

die

Zeitschrift für
Erwachsenenbildung
22. Jahrgang € 13,90

II/2015

74084

Migration

Migration

Migration in der Weiterbildung

Grundlagen für diversitätsbewusste Lehransätze

Wird migrationsbedingte Diversität in der Weiterbildung berücksichtigt? Der Autor diskutiert die Rolle der Weiterbildenden und die Inhalte der Angebote unter dem Aspekt der Migrationserfahrung und benennt hierzu zentrale Ziele und Aufgaben.



Halit Öztürk

Migration und Erwachsenenbildung

Studentexte für Erwachsenenbildung

2014, 159 S., 19,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5369-1

Auch als E-Book

Versandkostenfrei
bestellen im wbv Shop
auf wbv.de



WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de





Josef Schrader
(Herausgeber)

ALLTÄGLICH UND AUSSER- ORDENTLICH

Wenn es noch eines Beweises bedurft hätte, so haben die Ereignisse der letzten Wochen in Frankreich und Deutschland, aber auch in anderen Teilen der Welt, uns drastisch vor Augen geführt, wie *alltätlich* das Phänomen der Migration inzwischen ist und wie *außerordentlich* die damit einhergehenden Herausforderungen sind. Das *Alltägliche* zeigt sich in Deutschland u.a. an der Tatsache, dass wir das wichtigste Einwanderungsland in Europa geworden sind; inzwischen hat laut Mikrozensus ein Drittel der Kinder unter 15 Jahren einen Migrationshintergrund. Dass der Umgang mit Migration gleichwohl nicht selbstverständlich ist, sieht man daran, dass Deutschland zwar Zuwanderungsregelungen kennt, aber heftig um ein Einwanderungs-gesetz streitet. Mit dem *Außerordentlichen* konfrontieren uns der islamistische Terror gegen Menschen mit anderen religiösen und politischen Überzeugungen auf der einen und Gewalttaten gegenüber Migrantinnen und Migranten durch Mitglieder der einheimischen Bevölkerung auf der anderen Seite. Sie werfen mit einer lange nicht gekannten Schärfe die Frage nach den Grundlagen des Zusammenlebens in Einwanderungsgesellschaften auf, nach der Universalität vermeintlich selbstverständlicher Rechte und Pflichten. Dazu gehören das Recht auf freie Meinungsäußerung, auf körperliche Unversehrtheit, auf freie Religionsausübung, aber auch das Recht auf und die Pflicht zur Bildung. Demokratische Gesellschaften sichern ihre Entwicklungsfähigkeit durch den Anspruch, auf veränderte Umweltbedingungen vornehmlich lernend zu reagieren und nicht mit Gewalt. Ihren Mitgliedern geben sie das Versprechen, über die gesellschaftliche Stellung allein anhand erworbener, nicht aufgrund zugeschriebener Merkmale zu entscheiden. Daher verpflichten sie sich, Bildungs-gelegenheiten *für alle* zu schaffen, formulieren aber auch juristisch reglementierte Erwartungen (Schulpflicht) und institutionalisieren gesellschaftliche Normen (lebenslanges Lernen) zur (Selbst-) Bildung. Dass dieses Programm nicht mit der Realität übereinstimmt, ändert nichts an seiner grundsätzlichen Legitimität.

Vor diesem Hintergrund gab und gibt es für die DIE Zeitschrift viele Gründe, Praktiker, Politiker und Wissenschaftler danach zu befragen, welchen Beitrag Weiterbildung zum angemessenen Umgang mit Migration leistet und leisten kann. Die vorliegenden Beiträge dokumentieren eine kontroverse Debatte über die Ziele einer integrations-, inklusions- oder diversitätsbewussten (Bildungs-) Politik. Sie geben Beispiele für eine differenzierter werdende Forschung zu der Frage, wie sich Lebens- und Arbeitsbedingungen sowie milieuspezifische Lebensstile auf die Teilnahme an Weiterbildung auswirken. Sie zeichnen ein differenziertes Bild von »Menschen mit Migrationshintergrund«, zu denen Flüchtlinge ebenso gehören wie Aus- und Übersiedler, (EU-)Ausländer, Zuwanderer oder Asylbewerber. Aus der Erwachsenenbildungspraxis kommen Initiativen zu Wort, die sich der Interkulturellen Öffnung von Organisationen der Weiterbildung sowie der Beratung von Migrantenselbstorganisationen widmen, bemerkenswert oft in kirchlicher Trägerschaft. Hinzu kommen Einblicke in und Erfahrungen mit didaktischen Arrangements in der politischen Bildungsarbeit, die auch Auseinandersetzungen mit Vertretern am Rande des demokratischen Spektrums nicht scheuen.

Wenn das Außerordentliche alltätlich wird, dann schlägt es sich auch im Alltag des Planens, Organisierens, Lehrens und Lernens der Erwachsenenbildung nieder. Ob und wie es gelingt, Erwachsenenbildung, insbesondere jene in öffentlicher Verantwortung, in einer *Form* zu praktizieren, die selbst einen bildenden Wert hat, indem sie zeigt, wie Handlungsanforderungen lernend bewältigt werden können, darüber sollten wir alle noch mehr wissen wollen. Vor allem über die Frage, wie wir das verlässlich unterstützen können, müssen wir weiter nachdenken. Das erfordert ganz offensichtlich einen langen Atem. Letzteres gilt nicht für die Lektüre des vorliegenden Heftes der DIE-Zeitschrift, die für Sie hoffentlich kurzweilig und anregend zugleich sein wird! Unser Dank geht an Michaela Stoffels vom dvv sowie an Theresa Maas vom DIE für die gemeinsame Konzeption.



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

Erwachsenen- bildung

Benedikt Widmaier, Gerd Steffens (Hrsg.)

Politische Bildung nach Auschwitz

Erinnerungsarbeit und Erinnerungskultur heute

Gerade im Zusammenhang mit den sich häufenden Erinnerungsjahren stellt sich die Frage, in wie weit Adornos pädagogische Prämisse und Forderung, „dass Auschwitz nicht noch einmal sei“, heute noch von zentraler Bedeutung für Politische Bildung ist oder sein sollte. Diese Frage ist nicht zu trennen von aktuellen Forderungen, eine historisch-politische Bildung zu entwickeln, die auch den nachfolgenden Generationen und jungen Migranten/innen gerecht werden kann. Der Band liefert einen wichtigen Beitrag zum Diskurs über Ziele, Aufgaben und Selbstverständnis der Politischen Bildung.



ISBN 978-3-7344-0069-8
192 S., € 24,80



ISBN 978-3-7344-0012-4
160 S., € 19,80



ISBN 978-3-89974906-9
288 S., € 24,80



ISBN 978-3-89974967-0
224 S., € 24,80



ISBN 978-3-89974973-1
224 S., € 24,80



ISBN 978-3-89974995-3
176 S., € 19,80



ISBN 978-3-7344-0013-1
368 S., € 39,80

Zur Reihe

Die außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung findet in vielfältigen Arbeitskontexten statt. Die Reihe **NON-FORMALE POLITISCHE BILDUNG** verknüpft diese Kontexte. Die ausgewählten Publikationen der Reihe schlagen alle eine Brücke zwischen theoretischer Reflexion und praktischer Arbeit und sind dadurch eine gewinnbringende Lektüre für alle, die im Feld der politischen Bildung tätig sind.

Die Reihe **NON-FORMALE POLITISCHE BILDUNG**

wird herausgegeben von Ina Bielenberg, Benno Hafenecker, Klaus-Peter Hufer, Barbara Menke, Wibke Riekman, Klaus Waldmann und Benedikt Widmaier.

www.wochenschau-verlag.de



[www.facebook.com/
wochenschau.verlag](https://www.facebook.com/wochenschau.verlag)



@wochenschau-ver

MAGAZIN

Szene

Service

DIE

Zum Themenschwerpunkt »Migration«

Die globale Gesellschaft des 21. Jahrhunderts ist eine »Gesellschaft in Bewegung«: Menschen verlassen ihre Heimat freiwillig oder sehen sich – aus einer Vielzahl von Gründen – zur Auswanderung gezwungen. Nicht wenige suchen gerade in Deutschland nach besseren Lebensbedingungen und Sicherheit, nach Arbeit und Wohlstand – neben Flüchtlingen und Asylbewerbern aus Drittstaaten seit einigen Jahren auch Einwohnerinnen und Einwohner europäischer Krisenstaaten. Welche aktuellen Herausforderungen bestehen für die Weiterbildung und ihr Personal vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen?

3 VORSÄTZE

6

16

18

THEMA

20 Stichwort: **»Migration«**
Jochen Oltmer22 **»Schubladendenken müssen wir überwinden lernen!«**

Vom Gefühl, anders zu sein – ein Gespräch mit Aydan Özoğuz

25 **Integration, Diversity, Inklusion**Anmerkungen zu aktuellen Debatten in der deutschen Migrationsgesellschaft
Viola B. Georgi28 **Die Re-Europäisierung der Einwanderung**Migration innerhalb Europas
Dietrich Tränhardt

30 Praxisumschau

31 **Weiterbildung im Spiegel von Migration**Stand und Perspektiven der Weiterbildungsforschung
Halit Öztürk/Sara Reiter35 **Einstellungen zu Weiterbildung**Eine Erhebung nach Migrantenmilieus
Heiner Barz37 **»Pegida als bildungsmäßig unterschichtig zu bezeichnen, wäre falsch«**

Was passiert montags in Dresden? – ein Gespräch mit Frank Richter

40 **Migrantenorganisationen und Weiterbildung**Qualifizierungsangebote und Weiterbildungsbedarfe
Karin Weiss

42 Praxisumschau

43 **Interkulturelle Öffnung**Chancen und Grenzen eines Schlüsselprozesses für die Weiterbildung
Michaela Stoffels

45 Praxisumschau

46 **Fachkräfte mit Migrationsgeschichte**Migrationsbedingte Vielfalt des Personals in der Erwachsenenbildung
Annette Sprung

49 SUMMARIES

50 NACHWÖRTER



Preiswürdig: Die Gewinnerinnen und Gewinner des Preises für Innovation in der Erwachsenenbildung 2014.



Zwischen Abschied und Ankunft: Hinter Migration – oft in Zahlen ausgedrückt – verbergen sich menschliche Geschichten. Sei es der Vater, der notgedrungen Frau und Kind zurücklässt, oder drei Brüder, die Fuß zu fassen versuchen in ihrer neuen Heimat.

Kulturelle Bildung – ein unverzichtbarer Teil lebenslangen Lernens

17. DIE-Forum Weiterbildung

Im Rahmen des 17. DIE-Forums lud das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung für den 1. Dezember 2014 zur Verleihung des Preises für Innovation in der Erwachsenenbildung und einer gemeinsamen Betrachtung der »Kulturellen Bildung« nach Bonn ein. 110 Teilnehmende folgten der Einladung.

Die diesjährige Themenwahl ging mit dem Wunsch des DIE einher, »Anerkennung und Wertschätzung für diesen von der Politik oft vernachlässigten und in der Öffentlichkeit gelegentlich verkannten Bildungsbereich zum Ausdruck zu bringen.« So formulierte es Prof. Dr. Josef Schrader, wissenschaftlicher Direktor des DIE, in seiner Eröffnungsrede. Dabei zeige der Blick in die Praxis, dass sich kulturelle Bildung bei Volkshochschulen, bei konfessionellen Trägern und bei (Familien-)Bildungsstätten über vier Jahrzehnte hinweg zu einem Angebots- und Markenkern der öffentlichen Weiterbildung entwickelt hat, dessen Anteil am Gesamtangebot aktuell bei ca. 15 Prozent liegt. Konsens herrschte darüber, dass kulturelle Bildung ein unverzichtbarer Teil des lebenslangen Lernens ist, weil sie nicht nur fachliche Kompetenzen, sondern auch die Fähigkeit vermittelt, sich und die Welt wahrzunehmen und zu bilden. Auf den Stellenwert kultureller Bildung in der Politik ging Prof. Dr. Max Fuchs von der Universität Duisburg-Essen in seinem Eröffnungsvortrag ein. Er stimmte Schrader darin zu, dass dieser Bildungsbereich von der Politik vernachlässigt werde, betonte aber auch, dass kulturelle Bildung aktuell eine Konjunktur erfahre, und zwar in Form von politischen Positions- oder Strategiepapieren (KMK, Deutscher Städtetag), wissenschaftlichen Veröffentlichungen (Theorien der Kulturpädagogik) und neuen Akteuren (Mercator-Stiftung, UNESCO). Der kulturpädagogische Diskurs solle für neue Argumente und eine größere Wahrnehmung in der Öffent-

lichkeit, beides nicht unerheblich für eine aktive Politikgestaltung. In sechs praxisnahen Arbeitsgruppen beschäftigten sich die rund 110 Gäste u.a. mit institutionellen Rahmenbedingungen, Lernorten und Zielgruppen kultureller



Große Freude bei den Preisträgern

Erwachsenenbildung einerseits und Beispielen guter Praxis andererseits. Im Vordergrund standen dabei Fragen wie: Welche Angebote gibt es in Einrichtungen der kulturellen Bildung, und wo werden Programminnovationen entwickelt? An welche Zielgruppe richten sich diese? Welche Rahmenbedingungen benötigen die Einrichtungen dafür? Aber auch: Mit welchen aktuellen Entwicklungsaufgaben ist das Praxisfeld heute konfrontiert? Hans-Hermann Groppe von der VHS Hamburg ging in diesem Zusammenhang auf die Frage angemessener Räumlichkeiten und Honorare als zentrale Herausforderungen ein, auf die Ansprüche jüngerer Teilnehmender, den intrainstitutionellen Generationswechsel und nicht zuletzt die Stellung der kulturellen Erwachsenenbildung außerhalb und innerhalb der Einrichtungen. Er plädierte für ein besseres Marketing in Sachen kulturelle Erwachsenenbildung, das möglicherweise deckungsgleich sei mit der Forderung nach einem Kulturprofil der Erwachsenenbildungseinrichtungen. Dieses hatte Fuchs dem Plenum zuvor als »anspruchsvollen, aber zukunftssträchtigen Vorschlag« unterbreitet.

DIE/TM, DIE/MS

Gewinner des Preises für Innovation in der Erwachsenenbildung

Der Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung 2014 zum Thema »Kulturelle Bildung« wurde an diejenigen Projekte verliehen, die laut Jury-Mitglied Prof. Dr. Richard Stang (Hochschule der Medien, Stuttgart) »ungewöhnliche Zugänge zur Kultur ermöglichen.« Im Rahmen des Projekts »Hörpfade« der bayerischen Volkshochschulen werden Teilnehmende nicht nur von Journalisten und Journalistinnen sowie Mediencoaches des Bayerischen Rundfunks (BR) professionell geschult, sondern schärfen auch ihren Blick für die Vielfalt regionaler Geschichte, Kunst und Kultur, indem sie persönliche Audioguides über die Region, in der sie leben, produzieren (www.hoerpfade.de). Mit dem »Ich-kann-nicht-singen-Chor« räumt die Urania Berlin e.V. mit dem Vorurteil auf, dass die meisten Menschen nicht singen können. Menschen, die sich bisher nicht zu singen traute, produzieren ohne die Hilfe von Noten erstaunliche Hörerlebnisse. Die Volkshochschule Arnstadt-Ilmenau bringt im Dorf Kleinbreitenbach bei jährlich stattfindenden Kunstsymposien Kunstinteressierte und bildende Künstlerinnen und Künstler aus aller Welt zusammen. Die Symposien bieten Raum sowohl für Dialoge als auch für kreatives Schaffen in Workshops. Die beiden Sonderpreise erhielten die Kunsthalle Emden für die künstlerische Aktivierung von Besuchern durch ein Entdecker-Kit für Reisende, mit dem sie ihre Reisen für die Kunsthalle dokumentieren konnten, und das Theater-Bildungs-Projekt »Trilogie des Geldes«. Hier werden wirtschaftliche Muster in Theaterszenarien umgesetzt, um wirtschaftliche Prozesse politischer Entscheidungen zu verstehen und zu durchschauen. Der Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung, ausgelobt vom DIE, wird durch den W. Bertelsmann Verlag gefördert.

DIE/MS

Foto: Marcus Gloger

Erwachsenenbildung und Selbstverständigung

Eine Tagung anlässlich des 60. Geburtstags von Prof. Dr. Joachim Ludwig

Wenn man mit Blick auf jüngste Bildungsberichte davon ausgeht, dass in der Weiterbildung mehr Teilnehmende anzutreffen sind als in der schulischen Bildung und dies in unzähligen wie höchst unterschiedlichen Kontexten geschieht – vom Lernen in der Freiwilligen Feuerwehr über den Sport und das Museum bis zum Strafvollzug –, so bleibt die Frage nach einem pädagogischen »Handwerkszeug« virulent, das sich nicht allein aus der fachlichen, sondern auch aus der didaktischen Expertise speist. Und wenn man darüber hinaus bedenkt, dass es in der Erwachsenenbildung noch immer keine verbindliche Verberuflichung gibt, gleichzeitig aber in manchen Handlungsfeldern prekäre Verhältnisse auszumachen sind, so ist nach wie vor von einem großen Forschungs- und Vermittlungsbedarf zwischen Wissenschaft und Praxis auszugehen.

Neue Methoden braucht das Land – genauer gesagt: Neue Leitideen brauchen die Lehrenden in der Erwachsenenbildung angesichts der Entgrenzung allgegenwärtigen Lernens und Bildens. Wie ist mit Ungewissheit, mit Antinomien und Widersprüchen in Lehr-/Lernsituationen umzugehen, ohne auf althergebrachte oder gar aus der Schulpädagogik hergeleitete Methoden zurückzugreifen? Dies sei die zentrale Herausforderung für die Erwachsenenbildung, und so plädierte Joachim Ludwig für eine Professionalisierungs-Offensive jenseits von ritualisierten Steuerungsideen. Nur wenn man das Subjekt in seinem sozialen Handeln verstehe, könne Lernen gelingen; dies bildet den Kern von Ludwigs subjekttheoretischem Zugang zur Erwachsenenbildung. Dieser stand im Mittelpunkt einer Tagung an der Universität Potsdam

am 21. November 2014. Ausgerichtet wurde sie von Mitarbeitenden seines Lehrstuhls anlässlich des Jubiläums von Ludwig. So kamen für einen langen Freitag nahezu alle wichtigen Kolleginnen und Kollegen aus der Zunft sowie zahlreiche Nachwuchswissenschaftler und Vertreter aus der Praxis zusammen, um in Workshops und Podiumsdiskussionen gegenwärtige Herausforderungen der Erwachsenenbildung zu diskutieren. Gebührend gerahmt wurde die Tagung durch Gratulationen nicht nur von Ludwigs Kollegen und Kolleginnen, sondern auch von seine heutigen Schülern und ehemaligen Lehrern. Bleibt zu erwähnen, dass die von seinen Schülern überreichte Festschrift sicher eine lohnenswerte Lektüre darstellt (erschieden im Schneider Verlag Hohengehren 2014 unter dem Titel »Gesellschaftliches Subjekt«).

Thomas Jung (DIE)

Studieren à la carte

Eine Hochschule öffnet sich für das wissenschaftliche Lernen neuer Zielgruppen

2011 hat die Bundesregierung zusammen mit dem Europäischen Sozialfonds den Wettbewerb »Offene Hochschule« ins Leben gerufen. Ziel ist es, Hindernisse für einen breiten und lebensbegleitenden Hochschulzugang zu erforschen sowie modellhafte Lösungen zu entwickeln und zu erproben. Die Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft in Alfter hat sich an diesem Wettbewerb mit dem Projekt »Studica – Studieren à la carte« beteiligt. Auf einer Fachtagung am 5. Februar 2015 wurde sowohl über die Elemente von Studica und deren Erprobung als auch über Erfahrungen und Erkenntnisse aus der ersten Projektphase ein Überblick gegeben. Vertreterinnen und Vertreter aus Hochschulen, wissenschaftlichen (Bildungs-)Einrichtungen und Unternehmen diskutierten zusammen mit dem Studica-Team über die Evaluationsergebnisse dieser Erprobungsphase und die sich daraus ableitenden Konsequenzen bzw. Vorschläge für eine zweite Phase.

Impulse dafür gaben Prof. Dr. Rolf Arnold (Universität Kaiserslautern) und Prof. Dr. Michael Kerres (Universität Duisburg-Essen). Sie erörterten das Konzept der offenen Hochschule und seine Zukunft insbesondere im Hinblick auf Kompetenzorientierung sowie die Möglichkeit des Einsatzes digitaler Medien. Bei ihrem Projekt Studica legt die Alanus Hochschule großen Wert auf die Möglichkeit, auch ohne feste Bindung an Studiengänge Studienangebote wahrnehmen zu können. Wie der Projekttitel »Studieren à la carte« es verspricht, haben Interessierte unabhängig vom Schulabschluss die Chance, sich flexibel ein individuelles »Lernen« zusammenzustellen. Das individuelle Lerninteresse steht im Vordergrund. Dazu wurden primär bereits existierende Lehrveranstaltungen für neue Adressatinnen und Adressaten bzw. Zielgruppen geöffnet, aber auch gezielt neue Lehrveranstaltungen konzipiert. Beratung, Begleitung und Unterstützung der Stu-

dierenden wurden als feste Bestandteile in das Studica-Konzept integriert. Auch Arbeitslose haben – mit Einverständnis der Bundesagentur für Arbeit – die Möglichkeit, die Studienangebote wahrzunehmen. Positive Erfahrungsberichte einiger »Studicanten« sowie die Evaluationsergebnisse sprechen für dieses Konzept. Die Evaluation machte aber auch deutlich, dass die eigentliche Zielgruppe der nicht-traditionell Studierenden (Berufspraktiker) bisher in nur geringem Umfang gewonnen werden konnte. Dies gilt es bei der Fortführung zu verbessern. Die Fachtagung zeigte, dass es trotz der aktuellen Entwicklungen an einer gleichwertigen gesellschaftlichen Anerkennung verschiedener beruflicher Abschlüsse mangelt. Diskutiert wurde darüber hinaus, inwieweit die Öffnung der Hochschulen ggf. Bildungsungleichheiten noch stabilisiert statt abbaut. Eine Herausforderung also, die für die Zukunft bleibt.

Inga Specht (DIE)

Innovatives Bildungshaus setzt Zeichen

Architekt aus Helsinki realisiert Konzeptidee in Wolfsburg

Am Wolfsburger Klieversberg soll ein Bildungshaus entstehen. Das in Helsinki ansässige Architekturbüro Esa Ruskeepää Architects und die Landschaftsarchitekten Fugmann Janotta Landscape Architecture aus Berlin werden das Gebäude entwerfen. Im Bildungshaus sollen die Volkshochschule, die Stadtbibliothek, das Medienzentrum und die Oberstufe der Neuen Schule zusammengefügt werden und einen innovativen, vernetzten Lernort begründen, der für die Entwicklung kommunaler Bildungs- und Kulturzentren als Prototyp angesehen werden kann. Zentrale Konzeptidee des Bildungshauses ist eine inhaltliche Integration der einzelnen Bereiche. In einem Raum-in-Raum-Konzept bilden die Räume der Volkshochschule und die Bibliotheksflächen eine Einheit. Die Teilnehmenden der Volkshochschule werden die Kursräume in thematischen Area-

len finden, in denen die Bibliothek ihre Medien präsentiert. Dieses inhaltliche Konzept bildete auch die größte Herausforderung des Architektenwettbewerbs.



Das zukünftige Bildungshaus in Wolfsburg

Wolfsburg hat ein vom Rat der Stadt verabschiedetes Bildungsverständnis, das konzeptionelle Grundlage des Bildungshauses ist. Bei der Entwicklung des Raum- und Funktionsprogramms standen Werte wie Kommunikation, Kreativität, Chancengerechtigkeit,

Offenheit für alle Bürgerinnen und Bürger, Barrierefreiheit und Inklusion, Kompetenz, Wachstum und Ganzheitlichkeit im Vordergrund. Das siegreiche Team überzeugt mit seinem Entwurf, der in seiner städtebaulichen Positionierung und seiner architektonischen Anmutung der hohen Bedeutung für die Stadt voll auf gerecht wird. Die außergewöhnliche Bepflanzung im und am Haus wird durch Tita Giese Pflanzenprojekte aus Düsseldorf erarbeitet. Dem 34-jährigen Architekten Esa Ruskeepää gelingt es, die vielfältigen Anforderungen der Nutzerinnen und Nutzer in eine überzeugende Raumstruktur und Atmosphäre zu übersetzen, die der Bildungshaus-Idee uneingeschränkt entspricht.

Stadt Wolfsburg



www.wolfsburg.de/wirwollenwissen

Generationenwechsel in der niedersächsischen Weiterbildung

Jahresauftaktveranstaltung der Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung

Großen Zuspruch erfuhr die diesjährige Jahresauftaktveranstaltung der Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (AEWB) am 5. Februar 2015 in Hannover. Sie widmete sich dem gegenwärtigen Generationenwechsel in der niedersächsischen Weiterbildung, wobei im Mittelpunkt die Frage stand, wie sich die Einrichtungen frühzeitig auf anstehende Veränderungsprozesse einstellen und den Wandel gestalten können. In seiner Begrüßung machte Dr. Martin Dust, Geschäftsführer der AEWB, darauf aufmerksam, dass der niedersächsischen Weiterbildung ein kollektiver Wechsel des leitenden und des pädagogischen Personals bevorsteht, da die Hälfte aller Beschäftigten in der Weiterbildung über 50 Jahre und älter ist. Einen Überblick zu den Hintergründen und Herausforderungen dieses kollektiven personellen Wechsels gab Matthias Alke vom Deutschen

Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Er zeigte auf, dass dieser Generationenwechsel eine Folgeerscheinung der Institutionalisierung und Professionalisierung der Weiterbildung in den 1970er und frühen 1980er Jahren ist. Mit dem Ausscheiden des Personals, das damals in die Einrichtungen gekommen ist, verschwindet heute ein erheblicher Teil des Handlungs- und Organisationswissens, das für die Leistungserbringung der Einrichtungen zentral ist. Vorliegende Studien zeigen, dass der damit verbundene notwendige Wissenstransfer aber nicht nur durch Instrumente bewältigt werden kann, sondern ein Gelingen auch von der Organisationskultur der Einrichtung abhängt. In einer Gesprächsrunde mit Akteurinnen aus der niedersächsischen Praxis wurden Instrumente, Verfahren und Haltungen diskutiert, die den Einrichtungen

der Erwachsenenbildung helfen können, den Wandel aktiv zu gestalten. Nadja Heinrichs von der Volkshochschule Calenberger Land und Stefanie Laurion von der Evangelischen Erwachsenenbildung in Niedersachsen rühmten das Instrument »Wissenslandkarte«, da es sich dafür anbietet, das oft implizite Handlungswissen zu heben und an Einsteigende weiterreichen zu können. Der große Zuspruch und die positive Resonanz auf die Veranstaltung zeigen, dass das Thema »Generationenwechsel« die Erwachsenen- und Weiterbildung in Niedersachsen zukünftig noch weiter beschäftigen wird. Daran wird auch die AEWB gemeinsam mit dem DIE weiterarbeiten.

*Annette Werhahn
(Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung)*



www.aewb-nds.de

Fernlehrgänge und Fernstudium im Aufwärtstrend

Forum DistanceE-Learning gibt Zahlen und Daten bekannt

Das Forum DistanceE-Learning, der Fachverband für Fernlernen und Lernmedien e.V. in Hamburg, veröffentlichte im November 2014 Zahlen und Daten in der Fernunterrichtsstatistik 2013. Der Trend zum Fernstudium steigt seit 2005 und zu Fernlehrgängen seit 2010 weiter an. Im Vergleich zum Vorjahr verzeichneten Fernfachhochschulen sowie Fern- und Präsenzuniversitäten einen Zuwachs in Höhe von 7,2 Prozent auf über 152.000 Studierende. Über 100 Bachelor-Studiengänge boten die Fernfachhochschulen an, fast 250 Master-Studiengänge Präsenzuniversitäten mit Fernstudienangeboten. Ein Drittel der Hochschulen war in privater Trägerschaft. An diesen studierten 29 Prozent aller Fernstudienteilnehmer. Im außeruniversitären Bereich nahmen fast 250.000 Teilnehmende in staatlich zugelassenen Fernlehrgängen sowie 8.500 Teilnehmende in zulassungsfreien Fernlehrgängen an 3.124 Fernlehrgängen teil. Insgesamt erteilte die staatliche Zentralstelle für Fernunterricht (ZFU) 363 Neuzulassungen für Fernlehrgänge und Fernstudiengänge. Mit 52 Prozent Beteiligung lag die Frauenquote leicht über der der Männer. Insbesondere in den Themen »Wirtschaft und kaufmännische Praxis«, »Freizeit,

Gesundheit, Haushaltsführung« sowie »Erziehungs- und Schulfragen, Pädagogik, Psychologie, Gruppendynamik/Verhaltenstraining, Eltern- und Familienbildung« lag die Quote der weiblichen Teilnehmer weit höher als die der männlichen Teilnehmer. Letztere dominierten in den Bereichen »EDV-Lehrgänge«, »Staatlich geprüfte Betriebswirte, Techniker, Übersetzer« und »Mathematik, Naturwissenschaften, Technik«. Die größte Teilnehmergruppe stellten die 21- bis 30-Jährigen mit 38 Prozent. »Schulische Lehrgänge und sonstige Lehrgänge« sowie »Sprachen« verzeichneten die höchste Beteiligung bei 21- bis 30-Jährigen. Die Bereiche »Sozialwissenschaften« und »Geisteswissenschaften« erreichten ihre höchste Beteiligungsquote in den Gruppen Ü51 (SW) und 41 bis 50 Jahre (GW). Mehr als ein Viertel der Teilnehmenden an Fernlehrgängen entschied sich für das Themenfeld »Wirtschaft und kaufmännische Praxis«. Die geringste Beteiligungsquote wiesen die Fernlehrgänge zu Sozial- und Geisteswissenschaften auf. An der Befragung beteiligten sich 84 der 383 angeschriebenen Institute. Die Ergebnisse basieren auf erhobenen (71 %) wie geschätzten (29 %) Zahlen.

Susanne Witt (DIE)

Learning Research Center gegründet

Lernumgebungen gestalten

Die Hochschule der Medien Stuttgart hat sich in den letzten Jahren intensiv der Frage zugewandt, wie neue Lernumgebungen angemessen und sinnvoll gestaltet werden sollten. Die Forschungsschwerpunkte »Lernwelten« (Prof. Dr. Richard Stang) und »Mobile Learning« (Prof. Dr. Frank Thissen) beschäftigten sich unter unterschiedlichen Perspektiven mit den Themenbereichen. Nun werden diese Aktivitäten im »Learning Research Center« (LRC) gebündelt. Das LRC stellt auf seiner Website Ergebnisse der Forschung vor,

bietet einen Überblick über Materialien (Literatur, E-Books, Links, Konzepte usw.) und lädt Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie Praktiker zum Diskurs über die Zukunft des Lernens ein. Die derzeit größte Fachdatenbank zum Thema »Learning Spaces – Lernwelten« liefert einen Überblick über die Entwicklungen weltweit. Neben der Forschung bietet das Learning Research Center auch Beratung für Institutionen an.

DIE/RS

 <http://learning-research.center>

Forschung erleichtern

Zugang zu Forschungsdaten und Forschungsliteratur

Im Zuge des Ausbaus der empirischen Bildungsforschung wächst die Menge an Forschungsdaten, von Ton- und Videoaufnahmen aus dem Schulunterricht bis hin zu Zahlenkolonnen. Um die Daten der Forschung auch langfristig zur Verfügung zu stellen, werden sie nun vom Verbund »Forschungsdaten Bildung« aufgenommen. Das Verbundprojekt, an dem das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) und das GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften zusammenarbeiten, wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert.

Auch die direkte und schnellere Zugänglichkeit zu wissenschaftlicher Fachliteratur soll ausgebaut werden. Die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) fördert zu diesem Zweck die Etablierung eines »Fachinformationsdienstes (FID) Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung« durch ein Konsortium aus wissenschaftlichen Bibliotheken und Fachinformationseinrichtungen in den kommenden drei Jahren. Dabei werden zwei inhaltliche Schwerpunkte gesetzt: Erstens soll das Fachportal Pädagogik mit der FIS Bildung Literaturdatenbank zu einem umfassenden Nachweis- und Recherchesystem ausgebaut werden. Zweitens soll ein fachspezifisches Angebot für die überregionale Literaturversorgung entwickelt werden, das sich am individuellen Nutzerbedarf ausrichtet und insbesondere digitale Publikationen bereitstellt. Das DFG-Förderprogramm der Fachinformationsdienste (FID) soll eine standortunabhängige wissenschaftliche Informationsversorgung in Deutschland gewährleisten.

DIE/MS

 www.bmbf.de/press/3706.php

 www.dipf.de/de/dipf-aktuell/pressemitteilung-nachricht-und-schnell-mit-der-gewuenschten-fachliteratur-versorgen

IW-Weiterbildungserhebung 2014

Betriebliche Weiterbildung für Unternehmen immer wichtiger

Das Institut der deutschen Wirtschaft Köln (IW) erhebt alle drei Jahre Daten zum Weiterbildungsverhalten von Unternehmen. An der achten Befragung zur betrieblichen Weiterbildung, der IW-Weiterbildungserhebung 2014 – Höheres Engagement und mehr Investitionen in betriebliche Weiterbildung, beteiligten sich 6,1 Prozent der angefragten 30.000 Unternehmen.

86 Prozent der Unternehmen stellten im Jahr 2013 Weiterbildungsmöglichkeiten zur Verfügung. Fast alle Unternehmen mit mehr als 250 Beschäftigten boten Weiterbildung an, bei kleineren Unternehmen mit weniger als 49,5 Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen sank die Quote auf 85,6 Prozent. Die Anteile der Unternehmen, die formelle wie informelle Weiterbildung im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung anboten, zeigten einen Zuwachs von fast vier Prozent. Die formelle Weiterbildung stieg auf 78 Prozent und die informelle Weiterbildung auf 81 Prozent im Zeitraum 2010 bis 2013 an.

Im Vergleich zu der Auswertung im Jahr 2010 stiegen die Zahlen der Teilnehmerfälle in den Bereichen der eigenen

und der externen Lehrveranstaltungen um 11 bzw. 21 Prozent. Die Anzahl der Teilnehmerfälle betrug im Jahr 2013 bei eigenen Lehrveranstaltungen 128,9, 53,8 bei externen Lehrveranstaltungen und 39,5 Teilnehmerfälle bei Informationsveranstaltungen (alle Angaben jeweils in Bezug auf 100 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter). Einen starken Rückgang um 40 Prozent verzeichnete der Bereich der Informationsveranstaltungen, wie Fachvorträge, Fachmessen und ähnliche Angebote. Zwei Drittel (67,6 %) der Weiterbildungen fielen in die bezahlte Arbeitszeit. Ein Drittel entfiel auf die Freizeit der Mitarbeitenden, die hierdurch einen Beitrag zur Finanzierung der Weiterbildung erbrachten. Im Jahr 2013 erreichten die Gesamtkosten je Mitarbeiter (ohne Auszubildende) den vorläufigen Höchstwert von 1.132 Euro und überstiegen damit den Betrag aus dem Jahr 2010 um 9,4 Prozent. Der Schwerpunkt der betrieblichen Weiterbildung lag im Bereich der formellen Bildung. Die Kosten hierfür gingen im Verhältnis zu den Ausgaben der informellen Weiterbildung seit 2007 beständig zurück. Im Jahr 2013 entfielen

die Kosten zu 64 Prozent (719 Euro je Mitarbeiter) auf formelle Weiterbildung, 30 Prozent (345 Euro je Mitarbeiter) auf informelle Bildung und 6 Prozent (68 Euro je Mitarbeiter) auf Kosten für Weiterbildungspersonal und Sonstiges.

Aus Sicht der Unternehmen fördert die betriebliche Weiterbildung die Kompetenzen der Mitarbeitenden, erhöht die Motivation und stärkt die Verbindung zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer. Als Motive für die betriebliche Weiterbildung nannten die Unternehmen eine Erhöhung der Wertschöpfung und des Geschäftserfolgs an erster Stelle, noch vor der Steigerung der Leistungsfähigkeit und Produktivität der Mitarbeitenden. 200 Unternehmen nannten als Gründe für das Fernbleiben von Weiterbildungsaktivitäten »keinen konkreten Bedarf« (51,1 %) sowie »keine Zeit für Freistellung der Mitarbeiter« (43,8 %) oder »keine internen Kapazitäten für Organisation und Planung von Weiterbildung« (42,6 %).

Susanne Witt (DIE)



www.iwkoeln.de/_storage/asset/201449/storage/master/file/5682200/download/IW-Studie%20Betriebliche%20Weiterbildung.pdf

Servicetelefon zur Weiterbildung

Ein neuer Service gibt Orientierung

Um auf Fragen rund um das Thema Weiterbildung bundesweit einzugehen, hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) seit dem 1. Januar 2015 mit der Erprobung eines Telefonservice begonnen. »Das neue Infotelefon soll für die Bürgerinnen und Bürger ein Wegweiser durch das vielfältige und zum Teil unübersichtliche Weiterbildungsangebot sein«, sagte Bundesbildungsministerin Johanna Wanka.

Der neue Service bündelt nützliche Informationen zur Weiterbildung sowie bundesweite Angebote in einem Wissensmanagementsystem, auf das die Weiterbildungsberaterinnen und -berater zurückgreifen können. Auf diese Weise soll den Ratsuchenden dabei

geholfen werden, ihre individuellen Weiterbildungsabsichten zu konkretisieren und passende Formate zu finden. Das Beraterteam ist an Werktagen zwischen 10 und 17 Uhr unter der Nummer 030 2017 90 90 erreichbar. Partner der bundesweiten telefonischen Weiterbildungsberatung sind die Bundesagentur für Arbeit und die Hotline »Arbeiten und Leben in Deutschland« zur Erstberatung zur Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse im Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF).

DIE/MS



www.bmbf.de/press/3712.php



www.der-weiterbildungsratgeber.de

Duale Berufsausbildung

»Allianz für Aus- und Weiterbildung«

Am 12. Dezember 2014 unterzeichneten Vertreter aus Bund, Wirtschaft, Gewerkschaften und Ländern eine Vereinbarung zur neuen »Allianz für Aus- und Weiterbildung«. Neben jeweils eigenen Maßnahmen zur Verbesserung der dualen Berufsausbildung wollen sie sich gemeinschaftlich für die Ausbildungsbeteiligung junger Migrantinnen und Migranten einsetzen, Erfolgskriterien für die Arbeitsbündnisse »Jugend und Beruf« entwickeln, in einer Kampagne für die Stärkung der beruflichen Bildung werben und die vereinbarten Ziele und Beiträge regelmäßig bilanzieren. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung ist Partner der Allianz.

DIE/MS



www.bmbf.de/de/2295.php

ISO 9001: Die große Revision rückt näher

Die Internationale Norm für Qualitätsmanagementsysteme wird überarbeitet

Im September wird die neue ISO 9001:2015 veröffentlicht. Damit fällt in wenigen Monaten der Startschuss für die größte ISO-Normenrevision der letzten 15 Jahre. Allein in Deutschland werden etwa 60.000 zertifizierte Unternehmen, Behörden und Vereine ihr Qualitätsmanagementsystem überarbeiten müssen. Im Zuge dieser Revision werden nicht nur neue Normanforderungen aufgenommen und einige wenige entfernt. Mit der neuen ISO 9001 wird sich auch deren Aufbaustruktur erheblich ändern, da zugleich ein normenübergreifender QM-Systemstandard eingeführt wird. Zukünftig soll bei der Entwicklung und Revision von ISO-Systemnormen ein einheitlicher Rahmen, die sog. High Level Structure, etabliert werden. Dies wird bei Mehrfach-Zertifizierungen die Arbeit von Organisationen und Auditoren erleichtern, weil eine konsolidierte Darstellung des eigenen Qualitätsmanagements leichter möglich ist. Inhaltlich werden ISO 9001 zertifizierten Trainings- und Weiterbildungsanbietern neben vielen kleineren Anpassungen zukünftig vor allem folgende neue Schwerpunktlegungen abverlangt: Einführung einer Strategie- und Stakeholder-

Orientierung, stärkere Verpflichtung der Geschäftsleitung und intensiverer Fokus auf Leadership sowie Einführung eines risikobasierten QM-Ansatzes. Dabei rückt zukünftig nicht mehr allein die Umsetzung in den Vordergrund, sondern auch das Verstehen von Zusammenhängen. Diese Forderung richtet sich dabei nicht nur an die Führungskräfte, sondern auch an die Mitarbeitenden, weil nur so eine nachhaltige Qualitätsorientierung in der Organisation verankert werden kann. Einen wichtigen Schwerpunkt bildet dabei auch die Herausbildung eines Verständnisses für das Umfeld des eigenen Unternehmens einschließlich der Anforderungen und Erwartungen der Stakeholder (sog. interessierte Parteien). Dies bedeutet, dass sich die Geschäftsleitung zukünftig nachvollziehbar darüber im Klaren sein muss, was das Unternehmen aus strategischer Perspektive im Inneren wie auch von außen bewegt und welche Kunden, Wettbewerber, Mitarbeitergruppen, Verbände, Vereine und sonstige Personen oder Institutionen mit welchen Zielen spürbaren Einfluss auf die eigene Leistungserbringung im Allgemeinen und das QM-System im Speziellen nehmen.

Neben diesen eher übergeordneten Anforderungen gewinnt auf operativer Ebene die Dienstleistungserbringung an Bedeutung. Sie steht zukünftig gleichberechtigt neben der Produktion. Dies wirkt sich auch auf Trainings- und Weiterbildungsanbieter aus. Sie werden u.a. einen intensiveren Fokus auf ihre Prozessleistung mittels systematischer Bewertung und Wirksamkeitsprüfung der durchgeführten Veranstaltungen richten müssen. Die Nachweisführung wird dazu weiterhin über die Qualitätsziele erfolgen, deren Überwachung und Erreichung jedoch stringenter als bisher zu verfolgen ist. Die Änderungen sind kein Zauberwerk, erfordern aber eine sorgfältige Vorbereitung und Umsetzung. Für die betrieblichen QM-Beauftragten kommt es daher darauf an, sich alsbald mit der anstehenden Revision auseinanderzusetzen, um den Anpassungsaufwand in der eigenen Organisation abschätzen zu können. Hierzu bieten die bereits verfügbare Literatur sowie Informationen der Zertifizierungsgesellschaften hilfreiche Unterstützung.

Martin Hinsch (aeroimpulse)

Werkstatt Forschungsmethoden 2015

Kollegiale Beratung und Forschungsansätze für die Handlungsebenen der Erwachsenenbildung

Die 13. Werkstatt Forschungsmethoden der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) – Sektion Erwachsenenbildung und des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) tagte vom 16. bis 17. Februar 2015 mit ca. 30 Teilnehmenden in Wiesbaden. Auch in diesem Jahr bot sie einerseits ein Forum, um die Vielfalt und Breite der Forschungsthemen und -methoden des Feldes kennen zu lernen, und andererseits einen Ort der kollegialen Beratung und Reflexion. Insbesondere von lehrstuhlextern und berufsbe-gleitend Promovierenden wurde dies hervorgehoben. Eine Innovation mit disziplinärem Signalwert stellte

dabei in diesem Jahr die Diskussion von Forschungsansätzen entsprechend der Handlungsebenen der Erwachsenenbildung dar. So waren die meisten Arbeitsgruppen thematisch ausgerichtet. Eine Arbeitsgruppe zu Programmstrukturen, zu Planungshandeln und zur Bedeutung seiner institutionellen Rahmungen etwa bildete exemplarisch die Differenzierung von Erwachsenenbildung wie auch die Methoden zu ihrer Erfassung ab. Weitere Arbeitsgruppen beschäftigten sich mit Themen wie Professionalität und Professionalisierung, Lehr- und Lernforschung oder Design- und Konzepterstellung für vornehmlich qualitativ orientierte Projekte. In der

Diskussion wurde auch dieses Jahr wieder die zentrale Bedeutung einer präzisen Fragestellung und Gegenstandskonstruktion deutlich – ein wiederkehrendes Thema dieser wie aller vorangegangenen Werkstätten, das für die Generierung nötiger Detailstudien zur Erwachsenenbildung und ihren Gegenwartsthemen fortlaufend bedeutsam ist.

Marion Fleige (DIE)/

Julia Franz (Universität Bamberg)/

Matthias Herrle

(Universität Frankfurt a.M.)/

Cornelia Maier-Gutheil

(Universität Heidelberg)/

Anita Pachner (Universität Tübingen)

Helden in Unternehmen

Eine Weiterbildung hilft, mit Veränderungen umzugehen

Von 2009 bis 2013 erforschte ein Team des Berlin Career College der Universität der Künste, wie der »Monomythos des Helden« des amerikanischen Mythenforschers Joseph Campbell auf wirtschaftliche Kontexte adaptiert werden kann. Das Forschungsprojekt, das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung sowie vom Europäischen Sozialfonds unterstützt wurde, wurde zum Grundstein für ein neues, umfassendes Führungskräfte-Weiterbildungsprogramm. Die Grundannahme der Forscherinnen und Forscher war, dass die Phasen, die der Held während seiner Reise durchlebt, universale Muster für Veränderungsprozesse darstellen, die man nicht nur aus Filmen und zahlreichen Mythen kennt, sondern vor allem auch im eigenen Leben wiederfindet. »Wir testeten dieses Modell praxisnah in Innovationsprozessen und Führungsprogrammen mit drei Berliner Unternehmen, einem einjährigen Führungskräftekreis und in zehn Fallstudien«, erklärt Forschungsleiterin Nina Trobisch. Das Ergebnis war eindeutig: Auch Unternehmen und Führungskräfte gehen während

unterschiedlicher Veränderungsprozesse diese Schrittfolge der Heldenreise und bewähren sich in den einzelnen Phasen – angefangen vom »Ruf«, der dem Helden signalisiert, dass eine Veränderung ansteht, über den »Weg der Prüfungen«, auf dem der Held ungewohnte Aufgaben und Probleme lösen muss, bis hin zum »Meister zweier Welten«. Die Inhalte der Weiterbildung werden in kreativen Lernszenarien erarbeitet, die auf einem stetigen Wechsel von theoretischen Inputs und künstlerischen Arbeitssequenzen beruhen. Die Teilnehmenden lernen, dieses Wissen und ihre Erfahrungen aus den Arbeitssequenzen in unterschiedlichen Veränderungskontexten mit Einzelpersonen, Teams und Organisationen anzuwenden. Der kollektive Austausch innerhalb der Gruppe spielt dabei eine wesentliche Rolle. Den Teilnehmenden sollen durch den Einsatz von künstlerisch-ästhetischen Darstellungsformen, z.B. theatrale Kommunikation, Storytelling, kreatives Schreiben und bildkünstlerisches Arbeiten, die Hürden der einzelnen Phasen und ihre Bedeutung für das Unternehmen und

die Mitarbeiter bewusst werden. Die zertifizierte und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung evaluierte Weiterbildung »Heldenprinzip® – Kompass für Innovation und Wandel« findet im September 2015 zum zweiten Mal statt. Teilnehmenden wird ein besseres Verständnis für Dynamiken während des Veränderungsprozesses im Unternehmen vermittelt sowie kreative Potenziale, um Ambivalenzen und Probleme zu lösen. Die Weiterbildung richtet sich an Führungskräfte, externe und interne HR-Experten und Change Manager sowie Coaches, kann jedoch auch von Unternehmensabteilungen oder Teams gemeinsam absolviert werden. Interessierte können sich am 11. Juni 2015 um 18:30 Uhr im Rahmen eines Infoabends an der Universität der Künste Berlin beraten lassen.

Nina Trobisch (Lumen)

 www.heldenprinzip.de

Heldenprinzip®

Politische Bildung stärken

Finanzielle Mittel werden erhöht

Um die demokratie-fördernde Arbeit zahlreicher Organisationen zu stärken, hatte sich der Bundesausschuss politische Bildung (bap) gemeinsam mit der Bundeszentrale für politische Bildung dafür eingesetzt, den Ansatz zur Förderung der politischen Bildung der freien Träger zu erhöhen. Durch die nun beschlossene Erhöhung um 1,5 Mio Euro liegt der aktuelle Gesamtwert bei 7,106 Mio Euro. Mit dem Geld werden bundesweit Seminare und Projekte der politischen Bildung von rund 350 Einrichtungen gefördert. **DIE/MS**

 www.bap-politischebildung.de/mittel-fuer-die-politische-bildung-verstetigt-bundeshaushalt-2015-verabschiedet/

Fachverband Kunst- und Kulturgeragogik gegründet

Gesellschaftliche Teilhabe durch kulturelle Bildung ermöglichen

Am 10. November 2014 wurde in Münster der Fachverband Kunst- und Kulturgeragogik gegründet mit dem Ziel, Kunst- und Kulturgeragogen zu vernetzen, fachlich weiterzubilden, ihr Berufsbild zu schärfen sowie die Ausbildung und Forschung zu verbessern. Auf diese Weise soll gewährleistet werden, dass ältere Menschen ein qualitativ hochwertiges kulturelles Bildungsangebot erhalten, durch das es ihnen möglich ist, an der Gesellschaft teilzuhaben sowie mehr Lebensqualität und Zufriedenheit zu erlangen. Dr. Hans Hermann Wickel von der Fachhochschule Münster hofft mit der Verbandsgründung auch auf mehr Wertschätzung für Kunst- und

kulturgeragogische Arbeit in der Gesellschaft: »Gern profitiert man vom Glanz Kunst- und kulturgeragogischer Projekte und sonnt sich darin, man ist aber andererseits nicht bereit, eigens dafür Geld in die Hand zu nehmen. Hier sind wir gefordert, auch kulturpolitisch stärker aktiv zu werden.«

Die Gründung des Fachverbands erfolgte auf Initiative von kubia, der Fachhochschule Münster und dem Bereich KUNSTgeragogik – Kulturelle Bildung mit Älteren der Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel. **DIE/MS**

 <http://ibk-kubia.de/angebote/nachrichten/fachverband-kunst-und-kulturgeragogik-gegrundet/>

Die große Spielwut im Herbst des Lebens

Bestandsaufnahme zum Seniorentheater in NRW erschienen

Das Kompetenzzentrum für Kultur und Bildung im Alter (kubia) im Institut für Bildung und Kultur e.V. in Remscheid hat eine Bestandsaufnahme zum Seniorentheater in Nordrhein-Westfalen durchgeführt. An der Erhebung haben sich 65 Gruppen beteiligt. Spielleiterinnen und Spielleiter wurden zu den strukturellen Bedingungen, Produktions- und Arbeitsweisen sowie den Bedarfen der Ensembles befragt.

Die Studie macht deutlich, wie bunt und vielfältig die Seniorentheatrszene in Nordrhein-Westfalen ist. Über 900 ältere Menschen spielen in ganz unterschiedlichen Konstellationen und Formen Amateurtheater: von Schauspiel über Tanztheater und Performances bis hin zu Musiktheater oder Kabarett.

Die Seniorentheater-Szene boomt. Besonders in den letzten zehn Jahren sind viele neue Ensembles entstanden. Insgesamt wurden 80 Gruppen im Land identifiziert. Das Seniorentheater erreicht auch immer mehr Menschen, die eher einen geringen Zugang zu Kunst und Kultur haben. Sie alle finden im Theaterspielen neue Herausforderungen und Entwicklungsmöglichkeiten, aber auch Sinnstiftung und soziale Eingebunden-

heit. Nicht zuletzt eröffnet Theaterspielen Zugänge zum lebenslangen Lernen. Die Ergebnisse der Bestandsaufnahme zeigen zudem, dass Seniorentheater heute ein fester Bestandteil der Kulturszene

und kein Beschäftigungsangebot der sozialen Altenarbeit ist: Seniorentheater-Gruppen sind an Stadttheatern, Landesbühnen, freien Theaterhäusern

oder auch Soziokulturzentren zu finden. Auch die künstlerische Professionalität der Spielleitungen nimmt immer mehr zu: 92 Prozent der Spielleitungen haben eine künstlerische bzw. theater- oder tanzpädagogische Ausbildung, und die meisten arbeiten auch hauptberuflich in einem künstlerischen Bereich. Ein breites Hintergrundwissen über biologische, kognitive und psychische Alterungsprozesse wird



von den Spielleitungen als hilfreich erachtet. Ebenso betonen sie die Relevanz methodisch-didaktischer Grundlagen für die künstlerische Arbeit mit Älteren. Mit Blick auf die Erwachsenenbildung bedeutet dies, dass die Kulturpädagogik ein wachsender Weiterbildungsbereich ist, der die Professionalisierung auf diesem Arbeitsgebiet vorantreiben kann. Informationen über die Seniorentheater-Szene in Nordrhein-Westfalen, von Festivals über Premieren und Ausschreibungen bis zu Workshops und Kontakten zu den verschiedenen Ensembles, bietet die Internetseite von Theatergold. Theatergold ist das landesweite Forum für Theater im Alter und ein Arbeitsfeld von kubia. Es unterstützt die Seniorentheater-Arbeit in NRW durch Qualifizierung, Vernetzung und Öffentlichkeitsarbeit.

Janine Hüscher/Magdalena Skorupa
(Institut für Bildung und Kultur e. V.)



www.ibk-kubia.de/bestandsaufnahme
www.theatergold.de

Demnächst erscheint ein **DIE Aktuell** von Magdalena Skorupa zum Thema »Ältere im Rampenlicht. Lebenslanges Lernen auf der Bühne – Zusammenfassung der Bestandsaufnahme zum Seniorentheater in Nordrhein-Westfalen«.

Wolfgang-Schulenberg-Preis 2014

Herausragende Dissertation

Sarah Widany aus dem Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement der FU Berlin erhielt für ihre Dissertation »Weiterbildungsbeteiligung im Trend – Die Teilnahme von Akademiker_innen an beruflicher Weiterbildung im Zeitverlauf (1991–2010)« den Wolfgang-Schulenberg-Preis 2014. Der Preis für herausragende Dissertationen wird verliehen von Prof. Dr. Steffi Robak (Leibniz Universität Hannover), Prof. Dr. Bernd Kämpf (Humboldt Universität Berlin) und dem Peter Lang Verlag vom Niedersächsischen Bund für Freie Erwachsenenbildung e.V.

DIE/MS

Im März verstarb **Prof. Dr. Lynne Chisholm**. Sie war Professorin an der Universität Innsbruck, Mitarbeiterin am Unesco-Institut für Lebenslanges Lernen in Hamburg und Mitglied im wissenschaftlichen Beirat des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung. Für die Weiterbildung insbesondere in internationaler Perspektive war Lynne Chisholm von herausragender Bedeutung.

Christine Reich wurde im November 2014 als neues Mitglied in den Vorstand des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten e.V. berufen.

Christine Burtscheidt wird im Juni 2015 neue Pressechefin der Leibniz-Gemeinschaft.

Personalia

Im November 2014 hat **Univ.-Prof. Dr. Elke Gruber** die Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung und die Leitung des Arbeitsbereiches Weiterbildung an der Universität Graz übernommen.

Hans Nakath ist neuer stellvertretender Direktor der Akademie Klausenhof und **Eduard Hannen** neues Mitglied der Geschäftsleitung.

Der Redakteur der Publikation »Journal politische Bildung«, **Johannes Schillo**, ist in den Ruhestand gegangen. **Felix Münch** übernimmt seinen Posten.

Paul Elbert und **Wolfgang Stöckl** wurden zu neuen Vorstandsmitgliedern der Katholischen Erwachsenenbildung in Bayern (KEB Bayern) ernannt.

Veranstaltungstipps

Die **Aktionstage Politische Bildung** finden auch dieses Jahr vom **23. April bis 9. Mai** in ganz Österreich statt. Thema ist »Macht und Ermächtigung«.

 www.politik-lernen.at/site/projekte/aktionstage

Auf der **dvb-Jahrestagung** wird vom **8. bis 10. Mai 2015** im internationalen Tagungs- und Gästehaus des CJD in Bonn das Thema »Beratung braucht Werte – Bildungs- und Berufsberatung zwischen Tradition und beschleunigter Moderne« verhandelt.

 www.dvb-fachverband.de/veranstaltungen.html

Am **9. Mai 2015** richtet das Katholische Bildungswerk im Landkreis Miesbach e.V. im Zentrum für Umwelt und Kultur (ZUK) Benediktbeuern eine Tagung zum Thema »**Heimat quer denken – Regionale Identität in Erwachsenenbildung und Heimatpflege**« aus.

 www.kbw-miesbach.de/programm/programm-online/kbw/miesbach/veranstaltung/-/17774.html

Die europäische DistanzE-Learning-Branche trifft sich vom **20. bis 22. Mai 2015** zur **EADL Conference** in Prag. Das Treffen steht unter dem Motto »Our future online: Trends and challenges in Distance Learning«.

 www.eadl.org/conferences/forthcoming-eadl-conferences/

Der Verband Österreichischer Volkshochschulen richtet vom **1. bis 3. Juli 2015** in der VHS Salzburg das **7. Zukunftsforum Erwachsenenbildung** aus.

 www.vhs.or.at/575/

Vom **10. bis 11. Juli 2015** findet in der Münchner Volkshochschule eine Fachtagung zum Thema »**Ins Spiel kommen – Erwachsenenbildung und Inklusion**« in Kooperation mit der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V., der Ludwig-Maximilians-Universität München und dem Bayerischen Volkshochschulverband e.V. statt.

 www.mvhs.de

Gläubige oder Skeptiker – Menschen im Museum

Aus der Serie *Forschung quergelesen* [3]

Menschen, die ein Museum besuchen, wollen oft neue Eindrücke sammeln und etwas lernen. Der Frage, welche Einstellung Museumsbesucher zu dargestelltem Wissen haben, ging eine Untersuchung von Rahel Grüninger, Inga Specht, Wolfgang Schnotz und Doris Lewalter nach (vgl. Grüninger et al., (2013). Personale Bedingungen der Verarbeitung von fragilem Wissen in Museen. *Unterrichtswissenschaft* 41 (1), 2–19). Die Forscher gingen davon aus, dass im Museum präsentierte Wissen heute oft nicht mehr für die Ewigkeit festgehalten und ausgestellt wird, sondern die angebotenen Informationen in kurzen Zeitabständen durch neue Forschungsergebnisse überholt werden können. Gerade in naturwissenschaftlich-technischen Museen sorgen die Fortschritte in Wissenschaft und Technik dafür, dass Darstellungen schnell veraltet sind oder sich sogar widersprüchliche Erkenntnisse ergeben. Können Museumsbesucher damit umgehen? Welche Eigenschaften sind überhaupt günstig, damit Menschen sich angesichts widersprüchlicher Informationen eine eigene Meinung bilden und nicht davor zurückschrecken? Die Wissenschaftler untersuchten dazu drei Eigenschaften, die zeigen, wie Menschen mit Informationswidersprüchen umgehen: epistemologische Überzeugungen, Ambiguitätstoleranz und Selbstwirksamkeitsannahmen. In epistemologischen Überzeugungen manifestieren sich Annahmen zum Ursprung, zur Sicherheit und zur Veränderbarkeit von Wissen. Als naiv lässt sich die Vorstellung bezeichnen, dass einmal erworbenes Wissen in Stein gemeißelt ist. Als reflektiert gilt das Bewusstsein, dass auch Wissen wieder verworfen werden kann. Wer die Welt gerne nach einfachen, feststehenden Schemata beurteilt, hat eine geringe Ambiguitätstoleranz, wer dagegen Spaß an unbekannten und vielleicht auch verwirrenden Umständen hat, ist stark ambiguitätstolerant. Das Vertrauen in

die eigenen Fähigkeiten reicht oft aus, um bessere Ergebnisse zu erzielen. Diese Eigenschaft bezeichnen die Fachleute als Selbstwirksamkeitsannahme. Zusammen genommen ist ein Mehr oder ein Weniger dieser menschlichen Eigenschaften verantwortlich dafür, wie Informationswidersprüche erfahren werden – die Palette reicht von Angst bis zu Vergnügen.

Bei ihren Befragungen in zwei kulturhistorischen und zwei naturwissenschaftlich-technischen Museen trafen die Forscher auf Menschen, die grundsätzlich eher bewusst mit der Herstellung von Wissen umgehen konnten (reflektierte epistemologische Überzeugungen), deren Selbstwirksamkeit mittel bis hoch war und die eine hohe Ambiguitätstoleranz aufwiesen. Die Wissenschaftler unterschieden dabei drei etwa gleich große Gruppen von Museumsbesuchern: den »selbstzweifelnden Skeptiker«, die Gruppe der »selbstbewusst vertrauensvollen Besucher« und die »Stabilitätsgläubigen«. Die »selbstzweifelnden Skeptiker« verstehen, dass Wissen veränderbar ist, halten sich aber selbst im Umgang mit Wissen für wenig kompetent. Die »selbstbewusst vertrauensvollen« beschreiben die Forscher als autoritätsgläubig und selbstbewusst. Sie glauben an die Veränderlichkeit von Wissen, das allerdings vor allem über Autoritäten vermittelt wird. Die »Stabilitätsgläubigen« wiederum gehen von der Unveränderlichkeit von Wissen aus. Das Alter ist nicht entscheidend für die Zugehörigkeit zu einer der Gruppen – das Geschlecht schon: Es gibt überdurchschnittlich viele selbstzweifelnde Skeptikerinnen. Wichtigste Erkenntnis für die Museumsfachleute: 70 Prozent der Besucher – die Skeptiker und die Vertrauensvollen – gehen davon aus, dass Wissen sich verändert. Wie die Einzelnen dann damit umgehen können, ist allerdings sehr unterschiedlich. Vor allem die Skeptiker fühlen sich womöglich überfordert. *Angelika Gundermann (DIE)*

[illegible]

Erfolgreicher Einsatz in der Bildung

Warum sind Großunternehmen beim Einsatz von E-Learning bisher deutlich erfolgreicher als Schulen, Hochschulen und mittelständische Unternehmen? Der Autor geht der Frage nach, welche Vorgehensweisen in Bildung und Weiterbildung notwendig sind, um E-Learning als integralen Bestandteil von Bildungsprozessen zu etablieren.



Hartmut Barthelmeß

E-Learning – bejubelt und verteufelt

Lernen mit digitalen Medien, eine Orientierungshilfe

2015, 144 S., 34,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5504-6

Als E-Book bei wbv.de

Versandkostenfrei
bestellen im wbv Shop
auf wbv.de



WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de



Neue Bücher zur Erwachsenenbildung

Ein Service der DIE-Bibliothek

Ahlheim, Klaus

Zwischen Arbeiterbildung und Erziehung zur Volksgemeinschaft. Protestantische Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik

Hannover: Offizin-Verlag, 2015

Der Theologe und Erziehungswissenschaftler Klaus Ahlheim wirft einen Blick auf wichtige, sehr unterschiedliche Akteure protestantischer Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik: Emil Blum, Emil Fuchs und Carl Mennicke.

Dinkelaker, Jörg/von Hippel, Aiga (Hg.)

Erwachsenenbildung in Grundbegriffen Stuttgart: W. Kohlhammer, 2015

Der Stand des aktuellen wissenschaftlichen Wissens über das Lehren und Lernen Erwachsener wird anhand 32 zentraler Begriffe systematisch zugänglich gemacht. Jeder Begriff wird in seiner historischen, theoretischen und empirischen Bedeutung kompakt und fundiert vorgestellt, internationale Bezüge werden hergestellt und aktuelle Diskussionen aufgenommen.

Dobischat, Rolf/Fischell, Marcel/ Rosen-dahl, Anna

Einführung in das Recht der Weiterbildung. Gesetze und Verordnungen verstehen und einordnen

Wiesbaden: Springer VS, 2014

Dieses Lehrbuch vermittelt einen Überblick über den rechtlichen Rahmen der Weiterbildung. Dargestellt werden auch die rechtlichen Grundlagen der Weiterbildung auf europäischer Ebene und die Auswirkungen auf Deutschland. Im Vordergrund steht die Frage, in welchen Teilbereichen des Weiterbildungssektors und inwiefern der Staat mittels der Gesetzgebung ordnungspolitisch steuernd und gestaltend eingreift.

Döbert, Hans/Weishaupt, Horst (Hg.)

Bildungsmonitoring, Bildungsmanagement und Bildungssteuerung in Kommunen. Ein Handbuch

Münster: Waxmann, 2015,

Das Handbuch beschäftigt sich in sei-

nen drei thematischen Schwerpunkten mit den Herausforderungen eines kohärenten Bildungswesens in den Kommunen. Es stützt sich dabei zu einem großen Teil auf Erfahrungen mit dem BMBF-Programm „Lernen vor Ort“ (LvO).

Ebner von Eschenbach, Malte/Günther, Stephanie/Hauser, Anja (Hg.)

Gesellschaftliches Subjekt. Erwachsenenpädagogische Perspektiven und Zugänge

Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2014

Vor dem Hintergrund der Vermittlungsthematik von Subjekt und Gesellschaft versammelt der Band erwachsenenpädagogische Perspektiven und Zugänge zu dieser Thematik und bietet Reflexionsmöglichkeiten zu Fragen des Lernens und der Bildung Erwachsener anhand folgender Themenschwerpunkte: Methodologische und methodische Überlegungen, räumliche und zeitliche Aspekte, empirische Einblicke in soziale Welten und konzeptionelle Zugänge und Reflexionen zu Beratung und Hochschullehre.

v. Eigenbrodt, Olaf/Stang, Richard (Hg.)

Formierungen von Wissensräumen.

Optionen des Zugangs zu Information und Bildung

Berlin: De Gruyter Saur, 2014

Aus Sicht von Wissenschaft, Architektur, Zivilgesellschaft sowie Bibliotheks- und Informationspraxis lotet der Sammelband aus, welchen Beitrag Institutionen der räumlich gebundenen Informationsvermittlung wie Bibliotheken und Archive zur öffentlichen Zugänglichkeit von Information bereits leisten und in Zukunft leisten können.

European Association for the Education of Adults (EAEA) (Hg.)

Adult Education in Europe 2014. A Civil Society View

Brüssel: EAEA 2015

Die Studie des EAEA ist auf Grundlage einer 2014 durchgeführten Umfrage mit Mitgliedern und Anbietern im Bereich

der Erwachsenenbildung entstanden und informiert über die aktuelle Situation der Erwachsenenbildung in verschiedenen europäischen Ländern. Sie ist online abrufbar.



www.eaea.org/en/policy-advocacy/eaea-policy-reports/adult-education-in-europe-2014-a-civil-society-view-2.html

Gijbels, David/Donche, Vincent/Richardson, John T.E./Vermunt, Jan D. (Hg.)

Learning patterns in higher education London: Routledge, 2014

Der Sammelband setzt sich kritisch mit der Messung von Lernleistungen von Studierenden auseinander und versucht die unterschiedlichen Erhebungsmethoden zu klären. Im ersten lernpsychologischen Teil des Buchs werden neue Dimensionen des Lernens im 21. Jahrhundert, wie zum Beispiel kulturelle Einflüsse auf das Lernverhalten, vorgestellt. Der zweite empirische Teil untersucht, wie das Lernen von Studierenden gemessen werden kann und in welche Richtung es sich in Zukunft entwickeln wird.

Golding, Barry/Mark, Rob/Foley, Annette (Hg.)

Men Learning Through Life

Leicester: NIACE, 2014

Der Sammelband beschreibt und analysiert auf dem Hintergrund wachsender männlicher Arbeitslosigkeit, steigenden vorzeitigen Rückzugs von Arbeitern aus dem Berufsleben und Befürchtungen über fehlende männliche Kompetenzen der Gesundheitsvorsorge und der Lebenszufriedenheit mögliche Strategien, das Lernen von Männern, insbesondere in Kontexten und Lebensphasen unbezahlter Arbeit, zu fördern.

Hecker, Kristin

Kompetenzkonzepte des Bildungspersonals im Übergangssystem. Eine explorative Studie an verschiedenen Lernorten

Wiesbaden: Springer VS, 2015

Mithilfe einer Analyse des äußerst komplexen und unüberschaubaren Übergangssystems, gepaart mit der Sichtweise der in diesem Feld Tätigen

entwickelt die Autorin ein Kompetenzprofil des Bildungspersonals, das dessen Aus- und Weiterbildung neu auszurichten vermag. Ein besonderer Fokus liegt hierbei auf dem notwendigen Ausbau pädagogisch-psychologischer, diagnostischer und didaktischer Kompetenzen.

Heisler, Dieter/Mannhaupt, Gerd (Hg.)
Analphabetismus und Alphabetisierung in der Arbeitswelt. Befunde und aktuelle Entwicklungen

Frankfurt a.M.: Lang, 2014

Gegenstand der Beiträge dieses Bandes sind die Ursachen für funktionalen Analphabetismus, seine Erscheinungsformen, die Lebenslagen funktionaler Analphabeten und existierende Lösungsansätze. Der Band dokumentiert die Fachtagung Alphabetisierung in der Berufsbildung und im beruflichen Kontext, die am 23.04.2013 in Erfurt stattfand.

Mikula, Regina/Lechner, Reinhard
Figurationen biografischer Lernprozesse. LebensGeschichten sind (auch) LernGeschichten. Neue Aspekte der Biografieforschung mit Blick auf Lebenswelt als Lernwelt. Aktuelle Ergebnisse der Lernweltforschung
 Wiesbaden: Barbara Budrich, 2014
 Lernfigurationen veranschaulichen die Performativität und Prozesshaftigkeit des biografischen Lernens und Sich-Bildens. Aus biografisch-narrativen Interviews und Mindmaps werden charakteristische Lernfigurationen rekonstruiert und in einer fallübergreifenden Analyse zu drei Typen bzw. zu einer Gesamttypologie zusammengeführt.

Rausch, Sebastian
Lernen regierbar machen. Eine diskursanalytische Perspektive auf Beiträge der Europäischen Union zum Lebenslangen Lernen

Wiesbaden: Springer VS, 2015.

Der Band liefert einen kritischen Beitrag zur Klärung der Rahmenbedingungen, mit denen Praxis und Wissenschaft der Erwachsenenbildung konfrontiert sind bzw. die sie mitgestalten sollen. Dazu legt der Autor einen foucaultschen Diskursbegriff zugrunde und passt ihn mit

methodologischen Überlegungen der wissenssoziologischen Diskursanalyse an den Forschungsgegenstand an.

von Rosenberg, Florian/Geimer, Alexander (Hg.)

Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität

Heidelberg: Springer VS, 2014

Der Sammelband stellt verschiedene Ansätze aus der allgemeinen Erziehungswissenschaft, der Erwachsenenbildung, der Migrationspädagogik und der Medienbildung vor, deren bildungs- und kulturtheoretische Rahmungen sich teilweise gegenüberstehen, aber auch teilweise einander ergänzen und wechselseitig differenzieren können. Durch die vielschichtigen Zugriffe des Bandes wird die Debatte um Bildung unter den Bedingungen kultureller Pluralität bereichert, fortgeführt und differenziert.

Schemmann, Michael (Hg.)
Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung 37: Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext lebensbegleitenden Lernens

Wien u.a.: Böhlau, 2014

Band 37 des »Internationalen Jahrbuchs der Erwachsenenbildung« widmet sich dem Thema wissenschaftliche Weiterbildung mit einem doppelten Fokus: Zum einen wird die institutionelle Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung in verschiedenen nationalen Kontexten in den Blick genommen. Zum anderen werden forschungsmethodische Zugänge und deren Einsatz im Feld betrachtet.

Seit dieser Ausgabe durchlaufen sämtliche Beiträge der Zeitschrift – mit Ausnahme der Rezensionen – ein double-blind Review-Verfahren.

Schneider, Norbert F./Mergenthaler, Andreas/Staudinger, Ursula M./Sackreuther, Ines (Hg.)

Mittendrin? Lebenspläne und Potenziale älterer Menschen beim Übergang in den Ruhestand

Wiesbaden: Barbara Budrich, 2014

Der Sammelband stellt aktuelle Befunde der interdisziplinären Studie »Transitions and Old Age Potential (TOP)« des Bundes-

instituts für Bevölkerungsforschung zu den Lebensplänen, Potenzialen und Übergängen der 55- bis 70-Jährigen in Deutschland vor. Neben der Darstellung aktueller wissenschaftlicher Ergebnisse verfolgt der Band das Ziel, Handlungsempfehlungen für Politik, Unternehmen oder Organisationen der Zivilgesellschaft abzuleiten und nicht zuletzt für die Älteren selbst.

Tarnai, Christian/Hartmann, Florian G. (Hg.)

Berufliche Interessen. Beiträge zur Theorie von J.L. Holland
 Münster: Waxmann, 2015

Dieser Band stellt die theoretischen Grundlagen und Annahmen des Person-Umwelt-Modells von J.L. Holland dar, fokussiert einzelne Modellkomponenten, charakterisiert seine bisherige Rezeption im deutschsprachigen Raum und weist auf Fragen und offene Punkte hin. Das Modell bildet eine empirisch abgesicherte Basis für berufliche Beratung und ist ein Generator für eine fast unerschöpfliche Zahl möglicher Forschungsfragen, die sich nicht nur auf das Modell selbst, sondern vor allem auf seine Anwendbarkeit unter den verschiedensten regionalen, sozialen oder auch globalen Bedingungen beziehen.

Widany, Sarah

Weiterbildungsbeteiligung im Trend.

Die Teilnahme von Akademiker/innen an beruflicher Weiterbildung im Zeitverlauf – 1991 bis 2010

Frankfurt a. M.: Lang, 2014

Die Studie untersucht die berufliche Weiterbildungsbeteiligung Hochqualifizierter und identifiziert Einflussfaktoren der Teilnahme jenseits des Qualifikationsniveaus. Auf der Grundlage der Erhebungen des Berichtssystems Weiterbildung (BSW) und des Adult Education Survey (AES) zeigen sich in der Trendanalyse für den Zeitraum 1991 bis 2010 relativ stabile Teilnahmestrukturen. Diese werden vor allem durch Faktoren des Erwerbskontextes und des akademischen Arbeitsmarktes geprägt.

Klaus Heuer (DIE)

Raus aus dem Elfenbeinturm, rein in den Dialog

Das DIE bei Leibniz im Landtag 2015

»Leibniz im Landtag« fördert aktiv den Dialog zwischen Wissenschaft und Politik: Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der Leibniz-Institute besuchen interessierte Abgeordnete verschiedener Parteien vor Ort im Landtag, um aktuelle gesellschafts- und forschungsrelevante Fragen zu diskutieren. Bereits zum fünften Mal fand Anfang Dezember im Düsseldorfer Landtag diese von den in Nordrhein-Westfalen beheimateten Leibniz-Instituten organisierte Initiative statt. Das DIE wurde in diesem Jahr von Josef Schrader, Carolin Knauber und Ewelina Mania vertreten. Unter der Leitfrage »Wie werden sich Weiterbildungsangebote zukünftig entwickeln?« waren die DIE-Wissenschaftler zu folgenden Themen gefragte Ansprechpartner: »Strukturwandel der Weiterbildung«, »Kompetenzen im höheren Lebensalter« sowie »Alphabetisierung und Grundbildung als bildungspolitische Herausforderung«. Die Gespräche fanden mit zehn Abgeordneten verschiedener Fraktionen statt, die alle Mitglieder des Ausschusses für Schule und Weiterbildung sind. Insbesondere das Thema

Alphabetisierung und Grundbildung steht seit längerem auf der bildungspolitischen Agenda. Das Interesse für das Thema spiegelte sich auch in den Gesprächen der Politikerinnen und Politiker wider.



Ewelina Mania (DIE) mit Gudrun Zentis (MdB/Grüne)

Gefragt wurde nach Erfolgsfaktoren der Teilnehmendengewinnung, sozialraumorientierten Angebotsformaten und Ansprachestrategien wie auch nach der Wirkung von Angeboten in diesem Bereich. Am Beispiel der finanziellen Grundbildung wurde zudem deutlich, dass Grundbildung mehr als nur Lesen und Schreiben umfasst.

Ewelina Mania (DIE)

Eine digitale Sammelmappe für den eigenen Lernprozess

Europortfolio jetzt mit deutschem Ableger

Das German Chapter als die achte nationale Initiative von Europortfolio wurde im Rahmen der Online-Educa Anfang Dezember 2014 in Berlin gegründet. Europortfolio ist eine europäische Initiative zu E-Portfolios, welche auf der EU- und auf der Ebene der EU-Mitgliedstaaten organisiert ist. Ziel ist die Vernetzung von Akteuren aus allen mit E-Portfolios befassten Bildungsbereichen. Als Gründungsmitglied vertritt Matthias Rohs den Bereich Erwachsenenbildung und das DIE. Mit konkreten Aktivitäten, wie themenbezogenen Webinaren und Arbeitsgruppen, regel-

mäßigen Erfahrungsberichten und dem Aufbau eines Wikis sollen der Stand der Portfolio-Arbeit in Deutschland dokumentiert und weitere Entwicklungen angestoßen werden. Das German Chapter richtet sich an alle, die an einem Austausch über Konzepte, Praxiserfahrungen, Technologie sowie Nutzen und Herausforderungen von E-Portfolios in der Bildungs- und Arbeitswelt interessiert sind. Mitglied werden kann man über die Homepage.

Matthias Rohs (DIE)



<http://europortfolio.org/community/chapters/germany>

Programmforschung

Expertengruppe lädt zur Konferenz

»Cultures of program planning in adult education: Policies, autonomy and innovation« lautet der Titel einer internationalen Konferenz, die am 28. und 29. September an der Universität Hannover stattfinden wird. Die Konferenz wird ausgerichtet von der Expertengruppe Programmforschung und veranstaltet von der Leibniz-Universität Hannover in Kooperation mit dem DIE sowie der Humboldt-Universität zu Berlin. Es geht darum, die internationale Forschung zu Programmen und Programmplanungshandeln in der Erwachsenenbildung sowie Programmarchive sichtbar zu machen, gemeinsame Analyse- und Sammlungsansätze zu erschließen und systematische Arbeitsbeziehungen zwischen der Expertengruppe und weltweit tätigen Kolleginnen und Kollegen anzugehen. Die Tagung ist öffentlich.

Marion Fleige (DIE)



www.die-bonn.de/Institut/Dienstleistungen/Servicestellen/Programmforschung

Alphabetisierung

DIE beim Grundbildungstag NRW

Im November 2014 fand in Köln die Veranstaltung »Gemeinsam! Landesregierung und Sozialpartner in NRW an einem Tisch für Grundbildung und Alphabetisierung im (Arbeits-)Alltag« statt. Teilgenommen haben ca. 250 Vertreter von Bildungsträgern, Innungen, Handwerkskammern, Dienstleistungs- und Forschungseinrichtungen, Unternehmen sowie Ministerien. Das DIE-Projekt »Schuldnerberatung als Ausgangspunkt für Grundbildung – Curriculare Vernetzung und Übergänge – CurVe« stellte sich unter dem Titel »Verändertes Konsumverhalten – Herausforderung für Grundbildung im Verbraucherschutz? Niedrigschwellige Angebote für Verbraucher« als Praxisbeispiel vor. Im Fokus stand u.a. ein Kompetenzmodell zur finanziellen Grundbildung.

*Monika Tröster/Carolin Bigge/
Beate Bowien-Jansen (DIE)*

Kick-off des Projekts GRETA

Kompetenzen Lehrender in träger- übergreifender Perspektive

Am 20. Februar 2015 fand im DIE das Auftakttreffen mit den acht beteiligten Weiterbildungsverbänden im BMBF-geförderten Forschungs- und Entwicklungsprojekt GRETA statt. GRETA steht für »Grundlagen für die Entwicklung eines trägerübergreifenden Anerkennungsverfahrens für die Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung«. Beim Treffen wurde das Konzept der handlungsfeldspezifischen Workshops vereinbart. Die Workshops sind ein zentraler Bestandteil des dreijährigen Projekts, weil sie die fachliche Expertise und die Spezifika der verschiedenen Weiterbildungsfelder in das Projekt hineinholen. Bis August 2015 werden die ersten vier von insgesamt zwölf Workshops stattfinden, zu denen Praxisvertreter aus den Feldern der beteiligten Weiterbildungsverbände eingeladen werden, ihre Erfahrungen einzubringen. Dabei sollen zunächst aus Sicht von Lehrenden Kompetenzanforderungen über die Reflexion ihres eigenen Tuns abgeleitet werden. Beim nächsten Treffen mit den Verbandsvertretern werden Mitte Juni 2015 die ersten Ergebnisse aus den Workshops vorgelegt und diskutiert. Parallel sollen bereits vorliegende Projektergebnisse, Instrumente oder Kompetenzmodelle aus den Verbänden ausgewertet und in das Vorhaben einbezogen werden. GRETA wird durchgeführt vom DIE in Kooperation mit dem Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten, dem BAK Arbeit und Leben, dem Bundesverband der Träger beruflicher Bildung, dem Dachverband der Weiterbildungsorganisationen, der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudien, dem Deutschen Volkshochschul-Verband sowie dem Verband deutscher Privatschulverbände.

Brigitte Bosche (DIE)

Personalien intern

Viola Klotz startete zum Jahresanfang als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Programm »Programme und Beteiligung« im Forschungs- und Entwicklungszentrum.

Am 15.2.2015 hat **Dr. Alexandra Ioannidou** die operative Leitung der Programme »Programme und Beteiligung« sowie »Lehren, Lernen, Beraten« übernommen.

Daniel Hägele arbeitet seit Mitte Februar als Fachassistenz im Projekt »GRETA«.

Zum Jahresbeginn 2015 ist im Daten- und Informationszentrum der Arbeitsbereich »Portale« gegründet worden. In der Online-Redaktion des Portals wb-web arbeiten seither **Kathrin Quilling** und **Mario Sorgalla**. Neu zum Team gehört auch **Angelika Gundermann**, die zudem im BMBF-Projekt »KELLE« mitarbeitet. Als wissenschaftliche Mitarbeitende starteten in diesem Projekt **Dr. Tim Scholze** und **Carmen Biel**, als Sachbearbeiterin **Stephanie Heid**.

DIE-Neuerscheinungen

neu und online

Barbara Nienkemper Lernstandsdiagnostik bei funktionalem Analphabetismus

Akzeptanz und Handlungsstrategien
Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2015
327 S., 39,90 €, Best.-Nr. 14/1124
ISBN 978-3-7639- 5544-2 (Print)
ISBN 978-3-7639-5545-9 (E-Book)

In dieser Dissertation steht die individuelle Perspektive der Lernenden mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten im Fokus. Anhand der Handlungsstrategien von Betroffenen untersucht die Autorin die lernstandsdiagnostische Situation und fasst die Ergebnisse in einem begründungslogischen Handlungsmodell zum Umgang mit Testsituationen zusammen.

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung - Report. Heft 1/2015 Thema: Lernen im Kontext von Biografie und Lebenslauf

Herausgeber: Jochen Kade, Sigrid Nolda

Wiesbaden: Springer VS 2015
ISBN 2364-0014 (Print)
ISBN 2364-0022 (elektronisch)

 www.springer.com/40955

Veronika Zimmer

Nutzenorientierte Zweitsprachförderung am Arbeitsplatz – möglich und gewünscht?

DIE Aktuell

Wie können Planende in Weiterbildungseinrichtungen Angebote der arbeitsplatzorientierten Zweitsprachförderung gestalten, um den Bedarfen der Betriebe, der Lernenden und der Weiterbildungseinrichtungen Rechnung zu tragen? Dieser Frage und den zentralen Ergebnissen der Projekte »Deutsch am Arbeitsplatz 1 und 2« (DaA) sowie »Arbeitsplatz als Sprachlernort« (ASL) widmet sich Veronika Zimmer.

 www.die-bonn.de/doks/2014-arbeitsplatz-01.pdf

Roman Jaich

Finanzierung der gesetzlich geregelten Erwachsenenbildung durch die Bundesländer

DIE Aktuell

Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) hat die Max-Träger-Stiftung beauftragt, ein Gutachten zu vergeben, in dem eine Bestandsaufnahme zur aktuellen Finanzierung der allgemeinen Erwachsenenbildung durch die Bundesländer vorgenommen wird. Die erhobenen Zahlen werden ins Verhältnis zu den Bildungsausgaben der Länder und der erwachsenen Bevölkerung gesetzt.

 www.die-bonn.de/doks/2015-finanzierung-01.pdf

Migration

Stichwort:
»Migration«

Jochen Oltmer



Dr. Jochen Oltmer ist außerplanmäßiger Professor für Neueste Geschichte an der Universität Osnabrück und Mitglied des Vorstands des Instituts für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS).

Kontakt: joltmer@uni-osnabrueck.de

Literatur

Bade, K. J., Emmer, P.C., Lucassen, L. & Oltmer, J. (Hg.) (2010). *Enzyklopädie Migration in Europa vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart* (3. Aufl.). Paderborn: Schöningh.

Benson, M. & O'Reilly, K. (Hg.) (2009). *Lifestyle Migration. Expectations, Aspirations and Experiences*. Farnham: Ashgate.

Bommes, M. (2011). Migrantennetzwerke in der funktional differenzierten Gesellschaft. In Bommes, M. & Tacke, V. (Hg.). *Netzwerke in der funktional differenzierten Gesellschaft* (S. 241–259). Wiesbaden: VS Verlag.

Findley, A. (1990). A Migration Channels Approach to the Study of High Level Manpower Movements: A Theoretical Perspective. In *International Migration* (28), 15–23.

Oltmer, J. (2007). Krieg, Migration und Zwangsarbeit im 20. Jahrhundert. In Seidel, H.C. & Tenfelde, K. (Hg.). *Zwangsarbeit im Europa des 20. Jahrhunderts* (S. 131–153). Essen: Klartext.

Weitere zitierte Literatur in der Liste rechts.

Migration bildet seit jeher ein zentrales Element gesellschaftlichen Wandels. Unzählige Beispiele belegen das Ausmaß, mit dem räumliche Bewegungen in den vergangenen Jahrhunderten die Welt veränderten (vgl. Oltmer, 2012). Auch in Zukunft wird Migration ein **zentrales gesellschaftliches Thema** von hohem politischem Gewicht bleiben. Das verdeutlichen die aktuellen Debatten über die Folgen des demografischen Wandels im reichen »Norden« der Welt oder des globalen Klimawandels, über gesellschaftspolitische Herausforderungen von Migration, den Umgang mit **Flüchtlingen** oder den Mangel an **Fachkräften** für komplexere, international vernetzte und auf lebenslanges Lernen angewiesene **»Wissensgesellschaften«**.

»Migration« ist die räumliche Verlagerung des Lebensmittelpunktes von Individuen oder Kollektiven (Familien, Gruppen, Bevölkerungen). Migrantinnen und Migranten streben danach, ihre **Erwerbs- oder Siedlungsmöglichkeiten** sowie **Bildungschancen** durch räumliche Bewegungen zu verbessern bzw. sich andernorts neue Chancen zu erschließen. Migration bildet hier ein Element der **Lebensplanung** und verbindet sich häufig mit (erwerbs-)biografischen Grundsatzentscheidungen wie der Partnerwahl und der Familiengründung, der Wahl von Ausbildungs- oder Studienplatz bzw. des Berufs oder Arbeitsplatzes (vgl. Oltmer, 2013).

Migration kann aber auch eine **Entsendung** im Rahmen von Organisationen und Institutionen umfassen (vgl. Findlay, 1990) oder als **»lifestyle migration«** auf räumliche Ziele ausgerichtet sein, die höhere Lebensqualität und Selbstverwirklichung zu bieten scheinen (vgl. Benson & O'Reilly, 2009).

Während in einem solchen Kontext die Handlungsmacht des Einzelnen zur Umsetzung eines Migrationsvorhabens hoch ist, gilt das für andere Konstellationen weit weniger; denn Migration stellt auch eine mögliche **Reaktion auf Krisen** dar, etwa dort, wo Abwanderung Ergebnis von Umweltzerstörung, akuter wirtschaftlicher Notlagen oder von Kriegen ist.

Institutionelle Akteure, insbesondere staatliche, quasi-staatliche oder überstaatliche Einrichtungen beobachten und bewerten vor dem Hintergrund spezifischer Interessen und Ziele das Migrationsgeschehen und beeinflussen es mit unterschiedlich leistungsfähigen Instrumenten. Sie kanalisieren Migrationsbewegungen, ziehen Grenzen und kategorisieren Migrantinnen und Migranten. Ihre Bemühungen um **Kontrolle** und **Steu-**

rung können die **Handlungsmacht** und damit die **Freiheit** und Freizügigkeit von Einzelnen oder Kollektiven so weit beschränken, dass Formen von **Zwangsmigration** (Flucht, Vertreibung, Deportation) die räumliche Mobilität dominieren (vgl. Oltmer, 2007).

Herkunfts- und Zielgebiete von Migrantinnen und Migranten sind in der Regel über **Netzwerke**, also über durch Verwandtschaft, Bekanntschaften und Herkunftsgemeinschaften zusammengehaltene **Kommunikationssysteme**, miteinander verbunden. Migrantennetzwerke vermitteln Wissen über Chancen und Gefahren der Ab- bzw. Zuwanderung, über räumliche Ziele, Verkehrswege sowie psychische, physische und finanzielle **Belastungen**. Verwandte und Bekannte sind in der Regel die erste Station neu ankommender Einwanderer. Netzwerke bieten **Orientierung** und **Schutz**, vermitteln Arbeits- und Unterkunftsmöglichkeiten und helfen bei Kontakten mit Behörden. Sie haben mithin ein hohes Gewicht im Kontext von **Ankunft** und Integration (vgl. Bommes, 2011).

Der Migrationsprozess ist ergebnisoffen. **Fluktuation**, z.B. zirkuläre Bewegung oder Rückwanderung, bildet immer ein zentrales Kennzeichen von Migration. Die dauerhafte **Ansiedlung** andernorts stellt nur eins der möglichen Ergebnisse von Migration dar (vgl. Bade, Emmer, Lucassen & Oltmer, 2010). »**Integration**« bedeutet das permanente Aushandeln von Chancen der ökonomischen, politischen, religiösen oder rechtlichen **Teilhabe** und verweist auf einen langen Prozess, der in der Regel Generationen umfasst. In modernen Wissensgesellschaften erhöhen insbesondere **(Aus-)Bildung** und **Weiterbildung** Teilhabechancen. Angesichts der Dauer des Integrationsprozesses und der Tatsache, dass viele Einwanderer als junge Erwachsene nach Deutschland kommen, rücken dabei **lebenslanges Lernen** und **Erwachsenenbildung** in den Fokus – als Perspektive, die Handlungsmacht des Einzelnen zu erweitern.

Über Jahrhunderte – und in vielen Teilen der Welt bis in die Gegenwart – war der Großteil der Migrantinnen und Migranten formal gering qualifiziert. Erst mit dem Aufstieg von **Dienstleistungsgesellschaften** in den vergangenen Jahrzehnten ist der Bedarf an (hoch-)qualifizierten Beschäftigten stark angestiegen. Die **Mobilität** von **Fachkräften** zu erhöhen gilt auch in Deutschland seit vielen Jahren als Perspektive, die ökonomische **Wettbewerbsfähigkeit** der Volkswirtschaft zu sichern. Politische Maßnahmen haben vor allem drei Ziele: Erstens sind zahlreiche Programme entwickelt worden, die geeignet erscheinen, die (Berufs-) **Bildungsmobilität** zu erhöhen. Zweitens streben Regelungen insbesondere seit der Wende zum 21. Jahrhundert danach, **Hemmnisse** der Zuwanderung von (Hoch)Qualifizierten zu beseitigen. Und drittens ist die Bereitschaft gewachsen, im Ausland erworbene Berufs- und **Bildungsabschlüsse** leichter anzuerkennen.

Damit hat die Bundesrepublik begonnen, migrationspolitische Muster zu entwickeln, die dem propagierten Ziel der Entwicklung einer »**Bildungsrepublik**« entsprechen.

Literatur zum Thema

Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.). *Migration in Europa. Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)* (35-36/2008). Bonn: BpB.

Bilgic, A. (2013). *Rethinking Security in the Age of Migration. Trust and Emancipation in Europe*. London: Routledge.

Diehm, I. & Messerschmidt, A. (Hg.) (2013). *Das Geschlecht der Migration – Bildungsprozesse in Ungleichheitsverhältnissen*. Opladen: Budrich.

Fassmann, H., Haller, M. & Lane, D. (Hg.) (2009). *Migration and mobility in Europe. Trends, patterns and control*. Cheltenham: Edward Elgar.

Hormel, U. (2007). *Diskriminierung in der Einwanderungsgesellschaft. Begründungsprobleme pädagogischer Strategien und Konzepte*. Wiesbaden: VS Verlag.

Kiefer, U. (2014). *Erfahrungen marokkanischer Studierender an Hochschulen in Deutschland*. Heidelberg: Springer.

Mecheril, P. (Hg.) (2014). *Subjektbildung. Interdisziplinäre Analysen der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript.

Meier-Braun, K.-H. & Weber, R. (Hg.) (2013). *Deutschland Einwanderungsland. Begriffe – Fakten – Kontroversen*. Stuttgart: Kohlhammer.

Oltmer, J. (2013). *Migration im 19. und 20. Jahrhundert* (2. Aufl.). München: Oldenbourg.

Oltmer, J. (2012). *Globale Migration. Geschichte und Gegenwart*. München: C.H. Beck.

Öztürk, H. (2014). *Migration und Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Pries, L. (i.E.). *Teilhabe in der Migrationsgesellschaft: Zwischen Assimilation und Abschaffung des Integrationsbegriffs. IMIS-Beiträge* (46). Osnabrück: Universität Osnabrück.

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hg.) (2006). *Zuwanderung und Migration. Report. Zeitschrift für Weiterbildungsfor-schung* (2). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Rosenblum, M.R. & Tichenor, D.J. (Ed.) (2012). *Oxford Handbook of the Politics of International Migration*. Oxford: Oxford University Press.

Sprung, A. (2011). *Zwischen Diskriminierung und Anerkennung. Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft*. Münster: Waxmann.

Steiner, N., Mason, R. & Hayes, A. (Hg.) (2014). *Migration and Insecurity. Citizenship and Social Inclusion in a Transnational Era*. London: Routledge.

Vom Gefühl, anders zu sein – ein Gespräch mit Aydan Özoğuz

»SCHUBLADENDENKEN MÜSSEN WIR ÜBERWINDEN LERNEN!«

DIE: Ihre Biografie ist ein Musterbeispiel geglückter Integration. Inwieweit können Jugendliche oder Erwachsene mit Migrationshintergrund heute von Ihren Erfahrungen profitieren?

Özoğuz: Biografien sind ja jeweils sehr individuell und mit unterschiedlichen Lebensbedingungen verknüpft. Ich finde es schwierig, von Musterbeispielen zu sprechen, als ob wir ein Ranking hätten. Wenn ich mit meiner politischen Arbeit ein wenig dazu beitragen kann, die Türen für mehr Menschen mit Einwanderungsgeschichte in Spitzenfunktionen aufzustoßen, wäre ich schon sehr zufrieden. Ich weiß, dass noch vor wenigen Jahren gerade junge Menschen mit ausländischem Namen ohnehin der Meinung waren, dass sie niemals in diese Institutionen hineinkommen könnten. Das verändert sich glücklicherweise – auch in vielen Bereichen des öffentlichen Dienstes. Hier wird ja mittlerweile aktiv um alle Jugendlichen unserer Gesellschaft geworben. Ob bei der Bewerbung zum Ausbildungs- oder Arbeitsplatz oder zur neuen Wohnung – es darf niemals eine Rolle spielen, woher man selbst oder die Eltern oder Großeltern einst gekommen sind.

DIE: Was haben Sie in Schule, Aus- und Weiterbildung erlebt, was Ihnen die Integration erleichtert oder erschwert hat?

Özoğuz: Es war für mich als Kind nicht einfach, auf die damalige Standardfrage »Woher kommst du und wann gehst du zurück?« zu antworten. Ich



Als Tochter türkischer Kaufleute hat die derzeitige Staatsministerin und Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration am eigenen Leib erfahren, was es heißt, mit einem Migrationshintergrund in Deutschland aufzuwachsen. **Theresa Maas**, Redakteurin der DIE Zeitschrift, sprach mit **Aydan Özoğuz** (SPD) folglich nicht nur über die deutsche Integrationspolitik, Deutschlands Rolle als Einwanderungsland und Bildungsangebote für Zugewanderte und Einheimische, sondern auch über ihre ganz persönlichen Erfahrungen in Sachen Integration.

verstand die Frage überhaupt nicht, denn ich war in Hamburg geboren, wohin sollte ich zurückgehen? Auch mit meiner Zweisprachigkeit, meiner Religionszugehörigkeit zum Islam und vor allem mit meinem Nachnamen konnten Lehrerinnen und Lehrer nicht viel anfangen. Da es damals auch keine anderen türkischstämmigen Kinder an meiner Schule gab, habe ich erst sehr viel später gelernt, dass andere die gleichen Dinge erlebten wie ich. Dieses Gefühl, anders zu sein, wurde von allen Seiten kultiviert, wobei mein Elternhaus keine Probleme darin sah, verschiedene Kulturen zusammen leben zu können. Das war wohl mein großer Vorteil. Denn letztlich haben sie mich unterstützt, die Arbeitserlaubnis für den Schülerjob zu besorgen, die sonst natürlich

kein Mitschüler brauchte. Nach vielen Jahren auch der Rückhalt, mich einbürgern zu lassen. Das erschien einem ja damals wie ein großes ungewisses Abenteuer. Es gab aber auch Dinge, die nichts mit dem Pass zu tun hatten. Dann sagte die Lehrerin vor der Fahrt in die Gedenkstätte des Konzentrationslagers Hamburg-Neuengamme, dass ich nicht mitfahren müsse, weil das ja nicht mich und die Geschichte meiner Familie betreffe.

Solche Erfahrungen prägen, öffnen aber auch die Augen, dass eine Gesellschaft doch alle Menschen akzeptieren und mitnehmen muss, um Zusammenhalt zu entwickeln. Ich habe mich dann im Studium mit meinen türkischstämmigen Kommilitoninnen und Kommilitonen für mehr

Gerechtigkeit und mehr Selbstverständlichkeit im Zusammenleben mit unterschiedlichen Einwanderern eingesetzt.

DIE: Ein Blick über den nationalen Tellerrand: Was kann Deutschland sich von anderen Ländern mit erfolgreicher Integrationspolitik abschauen, zum Beispiel von Kanada? Oder von Schwedens Flüchtlingspolitik, die ebenfalls als vorbildhaft gilt?

Özoğuz: Grundsätzlich ist der Blick über den eigenen Tellerrand immer wichtig, um von den Erfahrungen anderer zu lernen. Im Bereich der Einwanderungs- oder Flüchtlingspolitik entwickelt jedes Land natürlich seine ganz eigenen Lösungen, weil jedes Land seine eigene Kultur und Geschichte hat. Dass die deutsche Geschichte in

Bezug auf Einwanderung eine besondere Herausforderung darstellt, kann nicht überraschen. Schließlich gab es alles andere als gesellschaftliche Vielfalt nach dem Krieg in Deutschland. Oder sagen wir so: Was es noch an Vielfalt gab, wurde eher unterdrückt. Dass wir uns inzwischen auch als Einwanderungsland begreifen, ist ja eine relativ neue Entwicklung. Was Kanada betrifft, so scheinen sie sich dort aktuell am deutschen Modell zu orientieren und ihr Punktesystem auch mit einer Arbeitsplatzzusage verknüpfen zu wollen, ähnlich dem deutschen Beispiel bei der Fachkräftezuwanderung. Und mit Schweden teilen wir die Politik, mehr für Flüchtlinge aus Syrien zu tun. Die nächste Herausforderung ist eine funktionierende europäische Asylpolitik.

»Kein Einwanderungsgrund soll gegen einen anderen ausgespielt werden.«

DIE: Zuwanderung wird häufig unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten diskutiert: Stichwort Fachkräftemangel, demografischer Wandel etc. Wie kann eine ausgewogene Balance zwischen ökonomisch-gesellschaftlichen Zielen einerseits und humanitären Verpflichtungen und Werten andererseits erreicht werden?

Özoğuz: Tatsächlich wissen viele nicht, dass unser Land von Einwanderung profitiert. Was ebenfalls fehlt, ist ein Überblick, aus welchen Gründen Menschen zu uns kommen. Und wer bei uns bleiben darf und wer nicht. Die Gründe für die Einwanderung nach Deutschland sind vielfältig und reichen von humanitären Gründen über Familien-nachzug bis zur Arbeitskräftenachfrage im Inland. Kein Einwanderungsgrund soll gegen einen anderen ausgespielt werden. Wir brauchen noch mehr qualifizierte Einwanderung und müssen dringend dafür werben. Aber natürlich wollen wir auch immer Menschen helfen, die vor Krieg, Terror und Gewalt fliehen müssen. Hier geht es auch um unser Selbstverständnis als weltoffenes

Land und darum, für welche Werte wir stehen. Das ist auch wichtig, um populistischen fremdenfeindlichen Parolen, wie sie immer wieder hochkochen, entschieden entgegenzutreten. Vergangenes Jahr habe ich rund 600 Bürgerinnen und Bürger empfangen und ihnen im Namen der Bundesregierung für ihr ehrenamtliches Engagement gedankt: Diese Menschen setzen sich für die soziale Integration von Flüchtlingen ein und schaffen Begegnungen, sie verdienen unseren Respekt.

DIE: In einem Interview in »Die Welt« sagen Sie, dass Deutschland ein Einwanderungsland sei, aber noch keine richtige Einwanderungsgesellschaft. Worin besteht für Sie der Unterschied? Wie können wir zu einer Einwanderungsgesellschaft werden und inwiefern ist dieses Ziel erstrebenswert?

Özoğuz: Wir haben schon seit Jahrzehnten Einwanderung nach Deutschland. Dass Deutschland ein Einwanderungsland ist, ist allgegenwärtige Realität. Diese Tatsache wurde aber bis vor ein paar Jahren von vielen noch ernsthaft verleugnet. Noch vor fünfzehn Jahren wurden Landtagswahlen mit Kampagnen wie »Kinder statt Inder« geführt. Das ist heute anders. Die Mehrheit in unserer Gesellschaft fordert mittlerweile auch vom Staat Integrationsmaßnahmen ein, wie z.B. Bereitstellung von Sprach- und Integrationskursen, angemessene Ausstattung unserer Kitas und Schulen. Aber nun streiten wir uns darum, welche Religionsgemeinschaft dazu gehört und welche nicht. Nicht selten werden Menschen nach ihrer Herkunftskultur in irgendwelche Schubladen gesteckt. Das müssen wir wohl noch überwinden lernen.

Einwanderung muss aber richtig gestaltet werden: Mit kundenfreundlichen Konsulaten und zügigen Visaverfahren, mit einer guten Aufnahme in unserem Land – mit Sprachkursen, mit Unterstützung aus einer Hand und – vielleicht sogar am wichtigsten – mit einer Stimmung in unserem Land, die sich zur Einwanderung bekennt.

DIE: Im Erwachsenenbildungskontext ist das Konzept der Integration noch immer leitend, wenn es um Menschen mit Migrationshintergrund geht, während es bei Menschen mit Behinderungen durch das Inklusionskonzept abgelöst wird. Inwiefern könnte das Konzept der Inklusion Leitmotiv von Integrationspolitik sein – oder ist es das bereits?

Özoğuz: Ich glaube nicht, dass wir hier ein Konzept, das für einen Bereich gilt, einfach einem anderen Bereich aufsetzen können. Das Inklusionskonzept steht für die wichtigen und richtigen Maßnahmen für Menschen mit Handicap, die etwa mit der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Zusammenhang stehen. Es wäre nicht einmal zutreffend, wenn der Eindruck entstünde, eine Einwanderungsgeschichte sei grundsätzlich ein Handicap. Wichtig ist mir eine gleichberechtigte Teilhabe aller Menschen, und das schließt Menschen mit Migrationshintergrund ein. Dafür brauchen wir die interkulturelle Öffnung und den Abbau struktureller Diskriminierung, gerade im Bildungsbereich. Wir sind z.B. nicht mehr bei der »Ausländerpädagogik«, Vielfalt wird heute bildungspolitisch nicht mehr als Problem gesehen, und das ist ein Fortschritt. Natürlich gibt es Schnittpunkte: Am Inklusionsbegriff gefällt mir die Idee der selbstbestimmten, gleichberechtigten Teilnahme am Leben und dass hier die Anpassung der Gesellschaft an den Menschen mit seinen individuellen Bedürfnissen gemeint ist.

»Die Aufnahme von Einwanderern ist ein beidseitiger Prozess.«

DIE: Würde eine inklusive Integrationspolitik nicht implizieren, dass Menschen mit Migrationshintergrund gesellschaftlich angenommen werden, ohne dass man Integrationserwartungen an sie richtete?

Özoğuz: Jede Gesellschaft erwartet von ihren Einwanderern, dass sie sich entsprechend ihrer Möglichkeiten in

die Gesellschaft einbringen. Sprache spielt dabei eine wichtige Rolle sowohl für gesellschaftliche Teilhabe als auch für Bildungs- und Arbeitsmarktchancen. Wenn wir Deutschkenntnisse erwarten, müssen wir auch entsprechende Angebote zum Spracherwerb machen. Die Aufnahme von Einwanderern ist ein beidseitiger Prozess: So wie unsere Gesellschaft die Bedingungen dafür schaffen muss, dass Menschen mit Einwanderungsgeschichte hier die Chancen zu gleichberechtigter Teilhabe erhalten müssen, ist es selbstverständlich, dass die Menschen, die nach Deutschland kommen, die Angebote, die ihnen gemacht werden, auch nutzen.

»Die Vielfalt in unserem Land muss wachsen.«

DIE: *Wie könnten Bildungsangebote für die deutsche Bevölkerung aussehen, damit auch von deren Seite ein Beitrag zur Integration geleistet wird? Unterstützt die Bundesregierung derartige Bildungsangebote?*

Özoğuz: Unser Ziel sollte lauten, die interkulturellen Kompetenzen von allen Menschen in Deutschland zu fördern, unabhängig von ihrer Herkunft. Denn die demografische Entwicklung macht deutlich, dass die Vielfalt in unserem Land wächst und auch wachsen muss. Aktuell hat etwa ein Drittel der Kinder und Jugendlichen unter 15 Jahren laut Mikrozensus des Statistischen Bundesamtes einen Migrationshintergrund. Viele von ihnen sind deutsche Staatsangehörige. Schon die Schule muss die Vielfalt widerspiegeln: Der Anteil von Lehrkräften mit Migrationshintergrund bewegt sich aber noch auf einem vergleichsweise niedrigen Niveau. Schätzungen verweisen darauf, dass lediglich 6,1 Prozent der Lehrkräfte in Deutschland eine Einwanderungsgeschichte haben. Ich finde, da ist noch Luft nach oben. Aber auch in vielen anderen Feldern, Vorstandsetagen oder im öffentlichen Dienst ist diese Normalität noch nicht angekommen.

DIE: *Sollten in den Bereichen der Erwachsenenbildung verstärkt Bildungsangebote für Migrantinnen und Migranten bereitgestellt werden? Wenn ja, mit welchen Schwerpunkten und welchen Zielsetzungen?*

Özoğuz: Bildungsangebote sollten sich nach den Bedarfen der Menschen richten. Die Kategorie „Migranten“ ist dabei wenig sinnvoll für Angebote, denn darunter befinden sich verschiedene Generationen und Kulturen mit höchst unterschiedlichen Erfahrungen. Bei Migrantinnen und Migranten, die noch nicht lange in unserem Land leben, können andere Fragen zentral sein als z.B. bei Menschen, die schon in der zweiten oder dritten Generation in Deutschland sind. Auch sind die Herausforderungen und Angebote vor Ort unterschiedlich. Das Ziel sollte lauten, Bildungsmöglichkeiten zur Verfügung zu stellen, die für eine gleichberechtigte Teilhabe qualifizieren. Das sollte für alle Menschen gelten, egal ob sie aus einem Akademikerhaushalt kommen oder die ersten in ihrer Familie sind, die das Abitur machen wollen, oder ob sie eine Einwanderungsgeschichte haben. Wenn bei der Konzipierung von Bildungsangeboten auch Migranten bzw. Migrantenorganisationen einbezogen werden könnten oder Bildungspartnerschaften eingegangen werden, wäre das sicherlich sinnvoll.

»Der Ansatz der Partizipation gewinnt an Bedeutung.«

DIE: *Wie könnten Eltern mit Migrationshintergrund Unterstützung bei der Förderung ihrer Kinder erfahren, und welche Rolle spielt dabei die Erwachsenenbildung?*

Özoğuz: Je nach Bundesland bestehen unterschiedliche Angebote für Eltern. So bieten Schulen z.B. Sprachkurse für Eltern an oder setzen so genannte Elternlotsen ein, um zwischen Schule und Elternhaus zu vermitteln. Erfreulich finde ich dabei, dass der Ansatz der Partizipation an Bedeutung gewinnt und Eltern aktiv einbezogen werden.

Die Bildungsaspiration von Eltern mit Migrationshintergrund ist oftmals ausgesprochen groß, und sehr viele von ihnen wünschen sich für ihre Kinder hohe Bildungsabschlüsse. In den letzten Jahren können wir insgesamt Verbesserungen bei den schulischen Leistungen erkennen. Sorgen bereiten mir die Kinder, die von Anfang an nicht mitkommen und deren Eltern sich bei schlechten Schulleistungen ihrer Kinder alleingelassen fühlen. Bei Eltern, die sich mit den Bildungsmöglichkeiten vor Ort nicht auskennen oder selbst schlechte Erfahrungen gemacht haben, kann das zu Angst oder Vorurteilen führen. Deshalb brauchen wir unbedingt die Nachbarschafts- oder Stadtteilmütter, die es nun in verschiedenen Städten gibt, noch viel häufiger. Auch »Hippy – Frühe Bildung in der Familie« ist ein solches Projekt, mit dem man in die Familie hineinkommt und Hilfestellung oder Rat geben kann. Ein guter Ansatz scheinen mir auch die Kooperationen zwischen Schulen mit Migrantenorganisationen zu sein. Diese verfügen über viele Erfahrungen und Zugänge, können also dabei unterstützen, Eltern zu erreichen und für die aktive Mitwirkung in der Schule zu motivieren.

DIE: *Frau Staatsministerin, ich danke Ihnen für das Gespräch.*

Mit dem Rücken zur Wand

Zuerst sollten sie abgeschoben werden, heute gelten sie als Vorzeigemigranten: Die Brüder Mojtaba, Masoud und Milad Sadinam flohen 1996 mit ihrer Mutter aus dem Iran und beantragten politisches Asyl in Deutschland. In ihrem Buch beschreiben sie ihre Ankunft: ihr Leben in Flüchtlingsbaracken, ihre Versuche, die Briefe der Behörden und Gerichte zu verstehen und die wiederholte Ablehnung ihres Asylantrags. Ihr Buch zeigt aber auch, wie sie in Deutschland heimisch werden, wie sie Abitur mache und schließlich studieren. Anfang 2012 – 16 Jahre nach ihrer Ankunft – erhielten die Brüder endlich die deutsche Staatsbürgerschaft.

Fünf Jahre war es nun her, dass ich (Masoud) als Elfjähriger auf einem Stuhl vor dem Anhörungsraum gehockt und auf Madar gewartet hatte. Alles, was ich damals wusste, war, dass wir uns erst drei Monate in Teheran verstecken mussten, dann mit einem Koffer von einem unbekannten Mann, der sich als unser Vater ausgab, in dieses Land gebracht wurden und auf keinen Fall mehr zurückgehen durften. Mehr nicht. Doch in den letzten Jahren war einiges geschehen: Aus dem Nichts hatten wir uns mit Mühe ein neues Leben aufgebaut. Wir hatten die deutsche Sprache erlernt, uns von der Hauptschule bis zum Gymnasium hochgearbeitet, spielten Fußball im Verein, hatten eine Band und Freunde fürs Leben gefunden. Unsere frühere Heimat, von der ich mich mit Tränen verabschieden musste, existierte nur noch in meinem Kopf, als Erinnerung. Sie war Vergangenheit. Die Gegenwart und die Zukunft gehörten unserem neuen Zuhause, und mittlerweile erschien es mir unvorstellbar, in den Iran zurückzukehren. Der Kontakt zu unseren Großeltern hatte nachgelassen, die Verbindung zu Farrokh war völlig abgebrochen, und Pedars Ankunft hatte uns gezeigt, dass wir uns zu sehr verändert hatten, um im Iran zurechtzukommen.

Madar trug seit unserer Ankunft kein Kopftuch mehr und zeigte ihre schönen dunklen Locken. In unserer Heimat wäre sie dafür eingesperrt worden. Sie hatte sich hier das Schwimmen selbst beigebracht und besuchte mit uns das Freibad – im Iran durfte sie nicht einmal ins Schwimmbad, um uns zuzuschauen. Und Madar wäre nach iranischem Recht immer noch verheiratet.

Nein, unsere Zukunft gehörte hierhin. Und wir hatten viele Pläne: Ich wollte nochmal als Schülersprecher kandidieren, Milad tüftelte an seinem Projekt für den Bundeswettbewerb

Informatik, Mojtaba schmiedete ständig neue Vorhaben für unsere Band, und Madar freute sich bereits, nach ihrer Ausbildung als richtige Krankenschwester arbeiten zu können. Außerdem standen wir kurz vor der Oberstufe und träumten davon zu studieren. (...)

Das Gebäude der Ausländerbehörde Steinfurt stand da wie ein gewaltiger Fels. Mittlerweile waren Gewitterwolken aufgezo- gen und färbten den Himmel stahlgrau. Der rauschende Regen hatte uns auf dem Weg hierher durchnässt. Wir meldeten uns am Empfang an, und als wir von zwei Angestellten abgeholt wurden, tröpfelte mir noch Wasser von den Haaren ins Gesicht.

Es war ungewöhnlich, dass sich uns gleich zwei Sachbearbeiter widmeten. Eine dürre, knochige Frau, die wir noch nie gesehen hatten, stellte sich als die Leiterin der Ausländerbehörde vor. Der andere war ein junger, glatt rasierter Mann. Wir folgten ihnen in einen Besprechungsraum, der fast leer war. Seine kahlen, fensterlosen Wände umgaben einen großen rechteckigen Holztisch, der von Stühlen flankiert wurde. Wir vier setzten uns Nebeneinander hin und die beiden nahmen auf zwei Stühlen gegenüber Platz. Hinter ihnen stand eine gelbgrüne Zimmerpflanze aus Plastik, die sie mit ihren Stühlen achtlos gegen die Wand drückten.

Früher hatte ich mich noch dazu gezwungen, ein gekünsteltes Lächeln aufzusetzen, hatte mir eingeredet, die Sachbearbeiter dadurch milde stimmen zu können. Mittlerweile schaute ich sie nur mit regloser Miene an. Genauso, wie sie uns anschauten.

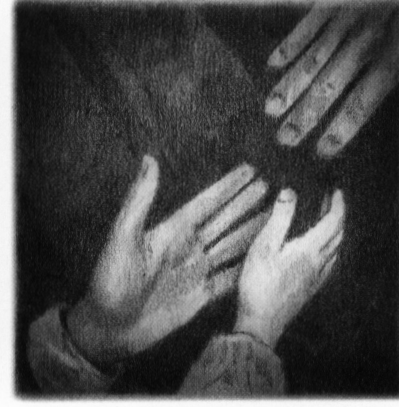
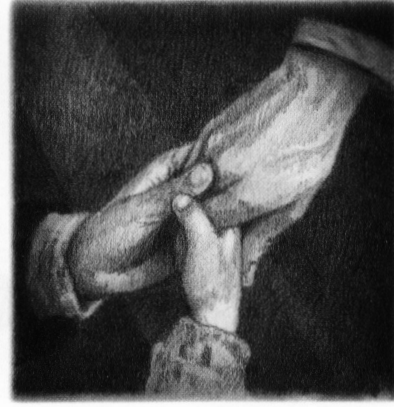
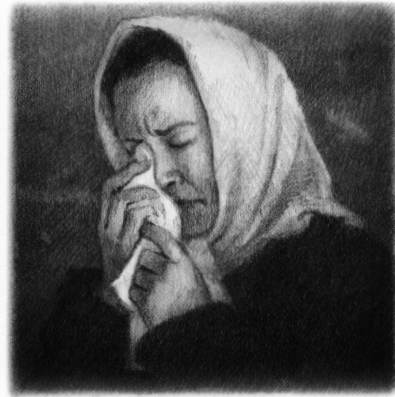
Die Frau schob einige Formulare über den Tisch. »Sie müssen das hier unterschreiben.«

»Was ist das?«, fragte Madar.

»Das sind Einwilligungserklärungen. Sie besagen, dass Sie freiwillig in den Iran zurückreisen möchten. Damit werden wir iranische Pässe beantragen, um Sie in Ihre Heimat zurückschicken zu können.«

Madar legte ihre Hand auf die Formulare und rückte sie von uns weg. Es wurde still. Sekunden vergingen, aber niemand sagte etwas. Wir saßen dort vermutlich kaum länger als eine Minute, aber es war bis dahin die längste meines Lebens. Die beiden starrten uns an. Die Luft wurde schwül, beinahe fest. Das Atmen fiel mir schwer.

»Wir unterschreiben niemals!«, sagte Madar ungehalten. Sie sprach mir aus der Seele und der Druck auf meiner Brust



nahm etwas ab. »Ich habe das Ihren Kollegen schon tausend Mal erklärt. Wir können nicht zurück in den Iran. Wieso verstehen Sie das nicht? Man wird mich dort verhaften. Sie wissen doch gut über dieses verfluchte Regime Bescheid. In den iranischen Gefängnissen sterben Unzählige. Vielleicht werde ich die Nächste sein. Und wenn nicht, trennen sie mich jahrelang von meinen Kindern. Haben Sie Kinder?« Die beiden reagierten nicht auf die Frage. Sie wollten uns um jeden Preis loswerden und dazu brauchten sie unsere Unterschriften, da der Iran keine Zwangsabschiebungen akzeptiert. Aber wir würden nicht unterschreiben. Wir hatten nicht seit Jahren gekämpft, um jetzt einfach so aufzugeben. »Haben Sie Kinder?«, fragte Madar erneut, nur diesmal viel lauter.

Sie saß direkt neben mir. Ich legte meine Hand auf ihre und drückte sie leicht. »Hören Sie«, schaltete ich mich ein. »Steht es nicht im Gesetz, dass Deutschland bedrohten Menschen Schutz gewährt? Was unsere Mutter sagen will, ist, dass wir nicht verstehen können, warum sie uns dennoch in den Iran schicken wollen. – Zurück in Ihre Heimat –, haben Sie vorhin gesagt. Aber unsere Heimat ist jetzt Deutschland. Wir leben schon seit mehr als sieben Jahren hier. Mittlerweile sprechen wir besser Deutsch als unsere Muttersprache. Außerdem sind wir sehr gute Schüler. Ist das nicht genau das, was alle von Ausländern verlangen?« Ich schaute erwartungsvoll in die Gesichter der beiden, aber sie verzogen keine Miene. Als wäre meine Frage an den kahlen Wänden zerschmettert. Ich hatte zu reden begonnen, weil ich das Gefühl hatte, Madar würde gleich die Kontrolle verlieren. Jetzt stand ich selbst kurz davor. Ich konnte die Stille nicht mehr aushalten und sie machte mich wütend. Diese beiden Menschen hatten sich hinter ihrem Tisch verschanzt. Nur Anweisungen und Formulare überwandten diese hölzerne Mauer. Unsere Argumente, unsere Bitten, unsere Sorgen prallten an ihr ab. Vor Anspannung ballte ich die Faust. »Hier haben wir unsere einzigen Freunde! Hören Sie das? Schon einmal haben wir alle Menschen, die wir kannten und liebten, verloren. Sollen wir ...«

»Wir sind dafür nicht zuständig«, unterbrach mich die dürre Frau mit unveränderter Stimme. »Unsere Aufgabe ist es, aufenthaltsbeendende Maßnahmen zu ergreifen. Sie müssen dieses Land verlassen, und wenn Sie nicht freiwillig ausreisen, zwingen wir Sie dazu.«

Madars Hand, die ich immer noch hielt, begann zu zittern.

»Wir werden Ihnen jeden Grund nehmen, hierbleiben zu wollen. Das bedeutet, dass wir Ihr monatliches Geld auf das Minimum kürzen. Außerdem befristen wir Ihre Duldung auf

eine Woche. Sie müssen alle sieben Tage hier vorsprechen und eine Verlängerung beantragen.« Sie machte eine Pause und fixierte unsere Mutter mit den Augen: »Und mit sofortiger Wirkung entziehen wir Ihnen die Erlaubnis, Ihre Ausbildung fortzusetzen.«

Alle Farbe wich aus Madars Gesicht. »Nein! Nein! Das geht nicht! Nein!«, schrie Madar mit bebender Stimme. Sie hatte die Arme geöffnet und ihre Handflächen zeigten nach oben. »Nein! Bitte! Nein!« Ich umarmte sie, versuchte sie mit Worten zu beruhigen, aber es brachte nichts. Die Ausbildung war ihr letzter Halt, das würde sie nicht verkraften.

Madar ballte ihre Finger zu Fäusten und schlug immer wieder auf den Tisch, dann auf ihre eigene Brust und wieder auf den Tisch. Sie schrie. Sie weinte. Meine Brüder riefen mit tränenerstickten Stimmen: »Madar! Madar!« Aber sie reagierte nicht, sie hörte uns nicht einmal. Das Hämmern gegen das Holz, die verzweifelten Rufe, die angsterfüllten Blicke – es war, als wäre ich wieder im Albtraum von heute Morgen. Ich wünschte mir, dass die zwei Beamten aufstanden, uns packten und brutal zum Schweigen brachten. Dann hätte ich endlich meiner Wut, meiner Verzweiflung freien Lauf lassen können. Ich hätte so lange auf die beiden eingeschlagen, bis ich erschöpft zusammengesackt wäre. Aber sie saßen nur reglos da. Sie sahen unser Leid, hörten uns wimmern, aber ihre Augen waren leer. Ich konnte nicht anders, als zu glauben, dass sie genauso leblos waren wie die Plastikpflanze hinter ihnen.

Madar rutschte vom Stuhl herunter, sank auf den Boden und schaukelte auf Knien vor und zurück. Tränen rannen ihr über das Gesicht und ihre Stimme brach. Sie gab nur noch krächzende Laute von sich. Ich dachte an das Gefühl von heute Morgen: Nein, unsere Mutter war kein Übermensch. Sie war verzweifelt und müde. Ein Mensch, dessen Hoffnung Stück für Stück zerstoßen worden war. Ich hatte sie noch nie so erlebt. Sogar in meinem Albtraum hatte sie mit einem Ziel vor Augen gekämpft. Doch jetzt war kaum noch etwas von ihr da. Es war, als würde sich Madar langsam auflösen.

Mojtaba, Masoud und Milad Sadinam
(2012): *Unerwünscht. Drei Brüder aus dem Iran erzählen ihre deutsche Geschichte*. Bloomsbury. Berlin, S. 297-2011



Anmerkungen zu aktuellen Debatten
in der deutschen Migrationsgesellschaft

INTEGRATION, DIVERSITY, INKLUSION

Viola B. Georgi

Integration, Inklusion, Diversity – diese drei Schlagwörter geistern konstant durch Diskussionen in Wissenschaft, Wirtschaft und Politik. Sie werden bemüht, wenn es um die Gestaltung menschlichen Zusammenlebens, -lernens und -arbeitens geht – und dann nicht selten ungenau verwendet. Wie aber lassen sie sich unterscheiden? Gibt es überhaupt eine Trennschärfe? Und wo bestehen Überschneidungen?

Die Begriffe »Integration«, »Inklusion« und »Diversity« stehen ungebrochen im Mittelpunkt von kontroversen politischen und wissenschaftlichen Debatten. Diese sind geprägt von teils sehr unterschiedlichen Definitionen. Es sei daher an dieser Stelle vorweggenommen, dass die Erwartung, im Rahmen dieses Beitrags zu einem einheitlichen und einvernehmlichen Begriffsverständnis zu kommen, enttäuscht werden muss. Im Folgenden soll das Begriffsdreieck Integration, Inklusion und Diversity dennoch näher ausgeleuchtet werden. Dabei geht es einerseits darum, die besondere Perspektive, die diesen Begriffen und den mit ihnen verbundenen Bezeichnungspraxen innewohnt, zu skizzieren. Andererseits geht es darum, die Schnittstellen der Begriffe sichtbar zu machen, um sie für den gegenwärtigen Diskurs über Heterogenität in der Migrationsgesellschaft zu schärfen.

Von besonderer Bedeutung sind die Unterscheidungsverhältnisse, auf die die Begriffe rekurren, da hier Machtfragen und normative Ordnungsvorstellungen ins Spiel kommen. Letztere erzeugen Diskurs- und Definitionsmacht und bilden damit die Basis für die Legitimation von Ein- und Ausschlüssen entlang unterschiedlicher Differenzlinien. Ich werde aufeinander folgend in

drei Abschnitten die Begriffe »Inklusion – Integration – Diversity« im Kontext von Migrationsdiskursen umreißen und dabei erkunden, wie die drei Konzepte produktiv aufeinander bezogen werden können.

Integration

Integration ist in Deutschland zum zentralen Schlagwort in der Migrationsdebatte geworden. Während das Konzept – genau wie Inklusion – Teilhabe verspricht, fungiert es in der deutschen Migrationspolitik aber tendenziell als Exklusionsmechanismus. Grundlegend hierfür ist ein Integrationsbegriff, der einem problematischen Gesellschaftsmodell aufsitzt: Das zu integrierende Individuum bzw. die zu integrierende soziale Gruppe – hier die Migrantinnen und Migranten – wird einer als homogen vorgestellten deutschen Mehrheitsgesellschaft gegenübergestellt (vgl. Geisen, 2010). Auf dieser Basis werden dann Einteilungen vorgenommen, z.B. die Unterscheidung zwischen den Einheimischen und den Ausländern, den Integrierten und den Nicht-Integrierten etc. Als Problem zeigt sich, dass der dominante Integrationsdiskurs immer noch und immer wieder suggeriert, Migration sei eine Abweichung von

der Norm, die durch Migrations- und Integrationspolitik geregelt werden könne und müsse. Entgegen dieser Auffassung betonen große Teile der gegenwärtigen Migrationsforschung die Notwendigkeit der Normalisierung von migrationsbedingter Heterogenität und fordern u.a., dass Migrationspolitik als Gesellschaftspolitik für alle verstanden werden müsse (vgl. Bade & Oltmer, 2004).

Dies scheint besonders deshalb plausibel, weil Zuwanderung selbst heterogen ist. Sie birgt vielfältige Dimensionen von Differenz, etwa die Wanderungsmotivation, den Bildungshintergrund, den aufenthaltsrechtlichen Status, die religiöse Zugehörigkeit, die beruflichen Qualifikationen und die Beziehungen zum Herkunftsland. Dieses Bündel findet in der allseits verwendeten Kategorie »Migrationshintergrund« keine adäquate Entsprechung. Denn angesichts der zunehmenden Ausdifferenzierung heutiger Gesellschaften sind ethnokulturelle Identitäten nur Teilaspekte einer »multidimensionalen Diversität« (Vertovec, 2007, S. 1025) unserer Gesellschaft, in der sich Soziallagen, Milieus und andere Differenzlinien nicht allein entlang einer Trennlinie zwischen Eingewanderten und Mehrheitsbevölkerung voneinander abheben (vgl. Sachverständigenrat für Migration und Integration, 2010). Aktuelle Anforderungen und Möglichkeiten internationaler Mobilität und Phänomene der transnationalen Lebensführung sind mit einem auf Nation und Ethnie beschränkten Integrationsverständnis kaum noch zu fassen, weshalb es wichtig ist, das Begriffsverständnis zu erweitern. Denn nur dann kann der Blick für die zunehmende Komplexität sich überschneidender Formen von Unterschiedlichkeit – eben für Diversity – geöffnet werden. Migrationsforschung wird zur Diversitätsforschung und diese zur Gesellschaftsforschung. Im Ergebnis müssten Migrations- und Integrationspolitik zur Gesellschaftspolitik werden. Damit würde das Subjekt der Integrationspolitik – der Migrant – aus dem

Rampenlicht heraustreten. Eine solche Entwicklung ist derzeit aber noch nicht in Sicht. Nach wie vor wird die Integrationsdebatte stark normativ geführt und ist von hegemonialen kulturellen Integrationsvorstellungen durchzogen (vgl. Thränhardt, 2010), die im Zuge aktueller politischer Entwicklungen – etwa in Form von Pegida – noch an Kontur gewonnen haben. Die Verwendung von Begriffen wie »deutsche Leitkultur«, »jüdisch-christliche Wertegemeinschaft« oder »Abendland« transportiert die Forderung nach der Übernahme eines imaginierten etablierten gesellschaftlichen Konsenses. Es kommt zu einer einseitigen Adressierung der Migrierten als »Bringschuldige« oder auch »Integrationsunwillige«. Die kritische Migrationsforschung macht in diesem Zusammenhang schon seit geraumer Zeit auf die unzulässige Personalisierung von Integration, die Vernachlässigung und Ausblendung struktureller Ungleichheiten sowie die institutionelle Diskriminierung von Eingewanderten in unterschiedlichen Bereichen der Gesellschaft aufmerksam (vgl. Marvakis, 2007).

Migrationsgesellschaften befinden sich auf kultureller und politischer Ebene in einem ständigen Aushandlungsprozess über die Re- bzw. Neuformulierung des gesellschaftlichen Konsenses bzgl. grundlegender Werte und Orientierungen. In diesem Prozess manifestiert sich ein differenzierter und weiterführender Integrationsbegriff. Integration wird hier nämlich als offener, komplexer und multidirektionaler Prozess gefasst, an dessen Ausgestaltung alle Mitglieder der Migrationsgesellschaft gleichermaßen beteiligt sind (vgl. Auernheimer, 2003). Schon 2004 schlug der Zuwanderungsrat folgende Definition vor: »Integration ist die messbare Teilhabe von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund an den zentralen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens wie z.B. frühkindliche Erziehung, schulische Bildung, berufliche Ausbildung, Zugang zum Arbeitsmarkt, Teilhabe an den rechtlichen und sozialen Sicherungs- und Schutzsystemen, bis hin zur (sta-

tusabhängigen) politischen Teilhabe« (Sachverständigenrat für Migration und Integration, 2010, S. 112ff.).

Hier spiegelt sich die Einsicht, dass es *die* Integration in die Gesellschaft nicht geben kann, da Menschen immer nur in gesellschaftliche Teilbereiche integriert sein können. »Eine ‚vollständige Integration‘ in einer polykontextuellen Gesellschaft ist empirisch nicht mehr möglich und auch nicht mehr nötig, weil das Leben in einer postmodernen Gesellschaft von allen Mitgliedern – ob autochthon oder allochthon – nur eine partielle Inklusion in die Gesellschaft verlangt« (Yildiz, 2001, S. 80). Die Gesellschaft muss aber die strukturellen Voraussetzungen für diese Inklusion in verschiedene Teilbereiche schaffen. Mit einem differenzierten Integrationsverständnis kann Integration daher als Ermöglichung von Teilhabe gefasst werden. Damit rückt der hier entfaltete Begriff von Integration bereits sehr nah an den Begriff Inklusion, den ich im dritten Abschnitt diskutiere. Zunächst soll aber der Begriff Diversity erläutert werden.

Diversity

Diversity unterstreicht die Mannigfaltigkeit der Differenzlinien und die Heterogenität individueller und kollektiver Identitäten, etwa bezogen auf soziale Herkunft, Ethnizität, Religion, sexuelles Begehren, Behinderung, Alter und Geschlecht. Plurale Lebensverhältnisse und Lebenswelten werden in der Diversity-Perspektive normalisiert. Der Diversity-Begriff ist zudem positiv konnotiert: Er transportiert die Wertschätzung der Pluralität von Lebensentwürfen und hebt Vielfalt als gesellschaftliche Ressource hervor. Diese Ressourcenorientierung speist sich vornehmlich aus zwei Strömungen: Während eine eher utilitaristische Strömung Diversity im Rahmen von Diversity Management in der Wirtschaft nutzt, um die Effizienz und Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen zu steigern, konzeptionalisiert

eine eher normativ-demokratische Strömung Diversity aus einer Menschenrechts- und Antidiskriminierungsperspektive in der Absicht, die Vielfältigkeit individueller Ressourcen anzuerkennen, Formen der Ungleichbehandlung entgegenzuwirken und Gleichstellung zu verwirklichen (vgl. Nestvogel, 2008, S. 22).

Die Diversity-Perspektive impliziert zumeist auch eine machtkritische Analyse gesellschaftlicher Prozesse der Herstellung von In- und Exklusion. Damit kann sie Annahmen über die Bedeutung sozio-kultureller Zugehörigkeiten und Unterschiede kritisch dekonstruieren. Das Konzept von Diversity verwirft Klassifizierungen jeglicher Art und setzt stattdessen – wie auch die Inklusion – auf die Achtung der Individualität jedes Einzelnen im Sinne der Menschenrechte (vgl. Prengel, 2013, S. 12). Von hier aus lässt sich die Brücke zum Inklusionsbegriff leicht schlagen, denn auch dieser zentriert sich um die Individualität des Menschen.

Inklusion

Welchen Beitrag kann der Inklusionsbegriff für die Verhandlung von Differenz in der Migrationsgesellschaft leisten? Ist Inklusion Integration im neuen Gewand? Oder ist Inklusion vielleicht eine optimierte, erweiterte oder visionäre Form der Integration? Die unter dem Eindruck der UN-Behindertenrechtskonvention (2009) geführten Debatten um die Implementierung von Inklusion, insbesondere im Bildungsbereich, haben dazu geführt, dass der Begriff zumeist ausschließlich auf Behinderung bezogen wird. Grundsätzlich ist Inklusion aber ein Menschenrecht, das für alle gilt.

Inklusion zielt darauf ab, strukturelle (rechtliche) Rahmenbedingungen zu schaffen, die benachteiligende Ausgangslagen ausgleichen können und Partizipation ermöglichen. Diese Ausgangslagen sind divers und können durch eine Vielfalt an Differenzkate-

gorien geprägt sein, etwa den sozio-ökonomischen Status, die ethnische Herkunft oder die sexuelle Orientierung.

Der Inklusionsbegriff impliziert Diversity, weil auch er die Anerkennung gesellschaftlicher Vielfalt, die Individualität und die Bedürfnisse des einzelnen Menschen sowie dessen Teilhabe an unterschiedlichen Bereichen der Gesellschaft zum handlungsleitenden Prinzip macht. Aus Inklusionsperspektive ist der Einzelne unabhängig von seinem »Nutzen« wertvoll für die Gesellschaft und außerdem von Anfang an zugehörig (vgl. Prengel, 2001, S. 93).

Die Aufmerksamkeit richtet sich nicht auf die Integrationsfähigkeit Einzelner oder Gruppen, sondern auf die Transformationsfähigkeit von regulären Institutionen und Strukturen – etwa auf das Bildungssystem. Diese Strukturen müssen »geöffnet« und diversitätssensibel gestaltet werden, so dass die Teilhabe und Selbstbestimmung jedes Einzelnen gewährleistet werden kann (vgl. Merx, 2013). Inklusion ist im Gegensatz zur Integration mit einem Rechtsanspruch verbunden, hebt den rechtlich verbindlichen Nachteilsausgleich hervor und unterstreicht zugleich das Benachteiligungsverbot des Grundgesetzes in Artikel 3.3. Auch Diversity-Konzepte positionieren sich normativ durch die Anwaltschaft für Menschenrechte und verfolgen das Ziel, Barrieren zu verringern.

Fazit

Abschließend lässt sich resümieren, dass alle drei Konzepte theoretisch wie praktisch große inhaltliche Überschneidungen aufweisen und daher in der Debatte über den Umgang mit Heterogenität in der Migrationsgesellschaft häufiger in Dialog gebracht und systematischer miteinander verzahnt werden sollten. Denn alle drei Konzepte können sowohl als Analyserahmen für Teilhabebarrrieren dienen als auch als Programmatik für die Etablierung inklu-

siver Strukturen. Dabei beinhaltet allein das Inklusionsprinzip eine rechtliche Dimension, die politische Schlagkraft entwickeln kann. Schließlich versprechen alle drei Konzepte einen Perspektivwechsel, einen Paradigmenshift bzw. auch eine gesellschaftliche Vision. In dieser scheint ein Integrations- und Inklusionsverständnis auf, das der Diversität, Vielschichtigkeit und Veränderbarkeit menschlichen Lebens gerecht wird.

Literatur

Auernheimer, G. (2003). *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt: WBG.

Bade, K.J. & Oltmer, J. (2004). *Normalfall Migration. Deutschland im 20. und frühen 21. Jahrhundert*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.

Geisen, T. (2010). Vergesellschaftung statt Integration. Zur Kritik des Integrations-Paradigmas. In Mecheril, P., Dirim, I., Gomolla, M., Hornberg, S. & Krassimir, S. (Hg.). *Spannungsverhältnisse: Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung* (S. 13–34). Münster: Waxmann.

Marvakis, A. (2007). *Integration: Versprechen, Kampffeld und Chimäre*. Vortrag bei der Abschlussveranstaltung der Konferenz »Integration through Participation« am 16.11.2007 in Tübingen.

Merx, A. (2013). Diversity – Umsetzung oder Proklamation? *Migration und Soziale Arbeit*, 35. (3), 236–242.

Nestvogel, R. (2008). Diversity Studies und Erziehungswissenschaften. In GPJE (Hg.). *Diversity Studies und politische Bildung* (S. 21–33). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Prengel, A. (2001). Egalitäre Differenz in der Bildung. In Lutz, H. & Wenning, N. (Hg.). *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 93–107). Opladen: Leske und Budrich.

Prengel, A. (2013). Geleitwort: Diversität und Bildung. In Hauenschild, K., Robak, S. & Sievers, I. (Hg.). *Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele* (1. Aufl.) (S. 11–15). Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel.

Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2010). *Einwanderungsgesellschaft 2010. Jahresgutachten 2010 mit Integrationsbarometer*. Berlin: SVR.

Thränhardt, D. (2010). Integrationsrealität und Integrationsdiskurs. *Aus Politik und Zeitgeschichte* (APUZ 46–47), 16–21.

Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30 (6), pp. 1024–1054. doi: 10.1080/01419870701599465

Yildiz, E. (2001). Heterogenität als Alltagsnormalität. Zur sozialen Grammatik eines Kölner Stadtquartiers. In Rudolf, L., Riegel, C., Held, J. & Wiemeyer, G. (Hg.). *International Lernen – Lokal Handeln. Interkulturelle Praxis »vor Ort« und Weiterbildung im internationalen Austausch. Erfahrungen und Erkenntnisse aus Deutschland, Griechenland, Kroatien, Lettland, den Niederlanden und der Schweiz* (S. 78–107). Frankfurt, a.M.: IKO.

Abstract

Dieser Beitrag untersucht das Begriffsdreieck »Inklusion – Integration – Diversity«, indem diese Begriffe einzeln umrissen und anschließend Überschneidungen untersucht werden. Abschließend plädiert die Autorin für eine stärkere Verschränkung der Diskussionen über Inklusion, Integration und Diversity.



Dr. Viola B. Georgi ist Professorin für Diversity Education an der Stiftung Universität Hildesheim und Direktorin des Zentrums für Bildungsintegration.

Kontakt: georgiv@uni-hildesheim.de

Migration innerhalb Europas

DIE RE-EUROPÄISIERUNG DER EINWANDERUNG

Dietrich Tränhardt

Ergänzend zum Stichwort dokumentiert der Beitrag die Bewegung aktueller Migrationsströme innerhalb Europas mit Blick auf Deutschland, klärt über die Herkunft der Zuwanderer auf und erläutert ihre Motivlagen. So bietet er migrationsbezogenes Hintergrundwissen als Ausgangspunkt für weiterbildnerische Überlegungen, z.B. im Hinblick auf die Planung von Angeboten und die Rekrutierung Lehrender.

In Anlehnung an die binneneuropäische Zuwanderung bis 1970 konstatieren wir eine Re-Europäisierung der Migration, genauer gesagt: eine EU-Europäisierung. Der freie Migrationsraum in der Europäischen Union (EU) – eine weltweit einmalige Erscheinung – entfaltet seine interne Dynamik, während die Einwanderung von außerhalb beschränkt bleibt. In allen europäischen Ländern hat das zunächst die Konsequenz, dass es bei den eigenen Staatsangehörigen einen Auswanderungsüberschuss gibt, selbst in attraktiven Einwanderungsländern wie der Schweiz. In aktiven Einwanderungsländern wird dieser Auswanderungsüberschuss durch verstärkte Einwanderung ausgeglichen; Randstaaten wie Lettland und Litauen verzeichnen dagegen eine empfindliche Schrumpfung der Bevölkerung.

»Migration folgt der Logik der Arbeits- und Sozialsysteme«

Die innereuropäischen Migrationen folgen den unterschiedlichen Logiken der bestehenden Arbeits- und Sozialsysteme der jeweiligen Zielländer und verstärken deren Merkmale und Dynamiken. Vor der Wirtschaftskrise verzeichneten die Mittelmeerländer große Einwanderungen in die informellen und schlecht bezahlten Sektoren ihrer Wirt-

schaft, heute leben allein je eine Million Rumänen in Italien und Spanien. In Großbritannien geht die Einwanderung vor allem aus Polen weiter, ebenfalls überwiegend in weniger gut bezahlte Sektoren. Im regulierten schwedischen System konnten die Gewerkschaften dagegen nicht nur rechtlich, sondern auch faktisch durchsetzen, dass Migranten zu den gleichen Bedingungen beschäftigt wurden wie einheimische Arbeitskräfte. Damit blieb das Arbeits- und Sozialsystem stabil, und es gab für die Unternehmen keine Anreize, qualifizierte Arbeitskräfte auf niedrigeren Qualifikationsstufen einzusetzen. Schweden verzichtete damit allerdings auf Billigarbeit, die in vielen anderen Ländern Unternehmen und Konsumenten Extravorteile verschafft, etwa über

ungesicherte Arbeitsverhältnisse im Servicesektor. Schweden gilt als gut funktionierendes Beispiel für die Effektivität von Binnenkontrollen nach dem Wegfall der Grenzkontrollen in der offenen EU. Das System stützt sich auf den hohen gewerkschaftlichen Organisationsgrad von etwa 90 Prozent der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer sowie die Transparenz der skandinavischen Gesellschaften (vgl. Tränhardt, 2013).

»Deutschland ist das wichtigste europäische Einwanderungsland«

Deutschland ist derzeit das wichtigste europäische Einwanderungsland, weltweit nur übertroffen von den USA. 70 Prozent der Zuwanderer kamen 2013 aus der EU. Die Zuwanderung aus Russland und anderen GUS-Staaten ist stark zurückgegangen, der leichte Auswanderungsüberschuss in Richtung Türkei steigt von Jahr zu Jahr an. Während der Auswanderungsüberschuss in die Schweiz allgemein bekannt ist und mit Blick auf die dahin auswandernden, mit hohen Kosten ausgebildeten deutschen Ärzte auch diskutiert wird, ist die Bilanz bzgl. der Türkei bisher kaum in die öffentliche Wahrnehmung geraten. Deutschland nimmt in Bezug auf die EU-Mobilität eine Mittelstellung ein. Es hat zwar schon seit 1992 Saisonarbeiter aus Polen und anderen Nachbarstaaten angeworben, die dann 2004 der EU beigetreten sind. Nach wie vor sind die Kernbereiche der Industrie reguliert,

Tab. 1: Migration nach Deutschland 2013 (netto)

Einwanderungsüberschuss		Auswanderungsüberschuss	
Polen	+ 71 610	Schweiz	- 9 034
Rumänien	+ 49 551	Türkei	- 7 254
Italien	+ 32 748		
Ungarn	+ 24 242		
Spanien	+ 23 795		
Bulgarien	+ 20 729		
Griechenland	+ 20 513		
Migration insgesamt	+450 464		
EU 228	+ 297 726		

Quelle: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hg.) (2015): Migrationsbericht 2013. (S. 21) Nürnberg: BAMF./Anmerkung: Einwanderungsüberschuss: Länder über 20.000. Auswanderungsüberschuss: Länder über 5.000.

und es wird ohne Unterschiede der Herkunft nach Tarifverträgen entlohnt. Die Betriebsräte werden von allen Firmenangehörigen gewählt und haben den Auftrag, für Gleichbehandlung zu sorgen. Im August 2014 arbeiteten 595.789 Menschen aus den EU-Beitrittsländern in sozialversicherungspflichtigen Beschäftigungsverhältnissen, 154.888 waren geringfügig beschäftigt. Damit zeigt sich, dass auch Migrantinnen und Migranten aus den Beitrittsländern überwiegend tariflich abgesichert sind. Diese Formen »guter Arbeit« nehmen mit der Stabilisierung der deutschen Wirtschaft zu.

Mit der Flexibilisierung der Arbeitsverhältnisse zwischen 2003 und 2005 und der Ausweitung von Zeitarbeit, Leiharbeit, Werkverträgen und Minijobs sind allerdings die Tarifsysteme in einigen Bereichen erodiert. Zwar gelten überall gesetzliche Standards, aber faktisch können sie über komplexe Vertragskaskaden oder andere Arrangements ausgehebelt werden. In den Jahren 2012 und 2013 sind extreme Niedriglöhne, Arbeitsbedingungen und überfüllte Behausungen in vielen Wirtschaftsbereichen skandalisiert worden. Als Reaktion auf die öffentlichen Debatten sind inzwischen Maßnahmen ergriffen worden, um eklatante Missstände zu beseitigen. In mehreren Branchen sind Tarifverträge abgeschlossen und anschließend für allgemeinverbindlich erklärt worden, wie etwa für Steinmetze und Bildhauer im September 2013. Die Einführung des Mindestlohns wird die Zahl extremer Ausbeutungssituationen vermindern. Auch der intensiver werdende Wettbewerb um Arbeitskräfte, vor allem in den wirtschaftsstarken Regionen, trägt dazu bei, die Löhne steigen zu lassen.

Nicht nur geografisch, sondern auch bei der Ausgestaltung des Wohlfahrtsstaates befindet sich Deutschland auf einer mittleren Position zwischen Nord- und Südeuropa. Die Zuwanderung ist nicht so strikt reguliert wie in Nordeuropa, die Einwanderer werden aber auch nicht so stark dequalifiziert wie in Großbritannien oder in Südeuropa. Die Zuwanderer aus

der EU sind überwiegend im besten Arbeitsalter. Ihre Qualifikation und ihr Beschäftigungsgrad liegen höher als bei den Einheimischen. Für die deutsche Wirtschaft sind sie unbestreitbar ein Gewinn, vor allem auch wegen ihrer räumlichen und beruflichen Flexibilität (vgl. SVR, 2014).

»Intensive Vernetzung Europas durch Migration«

Solange die wirtschaftlichen Krisenerscheinungen und die Disproportionen zwischen EU-Ländern andauern, werden sich die beschriebenen Wandertendenzen fortsetzen, und Migration wird weiterhin hauptsächlich innereuropäisch stattfinden. Auf längere Sicht wird angesichts der demografischen Probleme in den meisten europäischen Ländern allerdings an Einwanderung von außerhalb Europas kein Weg vorbeiführen, es sei denn, die Europäer ändern ihr Geburtenverhalten dramatisch oder finden sich mit einer extremen Alterung der Gesellschaft ab, die dann ganz Europa in eine demografisch-ökonomische Abwärtsspirale führen würde. Die Vernetzung Europas wird durch Migrationen intensiviert, auch wenn es immer wieder emotionale Befürchtungen und neue Diskurse um »Fremde« gibt.

Trotz derartiger Diskurse und der steigenden Zahlen von Asylbewerbern ist die Aufnahmebereitschaft in Deutschland bisher groß. Der Bearbeitungsstau im Bundesamt für Migration und Flüchtlinge mit einer Wartezeit von durchschnittlich sieben Monaten bis zur ersten Anhörung und das Missmanagement bei der Unterbringung in einigen Bundesländern führen allerdings zu problematischen Zuständen und insbesondere zur Stilllegung der Initiative der Betroffenen. Besonders bedauerlich ist die vielfach defizitäre schulische Versorgung von Kindern und Jugendlichen (vgl. Tränhardt, 2014). Im Kontext verstärkter Einwanderung von Flüchtlingen besteht für die Weiterbildungseinrichtungen ein neues großes

Aktivitätsfeld, nicht nur in Bezug auf Sprach- und Integrationskurse, sondern weit darüber hinaus: Die vielen Unterstützerkreise für Flüchtlinge, die sich spontan bilden, brauchen Begleitung, Information und Anbindung an die Institutionen. Ingenieure, Lehrer und andere Spezialisten unter den Flüchtlingen brauchen Kontakte, um an Arbeit zu kommen. Eltern müssen über das deutsche Schulsystem aufgeklärt werden, Jugendliche brauchen Beratung und Diskussionsräume, um sich hier in Deutschland zu entfalten.

Literatur

Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2014). *Deutschlands Wandel zum modernen Einwanderungsland. Jahresgutachten 2014 mit Integrationsbarometer*. Berlin: SVR GmbH

Tränhardt, D. (2013). *Tendenzen der inner-europäischen Migration*. APUZ (47), S. 17–24. Abgerufen von www.bpb.de/apuz/172374/tendenzen-der-innereuropaeischen-migration?p=all

Tränhardt, D. (2014). *Europäische Abschottung und deutscher Asylstau. Gibt es Wege aus dem Dilemma?* ZAR (34), S. 177–181. Abgerufen von www.zar.nomos.de/fileadmin/zar/doc/Aufsatz_ZAR_14_5-6.pdf

Abstract

Migration im europäischen Raum findet vor allem zwischen den europäischen Mitgliedsländern statt. Beeinflusst wird sie durch die Arbeits- und Sozialsysteme der Zielländer. Deutschland ist in diesem Kontext das wichtigste Einwanderungsland, dessen Weiterbildungslandschaft sich vor dem Hintergrund internationaler Flüchtlingsströme neuen Aktivitätenfeldern gegenüber sieht.



Dr. Dietrich Tränhardt, Prof. em., ist Politikwissenschaftler und Migrationsforscher an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

Kontakt: thranha@uni-muenster.de

Hilfe für ehrenamtlich engagierte Flüchtlingshelferinnen und -helfer

Fortbildungsreihe der Diözese München/Freising

Laut Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) wurden im Jahr 2014 über 200.000 Asylanträge gestellt. Im Vergleich zum Vorjahr bedeutet dies einen Zuwachs um 57,9 Prozent (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2015, S. 4)¹. Die Betreuung dieser großen Zahl von Asylsuchenden kann von Hauptamtlichen allein nicht mehr geleistet werden. Viele Initiativen von Ehrenamtlichen haben sich spontan gegründet, um die Flüchtlinge ortsnahe zu unterstützen. Dafür gibt es parteiübergreifend großes Lob aus der Politik, weil deutlich wird, dass die derzeitige Situation ohne Ehrenamtliche nicht mehr bewältigt werden könnte.

Viele Ehrenamtliche stellen nach einiger Zeit fest, dass sie selbst Unterstützung brauchen, um mit den vielfältigen Problemlagen zurechtzukommen, denen sie im Kontakt mit Flüchtlingen begegnen. Dabei geht es nicht nur um Unterkunft, Essen oder Kleidung, sondern besonders um die Herausforderung, wie man der seelischen Not dieser Menschen begegnet, die ihre leidvollen Schicksale aus der Heimat und ihre Fluchterlebnisse erzählen. Wenn das Vertrauen zu den deutschen Bezugspersonen gewachsen ist, wird berichtet über Plünderungen, Schießereien, Folter und Missbrauch von Frauen. Das berührt tief, und für den Umgang damit braucht es fachliche Unterstützung und Begleitung.

Aus diesem Grund hat das Bildungszentrum der Erzdiözese München und Freising eine Fortbildungsreihe speziell für Ehrenamtliche in der Flüchtlings-

arbeit entwickelt, die erstmals von Januar bis Juli 2015 angeboten wird. Ziel ist es, die Ehrenamtlichen bei ihrer wertvollen Arbeit zu unterstützen und zu qualifizieren. Die Reihe besteht aus sechs thematischen Workshops und dem Angebot zur Supervision. Es ist ein erstmaliges »Modellprojekt« und wird deshalb durch den Fonds für Innovative Projekte der Katholischen Erwachsenenbildung München und Freising e.V. finanziert. Die Teilnahme ist kostenlos und soll auch ein Zeichen der Wertschätzung dieses freiwilligen Engagements sein.

In den sechs Modulen, die insgesamt oder einzeln gebucht werden können, geht es um verschiedene Themen.

Im Januar behandelte Katharina Camerer das Thema *Asyl- und Ausländerrecht*. Die Rechtsanwältin mit Schwerpunkt Asyl- und Ausländerrecht erläuterte den Ehrenamtlichen die rechtlichen Grundlagen, denen Asylsuchende gegenüberstehen.

Mit der *eigenen Rolle*, den eigenen Verantwortlichkeiten und Grenzen befassten sich die Ehrenamtlichen im Februar gemeinsam mit Margot Laun, Freiwilligenkoordinatorin bei Tür an Tür Augsburg e.V. Ziel war es, die Helfenden selbst zu schützen und ihnen die eigene Abgrenzung bewusst zu machen.

Im März erläuterte die Migrationsberaterin Sabine Schuster von der Caritas Freising, wie es für Asylsuchende nach der *Anerkennung* weitergeht und welche Unterstützung anerkannte Asylbewerberinnen und Asylbewerber erhalten können.

Christiane Lambert-Dobler, Ethnologin und Bildungsreferentin beim Verband für interkulturelle Arbeit in München e.V. arbeitet im April mit den Ehrenamtlichen an den *interkulturellen Kompetenzen*.

Im Mai wird Cristina Martellotta von Refugio München von *psychischen*

Belastungen und Traumata, die durch Fluchterfahrungen entstehen können, berichten. Außerdem gibt die Diplom-Psychologin Hilfestellungen für den Umgang damit und Tipps, an wen man sich im Notfall wenden kann. Der letzte Workshop der Reihe wird im Juli ein *Deeskalations- und Konflikttraining* sein. Diese Einheit wird von der Polizei Freising geleitet. Trainiert wird der Umgang mit bedrohlichen Situationen, zwischen den Flüchtlingen oder für die Ehrenamtlichen.

Neben inhaltlichen Inputs steht bei allen Workshops auch der Erfahrungsaustausch unter den Ehrenamtlichen im Mittelpunkt. Ergänzend zu den Workshop-Angeboten können die Ehrenamtlichen an einer Supervision teilnehmen, die ebenfalls einmal im Monat kostenlos stattfindet.

Dem Bildungszentrum der Erzdiözese München und Freising war es wichtig, auf den Bedarf zu reagieren, der von Seiten der Ehrenamtlichen an es herangetragen wurde. Die große Zahl von Anmeldungen bestätigen dem Bildungszentrum jetzt, dass die Freiwilligen Unterstützung brauchen.

Das Modellprojekt soll auf andere Bildungsträger übertragbar sein, ausgehend von Bedürfnissen der Ehrenamtlichen. Die Reflexion Mitte 2015 wird zeigen, in welcher Form dieses Angebot nachhaltig implementiert werden kann.

Kathrin Steger-Bordon (Bildungszentrum Kardinal-Döpfner-Haus, Freising)

Weitere Informationen zu der Fortbildungsreihe finden Sie hier:

¹ Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2015). *Aktuelle Zahlen zu Asyl*. Ausgabe Dezember 2014. Aufgerufen von www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/statistik-anlage-teil-4-aktuelle-zahlen-zu-asyl.pdf?__blob=publicationFile



Stand und Perspektiven der Weiterbildungsforschung

WEITERBILDUNG IM SPIEGEL VON MIGRATION

Halit Öztürk/Sara Reiter

Wie ist es um die Weiterbildungssituation von Erwachsenen mit Migrationshintergrund in Deutschland bestellt? Wie sieht die Befundlage zu ihrem Weiterbildungsverhalten aus? Diesen Fragen geht das Autorentduo nach, indem es aktuelle Daten zu Weiterbildungsbeteiligung und -angeboten zusammenfasst und Leerstellen aufzeigt, zu deren Schließung Anstrengungen seitens Weiterbildungsforschung und -praxis erforderlich sind.

Transnationale Migration und die daraus gewachsene ethnische und kulturelle Vielfalt sind längst Realität und Alltag in Deutschland geworden. Ebenso vielfältig sind die Ursachen von Migration und die Bedingungen, unter denen Menschen migrieren. So kommen seit Jahrzehnten Menschen als Arbeitsmigranten, Familienangehörige, Spätaussiedler, Asylbewerber oder Flüchtlinge nach Deutschland. Migration ist somit kein neues Phänomen. Sie wird aber vor dem Hintergrund der zunehmenden Internationalisierung der Märkte, globaler Krisen und der demografischen Entwicklung für Deutschland weiter an Bedeutung gewinnen. Diese gesellschaftlichen Entwicklungen stellen auch die Weiterbildung vor die Herausforderung, ihren Bezug zu migrationsbedingter Diversität neu auszuhandeln. Gerade im Hinblick auf die gesellschaftliche und berufliche Integration von Menschen mit Migrationshintergrund wird der Weiterbildung eine zentrale Bedeutung beigemessen. Der Beitrag thematisiert die aktuelle Weiterbildungssituation von Erwachsenen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Dabei werden sowohl die Weiterbildungsbeteiligung als auch die Weiterbildungsangebote dargestellt sowie Perspektiven für eine diversitätsbewusste Weiterbildungsarbeit aufgezeigt.

Es liegt inzwischen eine Reihe nationaler und internationaler Studien für den Weiterbildungsbereich in Deutschland vor (vgl. Übersicht bei Öztürk, 2014). Allerdings finden Erwachsene mit Migrationshintergrund in diesen kaum Beachtung. So kann die Datenlage über das Weiterbildungsverhalten von immigrierten Menschen und deren Nachkommen weiterhin als dürftig beschrieben werden (vgl. Bilger, 2011).

Weiterbildungsteilhabe von Erwachsenen mit Migrationshintergrund

Eine stetige Befundlage zur Weiterbildungsbeteiligung von Erwachsenen mit Migrationshintergrund bieten die Daten des europäischen Adult Education Survey (AES). Die aktuellen Ergebnisse konstatieren, dass Erwachsene mit Migrationshintergrund in der Weiterbildung konstant unterrepräsentiert sind. Dies gilt in besonderem Maße für die betriebliche Weiterbildung. Im Jahr 2012 beteiligten sich Erwachsene ohne Migrationshintergrund doppelt so häufig an betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen wie Ausländer (vgl. Leven et al., 2013, S. 90f.). Im Bereich der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung bestehen kaum Teilnahmediskrepan-

zen (vgl. ebd.), wobei hier auf die hohe Beteiligung der Ausländer an Deutschkursen hinzuweisen ist (vgl. Seidel et al., 2013, S. 134).

Mit dem AES sind somit wichtige Grundlagen für die quantitative Erforschung des Weiterbildungsverhaltens von Erwachsenen mit Migrationshintergrund gegeben; allerdings findet die Diversität innerhalb der Migrationsbevölkerung unzureichende Berücksichtigung. Hinzu kommt, dass die Befragung im AES ausschließlich in deutscher Sprache durchgeführt wird. Hinsichtlich der Deutschkenntnisse stellen die Befragten folglich »einen positiven Ausschnitt aus der in Deutschland lebenden Population mit Migrationshintergrund dar« (Leven et al., 2013, S. 92).

Menschen mit Migrationshintergrund

Der Terminus »Menschen mit Migrationshintergrund« ist ein Sammelbegriff und umfasst alle Personen, die nach 1949 nach Deutschland eingewandert sind, sowie ihre Nachkommen. Unterschieden werden kann dabei zwischen Personen mit eigener Migrationserfahrung (erste Zuwanderergeneration) und jenen ohne eigene Migrationserfahrung (zweite und dritte Zuwanderergeneration). Ein weiteres Unterscheidungskriterium ist die deutsche bzw. ausländische Staatsangehörigkeit (vgl. Statistisches Bundesamt, 2014, S. 6). Hinsichtlich des Migrationsstatus kann zudem unterschieden werden zwischen

- **Ausländern**
Personen ohne deutsche Staatsangehörigkeit,
- **(Spät-)Aussiedlern**
nach dem Bundesvertriebenengesetz (BVFG) deutsche Staats- und/oder Volkszugehörige, die u.a. im Zuge von Vertreibungen während des Zweiten Weltkriegs ihren Wohnsitz in den ehemaligen Ostgebieten verloren haben,
- **Unionsbürgern**
eingewanderte Bürger von Mitgliedsländern der Europäischen Union (EU), und
- **Drittstaatsangehörigen**
eingewanderte Bürger von Ländern, die nicht zur EU gehören
(vgl. Öztürk, 2014, S. 22ff.).

Auf die Notwendigkeit einer weitergehenden Differenzierung des Migrationshintergrundes verweisen Untersuchungen auf Grundlage des Sozio-oekonomischen Panels: Personen der zweiten Zuwanderergeneration sind im Zugang zu berufsbezogener Weiterbildung gegenüber der ersten besser gestellt. Insbesondere Eingebürgerte der zweiten Generation scheinen sich in ihrem Weiterbildungsverhalten an das der Deutschen anzunähern (vgl. Öztürk & Kaufmann, 2009; Öztürk, 2011a). Erlinghagen und Scheller (2011) zeigen darüber hinaus Unterschiede in der beruflichen Weiterbildungsbeteiligung zwischen verschiedenen Herkunftsgruppen auf, wobei türkischstämmige Personen eine geringere Beteiligung an beruflicher Weiterbildung aufweisen als die Gruppe der EU-Bürger.

Die deskriptiven Befunde lassen jedoch noch keine Rückschlüsse auf die Ursachen der ungleichen Teilhabe zu. Nicht selten werden der Migrationshintergrund bzw. die ethnische Herkunft vorschnell als Risikofaktoren propagiert und Erwachsene mit Migrationshintergrund pauschal als »Problemgruppe« beschrieben (vgl. Iller, 2011, S. 250). Unter Rückgriff auf einschlägige Theorien (vgl. Öztürk & Reiter, 2014) können für die Erklärung der ungleichen Weiterbildungsbeteiligung sowohl individuelle als auch strukturelle Einflussfaktoren herangezogen werden. Dennoch bleiben die bisherigen Studien überwiegend einer *individualistischen Perspektive* verhaftet. So wird die geringere Weiterbildungsteilhabe von Erwachsenen mit Migrationshintergrund insbesondere auf Merkmale wie geringe formale Bildung, niedrige berufliche Stellung und fehlende Deutschkenntnisse zurückgeführt (vgl. Leven et al., 2013, S. 90; Erlinghagen & Scheller, 2011, S. 321).

Strukturelle Hemmnisse lassen sich auf unterschiedlichen Ebenen verorten. In Zusammenhang mit Migration zeigen sich zunächst arbeitsmarktstrukturelle Einflüsse als relevant. Benachteiligt sind insbesondere Personen, die in so

genannten »Jedermannsarbeitsmärkten« beschäftigt sind, die bekanntermaßen kaum monetäre bzw. nicht-monetäre Anreize zur Weiterbildung schaffen. Das erklärt vor allem die geringe berufliche Weiterbildungsteilhabe der ersten Zuwanderergeneration, die häufiger in diesem Segment beschäftigt ist als Erwerbstätige der zweiten Generation oder Erwerbstätige ohne Migrationshintergrund (vgl. Öztürk, 2011b).

Von der ungünstigen Arbeitsmarktpositionierung sind nicht ausschließlich Geringqualifizierte betroffen. Hinzu kommt ein nicht zu unterschätzender Anteil von Erwerbstätigen mit Migrationshintergrund, die unter ihrem Qualifikationsniveau arbeiten (vgl. Beauftragte der Bundesregierung für Migration, 2011, S. 193), wodurch die Weiterbildungsbeteiligung zusätzlich durch Dequalifizierung gebremst wird (vgl. Sprung, 2011, S. 56). Der Frage, inwiefern das 2012 verabschiedete Anerkennungsgesetz (siehe Kasten) diesem Missstand entgegenwirken kann, gilt es in Zukunft nachzugehen.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die ungleiche berufliche Weiterbildungsteilhabe von Erwachsenen mit Migrationshintergrund mit restriktiven Bedingungen der Bildungs- und Berufsbiografie zusammenhängt, wobei dies für bestimmte Gruppen der Migrantenbevölkerung – etwa für die erste Zuwanderergeneration – deutlicher hervortritt. Allerdings zeigen multivariate Analysen auch, dass der Migrationshintergrund als Einflussfaktor – wenn auch weniger stark – bestehen bleibt, wenn qualifikations- und erwerbsbezogene Faktoren kontrolliert werden (vgl. Kuper et al., 2013, S. 100ff.). Dies deutet auf weitere Ausgrenzungsmechanismen hin.

Erste Hinweise geben Befragungen zu subjektiven Barrieren. Als Weiterbildungshemmnisse werden vor allem fehlende Teilnahmevoraussetzungen, mangelnde Orientierung sowie Befürchtungen, den Lern- und den Prüfungsanforderungen nicht zu genügen, genannt

Das Anerkennungsgesetz

Das Anerkennungsgesetz von 2012 schafft rechtliche Grundlagen für die Anerkennung von im Ausland erworbenen Berufsqualifikationen. Das gilt für alle bundesrechtlich geregelten Berufe. Das Ziel ist die Verbesserung der Arbeitsmarktintegration von ausländischen Beschäftigten. Im Rahmen des Anerkennungsverfahrens kann es zu einer gegenüber dem deutschen Referenzberuf gleichwertigen Anerkennung bzw. zu einer Teil- oder Nichtanerkennung kommen. Das Verfahren ist für alle Personen mit ausländischen Berufsabschlüssen zugänglich, die in Deutschland arbeiten wollen.

Weiterführende Informationen:



www.anerkennung-in-deutschland.de

(vgl. Kuwan & Seidel, 2013, S. 221; Schmidt & Tippelt, 2006, S. 37). Inwiefern solche Bedenken mit früheren (Weiter-)Bildungserfahrungen zusammenhängen, bleibt noch zu klären. Auf Benachteiligungen im Kursgeschehen von beruflichen Weiterbildungsangeboten machen u. a. Bethscheider (2008) und Sprung (2011) aufmerksam.

Angebote für Erwachsene mit Migrationshintergrund

Aufgrund der Komplexität des Weiterbildungssektors ist die Bestandsaufnahme von Angebotsstrukturen stets mit Herausforderungen verbunden, zumal weitere Einschränkungen durch die dünne Befundlage hinzukommen. So liegen beispielsweise keine Daten über betriebliche Weiterbildungsangebote für Erwachsene mit Migrationshintergrund vor. Dennoch lassen sich einige wenige Befunde – vor allem von öffentlichen Trägern – zu einem ersten Bild verdichten (vgl. Öztürk, 2014, S. 53ff.).

Einen wesentlichen Anteil von Angeboten für Erwachsene mit Migrationshintergrund bilden Kurse zum Erlernen der deutschen Sprache. Die Volkshochschul-Statistik zeigt für das

Jahr 2013, dass über 95 Prozent der zielgruppenspezifischen Angebote aus Sprach- bzw. Deutschkursen bestehen. Dazu zählen auch die vom Bundesministerium für Migration und Flüchtlinge beauftragten Integrationskurse (vgl. Huntemann & Reichhart, 2014, S. 40). Die Dominanz des Themenbereichs »Deutsch als Fremdsprache bzw. Zweitsprache« bestätigt auch jüngst eine Programmanalyse zur Interkulturellen Bildung in Niedersachsen. Weitere Angebote werden im Bereich der Alphabetisierung und in der personalen Bildung, beispielsweise Gesprächskreise und Veranstaltungen zur Vernetzung für Personen mit Migrationshintergrund, konstatiert (vgl. Robak & Petter, 2014, S. 35ff.).

Darüber hinaus gibt es eine Reihe von Programmen für Personen mit Migrationshintergrund, die auf die Verbesserung der beruflichen Chancen abzielen. Wichtige Stakeholder sind hier Arbeitsagenturen, »Migranten(selbst)organisationen« und einige Projekte auf Bundes- und Landesebene (vgl. Öztürk, 2014, S. 57f.). Welche Bildungsanschlüsse sich für Teilnehmende dieser spezifischen Angebote ergeben, gerät zunehmend unter dem Gesichtspunkt der Übergangsgestaltung in den Blick der Weiterbildungsforschung (vgl. Lücker & Mania, 2014; Ruhlandt, 2013). Weiterer Handlungsbedarf ergibt sich – insbesondere vor dem Hintergrund des Anerkennungsverfahrens – sowohl im Hinblick auf die Beratung als auch auf die Nachqualifizierung im Falle einer Teil- bzw. Nichtanerkennung. Nach wbmonitor 2013 bieten lediglich sieben

Prozent der Weiterbildungsanbieter 2012/2013 solche Qualifizierungsprogramme an (vgl. Koscheck & Weiland, 2014, S. 11).

Dennoch bleibt offen, in welchem Maße die genannten Programmbereiche die tatsächlichen Weiterbildungsinteressen und -bedarfe von Erwachsenen mit Migrationshintergrund widerspiegeln. Ferner liegt bisweilen wenig empirisch gesichertes Wissen darüber vor, wie die Repräsentanz von Erwachsenen mit Migrationshintergrund in nicht explizit für diese Zielgruppe ausgewiesenen Weiterbildungsangeboten zu bewerten ist. Schließlich wird der Zielgruppenansatz auch kritisch gesehen, u.a. aus Gründen »mangelnder Differenziertheit der Zielgruppeneinteilung« (Iller, 2011, S. 255). Hieraus ergibt sich für die Weiterbildung sowohl die Frage, woraus sich Anliegen und Bedarfe für spezifische Angebote ergeben, als auch, wie Erwachsene mit Migrationshintergrund für ein breites Angebotsspektrum gewonnen werden können.

Vor dem Hintergrund der skizzierten Befundlage, insbesondere der ungleichen beruflichen Weiterbildungsteilhabe, sind Anstrengungen seitens der Weiterbildungsforschung und -praxis erforderlich (siehe Tab. 1).

Perspektiven für eine diversitätsbewusste Weiterbildungsarbeit

Migrationsbedingte Diversität benötigt eine verstärkte Aufmerksamkeit der Weiterbildungsforschung. Beispielsweise

ist die Teilnehmer- und Adressatenforschung gefordert, weitergehende Differenzierungen innerhalb der Bevölkerung mit Migrationshintergrund vorzunehmen und den Einfluss migrationsrechtlicher Rahmenbedingungen, wie z.B. Migrations- und Aufenthaltsstatus und Arbeitsmarktzugang, auf das Weiterbildungsverhalten von Erwachsenen mit Migrationshintergrund zu untersuchen (vgl. Öztürk, 2014, S. 52). Gefragt sind ebenso Forschungsbezüge, die über die Berücksichtigung von soziodemografischen Faktoren hinausgehen und beispielsweise unter Einbezug von Milieutheorien unterschiedliche Lebensstile und Werthaltungen berücksichtigen (vgl. dieses Heft, Barz, S. 35).

Schließlich kann die Weiterbildungsfor- schung als Korrektiv für die Weiterbildungspraxis dienen, indem sie verlässliche Befunde über das tatsächliche Weiterbildungsverhalten dieser komplexer werdenden Adressatengruppen bereitstellt. Indikatoren für die Erschließung von Teilhabepotenzialen sind allerdings nicht allein in Merkmalen seitens der Erwachsenen mit Migrationshintergrund zu suchen, sondern auch in den Strukturen der Organisationen und Angebote. So sehen sich auch Weiterbildungsorganisationen der Aufgabe gegenüber, Zugangsbarrieren auf allen Ebenen der Organisation abzubauen (vgl. Sprung, 2012, S. 16). Dazu gehört auch die Etablierung einer Anerkennungskultur, in der das Individuum mit seinen Potenzialen in den Mittelpunkt gerückt wird. Vor diesem Hintergrund gilt es, dem seit langem geforderten Perspektivwechsel – von der Defizit- hin zur Potentialorientierung (vgl. Öztürk & Klabunde, 2014, S. 250) – in der Weiterbildungspraxis nachzukommen. Eine solche Programmatik findet sich aktuell in Ansätzen wie »Diversity Management« und »Interkulturelle Öffnung« wieder (vgl. dieses Heft, Stoffels, S. 43). Beide Konzepte zielen – wenn auch aus teils unterschiedlichen Begründungszusammenhängen – auf die Anerkennung gesellschaftlicher Vielfalt, die es im Rahmen einer strategischen Organisa-

Tab. 1: Migrationsbedingte Diversität im Fokus der Weiterbildungsforschung und -praxis

Anstrengungen seitens der ...	
... Weiterbildungsforschung	... Weiterbildungspraxis
• Differenzierung des Migrationshintergrundes • Berücksichtigung divergenter Lebenslagen und -entwürfe • (Weiter-)Entwicklung diversitätsorientierter Konzepte	• Diversitätsorientierte Organisations- und Personalentwicklung • Abbau institutioneller Barrieren auf allen Ebenen der Organisation • Etablierung einer Anerkennungskultur

tions- und Personalentwicklung umzusetzen gilt. Inwieweit diese Konzepte tatsächlich zu einem umfassenden Lern- und Veränderungsprozess in Weiterbildungsorganisationen beitragen können, bleibt zukünftiger Forschung vorbehalten.

Literatur

- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2011). *Zweiter Integrationsindikatorenbericht*. Abgerufen von www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/2012-01-12-zweiter-indikatorenbericht.pdf?__blob=publicationFile
- Bethscheider, M. (2008). Qualifikation – Weiterbildung – Arbeitsmarktintegration? Migranten und Migranten in der beruflichen Weiterbildung. (4), 1–8.
- Bilger, F. (2011). Weiterbildungsverhalten von Personen mit Migrationshintergrund. Ein nach wie vor wenig erforschtes Feld. *Hessische Blätter für Volksbildung* (4), 353–360.
- 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* (S. 301–325). Wiesbaden: VS Verlag.
- Huntemann, H. & Reichart, E. (2014). *Volks-hochschul-Statistik*. 52. Folge. Arbeitsjahr 2013. Abgerufen von www.die-bonn.de/doks/2014-volkshochschule-statistik-01.pdf
- Iller, C. (2011). Zielgruppen. In Fuhr, T., Gonon, P., & Hof, C. (Hg.). *Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Handbuch der Erziehungswissenschaft 4 (S. 247–257). Paderborn: Schöningh.
- Koscheck, S. & Weiland, M. (2014). *Ergebnisse des wbmonitor 2013 »Lerndienstleistungen und neue Angebotsformen«*. Abgerufen von www.bibb.de/dokumente/pdf/wbmonitor_Ergebnisbericht_Umfrage_2013.pdf
- Kuper, H., Unger, K. & Hartmann, H. (2013). Multivariate Analysen zur Weiterbildungsbeteiligung. In Bilger, F., Gnahn, D., Hartmann, J. & Kuper, H. (Hg.). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012* (S. 95–109). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Kuwan, H. & Seidel, S. (2013). Weiterbildungs-transparenz und Weiterbildungsberatung. In Bilger, F., Gnahn, D., Hartmann, J. & Kuper, H. (Hg.). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012* (S. 232–247). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Leven, I., Bilger, F., Strauß, A. & Hartmann, J. (2013). Weiterbildungstrends in verschiedenen Bevölkerungsgruppen. In Bilger, F., Gnahn, D., Hartmann, J. & Kuper, H. (Hg.). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012* (S. 60–94). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Lücker, L. & Mania, E. (2014). Übergänge innerhalb der Weiterbildungseinrichtungen am Beispiel von Angeboten für Menschen mit Migrationshintergrund. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (2), 71–83.
- Öztürk, H. (2011a). Weiterbildung im Kontext heterogener Lebenswelten. *Zeitschrift für Bildungsforschung* (1/2), 151–164.
- Öztürk, H. (2011b). Arbeitsmarktsegmentation und ihre Konsequenzen für die Weiterbildungsbeteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund. In Markowitsch, J., Gruber, E., Lassnigg, L. & Moser, D. (Hg.). *Turbulenzen auf Arbeitsmärkten und in Bildungssystemen* (S. 221–235). Innsbruck: Studienverlag.
- Öztürk, H. (2014). *Migration und Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Öztürk, H. & Kaufmann, K. (2009). Migration Background and Participation in Continuing Education in Germany: an empirical analysis based on data from the German Socio-Economic Panel Study (SOEP). *European Educational Research Journal* (8/2), 255–275.
- Öztürk, H. & Klabunde, N. (2014). Interkulturalität. In Dinkelaker, J. & von Hippel, A. (Hg.). *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 244–251). Stuttgart: Kohlhammer.
- Öztürk, H. & Reiter, S. (2014). Theoretische Erklärungsansätze zur ungleichen Weiterbildungsbeteiligung. In Öztürk, H. *Migration und Erwachsenenbildung* (S. 61–80). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Robak, S. & Petter, I. (2014). *Programmanalyse zur interkulturellen Bildung in Niedersachsen*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Ruhlandt, M. (2013). AdressatInnen im Prozess Interkultureller Öffnung – Zur Notwendigkeit einer erweiterten Perspektive für die Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung* (1), 68–76.
- Schmidt, B. & Tippelt, R. (2006). Bildungsberatung für Migrantinnen und Migranten. *Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* (2), 32–42.
- Seidel, S., Bilger, F., & Gensicke, T. (2013). Themen der Weiterbildung. In Bilger, F., Gnahn, D., Hartmann, J. & Kuper, H. (Hg.). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012* (S. 125–138). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Sprung, A. (2011). *Zwischen Diskriminierung und Anerkennung. Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft*. Münster: Waxmann.

Sprung, A. (2012). Migration bewegt die Weiterbildung (?) Entwicklung, Trends und Perspektiven in Wissenschaft und Praxis. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (4), 11–20.

Statistisches Bundesamt (2014). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2013*. Fachreihe 2.2. Abgerufen von www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220137004.pdf?__blob=publicationFile

Abstract

Der Beitrag fokussiert die Weiterbildungssituation von Erwachsenen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Vor dem Hintergrund aktueller Forschungsbefunde plädieren die Autoren für eine differenzierte Betrachtung von Erwachsenen mit Migrationshintergrund und zeigen Handlungsperspektiven für Forschung und Praxis auf.



Dr. Halit Öztürk ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

Kontakt: halit.oeztuerk@wwu.de

Sara Reiter ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

Kontakt: sara.reiter@wwu.de

Eine Erhebung nach Migrant*innenmilieus EINSTELLUNGEN ZU WEITERBILDUNG

Heiner Barz

Anhand zentraler Ergebnisse seiner Studie gibt der Autor einen Einblick in Bildungsbestrebungen und -einstellungen von Migrant*innen und Migranten verschiedener Milieus. Er bietet damit Anknüpfungspunkte für die Praxis, die Zielgruppenansprache ihrer Weiterbildungsangebote neu auszurichten.

Der Adult Education Survey (AES) berichtet regelmäßig auch über die zahlenmäßige Weiterbildungsbeteiligung von Ausländer*innen und Ausländern sowie Deutschen mit Migrationshintergrund. Dabei bleiben die beträchtlichen Unterschiede zu Deutschen ohne Migrationshintergrund relativ konstant. Zuletzt (vgl. Bilger, Gnahn, Hartmann & Kuper, 2013) wurde die Weiterbildungsbeteiligung mit insgesamt 52 Prozent für Deutsche ohne Migrationshintergrund und 33 Prozent für Deutsche mit Migrationshintergrund angegeben. Auch für die betriebliche Weiterbildung besteht eine Kluft von 15 Prozent (36 % vs. 21 %). Außer für das spezifische Feld der Integrationskurse liegen für die Weiterbildungserfahrungen und -einstellungen von Migrant*innen und Migranten für Deutschland indessen kaum differenzierte Forschungsergebnisse vor. Wer diese mit Weiterbildungsangeboten besser ansprechen will, ist jedoch auf konkrete und anwendungsnahe Einsichten angewiesen.

In einer Studie der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf wurden nun in dem auf zwei Jahre angelegten Projekt »Bildung, Migration, Milieu« die Erfahrungen und Einstellungen zu Bildung, Schule und Interkulturalität untersucht. Dabei wurden auch Weiterbildungsinteressen und -barrieren einbezogen – vor allem mit Blick auf Eltern- und Familienbildungsangebote. Das Projekt knüpft an die breit rezipierten Forschungsergeb-

nisse zu »Soziale Milieus und Weiterbildung« an (vgl. Barz & Tippelt, 2011). In dieser Vorläuferstudie ist es gelungen, das für annähernd alle Bereiche der Wirtschafts-, Politik- und Medienforschung fruchtbare Konzept der sozialen Milieus auch für den Bereich Bildung und Weiterbildung ausdifferenzieren und distinkte Zielgruppenprofile zu erarbeiten (vgl. Tippelt, Reich, von Hippel, Barz & Baum, 2008). Durch die Verwendung des erst vor wenigen Jahren neu entwickelten Milieu-Modells für die Migranten-Population des Heidelberger Sinus-Instituts konnte nun der auch für die Weiterbildungspraxis wichtige Bereich der Zuwanderer und ihrer Bildungsbeteiligung näher ausgeleuchtet werden.

Befunde zu Bildungsaspirationen

Durch qualitative Interviews (n=120) und eine quantitative Telefonbefragung (n=1.700) wurden die Bildungsaspirationen und -einstellungen von Migrant*innen und Migranten ermittelt. Ein wesentliches Ergebnis ist, dass in allen Milieus eine grundsätzlich hohe Wertschätzung für Bildung anzutreffen ist. So ist für Eltern mit Migrationshintergrund milieübergreifend ein stark ausgeprägtes Bestreben festzustellen, den Kindern im Vergleich zur eigenen Biografie bessere schulische Startchancen zu bieten. Auch stellt für Eltern, die als Erwachsene bzw. als junge Familie

den Entschluss zur Migration gefasst haben, der Integrationserfolg ihrer Kinder einen äußerst wichtigen Indikator für das Gelingen ihres Migrationsprojektes dar. Dabei halten – entgegen der weit verbreiteten Klischeevorstellung einer bildungsfernen Parallelgesellschaft – Migranten aller Milieus Bildung gleichermaßen für den wichtigsten Schlüssel für ein gelungenes Leben. Freilich stellen sich die für die Unterstützung des Bildungsweges der Kinder verfügbaren Ressourcen nicht nur in materieller Hinsicht von Milieu zu Milieu stark unterschiedlich dar. Um Bildungsangebote gezielt auf Erwartungen und Interessen, aber auch Ängste und Barrieren von Migrant*innen und Migranten abzustimmen, ist es dementsprechend hilfreich, ihre milieuspezifischen Bildungsaspirationen zu kennen. Ähnlich wie in der Vorläuferstudie zu sozialen Milieus und Weiterbildung in Deutschland zeigen sich in den aktuellen Daten größere milieuspezifische Unterschiede gerade auch in der Einschätzung der Relevanz von Weiterbildung. Beispielhaft kann dies etwa an der Gegenüberstellung der Weiterbildungseinstellungen des kosmopolitisch-intellektuellen Milieus, des traditionellen Arbeitermilieus und des religiös verwurzelten Milieus verdeutlicht werden.

Das kosmopolitisch-intellektuelle Milieu Weiterbildung findet aus Sicht der Milieuangehörigen »ständig statt« und wird grundsätzlich befürwortet. Man ist offen für Neues und lernt gerne dazu. Dabei wird die Idee des lebenslangen Lernens als Grundprinzip zitiert: »Die Entwicklung hört niemals auf.« Weiterbildungsangebote werden regelmäßig genutzt, insbesondere Angebote der beruflichen Weiterbildung (IT-Kurse, Kommunikationstrainings, Coaching), gefolgt von Sprachkursen und auch Angeboten zur Persönlichkeitsentwicklung: »Die Wissenschaft entwickelt sich weiter. Die Technologie entwickelt sich weiter. Deswegen soll man sich auch entwickeln. Ansonsten hat man Problem. Zum Beispiel ich hab' mein Dokortitel im Jahr 2000 bekommen.

Ich muss mich fortbilden, weil sonst ist es nichts. Fast jedes Jahr mach' ich eine Fortbildung. Oder zwei im Jahr.« Von den Weiterbildungsanbietern ist die Volkshochschule (VHS) am besten bekannt, vor allem für Sprachkurse.

Das traditionelle Arbeitermilieu

Weiterbildung wird sozialnormativ z.T. als unverzichtbar und förderlich bewertet – allerdings eher für andere: für Jüngere, für Besserverdienende, für die, die mehr freie Zeit, die mehr Aufstiegs Wünsche und -perspektiven haben. Ein Teil der Milieugehörigen fühlt sich zu alt für Weiterbildung und würde Weiterbildung nur dann in Anspruch nehmen, wenn man damit den Kindern helfen könnte (z.B. Bildungsangebote, in denen der Lernstoff der Schulen vermittelt wird). Es besteht eine eher geringe Preisbereitschaft: Weiterbildungen sollten nicht mehr als 20 bis 50 Euro kosten. Computerkurse für ältere Menschen mit Migrationshintergrund könnten interessant sein. Neben der VHS sind auch die Kirchen als Anbieter bekannt.

Das religiös verwurzelte Milieu

Weiterbildungsangebote liegen eher außerhalb der alltäglichen Lebenswelt. Wenn überhaupt, findet sich nur verhaltenes Interesse. Gründe, die gegen Weiterbildungsangebote sprechen, sind z.B. die zu hohen Kosten. Generell findet sich wegen fehlender Nutzenperspektiven kaum Motivation – etwa in der Einschätzung, dass Bildungsangebote (z.B. Sprachkurse) ab einem gewissen Alter nichts mehr bringen. Es wird als wichtiger empfunden, dass jüngere Familienangehörige Weiterbildungsangebote in Anspruch nehmen. Junge Frauen, die ihren Beruf wegen der Erziehung der Kinder aufgegeben haben, möchten – nachdem die Kinder älter geworden sind – gelegentlich eine Abendschule besuchen. Bekannt sind z.B. Angebote der Caritas sowie von Abendakademien. Besonderes Interesse gilt religiösen Bildungsangeboten, z.B. Abende in der Moschee zur Vertiefung des religiösen Wissens, Frauengruppen in Moscheen: »Ich will lernen, den Koran besser zu

verstehen, und gehe deshalb in die Moschee, um dort mit meinem Imam und anderen den Koran zu lesen.«

Milieuübergreifend kann für die Weiterbildungserfahrungen und -einstellungen aus unserer Studie festgehalten werden: Die durchschnittliche Weiterbildungsquote von 25 Prozent liegt noch unter den vom AES genannten Werten, was eventuell mit den im AES deutlich »aufsuchenderen« Fragetechniken erklärt werden könnte.

Befunde zu Lernorten

Als häufigster Anbieter der zuletzt besuchten Weiterbildung wurde mit 40 Prozent der eigene Arbeitgeber genannt, gefolgt von privaten Weiterbildungsinstituten mit 14 Prozent und den Volkshochschulen (VHS) mit 11 Prozent. Die VHS ist fast überall bekannt – aber im Gegensatz zu deutschen gehobenen Milieus, die oft Kritik an der VHS äußern, wird sie hier durchgehend neutral bis positiv gesehen. Öffentliche Bibliotheken und die VHS werden als Türöffner für den Zugang zu Bildung und Wissen geschätzt – sie dienen als Möglichkeit, Bildungsdefizite aufzuholen. Die aktuelle konkrete Nutzung liegt dennoch auf niedrigem Niveau. Aber hier scheint es Potenziale zu geben. Die Stadtbibliothek wird als niedrigschwelliges Angebot am ehesten genutzt. Über Kurse in Zusammenarbeit mit Bibliotheken könnte ein Teil der Zielgruppe eventuell erreicht werden.

Die jungen bzw. modernen und postmodernen Milieus wollen nicht als Ausländer oder Migranten angesprochen werden. Stattdessen sind sie sehr bestrebt, Zugehörigkeit und Anpassung zu signalisieren und zu zelebrieren. Die traditionellen Milieus dagegen sind über Kooperationen mit Moschee-Vereinen, Kulturvereinen und Migrantenselbstorganisationen wohl am besten erreichbar. Für schulnahe Angebote gibt es das von vielen als sehr relevant bewertete gemeinsame Thema »Bildung der Kinder« – anknüpfend daran kann Elternbildung angeboten werden. Für die zielgruppenoptimierte Konzeption

von konkreten Eltern- und Familienbildungsangeboten sind sicher nicht nur die Hinweise zur Themenauswahl (Erziehungsratgeber, Fördermöglichkeiten des Kindes etc.), die wir aus unserer Studie gewinnen konnten, sondern auch Fragen des Formats und der Einbeziehung von verschiedenen Vermittlungswegen von Bedeutung, z.B. über Social Media. Dass diese wiederum von Milieu zu Milieu stark differieren, bestätigt sich in unseren Daten.

Literatur

Barz, H. & Tippelt, R. (2011). Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung. In Tippelt, R. & von Hippel, A. (Hg.). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 117–136). Wiesbaden: VS Verlag.

Bilger, F., Gnahn, D., Hartmann, J. & Kuper, H. (2013). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Tippelt, R., Reich, J., von Hippel, A., Barz, H. & Baum, D. (2008). *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 3: Milieumarketing implementieren*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Abstract

Der Beitrag stellt zentrale Befunde einer Studie über die Bildungseinstellungen von Migrantinnen und Migranten vor. Dabei wurden auch Weiterbildungsinteressen einbezogen, vor allem mit Blick auf Elternbildungsangebote.



Dr. Heiner Barz ist Professor für Bildungsfor-schung und Bildungsmanagement der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf.

Kontakt: barz@phil.uni-duesseldorf.de

Was passiert montags in Dresden? – ein Gespräch mit Frank Richter

»PEGIDA ALS BILDUNGSMÄSSIG UNTERSCHICHTIG ZU BEZEICHNEN, WÄRE FALSCH«

DIE: Herr Richter, Sie selbst sind bei den Montagsdemonstrationen von Pegida vor Ort gewesen, um diese Bewegung zu verstehen. Wer steckt hinter dem Kürzel »Pegida«?

Richter: Pegida steht für »Patriotische Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes« und ist eigentlich ein Sammelbegriff. Das Phänomen der Demonstrationen in Dresden ist ein sehr vielschichtiges. Von Pegida im Singular zu sprechen und mit diesem Begriff zu insinuieren, das Ganze präzise benennen zu können, scheint mir nicht zulässig. Pegida hat Vereinsstatus angenommen, d.h., Pegida e.V. ist ein eingetragener Verein, damit gibt es auch eine feste Struktur und damit auch eine deutlich zuzuordnende Verantwortlichkeit. Und es gibt Personen, die dem Verein angehören und die Montagsdemonstrationen in der Regel anmelden. Und die zuständig und verantwortlich sind für die Einladung der Redner, die sich dort dann präsentieren. Die große Zahl der Menschen allerdings, die mitlaufen, zu 100 Prozent zu identifizieren mit dem, was die Vereinsmitglieder, das Orga-Team oder was die Redner sagen, wäre verfehlt.

DIE: Woraus schließen Sie das?

Richter: Wir haben mittlerweile eine umfangreiche Korrespondenz in der Landeszentrale mit Menschen, die sich als Sympathisanten oder Mitläufer von Pegida »geoutet« haben und uns ihre Anliegen, ihre Probleme, ihre



Foto: Detlef Ulbrich/www.duks33.de

Ob mit den Anhängern von Pegida der Dialog gesucht werden sollte, wurde in den vergangenen Monaten kontrovers diskutiert. Einer, der sich klar positionierte und den Dialog nicht nur suchte, sondern auch ermöglichte, ist Frank Richter, Direktor der Sächsischen Landeszentrale für politische Bildung in Dresden. Theresa Maas, Redakteurin der DIE Zeitschrift, sprach mit dem von Spiegel Online als »Pegida-Versteher« Bezeichneten über eine differenzierte Wahrnehmung der Bewegung, die Gründe für ihre Demonstration und das Engagement der Landeszentrale in Sachen Pegida-Dialog.

Gründe dargelegt haben, warum sie zu diesen Demonstrationen gehen.

DIE: Und welche Gründe konnten Sie identifizieren?

Richter: Die Gründe sind sehr vielfältiger Art. Die Furcht vor dem Islam ist ein Grund, der immer wieder genannt wird, aber im Gesamtzusammenhang aller genannten Gründe eine eher untergeordnete Rolle spielt. Es werden eine Reihe anderer Gründe und Motive genannt. Ich versuche, die wichtigsten zusammenzufassen. Da ist zunächst eine ganz allgemeine Unzufriedenheit mit der Politik und mit dem politischen System:

»Politiker und das System sind uns fremd geworden«, »Die Politik geht über uns hinweg«, »Wir werden oft nicht einbezogen in Verfahren oder in Entscheidungen, z.B. in Zusammenhang mit der Errichtung von Asylbewerberheimen.« Oft höre ich den Satz: »Ich habe überhaupt nichts gegen Asylbewerber oder gegen Flüchtlinge, ich möchte nur, dass die Entscheidung in unserem Ort unter Einbeziehung der Bevölkerung erfolgt.« Ein harter Vorwurf: »Der Staat macht Gesetze und hält sich selbst nicht dran.« Ich habe als Beispiel für diese Behauptung oft den Umgang mit den EU-Konvergenz- bzw. Maastricht-Kriterien gelesen. Die europäischen Staaten geben sich selbst Regeln und halten sich nicht daran – aber erfahren keine Konsequenzen. Das ist übrigens ein Hinweis darauf, dass es einige – nicht alle, aber doch sehr viele – politisch reflektierte Briefe sind, die bei uns eintreffen. Das Phänomen Pegida insgesamt als »bildungsmäßig unterschichtig«

zu bezeichnen, wäre unzutreffend.

DIE: Wie kam es denn dazu, dass die Leute sich brieflich an die Landeszentrale gewendet haben?

Richter: Anfang Dezember war ich bei Maybritt Illner zu Gast. Ich habe dort nur gesagt, dass es sinnvoll wäre, man würde erstmal zuhören, um zu verstehen, was diese Bewegung ist, bevor man urteilt, vor allem per Ferndiagnose. Diese Formulierung hat etwas ausgelöst, was uns seither stark beschäftigt. Ob sie der einzige Auslöser war, weiß ich nicht, aber in dem zeitlichen Ablauf stellt sich mir das so dar.

DIE: Am 6. Januar fand in der sächsischen Landeszentrale die erste einer Reihe offener Diskussionsveranstaltungen zu Pegida statt ...

Richter: Das muss ich etwas präzisieren. Es gab bereits am 3. Dezember eine Veranstaltung als erste Reaktion der Landeszentrale auf die Pegida-Demonstration. Das war eine Podiumsdiskussionsveranstaltung zum Thema »Wie verteidigen wir das Abendland?«. Diese war bereits überfüllt. Wir haben den Begriff »Abendland« aufgegriffen und merkten, dass wir den richtigen Diskussionsansatz gewählt hatten. In diesem Rahmen wurde natürlich auch Pegida diskutiert. Und am 6. Januar haben wir eine zweite Veranstaltung organisiert mit dem Titel »Warum (nicht) zu Pegida gehen?« Das »nicht« steht absichtlich in Klammern, das ist kein Tippfehler. Es sollte eine offene Fragestellung sein. Diese Veranstaltung war wiederum überfüllt. Die nächste fand am 23. Januar statt, diesmal in einem größeren Saal im Stadtmuseum Dresden.

DIE: Und was hat Sie dazu bewogen, Pegida-Anhänger und -Gegner an einen Tisch zu bringen?

Richter: Ich habe nicht gezielt Pegida-Anhänger und -Gegner an einen Tisch geholt, sondern habe einfach die Leute eingeladen, die uns geschrieben haben. Ich habe darüber hinaus

Pegida – was ist das?

Das Kürzel Pegida steht für »Patriotische Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes«. Dabei handelt es sich um eine Organisation, die seit dem 20. Oktober 2014 wöchentliche Demonstrationen in Dresden veranstaltet. Diese richten sich gegen eine von Pegida behauptete Islamisierung und eine aus ihrer Sicht verfehlte und mangelhafte deutsche Einwanderungs- und Asylpolitik. Gründer und führender Vertreter Pegidas ist Lutz Bachmann. Nachdem ausländerfeindliche Aussagen von ihm bekannt wurden, traten sechs Mitgründer bis zum 27. Januar 2015 aus der Vereinsführung aus. Sie gründeten den neuen Verein »Direkte Demokratie für Europa« (DDfE), der sich moderater gibt, bislang aber kaum in Erscheinung trat. Nach dem Rücktritt der Spitzenmitglieder des Pegida-Organisationsteams ist die Bewegung mittlerweile gespalten und rückläufig.

Da die größten Teilnehmerzahlen in Dresden und Leipzig zu verzeichnen sind, kann man bei Pegida von einer hauptsächlich ostdeutschen Bewegung sprechen. Es gibt zwar auch Pegida-Ableger in westlichen Städten, wie z.B. Köln, Düsseldorf und München. Diese verzeichnen jedoch einen sehr viel geringeren Zulauf als die Bewegung in Dresden oder Leipzig. Allerdings wiesen Verfassungsschutzbehörden auf deutlichere rechtsextreme Tendenzen der westdeutschen Pegida-Ableger hin. In einigen deutschen Städten fanden zeitgleich Gegendemonstrationen mit starkem Zulauf statt. Im Zuge von Pegida warnten Vertreterinnen und Vertreter aus Wissenschaft, Politik und von Religionsgemeinschaften vor Fremdenfeindlichkeit und teilweise vor Rassismus.

Quelle: www.politische-bildung.de/pegida_rechtspopulismus.html

Weiterführende Informationen zu den Pegida-Diskussionsveranstaltungen der Sächsischen Landeszentrale für politische Bildung finden Sie hier: www.slpb.de/blog/

die Veranstaltung öffentlich bekannt gemacht, d.h., es war keine exklusive, sondern eine öffentliche Veranstaltung. Es war auch keine Veranstaltung für die Organisatoren von Pegida. Pegida e.V. ist nicht Partner der Landeszentrale, sondern die große Zahl von Menschen, mit denen zu kommunizieren ich die Notwendigkeit sehe.

DIE: Und waren es dann tatsächlich beide Seiten, die sich zu Ihren Diskussionsveranstaltungen eingefunden haben?

Richter: In dem ersten Diskussionsforum, das am 6. Januar stattgefunden hat, hielten sich die Pegida-Sympathisanten einerseits und die Pegida-Gegner andererseits glücklicherweise ungefähr die Waage. Das wäre so nicht planbar gewesen. Es hat sich ein vernünftiger Austausch verschiedener Argumente ergeben, wenig Dialog, viele Monologe, d.h., es gab ein ganz großes Rede- und Mitteilungsbedürfnis. Es gab auch einen hohen Grad an Emotionalisierung. Und bevor wir diese hohe Emotionalisierung nicht abbauen, können wir das Phänomen insgesamt und vor allem die Gesprächsrunden noch nicht umfassend rationalisieren. Es wird unterschätzt, wie wichtig es ist, die Emotionalisierung zu akzeptieren, um den Freiraum für das Abwägen von Argumenten zu schaffen.

DIE: Ihre Absicht war also, ein offenes Forum zu bieten?

DIE: Und warum sehen Sie diese Notwendigkeit? Ein Dialog mit Pegida-Anhängern wird ja vonseiten der Politik kritisch beäugt.

Richter: Mittlerweile haben fast alle in der Politik begriffen, dass sich ein Problemstau entwickelt hat, der nur durch Gespräche und Diskussionen abgebaut werden kann.



Foto: SLPB

Gesprächsbereit: Sigmar Gabriel, Vizkanzler (SPD), während der dritten Diskussionsveranstaltung

Richter: Richtig. Das Ziel war und ist es immer noch, Raum zu schaffen für einen offenen und sachlichen politischen Dialog.

DIE: Wie haben Sie den Dialog gestaltet? Nach welcher Methode sind Sie vorgegangen?

Richter: Wir haben die Fishbowl-Methode genutzt. Ein Tisch steht in der Mitte des Raumes, an dem vier freiwillige Redner miteinander Argumente austauschen. Einzuhalten sind drei Regeln: beim Thema bleiben, eine angemessene Redezeit und Fairness gegenüber dem politisch Andersdenkenden. Außerdem kann jeder Redner von jedem anderen Gast jederzeit abgelöst werden.

DIE: Unterschied sich die dritte Veranstaltung von ihren beiden Vorgängern?

Richter: Wir haben noch einmal die Fishbowl-Methode genutzt, so dass wir weiterhin ein offenes Diskussionsforum haben, denn der Redebedarf ist nach wie vor da. Aber wir haben den Input- und Reflexionsanteil erhöht. Dazu haben wir drei Gäste eingeladen, die Kurzreferate hielten, entweder gegen eine Teilnahme bei Pegida oder für eine Teilnahme bei Pegida. Auch Wolfgang Donsbach, Professor für Kommunikationswissenschaft, hat referiert. Er stellte die Entwicklung von Pegida dar und unterzog sie einer politischen Bewertung.

DIE: Und wie ist die Resonanz vonseiten der Teilnehmenden auf die Veranstaltung bisher ausgefallen?

Richter: Überbordend positiv von beiden Seiten, soweit ich das sehen kann. Wir haben viele positive Rückmeldungen, nur wenige negative. Ich kann das zum jetzigen Zeitpunkt aber noch nicht vollständig überblicken, denn unsere Postfächer laufen über.

DIE: Haben Sie weitere Aktionen in der Richtung geplant? Oder eine Verstärkung des Formats?

Richter: Das weiß ich noch nicht. Denn in dem gesamten Geschehen um Pegida ist sehr viel Dynamik. Das Demonstrationsgeschehen verändert sich. Man muss befürchten, dass es sich radikalisiert, z.B. bei Legida in Leipzig, was als Ableger von Pegida firmiert, es aber wohl selber gar nicht sein will. Aber das durchschaue ich nicht. In Dresden habe ich die Hoffnung, dass wir auf das, was bisher geschehen ist, deeskalierend gewirkt haben. Wegen der Dynamik muss man das Ziel einer Veranstaltung jeweils neu justieren, und die Methode dient ja dem Ziel. Wenn die Ziele sich

DIE: Haben Sie von anderen Einrichtungen gehört, die ähnliche Aktionen planen und durchführen?

Richter: Nein, aber das mag daran liegen, dass ich die Informationslage diesbezüglich nicht überblicken kann, weil ich intensiv mit anderen Dingen beschäftigt bin.

DIE: Wie schätzen Sie die Rolle der politischen Erwachsenenbildung in diesem Feld ein?

Richter: Die politische Erwachsenenbildung muss grundsätzlich bei dem bleiben, was sie immer tut. Auch in einer Situation, wie wir sie jetzt hier in Sachsen haben, dürfen wir nicht überhastet reagieren. Wir haben ja nach

wie vor andere Formate im Bildungsbereich, die wir beibehalten müssen. Dass diese aktuell etwas zurückgefahren werden, ist nachvollziehbar, aber wir stellen keineswegs das gesamte Programm des Hauses um. Aktuell sehe ich einen Bedarf für die Entwicklung der politischen Diskussionskultur. Hier stehen weniger Inhalte im Mittelpunkt, sondern vielmehr Formate. Also: Wie entscheiden Menschen im guten Sinne des Wortes über politische Sachfragen? Wie ist der politische Meinungs- und Willensbil-

dungsprozess in der Demokratie zu strukturieren? Das sind wichtige Fragen. Da kommt es im Moment weniger auf die Inhalte, sondern eher auf die Form und die Methoden an. Und auch auf die Haltungen, die eingeübt werden müssen. Darüber hinaus gibt es ohne Zweifel einen eminent hohen Informationsbedarf über den Islam und über die Kompatibilität zwischen dieser Weltreligion und dem demokratisch verfassten Gemeinwesen.

DIE: Herr Richter, ich danke Ihnen für das Gespräch.



Foto: SlpB

Im Dialog: Pegida-Anhänger und Pegida-Gegner suchen den Austausch miteinander

verändern, dann müssen wir die Methodik anpassen.

DIE: Können Sie sich vorstellen, dass dieses Veranstaltungsformat auch von anderen Einrichtungen übernommen wird, um lokal gegenzusteuern?

Richter: Das kann ich mir nicht nur vorstellen, das ist meine Hoffnung! Die Landeszentrale ist eine kleine Einrichtung. Wir haben es hier mit einem großen Demonstrationsgeschehen zu tun. Die Menschen kommen aus vielen Orten, und die Problemlagen, die aufgestaut sind, gibt es nicht nur in Dresden. Folglich wäre es überaus wünschenswert, dass das vielerorts stattfindet.

Qualifizierungsangebote und Weiterbildungsbedarfe MIGRANTENORGANISATIONEN UND WEITERBILDUNG

Karin Weiss

Auch Migrantenorganisationen sind mit der Herausforderung konfrontiert, sich zu professionalisieren. Dass die Einrichtungen der Weiterbildung hier Hilfestellung leisten können, zeigt die Autorin in ihrem Beitrag.

Migrantenorganisationen sind aus der Integrationsarbeit nicht mehr wegzudenken. Sie sind in allen Bereichen des bürgerschaftlichen Engagements zu finden. Lokale Vereine ebenso wie bundesweite Dachorganisationen und Landes-Arbeitsgemeinschaften ergreifen auch auf der politischen Ebene das Wort. Immer mehr Migrantenorganisationen engagieren sich als Träger sozialer Projekte. Aus diesen neuen Tätigkeitsfeldern ergibt sich ein Qualifizierungs- und Weiterbildungsbedarf, den die Institutionen der Weiterbildung aufgreifen können. Dieser wird nachfolgend dargestellt.

Was sind Migrantenorganisationen?

Was genau unter einer »Migrantenorganisation« im förderpolitischen Sinne zu verstehen ist, ist nicht eindeutig. Auch die Wissenschaft bleibt hier sehr vage. So definiert z.B. Pries (2010, S. 16) Migrantenorganisationen als Zusammenschlüsse, die ein erhebliches Ausmaß an Mitgliedern mit Migrationshintergrund haben und sich migrationsrelevanten Themen und Aufgaben widmen. Allerdings bleibt die Definition damit sehr allgemein und umfasst z.B. vom türkischen Unternehmerverband über den Moschee-Verein bis zum Fußballverein eine Vielzahl von Zusammenschlüssen. Die meisten Migrantenorganisationen bildeten sich ursprünglich, um die kulturellen Traditionen oder die Religion zu

pflügen, aber auch um eigene Interessen besser vertreten zu können. Heute verfolgen Migrantenorganisationen sehr unterschiedliche Ziele, z.B. religiöser, kultureller, sozialer oder auch politischer Art. Je nach Ziel bestehen unterschiedliche Voraussetzungen und Bedarfe an Weiterbildung. Auch organisatorisch sind Migrantenorganisationen sehr heterogen. Sie umfassen das gesamte Spektrum von sehr kleinen temporären Zusammenschlüssen bis hin zu großen Organisationen mit hauptberuflichen Mitarbeitenden. Der migrantische Hintergrund ist dabei nur ein Merkmal von vielen, auch wenn dieses Merkmal aus Sicht der Gesellschaft als das entscheidende und prägende angesehen wird. Je nach Ziel, Größe, Organisationsform, Professionalität usw. haben sie jedoch, ebenso wie ihre Mitglieder, unterschiedliche Bedürfnisse und Kompetenzen.

Dieser großen Heterogenität – bei gleichzeitig geringer Ressourcenausstattung aufgrund fehlender bzw. nur punktuell bestehender staatlicher Förderungen – steht eine hohe Erwartungshaltung der Mehrheitsgesellschaft gegenüber. Migrantenorganisationen werden heute in allen gesellschaftlichen Fragen angesprochen: von Bildungsarbeit über politische Vertretung bis hin zur Sicherheitspolitik. Diese »Allzuständigkeit« führt zu neuen Herausforderungen und Fragen, z.B. nach der Professionalität der Vereine, der Qualität, aber auch nach den Grenzen der eigenen Arbeit und dem eigenen Selbstverständ-

nis in unserer Gesellschaft (vgl. Weiss, 2013).

Viele Zugewanderte sowie ihre Organisationen mussten in der Vergangenheit die Erfahrung machen, nicht als gleichwertige Partner einheimischer Einrichtungen akzeptiert zu werden. Anfangs standen vor allem Sprachprobleme und die Unkenntnis deutscher Organisationsstrukturen, aber auch deren Geschlossenheit den »Fremden« gegenüber einer Akzeptanz im Weg. Zudem herrschte zu dieser Zeit die Annahme vor – aufseiten der Zugewanderten und der Mehrheitsgesellschaft –, dass die Migrantinnen und Migranten früher oder später in ihre Heimat zurückkehren würden. Ihr Aufenthalt in Deutschland wurde lediglich als eine »Zwischenphase« betrachtet. Erst mit dem Zuwanderungsgesetz von 2005 wurde Zuwanderung als dauerhaft und Integration als Aufgabe auch der deutschen Gesellschaft anerkannt.

Entstanden die ersten Migrantenorganisationen in (ehemals West-)Deutschland vor allem aus dem Wunsch heraus, die eigenen kulturellen Traditionen und die Verbundenheit mit dem Herkunftsland in einer fremden Umgebung zu pflegen, sahen sie sich insbesondere Ende des letzten bzw. Anfang dieses Jahrhunderts oft dem Vorwurf einer »Parallelgesellschaft« ausgesetzt. Diese Parallelgesellschaft bzw. die Verbundenheit mit der Herkunftskultur stünde, so die damalige Annahme, in einem Gegensatz zur Integrationsbereitschaft. Auch heute sehen sich insbesondere muslimische Organisationen unter einem ständigen Druck, ihre Loyalität dem Staat gegenüber bezeugen zu müssen. Auch wenn der Vorwurf der Parallelgesellschaft inzwischen nicht mehr erhoben wird und Migrantenorganisationen als wichtige Kooperationspartner anerkannt sind: Die Erfahrung von Zugehörigkeit und gleichberechtigter Teilhabe ist bis heute keine Selbstverständlichkeit. So stehen Migrantenorganisationen einer gesellschaftlichen Ambivalenz gegenüber, einerseits eine gleichberechtigte Teilhabe erreichen zu sollen und zu wollen,

andererseits aufgrund ihrer Herkunft immer wieder spezifischen Erwartungshaltungen und Zuschreibungen zu begegnen. Diese Erfahrungen prägen auch heute noch das Verhältnis von Migrantenorganisationen zu anderen (Weiterbildungs-)Einrichtungen. Wollen sich diese den Herausforderungen einer Einwanderungsgesellschaft stellen, müssten diese Erfahrungen bei der Entwicklung von Angeboten berücksichtigt werden.

Der Weiterbildungsbedarf von Migrantenorganisationen

Aus der Unterschiedlichkeit der Migrantenorganisationen leiten sich verschiedene Bedarfe an Weiterbildung ab. Insofern kann es nicht die *eine* Konzeption für Weiterbildung von Migrantenorganisationen geben. Dies wird nachfolgend anhand des Bereichs Kompetenz- und Organisationsentwicklung beispielhaft dargestellt.

Migrantenorganisationen leisten vieles: Sie haben Kulturvereine gegründet, sich bemüht, ihren Kindern die Herkunftssprache in Eigenarbeit zu vermitteln, und Möglichkeiten zur Religionsausübung geschaffen. Inzwischen sind die Organisationen gewachsen und übernehmen vor allem soziale Aufgaben. Hierzu bedarf es weiterer Professionalisierung. Ein Weiterbildungsbedarf besteht dementsprechend in der *individuellen Kompetenzentwicklung* der Mitarbeitenden von Migrantenorganisationen und in der *Organisationsentwicklung*. Im Hinblick auf ersteres geht es um die Vermittlung von individuellem Handlungswissen, zum Beispiel Beratungskompetenz, Kenntnis rechtlicher Grundlagen oder Institutionenwissen. Zum anderen betrifft dies die Vermittlung von Sozialkompetenz, zum Beispiel Kommunikations- oder Moderationskompetenz. Dazu gehören auch Selbstreflexion, Empowerment oder Beratung bei der Auseinandersetzung mit Ausgrenzungserfahrungen, sowohl individuell als auch gruppenbezogen. Der Weiterbil-

dungsbedarf in Sachen Organisationsentwicklung umfasst vor allem Kompetenztrainings und Empowerment für die Organisation als handelnde Institution. Bei beiden Schwerpunkten sind differenzierte Bedarfe – z.B. nach Zusammensetzung in Bezug auf Herkunft, Alter, Geschlecht, Lernkulturen, sozialer Lebenslage, Sprachkompetenzen – zu beachten. Neben klassischen Kursangeboten wären hier auch begleitende Coachings von großer Bedeutung.

Größere Migrantenorganisationen haben selbst Qualifizierungsangebote in diesem Bereich durchgeführt, und zwar aus Gründen des Mangels an adäquaten kultursensiblen Angeboten. Mangelnde personelle und materielle Ressourcen, fehlende Zugänge zu qualifizierten Referenten oder die Herausforderung einer Vernetzung mit anderen potenziellen Anbietern erschweren jedoch die Bereitstellung eines qualifizierten und kontinuierlichen Angebots. Zudem sind viele der Vereine kleine Organisationen, die kaum über die notwendigen Voraussetzungen für die Organisierung der eigenen Weiterbildungsangebote verfügen. Auch wenn diese nicht ausreichend bereitgestellt werden können, so haben sie doch Interesse an Weiterbildung der Mitarbeitenden geweckt. Gerade große Träger der Weiterbildung könnten hier – in partnerschaftlicher Kooperation mit Migrantenorganisationen – Angebote entwickeln, um einen kontinuierlichen Zugang zu Qualifikationsmaßnahmen sicherzustellen. Allerdings stellt eine partnerschaftliche Kooperation Mindestanforderungen an beide Partner, die zu berücksichtigen sind, z.B. das Bewusstsein für Wissens- und Machtasymmetrien (vgl. Hunger & Metzger, 2009). Während für Träger beruflicher oder auch politischer Bildung Qualitätsstandards heute Selbstverständlichkeit sind, werden diese bzgl. der Weiterbildung für Migrantenorganisationen wenig thematisiert. Hier gilt es, angemessene Qualitätsstandards zu entwickeln und Indikatoren für eine Qualitätsüberprüfung zu benennen. Solche Standards sollten sich zunächst auf Bedingungen

des Anbieters als Organisation beziehen und institutionelle Kriterien, wie Erreichbarkeit und Ausstattung, einschließen. Genauso sind hier fachliche und interkulturelle Kompetenzen der Lehrkräfte einzubeziehen. Diese sollten zudem berücksichtigen, dass viele der Teilnehmenden Ausgrenzungserfahrungen gemacht haben. Die Auseinandersetzung mit institutionellen Barrieren in unserer Gesellschaft ebenso wie mit individuellen Ausgrenzungserfahrungen ist notwendig, um einen offenen Lernprozess zu ermöglichen.

Literatur

Hunger, U. & Metzger, S. (2009). *Kooperation mit Migrantenorganisationen*. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.

Pries, L. & Sezgin, Z. (Hg.). *Jenseits von Identität oder Integration. Grenzen überspannende Migrantenorganisationen*. Wiesbaden: VS Verlag.

Weiss, K. (2013). Migrantenorganisationen und Staat. Anerkennung, Zusammenarbeit, Förderung. In Friedrich Ebert Stiftung (Hg.). *WISO Diskurs Juni 2013: Migrantenorganisationen. Engagement, Transnationalität und Integration* (S. 21–31). Bonn: FES.

Abstract

Migrantenorganisationen haben eigene Weiterbildungsangebote für ihre Mitarbeitenden entwickelt; die qualifizierte Bereitstellung blieb jedoch schwierig. So bestehen auch weiterhin Weiterbildungsbedarfe, z.B. in der Kompetenzentwicklung von Organisationen und ihren Mitarbeitenden. Hier sind die Einrichtungen der öffentlichen Weiterbildung gefragt.



Prof. Dr. Karin Weiss ist Leiterin der Abteilung Integration und Migration im Ministerium für Integration, Familie, Kinder, Jugend und Frauen des Landes Rheinland-Pfalz.

Kontakt: karin.weiss@mifkjf.rlp.de

Von der Kulturpflege bis zu Integrationshilfen

Aktivitäten von Migrantenselbstorganisationen in Österreich

Die jüngst in Österreich durchgeführte Studie I-Connect gibt u.a. Aufschluss über die Bandbreite der Aktivitäten von Migrantenselbstorganisationen (MSO). Während Weiterbildungsbedarfe von MSO und ihren Mitarbeitenden im Fokus des vorangegangenen Beitrags standen, wird hier auf komplementäre Weise illustriert, was MSO bereits zu leisten in der Lage sind.

In einer grundlegenden Erhebung zu Migrantenselbstorganisationen in der Stadt Graz (und derzeit im Bundesland Steiermark) wurden diese bzgl. ihrer Ausrichtung und Aktivitäten untersucht. Der nachfolgende Überblick über die Vielfalt ihres Angebots würdigt die Leistungen, die MSO als freiwillige Netzwerke für ihre Zielgruppe in der Ankunftsgesellschaft erbringen. Die meisten MSO sind Netzwerke mit multisektoraler und multifunktionaler Ausrichtung. Oft stehen soziale, kulturelle oder politische Zielsetzungen beinahe gleichberechtigt nebeneinander. Die häufigsten Varianten von Selbstorganisationen sind solche mit einer

- hauptsächlich kulturellen,
- einer integrativ-kulturellen und
- einer religiösen Ausrichtung.

Um die Leistungspalette von MSO zu verdeutlichen, werden im Folgenden Aktivitäten in den jeweiligen Tätigkeitsfeldern skizziert.

Im Tätigkeitsfeld *Kulturpflege* wird darauf gezielt, die eigene und die österreichische Kultur zusammenzubringen, das gegenseitige Verständnis für die andere Kultur, Lebensart und Mentalität zu fördern und vor allem zur Erhaltung und Vermittlung der eigenen Sprache im neuen Land beizutragen. Schwerpunkte sind u.a. gemeinsame Feiern zu traditionellen Anlässen, Kulturtage mit Folklore, Theateraufführungen sowie Vorträge zu politischen oder kulturellen Ereignissen im Herkunftsland. Einzelne größere Organisationen führen auch Biblio- und

Mediatheken, geben erssprachliche Zeitungen heraus oder veranstalten Filmwochen.

Im Tätigkeitsfeld *Bildung* reicht das Spektrum von der Beratung zu Bildungsmöglichkeiten über die Begleitung in Schulen, z.B. um bei Konflikten oder Fragen vermittelnd zur Seite zu stehen, bis zur Motivationsarbeit. Bis auf wenige Ausnahmen handelt es sich bei den Bildungsaktivitäten um informelle Hilfestellungen unterschiedlicher Intensität. MSO, die in ihren Gemeinschaften kaum Bildungsprobleme orten, organisieren neben »anspruchsvollen« Vorträgen beispielsweise vereinzelt Schüleraustauschprogramme, spezielle Sprachkurse für Fortgeschrittene oder sie bemühen sich um einen bilingualen Volksschulunterricht.

Für Kinder und Jugendliche ist sowohl die muttersprachliche als auch die deutsche *Sprachförderung* wichtig. Das Niveau der Deutschkurse reicht von »Ersthilfen« für »völlig sprachunkundige« Neuankömmlinge, um im Alltag benötigte Worte und Phrasen zu vermitteln, über Basisdeutschkurse mit muttersprachlichen Lehrenden bis hin zu Kursen zur Kommunikation im Alltag.

Im Tätigkeitsfeld *Integrationshilfen* sind basale Orientierungs- und Unterstützungsleistungen in vielen Bereichen des Alltags für neu zugewanderte und/oder hilfebedürftige Menschen zusammengefasst. Bei der Art der Hilfestellung ist zu unterscheiden zwischen Beratung, konkreten Hilfen sowie dem Erfahrungsaustausch und der gegenseitigen Unterstützung im Verein. Häufige Themen sind Probleme in den Bereichen Wohnen, Gesundheit, Arbeit, Kinderbetreuung, Aufenthaltsrecht, Familienzusammenführung, Bildung etc. Neuankömmlinge und Personen mit geringer schriftsprachlicher Kompetenz in der deutschen Sprache benötigen besonders die Unter-

stützung bei Amtswegen, die Begleitung zu Behörden, Polizei oder Gerichten in Fragen des Visums, des Aufenthaltsrechts, der Anerkennung von Qualifikationen usw.

Ein weiteres Tätigkeitsfeld stellen *soziale Aktivitäten* dar. Diese umfassen Hilfen für in Not geratene Angehörige der Community ebenso wie humanitäre Hilfen in Konflikt- und Katastrophenfällen. Beispielsweise werden sozial Benachteiligte bei Familienzusammenführung, drohenden Abschiebungen, Todesfällen bzw. bei der Überführung verstorbener Personen in das Heimatland unterstützt, für inhaftierte Personen (z.B. in Schubhaft) werden Besuchsdienste organisiert, für Menschen in Notlagen wird materielle und seelische Unterstützung bereitgestellt.

Das Tätigkeitsfeld *Freizeit und Sport* beinhaltet vor allem die für ein Vereinsleben wichtigen Gelegenheiten zum geselligen Zusammensein. In dieser Hinsicht tun sich MSO leichter, die über passende Räumlichkeiten und Infrastruktur verfügen. Neben zwanglosen Treffen, die Gelegenheit geben, sich auszutauschen und die Freizeit gemeinsam zu verbringen, sind Ausflüge, Sport-, Musik- und Tanzveranstaltungen, Feiern von (Familien-)Festen, gemeinsames Kochen und Essen Kristallisationspunkte.

Religiöse Aktivitäten stellen ein weiteres häufiges Betätigungsfeld dar. Sie umfassen neben den regelmäßigen religiösen Feiern spezielle Sonntagsmessen mit Gospelchören, geselligem Beisammensein, Bibellesen, Sonntagsschulen für Kinder oder Unterstützung beim Koran-Studium und Arabisch-Unterricht.

Peter Stoppacher (Institut für Arbeitsmarktbetreuung und -forschung Steiermark, Österreich)



www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/Endbericht_I-Connect_gemeinsam.pdf

Chancen und Grenzen eines Schlüsselprozesses für die Weiterbildung

INTERKULTURELLE ÖFFNUNG

Michaela Stoffels

Interkulturelle Öffnung gilt als zentrale Strategie zur Beseitigung von Teilhabebarrrieren im Zugang zur Weiterbildung. Was sich hinter dieser Bezeichnung verbirgt und welche Chancen und Grenzen damit verbunden sind, zeigt dieser Beitrag überblicksartig auf.

Seit einiger Zeit stehen Migration und Bildung im Fokus zahlreicher Feuilletonbeiträge und Nachrichten. Dabei rückt das Thema Sprachförderung für Menschen mit Migrationshintergrund in den Mittelpunkt der Berichterstattung. Tatsächlich bildet diese eine wesentliche Grundlage für eine gelingende Integration – und reicht dennoch bei weitem nicht aus. Um den sozialen Frieden in den Kommunen zu bewahren und Diskriminierungen vorzubeugen, ist Integration stärker als bisher als institutionelle Querschnittsaufgabe zu begreifen.¹

Zugangsbarrieren zur Weiterbildung

Menschen mit Migrationshintergrund begegnen vielfältigen Zugangsbarrieren zur Weiterbildung – sprachliche Hindernisse sind hier nur eine von vielen. Die Gesamtheit dieser Barrieren führt zu einer weit geringeren Beteiligungsquote als von Menschen ohne Migrationshintergrund (vgl. Schröder, 2007, S. 10). Gerade die Weiterbildung hat allerdings eine besondere Verantwortung für

diese Menschen, weil sie sich in einer demokratischen Gesellschaft insbesondere durch die Verbesserung von Teilhabechancen für benachteiligte Mitglieder legitimiert. Hieraus ergibt sich die Frage, wie Weiterbildung institutionell zu organisieren ist, damit breitere Zugänge geschaffen und gesellschaftliche Ungleichheiten begrenzt werden können. Das Konzept der »Interkulturellen Öffnung« – obwohl von Teilen der Migrationsforschung kritisiert² – bildet in diesem Zusammenhang nach wie vor ein zentrales Gelenkstück. Es ermöglicht die Neupositionierung von Einrichtungen der Weiterbildung in der Einwanderungsgesellschaft.

Interkulturelle Öffnung ist eine Strategie der Organisationsentwicklung, die Organisationen in die Lage versetzen soll, »Angebote und Leistungen einer durch Zuwanderung veränderten Ausgangslage anzupassen« (Institut für Interkulturelle Management- und Poli-

tikberatung, 2012, S. 1). Bezogen auf Weiterbildungseinrichtungen beinhaltet Interkulturelle Öffnung damit sowohl die Weiterentwicklung des Programmangebots als auch die Fortentwicklung der Mitarbeiterschaft und der Organisation im Ganzen (vgl. Öztürk, 2014, S. 122).

Chancen Interkultureller Öffnung

Solche interkulturellen Öffnungsprozesse bergen große Chancen für die beteiligten Einrichtungen der Weiterbildung. Erstens bieten sie ihnen die Möglichkeit, sich durch eine organisatorische Umstrukturierung in ihrem Umfeld neu zu verorten und somit zu einem gewichtigen Partner der Kommune beim Thema Einwanderungsgesellschaft zu werden. Dies gilt insbesondere dann, wenn sich die Weiterbildungseinrichtungen mit anderen kommunalen Einrichtungen verzahnen und die Funktion übernehmen, zur Qualifizierung und Fortbildung von Menschen mit Migrationshintergrund beizutragen. Zweitens eröffnen sie die Möglichkeit, eine stetig wachsende (Kunden-)Gruppe zu erschließen, was insbesondere durch die konsequente programmatische (Neu-)Ausrichtung an den Bedürfnissen heterogener migrantischer Milieus zu gewährleisten ist. Und zu guter Letzt erhöhen interkulturelle Öffnungsprozesse auch die Chance für einen Prozess institutioneller Selbstreflexion, der die zentrale Frage nach dem institutionellen Leitbild klären hilft. Generell geht es bei Interkultureller Öffnung also um einen klar definierten Organisationsentwicklungsprozess, der die Chancen auf Bildungsteilhabe insbesondere für Menschen mit Migrationshintergrund deutlich erhöht.

Eine Vielzahl deutscher Städte ist mittlerweile von hybriden Identitäten, von Menschen mit kulturellen Mehrfachzugehörigkeiten, geprägt. Hier entsteht kulturelle Differenz nicht am – quasi migrantischen – Rand, sondern mitten in der Gesellschaft und muss fortwährend gemeinsam verhandelt

¹ Integration wird hier als Weg zur Schaffung von Partizipationsmöglichkeiten hin zu einer »möglichst chancengleichen Teilhabe an den zentralen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens« für Menschen mit Migrationshintergrund definiert (vgl. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration, 2010, S. 21).

² Es gilt insbesondere, der von Seiten der kulturalisierungskritischen Migrationsforschung geäußerten Kritik am Konzept der Interkulturellen Öffnung zu begegnen. Deren Kernthese lautet, dass der Fokus auf »interkulturelle Aspekte« per se schon Menschen mit Migrationshintergrund als kulturell Andersartige konstruiert. Tatsächlich kann dieser – teils durchaus berechtigten – Kritik am Konzept der Interkulturellen Öffnung nur durch konsequente Vermeidung eines zweipoligen Integrationsmodells (»Wir-Die«) im Rahmen der Organisationsentwicklung begegnet werden (vgl. u.a. Sprung, 2013, S. 13–15).

werden (vgl. Gauck, 2014, S. 4). Weiterbildungsinstitutionen werden in Öffnungsprozessen dann erfolgreich sein, wenn sie sich gerade diesen Herausforderungen stellen. Dies bedeutet zugleich, solchen institutionellen Deutungsmustern zu begegnen, die weiterhin von einer gesellschaftlichen Teilung (»Wir-Die«) ausgehen. Ein zentrales Erfordernis Interkultureller Öffnung lautet, dass sich alle Personen innerhalb kommunaler (Bildungs-)Einrichtungen gemeinsam mit Einwanderern und ihren Nachkommen auf den Weg in die Einwanderungsgesellschaft machen. Dies ist nur möglich, wenn sich die Vielfalt der Bevölkerung auch in der Vielfalt des Personals dieser Einrichtungen widerspiegelt: Die Volkshochschulen benötigen die Kompetenzen der Einwanderer und ihrer Nachkommen auf allen Ebenen der Organisation. Der Gewinn für die Einrichtungen sind vielfältige interkulturelle Kompetenzen, die durch regelmäßige Fortbildungen weiterentwickelt werden müssen.

Grenzen Interkultureller Öffnung

Grenzen werden der Interkulturellen Öffnung in diesem Sinne vor allem dort aufgezeigt, wo Personalauswahlprozesse inhaltliche oder strukturelle Mängel aufweisen, die einer Veränderung der Institution von innen heraus im Wege stehen. Möchte man neue Akzente setzen und die Perspektive der Teilnehmenden mit Einwanderungshintergrund in die Planung und Realisierung von Weiterbildungsangeboten einbeziehen, so ist es beispielsweise erforderlich, dass die Anforderungen einer Einwanderungsgesellschaft (Mehrsprachigkeit, interkulturelle Kompetenz) regelmäßig sowohl in den Stellenausschreibungen hervorgehoben als auch in der Bewerberauswahl berücksichtigt werden. Wesentlich ist auch, bisherige Personalauswahlprozesse systematisch zu durchforsten: Bewerben sich wiederholt fachlich qualifizierte Menschen mit Migrationshintergrund auf relevante Stellen, die nach

der Erstausswahl nicht weiter berücksichtigt werden? Was könnten die Ursachen hierfür sein? Erst wenn die Einrichtungen kultursensible Auswahlverfahren durchführen sowie auf eine Besetzung der Auswahlkommissionen durch Menschen mit Migrationshintergrund achten, können diese tatsächlich gewonnen werden.

Hinzu kommt, dass Einrichtungen der Weiterbildung in der Regel erst durch die Bereitstellung zeitlicher und personeller Ressourcen in die Lage versetzt werden, ihr Programmangebot zu überdenken und an zentralen Aspekten der Einwanderungsgesellschaft – wie kulturelle Vielfalt oder Antidiskriminierung – auszurichten. Mangelnde Ressourcenausstattung begleitet häufig auch die notwendige milieuspezifisch differenzierte Betrachtung von Menschen mit Migrationshintergrund auf lokaler Ebene, die erst eine gezielte Ansprache möglich macht. Und der engeren Vernetzung und Kollaboration der Weiterbildung mit anderen kommunalen Einrichtungen stehen nicht selten organisatorische Hürden entgegen – gerade dann, wenn noch kein städtischer Integrationsplan vorliegt. Erst durch konsequente Entscheidungen auf institutioneller und kommunaler Ebene und durch den kontinuierlichen Ausbau von Ressourcen und Netzwerken können die noch vorhandenen Ausschließungsmechanismen für Menschen mit Migrationshintergrund beseitigt werden.

Literatur

Gauck, J. (2014). Integrationspolitische Grundsatzrede Schloss Bellevue. *Frankfurter Allgemeine Zeitung* (23.05.2014), S. 4.

Institut für Interkulturelle Management- und Politikberatung (Hg.) (2012). *Newsletter: Interkulturelle Öffnung gewinnt an Bedeutung*. Heft 3, S.1.

Öztürk, H. (2014). *Migration und Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Schröer, H. (2007). *Interkulturelle Öffnung und Diversity Management. Konzepte und Handlungsstrategien zur Arbeitsmarktintegration von Migrantinnen und Migranten. Schriftenreihe IQ (1)*. Düsseldorf: Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk e.V. (ZWH).

Sprung, A. (2013). Erwachsenenbildung »mit Migrationshintergrund«. Institutionelle Strategien zwischen Diversity und Antidiskriminierung. *Die Österreichische Volkshochschule* (12), S. 13–15.

Zimmermann, A., Robak, S., Roth, H.-J. & Anatasopoulos, C. (2012). Interkulturelle Erwachsenenbildung. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*, S. 1–54.

Abstract

Will man die Interkulturelle Öffnung als Schlüsselprozess zur Verbesserung von Teilhabechancen an Weiterbildung für Menschen mit Migrationshintergrund fördern, so sind insbesondere deren aktuelle Chancen und Grenzen zu betrachten. Einige grundsätzliche Argumente hierzu werden in diesem Beitrag zur Diskussion gestellt.



Dr. Michaela Stoffels ist Referentin für Integration und Sprachen beim Deutschen Volkshochschulverband (DVV).

Kontakt: stoffels@dvv-vhs.de

Berufsbegleitende Fortbildung »Interreligiöse Kompetenz«

Ein Beitrag kirchlicher Erwachsenenbildung zur Gestaltung von Integration

Wenn Menschen fliehen, verlieren sie ihre Heimat, ihre Beziehungen und ihre materiellen Güter. Ihren Glauben hingegen lassen sie nicht zurück. Ebenso wie ihre Sprache nehmen sie ihn mit ins Aufnahmeland. Während sich eine neue Sprache erlernen lässt, bleibt die eigene religiöse Identität häufig als letzte Gewissheit bestehen.

Wie reagiert nun die neue Heimat auf religiöse Prägungen und Bedürfnisse von Flüchtlingen? Welche Bedingungen zur Religionsausübung finden Migrantinnen und Migranten in der jeweiligen Aufnahmegesellschaft vor? Staat und Zivilgesellschaft in Deutschland sind gefordert, das Grundrecht der »unge störten Religionsausübung« (GG Art. 4.2) zu ermöglichen.

Die kirchliche Erwachsenenbildung übernimmt in diesem Zusammenhang Verantwortung, indem sie den interreligiösen Dialog fördert. Dabei wird sie durch Papst Franziskus ermutigt, der vor dem Hintergrund der Migration – mit Blick auf die Muslime – konstatiert: »Um den Dialog mit dem Islam zu führen, ist eine entsprechende Bildung der Gesprächspartner unerlässlich, nicht nur damit sie fest und froh in ihrer eigenen Identität verwurzelt sind, sondern auch um fähig zu sein, die Werte der anderen anzuerkennen« (Papst Franziskus, 2014, S. 171). Bei beiden Aspekten – Kenntnis bzw. Bekenntnis der eigenen religiösen Tradition einerseits und Kenntnisse religiös verschiedener Traditionen andererseits – setzt eine Fortbildung an, die im Erzbistum Köln seit dem Jahr 2007 durch das Bildungswerk der Erzdiözese Köln e.V., die Abteilung Bildung und Dialog im Generalvikariat, den Diözesan-Caritasverband und die Katholische Hochschule NRW/Abteilung Köln durchgeführt wird: »Interreligiöse Kompetenz. Eine Fortbildung für Hauptamtliche im kirchlichen Dienst«. Ziel dieser Fortbildung ist die Vermittlung dialogischer Kompetenz zur Begegnung

und Zusammenarbeit von Personen mit unterschiedlichen religiösen Identitäten. Kompetentes Handeln schließt auch in der interreligiösen Dialogarbeit »den Einsatz von Wissen, von kognitiven und praktischen Fähigkeiten genauso ein wie soziale und Verhaltenskomponenten (Haltungen, Werte und Motivationen)« (Gnahn, 2007, S. 21). Die Fortbildung greift diese Bestimmung von handlungsorientierter Kompetenz auf, indem sie drei Schwerpunkte setzt. In der ersten Einheit »Die multireligiöse Gesellschaft und ihre Herausforderung für die Kirche« steht die Vermittlung von Kenntnissen über andere Religionen im Mittelpunkt. Die zweite Einheit »Begegnung von Christen mit Juden und Muslimen« lenkt die Aufmerksamkeit auf die notwendige dialogische Haltung. Die dritte Einheit »Praktische Ansätze und Projekte im interreligiösen Bereich« verbindet die Komponenten »Wissen« und »Haltung« mit dem konkreten beruflichen Handeln. Nach diesen drei Einheiten bietet eine eintägige vierte Einheit Raum für die Präsentation eines mit der beruflichen Tätigkeit verbundenen Projekts, dessen Erarbeitung mit der Fortbildung verbunden ist. Ein Zertifikat bestätigt zum Abschluss die erfolgreiche Teilnahme. Diese Grundlagenqualifizierung wird ergänzt durch ein Aufbauseminar, das weitere Themen und Fragen der Dialogpraxis behandelt. Die Inhalte werden in den Fortbildungen überwiegend durch hauptamtliche Mitarbeitende der kooperierenden Veranstalter vermittelt. Bei Bedarf werden externe Referentinnen und Referenten hinzugezogen, insbesondere aus muslimischen und jüdischen Institutionen.

Seit 2007 werden die Kurse im zweijährlichen Rhythmus mit durchgängig gutem Zuspruch zwischen 13 und 26 Teilnehmenden aus der Sozialen Arbeit, der Seelsorge und der Bildungsarbeit durchgeführt. Mitarbeitende der Caritas-Verbände bilden die größte Gruppe.

Die Qualität der Angebote sowie deren Nutzen für die jeweilige berufliche Praxis werden hoch eingeschätzt. Dieses Ergebnis erbringen regelmäßig durchgeführte Auswertungen. Besonders geschätzt werden die Fachlichkeit der beteiligten Referentinnen und Referenten und die damit einhergehenden Perspektiv- und Methodenwechsel. Positiv benannt wird stets die Möglichkeit, in diesem Rahmen über die eigene Religiosität nachdenken und sprechen zu können. Unverzichtbar sind die Begegnungs- und Gesprächseinheiten mit Juden und Muslimen. Dem Wunsch nach der Berücksichtigung anderer Religionen wurde mit der Thematisierung des Buddhismus entsprochen.

Der durch diese Qualifizierungsangebote vorbereitete interreligiöse Dialog ergänzt den interkulturellen Dialog um wesentliche Aspekte, da »es keine Kultur gibt, die nicht durch Religion(en) und religiöse Vorstellungen geprägt ist, und keine Religion, die nicht in einem bestimmten kulturellen Gewand ihre Gestalt findet« (Höbsch, 2010, S. 358). Dabei wird in der Begegnung mit dem Anderen das Eigene zur Frage, und eine Kultur der Anerkennung und des Respekts kann als Voraussetzung zur »ungestörten Religionsausübung« (GG Art. 4.2) wachsen.

Literatur

Gnahn, D. (2007). *Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Höbsch, W. (2010). Fortbildung zu interreligiöser Kompetenz in Bildung, Seelsorge und sozialer Arbeit. In Weiß, H., Federschmidt, K. & Themme, K. (Hg.). *Handbuch Interreligiöser Seelsorge* (S. 358–365). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlagsgesellschaft.

Papst Franziskus (2014): *Apostolisches Schreiben Evangelii gaudium. Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls Nr. 194* (S. 171). Bonn: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz

Dr. Philipp Wittmann (Erzbistum Köln/
Abteilung Bildung und Dialog)

Migrationsbedingte Vielfalt des Personals in der Erwachsenenbildung

FACHKRÄFTE MIT MIGRATIONSGESCHICHTE

Annette Sprung

Menschen mit Migrationshintergrund, in der Erwachsenenbildung oft als Teilnehmende wahrgenommen, rücken hier als »Fachkräfte mit Migrationsgeschichte« ins Blickfeld: Die Autorin gibt einen Überblick über förderliche Bedingungen und Barrieren beim Zugang zum Berufsfeld Erwachsenenbildung und zeigt die Ambivalenz, die mit der Nutzung migrationsbiografischer Potenziale einhergehen kann.

Menschen mit Migrationsgeschichte werden in erwachsenenpädagogischen Diskursen in der Regel als Teilnehmende gedacht, seltener als qualifizierte Mitarbeitende der Erwachsenenbildung. Genau dieser Perspektive widmete sich das österreichische Forschungsprojekt »Fachkräfte mit Migrationsgeschichte in der Erwachsenenbildung – mig2eb« (2012–2014), in dem förderliche Bedingungen sowie Barrieren beim Zugang zum Berufsfeld analysiert wurden (vgl. Kukovetz, Sadjed & Sprung, 2014). Ein Schwerpunkt lag auf Personen, die bereits in Österreich aufgewachsen sind; es wurden aber ebenso Fachkräfte befragt, die im Erwachsenenalter eingewandert sind. Ein Vergleich zwischen beiden Gruppen war allerdings nicht das vorrangige Ziel der Studie, etwaige Unterschiede wurden jedoch berücksichtigt. Im vorliegenden Beitrag werfe ich einige Schlaglichter auf ausgewählte Ergebnisse der Untersuchung, die ich gemeinsam mit einem interdisziplinären Team an der Universität Graz durchgeführt habe.

Fragestellungen und Methodik

Der Studie liegt die Annahme zugrunde, dass eine Erhöhung des Anteils von Personal mit Migrationsgeschichte im

Bildungswesen nicht nur aus Gründen der gesellschaftlichen Repräsentation und Gerechtigkeit bedeutsam ist. Vielmehr kann eine »vielfältige« Belegschaft auch für die Bewältigung diversitätsorientierter Aufgaben als Ressource betrachtet werden. Damit wird sowohl an die Debatte über einschlägige Kompetenzen von in der Erwachsenenbildung Tätigen (Schlagwort »interkulturelle Kompetenzen«) als auch an Konzepte zur so genannten »Interkulturellen Öffnung« der Bildungsinstitutionen angeschlossen. Diese empfehlen u.a. die Aufnahme von Personal mit Migrationsgeschichte als einen wesentlichen Umsetzungsschritt der Öffnung (vgl. Griese & Marburger, 2012).

Wir beleuchteten zunächst anhand einer quantitativen Fragebogenerhebung (n=1056; Rücklaufquote: 36,36 %) die Repräsentation von Fachkräften mit Migrationsgeschichte in der Erwachsenenbildung bzw. in Ausbildungsgängen, die in das Berufsfeld führen. Der Terminus »Fachkräfte« wird in diesem Kontext für Personal in den erwachsenenbildnerischen Kerntätigkeiten Lehre/Training, Beratung sowie Konzeption/Management/Organisation von Weiterbildung angewendet. Wir analysierten ferner förderliche bzw. hinderliche Bedingungen sowie die Strategien der Akteurinnen und Akteure in

der Gestaltung ihrer Berufswege. Hierfür führten wir 34 qualitative Interviews mit Fachkräften und drei Fallstudien in Bildungsinstitutionen durch. Schließlich untersuchten wir im Rahmen der Interviews, der Fallstudien, einer partizipativen Forschungswerkstätte sowie zusätzlicher Expertenworkshops insgesamt die Potenziale institutioneller Öffnungs- bzw. Antidiskriminierungsprozesse in der Erwachsenenbildung, auch in Bezug auf die Vielfalt der Teilnehmenden.

Ausgewählte Ergebnisse

I. Repräsentation

Die Erhebung des Anteils von Personen mit Migrationsgeschichte in ausgewählten Studienprogrammen und Ausbildungsgängen ergab mit 14 Prozent eine Unterrepräsentation der genannten Gruppe. Dies gilt sowohl in Relation zum Anteil von Personen »mit Migrationshintergrund« (laut österreichischer Definition, wenn beide Elternteile im Ausland geboren wurden) an der Gesamtbevölkerung (19 %) als auch zu deren Anteil an den höher Qualifizierten (22 %). Am seltensten nehmen Personen mit Migrationshintergrund an universitären Studiengängen teil. Wesentliche Unterschiede zwischen erster und zweiter Generation zeigten sich nicht. Die Befragten bzw. ihre Eltern stammten deutlich seltener aus Drittstaaten als aus EU-Ländern, darunter in hohem Maß aus deutschsprachigen Herkunftsgebieten. Ferner wiesen jene Institutionen eine vielfältigere Belegschaft auf, die sich in ihren Zielen und Programmen explizit mit Migration und Diversität auseinandersetzen (vgl. Kukovetz, Sadjed & Sprung, 2014, S. 64ff.).

II. Soziales Kapital/rechtliche Aspekte

Als wesentliche Zugangsbarriere zu Ausbildung und Beschäftigung in der Erwachsenenbildung wurde fehlendes soziales Kapital (vgl. Bourdieu 2005) identifiziert, genauer gesagt: Verbindungen mit Personen in relevanten Positionen des Bildungswesens (»linking social

capital«, vgl. Morrice, 2007). Häufig bauten die Befragten soziales Kapital im Rahmen der eigenen Teilnahme an Bildungsmaßnahmen auf. So führten beispielsweise Empfehlungen früherer Deutschkursleitender zu Bewerbungen. Andere Personen wurden direkt aus Kursen, die sie besuchten, für eine qualifizierte Beschäftigung in derselben Bildungseinrichtung rekrutiert. In bestehenden Beschäftigungsverhältnissen hat die gezielte Förderung und Ermutigung durch Vorgesetzte bzw. Kolleginnen und Kollegen (Mentoring) wesentlich zur Etablierung im Feld und zur Karriereentwicklung beigetragen. Wenn gleich auch Fachkräfte, die bereits in Österreich aufgewachsen sind, soziales Kapital als relevant einschätzen, fehlen adäquate Kontakte (die sich z.B. während des Studiums herausbilden) jedoch insbesondere den im Erwachsenenalter Eingewanderten. Weitere vorgefundene Barrieren betrafen rechtliche Bedingungen, wie Aufenthaltsregelungen oder die Anerkennung von ausländischen Bildungsabschlüssen. Insgesamt fiel auf, dass die Befragten in Österreich höchst weiterbildungsaktiv waren, was zum Teil – und das betrifft wiederum v.a. die erste Generation – auch der Hoffnung geschuldet war, die mangelnde Anerkennung der ausländischen Bildungswege ein Stück weit kompensieren zu können. Ein hier sichtbar werdendes Legitimationsbedürfnis bestand im Übrigen nicht nur in formaler Hinsicht; die Befragten fühlten sich insgesamt oft nicht als kompetente Fachkräfte wahrgenommen (vgl. Kukovetz, Sadjed & Sprung, 2014, S. 221ff.).

III. Rassismen/sprachliche Barrieren

Als relevantes Hindernis beim Einstieg in das Berufsfeld identifizierten wir diverse Rassismuserfahrungen (oft subtiler Art), z.B. in Form von Blicken oder Getuschel auf Seiten der Teilnehmenden, oder das Gefühl, von Kollegium und Vorgesetzten besonders kritisch beobachtet zu werden. Nicht zuletzt erschwert die Anforderung einer »perfekten« Beherrschung der

deutschen Sprache den Zugang zum Berufsfeld, und zwar relativ unabhängig von den in der Regel sehr guten Deutschkompetenzen der Befragten. Perfektes Deutsch wurde uns auch mehrfach seitens der Institutionen als unabdingbares Kriterium genannt. Eine wenig reflektierte, sachlich in vielen Fällen nicht zu begründende (und auch oft nicht eindeutig definierte) Maxime der »perfekten« Sprachbeherrschung kann im Anschluss an Dirim (2010) als linguizistische (Diskriminierungs-)Praxis bezeichnet werden. So fehlt oftmals eine differenzierte sprachbezogene Definition von Beschäftigungsvoraussetzungen je nach Tätigkeitsbereich. Ferner verfügen wenige Institutionen über Konzepte, die für ihr Personal auch nach ihrer Einstellung Angebote zum Nachholen von Deutschkompetenzen vorsehen oder Hilfestellungen für bestimmte Anforderungen (etwa Verfassen schriftlicher Produkte) systematisch bereitstellen.

Während Angehörige der ersten Generation noch mit unterschiedlichsten Hindernissen (rechtliche Hürden, Sprachbarrieren, rassistische Vorbehalte) zu kämpfen hatten, waren die in Österreich Aufgewachsenen v.a. dann mit Diskriminierung konfrontiert, wenn ein so genannter »Migrationshintergrund« aufgrund physiognomischer Merkmale oder des Namens sichtbar war bzw. zugeschrieben wurde. Insgesamt fanden wir bei dieser Gruppe eine starke Tendenz vor, die familiären Migrationsbezüge – wenn dies möglich war – zu verbergen. Oder anders gesagt: Es zeigte sich die Tendenz, auch gegen die permanente Zuschreibung und Betonung eines Merkmals, welches das Anders-Sein (»Othering«) hervorhebt und damit implizit Zugehörigkeit in Frage stellt (vgl. Mecheril et al., 2010), Widerstand zu leisten.

Unsere Studie ergab also deutliche Hinweise darauf, dass sich aufgrund einer Migrationsbiografie gewisse Benachteiligungen im Zugang zum Berufsfeld ergeben können. Umgekehrt analysier-

ten wir aber ebenso, inwiefern die Fachkräfte Aspekte, die mit diesem Teil ihrer Biografie in Zusammenhang stehen, aktiv als Ressource zur Entwicklung ihrer Karrieren einsetzen und damit als kulturelles Kapital im Sinne Bourdieus (2005) verwerten konnten. Dazu gehören zum Beispiel

- Mehrsprachigkeit,
- ein vertieftes Verständnis der Lebenssituation und Bedürfnisse von Teilnehmenden mit Migrationsgeschichte,
- Kenntnisse über Systeme in den Herkunftsländern, die z.B. für Anerkennungsfragen oder die Nachvollziehbarkeit von Lernbiografien von Bedeutung sind.

Migrationsbiografische Potenziale

Die Fachkräfte selber gehen unterschiedlich mit ihren diesbezüglichen Ressourcen um. Am ehesten und selbstverständlichsten gelingt eine Nutzung im Rahmen von Institutionen, die auf Integrationsangebote spezialisiert sind, zum Beispiel in migrantischen Selbstorganisationen. Diese Einrichtungen boten oftmals den ersten Kontakt mit dem Berufsfeld und dienten in einigen Fällen als Sprungbrett für die weitere Berufslaufbahn. Die Fachkräfte brachten hingegen die genannten Kompetenzen in nicht spezialisierten Institutionen der Erwachsenenbildung sehr häufig erst dann zum Einsatz, wenn sie dezidiert dazu aufgefordert wurden. Vielfach scheinen es einzelne Personen zu sein, die derart ermutigen; in der Regel steht dahinter jedoch keine institutionelle Strategie der expliziten Anwerbung von Personal mit Migrationsgeschichte bzw. der gezielten Entwicklung der genannten Potenziale.

Unsere Studie hat gezeigt, dass die »Vermarktung« von Aspekten der Migrationsbiografie eine gewissermaßen risikoreiche und ambivalente Strategie für die Fachkräfte darstellt, die diese situativ ausbalancieren müssen. Dies hängt erstens damit zusammen, dass

letztlich die Institutionen vorgeben, welche Kompetenzen nachgefragt werden. Die Fachkräfte selbst zeigten ein überwiegend reaktives und vorsichtiges Verhalten, da es offenbar sehr variiert, ob die Migrationsbiografie als Vor- oder Nachteil (oder auch als bedeutungslos) ausgelegt wird. So beschreibt eine Trainerin, deren Eltern aus Kroatien nach Österreich eingewandert waren, dass sie aktiv an eine Integrationseinrichtung herantrat und dort ein Konzept, das auf ihrem migrationsbezogenen Wissen basierte, einbrachte und umsetzte. Als sie jedoch den Job wechselte und in einer nicht-spezialisierten Bildungseinrichtung tätig wurde, ließ sie niemanden von ihren spezifischen Kompetenzen wissen, bis ein Vorgesetzter, der zufällig erfahren hatte, dass sie kroatisch spricht, sie ermutigte, ihre Kenntnisse in der Arbeit mit herkunfts-heterogenen Gruppen einzusetzen.

Ein zweites Risiko besteht darin, dass eine Expertise in Migrationsfragen oftmals zu einer Reduzierung der Fachkräfte auf einschlägige Tätigkeitsbereiche führt, sonstige Kompetenzen nicht mehr wahrgenommen und Zuständigkeiten für sämtliche Integrationsagenden der Institution an diese Personen delegiert werden – was letztlich auch der Idee einer Querschnittsverantwortung für Diversität und Antidiskriminierung zuwiderläuft. Um an das zuvor erwähnte Beispiel anzuknüpfen: Die betreffende Trainerin entfaltete ihre Expertise aufgrund der Ermutigung ihres Chefs, musste aber nach einiger Zeit feststellen, dass sich nunmehr Integrationsfragen in der Institution zunehmend bei ihr konzentrierten, ihre Zusatzleistungen und spezifischen Kompetenzen jedoch in keiner Weise honoriert wurden – weder finanziell noch auf der Ebene symbolischer Anerkennung.

Drittens bewegt man sich mit der Forderung nach einer Anerkennung migrationsspezifischer Kompetenzen stets auch in einem Dilemma, auf das die kritische Migrationsforschung ausführlich hingewiesen hat (vgl. Mecheril

et al., 2010; Sprung, 2011): Die Anerkennung einschlägiger Fähigkeiten reproduziert wiederum Kategorien und Zuschreibungen vom »Anders-Sein« der Migrantinnen und Migranten. Eine Interviewpartnerin hat dies ironisch als »Exoten-Bonus« beschrieben, einen Bonus, der zwar in gewisser Weise genutzt werden kann, aber nichtsdestotrotz einen problematischen Beigeschmack aufweist – oder anders ausgedrückt: die Fachkräfte nahezu zur Selbstethnisierung zwingt.

Praxistransfer

Unsere Analyse der Erfahrungen von Fachkräften mit Migrationsgeschichte, der förderlichen sowie der diskriminierenden Strukturen in der Erwachsenenbildung und der Frage nach geeigneten Konzepten des Umgangs mit migrationsgesellschaftlichen Herausforderungen wurde in mehreren Projektphasen mit Vertreterinnen und Vertretern aus der Praxis diskutiert. In diesem Prozess entstand die Idee, als Diskussionsimpuls für Institutionen »Leitlinien für die Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft« zu formulieren, welche u.a. auf das Selbstverständnis einer Organisation, Aspekte der Personalentwicklung, die Angebotsebene und die organisationale Sprachpolitik Bezug nehmen. Diese vom österreichischen Bildungsministerium unterstützte Debatte ist noch im Gange; sie zielt auf eine möglichst breite Partizipation von Institutionen der österreichischen Erwachsenenbildung ab. Die endgültige Version der Leitlinien soll im Frühjahr 2015 von den sich bis dahin involvierenden Akteurinnen und Akteuren beschlossen werden. Im Sinne eines Perspektivenwechsels, in dem von einer defizitorientierten Sicht auf Teilnehmende mit Migrationsgeschichte abgerückt und in partizipativen Verfahren institutionelle Verantwortung für Antidiskriminierung übernommen wird, zeichnet sich hier ein spannender und konstruktiver Prozess für die Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft ab.

Literatur

- Bourdieu, P. (2005). *Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik und Kultur 1*. Hamburg: VSA-Verlag.
- Dirim, I. (2010). »Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.« Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In Mecheril, P. et al. (Hg.). *Spannungsverhältnisse: Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung* (S. 91–114). Münster u.a.: Waxmann.
- Griese, Ch. & Marburger, H. (Hg.) (2012). *Interkulturelle Öffnung. Ein Lehrbuch*. München: Oldenbourg.
- Kukovetz, B., Sadjed, A. & Sprung, A. (2014). *(K)ein Hindernis? Fachkräftemigrationsgeschichte in der Erwachsenenbildung*. Wien: Löcker.
- Mecheril, P. et al. (2010). *BACHELOR | MASTER: Migrationspädagogik*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Morrice, L. (2007). Lifelong learning and the social integration of refugees in the UK: the significance of social capital. *International Journal of Lifelong Education*, 26 (2), S. 155–172.
- Sprung, A. (2011). *Zwischen Diskriminierung und Anerkennung. Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft*. Münster u.a.: Waxmann.

Abstract

Eine österreichische Studie nahm die Situation von Personal mit Migrationsgeschichte in der Erwachsenenbildung in den Blick. Dieser Beitrag beleuchtet Barrieren und förderliche Bedingungen im Zugang zum Berufsfeld und fragt nach der Nutzung von Potenzialen einer Migrationsbiografie für Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung – seitens der Fachkräfte wie auch der Institutionen.



Dr. Annette Sprung ist außerordentliche Professorin am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz.

Kontakt: annette.sprung@uni-graz.at

English Summaries

Viola B. Georgi:

Integration, Diversity, Inclusion. Notes to the Current Debates in the German Migration Society (pp. 25–27)

This article focuses on the triangle of terms »Inclusion – Integration – Diversity«. It defines the terms individually and examines intersections. In addition, the author calls for a cross-over discussion of inclusion, integration and diversity.

Dietrich Tränhardt:

Re-Europeanisation of Immigration.

Migration within Europe (pp. 28–29)
European migration happens predominantly within the European member states. It is influenced by the target countries' work and social systems. In this context, Germany is the most important immigration country, which is confronted by new fields of activity in continuing education generated by the international influx of refugees.

Halit Öztürk & Sara Reiter:

Continuing Education in the Face of Migration. State and Perspectives of Continuing Education (pp. 31–34)

This article focuses on continuing education for adults with a migrational background in Germany. Based on recent research findings, the authors call for a differentiated view on adults with a migrational background and point out prospects for research and practice.

Heiner Barz:

Attitudes towards Continuing Education. A Survey considering Migrant Milieus (pp. 35–36)

The article presents key findings of a study on the attitude towards education among immigrants. The study also covers interests in continuing education particularly with regard to parent education programmes.

Karin Weiss:

Migrant Organisations and Continuing Education. Offers of Qualification Programmes and Requirements concerning Migrant Milieus (pp. 40–41)
Migrant organisations have developed their own training opportunities for their employees. However, a qualified provision remained difficult. There remain needs of continuing education, e.g. the development of the organisation and its employees. Here the institutions of continuing education are needed.

Michaela Stoffels:

Intercultural Opening. Opportunities and Boundaries of a Key Process for Continuing Education (pp. 43–44)

To promote intercultural opening as a key process for improving the participatory chances in continuing education for people with a background of migration, their current opportunities and boundaries need to be taken into particular consideration. Several basic arguments are discussed in this report.

Annette Sprung:

Professionals with History of Migration. Migration related Diversity of Staff in Adult Education (pp. 46–48)

An Austrian study analysed the situation of staff with a migration history within the field of adult education. This article examines barriers and enabling conditions concerning the access to the profession and asks for the use of potential of migration biographies for activities in adult education - considering the part of professionals as well as institutions.

Lernen geht durch den Magen

Imbiss »Conflict Kitchen« in Pittsburgh/USA

Das Lokal »Conflict Kitchen« in Pittsburgh/USA ist keine herkömmliche Imbissbude: Es »serviert nur Essen aus Ländern, mit denen die USA im Konflikt stehen«, wie es auf der Webseite steht. Bisher waren das neben Venezuela und Kuba schon der Iran, Nordkorea, Afghanistan und derzeit Palästina.

Der Fokus liegt dabei nicht allein auf dem Essen; auch Politik und Kultur des Landes werden einbezogen: So konzipieren die »Conflict Kitchen«-Gründer Jon Rubin und Dawn Weleski für jedes neue Land ein Programm mit unterschiedlichen Veranstaltungen, Diskussionsrunden und Lesungen zu dem jeweiligen Konflikt. Außerdem dekorieren sie ihr Lokal thematisch passend und veröffentlichen Informationszettel. Ihre Recherche zur Vorbereitung beinhaltet Reisen in die jeweiligen Länder und Gespräche mit Experten.

Auf diese Weise verknüpfen sie auf ungewöhnliche und kreative Art geschmackliche Erfahrungen mit Lernerfahrungen – und tragen somit dazu bei, konflikthaft begründete Vorbehalte abzutragen.

DIE/TM

 <http://conflictkitchen.org>

Unsere nächsten THEMENSCHWERPUNKTE:

Heft 3/2015 (erscheint Juli 2015): **Lehren lernen/können**

Lehrkräfte bilden die zahlenmäßig größte Gruppe der Praktiker in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Sie firmieren je nach Handlungsfeld als Trainer/innen, Dozent/inn/en, Teamer/innen, Kursleitende oder auch Lernbegleiter/innen. Ungeachtet ihrer Bedeutung für die Qualität der Lehr-/Lernprozesse und ihrer Funktion als Repräsentanten der Einrichtungen gegenüber den Teilnehmenden standen sie lange nicht im Fokus der Bemühungen um Professionalisierung und Professionalitätsentwicklung. Im Zuge aktueller Projekte rücken sie in den Fokus der Diskussion – und dieses Heftes. Ein Teil dieser Dynamik verdankt sich der Tatsache, dass im Zuge der europäischen Validierungsstrategie die Mitgliedstaaten der EU aufgefordert sind, Konzepte dafür vorzulegen, wie sich informell und non-formal erworbene Kompetenzen anerkennen und zertifizieren lassen.

Heft 4/2015 (erscheint Oktober 2015): **Bildungslandschaften**

Die unterschiedlichen Herausforderungen für Städte und für ländliche Gebiete aus der Sicht der Erwachsenenbildung werden thematisiert: Während die Stadt durch große Unterschiede ihrer Bewohner im Hinblick auf soziale Herkunft, Ausbildungsniveau und Migrationshintergrund gefordert ist, sehen sich die ländlichen Gebiete einer überalterten Bevölkerung und sinkenden Bevölkerungszahlen aufgrund von Landflucht und demografischem Wandel gegenüber. Welche kreativen Lösungsansätze gibt es? Wie gestalten sich regionale Bildungslandschaften? Wie werden Regional-/Stadtentwicklung und Erwachsenenbildung miteinander verknüpft?

Einsendungen zu den Themenschwerpunkten sind erwünscht. Bitte nehmen Sie hierzu frühzeitig Kontakt mit der Redaktion auf. Änderungen der Planung vorbehalten.

 www.diezeitschrift.de/autorenrichtlinien.htm

Impressum

Die DIE Zeitschrift ist die Zeitschrift des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen. Sie informiert viermal jährlich unter einem thematischen Schwerpunkt über Trends der Erwachsenenbildung. Sie richtet sich an haupt- und nebenberuflich Beschäftigte und disponierendes Personal in der Weiterbildung, Wissenschaftler und Studierende der Erwachsenenbildung sowie Verantwortungsträger in Bildungspolitik und -verwaltung. Sie ist wissenschaftlich fundiert, aber praxisbezogen – Magazin und Reflexionsorgan zugleich.

Begründet 1993 von Prof. Dr. Ekkehard Nuissl

Herausgeber: Prof. Dr. Josef Schrader

Redaktion: Dr. Peter Brandt (DIE/PB, verantw. Leitung); Theresa Maas (DIE/TM, wiss. Mitarbeit); Dr. Monika Socha (DIE/MS, Redaktionsassistentin); Externe Mitarbeit: Astrid Gilles-Bacciu (Referat Erwachsenen- und Familienbildung im Erzbistum Köln; DIE/GB); Prof. Dr. Elisabeth M. Krekel (Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn; DIE/EK); Prof. Dr. Michael Schemmann (Universität zu Köln; DIE/SM); Prof. Dr. Richard Stang (Hochschule der Medien Stuttgart; DIE/RS).

Titel: Gerhard Lienemeyer (Idee, Grafik Design)

Signet/Gesamtausführung/Satz: Horst Engels

Layoutvorlage: Gerhard Lienemeyer

Bezugsbedingungen für Jahresabonnement der »DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung«: € 45,-; ermäßigtes Abonnement für Studierende € 39,- (jewe. zzgl. Versandkosten), bitte gültige Studienbescheinigung beilegen. Das Abonnement verlängert sich automatisch um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis zum 15. November des Jahres gekündigt wird.

Einzelheft: € 14,90 (zzgl. Versandkosten)

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

Anschrift von Herausgeber und Redaktion:

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e.V.
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen
Heinemannstraße 12–14, 53175 Bonn
Tel. 0228 3294-168, Fax 0228 3294-4168
E-Mail: socha@die-bonn.de
www.diezeitschrift.de

Herstellung, Verlag und Vertrieb:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
Tel. 0521 91101-12, Fax 0521 91101-19
E-Mail: service@wbv.de, Internet: wbv.de, wbv-journals.de

Best.-Nr.: 15/1086, ISSN 0945-3164

ISBN 978-3-7639-5550-3, DOI 10.3278/DIE1502W

© 2015 DIE

Nachdruck nur mit Genehmigung durch die Redaktion. Mit Namen gekennzeichnete Beiträge geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder.



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

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Als Serviceinstitut vermittelt es zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung. Das DIE

- liefert Grundlagen für die Forschung und Lehre der Erwachsenenbildung
- verbreitet Forschungsergebnisse und führt anwendungsbezogene Forschung durch
- entwickelt innovative didaktische Konzepte und qualitative Standards
- begleitet die Entwicklung der Profession und berät zu Prozessen der Organisationsentwicklung
- analysiert den Strukturwandel in der Erwachsenenbildung
- berät Forschung, Politik und Praxis
- vertritt die deutsche Erwachsenenbildung international und verstärkt den Wissenstransfer.

Das Institut ist ein eingetragener Verein, dem 20 Verbände und Organisationen aus Wissenschaft und Praxis der Weiterbildung angehören.



wbv OpenAccess

Freier Zugang zu Wissenschaft und Fachinformation

➤ wbv-open-access.de

Die Studie der Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung untersucht den Einfluss von Migration, Globalisierung und europäischer Freizügigkeit auf die Angebote zur interkulturellen Erwachsenenbildung in Niedersachsen.



Steffi Robak, Isabell Petter

Programmanalyse zur interkulturellen Bildung in Niedersachsen

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

2014, 63 S., 19,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5477-3

Kostenloser Download:

wbv-open-access.de

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de



die

Mig'rat Migration

Zeitschrift für
Erwachsenenbildung