesehen wird daher ebenso die Vorstellung einer „natürlichen“ Bindung des Subjekts an *ein* bestimmtes kulturelles Kollektiv (vgl. Reckwitz 2001). Dies wird deutlich, hält man sich die heutige Realität einer multikulturell geprägten Gesellschaft vor Augen. Die eindeutige Zuordnung zu einer Kultur dürfte im Fall etwa von Personen aus Zuwandererfamilien der dritten oder vierten Generation häufig schwerfallen, haben sie doch einerseits oftmals ihr gesamtes bisheriges Leben in Deutschland verbracht und sind andererseits durch die Familie und den unmittelbaren sozialen Kontext dennoch auch in der Herkunftskultur verortet.

Aus dieser Kritik heraus erfuhr der Kulturbegriff in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts seine bis heute prägende konstruktivistische Umdeutung. Kultur wird fortan nicht mehr als *naturgegeben* erachtet, sondern als gesellschaftlich *konstruiert* begriffen.

Allerdings stellte sich die Frage, wie Kultur jenseits eines verdinglichten „Containermodells“ zu denken ist. Eine mögliche Antwort hierzu verspricht der Begriff „Transkulturalität“, der im deutschsprachigen Raum vor allem durch Welsch geprägt wurde.

DEFINITION

Transkulturalität

Der Begriff „Transkulturalität“ betont die Übergänge zwischen Kulturen. Diese präsentieren sich als nach außen hin offen, wobei sie auch neue Elemente integrieren. Im Umkehrschluss sind Kulturen somit auch nach innen hin heterogen zu denken. Im Kontakt der Kulturen entwickeln sich entsprechend neuartige „Transkulturen“. So wird die Perspektive des Wandels hervorgehoben.

Kulturen lassen sich im Sinne Welschs als *intern* plural und *extern* grenzüberschreitend beschreiben (vgl. Welsch 2010). Die Vorstellung kultureller Kohärenz wird hier somit durchbrochen, wobei Kulturen jenseits eines Gegensatzes von *Eigen-* und *Fremdkultur* zu denken sind. So ist die Vorstellung von Kulturen als abgeschlossene Räume in einer globalisierten und vernetzten Welt längst nicht mehr vorstellbar. Nicht nur oberflächliche kulturelle Merkmale wie Kleidung, Musik und Kunst vermischen sich in einer globalen Welt, sondern auch Werte und Normvorstellungen. Entsprechend skizziert Welsch den Gedanken eines „*Übergangs*“ im Sinne von Vernetzung, Vermengung und damit auch Hybridisierung kultureller Dimensionen. Betont wird somit weniger die Differenz als vielmehr das Verbindende, das Gemeinsame. Bezugnehmend auf die Herder'sche Kohärenzvorstellung von Kulturen als in sich abgeschlossene Kugeln, weist der Begriff „Transkulturalität“ laut Welsch (ebd.) vor allem darauf hin,

dass die heutige Verfassung der Kulturen jenseits der alten (der vermeintlich kugelhaften) Verfassung liegt und dass dies eben insofern der Fall ist, als die kulturellen Determinanten heute quer durch die Kulturen hindurchgehen, so dass diese nicht mehr durch klare Abgrenzung, sondern durch Verflechtungen und Gemeinsamkeiten gekennzeichnet sind (ebd., S. 42).

Kultur im Kontext von Sprache und Macht

In medialen und politischen Debatten wird der Kulturbegriff gern herangezogen, um gesellschaftliche Missstände zu erklären. Gerade in der öffentlichen Debatte um Zuwanderung und Integration dient er häufig dazu, stereotypisierende Argumentationsweisen auf die Spitze zu treiben: So ist zumeist von „den Griechen“, „den Türken“ oder „den Italienern“ die Rede. Auf diesem Wege avanciert die kulturelle Zugehörigkeit zu einer Charaktereigenschaft, wobei Zugewanderte häufig pauschalisierend als „Sündenbock“ für gesellschaftliche Schief lagen erhalten müssen.

Dementsprechend muss nicht nur der Frage nachgegangen werden, was Kultur ist, sondern auch, wie über Kultur gesprochen wird und welche machtvolle Wirkung dies entfalten kann. Verallgemeinernde Unterscheidungen zwischen „uns“ und den „An-

deren“, zwischen dem „Eigenen“ und dem „Fremden“, erzeugen ein dichotomes Bild, das nicht selten mit Wertungen belegt ist. Eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff umfasst daher auch die Frage nach einer möglichen *politischen* Instrumentalisierung kultureller Differenzierungspraktiken (vgl. Radtke 2012; Messerschmidt 2008b).

Kritisch zu betrachten ist die nach wie vor durchaus gängige Praxis, den Fokus einseitig auf das „Fremdsein“ – also die kulturelle und/oder ethnische Andersartigkeit – von Zuwanderinnen und Zuwanderern zu richten. Insbesondere die Medien spielen bei der Konstruktion dieser sich scheinbar ausschließenden Zugehörigkeiten eine nicht unwesentliche Rolle. Die Etikettierung gesellschaftlicher Problemlagen als „kulturbedingt“ wird in der Literatur als „Kulturalisierung“ beschrieben (vgl. Castro Vasela/Mecheril 2010, S. 46). Das „Fremde“ wird hierbei zumeist mit deutlich negativen Attributen belegt, wobei durch die Hervorhebung eben dieser Fremdheit ein Prozess des Ausschließens stattfindet. So schafft das Sprechen über Kultur machtvolle Unterscheidungen. Das „Eigene“ erhält seine Bedeutung häufig erst durch die Abgrenzung zum „Anderen“ – und erfährt dadurch auch eine (vermeintliche) Aufwertung.

DEFINITION

Kulturalisierung

„Kulturalisierung“ bezeichnet eine einseitige Fokussierung auf die Kategorie „Kultur“ bei gleichzeitigem Ausblenden der eigentlichen Ursachen eines Problems. Kulturalisierungen führen zu Stigmatisierungsprozessen und erzeugen ungleiche Machtgefälle.

Ethnisierung

„Ethnisierung“ umfasst – in Entsprechung zum Begriff der Kulturalisierung – eine einseitige Reduzierung gesellschaftlicher Problemlagen auf ihre scheinbar ethnische Bedingtheit. Angehörige einer ethnischen Minderheit werden als Problemgruppe wahrgenommen, wobei in ihrer „Andersartigkeit“ der Schlüssel für die Lösung eines im eigentlichen Sinne gesellschaftlichen Problems gesehen wird.

Die Wirkung dieses Ausschlussprozesses lässt sich anhand alltäglicher Erfahrungsberichte verdeutlichen. So werden Nachkommen von Eingewanderten, die in Deutschland geboren sind, nicht selten lobend darauf hingewiesen, dass sie doch „wirklich sehr gut Deutsch sprechen“. Obwohl dieser Hinweis durchaus in positiver Absicht erfolgen mag, wird diese Aussage von den Betroffenen häufig als unangenehm empfunden. Ein möglicher Grund mag darin liegen, dass hier, wenn auch unbewusst, eine klare Grenze zwischen dem „Wir“ und dem „Anderen“ gezogen wird. Auch erfolgt oftmals eine Zuordnung zu einer „anderen“ Kultur allein aufgrund oberflächlicher Kriterien wie dem Aussehen oder dem Namen.

Auf ein etwas anderes Beispiel nimmt Radtke (2012) in seinem Beitrag „Kulturen sprechen nicht“ Bezug. In politischen Diskursen wird immer wieder die Zauberformel eines „Dialoges der Kulturen“ benutzt: Im Rahmen interkultureller oder interreligiöser Dialogformate zeige man sich zunehmend um die Vermittlung „zwischen“ den Kulturen, Nationen, Ethnien, Religionen etc. bemüht (vgl. Radtke 2012). Was jedoch in der Politik durchaus positiv wahrgenommen wird, kann in der sozialwissenschaftlichen Rezeption als Indiz für eine fragwürdige Tendenz gelesen werden. Hinterfragt werden sollte demnach, ob nicht bereits die scheinbare Notwendigkeit eines Dialoges zwischen den Kulturen eine Gegenüberstellung nahelegt, die wiederum die Assoziation eines möglichen konflikthaften Verhältnisses bestimmt.

Die kritische Rezeption traditioneller Kulturkonzepte durch die im englischen Sprachraum bekannt gewordenen „Cultural Studies“ schafften diesbezüglich mögliche alternative Betrachtungsweisen von Kultur (vgl. Hepp u.a. 2009). Im Gegensatz zu traditionellen Kulturkonzepten untersuchen Cultural Studies auch gesellschaftliche Ungleichheits- und Machtstrukturen. Nicht mehr allein das Wesen einer Kultur steht zur Disposition, sondern auch die Frage der Deutungshoheit – etwa hinsichtlich der Zuschreibung kultureller Zugehörigkeiten.

Vor allem der Sprache wird in diesem Zuge eine bedeutende Rolle zugesprochen. Hier trifft man immer wieder auf den Begriff „Diskurs“: Im Diskurs konstruierte Unterschiede erzeugten künstliche, jedoch in ihrer Wirkung scheinbar fixe Zugehörigkeiten – etwa durch das Sprechen über ein vermeintliches „Wir“ gegenüber den „Anderen“. Dies setze schließlich Stigmatisierungsprozesse in Gang, wobei gesellschaftliche Machtungleichgewichte nicht nur erhalten, sondern mitunter sogar erst erzeugt würden.

DEFINITION

Diskurs

Der Begriff „Diskurs“ bezeichnet ein überindividuelles „Aussagensystem“, wobei erst dadurch, dass Sachverhalte und deren Wertimplikationen zueinander in Beziehung gesetzt werden, Bedeutung erzeugt wird (vgl. Diaz-Bone 2006). Gemeint ist die Art und Weise, wie über einen Sachverhalt, eine Personengruppe etc. gesprochen wird. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass das Sprechen bzw. das bewusste oder unbewusste Nicht-Sprechen über bestimmte Sachverhalte Wissen schafft, das ganz wesentlich dazu beiträgt, unsere Vorstellung von Wirklichkeit zu formen. Wissen bildet damit eine Form der Macht, repräsentiert durch den Diskurs.

Stuart Hall (1994), einer der bekanntesten Vertreter der Cultural Studies, befasst sich in seinem Beitrag „Der Westen und der Rest“ mit Diskursen, die – wie er zeigt – dazu führen, dass die Welt in sich gegenseitig ausschließende Kategorien, hier also ein vermeintlicher „Westen“ gegenüber einem „Rest“ der Welt, eingeteilt wird. In den Fokus seiner Betrachtung geraten dabei verstärkt auch die Medien als „wortmächtige“ Instrumente der Gestaltung politischer und gesellschaftlicher Realitäten (vgl. Winter 2012).

Kultur und Vielfalt

Als eine weitere alternative Betrachtungsweise in Bezug auf das Thema „Kultur“ soll abschließend noch der Begriff „Vielfalt“ in den Blick genommen werden.

Zu Konzeptionen, die den Gedanken einer als Normalität verstandenen Vielfalt in sich tragen, ist der betriebswirtschaftlich geprägte Ansatz des *Diversity Managements* zu zählen (→Kap. 6). Diversität bzw. Vielfalt wird hier zumeist positiv konnotiert und ist mit der Annahme verbunden, dass Unterschiedlichkeit als Bereicherung zu verstehen ist, die mit Innovations- und Kreativitätsprozessen einhergeht. Vielfalt wird demnach als wichtiges Strukturelement moderner Gesellschaften betrachtet (vgl. Ebbers 2011, S. 1).

Zudem wird die kulturelle Herkunft lediglich als *eine* Facette von vielen gesehen, wobei auch Alter, Geschlecht, Klassenzugehörigkeit, Religion, Behinderung oder die sexuelle Orientierung als klassische Diversitätskategorien gelten. In ähnlicher Weise wird der Gedanke einer „Welt in Vielfalt“ seit einiger Zeit durch die Pädagogik aufgegriffen (vgl. Leiprecht 2008). Auch hier wird Vielfalt als Ressource wahrgenommen. Gerade in Bezug auf den pädagogischen Diskurs lässt sich jedoch feststellen, dass ihm z.T. unterschiedliche Begriffe und Annahmen zugrunde gelegt werden (vgl. Emmerich/Hormel 2013). Während einige Beiträge von „Diversity Education“ oder „Diversity-Pädagogik“ sprechen und insbesondere auch soziale Ungleichheit und Diskriminierung betonen, schließen sich andere stärker den Überlegungen eines betriebswirtschaftlich geprägten „Diversity Managements“ an (vgl. Emmerich/Hormel 2013; →Kap. 6).

Eine diversitätsbewusste Denktradition fordert die Anerkennung von Vielfalt. Dies gilt für alle Menschen gleichermaßen. Der Fokus wird nicht mehr nur auf *eine* Differenzierungslinie gerichtet. Neben Kultur kommen auch andere Variablen, wie Alter, Geschlecht, Behinderung etc., hinzu. Betriebswirtschaftlich geprägte Ansätze begnügen sich dabei zumeist mit der Betonung eben jener „Normalität“ von Vielfalt. Diversität wird hier als eine wichtige Humanressource im Bereich der Organisations- und/oder Personalentwicklung betrachtet. Insbesondere letztere Tendenz veranlasste Kritikerinnen und Kritiker u.a. dazu, den Ansatz des Diversity Managements ausschließlich im Bereich der Organisationsentwicklung anzusiedeln (vgl. Auernheimer 2012; →Kap. 6).

Jedoch finden sich zunehmend pädagogische Konzepte, die den Gedanken der Vielfalt weitergehend betrachten und Begriffe wie Diskriminierung, Macht und Ungleichheit einbeziehen. Damit wird auf die beschriebene Perspektive machtvoller Unterscheidungen Bezug genommen. Bewusst werden Forschungsfelder verknüpft, z.B. die „Gender Studies“ mit der „Interkulturellen Pädagogik“, um Synergieeffekte zu ermöglichen. Eine bedeutsame Erweiterung diversitätsbewusster Ansätze kann zudem darin gesehen werden, dass hier das Subjekt stärker als in anderen Ansätzen in den Fokus rückt. So geht es zunächst darum, die jeweils sehr individuelle Verschiedenheit anzuerkennen.

„Pädagogik der Vielfalt“ nach Prenzel

Einen im deutschsprachigen Raum bedeutsamen theoretischen Beitrag zu der Frage, wie mit Vielfalt in einer Gesellschaft umgegangen werden kann, bildet die durch Annedore Prenzel bereits Anfang der 1990er Jahre veröffentlichte Konzeption einer „Pädagogik der Vielfalt“. Prenzel geht davon aus, dass jeder Mensch in seiner Lebensform einzigartig ist, wobei alle das gleiche Recht für sich proklamieren können, sich – in ihren Gedanken, Ideen und Zugehörigkeiten – als vielfältig und heterogen zu konstituieren (vgl. Prenzel 2006).

Prenzel postuliert somit, dass das Recht auf Anerkennung der eigenen Vielfalt für alle Menschen gleichermaßen gilt und spricht daher auch von einer „egalitären Differenz“:

Egalität und Differenz werden nicht als gegensätzlich, sondern als einander wechselseitig bedingend verstanden. (...) Keine der beiden Dimensionen ist in diesem Zusammenhang verzichtbar, denn Gleichheit ohne Differenz würde undemokratische Gleichschaltung und Differenz ohne Gleichheit undemokratische Hierarchie hervorbringen (ebd., S. 93).

Um den Prozess der Anerkennung von Vielfalt aktiv zu gestalten, betont die „Pädagogik der Vielfalt“ die Notwendigkeit, sich mit der eigenen „inneren“ Vielfalt auseinanderzusetzen (vgl. Emmerich/Hormel 2013). Ähnlich wie auch im Bereich des Diversity Managements wird somit auch hier hervorgehoben, dass es viele verschiedene Differenzierungslinien gibt. Diese zeigen sich nicht nur innerhalb einer Gesellschaft, sondern auch innerhalb einer einzigen Person. Geprägt wird der Mensch also nicht nur durch *eine* Form der Zugehörigkeit, sondern durch *viele*: Er oder sie ist nicht nur Frau oder Mann, sondern gehört zu einer bestimmten Generation zu und Religion an, hat durch die eigene Herkunft bestimmte kulturelle Gewohnheiten und ist letztlich doch vor allem im eigenen Stadtteil Zuhause.

Der Mehrwert einer diversitätsbewussten Denktradition könnte insofern vor allem darin gesehen werden, dass hier, stärker als in anderen Konzeptionen, der Blick auf das Subjekt und die Gestaltung von Intersubjektivität, also auf das sich gegenseitige Wahrnehmen und Anerkennen, gelenkt wird. In Anlehnung an Axel Honneth betont Prenzel insofern auch eine intersubjektive Anerkennung, wobei „die Integrität menschlicher Subjekte in Abhängigkeit von der Zustimmung und Achtung durch andere Personen gesehen“ wird (Prenzel 2006, S. 60). So betont Prenzel das Recht eines Jeden, ein positives Selbstbild aufbauen zu können. Dies soll sowohl durch die Bewusstwerdung der eigenen inneren Vielfalt, also der eigenen vielfältigen Prägungen, als auch durch einen Prozess des Sich-Öffnens für die Lebensentwürfe und Lebenswelten unseres direkten Umfeldes geschehen (vgl. hierzu auch Sielert u.a. 2009).

5.4 Kompetenzen im Umgang mit kultureller Vielfalt

Interkulturelle Kompetenz gilt als eine Schlüsselkompetenz in modernen Einwanderungsgesellschaften (vgl. Fischer 2005). Nichtsdestotrotz gibt es auf die Frage, was einen kompetenten Umgang mit kultureller Vielfalt ausmacht, bislang keine eindeutige Antwort. Im Folgenden sollen einige bedeutsame Aspekte zu dieser Frage zusammengetragen werden. Für eine bessere Strukturierung schließen wir an die Teilkompetenzen professionellen erwachsenenpädagogischen Handelns an: Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz (→ Kap. 5.2). Um zudem eine direkte Verknüpfung zu theoretisch-reflexiven Fragestellungen im Theoriediskurs (→ Kap. 5.3) zu schaffen, sollen auch auf inhaltlicher Ebene drei wesentliche „Dimensionen des Thematisierens von kultureller Vielfalt“ in den Blick genommen werden:

1. Dimension: Kultur und Kommunikation
2. Dimension: Kultur und Macht
3. Dimension: Kulturen in Vielfalt

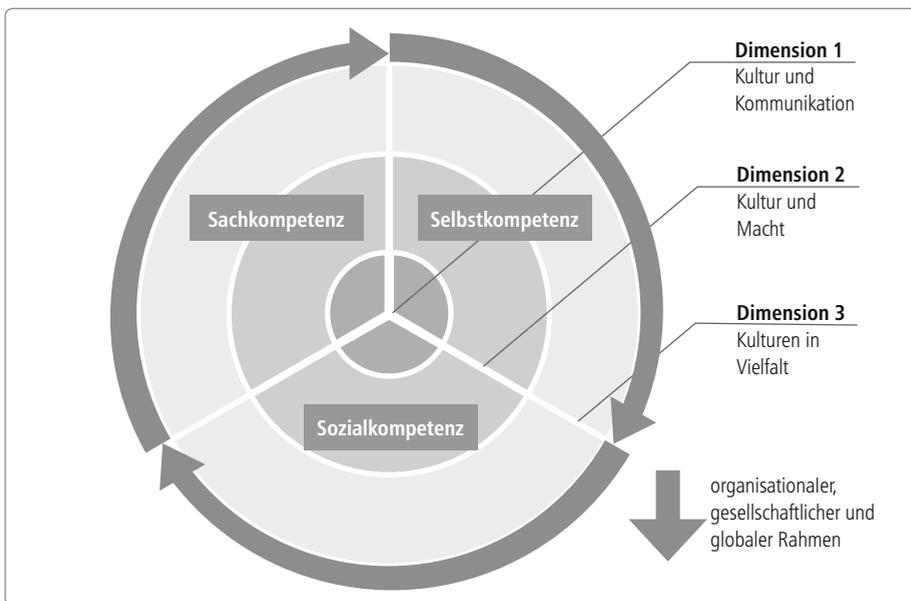


Abbildung 12: Dimensionen des Thematisierens von kultureller Vielfalt (Quelle: eigene Darstellung)

Führt man die Teilkompetenzen pädagogischer Professionalität im Umgang mit Kultur und Kommunikation, Kultur und Macht sowie Kulturen in Vielfalt zusammen, dann ergibt sich die folgende Kompetenzmatrix.

	Sachkompetenz	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
Dimension 1 Kultur und Kommunikation	<ul style="list-style-type: none"> ○ kulturelle Bedingtheit von Kommunikation erkennen ○ Kulturen als konstruiert begreifen ○ Neugier und Offenheit für andere Kulturen aufbringen 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Beziehungen gestalten wollen ○ empathisch sein und aktiv zuhören ○ „Nicht-Wissen“ akzeptieren und damit umgehen können ○ konfliktfähig sein 	<ul style="list-style-type: none"> ○ sich der eigenen Gefühle, Bedürfnisse, Wahrnehmungen, Interpretationen bewusst werden ○ auch andere Wahrnehmungs- und Sichtweisen zulassen (Ambiguitätstoleranz)
Dimension 2 Kultur und Macht	<ul style="list-style-type: none"> ○ Aspekte struktureller, institutioneller und personaler Diskriminierung zum Thema machen ○ Wissen über globale Zusammenhänge beschaffen 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Solidarität gestalten ○ Beobachterperspektive einnehmen ○ die Reaktionen des Gegenübers wahrnehmen 	<ul style="list-style-type: none"> ○ mediale Zerrbilder entlarven ○ Erkennen, wie Vorurteile entstehen ○ die eigene Rolle in der Gesellschaft reflektieren
Dimension 3 Kulturen in Vielfalt	<ul style="list-style-type: none"> ○ Vielfalt als Normalität thematisieren ○ aktuelle politisch-rechtliche Lage kennen 	<ul style="list-style-type: none"> ○ sein Gegenüber immer als Individuum wahrnehmen ○ Gemeinsamkeiten betonen 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Vielfalt der eigenen Zugehörigkeiten reflektieren ○ Vielfalt als normal verinnerlichen

Tabelle 8: Kompetenzmatrix pädagogischer Professionalität im Umgang mit kultureller Vielfalt
(Quelle: eigene Darstellung)

Dimension 1 – Kultur und Kommunikation

Das Thema „Kommunikation“ nimmt einen bedeutenden Stellenwert im Interkulturalitätsdiskurs ein. So besteht die Annahme, dass nicht nur sprachliche Barrieren, sondern auch unterschiedliche kulturelle Konventionen, sogenannte „kulturelle Skripts“, den Kommunikationsablauf stören (vgl. Auernheimer 2013, S. 50ff.).

○ *Sachkompetenz – Zur Kulturbedingtheit von Kommunikation*

Dass Personen aus verschiedenen Kulturen unterschiedliche Formen und Gewohnheiten des Kommunizierens haben, scheint außer Frage zu stehen. *Wie* etwas gesagt wird, *wann* etwas gesagt wird, *was* und *wo*, ist in verschiedenen kulturellen Kontexten durchaus unterschiedlich (vgl. Broszynski-Schwabe 2011). Kommunikation ist somit – in nicht unerheblichem Maße – durch die jeweilige Kultur geprägt. Die Intensität des Small Talks, die Länge der Pausen zwischen den Redebeiträgen, die räumliche Distanz zwischen den Gesprächspartnern, Gestik und Mimik sind nur einige wenige Beispiele dafür, wie Kommunikation auch neben rein sprachlichen Aspekten unterschiedlich gestaltet werden kann (vgl. Knapp 2013). Sich mit diesen Unterschieden zu befassen, kann daher durchaus bedeutsam sein, nicht nur, um „den eigenen Horizont zu erweitern“, sondern vor allem, um ein besseres Verständnis für den Konstruktionscharakter kultureller Konventionen zu entwickeln. Vielmehr

sollte man eine gewisse Grundneugier für andere Traditionen und Lebensweisen entwickeln. Entscheidend ist daher die Einsicht, dass es eine Vielzahl an Möglichkeiten gibt, wie kulturelle Konventionen gesellschaftlich konstruiert werden.

- *Sozialkompetenz – Beziehung und Kommunikation gestalten*

Kommunikation ist ein hochkomplexer Prozess. Aus Beiträgen der Kommunikationspsychologie lässt sich entnehmen, dass kommunikative Situationen auch durch die jeweilige Beziehung der Kommunizierenden zueinander beeinflusst werden (vgl. Watzlawick u.a. 2000). Ein möglicher Grund für das Entstehen von Missverständnissen liegt vor allem in unterschiedlichen Erwartungshaltungen. Durchaus könnten somit kulturbedingt unterschiedliche Erwartungen ursächlich für das Entstehen von Missverständnissen sein – etwa wenn bedeutende kulturelle Konventionen wie Höflichkeitsnormen nicht bekannt sind. Hier geht es somit darum, dem Gesprächspartner aktiv zuzuhören, das Gesagte empathisch aufzunehmen und stets aufmerksam zu sein, um schließlich Missverständnisse frühzeitig erkennen zu können.

Wie Auernheimer (2013) jedoch betont, ist die kulturelle Prägung nur *eine* mögliche Quelle für Missverständnisse. So könnte beispielsweise bereits die Erwartung des Auftretens kulturbedingter Missverständnisse zu Kommunikationsstörungen führen. Das bezeichnet Knapp als „interkulturelles Interaktionsparadox“ (vgl. 2013, S. 93). Um der Tendenz entgegenzuwirken, dass eine vermeintlich konfliktbeladene interkulturelle Gesprächssituation künstlich durch unser Verhalten heraufbeschworen wird, betont Mecheril (2013) die Fähigkeit zur „Kompetenzlosigkeitskompetenz“ (→Kap. 5.2). Nicht nur in Bezug auf kulturelle Missverständnisse, sondern allgemein sind kommunikative Abläufe nur bedingt vorhersagbar oder planbar. Als Konsequenz sollten eben jene Unsicherheiten, die im Gesprächsverlauf aufkommen, offen angesprochen werden, anstatt dem Irrtum zu erliegen, man könne diese vor dem Hintergrund vermeintlich objektiver Deutungsschemata interpretieren.

- *Selbstkompetenz – sich selbst wahrnehmen*

Zentral im Umgang mit „Fremdheit“ erscheint letztlich die Fähigkeit, sich von unnötigen und unzutreffenden Annahmen über das Gegenüber zu befreien. Insofern fordert auch Schäffter „die Fähigkeit, seine eigene Position und Sichtweise als *eine* Möglichkeit u.a. zu erkennen und dabei zu sehen, daß das, *was* ich und *wie* ich es als fremd erlebe, sehr wesentlich von meiner eigenen Geschichte abhängt“ (1991, S. 12, Herv. i. O.). So geht es vor allem um einen ehrlichen Umgang mit sich selbst. Dies beinhaltet nicht nur, die eigenen Denkmuster und Interpretationsschablonen kritisch zu hinterfragen, sondern auch, sich der eigenen Wahrnehmungen, Gefühle und Bedürfnisse bewusst zu werden. In letzter Konsequenz beinhaltet dies somit die Fähigkeit, verschiedene Denk- und Wahrnehmungsweisen zuzulassen, was als „Ambiguitätstoleranz“ beschrieben wird.

Die nachfolgende Tabelle zeigt im Überblick, worauf im Umgang mit Kultur und Kommunikation zu achten ist.

Sachkompetenz	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<ul style="list-style-type: none"> ○ kulturelle Bedingtheit von Kommunikation erkennen ○ Kulturen als konstruiert begreifen ○ Neugier und Offenheit für andere Kulturen zeigen 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Beziehungen gestalten wollen ○ Empathie zeigen und aktiv zuhören ○ „Nicht-Wissen“ akzeptieren und damit umgehen können ○ konfliktfähig sein 	<ul style="list-style-type: none"> ○ sich der eigenen Gefühle, Bedürfnisse, Wahrnehmungen, Interpretationen bewusst werden ○ andere Wahrnehmungs- und Sichtweisen zulassen (Ambiguitätstoleranz)

Tabelle 9: Teilkompetenzen pädagogischer Professionalität im Umgang mit Kultur und Kommunikation
(Quelle: eigene Darstellung)

Methoden- und Trainingsansätze

Der Nexus „Kultur und Kommunikation“ gilt als das Herzstück einer Vielzahl von Publikationen aus den Bereichen „interkulturelle Trainings“ und „interkulturelle Kommunikation“. Im Internet findet sich inzwischen eine Vielzahl an Übungen, etwa in Form von Rollenspielen, die darauf abzielen, Unterschiede zwischen den Kulturen aufzudecken. Nicht alle Übungen sollten jedoch unhinterfragt übernommen werden. Ein kritischer Blick hinsichtlich versteckter Stigmatisierungen und eines allzu vereinfachten Verständnisses von Kultur ist notwendig.

www.ikkompetenz.thueringen.de

www.interculture.de

www.interkulturell-kompetent.de

Dimension 2 – Kultur und Macht

Die schablonenhaften Skizzen, mit deren Hilfe wir uns eine „Welt des Fremden“ erschließen, sind nur selten durch eigene Erfahrungen geprägt. Nimmt man zum Beispiel an, dass in Italien die Bande der Familie eine besondere Rolle spielen, so basiert dies in den seltensten Fällen tatsächlich auf der Grundlage eigener Erfahrungen. Unser Wissen über die Vielfalt in der Welt beruht somit letztlich auf einer Fülle an stereotypen Vorstellungen, die durch unser Umfeld geprägt wurden. Nicht die eigene Erfahrung, sondern auch das, was uns die Gesellschaft und die Geschichte mitgibt, formt unser Bild von der Welt.

Dass wir unsere Umwelt häufig durch Kategorisierung, also Stereotype, beurteilen, ist zunächst eine Notwendigkeit. So lassen sich komplexe Zusammenhänge schneller und zielgerichteter verarbeiten. Schwerwiegende Folgen haben diese stereotypen Kategorisierungen letztlich vor allem dann, wenn sie negativ konnotiert sind, was schließlich zu manifesten Vorurteilen führen kann (vgl. Geschke 2012). Für den kompetenten und reflektierten Umgang mit kultureller Vielfalt ist eine aktive Auseinandersetzung mit eben diesen Vorurteilen relevant, scheinen diese doch eng mit Aspekten von Macht- und Ungleichverteilung verwoben.

- *Sachkompetenz – die eigene Perspektive erweitern*

Auch wenn allenthalben die Bedeutung globaler Vernetzung betont wird, so bleibt dennoch offenkundig, dass unsere Wahrnehmung nur selten unseren eigenen Wirklichkeitshorizont überschreitet. Von Bedeutung ist es somit, sich Kenntnisse über die politischen, sozialen oder wirtschaftlichen Entwicklungen in verschiedenen Ländern, wie auch auf der Ebene weltpolitischer Zusammenhänge, anzueignen. Auch gilt es, sich der eigenen ethnozentrischen Perspektive bewusst zu werden, dass man also die eigene Sichtweise, die jedoch kulturell geprägt ist, als Maßstab zur Beurteilung von Zusammenhängen und Situationen wählt.
- *Selbstkompetenz – Denkmuster dekonstruieren*

Die Überwindung ethnozentrischer Sichtweisen ist jedoch nicht allein mit dem Thematisieren globaler Zusammenhänge zu erreichen. Eine tiefergehende Auseinandersetzung mit Fragen symbolischer und materieller Machtverteilung ist notwendig. Auch rassistische und diskriminierende Strukturen und Verhaltensweisen sollten thematisiert werden. Sichtweisen, nach denen die einzelnen Menschen „als am Draht ihrer Kultur hängende Marionetten ohne persönliche Geschichte und Haltung“ erscheinen, sind zu überwinden (Leiprecht/Lang 2001, S. 253). Allerdings geht es nicht um einfache Täter-Opfer-Zuschreibungen. Zwar sollte die eigene Position und Rolle im gesellschaftlichen Kontext reflektiert werden. Jedoch erscheint ein vereinfachendes „Schwarz-Weiß-Denken“ unangebracht und mitunter sogar kontraproduktiv (vgl. Leiprecht/Lang 2001). Eine Erweiterung des eigenen Blickfeldes kann durch eine aktive Auseinandersetzung mit den Entstehungsmechanismen von Rassismus und Diskriminierung erfolgen. So geht es vor allem darum, sich auch auf struktureller und diskursiver Ebene der Erzeugung und Reproduktion machtvoller Zusammenhänge bewusst zu werden. Dies schließt eine aktive Auseinandersetzung mit Darstellungspraxen in den Medien mit ein. Wichtig ist es, ein Bewusstsein darüber zu schaffen, dass die Art und Weise, wie über einen Sachverhalt oder eine Personengruppe gesprochen oder geschrieben wird, unser Bild der Wirklichkeit maßgeblich beeinflusst. So ist es dringend geboten, sich den eigenen Vorstellungen und Vorurteilen ehrlich zu stellen, um damit letztlich Raum für eine differenziertere Reflexion gesellschaftlicher Zusammenhänge zu schaffen (vgl. Butterwegge 2006, S. 221).
- *Sozialkompetenz – Solidarität gestalten*

Das diskursiv erzeugte Wissen kritisch zu hinterfragen – also jenes machtvolle Sprechen oder auch Nicht-Sprechen über bestimmte Sachverhalte – erschafft schließlich auch in der direkten Interaktion Räume solidarischen Handelns. Erst wenn man sich über die eigenen Grenzen des Wahrnehmens sowie über die Wirkung dichotomisierender Denkmuster – also eben jener vereinfachenden Vorstellungen, die die Welt in Schwarz und Weiß malen – bewusst wird, ist man letztlich auch in der Lage, den Blick auf die eigenen Vorurteile zu richten. So gilt es hierbei, eine intensive Beobachterperspektive einzunehmen und sich bewusst zu werden, wann und wie man selbst zur

Reproduktion von stereotypen Annahmen beiträgt. Eine reflexive Haltung auch im eigenen Handeln erscheint somit geboten, um Machtgefälle nicht unhinterfragt und unbewusst zu reproduzieren. Dies schließt auch mit ein, wachsam zu bleiben und die Reaktionen und Empfindungen des jeweiligen Gegenübers bewusst wahrzunehmen.

Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick, worauf im Umgang mit Kultur und Macht zu achten ist.

Sachkompetenz	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<ul style="list-style-type: none"> ○ Aspekte struktureller, institutioneller und personaler Diskriminierung zum Thema machen ○ Wissen über globale Zusammenhänge beschaffen 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Solidarität gestalten ○ Beobachterperspektive einnehmen ○ die Reaktionen des Gegenübers wahrnehmen 	<ul style="list-style-type: none"> ○ mediale Zerrbilder entlarven ○ Erkennen, wie Vorurteile entstehen ○ die eigene Rolle in der Gesellschaft reflektieren

Tabelle 10: Teilkompetenzen pädagogischer Professionalität im Umgang mit Kultur und Macht (Quelle: eigene Darstellung)

Methoden- und Trainingsansätze

Die vorausgegangenen Aspekte zum Umgang mit Machtungleichgewichten im Rahmen interkultureller Begegnungen finden sich in einer Vielzahl von Beiträgen aus den Bereichen der Antirassismus- und Antidiskriminierungsarbeit, der kritischen Medienerziehung sowie des globalen Lernens wieder. Gemein ist diesen Ansätzen, dass sie einen bewussten Perspektivenwechsel vornehmen und sich aktiv mit Fragen globaler, struktureller und diskursiver Machtverhältnisse auseinandersetzen (vgl. BMZ 2009; Hormel/Scherr 2010; Mitschke/Wick 2012).

Dimension 3 – Kulturen in Vielfalt

Die wichtigsten Grundannahmen einer „Perspektive in Vielfalt“ wurden bereits in Kapitel 5.3 deutlich. Vielfalt wird hier als Normalität verstanden, wobei der Fokus nicht mehr nur auf der Kategorie Kultur, sondern auch auf anderen Differenzierungskategorien, z.B. Alter oder Geschlecht, liegt. Zudem wird hier die Rolle des Subjekts betont. Vielfalt dient nicht nur als Kategorie zur Beschreibung gesellschaftlicher Realitäten in einer multikulturellen Gesellschaft, sondern ebenso als Beschreibung der Vielfältigkeit individueller Zugehörigkeiten.

○ *Sachkompetenz – Diversität als Normalität begreifen*

Anerkennung von Vielfalt ist längst nicht mehr nur Thema der Wissenschaft. Dies zeigt beispielhaft das im Jahr 2006 in Kraft getretene Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG). Hier heißt es in § 1 Abs. 1: „Ziel des Gesetzes ist, Benachteiligungen aus Gründen der Rasse oder wegen der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität zu verhindern oder zu beseitigen.“ Auch auf der politisch-rechtlichen Ebene wird

deutlich gemacht, dass eine gelebte Vielfalt in der Gesellschaft längst zur Realität gehört. Das Gesetz zeigt auch, dass die Perspektive einer umfassenden Anerkennung von Vielfalt ebenso wie damit verbundene ausschließende und diskriminierende Mechanismen durchaus ernst genommen werden sollten. Zur Unterstützung dieser Position entstand im Zuge der Einführung des Gesetzes die Antidiskriminierungsstelle des Bundes, mit der eine offizielle Anlaufstelle geschaffen wurde. Auf der sachlichen Ebene gilt es also, sich mit den Hintergründen und Entwicklungen einer rechtlichen Gleichstellungspolitik aktiv auseinanderzusetzen.

- *Sozialkompetenz – „intersubjektive Anerkennung“*
Kultur findet in diversitätsbewussten Ansätzen neben weiteren Kategorien Beachtung. Kultur wird aus dieser Perspektive heraus somit als eine mögliche, jedoch nicht notwendige Bezugskategorie gesehen. Die Gefahr stigmatisierender Kulturalisierungen wird damit entschärft. Nicht nur bei sich selbst, sondern auch in der Interaktion mit anderen gilt es, einen Blick für die Vielfalt zu entwickeln. Auch für den Umgang mit Teilnehmenden in der Weiterbildung ergibt sich daraus, dass man stets das Individuum in seiner Vielfalt wahrnehmen sollte. Der Blick wird damit im Sinne des Transkulturalitätsverständnisses nach Welsch nicht mehr primär auf das Trennende, also die Differenz, sondern auf die Schnittmengen, also das Gemeinsame, gelegt.
- *Selbstkompetenz – Diversität als „personales Differenzverhältnis“*
Als zentrale erweiterte Perspektive rückt nicht zuletzt das Spannungsverhältnis von Subjekt und Vielfalt in den Fokus. So gilt es, Vielfalt als individuelle Wahlmöglichkeit zu akzeptieren. Hierzu merken Sielert u.a. (2009, S. 137) an:

Jeder einzelne Mensch besteht trotz des – mehr oder weniger ausgeprägten – Gefühls eines inneren Zusammenhangs aus einer individuellen Mixtur diverser Merkmale. Das bedeutet, wir sind geprägt durch unterschiedliche Einflüsse, die unsere eigene kulturelle Programmierung und die je individuelle Auseinandersetzung mit diesem internen Programm geprägt haben.

In Anlehnung an diese Überlegungen erscheint es somit zentral, sich der eigenen „inneren“ Vielfalt bewusst zu werden. Dies mag zunächst abstrakt erscheinen. Gemeint ist damit jedoch vor allem die Tatsache, dass der Mensch im Laufe seines Lebens verschiedene Rollen einnimmt und durch verschiedene Personen, Erlebnisse und Kontexte geprägt wurde. Erst wenn er selbst über die Vielschichtigkeit seiner Prägungen und Zugehörigkeiten nachdenkt, fällt es ihm leicht, Vielfalt als Normalität zu begreifen.

Die nachfolgende Tabelle zeigt im Überblick, worauf im Umgang mit Kultur und Vielfalt zu achten ist.

Sachkompetenz	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<ul style="list-style-type: none"> ○ Vielfalt als Normalität thematisieren ○ aktuelle politisch-rechtliche Lage kennen 	<ul style="list-style-type: none"> ○ sein Gegenüber immer als Individuum wahrnehmen ○ Gemeinsamkeiten betonen 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Vielfalt der eigenen Zugehörigkeiten reflektieren ○ Vielfalt als normal verinnerlichen

Tabelle 11: Teilkompetenzen pädagogischer Professionalität im Umgang mit Kultur und Vielfalt
(Quelle: eigene Darstellung)

Methoden- und Trainingsansätze

Trainingsansätze, die das Thema Diversität explizit zum Ausgangspunkt nehmen, gibt es im deutschsprachigen Raum bisher nur vereinzelt. Im Folgenden sind zwei Beispiele genannt. Ein Beispiel ist das durch eine Forschergruppe um Uwe Sielert für Studentinnen und Studenten konzipierte „Kompetenztraining Pädagogik der Vielfalt“ (2009). Es knüpft in direkter Weise an die Annahmen der durch Annedore Prengel (2006) geprägten „Pädagogik der Vielfalt“ an. Mehrfach erprobt und in einer reflektierten Art und Weise wird hier eine Vielzahl an Übungen angeboten, die in Verbindung mit dem theoretischen Hintergrund eine differenzierte Reflexion ermöglichen.

Das zweite Beispiel ist der recht neue Ansatz des Social-Justice- und Diversity-Trainings, der die Thematik der Vielfalt mit dem Thema Diskriminierung verbindet. Zentral wird daher der Fokus auf Fragen der Ressourcenverteilung und der Anerkennungspraxis gelegt. Durch einen starken Schwerpunkt auf die Thematik der Diskriminierung bestehen einige Überschneidungen zu den klassischen Antidiskriminierungsansätzen (vgl. Czollek u.a. 2012)

ZUR REFLEXION

- Erläutern Sie zunächst, was unter „Kompetenzlosigkeitskompetenz“ nach Mecheril zu verstehen ist. Beantworten Sie darauf aufbauend die Frage, welcher Gedanke sich dahinter verbirgt und weshalb es wichtig ist, diesen im Rahmen interkultureller Begegnungskontexte zu berücksichtigen.
- Zeigen Sie auf, weshalb es zunehmend als problematisch angesehen wird, Kulturen als Container mit festem Inhalt anzusehen.
- Was hat Kultur mit der Erzeugung von Macht zu tun? Beantworten Sie diese Frage und reflektieren Sie anschließend, ob Ihre kulturelle Zugehörigkeit Ihnen im Alltag Privilegien verschafft und/oder Nachteile bereitet.
- Das Konzept der Vielfalt wird in jüngster Zeit immer häufiger als eine mögliche Alternative im Kulturdiskurs beschworen. Beschreiben Sie dieses mit eigenen Worten.



Lektüretipps

- Nohl, A.-M. (2006): Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung. Bad Heilbrunn
- Öztürk, H./Klabunde, N. (2014): Interkulturalität. In: Dinkelaker, J./Hippel, A.v. (Hg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart, S. 242–249
- Rathje, S. (2009): Der Kulturbegriff – Ein anwendungsorientierter Vorschlag zur Generalüberholung. In: Moosmüller, A. (Hg.): Konzepte kultureller Differenz. Münster u.a., S. 83–106

6. Diversität und Weiterbildungsorganisationen

Auch Weiterbildungsorganisationen sind von gesellschaftlichen Wandlungsprozessen berührt und werden durch diese dazu herausgefordert, selbst wandlungsfähig zu sein. Eine dieser gesellschaftlichen Veränderungen spiegelt sich in der Einwanderungsgeschichte Deutschlands wider (→Kap. 2) und zeigt sich heute in der „Vielfalt von Herkunft, Sprachen, kulturellen Werten, Religionen, individuellen Gegebenheiten und nationalen Zugehörigkeiten“ (Enoch/Sievers 2013, S. 29). Vor diesem Hintergrund wird in dem folgenden Kapitel aufgezeigt, welchen Anforderungen sich Weiterbildungsorganisationen derzeit gegenübersehen.

DEFINITION

Organisation

Eine „Organisation“ ist ein gegenüber ihrer Umwelt offenes System, das zeitlich überdauernd existiert, spezifische Ziele verfolgt, sich aus Individuen bzw. Gruppen zusammensetzt, also auch ein soziales Gebilde ist, und eine bestimmte Struktur aufweist, die meist durch Arbeitsteilung und eine Hierarchie von Verantwortung gekennzeichnet ist (vgl. Rosenstiel/Nerdinger 2011, S. 5f.).

Trotz der Tatsache, dass das empirische Wissen über das Weiterbildungsverhalten einer heterogenen Migrant*innenbevölkerung nach wie vor ungenügend ist (→Kap. 3), verfügt die Weiterbildungspraxis über ein umfangreiches Erfahrungswissen, das sich insbesondere aus der jahrzehntelangen Durchführung von Zielgruppenangeboten speist (vgl. Ruhlandt 2013, S. 68f.). Blicken wir auf diese 50 Jahre Zielgruppenarbeit mit Erwachsenen mit Migrationshintergrund zurück, wird ersichtlich, dass sich die pädagogischen Ansätze zwar von der Ausländerpädagogik zu jenen der Integration gewandelt haben (vgl. Brüning 2006, S. 46f; →Kap. 5.1). Dennoch scheint die Defizitperspektive nur schwer zu überwinden (vgl. Öztürk/Klabunde 2012b, S. 7). Erwachsene mit Migrationshintergrund werden überwiegend auf Merkmale wie geringe formale Bildung, unzureichende deutsche Sprachkenntnisse, fehlende Qualifikationen und Kompetenzen reduziert (vgl. Öztürk 2012b, S. 91f; Sprung 2011a, S. 124ff.; →Kap. 3).

Mit der Kritik an der defizitorientierten Bildungsarbeit einerseits und an institutionalisierten Ausgrenzungsmechanismen und Barrieren andererseits (vgl. Filsinger 2002, S. 5) zeichnet sich in der Fachdiskussion ein Perspektivwechsel ab. Dieser begegnet der migrationsbedingten Vielfalt mit einer „spezifischen Semantik der Anerkennung“ (Emmerich/Hormel 2013, S. 13). Das bedeutet, dass die vielfältigen ethnischen Zugehörigkeiten und die damit verbundenen Migrationserfahrungen als Ressource anerkannt und wertgeschätzt werden. Damit geht die Forderung einher, Zugangsbarrieren für Men-

schen mit Migrationshintergrund auf allen Ebenen der Organisation abzubauen (vgl. Sprung 2012, S. 16). So geraten zunehmend die Organisationen und ihre grundlegenden Handlungspraktiken in den Fokus, die „unter Gesichtspunkten der Differenz und Gleichstellung gezielt gestaltet werden sollen“ (Gomolla 2012, S. 25).

Vor diesem Hintergrund stehen auch Weiterbildungsorganisationen vor der Herausforderung, ihren Umgang mit migrationsbedingter Diversität neu auszurichten. Chancengleichheit in der Weiterbildung könnte zukünftig daran zu messen sein, wie gut es ihr gelingt, sich mit einer „über eine Zielgruppenorientierung hinausgehenden Interkulturellen Öffnung“ (Ruhlandt 2013, S. 69) zu befassen, die auf allen Ebenen der Organisation Anerkennung von Diversität zu ermöglichen sucht. Eine solche Programmatik findet sich gegenwärtig insbesondere in Konzepten des *Diversity Managements* und der *Interkulturellen Öffnung*, die in den folgenden Kapiteln näher beschrieben werden.

6.1 Diversity Management

Das Konzept *Diversity Management* stammt aus den USA und hat seine historischen Wurzeln in der amerikanischen Human-Rights-Bewegung der 1960er Jahre (vgl. Klaffke 2009, S. 141). Diversity Management ist ursprünglich ein betriebswirtschaftliches Instrument und verfolgt dabei das Ziel, die Verschiedenheit der Mitarbeitenden als Potenzial zu nutzen, um die Gewinne für das Unternehmen zu steigern (vgl. ebd., S. 139). Dabei steht die besondere Anerkennung und Wertschätzung von Unterschieden im Vordergrund, nicht nur bezogen auf ethnische Minderheiten, sondern auf die gesamte Vielfalt in einer Gesellschaft.

DEFINITION

Diversity

„Diversity“ beschreibt die gesellschaftliche Realität, dass Menschen sich aufgrund individueller Merkmale durch Unterschiede und Gemeinsamkeiten auszeichnen (vgl. Thomas 1996, S. 5). Diversity kann sich auf die Vielfalt einer Belegschaft in Unternehmen ebenso beziehen wie auf die der Mitglieder einer Organisation oder die der Lernenden in einer Bildungseinrichtung.

Der Begriff „Diversity Management“ steht für die Art und Weise, wie mit dieser Vielfalt im jeweiligen Bezugssystem, also in einem Unternehmen oder in einer Organisation, umgegangen wird (vgl. Krell/Sieben 2011, S. 159). Diversity Management umfasst dabei alle Maßnahmen, „die darauf zielen, daß Unterschiedlichkeit in den personalen Merkmalen von Organisationsmitgliedern als eigenständiger Wert anerkannt und in ihren Potentialen für den Erfolg einer Organisation genutzt wird“ (Jung u.a. 2003, S. 97).

Dimensionen der Vielfalt

Wollten wir alle Merkmale aufzählen, in denen sich Menschen unterscheiden können, wäre dies eine unendliche Wortkette. In der Literatur werden deshalb unterschiedliche Versuche unternommen, Diversitätsmerkmale zu kategorisieren. Einen guten Überblick bietet das vielzitierte Modell „Four Layers of Diversity“ von Gardenswartz/Rowe (2003), das zeigt, welche Dimensionen von Diversität in Organisationen wirksam werden können (→ Abb. 13).

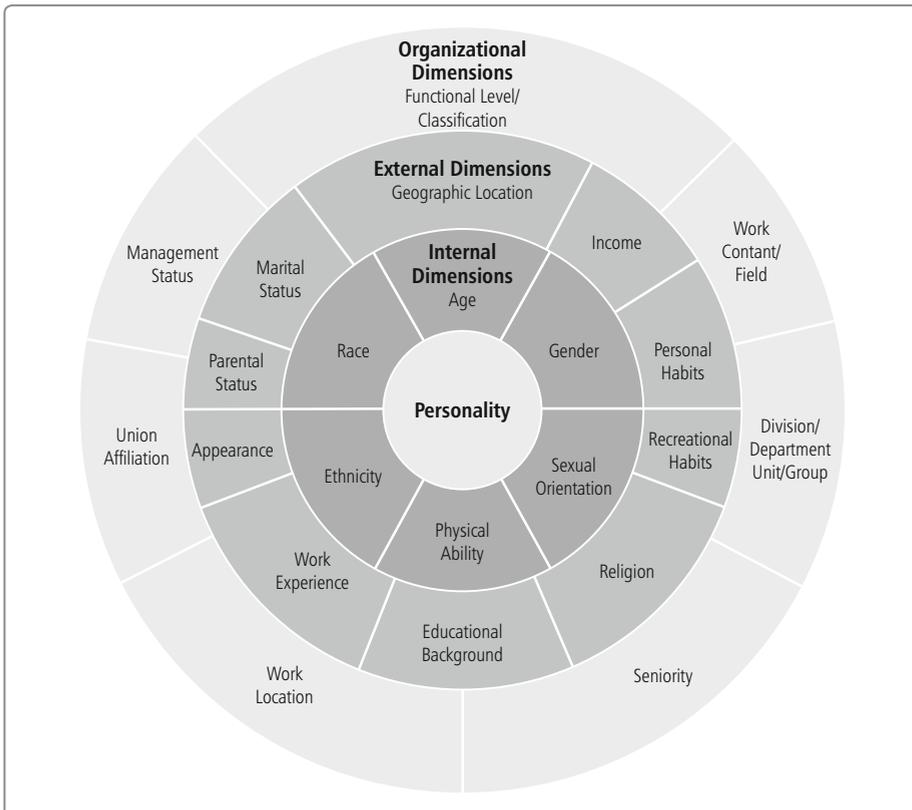


Abbildung 13: Four Layers of Diversity (Quelle: Gardenswartz/Rowe 2003, zit. n. Gardenswartz /Rowe 2009, S. 37)

In der Mitte des obigen Modells steht die *Persönlichkeit* des Menschen, die als besonderes Individualmerkmal einzigartig ist. Daneben beschreiben die Autoren weitere Dimensionen, durch die Gleichheit und Verschiedenheit in Organisationen zum Ausdruck kommen. Die *internal dimensions* werden auch als „Primär- oder Kerndimensionen“ von Diversity bezeichnet und beschreiben Merkmale, die von uns selbst nicht beeinflusst werden können, wie:

- Alter,
- Geschlecht,
- ethnische Herkunft,
- Hautfarbe,
- sexuelle Orientierung und
- physische Einschränkungen.

Die *external dimensions*, auch als „Sekundärdimensionen“ bezeichnet, sind Faktoren, die vom Einzelnen beeinflussbar sind, wie

- Religionszugehörigkeit,
- Wohnort,
- Einkommen und
- Bildungshintergrund etc.

Durch die *organizational dimensions* werden Einflüsse hervorgehoben, durch die sich Mitglieder einer Organisation unterscheiden können. Zentral sind hier u.a.

- die Betriebszugehörigkeit,
- der hierarchische Status und
- das spezifische Arbeitsfeld
(vgl. Gardenswartz/Rowe 2009, S. 35f.).

Dieser mehrdimensionale Bezugsrahmen von Diversity ermöglicht es, die Komplexität von Vielfalt in Organisationen sichtbar zu machen. Steht die kulturelle Vielfalt im Vordergrund, wird in der Literatur auch von „Cultural Diversity“ gesprochen (vgl. Kimmelmann 2010, S. 49).

Ziele und Leitgedanken von Diversity Management

Diversity Management ist ein handlungsstrategisches Konzept, das auf Veränderungen in Organisationen zielt. Dabei erfordert Diversity Management zuerst ein Umdenken, wie die folgende Geschichte von der Giraffe und dem Elefanten bildhaft illustriert.

Die Giraffe und der Elefant

Die Giraffe, ein aufstrebender Handwerker im Holzgewerbe, hat soeben einen Preis erhalten. Sein Haus ist zum Giraffenhaus des Jahres ernannt worden. Nun bekommt die Giraffe Besuch von einem guten Freund und Fachkollegen, dem Elefanten. Die beiden planen, zukünftig enger zusammenzuarbeiten und der Elefant möchte sich gerne das Haus näher anschauen. Das bekommt beiden nicht sehr gut... dem Elefant und dem Haus... Die Giraffe meint: „Wenn wir wirklich hier zusammenarbeiten wollen, solltest Du etwas abnehmen. Ich könnte zwar die Eingangstür verbreitern, sie muss nun sowieso repariert werden, aber insgesamt ist es ein bisschen eng mit Dir hier drin. Was hältst Du von einem Abonnement im Fitness-Studio?“ Der Elefant

hält das für eine akzeptable Idee, will aber erst einmal die Räumlichkeiten im oberen Stockwerk besichtigen. Als sich der Staub gelegt hat, meint die Giraffe: „Du solltest nach dem Fitness-Kurs gleich weitergehen zur Ballettstunde, damit Du etwas leichtfüßiger wirst. Sonst können wir in diesem Haus wohl kaum erfolgreich zusammenarbeiten.“ Der Elefant hat inzwischen seine Wunden verbunden und sagt: „Ich glaube kaum, dass Fitness-Studio und Ballett-Unterricht uns auf Dauer weiterbringen. Hast Du mal daran gedacht, an Deinem Haus etwas zu verändern?“

(Thomas/Woodruff 1999, dt. Übersetzung n. Aretz/Hansen 2002, S. 7)

Ähnlich wie das Haus in der Geschichte entsprechen die Kultur und Strukturen in Organisationen oftmals den Bedürfnissen der vorherrschenden Gruppe. Die Minderheiten müssen sich an diese Gegebenheiten anpassen (vgl. Aretz/Hansen 2002, S. 7).

DEFINITION

Organisationskultur

„Organisationskultur“ ist ein Muster gemeinsamer Grundprämissen (grundlegende Annahmen), das die Gruppe bei der Bewältigung ihrer Probleme, externer Anpassung und interner Integration erlernt hat, das sich bewährt hat, und das somit als bindend (auch für neue Mitglieder) gilt (vgl. Schein 1995, S. 25).

Nach Schein (2006) manifestiert sich Organisationskultur auf drei unterschiedlichen Ebenen:

- *Ebene der Artefakte*
Kultur ist auf dieser Ebene sichtbar und spürbar. Sie zeigt sich u.a. in den Räumen der Organisation, im Verhalten der Mitarbeitenden, in der Kleidung und der Arbeitsatmosphäre.
- *Ebene der öffentlich propagierten Werte*
Auf einer tieferen Ebene kommt Kultur hier u.a. in kommunizierten Grundwerten zum Ausdruck, die z.B. in Leitbildern und Flyern erkennbar sind.
- *Ebene der unausgesprochenen gemeinsamen Annahmen*
Auf dieser Ebene umfasst Kultur u.a. gemeinsam erlernte Werte, Überzeugungen und Annahmen, die als selbstverständlich gelten, aber für Dritte schwer erkennbar sind (vgl. ebd., S. 31ff.).

Diversity Management setzt somit nicht an den Anpassungsleistungen der Minderheiten an, sondern an denen der Organisation. Mit Diversity Management sollen „Bedingungen geschaffen werden, die für alle passen“ (Krell/Sieben 2011, S. 160).

Verbreitung in Deutschland

In Deutschland hat das Konzept „Diversity Management“ Mitte der 1990er Jahre Eingang in den wissenschaftlichen Diskurs gefunden. Parallel dazu begannen auch Vereine

wie die Deutsche Gesellschaft für Personalführung und erste Unternehmen, u.a. Ford, Lufthansa und Daimler Benz, sich mit dem Diversity Management auseinanderzusetzen (vgl. Vedder 2006, S. 7ff.). Als zentrale Antriebsfaktoren für die Verbreitung von Diversity Management gelten in Deutschland insbesondere

- die Internationalisierung der Märkte,
- der demografische Wandel,
- die damit verbundene wachsende migrationsbedingte Pluralisierung der Erwerbsbevölkerung sowie
- Richtlinien der Gleichbehandlung wie sie u.a. im Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (→ Kap. 2.5) festgeschrieben sind (vgl. Vedder 2006, S. 9).

Zusätzlich wurde mit der *Charta der Vielfalt* im Jahr 2006 eine Initiative zur Förderung von Diversität in Organisationen ins Leben gerufen. Im Rahmen dieser Charta verpflichtet sich eine Vielzahl von Unternehmen und Organisationen dazu, ein vorurteilsfreies Arbeitsumfeld zu schaffen, in dem alle Beschäftigten oder Mitglieder gleichermaßen respektiert werden (vgl. www.charta-der-vielfalt.de). Unter den Unterzeichnern finden sich auch Institutionen im Bereich der Weiterbildung.

Ansätze und Implementierung

Diversity Management zielt auf die aktive Gestaltung und Wertschätzung von Vielfalt und wird damit zu einer Management- und Führungsaufgabe in Unternehmen und Organisationen. Geeignete Maßnahmen dafür sind beispielsweise

- diversity-orientierte Trainings,
- Sprachkurse,
- spezielle Angebote für Minderheiten,
- Mentorenprogramme und
- Maßnahmen des Konfliktmanagements, die je nach Zielsetzung der Organisation ausgewählt und zusammengestellt werden (vgl. Vedder 2005, S. 37).

Nach Thomas/Ely (1996) haben sich *drei Diversity-Paradigmen* etabliert. Diese Paradigmen können als leitende Prinzipien beschrieben werden, die jeweils spezifische Ziele und Umsetzungsschwerpunkte in Organisationen setzen:

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

Das *Diskriminierungs- und Fairnessparadigma* fokussiert insbesondere Gleichbehandlung, Fairness und Chancengleichheit bei Rekrutierungsprozessen. Organisationen, die diesem Paradigma folgen, richten Mentorenprogramme und berufliche Förderprogramme für Frauen und Erwerbstätige mit Migrationshintergrund ein oder bieten Trainings für die interkulturelle Sensibilisierung an. Allerdings besteht mit dem Ideal des Gleichmachens die Gefahr, Unterschieden gegenüber blind zu werden. Die Diversität der Belegschaft wird meist weder als Wettbewerbsvorteil genutzt noch trägt diese zur Veränderung der Organisationskultur bei (vgl. ebd., S. 2f.).

Das (*Markt-)Zugangs- und Legitimitätsparadigma* stellt die Marktvorteile von Diversity in den Vordergrund: „Diversity isn’t just fair; it makes business sense“ (ebd., S. 5). Ziel ist es, die Belegschaftsstruktur an die demografische Diversität der Kunden anzupassen, um die Zugänge zu Märkten zu verbessern und neue Kundengruppen zu erschließen. Letzteres wird auch als „Ethnomarketing“ bezeichnet. Allerdings besteht hier die Gefahr, dass Diversity Management funktionalisiert wird, wenn die Potenziale und Lerneffekte in der Zusammenarbeit der unterschiedlichen Gruppen unberücksichtigt blieben (vgl. Klaffke 2009, S. 142).

Dem *übergreifenden Lern- und Effektivitätsparadigma* liegt ein ganzheitliches Diversity-Verständnis zugrunde, das auf die Chancengleichheit für alle Individuen abzielt und zugleich kulturelle Differenz als Chance nutzt, um längerfristige Lern- und Erfolgswachse für die Organisation zu erzielen (vgl. Thomas/Ely 1996, S. 7). Organisationen, die sich an diesem Paradigma orientieren, „fördern den Pluralismus und die Entwicklung hin zu einer multikulturellen Organisation“ (Vedder 2006, S. 19). Das Charakteristikum einer „multikulturellen Organisation“ bietet somit grobe Leitlinien für die Realisierung von Diversity Management im Sinne des übergreifenden Lern- und Effektivitätsparadigmas (vgl. Krell/Sieben 2011, S. 164f.).

DEFINITION

Multikulturelle Organisation

Eine „multikulturelle Organisation“ ist gekennzeichnet durch

- Pluralismus bzw. eine Kultur, die Vielfalt fördert und wertschätzt,
- eine vollständige strukturelle Integration aller Mitarbeitenden sowie
- ihre Integration in informelle Netzwerke,
- vorurteils- und diskriminierungsfreie personalpolitische Kriterien, Verfahren und Praktiken sowie
- minimale Intergruppenkonflikte, also Konflikte zwischen verschiedenen sozialen Gruppen (vgl. Cox 1993, S. 229 zit. n. Krell/Sieben 2011, S. 160).

Wie organisationale Veränderungsprozesse effektiv gestaltet werden können, zeigt im Folgenden das Modell nach Cox (2001), das die zentralen Elemente im Kreisprozess darstellt.

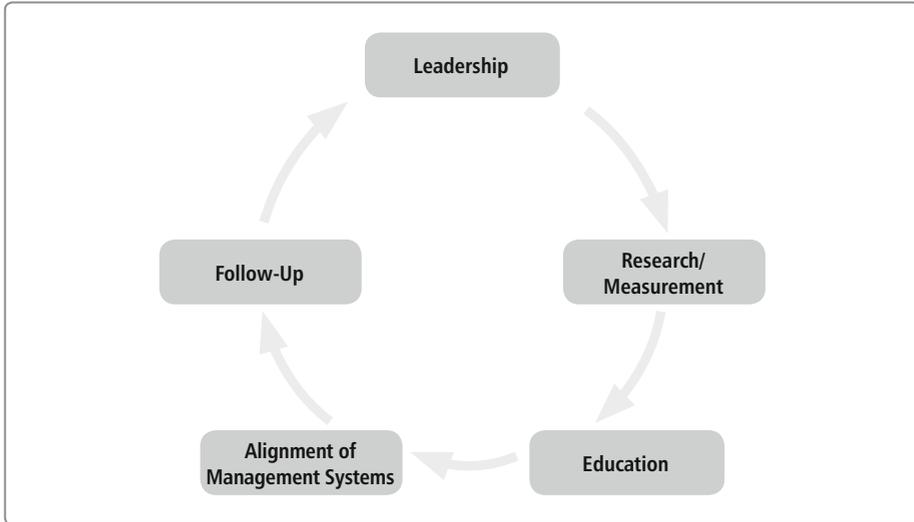


Abbildung 14: Change Model for Work on Diversity (Quelle: Cox 2001, S. 19)

Im Prozessmodell bildet die Leitungsebene *Leadership* den Ausgangspunkt und ist essenziell für die erfolgreiche Umsetzung: „Leadership is the most essential element for change; without it, nothing happens“ (Cox 2001, S. 19). Die Leitungsebene hat die Aufgabe, Diversity Management als Leitlinie zu definieren, die Bedeutsamkeit und den Mehrwert zu kommunizieren und die notwendigen strukturellen Rahmenbedingungen zu schaffen. Nach Krell/Sieben sind damit auch Betriebsvereinbarungen und die Besetzung eines Diversity-Verantwortlichen verbunden (vgl. 2011, S. 166).

Mit *Research* und *Measurement* werden kontinuierlich Daten erhoben, um Maßnahmen abzuleiten und den Entwicklungsfortschritt bewerten zu können. Dabei werden sowohl statistische Daten über die Struktur und Integration aller Beteiligten einer Organisation oder eines Unternehmens (Personal, Kunden, Mitglieder) erhoben als auch Befragungen mit dem Ziel durchgeführt, stereotype Einstellungen und Probleme zu identifizieren.

Mit dem Element *Education* betont Cox die zentrale Bedeutung von fortbildenden Maßnahmen wie Diversity-Trainings und Coachings. Gieselmann/Krell (2011, S. 206f.) verdeutlichen unterschiedliche Schwerpunkte von Diversity-Trainings. So zielen bewusstseinsbildende Schulungen/Maßnahmen (Awareness Trainings) darauf ab, die Führungskräfte und Mitarbeitenden einer Organisation für die Vielfalt der Organisations-

mitglieder sowie Schief lagen und vorherrschende Machtstrukturen zu sensibilisieren. Hingegen legen kompetenzbildende Schulungen/Maßnahmen (Skill-Building Trainings) den Schwerpunkt auf die Vermittlung von spezifischen Kompetenzen, beispielsweise für eine diskriminierungsfreie Kommunikation und Konfliktbewältigung. In Diversity-Trainings können wiederum unterschiedliche Methoden zum Einsatz kommen. Während Vorträge und Lehrvideos Informationen über die Dimensionen und Zielsetzungen von Diversity Management vermitteln, eignen sich aktive Methoden wie unter anderem Rollenspiele dafür, das eigene Verhalten gegenüber anderen zu reflektieren (vgl. Giesemann/Krell 2011, S. 210f.).

Das Prozesselement *Alignment of Management Systems* umfasst alle organisationalen Richtlinien, Strategien, Praktiken und Regeln. Hervorzuheben ist dabei insbesondere das Personalmanagement mit den Aufgaben der Personalrekrutierung und -entwicklung sowie der Gestaltung von Arbeitsplatzbedingungen. Diese Bereiche müssen alle auf das gemeinsame Ziel der Förderung von Diversity ausgerichtet sein.

Follow-Up dient schließlich der Kontrolle, Überprüfung und Dokumentation der erzielten Ergebnisse und Fortschritte und überschneidet sich mit allen anderen Elementen des Prozessmodells, insbesondere mit dem Handlungsbereich des „Research and Measurement“ (vgl. Cox 2001, S. 20ff.).

Für einen wirksamen organisationalen Wandel ist es nach Cox bedeutend, dass alle Elemente des Modells Berücksichtigung finden (vgl. ebd., S. 18). Die zyklische Darstellung des Modells symbolisiert dabei, dass es sich um einen kontinuierlichen Lern- und Entwicklungsprozess in Organisationen handelt. Das Modell ist gegenüber organisationsspezifischen Schwerpunktsetzungen offen und somit prinzipiell auf Bildungs- bzw. Weiterbildungsorganisationen übertragbar.

Diversity Management in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion

Diversity Management hat als Konzept mittlerweile eine über die Privatwirtschaft hinausgehende Resonanz erfahren und findet zunehmend auch im Bildungs- und Sozialwesen Beachtung (vgl. etwa Vedder u.a. 2011). Mitunter wird Diversity sogar als Ergänzung oder gar Ersatz für die Interkulturelle Pädagogik proklamiert (vgl. Auernheimer 2010, S. 2), wobei zunehmend auch von „Diversity Education“ die Rede ist (vgl. Leiprecht 2008, S. 15).

Diversity Education

„Diversity Education“ betont die Bedeutung von Vielfalt in Erziehungs- und Bildungsprozessen insbesondere unter den Aspekten der Chancengleichheit und der besonderen Wertschätzung vielfältiger sozialer und kultureller Zugehörigkeiten. Diversity Education knüpft dabei an bereits bestehende Konzepte an (u.a. Pädagogik der Vielfalt nach Prengel, Interkulturelle Pädagogik, → Kap. 5).

Obwohl damit auch Diversity Management im pädagogischen Diskurs an Bedeutung gewinnt, ist die Adaption des Ansatzes alles andere als unproblematisch. Das hängt zunächst einmal damit zusammen, dass der Entstehungs- und Begründungszusammenhang dieses Ansatzes „jenseits des pädagogischen Feldes (liegt)“ (Emmerich/Hormel 2013, S. 183). Deshalb wird Diversity Management in den Sozial- und Erziehungswissenschaften gegenwärtig durchaus kontrovers diskutiert.

So argumentiert Kubisch (2003, S. 3), dass Diversity Management im Jargon eher an einen Management-Diskurs erinnert, der Wettbewerbsvorteile anpreist, als an einen Diskurs über soziale Gerechtigkeit. Auch Heinemann/Robak weisen darauf hin, dass es „Marktüberlegungen im weiteren Sinne und wirtschaftliche Interessen sind, die die Wertschätzung von Diversität antreiben“ (2012, S. 32). Für Gomolla (2012) liegt ein entscheidendes Problem in der fehlenden Berücksichtigung institutioneller Diskriminierung:

Der Tatsache, dass Diskriminierung im institutionellen Leben von Kindertageseinrichtungen, Schulen, Universitäten oder Behörden nicht nur aus individuellen Vorurteilen resultiert, sondern auch in den *formalen* Rahmungen des pädagogischen Handelns eingebettet ist, wird kaum Rechnung getragen (ebd., S. 26, Herv. i. O.).

Insofern verfehlen ihrer Ansicht nach auch neue Konzepte wie Diversity Management die Ziele der Inklusion und Gleichstellung (vgl. ebd., S. 27).

Auch Kubisch kritisiert die fehlende Berücksichtigung institutioneller Ungleichbehandlung und führt weiter an, dass „generell Aspekte von Macht im Ansatz von Managing Diversity in jeder Hinsicht ausgeblendet werden“ (2003, S. 4). Kaum Einzug in den Diversity-Management-Diskurs findet ihres Erachtens die Frage, aus welchen Gründen Personen in führenden oder anderen privilegierten Positionen Interesse daran haben sollten, gleiche Chancen für alle zu erschaffen (vgl. ebd., S. 4).

Während obige Argumente insbesondere konzeptionelle Schwierigkeiten betonen, fragen Mecheril/Rosenstreich danach, was sich überhaupt hinter Diversity Management in der Praxis verbirgt und stellen fest, dass dies mitunter oft sehr wenig ist. Diversity Management ist für die Autoren dann bestenfalls ein „Lippenbekenntnis“ (vgl. 2005, S. 19).

Neben solch kritischen Thesen werden mit Diversity Management aber auch Vorteile verbunden. Beispielsweise sieht Kimmelmann für die berufliche Bildung im *Diskriminierungs- und Fairnessparadigma* zentrale Anknüpfungspunkte (2010, S. 84). Diversity Management bietet für sie eine Alternative zu zielgruppenspezifischen Förderprogrammen, da „Diversity Management die Gesamtheit der Lernenden in ihrer Individualität in einen übergeordneten Zusammenhang“ einbindet (2010, S. 85). Dem pflichtet auch Leiprecht (2008) bei, wenn er den Begriff der „Diversität“ dem der „Kultur“ gegenüberstellt:

Bei Diversity Education wird anstatt Kultur Diversität als Leitkategorie und Erfahrungswirklichkeit betont, und Diversität legt es (auch im alltäglichen Sprachgebrauch) deutlich weniger nahe, sich kulturelle Einheiten und einheitliche Identitäten vorzustellen (ebd., S. 17).

Perko/Czollek schlagen „Diversity“ als politisiertes und der Profitmaximierung entthobenes Konzept vor, mit dem zielgruppenspezifische Ansätze wie Feminismus, Gender Mainstreaming, Interkulturelle Öffnung etc. aufeinander bezogen und miteinander verbunden werden können (vgl. 2007, S. 165f.). Auch Schröer sieht Vorteile in der Ganzheitlichkeit des Ansatzes gegenüber dem „spezialisierten Einzelkämpfertum“ (2007, S. 27). Schröer merkt zugleich kritisch an, dass Diversity Management damit nicht als Einheitskonzept missverstanden werden darf, mit dem jeglicher Diversität mit gleichen Maßnahmen begegnet wird (vgl. ebd., S. 28).

Parallel zu der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit den konzeptionellen Grundlagen von Diversity Management findet bereits eine Implementierung in der pädagogischen Praxis statt. Beispielsweise stößt Diversity Management zunehmend im Bereich der Hochschulbildung auf Resonanz (vgl. Vedder 2006). Hochschulen stehen nicht nur im nationalen und internationalen Wettbewerb. Sie stellen sich auch zunehmend der Tatsache, dass die Zugangschancen zwischen sozialen Gruppen ungleich sind und die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen von Studierenden Berücksichtigung finden müssen (vgl. Ehmsen 2010, S. 7f.).

BEISPIEL

Diversity Management an der Uni Nürnberg

Vor diesem Hintergrund verfolgt die Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg mit Diversity Management ebenso Ziele zur Herstellung einer diskriminierungsfreien Studien- und Arbeitsumwelt und der freien Entfaltung von Potenzialen wie zur Gewinnung von hochqualifizierten Studierenden und Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit der Universität.

www.gender-und-diversity.fau.de/diversity-management/konzept-und-aufgaben.shtml

Obwohl die Weiterbildung und ihre Organisationen vor ähnlichen Herausforderungen stehen wie die Hochschulen, liegt bisweilen wenig Wissen darüber vor, welche Bedeutung Diversity Management für Weiterbildungsorganisationen hat und welche Strategien bereits Umsetzung finden (vgl. Öztürk/Klabunde 2014). Aufgabe zukünftiger Weiterbildungsforschung könnte somit sein, an diesen – wenn auch kontroversen – pädagogischen Diskurs um Diversity Management sowohl theoretisch als auch empirisch anzuschließen.

6.2 Interkulturelle Öffnung

Die Forderung nach Interkultureller Öffnung von Organisationen kam in den 1980er Jahren in Deutschland auf und ist heute noch grundlegend mit der Forderung nach gleichberechtigter gesellschaftlicher Teilhabe für Menschen mit Migrationshintergrund verbunden. Insbesondere wenn es um den Zugang zu öffentlichen Organisationen geht, ist das Konzept der *Interkulturellen Öffnung* zu einem zentralen Bestandteil der Fachdiskussion geworden.

Ebenso wie für den Begriff „Diversity Management“ findet sich auch für den der „Interkulturellen Öffnung“ bislang keine einheitliche Grundlage. Grundsätzlich kann unter *Interkultureller Öffnung* ein Konzept verstanden werden, das auf einen Entwicklungsprozess in Organisationen abzielt, indem der Umgang mit kultureller Vielfalt reflektiert und neu gestaltet wird.

DEFINITION

Interkulturelle Öffnung

„Interkulturelle Öffnung“ kann beschrieben werden als „ein bewusst gestalteter Prozess, der (selbst-)reflexive Lern- und Veränderungsprozesse von und zwischen unterschiedlichen Menschen, Lebenswelten und Organisationsformen ermöglicht, wodurch Zugangsbarrieren und Abgrenzungsmechanismen in der zu öffnenden Organisation abgebaut werden und Anerkennung ermöglicht wird“ (Schröder 2007, S. 9).

Nach Schröder liegt dem Konzept der Interkulturellen Öffnung ein weites Kulturverständnis zugrunde, das sich nicht nur auf das Verhältnis von Menschen unterschiedlicher Herkunft bezieht, sondern „ganz umfassend für das Verhältnis unterschiedlicher Lebensformen (gilt)“ (Schröder 2007, S. 9). Damit können – ähnlich wie bei Diversity Management – weitere Dimensionen der Vielfalt wie Alter, Geschlecht, sexuelle Orientierung etc. Berücksichtigung finden.

Entstehungshintergrund

Der fachliche Diskurs um das Konzept der Interkulturellen Öffnung ist von der Sozialen Arbeit ausgegangen und bis heute überwiegend praxisorientiert begründet.

Herkunft des Begriffs

Griese/Marburger (2012b) kommen mittels einer Internetrecherche zum Begriff der Interkulturellen Öffnung zu dem Ergebnis, dass die Herkunft der recherchierten Quellen überwiegend als „handlungsfeld- bzw. organisationsbezogen eingeschätzt werden kann“. Hingegen finden sich kaum „fachwissenschaftlich legitimierte Texte“ (ebd., S. 1).

Die Entstehung des Konzepts der Interkulturellen Öffnung ist nach Filsinger insbesondere auf die kritische Reflexion der Ausländerpädagogik zu Beginn der 1980er Jahre zurückzuführen:

Der Aufstieg dieses Paradigmas (der Interkulturellen Öffnung) ist im Kern als ein Ergebnis der Anfang der 80er-Jahre einsetzenden kritischen Reflexion der Ausländerpädagogik und Ausländersozialarbeit sowie ihrer Institutionalisierung zu deuten. Während die Kritik der Ausländerpädagogik und Ausländersozialarbeit im wesentlichen an der Deutung der zugewanderten bzw. in der Bundesrepublik aufgewachsenen (jungen) Migrationsbevölkerung als defizitäre und hilfsbedürftige Personen ansetzte, zielte die Kritik der Institutionalisierung auf den potenziell ausgrenzenden Charakter spezieller Einrichtungen und Angebote für die in Rede stehende Bevölkerungsgruppe (Filsinger 2002, S. 5).

Den Ausgangspunkt bildeten neben Forderungen nach einer veränderten Zielgruppenperspektive somit Forderungen, die Versorgung der Bevölkerung mit Migrationshintergrund in das Regelangebot sozialer Dienste (z.B. Beratungsangebote, Altenhilfe) zu integrieren und vorherrschende Zugangsbarrieren zu diesen Angeboten abzubauen. Tabelle 12 fasst einige der von Gaitanides (2004) benannten Zugangsprobleme zusammen.

Zugangsbarrieren zu sozialen Diensten
Hindernisse aufseiten potenzieller Nutzer
<ul style="list-style-type: none"> ○ Informationsdefizite hinsichtlich der Angebote und Netzwerke ○ sprachliche Verständigungsschwierigkeiten ○ Angst vor Vorurteilen ○ kulturell vermittelte Tabus (Scham, Familienehre, Angst vor Stigmatisierung) ○ Angst vor Behörden und Institutionen (einschließlich der Angst vor ausländerrechtlichen Folgen)
strukturelle Hindernisse
<ul style="list-style-type: none"> ○ monetäre Aufwendungen, z.B. Kursgebühren ○ Wohnortferne ○ Öffnungszeiten ○ religiöse Trägerschaft
Hindernisse aufseiten der Mitarbeitenden
<ul style="list-style-type: none"> ○ nationalistische Verteidigung sozialstaatlicher Privilegien ○ Ungleichbehandlung aufgrund von Vorurteilen und Ressentiments ○ Überbetonung und klischeehafte Generalisierung kultureller Unterschiede ○ Furcht vor Mehrbelastung durch eine besonders „schwierige“ und „belastete“ Klientel ○ Ignorierung der kulturellen Differenz, Anwendung des Gleichheitsprinzips

Tabelle 12: Zugangsbarrieren zu sozialen Diensten (Quelle: eigene Darstellung nach Gaitanides 2004)

Das Konzept der Interkulturellen Öffnung ist mittlerweile zu einem „anerkannten Paradigma in Politik, Verwaltung und Teilen der Wissenschaft geworden“ (Handschuck/

Schröder 2012, S. 57). Griese/Marburger sehen die zunehmende Forderung nach Interkultureller Öffnung „als multikausal begründete Antwort auf sehr unterschiedliche gesellschaftliche Phänomene und Bedarfslagen“ (2012b, S. 9), beispielsweise als

- *sozialpolitische Antwort*
auf Exklusionsmechanismen in der Nutzung sozialer und kommunaler Dienste,
- *bildungspolitische Antwort*
auf die ungleiche Verteilung schulischer Abschlüsse,
- *arbeitsmarktpolitische Antwort*
auf chancenungleiche Zugänge zum Arbeitsmarkt und
- *gesundheitspolitische Antwort*
auf die ungleiche Inanspruchnahme medizinischer Versorgung und auf die jeweils damit verbundenen Zugangs- und Nutzungsschwellen
(vgl. ebd., S. 10).

Zusätzlich tragen in jüngerer Zeit gesetzliche Vorgaben zu Gleichbehandlung und Antidiskriminierung auf europäischer sowie Bundes- und Länderebene zur Etablierung der Interkulturellen Öffnung bei (vgl. ebd., S. 17f.; → Kap. 2).

Einen wesentlichen Beitrag zur wissenschaftlichen Verankerung des Konzepts hat Mitte der 1990er Jahre Hinz-Rommel geleistet. Mit seinen 1995 veröffentlichten „Empfehlungen zur Interkulturellen Öffnung sozialer Dienste“ gilt er als „Protagonist für die Etablierung von Begriff und Konzeption“ (ebd., S. 2). Mit diesen Empfehlungen fordert er von den sozialen Diensten, die faktische Einwanderungssituation Deutschlands anzuerkennen und entsprechend zu reagieren:

Die sozialen Dienste müssen sich stärker als bisher sowohl strukturell als auch konzeptionell und personell an der Anwesenheit nicht-deutscher Ratsuchender und Hilfebedürftiger orientieren (Hinz-Rommel 1995b, S. 132).

Dabei wird Interkulturelle Öffnung 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 u.a. die Einstellung von Fachkräften mit Migrationshintergrund und die Vermittlung interkultureller Kompetenzen in Aus- und Weiterbildung (vgl. ebd., S. 130ff.).

Ziele und Leitgedanken der Interkulturellen Öffnung

Interkulturelle Öffnung zielt auf grundlegende Veränderungen in Organisationen und Gesellschaft. Die Ziele Interkultureller Öffnung lassen sich wie folgt zusammenfassen:



Abbildung 15: Ziele der Interkulturellen Öffnung (Quelle: eigene Darstellung nach Handschuck/Schröer 2012, S. 57f.; Filsinger 2008, S. 31f.; Gaitanides 2004, S. 6f.)

Die Ziele folgen einem demokratischen, auf Chancengleichheit ausgerichteten Leitgedanken. Dennoch sah schon Hinz-Rommel in der Forderung nach Interkultureller Öffnung „nicht mehr nur ein sozialpolitisches Muß, das einer stärkeren Nachfrage gerecht werden muß, sondern zunehmend auch ein Marketing-Plus für Unternehmen und Dienstleistungseinrichtungen“ (1995a, S. 9). Auch Hagemann/Vaudt benennen u.a. ein positives Image und die Attraktivität für neue Kundengruppen als Zielgröße. Sie schließen insgesamt eher an den Leitgedanken des Diversity Managements an und sehen Interkulturelle Öffnung als eine „besondere Form, Unternehmen aktiv leistungsstark zu gestalten“ (Hagemann/Vaudt 2012, S. 62).

Implementierung in Organisationen

Interkulturelle Öffnung zielt auf Veränderungen in Organisationen und schließt dabei Prozesse der Organisations- und Personalentwicklung mit ein.

DEFINITION

Organisationsentwicklung

Organisationsentwicklung definiert Becker als „dauerhafter, managementgeleiteter zielbezogener Prozess der Veränderung von Strukturen, Prozessen, Personen und Beziehungen, die eine Organisation systematisch plant, realisiert und evaluiert“ (2013, S. 722).

Personalentwicklung

Personalentwicklung definiert Stock-Homburg als „Maßnahmen zur Vermittlung von Qualifikationen, welche die aktuellen und zukünftigen Leistungen von Führungskräften und Mitarbeitern steigern (Bildung), sowie Maßnahmen, welche die berufliche Entwicklung von Führungskräften und Mitarbeitern unterstützen (Förderung)“ (2010, S. 205).

Die Grundlage des Veränderungsprozesses bildet die sogenannte „Interkulturelle Orientierung“. Sie formuliert Chancengleichheit und Offenheit gegenüber Menschen aller Kulturen als Leitgedanken einer Organisation (vgl. Hagemann/Vaudt 2012, S. 61). Für Handschuck/Schröer zielt Interkulturelle Orientierung auf Anerkennung und

bildet die Grundlage dafür, dass Gruppen und Individuen ihre jeweiligen Interessen vertreten, dass die Beteiligten eine selbstreflexive Haltung gegenüber der eigenen Kultur einnehmen können und dass dadurch eine gleichberechtigte Begegnung ermöglicht wird (2013, S. 31).

Interkulturelle Orientierung ist somit als *strategische Ausrichtung* einer Organisation zu deuten, wobei Interkulturelle Öffnung diese Ausrichtung umsetzt. Interkulturelle Öffnung als Veränderungsprozess vollzieht sich auf der Ebene

- *der Organisation*
z.B. Leitbildentwicklung, Verankerung auf allen Ebenen,
- *des Personals*
z.B. Fortbildung der Mitarbeitenden, Einstellung von Personal mit Migrationshintergrund,
- *der Angebote und Leistungen*
z.B. Abbau von Zugangsbarrieren,
- *der Vernetzung zwischen Organisationen*
z.B. auch Kooperation mit Migrantenorganisationen.

Die wesentlichen Elemente des organisationalen Veränderungsprozesses können in einem Kreislauf dargestellt werden (vgl. Handschuck/Schröer 2012, S. 70).

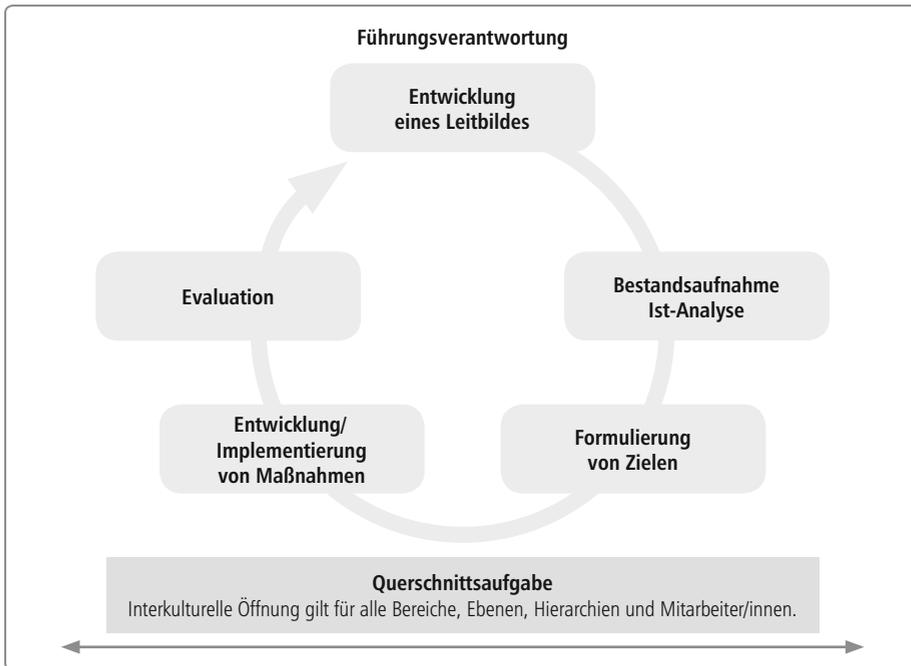


Abbildung 16: Interkulturelle Öffnung als strategischer Steuerungskreis (Quelle: eigene Darstellung nach Handshuck/Schröder 2012, S. 70)

Den Ausgangspunkt des Veränderungsprozesses bildet die *Entwicklung eines Leitbildes*, in dem Interkulturelle Orientierung als Vision und strategische Ausrichtung verankert wird. Wertehaltungen werden reflektiert und die zentralen Grundsätze nach innen und außen sichtbar gemacht. Dies ist eine gemeinsame Aufgabe der Leitung und der Mitarbeitenden. Begleitet werden können solche Prozesse durch Großgruppenmethoden.

BEISPIEL

Die Zukunftswerkstatt

Die Großgruppenmethode „Zukunftswerkstatt“ zielt darauf ab, mit Fantasie Lösungen für gesellschaftliche Problemstellungen zu entwickeln. Mithilfe einer Zukunftswerkstatt können die zentralen Leitlinien für die interkulturelle Öffnung der Organisation gemeinsam erarbeitet werden. Sie gliedert sich in drei Phasen:

- *die Kritikphase*: Reflexion der aktuellen Situation,
- *die Fantasiephase*: Sammeln von Visionen, Ideen, Wünschen, und
- *die Realisierungsphase*: Realisierungsprüfung und Strategieentwicklung (vgl. Siebert 2010, S. 47).

Anschließend folgt die *Bestandsaufnahme (Ist-Analyse)*. Diese Phase dient der Einschätzung der vorhandenen Ressourcen und Stärken der Organisation sowie der kritischen Analyse von Zugangsbarrieren. Für diese Analyse können folgende Leitfragen hilfreich sein:

- Wie ist unser Personal hinsichtlich sozialer Merkmale repräsentiert?
- Auf welcher Ebene haben wir bereits Mitarbeitende mit Migrationshintergrund, auf welcher nicht und warum?
- Von welchen Gruppen werden welche Angebote und Leistungen genutzt/nicht genutzt? In welchen sind Personen mit Migrationshintergrund unter- und in welchen überrepräsentiert?
- Welche Annahmen haben wir über die Gründe solcher Asymmetrien, also Ungleichgewichte?

Auf Grundlage der Bestandsaufnahme folgt im nächsten Schritt die *Formulierung von Handlungszielen*. Diese werden als messbare Indikatoren und zeitlich fixierte Zielgrößen definiert (z.B.: Bis Mai 2017 ist der Anteil von Dozentinnen und Dozenten mit Migrationshintergrund um 10% erhöht). Als Hilfestellung für die Zielformulierung werden die sogenannten „SMART-Kriterien“ herangezogen (→ Tab. 13).

S	Specific (spezifisch)	Die Ziele haben einen konkreten Bezug und sind präzise definiert.
M	Measurable (messbar)	Die Ziele sind beobachtbar und messbar.
A	Assignable (zuweisbar)	Die Verantwortung für die Zielerreichung ist klar zugewiesen.
R	Realistic (realistisch)	Die Ziele sind mit den vorhandenen Ressourcen erreichbar.
T	Time-related (zeitbezogen)	Der Zeitpunkt der Zielerreichung ist festgelegt.

Tabelle 13: Zielformulierung nach den „SMART-Kriterien“ (Quelle: eigene Darstellung nach Doran 1981, S. 35f.)

Ein Leitziel, wie „Vielfalt anerkennen und wertschätzen“, in eine konkrete und messbare Zielformulierung zu überführen, bedarf eines regen Austauschs. Dabei gewinnen insbesondere Fragen nach dem „Wie und Woran“ an Bedeutung: Wie gelingt es uns, einen wertschätzenden Umgang mit Menschen mit Migrationshintergrund sicherzustellen? Woran können wir das Gelingen messen bzw. beobachten?

Abschließend folgen die *Entwicklung und Implementierung von Maßnahmen*, mit deren Hilfe die Ziele umgesetzt werden. Diese Phase umfasst die Gestaltung von zielführenden Arbeitsprozessen. Diese können sich nach Handschuck/Schröer beziehen auf

- die Fortbildung von Mitarbeitenden,
- das Personalmarketing, also die Gewinnung von Personal mit Migrationshintergrund,

- eine sprach- und migrationssensible Öffentlichkeitsarbeit,
- eine Beratungsarbeit, die Unterschiede im Kommunikationsverhalten berücksichtigt,
- eine Programmplanung, die von migrationspezifischen Bedürfnissen und Interessen ausgeht,
- den Aufbau von Partizipations- und Kommunikationsstrukturen (Feste, Familienfreizeiten)
(2012, S. 74).

Diese einzelnen Arbeitsprozesse sollten anschließend in Standards überführt werden.

DEFINITION

Standards

Standards beschreiben die Beschaffenheit sowie die Art und Weise der Durchführung einer Leistung und sichern deren Qualität.

Folgende Standards sind denkbar:

- Das Informationsmaterial wird in mehreren Sprachen angeboten.
- Für eine erfolgreiche Verständigung stehen Dolmetscher zur Verfügung.
- Der Eingangsbereich des Familienzentrums ist für Familien unterschiedlicher Herkunft attraktiv gestaltet.
- Namensschilder der Mitarbeitenden erleichtern die Ansprache.
- Die Programmplanung erfolgt unter Einbeziehung der Adressaten
(vgl. Handschuck/Schröer 2012, S. 74f.).

Schließlich wird die Zielerreichung durch eine *Evaluation* überprüft. Dabei geht es um die Bewertung der Zielerreichung. So wird ermittelt, welche Maßnahmen zielführend waren und welche nicht, und wie der interkulturelle Öffnungsprozess fortzusetzen ist (vgl. ebd., S. 75). Als Evaluationsinstrumente können

- schriftliche und mündliche Befragungen (z.B. Fragebogen, Interview),
- Analyse statistischer Daten (Kundenstatistik, Mitarbeiterstatistik),
- Dokumentenanalyse (z.B. Internetseite, Programmplanung) oder auch
- Beobachtungen (kollegiale Beobachtung) genutzt werden.

Für die Bewertung der Erfolge darf die Sicht der Nutzerinnen und Nutzer der Angebote nicht unberücksichtigt bleiben. Filsinger sieht in regelmäßigen Nutzerbefragungen und der systematischen Einbeziehung der Ergebnisse in die Angebotsplanung ein zentrales Gütekriterium für die Interkulturelle Öffnung (vgl. 2008, S. 35).

DEFINITION

Evaluation

Der Begriff „Evaluation“ bezeichnet „die systematische Untersuchung des Nutzens oder Wertes eines Gegenstandes. Solche Evaluationsgegenstände können z.B. Programme, Projekte, Produkte, Maßnahmen, Leistungen, Organisationen, Politik, Technologien oder Forschung sein. Die erzielten Ergebnisse, Schlussfolgerungen oder Empfehlungen müssen nachvollziehbar auf empirisch gewonnenen qualitativen und/oder quantitativen Daten beruhen“ (DeGEval 2008, S. 15).

Dieser Kreislauf Interkultureller Öffnung braucht *Führungsverantwortung* und muss als klarer Auftrag von der Führungsebene eingeleitet werden. Ebenso ist es die Aufgabe der Führungsebene, Interkulturelle Öffnung als Querschnittsaufgabe zu etablieren. Das heißt, alle Bereiche, Ebenen, Hierarchien und Mitarbeitende sollen sich am Entwicklungsprozess beteiligen können (vgl. Handschuck/Schröer 2012, S. 67f.).

Widerstände und erfolgversprechende Gegenmaßnahmen

Interkulturelle Öffnung macht es erforderlich, Gewohntes zu hinterfragen. Dazu gehören Einstellungen, alltägliche Handlungsabläufe sowie etablierte Regelungen und Hierarchien in einer Organisation. Werden diese infrage gestellt, ist das Auftreten von Widerständen wahrscheinlich (vgl. Hagemann/Vaudt 2012, S. 69). Schon der Begriff „Interkulturelle Öffnung“ kann bei den Mitarbeitenden eine Abwehrhaltung provozieren, da dieser auf vorherige Geschlossenheit hindeutet und als Kritik an der bisherigen professionellen Handlungspraxis verstanden werden kann (vgl. Gaitanides 2004, S. 9). Weitere Widerstände ergeben sich nach Schröer aufgrund bestimmter Einstellungen und Haltungen, die u.a. wie folgt zum Ausdruck kommen:

- „Wir behandeln alle gleich“ – Dabei wird übersehen, dass Ungleiches nicht immer gleich behandelt werden darf. So benötigen Personen mit nicht-deutscher Muttersprache eventuell eine andere Kommunikation und andere Unterstützungsleistungen als Personen mit deutscher Muttersprache.
- „Wir haben schon immer mit Ausländern gearbeitet“ – Der Bedarf der eigenen interkulturellen Qualifizierung wird nicht als neue Herausforderung gesehen.
- „Wir sind ohnehin Überlastete“ – Es entstehen Ängste vor zusätzlichen Belastungen durch die Zunahme von „schwierigen und belastenden“ Klienten (vgl. 2007, S. 47f.).

Für eine nachhaltige Implementierung der Interkulturellen Öffnung ist es notwendig, mit solchen Widerständen umzugehen und/oder diesen durch bestimmte Maßnahmen möglichst frühzeitig entgegenzuwirken. Die gemeinsame Entwicklung eines Leitbildes kann helfen, von Anfang an alle Mitarbeitenden einzubeziehen und dabei ihre Vorbehalte ernst zu nehmen. Zudem kommt dem Erwerb interkultureller Kompetenzen

und der Sensibilisierung der Mitarbeitenden für kulturelle Unterschiede eine bedeutende Rolle zu, um gewohnte, meist unbewusste Einstellungen und Verhaltensweisen zu reflektieren und zu verändern. Das gilt auch für Führungskräfte. Gerade sie sollten als Vorbilder fungieren und sich klar und mit einer positiven Haltung zu den Maßnahmen bekennen (vgl. Hagemann/Vaudt 2012, S. 71f.).

Interkulturelle Öffnung im Weiterbildungsbereich

Interkulturelle Öffnung wird – wenn auch verspätet – zunehmend zu einem Thema für die Weiterbildung. Denn auch Weiterbildungsorganisationen sehen sich mit der Situation konfrontiert, dass für Erwachsene mit Migrationshintergrund Zugangsbarrieren, insbesondere zu beruflichen und betrieblichen Weiterbildungsangeboten, bestehen. Zudem beschränken sich die Angebotsstrukturen für Erwachsene mit Migrationshintergrund überwiegend auf die Kompensation von Sprachdefiziten (→ Kap. 3.3).

Gerade staatlich geförderte Weiterbildungsorganisationen werden sich vor dem Hintergrund des Zugänglichkeitsgebots im Rahmen ihres öffentlichen Bildungsauftrags verantworten müssen (vgl. Ruhlandt 2010, S. 172).

Herausforderungen ergeben sich jedoch auch dort, wo Erwachsene mit Migrationshintergrund stark vertreten sind (z.B. Berufsintegrationskurse) und sich Teilnehmende beispielsweise durch sehr unterschiedliche Lebensweltbezüge auszeichnen (vgl. Sprung 2012, S. 15).

Während die Handlungsbedarfe zunehmend ins Blickfeld der erwachsenenpädagogischen Diskussion geraten, liegen kaum veröffentlichte Berichte über die Umsetzung Interkultureller Öffnung in Organisationen der Weiterbildung vor. Eine Übernahme des Konzepts für die Erwachsenenbildung steht also noch aus (vgl. Ruhlandt 2010, S. 171). Allerdings können in Anlehnung an Sprung wichtige Herausforderungen für Weiterbildungsorganisationen benannt werden:

- *Abbau von Zugangsbarrieren*
zu Weiterbildungsorganisationen sowohl für Zielgruppen als auch für Mitarbeitende mit Migrationshintergrund,
- *Umgang mit Widerständen*
gegen eine organisationale Öffnung vonseiten einzelner oder mehrerer Mitarbeitender oder ganzer Einrichtungen,
- *Vermeidung von Diskriminierung*
und Ermöglichung von Anerkennung durch die Etablierung entsprechender Strukturen und Maßnahmen; dies schließt die Professionalisierung des Personals (z.B. Vermittlung interkultureller Kompetenzen) mit ein und bedarf der kritischen Analyse vorherrschender Organisationsstrukturen (Abläufe, Regeln und gewohnte Handlungspraktiken),

- *Vermeidung von Sonderbehandlungen*
von Erwachsenen mit Migrationshintergrund und Berücksichtigung migrationspezifischer Bedarfe, z.B. durch zielgruppenspezifische Angebote,
- *Einbindung der Mehrheitsbevölkerung*
in den Diskurs um Chancengleichheit und in den Kompetenzerwerb im Umgang mit gesellschaftlichen Veränderungsprozessen; dies kann z.B. im Rahmen der beruflichen und politischen Weiterbildung geschehen
(vgl. Sprung 2012, S. 16f.).

Darüber hinaus ist die Weiterbildungsforschung zukünftig gefordert, stärker an das Thema der Interkulturellen Öffnung anzuschließen, um zu einer wissenschaftlichen Fundierung des Konzepts beizutragen und eine nachhaltige Etablierung in der Praxis voranzutreiben.

6.3 Diversity Management und Interkulturelle Öffnung im Vergleich

In der Gegenüberstellung der Konzepte „Diversity Management“ und „Interkulturelle Öffnung“ fallen zunächst einige Gemeinsamkeiten auf. Beide Konzepte zielen auf Anerkennung gesellschaftlicher Vielfalt und fordern einen umfassenden Entwicklungs- und Veränderungsprozess in Organisationen. Schröder (2007, S. 29) sieht die Stärke des Diversity Managements in der Integration vielfältiger gesellschaftlicher Dimensionen wie Geschlecht, Alter, Religion, ethnische Herkunft etc. Ein solches Verständnis erweitert den Blick und könnte auch für die Weiterbildung fruchtbar sein. Denn Weiterbildungsentscheidungen von Erwachsenen mit Migrationshintergrund hängen nicht nur mit der Migrationserfahrung zusammen, sondern auch mit ihrem beruflichen und sozialen Umfeld.

Unterschiede zwischen den beiden Konzepten werden insbesondere hinsichtlich des Entstehungs- und Begründungszusammenhangs konstatiert. Während sich Interkulturelle Öffnung einer gleichberechtigten gesellschaftlichen Teilhabe und sozialer Gerechtigkeit verpflichtet sieht, zielt Diversity Management originär auf die Optimierung von Unternehmenserfolgen (vgl. Schröder 2007, S. 31). Das mag möglicherweise auch ein Grund dafür sein, warum Interkulturelle Öffnung in öffentlich verantworteten Bereichen stärker auf Akzeptanz gestoßen ist. Allerdings gilt es heute erneut, der Frage nachzugehen, ob eine solch zugespitzte Positionierung noch gültig sein kann. Diversity Management hat längst eine Adaption fernab der Unternehmenspraxis erfahren. Dies zeigt sich nicht zuletzt an der großen Anzahl an (Bildungs-)Organisationen, die sich als Unterzeichner der Charta der Vielfalt öffentlich zur Anerkennung und Wertschätzung von Vielfalt bekennen. Mit dem Diversity-Gedanken ist die Chance verbunden, die seit

Langem in der Forschung und Praxis geforderte Defizitperspektive zugunsten einer Erwachsenenpädagogik aufzugeben, die stärker an den Potenzialen ausgerichtet ist (vgl. Öztürk/Klabunde 2014, S. 48).

Beide Konzepte bieten wichtige Impulse für die erwachsenenpädagogische Organisationsentwicklung. Welche und wie sich diese Konzepte in der Weiterbildungspraxis etablieren, ist Aufgabe zukünftiger Weiterbildungsforschung.

ZUR REFLEXION

- Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Menschen fallen Ihnen spontan ein? Erstellen Sie eine Liste mit 20 Merkmalen und vergleichen Sie Ihre Ergebnisse anschließend mit dem Modell „Four Layers of Diversity“ von Gardenswartz/Rowe.
- Welche Bedeutung hat die Geschichte von der Giraffe und dem Elefanten für die Weiterbildung? Formulieren Sie eine Kernbotschaft für Weiterbildungsorganisationen.
- Vergleichen Sie das Konzept der Interkulturellen Öffnung mit Diversity Management hinsichtlich des Entstehungshintergrundes und der Ziele. Arbeiten Sie dabei Unterschiede und Gemeinsamkeiten heraus.
- Im Rahmen eines organisationalen Veränderungsprozesses ist das Auftreten von Widerständen aufseiten der Organisationsmitglieder wahrscheinlich. Wodurch können solche Widerstände entstehen und wie können diese zum Ausdruck kommen? Wie kann ihnen entgegengewirkt werden? Formulieren Sie einen Vorschlag.
- Welche Vor- und Nachteile werden mit dem jeweiligen Ansatz (Diversity Management/Interkulturelle Öffnung) verbunden? Erstellen Sie eine Pro- und Kontra-Liste und nehmen Sie anschließend selbst Stellung.



Literaturtipps

- Griese, C./Marburger, H. (2012b): Interkulturelle Öffnung – Genese, Konzepte, Diskurse. In: Dies. (Hg.): Interkulturelle Öffnung. Ein Lehrbuch. München, S. 1–23
- Handschuck, S./Schröer, H. (2012): Interkulturelle Orientierung und Öffnung. Theoretische Grundlagen und 50 Aktivitäten zur Umsetzung. Augsburg
- Krell, G. u.a. (2011): Chancengleichheit durch Personalpolitik. Gleichstellung von Frauen und Männern in Unternehmen und Verwaltungen. Rechtliche Regelungen – Problemanalysen – Lösungen. Wiesbaden
- Ruhlandt, M. (2010): Interkulturelle Offenheit in Einrichtungen der Weiterbildung. In: Der pädagogische Blick, H. 3, S. 170–180

7. Diversitätsbewusste Weiterbildungsarbeit

Obwohl Migration und migrationsbedingte Vielfalt bisher nur zögerlich in der deutschsprachigen Weiterbildungsforschung thematisiert wurden, gewinnen sie für den Weiterbildungsbereich an Bedeutung. Verstärkt wird diese Bedeutung durch die absehbaren Folgen des demografischen und sozialen Wandels in Deutschland. Eine bereits heute „überalterte“ Gesellschaft kommt nicht umhin, sich mit den Konsequenzen eines drohenden Fachkräftemangels auseinanderzusetzen und in diesem Zuge die vielfältigen Potenziale aller in Deutschland lebenden Menschen – auch die der Zugewanderten und ihrer Nachkommen – zu aktivieren. Diese Realität stellt auch die Weiterbildung vor die zentrale Herausforderung, für Erwachsene mit Migrationshintergrund nicht nur einen besseren Zugang zu allen Weiterbildungsangeboten zu schaffen, sondern auch die vielfältigen Potenziale und Kompetenzen von Erwachsenen mit Migrationshintergrund zu erschließen.

Es lassen sich folgende Folgerungen für die Weiterbildung im Kontext von migrationsbedingter Diversität festhalten:

Migrationsbedingte Diversität braucht eine verstärkte Aufmerksamkeit der *Weiterbildungsforschung*. Die Datenlage über Weiterbildung von Erwachsenen mit Migrationshintergrund hat sich in den vergangenen Jahren stark verbessert, aber sie ist weiterhin unbefriedigend. Wie facettenreich die Migrationsthematik und wie vielfältig die Migrant*innenpopulation in Deutschland ist, wurde im zweiten und dritten Kapitel deutlich. Um einer differenzierten Wahrnehmung der Erwachsenen mit Migrationshintergrund in Zusammenhang mit ihrem tatsächlichen Weiterbildungsverhalten nachzukommen, ist die offenkundige Vielfalt innerhalb und zwischen den Migrationsgruppen von der Weiterbildungsforschung zu berücksichtigen und weiter aufzuschlüsseln. Auf diese Weise wird es der Weiterbildungsforschung gelingen, valide und differenzierte Aussagen etwa über die Weiterbildungsbeteiligung und -barrieren von Erwachsenen mit Migrationshintergrund zu treffen.

Solche verlässlichen Befunde können als Korrektiv für die *Weiterbildungspraxis* dienen. Wie auch im dritten Kapitel deutlich wurde, werden Erwachsene mit Migrationshintergrund in ihren heterogenen Bedürfnissen von Weiterbildungsinstitutionen noch unzureichend angesprochen. Die Migrationserfahrungen werden eher als Defizit statt als Ressource betrachtet. Hieraus erwächst in der Weiterbildungsforschung seit einiger Zeit die Forderung nach einem differenzierten *Zielgruppen-Marketing*. Ziel dabei ist es, die Vielschichtigkeit der Bedarfs- und Interessenlagen besser abbilden zu können und das Weiterbildungsangebot entsprechend anzupassen (vgl. Tippelt u.a. 2008). Gleichwohl gibt es empirische Hinweise darauf, „dass sich Benachteiligte und MigrantInnen

als aktuell und künftig weniger begehrte Zielgruppen herausstellen“ (Reich-Claassen/ Tippelt 2010, S. 3). Vor diesem Hintergrund sind die bisherige Praxis der Zielgruppenbestimmung und damit die undifferenzierten Vorstellungen über die Adressaten mit Migrationshintergrund zu überprüfen. Die Ausdifferenzierung der Zielgruppen nach Migrationshintergrund, Herkunft oder Staatsangehörigkeit ist weder zeitgemäß noch fördert sie das Erkenntnisinteresse der Weiterbildungsforschung und -praxis. Naheliegender ist – wenn überhaupt – Zielgruppen nach Lernerfahrungen und beruflicher Stellung auszdifferenzieren oder nach sozialen Milieus, welche die Adressaten in ähnlicher sozialer Lage und mit ähnlichen Werthaltungen, Lebensauffassungen und Lebensweisen zusammenfassen (vgl. Tippelt u.a. 2008). Die Frage nach einer besseren Erreichbarkeit von Erwachsenen mit Migrationshintergrund für das Weiterbildungssystem kann hier nicht abschließend geklärt werden und sollte Gegenstand weiterer Studien der Weiterbildungsforschung sein. Dabei ist es wichtig, unterschiedliche Ebenen der In- und Ausgrenzung in den Blick zu nehmen. Denn aus den theoretischen Erklärungsansätzen des vierten Kapitels geht hervor, dass die ungleiche Teilhabe als ein Resultat von Mechanismen der Selbst- und Fremdselektion zu deuten ist. Vor diesem Hintergrund ließen sich u.a. wichtige soziale Determinanten, wie z.B. Schulbildung, Aufenthaltsstatus und Alter, bestimmen. Der tatsächlichen Vielfalt potenzieller Weiterbildungsteilnehmer wird jedoch nur unzureichend Rechnung getragen. Dafür bedarf es der Weiterentwicklung theoretischer Ansätze, die Aspekte der Diversität aufgreifen und angemessen abbilden.

Fakt ist also, dass auf unterschiedliche Zugangsvoraussetzungen und -wege sowie vielseitige Wissens- und Interessenbestände einer sich zunehmend pluralisierenden Teilnehmerschaft reagiert werden muss.

Eine zentrale Herausforderung wird dabei zum einen sein, das Personal für die Bedürfnisse der sich verändernden Zielgruppen zu sensibilisieren. Von Bedeutung erscheint es demnach, den Fokus auf das *Weiterbildungspersonal* zu richten und dieses für den Umgang mit Vielfalt schon während des Studiums bzw. der Ausbildung aktiv vorzubereiten. Der kompetente Umgang mit Vielfalt erfordert in mehrfacher Hinsicht einen multiperspektivischen Blickwinkel. In Anlehnung an das Kapitel 5 könnte dieser als kultursensibel, dominanzkritisch und diversitätsbewusst umschrieben werden.

- *Kultursensibel*, da es hier darum geht, andere Kulturen wahrzunehmen und Unterschiede anzuerkennen. Gleichsam gilt es, sensibel für den Konstruktionscharakter von Kultur zu sein. Dies bedeutet auch, sich von einer Perspektive zu verabschieden, die schablonenhafte kulturelle Erklärungsmuster bereithält. Stattdessen sollte man den Blick auf sich selbst richten. Indem wir uns mit unserer eigenen kulturellen Prägung auseinandersetzen, die eigene Perspektive hinterfragen und die eigenen Handlungsmuster reflektieren, entwickeln wir Neugier für die Vielfalt der Kulturen, die uns umgeben, ohne diese letztlich immer „verstehen“ zu müssen.

- *Dominanzkritisch*, da die Unterscheidung zwischen dem „Wir“ und dem „Ihr“ leider nicht immer Raum für gegenseitiges Verständnis schafft. Diskursiv erzeugte Unterscheidungen bewirken ebenso Machtungleichgewichte. Ein kritischer Blick auf aktuelle wie auch historische Zusammenhänge verschafft Klarheit darüber, wie Diskurse unsere Wahrnehmung und unser Denken beeinflussen. Hier sollte gefragt werden: Wo werden Definitionsgrenzen festgelegt? Wer entscheidet über Zugehörigkeiten? Wer bestimmt, wer zur Mehrheit und wer zur Minderheit innerhalb einer Gesellschaft gehört? Wer bestimmt darüber, welches Thema von Bedeutung ist? Aber auch: Welche Rolle schreibe ich mir selbst, ebenso wie meinem Gegenüber zu? Welche Denkmuster verbergen sich auch hinter meinem eigenen Handeln?
- *Diversitätsbewusst*, da es darum geht, ein vereinfachendes „Schwarz-Weiß-Denken“ über Bord zu werfen. Normalität im Umgang mit Vielfalt erreicht man letztlich, indem man sich seiner eigenen vielfältigen Prägungen bewusst wird. So ist jeder Einzelne eben nicht nur „Deutsche/r“ oder „Japaner/in“, sondern auch „Mutter/Vater“, „Tochter/Sohn“, „Student/in“, „Hobbysportler/in“, „Angestellte/r“ etc. Die Vielfalt in sich selbst zu erkennen, ermöglicht, diese auch für andere anzuerkennen.

Zum anderen müssen sich auch *Weiterbildungsorganisationen* der Herausforderung stellen, die eigenen Strukturen zu überdenken und diese so auszugestalten, dass Anerkennung migrationsbedingter Vielfalt auf allen Ebenen der Organisation gewährleistet wird. Diese Aufgabe bedarf eines Rückgriffs auf wirksame und handhabbare Konzepte. Anschlussstellen bieten hierfür die in Kapitel 6 vorgestellten Ansätze „Diversity Management“ und „Interkulturelle Öffnung“. Vonseiten der Weiterbildungsforschung und -praxis wird es zukünftig auszuloten sein, wie diese Ansätze für die spezifischen Bedingungen und Bedarfe von Weiterbildungsorganisationen fruchtbar gemacht werden können. Dies schließt eine konzeptionelle Anpassung ebenso ein wie die wissenschaftliche Begleitung der Implementierung in den Organisationen, um wissenschaftlich fundiertes Erfahrungswissen und beste Beispiele aus der Praxis für die (Fach-)Öffentlichkeit nutzbar zu machen.

Schließlich wird das Blickfeld zudem auf die Betrachtung *gesamtgemeinschaftlicher Entwicklungslinien* hin erweitert, wobei eine diversitätsbewusste Weiterbildung zu einem besseren Miteinander innerhalb eines demokratischen Systems beizutragen hilft. Dazu gehört die Gestaltung einer *Willkommenskultur*, die Deutschland für Zuwanderungsentscheidungen auch zukünftig attraktiv macht, und die Etablierung einer *Anerkennungskultur*, die gesellschaftliche Teilhabe und dauerhafte Integration fördert.

- Eine *Willkommenskultur* zeichnet sich dadurch aus, dass Zuwanderinnen und Zuwanderern mit einer Haltung des Willkommenseins und Wertschätzung begegnet wird, sowohl in alltäglichen Begegnungen des sozialen Lebens als auch im Kontakt mit den für Migration und Integration zuständigen Behörden und Einrichtungen. Dazu zählt auch die Schaffung einer adäquaten Unterstützungs- und Angebotsstruk-

tur, die Einreisemodalitäten erleichtert und soziale Integration sowie Partizipation frühzeitig fördert. Gerade Weiterbildungsorganisationen nehmen hier eine zentrale Rolle ein, indem sie wichtige Erstkontakte im Rahmen von Integrations- und Sprachkursen aktiv mitgestalten.

- Mit der Etablierung einer *Anerkennungskultur* werden der Mensch und seine Potenziale in den Vordergrund aller gesellschaftlichen Bemühungen gestellt. Dieser Anspruch gilt für alle in Deutschland lebenden Menschen (ob mit oder ohne Migrationshintergrund) und erfordert auch von der Weiterbildung, ihr Selbstverständnis danach auszurichten.

Diversitätsbewusste Weiterbildungsarbeit bedeutet also, gesellschaftliche Diversität zu erkennen und anzuerkennen. Über die Bewusstwerdung der eigenen Vielfalt kann die Anerkennung von Vielfalt auch bei anderen möglich werden, wobei Gemeinsamkeiten fokussiert und Unterschiede als Ressource wahrgenommen werden. Dies schließt Selbstreflexivität gegenüber der eigenen Perspektive ebenso ein wie die kritische Analyse vorherrschender Macht- und Ungleichheitsstrukturen. Eine diversitätsbewusste Weiterbildungsarbeit bezieht sich auf alle Bereiche der Weiterbildungspraxis und -forschung, einschließlich ihrer vielfältigen Umweltbezüge. Zusammengefasst lauten die zentralen Ziele und Aufgaben für eine diversitätsbewusste Weiterbildungsarbeit wie folgt:

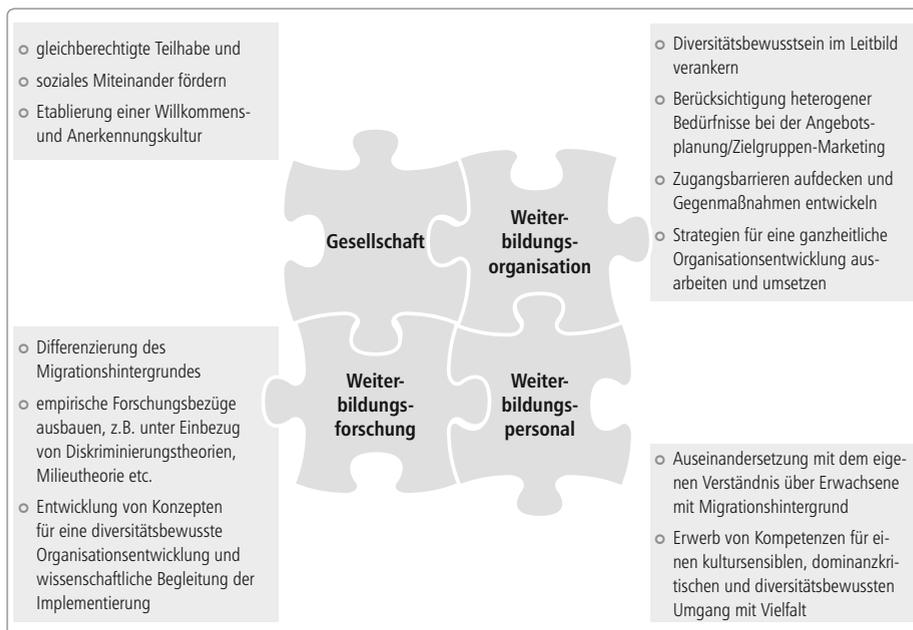


Abbildung 17: Diversitätsbewusste Weiterbildungsarbeit (Quelle: eigene Darstellung)

Glossar

Ausländer/in

ist ein juristischer Begriff und umfasst alle Personen, die nicht die deutsche Staatsangehörigkeit haben.

Diskriminierung

bezeichnet die Benachteiligung, Stigmatisierung und Herabsetzung von Personen und/oder Gruppen auf der Grundlage ihrer Zuschreibung zu einer bestimmten Merkmalsgruppe. Sie bedingt einen ungleichen Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen.

Diversity

(oder auch Diversität) bedeutet zunächst wörtlich „Vielfalt“. Gesellschaftlich wünschens- und erstrebenswert erscheint ein wertschätzender Umgang mit verschiedenen Dimensionen von Diversität.

Diversity Education

thematisiert die Bedeutung von Vielfalt in Erziehungs- und Bildungsprozessen, insbesondere unter den Aspekten der Chancengleichheit und der besonderen Wertschätzung vielfältiger sozialer und kultureller Zugehörigkeiten. Diversity Education knüpft dabei an bereits bestehende Konzepte an (u.a. Pädagogik der Vielfalt nach Prenzel, Interkulturelle Pädagogik).

Diversity Management

steht für die Art und Weise, wie mit dieser Vielfalt im jeweiligen Bezugssystem umgegangen wird.

Essentialisierung

(von Kultur) beschreibt die Festschreibung einer Art kultureller Wesensart. Sie baut auf der Vorstellung auf, dass Kultur ein geschlossenes System bildet.

Ethnisierung

bezeichnet eine einseitige Reduzierung gesellschaftlicher Problemlagen auf ihre scheinbar ethnische Bedingtheit.

Institutionelle Diskriminierung

fasst die Ungleichheit, die durch institutionelle Rahmenbedingungen wie z.B. Gesetzgebungen erzeugt wird, zusammen.

Integrationskurs

ist eine Maßnahme nach dem Zuwanderungsgesetz für Neuzuwanderer bzw. in Deutschland lebende Ausländerinnen und Ausländer und besteht aus einem Deutsch- und einem Orientierungskurs. Die Integrationskurse werden vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) verwaltet.

Interkulturalität

beschreibt das „Zwischen“ den Kulturen. Betrachtet wird eine Art Begegnungsraum, in dem Vertreterinnen und Vertreter verschiedener Kulturen Differenzen und Gemeinsamkeiten aushandeln.

Interkulturelle Öffnung

kann als ein Konzept verstanden werden, das auf einen Veränderungsprozess in Organisationen (wie z.B. öffentliche Verwaltung) abzielt und in dem der Umgang mit kultureller Vielfalt reflektiert und neu gestaltet wird. Dabei geht es in erster Linie um den Abbau von Zugangsbarrieren und Abgrenzungsmechanismen.

Kultur

ist eine dynamische und veränderbare, räumlich und zeitlich nicht fixierte Kategorie für die Beschreibung kollektiver Zugehörigkeiten. Kultur fungiert als Orientierungssystem für Denken und Handeln, ohne dabei determinierend zu wirken.

Kulturalisierung

ist eine einseitige „Fokussierung“ auf die Kategorie Kultur bei gleichzeitigem Ausblenden der eigentlichen Ursachen eines Problems.

Migration

ist ein Sammelbegriff für Wanderungsprozesse von Personen und meint die (temporäre) Verlagerung des Lebensmittelpunktes in ein anderes Gebiet. Gründe für Migration sind vielfältig und individuell, Migrationsentscheidungen können jedoch durch gesellschaftliche Ereignisse oder Umweltbedingungen beeinflusst werden.

Multikulturalismus

ist ein Begriff zur Beschreibung des Zusammenlebens verschiedener „Kulturen“ in einer Gesellschaft, der vor allem im deutschsprachigen Raum verwendet wird.

Personen mit Migrationshintergrund

ist ein Sammelbegriff und umfasst sowohl die zugewanderte Bevölkerung als auch deren Nachkommen in Deutschland.

Selektivität

im Zugang zu Weiterbildung bedeutet, dass Personen mit unterschiedlichen Merkmalen unterschiedliche Zugangschancen zu Weiterbildung haben. Selbstselektion bezeichnet Selektionsmerkmale, die das Individuum selbst betreffen und die es u.U. beeinflussen kann (so z.B. Schulabschluss). Fremdselektion bezeichnet die durch Dritte verursachten Ausgrenzungsmechanismen (wie z.B. Betriebsgröße).

Statistische Diskriminierung

meint auf Basis von Erfahrungswissen, statistischen Ergebnissen und Vermutungen getroffene Entscheidungen, welche im Ergebnis eine Ungleichbehandlung zur Folge haben/Ungleichheit erzeugen.

Transkulturalität

ist ein Begriff, der die Vorstellung von Kulturen als Kugelmodelle überwindet und dadurch die Übergänge und die heterogenen Aspekte von Kulturen – und damit auch Wandel – betont.

Transnationalisierung

erweitert den traditionellen Blick der Migrationsforschung, die lediglich Nationalgesellschaften bzw. Nationalstaaten zum Ausgangspunkt ihrer Analysen macht. Transnationalisierung beschreibt Phänomene, die über Nationalstaaten hinausgehen. Diese Phänomene können beispielsweise Familienverbände, soziale Beziehungen, Organisationen, soziale Netzwerke oder Verhaltensmuster sein, die durch Dauerhaftigkeit und eine hohe Interaktionsdichte geprägt sind.

Unionsbürger/in

bezeichnet einen Staatsbürger bzw. eine Staatsbürgerin der EU. Er bzw. sie genießt umfangreiche Freizügigkeitsrechte wie z.B. visumsfreie Einreise innerhalb der Mitgliedsstaaten der EU.

Anhang

Weiterbildung		
Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)	Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)	<p>Querschnittsbefragung der Bevölkerung im Alter zwischen 16 und 65 Jahren in Mitgliedsstaaten der OECD; Periodizität: seit 2012, alle 10 Jahre</p> <p>Fokus: Kompetenzmessung von Erwachsenen, insbesondere Lese-, alltagsmathematische Kompetenz und technologiebasiertes Problemlösen</p> <p>www.gesis.org/piaac</p>
Europäische Union (EU)	Adult Education Survey (AES)	<p>Querschnittsbefragung der Bevölkerung im Alter zwischen 25 und 64 Jahren (in Dt. zwischen 18–64 Jahren) in Mitglieds- und assoziierten Ländern der EU; Periodizität: seit 2007, europaweit: alle 5 Jahre, in Deutschland: alle 2–3 Jahre</p> <p>Fokus: formale, non-formale und informelle Lernaktivitäten; Weiterbildung klassifiziert als betrieblich, individuell berufsbezogen und nicht-berufsbezogen</p> <p>www.epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/microdata/adult_education_survey</p>
	Continuing Vocational Training Survey (CVTS)	<p>Querschnittsbefragung bei Unternehmen mit 10 und mehr Beschäftigten in Mitgliedsländern der EU; Periodizität: seit 1993, alle 5 bis 6 Jahre (1999, 2005, 2010)</p> <p>Fokus: betriebliche Weiterbildungsangebote und Ausgaben für Weiterbildung von Unternehmen</p> <p>www.epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/microdata/continuing_vocational_training_survey</p>
Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)	National Educational Panel Study (Nationales Bildungspanel) (NEPS)	<p>Längsschnittbefragung über alle Bildungsphasen im Lebenslauf eines Menschen; Periodizität: seit 2009, jährlich</p> <p>Fokus: Bildung im Erwachsenenalter und Lebenslanges Lernen: Weiterbildungsaktivitäten von Erwachsenen im Alter zwischen 23 und 65 Jahren, unabhängig von Nationalität und Deutschkenntnissen</p> <p>www.neps-data.de</p>
	Berichtssystem Weiterbildung (BSW)	<p>Querschnittsbefragung der Bevölkerung im Alter zwischen 19 und 64 Jahren in Deutschland; Periodizität: seit 1979, alle 3 Jahre; letzte Erhebung 2007</p> <p>Fokus: individuelles Weiterbildungsverhalten deutschsprachiger Bevölkerung; Weiterbildung klassifiziert als allgemein, beruflich</p> <p>www.bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_neun.pdf</p>
	Sozio-oekonomisches Panel (SOEP)	<p>Längsschnittbefragung der Bevölkerung zwischen 16 und 64 Jahren in Deutschland; Periodizität: seit 1984, jährlich</p> <p>Fokus: i.d.R. eine Bevölkerungs- und Erwerbsstatistik; in unregelmäßigen Abständen (1989, 1993, 2000, 2004, 2008) Fokus: berufliche Weiterbildung</p> <p>www.div.de/de/soep</p>

Statistisches Bundesamt	Mikrozensus (MZ)	Querschnittsbefragung der Bevölkerung zwischen 16 und unter 65 Jahren in Deutschland; Periodizität: seit 1957, jährlich Fokus: i. d. R. eine Bevölkerungsstatistik; seit 1996 Fragen zur allgemeinen Weiterbildung; seit 2005 Fragen zur allgemeinen und beruflichen Weiterbildung www.destatis.de
Bundesagentur für Arbeit Nürnberg	IAB-Betriebspanel	Längsschnittbefragung bei Betrieben mit mindestens einem sozialversicherungspflichtig Beschäftigten; Periodizität: seit 1993, jährlich Fokus: betriebliche Weiterbildungsangebote, Finanzierung der Weiterbildung von Unternehmen www.iab.de/de/erhebungen/iab-betriebspanel.aspx/
	SGB III-Statistik	Vollerhebung der BA unter Leistungsberechtigten nach dem SGB III (= Leistungsempfängerstatistik); Periodizität: jährlich Fokus: Teilnahmefälle an beruflichen WB-Maßnahmen, finanzielle Hilfen für Leistungsberechtigte (z.B. Berufsausbildungsbeihilfe, Ausbildungsgeld, Übergangsgeld, Bildungsgutscheine) www.statistik.arbeitsagentur.de
Deutscher Volkshochschul-Verband (DVV)/ Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)	Volkshochschul-Statistik	Vollerhebung der Volkshochschulen in Deutschland Periodizität: seit 1962, jährlich Fokus: institutionelle und Teilnehmermerkmale, Angaben zum Personal, zur Finanzierung und zu Veranstaltungsdaten der VHS-Arbeit auf Bundes- und Landesebene www.die-bonn.de/weiterbildung/statistik/vhs-statistik/default.aspx
Migration		
United Nations (UN)	UN Population Division – International Migration	Datenbank; Periodizität: seit 1990, alle 5 Jahre Fokus: Bestandsdaten von Migranten etwa nach Alter, Geschlecht, Ziel- und Herkunftsland http://esa.un.org/migration/index.asp?panel=1
	UNHCR Population Statistics	Datenbank; Periodizität: seit 2000, jährlich Fokus: Bestandsdaten von Flüchtlingen, Binnenvertriebenen und Asylsuchenden www.popstats.unhcr.org
Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)	International Migration Outlook (seit 2006) 1973–2006 unter: Trends in International Migration. Continuous reporting system on migration	Bericht; Periodizität: seit 1973, jährlich Fokus: Analysen zu Migrationsbewegungen und Migrationspolitiken in den OECD-Ländern; jährlich wechselnde Schwerpunkte, etwa für 2013 Diskriminierung von Einwanderern und ihren Kindern auf dem Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft in den einzelnen OECD-Ländern www.oecd.org/berlin/publikationen/migration-outlook.htm

International Organization for Migration (IOM)	World Migration Report	Bericht; Periodizität: seit 2000, alle 2 bis 3 Jahre Fokus: Analysen zur globalen Migration sowie Lebenssituation der Migranten in mehr als 150 Ländern www.iom.int/cms/wmr2013
Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF)	Ausländerzentralregister (AZR)	personenbezogene Datenbank; Periodizität: seit 1967 Fokus: Daten über Ausländer in Deutschland, wie etwa Herkunftsland, Aufenthaltsstatus, Aufenthaltsdauer, Alter, Familienstand, Zu- und Fortzüge von Ausländern www.bamf.de/DE/DasBAMF/Aufgaben/FuehrungAZR/fuehrungazr.html
	Migrationsbericht	Bericht; Periodizität: seit 2005, jährlich Fokus: Migrationsentwicklung in Deutschland, v.a. EU-Binnenmigration, Ehegatten- und Familiennachzug, Spätaussiedler, jüdische Zuwanderung, Asylbewerber und Flüchtlinge, Migrationsgeschehen im europäischen Vergleich, Einbürgerungen, Daten zu Zu- und Abwanderungen nach/aus Deutschland, Bildungssituation, räumliche Verteilung www.bamf.de/SharedDocs/Projekte/DE/DasBAMF/Forschung/Migration/migrationsbericht.html
Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR)	Migrationsbarometer	Befragung von Personen mit und ohne Migrationshintergrund; Periodizität: seit 2011, alle 2 Jahre Fokus: migrations- und integrationspolitische Einschätzungen und Bewertungen; für 2013 etwa zur EU-Freizügigkeit, zur Identifikation mit Europa und zur Solidarität in Europa www.svr-migration.de/content/
Sinus Sociovision	Sinus-Migranten-Milieus	(qualitative ethnografische) Leitstudie; Periodizität: 2008 Fokus: Lebenswelten und Lebensstile von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland, Wertorientierungen, Lebensziele, Wünsche und Zukunftserwartungen www.sinus-institut.de/uploads/tx_mpdownloadcenter/Zentrale_Ergebnisse_16102007.pdf

Literatur

- Adick, C. (2010): Inter-, multi-, transkulturell: über die Mühen der Begriffsarbeit in kulturübergreifenden Forschungsprozessen. In: Hirsch, A./Kurt, R. (Hg.): Interkultur – Jugendkultur. Bildung neu verstehen. 1. Aufl. Wiesbaden, S. 105–133
- Anbuhl, M. (2013): Die Zwei-Klassen-Gesellschaft: DGB-Analyse zur sozialen Spaltung in der Weiterbildung. URL: www.dgb.de/themen/+ +co + +c5623806-2f2b-11e3-8266-00188b4dc422
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2012): Benachteiligungserfahrungen von Personen mit und ohne Migrationshintergrund im Ost-West-Vergleich. Expertise für die Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Berlin
- Apitzsch, U. (2010): Interkulturelle Bildung. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. Aufl. Bad Heilbrunn. URL: www.wb-erwachsenenbildung.de
- Aretz, H.-J./Hansen, K. (2002): Diversity und Diversity Management im Unternehmen. Münster
- Arnold, R./Gómez-Tutor, C. (2007): Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten. Augsburg
- Arrow, K.J. (1973): Higher Education as a Filter. In: Journal of Public Economics, H. 2, S. 193–216
- Auernheimer, G. (2010): Diversity und Interkulturalität als Herausforderungen für die interkulturelle Sozialarbeit. Erweiterte Textfassung des Vortrags auf der Tagung der Arbeitsgruppe Interkulturelle Soziale Arbeit (AG-IKSA) am 25. Nov. 2010. URL: www.sw.fh-koeln.de/agiksa/Tagungen/ludwigsburg2010/Auernheimer-Diversity_Intersektionalitaet.pdf
- Auernheimer, G. (2012): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. 7. Aufl. Darmstadt
- Auernheimer, G. (Hg.) (2013): Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz. In: Ders. (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 4. Aufl. Wiesbaden, S. 37–70
- Aust, F. u.a. (2011): Methodenbericht des Nationalen Bildungspanel. Etappe 8. Befragung von Erwachsenen, Haupterhebung 1. Welle 2009/2010. URL: www.neps-data.de/Portals/0/NEPS/Datenzentrum/Studienuebersicht/Methodenbericht_B72.pdf
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld. URL: www.bildungsbericht.de/daten2014/bb_2014.pdf
- Aybek, C.M. u.a. (2013): Heiratsmigration in die EU und nach Deutschland – ein Überblick. In: Bevölkerungsforschung Aktuell. Mitteilungen aus dem Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung, H. 02, S. 12–22
- Bade, K.J. (1994) (Hg.): Manifest der 60. Deutschland und die Einwanderung. München
- Bade, K.J. (Hg.) (2002): Migration in der europäischen Geschichte seit dem späten Mittelalter. IMIS-Beiträge, H. 20. URL: www.imis.uni-osnabrueck.de/fileadmin/4_Publikationen/PDFs/imis20.pdf

- Bade, K.J. (2005): Nachholende Integrationspolitik. Eingangsstatement zur Podiumsdiskussion des Gesprächskreises Migration und Integration der Friedrich-Ebert-Stiftung und der Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e.V. Berlin. URL: www.kjbade.de/bilder/fes.pdf
- Bade, K.J./Oltmer, J. (2004): Normalfall Migration: Deutschland im 20. und frühen 21. Jahrhundert. Zeitbilder, Bd. 15. Bonn
- BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2012): Einbürgerungsverhalten von Ausländerinnen und Ausländern in Deutschland sowie Erkenntnisse zu Optionspflichtigen. Ergebnisse der BAMF-Einbürgerungsstudie 2011. Nürnberg. URL: www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Forschungsberichte/ff15-einbuengerungsverhalten.pdf?__blob=publicationFile
- BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2013a): Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2012. Nürnberg. URL: www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/Statistiken/2013-halbjahr-1-integrationskursgeschaeftsstatistik-bund.pdf?__blob=publicationFile
- BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hg.) (2013b): Aktuelle Zahlen zu Asyl. Ausgabe: November 2013. Nürnberg. URL: www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/statistik-anlage-teil-4-aktuelle-zahlen-zu-asyl.pdf?__blob=publicationFile
- Barskanmaz, C. (2009): Intersektionalität und das Antidiskriminierungsrecht. In: GLADT e.V. (Hg.): Tagungsdokumentation: Mehrfachzugehörigkeit und Mehrfachdiskriminierung, eine Veranstaltung im Rahmen der Reihe Crosskultur 2009 zwischen dem Internationalen Tag der Toleranz (16. November) und dem Internationalen Tag der Migrant/inn/en (18. Dezember). Berlin. URL: www.gladt.de/archiv/mehrfachdiskriminierung/Mehrfachdiskriminierung.pdf
- Barwig, K./Hinz-Rommel, W. (Hg.) (1995): Interkulturelle Öffnung sozialer Dienste. Freiburg
- BBE – Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement (Hg.) (2007): Migrantenorganisationen als Akteure der Zivilgesellschaft: Integrationsförderung durch Weiterbildung. Dokumentation der Fachtagung am 14. und 15. Dezember 2007 in Nürnberg. URL: www.b-b-e.de/fileadmin/inhalte/PDF/publikationen/mo_akteure_zivilgesellschaft_2007.pdf
- Bear, S./Bittner, M./Göttsche, A. (2010): Mehrdimensionale Diskriminierung. Begriffe, Theorien und juristische Analyse. Expertise erstellt im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes. URL: www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/mehrdimensionale_diskriminierung_theorien.pdf?__blob=publicationFile
- Becker, G.S. (1964): Human Capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education. 1. Aufl. Chicago
- Becker, G.S. (1993). Human Capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education. 3. Aufl. Chicago
- Becker, M. (2013): Personalentwicklung. 6. Aufl. Stuttgart
- Becker, R./Hecken, A. (2008): Berufliche Weiterbildung – arbeitsmarktsoziologische Perspektiven und empirische Befunde. In Abraham, M./Hinz, T. (Hg.): Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde. Wiesbaden, S. 133–168

- Behringer, F. (1999): Beteiligung an beruflicher Weiterbildung. Humankapitaltheoretische und handlungstheoretische Erklärung und empirische Evidenz. Opladen
- Behringer, F./Bilger, F./Schönfeld, G. (2013): Segment: Betriebliche Weiterbildung. In: Bilger, F. u.a. (Hg.): a.a.O., S. 139–163
- Behringer, F./Kampmann, J./Käpplinger, B. (2009): Theoretische Erklärungsansätze zur betrieblichen Weiterbildungsbeteiligung. In: Behringer, F./Käpplinger, B./Pätzold, G. (Hg.): Betriebliche Weiterbildung – der Continuing Vocational Training Survey (CVTS) im Spiegel nationaler und europäischer Perspektiven. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 22, S. 35–52
- Bellmann, L./Leber, U. (2005): Berufliche Weiterbildungsforschung. Datenlage, Forschungsfragen und ausgewählte Ergebnisse. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 2, S. 29–40
- Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung (Hg.) (2013): Anleitung zum Wenigersein. Vorschlag für eine Demografiestrategie. Discussion Paper Nr. 12. URL: http://vg08.met.vgwort.de/na/166992f39a27427e8fba4d803c4cc7b0?l=http://www.berlin-institut.org/fileadmin/user_upload/Anleitung_Wenigersein_Demografiestrategie/Anleitung_Wenigersein_Online.pdf
- Bertelsmann Stiftung (2009): Zuwanderer in Deutschland. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung von Menschen mit Migrationshintergrund. Gütersloh. URL: www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-F7DDB937-EDDBC752/bst/xcms_bst_dms_29747_29748_2.pdf
- Bilger, F. (2011): Weiterbildungsverhalten von Personen mit Migrationshintergrund. Ein nach wie vor wenig erforschtes Feld. In: Hessische Blätter für Volksbildung. H. 4, S. 353–360
- Bilger, F. u.a. (Hg.) (2013): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld
- Blossfeld, H.P./Maurice, J.v./Schneider, T. (2011): Grundidee, Konzeption und Design des Nationalen Bildungspanels für Deutschland. Bamberg. URL: www.uni-bamberg.de/fileadmin/inbil/Publikationen/Working-Papers/WP_1.pdf
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003): Berichtssystem Weiterbildung 2000. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn/Berlin
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2011): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Weiterbildungsverhalten in Deutschland. AES 2010 Trendbericht. Bonn/Berlin. URL: www.bmbf.de/pub/trendbericht_weiterbildungsverhalten_in_deutschland.pdf
- BMI – Bundesministerium des Innern (2006): Evaluation der Integrationskurse nach dem Zuwanderungsgesetz. Abschlussbericht und Gutachten über Verbesserungspotenziale bei der Umsetzung der Integrationskurse. Berlin. URL: www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/Sonstiges/abschlussbericht-evaluation.pdf?__blob=publicationFile
- BMI – Bundesministerium des Innern (Hg.) (2014): Migrationsbericht 2012 des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung. Nürnberg. URL: www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Migrationsberichte/migrationsbericht-2012.pdf?__blob=publicationFile

- BMZ – Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Hg.) (2007): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bonn
- Bolder, A./Hendrich, W. (2000): Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens. Opladen
- Bolten, J. (2007): Interkulturelle Kompetenz. Erfurt
- Brödel, R. u.a. (1976): Weiterbildungseinstellungen und Weiterbildungsverhalten von Industriearbeitern, Teilband 1: Weiterbildungsverhalten, Weiterbildungseinstellungen und soziale Lage. Bonn/München
- Broszinsky-Schwabe, E. (2011): Interkulturelle Kommunikation. Missverständnisse – Verständigung. 1. Aufl. Wiesbaden
- Brücker, H. (2013): Auswirkungen der Einwanderung auf Arbeitsmarkt und Sozialstaat: Neue Erkenntnisse und Schlussfolgerungen für die Einwanderungspolitik. Bertelsmann Stiftung. URL: www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-2A5C2FD7-9825CE24/bst/xcms_bst_dms_37927__2.pdf
- Brüning, G. (2006): Weiterbildung für Migrantinnen und Migranten – Tradition ohne Nachhaltigkeit. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 2, S. 43–54
- Büchel, F./Pannenberg, M. (2004): Berufliche Weiterbildung in West- und Ostdeutschland. In: Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung, H. 2, S. 73–127
- Butterwegge, C. (2006): Migrationsberichterstattung, Medienpädagogik und politische Bildung. In: Butterwegge, C./Hentges, G. (Hg.): Massenmedien, Migration und Integration. Wiesbaden, S. 187–237
- Castro Varela, M./Mecheril, P. (2010): Grenze und Bewegung. Migration und wissenschaftliche Klärungen. In: Mecheril, P. u.a. (Hg.): Migrationspädagogik. Weinheim/Basel, S. 23–53
- Cox, T.H. Jr. (2001): Creating the Multicultural Organization. San Francisco
- Crenshaw, K. (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A black feminist critique of anti-discrimination. Doctrine. In: The University of Chicago Legal Forum 140, S. 139–167
- Crenshaw, K. (2010): Die Intersektion von „Rasse“ und Geschlecht demarginalisieren: Eine Schwarze feministische Kritik am Antidiskriminierungsrecht, der feministischen Theorie und der antirassistischen Politik. In: Lutz, H./Herrera Vivar, M./Supik, L.(Hg.): Fokus Intersektionalität. Wiesbaden, S. 33–54
- Currle, E. (2006): Theorieansätze zur Erklärung von Rückkehr und Remigration. In: soFid – Sozialwissenschaftlicher Fachinformationsdienst (Hg.): Migration und ethnische Minderheiten, Bd. 2. Bonn, S. 7–23. URL: www.gesis.org/fileadmin/upload/dienstleistung/fachinformationen/servicepublikationen/sofid/Fachbeitraege/Migration_2006-2.pdf
- Czollek, L.C./Perko, G./Weinbach, H. (2012): Praxishandbuch Social Justice und Diversity. Theorien, Training, Methoden, Übungen. 1. Aufl. Weinheim
- Davy, U./Weber, A. (2006): Paradigmenwechsel in Einwanderungsfragen? Überlegungen zum neuen Zuwanderungsgesetz. Baden Baden
- DeGEval – Gesellschaft für Evaluation e.V. (2008) (Hg.): Standards für Evaluation. 4. Aufl. Mainz. URL: www.degeval.de/images/stories/Publikationen/DeGEval_-_Standards.pdf
- Dewe, B. (2000): Wissenstransformationen und Lernen in der reflexiven Modernisierung. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 45, S. 38–54. URL: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2000/nuissl00_05.pdf

- Diaz-Bone, R. (2006): Zur Methodologisierung der Foucaultschen Diskursanalyse. In: *Historical Social Research*, H. 2, S. 243–274
- Die Bundesregierung (2011): Nationaler Aktionsplan Integration. Zusammenhalt stärken – Teilhabe verwirklichen. Berlin. URL: www.bundesregierung.de/Content/DE/_Anlagen/IB/2012-01-31-nap-gesamtbarrierefrei.pdf?__blob=publicationFile&v=5
- DIK – Deutsche Islam Konferenz (Hg.) (2009): Drei Jahre Deutsche Islam Konferenz DIK (2006–2009). Muslime in Deutschland – deutsche Muslime. Berlin. URL: www.deutsche-islam-konferenz.de/SharedDocs/Anlagen/DIK/DE/Downloads/DokumentePlenum/dik-broschuere-download.pdf?__blob=publicationFile
- Dinkelaker, J./Kade, J. (2011): Wissensvermittlung und Aneignungsorientierung – Antworten der Erwachsenenbildung/Weiterbildung auf den gesellschaftlichen Wandel des Umgangs mit Wissen und Nicht-Wissen. In: *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, H. 2, S. 24–34
- Doeringer, P./Piore, M.J. (1971): *Internal Labor Markets and Manpower Analysis*. Lexington/MA
- Doran, G.T. (1981): There's a S.M.A.R.T. Way to Write Management's Goals and Objectives. In: *Management Review*, H. 11 (AMA FORUM), S. 35–36
- Ebbers, I. (2011): Lehr-Lernkonzepte der Übergangsbewältigung – Diversity Education als Chance. In: *bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Fachtagung 15*. URL: www.bwpat.de/ht2011/ft15/ebbers_ft15-ht2011.pdf
- Ehmsen, S. (2010): *Die Vielfalt gestalten – Diversity an Hochschulen*. Schriftenreihe des Gender- und Technik-Zentrums der Beuth Hochschule für Technik Berlin. URL: https://projekt.beuth-hochschule.de/fileadmin/projekt/f/Veroeffentlichungen/Schriftenreihe/EhmsenBd3_Druckfassung_endv1.pdf
- Emmerich, M./Hormel, U. (2013): *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden
- Englmann, B./Müller, M. (2007): *Brain Waste. Die Anerkennung von ausländischen Abschlüssen in Deutschland*. URL: http://netzwerk-iq.de/fileadmin/redaktion/Publikationen/01_Anerkennung/2007_brain_waste.pdf
- Enoch, C./Sievers, I. (2013): *Diversität und Bildungsberatung. Perspektiven interkultureller Öffnung*. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, H. 1, S. 44–50
- Erickson, F. (2010): *Culture in Society and Educational Practices*. In: Banks, J.A./Banks, C.A.M. (Hg.): *Multicultural Education. Issues and perspectives*. 7. Aufl. Hoboken/N.J., S. 33–53
- Erlinghagen, M./Scheller, F. (2011): *Migrationshintergrund und Beteiligung an beruflicher Weiterbildung*. In: Berger, P.A./Hank, K./Tölke, A. (Hg.): *Reproduktion von Ungleichheit durch Arbeit und Familie*. Wiesbaden, S. 301–325
- Filsinger, D. (2002): *Interkulturelle Öffnung sozialer Dienste. Expertise im Auftrag der Regiestelle E&C der Stiftung SPI. Saarbrücken*. URL: www.eundc.de/pdf/07700.pdf
- Filsinger, D. (2008): *Bedingungen erfolgreicher Integration – Integrationsmonitoring und Evaluation. Expertise im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung*. Bonn
- Fischer, V. (2005): *Interkulturelle Kompetenz – ein neues Anforderungsprofil für die pädagogische Profession*. In: Fischer, V./Springer, M./Zacharak, I. (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung – Transfer – Organisationsentwicklung*. Schwalbach, S. 33–47

- Fohrbeck, D. (2012): Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen – das neue Anerkennungsgesetz des Bundes. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 5, S. 6–10
- Franz, W. (2006): Arbeitsmarktökonomik. 6. Aufl. Berlin/Heidelberg
- Freise, J. (2005): Interkulturelle soziale Arbeit. Theoretische Grundlagen, Handlungsansätze, Übungen zum Erwerb interkultureller Kompetenz. Schwalbach
- Gaitanides, S. (2004): „Interkulturelle Öffnung der sozialen Dienste“ – Visionen und Stolpersteine. In: Rommelspacher, B. (Hg.): Die offene Stadt. Interkulturalität und Pluralität in Verwaltungen und sozialen Diensten. Dokumentation der Fachtagung, Alice Salomon Hochschule Berlin. S. 4–18. URL: www.fb4.fh-frankfurt.de/whoiswho/gaitanides/visionen_stolpersteine_ikoe.pdf
- Gardenswartz, L./Rowe, A. (2003): *Diverse Teams at Work: Capitalizing on the power of diversity*. Alexandria
- Gardenswartz, L./Rowe, A. (2009): The Effective Management of Cultural Diversity. In: Moodian, M.A. (Hg.): *Contemporary Leadership and Intercultural Competence. Exploring the Cross-Cultural Dynamics Within Organizations*. Thousand Oaks/USA, S. 35–45
- Geerdes, S. (2005): Die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung von erwerbstätigen Migranten in Deutschland. In: Schmollers Jahrbuch. Zeitschrift für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, 125 (4), S. 549–571
- Geschke, D. (2012): Vorurteile, Differenzierung und Diskriminierung – sozialpsychologische Erklärungsansätze. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, H. 16/17, S. 33–37
- Giesecke, J. (2006): *Arbeitsmarktflexibilisierung und soziale Ungleichheit. Sozio-ökonomische Konsequenzen befristeter Beschäftigungsverhältnisse in Deutschland und Großbritannien*. Wiesbaden
- Gieselmann, A./Krell, G. (2011): Diversity-Trainings: Verbesserung der Zusammenarbeit und Führung einer vielfältigen Belegschaft. In: Krell, G./Ortlieb, R./Sieben, B. (Hg.): *Chancengleichheit durch Personalpolitik. Gleichstellung von Frauen und Männern in Unternehmen und Verwaltungen. Rechtliche Regelungen – Problemanalysen – Lösungen*. 6. Aufl. Wiesbaden, S. 199–218
- Global Commission on International Migration (2006): *Migration in einer interdependenten Welt: Neue Handlungsprinzipien*. Berlin. URL: www.dgyn.de/fileadmin/user_upload/PUBLIKATIONEN/Sonstiges/German__GCIM-Report.pdf
- Gogolin, I./Krüger-Potratz, M. (2006): *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Opladen
- Gomolla, M. (2012): Interventionen gegen Diskriminierung und Ungleichheit als Aufgabe pädagogischer Organisationen: Konzeptionelle Überlegungen und Praxisbeispiele. In: Göhlich, M. u.a. (Hg.): *Organisation und kulturelle Differenz. Diversity, Interkulturelle Öffnung, Internationalisierung*. Wiesbaden, S. 25–36
- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2009): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. 3. Aufl. Wiesbaden
- Granato, N. (2003): *Ethnische Ungleichheit auf dem deutschen Arbeitsmarkt*. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Bevölkerungsforschung, Bd. 33. Opladen
- Granato, N. (2013): *Ethnische Ungleichheit auf dem deutschen Arbeitsmarkt*. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Bevölkerungsforschung, Bd. 33, 2. Aufl. Wiesbaden
- Griese, C./Marburger, H. (Hg.) (2012a): *Interkulturelle Öffnung. Ein Lehrbuch*. München
- Griese, C./Marburger, H. (2012b): *Interkulturelle Öffnung – Genese, Konzepte, Diskurse*. In: Dies. (Hg.) (2012a): a.a.O., S. 1–23

- Griese, H.M. (2002): Kritik der „Interkulturellen Pädagogik“. Essays gegen Kulturalismus, Ethnisierung, Entpolitisierung und einen latenten Rassismus. Münster
- Griese, H.M./Brumlik, M. (1984): Der Gläserne Fremde. Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und Ausländerpädagogik. Leverkusen
- Groh-Samberg, O./Hertel, F.R./Tucci, I. (2010): Variables MIGBACK and MIGINFO. In: Frick, J.R./Lohmann, H. (Hg.): Biography and Life History Data in the German Socio Economic Panel 1984–2009. Berlin, S. 17–19. URL: www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.360885.de/diw_data-doc_2010-052.pdf
- Gümen, S./Herwartz-Emden, L./Westphal, M. (2000): Vereinbarkeit von Beruf und Familie als weibliches Selbstkonzept. In: Herwartz-Emden, L. (Hg.): Einwandererfamilien: Geschlechterverhältnisse, Erziehung und Akkulturation. Osnabrück, S. 207–231
- Hagemann, T./Vaudt, S. (2012): Strategien und Instrumente der Organisationsentwicklung zur Interkulturellen Öffnung. In: Griese, C./Marburger, H. (Hg.) (2012a): a.a.O., S. 61–77
- Hall, A./Krekel, E. (2008): Berufliche Weiterbildung Erwerbstätiger – zur Erklärungskraft tätigkeitsbezogener Merkmale für das Weiterbildungsverhalten. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. H. 1, S. 56–77
- Hamburger, F. (2009): Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte. Weinheim
- Hamburger, F./Stauf, E. (2009): „Migrationshintergrund“ zwischen Statistik und Stigma. In: Schüler. Wissen für Lehrer. Migration, S. 30–31
- Han, P. (2010): Soziologie der Migration. Erklärungsmodelle, Fakten, Politische Konsequenzen, Perspektiven. 3. Aufl. Stuttgart
- Handschuck, S./Schröer, H. (2012): Interkulturelle Orientierung und Öffnung. Theoretische Grundlagen und 50 Aktivitäten zur Umsetzung. Augsburg
- Handschuck, S./Schröer, H. (2013): Interkulturelle Orientierung und Öffnung von Organisationen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 29–36
- Hartmann, J./Kwan, H. (2011): Determinanten der Weiterbildungsbeteiligung: multivariate Analysen. In: Rosenblatt, B.v./Bilger, F. (Hg.): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Bielefeld, S. 70–79
- Heinemann, A.M.B. (2012): Warum kommen wenig deutsche Frauen mit „Migrationshintergrund“ in die Volkshochschule? Die Zuschreibungen von „Nicht-Zugehörigkeit zur deutschen Gesellschaft“ als eine Bedingung für Weiterbildungsteilnahme in der Migrationsgesellschaft. In: Göhlich, M. u.a. (Hg.): Organisation und kulturelle Differenz. Wiesbaden, S. 155–164
- Heinemann, A.M.B./Robak, S. (2012): Interkulturelle Erwachsenenbildung. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Weinheim, S. 1–54
- Helsper, W. (2008): Ungewissheit und pädagogische Professionalität. In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hg.): Soziale Arbeit in Gesellschaft. Wiesbaden, S. 162–168
- Hepp, A./Krotz, F./Thomas, T. (Hg.) (2009): Schlüsselwerke der Cultural Studies. Wiesbaden

- Herbert, U. (2003): Geschichte der Ausländerpolitik in Deutschland. Saisonarbeiter, Zwangsarbeiter, Gastarbeiter, Flüchtlinge. Lizenzausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn
- Hinte, H./Zimmermann, K.F. (2010): Mehr ökonomische Rationalität in der Zuwanderungspolitik. In: Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung, H. 1, S. 85–100
- Hinz, T./Abraham, M. (2008): Theorien des Arbeitsmarktes. In: Abraham, M./Hinz, T. (Hg.): Arbeitsmarktsoziologie: Probleme, Theorien, empirische Befunde. Wiesbaden, S. 17–68
- Hinz-Rommel, W. (1995a): Kompetenz und Öffnung. Die Debatte um interkulturelle Öffnung im Kontext. In: Barwig, K./Hinz-Rommel, W. (Hg.): a.a.O., S. 9–22
- Hinz-Rommel, W. (1995b): Empfehlungen zur interkulturellen Öffnung sozialer Dienste. In: Barwig, K./Hinz-Rommel, W. (Hg.): a.a.O., S. 129–147
- Hippel, A.v./Tippelt, R. (2011): Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung. In: Tippelt, R./Hippel, A.v. (Hg.): a.a.O., S. 801–811
- Hofstede, G. (2011): Lokales Denken, globales Handeln. Kulturen, Zusammenarbeit und Management. 5. Aufl. München
- Hormel, U./Scherr, A. (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. Wiesbaden
- Hormel, U./Scherr, A. (Hg.) (2010): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden. URL: www.ash-berlin.eu/fileadmin/user_upload/pdfs/Profil/Frauenb%C3%BCro/Quer/Wenn_Unterschiede_keinen_Unterschied_machen_d%C3%BCrfen_-_Eine_kritische_Betrachtung_von_Managing_Diversity.pdf
- Hubert, T./Wolf, C. (2007): Determinanten der beruflichen Weiterbildung. Empirische Analysen auf der Basis des Mikrozensus 2003. In: Zeitschrift für Soziologie, H. 6, S. 473–493
- Huntemann, H./Reichart, E. (2013): Volkshochschul-Statistik. 51. Folge. Arbeitsjahr 2012. Bonn. URL: www.die-bonn.de/doks/2013-volkshochschule-statistik-01.pdf
- Iller, C. (2011): Zielgruppen. In: Fuhr, T./Gonon, P./Hof, C. (Hg.): Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Paderborn, S. 247–257
- Infas – Institut für angewandte Sozialwissenschaft GmbH (2009): Interviewerhandbuch NEPS Hauptstudie: Befragung von Erwachsenen. Bonn. URL: www.neps-data.de/Portals/0/Neps/Datenzentrum/Forschungsdaten/SC6/1-0-0/Interviewerhandbuch_Erst_B72.pdf
- Jung, R.H. (2003): Diversity Management. Der Umgang mit Vielfalt als Managementaufgabe. In: Jung, R.H./Schäfer, H.M./Seibel, F.W.: Vielfalt gestalten – Managing Diversity: Kulturenvielfalt als Herausforderung für Gesellschaft und Organisationen in Europa. 3. Aufl. Frankfurt a.M.
- Kaas, L./Manger, C. (2010): Ethnic Discrimination in Germany's Labour Market: A field experiment. IZA Discussion Paper No. 4741. URL: <http://ftp.iza.org/dp4741.pdf>
- Kaufmann, K. (2012): Informelles Lernen im Spiegel des Weiterbildungsmonitorings. Wiesbaden
- Keeley, B. (2010): Internationale Migration. Die menschliche Seite der Globalisierung. Lizenzausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn
- Kimmelman, N. (2010): Cultural Diversity als Herausforderung der beruflichen Bildung. Standards für die Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Professionals als Bestandteil von Diversity Management. Aachen

- Klaffke, M. (2009): Wandel durch Diversity Management. In: Ders. M. (Hg.): Strategisches Management von Personalrisiken. Konzepte, Instrumente, Best Practice. Wiesbaden, S. 139–158
- Knapp, A. (2013): Interkulturelle Kompetenz: eine sprachwissenschaftliche Perspektive. In: Auernheimer, G. (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 4. Aufl. Wiesbaden, S. 85–104
- König, M. (2003): Habitus und Rational Choice: ein Vergleich der Handlungsmodelle bei Gary S. Becker und Pierre Bourdieu. Wiesbaden
- Krell, G./Sieben, B. (2011): Diversity Management: Chancengleichheit für alle und auch als Wettbewerbsvorteil. In: Krell, G./Ortlieb, R./Sieben, B. (Hg.): Chancengleichheit durch Personalpolitik. Gleichstellung von Frauen und Männern in Unternehmen und Verwaltungen. Rechtliche Regelungen – Problemanalysen – Lösungen. 6. Aufl. Wiesbaden, S. 155–174
- Kubisch, S. (2003): Wenn Unterschiede keinen Unterschied machen dürfen. Eine kritische Betrachtung von „Managing Diversity“. In: Frauenrat der Frauenbeauftragten ASFH: Quer denken, lesen, schreiben. Gender-/Geschlechterfragen update 0703, S. 4–10
- Kühn, H. (1979): Stand und Weiterentwicklung der Integration der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familien in der Bundesrepublik Deutschland. Memorandum des Beauftragten der Bundesregierung. Bonn. URL: www.migration-online.de/kuehnmemorandum
- Kuper, H./Unger, K./Hartmann, H. (2013): Multivariate Analysen zur Weiterbildungsbeteiligung. In: Bilger, F. u.a. (Hg.): a.a.O., S. 95–109
- Kuwan, H./Seidel, S. (2013): Weiterbildungstransparenz und Weiterbildungsberatung. In: Bilger, F. u.a. (Hg.): a.a.O., S. 232–247
- Leber, U./Möller, I. (2007): Weiterbildungsbeteiligung ausgewählter Personengruppen. RatSWD working paper 12. Berlin
- Leenen, R./Scheitza, A./Wiedemeyer, M. (2006): Diversität nutzen! Herausforderungen und Ansatzpunkte einer betrieblichen Integration von Menschen mit Migrationshintergrund. Münster
- Leiprecht, R. (2008): Diversity Education und Interkulturalität in der Sozialen Arbeit. In: Sozial Extra – Zeitschrift für Soziale Arbeit und Sozialpolitik, H. 11/12, S. 15–19
- Leiprecht, R./Lang, S. (2001): Dichotome Differenzen und antirassistische Praxis. In: Lutz, H./Wenning, N. (Hg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S. 252–273
- Leven, I. u.a. (2013): Weiterbildungstrends in verschiedenen Bevölkerungsgruppen. In: Bilger, F. u.a. (Hg.): a.a.O., S. 60–94
- Lutz, B./Sengenberger, W. (1974): Arbeitsmarktstrukturen und öffentliche Arbeitsmarktpolitik. Göttingen
- Maier-Borst, M. (2013): Asylbewerber und Flüchtlinge. In: Meier-Braun, K.-H./Weber, R. (Hg.): a.a.O., S. 89–92
- Mecheril, P. (2011): Anerkennung von Mehrfachzugehörigkeiten. Eine Leitlinie für Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft. In: Holzer, D./Schröttner, B./Sprung, A. (Hg.): Reflexionen und Perspektiven der Weiterbildungsforschung. Münster, S. 93–105
- Mecheril, P. (2013): „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, G. (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 4. Aufl. Wiesbaden, S. 15–35

- Mecheril, P./Rosenstreich, G. (2005): Diversity als soziale Praxis. Programmatische Ansprüche und ihre Instrumentalisierung. In: *alice*. Magazin der Alice Salomon Hochschule Berlin, H. 10, S. 18–20. URL: www.ash-berlin.eu/fileadmin/user_upload/pdfs/Infothek/Presse-_und_%C3%96ffentlichkeitsarbeit/alice-Magazin/Archiv/alice10_05_schwerpunkt.pdf
- Meier-Braun, K.-H. (2013): Einleitung: Deutschland Einwanderungsland. In: Meier-Braun, K.-H./Weber, R. (Hg.): a.a.O., S. 15–27
- Meier-Braun, K.-H./Weber, R. (Hg.) (2013): Deutschland Einwanderungsland. Begriffe – Fakten – Kontroversen. Stuttgart
- Messerschmidt, A. (2008a): Interkulturelle Kompetenz: Infragestellung und Perspektivenwechsel. In: *Mitteilungen des Instituts für Wissenschaft und Kunst*, H. 3/4, S. 12–18. URL: www.iwk.ac.at/wp-content/uploads/2014/06/Mitteilungen_2008_3-4_weiterbildung_ohne_bildung.pdf
- Messerschmidt, A. (2008b): Pädagogische Beanspruchung von Kultur in der Migrationsgesellschaft. Bildungsprozesse zwischen Kulturalisierung und Kulturkritik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 1, S. 5–17
- Meuener, E. (2011): Didaktik der Erwachsenenbildung – Weiterbildung als offenes Projekt. In: Tippelt, R./Hippel, A.v. (Hg.): a.a.O., S. 973–987
- Mitschke, R./Wick, A. (2012): Globales Lernen als Kriterium für Erwachsenenbildung und Personalentwicklung in Unternehmen. In: *Magazin Erwachsenenbildung.at*, Ausgabe 16, S. 05-02/05-10
- Moosmüller, A. (Hg.) (2007): Interkulturelle Kommunikation. Konturen einer wissenschaftlichen Disziplin. Münster
- NEPS – Nationales Bildungspanel (2013): Startkohorte 6: Erwachsene (SC6). SUF-Version 3.0.1. Data Manual (Supplement): Codebook. Bamberg. URL: www.neps-data.de/Portals/0/NEPS/Datenzentrum/Forschungsdaten/SC6/3-0-1/SC6_3-0-1_Codebook_de.pdf
- Nohl, A.-M. (2006): Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung. Bad Heilbrunn
- Nuissl, E./Heyl, K. (2010): Probleme der Teilnahme an allgemeiner Weiterbildung. Personengruppen und ihr Weiterbildungsverhalten. Arbeitspapier 195 der Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf. URL: www.boeckler.de/pdf/p_arbp_195.pdf
- OECD – Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2012): Integration von Zuwanderern: OECD-Indikatoren 2012. URL: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264187481-de>
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (2014): Migration Policy Debates. Is migration really increasing? URL: www.oecd.org/migration/mig/OECD%20Migration%20Policy%20Debates%20Numero%201.pdf
- Oltmer, J. (2013): Einwanderungsland Bundesrepublik Deutschland. In: Meier-Braun, K.-H./Weber, R. (Hg.): a.a.O., S. 225–227
- Oswald, I. (2007): Migrationssoziologie. Konstanz
- Öztürk, H. (2011a): Weiterbildung im Kontext heterogener Lebenswelten. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung*, H. 2, S. 151–164
- Öztürk, H. (2011b): Arbeitsmarktsegmentation und ihre Konsequenzen für die Weiterbildungsbeteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund. In: Markowitsch, J. u.a. (Hg.): *Turbulenzen auf Arbeitsmärkten und in Bildungssystemen*. Innsbruck, S. 221–235

- Öztürk, H. (2012a): Soziokulturelle Determinanten der beruflichen Weiterbildungsbeteiligung von Erwachsenen mit Migrationshintergrund in Deutschland – Eine empirische Analyse mit den Daten des SOEP. In: *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, H. 4, S. 21–32
- Öztürk, H. (2012b): Heterogenität des Migrationshintergrundes als Herausforderung für Weiterbildungsorganisationen. In: Göhlich, M. u.a. (Hg.): *Organisation und kulturelle Differenz*. Bielefeld, S. 83–94
- 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). In: *European Educational Research Journal*, H. 2, S. 255–275
- Öztürk H./Klabunde, N. (2012): Kulturelle Diversität in der Bildungsforschung. Auswege aus der Defizitorientierung am Beispiel der Hochschule und Weiterbildung. In: *EB Erwachsenenbildung. Zeitschrift für Theorie und Praxis*, H. 1, S. 7–10
- Öztürk, H./Klabunde, N. (i.D.): Interkulturalität. In: Dinkelaker, J./Hippel, A.v. (Hg.): *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen*. Stuttgart, S. 242–249
- Öztürk, H./Kuper, H. (2008): Adressatenforschung am Beispiel der Migration. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, H. 2, S. 156–165
- Pechar, H. (2006): *Bildungsökonomie und Bildungspolitik*. Münster
- Perko, G./Czollek, L.C. (2007): Diversity in außerökonomischen Kontexten: Bedingungen und Möglichkeiten seiner Umsetzung. In: Mecheril, P./Brodén, A. (Hg.): *Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft*. Düsseldorf. URL: <https://pub.uni-bielefeld.de/download/2306439/2306444>
- Peucker, M. (2009): *Ethnic Discrimination in the Labour Market – empirical evidence on a multi-dimensional phenomenon*. efms paper 3. Bamberg
- Peucker, M. (2010): Arbeitsmarktdiskriminierung von MigrantInnen – Zwischen strukturellen Barrieren und interpersoneller Ausgrenzung. In: *DOSSIER: Rassismus & Diskriminierung in Deutschland*. Heinrich Böll Stiftung. URL: <http://heimatkunde.boell.de/2010/04/01/arbeitsmarktdiskriminierung-von-migrantinnen-zwischen-strukturellen-barrieren-und>
- Prenzel, A. (2006): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. 3. Aufl. Wiesbaden
- Pries, L. (2010): *Transnationalisierung. Theorie und Empirie grenzüberschreitender Vergesellschaftung*. Wiesbaden
- Radtke, F.-O. (2012): *Kulturen sprechen nicht. Die Politik grenzüberschreitender Dialoge*. Bonn
- Rathje, S. (2009): Der Kulturbegriff – Ein anwendungsorientierter Vorschlag zur Generalüberholung. In: Moosmüller, A. (Hg.): *Konzepte kultureller Differenz*. Münster, S. 83–106
- Reckwitz, A. (2001): Multikulturalismustheorien und der Kulturbegriff: Vom Homogenitätsmodell zum Modell kultureller Interferenzen. In: *Berliner Journal für Soziologie*, H. 2, S. 179–200
- Reddy, P. (2010): Inklusive Weiterbildungsforschung und -praxis in einer Migrationsgesellschaft. In: Kronauer, M. (Hg.): *Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart*. Bielefeld, S. 102–140

- Reich-Claassen, J./Tippelt, R. (2010): Chancen und Risiken des Zielgruppenmarketings in der Weiterbildung: Das Beispiel der Milieuforschung. In: *Magazin erwachsenenbildung.at*, Ausgabe 10. URL: www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10.pdf
- Richter, M. (2003): *Gekommen und geblieben. Deutsch-türkische Lebensgeschichten*. Hamburg
- Rosenblatt, B.v./Bilger, F. (2008): *Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland. Eckdaten zum BSW-AES 2007*. München
- Rosenstiel, L.v./Nerdinger, F. (2011): *Organisationspsychologie. Basiswissen und Anwendungshinweise*, 7. Aufl. Stuttgart
- Ruhlandt, M. (2010): Interkulturelle Offenheit in Einrichtungen der Weiterbildung. In: *Der pädagogische Blick*. H. 3, S. 170–180
- Ruhlandt, M. (2013): AdressatInnen im Prozess interkultureller Öffnung. Zur Notwendigkeit einer erweiterten Perspektive in der Erwachsenenbildung. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, H. 1, S. 68–76
- Salentin, K./Wilkening, F. (2003): Ausländer, Eingebürgerte und das Problem einer realistischen Zuwanderer-Integrationsbilanz. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, H. 2, S. 278–298
- Sandhaas, B. (1988): Interkulturelles Lernen – Zur Grundlegung eines didaktischen Prinzips Interkultureller Begegnungen. In: *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, H. 4, S. 415–438
- Schäffter, O. (1991): Modi des Fremderlebens. Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit. In: Ders. (Hg.): *Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung*. Wiesbaden, S. 11–42
- Scharathow, W. (2011): Zwischen Verstrickung und Handlungsfähigkeit – Zur Komplexität rassismuskritischer Bildungsarbeit. In: Scharathow, W./Leiprecht, R. (Hg.): *Rassismuskritik*, Bd. 2: *Rassismuskritische Bildungsarbeit*. 2. Aufl. Schwalbach, S. 12–22
- Schein, E.H. (1995): *Unternehmenskultur. Ein Handbuch für Führungskräfte*. Frankfurt a.M.
- Schein, E.H. (2006): *Organisationskultur*. 2. Aufl. Bergisch Gladbach
- Schiener, J. (2006): *Bildungserträge in der Erwerbsgesellschaft. Analysen zur Karrieremobilität*. Wiesbaden
- Schmidt, B./Tippelt, R. (2006): *Bildungsberatung für Migrantinnen und Migranten*. In: *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, H. 2, S. 32–42
- Schmidt, B./Tippelt, R. (2011): *Weiterbildungsforschung*. In: Reinders, H. u.a. (Hg.): *Empirische Bildungsforschung*. Wiesbaden, S. 149–160
- Schmidt, D. (2007): *Berufliche Weiterbildung in Unternehmen 2005 – Methodik und erste Ergebnisse*. In: *Wirtschaft und Statistik*, H. 7, S. 699–711
- Schofield, J.W. u.a. (2006): *Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse der pädagogischen, Entwicklungs- und Sozialpsychologie*. AKI-Forschungsbilanz 5. URL: www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/aki_forschungsbilanz_5.pdf
- Schöfthaler, T. (1984): *Multikulturelle und transkulturelle Erziehung: Zwei Wege zu kosmopolitischen kulturellen Identitäten*. In: *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, H. 3, S. 11–24
- Schröer, H. (2007): *Interkulturelle Öffnung und Diversity Management. Konzepte und Handlungsstrategien zur Arbeitsmarktintegration von Migrantinnen und Migranten. Eine Expertise im Auftrag von anakonde GbR*. München. URL: http://netzwerk-iq.de/fileadmin/redaktion/Publikationen/03_Diversity_Management/2007_IQ-Schriftenreihe_InterkulturelleOeffnung_web.pdf

- Schubert, K./Klein, M. (2011): Das Politiklexikon. Begriffe, Fakten, Zusammenhänge. 5. Aufl. Bonn
- Schulte, A./Treichler, A. (2010): Integration und Antidiskriminierung. Eine interdisziplinäre Einführung. Weinheim/München
- Schübler, I. (2005): Paradoxien einer konstruktivistischen Didaktik. Zur Problematik der Übertragung konstruktivistischer Erkenntnisse in didaktische Handlungsmodelle – theoretische und praktische Reflexionen. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 1, S. 88–94
- Seebaß, K./Siegert, M. (2011): Migranten am Arbeitsmarkt in Deutschland. Working Paper Nr. 36. Nürnberg. URL: <https://hps.hs-regensburg.de/has39604/dokumente/arbeitspapier4.pdf>
- Seibert, H./Solga, H. (2005): Gleiche Chancen dank einer abgeschlossenen Ausbildung? Zum Signalwert von Ausbildungsabschlüssen bei ausländischen und deutschen jungen Erwachsenen. In: Zeitschrift für Soziologie, H. 5, S. 364–382
- Seidel, S. u.a. (2013): Themen der Weiterbildung. In: Bilger, F. u.a. (Hg.): a.a.O., S. 125–138
- Seitter, W. (2011): Wandel des Professionellen im Feld der Weiterbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57, S. 122–137
- Sengenberger, W. (1978): Einführung: Die Segmentation des Arbeitsmarkts als politisches und wissenschaftliches Problem. In: Ders. (Hg): Der gespaltene Arbeitsmarkt. Probleme der Arbeitsmarktsegmentation. Frankfurt a.M./New York, S. 15–42
- Sengenberger, W. (1987): Struktur und Funktionsweise von Arbeitsmärkten. Frankfurt a.M.
- Settmeyer, A./Erbe, J. (2010): Migrationshintergrund. Zur Operationalisierung des Begriffs in der Berufsbildungsforschung. Wissenschaftliche Diskussionspapiere des Bundesinstituts für Berufsbildung, H. 112. URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/wd_112_migrationshintergrund.pdf
- Siebert, H. (2010): Methoden für die Bildungsarbeit. 4. Aufl. Bielefeld
- Sielert, U. u.a. (2009): Kompetenztraining „Pädagogik der Vielfalt“. Grundlagen und Praxismaterialien zu Differenzverhältnissen, Selbstreflexion und Anerkennung. Weinheim
- Simon, H.A. (2000): Bounded Rationality in Social Science: today and tomorrow. In: Mind & Society, H. 1, S. 25–39
- Sinus Sociovision (2008): Zentrale Ergebnisse der Sinus-Studie über Migranten-Milieus in Deutschland. URL: www.sinus-institut.de/uploads/tx_mpdownloadcenter/MigrantenMilieus_Zentrale_Ergebnisse_09122008.pdf
- Smith, D. (2013): Einführung: Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Interkulturelle Kompetenzen in der Weiterbildung – im Bereich der kulturellen Bildung“. In: Hoffmeier, A./Smith, D. (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und Kulturelle Erwachsenenbildung. Erfahrungsfelder, Möglichkeitsräume, Entwicklungsperspektiven. Bielefeld, S. 11–27
- Spence, M. (1973): Job Market Signaling. In: The Quarterly Journal of Economics, H. 2, S. 355–374
- Spencer-Oatey, H. (2008): Culturally Speaking. Culture, communication and politeness theory. 2. Aufl. London
- Spohn, C. (2006): Zweihemisch. Bikulturell leben in Deutschland. Hamburg
- Sprung, A. (2009): Migration, Rassismus, Interkulturalität – (k)ein Thema für die Weiterbildungsforschung? In: Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgabe 7/8. URL: www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-9u8.pdf

- Sprung, A. (2011a): Zwischen Diskriminierung und Anerkennung. Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft. Münster
- Sprung, A. (2011b): Diskriminierung, Rassismus und Weiterbildung. In: Holzer, D./Schrottner, B./Sprung, A. (Hg.): Reflexionen und Perspektiven der Weiterbildungsforschung. Münster, S. 77–92
- Sprung, A. (2012): Migration bewegt die Weiterbildung (?) Entwicklung, Trends und Perspektiven in Wissenschaft und Praxis. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 4, S. 11–20
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2014): Stichprobenerhebung über die Bevölkerung und den Arbeitsmarkt. Mikrozensus 2014 und Arbeitskräftestichprobe 2014 der Europäischen Union. URL: www.datenschutzzentrum.de/mikrozensus/mikrozensus-2014-fragebogen.pdf
- Statistisches Bundesamt (2013a): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Wanderungen 2011. Fachserie 1 Reihe 1.2. Wiesbaden. URL: www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/Wanderungen/Wanderungen2010120117004.pdf?__blob=publicationFile
- Statistisches Bundesamt (2013b): Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2012. Fachserie 1 Reihe 2.2. Wiesbaden. URL: www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220127004.pdf?__blob=publicationFile
- Statistisches Bundesamt (2013c): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Ausländische Bevölkerung. Ergebnisse des Ausländerzentralregisters. Wiesbaden. URL: www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/AuslaendBevoelkerung2010200127004.pdf?__blob=publicationFile
- Statistisches Bundesamt (2013d): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Einbürgerungen. Wiesbaden. URL: www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Einbuengerungen2010210127004.pdf?__blob=publicationFile
- Statistisches Bundesamt (Hg.) (2013e): Datenreport 2013. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. Bonn. URL: www.destatis.de/DE/Publikationen/Datenreport/Datenreport.html
- Steele, C.M./Aronson, J. (1995): Stereotype Threat and the Intellectual Test Performance of African-Americans. In: Journal of Personality and Social Psychology, H. 5, S. 797–811
- Steinhardt, M. (2006): Arbeitsmarkt und Migration – eine empirische Analyse der Lohn- und Beschäftigungseffekte der Zuwanderung für Deutschland. Expertise. URL: www.hwwi.org/uploads/tx_wilpubdb/HWWI_Research_Paper_3-4.pdf
- Stock-Homburg, R. (2010): Personalmanagement – Theorien, Konzepte, Instrumente. 2. Aufl. Wiesbaden
- Storr, C. u.a. (2008): Kommentar zum Zuwanderungsrecht. Aufenthaltsgesetz und Freizügigkeitsgesetz/EU. 2. Aufl. Stuttgart
- SVR – Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (Hg.) (2011): Migrationsland 2011: Jahresgutachten 2011 mit Migrationsbarometer. Berlin. URL: www.svr-migration.de/content/wp-content/uploads/2011/04/jg_2011.pdf
- SVR – Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (Hg.) (2012): Integration im föderalen System: Bund, Länder und die Rolle der Kommunen: Jahresgutachten 2012 mit Integrationsbarometer. Berlin. URL: www.svr-migration.de/content/wp-content/uploads/2012/05/SVR_JG_2012_WEB.pdf

- Szydlik, M. (1990): Die Segmentierung des Arbeitsmarktes in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin
- Taylor, C./Gutmann, A./Habermas, J. (2009): Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. Frankfurt a.M.
- Thelen, S. (2013): Migranten aus der Türkei. In: Meier-Braun, K.-H./Weber, R. (Hg.): a.a.O., S. 64–68
- Thomas, A. (2003): Interkulturelle Kompetenz. Grundlagen, Probleme und Konzepte. In: *Erwägen Wissen Ethik*, H. 1, S. 137–150
- Thomas, A. (2009): Interkulturelles Training. In: *Gruppendyn Organisationsberat*, H. 2, S. 128–152
- Thomas, D.A./Ely, R.J. (1996): Making Differences Matter: A new paradigm for managing diversity. In: *Harvard Business Review*, H. 6, S. 79–90. URL: <http://visions-inc.org/wp-content/uploads/Making-Differences-Matter-A-New-Paradigm-for-Managing-Diversity1.pdf>
- Thomas, R.R. Jr. (1996): *Redefining Diversity*. New York
- Thurow, L.C. (1978): Die Arbeitskräfteschlange und das Modell des Arbeitsplatzwettbewerbs. In: *Sengenberger, W. (Hg): Der gespaltene Arbeitsmarkt. Probleme der Arbeitsmarktsegmentation*. Frankfurt a.M./New York, S.117 –137
- Tippelt, R. (1996): Integrative Weiterbildung und öffentliche Verantwortung – erneut betrachtet. In: *Tippelt, R./Eckert, T./Barz, H. (Hg.): Markt und integrative Weiterbildung. Zur Differenzierung von Weiterbildungsanbietern und Weiterbildungsinteressen*. Bad Heilbrunn, S. 153–183
- Tippelt, R. (2012): Teilnehmerorientierung und Milieuforschung – Aspekte pädagogischer Professionalität. In: *Obermaier, M. (Hg.): Humane Ökologie. Gesellschaftliche Fragmentierungen – pädagogische Suchbewegungen*. Paderborn, S. 191–212
- Tippelt, R./Hippel, A.v. (Hg.) (2011): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, 5. Aufl. Wiesbaden
- Tippelt, R. u.a. (2008): *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland*, Bd. 3: *Milieumarketing implementieren*. Bielefeld
- TNS Infratest Sozialforschung (2008): *Leben in Deutschland. Befragung 2008 zur sozialen Lage der Haushalte*. Personenfragebogen. URL: http://panel.gsoep.de/soepinfo2012/quests/pdf/de/q2008p_de.pdf
- TNS Infratest Sozialforschung (2012a): *Leben in Deutschland. Befragung 2012 zur sozialen Lage der Haushalte. Zusatzfragebogen: Lebenslauf*. URL: http://panel.gsoep.de/soepinfo2012/quests/pdf/de/q2012bio_de.pdf
- TNS Infratest Sozialforschung (2012b): *SOEP 2009 – Erhebungsinstrumente 2009 (Welle 26) des Soziooekonomischen Panels*. SOEP Survey Papers 106: Series A. Berlin. URL: http://panel.gsoep.de/soep-docs/surveypapers/diw_ssp0106.pdf
- Treibel, A. (2008): Migration. In: *Baur, N. u.a. (Hg.): Handbuch Soziologie*. Wiesbaden, S. 295–317
- Treibel-Illian, A. (2011): *Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht*. 5. Aufl. Weinheim/München
- UNCHR – United Nations High Commissioner for Refugees (2013): *Displacement. The New 21st Century Challenge*. UNCHR global trends 2012. URL: www.uno-fluechtlingshilfe.de/fileadmin/redaktion/PDF/UNHCR/GlobalTrends2012.PDF
- United Nations (1998): *Recommendations on Statistics of International Migration. Revision 1*. New York. URL: http://unstats.un.org/unsd/publication/SeriesM/SeriesM_58rev1e.pdf

- UN-Report (2013): International Migration and Development. Report of the Secretary-General. A/68/190. URL: www.un.org/esa/population/migration/SG_Report_A_68_190.pdf
- Vedder, G. (2005): Denkanstöße zum Diversity Management. In: Arbeit, H. 1, S. 34–43. URL: <https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/28623/1/vedder.pdf>
- Vedder, G. (2006): Die historische Entwicklung von Managing Diversity in den USA und in Deutschland. In: Krell, G./Wächter, H. (Hg.): Diversity Management: Impulse aus der Personalforschung. München, S. 1–23
- Vedder, G./Göbel, E./Krause, F. (Hg.) (2011): Fallstudien zum Diversity Management. München
- Wagner, G.G. u.a. (2008): Das Sozio-oekonomische Panel (SOEP): Multidisziplinäres Haushaltspanel und Kohortenstudie für Deutschland – Eine Einführung (für neue Datennutzer) mit einem Ausblick (für erfahrene Datennutzer). In: AStA Wirtschafts- und Sozialstatistisches Archiv, H. 4, S. 301–328
- Walgenbach, K. (2007): Gender als interdependente Kategorie. In: Dies. u.a. (Hg.): Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. Opladen, S. 23–64
- Watzlawick, P./Beavin, J.H./Jackson, D.D. (2000): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. 10. Aufl. Bern
- Weber, S. (2004): Interkulturelles Lernen – Versuch einer Rekonzeptionalisierung. In: Unterrichtswissenschaft, H. 2, S. 143–168
- Weiß, R. (2011): Bildungsökonomie und Weiterbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A.v. (Hg.): a.a.O., S. 367–384
- Welsch, W. (2010): Was ist eigentlich Transkulturalität? In: Darowska, L./Lüttenberg, T./Machold, C. (Hg.): Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität. Bielefeld, S. 39–66
- Winter, R. (2012): Die Differenz leben. – Stuart Hall „Der Westen und der Rest“ und „Wann war der Postkolonialismus“. In: Reuter, J./Karentzos, A. (Hg.): Schlüsselwerke der Postcolonial Studies. Wiesbaden, S. 131–141
- Wippermann, C./Flaig, B.B. (2009): Lebenswelten von Migrantinnen und Migranten. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 5, S. 3–11
- Worbs, S. u.a. (2013): (Spät-)Aussiedler in Deutschland. Eine Analyse aktueller Daten und Forschungsergebnisse. Nürnberg. URL: www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb20-spaetaussiedler.html?nn=1663542
- Wrench, J. (2007): Diversity Management and Discrimination. Immigrants and Ethnic Minorities in the EU. Aldershot

Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen

Abbildungen

Abbildung 1: Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland, einschließlich Berlin-West, in absoluten Zahlen	20
Abbildung 2: Zuzüge von (Spät-)Aussiedlerinnen und (Spät-)Aussiedlern nach Deutschland in absoluten Zahlen	25
Abbildung 3: Bevölkerung nach Migrationshintergrund und Altersgruppen in Prozent	28
Abbildung 4: Sinus-Migranten-Milieus in Deutschland 2008	30
Abbildung 5: Rahmenkonzeption des Nationalen Bildungspanels	44
Abbildung 6: Teilnahme an Weiterbildung 1997 bis 2012 in Prozent	46
Abbildung 7: Einflussfaktoren auf die Weiterbildungsteilnahme von Erwachsenen mit Migrationshintergrund	51
Abbildung 8: Themenfelder der Weiterbildung nach Migrationshintergrund in Prozent	54
Abbildung 9: Zugelassene Integrationskursträger nach Trägerarten	56
Abbildung 10: Beschäftigung im öffentlichen Sektor nach Herkunft in Prozent	73
Abbildung 11: Teilkompetenzen pädagogischer Professionalität	90
Abbildung 12: Dimensionen des Thematisierens von kultureller Vielfalt	99
Abbildung 13: Four Layers of Diversity	109
Abbildung 14: Change Model for Work on Diversity	114
Abbildung 15: Ziele der Interkulturellen Öffnung	121
Abbildung 16: Interkulturelle Öffnung als strategischer Steuerungskreis	123
Abbildung 17: Diversitätsbewusste Weiterbildungsarbeit	133

Tabellen

Tabelle 1:	Bevölkerung Deutschlands nach detailliertem Migrationsstatus (in absoluten Zahlen) ..	26
Tabelle 2:	Nationale und internationale Erhebungen zu Migration und Weiterbildung	39
Tabelle 3:	Erhebungsmerkmale des NEPS	45
Tabelle 4:	Teilnahmequoten an Weiterbildung nach Weiterbildungssegmenten und Migrationshintergrund	47
Tabelle 5:	Teilnahmequoten an Weiterbildung nach Weiterbildungssegmenten und Migrationshintergrund in Prozent	49
Tabelle 6:	Kurse für Ausländer nach VHS-Programmbereichen bundesweit in absoluten Zahlen	55
Tabelle 7:	Charakteristika des dreigeteilten Arbeitsmarktes	69
Tabelle 8:	Kompetenzmatrix pädagogischer Professionalität im Umgang mit kultureller Vielfalt	100
Tabelle 9:	Teilkompetenzen pädagogischer Professionalität im Umgang mit Kultur und Kommunikation	102
Tabelle 10:	Teilkompetenzen pädagogischer Professionalität im Umgang mit Kultur und Macht.....	104
Tabelle 11:	Teilkompetenzen pädagogischer Professionalität im Umgang mit Kultur und Vielfalt.....	106
Tabelle 12:	Zugangsbarrieren zu sozialen Diensten	119
Tabelle 13:	Zielformulierung nach den „SMART-Kriterien“	124

Zusammenfassung

Der Studientext bietet einen Einstieg in das Thema „Migration und Weiterbildung“ mit besonderem Augenmerk auf die unterschiedlichen Bildungsbedürfnisse von Erwachsenen mit Migrationshintergrund. Als Ausgangslage werden zentrale Begriffe und Ereignisse der deutschen Migrationsgeschichte besprochen, um die gegenwärtigen Herausforderungen, die sich für die Weiterbildung durch migrationsbedingte Vielfalt ergeben, in ihrer historischen Entwicklung sichtbar zu machen. Überdies wird die Weiterbildungssituation bzw. -teilhabe von Erwachsenen mit Migrationshintergrund auf der Basis des aktuellen Forschungsstandes diskutiert. Es werden weiterführende Forschungsperspektiven aufgezeigt und insbesondere solche Konzepte in den Blick genommen, die den Umgang mit der migrationsbedingten Diversität thematisieren. So gibt der Studientext Studierenden und Professionellen einen kompakten Überblick über die Migrationsthematik in der Weiterbildung und setzt wesentliche Impulse für eine diversitätsbewusste Weiterbildungsarbeit.

Abstract

The study text provides an introduction to the topic “migration and further education” with particular attention to the different educational needs of adults with a migrant background. As a starting point, central terms and events in the history of migration in Germany are discussed. Against this background, the current challenges for further education due to migration-related diversity are highlighted. Moreover, the training situation and participation of adults with a migrant background is discussed on the basis of the current state of research. Further research perspectives are shown with a particular focus on concepts that address how to deal with the migration-related diversity. Thus, the study text provides a compact overview of the migration issue in further education and gives essential impulses for a diversity-conscious educational work.

Autorenporträt



Prof. Dr. Halit Öztürk studierte Erziehungswissenschaft mit den Nebenfächern Soziologie und Psychologie an der Freien Universität Berlin, wo er 2006 auch promovierte. Nach langjähriger Tätigkeit als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich Erwachsenenbildung und berufliche Weiterbildung sowie Weiterbildung und Bildungsmanagement an der FU Berlin übernahm er 2010 eine Assistenzprofessur für Erwachsenen- und Berufsbildung an der Alpen-Adria-Universität in Klagenfurt. Im selben Jahr wurde er zum Professor für Pädagogik mit dem Schwerpunkt interkulturelle und internationale Pädagogik am Institut für Pädagogik der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg berufen.

Seit Oktober 2013 ist er Inhaber der Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Seine Schwerpunkte in Forschung und Lehre sind: empirische Adressaten- und Teilnehmerforschung mit Fokus auf das Weiterbildungsverhalten von Erwachsenen mit Migrationshintergrund, diversitätsorientierte Organisations- und Personalentwicklung sowie Begleitforschung/Evaluation im (Weiter-)Bildungsbereich.

E-Mail: halit.oezturk@wwu.de

Mitautorin der Kapitel 4 und 6



Dipl.-Päd. Sara Reiter studierte an der Eberhard Karls Universität in Tübingen und an der Freien Universität Berlin Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung. Sie ist als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster tätig und arbeitet an ihrer Promotion zum Thema „Betriebliche Weiterbildung und Migration“.

E-Mail: sara.reiter@wwu.de

Mitautorin des Kapitels 5



Dipl.-Sozw. Daniela Schuldes studierte Sozialwissenschaften an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Sie arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik der FAU Erlangen-Nürnberg zu den Themenfeldern: Konzepte Interkultureller Bildung, Gender Studies, (Interkulturelle) Organisationsentwicklung, Kommunikations- und Konflikttheorien.

E-Mail: daniela.schuldes@fau.de

Mediendidaktik

Unterstützung von Lehr-/Lernprozessen

Der Studentextes befasst sich mit Grundlagen, Hintergründen, Konzeptionen und Diskussionen der Mediendidaktik im Kontext der Erwachsenenbildung.

Neben einer systematischen Einführung in zentrale Begriffe erfolgt die theoretische Grundlegung über lern- und kommunikationstheoretische Zugänge.

Die Autoren geben einen kompakten Überblick von frühen mediendidaktischen Ansätzen bis hin zu aktuellen Trends des E-Learnings und Mobile Learnings.



Claudia de Witt, Thomas Czerwionka

Mediendidaktik

Studentexte für Erwachsenenbildung

2. überarbeitete Auflage

2013, 180 S., 19,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5315-8

Auch als E-Book erhältlich

wbv.de

STUDIUM

W. Bertelsmann Verlag

service@wbv.de | wbv.de | wbv-journals.de | wbv-open-access.de



Migration und Erwachsenenbildung

Der Studientext bietet einen Einstieg in das Thema „Migration und Erwachsenenbildung“ mit besonderem Augenmerk auf die unterschiedlichen Bildungsbedürfnisse von Erwachsenen mit Migrationshintergrund. Als Ausgangslage werden zentrale Begriffe und Ereignisse der deutschen Migrationsgeschichte besprochen, um die gegenwärtigen Herausforderungen, die sich für die Weiterbildung durch migrationsbedingte Vielfalt ergeben, in ihrer historischen Entwicklung sichtbar zu machen. Überdies wird die Weiterbildungssituation bzw. -teilhabe von Erwachsenen mit Migrationshintergrund auf der Basis des aktuellen Forschungsstandes diskutiert. Es werden weiterführende Forschungsperspektiven aufgezeigt und insbesondere solche Konzepte in den Blick genommen, die den Umgang mit der migrationsbedingten Diversität thematisieren. So gibt der Studientext Studierenden und Professionellen einen kompakten Überblick über die Migrationsthematik in der Weiterbildung und setzt wesentliche Impulse für eine diversitätsbewusste Weiterbildungsarbeit.