

Hessische Blätter für Volksbildung

Integration

**Integration ohne Plan?
Migration im Spannungsfeld
von Inklusion und Exklusion**

1 | 2008

Migration

Hessische Blätter für Volksbildung 1/2008

Thema I Integration ohne Plan? Migration im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion

	Editorial	
<i>Ingrid Schöll, Steffi Robak, Wolfgang Schönfeld</i>	Integration ohne Plan? Migration im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion	3
	Wissenschaft	
<i>Ingrid Schöll, Steffi Robak</i>	Der Nationale Integrationsplan – Inhalte und Reflexionen, besonders zur Rolle der Erwachsenenbildung	6
<i>Matilde Grünhage-Monetti, Felicitas von Küchler, Gerhard Reutter</i>	Von der Integration zur Inklusion? Alte Fragestellungen in neuen Kontexten	13
<i>Hans Peter Klös</i>	Migration, Bildung und Arbeitsmarktintegration Einige bildungsökonomische Anmerkungen	24
<i>Veronika Fischer</i>	Migration: Forschungsergebnisse und -defizite Anforderungen an die Weiterbildung	32
<i>Paul Mecheril</i>	Anerkennung von Mehrfachzugehörigkeiten - Eine Leitlinie für Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft	41
<i>Steffi Robak</i>	Interkulturelles Lernen, Kulturvorstellungen und Anschlüsse für die Weiterbildung	50
	Praxis	
<i>Inga Börjesson, Heike Baake</i>	Volle Kurse, voller Stundenplan, voller Erfolg? Kritische Anmerkungen aus der Praxis der Integrationskurse	62
<i>Peter Kiefer</i>	Sprachtests müssen fair sein Am Beispiel der telc-Prüfungen im Bereich Migration und Einbürgerung	67
<i>Veronika Fischer, Doris Krumpholz, Adelheid Schmitz</i>	Zuwanderung und die Eltern- und Familienbildung in Nordrhein- Westfalen – Die wichtigsten Ergebnisse einer Evaluation	74
	Diskussion	
	„Der Nationale Integrationsplan“	77
<i>Christoph Ehmann</i>	Der Nationale Integrationsplan – ein bildungspolitischer Zwischenruf	80
	Service	
	Berichte	88
	Nachrichten – Termine – Personalia	94
	Rezensionen	99
	Mitarbeiter/innen dieser Ausgabe	100

Hessische Blätter für Volksbildung – 58. Jg. 2008 – Nr. 1

Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland

(Die Jahrgänge 1–7 erschienen unter dem Titel „Volksbildung in Hessen“)

Herausgeber: Hessischer Volkshochschulverband – hvv-Institut gGmbH, Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main (Verbandsvorsitzender: Baldur Schmitt, Mörfelden-Walldorf; Geschäftsführer: Dr. Enno Knobel, Frankfurt am Main)

Geschäftsführender Redakteur und Vorsitzender der Redaktionskonferenz:

Prof. Dr. Dr. h. c. Günther Böhme, Wiesbaden

Mitglieder der Redaktionskonferenz: Prof. Dr. Peter Faulstich, Hann. Münden; Jürgen Keicher, Frankfurt am Main; Edeltraud Moos-Czech, Hofheim; Prof. Dr. Dieter Nittel, Frankfurt am Main; Prof. Dr. Detlef Oppermann, Saarbrücken; Prof. Dr. Volker Otto, Leipzig; Dr. Steffi Robak, Berlin; Ingrid Schöll, Bonn; Dr. Wolfgang Schönfeld, Limeshain; Prof. Dr. Wolfgang Seitter, Marburg.

Redaktion des Schwerpunktthemas: Ingrid Schöll, Dr. Steffi Robak, Dr. Wolfgang Schönfeld

Redaktion des Serviceteils: Prof. Dr. Volker Otto

Anschrift: Hessischer Volkshochschulverband – hvv-Institut gGmbH, Redaktion HBV, Winterbachstr. 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27

Die mit Namen oder Signum gezeichneten Beiträge geben die Meinung der Verfasser/innen und nicht unbedingt die der Redaktion oder des Herausgebers wieder. Keine Gewähr für unverlangt eingesandte Manuskripte.

Satz und Layout: Andrea Vath

Erscheinungsweise: jährlich vier Hefte (März, Juni, September, Dezember)

Herstellung, Verlag, Vertrieb und Anzeigen: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld, Telefon: (05 21) 9 11 01-0, Telefax: (05 21) 9 11 01-79
E-Mail: service@wbv.de, Internet: www.wbv.de

Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos, Siegburger Str. 123, 53229 Bonn, Tel. (02 28) 9 78 98-10, Fax (02 28) 9 78 98-20, E-Mail: roos@sales-friendly.de

Abo-service, Bestellungen: Telefon: (05 21) 9 11 01-12, Telefax: (05 21) 9 11 01-19
E-Mail: service@wbv.de, Internet: www.wbv.de

Bezugsbedingungen (ab 01.01.2008): Jahresabonnement „Hessische Blätter für Volksbildung“: 36,- €, ermäßigtes Abonnement für Studierende mit Nachweis 30,- € (jeweils zzgl. Versandkosten), *Best.-Nr. hbv*. Das Abonnement verlängert sich um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis sechs Wochen zum Jahresende gekündigt wird.

Themenhefte im Einzelbezug: (Einzelheftpreis: 12,90 € zzgl. Versandkosten)

hbv 1/2008 Integration ohne Plan? Migration im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion

hbv 2/2008 Wissenschaft in der Erwachsenenbildung

hbv 3/2008 Institutionelle Zertifizierung

hbv 4/2008 Erwachsenenbildung nach der Wiedervereinigung

Information über die Themen, Bezugsmöglichkeiten und Preise von Einzelheften der Jahrgänge 1958 bis 2001: Hessischer Volkshochschulverband, hvv-Institut gGmbH, Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27

Printed in Germany

© 2008 Hessischer Volkshochschulverband, hvv-Institut gGmbH (Anschrift s. o.)

International Standard Serial Numbers: GW ISSN 0018-103 X

Best.-Nr. dieser Ausgabe: hbv 1/2008

Editorial

Integration ohne Plan?

Migration im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion

Ingrid Schöll, Steffi Robak, Wolfgang Schönfeld

Mit dem vorliegenden Heft greifen die Hessischen Blätter ein aktuelles Thema auf: die gegenwärtige Integrationsdebatte. Als die Redaktion sich entschloss, das Thema nach vielen Jahren wieder einmal schwerpunktmäßig zu behandeln, zeichnete sich noch nicht ab, dass der Nationale Integrationsplan (NIP) – am 12. Juli 2007 vorgestellt – und die damit verbundenen neuen Kommunikationswege mit den Migrantenorganisationen die Debatte prägen würden.

Nun ist der NIP einige Monate Gegenstand der integrationspolitischen Diskussion, und auch einige unserer Autoren beziehen sich auf dieses Dokument. Der Nationale Integrationsplan hat neben Hoffnungen auch vehemente Debatten um Seriosität, direkte und indirekte Ausgrenzungsmechanismen, Unehrlichkeit gegenüber ethnischen Vorbehalten in der Diskussion u.v.a.m. ausgelöst. Nach einer turbulenten Redaktionssitzung haben wir daher die Struktur unseres Heftes spontan erweitert und eine dritte Kategorie – „Zur Diskussion“ – aufgenommen. Wir hoffen, dass wir über diese zuspitzende Form der Auseinandersetzung mit unseren Leserinnen und Lesern in einen aktiven Dialog treten können.

Das Thema lässt deutlich werden:

- Der Stellenwert der Erwachsenenbildung in der Integrationsdebatte ist ein durchaus fragiler; sie steht auf keinen Fall im Fokus der Diskussion.
- Es bedarf eines interdisziplinären Blicks auf das Thema, den wir durch die Einbeziehung anderer Fachdisziplinen eröffnen wollen.
- Das Thema weckt Emotionen; teilweise auch sehr pointierte Reaktionen.

Wir möchten mit dieser Schwerpunktausgabe deutlich machen, dass die Erwachsenenbildung den Mut zur Aktualität, den Mut zur Interdisziplinarität und vielleicht auch den Mut zur Provokation benötigt. Würden wir warten, bis alle in diesem Heft angesprochenen tagesaktuellen Fragen einer wissenschaftlichen Beantwortung standhalten können, dann müssten wir einen Aktualitätsverlust in Kauf nehmen.

Ingrid Schöll und *Steffi Robak* beleuchten in ihrem Eingangsbeitrag, dass die Erwachsenenbildung im NIP – sieht man von der Einbindung im sprachlichen Schwer-

punkt ab – keine wesentlich Rolle gespielt hat. Selbstkritisch fragen die Autorinnen danach, warum die Erwachsenenbildung im NIP durch handelnde Personen nicht stärker berücksichtigt wurde und ob es möglicherweise eine alterschronologische, auf Sozialisation abhebende Priorisierung beim Integrationsthema gibt.

Hans Peter Klös vom Institut der Deutschen Wirtschaft fokussiert auf die dramatische Situation in Schule und Ausbildung, bringt demographische Aspekte ein und fragt abschließend danach, ob Deutschland mit der gegenwärtigen Zuwanderungsregelung die richtigen Weichen stellt oder ob nicht doch stärker gewichtet werden muss.

Veronika Fischer zeichnet den Prozess sozialer Selektion nach, der über niedrige Schulabschlüsse, aber vor allem geringe berufliche Abschlüsse in eine geringe Weiterbildungsteilnahme mündet. Deutlich wird hier, dass die Weiterbildungsinstitutionen mit ähnlichen Problemen konfrontiert sind, die auch die schlechte Erreichbarkeit von bildungsfernen Schichten evozieren, nur in noch einmal gesteigerter Form. Um Herkunfts- und Sozialisationsfaktoren dieses Kreislaufs zu durchbrechen, positioniert die Autorin besonders die Rolle der Familienbildung.

Der Beitrag von *Paul Mecheril* basiert auf empirischen Ergebnissen und führt eine wichtige Differenzierung hinsichtlich des generalisierenden Ausdrucks „Menschen mit Migrationshintergrund“ ein: Er legt dar, dass eine kulturelle Zuschreibung von Zugehörigkeit nicht mehr vorgenommen werden kann, da viele für sich in den verschiedenen Zusammenhängen identitätsstiftende Mehrfachzugehörigkeiten ausgebildet haben, die auch als hybrid bezeichnet werden könnten. Er fordert, diese Mehrfachzugehörigkeiten politisch anzuerkennen und sie für die Angebotsentwicklungen in der Weiterbildung als Ressource zu betrachten.

Integration ist ohne Berücksichtigung der (inter)kulturellen Dimensionen schwer zu gestalten, dafür braucht es offene Kulturbegriffe. *Steffi Robak* stellt öffnende Kulturbegriffe vor, positioniert die Transkulturvorstellung als orientierende Figur für Gestaltungsanforderungen in der Weiterbildung. Diese könnte interkulturelles Lernen auf vielfältigen Zugangswegen denken und ermöglichen. Der Beitrag zeigt für interkulturelle Bildung und interkulturelles Lernen einen institutionellen und theoretischen Rückstand auf.

Der Praxisteil beleuchtet mit zwei Beiträgen institutionelle Realitäten bezüglich der Sprachkurse. *Inga Börjesson* und *Heike Baake*, beide u. a. langjährige Dozentinnen für Integrationskurse, zeigen, wie problematisch sich die bildungspolitischen und finanziellen Vorgaben einerseits und die daraus resultierenden organisationalen Rahmenbedingungen andererseits in den Lernsituationen der Integrationskurse für alle Beteiligten niederschlagen.

Peter Kiefer, Referent der telc GmbH, welcher die übergreifende Erstellung der Sprachtests obliegt, schildert Prämissen der Testerstellung und unterlegt diese mit plastischen Beispielen.

Veronika Fischer, *Doris Krumpholz* und *Adelheid Schmitz* berichten im dritten Beitrag Ergebnisse aus einem Begleitforschungsprojekt zur Berücksichtigung von Familien mit Migrationshintergrund in der Eltern- und Familienbildung in Nordrhein-Westfalen. Die Studie fragte nach der zielgruppenspezifischen Berücksichtigung so-

wie nach der Einbeziehung der interkulturellen Thematik. Beschrieben werden Möglichkeiten und Wege der zielgruppenspezifischen Ansprache.

Die Sparte „Diskussion“ ist mit zwei Beiträgen gefüllt, die zur Debatte gestellt werden sollen: Zum einen handelt es sich um einen zusammenfassenden Internetauszug der bildungspolitischen Leitideen des NIP von Maria Böhmer. Zum anderen kommentiert *Christoph Ehmann* diesen, indem er die Leitideen auf einige wenige politische Kernproblematiken zuspitzt, die das Integrationsansinnen grundsätzlich in Frage stellen.

Abschließend einige durchaus provokant verstandene Bemerkungen zu diesem Schwerpunktheft:

Die Debatte um die Integrationsfrage leidet seit geraumer Zeit nicht mehr an einem Analyse- sondern an einem Umsetzungsdefizit. Der sprichwörtliche finanzielle „Geiz“, der bei der anfänglichen Implementierung des Zuwanderungsgesetzes durch den Bund zu spüren war, macht deutlich, dass eine am Menschen orientierte moralisch glaubwürdige und volkswirtschaftlich effiziente Integration ausreichende finanzielle Mittel benötigt.

Wenn wir uns keine gesteuerte Zuwanderung leisten wollen, wird Zuwanderung auf Dauer für Deutschland kostspielig bleiben. Ist es fair, Menschen Aufenthalt in unserem Land zu gewähren und keine ausreichenden Mittel für eine langfristig am Individuum orientierte Integration zur Verfügung zu stellen?

Provoziert man nicht mit dem dadurch entstehenden „Bildungsproletariat“ gesellschaftliche und politische Probleme, die vermieden werden könnten?

Wieso investiert Deutschland seit vielen Jahren mehr in Sach- denn in Humankapital? Wenn wir die Jahre lang praktizierte Zuwanderung fortschreiben und uns aus moralischen oder auch historisch bedingten Gründen nicht zu einer wie auch immer gestalteten Form gesteuerter Zuwanderung entschließen, müssen wir konsequenterweise viel Geld in die Hand nehmen; mehr als wir das gegenwärtig tun. Das Thema darf auch nicht an föderalen Egoismen scheitern. Menschen, die bereits hier sind, dürfen nicht nur auf ihre „Employability“ hin gefördert werden; auch Ältere, nicht mehr (oder mangels unterliebener Integrationsleistungen nie) im volkswirtschaftlichen Reproduktionskreislauf Eingebundene, haben ein Anrecht auf gesellschaftliche Integration, die nicht von Zufällen karitativer Akte abhängen darf.

Humanität und Wirtschaftlichkeit müssen keine Gegensatzpaare sein; jedoch muss die Frage erlaubt sein, ob es human ist, Menschen nach Deutschland kommen zu lassen, die keinerlei Chancen auf eine gesellschaftliche und berufliche Integration haben. Es spricht nichts dagegen, die gegenwärtige Integrationspolitik beizubehalten. Nur müssen sich alle Beteiligten darüber im Klaren sein, dass sie sozial und gesellschaftlich eine der teuersten Varianten ist und dass man, wenn man sie beibehält, auch die notwendigen Mittel zur Verfügung stellen muss, damit Integration zur gesellschaftlichen und politischen Stabilität beiträgt und diese nicht, da nur halbherzig praktiziert, untergräbt.

Der Nationale Integrationsplan Inhalte und Reflexionen, besonders zur Rolle der Erwachsenenbildung

Ingrid Schöll, Steffi Robak

Am 12. Juli 2007 wurde der Nationale Integrationsplan (im Folgenden NIP; Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen; Herausgeber: Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, Berlin 2007; siehe S. 77 ff. in diesem Heft) vorgestellt. Der NIP beinhaltet ein Maßnahmenbündel zu zentralen Fragen der Integration. An der Erstellung des nationalen Integrationsplans waren alle föderalen Akteure – Bund, Länder und Kommunen – sowie viele gesellschaftliche Gruppen, NGOs, Fachverbände und Migrantenorganisationen beteiligt. In zehn Fachforen debattierten über 350 Personen. Jedes Fachforum veröffentlichte einen eigenen Bericht mit einem jeweils eigenen Maßnahmenkatalog.

Im Einzelnen handelt es sich dabei um folgende Themenfelder:

- Themenfeld 1: Integrationskurse verbessern
- Themenfeld 2: Von Anfang an deutsche Sprache fördern
- Themenfeld 3: Gute Bildung und Ausbildung sichern, Arbeitsmarktchancen erhöhen
- Themenfeld 4: Lebenssituation von Frauen und Mädchen verbessern, Gleichberechtigung verwirklichen
- Themenfeld 5: Integration vor Ort unterstützen
- Themenfeld 6: Kultur und Integration
- Themenfeld 7: Integration durch Sport – Potenziale nutzen, Angebote ausbauen, Vernetzung fördern
- Themenfeld 8: Medien – Vielfalt nutzen
- Themenfeld 9: Integration durch bürgerschaftliches Engagement und gleichberechtigte Teilhabe stärken
- Themenfeld 10: Wissenschaft – weltoffen

Die Inhalte des NIP – insgesamt über 200 Seiten – in knapper Form aufzuzählen und eine erste Bewertung vorzunehmen, würde den Rahmen einer solchen Einführung sprengen. Wir kommentieren den NIP unter folgenden Fragestellungen und können dabei keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben:

1. Bildungspolitischer Rahmen
2. Bedeutung der Erwachsenenbildung
3. Methodische Anmerkungen

1. Bildungspolitischer Rahmen

Der NIP repräsentiert, auch formal, die neuen Denkmodelle nach der Föderalismusdebatte: Bund, Länder und Kommunen kommentieren auf den ersten Seiten ihre jeweilige Sicht zu Integrationsanforderungen. Auffällig ist dabei, dass sich die Akteure kaum aufeinander beziehen und dass sie sich selbst in Fragen künftiger Herausforderungen kaum auf eine einheitliche Diktion/Sprachregelung einigen.

Zwei Beispiele mögen dies belegen:

Die Länder fordern ein Integrationsmonitoring ein und „werden dem Thema Integrationsmonitoring im Rahmen der Entwicklung des bundesweiten Integrationsprogramms verstärkte Aufmerksamkeit widmen“ (vgl. NIP, S. 30). Der Bund spricht davon, dass sich erfolgreiche Integrationspolitik an „klaren Indikatoren messen lassen muss. Diese müssen fortentwickelt und zur Grundlage einer regelmäßigen Berichterstattung und Evaluation werden“ (ebd., S. 15; zur kommunalen Seite vgl. S. 33). Abgesehen von der methodischen Kritik am NIP (s. Punkt 3), lassen diese Aussagen die Dimension der Unverbindlichkeit ahnen, die nicht nur dem NIP, sondern auch der Kommunikation der hier versammelten Akteure eigen ist. Wollen Bund und Länder eigene Datenanalysen betreiben? Wenn ja, warum? Konkurrierend oder ergänzend? Es bleibt unklar.

Die Länder beziehen sich in ihrer Darstellung kaum auf den Bund, machen stattdessen deutlich, dass der Föderalismus auch seine sprachlichen Egoismen kennt, die anzutasten (und gegebenenfalls zu vereinheitlichen) die föderale Freiheit verbietet: „Je nach Land wird mit den Begriffen „Zuwanderinnen/Zuwanderer“, „Menschen mit Migrationshintergrund“ oder „Menschen mit Zuwanderungsgeschichte“ gearbeitet. In diesem Positionspapier finden diese Begriffe synonym Verwendung“ (NIP, S. 23).

Dazu eine inhaltliche Anmerkung: Einzig im kommunalen Papier findet sich ein Hinweis auf das komplexe Wechselspiel von Aufnahmegesellschaft und Zuwanderungsgesellschaft, das auch politische Verwerfungen zeitigen kann: „Die Bundesvereinigung der kommunalen Spitzenverbände empfiehlt ihrem Mitgliedsbereich/ihren Mitgliedsverbänden: auch weiterhin energisch extremistische und fremdenfeindliche Bestrebungen zu bekämpfen und Fremdenfeindlichkeit in allen Ausprägungen entgegenzutreten.“ Länder und Bund äußern sich zu dieser Thematik nicht dezidiert.

Schlussendlich wird nicht deutlich, wer die Themenfelder definiert hat, welche Relevanz sie innerhalb der Integrationsdebatte haben und warum bestimmte Themen verstärkte Beachtung genießen. Die publizistische Öffentlichkeit hat der Situation junger Frauen aus muslimischen Ländern in den letzten Jahren in vielfacher Hinsicht Aufmerksamkeit gewidmet. Daher wird auch nicht kritisiert, dass ein eigenes Kapitel aufgenommen und mit einem Aktionsplan untermauert wird. Leider fehlt jedoch ein Hinweis darauf, warum das Thema nicht um den Blick auf die Genderdebatte erwei-

tert wird. Integration wird schließlich nicht nur daran gemessen, dass Frauen „zentrale Stützen und Motoren für eine aktive Integrationspolitik“ (NIP, S. 18) sind. Sie wird entscheidend davon abhängen, wie weit es der Aufnahmegesellschaft gelingt, die durch teilweise stark divergierende Gesellschaftsmodelle geprägten Geschlechterbeziehungen der „15 Millionen Menschen aus 200 verschiedenen Staaten“ (ebd., S. 9) so zu integrieren, dass es nicht zu Verwerfungen zwischen Aufnahme- und Zuwanderungsgesellschaft kommt.

2. Bedeutung der Erwachsenenbildung

Die Erwachsenenbildung hat im vorliegenden Papier kaum einen eigenständigen Rahmen. Auffällig ist, dass sie – von ganz wenigen Ausnahmen abgesehen – sich weder im theoretischen, noch im praktischen Akteursfeld der beratenden Arbeitskreise wiederfindet.¹ Auffällig ist auch, dass ihr Aktionsfeld, wenn überhaupt, fast nur über Sprache definiert wird und hier fast ausschließlich der Bund, als finanziell und strukturell federführend, seine Verantwortung akzentuiert. Auffällig ist zudem, dass die Länder, als die Akteure, denen die Verantwortung für die Erwachsenenbildung über die einschlägigen Gesetze zufällt, die Erwachsenenbildung gar nicht im Blick haben.

Im Einzelnen gilt es anzumerken:

Bildung wird in vielen Feldern auf Erziehung verkürzt; dass Erwachsenenbildung als eigenständige Größe den zu Bildenden nicht als Erziehungssubjekt, sondern als mit vielfältigem, bikulturellem Erfahrungswissen² Sozialisierten zu begreifen hat, wird weitgehend ausgeblendet.

Die soziologische Forschung wird wenig berücksichtigt. Insbesondere der Inklusionsbegriff lässt deutlich werden, dass die vernachlässigte Integration der letzten Jahre Exklusionsphänomene erzeugt hat, die Menschen mit Zuwanderungshintergrund (egal ob eingebürgert oder nicht) genauso betreffen wie Deutsche, die aufgrund der Verdrängung der Integrationsprobleme exkludiert wurden. Schule, Wohnumfeld und Stadtentwicklung sowie Arbeitsmarktrisiken stehen als Schlagworte für die Exklusionsproblematik.

Die sprachliche Entwicklung ist gleich in zwei Themenfeldern vertreten. Abgesehen davon, dass man das Thema Sprache nicht in einem Handlungsfeld integriert hat, wird auch in den Empfehlungen deutlich, dass Bund und Länder mit einem verkürzten föderalen Blick an die Debatte herangehen. Die Länder und auch die Kommunen reflektieren nicht, dass ihnen über die Integrationskurse (Abschluss B1!) hinaus eine integrative Rolle zuwächst. In der frühkindlichen Förderung hingegen konkurrieren die verschiedenen föderalen Ebenen mit Vorschlägen.

Es wird nicht thematisiert, dass neben der sprachlichen eine gesellschaftliche Integration über Bildung erfolgen muss, um mit den Regeln und Erfordernissen unserer in vielem auf Selbstbestimmung und qualifizierter Mitentscheidung basierenden Gesellschaft umgehen zu können, und dass dies kein additiver, sondern ein paralleler Prozess sein muss. Beispielhaft wird dies u. a. an der Reduktion des Bereichs Gesundheitsbildung auf Sport (oder seine Behandlung in einem Unterkapitel des Kapitels 4; dort wird auch die Altenhilfe subsumiert).

Der Begriff des Lebenslangen Lernens wurde im Plan, sowohl was die Zielsetzung und die Adressaten als auch die Themenfelder betrifft, auf den Bereich des schulischen Lernens und auf Übergänge zwischen den Bereichen im Hinblick auf eine bessere Integration in den Arbeitsmarkt konzentriert. Weiterbildung avanciert zu einer beigeordneten bzw. unsichtbaren Größe, obwohl sie mit dem Themenfeld 1, den Integrationskursen, den Hauptschwerpunkt der politischen Integrationsstrategie bedient. Eine reduzierende Sicht auf Weiterbildung zeigt sich daran, dass keine weiter reichenden Diskurse über die Vermittlung kulturellen und politischen Wissens geführt werden. Man bedient sich der Weiterbildung zur Sprachvermittlung, macht sie aber als professionelle Institution des Lebenslangen Lernens nicht sichtbar.

Es finden sich drei Adressatenschwerpunkte: Kinder, Jugendliche und junge (muslimische) Frauen. Es sind besonders die Kinder und Jugendlichen, die sprachlich und qualifikatorisch auf die sogenannte Wissensgesellschaft in Deutschland vorbereitet werden sollen. Die Themenfelder 2, 3 und zum Teil auch 4 zielen auf eine sozialisatorische Einbettung in der Kinder- und Jugendphase mit dem Hinweis, dass die unter 25-Jährigen ca. ¼ der Gesamtbevölkerung ausmachen (ebd., S. 18). Es gibt offensichtlich einen „heimlichen Lehrplan“ der alterschronologischen sozialisatorischen Integration von unten. Eine Perspektive des lebensbegleitenden Lernens für die verschiedenen Lebensphasen des Erwachsenenalters war in den Fachgruppen nicht ausreichend vorhanden. In allen drei Themenfeldern verstecken sich die erwachsenenbildnerischen Themen, sind doch z. B. Sozialisation und Erziehung nicht ohne die Eltern zu bewerkstelligen. Diese sind eng mit den eigenen Werten und Codes der elterlichen Herkunftskultur verbunden. Sich daran anschließende Bildungsthemen werden nicht erkannt; man erhofft sich, diese Fragen durch engere Vernetzungen zwischen Eltern und schulischen Institutionen lösen zu können.

Spätestens in Themenfeld 3 wäre eine explizite Berücksichtigung der Erwachsenen zu erwarten. Die Schwerpunktsetzung wird auch hier auf Ausbildung reduziert. Als problematisch wird zwar markiert, dass es überdurchschnittlich viele gering qualifizierte Migrant/inn/en gibt. Es folgen jedoch keine Vorschläge, die auf eine kontinuierliche berufliche Weiterbildung schließen lassen. Es ist keine institutionelle Verantwortlichkeit dafür vorgesehen. Das Prinzip der Selbstorganisation, wie es bildungspolitisch und konzeptionell seit den 90er Jahren im Zusammenhang mit Lebenslangem Lernen propagiert wird, findet sich hier wieder, der Einzelne bleibt letztendlich selbst für seine Bildung verantwortlich.

Im Themenfeld 4 wird schließlich den (jungen) Frauen mit Migrationshintergrund besondere Beachtung geschenkt. Interessant ist, dass dieses Thema zum Teil beim Ressort Justiz und zum Teil bei dem für Familie, Senioren, Frauen und Jugend angesiedelt ist. Es wird das Anliegen deutlich, Frauen mit Migrationshintergrund in ihren demokratischen Rechten zu stärken und die gesellschaftlichen Partizipationsmöglichkeiten zu verbessern (ebd., S. 88 ff.). Gleich zu Beginn wird ein impliziter Zusammenhang zum muslimischen Kulturkreis hergestellt, da die Bekämpfung von Zwangsverheiratungen und physischen Formen von Gewalt in den Mittelpunkt gestellt werden (ebd., S. 89). Die (jungen) Frauen werden im NIP besonders für die Integration der Kinder und Jugendlichen in die Verantwortung genommen. Will man

dies erreichen, indem man sie vor häuslicher Gewaltanwendung schützt? Wird hier nicht eine Opferrolle festgeschrieben? Welche Entwicklungsmöglichkeiten will man ihnen anbieten?

Dort, wo ein direkter Arbeitsmarktbedarf gesehen wird, wie in der Kranken- und Altenpflege, werden Frauen mit Migrationshintergrund in ihren speziellen interkulturellen Fähigkeiten – und auch hier scheinen muslimische Frauen besonders gemeint – gezielt für Fortbildung angesprochen (ebd. S. 103). Ein eigens behandelter Bereich sind Fragen von Gesundheit, auch hier fehlt die Verbindung zur Weiterbildung. Wollte man Fragen der Integration durch Bildung konsequent stellen, müsste man Weiterbildung in der Koppelung von sprachlicher, beruflicher, allgemeiner und politischer Weiterbildung programmatisch anlegen und dies mit kontinuierlich sichernden Strukturen und festem Personal abstützen, das sich der gezielten Angebotsentwicklung und Teilnehmererschließung widmen kann.

Das Themenfeld 6 „Kultur und Integration“ stellt beim Stichwort kulturelle Integration eigentlich eine Schnittstelle für Bildungsmöglichkeiten dar und könnte den Aspekt der „Interkultur“ für Angebotsentwicklungen fruchtbar machen. Eine umfassende Verortung dieses Themas unter Globalisierungsgesichtspunkten wäre an dieser Stelle hilfreich, wird aber nicht vorgenommen. Das Themenfeld gliedert sich in drei Themenschwerpunkte: im Schwerpunkt Kulturelle Bildung wird vor allem die aktive kreativ-künstlerische Entwicklung in Kindergarten und Schule berücksichtigt (ebd., S. 128). Institutionell werden vor allem Institutionen der beigeordneten Bildung herangezogen: Migrant/inn/en sollen vor allem an die Kulturinstitutionen der Hochkultur herangeführt werden, wie Museen, Oper, Theater. Interkulturelle Kompetenz wird zu einer Voraussetzung in diesen Institutionen, um den interkulturellen Dialog dort zu fördern (ebd., S. 133).

Schmerzlich und unverständlich ist, dass die Volkshochschulen, die die meisten Angebote zur kulturellen Bildung vorhalten, kurz benannt, aber weder in ihrer ausgeformten Institutionalisierung gewürdigt noch als zentrale Anbieter für vernetzende Bildungsarbeit empfohlen werden (ebd., S. 132).

Sprechen wir von Integration im Sinne von Bildung, so geht es neben dem Spracherwerb auch darum, Angebote für Identitätsbildungen zu realisieren, die eine Zugehörigkeit zur Gesellschaft unterstützen. Dies ist eine zentrale Aufgabe von Weiterbildung. Interkulturelle Kompetenz als Thema wird in ihrer Spannweite nicht thematisch entfaltet, dieser bildungspolitisch vernachlässigte Bereich müsste mit konkreten Förderangeboten ausgebaut werden. Eine interkulturelle Förderung der Kulturpolitik und der -verwaltungen, wie sie im Themenschwerpunkt 3 gefordert wird (ebd., S. 134), reicht für das Thema des interkulturellen Dialogs noch nicht aus, zumal das Jahr 2008 dem interkulturellen Dialog gewidmet ist.

Ein Integrationsplan, der im Selbstanspruch als Strategie konzipiert wurde, Lebenslanges Lernen zu unterstützen, ist ohne substanzielle Berücksichtigung der Erwachsenenbildung als nicht ausreichend zu betrachten. Die Marginalisierung der Erwachsenenbildung und ihrer Diskussionsbeiträge in diesem Feld kann daher nachdenklich machen. Sind wir überkomplex; werden wir auf sprachliche Bildung reduziert; sind unsere Kategorialsysteme (Inklusion/Exklusion) zu Übersetzungsbedürftig?

Sicher ist, dass wir Strukturierungshilfen bieten könnten, um das Thema aus der additiven, in Vielem auch eklektizistischen Sicht herauszuholen. Selbstkritisch müssen wir, die in der Erwachsenenbildung Tätigen, uns fragen, warum wir nicht gefragt wurden.

3. Methodische Anmerkungen

Abschließend einige methodische Anmerkungen:

Die Themenfelder des NIP werden in unterschiedlicher Tiefe abgehandelt. Eine einheitliche Systematik fehlt; die Empfehlungen sind unterschiedlich lang, variieren zwischen längerfristigen strategisch unverbindlichen Überlegungen und kurzfristigen operativen Anregungen ohne verbindliches Monitoring.

Was fehlt, sind verbindliche Zielvereinbarungen und eine durchgängige Benennung der Desiderate. Es ist nicht zu kritisieren, dass Einzelaktionen vorgestellt werden, nur erschließt sich dem Lesenden nicht, ob diese zu verallgemeinern sind oder ob es sich – etwa bei der Benennung verschiedener Migrantenselbstorganisationsaktivitäten (MISO) – um regionale Phänomene handelt.

Die Konzentration auf Zielgruppen (Vorschule, Schule, junge muslimische Frauen) müsste begründet werden. Ebenfalls müsste begründet werden, welche Anforderungen an die dezidiert oder weniger dezidiert benannten Zielgruppen mit Blick auf Lebenslanges Lernen und die damit verbundenen Elemente von Selbst- und Fremdsteuerung gestellt werden können.

Die Integrationsdebatte ist eingebettet in die Debatte um die Notwendigkeit Lebenslangen Lernens. Es wird nicht klar, warum keine Verknüpfung hergestellt wird. Ist es das mangelnde Problembewusstsein der Arbeitsgruppen, die fehlende Verortung des Themas in den 10 Feldern oder die Unterschätzung der Relevanz des Lebenslangen Lernens mit Blick auf nachhaltige (und nicht nur temporäre) Bildungsintegration?

Zusammenfassend bleibt festzuhalten:

Integration kann in den nächsten Jahren nur gelingen, wenn Erziehungs- und Bildungssysteme bildungsbereichsübergreifend verkoppelt werden und wenn auch erkannt wird, dass die nicht selten bildungsbenachteiligten Menschen mit Zuwanderungshintergrund ebenfalls mit den Anforderungen unserer Lern- und Wissensgesellschaft vertraut gemacht werden müssen. Auch sie müssen an die IT-Techniken herangeführt werden; auch sie müssen lernen, dass nationale von supranationalen Entscheidungen überlagert werden und dass ihre Position als Individuum in der Gesellschaft heute eine andere ist als noch vor dreißig oder vierzig Jahren (der Zeit der ersten Gastarbeitergeneration).

Integration kann auch dann nur gelingen, wenn die föderalen Egoismen auf der Strecke bleiben und es zu einem Solidarausgleich zwischen den föderalen Systemen und innerhalb der Regionen kommt. Aus der Demographieforschung wissen wir, wo unsere Risikoregionen liegen und welche Probleme dort mit Blick auf gesellschaftliche und berufliche Integration auftreten können. Die Integrationsdebatte unter den

Vorzeichen des Föderalismus darf nicht dazu beitragen, strukturellen oder regionalen Egoismus zu befördern.

Und letztlich muss allen Integrationsbemühungen eine volkswirtschaftliche Bewertung zugrunde liegen. Keiner zweifelt daran, dass Menschen, die in ihren Heimatländern in politisch bedrohlichen oder sozial exkludierten Verhältnissen lebten, in unsere Gesellschaft integriert werden müssen. Aber diese Gesellschaft hat sich im Laufe der lange vernachlässigten Integrationsdebatte verändert. Sie wird älter und sie muss sich auf der gesamtwirtschaftlichen Ebene fragen, wie die Lasten zwischen Jung und Alt, zwischen Erwerbstätigen und Nichterwerbstätigen, zwischen gut und weniger gut Ausgebildeten künftig so verteilt werden können, dass es nicht zu einer wirtschaftlichen Schiefelage kommt. Die Integrationsdebatten in anderen Ländern zeigen, dass man dort bereits jetzt zugespitzter argumentiert, für eine am Interesse des Aufnahmelandes und an humanitären Interessen ausgerichtete, aber auch an qualifizierte Zuwanderung. Die Debatte muss an Tempo gewinnen und sie muss strukturierter werden. Der NIP ist ein erster diskursiver Anfang. Eine zügige Schärfung der Monitoringinstrumente ist erforderlich, um die Wirksamkeit als „Plan“ wirklich deutlich werden zu lassen. Sonst bleibt er möglicherweise eine eindrucksvolle Sammlung von good practice, die unvernetzt stehen bleibt. Davon hatten wir schon zuviel in der langen, bislang weitgehend folgenlosen Debatte um die Zielrichtung und die Leitlinien der Integration.

Anmerkungen

- 1 Nicht offen gelegt wird im Plan selbst die Zusammensetzung der Fachgruppen. Von den namentlich angegebenen Fachgruppenmitgliedern lässt sich insgesamt nur ein Vertreter der Volkshochschulen identifizieren und zwar in Themenfeld 1, sowie Rita Süßmuth in Themenfeld 9. Insgesamt sind nur sechs Vertreter aus Institutionen der Weiterbildung auszumachen, davon jeweils ein Vertreter der Personalentwicklung eines Großunternehmens, der Zentralstelle für Weiterbildung im Handwerk, der katholischen Erwachsenenbildung sowie kleinere Einrichtungen, die sich mit der Integration spezieller Kulturkreise beschäftigen, besonders des türkischen und des muslimischen (jeweils eine Einrichtung). Das Bundesinstitut für Berufsbildung und das Adolf-Grimme-Institut sind je einmal vertreten. Im Wissenschaftsbereich ist niemand aus der Weiterbildung vertreten, vertreten sind für pädagogische Schnittstellenbereiche, die Weiterbildung partiell mit bedienen, Professor/inn/en aus dem Sozialwesen mit dem Schwerpunkt Migration sowie interkulturelle Pädagogik. D. h. der Bereich Weiterbildung ist sowohl institutionell als auch wissenschaftlich fast nicht berücksichtigt. Interessant ist insgesamt, dass der Themenbereich 4 „Lebenssituation von Frauen und Mädchen verbessern, Gleichberechtigung verwirklichen“ mit 71 Mitgliedern die weitaus größte Fachgruppe bildete. Insgesamt ist auffällig, dass türkische und muslimische Verbände, Organisationsvertreter etc. besonders vertreten waren.
- 2 Damit sind Erfahrungen gemeint, die im Sozialisationsprozess in mindestens zwei kulturellen Kontexten erworben wurden und von den Individuen als geronnenes Wissen in alle Lebenszusammenhänge hineingetragen werden.

Von der Integration zur Inklusion? Alte Fragestellungen in neuen Kontexten

Matilde Grünhage-Monetti, Felicitas von Kuchler, Gerhard Reutter

Zusammenfassung

Angesichts steigender sozialer Ungleichheiten und wachsender gesellschaftlicher Verwerfungen stellt sich auf eine neue Weise die alte Frage, was Weiterbildung zur Inklusion der von langfristiger Ausgrenzung bedrohten oder betroffenen Bevölkerungsgruppen beitragen kann. Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung will in seinem neuen Programm „Inklusion durch Weiterbildung“ Antworten auf diese Frage finden.

Der Artikel zeigt auf, warum der Inklusionsbegriff für die Weiterbildung einen Mehrwert gegenüber dem der Integration verspricht und welche gesellschaftlichen Zonen für die Zugehörigkeit/Nichtzugehörigkeit entscheidend sind. Die Fragen werden an den Problemlagen „Langzeitarbeitslosigkeit“ und „Migration“ mit Verweis auf einige Beispiele guter Praxis konkretisiert. Abschließend wird auf die Bedeutung der Institutionen der Weiterbildung für Inklusion/Exklusion eingegangen.

Einleitung

Die anhaltende öffentliche Debatte um die im internationalen Vergleich sehr hohe soziale Selektivität des deutschen Bildungssystems rückt wieder ins Bewusstsein, dass die Verteilung von Bildungschancen auch eine Entscheidung über Lebenschancen darstellt. Die These von der Refeudalisierung des Bildungssystems („in welchen Stand Du hineingeboren wirst, entscheidet darüber, in welchem Stand Du Dein Leben verbringen wirst“) schärft den Blick dafür, in welchem Ausmaß Bildung notwendige – wenn auch nicht zwingend hinreichende – Voraussetzung für soziale und erwerbsarbeitliche Teilhabe, d. h. für gesellschaftliche Inklusion ist.

Für die öffentlich verantwortete Erwachsenenbildung ist dies kein neuer Blickwinkel; sie hat in ihrem Selbstverständnis und in ihrem Selbstanspruch traditionell die Bedeutung von Bildung als Voraussetzung sozialer Teilhabe und gesellschaftlicher Partizipation betont und die Personengruppen im Blick gehabt, deren Zugänge zu Weiterbildung nicht von vornherein vorausgesetzt werden können. Aktuell wird es notwendig, darüber nachzudenken, warum sie diesen Selbstanspruch nur unzurei-

chend einlöst und eher dazu beiträgt, die Scherenentwicklung zwischen „weiterbildungsfernen“ und „-nahen“ Gruppen zumindest in der beruflichen Weiterbildung zu verstärken. Es stellen sich die folgenden Fragen:

- ob die alte Problematik gesellschaftlicher Exklusion angesichts veränderter gesellschaftlicher und arbeitsmarktlicher Entwicklungen nicht durch neue Phänomene ergänzt wird
- ob nicht neue Personengruppen entstehen, die von Exklusion bedroht oder betroffen sind,
- ob die alten Erklärungsmuster noch tragen oder neue notwendig sind,
- ob die traditionellen Interventionsformen und Angebotsstrukturen des Weiterbildungssystems noch greifen.

Das Programm „Inklusion durch Weiterbildung“ am DIE will diese Fragestellungen aufgreifen und im Dialog mit der Weiterbildungspraxis und -forschung bearbeiten. Erste Überlegungen sollen hier vorgestellt werden.

Inklusion, Exklusion, Integration

In einigen Diskurszusammenhängen beginnt der Inklusionsbegriff den Integrationsbegriff abzulösen. In pädagogischer und konzeptueller Hinsicht zielt Inklusion auf einen anderen „Umgang mit Vielfalt und Heterogenität“. Dies betrifft zum einen die allgemeinen Vorstellungen einer ‚inkluisiven Pädagogik‘ als normativer Zielvorstellung der Erziehungswissenschaft wie auch spezielle Arbeiten der Sonder-, Heil- und Sozialpädagogik (vgl. z. B. Hinz 2004, Sander 2001). Die inklusive Pädagogik in der Schule, so der Anspruch, setzt bewusst die Verschiedenheit aller Kinder voraus und fordert dazu auf, das schulische Umfeld so zu gestalten, dass Schüler und Schülerinnen mit unterschiedlichen, vielfältigen und heterogenen Lernvoraussetzungen erfolgreich miteinander lernen können. Integrationspädagogik zielte dagegen darauf ab, „abweichende Kinder“ in die Schule zu integrieren, nicht jedoch darauf, Schule und Schüler explizit an Heterogenität zu gewöhnen.

Die Grundvorstellung der inklusiven Pädagogik beeinflusst mittlerweile auch in breiterem Maße Zielvorstellungen von allgemeiner Schulentwicklung bzw. die Entwicklung und Gestaltung pädagogischer Felder von der Vorschule bis zur Weiterbildung. Ausgangspunkt dafür war die Salamanca-Erklärung nebst ihrem „Framework for Action“ (www.unesco.at/user/texte/salamanca.htm), die „inclusive education“ zum Programm erhob. Spätestens mit der sog. Lissabon-Strategie ist Inklusion/Exklusion ein Merkposten der europäischen Sozial- und Bildungspolitik. So ist längst begonnen worden, indikatorengestützt „social inclusion“ in den verschiedenen Mitgliedstaaten zu beobachten (D’Ambrosio/Papadopoulos/Tsakoglou 2002)

Auch in den Migrationsdebatten wird der Integrationsbegriff zum Teil vom Inklusionsbegriff abgelöst, wobei beide Begriffe sicherlich zahlreiche Überschneidungen aufweisen. Die Kritik am Integrationsbegriff setzt an seiner Vielseitigkeit an. Er stellt gewissermaßen eine „black box“ dar, weil er nicht enthüllt, ob sich in ihm Assimilations-, Akkulturations- oder Diversitätsvorstellungen verbergen. Der Integrationsbegriff geht zwar davon aus, dass im Gegensatz zur Assimilation eine eigene kul-

tuelle Identität beibehalten wird, die aber mit einer Akkulturationsbereitschaft einher geht (Schönhuth 2005), deren wichtigste Komponente die Offenheit für den ständigen Dialog mit der Aufnahmegesellschaft ist; ein wesentlich realistischeres gesellschaftliches Konstrukt als die simple Übernahme der Werte, Haltungen, Einstellungen der Aufnahmegesellschaft im Sinne einer Leitkultur. Ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal des Begriffs Integration gegenüber dem der Inklusion ist jedoch die einseitige Zuweisung der Verpflichtungen. Während „Inklusion“ den Zugang einer „benachteiligten“ Gruppe zur Bildung öffnen/gewährleisten soll, enthält der Integrationsbegriff bezogen auf die Migranten die Erwartung, dass diese eine Bringschuld abzuleisten haben. So gesehen wird mit dem Inklusionsbegriff auch der Aspekt der Selbstverpflichtung und des Selbstverständnisses der Institutionen der Aufnahmegesellschaft thematisiert, während das Integrationskonzept sich auf die (Selbst-)Verpflichtung der Migranten zum Dialog bezieht.

In ähnlicher Weise argumentiert Kronauer. „Weniger der Ausschluss aus Institutionen als die Ausgestaltung der Institutionen selbst – die Ausgestaltung der institutionellen Inklusion – ist heute für den Verlust von realer Teilhabe entscheidend“ (Kronauer 2007, S. 8). Ausschluss kann unter den Bedingungen moderner Gesellschaften nämlich nicht begriffen werden als Herausfallen aus Gesellschaft, sondern vielmehr als Ausgrenzung *in* einer Gesellschaft¹, die ihren Angehörigen einen Anspruch auf und die formale Berechtigung zur Zugehörigkeit garantiert.

Daraus ergibt sich eine übergreifende Problemsicht, die in doppelter Weise über die gängigen Thematisierungen in der Weiterbildung hinausgeht. Bisher wurden Exklusionswirkungen der allgemeinen Weiterbildung mit dem Argument der Freiwilligkeit und der Offenheit zur Teilnahme sowie einer zunehmend zielgruppendifferenzierten Ausgestaltung der Angebote eher verneint², während für die berufliche Weiterbildung schon länger exkludierende Mechanismen vorausgesetzt, analysiert und untersucht wurden (Becker/Hecken 2005). Unter heutigen Bedingungen der In-Frage-Stellung der Legitimität kehrt sich die Fragerichtung hingegen um: Sind institutionelle Arrangements der Weiterbildung – auf der Systemebene, auf der Ebene der Organisationen und Institutionen und auf der Ebene der Leistungen – geeignet, soziale Exklusion zu verhindern und Inklusion zu fördern?

Das Begriffspaar Inklusion/Exklusion – wenn auch in unterschiedliche Theorie-traditionen eingebettet – hat seine Stärke darin, dass es auf neue, zusätzliche Phänomene des Ausschlusses aufmerksam macht, die in traditionellen Ungleichheitstheorien so nicht präsent sind (Hradil 2001). Es nimmt jene entscheidenden drei Ebenen von Zugehörigkeit und Teilhabe gemeinsam in den Blick, auf denen sich gegenwärtig weit reichende Veränderungen vollziehen: 1. die Partizipation über den Bürgerstatus – Teilhabe an Lebensstandard und Lebenschancen als Partizipation an Bildungs-, Gesundheits- und sozialen und rechtlichen Institutionen; 2. die Einbindung in die Interdependenzen der gesellschaftlichen Arbeitsteilung durch Arbeitsmarkt und Erwerbsarbeit und 3. die Reziprozitätsverhältnisse sozialer Nahbeziehungen (Kronauer 2007). Mit dieser Blickschärfung ergeben sich neue Einblicke in Veränderungen und Verwerfungen der sozialen Einbindung in den unterschiedlichen Dimensionen und leiten sich neue Fragestellungen zum Zusammenhang der Dimensionen ab. Im Folgenden

werden Konkretisierungen für zwei traditionelle Angebotsbereiche der Weiterbildung vorgenommen, die exemplarisch zeigen, inwiefern sich auf diesem begrifflichen Hintergrund neue Perspektiven eröffnen. Darüber hinaus wird eine in der Weiterbildung im Gegensatz zu anderen Bildungsbereichen wenig bearbeitete Fragestellung aufgeworfen, nämlich die nach den Möglichkeiten der Weiterbildungsorganisationen, zur Inklusion beizutragen. Die sich dabei ergebenden Perspektiven werden abschließend kurz skizziert.

Langzeitarbeitslosigkeit und soziale Exklusion

Die exkludierenden Wirkungen längerfristiger Arbeitslosigkeit und die Frage, welche inkludierenden Möglichkeiten das Weiterbildungssystem bieten kann, sind trotz anhaltender Massenarbeitslosigkeit zu einem Randthema in der einschlägigen Forschung, aber auch in den Angebotsüberlegungen der Weiterbildungspraxis geworden. Es drängt sich der Eindruck auf, dass es bei scheinbar unlösbaren Problemen einen gesellschaftlichen Gewöhnungseffekt gibt, der auch in Theorie und Praxis von Weiterbildung ausstrahlt. Möglicherweise erweckt auch die derzeitige konjunkturelle Erholung den Eindruck, das Problem erledige sich im Zeitverlauf. Bei näherer Betrachtung wird deutlich, dass sich die Problematik langfristiger Ausgrenzung aus dem Arbeitsmarkt eher zuspitzt: Die konjunkturelle Erholung kommt fast ausschließlich den kurzfristig Arbeitslosen zugute. In Frankfurt/M. waren im Oktober 2007 achtzig Prozent der Arbeitslosen dem Rechtskreis des Sozialgesetzbuchs II zugehörig (vgl. Arbeitsmarkbericht 10/07). Auch im prosperierenden Bayern konstatiert die Arbeitsagentur, dass die „Zahl der länger als zwei Jahre arbeitslosen Menschen unterproportional sank“ (Arbeitsmarkbericht Bayern Okt. 07, S.3).

Trotz aller Diskussionen um „bedingungsloses Grundeinkommen“ und vergleichbare Modelle besteht Konsens im fachwissenschaftlichen Diskurs, dass Erwerbsarbeit „allen Erosionstendenzen zum Trotz für unsere und auch die nächste Generation strukturierendes Prinzip gesellschaftlicher Teilhabe bleiben wird. Einbezug in Erwerbstätigkeit sichert – oder sichert nicht – Einkommensmöglichkeiten, soziales Prestige, Interaktions- und Kommunikationschancen, die aktive Teilhabe an der gesellschaftlichen Arbeitsteilung und wird so zum zentralen Moment für die Entfaltung der Person... Insofern ist die Perspektive der Erwerbstätigkeit bzw. reziprok der Erwerbslosigkeit das zentrale Problem unserer Gesellschaft, wenn es um Inklusion oder Exklusion geht“ (Faulstich 2004, S. 23).

Nach Konietzka/Sopp besteht die Brisanz von Exklusionsprozessen in der Luhmannschen Lesart darin, dass Exklusion in einer Art Kettenreaktion Exklusion produziert“ (Konietzka/Sopp 2006, S 317).

Wie weit Langzeitarbeitslosigkeit diese Kettenreaktion auslöst, hat Kieselbach (1998) in seinem Konzept der mehrstufigen Viktimisierung nachgezeichnet (vgl. Epping, Klein, Reutter 2003, 54 f). Der Verlust des Arbeitsplatzes bedeutet den Verlust an ökonomischer Sicherheit und sozialer Einbindung, von Selbstwertgefühl und Zeitstrukturierungsfähigkeit (primäre Viktimisierung). Mit der Dauer der Arbeitslosigkeit verstärken sich die Belastungen, die über die mit dem Verlust des Arbeitsplatzes di-

rekt verbundenen Einschränkungen hinausgehen (sekundäre Viktimisierung). Längerfristig Arbeitslose entwickeln Verarbeitungsstile und Bewältigungsformen, die als sozial unangemessen betrachtet werden und die Stigmatisierung befördern; die gesellschaftliche Zuschreibung wird zur Selbstzuschreibung (tertiäre Viktimisierung). Die öffentlich verantwortete Erwachsenenbildung hat – vor allem in den neunziger Jahren – mit einer Vielzahl von Angeboten Anstrengungen unternommen, die langfristig Ausgegrenzten durch Weiterbildung zu erreichen und ihren Beitrag zur Inklusion der Betroffenen zu leisten. Sie war sich dabei durchaus der Grenzen ihrer Möglichkeiten bewusst, der „professionellen Falle“ (Meisel 1998, S.149), Arbeitsmarktprobleme zu pädagogischen Problemen umzudefinieren. „Erwachsenenbildung kann und sollte Identität nicht dort aufzubauen suchen, wo sie ökonomisch und gesellschaftlich zerstört wird“ (Nuissl 1995, o. S.). Die längerfristigen Maßnahmen, die von den Einrichtungen im durch das Arbeitsförderungsgesetz (AFG) geförderten Bereich durchgeführt wurden, boten Chancen, sinnvolle Projekte zur Reintegration von Langzeitarbeitslosen erfolgreich durchzuführen (vgl. Epping, Klein, Reutter, 2003). Mit der Einführung der sogenannten „Hartz-Gesetze“ hat sich die Situation grundlegend geändert. Die Angebote der Arbeitsagenturen konzentrieren sich auf die „marktnahen Kunden“, deren Reintegrationschancen durch kurzzeitige Anpassungsqualifizierungen verbessert werden können. Langfristig Ausgegrenzte, die sich im Rechtskreis Sozialgesetzbuch II finden, sind für Angebote der beruflichen Weiterbildung kaum noch vorgesehen.

Eine Gruppe befand sich allerdings schon zu Zeiten des Arbeitsförderungsgesetzes (AFG) nicht im Fokus der aktiven Arbeitsmarktpolitik; die Arbeitnehmer mit Migrationshintergrund waren und sind kaum in qualifizierende Angebote integriert, obwohl ihre Arbeitslosenquote seit ca. dreißig Jahren fast doppelt so hoch ist wie die der einheimischen Erwerbsfähigen. Trotz der positiven Ergebnisse der Modellversuche, die Ende der achtziger Jahre im Rahmen der damaligen „Qualifizierungsoffensive“, durchgeführt wurden und wichtige Hinweise für die Gestaltung migrantenspezifischer Angebote lieferten, gab und gibt es so gut wie keine durch die Bundesanstalt geförderten Angebote, die auf die Bedarfe dieser Personengruppe hin konzipiert waren. Ursprünglich für Anlernertätigkeiten angeworben und mit dem Status des Gastarbeiters versehen, gerieten diese „Gäste auf Zeit“ auch dann nicht in den Aufmerksamkeitsfokus der Arbeitsmarktpolitik, als zum einen klar war, dass die Zahl der Arbeitsplätze mit geringem Anforderungsniveau erheblich zurückgehen wird, und zum anderen deutlich wurde, dass von einer Anwesenheit auf Zeit nicht die Rede sein konnte. Es ist nahe liegend, im Hinblick auf diese Gruppe der Arbeitsmarktpolitik eine fahrlässige Inkaufnahme langfristiger Exklusion zu konstatieren, deren fatale Konsequenz darin besteht, dass auch die zweite und dritte Generation dieser „Gastarbeiter“ zu den überdurchschnittlich von Exklusion bedrohten Gruppen gehören.

Für die Weiterbildungseinrichtungen sind die Zugänge zu den Langzeitarbeitslosen – ob mit oder ohne Migrationshintergrund – seit den so genannten Hartz-Gesetzen weitgehend verschlossen. Um neue Zugänge zu finden und Angebote zu entwickeln, die den Bedarfen und Interessen dieser Gruppe gerecht werden, scheint es notwendig, dass sich die einschlägige Forschung dieser Gruppe erinnert und solide

Erkenntnisse zum Stellenwert von Weiterbildung und zu den spezifischen Interessen der Betroffenen liefert.

Die Republik entdeckt ihre Bürgerinnen und Bürger mit Zuwanderungsgeschichte

Im letzten Jahr hat sich durch einen simplen Amtsakt, den Wissenschaft und Praxis lange vergeblich eingefordert hatten, eine kleine Revolution vollzogen.

Das statistische Bundesamt² hat 2006 eine neue Migrationsstatistik vorgelegt. Statt wie bisher die Einwanderungssituation mit ca. 8 Prozent Ausländern zu beschreiben, wissen wir nun auch offiziell, dass in Deutschland 18,6 Prozent der Bevölkerung einen „Migrationshintergrund“ haben (also 15,3 Mio. Menschen). Allein durch andere Erfassungskriterien, die sich nicht mehr lediglich auf die ausländische Staatsbürgerschaft beziehen, sondern Aussiedler, Eingebürgerte und hier geborene Kinder von Eingewanderten aufnehmen, verdoppeln sich die Zahlen.

Sie verändern die Wahrnehmung der Realität ethnisch-kultureller Pluralität. Die jetzt sichtbar werdenden Größenordnungen lassen erahnen, welche Dynamik sich hinter dem Thema Migration verbirgt.

Bei den nachwachsenden Generationen der zwischen 0 und 6-jährigen haben bereits 32,5 Prozent und bei den unter 25-jährigen 27,2 Prozent einen Migrationshintergrund.

Hinter den Statistiken verbirgt sich eine Vielfalt von Lebenslagen und Lebensstilen, die in der Migration entstanden sind.³

Neben lang ansässigen Migrantinnen und Migranten und solchen der zweiten und dritten Generation gibt es stets Neueinreisende. Sie bringen unterschiedliche Bildungshintergründe mit. Pendelmigration und illegale Aufenthalte nehmen neue Formen an. Erhebliche Teile der Zugewanderten sind sozial aufgestiegen (Migrationsgewinner). Es gibt aber auch anhaltende Unterschichtung: Kinder von Migrantinnen und Migranten türkischer Herkunft gehören zu über 80 Prozent der Unterschicht an und lediglich zu ca. 15 Prozent der Mittelschicht, während Aussiedlerkinder russischer Herkunft zu mehr als 50 Prozent zur Mittelschicht gehören (Jung 2007).

Diese Pluralität stellt auch für die Weiterbildung eine Herausforderung dar und verlangt nach entsprechenden ausdifferenzierten Angeboten, um die Ressourcen eines knappen Fünftels der Bevölkerung für die gesamte Gesellschaft zu nutzen. Die Aufgabe der Weiterbildung kann sich schwerlich auf die – selbstverständlich notwendige – Sprachförderung beschränken.

Ein Paradigmenwechsel zeichnet sich schon ab. Effektiver als ein vorgeschalteter Sprachkurs hat sich eine auf die fachlichen Inhalte bezogene und in das Fachtraining integrierte Sprachförderung erwiesen, wie es die Beschäftigungsinitiative für Frauen im Wetteraukreis „Frauen Arbeit Bildung gGmbH“ (FAB) erfolgreich in unterschiedlichen Maßnahmen praktiziert. Eine wachsende Anzahl von Frauen mit Migrationshintergrund wird als Kioskbetreiberinnen in Schulen weitergebildet. Auch der Anteil von nicht deutsch-muttersprachlichen Teilnehmenden an den Ausbildungslehrgängen der FAB im Bereich Hauswirtschaft, Küche und Büro, so wie in den Projekten „Junge allein erziehende Mütter in der Berufsausbildung“ (JaMBA) und „Kompetenzen –

Motivation – Zukunft 50+“ (KoMZu 50+) wächst. Die Impulse aus dem DIE Projekt Setting up Partnerships against Social Exclusion at the Workplace (2000) wurden somit umgesetzt.

Da eine Auflistung innovativer Weiterbildungsangebote für Migrant/inn/en den Rahmen dieses Artikels sprengen würde, wird hier lediglich auf zwei weitere interessante Tendenzen hingewiesen: Zum einen auf die Notwendigkeit der Nachhaltigkeit von berufsbezogenen Maßnahmen für Migrant/inn/en mit einer gezielten Begleitung der Betriebe; zum anderem auf die zunehmend stärkere Rolle von Migrantenselbstorganisationen im Prozess des formellen und informellen lebenslangen Lernens.

Bildungsangebote nur für Migrant/inn/en, um sie zu integrieren bzw. fit für den Arbeitsmarkt zu machen, greifen zu kurz, wenn sie nicht von entsprechnenden Begleitmaßnahmen/Sensibilisierungsmaßnahmen für die Mehrheitsgesellschaft, insbesondere für Schlüsselakteure wie Behörden und Betriebe flankiert werden. Sie bleiben einem assimilatorischen Ansatz verpflichtet, der die ganze Verantwortung der Integration/Inklusion auf die Einzelnen verlagert. Im Hinblick auf die Herausforderung der Globalisierung muss insbesondere auch die Mehrheitsgesellschaft „inkludiert“ werden.

Um die noch existierenden emotionalen Fronten zwischen Migrant/inn/en und Mehrheit abzubauen, einen reibungslosen Umgang miteinander zu ermöglichen und gegenseitiges Vertrauen für eine produktive Kooperation und ein solidarisches Zusammenleben zu stärken, hat das Konzept des Deutschen Gewerkschaftsbundes „Migration und Qualifizierung“ ein umfangreiches Programm entwickelt, um die interkulturelle Handlungskompetenz von Verwaltungen und Betrieben zu fördern (www.migration-online.de). Die kommunalen Verwaltungen von Eschweiler, Plauen und Köln, die Rheinbahn AG Düsseldorf, der Konzern Thyssen u. a. profitieren von diesem Angebot⁴.

Zunehmende Aufmerksamkeit, auch im Hinblick auf ihre Rolle im Prozess lebenslangen Lernens, gewinnen z. Z. Migrantenselbstorganisationen (MISO), wie zahlreiche Veranstaltungen der letzten zwei Jahre zum Thema Kooperation mit MISO belegen. „Der Trend zur Gründung von Selbstorganisationen wächst stärker, als sich allein über die wachsende Zahl der ausländischen Bevölkerung erklären ließe. Ein Fünftel bis ein Drittel der ausländischen Bevölkerung ist – unterschiedlichen Untersuchungen zufolge – Mitglied in einer Eigenorganisation. Die Bedeutung der Selbstorganisationen ist für Migrantinnen und Migranten offenkundig außerordentlich hoch“ (Jungk 2005, S.135 f.).

Ohne auf den unentschiedenen Disput über die integrationsfördernde bzw. integrationshemmende Funktion von MISO einzugehen, halten wir „Migrantenselbstorganisationen für eine Form zivilgesellschaftlichen Engagements, die soziale Probleme und Herausforderungen bearbeiten, die sich durch ethnisch-kulturelle Pluralität ergeben. Im freiwilligen Zusammenschluss von Personen und Gruppen, die bestimmte gemeinsame Ziele verfolgen, entstehen so solidarische Formen der gesellschaftlichen Bearbeitung sozialer Probleme“ (MASSKS 1999, S. 19).

Lebenslanges Lernen ist eine von diesen „gesellschaftlichen Herausforderungen“. Zum einen tragen MISO dazu bei, ihre Mitglieder durch formelle und informelle Bil-

dungsangebote in die Lage zu versetzen, Kontrolle über die eigenen Lebensumstände zu gewinnen und sie zu gestalten (ibidem). Zum anderem ermöglichen sie gemeinsame Lernprozesse für Migrant/inn/en und Mehrheitsangehörige.

Ein bestechendes Beispiel informellen Lernens für Migrant/inn/en und Mehrheitsangehörige bietet der Deutsch-ausländische Freundschaftskreis e. V. Karben. Seit über 15 Jahren veranstaltet der Verein Märchenlesungen aus aller Welt. Mitglieder und Freunde mit und ohne Migrationshintergrund lesen vor oder erzählen Märchen aus der eigenen „Kultur“ in der Stadtbücherei. Der Verein unterstützt die Märchenleser/innen bei den Vorbereitungen: auf der Suche nach Quellen, bei der Übersetzung ins Deutsche, bei dem Vortragen. Für viele nicht deutschsprachige Märchenleser/innen war das Ansporn, um einen weiterführenden Kurs zu besuchen und ihre Deutschkenntnisse zu verbessern. Für Vortragende und Zuhörende ist die Märchenstunde ein Ort der Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur und mit „fremden“ Kulturen.

Als Bildungsanbieter für alle mit einem auf migrationsspezifischen Themen spezialisierten Profil verstehen sich mittlerweile die großen und etablierten MISO, wie die IFAK Bochum bzw. das Multikulturelle Forum e. V. in Lünen, die Veranstaltungen für die Fachöffentlichkeit mit und ohne Migrationshintergrund anbieten, wie die Fachtagung „Interkulturelle Öffnung der ambulanten Erziehungshilfen“ 21.09.2007 bzw. „Diversity Management in Betrieben und Organisationen“.

Ein Stück Normalität in dem immer noch von Spannungen und Problemen behafteten Zusammenleben von Migrant/inn/en und Deutschen wird praktiziert.

Weiterbildungsinstitutionen als Agenturen von Inklusion/Exklusion

Weiterbildungseinrichtungen handeln als eigenständige Akteure in dem von Marktmechanismen und Finanzierungsbedingungen gegebenen Rahmen über die Art der von ihnen bereitgestellten Bildungsangebote. Sie können und müssen damit auch über Chancen für Inklusion durch Weiterbildung entscheiden, wollen sie ihre Existenzfähigkeit erhalten.

Sie entscheiden mit ihrem Bildungsprofil also über die Art der zur Verfügung stehenden Weiterbildungsangebote, die geeignet sind, Inklusion zu fördern, d. h. exkludierende Lebenssituationen durch Weiterbildung zu „bearbeiten“. Damit sind Entscheidungen verbunden, welchen Lebenslagen und „Zielgruppen“ sie sich zuwenden. Weiterbildungsorganisationen stellen aber nicht nur den äußeren Rahmen für die Leistungserbringung bereit, sondern beeinflussen in ihrer betriebsförmigen Dimension durch ihre internen Strukturen und Prozesse (Anmeldung, Beratung, Angebotsform, Weitervermittlung an andere Anbieter/Beratungsstellen) ihr Leitbild, ebenso wie durch ihre Organisations- und Lernkultur und ihre sozialen Praktiken (Reckwitz 2003) die Möglichkeiten von Inklusion/Exklusion. Diese internen Dimensionen kommen in der Regel nur indirekt in den Blick und werden z. B. auch durch die gängigen Qualitätssysteme nicht erfasst. Über die Bereitstellung von Angeboten und ihre (betriebsförmige) Organisation hinaus sind z. B. Volkshochschulen, zunehmend aber auch andere Weiterbildungseinrichtungen (z. B. im Rahmen der Lernenden Regionen

bzw. in Hessen auch im Rahmen der Zentren Lebenslangen Lernens) in Netzwerke mit kommunaler oder regionaler Ausdehnung eingebunden und verorten sich damit in Kooperationskontexten mit Handlungslogiken und bestimmten Anforderungen. Die Einbindung in größere z. B. kommunale Netzwerke stellt die Weiterbildungsorganisationen aber vor neue Entscheidungssituationen, die als Kombination mikro- und makrodidaktischer Fragestellungen eine neue Qualität aufweisen können. An einem Beispiel sei dieses konkretisiert: Aus einem kommunalpolitischen Handlungszusammenhang wird die deutliche Anforderung an die Weiterbildungseinrichtung formuliert, dass die Aufgabe der Inklusion sich nicht auf die Durchführung von Sprachkursen beschränken kann. Daraus ergibt sich eine Veränderung des entsprechenden Arbeitsbereichs, der allerdings in der Regel nicht nur mit veränderten institutionellen Kapazitäten (Personal, Räume, Geld) einhergeht, sondern im Gegenteil vielfältige Probleme aufwirft: Weder die Kooperation mit Migrantenorganisationen noch die mit bereichsübergreifenden anderen Bildungseinrichtungen (Kita, Schule, Betriebe) kann ohne einschlägige Vorerfahrungen bzw. institutionelle Schwerpunktsetzungen funktionieren. Überdies begeben sich Weiterbildungseinrichtungen damit auch in Gemengelagen institutionell definierter Zuständigkeiten, Konkurrenzen und kommunalpolitischer Auseinandersetzungen. Wie unter solchen Bedingungen Weiterbildungseinrichtungen und Netzwerke zu inklusionsförderlichen institutionellen Arrangements beitragen können, ist bisher kaum empirisch erforscht (Nuissl u. a. 2006). Das wird ein weiterer Schwerpunkt der zukünftigen Arbeit in diesem Kontext sein, verbunden mit der Frage, wie gute Praxis aussehen kann.

Anmerkungen

- 1 Kronauer widerspricht damit der frühen Fassung der Exklusion durch Luhmann als „vollständigem Ausschluss von Personen von allen Systemen einer Gesellschaft“ (1997), die insgesamt in der Diskussion keine größere Rolle mehr spielt (Bude/Willich, und Konietzka/Sopp). Stattdessen gibt es von den beiden großen Theorietraditionen her (Systemtheorie und Kritische Gesellschaftsanalyse) Annäherungen, die sich als „Generalisierung der Exklusionserfahrungen“ bzw. der „Gleichzeitigkeit von Drinnen und Draußen“ ausdrücken lassen.
- 2 Zitiert nach DJI-Bulletin 3/2006, T. Rauschenbach: Das Gelingen von Migration und Integration – ein notwendiges Ziel für die Gesellschaft.
- 3 K. Bruhns: Interkulturelle Beziehungen als Potenzial – neue Perspektiven für die Forschung, in: DJI-Bulletin 3/2006; vgl. auch: Kinderpanel des DJI, in: C. Alt: Milieu oder Migration – was zählt mehr? DJI-Bulletin 3/2006
- 4 Beide Konzepte wurden bei der Konferenz: „No Quality without Equality – No Equality without Quality“ des DIE und IIZ in November 2006 vorgestellt.

Literatur

- Becker, R./Hecken, A. E. (2005): Berufliche Weiterbildung – arbeitsmarktsoziologische Perspektiven und empirische Befunde. In: Abraham, M./Hinz, T. (Hrsg.): Arbeitsmarktsoziologie.– Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 133-168
- Bude, H./Willisch, A. (Hrsg.) (2006): Das Problem der Exklusion, Hamburg

- Bundesagentur für Arbeit, Agentur für Arbeit Frankfurt/M, Arbeitsmarktbericht Oktober 2007
- Bundesagentur für Arbeit, Regionaldirektion Bayern, Arbeitsmarktbericht Oktober 2007
- Commission Staff Working Document, Implementation and Update Reports on 2003-2005 Naps/Inclusion and Update Reports on 2004-2006 Naps/Inclusion Com (2006) 62 final
- D'Ambrosio, C./Papadopoulos, F./Tsakoglou, P.: Social Exclusion in EU Member-States: A Comparison of Two Alternative Approaches June 2002, www.eco.rug.nl/~espe2002/DAmbrosio.pdf.
- Faulstich, P.: Exklusion durch prekäre Inklusion und der „neue Geist“ der Weiterbildung. In: Report 27 (2004) 3, S. 23-30
- Epping, R./Klein, R./Reutter, G.(2003): Langzeitarbeitslosigkeit und berufliche Weiterbildung, Bielefeld
- Hinz, A.: Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: Schnell , Irmtraud/Sander , Alfred (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2004, S. 41-74
- Hradil, S. (2001): Soziale Ungleichheit in Deutschland, Stuttgart
- Jungk, S.. (2003): Politische und soziale Partizipation von Migrantinnen und Migranten und ihren Selbstorganisationen – Beiträge zu Mitwirkungsmöglichkeiten, Inanspruchnahme und Chancen in Deutschland, in: Navend – Zentrum für kurdische Studien e.V. (Hg.): Politische und soziale Partizipation von MigrantInnen. Navend-Schriftenreihe Band 12, Bonn, S. 49 – 66
- Jungk, S. (2005): Selbsthilfe-Förderung in Nordrhein-Westfalen. In: Weiss, Karin/Thranhardt, Dietrich (Hg.): SelbstHilfe: Wie Migranten Netzwerke knüpfen und soziales Kapital schaffen, Freiburg i. Breisgau, 2005, S. 135 – 155
- Jungk, S. (2007): Vortrag bei der Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin, unveröffentlichtes Manuskript
- Konietzka, D./Sopp, P.: Arbeitsmarktstrukturen und Exklusionsprozesse. In: Bude, H./Willisch, A. (Hrsg.) (2006): Das Problem der Exklusion, Hamburg, S. 314-341
- Kronauer, M. (2006): Exklusion als Kategorie einer kritischen Gesellschaftsanalyse. Vorschläge für eine anstehende Debatte. In: Bude, H./Willisch, A. (Hrsg.) (2006): Das Problem der Exklusion, Hamburg, S. 27-45
- Kronauer, M. (2007): Inklusion-Exklusion: Ein Klärungsversuch, Vortrag auf dem 10. DIE Forum Weiterbildung
- Land, R./Willisch, A.: Die Probleme mit der Integration. Das Konzept des „sekundären Integrationsmodus“. In: Bude, H./Willisch, A. (Hrsg.) (2006): Das Problem der Exklusion, Hamburg, S. 70-92
- Latorre Pallares, P./Zitzelsberger, O.: Migrantische Selbstorganisationen von Frauen und ihr Beitrag zur Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung. „Frauen – Bildung – Gender“. 57. Jg., H2, Juni 2007
- Meisel, K.(Hrsg.) (1998), Schöne Fassaden – schwache Fundamente, DIE-Materialien 13, Frankfurt/M.
- Ministerium für Arbeit, Soziales, Städteentwicklung, Kultur und Sport NRW – MASSKS – (Hrsg.) (1999): Selbstorganisationen von Migrantinnen und Migranten in NRW. Wissenschaftliche Bestandsaufnahme. Düsseldorf 1999
- Nassehi, A.: Die paradoxe Einheit von Inklusion und Exklusion. Ein systemtheoretischer Blick auf die Phänomene. In: Bude, H./Willisch, A. (Hrsg.) (2006): Das Problem der Exklusion, Hamburg, S. 46-69
- Nuissl, E.(2006): Regionale Bildungsnetze, Bielefeld
- Nuissl, E.(1995): Identität, unveröff. Manuskript, Frankfurt/M.
- Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse, www.unesco.ch/biblio-d/salamanca.htm

- Sander, A.: Von der integrativen zur inklusiven Bildung, Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland, in: Hausotter/Boppel/Meschenmoser (Hg.): Perspektiven sonderpädagogischer Förderung in Deutschland, Dokumentation der nationalen Fachtagung vom 14.-16. November 2001 in Schwerin, S. 143-164
- Schönhuth, M.: Glossar Kultur und Entwicklung. GtZ und Direktion für Entwicklung und Zusammenarbeit. www.gtz.de/de/dokumente/de-glossar-kultur-und-entwicklung-2005.pdf
- Zickgraf, A.: Braucht Deutschland eine Pädagogik der Inklusion? In: Bildung Plus, http://bildungplus.forumbildung.de/templates/imfokus_print.php?artid=458

Migration, Bildung und Arbeitsmarktintegration

Einige bildungsökonomische Anmerkungen

Hans Peter Klös

Zusammenfassung

Mit dem Nationalen Integrationsplan wird erstmals die vielfach nicht gelungene Integration von Ausländern und Deutschen mit Migrationshintergrund in Bildung und Beschäftigung systematisch adressiert. Die schlechteren Daten für die Bildungs- und Beschäftigungssituation von Migranten sind Folge einer Pfadabhängigkeit, die sich von Bildungsarmut über Beschäftigungsarmut zu Einkommensarmut erstreckt. Dazu beigetragen hat eine Zuwanderungspolitik, die in der Vergangenheit gesamtfiskalische Belastungen in Form direkter Folgekosten und entgangener Wertschöpfung produziert hat. Ein Umsteuern sollte erstens eine fundamentale Ursachentherapie in der vorschulischen und schulischen Bildung beinhalten. Zweitens kommt der Verbesserung der Integration in Arbeit durch die berufliche Bildung eine kurative Funktion zu. Drittens sollte eine bessere Steuerung zukünftiger Zuwanderung angestrebt werden.

Nationaler Integrationsplan als Weckruf

Erstmals in der bundesdeutschen Geschichte versucht der im Sommer 2007 vorgelegte Nationale Integrationsplan die bisher fehlgeschlagene Bildungs- und Arbeitsmarktintegration eines Teils der hier lebenden Bevölkerung mit Migrationshintergrund in das Zentrum von konkreten Maßnahmen auf allen föderalen Ebenen zu stellen. Der Handlungsbedarf ist enorm und ökonomisch überaus bedeutsam: Je nach Berechnungsmethode leben in Deutschland 7,4 Millionen Ausländer, aber weitere 8,3 Millionen Deutsche haben einen Migrationshintergrund (Bundesagentur für Arbeit, 2007). Alles in allem hat also fast jeder fünfte Einwohner in Deutschland einen Migrationshintergrund.

Doch alle verfügbaren Indikatoren deuten auf unterdurchschnittliche Werte für Migranten bei zentralen bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Kennziffern hin: formale Bildungsabschlüsse, beruflicher Status, Arbeitslosigkeit, Erwerbstätigkeit, Einkommen. Die Kausalkette verläuft dabei in Form einer Pfadabhängigkeit, die von einer Bildungsarmut über eine Beschäftigungsarmut zu einer Einkommensarmut reicht.

Als bildungsarm kann der Anteil der Personen bezeichnet werden, der keinen höheren Sekundarabschluss aufweist (keine abgeschlossene Berufsausbildung) oder nach dem PISA-Test zur Risikogruppe gehört (Allmendinger/Leibfried, 2003, 12).

Verbreitete Bildungsarmut bei Migranten

Werden die Schüler nach Schulformen unterteilt, so gehören 0,5 Prozent der Gymnasiasten, 12 Prozent der Realschüler, 23,4 Prozent der Schüler der Integrierten Gesamtschule und 49,9 Prozent der Hauptschüler zur Risikogruppe. Zwar sind die direkten Vergleichswerte für Schüler mit Migrationshintergrund nicht verfügbar, doch gibt es eine deutlich stärkere Repräsentanz der Schüler mit Migrationshintergrund in Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Hintergrund. In keinem anderen Industrieland sind etwa die Unterschiede in der Lesefähigkeit zwischen inländischen Schülern und Schülern der zweiten Zuwanderergeneration so groß wie in Deutschland. Um ein plastisches Beispiel zu nennen: Jeder zweite in Deutschland geborene Jugendliche türkischer Herkunft muss heute als bildungsarm bezeichnet werden (Ramm et al., 2004, 264).

Mangelnde Grundbildung ist ein besonderes Problem der Lernschwachen, die im Sinne der Bildungsarmut zu den Bildungsbenachteiligten zählen. Jugendliche und Erwachsene, die dieser Gruppe zuzurechnen sind, haben auf dem Arbeitsmarkt erhebliche Probleme, sich den weiter steigenden Qualifikationsanforderungen anzupassen. Wie groß der tatsächliche Anteil von funktionalen Analphabeten an dieser Altersgruppe gering qualifizierter Erwerbspersonen mit und ohne Job oder mit und ohne Migrationshintergrund ist, lässt sich nur schwer schätzen. Ergebnisse einer Repräsentativstudie zeigen aber immerhin, dass von den Lernbeeinträchtigten und sozial Benachteiligten nur jeder sechste den Übergang in die Berufsausbildung schafft (Davids, 1994, 30).

Grundsätzlich besteht zwar für die Jugendlichen an der ersten Schwelle die Möglichkeit, im Rahmen berufsvorbereitender Bildungsgänge schulische Defizite zu kompensieren, um solche Kompetenzen zu erwerben, die Voraussetzung für die Aufnahme einer Berufsausbildung sind. Doch dieses Verfahren ist volkswirtschaftlich außerordentlich kostspielig. Außerdem zeigt sich gerade bei den Bildungsgängen Berufsvorbereitungsjahr und Berufsgrundbildungsjahr, dass dabei die Kompensation mangelnder Ausbildungsreife nicht systematisch gelingt. Fast eine Viertel Million Jugendliche haben 2005 eine begonnene schulische oder berufliche Ausbildung oder Berufsvorbereitung nicht erfolgreich beendet.

Erhebliche Probleme, einen Bildungsgang an einer beruflichen Schule abzuschließen, haben vor allem ausländische Jugendliche. Im Schnitt brechen annähernd zwei von fünf Jugendlichen unter 25 Jahren die begonnene schulische und/oder berufliche Ausbildung wieder ab. Diese Problematik stellt sich in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich dar – und zwar unabhängig vom Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund an der jeweiligen Bevölkerung. Darüber hinaus lässt die enorme Spreizung vermuten, dass die unterschiedlichen Quoten kaum über begabungsmäßige

Unterschiede zu erklären sind. Als größtes Handikap einer erfolgreichen Bildungsbe- teiligung erweisen sich dabei die mangelnden Sprachkompetenzen.

Nach wie vor besteht daher ein hohes Risiko, dass der hohe finanzielle Aufwand des Staates zur Kompensation oder Beseitigung der Grundbildungsdefizite ins Leere läuft (Klein, 2005), da es mit Hilfe der bisherigen Förderinstrumente nicht gelingt, eine Grundbildung aller Bildungsteilnehmer zu sichern. Diese ist aber die Voraussetzung, um handlungsfähig zu sein, sich persönlich und beruflich entwickeln zu können, demokratische Rechte wahrzunehmen und an der gesellschaftlichen Entwicklung aktiv teilzuhaben. Fehlende Grundbildung ist aber darüber hinaus nicht nur Ursache für funktionalen Analphabetismus, sondern erhöht das Armutsrisiko eines Teils der Erwerbsbevölkerung und behindert – verschärft durch die demografische Entwicklung – die Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Volkswirtschaft.

Anhand ökonometrischer Analysen mit den PISA-Daten kann identifiziert werden, welche der folgenden Einflussfaktoren in Deutschland zu geringeren Kompetenzen der Schüler führen (Anger/Plünnecke/Seyda, 2006): In Deutschland hängen die Lernleistungen der Kinder deutlich von dem jeweiligen familiären Hintergrund ab. Ein niedriger Bildungsstand der Eltern, ein Migrationshintergrund, der damit verbunden ist, dass zu Hause nicht die Testsprache gesprochen wird, und die Bildungsferne der Eltern haben einen starken negativen Einfluss auf die Lernergebnisse der Kinder. Auch wenn man keine eindeutige Zuordnung zwischen den einzelnen Merkmalen und verschiedenen Migrationsmilieus (dazu sinus, 2007) vornehmen kann, so tragen doch diese Merkmale in erheblichem Umfang zur Entstehung von Bildungsarmut gerade in Migrationsmilieus bei. Kein gesicherter Einfluss geht jedoch von dem Einkommen der Eltern aus. Der Bildungsstand der Eltern und deren Einstellung zur Bildung scheinen sich somit eher auf die Lernleistungen der Kinder auszuwirken als das zur Verfügung stehende Einkommen.

Relevant ist auch der Zusammenhang zwischen dem Schul- und Klassenklima und den Lernleistungen der Schüler. Besonders ein schlechtes Verhältnis der Schüler zu den Lehrern und eine geringe Lernmotivation der Schüler verschlechtern das Lernergebnis. Keinen gesicherten Einfluss auf die Lernergebnisse der Kinder haben hingegen die öffentlichen Investitionen, die die Ausstattung der Schulen mit Lehrmitteln und Gebäuden sowie mit Lehrern umfassen. Dieses Ergebnis sollte nicht dahingehend interpretiert werden, dass die Ausstattung der Schulen irrelevant für das Lernergebnis der Schüler ist. Sie wird im Gegenteil sogar eine notwendige Voraussetzung für einen guten Unterricht sein. Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse jedoch, dass der Mangel an Lehrmaterialien, Schulgebäuden und Lehrern an den deutschen Schulen, die diese Probleme beklagen, nicht so groß zu sein scheint, dass die Lernergebnisse der Schüler dadurch signifikant verschlechtert werden.

Aus den Befunden ergeben sich drei Handlungsstränge, die zueinander komplementär sind und zeitlich unterschiedlich lange Ausreifungszeiten haben: Eine fundamentale Ursachentherapie muss in der vorschulischen und schulischen Bildung ansetzen. Eine kurative Funktion bei der Verbesserung der Integration in Arbeit und Einkommen kommt der beruflichen Bildung zu, die in ihrer integrierenden Wirkung vielfach unterschätzt wird. Und schließlich muss eine bessere Steuerung zukünftiger

Zuwanderung angestrebt werden. Dies würde zum einen den Nachschub an fehlender Integration unterbinden und zum anderen die positiven Effekte der Zuwanderung von Hochqualifizierten auf die Nachfrage nach geringer qualifizierter Beschäftigung verstärken.

Weiterentwicklung der (vor-)schulischen Bildung

Bei der Bekämpfung der Bildungsarmut ist vor allem an einer besseren Förderung von Kindern mit einem ungünstigen sozioökonomischen Hintergrund anzusetzen. Derzeit haben die Kinder abhängig von ihrem Elternhaus unterschiedliche Startchancen für ihre Bildungskarriere. Versäumnisse bei der Förderung von Bildungspotenzialen im frühkindlichen Alter können später jedoch kaum oder nur zu hohen Kosten ausgeglichen werden. Die Ursachenanalyse bietet zahlreiche Ansatzpunkte für die Ableitung politischer Maßnahmen zur Bekämpfung von Bildungsarmut. Reformmaßnahmen, deren Ziel es ist, die Entstehung von Bildungsarmut zu verhindern, sollten vor allem darauf abzielen, die frühkindliche und schulische Bildung zu verbessern und damit die Startchancengerechtigkeit für die Kinder zu erhöhen. Daher erstrecken sich die Reformvorschläge vor allem auf die Bereiche des Kindergartens und der Schule. Nur stichwortartig seien hier genannt (Anger/Seyda, 2006, 81 ff.; Klein, 2006, 135 ff.):

- Der Kindergarten sollte als erste Stufe des Bildungswesens stärker zur individuellen Förderung genutzt werden. Ansatzpunkte für Reformmaßnahmen in diesem Bereich sind die Stärkung des Bildungsauftrags der Kindertageseinrichtungen, eine Verbesserung der Ausbildung der Erzieher und Erzieherinnen und eine Erhöhung der Teilnahmequote in Kindertageseinrichtungen.
- Im Bereich der Schule kann der Ausbau der Ganztagschulen zu einer Verringerung der Bildungsarmut beitragen. Der Vorteil der Ganztagschulen liegt in einem größeren Zeitraum gemeinsamer Lernzeit, der eine bessere Rhythmisierung des Lernens erlaubt. Gerade für Kinder aus bildungsfernen Schichten und solchen mit Migrationshintergrund kann die Einführung des Ganztagsunterrichts sehr sinnvoll sein, weil eine Ausdehnung der Bildungsinfrastruktur, verbunden mit einem höheren Finanzmitteleinsatz, zu besseren Bildungsergebnissen und größeren Bildungschancen führen kann (Krueger/Lindahl, 2001, 1132).
- Darüber hinaus sollte die Förderinfrastruktur in den Schulen ausgebaut werden. Die Einführung der Ganztagschule kann dazu beitragen, dass Kinder mit Bildungs- und/oder Entwicklungsrückständen stärker individuell durch die Fachlehrer gefördert werden. Insbesondere wenn Erziehungsdefizite im Elternhaus bestehen, sollten auch Schulpsychologen vor allem dort eingesetzt werden, wo sich ein hoher Anteil von Schülern aus einem sozioökonomisch schwierigen Umfeld befindet.
- Schulen sollten mehr Entscheidungsfreiheiten eingeräumt werden, die jedoch mit einer Rechenschaftspflicht zu verbinden sind. Um den Bildungserfolg jedes Schülers überprüfen zu können, ist die Vorgabe von verbindlichen Bildungsstandards

hilfreich. Diese müssen darauf abzielen, die Zahl der Bildungsabbrecher sowie die Zahl der Schüler, die der Risikogruppe zugerechnet werden, zu verringern.

- Um die Schüler optimal fördern und ihre Potenziale entwickeln zu können, ist eine bessere diagnostische Grundlage erforderlich. Da in den Bildungsstandards die Inhalts- mit der Kompetenzdimension verknüpft wird, ist eine aussagekräftige Messung des jeweils erreichten Leistungsstandes in Schulen (Schulevaluation) und von Lernenden (Individualdiagnostik) möglich. Mit Hilfe der Bildungsstandards ist es möglich, individuelle Verbesserungen zu messen und Bildungsmaßnahmen zu evaluieren.
- Zielorientierte Vergütungssysteme für Lehrerinnen und Lehrer lenken die Anreize der Beteiligten dahin, jeden einzelnen Schüler möglichst so zu fördern, dass er sein bestmögliches Lernergebnis erzielt. Empirische Untersuchungen aus den USA zeigen, dass systematische Leistungszulagen zu signifikant besseren Schülerleistungen führen (Ladd 1999, 16). Die international überdurchschnittlich hohen Gehälter der Lehrer in Deutschland enthalten keinerlei leistungsabhängige Bestandteile. In den erfolgreichen PISA-Nationen hingegen haben die Lehrer tendenziell ein geringeres Grundgehalt, bekommen aber mehr leistungsorientierte Zulagen.

Stärkung der beruflichen Bildung

Die genannten Maßnahmen können jedoch erst mittelfristig dazu beitragen, die Bildungsarmut zu verringern. Daher sind auch Maßnahmen erforderlich, die den Umgang mit Bildungsarmut verbessern und formal gering qualifizierten Personen den Einstieg in das Berufs- und Arbeitsleben erleichtern. Ein Ansatzpunkt dafür ist das System der beruflichen Bildung. Es nimmt schon derzeit häufig eine kurative Funktion wahr, indem es auch bildungsarme Schüler aufnehmen und zu einem Abschluss der Sekundarstufe II führen kann. Auf diese Weise leistet es einen markanten Beitrag zur Reduzierung der Jugendarbeitslosigkeit gerade bei Migranten. Diese kurative Funktion kann durch folgende Maßnahmen weiter gestärkt werden:

- Je intensiver sich Schulen um die Ausbildungsreife und die Berufsorientierungskompetenz von Schülern kümmern, desto besser gelingt der Übergang von Schule in Ausbildung und Beschäftigung. Daher sind diese Ansätze und Bemühungen fester zu verankern und verbindlicher in Schulen zu implementieren. Ansätze zur stärkeren Einbeziehung von Praxiselementen und Praktika, etwa SchuB („Schule und Beruf“ in Hessen), Praxisklassen etc. sowie die regionale Netzwerkbildung sind auszubauen. Für benachteiligte Jugendliche sollten die Länder über die Öffnung allgemeinbildender Schulen gegenüber der Wirtschaft und die Förderung von Betriebspraktika hinaus verstärkt Produktionsschulen einrichten, mit denen Jugendliche, die vom schulischen Lernen sonst nicht mehr erreicht werden, arbeitsmarktnah qualifiziert werden.
- Ein praxisnäheres Angebot in der Berufsvorbereitung im Gegensatz zu den oft vollzeitschulischen Maßnahmen würde unmittelbare Erfolgserlebnisse für schulisches und außerschulisches überforderte oder schulmüde Jugendliche ermöglichen

und gleichzeitig den Einstieg in eine anschließende Ausbildung erleichtern. Idealerweise sollten die im Rahmen der Berufsvorbereitung erworbenen Qualifikationen auf die anschließende Ausbildung anrechenbar sein. Als gutes Instrument haben sich hier die Einstiegsqualifizierungen und Qualifizierungsbausteine erwiesen, die ausgebaut werden sollten. Da die Qualifizierungsmaßnahmen von den Betrieben mehr Engagement und eine intensivere Förderung der Jugendlichen verlangen, sollten sie intensiver unterstützt werden. Dies kann durch externes Ausbildungsmanagement, verbindliche Unterstützung durch ausbildungsbegleitende Hilfen oder Beratungsleistungen erfolgen.

- Die zweijährigen Ausbildungsberufe sollten ausgebaut werden. Derzeit erfolgt in inzwischen 36 dualen Ausbildungsberufen die reguläre Abschlussprüfung bereits nach spätestens zwei Jahren. Die Zahl der Auszubildenden in diesen Berufen hat sich ebenso wie ihr Anteil an allen Auszubildenden in den vergangenen Jahren mehr als verdoppelt. Dieser große Bedarf der Praxis kann durch eine verstärkte Einführung neuer zweijähriger Berufe auch für leistungsstarke Jugendliche noch besser gedeckt werden, aber auch neue Chancen für eher praktisch begabte Jugendliche schaffen. Sinnvollerweise sind sie mit weiterführenden Bildungsoptionen, etwa in Form von Stufenausbildungen oder Aufstiegsfortbildungen, zu verzahnen.
- Flankiert werden sollte dies durch weitere qualitative und quantitative Anstrengungen bei den Integrationskursen, zu der Migranten nach dem Aufenthaltstitel des Zuwanderungsrechts verpflichtet sind. Noch immer gibt es Defizite etwa dergestalt, dass zahlreiche nach dem Zuwanderungsgesetz verpflichtete Personen nicht die Prüfung antreten und die Erfolgsquoten bei den Prüfungen noch nicht befriedigend sind. Zur Verbesserung sollte die generelle Erhöhung der Stundenzahl von derzeit 600 Stunden angestrebt werden, damit bildungsschwache Erwachsene eine B 1-Prüfung schaffen (Bundesministerium des Innern, 2006, 165 ff.).

Steuerung und Erleichterung von Zuwanderung

„Deutschland ist ein Zuwanderungsland“ – diese Erkenntnis hat die Lebenswirklichkeit der politischen Debatte inzwischen abgerungen. Noch nicht so weit ist Deutschland aber bei der Anerkennung des Grundsatzes, dass Migration auch volkswirtschaftlich bedeutsam ist und dass auch Nützlichkeitsabwägungen in dieser Debatte legitim sind. Charakteristisch für die deutsche Zuwanderungspolitik seit den 70er Jahren war vielmehr die weitgehende Ausblendung ökonomischer Aspekte. Die Frage, wie Zuwanderung gesteuert werden könnte, so dass Deutschland auch wirtschaftlichen Nutzen daraus ziehen kann, ist jahrelang nicht gestellt worden. Vielmehr überwogen meist politische Gesichtspunkte, sieht man einmal von der ganz frühen Phase der Gastarbeiterwanderung ab, die maßgeblich von wirtschaftlichen Interessen motiviert war.

Spätestens seit der Verschlechterung der deutschen Arbeitsmarktsituation war der Kurs eindeutig darauf gerichtet, die Zuwanderung soweit wie möglich zu begrenzen.

Bemerkenswert ist, dass sich an diesem Primat der Zuwanderungsbegrenzung auch in Zeiten spürbar zurückgehender Arbeitslosigkeit bisher substanzuell wenig geändert hat. Noch am 28. August 2007 ist eine geringfügige Revision des neuen Zuwanderungsrechts aus dem Jahr 2005 in Kraft getreten, das faktisch keine Veränderungen bei der Arbeitsmigration gebracht hat.

Der Kontrast zur politischen und wirtschaftlichen Situation könnte aber deutlicher kaum sein: Unmittelbar vor dem Inkrafttreten des neuen Zuwanderungsrechts hat sich die Große Koalition bei ihrer Klausurtagung in Meseberg auf die Öffnung des Arbeitsmarktes für Ingenieure durch Wegfall der Vorrangprüfung und die Verbesserung des Zugangs für ausländische Absolventen deutscher Hochschulen ab 1. November 2007 verständigt. Gleichzeitig kündigte die Koalition an, ein Konzept für die Zuwanderung auf der Basis eines systematischen Monitorings zur Ermittlung eines Bedarfs vorzulegen.

Die deutsche Zurückhaltung gegenüber einer Steuerung von Zuwanderung auch dezidiert unter ökonomischen Gesichtspunkten ist – je länger, um so weniger – nachzuvollziehen. Eine moderne Zuwanderungspolitik begreift Immigration als Bestandteil einer umfassenden Wachstumsstrategie. Dazu gehört, dass der Migrationsgewinn für das Aufnahmeland so weit wie möglich maximiert wird. Dieser hängt maßgeblich an der unmittelbaren, aber auch dauerhaften Integration in den Arbeitsmarkt. Das geltende Zuwanderungsrecht kann diese Anforderungen nicht befriedigend lösen, weil eine Zuwanderung aus ökonomischen Motiven nur nach Überwindung hoher bürokratischer Hürden möglich ist. Zudem erhalten Ausländerbehörden und Bundesagentur für Arbeit durch unklar formulierte Gesetze Entscheidungsspielräume, die für Zuwanderungswillige nicht nachvollziehbar sind.

Deutschland benötigt daher ein Zuwanderungsrecht, das systematisch qualifizierte Arbeitnehmer dauerhaft aus Drittländern anwirbt. Dazu gehört, dass die Zuwanderung nach klaren, nachvollziehbaren Regeln erfolgt. So können Zuwanderungswillige erkennen, welche Faktoren die Erteilung der Niederlassungserlaubnis beeinflussen. Eine Vorrangprüfung ist vor diesem Hintergrund kein geeignetes Element. Das Instrument, mit dem am ehesten eine Steigerung des Migrationsgewinns erreicht werden kann, ist ein Punktesystem. Die existierenden Punktesysteme klassischer Einwanderungsländer sollten jedoch um eine Engpassdiagnostik ergänzt werden. Damit können Berufsbereiche identifiziert werden, in denen Anzeichen von Arbeitskräftemangel vorliegen und in denen eine schnelle, dauerhafte Integration in den Arbeitsmarkt wahrscheinlich ist. Zudem hat die Beseitigung von Kräfteengpässen auch positive Auswirkungen auf die Nachfrage nach komplementären Qualifikationen und kann damit einen Beitrag zur weiteren Verringerung von Arbeitslosigkeit leisten.

Literatur

- Allmendinger, Jutta/Leibfried, Stephan, 2003, Bildungsarmut, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Vol. 53, Heft 21/22, S. 12-18
 Anger, Christina/Plünnecke, Axel/Seyda, Susanne, 2006, Bildungsarmut und Humankapital-schwäche in Deutschland, Köln

- Anger, Christina/Seyda, Susanne, 2006, Elementarbereich: Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung, in: Institut der deutschen Wirtschaft Köln (Hrsg.), Bildungsfinanzierung und Bildungsregulierung in Deutschland, Eine bildungsökonomische Reformagenda, Köln, S. 61-90
- Bundesagentur für Arbeit, 2007, Analyse des Arbeitsmarktes für Ausländer, Analytikreport Mai, Nürnberg
- Bundesministerium des Innern, 2006, Evaluation der Integrationskurse nach dem Zuwanderungsgesetz, Abschlussbericht und Gutachten über Verbesserungspotenziale bei der Umsetzung der Integrationskurse, Berlin
- Davids, Sabine, 1994, Zwischen Geldnöten, Familie und Arbeitslosigkeit. Junge Erwachsene ohne Berufsausbildung in den alten Bundesländern, in: A. Puhlmann (Hrsg.), Junge Erwachsene ohne Berufsausbildung. Lebenslagen, Berufsorientierungen und neue Qualifizierungsansätze, Bielefeld, S. 19-35
- Klein, Helmut E., 2005, Direkte Kosten mangelnder Ausbildungsreife in Deutschland, in: IW-trends, Vol. 32, Heft 4, S. 61-75
- Klein, Helmut E., 2006, Allgemein bildendes Schulsystem: Deregulierung und Qualitätsstandards, in: Institut der deutschen Wirtschaft Köln (Hrsg.), Bildungsfinanzierung und Bildungsregulierung in Deutschland, Eine bildungsökonomische Reformagenda, Köln, S. 91-147
- Krueger, Alan B./Lindahl, Mikael, 2001, Education for Growth: Why and for Whom?, in: Journal of Economic Literature, Vol. 39, Heft 4, S. 1101-1136
- Ladd, Helen, 1999, The Dallas school accountability and incentive program: an evaluation of its impacts on student outcomes, in: Economics of Education Review, Vol. 18, Heft 1, S. 1-16
- Ramm, Gesa/Prenzel, Manfred/Heidemeier, Heike/Walter, Oliver, 2004, Soziokulturelle Herkunft: Migration, in: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs, Münster/New York/München/Berlin, S. 254-272.
- Sinus Sociovision, 2007, Die Milieus der Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland, Auszug aus dem Forschungsbericht, Heidelberg.

Migration: Forschungsergebnisse und -defizite Anforderungen an die Weiterbildung

Veronika Fischer

Zusammenfassung

Die Anwerbung zumeist gering qualifizierter ausländischer Arbeitskräfte nach dem 2. Weltkrieg hat im damaligen Westdeutschland zu einer Unterschichtung der Gesellschaft geführt, deren Folgen auch im Bildungssystem noch heute spürbar sind. Soziale Disparitäten im Elementar-, Schul- und Ausbildungsbereich bleiben auch im Weiterbildungsbereich nicht ohne Folgen und schlagen sich in einer relativ niedrigen Weiterbildungsbeteiligung von Gruppen mit Migrationshintergrund nieder. Da hier offensichtlich Mechanismen sozialer Exklusion wirksam werden, die die gleichberechtigte Teilhabe an (Weiter-)Bildung gefährden, wird dieses Thema im folgenden Beitrag im Mittelpunkt stehen. Auf der Grundlage ausgewählter Forschungsergebnisse werden Anforderungen an Weiterbildung skizziert und wird der weitere Forschungsbedarf benannt.

Demographischer Wandel und seine Herausforderungen für Weiterbildung

Die Bewältigung der Migrationsfolgen wird zunehmend als eine Aufgabe definiert, die von möglichst allen gesellschaftlich relevanten Kräften zu leisten sei, was u. a. in den Selbstverpflichtungen und Maßnahmen des Nationalen Integrationsplans (12.07.2007) zum Ausdruck kommt. Die Relevanz des Themas spiegelt sich allerdings noch nicht in der Weiterbildungsforschung wider, in der das Themenfeld „Migration und Erwachsenenbildung“ kaum vertreten oder gar als Forschungsschwerpunkt an einem Lehrstuhl für Erwachsenenbildung verankert ist (Faulstich/Graefner 2003, 22). Ein Blick in die verschiedenen Datenbanken zeigt, dass in der erziehungswissenschaftlichen Forschung Themen zu vorschulischer, schulischer und beruflicher Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund dominieren (siehe Informationszentrum Sozialwissenschaften Bonn 1999 (1/2) – 2005 (1)).

Angesichts der demographischen Entwicklung wird deutlich, dass Zugewanderte und ihre Familien keine verschwindende Größe, sondern nahezu ein Fünftel der Gesamtpopulation ausmachen (15,3 Mio./18,6 Prozent, Stat. Bundesamt 2007, 7). Erstmals wurden im Mikrozensus 2005 Personen mit Migrationshintergrund berück-

sichtigt, so dass gegenüber den bislang bekannten Ausländerzahlen ein doppelt so hoher Anteil an der Gesamtbevölkerung ermittelt wurde. Je nach Dichte und Bevölkerungsanteil (Stadt-Land-Gefälle und Verteilung auf Ost- und Westdeutschland) ergeben sich unterschiedliche Anforderungen an die örtlichen Weiterbildungsträger. Kommunale Weiterbildungsplanung ist hier vor allem auf ein vernetztes Zusammenspiel möglichst aller Träger angewiesen, um den unterschiedlichen Bedarfslagen der Bevölkerung mit und ohne Migrationshintergrund gerecht zu werden. Eine Einbindung der Weiterbildungsträger beispielsweise in einen kommunalen Integrationsplan wäre für eine angemessene Planung unabdingbar.

Forschungslücken in der Weiterbildungsstatistik

Das Bildungssystem und damit auch die Erwachsenenbildung haben sich in Anbetracht der demographischen Entwicklung auf die Heterogenität ihrer jetzigen und künftigen Klientel einzustellen. Allerdings ist die Datenlage über die Anzahl und Zusammensetzung der Personen mit Migrationshintergrund an Weiterbildungsveranstaltungen sehr lückenhaft (Bilger 2006, 24), so dass keine verlässlichen Daten als Ausgangsbasis für eine Weiterbildungsplanung gegeben sind. Erst 1997 wurden Nichtdeutsche zum ersten Mal in die Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland einbezogen und in der Weiterbildungsstatistik erfasst. Allerdings – so schränken die Autoren des Berichtssystems ein – können ohne aufwendige Zusatzmaßnahmen nur diejenigen „Ausländer befragt werden, deren Deutschkenntnisse für ein mündliches Interview ausreichen. Es ist anzunehmen, dass dies vor allem besser integrierte Ausländer sind“ (Kuwon/Thebis 2005, 42). Aus diesem Grund ist ein für die Stichprobe niedrigerer Ausländeranteil (7 Prozent) als in der Gesamtbevölkerung zugrunde gelegt worden. Außerdem lassen die Fallzahlen der Stichprobe keine differenzierte Analyse nach Nationalitäten zu, was die Autoren selbstkritisch zum Eingeständnis einer Forschungslücke und zur Forderung nach weiterführenden Analysen der Weiterbildungsbeteiligung veranlasst hat (ebenda 44). Insofern konnte im Berichtssystem Weiterbildung nur ein globaler Vergleich der Weiterbildungsbeteiligung von Deutschen und Nichtdeutschen bzw. Personen mit Migrationshintergrund vorgenommen werden, der lediglich erste Hinweise auf den Forschungsgegenstand erlaubt. So wird gezeigt, dass Ausländer und Ausländerinnen sowie „Deutsche mit ausländischem Hintergrund“ zu jeweils 29 Prozent an Weiterbildung beteiligt sind und sich damit wesentlich seltener weiterbilden als Deutsche (42 Prozent). Nach Weiterbildungssektoren differenziert liegt der Schwerpunkt der Weiterbildungsbeteiligung der Ausländer und Ausländerinnen eindeutig im Bereich der allgemeinen Weiterbildung (21 Prozent), ihre Beteiligung an beruflicher Bildung liegt mit 13 Prozent deutlich niedriger. Im Bereich der allgemeinen Weiterbildung nehmen Ausländer und Ausländerinnen nach wie vor besonders häufig an Sprachkursen teil. An zweiter Stelle liegen Veranstaltungen im Bereich „Computer, EDV, Internet“, an anderen Themengebieten der allgemeinen Weiterbildung beteiligen sich Ausländer und Ausländerinnen 2003 nur zu jeweils 2 Prozent oder seltener (BSW IX 2004, 43 f.). Unterschiede gibt es allerdings auch zwischen Personen mit ausländischer Staatsangehörigkeit

und „Deutschen mit ausländischem Hintergrund“. Während sich Ausländer an allgemeiner Weiterbildung tendenziell etwas mehr beteiligen als Deutsche mit Migrationshintergrund (21 versus 18 Prozent), zeige sich laut BSW IX (2004, 45) bei der beruflichen Weiterbildung das entgegengesetzte Bild (13 versus 19 Prozent). Das sozio-ökonomische Panel kommt im Hinblick auf die kursbezogene berufliche Weiterbildung zu ähnlichen Ergebnissen (Bilger 2006, 29).

Ungleiche Teilhabechancen

Den vorliegenden statistischen Erhebungen zufolge ist die Weiterbildungsbeteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund quantitativ eher niedrig einzustufen und konzentriert sich zugleich auf ein spezielles Angebotssegment im Sprachbereich. Hier sind Exklusionsmechanismen in zweierlei Richtung wirksam geworden. Einerseits scheinen die institutionellen Zugangsschwellen zur Weiterbildung sehr hoch zu sein und bewirken strukturell eine Ausgrenzung. Andererseits wirken sich offenbar fehlende Ressourcen seitens der Zielgruppen mit Migrationshintergrund negativ auf die Weiterbildungsbereitschaft aus, was im Folgenden thematisiert werden soll.

Auf Seiten der Zielgruppen erschweren unterschiedliche Voraussetzungen den Zugang zur Weiterbildung: Geringe oder fehlende Deutschkenntnisse, fehlende oder niedrige Bildungsabschlüsse, niedriger Erwerbsstatus, niedriges Einkommensniveau, familiäre Belastungen (Pflege und Kindererziehung), mangelndes Orientierungswissen und geringe Mobilität (BMBF 2004, 87 ff.). Was für benachteiligte Bevölkerungsgruppen ohne Migrationshintergrund als Hemmschwelle gilt, trifft erst recht für Menschen mit Migrationshintergrund zu, bei denen eine Kumulation dieser Negativfaktoren festzustellen ist. Dies sei exemplarisch am Erwerb der deutschen Sprache und an den Bildungsvoraussetzungen erläutert.

Sprach- und Integrationskurse – Instrumente zur Eingliederung?

An erster Stelle werden meistens die mangelnden deutschen Sprachkenntnisse angeführt, die den Zugang zur Weiterbildung erschweren. Insofern galt in den Weiterbildungseinrichtungen dem Angebot an Kursen im Bereich Deutsch als Fremdsprache traditionell ein besonderes Augenmerk. Die Volkshochschulen haben sich in der Vergangenheit mit ihren Zertifikaten als wegweisend für die Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache erwiesen. Mit der Einführung der Integrationskurse ist erstmalig ein Sprachangebot gesetzlich verankert und mit Bezug auf das sechsstufige Raster des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für (Fremd-) Sprachen einheitlich geregelt worden. Die Volkshochschulen sind mit einem Anteil von 27 Prozent Hauptträger der Integrationskurse. Die im Dezember 2006 veröffentlichte Evaluation der Integrationskurse (BMI) gibt einen Überblick über das Förder-system und die Verfahrensabläufe, deckt eine Reihe von Mängeln auf und spricht Empfehlungen aus, auf die hier nur sehr eingeschränkt eingegangen werden kann.

Ein zentrales Ergebnis der Evaluation ist, dass auch unter günstigen Lernbedingungen das Sprachniveau B1 für etwa 40 Prozent der Teilnehmenden nicht erreicht worden ist (ebenda 53 ff.). In erster Linie korrelieren ein höheres Bildungsniveau und in zweiter Linie bereits vorhandene Deutschkenntnisse mit einer erfolgreichen Teilnahme. Es besteht Grund zur Annahme, dass vor allem Menschen mit geringer Schulerfahrung, auch solche, die nicht alphabetisiert sind und die gerade auf eine Unterstützung durch solche Kurse besonders angewiesen sind, in diesem System scheitern. Damit sich die Schere zwischen den unterschiedlichen Leistungsgruppen nicht weiter öffnet, empfehlen die Evaluatoren, dem Sprachkurs z. B. eine Alphabetisierung voran zu stellen und den Kurs mit zusätzlichen Stundenkontingenten (bis zu max. 900 Stunden) zu versehen. Darüber hinaus sollten die Lerngruppen homogener und praktikable Progressionsstufen eingeführt werden. Um den langfristigen Erfolg der Integrationskurse zu sichern, sollte eine verbesserte Verzahnung mit der Arbeitsmarktförderung, die gezielte Einbettung in kommunale Integrationsstrategien (ebenda, S. 98) und eine verbesserte Kooperation mit den Migrationsberatungsdiensten (ebenda, S. 108) erreicht werden. Allerdings sind die Sprachkursträger auf eine entsprechende finanzielle Unterstützung durch den Bund angewiesen, wenn sie diese Veränderungen vornehmen wollen. Dass dies bisher nicht geschah, liegt nicht an der mangelnden professionellen Kompetenz, sondern vielmehr an der durch fortwährende Kürzung öffentlicher Subventionen eingetretenen prekären Haushaltslage vieler Träger.

Die Frage, inwieweit die Verbesserung der Sprachkenntnisse auch zu einer Verbesserung der Eingliederungschancen in das Ausbildungssystem oder den Arbeitsmarkt beigetragen haben, bleibt bisher unbeantwortet. Schon das erste Gutachten, das sich mit den Wirkungen der Sprach- und Integrationskurse in den Niederlanden, Schweden und Deutschland befasst hat (Schönwälder u. a. 2005, Anm. 15, S. III), weist auf den Mangel an systematischen Studien in den untersuchten Ländern hin.

Die Integrationskurse beinhalten neben der Vermittlung von Sprachkenntnissen in einem Basis- und Aufbausprachkurs auch einen „Orientierungskurs zur Vermittlung von Kenntnissen der Rechtsordnung, der Kultur und der Geschichte in Deutschland“ (§ 43 (3) Zuwanderungsgesetz vom 20.06.2002). Mit diesem, wenn auch nur einen geringen Anteil an Unterrichtsstunden umfassenden Orientierungskurs, signalisiert das Gesetz, dass es einen für alle Zugewanderten gleichermaßen gültigen Referenzrahmen geben muss. Es bleibt allerdings offen, wie weit oder eng dieser Referenzrahmen ausgelegt wird. Geht es um die in der Verfassung niedergelegten Prinzipien eines demokratischen Rechtsstaats, dann würde damit eine Tradition im Sinne von Habermas fortgesetzt, der in seinen Überlegungen zu „Staatsbürgerschaft und nationale Identität“, ausführt: „Die Identität des politischen Gemeinwesens, die auch durch Immigration nicht angetastet werden darf, hängt primär an den in der politischen Kultur verankerten Rechtsprinzipien und nicht an einer besonderen ethnisch-kulturellen Lebensform im ganzen. Deshalb muss von neuen Staatsbürgern die Bereitschaft erwartet werden, dass sie sich auf die politische Kultur ihrer neuen Heimat einlassen, ohne deshalb die kulturelle Lebensform ihrer Herkunft aufgeben zu müssen. Die geforderte politische Akkulturation erstreckt sich nicht auf das Ganze

ihrer Sozialisation. Vielmehr können Einwanderer mit einer importierten neuen Lebensform jene Perspektiven erweitern oder vervielfältigen, aus denen die gemeinsame politische Verfassung allerdings interpretiert werden muss“ (Habermas 1991, S. 32 f.).

Dass ein 30-stündiger Orientierungskurs nicht ausreicht, um einen „Verfassungspatriotismus“ zu begründen, steht außer Zweifel. Er könnte aber gegebenenfalls Ausgangspunkt für Überlegungen sein, wie politische Erwachsenenbildung im Sinne einer aktivierenden Bildungsarbeit daran anknüpfen kann. Das in den Orientierungskursen vermittelte Basiswissen kann nur ein Einstieg in die Thematik sein. Die politische Erwachsenenbildung sollte darüber hinausgehende Angebote entwickeln, die an der Lebenswelt, den politischen Interessen, und der Selbstorganisation der Betroffenen ansetzen, um Prozesse der politischen Willensbildung, öffentlichen Artikulation und Interessensdurchsetzung zur Verbesserung einer politischen Teilhabe der Betroffenen zu unterstützen.

Niedriges Bildungsniveau korreliert mit niedriger Weiterbildungsbeteiligung

Ein weiterer Grund für die geringe Weiterbildungsbeteiligung wird in dem – im Vergleich zu deutschen Schulabsolventen – niedrigeren Bildungsniveau von Erwachsenen mit Migrationshintergrund vermutet (mehrheitlich Hauptschulabschlüsse, überproportional viele Abgänger von Sonderschulen, viele Schulabbrecher ohne Schulabschluss), das in der Regel – ähnlich wie bei Bildungsbenachteiligten insgesamt (Brüning/Kuwan 2002) – mit einer schwachen Motivation zum Besuch weiterbildender Veranstaltungen einhergeht. Die Ergebnisse der Internationalen Schulleistungsstudien (PISA 2000/2003) geben zu der Sorge Anlass, dass die heutigen Kompetenzdefizite der Schülergenerationen mit Migrationshintergrund für die künftigen Zugangsschwellen zu Veranstaltungen in der Weiterbildung verantwortlich sind. Der Forschungsreport 4/2004 zum Thema PISA für Erwachsene hat in diesem Zusammenhang auf Risikogruppen verwiesen: „Die Durchsicht des PISA-Materials zum Kompetenzerwerb von Kindern mit Migrationshintergrund zeigt eindringlich, dass in der Gruppe derer, die der allgemeinen ebenso wie der beruflichen Weiterbildung bedürfen, eine Untergruppe heranwächst, die aufgrund ihres sozialen und ethnischen Hintergrundes nur schwer Zugang zu jeder Art von Weiterbildung finden wird und die auch kaum – bei Fortschreibung der aktuellen Verteilung der Teilnahme an Weiterbildung – von Weiterbildung ‚aufgesucht‘ wird“ (Klemm 2004, 23). Anknüpfend an die Reflexionen im Forschungsreport 4/2004 wäre eine vertiefende Auswertung der Ergebnisse der PISA-Studien unter besonderer Berücksichtigung der Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund erforderlich, die die Konsequenzen für die künftige Weiterbildung auslotet.

Auch der Schlussbericht der unabhängigen Expertenkommission „Finanzierung lebenslangen Lernens“ (2004, 89) kommt zu dem Ergebnis, dass ein niedriger Schulabschluss und ein fehlender oder geringwertiger beruflicher Bildungsabschluss das Risiko erhöhen, im späteren Leben nicht an Weiterbildung teilzunehmen. Dabei mache sich ein fehlender beruflicher Ausbildungsabschluss noch stärker geltend als ein niedriger Schulabschluss. Dieses Ergebnis ist im Hinblick auf Gruppen mit Migrati-

onshintergrund besonders alarmierend, weil sie größere Schwierigkeiten haben, in eine duale Berufsausbildung einzutreten (Granato 2007, 3), und ein hoher Prozentsatz keinen beruflichen Abschluss hat (39 gegenüber 23,2 Prozent ohne Migrationshintergrund, Stat. Bundesamt 2007, 8). Niedrige oder fehlende Schulabschlüsse verstärken wiederum das Risiko, arbeitslos zu werden. Auch für Arbeitslose, unter denen Menschen mit Migrationshintergrund überproportional vertreten sind, wies die infas-Studie ein 1,5-mal so hohes Risiko der Nichtteilnahme an Weiterbildung aus wie für Vollzeitbeschäftigte. (Unabhängige Expertenkommission 2004, 90).

In diesem Zusammenhang gilt es daher verstärkt über eine nachholende Weiterbildung nachzudenken, die sich mit Fragen der Grundbildung, der Bildungsabschlüsse und der Alphabetisierung auseinandersetzt (Brüning, Kuwan 2002). Zugleich sind allerdings die bisherigen Ansätze kompensatorischer Weiterbildung kritisch zu überprüfen, da sie aufgrund ihrer Defizitorientierung hauptsächlich als Anpassungsstrategien an herrschende Leistungsnormen verstanden werden und nicht unbedingt als ein die Potenziale der Betroffenen einbeziehender und verstärkender Prozess.

Eltern- und Familienbildung als präventive Maßnahme

Um den hier aufgezeigten Kreislauf von scheiternden Schulkarrieren, niedrigem Berufsstatus, höherem Arbeitslosenrisiko und Unterrepräsentanz im Weiterbildungsbereich zu durchbrechen und möglichst zu verhindern, dass solche „Erblasten“ in ressourcenarmen Milieus von Generation zu Generation weiter gegeben werden, wird zunehmend der Eltern- und Familienbildung eine wichtige Aufgabe zugesprochen. Bereits im 6. Familienbericht (2000, 184) wurde hervorgehoben, dass eine Anhebung des Bildungsniveaus auf Dauer nicht ohne Einbindung der Eltern denkbar ist. Schließlich werden in den frühen Phasen kindlicher Entwicklung und Sozialisation die Weichen für die spätere Schuleinmündung gestellt, ist gerade das Erziehungsverhalten der Eltern entscheidend für die Entwicklung der kindlichen Kompetenzen, was in gleichem Maße für alle Eltern aus ressourcenarmen und bildungsbenachteiligten Milieus gilt. Jedoch wurden solche Eltern bisher kaum oder gar nicht von den Einrichtungen der Eltern- und Familienbildung erfasst, so dass auch hier Handlungsbedarf besteht (Fischer, Krumpholz, Schmitz 2007, 50 und BMFSFJ 2006, 44).

Zugangswege zu den Zielgruppen erschließen und Organisationen öffnen

Die Unterrepräsentanz von Personen mit Migrationshintergrund in der Weiterbildung legt nahe, sowohl die individuellen Motive für die Nichtteilnahme an Weiterbildung als auch die strukturellen Zugangsmöglichkeiten zu Weiterbildungsangeboten zu überprüfen. Im Hinblick auf beide Themenfelder besteht Forschungsbedarf. In diesem Kontext rückt das Organisationsprofil in den Blick. Wie alle Institutionen des Bildungswesens stellen auch die Einrichtungen der Erwachsenenbildung ein spezielles Bildungsmilieu dar, das u. a. durch das Zusammenspiel von Lernenden, Lehrenden und anderen Akteuren in der Organisation geprägt wird. Diejenigen, die abwe-

send sind, haben auch keinen unmittelbaren Einfluss auf die Bildungswelten dieser Organisationen, so dass sich in ihnen Lehr- und Lernkulturen reproduzieren, zu denen die Ausgeschlossenen keinen Zugang haben, die ihnen fremd und verschlossen bleiben. Es bedarf daher einer anderen Organisationskultur, die Nähe zu „bildungsfernen“ Gruppen herstellt, indem sie ihr äußeres Erscheinungsbild verändert, ihre thematischen Angebote sowie Lehr – und Lernformen überdenkt, ggf. die Zentren und Zentralen verlässt, um den Lebenswelten der Betroffenen näher zu rücken, neue Zugangswege erschließt und ihre Beratung intensiviert (Schmidt/Tippelt 2006, 36). Die im Oktober 2007 von Sinus Sociovision vorgestellte Studie zu den „Milieus der Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland“, die acht unterschiedliche Migranten-Milieus identifiziert und beschreibt, wäre im Hinblick auf die Erwachsenenbildung daraufhin auszuwerten, welche Anhaltspunkte sie für Veränderungen bei der Zielgruppenansprache, Öffentlichkeitsarbeit, den Angebotsformen und -inhalten, Lernsettings und der sozialpädagogischen Unterstützung von Erwachsenen mit Migrationshintergrund bietet. Darauf aufbauend wären weitergehende Studien zu Fragen milieuspezifischer Teilnahmequoten, Weiterbildungsinteressen und -barrieren sowie milieuspezifischer Themeninteressen sinnvoll.

Um Menschen mit Migrationshintergrund zu erreichen, sind Richtungsänderungen nötig: Von Komm- zu Gehstrukturen, von Angebotszentralisierung zu -dezentralisierung, von schriftsprachlicher zu face-to-face Kommunikation, von Lebensweltferne zu Quartiersbezug, von kultureller Homogenität zu Vielfalt, um nur einige zu nennen. Im Hinblick auf Zielgruppenansprache und Öffentlichkeitsarbeit stellte sich bei einer im Jahre 2005 durchgeführten Studie im Bereich der Eltern- und Familienbildung in Nordrhein-Westfalen (Fischer, Krumpholz, Schmitz 2007, 70 ff.) heraus, dass nur bestimmte Herangehensweisen Erfolg versprechend sind: Mund zu Mund-Propaganda, direkte Ansprache über Mittler/Multiplikatoren, Ansprache durch Kooperationspartner in Netzwerken und Einrichtungen der Migrationsarbeit, Ansprache durch Migrantenselbstorganisationen und Kursleitungen mit Kontakten zur Zielgruppe. Um die Zielgruppen zu erreichen, haben sich nach Ansicht der befragten haupt- und nebenamtlichen Mitarbeitenden auch folgende Rahmenbedingungen als günstig erwiesen: Zugang durch niederschwellige Angebote, Nutzung der Infrastruktur der Migrantencommunity im Stadtteil, Angebote in Wohnortnähe (kurze Wege), Verlagerung der Angebote der Elternbildung in die Bildungswelten der Kinder (z. B. Kindertageseinrichtung/Grundschule), niedrige Gebühren, Bedarfsorientierung, Kinderbetreuung, geschlechtshomogene Gruppen, Zusammenarbeit mit Dolmetschern und Repräsentanten der verschiedenen Religionsgemeinschaften.

In diesem Zusammenhang sei auf die besondere Bedeutung der Religion für die in Deutschland quantitativ am stärksten vertretene Gruppe der türkischen Muslime hingewiesen. Um diese Menschen zu erreichen, wird dem interreligiösen Dialog eine wichtige Rolle zugeschrieben. Die Stiftung Zentrum für Türkeistudien stellte im Rahmen einer Längsschnittuntersuchung zum interkulturellen Zusammenleben der türkischstämmigen Bevölkerung Nordrhein-Westfalens heraus, dass sich die Mehrheit der Befragten nicht nur „formal“ dem Islam zugehörig definiert, sondern auch emotional. Die Hälfte betrachtet sich selbst als eher religiös und knapp jeder Fünfte – 22 Pro-

zent – als sehr religiös. 24 Prozent empfinden sich selbst als eher nicht und 4 Prozent als gar nicht religiös. Die Studie kommt zu dem Ergebnis, dass die „Religiosität unter den Migranten offensichtlich im Zeitverlauf“ zunimmt. Der Anteil der sehr und eher Religiösen sei „2004 zusammen auf 72 Prozent gestiegen, im Jahr 2000 betrug er 57 Prozent“ (Halm/Sauer 2006, 21). Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse erscheint der christlich-islamische Dialog als eine Möglichkeit, aufeinander zuzugehen und sich über konträre Fragen, Vorbehalte und gemeinsame Wertehaltungen auszutauschen. Der interreligiöse Dialog setzt somit der zunehmenden Islamophobie (Leibold u. a. 2006, 4) eine Kultur der wechselseitigen Anerkennung entgegen, was angesichts der Religion als einer Form des kulturellen Kapitals der Migranten und Migrantinnen von hoher symbolischer Bedeutung ist.

Alle Befunde zeigen, dass die Schlüsselinstitutionen der gesellschaftlichen Integration, und hierzu zählen auch die Weiterbildungseinrichtungen, vor gesellschaftlichen Herausforderungen stehen, die nicht ohne kompetentes Personal zu bewältigen sind (Fischer, Springer, Zacharaki 2005). Unter dem Stichwort interkultureller Kompetenz und interkultureller Öffnung werden Anforderungen an Qualifikation und Organisationsentwicklung benannt, bei deren Bewältigung der Erwachsenenbildung eine wichtige Rolle zufällt, so etwa in der Entwicklung und Durchführung von Fortbildungen.

Bei allen Bemühungen um Veränderungen im Weiterbildungsbereich sollte allerdings nicht vergessen werden, dass es systembedingte Asymmetrien gibt, die durch Bildung allein nicht zu beheben sind.

Literatur

- Bilger, Frauke (2006): Migranten und Migrantinnen – eine weitgehend unbekannte Zielgruppe in der Weiterbildung. Empirische Erkenntnisse und methodische Herausforderungen. In: Report H.2, S. 21-31
- BMBF (Hrsg.) (2004): Schlussbericht der unabhängigen Expertenkommission „Finanzierung lebenslangen Lernens“. Der Weg in die Zukunft. www.bmbf.de/pub/schlussbericht_kommission_III.pdf. (Stand 08/07)
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ/Hrsg.) (2000): Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. Leistungen – Belastungen – Herausforderungen. Sechster Familienbericht. Berlin
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2006): Bestandsaufnahme und Evaluation von Angeboten im Elternbildungsbereich. Die Studie.
- Bundesministerium des Innern (BMI)/Hrsg. (2006): Evaluation der Integrationskurse nach dem Zuwanderungsgesetz. Abschlussbericht und Gutachten über Verbesserungspotenziale bei der Umsetzung der Integrationskurse. Berlin
- Brüning, Gerhild/Kuwan, Helmut (2002): Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung. Bielefeld
- Deutsches PISA-Konsortium, Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M. u. a. (Hrsg.) (2001): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen
- Fischer, Veronika/Springer, Monika/Zacharaki, Ioanna (Hrsg.) (2005): Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung – Transfer – Organisationsentwicklung. Schwalbach/Ts.
- Fischer, Veronika/Krumpholz, Doris/Schmitz, Adelheid (2007): Zuwanderung – Eine Chance für die Familienbildung. Bestandsaufnahme und Empfehlungen zur Eltern- und Famili-

- enbildung in Nordrhein-Westfalen. Hrsg. vom Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf
- Faulstich, Peter/Graefner, Gernot (2003): Studiengänge Weiterbildung in Deutschland. Grundständige Studiengänge Erwachsenenbildung/Weiterbildung und weiterführende Studienangebote für professionelle Lernvermittler an Hochschulen in Deutschland. Sonderbeilage zum Report. Bielefeld
- Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern (Zuwanderungsgesetz): In: Bundesgesetzblatt Jahrgang 2002, Teil I, Nr. 38, ausgegeben zu Bonn am 25. Juni 2002
- Granato, Mona (2007): Berufliche Ausbildung und Lehrstellenmarkt: Chancengerechtigkeit für Jugendliche mit Migrationshintergrund verwirklichen. Hrsg. von der Friedrich-Ebert-Stiftung, www.fes.de/wiso
- Informationszentrum Sozialwissenschaften Bonn (Hrsg.): Migration und ethnische Minderheiten, 13 Bände 1999 (1/2) – 2005 (1)
- Habermas, Jürgen (1991): Staatsbürgerschaft und nationale Identität. Überlegungen zur europäischen Zukunft. St. Gallen
- Halm, Dirk/Sauer, Martina (2006): Parallelgesellschaft und ethnische Schichtung. In: APuZ 1-2/2006, S. 18-24
- Klemm, Klaus (2004): Die Befunde der PISA-Studie und die Zukunft der Weiterbildung. In: Report H. 4, S. 9-17
- Kuwan, Helmut/Thebis, Frauke (2005): Berichtssystem Weiterbildung IX. Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin
- Leibold, Jürgen/Kühnel, Steffen/Heitmeyer, Wilhelm: Abscottung von Muslimen durch generalisierte Islamkritik?. In: APuZ 1-2/2006, S. 3-10
- Prenzel, Manfred u. a. (Hrsg.) (2004): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster
- Stat. Bundesamt (2007): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2005 – Fachserie 1 Reihe 2.2. Wiesbaden
- Schönwälder, Karen/Söhn, Janina/Michalowski, Ines (2005): Sprach- und Integrationskurse für MigrantInnen. Erkenntnisse über ihre Wirkungen aus den Niederlanden, Schweden und Deutschland. AKI Forschungsbilanz 3. Berlin
- Schmidt, Bernhard/Tippelt, Rudolf (2006): Bildungsberatung für Migrantinnen und Migranten. In: Report H. 2, S. 32-42
- Sinus Sociovision (2007): Die Milieus der Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Eine qualitative Untersuchung von Sinus Sociovision. Auszug aus dem Forschungsbericht. Heidelberg (www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/Redaktion_BMFSFJ/Abteilung_4/pdf-Anlagen/migration-milieustudie-zentrale-ergebnisse)

Anerkennung von Mehrfachzugehörigkeiten

Eine Leitlinie für Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft

Paul Mecheril

Zusammenfassung

Zeitgemäße Konzepte, Praxen und Organisationsformen der Erwachsenenbildung und Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft müssen sich auf die Migrationsrealität beziehen und sich ihr gegenüber öffnen. Im Beitrag wird skizziert, dass diese Öffnung nur bedingt als „interkulturelle Öffnung“ überzeugend ist, da die Perspektive „interkulturell“ unter anderem dazu neigt, Zugehörigkeiten zu vereindeutigen. Die gesellschaftliche Migrationsrealität wird aber mehr und mehr geprägt durch Mehrfachzugehörigkeiten, also Lebensformen und Selbstverständnissen, die sich einer eindeutigen Zuordnung entziehen. Auf diese Mehrfachzugehörigkeiten sollte sich eine zeitgemäße Erwachsenenbildung in einem anerkennenden Sinne beziehen.

„Interkulturell“ als Reaktion auf Identitätsprobleme der Migrationsgesellschaft

Seit 1949, dem Jahr ihrer Gründung, hat die Bundesrepublik Deutschland jährlich im Durchschnitt etwa eine Viertelmillion Zuwanderer und Zuwanderinnen, sei es als Folge von angeworbener Gastarbeit, Familiennachzug und -zusammenführung, als Folge von Flucht und Vertreibung oder der „Wiederkehr“ von Aussiedlern, aufgenommen (Diehm & Radtke 1999). In den großen Städten Deutschlands gelten nahezu 40 Prozent der Einwohner und Einwohnerinnen als „Menschen mit Migrationshintergrund“. Wir leben in einer Gesellschaft, die nicht erst seit dem Zweiten Weltkrieg als eine der bedeutendsten Migrationskontexte weltweit gilt (und die sich mit diesem Kennzeichen ihrer selbst sehr schwer getan hat und weiterhin schwer tut: Deutschland ist ein Land mit Migrationshintergrund, das Identitätsschwierigkeiten hat). Migration stellt hierbei nicht nur eines der zentralen gesellschaftlichen Themen und Herausforderungen dar, Phänomene der Migration konstituieren auch die nationalstaatliche Gesellschaft. Die mit „Migration“ verknüpften Phänomene – Phänomene faktischer Wanderung, aber auch das, was im vielstimmigen Diskurs um Wande-

rungen, um die Frage nach der Legitimität von symbolischen Grenzen, um die Frage nach der Erfordernis der Veränderung des Bestehenden etc., passiert – betreffen nicht allein spezifische gesellschaftliche Bereiche, sondern Strukturen und Prozesse der Gesellschaft im Ganzen. Insofern macht es Sinn davon zu sprechen, dass wir in einer *Migrationsgesellschaft* leben (vgl. Mecheril 2004). Die migrationsgesellschaftliche Realität betrifft Erziehung und Bildung in einem doppelten Sinne grundlegend: Sie wird erstens mit Körpern, Geschichten und Sprachen konfrontiert, die die Migrationsdynamik gewissermaßen in die pädagogischen Handlungsfelder hineinspült, wodurch zweitens solche Handlungsrountinen und Organisationsformen unterspült werden, die sich historisch über die Orientierung an der Imagination der Nation konstituiert haben. Dort, wo man versucht, diesen Phänomenen des Hinein- und Unterspülens zu begegnen, in dem man nicht allein anachronistisch die Imagination des Nationalen stärkt (wie gegenwärtig beispielsweise im Diskurs um den Zusammenhang von Sprache(n) und Schule zur Kenntnis genommen werden kann), sondern über die Erfordernis der Revision pädagogischer Handlungsrountinen und Organisationsformen nachdenkt und sie in Änderungen umsetzt, tut man dies zumeist unter dem Stichwort „interkulturell“.

Unter diesem Stichwort geht man davon aus, dass die mit Migration und Globalisierung verknüpften kulturellen Differenzverhältnisse alle gesellschaftlichen und auch alle pädagogischen Bereiche und Handlungsfelder wie Elementarpädagogik, Schule, Erwachsenenbildung betreffen, aber auch alle pädagogischen Handlungsebenen, also Organisationsformen, Methoden, Inhalte und Kompetenzen der pädagogischen Professionellen. Interkulturelle Bildung ist weder zielgruppenspezifisch eingeschränkt noch exklusiv verortet, sie betrifft vielmehr alle Personen und alle Handlungsbereiche – dies kann als Konsens im Diskurs der Interkulturellen Pädagogik gelten (etwa Gogolin & Krüger-Potratz 2006).

Sobald im Rahmen von Erwachsenenbildung deutlich wird, dass die Adressaten und Adressatinnen nicht allein im Modell „*der Erwachsene*“ gedacht werden können, sondern Differenz in der Weise in Rechnung gestellt werden muss, dass beispielsweise neben der Differenzlinie „Geschlecht“, der Differenzlinie „soziale Klasse“ oder „mit und ohne Behinderung“, auch die Differenzlinie, die mit Migrationsphänomenen verknüpft ist, zu bedenken ist, dass also im Rahmen von Erwachsenenbildung nicht allein die – was immer dies heißt – „deutschen“, sondern die unterschiedlichen Erwachsenen der Migrationsgesellschaft adressiert werden müssen, greift man auf das Wort „interkulturell“ zurück. So führt beispielsweise vor über 10 Jahren Horst Siebert aus: „Das im weiteren Sinne interkulturelle Angebot der allgemeinen Erwachsenenbildung inkl. Yoga, Fremdsprachen u.ä. macht gegen 60 Prozent des Gesamtangebotes aus. In den meisten dieser Kurse wird auch über kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten, über Vertrautes und Fremdes, über globale und internationale Themen nachgedacht und diskutiert. Oft entwickeln sich solche Diskussionen spontan, ohne didaktisch geplant zu sein. Die Lernintensität ist in der Regel umso größer, je ‚gemischter‘ die Lerngruppe kulturell zusammengesetzt ist“ (Siebert 1997).

Erwachsenenbildung in einer durch interkulturelle Phänomene konstitutiv geprägten Gesellschaft ist immer interkulturelle Erwachsenenbildung. Interkulturelle

Erwachsenenbildung ist somit kein Zusatz, keine Randprogrammatur, sondern vielmehr *die* Erwachsenenbildung der Migrationsgesellschaft.

Probleme der Perspektive und Bezeichnung „interkulturell“

Prinzipiell ist das Nachdenken über Bezeichnungen und über sie vermittelte Verständnisse insofern wichtig, als Begriffe und Konzepte Gegenstandsbereiche konstituieren. Wenn wir feststellen, dass wir in einer Realität der Differenz leben, hat dies andere Handlungskonsequenzen als wenn wir aussagen, dass wir in einer Welt der Gemeinsamkeit oder auch in einer Welt der Ungleichheit leben. Sozial- und erziehungswissenschaftliche Diagnosen über gesellschaftliche Sachverhalte haben soziale Folgen und sind mithin selbst als soziale Phänomene zu betrachten. So ist beispielsweise aus der sogenannten „Ausländerpädagogik“ bekannt, wie aus Diagnosen etwa über „Identität(sdiffusion)“ und „Kultur(konflikt)“ professionelle Einstellungen und Handlungskonzepte erwachsen, die einerseits Defizit-Bilder über Migrantinnen und Migranten festschreiben, andererseits strukturelle und institutionelle Bedingungen der Entstehung individueller Belastungen ausblenden.

Die Reflexion des Gebrauchs von Begriffen wird insbesondere dann bedeutsam, wenn wir davon ausgehen, dass Begriffe nicht nur soziale Wirklichkeit widerspiegeln, sondern soziale Wirklichkeiten auch erzeugen. *Begriffe sind Werkzeuge der Wahrnehmung*. Sie sind Instrumente, die eine bestimmte Sicht auf Wirklichkeit ermöglichen, weil sie bestimmte Zusammenhänge, Aspekte und Nuancen in den Vordergrund stellen. Zugleich verschließen Begriffe aber auch immer andere Zugänge. Sie sind Instrumente der Ausblendung, weil sie alternative Sichten behindern. Wenn jemand beispielsweise als Ausländerin wahrgenommen und bezeichnet wird, dann wird sie mit Blick auf ihren Status als sozial Fremde in den Vordergrund gerückt. Andere Bezeichnungen würden andere Aspekte in den Vordergrund stellen; „Migrantin“ den Aspekt der Wanderung, „Akademikerin“ ihren sozialen Status, „Frau“ ihr soziales Geschlecht.

Begriffe wirken nun aber nicht allein auf der Ebene der Wahrnehmung. Sie wirken zugleich auch auf soziale Wirklichkeiten ein. Anders formuliert: *Begriffe sind soziale Werkzeuge*. Mit ihnen sind bestimmte Praktiken verknüpft, die soziale Realitäten erschaffen. So werden in und mit Begriffen beispielsweise Menschen kategorisiert, bestimmte „Maßnahmen“ erdacht und zur Verfügung gestellt, in Begriffen begegnen wir anderen und in Begriffen behandeln wir sie.

Wenn etwa bei der Beobachtung einer Schulklasseninteraktion „kulturelle Identität“ die zentrale Kategorie der Wahrnehmung ist, dann ist der Einsatz dieser Kategorie mit entscheidenden sozialen Konsequenzen verbunden: Sehr schnell kann – interessanter Weise häufig dann, wenn es sich um den Versuch der Erklärung von „Störungen“ handelt – das Verhalten der Schüler zu einem „kulturspezifischen Verhalten“ werden. Eine Konsequenz dieser Wahrnehmungs- und Etikettierungspraxis kann darin bestehen, dass die Möglichkeit des pädagogischen Einflusses auf das Verhalten nunmehr als eher gering verstanden und der Beitrag der Institution zur Produktion der „Störung“ nicht thematisiert wird. Wir sehen an diesem Punkt, dass be-

nutzte Begriffe neben ihrer Eigenschaft, die Wahrnehmung der Phänomene konstruktiv zu beeinflussen und darin soziale Wirklichkeiten als Räume des Handelns zu schaffen, eine weitere wichtige Eigenschaft besitzen. Sie besitzen das Potential, das eigene Tun und das eigene Nicht-Tun zu erklären, zu begründen und zu rechtfertigen. *Begriffe sind Werkzeuge der Legitimation.*

Mit diesen gewissermaßen methodologischen Überlegungen will ich hier grundsätzlich zu einem Nachdenken darüber anregen, inwiefern die im interkulturellen Bereich relevanten und häufig eingesetzten Begriffe („Kultur“, „Identität“, „Volk“ ...) Instrumente der Wahrnehmung, Instrumente der Behandlung und Instrumente der Legitimation sind. Pädagogische Professionalität in der Migrationsgesellschaft – wir könnten hier von migrationspädagogischer Professionalität sprechen (vgl. Mecheril 2004) – zeichnet sich durch ein *reflexives Verhältnis zu den verwendeten begrifflichen Perspektiven* aus.

Die Forderung nach Sensibilität für kulturelle Differenzen, die Position, dass es wichtig sei, unterschiedliche kulturelle Identitäten in der pädagogischen Arbeit zu respektieren, ist eine der wichtigsten Grundhaltungen auch interkulturell orientierter Erwachsenenbildung. Damit sind aber etliche Probleme verknüpft; auf einige Weise ich hier stichwortartig hin (siehe ausführlicher z. B. Diehm und Radtke 1999; Mecheril 2004). „Essentialisierung von Zugehörigkeiten“ ist ein vereinseitigender Vorgang, zu dem die Verwendung der Kulturbezeichnung beitragen kann. Damit ist gemeint, dass über den Rückgriff auf das Differenzschema „Kultur“ die Vorstellung von der sozusagen „natürlichen“, wesenhaften, unveränderbaren Zugehörigkeit der und des Einzelnen zu kulturellen Gruppen stark gemacht wird. Damit kollektive Identitäten gerade im großen Maßstab von „Kultur“ oder „Nation“ funktionieren, müssen sie immer wieder erfunden und bestätigt und muss fortwährend auf Identität insistiert werden, obschon die Nicht-Identität zwischen den Mitgliedern beispielsweise einer Nation, ihre (auch kulturelle) Heterogenität und Differenz offenkundig ist. Auch wird die Differenz zwischen Migranten und Nicht-Migrantinnen – und bei diesen Unterschiedsverhältnissen wird zumeist das Wort „interkulturell“ benutzt – kulturalisiert, also auf kulturelle Aspekte beschränkt, wodurch häufig politische, rechtliche und sozio-ökonomische Differenzlinien dethematisiert und entsprechend Ungleichheiten nicht nur verschleiert, sondern auch der „kulturellen Identität“ der Anderen, also ihrer eigenen Verantwortung zugeschrieben werden. Zumeist ist im Rahmen „interkultureller Angebote“ vorrangig die „Kultur“ der Anderen von Interesse (bzw. wird die Kultur der Anderen erzeugt), wodurch die Differenz zwischen „uns“ und „den Anderen“ paradoxer Weise bekräftigt wird. Die „Kultur der Anderen“ wird nicht selten als Herkunftskultur thematisiert, selbst wenn die Anderen in Deutschland geboren und aufgewachsen sind. Nicht selten unterschlagen Ansätze interkulturellen Lernens die Spielräume, die Menschen prinzipiell und in konkreten biographischen und interaktiven Zusammenhängen besitzen, um sich von Zugehörigkeiten abzusetzen.

Im Rahmen der oben angesprochenen reflexiven migrationspädagogischen Perspektive geht es auf Grund des Wissens um Probleme und Einseitigkeiten der Kulturperspektive nicht darum, „Kultur“ und „kulturelle Identität“, wie dies für etliche Ansätze interkulturellen Lernens charakteristisch ist, schlicht als Erklärung (Expla-

nandum) zu benutzen, sondern zu allererst als zu erklärendes Phänomen (Explanans). Damit würde beispielsweise die Frage in den Vordergrund gerückt werden, aufgrund welcher Bedingungen die vermeintliche Erklärung „kulturelle Identität“ in der Interaktion zwischen ethnischen Minderheitenangehörigen und Mehrheitsangehörigen von den Akteuren benutzt wird. „Kulturelle Differenz“ ist kein bestehender und selbstverständlich existenter Unterschied, sondern vielmehr eine Praxis des Unterscheidens, die unter bestimmten Bedingungen zustande kommt, für Akteure nahe liegend ist und, beispielsweise, von Erwachsenenbildnern „ohne Migrationshintergrund“ benutzt wird, weil es *ihnen* plausibel erscheint, z. B. in der Volkshochschule über die Differenz zu „Menschen mit Migrationshintergrund“ als kulturelle Differenz zu sprechen.

Ein wichtiger potenzieller Effekt der Perspektive „Kultur“ und „interkulturell“ wurde bisher nicht angesprochen: die „interkulturelle“ Perspektive (etwa in der interkulturellen Stadtteilarbeit) neigt dazu, Menschen (Stadtteilbewohner/innen) nur einer und nur genau einer „Kultur“ zuzuordnen (i. S. v. „in unserem Viertel wohnen: Türken, Albanerinnen, Italiener ... und auch ein paar Deutsche“) und im Anschluss an diese (Zu-)Ordnungspraxis für Toleranz zwischen den Kulturen, als deren Vertreterinnen die Menschen (die Türkinnen, Albaner, Italienerinnen ... und auch die paar Deutschen) gelten, zu werben. „Interkulturell“ ist eine Praxis, die gefährdet ist, jene auch von Alltagssubjekten vollzogene und zum Teil eingeforderte Vereindeutigung von Zugehörigkeitsverhältnissen zu bestätigen. Um dieser Gefahr nicht zu erliegen, ist es (nicht allein, aber auch) wichtig, dass sich beispielsweise die Erwachsenenbildung der Migrationsgesellschaft auf Phänomene bezieht, die sich der Eindeutigkeit der (meist im Ausdruck „Kultur“ vorgenommenen) Unterscheidung entziehen.

Erwachsenenbildung der Migrationsgesellschaft

Konzepte, Praxen und Organisationsformen der Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft haben sich gegenüber der Migrationsrealität zu öffnen (dass diese Öffnung nur bedingt und wenn, dann notwendig reflexiv als „interkulturelle Öffnung“ vorzunehmen ist, habe ich bereits angesprochen). Wodurch ist diese Migrationsrealität aber geprägt? Und welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Erwachsenenbildung? In bezug auf diese Fragen, die hier nicht umfassend beantwortet werden können, will ich auf nur einen, gleichwohl bedeutenden Aspekt hinweisen: Die Migrationsrealität wird zunehmend von uneindeutigen und mehrdeutigen Zugehörigkeitsphänomenen geprägt.

Die klassische Migrationsforschung bezog und bezieht sich im großen und ganzen auf ein bestimmtes Modell von Wanderung, nämlich den einmaligen und unidirektionalen Wechsel des Wohn- und Aufenthaltsortes. „*Immigration*“ ist der Prototyp dieses Forschungsmodells. Die Immigrantin wandert zu einem gegebenen Zeitpunkt vor dem Hintergrund bestimmter Erfahrungen und Erwartungen aus und gelangt in einen neuen gesellschaftlichen Zusammenhang, in den sie sich mehr oder weniger erfolgreich eingliedert. Etwa seit Mitte der 1980er Jahre werden in der Migrationsforschung alternative Ansätze vermehrt diskutiert, die den Übergang, der mit Wande-

rungen verbunden ist, nicht als vorübergehendes Phänomen verstehen. Vielmehr machen diese Ansätze auf einen gegenwärtig verbreiteten Typ von Migration aufmerksam, der sich dadurch auszeichnet, dass das faktische und symbolische Wandern eine dauerhafte „Daseinsform“ darstellt. „In dem Typus der Transmigration ist Wanderung (...) nicht mehr vorwiegend der – einmalige, zeitlich eng begrenzte – *Übergang* zwischen verschiedenen, örtlich eindeutig fixierten Lebenszusammenhängen. Vielmehr wird Wanderung selbst (...) zu einer *Daseinsform*. Der Lebenszusammenhang, innerhalb dessen die individuelle und kollektive Selbstverortung, die soziale Differenzierung und Integration stattfindet, wird durch pluri-lokale *Sozialräume* gebildet, die sich über verschiedene Nationalgesellschaften oder gar Kontinente erstrecken können. Diese pluri-lokalen Sozialräume werden durch die Lebenspraxis von Transmigranten konstituiert“ (Pries 2001, S. 9). Wenn im klassischen Modell der Immigration die Erfahrung des Wechsels von Existenzformen kennzeichnend ist, dann ist die zentrale Erfahrung im Zusammenhang von Transmigrationsprozessen, dass der Wechsel selbst, das Pendeln, das faktisch-imaginative Bewegen zwischen Zugehörigkeitskontexten zur Existenzform geworden ist (genauer Mecheril 2004).

Unabhängig von der Bewertung dieser Tatsache kann festgehalten werden, dass die mit Stichworten wie Transkulturalität (Göhlich 2006), Transmigration (Pries 2006), Hybridität (Neederveen 2001) oder Kosmopolitismus (Beck 2004) verknüpften Aspekte und Varianten lebensweltlicher Mehrfachzugehörigkeit¹ immer bedeutender werdende und sozusagen „normale“ Phänomene gesellschaftlicher Wirklichkeit darstellen.

Migrationsgesellschaftliche Normalbiographien

Anna Andreadisis ist 28 Jahre alt und in Griechenland geboren. Annas Eltern verlassen Griechenland als Anna ein Jahr jung ist und holen sie bei ihrem ersten Urlaub in Griechenland nach Deutschland. Anna ist zu diesem Zeitpunkt vier Jahre alt. Seit dieser Zeit lebt sie gemeinsam mit ihren Eltern in einer Stadt im Ruhrgebiet. Zu Beginn ihres Studiums zieht sie nach Kassel. Anna Andreadisis hat zwei Geschwister, die phasenweise sowohl in Griechenland als auch in Deutschland aufgewachsen sind. Anna hingegen lebt seit ihrem vierten Lebensjahr ohne Unterbrechung in Deutschland, ist hier zur Schule gegangen und studiert hier.

Nabila Bäumler ist 39 Jahre alt. Sie ist in Aleppo, in Syrien geboren. Sie studierte an der dortigen Hochschule Germanistik und Journalismus und kommt mit 26 Jahren durch ein Austauschprogramm nach Deutschland. Zunächst arbeitet sie als Angestellte bei der syrischen Botschaft, dann als freie Übersetzerin. Nach der Scheidung von ihrem deutschen Ehemann und längerer Arbeitslosigkeit macht sie eine Umschulung zur IT-Kauffrau. Nabila arbeitet heute als Selbstständige im Bereich Web-Design.

Mark Huisman, 26 Jahre, ist in Westfalen geboren. Der Vater ist selbständiger Versicherungsmakler und kam mit 20 Jahren als Soldat nach Deutschland, die Mutter ist Angestellte bei der British Army und Deutsche. Die Eltern des Vaters (Niederländer, Inderin) wanderten vor dessen Geburt von Indien nach Großbritannien aus.

Mark machte nach dem Abbruch des Gymnasiums und dem Zivildienst eine Ausbildung zum Krankenpfleger und arbeitet heute in der Altenpflege. Er hat die doppelte Staatsbürgerschaft, ist verheiratet mit May, eine Lehramtsanwärterin (ihr Vater ist Deutscher, ihre Mutter Finnin) und hat eine Tochter.

In diesen biographischen Portraits wird deutlich, dass durch die insbesondere gegenwärtig gegebenen Möglichkeiten, nationale, kulturelle und ethnische Räume mehrfach, wiederholt, beständig zu verlassen und zu betreten, sich Selbstverständnisse und Praxen ausbilden, die mit dem Bild der „Immigrantin“ nur schwer zu fassen sind. Anna, Nabila und Mark artikulieren moderne Verhältnisse, in denen Zugehörigkeiten nicht einwertig, sondern vielwertig, auch spannungsreich und fragmentiert sind. Auch weil erwartbar ist, dass diese biographischen Lagerungen eher zu- als abnehmen werden, macht es Sinn, ihnen pädagogisch anerkennend zu begegnen – auch in der Erwachsenenbildung.

Soll also lebensweltliche Mehrfachzugehörigkeit pädagogisch nicht durch Ignoranz in einen Mangel verwandelt werden, ist es erforderlich, dass sich Bildungsinstitutionen so verändern, dass sie mehrfachzugehörigen Selbstverständnissen, mehrfachen Handlungsvermögen und ambivalenten Loyalitätserfahrungen entsprechen. Der Umstand, dass für immer mehr Menschen die biographische Einbeziehung in mehrere Lebenskontexte relevant ist, dass die Frage der eigenen Handlungs- und Wirkmächtigkeit mit Bezug auf mehrere kulturelle und sprachliche Räume thematisiert wird und auch, dass die Frage der nationalen und ethnisch-kulturellen Mitgliedschaft sowie verwehrter Mitgliedschaften ihre Bedeutung erst im Zusammenspiel multipler Zugehörigkeit gewinnt (z. B. „in Deutschland nicht deutsch, in der Türkei nicht türkisch“), hat unmittelbare pädagogische Konsequenzen. Erst unter der Bedingung, dass lebensweltliche Mehrfachzugehörigkeiten nicht – beispielsweise durch politische und schulische Praxen, die davon ausgehen, dass Nicht-Mehrfachzugehörigkeiten den statistischen Normalfall und das normativ Wünschenswerte darstellen – in ein Defizit verwandelt werden, können sie Ressourcen darstellen. Bei Mehrfachzugehörigkeiten handelt es sich sowohl um eine in Deutschland weitestgehend nicht genutzte, gesellschaftliche Ressource (etwa Mehrsprachigkeiten; soziale und kulturelle Vertrautheit mit unterschiedlichen Kontexten) als auch, was pädagogisch relevanter ist, um eine Bildungsressource – so wir die Ermöglichung zu einem angemessenen kognitiven, affektiven, leiblichen und sozialen Umgang mit und in Differenz als Bildungsziel verstehen. Anerkennung von Mehrfachzugehörigkeiten fordert letztlich nicht die Zugehörigkeit der Unzugehörigen in eine bestehende Zugehörigkeitsordnung, sondern, dass Mehrfaches und Uneindeutiges gelebt und durch Bildung kultiviert, verfeinert und differenziert werden kann. Die Anerkennung der Mehrfachzugehörigkeit widersteht somit der Kraft des Klarheit und Eindeutigkeit versprechenden Identitätsdenkens. Sie bejaht „das dritte Element“, das nach dem oppositionellen Denken (entweder „türkisch“ oder „deutsch“) nicht sein darf. Das heißt in anderen Worten auch: Je mehr Mehrfachzugehörigkeiten wir anerkennen und symbolisch und praktisch ermöglichen, desto weniger materielle und symbolische Kriege im Zeichen der Identität (des Volkes, der Nation) werden geführt. Vor diesem Hintergrund scheint mir die Idee der Anerkennung uneindeuti-

ger und mehrwertiger Zugehörigkeiten im Rahmen beispielsweise von politischer Bildung bedeutsam; zumindest jener „realistischen“ politischen Erwachsenenbildung, die es nicht auf die Reproduktion des Nationalen, sondern seine Reflexion und Transformation hin zu Formen (auch) postnationaler Gerechtigkeit in einer Welt der Vielfalt von Zugehörigkeiten anlegt.

Vor diesem Hintergrund ist es sinnvoll, individuelle Probleme, die mit lebensweltlichen Mehrfachzugehörigkeiten zusammenhängen, zunächst als Anerkennungsdefizite zu verstehen. Pädagogisch spricht vieles dafür, solche Belastungen, die mit Mehrfachzugehörigkeiten verknüpft sind, erst einmal auf den Umgang der Mehrheitsgesellschaft und ihrer Bildungsinstitutionen mit dem Phänomen lebensweltlicher Mehrfachzugehörigkeit zu beziehen. Die Anerkennung der mehrfachzugehörigen Erfahrungen, Wissensformen, Empfindsamkeiten und Handlungsvermögen ermöglicht die Kultivierung eines flexiblen und kontextsensiblen Habitus' der Mehrfachzugehörigkeit. Vor diesem Hintergrund muss über pädagogische Institutionen und Orte nachgedacht werden, die dazu beitragen, dass „Menschen mit mehrfachem Zugehörigkeitshintergrund“ sich in einer ihr Selbstverständnis nicht einklammernden, sondern entfaltenden Weise öffentlich einbringen können. An solchen „Orten“ wird es um die kritische Reflexion von Zuschreibungs- und Identifizierungspraxen gehen und um die Kritik an Varianten des Entweder-oder-Denkens. Es wird hier um das Verdeutlichen von „transkulturellen“ Phänomenen (was ein wichtiges Anliegen der sogenannten „transkulturellen Pädagogik“ ist; z. B. Bolscho 2005; kritisch hierzu: Mecheril & Seukwa 2007) gehen, also Phänomenen, in denen sich das „Eine“ in der Perspektive des „Anderen“ und das „Andere“ sich in der Perspektive des „Einen“ zeigt (welche historische Bedeutung hat beispielsweise „das Wirtschaftswunder“ oder die deutsche „Wiedervereinigung“ für Deutsche, deren Mütter und/oder Väter aus Kenia oder Marokko stammen? Wo ist das Wissen über die Bedeutung, die die „Wiedervereinigung“ für seit Jahrzehnten in Deutschland lebende Menschen mit Migrationshintergrund hat, versammelt? In welchen erwachsenenbildnerischen Zusammenhängen wird dies zum Thema? Oder: Welche Bedeutungen haben die politischen Auseinandersetzungen um den Islam, die in der Türkei geführt werden, für Frauen mit „türkischem Hintergrund“, die in Deutschland leben?). An diesen Orten werden Zweifach- und Mehrfachzugehörigkeit in einer die Würde dieser Lebensformen herausstellenden Weise thematisiert. An diesen Orten werden Selbstbildungsprozesse und auch Qualifizierungsprozesse unter Bedingungen von Mehrfachzugehörigkeit ermöglicht: Fortführung und Differenzierung der Sprachkenntnisse, aber nicht nur dieser, in zwei Sprachen.

Da in den Alltagspraxen der Migrationsgesellschaft und ihren pädagogischen Orten lebensweltliche Mehrfachzugehörigkeit eine bedeutsame Art und Weise der Selbstpräsentation (z. B. Badawia 2002), der Beziehungsgestaltung und des Weltbezugs, also einen wichtigen Modus der Bildung und damit der Grundlage von Handlungsfähigkeit darstellt, gewinnt eine Mehrfachzugehörigkeiten sichtbar machende, thematisierende und anerkennende Perspektive an Sinn und Stärke. Wenn Bildungsinstitutionen und pädagogisches Handeln sich auf Mehrfachzugehörigkeiten eines großen Teils ihrer Adressaten einlassen, sprechen sie diesen Teil an, schließen ihn ein

und können einer „post-interkulturellen“, demokratischen Idee von Bildung gerecht werden.

Anmerkungen

- 1 Ich ziehe dem Ausdruck „kulturelle Zugehörigkeit“ die Bezeichnung „natio-ethnokulturelle“ Zugehörigkeit (respektive natio-ethnokulturelle Mehrfachzugehörigkeit) vor; kurz und knapp: Natio-ethnokulturelle Kontexte der Zugehörigkeit sind imaginierte Räume mit territorialer Referenz. Sie sind vorgestellte Räume, in denen Personen ein handlungsrelevantes Verständnis ihrer selbst erlernen. Sie erfahren sich – idealtypisch gesprochen – als Gleiche unter Gleichen, entwickeln und verwirklichen Handlungsmächtigkeit und sind schließlich mit diesen Kontexten biographisch verbunden. Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit verweist also auf Strukturen, in denen symbolische Distinktions- und Klassifikationserfahrungen, Erfahrungen der Handlungsmächtigkeit und Wirksamkeit, wie auch biographische Erfahrungen der kontextuellen Verortung nahe gelegt sind (ausführlich Mecheril 2003).

Literatur

- Badawia, T. (2002): „Der dritte Stuhl“. Eine Grounded Theory-Analyse zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigrant*innen mit kultureller Differenz. Frankfurt am Main
- Beck, U. (2004). Der kosmopolitische Blick. Oder: Krieg ist Frieden. Frankfurt: Suhrkamp
- Bolscho, D. (2005) Transkulturalität. Ein neues Leitbild für Bildungsprozesse. In: A. Datta (Hrsg.) Transkulturalität und Identität (S.29-38) . Frankfurt am Main
- Diehm, I. & Radtke, F.-O. (1999). Erziehung und Migration: Eine Einführung. Stuttgart
- Gogolin, I./Krüger-Potratz, M. (2006): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik
- Göhlich, M., (2006). Transkulturalität als pädagogische Herausforderung. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 29, 4, 2-7
- Mecheril, P. (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit. Münster
- Mecheril, P. (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim
- Mecheril, P. & Seukwa, L. H. (2006). ‚Transkulturalität‘ als Bildungsziel? Skeptische Bemerkungen. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 29, 4, S. 8-13
- Nederveen, P., J. (2001): Hybridity, So What? The Anti-hybridity Backlash und the Riddles of Recognition. In: Theory, Culture & Society, Vol. 18 (2-3), S. 219 – 245
- Pries, L. (2001). Internationale Migration. Bielefeld
- Pries, L. (2006): Verschiedene Formen der Migration – verschiedene Wege der Integration. In: neue praxis (Sonderheft 8: Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft, hrsg. von H.-U. Otto & M. Schrödter), S. 19-28
- Siebert, H. (1997): Interkulturelle Bildungsarbeit. Für wen und wozu? In: H. Noormann/ G. Lang-Wojtasik (Hg.): Die Eine Welt der vielen Möglichkeiten. Pädagogische Orientierungen. Festschrift für Asit Datta, Frankfurt/Main

Interkulturelles Lernen, Kulturvorstellungen und Anchlüsse für die Weiterbildung

Steffi Robak

Zusammenfassung

Die Erwachsenenpädagogik hat sich bislang in der Beschreibung, theoretischen Entwicklung und empirischen Erforschung interkulturellen Lernens zurückgehalten. Die aktuelle politische Diskussion um die Integration von Migrant/inn/en kann als Anlass genutzt werden, die Rolle der Weiterbildung neu zu überdenken. Dabei reicht es nicht aus, sich auf einen engen politisch ausgelegten Integrationsgedanken zu beschränken. Interkulturelles Lernen und interkulturelle Bildung erhalten für die aktive Aneignung, Verortung und Gestaltung der Gesellschaft einen neuen Stellenwert und sollten für Angebotsdifferenzierungen fruchtbar gemacht werden. Es werden ausgewählte neuere Kulturkonzepte auf ihre Anschlussfähigkeit für interkulturelles Lernen betrachtet, und das Konzept der Transkulturalitäten wird als offenes Konzept für interkulturelle Bildung begründet. Am Beispiel einzelner Ansätze erfolgt eine Abgrenzung des interkulturellen Lernens zur interkulturellen Kompetenz.

Die Brisanz des Kulturbegriffes: Von der Differenzementierung und Kulturalisierung zur transkulturellen Öffnung und Hybridisierung

Obwohl Erwachsenen- und Weiterbildung keinen zentralen Stellenwert im Integrationsplan erhalten haben, kann die bildungspolitische Initiative als Anstoß genutzt werden, über Möglichkeiten der interkulturellen Bildung und des interkulturellen Lernens neu nachzudenken. Diese Auseinandersetzung kann nicht allein für Schule und Berufsausbildung geführt werden.

Voraussetzung für die Öffnung der Weiterbildungsorganisationen als auch der Theoriebildung für interkulturelles Lernen ist eine Abkehr von einem engen Integrationsgedanken, der einseitig eine Anpassung von Migrant/inn/en an eine geschlossenen konzipierte „deutsche“ Kultur impliziert, sondern vielfältige Möglichkeiten der Partizipation an Bildung und Lernen eröffnet. Diskurse, die ausschließlich durch die Kategorie Differenz in Verbindung mit Identität bestimmt sind, haben sich bildungspolitisch und bildungstheoretisch als nicht fruchtbar erwiesen, da damit Zuschreibungen

für Gruppen mit bestimmten kulturellen Herkünften verbunden sind, die zu Ausschließungen führen. Kaschuba (1995) spricht hier von Kulturalisierungen. Meyer kritisiert, dass die Instrumentalisierung kultureller Differenz kulturelle kollektive Identitätszuschreibungen in den Mittelpunkt gerückt hat, die dem Zweck von Macht-sicherung, Dominanzerhalt und Diskriminierung dienen (Meyer 2002, S. 34 f.). Wird kulturelle Differenz politisiert, ist eine Verständigung von vornherein ausgeschlossen. Da es im Rahmen von Weiterbildung immer auch um Identitätslernen, Deutungs-lernen, Erfahrungsbezogenheit, Lebensweltorientierung, Bedeutungsherstellung und Sinnproduktion geht, ist die Kategorie Identität zwar Teil des Bildungsauftrages, diese darf aber nicht implizites Kriterium selektiver Bildungsmöglichkeiten sein.

Für Weiterbildung wird es zum einen wichtig, die Kategorie Interkulturalität indi-viduumsbezogen zu denken, also nicht als kollektive kulturelle Identitätszuschreibung, sondern als Entfaltungsmöglichkeit für die Einzelnen und als Identitätslernen in vielfältigen Bezügen. Zum anderen können organisational offene Kulturen gestaltet werden, die kulturelle Differenz als kulturelle Vielheit in ihren Strukturen, Angebots- und Lernformen einbinden.

Die Öffnung des Kulturbegriffes als Voraussetzung für interkulturelles Lernen

Der bislang favorisierte Kulturbegriff, der auch von der interkulturellen Pädagogik verwendet wurde, ist der Multikulturalitätsbegriff, der helfen sollte, Vorstellungen über gelungenes Zusammenleben verschiedener Kulturen zu generieren (vgl. Allolio-Näcke 2005, S. 151). Homogene abgegrenzte Kulturen existieren in dieser Vorstellung friedlich nebeneinander. Dieser Gedanke ist in Deutschland zum einen an den politischen Anpassungsforderungen gescheitert, zum anderen enthält dieser Begriff keinen Entwicklungsgedanken (vgl. Mecheril 2004).

Was den Kulturbegriff nun so brisant macht, scheint zum einen die Frage zu sein, inwiefern man an Vorstellungen von Hochkultur in Abgrenzung zur Alltags- und So-zio-Kultur festhalten möchte (vgl. Wehrhahn 2005, S. 33 ff.). Das Offenhalten des Spannungsverhältnisses zwischen Kultur als ästhetische Lebensformen (Eagleton 2001, S. 39), als Kommunikation, kreative Auseinandersetzung, als Schaffung von Artefakten und als Gestalten von gesellschaftlichen Ordnungsstrukturen ist eine wichtige Voraussetzung, um im Rahmen von Erwachsenenbildung Partizipationstore für interkulturelles Lernen zu öffnen. Einen besonderen Stellenwert erhalten Vorstel-lungen, die Kultur als Prozess mit Aushandlungsmöglichkeiten verstehen (z. B. Wimmer 2005), da hierin die Möglichkeiten der kommunikativen Erarbeitung von geteilten Werten und Normen liegen. Dies wird vor dem Hintergrund der Tatsache, dass sich die Menschenrechte noch nicht als geteilte Werte und Normen durchsetzen konnten, von besonderer Wichtigkeit sein (Die Auseinandersetzungen mit dem Ge-schlechterverhältnis und dem Islam kristallisieren sich als besonders drängende The-men heraus).

Transkulturalität als Perspektivwechsel für Erwachsenenbildung

Kulturvorstellungen die sich um eine territoriale Öffnung bemühen und das Verhältnis von Individuum, Kultur und Raum grundsätzlich neu denken, scheinen ebenfalls besonders brisant. Eine in der Öffentlichkeit nicht direkt diskutierte Frage ist, inwiefern man eine gesellschaftlich (national-)territorial konstruierte Kultur für das Fremde öffnen und anderen Identitäten Zugriff auf die Gestaltung der Gesellschaft gewähren sollte? In Deutschland verfügen laut Migrationsbericht in Kürze 25 Prozent der Bürgerinnen und Bürger über einen Migrationshintergrund (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2005). Es muss die Frage diskutiert werden, wie die Gesellschaft sich darauf einstellt. Erwachsenenbildung sollte dafür ein Forum eröffnen.

Betrachtet man die Analysen von Reckwitz, so haben sich die modernen und die postmodernen westlich-europäischen Kulturen besonders durch gesellschaftliche Bewegungen und kollektive sowie individuelle Praktiken der Mittel- und Oberschicht (der Primärkultur) heraus erneuert und hybrid entwickelt (Reckwitz 2006). Der Prozess der permanenten Hervorbringung von Differenz hat die Moderne gewissermaßen vorangebracht.

Kulturvorstellungen von Hybridität und Transkultur verabschieden sich vom Gedanken einer nationalen Landeskultur: Diese deterritorialisierten Kulturvorstellungen schöpfen ihre Erklärungskraft aus den Migrationsbewegungen. Sie beschreiben Kulturen als Ergebnis der Mischung mit anderen Kulturen und damit als bereits in sich hybride gemischte Phänomene. Kulturell gemischte Praktiken im Lebensalltag der Individuen führen zur Herausbildung hybrider Identitäten (Bhabha 2000; Pieterse 2005). Identitäten können aus diesem Grund nicht mehr national oder ethnisch eindeutig bestimmt werden. Als Bildungsaufgabe wird damit sichtbar, dass zu fragen ist, an welchen Stellen Kultur differenzerzeugend mit welchen Interessen in Anschlag gebracht wird. Wann werden welche Kulturen als Bedrohung erlebt und wann werden sie als Bedrohung konstruiert? Vor allem aber ist das Individuum in seinen multiplen Bezügen zu betrachten, die unterschiedliche Bildungsanlässe generieren.

Welsch begründet die Entwicklungen der kulturellen Durchmischungen mit der offenen prozesshaften Form von Kultur (Welsch 1997, 2005). Seiner Theorie der Transkultur wohnen Anschlussmöglichkeiten für individuelle und organisationale Weiterentwicklungen inne, die für die Weiterbildung herangezogen werden können und Möglichkeiten eines grundlegenden Perspektivwechsels in sich führen. Es geht ihm um die Platzierung und Anerkennung der Individuen in ihren Differenzen und die Eröffnung eines gemeinsamen Handlungsspielraumes. Zum einen versteht er Kultur als einen Raum, der die Praktiken, Bedeutungen und Interpretationen der Individuen anderer Kulturen willkommen heißt. Zum anderen wird der Gedanke des Gemeinsamen, des geteilten Gestaltungsraumes und die Aufgabe des wechselseitigen Identitätslernens als Erweiterung und Bereicherung zugelassen. Die Aushandlung neuer Bedeutungen, Interpretationen und gemeinsamer Handlungsfolien erwächst aus dieser Begründungslinie heraus zu einer Bildungsaufgabe, wobei das Gemeinsame mit unterschiedlichen Inhalten und Bedeutungen gefüllt werden kann. Es kann hier

nur darauf verwiesen werden, dass dieser geöffnete Kulturbegriff als Wirkfaktor für die Gestaltung von Lernkulturen ausgelegt werden kann.

Überlegungen zu einer Interkulturellen Erwachsenenbildung

Das Festhalten an geschlossenen Kulturvorstellungen der Inter- und Multikulturalität spiegelt sich darin wieder, dass sich die Erwachsenenpädagogik sehr schwer getan hat, die Disziplin konzeptionell und theoretisch für Interkulturalität zu öffnen. Dies könnte damit zusammenhängen, dass Interkulturalität primär als Gegenstand der Ausländerpädagogik und später der Interkulturellen Pädagogik gesehen wurde.

In den 90er Jahren wurde mit der Anerkennung, dass Deutschland ein Einwanderungsland ist, verstärkt darüber nachgedacht, welche Bildungsanforderungen daraus für Erwachsene entstehen und in welchen Angebotssegmenten Interkulturalität Berücksichtigung finden sollte. Zu unterscheiden sind qualifikatorische Angebote, Angebote zur kulturellen Bildung, zu Persönlichkeitsentwicklung und Identitätslernen sowie Angebote zur politischen Bildung (vgl. Sprung 2002, S. 115). Neue Impulse werden für alle Bereiche notwendig.¹ Sprung diagnostiziert, dass besonders Aspekte der kritischen Reflexion, sozialer Verantwortung und Persönlichkeitsbildung angesichts von Tendenzen der Anpassungsbildung in den Hintergrund treten (ebd.). Sie legt Interkulturalität als Querschnittskategorie für Weiterbildung nahe. Dieses ist bislang nicht eingelöst.

Besonders Martha Friedenthal-Haase hat die Verbindung von Interkulturalität und Erwachsenenbildung theoretisch vorbereitet. Interkulturalität ist historisch gesehen ein gewachsener Bestandteil von Bildung (Friedenthal-Haase 2000). Eine Förderung von Interkulturalität sollte daran ansetzen, Beziehungen zum Fremden herzustellen, Distanz zu mindern, die Vielseitigkeit des Menschen zu fördern, also nicht nur Wissen, sondern auch Gefühl und Erfahrungen sowie die Achtung der Rechte des Anderen und menschliche Verbundenheit als ethisches Prinzip zugrunde zu legen (ebd., S. 142).

Ein interessanter Ansatz, Interkulturalität und Erwachsenenbildung vor einem philosophischen Hintergrund miteinander zu verbinden, ist der von Cornelia Muth (1998), die Erwachsenenbildung als transkulturelle Dialogik entwickelt. Pluralität und Akzeptanz des einzelnen verankert sie als Prinzipien der Erwachsenenbildung. Vor dem Hintergrund der globalen Veränderungsprozesse müssen alle mit einer Vielfalt von Lebensformen umgehen lernen. Als Bildungsauftrag resultiert daraus für sie, die Herstellung von Intersubjektivität und Übergangshandeln zu unterstützen (ebd., S. 5).

Hier deutet sich bereits an, dass sich die Beschäftigung mit dem Eigenen und dem Fremden zukünftig öffnen muss für erweiterte Fragen, die im Zusammenhang der Globalisierung näher rücken: Eine Auseinandersetzung darüber, wie Globalisierung (als kontinuierliche Fremdheitspräsenz) mit ihren Folgen für Biographien, für Ökologie und Gesundheit als Bildungsaufgabe integriert wird, steht erst am Anfang (Heine/Heine 2000). Phänomene wie mobiler Ortswechsel, zeitliche Beschleunigung, Arbeit in transnationalen Arbeitskontexten, Mangel an Beziehungsmöglichkeiten durch transnationale Mobilität, kulturell gemischte Arbeitsteams sind ebenfalls in anderer

Weise Gegenstand von Interkulturalität und Bildung. Ungeklärt ist, wie die Individuen solche Prozesse zu Erfahrungen für sich verarbeiten. Vor allem: Inwiefern bleiben die Einzelnen aktiv gestaltende Individuen? Inwiefern passen sie sich an die neu geschaffenen Kulturen des Marktes, der Organisationen und Unternehmen an? Lebensbegleitendes Lernen wird dafür mehr kritische Reflexionsangebote benötigen, die in verschiedenen Angebotsbereichen relevant werden. Die Rolle von Interkulturalität kann also nicht ausschließlich vor dem Hintergrund von Zuwanderung nach Deutschland betrachtet werden.

Am Beispiel der interkulturellen Bildung wird im Folgenden gezeigt, dass interkulturelles Lernen in der öffentlichen Weiterbildung ein vernachlässigtes Feld ist. Dies mag u. a. damit zusammenhängen, dass sich die Auslegung interkultureller Bildung im Diskurs noch nicht vom Erziehungsgedanken und der Fokussierung auf Schule lösen konnte (vgl. Apitzsch 2001, S. 160 f.).

Interkulturelle Bildung empirisch betrachtet

Empirisch konnte gezeigt werden, dass interkulturelle Bildung noch kein gewachsener und ausdifferenzierter Bereich ist (Gieseke/Opelt/Stock/Börjesson 2005). In der Programmanalyse zur kulturellen Bildung in Berlin und Brandenburg wurden neben den Wissensformen der systematisch-rezeptiven und selbsttätig-kreativen Angebote auch verstehend-kommunikative Angebote der interkulturellen Bildung erfasst (Gieseke/Opelt/Stock/Börjesson 2005, S. 59 ff.). Ein geöffneter Kulturbegriff findet sich hier forschungsleitend umgesetzt. Die Ergebnisse dokumentieren Verzögerungseffekte für diesen Bereich: 1996 machen diese Angebote z. B. in Berlin nur einen Anteil von 5,4 Prozent (334 Angebote) aus, welche in 2001 auf 4,4 Prozent (269 Angebote) sanken. Die meisten Angebote finden sich 1996 im Bereich Information/Austausch (150 Angebote), gefolgt von Reisen (81), Polnischkursen (62) und 41 Angeboten zur Identitätsfindung (ebd., S. 93 ff.). Die 269 Angebote in 2001 verteilen sich auf 76 Angebote im Bereich Information/Austausch, 116 Polnischkurse, 14 Reisen und 63 Angebote zur Identitätsfindung. Interessant ist, dass von den vergleichsweise wenigen Angeboten die zur Identitätsfindung steigen. Daran wird ein steigender Bedarf an diesen Angeboten sichtbar, sie werden aber erst sehr vorsichtig etabliert. Besonders die Volkshochschulen stellen für den untersuchten Zeitraum auf Angebote um, die die Reflexion über die eigene Identität unterstützen. Angemerkt wird, dass sich Diskurse zur eigenen Identität besonders im Kunstbereich ausgeweitet haben. Neu ist in diesem Zusammenhang die künstlerische und kritische Auseinandersetzung mit dem Themenfeld „Körper und Raum“ (ebd., S. 96 f.), in dem Identitätslernen stattfindet.

Betrachtet man also interkulturelle Bildung als eine kommunikative und aktive Auseinandersetzung mit der Gesellschaft, als das Verstehen von Deutungsmustern, die kulturell vermittelt werden, das Verstehen von Differenzen, die in den Deutungen im kommunikativen Aushandeln sichtbar werden, das Entdecken von Gemeinsamkeiten, die durch die Gleichheit der Menschen begründet ist, aber auch als Entfaltung der eigenen Identität, von Positionierungen und Aktivitätspotentialen, um die eigene Biographie zu gestalten, so liegen in der interkulturellen Bildung Möglichkeiten, viel-

fältige Partizipationsportale zu eröffnen. Diese Angebotssegmente können als transkulturelle Räume für gemeinsame Aushandlungsprozesse von Individuen verschiedener Kulturen genutzt werden. Angebote zur Kunst als non-verbale Kommunikationsmöglichkeit des Erlebens eines gemeinsamen Tuns könnten in diesem Sinne ein Einstiegstor bilden. Dieser Bereich steht insgesamt erst am Anfang der Ausdifferenzierung von Angeboten in Breite und Tiefe. Vor dem Hintergrund aktueller bildungspolitischer Auseinandersetzungen müsste eine Aufnahme der kulturellen Bildung in die Grundversorgung von Bildung diskutiert werden, wenn man mit Erwachsenenbildung einen institutionellen Ort sichern will.

Ausgewählte Ansätze Interkulturellen Lernens

Interdisziplinäre Zugänge mit dem Schwerpunkt Interkulturelle Kompetenz

Eine Sichtung der Literatur zum interkulturellen Lernen hat ergeben, dass sich neben der Sozialarbeit, der Sozialpädagogik und der Interkulturellen Pädagogik unterschiedliche Disziplinen wie z. B. kulturvergleichende Psychologie, Kulturpsychologie, die interkulturelle Kommunikation, Wirtschaftskommunikation, das interkulturelle Management, aber auch die Sprachwissenschaft und die Fremdsprachendidaktik mit dem Thema des interkulturellen Lernens beschäftigen. Aufgrund der Migrationsprozesse nach Deutschland, zunehmender kulturübergreifender Mobilität, Auslandsentsendungen und Formen der Zusammenarbeit in multikulturellen Teams wurde die Frage in den Vordergrund gerückt, was interkulturelle Kompetenz in den verschiedenen Zusammenhängen ausmacht und wie diese Fähigkeit zu begreifen ist. Unterschiedliche Sichtweisen gibt es dahingehend, welche Rolle kulturspezifisches Wissen spielt. Handelt es sich dabei um eine kulturübergreifende Fähigkeit, die im Bereich dispositiver Eigenschaften anzusiedeln ist oder handelt es sich um eine kulturspezifische Fähigkeit? Der angloamerikanische Diskurs beschäftigt sich bereits seit den 60er Jahren mit diesem Thema, daraus hervorgegangen sind sowohl kulturvermittelnde Trainingsinstrumente (z. B. Triandis 1975), die kulturspezifisches Wissen für situative Kommunikationsschwierigkeiten anbieten als auch Trainingsansätze für generelle kulturelle Sensibilisierungen (Brislin/Yoshida 1994), die auf kulturübergreifende Gemeinsamkeiten in kulturellen Überschneidungssituationen abheben. In Deutschland findet eine Beschäftigung mit interkultureller Kompetenz besonders seit den 90er Jahren statt. Auch hier wird diese Frage nach dem Verhältnis von kulturspezifischem Wissen und übergreifender Fähigkeit aufgegriffen. Auernheimer (2002) betrachtet kulturspezifisches Wissen für pädagogische Zusammenhänge als weniger relevant. Er entwickelt, dass grundsätzlich zu unterscheiden ist, um welche Form des kulturellen Kontaktes (z. B. Migration oder Auslandsentsendung) es sich handelt, für welche pädagogischen Bereiche man interkulturelle Kompetenz betrachtet (Kindergarten, Sozialarbeit, Jugendarbeit) (ebd., S. 201). Im Mittelpunkt steht weniger der Prozess des Lernens selbst als die zu beherrschenden Fähigkeiten in den unterschiedlichen Situationen des Kulturkontaktes, z. B. Sensibilität für Machtasymmetrien und dadurch be-

dingte Haltungen und Reaktionsweisen erkennen, Stereotype und Vorurteile (selbst)kritisch wahrnehmen und damit umgehen können, kulturelle Differenzen auf verschiedenen Ebenen wahrnehmen und differente Kulturmuster erschließen, Fremdheit akzeptieren und falsche Sicherheiten des Verstehens überwinden können (ebd., S. 202 f.).

Wierlacher (2003) hebt hervor, dass mit interkultureller Kompetenz aus pädagogischer Perspektive Möglichkeiten der individuellen Weiterentwicklung berührt werden sollten. Aus der Perspektive der Wirtschafts- und interkulturellen Kommunikation sollte eine gelingende und zufriedenstellende Kommunikation gewährleistet werden (Bolten 2006).

Im interkulturellen Management werden Fragen in Bezug auf Interkulturelle Kompetenz aus Effizienzgesichtspunkten gestellt (z. B. Apfelthaler 2002); es geht vor allem darum, kulturelle Differenzen zu synchronisieren und Abläufe trotz kulturell heterogener Belegschaft reibungslos zu gewährleisten. Die Anerkennung von kultureller Differenz wird von den Unternehmen als atmosphärischer Vorteil erkannt und findet einen Platz unter Diversity Management (Aretz/Hansen 2002).

Wenn nicht davon ausgegangen wird, dass interkulturelle Kompetenz eine Persönlichkeitseigenschaft ist, tendieren die Fragen in folgende Richtung: Wie ist interkulturelle Kompetenz (möglichst schnell) zu erlernen? Inwiefern ist sie Teil anderer dispositiver Kompetenzen und wenn ja, welcher? Inwiefern ist kulturspezifisches Wissen notwendig und hinreichend? Wie können Konzepte zum Erlernen interkultureller Kompetenz am effizientesten angelegt werden? In diesem Spannungsfeld von Bedeutungen ist der Begriff der interkulturellen Kompetenz als heterogen zu bilanzieren (vgl. Rathje 2006). Er avanciert zu einem heiklen Begriff, da man gern Aussagen über die maximale Flexibilität und gleichzeitig die maximale Anpassungsfähigkeit von Personen treffen möchte. Diese Interessen sind aus den wirtschaftlichen Prozessen der Globalisierung heraus zu verstehen und aus den Anforderungen, in Unternehmen kulturübergreifend professionell und vor allem wirtschaftlich handeln zu müssen. Die Globalisierung zeigt sich in der Bildung zuerst als Anforderung, effizient kommunizieren und handeln zu können, dieses sowohl kulturspezifisch aber auch übergreifend flexibel. Man möchte möglichst beides verbinden, um eine optimale Mobilität zu erreichen, tendiert dabei aber bei den Forderungen in eine der beiden Richtungen. Auf diese Anforderung reagieren interkulturelle Trainingszentren. Die zu stellende Frage wird zukünftig sein, wie viel kulturelle Anpassung kann und darf Erwachsenen abverlangt werden – damit sind auch Sozialisationsprozesse angesprochen – und wie viel kulturelle Rückbezogenheit, Autonomie und Widerständigkeit ist notwendig, um für sich eine identitätserhaltende Stabilität zu sichern und sich Möglichkeiten der Entwicklung zu erhalten? Diese Fragen werden sowohl für globale Mobilität, die die Mitarbeiter/innen in Unternehmen betrifft, relevant als auch für Integrationsfragen in der Einwanderungsgesellschaft.

Dass aktuell die Beschäftigung mit interkultureller Kompetenz aus der ökonomischen Perspektive auch in den Weiterbildungsbereich hineinreicht (vgl. Bolten 2006) mag mit dem Interesse an einer übergreifenden Lösung des „Interkulturalitätsprob-

lems“ zu tun haben und auch damit, dass sich die Erwachsenenpädagogik dieses Themenbereiches nicht ausreichend angenommen hat.

So greifen sowohl pädagogische Ansätze als auch Ansätze des interkulturellen Managements auf die Arbeiten von Alexander Thomas aus der kulturvergleichenden Psychologie zurück. Interkulturelles Lernen wurde von ihm als Lernen an Kulturstandards konzeptualisiert (Thomas 1996, 2003, 2005). Sein Ansatz ist im Kontext der Entstehung zu betrachten, nämlich der Entsendung von Personal in die VR China mit dem Ziel, die Integration dort über kulturspezifisches Wissen zu erleichtern. Er entwickelt sowohl Vorstellungen, was interkulturelle Kompetenz ausmacht, als auch ein Modell des Interkulturellen Lernens. Interkulturelles Lernen ist hier der Wissenserwerb über die andere Kultur und die Verarbeitung von Erfahrungen, die, geleitet durch dieses Wissen, ermöglicht werden. Interkulturelle Kompetenz ist aus dieser Sicht, in Interaktionssituationen dieses Wissen anzuwenden und es als Erfahrungsressource für ähnliche Situationen abzulagern. Grosch und Leenen (2000) haben einige Aspekte entlehnt, um sie für interkulturelles Lernen in die Weiterbildung einzubinden. Sie suchen bereits nach konzeptionellen Möglichkeiten, eine Ausbalancierung von individueller Reflexion und fremdkultureller Einlassung anzuregen. Konstruktive und wechselseitig befriedigende Beziehungen bilden dort das Ziel des Lernens.

Dem Ansatz der Kulturstandards liegt die Annahme zugrunde, dass ein Mehr an Wissen über die eigene und die fremde Kultur zu mehr Handlungssicherheit führt. Drei wichtige Aspekte und Fragen, die aus dem Modell von Thomas hervorgehen und Anregungen für kulturelle Integration geben, seien benannt: 1. Je mehr Erfahrungen mit einer Kultur gemacht werden und je mehr die Reflexionsfähigkeit über das eigene Tun und das der anderen entwickelt wird, desto höher wird die Erfahrungsdichte, das Wissen differenziert sich aus, man findet sich besser zurecht. 2. Obwohl Situationen, Anforderungen und Stufungen interkulturellen Lernens ausdifferenzieren sind für verschiedene Handlungsfelder und institutionelle Zusammenhänge, so gibt es im weiteren Sinne überschneidende weiterführende Fragen: Z. B. welches Wissen, welche Erfahrungen und Verarbeitungsprozesse in einer anderen Kultur erleichtern ein Eingreifen in die Gestaltung der eigenen Lebenszusammenhänge? 3. Die Kontroverse um die Thomasschen Kulturstandards – ihm wurde u. a. ein Zuviel an effizienten Adaptionsinteressen vorgeworfen (siehe die Auseinandersetzung in Erwägen, Wissen, Ethik 2003)² – verdeutlicht auch, wie sehr es Erwachsene als Zumutung empfinden können, wenn kulturelle Umgangsweisen eingeübt werden sollen und eine optimale Adaption als wünschenswert veranschlagt wird. Eine vollständige Anpassung an eine fremde Kultur kann unter ethischen und erwachsenenpädagogischen Gesichtspunkten natürlich nicht das Ziel sein. Erwachsenenpädagogisch interessant ist aber, wie eine Ausdifferenzierung des kulturellen Wissens unterstützt werden kann und welche Einflüsse auf individuelle Deutungs- und Handlungsoptionen in den verschiedenen Bezügen beobachtet werden können. Vielleicht ist auf der individuellen Ebene eher die Frage relevant: Wo gibt es kulturelle Anschlüsse, die eine Erweiterung des Selbst bedeuten? Für Lernen unter Zwang in den Integrationskursen stellt sich umso mehr die Frage, wie man „Deutschland“ mit seinen „Kulturen“ und

seiner Kulturentwicklung vorstellen möchte und wie man darüber hinaus Brücken in andere Angebotssegmente bauen kann, um das Lernen in der Kultur und über die Kultur aufrechtzuerhalten. Hier schließt sich die gesellschaftliche Dimension von interkulturellem Lernen an, nämlich: welche Werte wünschenswert und notwendig sind, um eine gesellschaftliche Kohäsion und Weiterentwicklung zu gewährleisten. Diese Dimension des Lernens deckt der Begriff der Interkulturellen Kompetenz nicht ab. Er verweist maximal wiederum auf die sozialisatorische Gebundenheit von Werten.

Der Begriff der Interkulturellen Kompetenz scheint hilfreich zu sein für Anforderungen und Situationen des professionellen Handelns in Arbeitszusammenhängen und für pädagogische Handlungsfelder, um für mehr Verstehen in Kommunikationssituationen zu sensibilisieren. Auffällig ist bei der Auswertung der dominierenden Diskurse eine Orientierung an mehr oder weniger geschlossenen Kulturbegriffen. Sie schließen noch nicht an transkulturelle Überlegungen an.

Um Prozesse der individuellen Entwicklung, des Deutungslehrens, des Identitätslehrens, der Selbstreflexion auch im Wechsel von Anpassung und Widerstand zu betrachten, ist es notwendig, interkulturelles Lernen an erwachsenenpädagogische Betrachtungsweisen anzuschließen. Interkulturelles Lernen ist jedoch nach einer kurzen Hochphase Anfang der 90er Jahre, das u. a. am Konstrukt der Fremde ansetzte (vgl. Derichs-Kunstmann u. a. 1993), nicht mehr im Fokus der Erwachsenenpädagogik gewesen. Jedoch scheint die Auseinandersetzung mit den Relationen von Eigenem und Fremdem anschlussfähige Perspektiven zu eröffnen.

Interkulturelles Lernen als Beziehungsmodi zwischen Eigenheit und Fremdheit

Die Anforderung, mit Fremdheit umzugehen, ist eine grundlegende lebensbegleitende, insofern die Verarbeitung von Fremdheit und die Konstitution von Eigenheit identitätsstiftend sind. Interessant ist, unter den sich rasant verändernden gesellschaftlichen Bedingungen die Relationen zwischen Fremdheit und Eigenheit unter Bildungsgesichtspunkten in den Blick zu nehmen. Anstöße dafür bietet der Ansatz von Ortfried Schöffter (1991, 1997).

Er unterscheidet interkulturelles Lernen und interkulturelle Kompetenz. Interkulturelle Kompetenz spezifizierte er jüngst für den Außenhandel, dort bindet sich diese an die Ausübung von sozialen Praktiken im Arbeitskontext (Schöffter 2005).

Interkulturelles Lernen meint in den ursprünglichen Ausführungen (Schöffter 1991, 1997) grenzüberschreitendes Lernen als Deutungslehren in dem Sinne, Fremdheit als komplementäre Kontrastierung von Eigenheit erfahrbar zu machen. Es geht ihm um die Auslotung der Möglichkeiten, die Beziehungen zwischen dem Eigenen und dem Fremden lernend zu verarbeiten und Erweiterungen des Eigenen vorzunehmen. Differenzerfahrungen als Grenzerfahrungen bilden die Voraussetzung, um unterschiedliche Beziehungsmodi zwischen Eigenem und Fremdem individuell zu entwickeln. Das Eigene und das Fremde binden sich nicht an statische Identitäten, sondern können verschiedenes sein: Differenzen zwischen und innerhalb von Milieus, zwischen Gruppen, Individuen oder Kulturen. Interkulturelle Kompetenz ist in

dieser Auslegung eine Schlüsselqualifikation, die den Wechsel zwischen den verschiedenen kulturellen Bezügen ermöglicht, indem die jeweiligen Differenzlinien wahrgenommen und mit den bereits bekannten Orientierungskontexten in Beziehung gesetzt werden. Diese Möglichkeiten werden sozialisatorisch vorbereitet, es ist von individuellen Vorerfahrungen, biographischen Möglichkeiten und eben auch Grenzen auszugehen. Als entscheidende Kategorie wird bei Schäffter der Beziehungsmodus deutlich, der Einfluss auf die Deutungsmöglichkeiten von Fremdheit nimmt. Je offener der Beziehungsmodus für Differenz und Fremdheit, desto mehr Lernmöglichkeiten eröffnen sich.

Erwachsenenpädagogisch ist weiterzufragen, wie grenzüberschreitendes Lernen im Wechsel zwischen den identitätsbildenden Zugehörigkeiten in den Lebensbezügen der verschiedenen kulturellen Zusammenhänge unterstützt werden kann. Interessant ist auch, unter welchen Umständen Fremdheit keine differenzzerzeugende Bedeutsamkeit erhält und wann sie schlicht überbewertet ist. Auf die Individuen bezogen ist zu fragen, wann Fremdheit in den verschiedenen Anforderungsfeldern auch zu einer Überforderung wird. Man könnte aber auch die These einbringen: Es braucht das Fremde, um sich zu entwickeln, d. h. es braucht Orte und Räume sowohl für Eigenheits- als auch für Fremdheitserfahrungen und -reflexionen, ohne sie immer explizit machen zu müssen. Wenn es zunehmend relevanter wird, die Individuen beim Durchschreiten von und Verweilen in Kulturen zu begleiten, die ihrerseits wiederum transkultureller werden, dann wird die Fähigkeit zum transkulturellen Perspektivwechsel wichtig. Dieser meint die Fähigkeit, sich in den verschiedenen Bezügen und Zugehörigkeiten aktiv bewegen zu können und andere Bezüge wechselseitig in der Schwebe zu halten, ohne sich zu verlieren.

Anmerkungen

- 1 Besonders im Verwaltungs- und Dienstleistungsbereich werden neue qualifikatorische Ansätze entwickelt und erprobt. Projekte, die Verwaltungen für Interkulturalität öffnen sollen, zeigen, dass Prozesse der kulturellen Sensibilisierung, Reflexion und Aushandlung auf allen institutionellen Ebenen ansetzen müssen. Deutlich wird, wie schwierig solche Prozesse unter Zwang sind, besonders wenn sich rassistische Deutungsmuster und Vorurteile institutionell eingeschrieben haben (Grünhage-Monetti 2006). Interessante Impulse Transkulturalität und professionelles Handeln miteinander zu verbinden, finden sich derzeit in der Pflege (Uzarewicz 2003).
- 2 Die Kritik bezieht sich zum Beispiel darauf, dass ein statischer Kulturbegriff unterlegt wird und die Kulturen sich aber sehr schnell verändern, dass vor allem Stereotype und Vorurteile reproduziert werden, individuelle Reflexionsprozesse nicht ausreichend berücksichtigt sind und die individuellen Orientierungssysteme, die kulturell geprägt sind, als stabil und geschlossen betrachtet werden (siehe z. B. Erwägen, Wissen, Ethik 2003).

Literatur

Allolio-Näcke, Lars: Einleitung Multikulturalität. In: Allolio-Näcke, Lars; Kalscheuer, Britta; Manzeschke, Arne (Hrsg.): Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz. Frankfurt a.M. 2005, S. 151-156

- Apitzsch, Ursula: Interkulturelle Bildung. In: Arnold, R.; Nolda, S.; Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn 2001, S. 160-162
- Apfelthaler, Gerhard: Interkulturelles Management. Die Bewältigung kultureller Differenzen in der internationalen Unternehmenstätigkeit. Wien 2002
- Aretz, Hans-Jürgen; Hansen, Katrin: Diversity und Diversity-Management im Unternehmen. Münster 2002
- Bhabha, Homi K.: Die Verortung der Kultur. Tübingen 2000
- Bolten, Jürgen: Interkulturelle Kommunikation. (Landeszentrale für politische Bildung Thüringen). Erfurt 2007
- Brislin, R. W.; Yoshida, T.: Improving Intercultural Interactions. Moduls for Cross-Cultural Training Programs. London 1994
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.): Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung. Migrationsbericht 2005, Berlin 2005
- Derichs-Kunstmann, Karin; u. a. (Hrsg.): Die Fremde – Das Fremde – der Fremde. Beiheft zum Report. Frankfurt a. M. 1993
- Eagleton, Terry: Was ist Kultur? München 2001
- Erwägen, Wissen, Ethik. Jg. 14/2003, Heft 1
- Friedenthal-Haase, Martha: Interkulturalität als Idee und Form von Bildung. Zu Wegmarken aus der geschichtlichen Entwicklung vom 18. zum 20. Jahrhundert. In: Faulstich, P.; Wiesner, G.; Wittpoth, J. (Hrsg.): Internationalität der Erwachsenenbildung. Analysen, Erfahrungen und Perspektiven. (Dokumentation der Jahrestagung 1999 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft). Bielefeld 2000, S. 133-144
- Gieseke, W.; Opelt, K.; Stock, H.; Börjesson, I.: Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster 2005
- Grünhage-Monetti, Matilde (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz in der Zuwanderungsgesellschaft. Bielefeld 2006
- Heine, Ina; Heine, Peter: Wissen für interkulturelles soziales Handeln. Überlegungen zur Notwendigkeit einer interkulturellen Pädagogik angesichts der allgemeinen Globalisierung. In: Literatur- und Forschungsreport 45/2000, S. 98-108
- Hofstede, Geert: Interkulturelle Zusammenarbeit. Kulturen – Organisationen – Management. Wiesbaden 1993
- Kaschuba, Wolfgang: Kulturalismus: Kultur statt Gesellschaft? In: Geschichte und Gesellschaft 21 (1995), S. 80-95
- Leenen, Wolf Rainer; Grosch, Harald: Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung. Bonn 2000, S. 29-47
- Mecheril, Paul: Prekäre Verhältnisse: über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit. Münster; u. a. 2003
- Mecheril, Paul: Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim und Basel 2004
- Meyer, Thomas: Identitätspolitik. Vom Missbrauch kultureller Unterschiede. Frankfurt/Main 2002
- Muth, Cornelia: Erwachsenenbildung als transkulturelle Dialogik. Schwalbach/Ts. 1998
- Nederveen Pieterse, Jan: Hybridität, na und? In: Allolio-Näcke, Lars; Kalscheuer, Britta; Manzeschke, Arne (Hrsg.): Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz. Frankfurt a.M. 2005, S. 396-430
- Rathje, Stefanie: Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht 2006, online www2.uni-jena.de/philosophie/iwk/publikationen/interkulturelle_kompetenz_rathje.pdf
- Reckwitz, Andreas: Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen der bürgerlichen Moderne und zur Postmoderne. Weilerswist 2006

- Schäffter, Ortfried: Das Fremde als Lernanlass: Interkulturelle Kompetenz und die Angst vor Identitätsverlust. In: Brödel, R. (Hrsg.): *Erwachsenenbildung in der Moderne*. Opladen 1997, S. 91-129
- Schäffter, Ortfried: Lob der Grenze. Grenzüberschreitendes Lernen im Kontextwechsel. In: Kiesel, Doron; Messerschmidt, Astrid (Hrsg.): *Pädagogische Grenzüberschreitungen. Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft*. Frankfurt am Main 1997, S. 23-60
- Schäffter, Ortfried: *Interkulturelle Kompetenz in der Außenwirtschaft*. Unveröff. Manuskript, Berlin 2005
- Sprung, Annette: *Interkulturalität – eine pädagogische Irritation? Pluralisierung und Differenz als Herausforderung für die Weiterbildung*. Frankfurt a.M. 2002
- Thomas, Alexander (Hrsg.): *Psychologie interkulturellen Handelns*. Göttingen u. a. 1996
- Thomas, Alexander: Interkulturelle Kompetenz. Grundlagen, Probleme und Konzepte. In: *Erwägen, Wissen, Ethik*. Jg. 14/2003, Heft 1, S. 137-150
- Thomas, Alexander: Interkulturelle Kompetenz. In: Allolio-Näcke, Lars; Kalscheuer, Britta; Manzeschke, Arne (Hrsg.): *Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz*. Frankfurt a. M. 2005, S. 243-274
- Triandis, Harry Charalambos: *Culture Training, cognitive complexity an interpersonal attitudes*. In: Brislin, R. W.; Bochner, W.; Lonner, W. J. (Eds.): *Cross cultural perspectives on learning*. New York 1975, S. 39-77
- Uzarewicz, Charlotte: Überlegungen zur Entwicklung transkultureller Kompetenz in der Altenpflege. In: Friebe, Jens; Zalucki, Michaela (Hrsg.): *Interkulturelle Bildung in der Pflege*. Bielefeld 2003, S. 29-46
- Wehrhahn, Olena: *Kultur im Diskurs – ein Einblick*. In: Gieseke, Wiltrud; u. a.: *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg*. Münster 2005, S. 31-36
- Welsch, Wolfgang: *Transkulturalität. Die veränderte Verfassung heutiger Kulturen*. In: *Texte zur Wirtschaft und zur Wissenschaft*. 28.2.1997, S. 1-23
- Welsch, Wolfgang: *Auf dem Weg zu transkulturellen Gesellschaften*. In: Allolio-Näcke, Lars; Kalscheuer, Britta; Manzeschke, Arne (Hrsg.): *Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz*. Frankfurt a.M. 2005, S. 315-341
- Wierlacher, Alois: *Das tragfähige Zwischen*. In: *Erwägen, Wissen, Ethik*. Heft 14 (1) 2003, S. 215 – 217
- Wimmer, Andreas: *Kultur als Prozess. Zur Dynamik des Aushandelns von Bedeutungen*. Wiesbaden 2005

Volle Kurse, voller Stundenplan, voller Erfolg? Kritische Anmerkungen aus der Praxis der Integrationskurse

Inga Börjesson, Heike Baake

Zusammenfassung

Mit der Einführung der Integrationskurse ist ein flächendeckendes Angebot von Deutschkursen für MigrantInnen intendiert worden. Das ist selbstverständlich eine begrüßenswerte Entwicklung in einem Land, das sich jahrzehntelang schwer damit getan hat, Einwanderung als gesellschaftliche Tatsache anzuerkennen und entsprechende bildungspolitische Maßnahmen umzusetzen. Als Dozentinnen, die sowohl vor als auch nach Einführung der Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache für MigrantInnen unterrichtet haben, möchten wir auf ausgewählte problematische Entwicklungen aufmerksam machen. Thematisiert wird, wie im Alltag der Integrationskurse erwachsenenpädagogische Ansprüche mit migrationspolitischen Bedingungen kollidieren. Organisation, Finanzierung und ordnungspolitische Vorgaben des BAMF erschweren die Realisierung neuer Lehr-Lernformen, Lernerorientierung sowie Lernerautonomie. Didaktisch-methodische Anforderungen, die sich aus Erkenntnissen der Emotions- und Motivationsforschung und aus der Forschung zum Zweitspracherwerb ergeben, können so kaum umgesetzt werden.

Die Rahmenbedingungen der Integrationskurse

Zunächst soll kurz umrissen werden, wodurch sich Integrationskurse auszeichnen. Sie sind im Zuge der gesetzlichen Neuregelung der Zuwanderung durch das Bundesamt für Flüchtlinge und Migration (BAMF) konzipiert und im Januar 2005 eingeführt worden. Das BAMF ist zugleich Geldgeber, wobei die Finanzierung nicht auf die Kurse, sondern auf die TeilnehmerInnen ausgerichtet ist. Pro TeilnehmerIn und Unterrichtseinheit werden 2,35 € berechnet. In den Integrationskursen wird das Ziel verfolgt, MigrantInnen sprachlich durch die Vermittlung „ausreichender Sprachkenntnisse“¹ in die deutsche Gesellschaft zu integrieren. Zur Umsetzung dieses Ziels werden 630 Stunden Unterricht in Deutsch als Zweitsprache inklusive einer Orientierungseinheit zu politischem, geschichtlichem Grundwissen sowie kulturell spezifischen Werten Deutschlands veranschlagt. Dieser Stundenumfang kann für Alpha-

betInnen und LangsamlerInnen um 300 Stunden erhöht werden. Die Umsetzung der Kurse ist eng verzahnt mit der Ausländerbehörde und den JobCentern, da für diejenigen, die über nicht ausreichende Deutschkenntnisse verfügen, eine Verpflichtung zur Kursteilnahme besteht.² Die Verpflichtung zur Kursteilnahme geht einher mit entsprechenden Sanktionen: „Jene wenigen, die sich weigern, unsere Sprache zu lernen, werden mit Sanktionen rechnen müssen.“ (Leitlinien des SPD-Präsidiums vom 10.07.2006 zur Vorbereitung des Integrationsgipfels). Aus dieser Ankündigung ist inzwischen teilweise Realität geworden: So ist uns von Kürzungen des Alg I oder Alg II berichtet worden. Auch in dem Abschlussbericht der vom BAMF beauftragten Ramböll-Studie vom Dezember 2006 wird eine stärkere Verzahnung der beteiligten Institutionen gefordert, um Sanktionen effektiver einsetzen zu können.

Im Nachstehenden soll nun näher beleuchtet werden, welche Folgen sich aus den Problemfeldern Zeitlimitierung, Teilnahmeverpflichtung sowie finanzielle Ausstattung für die Praxis der Kursträger, DozentInnen und TeilnehmerInnen ergeben.

Differente Lernbiographien – gleiches Stundenbudget

Das vorgegebene Stundenkontingent entspricht bei einem üblichen Wochenvolumen von 20 Unterrichtsstunden einem guten halben Jahr bzw. bei AnalphabetInnen und LangsamlerInnen einem knappen ganzen Jahr Sprachunterricht. Generell betrachtet ist das bereits wenig, wenn man jedoch die unterschiedlichen lernbiografischen Hintergründe der TeilnehmerInnen einbezieht, ist es zumeist unzureichend. Es macht einen großen Unterschied, ob jemand vier Schuljahre hinter sich hat oder 12, ob diese Schulerfahrungen 3 Jahre her sind oder 15, ob die Muttersprache aus einer dem Deutschen ähnlichen Sprachfamilie stammt oder nicht, ob die Alphabetisierung in einer anderen Schrift stattgefunden hat usw.. Diejenigen, die bereits zehn Jahre in Deutschland leben, haben bessere Voraussetzungen als diejenigen, die seit sehr kurzer Zeit im Land sind und für die die kulturellen und sozialen Verhältnisse hier noch neu sind. „Lebenserfahrungen und Bildungsvoraussetzungen wirken sich positiv auf Sprachlernprozesse aus.“ (Apeltauer 1997, S. 89) Nicht jede Migrantin/jeder Migrant verfügt darüber, was sich vor allem auf die Lerngeschwindigkeit auswirkt. Für dieselben Lernprozesse müssen individuell unterschiedliche Zeitrahmen kalkuliert werden. Die Grobunterteilung in „Normalerner“ vs. Analphabeten bzw. Langsamler wird dem nicht gerecht. Darüber hinaus ist der vorgegebene Zeitrahmen aber besonders für neu Immigrierte problematisch. In der Zweitspracherwerbsforschung wird auf Zeit als wichtigen, wenn auch nicht den wichtigsten Faktor verwiesen. „Dennoch sollte man den Faktor Zeit nicht unterschätzen. Setzt doch die Beherrschung einer Sprache auf hohem Niveau die genaue Kenntnis von Lebensformen, von kulturell-spezifischen Interaktionsformen und Bedeutungszuschreibungen voraus. Die aber können nur in authentischen Situationen erworben werden, da sich die komplexen Zusammenhänge zwischen Situationen und sprachlichen Ausdrücken vielfach nicht so beschreiben lassen, dass sie pädagogisch genutzt werden können. Ein Lerner müsste also viel Zeit für Sprachkontakt haben und den Gebrauch der fremden Sprache in unterschiedlichsten Situationen erleben und erproben können.“ (Ebd., S. 75)

Diese Aspekte in den Unterricht einzubeziehen, bedarf es – aus der Praxisperspektive betrachtet – Zeit: um lernerorientiert Themen und Sprechkanäle in die Unterrichtsaktivitäten einzubringen, um neue Lehr-Lern-Formen anzuwenden, die dem aktuellen Stand der Lernpädagogik entsprechen, wie etwa Projektarbeit oder Lernberatung. Aber auch für Methoden, in denen die Lernerautonomie gefördert wird, bedarf es Zeit. Diese steht jedoch nicht zur Verfügung, wenn man/frau gezwungen ist, in 600 Stunden die gesamte Grundstufe zu erarbeiten. Zeiten für das „Lernen lernen“ müssen eingeräumt und didaktisch und methodisch vorbereitet werden. Insbesondere bei TeilnehmerInnen mit sehr unterschiedlichen Lernerfahrungen ist ein stufenweises Erarbeiten neuer Lernmethoden erforderlich, welches individuelle Annäherungen ermöglicht. In den Kursen nehmen Menschen mit sehr unterschiedlichen Bildungstraditionen und -niveaus teil und begegnen sich in einer Situation, die für Erwachsene nicht einfach zu ertragen ist: Sie können ihre komplexen Gedankengänge sprachlich nicht adäquat ausdrücken, d. h. sie fühlen sich als Persönlichkeit reduziert und in dieser Reduktion auch nur wahrgenommen. Hier ist also eine Lernatmosphäre zu schaffen, die Vertrauen und Selbstvertrauen erzeugt. Dieses erfordert viel Zeit- und Personalressourcen. Beides ist in den Integrationskursen nicht gegeben.

Motivation fördern oder Teilnahme fordern?

In der Praxis zeigen sich die Folgen eines Teilnahmewanges sehr schnell. Was in anders konzipierten DaZ-Kursen kaum vorkommt, ist in den Integrationskursen längst Alltagserfahrung geworden: TeilnehmerInnen, die sich weigern, dem Unterrichtsgeschehen zu folgen bzw. es in erheblichem Maße stören oder hemmen, große Fluktuation während der Unterrichtsblöcke etc. Diese Szenarien erinnern eher an Berichte aus Schulen. In der Erwachsenenpädagogik jedoch gelten andere Ansprüche: So widerspricht Zwang allen erwachsenenpädagogischen Grundprinzipien. „Wegen ihrer Bedeutung als Grundlage und Katalysator für demokratische Gestaltungsprozesse muss sich Erwachsenenbildung selbst auch in diesen freiheitlichen Strukturen vollziehen. Das bedeutet unabdingbar die grundsätzliche individuelle Freiwilligkeit der Teilnahme und die grundsätzliche individuelle Wahlmöglichkeit für Inhalt, Ort und Zeit.“⁴³ Lernpädagogisch betrachtet widerspricht Zwang dem notwendigen Faktor Motivation. In der Zweitspracherwerbsforschung wird dem Faktor „Motivation“ neben „Zugang“ als nicht-biologischen Determinanten im Spracherwerbsprozess eine große Rolle beigemessen (Klein 1986, Ellis 1997). Motivation umfasst sowohl Haltungen als auch emotionale Zustände, die das Ausmaß der Bemühungen eine Zweitsprache zu lernen, beträchtlich beeinflussen (Ellis 1997). In der neueren neurowissenschaftlichen Forschung wird die Bedeutung von Emotionen für den erfolgreichen Lernprozess hervorgehoben (Franceschini 2003, Pulvermüller/Schuhmann 1994, Gieseke 2007). Es wird sogar weitergehend formuliert, dass kein kognitiver Lernprozess ohne Emotionen stattfindet (Franceschini 2003). Unter zeitlich sehr eingeschränkten Möglichkeiten eine Atmosphäre zu schaffen, in der Bindungen und Affekte im Unterrichtsgeschehen entstehen, die dem Lernen zuträglich sind, ist nahezu unmöglich. Dazu bedarf es nämlich solcher Situationen, in denen ohne strengen

Blick auf die Uhr persönlich Relevantes bearbeitet werden kann. Auch die Einbindung der DozentInnen in aufenthaltsrechtliche Kontrollfunktionen – z. B. das Kontrollieren der Pässe bei der Anmeldung, Meldepflicht bei Abwesenheit der TeilnehmerInnen – verhindert letztendlich eine vertrauensstiftende Atmosphäre.

Hohe professionelle Anforderungen – geringe finanzielle Ausstattung

Die Umstellung von Kursfinanzierung auf Personenfinanzierung hat unter der gegebenen finanziellen Ausstattung weitreichende Folgen für den Gestaltungsspielraum der Kursträger. Die Weiterbildungseinrichtungen stehen unter erheblichem Druck, die Kurse mit möglichst hoher Teilnehmerzahl durchzuführen. Um auf eine ähnliche finanzielle Ausstattung pro Kurs zu kommen wie die bis 2005 vom Sprachverband DfaA geförderten Kurse⁴, ist neben der Absenkung der DozentInnenhonorare eine wesentlich höhere TeilnehmerInnenzahl erforderlich. Das hat – nicht nur bei kleinen Trägern – zur Folge, dass die Zusammensetzung der Klassen extrem heterogen ist, da die Kurse auf jeden Fall gefüllt werden müssen, um rentabel zu sein.

So ist die Spannbreite der vorhandenen sprachlichen Kompetenzen sogar in AnfängerInnenkursen zuweilen enorm: Jugendliche, die als SchulversagerInnen (an deutschen Schulen wohlgemerkt) mit fast perfektem mündlichen Ausdruck, aber mit rudimentären Lese- und Schreibkompetenzen vom JobCenter zum Deutschkurs geschickt werden, sitzen neben neuangekommenen EinwanderInnen ohne die geringsten Vorkenntnisse; Migrant/innen, die seit über 20 Jahren in Deutschland leben und arbeiten und sich mit leidlich fehlerhaftem Deutsch durchgeschlagen haben und nun endlich die Chance sehen, ihre Grammatik und Rechtschreibung zu verbessern, sollen gemeinsam mit Analphabet/innen, die auch in ihren Herkunftssprachen des Schreibens und Lesens nicht mächtig sind und kaum ein Wort Deutsch verstehen, lernen. Es ließen sich noch viele andere Varianten aufzählen.

In den letzten Jahren sind erfolgreiche Konzepte wie die oben erwähnten entwickelt worden, die es ermöglichen, auch in sehr heterogenen Gruppen teilnehmerorientiert und individuell Lernprozesse zu initiieren und zu begleiten. Zentral sind hier immer wieder Möglichkeiten der (Selbst-)Reflexion und Beratung (Kemper/Klein 1998). Dieses ist nicht nur wegen der oben ausgeführten zeitlichen Begrenzung nicht umsetzbar, die Bedingungen für die DozentInnen schränken deren Gestaltungsspielraum massiv ein.

Um überhaupt ihren Lebensunterhalt absichern zu können, müssen die DozentInnen auf hohe Stundenzahlen kommen. Ein kleines Rechenbeispiel: Bei einer Stundenzahl von 26 Unterrichtseinheiten (UE) pro Woche⁵ kommt man bei einem Stundenhonorar von 16 €⁶ auf ein Brutto-Gehalt von ca. 1700 € im Monat. Davon müssen Pflichtbeiträge für die Rentenversicherung (ca. 395 € Mindestbeitrag), für die Krankenkasse (ca. 260 € Mindestbeitrag) und Steuern bezahlt, Urlaubs-, Ausfall- und Krankenzeiten ausgeglichen werden. Es bleibt also nicht viel übrig, die meisten Alleinverdienenden unterrichten bis zu 36 UE die Woche, hinzu kommt ein erheblicher unbezahlter verwaltungstechnischer Aufwand. Für intensive Vor- und Nachbereitung sind keine Zeitreserven mehr vorhanden. Beratungszeiten sind im Stundenbudget

kaum eingeplant, ein genaueres Eingehen auf die Lebenssituation und Motivationslage der Teilnehmenden ist so nur begrenzt möglich.

Anhand der thematisierten Problemfelder konnte gezeigt werden, dass die Rahmenbedingungen der Integrationskurse unbedingt verbessert werden müssen, um für Lehrende, Lernende und Sprachkursträger Bedingungen zu schaffen, die dem aktuellen Stand der Lernforschung gerecht werden.

Anmerkungen

- 1 Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern (Zuwanderungsgesetz) Kapitel 3, § 43, In: Bundesgesetzblatt Jg. 2004 Teil I Nr. 41, ausgegeben zu Bonn August 2004.
- 2 Diejenigen, die nach dem 1.1.2005 eingereist sind und über keine hinreichenden Sprachkenntnisse verfügen, müssen an Integrationskursen teilnehmen, um ihren Aufenthaltsstatus zu sichern. Diejenigen, die vor diesem Datum eingereist sind, können von den JobCentern zu der Teilnahme verpflichtet werden, wenn jemand als „integrationsbedürftig“ eingestuft wird. Dieses Kriterium liegt im Ermessensspielraum der jeweiligen SachbearbeiterInnen.
- 3 Bundesverband Deutscher Privatschulen VDP, Leitlinien der Erwachsenenbildung (2002)
- 4 Bei diesen Kursen war die Teilnehmermindestzahl auf 12 festgelegt. Berechtig zur Teilnahme waren alle MigrantInnen aus EU-Mitgliedsstaaten, aus den ehemaligen Anwerbeländern sowie die ehemaligen VertragsarbeiterInnen der DDR. Neben der Finanzierung der festgesetzten Honorare von 23,01 € pro UE gab es eine Sachkostenpauschale in Höhe von 3 € pro UE, die es im Finanzierungskonzept der Integrationskurse nicht mehr gibt.
- 5 Das ist die durchschnittliche Stundenzahl für LehrerInnen an Regelschulen.
- 6 In VHSen sind die Honorare zumeist höher, da sie noch anders gegenfinanziert werden können, bei freien Trägern sind selbst in Großstädten Honorare von 12 € keine Seltenheit. Im ländlichen Raum sieht es noch katastrophaler aus.

Literatur

- Apeltauer, Ernst (1997): Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs, Fernstudienangebot Germanistik, Deutsch als Fremdsprache, Fernstudieneinheit 15, Kassel
- Bundesministerium des Innern (Hrsg. 2006): Evaluation der Integrationskurse nach dem Zuwanderungsgesetz. Abschlussbericht und Gutachten über Verbesserungspotenziale bei der Umsetzung der Integrationskurse
- Bundesverband Deutscher Privatschulen VDP (2002): Leitlinien der Erwachsenenbildung, www.privatschulen.de/index.php?option=com_content&task=view&id=57&Itemid=44
- Ellis, Rod (1997): Second Language Acquisition, Oxford
- Franceschini, Rita (2003): Unfokussierter Spracherwerb? Die Darstellung von Spracherwerbssituationen in einer biographischen Erzählung, in: Forum Qualitative Sozialforschung, Vol. 4, No. 3, Art. 19, September 2003
- Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern (Zuwanderungsgesetz) Kapitel 3, § 43, In: Bundesgesetzblatt Jg. 2004 Teil I Nr. 41, Bonn
- Gieseke, Wiltrud (2007): Lebenslanges Lernen und Emotionen. Bielefeld
- Kemper, Marita/Klein, Rosemarie (1998): Lernberatung. Hohengehren
- Klein, Wolfgang (1986): Zweitspracherwerb, Frankfurt am Main
- Pulvermüller, Friedemann/Schumann, John (1994): Neurobiological mechanisms of language acquisition, Language Learning, 44: 4, 1994, S. 681-734

Sprachtests müssen fair sein

Am Beispiel der telc-Prüfungen im Bereich Migration und Einbürgerung

Peter Kiefer

Im Rahmen der gesellschaftlich und politisch eminent wichtigen Themenbereiche Integration und Einbürgerung kam es europaweit in den zurückliegenden fünfzehn Jahren zu einer Vielzahl von Verordnungen und gesetzlichen Regelungen – und entsprechend zu einer unüberschaubaren Flut von Publikationen und Äußerungen in den unterschiedlichsten Medien.

Was die Situation in Deutschland betrifft, so wären in diesem Zusammenhang das seit 2005 geltende Zuwanderungsgesetz und die 2007 von der Innenministerkonferenz der Länder beschlossene Standardisierung des Einbürgerungsverfahrens zu nennen. In beiden Fällen ist das Erreichen einer bestimmten sprachlichen Kompetenz – Nachweis der Sprachkompetenz auf dem Europaratsniveau B1 – ein konstitutives Element. Da die Überprüfung von Sprachkenntnissen der Migranten und Einbürgerungswilligen prinzipiell ein hochsensibler Bereich ist, sollte sie ausschließlich auf der Grundlage fachwissenschaftlicher Expertise und in enger Kooperation mit den entsprechenden Fachinstituten vorgenommen werden. Insofern ist es beruhigend, dass seit Inkrafttreten des Zuwanderergesetzes die Durchführung des sprachlichen Abschlusstests der Integrationskurse in die Hände der telc GmbH als Exklusivpartner des Bundesamts für Migration und Integration gelegt wurde. Die telc GmbH ist Entwickler und Träger des *Zertifikat Deutsch* und zahlreicher weiterer Sprachtests¹, verfügt als Prüfungszentrale und Tochterunternehmen des Deutschen Volkshochschulverbands über Hunderte seriöser Prüfungszentren und blickt zusammen mit ihren Vorort-Partnern, den deutschen Volkshochschulen, auf eine jahrzehntelange Erfahrung bei der Feststellung der sprachlichen Kompetenzen von Migranten und Bewerbern um die deutsche Staatsbürgerschaft zurück. Als Mitglied der ALTE (Association of Language Testers in Europe) unterliegt die telc GmbH der Selbstverpflichtung, die Standards für objektive und faire Testverfahren konstant hochzuhalten. Auf diesem Hintergrund ist es gut und wichtig, dass sich eine Expertengruppe der ALTE bereits seit Jahren des Themas „Sprachtests für Migranten“ angenommen hat und unbedingt erforderliche Mindeststandards für Prüfungen für die genannten Zielgruppen definiert.² Die zentralen Kriterien für die Standards sollen auf diesen

Seiten vorgestellt und diskutiert werden. Dabei werden sowohl das in den oben genannten Verfahren bewährte *Zertifikat Deutsch* (B1) als auch die laufenden Arbeiten des zurzeit von der telc GmbH und dem Goethe-Institut entwickelten *Deutsch-Tests für Zuwanderer* in den Blick genommen.

Neben vielen Einzelkriterien, die für die Qualität eines Sprachtests herangezogen werden, ist vor allem der Aspekt der Fairness zu nennen. Gerade in einem so sensiblen Bereich, in dem Testverfahren rechtliche Konsequenzen (z. B. Aufenthaltserlaubnis) für Prüfungskandidaten haben können, ist Fairness eine *conditio sine qua non*.

Einer der zentralen Bestandteile eines fairen Testverfahrens ist *Transparenz*. Diese ist im *Zertifikat Deutsch* umfänglich und in geradezu vorbildlicher Weise hergestellt: Veröffentlicht ist nicht nur ein feststehendes Testformat mit genauer Definition der Subtests in den klassischen vier Fertigungsbereichen und klar handhabbaren Bewertungskriterien, sondern auch eine detaillierte Lernzielbeschreibung, die die sprachlichen Handlungen, die die Prüfungskandidaten beherrschen sollen, als ganze und in ihren Einzelbestandteilen inventarisiert. Für alle, die sich mit Sprachtests professionell beschäftigen, mag dies eine Selbstverständlichkeit sein, bei der Überprüfung von Deutschkenntnissen im Rahmen der Einbürgerung war die Praxis der vergangenen Jahre in zahlreichen Bundesländern von der geforderten Transparenz jedenfalls weit entfernt. So mutet es im Nachhinein geradezu abenteuerlich an, dass sich Menschen, die sich um die deutsche Staatsbürgerschaft bemühten, nicht einen für alle gleichen standardisierten Sprachtest ablegen mussten wie z. B. das *Zertifikat Deutsch*, sondern mehr oder weniger willkürlich der Einschätzung von fachfremdem und ungeschultem Personal in einem Gespräch über einen aktuellen Zeitungsartikel ausgesetzt waren. So manch ein Mitarbeiter in den Behörden agierte frei nach dem Motto: „Feststellen, ob bzw. wie gut jemand Deutsch kann, das kann doch jeder...“ Eine hohe Meinung über die Arbeit professioneller Sprachtester ist über solche oder ähnlich lautende Statements natürlich nicht zum Ausdruck gebracht worden. Aber die Zeiten ändern sich, und die Wertschätzung der Arbeit fachwissenschaftlich fundiert zu Werke gehender Testentwickler steigt.

Doch zurück zum *Zertifikat Deutsch* als einer Sprachprüfung mit Beispielcharakter: Die Eignung des Zertifikats als Feststellungsprüfung für Einbürgerungswillige und Migranten liegt nicht zuletzt in seiner Ausrichtung auf kommunikative Handlungskompetenzen. Diesbezüglich ist es hilfreich, sich die Wirkmechanismen der Einzelbestandteile des Zertifikats wie das Ineinandergreifen des Räderwerks bei einer komplexen Maschine vorzustellen. Deshalb sei zunächst nochmals daran erinnert, dass das Zertifikat gar nicht nur aus den bloßen Prüfungsaufgaben, sondern aus einem Gesamtkomplex eines standardisierten Aufgabenapparats besteht, der mehrfach mit detaillierten Lernzielpezifikationen vernetzt – man könnte sagen: durch diese abgesichert – ist. Jede Einzelaufgabe des Zertifikats als zu erledigende kommunikative Handlung ist also nur im Rahmen eines präzise definierten curricularen Spielraums auf dem Europaratsniveau B1 möglich, d. h. Fairness und Transparenz sind Maßstäbe für jede einzelne „Task“ (kommunikativer Handlungsauftrag).

Wie funktioniert nun die transparente Begrenzung und Beschreibung von Tasks? Zur besseren Veranschaulichung konstruieren wir ein Beispiel aus dem Bereich der

mündlichen Interaktion: In einem Konsensfindungsgespräch im Paarprüfungsformat des Zertifikats (B1) sollen zwei Kandidaten gemeinsam ein Lernwochenende planen. In einem ersten Schritt stützt sich diese Aufgabe auf diverse niveaubezogene Kann-Beschreibungen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens des Europarats³.

Der/die Lernende

- kann in Diskussionen die eigenen Ansichten durch relevante Erklärungen, Argumente und Kommentare begründen und verteidigen (B2)
- kann seine/ihre Meinung oder Reaktion klar machen, wenn es darum geht, ein Problem zu lösen oder praktische Fragen zu klären im Zusammenhang damit, wohin man gehen oder was man tun sollte
- kann höflich Überzeugungen und Meinungen, Zustimmung und Ablehnung ausdrücken. (B1)
- kann Vorschläge machen und auf Vorschläge reagieren
- kann anderen beipflichten oder widersprechen
- kann auf einfache Weise praktische Fragen des Alltags besprechen, wenn er/sie klar, langsam und direkt angesprochen wird (A2).⁴

Die hier angeführten Deskriptoren der drei Niveaustufen A2-B1-B2 sind lediglich Beispiele aus einem großen Repertoire an Kann-Beschreibungen und sollen – in unserem Fall – auch zeigen, wie das Zielniveau des Zertifikats (B1) von den benachbarten Stufen abgegrenzt werden kann. So wird schon im Bereich dieser mittels Kann-Beschreibungen definierten „Groblernziele“ deutlich, dass auf der Elementarstufe A2 noch kein Gespräch im eigentlichen Sinn geführt werden kann. In der Terminologie der telc-Zertifikate heißt das, dass auf dem Niveau A2 noch kein „Szenario“ (hier: Konsensfindung) mit diskursiven und strategischen Redemitteln realisiert werden soll, sondern die mündliche Interaktion relativ unverbunden hauptsächlich auf der funktionalen Ebene stattfinden kann. Die Beobachtung von Kandidatengesprächen in der Prüfung Start Deutsch 2 (A2) bestätigt das in jeder Hinsicht: Auf dem Weg hin zum echten Konsensfindungsdiskurs (B1/B2) sind die Lernenden auf dem Niveau A2 vorläufig auf die Realisierungsmöglichkeiten der Sprachintention „Vorschläge machen/auf Vorschläge reagieren“ begrenzt. Nimmt man die Abgrenzung unseres Zielniveaus B1 nach oben in den Blick, so wird deutlich, dass ein Kommentieren und Argumentieren, z. B. auch im Rahmen komplexerer Themen- und Aufgabenstellungen, wie es auf der Stufe B2 verlangt wird, von den Integrationskursteilnehmern auf dem Niveau B1 noch nicht geleistet werden kann. Sehr wohl können sie aber im Rahmen des ihnen vertrauten Themenbereichs „Deutsch lernen“ gemeinsam ein Lernwochenende planen, können ihre Vorschläge, Gegenvorschläge, Meinungen und Überzeugungen ansatzweise strategisch und diskursiv gestalten. Ganz allgemein kann man davon ausgehen, dass alle telc-Deuschttests von Start Deutsch 1 (A1) bis telc Deutsch C1, aber insbesondere auf der Strecke von Start Deutsch 2 (A2) über das *Zertifikat Deutsch* (B1) bis zu telc Deutsch B2 hinsichtlich ihrer Lernzielbeschreibungen und Aufgabentypologien nicht nur eine grammatikalische und lexikalische, sondern auch eine funktionale, strategische und diskursive Progression enthalten.

Bevor wir uns auf einige exemplarisch herauszustellende „Feinlernziele“ konzentrieren, wollen wir den Blick zunächst noch einmal ausweiten auf das Gesamtgeschehen von curricular fundiertem Sprachenlernen und Feststellung von Kompetenzen mittels standardisierter Tests. Das Leitprinzip Handlungsorientierung weist an dieser Stelle nämlich über Curriculum, Unterricht und Test hinaus: Die auf der theoretischen Ebene im Curriculum mittels Kann-Beschreibung definierten sprachlichen Handlungen (wie z. B. Konsensfindungen oder informelle Diskussionen) haben bei rein schematischer Betrachtung drei Bezugspunkte zur kommunikativen Praxis: als Aufgabe im Sprachtraining, als Aufgabe in der Sprachprüfung – und als Aufgabe in der sprachlichen Wirklichkeit des Alltags. Auf diesem Hintergrund wird Sprachkompetenz qua Handlungskompetenz als Voraussetzung für politische Integration und Partizipation bedeutsam. Es zeigt sich einmal mehr, dass Curriculum, Unterricht und Test grundsätzlich als Gesamtkonzeption aufzufassen sind und es zwangsläufig zu Ausfällen kommen muss, wenn an einer Stelle im System dieser kommunizierenden Röhren ein Fehler auftritt. Zur Veranschaulichung diene ein ganz einfaches Beispiel: Wenn die Unterrichtspraxis auf ein Lexik-Grammatik-Training reduziert wird, ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass die Teilnehmenden in einer handlungstheoretisch begründeten Prüfung nicht besonders gut abschneiden. Umgekehrt ist ein kommunikativer Unterricht, der als solcher stets auch die sprachliche Wirklichkeit und die Handlungsbedarfe der Teilnehmenden mit einbezieht, die beste Voraussetzung für ein gutes Prüfungsergebnis im *Zertifikat Deutsch* – denn diese Prüfung beinhaltet hinsichtlich ihrer Lernziele ein „common core“ an kommunikativem Repertoire auf einem angemessenen Kompetenzniveau (B1). Der „common-core“-Aspekt sollte auch bei einer Prüfungskonzeption – wie bei dem zurzeit zu entwickelnden Deutsch-Test für Zuwanderer – nie außer acht gelassen werden, da sich auf den Stufen A2 und B1 eine Ausrichtung auf zu spezielle Wort- oder Handlungsfelder als kontraproduktiv erweisen würde. Typische Messfehler (*bias*) wären beispielsweise zu erwarten, wenn bei einer Überbetonung des Themenbereichs Gesundheit Teilnehmende ohne besondere Erfahrung auf diesem Gebiet schlechtere Ergebnisse erzielen würden als Personen, die z. B. als Krankenpfleger(innen) über Weltwissen verfügen. Eine solche Prüfung wäre für die Mehrzahl der Teilnehmenden unfair.

Im Anschluss daran nun noch ein Wort zu den „Feinlernzielen“ des *Zertifikat Deutsch*; denn eine objektive und faire Bewertung von Teilnehmerleistungen ist natürlich nur möglich, wenn die Kriterien dafür an den verschiedenen Lernzielinventaren ausgerichtet sind. Was heißt das im einzelnen, wenn wir, wiederum exemplarisch, von der Bewertung mündlicher Interaktion sprechen?

Wurde per „Groblernziel“ mittels eines Pakets von Kann-Beschreibungen eine Niveaustufe definiert (z. B. die Stufe B1 in Abgrenzung zu A2 und B2), so geben die inventarisierten „Feinlernziele“ den Prüfenden präzise Anhaltspunkte für ihre Bewertung. Gerade im Bereich der produktiven Fertigkeiten, wo Teilnehmerleistung nicht durch eine IT-gestützte Auswertungsapparatur erfolgt, sondern durch Menschen, ist im Sinne von Fairness und Vergleichbarkeit ein Höchstmaß von Objektivität nur zu gewährleisten in der strikten Anwendung von an „Feinlernziele“ gebundenen Bewertungskriterien. Im *Zertifikat Deutsch* erfolgt die Bewertung jeder mündlichen Teil-

nehmerleistung durch zwei lizenzierte Prüfende, die in einem Prüfertraining, welches alle drei Jahre absolviert werden muss, die faire und objektive Handhabung der Bewertungskriterien einstudieren. Die Vergabe der Prüferlizenz erfolgt nicht aufgrund bloßer Teilnahme an dem Training, sondern durch Erbringen bestimmter Leistungen. Die Arbeit in den Prüfertrainings ist bei telc gerade darauf ausgerichtet, dass Prüfende die auf diesen Seiten beschriebenen Zusammenhänge von Lernzielen, Prüfungsaufgaben, Teilnehmerleistungen und deren Beurteilung im Detail nachvollziehen und verstehen. Die Bewertung der mündlichen Leistungen im *Zertifikat Deutsch* erfolgt bekanntlich anhand von vier Kriterien. Das Kriterium I („Ausdrucksfähigkeit“) bezieht sich u. a. auf die Realisierung aufgabentypischer Sprachintentionen sowie auf das performierte Lexikrepertoire. Prüfende haben demzufolge bei der Bewertung der Ausdrucksfähigkeit die niveauspezifischen Lernzielinventare „Sprachintentionen“ und „Lexik“ mit Blick auf die jeweilige Aufgabe zu Rate zu ziehen. Bei unserem Konsensfindungs-Beispiel geht es beispielsweise um das Realisierungsspektrum der Sprachintention „Vorschläge machen/auf Vorschläge reagieren“ und um einschlägigen Wortschatz zum Thema „Lernwochenende/Deutsch lernen“. Für beides gibt es im *Zertifikat Deutsch* listenartige Aufstellungen. Die Rückbindung der Bewertung z. B. im Rahmen von Kriterium I an die jeweiligen Inventare macht den ganzen Prozess objektiv nachvollziehbar und garantiert bei Einhaltung aller Regeln auch zu mehr Fairness.

Im Bereich der rezeptiven Fertigkeiten, wo telc-Prüfungen über eine IT-gestützte Apparatur ausgewertet werden, sorgt die Einhaltung des von ALTE definierten Produktionsprozesses in der Testentwicklung für Objektivität und Fairness. Prinzipiell gilt natürlich auch hier die Anbindung aller Testitems an das fertikeitsbezogene Lernzielniveau, also beispielsweise rekuriert der Bereich „globales Leseverstehen“ u. a. auf folgende Deskriptoren. Das Zielniveau B1 für das *Zertifikat Deutsch* ist wiederum gegenüber den benachbarten Stufen A2 und B2 typographisch hervorgehoben.

Der/die Lernende

- kann aus hoch spezialisierten Quellen des eigenen Fachgebiets Informationen, Gedanken und Meinungen entnehmen; kann Fachartikel, die über das eigene Gebiet hinausgehen, lesen und verstehen, wenn er/sie ab und zu im Wörterbuch nachschlagen kann, um das Verständnis der verwendeten Terminologie zu überprüfen
- kann in unkomplizierten Zeitungsartikeln zu vertrauten Themen die wesentlichen Punkte erfassen (B2)
- kann in klar geschriebenen argumentativen Texten die wesentlichen Schlussfolgerungen erkennen; kann bei der Behandlung eines Themas die Argumentation erfassen, wenn auch nicht unbedingt im Detail
- kann Artikel und Berichte zu aktuellen Fragen lesen und verstehen, in denen die Schreibenden eine bestimmte Haltung oder einen bestimmten Standpunkt vertreten (B1)
- kann aus einfacheren schriftlichen Materialien wie Briefen, Broschüren oder Zeitungsartikeln, in denen Ereignisse beschrieben werden, spezifische Informationen herausfinden (A2).⁵

Wie bei den produktiven Fertigkeiten reichen die Kann-Beschreibungen als „Grobziel“ nicht aus für die Konstruktion einer niveaugerechten Aufgabe. Eine ganze Reihe von Prozeduren in der Testentwicklung sind einzuhalten, um z. B. ein Leseverstehen-Item für den Echteininsatz in einem Test für gut zu befinden. Der Weg muss in diesem Fall immer über Erprobungen und statistische Fachanalysen führen. Doch bereits vorher sind einige wichtige Regeln zu beachten: Testautoren sind angehalten, die durch das Testformat (Publikation von Modellprüfungen) und Lernzielinventare gesetzten Limits genauestens einzuhalten. Ein zusätzliches Hilfsmittel sind darüber hinausgehende Richtlinien für Testkonstruktoren, die beispielsweise den Aufgabentyp und Textinput (z. B. hinsichtlich Länge, Textsorte etc.) genauer erläutern. Nach der Vorlage des Rohentwurfs durch den Autor kommt die Begutachtungs- und Redaktionsphase, in der der Test sich von außen weiteren kritischen Fragen stellen muss, die bereits dem Autor bekannt waren, die dieser aber möglicherweise übersehen hat: Ist ein Text für die Zielgruppe Migranten überhaupt geeignet? Gibt es Multiple-Choice-Items, die schlecht formuliert sind bzw. mehr als eine richtige Lösung ermöglichen? Gibt es Aufgaben, die auch ohne Lektüre des Textes lösbar sind? Gibt es Distraktoren, die so unplausibel sind, dass sie nach aller Wahrscheinlichkeit von niemandem gewählt werden? Nach Itemerstellung, Begutachtung und redaktioneller Überarbeitung erfolgt als weitere objektive Überprüfung der Güte des Testitems die Erprobung, die normalerweise mit einer Population von mindestens 100 Lernenden des Zielniveaus und der betreffenden Zielgruppe (in diesem Fall also Migranten) durchgeführt wird. Die statistische Analyse der Testitems (meist als klassische Itemanalyse mit Hilfe des Computerprogramms *Iteman* aus *MicroCAT*) führt dann für die Redaktion zu nützlichen Hinweisen bezüglich ihrer Qualität. Hier sei beispielsweise auf die Parameter „Schwierigkeit“ und „Trennschärfe“ verwiesen: Die Schwierigkeit eines Items wird ausgedrückt als Anteil der korrekten Antworten an der Gesamtzahl der Kandidatenantworten bei einem Item (*proportion correct*). Bei Erprobungen des *Zertifikat Deutsch* liegt die angemessene Schwierigkeit zwischen 0.50 und 0.90 prop. correct. D. h., dass ein Item in der Regel verworfen wird, wenn weniger als 50 oder mehr als 90 Prozent der Probanden es richtig lösen. Einzelne leichtere Aufgaben werden häufig aber auch als Einstiegsitems in einen Subtest akzeptiert. Bei der Untersuchung der Trennschärfe wird festgestellt, wie gut ein Item die schwachen von den starken Kandidaten trennt. Um die Trennschärfe zu beschreiben, werden der Trennschärfenindex (*discrimination index*) und die punkt-biseriale Korrelation (*point biserial correlation*) errechnet. Weitere Aufschlüsse über die Qualität eines Items kann man daraus ziehen, ob die Distraktoren angemessen funktionieren. Wenn in einem Multiple-Choice-Item die Lösungsverteilung $a=0.19/b=0.64$ richtige Lösung/ $c=0.17$ ist, so funktioniert die Aufgabe mit zwei guten Distraktoren a und c recht gut. Ergibt die Analyse für eine andere Aufgabe die Werte $a=0.94$ richtige Lösung/ $b=0.04/c=0.02$, so wird die Testredaktion das Item überarbeiten müssen oder ganz verwerfen. Das Item ist erheblich zu leicht, die Distraktoren b und c erfüllen nicht ihren Zweck.

Es konnte an dieser Stelle nur ein kurzer Einblick in die fachwissenschaftliche Arbeit der Testentwicklung gegeben werden. Ganz allgemein sollen die exemplarisch aufgezeigten Prozeduren aber zeigen, dass gerade in dem sensiblen Bereich der Ü-

berprüfung von Sprachkompetenzen bei Migranten und Einbürgerungsbewerbern eine fachlich fundierte Herangehensweise angezeigt ist.

Zum Schluss sei noch ein kurzer Ausblick auf den *Deutsch-Test für Zuwanderer* gegeben, der ab 2009 das *Zertifikat Deutsch* als Abschlusstest in Integrationskursen ablösen soll. Die skalierte Prüfung (A2/B1) wird zurzeit gemeinsam von telc und dem Goethe-Institut entwickelt, das Testformat bis Ende 2007 bundesweit im Rahmen der oben beschriebenen Prozeduren erprobt. Als Prüfungsentwickler kann man sich dabei auf eine wichtige Vorarbeit stützen, die die Sprachbedarfe der Zielgruppe genauer erforscht hat.⁶ Das Ergebnis der Recherchearbeiten hat gezeigt, dass „Leben mit Kindern“ (96 Prozent), „Behörden“ (74 Prozent), „Arzt“ (56 Prozent), „Arbeitsuche“ und „Arbeitsplatz“ (jeweils 30 Prozent) als besonders wichtige Handlungsbereiche angesehen werden. „Briefliche Kommunikation“, „Medien“ oder „Feiern“ rangieren mit nur 1 oder 2 Prozent-Nennungen ganz hinten.

Für das Projektteam von telc und Goethe-Institut wird es wichtig sein, die Ergebnisse der Bedarfsanalyse so in ihre Entwicklungsarbeiten mit einzubeziehen, dass auch ab 2009 ein faires Testverfahren für die Feststellung der Sprachkompetenzen von Migranten verfügbar ist. Dabei ist der Anspruch, der durch die sprachliche Wirklichkeit mit der Lebenswelt der Migranten verbunden ist, genauso legitim wie die Ansprüche, die die Aufnahmegesellschaft mittels einer staatlichen Sprachkursförderung und einem damit verknüpften Prüfungskonzept an die Teilnehmenden stellt.

Anmerkungen

- 1 Weitere Informationen in www.telc.net – Siehe auch *Zertifikat Deutsch. Lernziele und Testformat*, hg. von WBT Weiterbildungs-Testsysteme [seit 2007 telc], Goethe-Institut, Österreichisches Sprachdiplom und Konferenz der Schweizerischen Erziehungsdirektoren, Frankfurt am Main, 1999.
- 2 Da die Papiere der Arbeitsgruppe zurzeit noch ALTE-intern diskutiert werden, kann hier leider nicht aus ihnen zitiert werden. Eine Veröffentlichung ist für die zweite Jahreshälfte 2008 geplant.
- 3 Die deutsche Übersetzung ist zugänglich als *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, von John Trim, Brian North, Daniel Coste. München: Langenscheidt, 2001.
- 4 Ebenda, S. 81f.
- 5 Vgl. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen*, S. 76.
- 6 Konrad Ehlich, *Recherche und Dokumentation hinsichtlich der Sprachbedarfe von Teilnehmenden an Integrationskursen DaZ*, München 2007.

Zuwanderung und die Eltern- und Familienbildung in Nordrhein-Westfalen

Die wichtigsten Ergebnisse einer Evaluation

Veronika Fischer, Doris Krumpholz, Adelheid Schmitz

Das Forschungsprojekt „Zuwanderung – Eine Chance für die Familienbildung. Bestandsaufnahme und Empfehlungen zur Eltern- und Familienbildung in Nordrhein-Westfalen“ (Fischer, Krumpholz, Schmitz 2007) wurde zwischen 2005 und 2006 durchgeführt. Die Evaluation fand im Auftrag des Ministeriums für Generationen, Familie, Frauen und Integration in enger Verbindung mit den Landesarbeitsgemeinschaften der Eltern- und Familienbildung in NRW statt. Im Kern ging es um die Frage, wie Einrichtungen der Eltern- und Familienbildung mit den Anforderungen, die sich aus der Zuwanderung nach Nordrhein-Westfalen ergeben, umgehen. Gegenstand der Untersuchung waren zielgruppenspezifische und interkulturelle Angebote, die sich an Familien mit Migrationshintergrund richteten. Erfasst wurden 150 Einrichtungen, von denen sich 70 an der Befragung beteiligten und 36 angaben, entsprechende Angebote für und mit zugewanderten Familien zu planen und umzusetzen.

Die Evaluation kam u. a. zu folgenden Ergebnissen:

- Einrichtungen mit zielgruppenspezifischen und interkulturellen Angeboten sind regional sehr unterschiedlich verteilt und eher in den kreisfreien Städten entlang des Rheins und im Ruhrgebiet mit einem prozentual hohen Anteil an Migrantenbevölkerung zu finden.
- Angebote für und mit zugewanderten Familien sind mit einem Anteil von 13 Prozent am Gesamtangebot immer noch ein Randsegment in der Familienbildung, womit sich ein Ungleichgewicht zwischen dem tatsächlichen Angebot einerseits und dem wachsenden Potenzial an möglichen Nutzern in der Migrantenbevölkerung andererseits ergibt. Einen Migrationshintergrund zu haben, ist längst nicht mehr Merkmal einer verschwindenden Minderheit, sondern kennzeichnet zunehmend die Bevölkerung in NRW (22,5 Prozent).
- Gerade die Einrichtungen, die auf eine längere Tradition in der Migrationsarbeit zurückblicken, praktizieren erfolgreiche Strategien der Zielgruppenansprache und -arbeit. Insbesondere dann, wenn die Einrichtungen die traditionellen Komm- und Gehstrukturen erweitert haben, konnten Hemmschwellen bei den Betroffenen abgebaut und auch benachteiligte Familien mit Migrationshintergrund gewonnen werden.

- Einige Einrichtungen, die auf Basis eines Stadtteilkonzepts arbeiten und mit Räumlichkeiten in Stadtteilen verankert sind, wo viele benachteiligte und marginalisierte Familien mit Migrationshintergrund leben, konnten die Zielgruppen dann erreichen, wenn sie beispielsweise Multiplikatoren gewinnen konnten, die die Muttersprache der Betroffenen beherrschten; wenn Ansprechpartner mit hohem Ansehen im Milieu der Zielgruppen zur Verfügung standen, wenn ihnen Migrantenvereine bei der Planung und Werbung für die Angebote zur Seite standen, wenn Elternbildung in Kindergärten und Schulen verlagert oder wenn die Infrastruktur der Migrantencommunities (Vereinsräume, Moscheen etc.) genutzt wurde. Ein erfolgreiches Vorgehen ist dann gewährleistet, wenn ein differenziertes Konzept zur Ansprache der Familien mit Migrationshintergrund zugrunde gelegt wird, das in Abstimmung und Kooperation mit den Betroffenen, der Pluralität der Lebenslagen, den Bedürfnissen, Interessen und Bildungsvoraussetzungen der verschiedenen Gruppen mit Migrationshintergrund gerecht wird.
- Die Familienbildung leistet mit ihrem vielfältigen Programm einen Beitrag zur soziokulturellen Integration im Hinblick auf Spracherwerb, Orientierungswissen zur Bewältigung von Alltagssituationen, interkulturelle Kontakte und interreligiösen Austausch. Im Veranstaltungsangebot nehmen Kurse zum Spracherwerb einen relativ hohen Stellenwert ein, was u. a. darauf zurückzuführen ist, dass die Deutschkurse ein Einstiegsangebot sind, das von den Adressaten gut angenommen wird und zugleich als Integrationsbrücke in das Regelprogramm funktioniert. Von Vertretern und Vertreterinnen der Familienbildung wird darüber hinaus der Wunsch geäußert, vermehrt junge Paare, angehende Eltern und solche mit ihrem gerade geborenen Kind für die Teilnahme an Eltern- und Familienförderprogrammen zu gewinnen. Gerade die frühkindliche Förderung von Kindern zwischen 0 und drei Jahren ist ein originäres Gebiet der Familienbildung, auf dem sie bereits langjährige Erfahrungen besitzt und auf fachlich hohem Niveau arbeitet. Die hier erprobten Programme wie z. B. PEKIP, „Starke Eltern – starke Kinder“ müssen allerdings noch darauf hin überprüft werden, ob sie den Bedürfnissen und den besonderen Voraussetzungen der Eltern mit Migrationshintergrund gerecht werden. Das Programm „Starke Eltern –starke Kinder“ wird bereits im Hinblick auf Zielgruppen türkischer Herkunft evaluiert.
- Viele der Maßnahmen unterstützen die Eltern auch bei den sensiblen Übergangsphasen vom Kindergarten in die Grundschule (wie „Griffbereit“ oder das „Rucksack-Projekt“) oder von der Grundschule in weiterführende Schulen. Sie bauen auf partizipativen Ansätzen auf, die die Eltern im Sinne einer Erziehungspartnerschaft in ihre Arbeit einbeziehen. Außerdem bieten sie ein Forum, das Eltern Gelegenheit gibt, miteinander in Kontakt zu kommen und sich über differente Erziehungsziele, -stile, Werte und Normen sowie Praktiken auszutauschen. Im Sinne eines Empowermentansatzes werden die Eltern darin bestärkt, ihre Elternrolle auch öffentlich in den Bildungsinstitutionen selbstbewusster wahrzunehmen.
- Verbesserte Methoden, um Zielgruppen mit Migrationshintergrund zu erreichen, stellen eine zentrale Maßnahme im Kontext interkultureller Öffnungsprozesse dar. Darüber hinaus erfordert die interkulturelle Öffnung der Familienbildung ein

Leitbild, verbunden mit einem Konzept für die inhaltliche Arbeit, Maßnahmen zur Personalentwicklung und die Vernetzung mit Migrationsdiensten und Migrantenselbstorganisationen. Gut ein Drittel der Einrichtungen hat bestätigt, ein interkulturelles Leitbild zu haben, die Mehrzahl befindet sich noch am Anfang der Diskussion.

- Organisationsentwicklungsprozesse, die im Zuge interkultureller Öffnung der Familienbildung erforderlich werden, gehen vielfach mit Vernetzungen einher. Es reicht in der Regel nicht aus, einrichtungsinterne Ressourcen zu nutzen, vielmehr sollte auch auf die Potenziale externer Netzwerke zurückgegriffen werden. Hier bieten sich sowohl Vernetzungen auf der Ebene kommunaler Integrationskonzepte, mit Migrationsfachdiensten, anderen Kultur- und Bildungseinrichtungen als auch mit Migrantenselbstorganisationen an.
- Um die Innovationsfähigkeit und Qualität der Familienbildung zu gewährleisten, sind die Einrichtungen auf verlässliche Strukturen angewiesen. Gerade niederschwellige Angebote im Migrationsbereich werden oft als Modellprojekte finanziert und nach deren Ablauf wieder eingestellt, weil andere Mittel nicht zur Verfügung stehen. Umso wichtiger sind für die Familienbildung verlässliche Finanzierungsquellen auf gesetzlicher Grundlage. Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass die Einrichtungen der Familienbildung neben den Eigenmitteln und den Zuschüssen nach dem Weiterbildungsgesetz eine Reihe von zusätzlichen Finanzierungsquellen erschlossen haben. Es ist absehbar, dass Drittmittel auch künftig ein unerlässlicher Finanzierungsbaustein im Gesamtbudget sein werden, so dass ein professionelles Management bei deren Akquise immer wichtiger wird.

Die komplette Untersuchung kann im Internet unter www.mgffi.nrw.de/publikationen abgerufen werden.

Der Nationale Integrationsplan

Neue Wege – Neue Chancen – so lautet der Untertitel des Nationalen Integrationsplanes, über den der Deutsche Bundestag jüngst debattierte. Die Bundesregierung will mit ihm Ausländerinnen und Ausländer hinsichtlich ihrer Integration fördern und fordern. Der Opposition geht der Plan nicht weit genug oder sogar am Thema vorbei. Aber auch zwischen den Koalitionsfraktionen gibt es noch Meinungsverschiedenheiten, beispielsweise hinsichtlich des kommunalen Wahlrechtes für Nicht-EU-Ausländer. In der Integrationspolitik bleibt großer Diskussionsbedarf.

Staatsministerin Maria Böhmer stellte dem Parlament den Nationalen Integrationsplan vor.

„In Deutschland leben mehr als 15 Millionen Menschen aus Zuwandererfamilien. Das ist ein Fünftel der Bevölkerung. Viele dieser Menschen haben ihren Platz in unserer Gesellschaft gefunden. Sie sind erfolgreich. Sie tragen mit ihren Fähigkeiten und mit ihren Leistungen zum Wohlstand und zur Vielfalt unseres Landes bei. Und sie schaffen Arbeitsplätze: Ich verweise auf die 600 000 Unternehmer ausländischer Herkunft in unserem Land.“ Das ist die positive Bilanz, die Staatsministerin Maria Böhmer der Debatte um den Nationalen Integrationsplan voranstellte. Doch wo Licht ist, ist auch Schatten. Die Integrationsprobleme haben in den vergangenen Jahren zugenommen. Es gibt Menschen aus Zuwandererfamilien, die nicht genügend deutsch sprechen. Sie schneiden in Bildung und Ausbildung schwächer ab. Sie sind häufiger arbeitslos. Darunter sind viele – viel zu viele – junge Menschen. „Wir können es uns nicht leisten, dass es in unserer Gesellschaft eine verlorene Generation gibt.“, forderte deswegen Böhmer.

Nicht hinnehmbar sei vor allem, dass einige die Grundregeln des Zusammenlebens nicht akzeptierten. Integration brauche die Basis gemeinsamer Werte. Notwendig sei auf der Seite der Zuwanderer die Bereitschaft, sich auf ein Leben in Deutschland wirklich einzulassen. Böhmer: „Das heißt, Ja zu unserem Grundgesetz, zu unserer Rechtsordnung und zu unserer deutschen Sprache zu sagen.“ Notwendig sei auf der anderen Seite, dass diejenigen, für die Deutschland Heimat ist, wirklich offen sind gegenüber denjenigen, die hierher kommen, und sie ehrlich willkommen zu heißen. Für die Bundesregierung ist Integration also eine Aufgabe von nationaler Bedeutung. Maria Böhmer erklärte, die Regierung habe reagiert und in der Integrationspolitik umgesteuert. Der entscheidende Punkt sei, dass nicht mehr übereinander, sondern

miteinander geredet werde. In der Vergangenheit sei vieles nur über Beiräte geschehen. Jetzt würden die Ausländer gleichberechtigt eingebunden. 400 Personen haben am Nationalen Integrationsplan mitgewirkt. Zum ersten Mal hätten Migrantinnen und Migranten dabei eine aktive Rolle in der Integrationspolitik gespielt. Sie hätten sich der Verantwortung gestellt, was in vielen Selbstverpflichtungen im Nationalen Integrationsplan zum Ausdruck komme. Diese Selbstverpflichtungen seien ein besonderes Kennzeichen des Nationalen Integrationsplans. Die Bundesregierung habe selbst 150 Selbstverpflichtungen eingebracht. 750 Millionen Euro stünden im Haushalt dafür bereit, „dass Integration in unserem Land vorankommt“.

Der Erwerb der deutschen Sprache zieht sich wie ein roter Faden durch den gesamten Nationalen Integrationsplan. Es sei wichtig, dass die Kinder von der Grundschule an deutsch sprechen könnten, sodass sie dem Unterricht wirklich folgen können. Das sei ein entscheidender Punkt im Nationalen Integrationsplan. Die Länder hätten sich zur Sprachförderung in den Kindergärten und zur flächendeckenden Durchführung von Sprachstandstests verpflichtet. Für die Bundesregierung, so Böhmer, seien die Integrationskurse das entscheidende Instrument, um die Sprachförderung voranzubringen. Es gab viele Verbesserungsvorschläge in Bezug auf die Differenzierung nach Zielgruppen, die Erhöhung der Stundenzahl und das Angebot von Kinderbetreuung, sodass auch Mütter davon profitieren können. Die guten Vorschläge würden jetzt zügig umgesetzt. Die Integrationskursverordnung wird in Kürze auf den Weg gebracht sein. „Ich bin mir sicher, dass dann auch die finanziellen Mittel vom Bundestag bereitgestellt werden. Es wäre gut, wenn wir die vorgesehenen 155 Millionen Euro zur Verfügung hätten.“, warb Böhmer. Von Anfang an die deutsche Sprache zu fördern, bedeute aber auch, endlich die Sprachlosigkeit der Mütter zu überwinden. Die Regierung setze nicht mehr nur auf nachholende Integration. Das neue Zuwanderungsgesetz gehe in Richtung vorbereitende Integration. Es gab viel Kritik daran, dass schon im Herkunftsland erste Sprachkenntnisse erworben werden sollten. Böhmer hält das für richtig: „denn die Frauen, die in unser Land kommen, müssen sich verständigen und teilhaben können.“ Auch zur Bildung allgemein gibt es eine Vielzahl von Maßnahmen im Nationalen Integrationsplan. Wichtig sei, dass Schulen sich besser auf viele Kinder aus Zuwanderungsfamilien einstellen könnten. Deshalb wäre es wichtig, dass die Länder gesagt haben, sie wollten in den nächsten fünf Jahren dafür sorgen, dass alle Lehrerinnen und Lehrer über Fortbildungsmaßnahmen die Möglichkeit haben, an Sprachförderungsmaßnahmen teilzunehmen, sodass sie nachher im Unterricht wirklich diese Aufgabe leisten können, dass in jedem Fach – nicht nur in Deutsch – Sprachförderung stattfindet und die Bildungschancen sich für Kinder verbessern.

Bei der Ausbildungssituation sei es ein Alarmzeichen, wenn 40 Prozent der Jugendlichen ohne jegliche berufliche Qualifizierung blieben. Deshalb sei es entscheidend, dass beim Ausbildungspakt das Thema Integration jetzt fest verankert wurde. Es sei hoch anzuerkennen, dass Unternehmer ausländischer Herkunft gesagt haben: Wir wollen 10 000 Ausbildungsplätze mehr zur Verfügung stellen. Die Bundesregierung Sorge mit der Initiative „Aktiv für Ausbildung“, dem Jobstarter-Programm und der Flankierung durch das Sonderprogramm EQJ dafür, dass die Chancen besser

würden. Aber die Chancen müssten von den Jugendlichen und ihren Familien auch ergriffen werden.“

Auszug aus einem zusammenfassenden Bericht über die Vorstellung des Nationalen Integrationsplans im Bundestag am 9.11.2007 durch Frau Böhmer beim Informationsdienst für Politik, POLIXEA Portal (www.polixea-portal.de).

Der Nationale Integrationsplan – ein bildungspolitischer Zwischenruf

Christoph Ehmann

1. Um wen geht es?

„Deutschland ist ein weltoffenes Land. Hier leben rund 15 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund.“ So beginnt Bundeskanzlerin Angela Merkel ihr Vorwort zum „Nationalen Integrationsplan“ (S. 7). Der Plan ist 2006 ausgedacht worden, um einen Weg aus der Kontroverse um die Staatsangehörigkeitsfrage zu versuchen. Die Zahlen sollen die Dimension des Themas deutlich machen. Wenige Seiten später fügt die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, Staatsministerin Maria Böhmer, die Information hinzu, dass es sich dabei um Menschen „aus 200 verschiedenen Staaten“ (S. 9) handle. Diese – tatsächliche oder scheinbare – Vielfalt zu „integrieren“, wäre eine wahrhaft große Aufgabe. Doch geht es wirklich um Menschen aus „200 verschiedenen Staaten“? Geht es um die Integration von Österreichern, Schweizern, Luxemburgern, Franzosen, US-Amerikanern und Chinesen? Sollen Banker oder Autohändler aus Japan, die sich einige Jahre hier aufhalten, „integriert“ werden? Wie viele dieser 15 Millionen aus 200 Staaten wollen „dauerhaft bei uns leben“ (Merkel, S. 7)?

15 Millionen sind rd. ein Fünftel der in Deutschland lebenden Bevölkerung. In der „Erklärung des Bundes zum Nationalen Integrationsplan“ (S. 12 ff.) wird zudem darauf hingewiesen, dass es bei den unter 25-jährigen gar „mehr als ein Viertel“ sei, um dann mit einer überraschenden Feststellung zu kommen: „Mehr als die Hälfte der Menschen mit Migrationshintergrund besitzt die deutsche Staatsangehörigkeit. Viele sind in Deutschland geboren.“ (S. 12)

Deshalb verringert die Bundeskanzlerin auch gleich die Dimension des Integrationsvorhabens: „Die meisten von ihnen haben längst ihren Platz in unserer Gesellschaft gefunden.“ Man könnte also zufrieden sein, gäbe es nicht „bei einer leider zu großen“ Minderheit „Integrationsdefizite“, die nicht zuletzt im Bildungsbereich vertortet werden: „Dazu zählen nicht zuletzt mangelhafte deutsche Sprachkenntnisse und Schwächen in Bildung und Ausbildung. Das sind Defizite, die in einer relativ hohen Arbeitslosigkeit und sogar in gesellschaftlicher Abschottung zum Ausdruck kommen.“ Und sie fügt hinzu, dass zu einer Integration auch „die Anerkennung der

Rechtsordnung Deutschlands“ gehöre (alle Zitate S. 7). Im „Beitrag der Länder zum Nationalen Integrationsplan“ (S. 22 ff.) wird dies noch unmissverständlicher ausgedrückt: „Die Länder erwarten von allen Menschen in diesem Land ein klares Bekenntnis zum Grundgesetz und den Verfassungen der Länder sowie die Akzeptanz der in unserem Land geltenden Grundrechte und Grundwerte.“ (S. 24)

Und dass es mit der Integration in den vergangenen Jahren immer noch nicht geklappt hat, zumindest nicht bei der von der Bundeskanzlerin angeführten „leider zu großen“ Minderheit hat nach der Länderauffassung auch eine völlig klare Ursache: Wenn Integration gelingen soll, dann müssen die Zugewanderten auch „die Integrationsangebote annehmen“ (S. 24), was sie, so der Umkehrschluss, nach Auffassung der Länder bislang nicht oder nicht ausreichend getan haben. (Dazu siehe unter 2.)

Es sind denn auch diese beiden Kriterien, die sich durch alle Vorschläge und „Selbstverpflichtungen“ ziehen :

4. Integration ist dann möglich, wenn Migrantinnen und Migranten bereit sind, sich zu bilden und die deutsche Sprache beherrschen (S. 13 und S. 25). Dies gilt als eine wesentliche Voraussetzung, um in Schule und Beruf erfolgreich sein zu können.
5. Integration – und Staatsangehörigkeit – kann dann gewährt werden, wenn die Rechtsordnung und die im Grundgesetz festgeschriebenen Werte anerkannt werden (S. 7 und S. 24).

Der „Nationale Integrationsplan“ ist erstellt worden, um Kriterien für die Verleihung der deutschen Staatsangehörigkeit, also der vollen rechtlichen Gleichstellung, zu gewinnen. Doch das gilt nur für jene, die politisch nicht gewollt waren und sind.

Denn dass die Beherrschung der deutschen Sprache eine *conditio sine qua non* für die Verleihung der deutschen Staatsangehörigkeit war und ist, ist ein Gerücht: Vier Millionen Deutsche als Aussiedlerinnen und Aussiedler haben die deutsche Staatsangehörigkeit ohne die ausreichende Beherrschung der deutschen Sprache ausschließlich aus politischen Gründen erhalten. Das gleiche gilt für die jüdischen Einwanderer aus der ehemaligen UdSSR.

Und bei der Überprüfung des Kriteriums „Einhaltung der Rechtsordnung“ kam Christian Pfeiffer schon im Rahmen seiner Untersuchungen über „Gewalt an Schulen“ in mehreren deutschen Städten in den 90er Jahre zu der Erkenntnis, dass die Kriminalitätsrate bei den jugendlichen Aussiedlerinnen und Aussiedlern mit deutscher Staatsangehörigkeit zumindest nicht merklich niedriger war als bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund ohne deutsche Staatsangehörigkeit.

Wenn es also um die „Einhaltung der Rechtsordnung“ geht, dann kann es nicht um die Abwehr von Schutzgelderpressern, Frauenhändlern oder Kreditkartendieben und -fälschern gehen. Diese sind, so scheint es zumindest, weder eindeutig einer nationalen noch einer religiösen Herkunft zuzuordnen. Man muss also nach einem Kriterium suchen, das sich besonders gut mit einer spezifischen Migrantengruppe verbinden lässt. Und da stößt man sehr rasch auf ein Kriterium. Die Erklärung des Bundes zum Nationalen Integrationsplan kommt klar zur Sache: „Zudem akzeptieren einige die Grundregeln unseres Zusammenlebens nicht; dies gilt auch hinsichtlich der Rechte von Frauen.“ (S. 12) Und die Rechte der Frauen, das wissen wir nun alle dank

der vielen Islamspezialisten, die es mittlerweile gibt, werden insbesondere im Islam unterdrückt. Womit dann auch ein leicht feststellbares Kriterium gefunden ist: Wer Muslim ist, für den oder die spricht die Vermutung, dass er oder sie schon aus religiösen Gründen kein uneingeschränkter Befürworter der deutschen Rechtsordnung ist. Pflichtschuldig erwähne ich hier natürlich, dass viele türkische Männer ein in unseren Augen rückständiges Frauenbild haben. Aber ebenso ist daran zu erinnern, dass den Deutschen ein vergleichbar reaktionäres Frauenbild erst durch ein Urteil des Bundesverfassungsgerichts vor einmal gerade 50 Jahren ausgetrieben werden musste. Die Politik oder die Mehrheit der Wähler war zu einer solchen neuen Sicht nicht aus eigener Kraft fähig. Und man darf auch fragen, ob wesentliche Teile der CSU wirklich dieses Urteil schon verinnerlicht haben.

Damit komme ich zur Beantwortung der Frage, wer denn das Objekt der Zuwendung nach dem Integrationsplan ist, der auf rd. 200 Seiten in 10 Themenfeldern die Ergebnisse der Beratungen von 376 Vertreterinnen und Vertretern aus Staat und Gesellschaft mit rund 400 Selbstverpflichtungen enthält. Es sind nicht die 15 Millionen mit Migrationshintergrund, es sind auch nicht die etwa 6 – 7 Millionen ohne deutsche Staatsangehörigkeit. Gemeint sind lediglich jene 10 Prozent oder etwa 1,5 – 1,7 Millionen Migrantinnen und Migranten muslimischen Glaubens, gegen die das „christliche Abendland“ verteidigt werden muss. Samuel Huntington lässt grüßen. Ein Fortschritt gegenüber den Kreuzzügen und der gemeinsamen Verteidigung Wiens im Jahre 1529 durch die „deutschen Stämme“ – Frankreich war bezeichnenderweise damals nicht dabei, wie es ja auch heute sehr lasch mit „seinen Mohammedanern“ umgeht – ist immerhin zu verzeichnen: Man will keine militärischen Instrumente mehr einsetzen, sondern mit Bildungsangeboten gewinnen, also Sprach- und Integrationskursen, sowie im Bereich der Kulturverwaltungen (S. 134 ff.)

Dieses Handlungskonzept ist wichtig und wohl auch ohne Ernst zu nehmende Alternative. Was dabei unberücksichtigt bleibt, ist der Bildungsaufwand, der auf deutscher Seite geleistet werden muss. In Deutschland haben sich Jahrhunderte lang Katholiken und Protestanten vom 30-jährigen Krieg bis zum Kulturkampf im 19. Jahrhundert „bis aufs Blut“ bekämpft. Was wir uns als Schüler der getrennten evangelischen und katholischen Schulen noch in den frühen 50er Jahren verbal an den Kopf warfen, ist in gesitteten Zeitschriften nicht wiederzugeben. Für die aktuelle Debatte ist aber vor allem erhellend, einmal nachzulesen, was Ende des 19. Jahrhunderts und nicht nur von der Stöcker-Partei über die mögliche – oder vielmehr „unmögliche“ – Integration von Menschen nicht muslimischen, sondern mosaischen Glaubens in die deutsche Gesellschaft geschrieben wurde. Die Worte sind mit den heutigen der Leitkulturpropagandisten weitgehend identisch. Die Debatte um die Europäische Verfassung und die Aufnahme eines Bezugs auf das „christliche Abendland“ darin hat zu ähnlichen Auswüchsen geführt.

2. Auf Erfahrungen aufbauen – Zu Geschichte der Bildung und Ausbildung von Migranten

Ein in der Erwachsenenbildung gern zitierter Grundsatz ist der, dass man die erwachsenen Lerner dort abholen müsse, wo sie sich gerade befinden, und dass Lernen

auf ihren Erfahrungen aufbauen sollte. Nun gehören zu den Adressaten des Integrationsplans auch jene muslimischen Migrantinnen und Migranten, die bereits in der 2. oder gar 3. Generation in Deutschland leben. Deren Erfahrungen lassen sich deshalb recht gut beschreiben. Und diese Beschreibung erklärt auch, warum es zuweilen zu der Feststellung kommt, dass die deutschen Sprachkenntnisse in der 3. Generation eher schlechter sind als bei den Angehörigen der 2. Generation. Dies ist eine unmittelbare Folge der über Jahrzehnte verweigerten Integration. Es sind eben nicht die „Gastarbeiter“ der ersten Generation, die die Integrationsangebote verweigert haben. Sondern es ist die deutsche Politik gewesen, die eben diese Integration nicht nur nicht förderte, sondern massiv bekämpfte. Diese gilt es im Folgenden zu skizzieren, weil genau das die Erfahrung ist, an die angeknüpft werden muss.

Seit es Anwerbungen ausländischer Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen in Deutschland gibt, also seit den späten 50er Jahren, haben sich zwei Positionen gegenübergestellt. Die eine, von der Politik vertretene, war die, dass solche Anwerbungen stets nur auf Zeit geschehen dürften: 2, 3, max. 5 Jahre. Gastarbeiter als Spielmasse im konjunkturellen Auf und Ab. Dem stand die von der Wirtschaft gestellte Forderung gegenüber, dass sich derart zeitlich limitierte Verträge nicht lohnten, weil die Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer häufig erst angelehrt oder gar ausgebildet werden müssten und sich die Investitionen in diese Qualifizierung nur bei längerfristiger Beschäftigung auszahlen würden. Faktisch haben die Arbeitgeber „gesiegt“, aber die Politik – oder das „gesunde Volksempfinden“ – hat immer wieder interveniert und gezielt die Integration verhindert.

So ereiferten sich „Bürger“ Anfang der 70er Jahre darüber, dass türkische Arbeitnehmer für ihre „im hintersten Anatolien“ lebenden Kinder Kindergeld nach deutschen Sätzen bekamen, obwohl doch das Leben dort sehr viel weniger aufwendig sei. Also wurden die Kindergelder für im Ausland lebende Kinder gekürzt. Mit der Wirkung, dass die Väter, da sich ihr Aufenthalt dank des Einflusses der Arbeitgeber nun doch verlängerte, ihre Familien nachzogen, was – zumal es auch dem christlichen Familienbild entsprach – nicht wirklich bekämpft werden konnte. Den deutschen Schulen bescherte das ein Integrationsproblem.

Dieses zu bearbeiten, wiesen die Bildungspolitiker, aber nicht nur sie, zurück, indem sie Anfang der 70er Jahre die Bildung von türkischsprachigen Klassen oder gar Schulen vorschlugen, weil die Kinder – gemäß der politisch gewollten, wenn auch faktisch gegen die Wirtschaft nicht durchsetzbaren zeitlichen Begrenzung des Aufenthalts ihrer Väter – wieder in die Türkei zurückkehren sollten. Mit dem gleichen Argument wurde auch türkischen Jugendlichen die Förderung einer Ausbildung durch das Arbeitsamt verweigert. Erst dem ehemaligen nordrhein-westfälischen Ministerpräsidenten Heinz Kühn gelang es Ende der 70er Jahre, eine gezielte berufliche Förderung ausländischer Jugendlicher anzustoßen.

„Viele sind in Deutschland geboren“, betont der Bund in seiner Erklärung zum Nationalen Integrationsplan mit Bezug auf das Viertel der unter 25-jährigen mit Migrationshintergrund. Für die türkischen Kinder und Jugendlichen blieb das Jahrzehnte ohne Bedeutung hinsichtlich ihrer Staatsangehörigkeit. Aber noch wichtiger war, dass ihre Integration systematisch verhindert wurde: Kindergartenplätze sind in

Deutschland nach wie vor Mangelware. Sie waren es noch mehr in den Jahren vor der Wiedervereinigung. Und sie kosten Geld. Was also lag näher, als dass die Kinder der türkischen Familien von den nicht-erwerbstätigen Müttern oder Großmüttern versorgt wurden, mit der Folge, dass die deutsche Sprachkompetenz der Kinder beim Schuleintritt gering oder gleich null war und ist. Und wenn es eine nicht-erwerbstätige Versorgerin gab, war ohnehin die Chance auf einen der wenigen Kindergartenplätze gering.

Die deutsche Politik hat sich ihr „Ausländerproblem“ selbst geschaffen. Das wissen die meisten integrationswilligen Ausländer auch. Was wenigstens zum Teil erklärt, warum einige Verbände die Kooperation mit der Bundesregierung verweigern. Und was Schwierigkeiten bei der Annahme von „Integrationsangeboten“ verständlich macht.

3. Realistische Erwartungen wecken

Selbstverständlich ist die Staatsbürgerschaft nicht alles. Das zeigt das Beispiel der französischen Vorstädte. Aber in Abwandlung eines Ausspruchs von Willy Brandt zum Thema Frieden: ohne Staatsbürgerschaft ist alles nichts. Ohne die rechtliche Gleichstellung, die Verpflichtungen, aber eben auch Rechte beinhaltet, ist eine Integration nicht zu erreichen. So lange erhebliche Energie darauf verwandt wird, Menschen, die dauerhaft in Deutschland leben wollen, sich nichts haben zu Schulden kommen lassen, ihre Kinder zur Schule schicken und ihre Steuern bezahlen, dennoch die deutsche Staatsbürgerschaft zu verweigern, wird man kaum von einer integrationswilligen Gesellschaft sprechen können. Viel schlimmer: der „Nationale Integrationsplan“ unterstellt nicht einmal unausgesprochen, dass es im Wesentlichen ein Bildungsproblem der nicht-deutschen Migrantinnen und Migranten sei, wenn sie bislang nicht die deutsche Staatsbürgerschaft erhalten haben.

Kein erfolgreicher Absolvent und keine erfolgreiche Absolventin eines „Integrationskurses“, eines Gymnasiums oder einer Universität aber hat anschließend einen Anspruch auf Einbürgerung.

Der „Integrationsplan“ ist deshalb auch eine Missachtung der über 300 Bürgerinnen und Bürger guten Willens und guten Glaubens, die auf deutscher Seite an ihm mitgearbeitet und sich eine oder mehrere der 400 „Selbstverpflichtungen“ auferlegt haben. Selbst wenn sie diese Selbstverpflichtungen erfüllen, wenn sie ihr zivilgesellschaftliches Engagement ernst nehmen, wie es die Kirchen und viele soziale Organisationen in den letzten Jahrzehnten bereits getan haben, ist damit in keiner Weise gesichert, dass das von ihnen angestrebte Ziel auch durch Leistungen des Staates und der staatsnahen Einrichtungen stabilisiert wird. Die Abwehranstrengungen gegen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer aus den osteuropäischen EU-Beitrittsstaaten verdeutlichen, dass von politischen Lobbyisten jede Chance genutzt wird, um sich „der Fremden“ zu erwehren. Und wie dieses Beispiel zeigt: erfolgreich, parteiübergreifend und gegen jede wirtschaftliche Vernunft.

Der „Integrationsplan“ ist auch voll von Ermahnungen, dass die deutsche Rechtsordnung und die Werte des Grundgesetzes geachtet werden müssen – von de-

nen, die Deutsche werden wollen. Die Verstöße gegen die deutsche Rechtsordnung und gegen grundgesetzliche Werte werden aber vor allem von Deutschen begangen. Und PISA zeigte, dass nicht nur unter Kindern mit Migrationshintergrund die Beherrschung der deutschen Rechtschreibung ein Problem ist.

Nachhaltig bedeutsamer aber wird sein, dass erneut der Bildungsbereich und der noch nicht wirklich zum Bildungsbereich gerechnete Kindergarten für die mangelnde Integration verantwortlich gemacht wird. So rühmt sich der Bund in seiner Erklärung, dass es seinem Engagement zu verdanken sei, dass nun der Plan bestehe, gemeinsam mit den Ländern und Kommunen die Versorgungsquote mit Kinderkrippenplätzen für Kinder unter 3 Jahren auf 35 Prozent bis zum Jahr 2013 anzuheben (S. 15), weil dies die effektivste Förderung der Integration und der Sprachkompetenz sei. 35 Prozent des Altersjahrgangs werden so versorgt, vielleicht. Werden diese Plätze vorrangig in mehrheitlich von Muslimen bewohnten Stadtvierteln angeboten? Vielleicht gar in der Nähe einer neu erbauten Moschee? Oder werden vor allem die Eltern berücksichtigt, die beide einen Vollzeitberuf innehaben, deshalb viel Steuern bezahlen und auch die hohen Kinderkrippenplatzgebühren entrichten und dann von der Steuer absetzen können? 35 Prozent als großartiges Integrationsangebot zu feiern, ist, wenn denn wirklich die frühkindliche Förderung so bedeutsam ist – wofür vieles spricht – eine Verhöhnung der Abgewiesenen.

Es fällt schwer, bei der Lektüre dieses „Nationalen Integrationsplans“ nicht in puren Zynismus zu verfallen.

Literatur

Bundesregierung (Hrsg.): Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen, Berlin 2007 (zitiert wird nach der Internetfassung)



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

Rechtsextremismus

Benno Hafeneeger, Reiner Becker

Rechte Jugendcliquen

Zwischen Unauffälligkeit und Provokation
Eine empirische Studie

Rechte Cliques sind mit ihrem Stil, ihrer Musik, ihren Protestformen und Einstellungen zu einem Bestandteil der deutschen Jugendkultur geworden. Sie stellen Politik, Zivilgesellschaft und Pädagogik vor Herausforderungen, die für die demokratische Entwicklung, politische Kultur und das soziale Klima des Zusammenlebens von besonderer Bedeutung sind.

Die vorliegende zweite „Hessenstudie 2007“ untersucht erneut nach der ersten „Hessenstudie 1999“ die Erscheinungs- und Handlungsformen von rechten Jugendcliquen und geht der Frage nach, ob es sich um ein episodales oder um ein längerfristiges, sich verstetigendes Phänomen handelt. Dabei werfen die Autoren einen besonderen Blick auf politische und pädagogische Reaktionen und Umgangsformen in hessischen Kommunen.



ISBN 978-3-89974387-6, 112 S., € 14,80



Reiner Becker

Ein normales Familienleben

Interaktion und Kommunikation zwischen
„rechten“ Jugendlichen und ihren Eltern

Dass die Familie ein wichtiger Akteur in der Herausbildung von rechtsextremistischen Orientierungen sein kann, zeigen zahlreiche sozialwissenschaftliche Befunde. Fragen nach Formen und Bedingungen der Interaktion und Kommunikation zwischen „rechten“ Jugendlichen und ihren Eltern stehen im Mittelpunkt der Studie.

978-3-89974380-7, 386 S., € 34,80



Sven Schönfelder

Rechtspopulismus

Teil Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit

Seit Mitte der achtziger Jahre gelingt es sogenannten rechtspopulistischen Parteien, in mehreren westeuropäischen Staaten eine Wählerschaft für sich zu gewinnen. Der Erfolg des organisierten Rechtspopulismus gründet vor allem auf seiner Fähigkeit, mit öffentlichkeitswirksamen und zugleich polemisch artikulierten Forderungen ein breites, bis weit in die Mitte der Gesellschaft hineinreichendes Wählerpotential zu mobilisieren. Die vorliegende Untersuchung geht der Frage des rechtspopulistischen Potentials in der Bundesrepublik nach.

978-3-89974385-2, 244 S., € 24,80

www.wochenschau-verlag.de

Organisation

Strukturwandel in der Weiterbildung bewältigen

Der Wandel der Weiterbildung geht nicht spurlos an den Einrichtungen vorbei. Für die einen werden sicher geglaubte Finanzmittel gestrichen und erfordern eine Neupositionierung am Markt. Andere fusionieren oder suchen ihr Heil in einer Rechtsformänderung oder der Übernahme neuer Rollen im Feld. Die Fallbeschreibungen zeigen exemplarisch, wie für typische Problemlagen Lösungen erarbeitet und erfolgreich in der Praxis realisiert wurden.



Felicitas von Küchler (Hg.)

Organisationsveränderungen von Bildungseinrichtungen

Vier Fallbeschreibungen für den Wandel in der Weiterbildung

2007, 115 S.,

17,90 € (D)/34,70 SFr

ISBN 978-3-7639-1945-1

Best.-Nr. 81/0099

www.wbv.de



W. Bertelsmann Verlag

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



Berichte

Bildungsarmut bekämpfen – 6. Herbstakademie zur Weiterbildung in Weimar studiert Ursachen und Gegenmittel

Zehn bis zwölf Prozent der Jugendlichen pro Jahrgang verlassen die Schule ohne Abschluss. Bildungsarme Menschen im reichen Deutschland, die nur selten eine Arbeit finden. Sie werden meist nur als Chancenlose auf dem Arbeitsmarkt wahrgenommen. Der Blick auf die „employability“ – die Beschäftigungsfähigkeit – sei jedoch zu eng, betonte *Stephanie Odenwald* auf der 6. Herbstakademie der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft vom 1. bis 3. November 2007 in Weimar, die unter dem Motto: „Weiterbildung und Chancengleichheit“ stand. Die Leiterin des GEW-Vorstandsbereichs Berufliche Bildung und Weiterbildung stellte das Recht der Teilnahme aller an der gesellschaftlichen Entwicklung in den Mittelpunkt und forderte die „strukturelle Veränderung der Weiterbildung, um Bildungsarmut zu überwinden“.

Die Soziologin *Jutta Allmendinger*, Präsidentin des Wissenschaftszentrums Berlin, zeigte anhand empirischer Daten, wie die deutsche Schulstruktur durch frühe Aussonderung die Bildungsarmut begünstigt. Jahr für Jahr nimmt die Zahl derer zu, die kein Abschlusszertifikat erwerben, ein für die Professorin „beängstigender Trend“. Wie kontraproduktiv angesichts dieser Lage die Bundesagentur für Arbeit (BA) agiert, betonte *Gerhard Bosch*, Professor an der Universität Duisburg-Essen: „Die Steuerungslogik der BA lässt frühzeitige und längere Weiterbildung gar nicht mehr zu“. Nötig sei-

en neue Wege, um an die schlecht Qualifizierten heran zu kommen.

Man kann sie erreichen – das beweisen die vier in Weimar vorgestellten Praxisbeispiele:

Jeder lernt anders. Schneller oder langsamer. Besser am Morgen oder am Abend. Mit Büchern oder im Handeln. Diese Erkenntnis führt in der Volkshochschule Osnabrück zu einem ausdifferenzierten Angebot für alle, die Deutsch in Integrationskursen lernen wollen, berichtet Fachbereichsleiterin *Astrid Dinter*. Am Anfang steht die Beratung, bei der es um Lerngewohnheiten und Lebensumstände ebenso geht wie um den aktuellen Kenntnisstand. Dann folgt die Einstufung – in einen Schnelllernerkurs am Vormittag oder einen für Berufstätige am Abend. Oder in eine langsamere Variante. Oder in Unterricht mit mehr Alltags- als Schriftsprache. Während des Kurses gibt es regelmäßige Rückkopplungen zwischen Berater, Kursleitung und Teilnehmenden: Passt alles?

In der „Lernenden Region Dessau – Halle – Wittenberg“ gibt es sog. „B-Punkte“ für Bildung, Beruf und Beratung. Anlaufstellen für alle, die sich grob über das Weiterbildungsangebot der Gegend orientieren möchten, die einen Profilpass brauchen oder die einen Kursplatz vermittelt haben wollen. Die eigens für diese Aufgaben qualifizierten Festangestellten werden aus einem Pool bezahlt, an dem sich auch die Bildungsträger der Region beteiligen, die mit der Arbeitsagentur und anderen Organisationen ein Netzwerk gebildet haben. *Ulf Collasch* arbeitet bei einem dieser Weiterbildungsinstitute in Halle. Er tritt für neutrales Netzwerkmanagement ein, von dem alle Beteiligten gleichermaßen professionelle Unterstützung erhalten – nicht nur in der Startphase.

„Grundbildung für die Arbeitswelt“ heißt das Alphabetisierungsprogramm der besonderen Art, das die Volkshochschule Braunschweig in Kooperation mit der ARGE anbietet. Drei Monate lang dauert der Unterricht, 25 Stunden pro Woche, im vierten Monat schließt sich ein Praktikum in Großküchen, Möbel- und Baumärkten, Pflegeheimen oder Gärtnereien an. Ziel ist, dass die Teilnehmenden durch dieses Lern- und Arbeitsangebot eine bezahlte Helfertätigkeit finden. Der erste Durchgang mit 14 Beteiligten zwischen 20 und Ende 40 ist gelaufen, berichtet Fachbereichsleiterin *Ute Koopmann*, „mit nahezu Null Fehlzeiten.“. Im Januar startet eine Art „Aufbaukurs“ mit berufspraktischer Weiterbildung. Hier wird das Lernen in der VHS und am Praktikumsplatz noch enger verzahnt sein. Wichtig ist *Ute Koopmann* die Erfahrung, „dass die ARGE diesen Spielraum hat, mit uns zu arbeiten“.

Wilfried Rehfeld und sein Team vom Dialog Bildungswerk in Greve (NRW) qualifizieren betriebliche Lernbegleiter. Beteiligt sind Beschäftigte aus Klein- oder Mittelunternehmen (KMU). In jeder Gruppe spiegelt sich die Betriebsstruktur wider, erklärt *Rehfeld*, „vom Küchendienst bis zum Qualitätsmanagement“. Ziel ist, „Antennen für Lernanlässe zu entwickeln“. Finanziert wird das Projekt von Nordrhein-Westfalen und der EU. *Rehfeld* wünscht sich, dass Gewerkschaften eine ähnliche Qualifizierung für ehrenamtliche Bildungsberater ermöglichen.

Helga Ballauf

Information: stephanie.odewald@gew.de

Ein Festtag für das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung – das DIE wurde 50

Als das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) unter dem Signum

„Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes“ am 1. November 1957 seine Arbeit aufnahm, hatte es sein Domizil in einer 3-Zimmer-Wohnung mit 65 qm im Holzhausenviertel in Frankfurt am Main mit drei wissenschaftlichen Mitarbeitern: *Dr. Willy Strzelewicz* als Leiter mit einer halben Stelle, *Dr. Marianne Grewe* und *Dr. Heinz L. Matzat*. Die Zeitschrift „Volkshochschule im Westen“ machte mit einer kurzen Notiz auf die Neugründung aufmerksam: „Dieses Institut soll neben koordinierenden Aufgaben der verschiedensten Art vor allem den Landesverbänden und dann den einzelnen Volkshochschulen praktische Hinweise für die pädagogische Arbeit geben“.

Aktuell ist das Institut in Bonn auf 3400 qm – darin enthalten auch die größte Fachbibliothek der Erwachsenenbildung mit den Archiven – untergebracht und hat 60 Mitarbeitende, davon mehr als zwei Drittel Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Im letzten Bewertungsbericht des Senats der Leibniz-Gemeinschaft sind die Leistungen des Instituts wie folgt beschrieben: „Die Einzigartigkeit des DIE ergibt sich erstens aus der Koordination von Service und Forschung. Zweitens trägt es zur nationalen und zunehmend auch zur europäischen Vernetzung der Erwachsenenbildung bei, sowohl innerhalb der Wissenschaft als auch zwischen Wissenschaft und Praxis“.

Die Schlaglichter markieren den Entwicklungsprozess und den Bedeutungszuwachs des Instituts, dessen Erfolgsgeschichte für mehr als 30 Jahre von *Prof. Dr. Hans Tietgens* von 1960 bis 1991 entscheidend mitgestaltet wurde, nachzulesen auch in der Festschrift „50 Jahre für die Erwachsenenbildung. Das DIE – Werden und Wirken eines wissenschaftlichen Service-Instituts“ (Hrsg. *Ekkehard Nuißl*).

Diese Erfolgsgeschichte war Grund zum Feiern: 160 geladene Gäste kamen am 30. November stilvoll im Collegium Leoninum in Bonn zusammen, um dieses Jubiläum mit einem Festprogramm – Grußworten, Vortrag und musikalischer Begleitung – und vielen Gesprächen bis spät in die Nacht zu begehen. Die Grußworte kamen von: *Prof. Dr. Dr. h.c. Ernst Th. Rietschel*, Präsident der Leibniz-Gemeinschaft, *Dr. Alexandra Scheermesser*, die im Auftrag des NRW-Innovationsministers die Würdigung der Institutsleistungen verlas, *Kornelia Haugg*, Leiterin der Abteilung für Berufliche Bildung und Lebenslanges Lernen im BMBF, *Ulrich Aengenvoort*, Verbandsdirektor des DVV, und *Helmut Joisten*, Bürgermeister der Stadt Bonn. *PD Dr. Michael Klein*, Historiker und Generalsekretär der Leibniz-Gemeinschaft, sprach über neuere Weiterbildungsgeschichte.

Nicht Rückblick und Selbstbeweihräucherung, sondern gekonnte Dienstleistung und eingeübte Alltäglichkeit waren als Regieanweisungen im Hintergrund der Festveranstaltung spürbar und zeugten von einem Institut, das damit auch für die Zukunft gut gerüstet sein wird.

HBV/-er

Information: www.die-bonn.de

Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung verliehen

„Aus Geschichte lernen“ lautete das Motto der Ausschreibung für den „Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung“, der am 30. November 2007 erneut vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) verliehen wurde. Die Preisverleihung fand in Bonn im festlichen Rahmen der Jubiläumsveranstaltung zum 50-jährigen Gründungstag des DIE statt.

Dass siebzig Einreichungen für den Preis zur Bewertung vorlagen, verdeutlicht den Stellenwert, den dieser Preis in der Praxis der Weiterbildung einnimmt und darüber hinaus, wie die externe Jury bescheinigte, auch, dass im Bereich politisch-kultureller Erwachsenenbildung ein hohes Maß an pädagogischer Innovation realisiert wird. Außer dem historischen Bezug und der innovativen Idee mussten die Projekte weitere Kriterien erfüllen: Sie sollten bereits in der Praxis erprobt worden sein, aus der allgemeinen oder beruflichen oder politischen Weiterbildung stammen und Erwachsene als Zielgruppe haben. Die vier diesjährigen Gewinner können sich über ein Preisgeld in Höhe von je 1000 Euro sowie einen Pokal freuen. Der zum sechsten Male ausgeschriebene Preis wurde diesmal vom W. Bertelsmann Verlag Bielefeld, dem Bundesverband Arbeit und Leben, dem Bundesverband Paritätisches Bildungswerk und dem Medienpartner des DIE, der Frankfurter Rundschau, gefördert.

In allen vier prämierten Projekten spielt die Vermittlung der Geschichte des Nationalsozialismus, wenn auch unterschiedlich gewichtet, eine Rolle. Das ist ein ausdrucksstarker Beleg dafür, dass die innovativen didaktischen Konzeptionen und Umsetzungen in diesem Segment historisch-kultureller Bildung sehr stark sind und die Jury zu überzeugen verstanden. Hier wurden nicht inszenierte Betroffenheit ausgezeichnet, sondern sensible – auch in ihrer emotionalen Wirkung durchdachte – und praxiserprobte Beispiele. Die vier ausgezeichneten Projekte sind:

1. „Berlin im Untergrund – die Stadt unter der Stadt“ (Träger: Arbeit und Leben Berlin e. V). Das Jurymitglied Prof. Dr. Christine Zeuner (Helmut-Schmidt Universität Hamburg) stellte in ihrer Laudatio heraus, dass mit dem Konzept „Lernen an authentischen historischen Orten“ erfolgreich eine Zielgruppe ange-

sprochen wird, die nur begrenzte Vorkenntnisse über Kontinuitäten, Brüche und grundsätzliche Konfliktlinien der deutsche Geschichte seit 1840 verfügt. Der Untergrund der Stadt wird in dem einwöchigen Bildungsurlaub facettenreich als Medium für historisches Lernen genutzt.

2. „Erlebte Geschichte. Kölnerinnen und Kölner erinnern sich an die Zeit des Nationalsozialismus. Ein multimediales Videoarchiv zur neueren Stadtgeschichte“ (Träger: NS-Dokumentationszentrum). *Prof. Dr. Karin Büchter* (Universität Kassel) würdigte die seit fünf Jahren im Aufbau begriffene Dokumentation sowohl wegen der inhaltlichen Konzeption, insbesondere der großen sozialen Spannweite und unterschiedlichen Perspektive, aus denen heraus die Zeitzeugen sich erzählend erinnern, als auch wegen der didaktischen Aufbereitung des im Internet – www.museenkoeln.de/ns-dok_neu/homepage/fs_start.html – zugänglichen Lernangebots.

3. „Wir entdecken unsere Geschichte. Menschen mit Lernschwierigkeiten arbeiten zum Thema NS-„Euthanasie“-Verbrechen in der Gedenkstätte Hadamar.“ (Träger: Verein zur Förderung der Gedenkstätte Hadamar). *Prof. Dr. Udo Wengst* (Institut für Zeitgeschichte, München) betonte in seiner Begründung die besondere Sensibilität, mit der Menschen mit geistiger Behinderung nicht nur als Zielgruppe von Gedenkstättenpädagogik angesprochen werden, sondern in dem ganzen Konzept als gleichberechtigte Partner in die Planung und Realisierung eingebunden sind. So konnte mit dem Kooperationspartner „Mensch zuerst – Netzwerk Menschen mit Lernschwierigkeiten Deutschland e.V.“ ein Ausstellungskatalog in einfacher Sprache entwickelt und erprobt werden.

4. „Knowledgebase Erwachsenenbildung“ (Träger: Verband Österreichischer

Volkshochschulen). *Prof. Dr. Wolfgang Seitter* (Universität Marburg), hob in seiner Darstellung hervor, dass die Internetplattform – www.adulteducation.at/ – den Besuchern einen multimedialen Mix aus virtuellem Ausstellungsbesuch und selbstgesteuerten Recherchemöglichkeiten für eigenes Forschen über die Geschichte und Entwicklung der Erwachsenenbildung bietet und damit die Schaffung von reflektiertem Geschichtsbewusstsein bei Trägern und Akteuren in den Institutionen der Erwachsenenbildung aktiv unterstützt.

Stellvertretend für die Bedeutung der Preisverleihung für alle Ausgezeichneten kann die kurze Danksagung von *Uta George*, einer der Initiatorinnen des Gedenkstättenprojekts, stehen: „Wir sind sehr stolz, dass mit dem Preis ein Projekt mit einer Zielgruppe ausgezeichnet wurde, die häufig auch heute am Rande steht und in traditionellen Konzepten von Erwachsenenbildung nicht vorkommt.“

Ende 2008 wird die neue Themenstellung für den Preis für Innovation der 2009 bekannt gegeben, der dann schon zum siebten Male verliehen wird.

HBV/er

Information: www.die-bonn.de

„Vom Wirtshaus zum Wissenstower“. Lernorte der Erwachsenenbildung im Wandel der Zeiten. 27. Konferenz des Arbeitskreises Historische Quellen der Erwachsenenbildung Deutschland – Österreich – Schweiz

Angesichts der heute wieder höchst aktuellen Diskussion um „neu entdeckte“ alte und tatsächlich „neue Lernorte“ in der Erwachsenenbildung erscheint das Thema der 27. Konferenz des „Arbeitskreises zur Aufarbeitung historischer Quellen der Erwachsenenbildung Deutschland – Österreich – Schweiz“ vom 20. bis 23. November im neuen „Wissensturm“ der Stadt Linz erstaunlich zeitgemäß. Dies

umso mehr, als im Rahmen des derzeit laufenden EU-weiten Implementierungsprozesses einer jeweils nationalen LLL-Strategie neben der räumlichen und zeitlichen „Entgrenzung“ des Lernens auch Themen einer Verschränkung der Lernorte sowie der Entwicklung neuer Lernarchitekturen auf der Agenda der aktuellen (Erwachsenen-)Bildungsdiskussion stehen, bei der die traditionelle Gebundenheit an klassische, „institutionelle“ Lernorte und Lerngebäude (Schule, Universität, Volkshochschulgebäude) heute nicht mehr denselben Stellenwert wie in der Vergangenheit hat, wie die Vizerektorin der Donau-Universität Krems *Ada Pellert* in ihrem Eröffnungsreferat hervorhob.

Die aktuelle bildungspolitische Diskussion kreist daher heute – wie der für Erwachsenenbildung im österreichischen Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur zuständige Sektionsleiter-Stellvertreter *Martin Netzer* in seinen einleitenden Bemerkungen festhielt – um die Verbindung und Weiterentwicklung bestehender „analoger“ Lernorte einerseits sowie um die Förderung zeitlich und räumlich ungebundener, „digitaler“ Lernorte andererseits.

Insbesondere im Bereich der beruflichen Weiterbildung kommt es heute vermehrt zu Experimenten mit neuen Lernorten sowie zum Herstellen neuer Lernumgebungen.

Dazu präsentierte der Bremer Erziehungswissenschaftler *Erhard Schlutz* neueste Ergebnisse aus seinem Forschungsprojekt „Dienstleistung Weiterbildung“, in dem der Untersuchungsfokus sowohl auf das Lernen in der Arbeit, als auch auf das Lernen mit neuen Medien gelegt wurde. Das Lernen und die Lernarrangements waren in den untersuchten Klein- und Mittelbetrieben dabei naturgemäß anders konfiguriert als in Großbe-

trieben etwa der Automobilindustrie. Eine Spielart der „Erlebnispädagogik“ stellen hier die Science-Center dar. In „Themenparks“ internationaler Automobilkonzerne vermittelt beispielweise ein riesiger Stab an Animatoren, dass Mobilität Audi oder VW heißt. „Umfassende Nebenbeibildung“ und „inszenierte Bildung“ im Dienste der Vermittlung von Unternehmensprestige und Publicity ließen allerdings zur Frage verleiten, ob denn „Erlebnisse lernfähig“ wären?

Der „Lernort Bildschirm“ hat zwar angesichts der Enttäuschung, dass die Menschen via e-learning doch nicht so schnell und effizient gelernt hätten, wie in der Anfangseuphorie erwartet, etwas an Terrain eingebüßt, doch ist seine Bedeutung angesichts des hohen Stellenwerts gerade bei jungen Menschen als nach wie vor hoch einzuschätzen. *Gerhard Bisovsky*, Direktor der Volkshochschule Wien-Meidling, präsentierte dazu die aktuellen Erfahrungen von seinem Lernort auf dem „Campus Lerchenfeld“, wo Volkshochschule, Berufsschule, Bibliothek, Bezirksmuseum, Theatersaal und Sporthalle zusammenwirken. An diesem „neu kombinierten“ Lernort aus bestehenden Institutionen wird mittels Lernplattformen und Blended-learning-Lehrgängen versucht, insbesondere Jugendliche und Menschen mit Behinderung zur Weiterbildung zu aktivieren. Dabei konnte festgestellt werden, dass das Akzeptanzproblem der „Generation 40+“ gegenüber diesen neuen elektronischen Lernhilfen mittels der Einrichtung einer Supportstelle, an der „Face-to-face“-Hilfe geboten wird, weit gehend gelöst werden konnte, aber auch, dass die Qualität des e-learning mit der Qualität der Kursleiter steht und fällt.

In der Tat sind Themen wie Teilnehmerfeedback, Dropout-Rückholung und die Gewinnung neuer Zielgruppen

für die Volkshochschulen längst „ein alter Hut“. Die neuesten digitalen Lernmedien und Lernorte vermögen lediglich zur Hoffnung Anlass geben, dass mit ihnen die alten pädagogischen Ziele auf neue Weise erreicht werden können.

Dass „alte“ Lernorte oft von pädagogischer Innovation nur so sprühten, zeigte *Wilhelm Filla* in seinem Referat zum historischen Beispiel „Volksheim Ottakring“. Dessen Lernausstattung umfasste Lehrsäle, Seminarräume, naturwissenschaftliche Kabinette, eine Präsenzbibliothek, einen Zeitschriftensaal, Fachgruppenbibliotheken, ja sogar eigene Schrebergärten und ein Grundstück mit Badesteg inmitten der Wiener Donauauen. Das Modell „Volksheim Ottakring“ zeigt deutlich, dass sozial offenes Lernen ohne klassenspezifische „Scheidewände“ nicht nur eine Frage der Raumausstattung und der „niederschweligen“ Erreichbarkeit, sondern auch eine des soziologisch und geistig anregenden Lernarrangements zwischen Lehrenden und Lernenden war und vermutlich heute auch noch immer ist.

Einen Blick auf geradezu unvorstellbare „Lernorte“, nämlich NS-Konzentrationslager, präsentierte *Jörg Wollenberg*. Anhand äußerst differenzierter biografischer Rekonstruktionen wurde deutlich, dass im Angesicht der totalen physischen Auslöschung Kunst zu einer „Überlebenskunst“, die Beschäftigung mit Literatur und Bildung schlicht zur „conditio humana“ am Ort der Unmenschlichkeit wurde. So konnten die Lagerbüchereien, die Künstlerwerkstätten, Zeichenstuben und Lagerkapellen den Häftlingen Ermutigung geben und damit die Überlebenschancen etwas erhöhen.

Die weiteren Referate der Konferenz kreisten um verschiedene weitere Orte:

um die historische Analyse langwieriger bundesdeutscher Auseinandersetzungen um Schalter- oder Freihandbibliothek (*Frolinde Balsler*, Frankfurt am Main), um die „Kultur im Kaffeehaus und in der Weinvilla“ (*Dorothea Braun-Ribbat*, Heilbronn), um das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung respektive die frühere Pädagogische Arbeitsstelle des DVV (*Klaus Heuer*, Bonn) sowie um die sowohl theoretische (*Johannes Weinberg*, Münster) als auch praktische (*Oswald Bazant*, Wien) Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten und Grenzen des „Lernorts Arbeitsplatz“ in der heutigen Zeit.

Das Konzept und die reale Ausgestaltung des Tagungsortes „Linzer Wissensturm“ präsentierte dessen Direktor *Hubert Hummer*, der als Kooperationspartner die Tagung mit unterstützte. Der Wissensturm vereint Volkshochschule, Stadtbibliothek, Medienwerkstatt sowie das Service- und Informations-Center des Magistrates Linz und zählt mit Sicherheit zum modernsten, durchdachten und überzeugendsten „Lernort“ der Erwachsenenbildung im deutschsprachigen Raum.

Einen nicht geringen Anteil am Erfolg der Tagung hatte sicher auch die „richtige Mischung“ zwischen Vertretern der älteren und jüngeren Generation der deutschen und österreichischen Erwachsenenbildung, die während der dreitägigen Tagung – wie an der lebhaften und leidenschaftlichen Gesprächskultur zu ersehen war – auch einen eigenen intergenerativen „Lernraum“ geschaffen hatte.

Thomas Dostal

Information: www.vhs.or.at
www.adulteducation.at

Nachrichten

Zweiter Deutscher Weiterbildungstag am 26. September 2008

700 Weiterbildungseinrichtungen in 200 Städten und Gemeinden haben sich am ersten Deutschen Weiterbildungstag beteiligt. Dabei waren die Volkshochschulen mit einem Anteil von 37 Prozent die tragende Säule der Veranstaltung, die auch in den Medien erhebliche Resonanz fand. 2008 soll der Zweite Deutsche Weiterbildungstag am 26. September stattfinden und im zweijährigen Rhythmus verstetigt werden. Der Bundesverband Berufliche Bildung (BBB) und der Deutsche Volkshochschul-Verband (DVV) sowie eine Werbeagentur wollen weitere Kooperationspartner gewinnen. Am 26. September 2008 soll eine öffentlichkeitswirksame Auftaktveranstaltung in Berlin stattfinden.

Information: Aengenvoort@dvv-vhs.de,
www.bildungsverband-online.de,
www.dvv-vhs.de

Ludo-Hartmann-Preise des VÖV vergeben

Für hervorragende wissenschaftliche Arbeiten zur Volkshochschule oder aus deren Praxis vergibt der Verband Österreichischer Volkshochschulen (VÖV) den mit 2.200 € dotierten Ludo-Hartmann-Preis sowie den mit 1.100 € dotierten Ludo-Hartmann-Förderungspreis.

Eine Jury, der Univ.-Prof. Dr. *Elke Gruber* (Klagenfurt) sowie Dr. *Elisabeth Brugger* (Pädagogische Referentin des VÖV), Mag. *Hubert Hummer* (Direktor des Linzer Wissensturms), und Mag. *Günter Kotrba* (Direktor der VHS Salzburg) angehörten, hat am 5. November

2007 den Ludo-Hartmann-Preis für zwei demokratiehistorisch und bildungspolitisch wichtige Studien vergeben. Für ihr in der renommierten Schriftenreihe des Hans Kelsen-Instituts im Manz-Verlag erschienenen Buch „Hans Kelsen und politische Bildung im modernen Staat – Vorträge in der Wiener Volksbildung, Schriften zu Kritikfähigkeit und Rationalismus“ erhält den Ludo-Hartmann-Preis die Politikwissenschaftlerin *Dr. Tamara Ehs*. Analysiert wurde unter anderem die volksbildnerische Tätigkeit des Schöpfers der österreichischen Bundesverfassung.

Der Ludo-Hartmann-Preis wurde zu gleichen Teilen dem Direktor des Österreichischen Volkshochschularchivs, Mag. *Christian H. Stifter*, für die erstmalige Analyse der Geschichte der Wiener Volkshochschulen von ihren Anfängen bis in die Gegenwart unter dem bezeichnenden Titel „Geistige Stadterweiterung“ oder: „Die Sanierung der Hirne“ verliehen. Die Studie ist 2005 im Verlag „Bibliothek der Provinz“ in der neuen Reihe „Enzyklopädie des Wiener Wissens“, die im Kontext der „Wiener Vorlesungen“ erscheint, veröffentlicht worden.

Der Ludo-Hartmann-Förderungspreis wurde dem Historiker und Direktor der Volkshochschule Hietzing, *Dr. Robert Streibel*, für den ausführlichen Projektbericht „Juden in Hietzing“, in dem eine Vielzahl von Aktivitäten der Volkshochschule dokumentiert sind, zuerkannt.

VÖV

Information: www.vhs.or.at

FIAB nach 28 Jahren Arbeit geschlossen

Das FIAB – Forschungsinstitut Arbeit, Bildung, Partizipation (früher: Forschungsinstitut für Arbeiterbildung) in Recklinghausen wird Mitte des Jahres geschlossen. Dem renommierten Institut wurde die institutionelle Förderung

durch das Land Nordrhein-Westfalen gestrichen, Mitgliedsbeiträge und Projektförderung konnten das endgültige Ausverzögern, aber nicht verhindern. Formal musste nach dem Vereinsrecht eine Liquidation eingeleitet werden. Die bisherige Institutsdirektorin, *Dr. Karin Derichs-Kunstmann*, und die bisherige Vorsitzende, *Petra Gerstenkorn (ver.di)*, sowie ihr Stellvertreter, *Wolf-Jürgen Röder (IG Metall)*, wurden zu LiquidatorInnen bestellt. Die noch laufenden Projekte des FIAB werden in den kommenden Monaten abgeschlossen. Die Institutsdirektorin rechnet damit, dass die Abwicklungsarbeiten bis zur Mitte des Jahres 2008 andauern werden. Auch danach wird die Website des FIAB (www.ruhr-uni-bochum.de/fiab) erreichbar sein. Sie wird von einer Arbeitsgruppe in der Ruhr-Universität weiter geführt werden. Das bedeutet, dass Online-Publikationen des FIAB nach wie vor verfügbar sind. Ebenso wird es den FIAB-Verlag weiterhin geben, auch dieser wird von der Ruhr-Universität aus weiter geführt werden.

Information: www.ruhr-uni-bochum.de/fiab

Positive Reaktionen zur Bundeskulturpolitik

Die Bundeskulturpolitik hat 2007 eine positive Reaktion seitens des Deutschen Kulturrates ausgelöst: Die Reform des Künstlersozialversicherungsgesetzes und des Gemeinnützigkeitsrechtes sowie die Verabschiedung des Zweiten Gesetzes zur Regelung des Urheberrechts in der Informationsgesellschaft werden dabei besonders hervorgehoben. Große Anerkennung findet auch *Kulturstaatsminister Neumann*, dessen Nationaler Kulturinvestitionsplan für das kommende Haushaltsjahr geplant ist und Mehrausgaben in Höhe von 400 Mio. Euro für die Kultur vorsieht. Ein positives Echo findet

auch die Ankündigung von *Bundesaußenminister Steinmeier*, den Etat für die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik um 15 Prozent zu erhöhen.

Information: www.kulturrat.de

Aufgaben der Unterabteilung Lebenslanges Lernen, Bildungsforschung und Weiterbildung des BMBF

Aufgabenstruktur und weitere Gestaltung der für die Weiterbildung zuständigen Unterabteilung wurden neu geordnet. Zu den Aufgaben der Unterabteilung gehören Gemeinschaftsaufgabe Bund – Land, Lebenslanges Lernen und Bildungsforschung.

Zu den Themenschwerpunkten im Bildungspolitischen Programm „Lebenslanges Lernen“ hat der Innovationskreis Weiterbildung Empfehlungen formuliert (siehe www.innovation-weierbildung.de), weitere thematische Schwerpunkte des Referats sind „Lernen“ und „Bildungsbeziehung“. Das Rahmenprogramm „Bildungsforschung“ setzt ausgewählte Themen des bildungspolitischen Programms „Lebenslanges Lernen“ in Forschungsarbeiten um (vgl. www.bmbf.de/de/6880.php: „Elemente des Rahmenprogramms des BMBF zur strukturellen Förderung der empirischen Bildungsforschung in Deutschland – November 2007; BMBF: Rahmenprogramm zur Förderung der empirischen Bildungsforschung“).

Information: duesing@rz.uni-potsdam.de

Abschlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“ vorgelegt

Die Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Kultur in Deutschland“ hat ihren Abschlussbericht vorgelegt: Auf gut 1200 Seiten wird der Kulturbereich in Deutschland ausgeleuchtet.

Auftragsgemäß werden darin auch als Schwerpunkt Kulturelle Bildung, Kultur in der Informations- und Mediengesellschaft sowie Vermittlung und Vermarktung angesprochen. Ausführliche Informationen und Kommentare enthält die Januar/Februar-Ausgabe der Zeitschrift *politik und kultur*, die vom Deutschen Kulturrat herausgegeben wird.

Information: www.kulturrat.de/puk/puk01-08.pdf

Bildungspolitische Erklärung des KBE-Vorstands: Kompetenz braucht Erfahrung

Aus Anlass ihres 50-jährigen Bestehens hat die Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) erneut eine Erklärung an die politische und kirchliche Öffentlichkeit gerichtet: „Kompetenz braucht Erfahrung – Erwachsenenbildung braucht tragfähige Strukturen“. Darin werden das Bildungsverständnis und wesentliche Arbeitsfelder katholischer Erwachsenenbildung (Theologische Erwachsenenbildung, Familienbildung, Allgemeine Erwachsenenbildung, Politische Erwachsenenbildung, Berufliche Bildung) geschildert sowie ein Appell an die Verantwortlichen für Erwachsenenbildung in Politik, Gesellschaft und Kirche gerichtet: Die KBE erklärt sich unter Hinweis auf ihr Netzwerk der gesamten katholischen Erwachsenenbildung als „kompetent für die Zukunft“ gerüstet.

Information: www.kbe-bonn.de

60 Jahre Hessischer Volkshochschulverband – Dokumentation der Jubiläumsveranstaltungen erschienen

Der Hessische Volkshochschulverband (hvv) und seine Serviceeinrichtung hvv-institut gGmbH haben eine eindrucksvolle Dokumentation der 60-Jahrfeier am

30. und 31. August 2007 vorgelegt, die im Rahmen einer „Akademischen Feier“ im Anschluss an die 33. Verbandsversammlung in Frankfurt am Main und einer „fortbildenden und vergnüglichen“ Schiffsfahrt auf dem Main „Bildung im Fluss“ stattfand. Dabei konnten sich auch die Volkshochschulen Rüsselsheim und Wiesbaden einbringen, wo das Main-Schiff anlegte.

Die Veröffentlichung dokumentiert Ansprachen, Grußworte und Vorträge, gibt die Zeittafeln zur Verbandsgeschichte und Beiträge aus den „Hessischen Blättern“ wieder und erlaubt auch den Nachvollzug der Veranstaltung in gelungenen Bildern.

Information: hvv.verband@vhs-in-hessen.de, www.vhs-in-hessen.de

In eigener Sache

HBV-Schwerpunkthemen der nächsten Hefte

Die Redaktionskonferenz der Hessischen Blätter für Volksbildung (HBV) hat die Schwerpunkthemen festgelegt und die jeweils für die Bearbeitung zuständigen Redaktionsmitglieder vereinbart:

Heft 2/2008: Resultate der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung (*Günther Böhme*)

Heft 3/2008: Institutionelle Zertifizierung (*Wolfgang Seitter*)

Heft 4/2008: Erwachsenenbildung nach der Wiedervereinigung (*Steffi Robak/Ingrid Schöll*)

Heft 1/2009: Beratung in der Erwachsenenbildung (*Edeltraud Moos-Czech*)

Heft 2/2009: Erwachsenenbildung im Zeichen der Globalisierung (*Peter Faulstich*)

Heft 3/2009: Der Zweite Bildungsweg (*Dieter Nittel*)

Termine

17. bis 19. März 2008: Dresden

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft – Kongress an der Technischen Universität Dresden: Kulturen der Bildung

Information: www.dgfe2008.de

04. April 2008: Marl

44. Adolf-Grimme-Preis-Verleihung

Information: www.grimme-institut.de

09. bis 11. April 2008: Bremen

Arbeitskreis Großstädtischer Volkshochschulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz: Frühjahrskonferenz

Information: ingrid.schoell@bonn.de – rolf.sprink@leipzig.de

10. bis 12. April 2008: Cambridge

The Association of Language Testers in Europe – 3. International ALTE Conference: The Social and Educational Impact of Language Assessment

Information: www.alte.org/2008

09. Juni 2008: Berlin

Mitgliederrat des Deutschen Volkshochschul-Verbandes

Information: Aengenvoort@dvv-vhs.de

17. bis 19. September 2008: Bochum

Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) e. V.: Strukturwandel der Arbeit – Zukunft wissenschaftlicher Weiterbildung

Information: www.dgwf.net, h.vogt@dgwf.net

25. bis 27. September 2008: Berlin

Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft – Sektion

Erwachsenenbildung: Professionalisierung und Qualität

Information: ludwig@uni-potsdam.de

26. September 2008: Bundesweit

2. Deutscher Weiterbildungstag

Information: www.bildungsverband-online.de / www.dvv-vhs.de

20. März 2009: Marburg (Lahn)

34. Verbandsversammlung des Hessischen Volkshochschulverbandes (mit Vorstandswahlen)

Information: knobel@vhs-in-hessen.de

Personalia

Klaus-Dieter Lehmann Träger des Kulturgrochens 2008

Der Deutsche Kulturrat – der Spitzenverband der Bundeskulturverbände – hat den Präsidenten der Stiftung Preußischer Kulturbesitz *Prof. Dr. h.c. Klaus-Dieter Lehman* mit dem Kulturgrochen 2008 ausgezeichnet und damit sein kulturpolitisches Engagement als Generaldirektor der Deutschen Bibliothek und Präsident der Stiftung Preußischer Kulturbesitz gewürdigt. Der Kulturgrochen wird seit 1992 verliehen und ist die höchste Auszeichnung, die der Deutsche Kulturrat für kulturpolitisches und kulturelles Engagement verleiht. Zu den Preisträgern gehört auch die amtierende DVV-Präsidentin und ehemalige Bundestagspräsidentin *Prof. Dr. Rita Süßmuth*.

Stefan Luther Leiter der Unterabteilung Lebenslanges Lernen im BMBF

Neuer Leiter der Unterabteilung „Lebenslanges Lernen, Bildungsforschung und Weiterbildung“ im Bundesministerium für Bildung und Forschung wurde *Stefan Luther*, Referatsleiterinnen sind *Lore Wieland* und *Jutta Schubert*. Der Sektionsvorstand Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), *Prof. Dr. Joachim Ludwig*, und der Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, *Prof. Dr. Ekkehard Nuisl von Rein*, erörterten im BMBF Gespräche zur Zusammenarbeit bei den Aufgaben der Unterabteilung, insbesondere bei der Förderung der empirischen Bildungsforschung.

Georg Ruppelt stellv. Vorsitzender des Deutschen Kulturrates

Der Sprecherrat des Deutschen Kulturrates, des Spitzenverbandes der Bundeskulturverbände, hat den Direktor der Gottfried Wilhelm Leibniz Bibliothek – Niedersächsische Landesbibliothek Hannover *Dr. Georg Ruppelt* zum stellv. Vorsitzenden gewählt. Seit 1979 engagiert er sich in nationalen und internationalen kulturpolitischen Gremien, so im Beirat des Goethe-Instituts, als Mitglied der Deutschen UNESCO-Kommission und im Vorstand der Stiftung Lesen. Dem Vorstand des Deutschen Kulturrats gehören weiter *Prof. Dr. Max Fuchs* als Vorsitzender und *Christian Höppner* als stellv. Vorsitzender an; Geschäftsführer ist *Olaf Zimmermann*.

Rezensionen

Frank Strikker (Hrsg.): Coaching im 21. Jahrhundert. Augsburg 2007 Ziel Verlag

Spätestens seit Studierende und Absolventen psychologischer, soziologischer, betriebswirtschaftlicher und auch erziehungswissenschaftlicher Studiengänge hier ein mögliches Berufsfeld wittern, ist Coaching zum Thema auch an Hochschulen geworden. Lehrveranstaltungen und Weiterbildungsangebote widmen sich diesem Konzept. Der vorliegende Band ist entstanden aus einer Ringvorlesung im Rahmen des Fernstudiums Coaching und Moderation an der Universität Bielefeld, um „kritisch Bilanz zu ziehen und künftige Herausforderungen für Coaching zu identifizieren“ (5).

Dabei schwimmt die Thematik auf dem ungebrochenen Coachingboom, der allerdings m. E. seinen Höhepunkt überschritten haben könnte. Wir konstatieren seit Jahren einen immer schnelleren Umschlag von Modewellen im Management und bei Trainingskonzepten. Bezogen auf die durchschnittliche Halbwertszeit von etwa fünf Jahren hält sich Coaching allerdings erstaunlich lange und ist seit etwa 15 Jahren in der Diskussion.

Frank Strikker formuliert als Einleitung Thesen zur Entwicklung des Konzepts. Er sieht als einigenden Gedanken hinter den unterschiedlichen Detaildefinitionen, „dass mit Coaching eine Beratung und Unterstützung für (meist) eine einzelne Person gemeint ist, die sich in ihren Arbeits- und Lebenssituationen aus ihrer Sicht heraus verbessern will“ (10). Allerdings: „Coaching zeigt in den Phasen Populismus und Differenzierung ein sehr breites Bild und verliert sich in den

unterschiedlichsten Anwendungsfeldern“ (11). Coaching sei die konsequente Umsetzung der konstruktivistischen Wende in der Erwachsenenbildung (13). Mit Blick auf die Einzelperson sei das Instrument für die Unternehmen attraktiv, weil es kostengünstig sowohl filigrane Eingriffe als auch „quick-and-dirty“ Maßnahmen ermögliche (17).

Gerade diese Sicht auf die Einzelnen ist aber auch das Problem, das Stefan Kühl unter dem Titel „Person; Beratung, Organisation“ bearbeitet (40-56). Im Feld der großen Organisationstheorien von Weber und Luhmann identifiziert er drei Phänomene – Psychiatisierung, Personifizierung und Personalisierung –, die in der personenzentrierten Beratung vorkommen können. Damit werden Organisationsprobleme ruhig gestellt: „Über Supervision und Coaching werden strukturelle Konflikte personell zugeordnet und in besonderen Besprechungssituationen abgelegt“ (50). Dies könnte m. E. sowohl die Attraktivität als auch das Risiko des Coaching für die Organisation ausmachen.

Vorläufig boomt das Coachingthema noch. Es werden immer neue Varianten entwickelt, wobei reflektierende Vertreter wie Eckard König (81-99) „Systemisches Coaching“ als Anstoß zur Veränderung sozialer Systeme begreifen. Allerdings stößt man – wenn man erst einmal eine entsprechende Allergie entwickelt hat – auf ein Syndrom von Org-Speak, das die Erziehungswissenschaft überschwemmt. Ältere Konzepte wie das der Moderation sind dem Coaching, wie Gernot Graesser und Barbara Rademacher abschließend zeigen, durchaus ähnlich. Sie haben allerdings nicht den Hype der immer neuen, immer atemloser werdenden „Innovation“. Über den gegenwärtigen Debattenstand gibt der vorliegende Band einen guten Überblick.

Peter Faulstich

Mitarbeiter/innen

Heike Baake, M. A., Jg. 1966, Dozentin für Deutsch als Zweitsprache, Trainee am Sven-Walter-Institut für kreative Sprachförderung.

Inga Börjesson, M. A., Jg. 1960, wiss. Projektmitarbeiterin HU Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften – Veröffentlichungen u. a.: *Wie Medien wirken. Am Beispiel der Walser-Bubis-Debatte*, Schwalbach/Ts. 2003.

Christoph Ehmman, Prof. Dr., Jg. 1943, Generalsekretär der European University Foundation – Campus Europae, Luxemburg – Veröffentlichungen u. a.: *Bildungsfinanzierung und soziale Gerechtigkeit*, Bielefeld 2003; *Schulversäumnisse und sozialer Ausschluss*, Bielefeld 2003.

Veronika Fischer, Prof. Dr., Jg. 1951; Professorin FH Düsseldorf – Veröffentlichungen u. a.: *Bildung, interkulturelle*. In: *Weißeno u. a. (Hg.): Wörterbuch Politische Bildung*, Schwalbach 2007; *Interkulturelle Kompetenz. Zuwanderung und Migration. REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 2/2006.

Matilde Grünhage-Monetti, Jg. 1944, wiss. Mitarbeiterin am DIE – Veröffentlichungen u. a.: *Training for the Integration of Migrant/Ethnic Workers into the Labour Market...*, Baltmannsweiler 2005; *Interkulturelle Kompetenz in der Zuwanderungsgesellschaft*, Bielefeld 2005.

Peter Kiefer, Jg. 1959, wiss. Referent bei der telc GmbH – Veröffentlichungen u. a.: *Zertifikat Deutsch. Lernziele und Testformat*, Frankfurt 1999; *Start Deutsch. Deutschprüfungen für Erwachsene*, München 2004.

Hans Peter Klös, Dr. rer. pol. Geschäftsführer und Leiter des Wissenschaftsbereichs Bildungspolitik und Arbeitsmarktpolitik im Institut der deutschen Wirtschaft Köln.

Doris Krumpholz, Prof. Dr. Dipl.-Psych., Jg. 1955, Professorin für Sozialpsychologie FH Düsseldorf – Veröffentlichungen u. a.: *Einsame Spitze – Frauen in Organisationen*, Wiesbaden 2004.

Paul Mecheril, Dr., Jg. 1962, Hochschuldozent Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik – Veröffentlichungen u. a.: *Re-Präsentationen*, hg. mit Broden, Bielefeld 2007; *Cultural Studies und Pädagogik*, hg. mit Witsch, Bielefeld 2006.

Gerhard Reutter, Dipl.-Päd., Jg. 1944, wiss. Mitarbeiter am DIE – Veröffentlichungen u. a.: (zus. mit Ambos/Klein): *Neue Lernkonzepte – Selbstorganisiertes Lernen auf dem Prüfstand*, Berlin 2007; *Nutzen kompetenzförderlicher Lernkonzepte*, in: *QUEM-Bulletin* 2/2007.

Steffi Robak, Dr. phil., Jg. 1970, wiss. Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Weiterbildung der Universität Gießen – Veröffentlichungen u. a.: *Management in Weiterbildungsinstitutionen. Eine empirische Studie zum Leitungshandeln in unterschiedlichen Konstellationen*, Hamburg 2004.

Adelheid Schmitz, Dipl.-Soz.-Päd., Jg. 1959, wiss. Mitarbeiterin, Forschungsschwerpunkt Rechtsextremismus und Neonazismus an der FH Düsseldorf – Veröffentlichungen u. a.: *Schöne, heile Welt? Biomedizin und Normierung des Menschen*, hg. mit Mürner/Sierck, Hamburg 2000; *Spuren der Vergangenheit... Ausgewählte Jugendbücher über den Nationalsozialismus und Neonazismus*, hg. mit Proske, Münster 1998.

Ingrid Schöll, Jg. 1956, Direktorin der VHS Bonn – Veröffentlichungen u. a.: *Marketing in der Weiterbildung*, Bielefeld 2005; *Aufsätze und Beiträge in den Bereichen Marketing, Organisations- und Personalentwicklung, selbstgesteuertes Lernen, Qualitätsmanagement, Weiterbildungsmarketing*.

Wolfgang Schönfeld, Dr. rer. nat., Jg. 1941, VHS-Leiter des Wetteraukreises i. R.; Lehrbeauftragter für Erwachsenenbildung, Universität Frankfurt/Main – Veröffentlichungen u. a.: *Quo vadis Volkshochschule?* In: *HBV* 4/1998; *Planung unter dem Druck des Kommerzes*, in: *HBV* 3/2000; *In Hessen nichts Neues*, in: *HBV* 2/2007.

Felicitas von Küchler, Dipl.-Soz., Jg. 1952, wiss. Mitarbeiterin am DIE – Veröffentlichungen u. a.: *Organisationsveränderungen von Bildungseinrichtungen*, Bielefeld 2007; (zus. mit Schäffer): *Lebenslanges Lernen als latenter Veränderungsdruck*, in: *Künzel (Hg.): Internationales Jahrbuch für Erwachsenenbildung* 33/34, Köln 2007.