

Berichte

Hessischer Weiterbildungspakt unterzeichnet

Am 30.9.2016 hat der hessische Kultusminister Prof. Dr. R. Alexander Lorz gemeinsam mit der Sprecherin der freien Träger, Sabine Roth, der Vorsitzenden und dem Ehrenvorsitzenden des Hessischen Volkshochschulverbandes, Heike Habermann und Baldur Schmitt, sowie dem Zweiten Vorsitzenden des Trägervereins der Hessischen Heimvolkshochschule Akademie Burg Fürsteneck, Prof. Dr. Wolfgang Metzler, den Hessischen Weiterbildungspakt 2017 – 2020 unterzeichnet. Es ist der erste derartige Pakt in Hessen, der einen wesentlichen Beitrag zur Stärkung und Weiterentwicklung des Systems Lebensbegleitenden Lernens in Hessen leisten soll.

Für den Weiterbildungspakt stellt das Land Hessen zusätzlich zur bisherigen Förderung nach dem Hessischen Weiterbildungsgesetz 12 Mio. Euro für die kommenden vier Jahre und damit rund drei Mio. Euro durchschnittlich pro Jahr mehr zur Verfügung. Dieser Betrag entspricht einer Steigerung von annähernd 40 Prozent. Diese Mittel werden je zur Hälfte für eine Erhöhung der gesetzlichen Förderung von Unterrichtsstunden nach dem Hessischen Weiterbildungsgesetz und erstmals auch für konkrete Projekte eingesetzt. Das Landeskuratorium für Weiterbildung und Lebensbegleitendes Lernen als gesetzliches Beratungsgremium der Landesregierung zu Fragen der Weiterbildung hat die Entwicklung des Weiterbildungspakts aktiv unterstützt und wird nun auch die Umsetzung begleiten.

Den Zielen des Paktes sind konkrete Handlungsfelder zugeordnet, so beispielsweise der Ausbau allgemeiner Bildungsberatung und mobiler bzw. online-gestützter Lernangebote, aber auch Bildungsangebote zur Stärkung des gesellschaftlichen Zusammenhalts. Hierzu zählen u. a. Bürgerdialoge und Demokratie-, Kultur- und Geschichtswerkstätten. Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollen hierdurch vertiefte Kenntnisse über politische Prozesse gewinnen und zum bürgerschaftlichen Engagement ermuntert werden. Insbesondere sollen Einrichtungen darin unterstützt werden, ihr Gesamtangebot – über Angebote zum Erlernen der deutschen Sprache hinaus – so zu gestalten, dass es von Migrantinnen und Migranten stärker angenommen wird. Auch die Heranführung junger Menschen mit Migrationshintergrund an die Arbeitswelt mit spezifischen Angeboten soll weiter unterstützt werden.

Außerdem sollen im Kontext des Weiterbildungspaktes auch Anreize zur Konzeption, Erweiterung und Umsetzung inklusiver Lernangebote für Lernende mit körperlichen und/oder geistigen Behinderungen geschaffen werden. Nicht zuletzt haben sich die Partner die Stärkung der Qualität als Ziel gesetzt. Hier steht die Fortbildung von Mitarbeitenden und Kursleitenden in den Weiterbildungseinrichtungen im Mittelpunkt, beispielsweise in den Bereichen Erwachsenenpädagogik, Grundbildung, Inklusion, Gesundheitsbildung und Ehrenamt.

Information: kultusministerium.hessen.de/schule/weiterbildung-und-lebensbegleitendes-lernen

Weiterbildungsbericht Hessen 2015

Am 3. November 2016 wurde der Weiterbildungsbericht Hessen 2015 vorgestellt. Es ist nach 2005 und 2010 das drit-

te Mal, dass ein derartiger Bericht gemeinsam vom Landeskuratorium für Weiterbildung und Lebensbegleitendes Lernen und dem Hessischen Kultusministerium in Auftrag gegeben wurde. In der Kurzzusammenfassung ihres Berichts präsentieren die Autoren Timm C. Feld, Michael Schemmann und Wolfgang Seitter die Befunde und Empfehlungen in kompakter Form:

„Der vorliegende Weiterbildungsbericht 2015 untersucht die hessische Weiterbildung sowohl aus einer Mehrebenenperspektive (Anbieterstruktur, Teilnahmeverhalten) als auch mit Blick auf bestimmte Inhaltsbereiche (Alphabetisierung und Grundbildung, Ehrenamt, politische Bildung). Als verbindender roter Faden wird das Verhältnis zwischen Weiterbildungsbeteiligung und Ressourcensteuerung (in finanzieller, zeitlicher, personeller und gesellschaftlicher Hinsicht) fokussiert. Methodisch basiert der Weiterbildungsbericht auf einer Kombination aus quantitativen und qualitativen Erhebungs- und Auswertungsmethoden. Der gesamte Forschungsprozess wurde kontinuierlich mit dem geschäftsführenden Vorstand des Landeskuratoriums für Weiterbildung und Lebensbegleitendes Lernen und dem Fachreferat des Kultusministeriums abgestimmt und reflektiert.

Die *Anbieterstruktur der hessischen Weiterbildung* ist heterogen und plural verfasst und erweist sich als vergleichsweise stabil. Erneut zeigt sich der zentrale Befund einer disparaten räumlichen Anbieterdichte gemessen an der Zahl der Anbieter pro 10.000 Einwohner und Einwohnerinnen auf der Ebene der Raumordnungsregion, die zwischen 2,1 in Starkenburg und 3,5 in Osthessen streut. Für die Aufrechterhaltung einer inhaltlich breiten Grundversorgung tragen insbesondere im ländlichen Raum die öffentlichen bzw. öffentlich finan-

zierten Anbieter bei. Des Weiteren wird deutlich, dass die meisten der befragten hessischen Anbieter die zukünftige Entwicklung der wirtschaftlichen Lage positiv einschätzen. Für eine kontinuierliche Beschreibung der Anbieterstrukturen bieten sich sowohl die Daten des Strukturdatensatzes des Weiterbildungsmonitors als auch die durch die *wbmonitor*-Umfrage gewonnenen Daten nur bedingt an.

Die *Weiterbildungsbeteiligung* in Hessen ist im Vergleich zum letzten Weiterbildungsbericht von 13 auf 14,2 % gestiegen. Gleichwohl weist sie sowohl mit Blick auf die räumliche als auch auf die soziodemographische Verteilung starke Segregationstendenzen auf. In räumlicher Hinsicht zeigen sich Disparitäten auf der Ebene der Regierungsbezirke und, am schärfsten ausgeprägt, auf der Ebene der Städte und Landkreise. Hier liegen der höchste Wert der Beteiligung bei 21,5 % und der niedrigste Wert bei 6,9 %. Mit Blick auf die individuelle Weiterbildungsteilnahme ergeben sich erhebliche Unterschiede bei der Teilnahme an Weiterbildung, die sich durch das Muster des Matthäus-Prinzips kennzeichnen lässt, d. h. es nehmen diejenigen stärker an Weiterbildung teil, die ohnehin schon hinsichtlich bestimmter soziodemographischer Faktoren begünstigt sind. Schließlich ist hervorzuheben, dass insgesamt eine leichte Zunahme der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung konstatiert werden kann.

Im Bereich *Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* zeigt sich in Hessen – wie auch in Deutschland insgesamt – eine enorme Diskrepanz zwischen postuliertem Bedarf und faktischer Nachfrage bei insgesamt hohen selektiven Effekten der Weiterbildungsteilnahme. Offene Kurse im Alphabetisierungs- und Grundbildungsbereich, maßnahmenfinanzierte Angebote für benachtei-

ligte Zielgruppen sowie Aktivitäten zur allgemeinen Sensibilisierung bzw. fachlichen Qualifizierung bilden die drei zentralen Tätigkeitsfelder einer grundbildungsorientierten Weiterbildung. Auch in Hessen lässt sich in diesem Bereich eine deutliche Zunahme verzweigter Projektförderung feststellen, vor allem im Zuge der bundesweiten Nationalen Strategie/Dekade und ihrer landesspezifischen Umsetzung. Als zentrale Informations- und Austauschplattform der konkreten Projekte und Bildungsarbeit ist die landesweite Fachgruppe Alphabetisierung und Grundbildung anzusehen. Die Bildungsarbeit mit funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten erweist sich insgesamt als ein überaus komplexes Handlungsfeld, das von den Einrichtungen ein hohes Maß an (auch finanziellem) Engagement und professionellem Commitment verlangt.

Für den Bereich *Weiterbildung und Ehrenamt* zeigt sich, dass durch die nach dem Hessischen Weiterbildungsgesetz geförderten Weiterbildungseinrichtungen ein kontinuierliches, thematisch breites und methodisch-didaktisch differenziertes Bildungsangebot für die Zielgruppe der Ehrenamtlichen vorgehalten wird. Zudem erfüllen ehrenamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter innerhalb der Einrichtungen vielfältige Aufgaben auf unterschiedlichen organisationalen Ebenen und in den verschiedensten organisationalen Bereichen. Das Ehrenamt lässt sich somit als eine für die Leistungserbringung von Weiterbildungseinrichtungen hoch bedeutsame, funktional ausdifferenzierte Position interpretieren. Aus einer solchen Perspektive sind die ehrenamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter auch eine wichtige Ressource der Einrichtungen, was die Aufrechterhaltung der organisationalen Handlungsfähigkeit und somit auch Zweckerfüllung betrifft. Die Qualifizierung der eigenen

ehrenamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter erfolgt in unterschiedlichen organisationsstrukturellen Ausgestaltungen und Einbettungen mit Inhalten und Formaten, die in der Regel an den eigenen einrichtungs- bzw. trägerspezifischen Bedarfen ausgerichtet sind.

Die *politische Bildung von Erwachsenen* vollzieht sich in einem breiten Spektrum von bereichsspezifischen und übergreifenden Funktionen. Die Analyse der Angebotsstrukturen zeigt eine weite Streuung der Themen, eine Vielfalt der Angebotsformate, spezifische Formen von didaktischer Erarbeitung sowie eine starke Orientierung an Zielgruppen, die als politisch oder politiknah bezeichnet werden können bzw. ein Interesse an bürgerschaftlichem Engagement und (politischer) Ehrenamtsarbeit haben. Mit Blick auf die statistische Erfassung fällt eine deutliche Unschärfe zwischen der Verortung der Veranstaltungen in den jeweiligen Programmen und ihrer statistischen Zuordnung zum Bereich der politischen Bildung auf. Bedeutsame Gelingensfaktoren sind neben attraktiven Lernorten und Themen die – auch finanziell bedeutsame – Kooperationsorientierung bei der Angebotsentwicklung und eine explizite professionelle Zuständigkeit für politische Bildung in den Weiterbildungseinrichtungen.

Zentrale Entwicklungslinien der hessischen Weiterbildung betreffen den Übergang von HESSENCAMPUS (HC) in den Regelbetrieb, die Etablierung des Weiterbildungspaktes als einem neuen Steuerungselement sowie die Kontinuität der gesetzlichen Regelung über das Hessische Weiterbildungsgesetz (HWBG). Als zukünftige Gestaltungsherausforderungen werden aus der Sicht zentraler Akteure einerseits Fragen der Finanzierung und der Bestimmung des Verhältnisses von Projekt- und Regelförderung, andererseits werden organisational-ope-

rative Veränderungen mit Blick auf Nachfrageverhalten, Digitalisierung, hybride Lernsettings, Ansprachemodalitäten und neue Zielgruppen benannt.

Das Hessische Weiterbildungsgesetz etabliert Weiterbildung als eine flächendeckend vorzuhaltende Ressource für ein breites Spektrum an individuellen, regionalen und gesellschaftlichen Aufgabenstellungen und führt die Ressourcen öffentlicher und freier Träger zusammen, um eine Bildungsfunktion (Weiterbildung) als Teil des Lebensbegleitenden Lernens in öffentlicher Verantwortung zu bewältigen. Die operative Umsetzung des Gesetzes erfolgt dabei nicht nur über das im Gesetz festgeschriebene Anreizsystem über Unterrichtsstunden. Vielmehr wirkt das HWBG auch über seine eigenen gesetzlichen Regelungen hinaus, indem weitere Steuerungselemente – wie HC-Förderung, Sonderförderung der freien Träger, Weiterbildungspakt, ESF-Kofinanzierung – für die Umsetzung einer öffentlich verantworteten Weiterbildung im Sinne der Zielformulierungen des Gesetzes in Anspruch genommen werden.

Auf der Grundlage dieser Befunde empfehlen wir eine weitere Stärkung der öffentlichen Verantwortung und Förderung für bzw. von Weiterbildung. Insbesondere mit Blick auf die herausgearbeiteten räumlichen Disparitäten hinsichtlich der Anbieterdichte sollte diese Stärkung auch der Aufrechterhaltung des Angebotes in den ländlichen Räumen zugutekommen. Wir empfehlen eine umfassende evaluative Bestandsaufnahme von HC als Regionalstruktur bildungsbe-reichsübergreifender Zusammenarbeit sowie eine strategisch-programmatische Verständigung über seine zukünftige Profilierung. Aufgrund des gegenwärtig zu verzeichnenden bildungspolitischen Bedeutungszuwachses einer politisch bildenden, grundbildungsbezogenen und

ehrenamtsaktivierenden Ausrichtung von Weiterbildung empfehlen wir klare Zuständigkeiten innerhalb der Einrichtungen, um diese Aufgabenbereiche umsetzen zu können, ebenso wie ein klares bildungspolitisches Bekenntnis zu ihrer Finanzierung und institutionellen Verstärkung. Die Trias von Regel-, Projekt- und Strukturaufbauförderung sollte angemessen austariert sein und durch Sondertatbestände für besondere, gesellschaftspolitisch erwünschte Aufgaben ergänzt werden. Aufgrund der Bedeutungszunahme von Projektförderung sollten Projektmanagement und Projektabwicklung professionalisiert sowie Projekte mit einer mehrjährigen Projektlaufzeit zum Regelfall werden. Zur Stärkung der Weiterbildung in der öffentlichen Wahrnehmung empfehlen wir eine verbesserte statistische Durchdringung, Darstellbarkeit und Sichtbarmachung der vielfältigen Aufgaben von Weiterbildung. Schließlich sollte das Landeskuratorium in seiner Funktion als Beratungsgremium weiter gestärkt werden und eine noch ausgeprägtere konzeptionell-programmatisch-strategische Reflexionsfunktion übernehmen.“

Der Weiterbildungsbericht Hessen 2015 ist in Gänze einsehbar unter: kultusministerium.hessen.de/schule/weiterbildung-und-lebensbegleitendes-lernen

Zeitschrift „Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit“

Seit diesem Jahr erscheint die Zeitschrift ‚Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit‘ mit folgender programmatischer Zielsetzung:

„Seit vielen Jahren werden zahlreiche Anstrengungen zur Förderung von Demokratie und gegen Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, Antisemitismus,

Antiziganismus, Rassismus, Rechtsextremismus, gewaltorientierten Islamismus u. a. unternommen: Im Rahmen verschiedener Programme des Bundes und der Länder, von Stiftungen und insbesondere durch das Engagement von vielen Akteuren der Zivilgesellschaft wurden und werden zahlreiche Konzepte und Formate zur Prävention und Intervention in vielfältigen Handlungsfeldern erprobt und eingeführt. Aus der Praxis heraus entwickelt, stehen mittlerweile viele gute Ansätze, erfolgreiche Modellprojekte, innovative Konzepte und ein breites Erfahrungswissen zur Verfügung. Gleichzeitig hat die Wissenschaft theoretisch fundiertes und auch empirisch untermauertes Wissen und Erkenntnisse angesammelt und sie arbeitet und forscht nach wie vor zu dem Thema. Inzwischen geschieht dies häufig auch anwendungsorientiert bzw. mit eindeutigem Anwendungsbezug für die Praxis.

Transfer Wissenschaft ↔ Praxis

Der Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis wird zunehmend in kollegialen Kooperationen oder gemeinsamen Fachtagungen realisiert und findet sich inzwischen auch in gemeinsamen Publikationen wieder. Doch immer noch laufen unserer Erfahrung nach Praxis und Wissenschaft, Wissenschaft und Praxis viel zu oft nebeneinander her. Wir sind davon überzeugt, dass es sich lohnt, den Transfer und perspektivisch auch das gemeinsame Arbeiten von Wissenschaft und Praxis weiter auszubauen und zu vertiefen. Die HerausgeberInnen der Zeitschrift „Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit“ wollen hierzu einen weiteren Beitrag leisten, indem sie eine Plattform für den gegenseitigen Austausch zwischen anwendungsnaher Wissenschaft und Praxis bieten. Es geht um die Weitergabe und Reflexion von rele-

vantem Wissen, Erfahrungen und Beobachtungen. Die Zeitschrift dient somit zweierlei Zielen: Zum einen soll die Wissenschaft näher an die Praxis gebracht, sollen Fragestellungen und Erkenntnisse aus der Wissenschaft aufgegriffen werden. Zum anderen soll es möglich sein, die Praxis noch mehr als bisher auf evidenzbasierte Füße zu stellen, indem hier Kenntnisse über gute Konzepte und erfolgreich arbeitende Projekte weitergegeben werden. Die HerausgeberInnen der Zeitschrift wollen dem Austausch zwischen WissenschaftlerInnen und PraktikerInnen ein Forum bieten und „Hand in Hand“ das Feld weiterentwickeln.

Zielgruppe

Zielgruppe der Zeitschrift sind alle AkteurInnen aus Praxis und Wissenschaft, die sich gegen Menschenfeindlichkeit, Rassismus, Antisemitismus und Rechtsextremismus engagieren und Projekte umsetzen, die in der schulischen oder außerschulischen Bildungsarbeit mit Jugendlichen, aber auch mit Erwachsenen tätig sind bzw. in ihrem Tätigkeitsfeld das Thema stärken wollen und die anwendungsorientiert wissenschaftlich forschen. Das Themenfeld versammelt ExpertInnen mit Ideen, weitreichenden Erfahrungen und Erkenntnissen, zugleich aber auch viele mitunter vereinzelt agierende AkteurInnen, die in ihrem Arbeitsfeld beispielsweise ein kleines, begrenztes Projekt umsetzen wollen. Die Zeitschrift will das breite Tätigkeitsspektrum abbilden, in dem Anstrengungen zur Förderung von Demokratie und gegen Menschenfeindlichkeit unternommen werden. Dazu zählen u. a. Jugendarbeit, Schule, Sport, Kirchen und Religionsgemeinschaften, Gewerkschaften, Kommunen und auch gesellschaftliche Bereiche, in denen diese Ansätze noch wenig

entwickelt sind, wie u. a. soziale Einrichtungen, Verwaltung und Unternehmen, Hochschulen, Polizei, Feuerwehr und Bundeswehr. Damit soll auch ein Ort für den Austausch guter Ansätze, eine produktive Lernwelt und gegenseitige Inspiration geschaffen werden. Nicht zuletzt bietet die Zeitschrift damit auch die Möglichkeit zur kommunikativen Vernetzung.

Begriffe „Demokratie“ und „Menschenfeindlichkeit“

Die Entscheidung für die beiden zentralen Begriffe „Demokratie“ und „Menschenfeindlichkeit“ als Titel für die Zeitschrift ist uns nicht ganz leicht gefallen und sie ist das Ergebnis eines sorgfältigen Abwägungsprozesses. Denn jede Festlegung auf eine Begrifflichkeit bedeutet zugleich eine Positionierung und das Einnehmen einer bestimmten Perspektive. Mit dem Begriff der „Menschenfeindlichkeit“ stellen wir uns in die Tradition des Konzepts der „Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit“, das am Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung der Universität Bielefeld entwickelt wurde und das inzwischen Eingang in die wissenschaftliche Debatte ebenso wie in viele Programme gefunden hat. Uns ist bewusst, dass nicht alle AkteurInnen, die in dem Feld aktiv sind, mit diesen Begriffen glücklich sind und andere Begrifflichkeiten angemessener gefunden hätten, die z. T. auf unterschiedlichen Forschungstraditionen und Praxisansätzen basieren bzw. sich daraus entwickelt haben.

Offen für unterschiedliche Konzeptionen und Ansätze

Programmatische Begriffe unterliegen oftmals einer raschen Konjunktur und

spiegeln auch neue Entwicklungen und Erkenntnisse. Die manchmal durchaus leidenschaftlich geführte Debatte über die Angemessenheit von Begriffen kann aber auch dazu führen, dass die Phänomene selbst, die hinter den Begriffen stehen, in den Hintergrund treten. Die Reflexion von und Auseinandersetzung mit Begriffen selbst ist Teil nicht allein der wissenschaftlichen Debatte, sondern wird vielfach auch und gerade von PraktikerInnen durchgeführt. So ist die Auseinandersetzung mit Phänomenen der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit ein weites und manchmal auch durchaus vermintes Feld für Projekte, die staatlich gefördert und initiiert und dann in der Zivilgesellschaft realisiert wurden. Hier zeigen sich Fragen und Konflikte, die auf unterschiedliche Wahrnehmungen, Deutungen und „unterschiedliche gesellschaftliche Interpretationen und Konsequenzen für das „richtige“ Handeln“ bei den unterschiedlichen Akteuren hinweisen.

Die Zeitschrift ist ungeachtet der gewählten Begrifflichkeiten offen für Beiträge mit anderen theoretischen Orientierungen und Deutungsmustern sowie konzeptionellen Ansätzen. Sie will Raum für diese Auseinandersetzungen mit einem Fokus auf die Praxis bieten.“

Information: demokratie-gegen-menschenfeindlichkeit.de/

Personalia

Humanistische Bildung als Vermächtnis Nachruf Günther Böhme (1923 – 2016)

Die Redaktionskonferenz der Hessischen Blätter für Volksbildung und der Hessi-

sche Volkshochschulverband trauern um Günther Böhme, Professor für Pädagogik an der Goethe-Universität Frankfurt am Main und langjähriges Mitglied der Redaktionskonferenz in unterschiedlichen Funktionen.

Günther Böhme wurde am 4. Mai 1923 in Dresden geboren und ist am August 2016 in Wiesbaden gestorben. Er war eine Persönlichkeit, die Zeit ihres Lebens den bildungsphilosophischen und bildungshistorischen (Forschungs-) Blick auf die Erwachsenenbildung mit dem eigenen bildungspraktischen Handeln als Lehrender, als Bildungsorganisator und als Redakteur miteinander verband.

Günther Böhme studierte Philosophie, Pädagogik, Psychologie und deutsche Literaturgeschichte in Passau, Erlangen und München und schloss sein Studium 1953 mit einer Promotion über den Schriftsteller „Theodor Haecker und die Philosophie der Gnade“ ab. Nach verschiedenen Tätigkeiten an der Pädagogischen Arbeitsstelle Wiesbaden, als Dozent in der Erwachsenenbildung und als Lehrbeauftragter am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft der Goethe-Universität wurde er 1972 zum Professor für Pädagogik mit den Schwerpunkten Bildungsphilosophie und Bildungsgeschichte an die Goethe-Universität berufen. Er war zweimal Dekan des Fachbereichs Erziehungswissenschaften, Mitbegründer des Studiengangs „Pädagogik in der 3. Welt“, Vorsitzender verschiedener Kommissionen sowie Gründungsmitglieder und langjähriger Vorsitzender der Universität des 3. Lebensalters.

Seine wissenschaftlichen Interessen waren breit gestreut und behandelten psychologische, philosophische und bildungshistorische, aber auch konzeptionelle und programmatische Aspekte von Bildung über die gesamte Lebensspanne

(Schulbildung, Erwachsenenbildung, Alter(n)sbildung). Im Zentrum seines wissenschaftlichen Denkens stand die beharrliche Beschäftigung mit den Ideen, den Wirkungen und dem Anregungsgehalt des Humanismus, die Günther Böhme – insbesondere mit Blick auf das pädagogische Denken und Handeln – in seinen unterschiedlichen Facetten aufzuarbeiten, zu bewahren und weiterzugeben suchte. Herausgehoben sei hier seine dreibändige Bildungs- und Wirkungsgeschichte des Humanismus, publiziert in der wissenschaftlichen Buchgesellschaft Darmstadt.

Neben seinen wissenschaftlichen Aktivitäten war Günther Böhme seit 1954 kontinuierlich bis zu seinem Tod als Lehrender, Dozent und Vortragsredner aktiv. In unzähligen Vorträgen und auf den unterschiedlichsten Bühnen hat er sein Wissen weitergegeben, wobei die Volkshochschule Wiesbaden das Zentrum seines Wirkens wurde. Hier übernahm er auch organisationsbezogene Verantwortung, als Vorstandsmitglied (1962–1968) und Vorsitzender der Volkshochschule (1968–1992). Zudem hatte er verbandliche Funktionen inne, als Vorsitzender des Pädagogischen Ausschusses und als Vorstandsmitglied im Hessischen Volkshochschulverband (1976–1978). Mit der Gründung der Universität des 3. Lebensalters (1982) widmete sich Günther Böhme konzeptionell, organisatorisch, forschend und lehrend dem – institutionell noch jungen – Feld der akademischen Bildung im Alter, dessen Entwicklung er kontinuierlich bis zu seinem Lebensende publizistisch begleitete und dessen konkrete Frankfurter Ausgestaltung weit über die Grenzen Hessens hinaus Resonanz fanden.

Nicht zuletzt galt Günther Böhmes Interesse der inhaltlichen Profilierung und Entwicklung der Hessischen Blätter für Volksbildung. Er war seit 1974 bis zu

seinem Tode Mitglied Redaktionskonferenz und zehn Jahre lang ihr Vorsitzender (1998–2008). In diesen 42 Jahren hat der die Zeitschrift maßgeblich mitgeprägt als Teilnehmer von über 150 Redaktionskonferenzen, als federführender Redakteur von 15 Themenheften (u. a. zu Ethik und religiöse Bildung, Weiterbildung als soziale Aufgabe, Bildung für ältere Menschen, Legitimation in der Erwachsenenbildung, Kulturelle Bildung, Wissenschaft in der Erwachsenenbildung, Gesundheit und Erwachsenenbildung), als Vorsitzender und programmatischer Gestalter der Redaktionskonferenz, als unermüdlicher Rezensent zahlloser Bücher sowie als Autor von ca. 60 Beiträgen, die in ihrer thematischen Breite und Tiefe die Vielfalt seiner wissenschaftlichen Interessen, die Unangepasstheit seines Denkens an gängige Moden und die Rückbindung an die humanistische Bildungstradition dokumentieren.

In der konkreten Redaktionsarbeit und bei der Bewertung von eingereichten Aufsätzen war Günther Böhme in seinem Urteil immer klar, eindeutig, präzise, begründungsfähig wenn nötig und gleichzeitig konzilient, auf eine bemerkenswerte Weise freundlich-distanziert,

ohne fern zu wirken. Und er war sprachmächtig: Er hatte Freude, *in* der Sprache zu sein, Sprache war sein Arbeits- und Ausdrucksmittel, er arbeitete *mit* der Sprache, in analytischer, historischer, systematischer, aber auch poetischer Perspektive und er arbeitete *an* der Sprache, an der Präzision des Ausdrucks, an ihrer formalen Gestalt und Gestaltung. Nicht zuletzt war er selbst ein herausragender Rhetor, der wusste, wie Sprache wirkt und in welchen unterschiedlichen Nuancen sie zum Ausdruck gebracht werden kann.

Für sein herausragendes Engagement erhielt Günther Böhme viele Würdigungen, so etwa die Bürgermedaille in Silber der Stadt Wiesbaden (1989), den Ehrenvorsitz der Volkshochschule Wiesbaden (1992), die Ehrendoktorwürde der Universität Lettlands in Riga (1994) sowie das Bundesverdienstkreuz 1. Klasse der Bundesrepublik Deutschland (1997).

Mit Günther Böhme verliert die Erwachsenenbildung in Deutschland und Hessen eine prominente und engagierte Persönlichkeit, die diese über Jahrzehnte hinweg mit großer Hingabe wissenschaftlich, publizistisch, organisatorisch und lehrend geprägt hat.

Wolfgang Seitter

Rezensionen

Justen, Nicole/Mölders, Babette (2015): Professionalisierung und Erwachsenenbildung. Selbstverständnis – Entwicklungslinien – Herausforderungen. Verlag Barbara Budrich, Opladen/Berlin/Toronto.

Die Professionalisierungsforschung zur Weiterbildung nimmt Tätigkeitsfelder in den Blick, in denen keine übergreifenden marktorientierten, rechtlich-organisatorischen oder erwachsenenpädagogischen Grundlagenmodelle vorliegen, die sich als handlungsleitend erweisen würden. Dies hat mit heterogenen Zugriffen auf ihr professionelles Handeln zu tun, die gestreut sind zwischen staatlich-öffentlicher Intervention, ökonomischen Aspekten und Formen zivilgesellschaftlichen Engagements. Dies wirkt sich auf die Bestellung eines Personals aus, welches keine einheitlichen berufsbiografischen Zugangswege aufweist, womit nicht von einer institutionell verankerten Qualifizierung „der WeiterbildnerIn“ bzw. ihrer/seiner Kompetenzen gesprochen werden kann. Und der komplexe Auftrag einer Professionalisierungsforschung zur Weiterbildung geht schließlich auch aus der Konstitution des Gegenstands selbst hervor, der von Paradoxien, Antinomien und Spannungen geprägt ist (etwa die Autonomie der lernenden Erwachsenen kontra das „professionelle“ Ziel der Wiedereingliederung in den Erwerbsarbeitskontext). Unter diesen Bedingungen kann die Weiterbildung keine klassische Profession, wie etwa die Ärzteschaft eine darstellte, hervorbringen. Vielmehr stellen sich Fragen danach, was qualitätsförderliche Kriterien von professionellem Handeln im

Sinne eines Prozesses ausmachen und wie solche Kriterien sich für das Feld handhabbar implementieren lassen. Professionalisierung zielt auf einen spezifischen Typus bzw. eine spezifische Logik erwerbsmäßigen Handelns und bringt in ihrer Prozessualität eine funktional differenzierte Wissensgesellschaft zum Ausdruck. Die Professionalisierungsforschung zur Weiterbildung untersucht Wechselwirkungen zwischen professionellen Strukturen und einem je situativen Handeln vor Ort, wofür sie Wege gehen muss, welche die Schnittfelder zwischen den AkteurInnen und der organisationalen und institutionellen Ebene empirisch erfassen.

Nicole Justen und Babette Mölders, die beiden Herausgeberinnen des Sammelbandes, der als Festschrift Anne Schlüter zu ihrem 65. Geburtstag gewidmet ist, versuchen dieser Ausgangssituation beizukommen, in dem sie verschiedene Hypothesen, Analyseperspektiven und empirische Studien zum Thema abbilden. Daran werden Entwicklungen, Selbstverständnisse und Herausforderungen von Professionalisierung durch Praxis und Forschung fassbar, zu denen 16 AutorInnen mit ihren Beiträgen Position beziehen. Fünf lose aneinandergereihte Kapitel erfassen diese Beiträge thematisch: *Historische Einordnung, Selbst- und Fremdbilder von ErwachsenenbildnerInnen, Akademische Professionalisierung von ErwachsenenbildnerInnen, Handlungsfelder der Erwachsenenbildung* bzw. *Internationalität und transnationale Lernkulturen*.

Einen Text zur theoretisch-methodischen Grundlegung der Thematik liefert Wiltrud Gieseke. Sie setzt sich mit professioneller Entwicklung in der EB/WB aus historischer Perspektive auseinander und skizziert gesellschaftspolitische und ökonomische Diskurse, die in Deutschland seit den 1960er Jah-

ren ihre Konzeptualisierung mitbestimmen. Daran zeigt sie Entwicklungen und Revisionen der Professionalitätsidee auf, die veranschaulichen, dass die Debatte keineswegs neu ist und einige aktuell (erneut) gestellten Fragen bereits bekannt sind – so die nach dem Spannungsverhältnis von Forschung und öffentlicher Gestaltung. Gieseke kann vier Phasen ausmachen, in denen Professionalisierung verläuft. In einer ersten Phase seit den 1960er Jahren wird der Professionsbegriff als strukturbildendes Konzept zu einer institutionellen Berufsgenerierung herangezogen (vgl. Gieseke 2015, S. 24). In einer zweiten Phase seit den 1980er Jahren zeigt sich eine Rücknahme einiger dieser Konzepte. Mit der Statuskritik an klassischen Professionen und einer Forderung nach stärkerer Individualisierung einher geht ein Emanzipationsbegriff, der zum Teil eine Deprofessionalisierung im Sinne einer wissenschaftlichen und strukturellen Entgrenzung von Professionalität bedeutet. Dadurch, dass sich das Wissen zur Weiterbildung unter komplexen gesellschaftlichen Zusammenhängen weiter ausdifferenziert, kann es keine alleinständige Berufsgruppe geben, welche dieses verwaltet und ausagiert. Es entstehen auch Machtansprüche, die mit einer zunehmenden Marktorientierung professioneller Entwicklung zusammenhängen. Diese kommt in einer dritten Phase mit den Stichworten Neoliberalismus, Controlling oder Qualitätssicherung zum Ausdruck, sowie es in dieser auch darum geht, politische Nachfragen, die die Finanzierung sichern, in Bildungskonzepte und Programme zu gießen (vgl. Gieseke 2015, S. 28). Zu einer aktuellen vierten Phase nennt Gieseke zwei Entwicklungsalternativen, vor denen Professionalisierung in der Weiterbildung steht und von denen real zu erwarten ist, dass sie mit wechselseitiger Gewichtung durchgesetzt werden. Erstens wird Managementauf-

gaben Nachdruck verliehen, die auf pädagogische Steuerung abzielen und eine Durchrationalisierung professionellen Handelns auf wissenschaftlicher Basis sichern sollen. Und zweitens wird eine Verbesserung der Forschungslage gefordert, um die inhaltlichen Widersprüche klären zu können, die sich auftun zwischen dem Wunsch nach allgemeinen Standards einerseits und einer individuell gearteten Fallarbeit andererseits. Gieseke verortet den Wert professioneller Entwicklung der Weiterbildung in der gegenwärtigen Diskussion um ein lebenslanges Lernen, welches die Lebens- und Arbeitsbedingungen für die Bevölkerung künftig beeinflussen wird. Professionalisierung hänge auch mit Demokratisierung zusammen und die Weiterbildung benötigt hierfür eine Gesetzesvorlage (vgl. Gieseke 2015, S. 34).

Ein individuelles Professionalisierungsverständnis legen Julia Schütz und Dieter Nittel an den Gegenstand der EB/WB an. Im Zuge ihrer komparativen Studie zu pädagogischer Erwerbsarbeit (vgl. Nittel/Schütz/Tippelt 2014) fragen sie unter anderem beim Weiterbildungspersonal nach dem Phänomen „Selbstwirksamkeitserwartung“ (SWE). Dieser Qualitätsfaktor fand in der Reflexion der Praxis bislang kaum Beachtung. SWE bezieht sich auf die Entwicklung eines professionellen Selbstbildes von WeiterbildungnerInnen. Eine Erforschung beruflicher Selbstzuschreibungen, so die Annahme, ermögliche es, die individuellen beruflichen Einstellungsmuster des Personals in ihrer Verschränkung mit kollektiven Leitbildern professionellen Handelns zu beleuchten. SWE erlangt in der Professionalisierung von Weiterbildung Bedeutung für die Genese erfolgreichen Handelns beim Personal. Schütz und Nittel definieren SWE als die Überzeugung, in Bezug auf die eigene Person die Prognose aufstellen zu können, dass

ihre Vermittlungsaktivitäten positive Konsequenzen auf der Ebene der Aneignung nach sich ziehen (vgl. Schütze/Nittel 2014, S. 63). SWE kann als ein interaktives Professionalisierungsmerkmal verstanden werden. Persönliche Erfahrungsergebnisse, die Lehrenden in ihren Zielen bestärkende role models oder auch der innere Dialog mit sich selbst erzeugen und erhalten Selbstwirksamkeit (vgl. Schütze/Nittel 2015, S. 64). Die Ergebnisse der PAELL-Studie zeigen, dass pädagogisch Tätige außerhalb des Regelschulsystems eine höhere SWE vorweisen als LehrerInnen dies tun – unter ihnen auch die WeiterbildnerInnen. Eine mit der SWE durchgehend zusammenhängende Größe, so fällt auf, stellt soziale Anerkennung dar. Soziale Anerkennung findet erstens eher statt, wenn Personen aus freien Stücken pädagogische Professionalität in Anspruch nehmen. Solche Freiwilligkeit des pädagogischen Arbeitsbündnisses ist in der Weiterbildung tendenziell gegeben. Und zweitens kann die Überzeugung von selbstwirksamem Handeln seitens des Personals wachsen, wenn die subjektive Einflussnahme auf Inhalte, Konzepte und Ziele der beruflichen Arbeit hoch ist (vgl. Schütz/Nittel 2015, S. 70). Dies ist durch die flexiblen inhaltlich-didaktischen Strukturen der Weiterbildung, im Gegensatz zur Schule, ebenso der Fall. Das Phänomen SWE bedarf noch weiterer empirischer Studien, um repräsentative Ergebnisse für die Praxis liefern zu können, darauf weisen die beiden AutorInnen hin. Angedeutet konnte im Zuge der PAELL-Studie aber bereits werden, dass ein organisatorisch und inhaltlich flexibler Handlungsrahmen positive Gelingenbedingungen bei den Professionellen zu fördern vermag. SWE macht eine berufliche Tätigkeitsstruktur erforderlich, die jedenfalls individuelle Gestaltbarkeit und Kreativität zulässt.

Von einer transnationalisierungstheoretischen Konzeption von Professionalisierung, die als Form in der Organisation der Weiterbildung zu verorten ist, gehen Clinton Enoch und Steffi Robak aus. In einer global vernetzten Welt dehnen sich Unternehmen regional aus und verlagern dabei die Bereiche Verkauf, Vertrieb und Produktion in andere Regionen (vgl. Enoch/Robak 2015, S. 152). Sämtliche Ebenen professionellen Handelns sehen sich in der Folge mit Entgrenzungsprozessen konfrontiert. Eine Professionalisierungsforschung zur EB/WB bedarf somit einer kulturtheoretischen Herangehensweise, in der Konzepte wie Transnationalisierung, Hybridität, Lernkultur und Organisationstheorie eingesetzt werden, um dynamische Lernkulturen in ihrer Prozessstruktur zu erforschen. Thematisch lassen sich mehrere Gegenstandsbereiche einer transnationalisierungstheoretischen Analyseperspektive identifizieren: die lernende Organisation, kulturelle Hybridbildung als Transformation einer unternehmensspezifischen Kultur, interkulturelle Kommunikation oder Orientierung am Kosmopolitismus als Idealtypus (Enoch/Robak 2015, S. 156). Auch die Entfaltung des Individuums spielt in einem transnational-globalen Professionalisierungskonzept eine wichtige Rolle. Dessen Fähigkeiten zu Gestaltung als Teil von kultureller Re-produktion einer Gesellschaft sowie von Kulturräumen sind zentral für eine transnationale Organisationskultur (vgl. Enoch/Robak 2015, S. 153). Dass der Gegenstand Professionalisierung zwischen den beiden Polen Standardisierung und Differenzierung verhandelt werden muss, kommt auch mit einer transnationalen Perspektive zum Ausdruck. In dem durch verschiedene Lernkulturen erzeugten Spannungsbogen zwischen Kompetenzorientierung und notwendiger kultureller Differenzierung

konfiguriert sich betriebliche Weiterbildung anders als in Einrichtungen mit genuinem Bildungsauftrag (vgl. Enoch/Robak 2015, S. 158).

Elke Gruber stellt in ihrem Beitrag ein Kompetenzmodell zur beruflichen Professionalisierung von WeiterbildnerInnen vor, welches in Österreich durch die im Jahr 2007 gegründete Weiterbildungsakademie (wba) erfolgreich etabliert und weiterentwickelt werden konnte. Die wba stellt keine klassischen Bildungsstätte mit einem Angebot an Präsenzlerneinheiten dar, sondern eine Stelle, die auf der Basis eines Kompetenzanerkennungsverfahrens bereits vorhandene Fähigkeiten von WeiterbildnerInnen validiert und zertifiziert (vgl. Gruber 2015, S. 178). Mit dem Absolvieren der wba kann eine Basisqualifizierung bzw. ein Diplom erreicht werden; dafür wird ein umfangreiches Spektrum an Anerkennungsmöglichkeiten eingesetzt, welches doch ein gewisses Maß an homogenen Kernkompetenzen schaffen und verbreiten soll, unterteilt in die Schwerpunkte „Lehren/Gruppenleitung/Training“, „Bildungsmanagement“, „Beratung“ und „Bibliothekswesen und Informationsmanagement“ (vgl. Gruber 2015, S. 180). Dem Aufbau und der Etablierung der Akademie in einem partizipativen Prozess zwischen Praxis, Forschung und Politik folgten Evaluationsstudien, um ein reflexives Bild über deren AbsolventInnen zu erhalten. Erfragt wurden dabei Motive, Studienverläufe, Kosten und Nutzen, Professionalisierungseffekte, aber auch Ursachen der Drop-out-Quote (vgl. Gruber 2015, S. 180). Die folgende Auflistung soll ein paar zentrale Ergebnisse der Evaluation skizzieren: zwei Drittel der Studierenden sind weiblich, ca. die Hälfte von ihnen ist zwischen 40 und 50 Jahren alt, der überwiegende Teil hat seinen Hauptwohnsitz in Wien, die Mehrzahl der AbsolventIn-

nen besitzt einen Hochschulabschluss, der Großteil der Befragten ist hauptberuflich in der WB tätig, die Kosten für die wba werden großteils selbst getragen, der wba-Abschluss wird für die eigene berufliche Zukunft als wichtig erachtet, seitens der Befragten wird eine Professionalisierung und Qualitätssicherung im Bereich der WB erkannt und die AbsolventInnen wünschen sich mehr Zeit für die Einreichungen bzw. mehr finanzielle Unterstützung seitens des Dienstgebers (vgl. Gruber 2015, S. 183 f.). Die wba erweist sich als ein Referenzmodell für die erwachsenenpädagogische Professionalisierung, mit dem noch einige Ziele erreicht werden wollen, es sollen künftig mehr Nicht-AkademikerInnen und MigrantInnen angesprochen, als auch eine größere wirtschaftliche Anerkennung erreicht werden (vgl. Gruber 2015, S. 186).

Mit den im Band versammelten Beiträgen wird die Breite des Themas Professionalisierung in der EB/WB aber noch weiter deutlich. Rudolf Egger widmet sich der akademischen Professionalisierung aus Sicht des Lehr- und Forschungspersonals, Nicole Justen nimmt die (lern-)biographischen Selbstverständnisse von Studierenden in den Fokus. Sabine Schöb und Josef Schrader handeln mit der kollegialen Beratung durch Videofallarbeit das Thema professionelles Handeln mit Hilfe digitaler Medien ab und Ines Schell-Kiehls Bestandsaufnahme zur Weiterbildung in den Niederlanden ermöglicht einen weiteren Blick auf internationale Professionalisierungsentwicklung.

Insgesamt verschafft der Sammelband einen guten Überblick über die prozessualen Rahmenbedingungen, in denen Handlungsfelder von Weiterbildung Professionalitätsentwicklungen erfahren. Es werden Reichweiten, aber auch Grenzen von Differenzmodellen, als auch von standardisierten Kompe-

tenzmodellen aufgezeigt. Auch kann mit den Beiträgen gezeigt werden, dass Professionalisierung stark mit Globalisierung, Lebenslangem Lernen und den Wissensgesellschaften zusammenhängt. Ein anzugehendes Ziel der Professionalisierungsforschung könnte lauten, empirische Ergebnisse noch differenzierter in dem bislang an mancher Stelle nur lose aufeinander bezogenen Diskurs einzuordnen bzw. den Widersprüchen der Thematik methodisch noch zielgerichteter zu begegnen.

Reinhard Lechner

Paul Collier (2014): Exodus. Warum wir Einwanderung neu regeln müssen, Siedler Verlag, 22,99 €, ISBN: 978-3-88680-940-0

Der in Oxford lehrende Migrationsökonom Paul Collier hatte die Regierung Merkel Anfang des Jahres heftig dafür kritisiert, in der Flüchtlingspolitik falsche Signale gesetzt zu haben. Menschen aus sicheren Drittstaaten in großer Zahl die Türen zu öffnen, beschwöre die Gefahr herauf, dass sich mehrere hundert Millionen wanderungsbereiter Menschen auf den Weg machen; einmal in Bewegung gesetzt seien sie kaum mehr aufzuhalten. Collier, dessen Vorfahren selbst aus Deutschland emigrierten, hat in seinem 2014 erschienen Buch die Frage nach einer angemessenen Einwanderungspolitik versucht zu beantworten. Allgemeinverständlich geschrieben sollte dennoch ein breites Spektrum einschlägiger sozialwissenschaftlicher und moralphilosophischer Forschung aufbereitet und analysiert werden; dies ist ihm durchaus gelungen. Drei leitende Fragestellungen strukturieren die Darstellung: Was bestimmt die Entscheidung von Migranten? Wie wirkt sich die Migration auf die Zurückbleibenden aus? Welche Folgen hat die Migration für die Aufnahmegesellschaften?

In der Migrationspolitik, so Collier, werde zu oft über konkurrierende Werte debattiert, Meinungsverschiedenheiten über Werte seien aber oftmals unlösbar, und die Polarisierung der ethischen Debatte filtere lagerabhängig die Wahrnehmung von Argumenten und Fakten. Moralische Einstellungen zur Einwanderung seien wiederum auf verwirrende Weise mit Ansichten zu Armut, Rassismus und Nationalismus verknüpft. Dieses Knäuel möchte er auflösen. Einige seiner Voraussetzungen und Schlussfolgerungen sind ebenso denkwürdig wie vermutlich in Teilen auch Widerspruch auslösend: Aus der Ablehnung des Rassismus und der berechtigten Sorge über Armut folge nicht logisch das Recht, überall leben zu dürfen. Ob Migration gut oder schlecht ist, sei die falsche Frage, ihre intelligente Steuerung sei die eigentliche Herausforderung. Migration als eine unvermeidbare Seite der Globalisierung auszugeben, sei leere Rhetorik, die Mobilität von Waren, Kapital und Ideen stelle eine Alternative zur Mobilität von Menschen dar. Migration ist für den Autor in erster Linie kein ökonomisches, sondern ein soziales Phänomen; eine ehrliche Analyse müsse berücksichtigen, dass es stets Gewinner und Verlierer gebe.

Colliers Kernthese, dass die Aufnahmegesellschaften ein Recht auf Migrationsbeschränkungen haben, beruht auf sozialen und ökonomischen Gründen. Der ökonomische Grund für eine Obergrenze der Migration bestehe im zu erwartenden Druck auf die Löhne und einer Überbeanspruchung öffentlicher Güter, der soziale in der Steigerung der sozialen Vielfalt, die die gegenseitige Rücksichtnahme untergrabe. Grundlage der letzteren Behauptung ist ein aus den Ergebnissen zahlreicher wissenschaftlichen Untersuchungen gespeistes Modell, das sehr verkürzt präsentiert etwa so funktioniert: Zugrunde liegt die Annah-

me, dass Einkommensunterschiede zwischen reichen und armen Gesellschaften auf unterschiedliche Sozialmodelle zurückzuführen sind. Sozialmodelle sind als die Kombination von Institutionen, Regeln, Normen und Organisationen eines Landes zu verstehen. Zwei entscheidenden Normen betreffen den Umgang mit Gewalt und die Fähigkeit zur Kooperation. Ein hohes Maß an Vertrauen hält die sozialen Kosten der gesellschaftlichen Kooperation niedrig. Gegenseitige Rücksichtnahme und Sympathie sind die Voraussetzungen dafür, dass etwa die Erfolgreichen bereit sind, die weniger Erfolgreichen mit Transferleistungen zu unterstützen; zugleich wird die Kooperation in der Bereitstellung öffentlicher Güter verstärkt. Studien zeigten, so Collier: Je mehr Einwanderer in einer Gemeinde leben, desto geringer werde das Vertrauen nicht nur zwischen den verschiedenen Gruppen, sondern auch innerhalb der Gruppen, insbesondere dann, wenn Einwanderer aus Ländern mit dysfunktionalen Sozialmodellen stammten und an diesen festhielten. Ein hoher Einwandereranteil führe zu einem geringeren gegenseitigen Vertrauen auch unter den einheimischen Mitgliedern der Gemeinde. Die grundlegende Bestimmunggröße der Migrationspolitik solle daher nicht die Migrationsrate selbst sein, sondern das Ausmaß der Vielfalt.

Auch wenn es somit nicht darum gehe, ob Vielfalt gut oder schlecht sei, räumt der Autor ein, dass die Sozialforschung die Frage, welches Ausmaß an Vielfalt denn am besten sei, derzeit nicht annähernd beantworten könne. Man könne nun solche Überlegungen überhaupt als Panikmache zur Seite schieben oder als Anlass zur Vorsicht nehmen. „Bei Entscheidungen zum Thema Migration kollidieren begrenzte Daten mit starken Emotionen“, lautet sein ernüchterndes Zwischenfazit, was ihn allerdings

umso mehr motiviert, aus den gesicherten Ergebnissen ein politisches Maßnahmenpaket anzuempfehlen. Neben der bereits erwähnten Obergrenze zählen dazu eine effektive Integration, um die „Absorptionsrate der Auslandsgemeinde“ zu erhöhen, eine Auswahl von Migranten nach Kriterien (Haushaltsstatus, Arbeitsmarktfähigkeit, Qualifikation, kulturelle Herkunft und Schutzbedürftigkeit) sowie die Legalisierung illegaler Einwanderung. Der Charme der Argumentation Colliers besteht darin, dass er die Interdependenz der Handlungen der o. g. Akteure (Aufnahmeländer, Migranten, Zurückgebliebene) zu einem Gesamtbild ordnet. Die Beschränkung des Zugangs seitens der Aufnahmeländer geschieht eben nicht nur aus Eigeninteresse, sondern auch aus Fürsorge, denn die Bedürftigsten sind die in den Herkunftsländern Zurückbleibenden. Eine Obergrenze kann durchaus mit einer hohen Migrationsrate einhergehen, die wiederum von der Absorptionsrate anhängig ist; hier gilt: je weiter der kulturelle Abstand, desto kleiner die Absorptionsrate. Um diese zu steigern, gehören zu einer angemessenen Integrationspolitik Maßnahmen, die den Rassismus und die Diskriminierung in der einheimischen Bevölkerung bekämpfen.

Ein Satz des 2014 veröffentlichten Buches sagt die ein Jahr später in Deutschland eintretende Verwerfung der Parteienlandschaft – invers gelesen – voraus: „Tatsächlich glaube ich, dass die Politiker der Mitte, indem sie effektive Präventivmaßnahmen ergreifen, den extremen Parteien ihre Anziehungskraft nehmen und eine Situation verhindern können, in der sie weiter zunehmen würde.“ Es täte der Debatte in der deutschen Parteienlandschaft gut, wenn wissenschaftliche Expertisen wie die Colliers die Auseinandersetzung um die Einwanderung künftig stärker fundierte. Mit ra-

tionaler Argumentation sind zwar nicht die xenophoben Wähler zu erreichen, die den Populisten Zulauf verschaffen. Aber bei dem Kampf um die Erhaltung der offenen Gesellschaft dürfen die die Verfassungsordnung verteidigenden Kräfte nicht zulassen, dass Stichworte und Positionen zur Einwanderung nicht geäußert werden, weil das Thema durch die extreme Rechte mit Rassismus verknüpft und aufgrund der dadurch einsetzenden Tabuisierung dem Diskurs der Mitte entzogen wird. Die letzte Afrika-Reise der Bundeskanzlerin hat erneut deutlich gemacht, dass die massenhafte Einwanderung nach Europa dort als finanzielle Chance und Entlastung begriffen wird. Auf dem Gipfeltreffen der Europäischen Union und zahlreicher afrikanischer Nationen 2015 verteidigten diese die Auswanderung nach Europa als Grundrecht.

Der kosmopolitisch sozialisierte und in einem multi-nationalen Familienverband lebende Autor kritisiert ferner die Idee, die westlichen Gesellschaften sollten sich auf eine postnationale Zukunft

vorbereiten und hebt den Wert einer nationalen Identität hervor; sie solle nicht durch Rassisten in Beschlag genommen werden können. Ein gemeinschaftliches Nationalgefühl müsse nicht mit Aggressivität verbunden sein, sondern könne ein praktisches Mittel sein, Brüderlichkeit zu schaffen, denn öffentliche Güter würden überwiegend auf nationaler Ebene bereitgestellt, eben weil sich Nationen als machtvolle Einheiten mit kollektiver Identität erwiesen hätten. Wohltätigkeit beginne nicht zu Hause, sondern im Finanzministerium, denn der Staat sei massiv am Transfer von Ressourcen zwischen Eltern und Kindern beteiligt, etwa durch staatlich finanzierte und verordnete Bildung. Die Wertschätzung des Nationalen ist hierzulande längst nicht mehr nur einem fest umrissenen politischen Spektrum zuzuordnen, wie jüngste Feuilleton-Beiträge dieses Jahres – etwa des Ex-Außenministers Fischer, der Linken-Politikerin Wagenknecht und des Philosophen Sloterdijk – zeigen.

Bernd Eckhardt