

# REPORT

4 | 2012

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung  
35. Jahrgang

## Bildung und Migration

- Annette Sprung  
**Migration bewegt die Weiterbildung (?)  
Entwicklung, Trends und Perspektiven in  
Wissenschaft und Praxis**
- Halit Öztürk  
**Soziokulturelle Determinanten der beruflichen  
Weiterbildungsbeteiligung von Erwachsenen  
mit Migrationshintergrund in Deutschland**
- Sandra von Doetinchem de Rande  
**Education for elders in the U.S.  
Opportunities and challenges in the context  
of the demographic change**

# Open Access im wbv

## Freier Zugang zu wissenschaftlichen und Fachpublikationen

Texte, Bücher und Dokumente aus den Bereichen Bildung, Beruf und Sozialforschung – für Sie und Ihre wissenschaftliche Arbeit frei nutzbar.

**wbv-open-access.de** bietet Ihnen zum kostenlosen Download wissenschaftliche und Fachpublikationen (Bücher, Zeitschriften, einzelne Artikel, Arbeitspapiere) u. a. von folgenden Institutionen:

- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE)
- Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (nfb)
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD)

**wbv-open-access.de** startet im 4. Quartal 2012.



[wbv-open-access.de](http://wbv-open-access.de)



W. Bertelsmann Verlag

Kontakt per Telefon **0521 91101-11** per E-Mail [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de)

























































































































#### 4.1.2 Das System in den Niederlanden

Die Bevölkerung der Niederlande umfasst 16,3 Millionen Einwohner/innen, der Ausländeranteil liegt bei 4,3%. Insgesamt sind 19% der Bevölkerung ausländischer Herkunft. Zu den wichtigsten Herkunftsländern zählen die Türkei, Surinam, Marokko, die niederländischen Antillen sowie Aruba.

Eine systematische Integrationspolitik begann in den Niederlanden in 1996 mit der Einführung des Gesetzes „Regelung Integration Neuankommlinge“ (RIN), das Integrationsverträge auf freiwilliger Grundlage einführt und Eingliederungsprojekte in Städten und Gemeinden entstehen ließ. Aufgrund der geringen Beteiligung der Neuzuwander/innen an diesen Projekten wurde 1998 das Gesetz „Wet Inburgering Nieuwkomers“ (WIN) erlassen, das Neuzuwander/innen zur Teilnahme an Integrationsprogrammen verpflichtete. In 2005 erfolgten dann die ersten Vorschläge zur Novellierung des WIN. So wurde die durchschnittliche Stundenzahl von 600 Stunden als zu starr angesehen, das mit dieser Stundenzahl angestrebte Sprachniveau (B1) stellte sich als zu hoch heraus und viele Kursteilnehmer/innen erschienen unregelmäßig zum Unterricht, ohne dass man dieses Fehlen sanktionieren konnte.<sup>77</sup> Vor diesem Hintergrund wurde eine Novellierung des WIN-Gesetzes verabschiedet, die zum 1. Januar 2007 in Kraft treten wird.

Nach diesem kommenden Integrationsgesetz der Niederlande sind alle Neu- und Altwander/innen, die keine achtjährige niederländische Schulbildung nachweisen können und zwischen 16 und 65 Jahre alt sind, verpflichtet, einen Integrationskurs zu belegen.<sup>78</sup> Neuzuwander/innen müssen schon in ihrem Herkunftsland in einem Test niederländischen Sprachkenntnisse auf dem Niveau A1-minus (GERR) und Landeskenntnisse nachweisen, was als Voraussetzung für die Einwanderung dient. Darüber hinaus haben sie nach der Einwanderung 3,5 Jahre Zeit, das Examen der Integrationskurse (Sprachniveau A2 GERR) abzulegen. Altwander/innen haben diese Pflicht innerhalb von fünf Jahren zu erfüllen. Spezielle Zielgruppen im Rahmen des Systems stellen Ausländer/innen, die Arbeitslosengeld oder Sozialhilfe beziehen, Eltern mit Kindern unter 18 Jahren und religiöse Repräsentanten dar.<sup>79</sup> Während die Gemeinden für die speziellen Zielgruppen entsprechende (Sprach-)Kurse auf dem freien Markt einkaufen müssen, sind die übrigen Teilnehmer/innen selbst dafür verantwortlich, sich einen Kursträger zu suchen. Für die arbeitslosen Ausländer/innen sind die Sprachkurse darüber hinaus in der Regel Teil eines sog. „Dualen Systems“, in dem Sprachkurse und Praktika zur Vorbereitung auf bzw. Integration in den Arbeitsmarkt kombiniert werden.

---

77 Es gab verschiedene Evaluationen und Berichte zu der Umsetzung des WIN. Zentral ist hier die Studie von Regioplan OAI (2002): „Verscheidenheid in Integratie – Evaluation van de effectiviteit van de WIN. Eindrapport.“ Eine der zentralen Aussagen war, dass nur etwa 40% der Teilnehmer/innen das als Mindestniveau angesehene Ziel „Level 2“ des CITO-Test (in etwa analog zu B1 GERR) erreicht hatten.

78 Ausgenommen hiervon sind Menschen mit Migrationshintergrund, die bereits die niederländische Staatsbürgerschaft besitzen. Während einer Übergangsregelung in 2007 haben sie die Möglichkeit, freiwillig an den Kursen teilzunehmen, über Regelungen ab 2008 muss noch entschieden werden.

79 In der neuen Gesetzgebung sind v.a. schwer erreichbare, isolierte Frauen, die im Rahmen von Familiennachzug oder einer Heirat in die Niederlande gekommen sind und häufig durch die Kinderbetreuung ans Haus gebunden sind, eine spezielle Zielgruppe (Schweizerische Flüchtlingshilfe 2006: 21).

Gestützt wird das neue System auch auf eine Datenbank, die aktuell in sechs Gemeinden als Pilotprojekt getestet wird und zwei zentrale Funktionen erfüllen soll. Zum einen sollen hier alle Ausländer/innen erfasst werden, damit die Gemeinden die Integrationspflichtigen auf dieser Basis zu den jeweiligen Kursen verpflichten können, zum anderen soll die Datenbank auch als Koordinierungsinstrument dienen, durch das sich die Gemeinden über den Stand der Teilnehmer/innen im Kurs informieren (z.B. nach Umzug von Teilnehmer/innen) oder Nachweise über das erreichte Sprachniveau nach der vorgegebenen Zeit von den Integrationspflichtigen einfordern können.<sup>80</sup>

<b>Fact-Sheet: Niederlande</b>	
1. Integrationskurse seit ...	In der neuen Form ab 1. Januar 2007
2. Zielgruppe(n)	Neu- und Altzuwander/innen zwischen 16 und 65 Jahren, die keine 8-jährige niederländische Schulbildung nachweisen können und kein niederländisches Diplom haben. „Spezielle Zielgruppen“ sind Ausländer/innen, die Arbeitslosengeld oder Sozialhilfe beziehen, Eltern und hier v.a. Frauen mit Kindern unter 18 Jahren und religiöse Repräsentanten (diese Gruppen gelten als besonders integrationsbedürftig)
3. Gesamtbudget für Integrationskurse (pro Jahr)	Es stehen 270 Mio. Euro für die Eingliederung von Integrationspflichtigen zur Verfügung: 50 Mio. für Neuzuwander/innen, 185 Mio. für Altzuwander/innen und 35 Mio. für Teilnehmer/innen, die freiwillig an den Kursen teilnehmen. <sup>11</sup>
4. Finanzierung	Durch den Zentralstaat, die Gemeinden und die Teilnehmer/innen
5. Finanzierungs-form	Teilnehmer/innen müssen die Kurse vorfinanzieren (erhalten bei Bedarf dafür einen speziellen Kredit) und bekommen nach erfolgreichem Abschluss bis zu 70% des Geldes zurück. Die speziellen Zielgruppen müssen nur einen Eigenbeitrag von 270 Euro leisten, den Rest übernimmt der Staat.
6. Umsetzung durch ...	Zentralstaat, Gemeinden, IB-Groep, Kursträger
7. Umfang der Sprachkurse	Eine Stundenzahl ist nicht vorgegeben. Wichtig ist das Erreichen von A2
8. Angestrebtes Sprachniveau	Neuzuwander/innen: Mündlich und schriftlich A2 Altzuwander/innen: mündlich A2, schriftlich A1
9. Umfang der Orientierungskurse	Es bleibt den Trägern überlassen, ob sie Informationen zu Gesellschaft, Politik etc. in die Sprachkurse integrieren oder gesondert anbieten.
10. Zulassung der Kursträger	Träger müssen sich durch ein spezielles Gremium zertifizieren lassen. Die Zertifizierung ist zunächst eine „vorläufige Zertifizierung“ und wird dann nach 12 Monaten ggf. in eine endgültige Zertifizierung umgewandelt.
11. Qualifikation der Lehrkräfte	Durch das Zertifizierungsgremium werden keine Qualifikationen für die Lehrkräfte vorgeschrieben. Die Träger müssen die Gründe für ihre Wahl der Lehrkräfte darlegen und jährlich deren Leistung bewerten.

80 Im Rahmen der Entwicklung der Datenbank hat sich ein spezielles Gremium mit Fragen des Datenschutzes befasst. Denn auch wenn die Datenbank der Kooperation zwischen Gemeinden, Ausländerbehörden, dem Kreditinstitut etc. (also den an der Umsetzung beteiligten Akteure) dienen soll, haben nur bestimmte Mitarbeiter/innen aus den Gemeinden und eines zentralen Institutes Zugriff auf die Daten.

81 <http://www.inburgering.net/pmi/rol/vragen/index.html>. Letzter Zugriff am 08.12.2006.

### 4.1.3 Das System in Dänemark

Dänemark hat 5,4 Millionen Einwohner/innen, von denen 8,2% Ausländer/innen und deren (in Dänemark geborenen) Nachkommen sind.<sup>82</sup>

1999 wurden die Integrationsbemühungen erstmals gebündelt und in einem Integrationsgesetz gesetzlich geregelt. Dieses sah neben der Initiierung eines dreijährigen Einführungsprogramms für neu Eingewanderte auch die Regelung der Wohnsituation der Flüchtlinge, die Errichtung von lokalen Integrationsräten und Räten für ethnische Minoritäten auf nationaler Ebene und die Übertragung der Integrationsbemühungen an die Gemeinden vor. Diese haben seitdem die vollständige Verantwortung für die Integrationskurse, was auch die Zulassung und Kontrolle der Kursträger beinhaltet. 2001 kam es zu einer Änderung des Ausländergesetzes, was eine gezieltere Steuerung der Zuwanderung, eine Verschärfung der Zuwanderungsbedingungen für Familienangehörige, eine Beschränkung der Zuwanderung von Flüchtlingen und eine verstärkte Anwerbung von Arbeitsmigrant/inn/en zum Inhalt hatte. Zentral für die aktuelle Ausgestaltung der Integrationsmaßnahmen in Dänemark ist das Gesetz über Dänischunterricht für erwachsene Migrant/innen, das im Detail das Angebot der Dänischkurse regelt und bereits 1999 zusammen mit dem Integrationsgesetz in Kraft trat und 2002 sowie 2004 modifiziert wurde. 2002 wurde die Durchführung der Sprachkurse auch für private Anbieter geöffnet, nachdem bis dato kommunale Einrichtungen ein Monopol besessen hatten. In 2004 kam es dann zu weiteren Änderungen, die zu mehr Flexibilität und mehr Effizienz führen sollten. Hierzu gehörten u.a. die Integration des „Landeskundekurses“ (in etwa vergleichbar mit dem Orientierungskurs in Deutschland) in den allgemeinen Sprachkurs, da sich hierdurch Synergieeffekte zwischen Sprache und Orientierung v. a. hinsichtlich der beruflichen Integration erhofft wurden sowie die Verpflichtung von Kursträger zu mehr Flexibilität, was bspw. das Angebot von Sprachkursen in den Räumlichkeiten von großen Arbeitgebern umfasste, damit auch berufstätige Migrant/inn/en an den Kursen teilnehmen können.

Dabei sind die „Dänisch- und Landeskundekurse“, die mit den deutschen Integrationskursen vergleichbar sind, Teil eines breiter angelegten dreijährigen Einführungsprogramms, das darauf abzielt, den Zuwander/innen den Zugang zum Arbeitsmarkt oder zu einer weiterführenden Ausbildung zu ermöglichen. Die in diesem Zusammenhang vorgesehenen Maßnahmen umfassen Beratung und Qualifizierung im Hinblick auf die Teilnahme am Arbeitsmarkt, Praktikum in einem privaten Unternehmen oder einer öffentlichen Institution sowie Lohnzuschüsse (der Gemeinden) an Arbeitgeber/innen für die Anstellung in einem privaten Unternehmen oder einer öffentlichen Institution. Zielgruppe sind alle eingewanderten Personen und Flüchtlinge über 18 Jahre,

---

82 In Dänemark gilt eine Person als dänisch, wenn mindestens ein Elternteil die dänische Nationalität hat und in Dänemark geboren ist. Dabei ist es unerheblich, ob die Person selbst die dänische Nationalität hat oder in Dänemark geboren ist (Schweizerische Flüchtlingshilfe 2006: 25).

die eine Aufenthaltsbewilligung erhalten, wobei im Programmumfang zwischen Sozialhilfeempfänger/innen und Selbstversorger/innen unterschieden wird.<sup>83</sup>

Fact-Sheet: Dänemark	
1. Integrationskurse seit ...	Integrationsgesetz seit 1999
2. Zielgruppe(n)	Alle eingewanderte Personen und Flüchtlinge über 18 Jahre, die eine Aufenthaltsbewilligung erhalten (im Rahmen eines Einführungsprogramms) Darüber hinaus können auch „sonstige Teilnehmer/innen“ (z.B. Personen, die sich nur vorübergehend z.B. zu Arbeits- oder Studienzwecken im Land aufhalten) an den Sprachkursen teilnehmen
3. Gesamtbudget für Integrationskurse (pro Jahr)	<u>Für die „sonstigen Teilnehmer/innen“</u> : ca. 29,4 Mio. Euro für die Sprachkurse Für die Teilnehmer/innen des Einführungsprogramms: Die Zuschüsse für die Sprach- und Landeskurse werden nicht isoliert ausgewiesen. Das volle Programm hat ein Budget von 171 Mio. Euro <sup>14</sup>
4. Finanzierung	Vor allem durch den Staat bzw. die Kommunen, zu einem geringen Anteil von den Teilnehmer/innen
5. Finanzierungsform	<u>Für die Teilnehmer/innen des Einführungsprogramms</u> : gratis, die Kommune übernimmt 100% der Kosten. <u>Für die „sonstigen Teilnehmer/innen“</u> : je nach Kommune leisten diese einen kleinen Unkostenbeitrag, die Kommunen tragen jedoch einen Großteil der Kosten. <u>Rückerstattung an die Kommunen durch das Integrationsministerium</u> : Die Ausgaben für das Einführungsprogramm werden zu 75% rückerstattet Für die „sonstigen Teilnehmer/innen“ bekommen die Kommunen 4,80 € pro Dänischunterrichtsstunde rückerstattet. Finanzielles Anreizsystem für die Sprachschulen, die erst dann das nächste Modul bezahlt bekommen, wenn der/die Teilnehmer/in das vorangegangene Modul erfolgreich mit einem Test abgeschlossen hat.
6. Umsetzung durch ...	Die Kommunen, die Kursträger
7. Umfang der Sprachkurse	Durch die individuell unterschiedlichen Zielvorgaben, unterschiedliche Stundenzahl. Bisherige Erfahrungen haben gezeigt, dass die Teilnehmer/innen in etwa 2000 Stunden benötigen, um das für sie festgesetzte Niveau zu erreichen.
8. Angestrebtes Sprachniveau	Die Kurse werden auf drei Niveaus und in Modulen mit bestimmten Lernzielen angeboten. Ein einheitliches Zielniveau ist nicht vorgegeben. Jede Stufe strebt verschiedene Sprachniveaus an: Dänisch 1: schriftlich A2, mündlich B1 Dänisch 2: schriftlich B1, mündlich B1-B2 Dänisch 3: nach Modul 5: B2, nach Modul 6: C1

83 Sozialhilfeempfänger/innen erhalten ein Vollzeitprogramm von 37 Stunden pro Woche, das Dänischunterricht (i.d.R. drei Tage die Woche) und Maßnahmen zur Eingliederung in den Arbeitsmarkt (i.d.R. zwei Tage die Woche) umfasst. Selbstversorger/innen, die nicht auf staatliche Leistungen angewiesen sind, erhalten im Rahmen des Einführungsprogramms den Sprachkurs, der für sie kostenlos ist. Zudem können sie nach Absprache mit der Kommune an gewissen berufsbezogenen Maßnahmen teilnehmen, z.B. wenn sie von ihrer Familie unterstützt werden und somit nicht selbst ihren Unterhalt bestreiten können.

84 Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration 2005c: 105. Die Zahlen beziehen sich auf das Jahr 2005 und sind teilweise Schätzwerte, da das Jahr noch nicht abgeschlossen war.

Fact-Sheet: Dänemark	
9. Umfang der Orientierungskurse	Die Orientierungskurse sind in den Sprachunterricht integriert, indem man sich mit aktuellen und praxisnahen Themen befasst.
10. Zulassung der Kursträger	Kommunen entscheiden, ob sie das Monopol ihres kommunalen Sprachzentrums aufrechterhalten oder ob und wie viele andere öffentliche oder staatlich anerkannte Bildungsinstitutionen oder private Sprachschulen sie im Rahmen einer Ausschreibung zur Durchführung von Dänischkursen zulässt.
11. Qualifikation der Lehrkräfte	Gefordert ist eine Ausbildung als Lehrer/in in Dänisch als Zweitsprache.

#### 4.1.4 Das System in Schweden

Schweden hat eine Bevölkerungszahl von 9 Mio., der Ausländeranteil liegt bei 4,8%. Der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund ist allerdings höher, über 60% der Personen, die nach Schweden migriert sind, besitzen inzwischen die schwedische Staatsbürgerschaft.<sup>85</sup>

Kostenlose Sprachkurse für Zuwander/innen gibt es in Schweden seit 1970. Lag die Durchführung zunächst in den Händen des Staates, sind seit 1986 die Kommunen für das Angebot der sog. „SFI-Kurse“ (Swedish for Immigrants) verantwortlich. 2001 wurde das Finanzierungssystem der Kurse so umgestaltet, dass es den Kommunen mehr Anreize gibt, die Migrant/innen schnell zu einem erfolgreichen Abschluss zu führen.<sup>86</sup>

Der Sprachkurs bildet den zentralen Aspekt eines umfassenderen Orientierungsprogramms, welches auf maximal zwei Jahre angelegt ist und innerhalb der ersten drei Jahre des Aufenthalts durchgeführt werden soll. Teilnahmeberechtigt sind prinzipiell alle Zuwander/innen inkl. Flüchtlingen über 16 Jahren ohne Grundkenntnisse der schwedischen Sprache. Basis für die aktuellen integrationspolitischen Bestrebungen in Schweden ist die Gesetzesvorlage „Sweden, the Future and Diversity – from Immigrant Policy to Immigration Policy“, die eine Wendung von einer Einwanderungszu einer Integrationspolitik bedeutete. Ziel der Integrationsbestrebungen ist es, Möglichkeiten zu schaffen, die Individuen befähigen, für sich selbst aufzukommen und am Gesellschaftsleben zu partizipieren, was v.a. eine schnelle Integration in den Arbeitsmarkt beinhaltet. Entsprechend ist auch das oberste Ziel des Orientierungsprogramms die Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt.<sup>87</sup> Diesen Zielen entsprechend wurde 1998 eine staatliche Integrationsbehörde, das „Integrationsverket“ eingerichtet, dessen Aufgabe vor allem in der Koordination und Verantwortung für die Integrationsmaßnahmen auf nationaler Ebene besteht.

85 Eine schwedische Besonderheit sind die hohen Einbürgerungszahlen: Mit 9 Einbürgerungen pro 100 Ausländer/innen hat Schweden die höchste Einbürgerungsquote der OECD-Staaten.

86 Siehe auch Kapitel 4.2.4.

87 “The main thrust of the introduction programme in Sweden is to ensure that immigrants have the necessary language skills for entry into the Swedish labour market” (OECD 2004: 17).

Darüber hinaus gibt es seit einigen Jahren das Amt eines besonderen Integrationsministers.<sup>88</sup>

Fact-Sheet: Schweden	
1. Integrationskurse seit ...	In heutiger Form seit 2001
2. Zielgruppe(n)	Prinzipiell alle Zuwander/innen inkl. Flüchtlinge über 16 Jahre
3. Gesamtbudget für Integrationskurse (pro Jahr)	Es gibt kein festes jährliches Budget. Die Kommunen erhalten pro Teilnehmer/in Geld und die Ausgaben sind dementsprechend von der Anzahl der Teilnehmer/innen abhängig.
4. Finanzierung	Staat (nach zwei Jahren durch die Kommune), die Kurse sind für die Teilnehmer/innen kostenlos.
5. Finanzierungsform	Die Kommune bekommt einen festen Betrag pro Teilnehmer/in und angenommener 2-Jahres-Dauer vom Staat überwiesen (in Drei-Monats-Raten). Die Vergütung der Träger erfolgt je nach Kommune sehr unterschiedlich
6. Umsetzung durch ...	Integrationsbehörde, Migrationsbehörde, Arbeitsmarktbehörde, Schulbehörde, Kommune, Kursträger, kommunale Arbeitsämter, kommunale „Empfangsstelle“ für Flüchtlinge
7. Umfang der Sprachkurse	525 Std. à 60 Minuten (als Standardwert – die tatsächliche Stundenzahl kann davon stark abweichen)
8. Angestrebtes Sprachniveau	Unterscheidung von vier Schwedischkursen, die aufeinander aufbauen (Kurs A, B, C und D) sowie drei Studienzweigen, deren Lehrpläne den Unterschieden in Zielen, Hintergründen (z.B. Bildungsgrad, berufliche Erfahrung, Alter) und Lernbedingungen der Teilnehmer/innen gerecht werden sollen. Jeder Studienzweig besteht aus zwei Kursen, die aufeinander aufbauen: <sup>19</sup> <ul style="list-style-type: none"> <li>• SFI 1: Kurs A und B</li> <li>• SFI 2: Kurs B und C</li> <li>• SFI 3: Kurs C und D</li> </ul>
9. Umfang der Orientierungskurse	Existiert nicht. Informationen zu Politik, Gesellschaft etc. sind in den Sprachkurs integriert. <sup>20</sup>
10. Zulassung der Kursträger	Die Kommunen entscheiden selbst, an welche und an wie viele Anbieter sie die Durchführung der Kurse übertragen wollen.
11. Qualifikation der Lehrkräfte	Sollten einen Abschluss in „Schwedisch als Zweitsprache“ besitzen.

88 Im September dieses Jahres gab es in Schweden Neuwahlen, aus denen die Konservativen als stärkste Kraft hervorgingen und die Sozialdemokraten in der Regierung ablösten. Damit einhergehend wird es einen Politikwechsel auch hinsichtlich der Integrationspolitik in Schweden geben. So soll das „Integrationsverket“ zum 1. Juli 2007 aufgelöst werden. Wer genau dessen Aufgaben dann übernehmen soll und welche weiteren Veränderungen es in den nächsten Monaten geben wird, ist zum Zeitpunkt der Berichtslegung noch nicht eindeutig zu sagen.

89 Diese Einteilung wurde erstmals im Schuljahr 2002/03 umgesetzt. Davor gab es einen Sprachkurs mit nur einem Lehrplan für alle Teilnehmer/innen (Schönwälder 2005: 25).

90 Zum 1. Januar 2007 sollen diese Bereiche aus dem Sprachkurs ausgegliedert und im Rahmen des allgemeinen Orientierungsprogramms vermittelt werden.

## 4.2 Zentrale Analyseaspekte

Im Folgenden werden eine Reihe der zuvor kursorisch dargestellten Analyseaspekte des internationalen Vergleichs, die aus der Perspektive von Rambøll Management besonders interessante Anregung für die Weiterentwicklung des deutschen Systems bieten, ausführlicher dargelegt. Die Darstellung gliedert sich entlang folgender Aspekte:

- Zielniveaus und Zielerreichung der Integrationsprogramme
- Sicherung der Maßnahmenqualität
- Das Finanzierungssystem, also Form der Finanzierung und Finanzierungsverfahren
- Anreizsysteme für Kursträger, Teilnehmer/innen und andere an der Umsetzung der Kurse beteiligte Akteure

### 4.2.1 Zielniveaus und Zielerreichung der Integrationsprogramme

Zentral für die gegenwärtige Ausgestaltung der Integrationskurse in Deutschland ist das Zielniveau B1 für alle Teilnehmer/innen nach (maximal) 600 Stunden Sprachkurs. In den betrachteten Ländern ist das Zielniveau sehr unterschiedlich und auch die Anzahl der Stunden, innerhalb derer dieses Ziel erreicht werden soll, differiert. In Österreich und den Niederlanden gilt jeweils A2 als zu erreichendes Sprachziel. Hierfür stehen in Österreich maximal 300 Stunden (plus ggf. 75 Stunden Alphabetisierungskurs) zur Verfügung, in den Niederlanden ist die Stundenanzahl offen.<sup>91</sup> In Dänemark und Schweden wird das Zielniveau individuell für jede/n Teilnehmer/in festgelegt (Basis hierfür sind u.a. Vorerfahrung und Bildungsstand) und reicht von A2 bis C1,<sup>92</sup> eine Stundenzahl ist nicht vorgegeben. In Schweden gelten 525 Stunden (à 60 Minuten) als Standardwert, wobei die tatsächlich benötigte Stundenanzahl auch weit darüber liegen kann. Für Dänemark sind verschiedene Experte der Ansicht, dass die Teilnehmer/innen etwa 2.000 Stunden benötigen würden, um das für sie festgelegte Sprachziel zu erreichen.<sup>93</sup>

Für Teilnehmer/innen, die nicht oder nicht in lateinischer Schrift alphabetisiert sind, sind im deutschen System spezielle Alphabetisierungskurse vorgesehen. Die Alphabetisierung findet hier im Rahmen der 600 Stunden statt.

In den Niederlanden und in Dänemark ist die Alphabetisierung ebenfalls Teil des „regulären“ Sprachkursprogramms. Dabei zielt in Dänemark das Niveau „Dänisch 1“ speziell auf die Gruppe der Analphabeten/innen ab. Diese müssen im weiteren Verlauf

91 Nach Aussage von Herrn Dr. Snoeken, Mitarbeiter des Justizministeriums der Niederlande, ist der Staat bei seinen Berechnungen bzgl. der Ausgleichszahlungen an die Gemeinden von einer Stundenanzahl von 600 Stunden ausgegangen.

92 In Schweden wurde früher generell von dem Zielniveau B1 ausgegangen. Allerdings wird dieses durch die individuelle Zielfestlegung für die Teilnehmer/innen aufgeweicht und liegt nun für viele eine Stufe unter B1, nämlich auf A2.

93 Aussagen von Herrn Gammeltoft, Chief Consultant des Referats für Dänischunterricht des dänischen Integrationsministeriums, und Herrn Aner, Schulleiter bei Ishøj Sprog- og Integrationscenter, einem kommunalen Sprachcenter in Kopenhagen, das rund 1.200 Kursteilnehmer/innen im Jahr betreut.

der Kurse, wie andere Teilnehmer/innen auch, die Tests zwischen den verschiedenen Modulen bestehen. Dagegen gibt es in Österreich ein eigenes Modul „Alphabetisierung“, das 75 Stunden umfasst und dem Sprachkurs vorgelagert ist. In Schweden ist die Alphabetisierung ebenfalls aus dem regulären Sprachkursprogramm ausgelagert. Hier sollen Analphabeten/innen entweder parallel zum Sprachkurs oder davor Alphabetisierungskurse im Rahmen der grundlegenden Erwachsenenbildung besuchen.

Im derzeitigen System ist es die Aufgabe der Kursträger, die Teilnehmer/innen in den Integrationskurs und hier in die adäquate Progressions- und Modulstufe einzuordnen.

In Österreich und in Dänemark obliegt die Einstufung der Teilnehmer/innen ebenfalls den Kursträgern. Diese bestimmen auf Basis eines Einstufungstests die notwendige Stundenzahl (bis zu 300 Stunden für A2), vermerken sie auf dem Gutschein und melden sie dem ÖIF (Österreich) bzw. nehmen in einem Gespräch eine pädagogische Einschätzung der Schulausbildung und der Vorkenntnisse vor und ordnen die Teilnehmer/innen entsprechend der zu erreichenden Ziele in einen Kurs zu (Dänemark).<sup>94</sup> In Schweden wird die Einstufung je nach Kommune entweder von der Kommune selbst oder von dem Kursträger vorgenommen. Auch hier dient die Einstufung der individuellen Zielbestimmung. In den Niederlanden führt die Gemeinde für die speziellen Zielgruppen ein Einführungsgespräch durch. Auf dieser Basis weist sie den Migrant/innen einen entsprechenden Kurs auf dem passenden Lernniveau zu. Für die Einstufung der übrigen Teilnehmer/innen sind die Kursträger zuständig.

In Deutschland sind der Abschlusstest und somit auch der Nachweis von Sprachkenntnissen auf Niveau B1 für die Kursteilnehmer/innen freiwillig, zentrales Kriterium ist die regelmäßige Kursteilnahme.

In Schweden ist die Teilnahme am Abschlusstest für die Teilnehmer/innen ebenfalls freiwillig, allerdings gibt es vertraglich geregelte Ziele für die Kursträger, die dafür sorgen sollen, dass die Teilnehmer/innen tatsächlich zu einem erfolgreichen Abschluss der Kurse geführt werden. Dabei finden die Prüfungen auf dem jeweils für die Teilnehmer/innen vorgegebenen Zielniveau statt. Hierfür haben die Träger teilweise eigene Tests entwickelt, da der national einheitliche Test auf Niveau B1 liegt, sich das im individuellen Entwicklungsplan der Migrant/innen festgelegte Ziel aber auch darunter befinden kann. Dagegen sehen Österreich und die Niederlande, also die Länder, die in der jüngeren Zeit ihr System verändert haben, einen zu bestehenden Test auf dem vorgegebenen Sprachniveau (A2) vor. Zum einen wird den

---

94 Nach Aussage von Herrn Aner ist die Zuordnung in die unterschiedlichen Module meistens zutreffend, wenn auch nicht 100%ig. In diesen Fällen ist ein Wechsel jedes halbe Jahr möglich. Da aber alle Teilnehmer/innen einen individuellen Lernplan haben, gibt es auch innerhalb der drei Niveaustufen Unterschiede zwischen den Teilnehmer/innen, was sich u.a. darin ausdrückt, dass sie den Test für das nächste Modul zu unterschiedlichen Zeitpunkten ablegen.

Teilnehmer/innen nur bei einem erfolgreich bestandenen Test ein Teil der Kurskosten zurückerstattet und zum anderen ist der erfolgreiche Abschluss des Tests in beiden Ländern Voraussetzung hinsichtlich einer Verlängerung bzw. Veränderung des Aufenthaltstitels. Dieses ist auch für Dänemark der Fall, wobei hier der Abschlusstest auf dem für die Teilnehmer/innen festgesetzten Zielniveau erfolgt.

In Deutschland wird der Abschlusstest beim Kursträger selbst durchgeführt. Dabei können Prüfer/innen der Einrichtung (wenn auch nicht aus dem gleichen Kurs) oder externe Prüfer/innen die Prüfung durchführen.

Auch Österreich, Schweden und Dänemark wird der Abschlusstest beim Kursträger selbst, in Österreich und Schweden auch von den eigenen Lehrkräften durchgeführt. In Österreich soll der der Test allerdings nicht durch die Kursleiter/innen selbst durchgeführt werden, ausdrücklich ausgeschlossen wird dieses aber nicht. Auf Beantragung des Kursträgers kann der Test auch durch externe Prüfer/innen durchgeführt werden. Um Missbrauch vorzubeugen, werden die Korrekturen und Bewertungen der Kursträger nach Zurücksendung der Prüfungsmaterialien stichprobenartig durch den ÖIF kontrolliert. Aufgrund derselben Problematik gibt es auch in Schweden stichprobenartige Kontrollen. In Dänemark findet der Abschlusstest zweimal im Jahr statt (jeweils für Dänisch 1, 2 und 3), wobei der Zeitpunkt der schriftlichen Prüfung vom Ministerium festgelegt wird und landesweit einheitlich ist. Sowohl der schriftliche als auch der mündliche Teil der Prüfung wird von speziellen, durch das Ministerium bestimmten Prüfern/innen durchgeführt. In den Niederlanden besteht der Abschlusstest aus einem praktischen Teil, der von speziell zertifizierten Prüfer/inne/n durchgeführt und benotet wird sowie aus einem Zentralexamen, das am Computer durchgeführt wird.<sup>95</sup>

Da es den Kursträgern in Deutschland freisteht, Integrationskursteilnehmer/innen zum Abschlusstest anzumelden, gibt es keine validen Daten über Erfolgsquoten hinsichtlich aller Teilnehmer/innen. Auch für Schweden gibt es aufgrund einer vergleichbaren Ausgestaltung nur wenig gesicherte Aussagen über tatsächliche Erfolgsquoten.<sup>96</sup> In Dänemark haben 2004 rund 92% der Teilnehmer/innen den Test

---

95 Für beide Teile wird eine Bestätigung über das Bestehen ausgestellt. Um ein Diplom zu erhalten, was dann als erfolgreicher Abschluss im Sinne der Verordnung gewertet wird, müssen beide Teile bestanden werden. Wird ein Teil nicht bestanden, kann dieser wiederholt werden. Dabei können die Sprachschulen die Preise für die Prüfung selbst festlegen. Für die speziellen Zielgruppen übernimmt die Gemeinde die Kosten – allerdings nur für den ersten Versuch.

96 Laut Schönwälder u.a. bestehen in Schweden nur etwa 35 % der Kursteilnehmer/innen den Abschlusstest im vorgegeben Rahmen (2 Jahre), der Rest braucht entweder länger oder bricht den Kurs ganz ab (Schönwälder u.a. 2005). In den Kommunen, in denen die Durchführung der Kurse ausgeschrieben wird, wird sich diese Zahl voraussichtlich nach oben entwickeln. So haben sich die beauftragten Kursträger in der Kommune Malmö dazu verpflichtet, dass 80 % der Teilnehmer/innen den Kurs auch bis zum Ende besuchen und von diesen wiederum 90 % den Abschlusstest erfolgreich bestehen müssen.

bestanden,<sup>97</sup> aufgrund der möglichen aufenthaltsrechtlichen Konsequenzen nehmen hier auch fast alle Teilnehmer/innen der Sprachkurse am Abschlusstest teil. Bedingt durch die Umgestaltung der Systeme in Österreich und den Niederlanden gibt es aus diesen Ländern noch keine Erkenntnisse über erfolgreiche Abschlussquoten.

#### 4.2.2 Sicherung der Maßnahmenqualität

Die Qualitätssicherung der Integrationskurse wird in Deutschland v.a. durch die Regionalkoordinatoren wahrgenommen. Neben dem Antrag der Kursträger auf Zulassung und deren Überprüfung vor Ort werden kontinuierliche Vor-Ort-Kontrollen von den Regionalkoordinatoren durchgeführt.

Ein in Ansätzen vergleichbares System gibt es nur in Österreich, wo die Kursträger zentral vom ÖIF zugelassen werden (die Zulassung gilt bis zu drei Jahre und kann u.U. auch entzogen werden). Die Kursträger müssen dabei je nach Art der Einrichtung unterschiedliche Anforderungen erfüllen und sollen intern eine Qualitätssicherung durchführen und diese auch dokumentieren. Darüber hinaus sollen sie Verzeichnisse über Lernerfolgskontrollen führen. In Dänemark und Schweden ist es von der Kommune abhängig, ob diese die Kurse von kommunalen Einrichtungen oder privaten Trägern durchführen lässt. Früher wurden die Kurse in beiden Ländern ausschließlich von kommunalen Einrichtungen durchgeführt. Um die Qualität zu steigern und den Preis zu senken, wird im Rahmen von Ausschreibungen inzwischen von immer mehr Kommunen auf private Träger zurückgegriffen. Dabei differieren die Ausschreibungskriterien auch zwischen den einzelnen Kommunen. Neben dem Preis spielen hier vor allem die Fähigkeiten eine Rolle, Kurse für die entsprechenden Zielgruppen<sup>98</sup> bzw. ausreichend Kurse auf den verschiedenen Niveaustufen anzubieten. Darüber hinaus werden die Kursträger in Schweden auch auf eine bestimmte Teilnahme- und Erfolgsquote verpflichtet. In den Niederlanden können sich private Träger durch ein speziell dafür eingerichtetes Gremium zertifizieren lassen. Zertifizierungskriterium ist neben Preis, Stundenzahl in der Woche, Teilnehmer/innen pro Kurs etc. auch die Frage, unter welchen Bedingungen der/die Kursteilnehmer/in oder die Schule den Vertrag kündigen kann und wann ein/e Teilnehmer/in das Recht hat, sein Geld zurückzufordern. Zudem muss für jede/n Teilnehmer/in ein individueller Vertrag mit individuellen Lernzielen abgeschlossen werden.<sup>99</sup>

Vor-Ort-Kontrollen zur Qualitätssicherung wie in Deutschland gibt es auch in Österreich und in Schweden. Allerdings finden diese i.d.R. seltener als in Deutschland

97 Im Jahr 2004 hatten sich 8.305 Kursteilnehmer/innen für die Prüfung angemeldet, 7.010 von diesen haben die Prüfungen auch abgelegt. Von diesen haben 6.479 bestanden und 578 sind durchgefallen (Ministeriet for Flytninge, Indvandrerne og Integration 2006a).

98 In Schweden kann die Kommune einen Kursträger speziell für die Kursdurchführung z.B. für traumatisierte Flüchtlinge zulassen, der dann im Antrag die entsprechenden Qualifikationen nachweisen muss.

99 [www.blikopwerk.nl](http://www.blikopwerk.nl) (letzter Zugriff: 08.12.2006). Nach Angabe von Fr. Woordes von Keumerk Inburgeren (Blik op werk) haben sie bisher 30 Anfragen für eine Zertifizierung erhalten. Davon kamen 50% von ROC's und 50% von privaten Anbietern.

statt. In Österreich, wo der ÖIF für die Vor-Ort-Kontrollen verantwortlich ist, haben in diesem Jahr nur vereinzelt Kontrollen stattgefunden, für die Zukunft sind stichprobenartige Kontrollen bei jährlich etwa 20% der zugelassenen Träger vorgesehen. In Schweden besuchen Vertreter/innen der Schulbehörde, die dort für die Kontrolle zuständig sind, jeden Träger im Durchschnitt alle fünf Jahre. Allerdings führen einzelne Kommunen (z.B. Stockholm) darüber hinaus noch eigene Kontrollen durch. Die Qualitätssicherung der Kursträger findet in Österreich auch nachfrageorientiert statt: Da die Teilnehmer/innen die Kursträger aber frei auswählen und die Kursträger ihrerseits die Preise frei festlegen können, wird davon ausgegangen, dass sich, neben Vor-Ort-Kontrollen, auch über diesen Weg die Qualität sicherstellen lässt.<sup>100</sup> In Schweden und in Dänemark findet die Qualitätskontrolle neben den formalen Kriterien vor allem über eine Output-Steuerung statt, d.h. die Kursträger werden daran gemessen, wie viele Teilnehmer/innen sie in welcher Zeit zu dem vorgegebenen Ziel führen. Entscheidend ist somit nicht, wie Träger zu bestimmten Ergebnissen kommen, sondern dass sie eine bestimmte Erfolgsquote vorweisen können. Dies ist zentral für die nächste Ausschreibung bzw. Vergabe der Durchführung der Kurse. Ein ähnliches Modell soll auch in den Niederlanden etabliert werden. Die Stiftung, die auch für die Zertifizierung der Träger zuständig ist, wird hier die Abschlussquoten öffentlich machen, um sowohl den Gemeinden bzgl. des „Einkaufs“ von Kursangeboten für die speziellen Zielgruppen als auch den Teilnehmer/innen, die den Kursträger selbst auswählen müssen, eine Hilfestellung zu geben.<sup>101</sup>

### 4.2.3 Finanzierungssystem: Finanzierung und Finanzierungsverfahren

Die Integrationskurse in Deutschland werden vom Bund finanziert: Von der Vergütung pro Stunde von 2,05 Euro übernimmt dieser 1,05 Euro, die Teilnehmer/innen müssen einen Euro dazuzahlen. Ausgenommen von der Zuzahlung sind Spätaussiedler/innen sowie Migrant/inn/en, die Leistungen nach SGB II oder SGB XII beziehen.

Die Form der Finanzierung ist in den betrachteten Ländern sehr unterschiedlich. In Österreich und in den Niederlanden müssen die Teilnehmer/innen den Kurs komplett selbst vorfinanzieren, berechnete Personen (Familienangehörige in Österreich, alle Teilnehmer/innen in den Niederlanden) erhalten nach dem erfolgreichen Abschluss innerhalb eines bestimmten Zeitraumes bis zu 50% (Österreich) bzw. 70%

---

100 Limitierender Faktor stellt hierbei allerdings das lokale Angebot dar, da es in manchen Orten auch Monopolisten gibt.

101 Dabei wird die Bestehensquote in Beziehung zu den Lernprofilen der Teilnehmer/innen gesetzt werden. Außerdem ist eine Messung der Zufriedenheit der Teilnehmer/innen vorgesehen, welche durch ein externes Untersuchungsbüro durchgeführt wird. Hierfür müssen die Kursträger eine Excel-Tabelle mit Name, Adresse, Telefon und E-Mail der Teilnehmer/innen erstellen (Blick op werk 2006).

(Niederlande) zurück.<sup>102</sup> Allerdings müssen in den Niederlanden spezielle Zielgruppen, die als besonders integrationsbedürftig eingestuft werden, nur einen Eigenbeitrag von 270 Euro zahlen, den Rest übernimmt der Staat. Auch in Dänemark müssen die „sonstigen Teilnehmer/innen“ einen geringen Eigenbeitrag leisten, für die anderen ist der Kurs kostenlos. In Schweden werden die Kurse komplett vom Zentralstaat (bzw. nach zwei Jahren von der Kommune) finanziert.

In den Ländern, in denen die Teilnehmer/innen die Kurse selbst (vor)finanzieren müssen, wurden von Seiten des Staates (Niederlande) oder von Kursträgerseite bzw. einzelnen Kommunen (Österreich) Regelungen getroffen, die den Teilnehmer/innen die Finanzierung ermöglichen sollen. In den Niederlanden können die Teilnehmer/innen einen niedrig verzinsten Kredit bei der IB-Groep<sup>103</sup> beantragen.<sup>104</sup> Das Geld wird nicht an die Teilnehmer/innen ausgezahlt, sondern direkt an den Kursträger überwiesen. Voraussetzung hierfür ist die oben genannte Zertifizierung des Kursträgers. Die Rückzahlungspflicht beginnt i.d.R. sechs Monate nach erfolgreichem Abschluss-examen (dieses wird von dem Kursträger direkt an die IB-Groep übermittelt), wobei bei der Rückzahlung nach dem „Tragkraftgrundsatz“ gehandelt wird, d. h. die Höhe der monatlichen Rückzahlung hängt von den finanziellen Mitteln der Migrant/innen ab. In Österreich haben die Kursträger selbst verschiedene Initiativen ergriffen, um den Teilnehmer/innen die Zahlung zu erleichtern: So teilen Kursträger die 300 Stunden in verschiedene Module, damit die Teilnehmer/innen nicht den ganzen Kurs auf einmal bezahlen müssen, vereinbaren Ratenzahlung oder nehmen nur 50% von den Teilnehmer/innen und vertrauen auf die 50% des Staates nach erfolgreichem Kursabschluss. Zusätzlich gibt es kommunale Regelungen: So übernimmt die Stadt Wien für bestimmte Zielgruppen wie z.B. Jugendliche 45% der Kosten, sodass diese nur fünf Prozent tragen müssen.

In Deutschland erfolgt die Vergütung der Kursträger bundesweit einheitlich. Diese erhalten pro Stunde und pro Teilnehmer/in 2,05 Euro, unabhängig von Teilnehmerzahlen in den Kursen, Progressionsstufe, Modul oder erfolgreichen Abschlussquoten.

Solch einen landesweit gültigen Betrag pro Stunde gibt es in keinem der betrachteten Länder. In Österreich können die Kursträger die Beträge selbst festlegen. Diese haben eine Spannweite von 300 Euro bis 1.800 Euro. Gleiches gilt für die Nieder-

102 Um die Kosten nach oben hin zu begrenzen, sind in beiden Ländern Höchstbeträge festgelegt, die den (berechtigten) Teilnehmer/innen erstattet werden. In Österreich sind dieses bis zu 750 Euro für den Sprachkurs (bei erfolgreichem Abschluss innerhalb von zwei Jahren) und 375 Euro für den Alphabetisierungskurs (bei Abschluss innerhalb eines Jahres). In den Niederlanden werden bei erfolgreichem Abschluss innerhalb von 3,5 Jahren (Neuzuwander/innen) bzw. fünf Jahren (Altwander/innen) bis zu 3.000 Euro gezahlt. Wurde der Kurs bei einem nicht zertifizierten Träger absolviert, reduziert sich dieser Betrag auf 650 Euro.

103 Die IB-Groep ist ein selbständiges administratives Organ des niederländischen Ministeriums für Bildung, Kultur und Wissenschaft, dessen Hauptaufgaben in der Finanzierung von Studienmaßnahmen, der Informationsvermittlung und dem Durchführen von Examen bestehen.

104 Dieser Kredit kann auch von Teilnehmer/innen beantragt werden, die z.B. nach dem erfolgreichen Bestehen von A2 noch bis zu B1 weiterlernen wollen.

lande, wobei hier noch keine Preise bekannt sind, was u.a. auch in der flexiblen Stundenanzahl begründet liegt. Hier soll innerhalb der ersten beiden Jahre ein Preismonitoring durchgeführt werden. Für die Kurse spezieller Zielgruppen, die die Gemeinde einkaufen muss, werden Verhandlungen über den jeweiligen Preis mit den Kursträgern geführt werden. In Schweden ist der Preis ein Ausschreibungskriterium und differiert entsprechend zwischen den einzelnen Kommunen. Laut eines landesweit tätigen Kursträgers werden je nach Kommune durchschnittlich zwischen 3,70 Euro und 6 Euro pro Stunde und Teilnehmer/in gezahlt.<sup>105</sup> Dabei werden niedrigere Level höher vergütet (pro Teilnehmer/in und Stunde), da sich hier weniger Personen in den Kursen befinden. In Dänemark erhalten die Kursträger einen festen Betrag pro Teilnehmer/in und Modul. Damit ist ihre Vergütung pro Stunde davon abhängig, wie schnell sie es schaffen, die einzelnen Teilnehmer/innen zum erfolgreichen Modulabschluss zu bringen. Je schneller dieses gelingt, desto höher ist der Stundenlohn, umgekehrt sinkt dieser entsprechend, wenn Teilnehmer/innen länger brauchen, um das vorgegebene Ziel zu erreichen. Den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Teilnehmer/innen wird in diesem System dadurch Rechnung getragen, dass die Module unterschiedlich vergütet werden: Je nach Niveaustufe wurden 2006 zwischen etwa 4.450 und 2.300 Euro pro Modul und Teilnehmer/in gezahlt.<sup>106</sup>

Wie auch in Deutschland erfolgt die Finanzierung in allen betrachteten Ländern teilnehmerbezogen.<sup>107</sup> In Österreich und in den Niederlanden müssen die Teilnehmer/innen den Kurs selbst vorfinanzieren, in Dänemark und in Schweden werden die Kursträger durch die Kommune pro Teilnehmer/in und Modul bzw. pro Teilnehmer/in und Stunde vergütet. Entsprechend unterschiedlich gestalten sich auch die Finanzierungsverfahren. In Bezug auf die Kursträger verlaufen diese in Österreich zwischen den Kursträgern und den Teilnehmer/innen direkt, d.h., die Kursträger ziehen den entsprechenden Betrag bei den Teilnehmer/inne/n ein. Die Teilnehmer/innen mit Gutscheine bzw. die Kursträger korrespondieren nach erfolgreichem Abschluss des Kurses mit dem ÖIF, der für die Rückzahlung der entsprechenden Beträge zuständig ist. In den Niederlanden ziehen die Kursträger die Kurskosten ebenfalls bei den Teilnehmer/inne/n direkt ein bzw. erhalten den Betrag von der IB-Groep, falls ein/e Teilnehmer/in nicht über ausreichende finanzielle Mittel verfügt. Die Teilnehmer/innen selbst erhalten nach erfolgreichem Abschluss der Kurse bis zu 70% vom niederländischen Staat er-

---

105 Diese Kosten liegen weit unter der Berechnung der National Agency for education für das Jahr 2002: Hier werden (von staatlicher Seite) die Kosten pro Teilnehmer/in und Stunde auf 9,50 Euro beziffert (National Agency für Education 2003). Hier scheint sich das Ausschreibungsverfahren bereits kostensenkend ausgewirkt zu haben.

106 [www.oes-cs.dk/bevillingslove](http://www.oes-cs.dk/bevillingslove) (letzter Zugriff: 1.11.2006). Nach Aussage von Herrn Aner übernehmen die Kommunen bei besonders schwachen Teilnehmer/innen zusätzliche Kosten zu 80%.

107 In Schweden findet in einzelnen Kommunen noch eine kursbezogene Finanzierung statt. Für ein besseres Controlling führen aber immer mehr Kommunen eine teilnehmerbezogene Finanzierung ein, die auch Basis in den Ausschreibungsunterlagen ist.

stattet.<sup>108</sup> In Schweden und in Dänemark werden die Kursträger dagegen direkt durch die Kommune vergütet. Während die Kursträger in Dänemark einen festen Betrag pro Modul und Teilnehmer/in erhalten und im Folgenden entsprechend selbst zuständig für die Zielerreichung sind, erhalten die Kursträger in Schweden den in der Ausschreibung vereinbarten Betrag pro Stunde und Teilnehmer/in und müssen im Sinne eines Controllings regelmäßig Bericht an die Kommune erstatten.<sup>109</sup> Die Kommunen erhalten wiederum das Geld vom Staat zurück. In Schweden gibt es dabei eine Pauschale für zwei Jahre (um der Kommune einen Anreiz zu schaffen), in Dänemark erhalten die Kommunen Grundzuschüsse, Programmzuschüsse und Erfolgsbonuse (um auch hier Anreize für die Kommune zu schaffen, das Programm effektiv durchführen zu lassen).

Die Gehälter der Lehrkräfte sind in Deutschland nicht bundesweit geregelt, d.h. es gibt keinen Mindestlohn oder Tarifvertrag. Entsprechend schwanken die Lehrkraftgehälter von unter 10 Euro bis über 25 Euro in der Stunde.

Eine ähnlich große Bandbreite weisen die Gehälter in Österreich auf, wo der Stundenlohn der Lehrkräfte zwischen 10 Euro und 30 Euro in der Stunde variiert. In Schweden schwanken die Gehälter zwischen etwa 2.200 und 3.300 Euro im Monat (aufgrund der überwiegenden Festanstellung werden die Lehrkräfte monatlich bezahlt).<sup>110</sup> In den Niederlanden werden die Lehrkräfte in den ROC's nach einem Kollektivvertrag bezahlt. Alle privaten Sprachschulen zahlen dagegen unterschiedliche Gehälter. Dänemark ist das einzige der betrachteten Länder, in dem die Bezahlung der Lehrkräfte landesweit durch einen Tarifvertrag geregelt ist. Entsprechend werden alle Sprachlehrer nach dem gleichen Tarif bezahlt (wobei die Lohnhöhe u.a. vom Alter abhängig ist), der zwischen 2.950 und 3.750 Euro im Monat liegt.

#### 4.2.4 Anreizsysteme

In Bezug auf die Teilnehmer/innen wird in Deutschland sowohl mit positiven Anreizen zur Teilnahme bzw. erfolgreichem Kursabschluss als auch mit Sanktionen bei Teilnahmeverstößen gearbeitet. So ist der erfolgreiche Abschluss des Integrationskurses Voraussetzung für den Erhalt einer Niederlassungserlaubnis. Umgekehrt kann sich ein Verstoß gegen die Teilnahmepflicht zum einen negativ auf die Verlängerung der Aufenthaltsgenehmigung auswirken und zum anderen können verpflichteten ALG-

108 Eine Ausnahme stellen hier die „speziellen Zielgruppen“ dar, die nur einen Eigenbeitrag von 270 Euro leisten müssen.

109 In der Kommune Malmö ist dieses ein monatlicher Bericht. Die Gesprächspartnerin der Kommune meinte, dass immer mehr Kommunen ihr Konzept übernehmen wollen.

110 Die Aussagen zu Unterschieden in der Bezahlung zwischen privaten und kommunalen Anbietern differieren zwischen den verschiedenen Gesprächspartnern/innen. Während Frau Hakansson, Verantwortliche für die SFI-Kurse und das Orientierungsprogramm in der Kommune Malmö, gesagt hat, dass die kommunalen Einrichtungen besser bezahlen (2.650 bis 2.760 Euro/Monat in den kommunalen Einrichtungen gegenüber 2.200 bis 2.650 Euro/Monat in privaten Einrichtungen), hat Herr Svenonius, Leiter von Lernia (einer der größten Anbieter von SFI-Kursen in Schweden) in Stockholm, angegeben, dass sie zwischen 2.760 und 3.300 Euro/Monat bezahlen würden. Dieses sei auch nötig, um die besten Lehrkräfte zu erhalten.

II-Beziehern/innen die Leistungen gekürzt werden. Allerdings ist die Wirksamkeit der negativen Sanktionsmöglichkeiten nicht immer gegeben. Darüber hinaus gestaltet sich – wie bereits in Kapitel 3.2.1.5 dargestellt – die Umsetzung zuweilen schwierig. Auch die Wirkung positiver Sanktionen ist bisher gering.

In den betrachteten Ländern gibt es ähnliche Anreize und Sanktionsmöglichkeiten, die aber aufgrund anderer Sanktionsmechanismen zum Teil effektiver sind. Anreize in aufenthaltsrechtlicher Sicht sind die Erleichterung des Verlängerns der unbefristeten Aufenthaltserlaubnis bzw. das Erlangen der Staatsbürgerschaft (Österreich und Dänemark), und es werden auch monetäre Anreize gegeben: So liegt die „Introduction allowance“, die die Teilnehmer/innen des Programms in Schweden erhalten, über dem Sozialhilfesatz. In Österreich erhalten die Teilnehmer/innen nur dann bis zu 50% der Kurskosten erstattet, wenn sie den Kurs innerhalb von zwei Jahren erfolgreich beenden. Auch die bis zu 70%ige Rückzahlung in den Niederlanden ist davon abhängig, ob die Teilnehmer/innen den Kurs in der vorgesehenen Zeit (3,5 bzw. fünf Jahre) erfolgreich abschließen. Auch die Sanktionen betreffen sowohl die aufenthaltsrechtliche als auch die finanzielle Ebene. Sie reichen dabei von der Gefährdung der festen Aufenthaltserlaubnis oder Einbürgerung (Dänemark) bis zum Entzug der Aufenthaltserlaubnis (Österreich) sowie von der Kürzung der „Introduction allowance“ (Dänemark und Schweden) bis hin zu Geldbußen (Niederlande und Österreich).<sup>111</sup> Die tatsächliche Durchsetzung dieser Sanktionen ist allerdings sehr unterschiedlich. Besonders hinsichtlich der aufenthaltsrechtlichen Konsequenzen stellt sich auch hier die Frage nach der Durchsetzbarkeit und Vereinbarung mit anderen staatsrechtlichen Prinzipien.

In Deutschland gibt es für die Kursträger zurzeit keine Anreize, Kursteilnehmer/innen zu einem möglichst schnellen und erfolgreichen Abschluss der Kurse zu führen.

Solche Anreizsysteme für Kursträger existieren dagegen in Dänemark, Schweden und in den Niederlanden. In Dänemark werden die Kursträger unabhängig von der Stundenzahl pro Modul bezahlt: Je schneller ein/e Teilnehmer/in das Modul erfolgreich abschließt, desto mehr Gewinn macht der

Kursträger. Auch bekommen die Kursträger erst dann das nächste Modul bezahlt, wenn ein/e Teilnehmer/in das vorangegangene Modul erfolgreich abgeschlossen hat. In Schweden sind entsprechende Erfolgsquoten die Voraussetzung dafür, dass Träger auch in der nächsten Ausschreibungsrunde wieder berücksichtigt werden. Ähnliche Anreize werden auch in den Niederlanden durch die (geplante) Veröffentlichung von Erfolgsquoten gesetzt.

Darüber hinaus werden in Dänemark und Schweden auch Anreize für die Kommune gesetzt, damit sie möglichst viele Teilnehmer/innen in einem möglichst gerin-

---

111 Dabei reichen die Bußgelder in den Niederlanden von 250 Euro für das Versäumen des Einbürgerungsgesprächs bis zu 1.000 Euro, wenn der/die Einbürgerungspflichtige die Sprachprüfung nicht in der vorgegebenen Zeit ablegt. Dabei liegt die Umsetzung der Sanktionen im Ermessen der Gemeinden.

gen Zeitaufwand zum Abschluss der Kurse bringen. So gibt es in Dänemark einen Erfolgsbonus von 2.760 Euro, den die Kommunen für jede Person erhalten, die den Sprachkurs innerhalb von drei Jahren erfolgreich absolviert.<sup>112</sup> In Schweden erhalten die Kommunen einen Festbetrag für zwei Jahre.<sup>113</sup> Beendet ein/e Teilnehmer/in das Programm erfolgreich früher, dürfen sie das restliche Geld behalten bzw. für weitere Maßnahmen einsetzen. Umgekehrt bedeutet dieses Modell auch, dass die Kommunen den weiteren Besuch des Sprachkurses selbst finanzieren müssen, wenn ein/e Teilnehmer/in länger braucht.

Eine Übertragbarkeit der internationalen Ansätze auf das deutsche System ist aufgrund verschiedener Strukturen in den Ländern strukturell (und finanziell) nicht immer gegeben.

Welche Ansätze in eine Weiterentwicklung des deutschen Systems einbezogen werden können, wird im folgenden Kapitel 5 „Gutachten über Verbesserungspotenziale bei der Umsetzung“ dargelegt.

---

112 Um auch einen Anreiz für die gezielte Arbeitsvermittlung zu geben, erhalten die Kommunen zudem etwa 4.140 Euro für jede/n Migrantin/Migranten, der/die sechs Monate zusammenhängend in einer regulären Beschäftigung gearbeitet hat (Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration 2005c: 107). Die erfolgsabhängige Bezahlung der Kommunen hat nach Auffassung von Herrn Orte, Integrations Consultant bei der „Kommunernes Landsforening“ (repräsentiert die Kommunen gegenüber der Staat), die Qualität der Integrationsleistungen erhöht und zu einer Professionalisierung beigetragen.

113 Dieses Geld wird alle drei Monate an die Kommune überwiesen und variiert je nach Alter der Teilnehmer/innen. Außerdem erhalten die Kommunen einen Fixbetrag von etwa 50.000 Euro, unabhängig davon, wie viele Migrant/inn/en in der Kommune leben. Voraussetzung hierfür ist allerdings ein Vertrag mit der Integrationsbehörde, in welchem festgelegt wird, wie viele Migrant/innen die Kommune aufnimmt, wie viele Orientierungsprogramme sie anbietet etc. Nach Aussage von Monika Geite, Mitarbeiterin der schwedischen Integrationsbehörde (Integrationsverket), haben inzwischen 178 von 290 Kommunen einen solchen Vertrag.

Auszug aus:

*Karin Schuller/Susanne Lochner/Nina Rother unter Mitarbeit von Denise Hörner (2012): Das Integrationspanel. Entwicklung der Deutschkenntnisse und Fortschritte der Integration bei Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen. Working Paper 42 der Forschungsgruppe des Bundesamtes. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge*

## 7. Zusammenfassung

Die Zielsetzung des Integrationspanels ist die Überprüfung der Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der Integrationskurse. Da sich die Befragung von Teilnehmenden an einem Alphabetisierungskurs komplexer gestaltete als die Befragungen in den allgemeinen Integrationskursen, wurde diese Erhebung von den Befragungen der Eltern-/Frauen- und Jugendintegrationskurse ausgekoppelt. Es wurde analog zu dem Befragungsdesign der allgemeinen Integrationskurse eine Längsschnittbefragung mit zwei Zeitpunkten zu Kursbeginn und Kursende konzipiert. Die Resultate der ersten Befragung geben eine Übersicht über die Zusammensetzung der Kurse (Rother 2010a). Inhalt und Fokus der zweiten Befragung zu Kursende ist die Analyse der Entwicklung der Deutschkenntnisse, der schriftsprachlichen Kenntnisse und der gesellschaftlichen Teilhabe der Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen. Darüber hinaus wird analysiert, wie die Integration in verschiedenen Teilnehmergruppen verläuft und wer am stärksten von den Alphabetisierungskursen profitiert.

Eine Vorstudie lieferte durch die Befragung von Kursleitenden Hintergrundinformationen zur Teilnehmendenstruktur von Alphabetisierungskursen. Von der Befragung der 57 Kurse liegen zu Kursbeginn verwertbare Informationen von 500 Kursteilnehmenden und 54 Kursleitenden vor. 266 der 500 Alphabetisierungskursteilnehmenden nahmen an der Befragung zu Kursende teil. Von 56 Kursleitenden liegen verwertbare Informationen zu Kurs und Lehrkraft zu Kursende vor.

Unter den Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen sind sowohl primäre Analphabeten, d.h. Zuwanderer, die in ihrer Heimat keine Schule besucht haben und somit weder in der deutschen Sprache noch in ihrer Herkunftssprache Schreiben und Lesen gelernt haben, als auch funktionale Analphabeten, d.h. Zuwanderer, die zwar in ihrer Heimat über einen meist kürzeren bzw. für hiesige Verhältnisse nicht sehr langen Zeitraum die Schule besucht haben, deren schriftsprachliche Kompetenzen in der Herkunftssprache aber nicht ausreichend sind, um Schriftsprache im Alltag anzuwenden. Eine weitere Teilnehmendengruppe stellen die „Zweitschriftlernenden“ dar, d.h. Zuwanderer, die in ihrer Heimat die Schule über einen längeren Zeitraum besucht haben und in einem nicht-lateinischen Schriftsystem funktional bzw. vollständig alphabetisiert sind.

### Charakteristika und Zusammensetzung der Kurse

- Im Durchschnitt umfassen die Kurse rund 20 Wochenstunden. Im Mittel wurde der Unterricht von zwei Lehrkräften geführt. In der Hälfte der Fälle war ein stän-

diger Wechselrhythmus der Lehrkräfte der Grund dafür, in 39% fand jedoch ein kompletter Lehrkraft-Wechsel statt.

- Zu Kursbeginn nahmen im Mittel zehn Personen an einem Alphabetisierungskurs teil, zu Kursende sind es nur noch rund neun Teilnehmende.
- Alphabetisierungskurse werden mehrheitlich von weiblichen Kursleitenden unterrichtet (89%). Mehr als die Hälfte der befragten Alphabetisierungskurslehrkräfte wurde nicht in Deutschland geboren. Die häufigsten Herkunftsländer sind Russland, Polen und die Ukraine. Etwa die Hälfte der im Ausland geborenen Lehrkräfte besitzt die deutsche Staatsangehörigkeit.
- Gut ein Fünftel der Kursleitenden in Alphabetisierungskursen hat einen Magister der Germanistik, Romanistik, Anglistik oder einer anderen Fremdsprache. 15% besitzen einen Hochschulabschluss in Verbindung mit einem Zertifikat in Deutschals-Fremdsprache (DaF). In etwa ein Viertel der Lehrkräfte beteiligte sich an einer verkürzten Zusatzqualifizierung, 23% an einer vollständigen Zusatzqualifizierung. Der Anteil der in den befragten Alphabetisierungskursen unterrichtenden Kursleitenden, die an der freiwilligen vom Bundesamt bezuschussten „Zusatzqualifizierung für Lehrkräfte in Integrationskursen mit Alphabetisierung“ (80 UE) teilgenommen haben, liegt zu Kursende (Mai 2009 bis Dezember 2010) bei 30%.
- Während zu Kursbeginn das Erlernen von Lesen und Schreiben bei den Kursleitenden an erster Stelle steht, rückt zu Kursende die Vermittlung der Bereiche Kommunikationsfähigkeit, Hörverständnis, Phonetik, autonomes Lernen und Grammatik stärker in den Vordergrund.
- Das vom Bundesamt herausgegebene Kurskonzept für Integrationskurse mit Alphabetisierung wird mehrheitlich akzeptiert und verwendet.
- Sowohl zu Kursbeginn als auch zu Kursende wird die Zusammensetzung der Kurse hinsichtlich der Lernvoraussetzungen als eher heterogen bewertet. 79% der Lehrenden wünscht sich hier allerdings einen sehr oder eher homogenen Kurs. Auch bezüglich der Erstsprachen wird die Kurszusammensetzung als eher heterogen bis sehr heterogen bewertet. Dies wird von den Kursleitenden jedoch auch so präferiert.
- Die wichtigsten Gründe für die Kurswahl sind die Nähe zum Wohnort, eine gute Verkehrsanbindung und die Empfehlung durch Freunde, Familie oder die Ausländerbehörde.
- 66% der Teilnehmenden an einem Integrationskurs wurden nach eigenen Angaben zum Kursbesuch verpflichtet. Es zeigt sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Verpflichtung zur Kursteilnahme und der Angabe, Spaß am Kurs zu haben.

### **Bewertung des Kurses durch die Kursteilnehmenden**

- Sowohl zu Kursbeginn als auch zu Kursende wird als Kommunikationssprache der Kursteilnehmenden untereinander mehrheitlich Deutsch verwendet.

- Sowohl zu Kursbeginn als auch zu Kursende schätzt die Mehrheit der Befragten die Lerngeschwindigkeit in den Kursen als genau richtig ein (83% bzw. 72%).
- Der Mehrheit der Kursteilnehmenden macht die Kursteilnahme sowohl zu Kursbeginn (83%) als auch zu Kursende (81%) viel oder sehr viel Spaß.
- Am meisten hilft der Kurs den Teilnehmenden sowohl zu Kursbeginn als auch zu Kursende dabei, besser Deutsch zu verstehen und vor allem besser Lesen und Schreiben zu können. Diese Vorteile werden von den Teilnehmenden zu Kursende noch einmal stärker wahrgenommen. Über die Sprache hinaus sehen 74% der Befragten zu Kursende einen Mehrwert der Kursteilnahme im Alltag. Die Kursteilnahme kommt den Befragten aber auch bei Ämtergängen, bei Freizeitaktivitäten, bei der Berufsplanung oder Stellensuche und in der Kindertagesstätte, im Kindergarten oder in der Schule zugute.
- Nach Einschätzung der Kursleitenden können zu Kursbeginn 31% und zu Kursende bereits 40% gut oder sehr gut über ihr Lernen und ihre Lernprobleme sprechen. Ihre Lernprobleme gezielt überwinden konnten zu Kursbeginn 29% der Teilnehmenden, zu Kursende bereits 36% sehr gut oder gut.

### **Hintergrundinformationen zu den Kursteilnehmenden**

- 72% der Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen sind weiblich. Der Altersdurchschnitt liegt bei 42 Jahren.
- 86% der Befragten haben Kinder. 71% der Teilnehmenden an beiden Befragungen sind verheiratet.
- Die durchschnittliche Aufenthaltsdauer der Alphabetisierungskursteilnehmenden in Deutschland liegt bei elf Jahren. Der Anteil an Altzuwanderern, also Zuwanderern, die vor 2005 nach Deutschland migrierten, ist unter Alphabetisierungskursteilnehmenden sehr hoch (74%). Alphabetisierungskurse werden somit vor allem im Rahmen der nachholenden Integration besucht.
- Die größten Gruppen werden von Teilnehmenden aus der Türkei (22%) und dem Irak (14%) gebildet. Generell zeigt sich wie auch bei allgemeinen Integrationskursen eine sehr große Heterogenität hinsichtlich der Geburtsländer der Teilnehmenden. Die Analyse des sprachlichen Hintergrunds der Teilnehmenden zeigt eine große Heterogenität der Herkunftssprachen mit Schwerpunkt auf Kurdisch (22%), Arabisch (14%), Türkisch (11%) und Russisch (10%).
- Über die Hälfte der Alphabetisierungskursteilnehmenden ist muslimischen Glaubens, fast ein weiteres Viertel sind Christen. Die Religionszugehörigkeit zum Buddhismus und Hinduismus spielt eine geringe Rolle (3% bzw. 1%).
- Die Mehrheit (85%) gibt an, sehr religiös oder eher religiös zu sein. Nur 15% sind ihren Angaben nach eher nicht bzw. gar nicht religiös.
- Durchschnittlich besuchten die Kursteilnehmenden fünf Jahre lang eine Schule. Insgesamt gaben 70% der befragten Kursteilnehmenden an, keinen Schulabschluss zu besitzen.

- Bei den restlichen Teilnehmenden mit Schulabschluss handelt es sich bei über der Hälfte (52%) um einen Pflichtschulabschluss. 30% können einen Schulabschluss einer weiterführenden Schule vorweisen, ein Fünftel erreichte die Hochschulreife. Wie erwartet ist das Bildungsniveau in Alphabetisierungskursen eher niedrig.
- 18% der Kursteilnehmenden haben einen Berufsabschluss, die Mehrheit (80%) kann jedoch keine berufliche Ausbildung vorweisen. Von den Befragten mit einer abgeschlossenen Ausbildung gibt über die Hälfte an, bisher keine Anerkennung ihres Abschlusses erreicht zu haben.
- 44% der Befragten waren bereits im Herkunftsland durchschnittlich 15 Jahre beschäftigt. In Deutschland war die Mehrheit der Befragten noch nicht erwerbstätig (61%). Bereits erwerbstätige Alphabetisierungskursteilnehmende waren im Mittel fünf Jahre in Deutschland beschäftigt. Die meisten Befragten sind zum Zeitpunkt der zweiten Befragung arbeitslos oder im Haushalt tätig. 12% gehen einer Erwerbstätigkeit nach, wobei der Großteil davon in Teilzeit beschäftigt ist.

### Entwicklung der schriftsprachlichen und mündlichen Deutschkenntnisse

- Deutliche Verbesserungen in allen Sprachfertigkeiten um mindestens ein Sprachniveau im Kursverlauf werden sichtbar. Während zu Kursbeginn rund 60% der Kursteilnehmenden über keine oder nur geringfügige (unter Niveau A1) mündliche Deutschkenntnisse (Hören, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen) verfügen, liegt dieser Anteil zu Kursende nur noch bei rund 20% bis 30%. Sehr deutliche Zuwächse zeigen sich im Bereich der Sprachniveaus A2 und über A2. Wie zu Kursbeginn ist auch zu Kursende die Sprachfertigkeit „Hören“ vergleichsweise am stärksten ausgeprägt während „zusammenhängendes Sprechen“ demgegenüber schwerer fällt. Diese Unterschiede gleichen sich bis zu Kursende jedoch etwas an.
- Der Anteil der Personen, deren Kenntnisse im Deutschen zu Kursbeginn gar nicht oder nur geringfügig vorhanden waren, lag im schriftsprachlichen Bereich (Lesen, Schreiben) bei rund 70%, zu Kursende trifft dies nur noch auf rund 30% zu. Der Anteil der Personen, deren schriftsprachliche Kenntnisse auf einem Niveau von A1 oder höher einzuschätzen sind, lag zu Kursbeginn sehr niedrig. Gleichzeitig zeigt dieser Bereich im Kursverlauf die größten Entwicklungssprünge, sodass zu Kursende rund 50% der Kursteilnehmenden ein schriftsprachliches Niveau von A1 oder höher aufweisen. Wie zu erwarten, liegt das gesamte Niveau der schriftsprachlichen Deutschkenntnisse auch zu Kursende noch unter dem der mündlichen Deutschkenntnisse.
- Die Mehrheit der Kursleitenden (73%) bewertet den gesamten Lernzuwachs aller Teilnehmenden im Durchschnitt als eher stark bis sehr stark.
- Wie auch zu Kursbeginn kommunizieren die Teilnehmenden an einem Alphabetisierungskurs auch zu Kursende zu Hause mehrheitlich in der Muttersprache. Die am zweithäufigsten genannte Sprache ist jedoch Deutsch mit 16%.

- Im Kursverlauf steigt die Anzahl der Personen, die zu Hause Deutsch sprechen. Während zu Kursbeginn 28% häufig oder immer zu Hause Deutsch sprechen liegt der Anteil diesbezüglich zu Kursende bei 40%. Auch unter Freunden kommunizieren die Kursteilnehmenden am Kursende häufiger auf Deutsch. Der Anteil der Personen, die unter Freunden immer oder häufig Deutsch sprechen, steigt zu Kursende um zehn Prozentpunkte.

### **Soziale Integration: Kontakte zu einheimischen Deutschen und Mitgliedschaft in Vereinen**

- Die Kursteilnehmenden haben zu Kursende häufiger Kontakt zu einheimischen Deutschen im Vergleich zur ersten Befragung zu Kursbeginn. Am häufigsten bestehen Kontakte zu einheimischen Deutschen sowohl zu Kursbeginn als auch zu Kursende in der Nachbarschaft, am seltensten unter Freunden. Sowohl zu Kursbeginn als auch zu Kursende überwiegen jedoch die Kontakte zu Personen aus dem Herkunftsland.
- 24% der befragten Personen geben zu Kursende an, in einem Verein oder einer Organisation mit überwiegend einheimischen deutschen Mitgliedern zu sein. Kirchliche Organisationen sind dabei am meisten vertreten, gefolgt von Sport- und Kultur-/Bildungs- oder Freizeitvereinen. 27% der Teilnehmenden geben an, Mitglied in einem Verein, der überwiegend aus Mitgliedern aus dem Herkunftsland besteht, zu sein. Auch bei herkunftslandgeprägten Vereinen oder Organisationen haben Kirchen oder religiöse Organisationen, Sportvereine und Kultur-, Bildungs- oder Freizeitvereine die größte Bedeutung.

### **Emotionale Integration: Bleibe-, Rückkehr- und Einbürgerungsabsichten und Verbundenheit zu Deutschland**

- Die Mehrheit der Befragten (86%) gibt an, für immer in Deutschland bleiben zu wollen. 14% besitzen bereits die deutsche Staatsangehörigkeit, 62% planen sie anzunehmen. 5% geben an, eine Einbürgerung käme nur in Frage, wenn die Möglichkeit bestünde, den Pass des Herkunftslandes zu behalten.
- Während des Kursverlaufes steigt die allgemeine Lebenszufriedenheit bei Alphabetisierungskursteilnehmenden an.
- Im Kursverlauf zeigen sich kaum Veränderungen bezüglich der Verbundenheit mit Deutschland oder dem Herkunftsland, es ist jedoch die Tendenz einer Abnahme der Verbundenheit mit dem Herkunftsland und eine Zunahme zu einer Verbundenheit mit beiden Ländern zu erkennen. Gerade Entwicklungen einer Verbundenheit mit Deutschland sind jedoch vermutlich längerfristiger Natur, weshalb innerhalb der kurzen Zeit der Kursteilnahme keine großen Veränderungen stattfinden. Ca. ein Drittel fühlt sich mit Deutschland und dem Herkunftsland stark verbunden. Deutschland stark, dem Herkunftsland hingegen nur gering zugehörig sehen sich rund 40%. Dagegen fühlen sich nur 12% zu Kursbeginn und 14% zu Kursende stark mit dem Herkunftsland und gering mit Deutschland verbunden.

## Unterschiede zu allgemeinen Integrationskursen

- Alphabetisierungskurse werden von Kursleitenden hinsichtlich der Zusammensetzung der Erstsprachen etwas homogener eingestuft als allgemeine Kurse.
- Die Lerngeschwindigkeit in Alphabetisierungskursen wird häufiger als genau richtig eingestuft (83% am Kursbeginn zu 72% am Kursende).
- Der Frauenanteil liegt in Alphabetisierungskursen noch höher als in allgemeinen Kursen (72% zu 64%).
- Teilnehmende an Alphabetisierungskursen sind im Durchschnitt acht Jahre älter als Teilnehmende an allgemeinen Integrationskursen.
- Mit 86% ist der Anteil der Befragten mit Kindern deutlich höher als der der allgemeinen Integrationskurse (64%).
- Im Vergleich zu den Teilnehmenden an allgemeinen Kursen zeigt sich ein größerer Anteil an Personen aus Vorder-/Zentral-/Südasiens (inkl. Irak) und ein kleinerer Anteil an Teilnehmenden aus den GUS-Staaten.
- Der Anteil der Muslime liegt in den allgemeinen Kursen deutlich niedriger (39% zu 55%).
- Der Anteil der Personen, die angeben, sehr religiös oder eher religiös zu sein (85%), liegt höher als bei den Teilnehmenden allgemeiner Integrationskurse (67%).
- Das Bildungsniveau in Alphabetisierungskursen ist erwartungsgemäß niedriger als in allgemeinen Integrationskursen.
- Teilnehmende an allgemeinen Integrationskursen nutzen Deutsch als Kommunikationssprache zu Hause und unter Freunden bereits zu Kursbeginn häufiger.
- Alphabetisierungskursteilnehmende sind häufiger Mitglied in Vereinen oder Organisationen.
- Im Vergleich zu den Teilnehmenden aus allgemeinen Integrationskursen liegt der Anteil derjenigen, die sich stark mit dem Herkunftsland und nur gering mit Deutschland verbunden fühlen deutlich niedriger.

## Gruppenunterschiede

- *Primäre Analphabeten* stammen am häufigsten aus dem Irak und der Türkei, weisen die geringste Schulbildung auf und haben selten bereits im Herkunftsland gearbeitet. Sie haben auch zu Kursende im Vergleich zu den anderen Gruppen ein unterdurchschnittliches Niveau sowohl bezüglich der mündlichen als auch der schriftsprachlichen Deutschkenntnisse. Primäre Analphabeten weisen in allen Sprachfertigkeiten unterdurchschnittliche Steigerungen im Kursverlauf auf. Hintergrund für den geringen Sprachzuwachs ist die niedrige Schulbildung dieser Gruppe. Interessanterweise möchten primäre Analphabeten überdurchschnittlich häufig die deutsche Staatsangehörigkeit annehmen. Sie fühlen sich zudem überdurchschnittlich häufig stärker mit Deutschland als mit dem Herkunftsland verbunden.

- *Funktionale Analphabeten des lateinischen Alphabets* empfinden die Lerngeschwindigkeit des Kurses am häufigsten als genau richtig. Sie sind im Durchschnitt älter als andere Gruppen, stammen überdurchschnittlich häufig aus der Türkei und leben damit auch durchschnittlich länger bereits in Deutschland. Diese Gruppe hat selten bereits im Herkunftsland gearbeitet. Wie bei primären Analphabeten weist auch diese Gruppe ein niedriges Ausgangsniveau in der deutschen Sprache auf und verzeichnet unterdurchschnittliche Steigerungen in den einzelnen Sprachfertigkeiten.
- *Funktionale Analphabeten einer nicht-lateinischen Schrift* stammen überdurchschnittlich häufig aus den GUS-Staaten und haben überdurchschnittlich häufig bereits im Herkunftsland gearbeitet. Der Frauenanteil in den Kursen von Teilnehmenden dieser schriftsprachlichen Gruppe ist unterdurchschnittlich ausgeprägt, wodurch auch der Anteil der Personen mit Kindern niedriger ausfällt. Funktionale Analphabeten einer nicht-lateinischen Schrift verzeichnen im Kursverlauf zusammen mit Zweitschriftlernenden den stärksten Sprachzuwachs.
- *Bedingt funktionale Analphabeten* sind älter als andere Gruppen, stammen überdurchschnittlich häufig aus der Türkei und weisen daher eine überdurchschnittliche Aufenthaltsdauer in Deutschland auf. Der Frauenanteil dieser Gruppe in Alphabetisierungskursen ist im Vergleich höher, der Anteil an Verheirateten dagegen niedriger. Diese Gruppe kann im Vergleich zu den anderen schriftsprachlichen Gruppen ein überdurchschnittliches Bildungsniveau sowie zu Kursende überdurchschnittlich gute Deutschkenntnisse vorweisen.
- *Zweitschriftlernende* schätzen die Lerngeschwindigkeit des Alphabetisierungskurses am häufigsten als zu langsam ein. Der Frauenanteil ist in dieser Gruppe vergleichsweise niedriger, wodurch auch der Anteil der Personen mit Kindern unterdurchschnittlich ausfällt. Diese Gruppe weist die kürzeste Aufenthaltsdauer und ein im Vergleich zu den anderen schriftsprachlichen Gruppen des Alphabetisierungskurses überdurchschnittliches Bildungsniveau auf. Im Kursverlauf verzeichnen Zweitschriftlernende im Vergleich zu anderen schriftsprachlichen Gruppen den stärksten Zuwachs in allen Sprachfertigkeiten. Zweitschriftlernende haben überdurchschnittlich häufig bereits im Herkunftsland gearbeitet und weisen am Ende von 900 Unterrichtsstunden überdurchschnittlich gute Deutschkenntnisse auf.

## Rezensionen



## Rezensionen

Eirmbter-Stolbrink, Eva/König-Fuchs, Claudia

### **Erziehungswissenschaftliche Methoden- forschung: Vermittlung und Aneignung von Wissen**

Lau-Verlag, Reinbek 2012, 146 Seiten,  
14,95 Euro, ISBN 978-3941400405

Strukturelle Änderungen der Wissensgesellschaft stellen die Erziehungswissenschaft vor die Aufgabe, einen (neuen) Beitrag zur Lehr-/Lernforschung zu leisten. Dabei scheint eine erfahrungsbezogene intuitive Praxisgestaltung des Lehrens und Lernens als Gütekriterium und Grundlage professionellen Handelns unzureichend geworden zu sein. Aus diesen Überlegungen ergibt sich die Kernaussage des Buches: weg von festgesetzten Zielen und Inhalten des Lerngeschehens hin zum systematischen Umgang mit empirisch gewonnenen Erkenntnissen zu den Methoden der Wissensvermittlung und ihren Elementen.

Das Buch von Eva Eirmbter-Stolbrink und Claudia König-Fuchs befasst sich mit der Erforschung von Methoden zur Vermittlung und Aneignung von Wissen. Die Autorinnen sehen in diesen einen wissenschaftsfähigen und zentralen Gegenstand der Erziehungswissenschaft, der von keiner anderen Disziplin bedacht wird. Durch diese Fokussierung lässt sich Erziehungswissenschaft klar von Erziehungspraxis und anderen Nachbardisziplinen (z.B. Soziologie, Psychologie) abgrenzen. Ziel der Veröffentlichung ist es, eine empirische Erziehungswissenschaft mit Universalisierung des Methodenlabors zu etablieren und so die pädagogische Professionalität zu steigern. Die Autorinnen plädieren dafür, das Defizit aus der Dominanz geisteswissenschaftlich geprägter Pädagogik zu überwinden und ein gesteigertes Bewusstsein für Erkenntnisorientierung in Bezug auf Lehr-/Lernmethoden zu schaffen.

Der Band gliedert sich in zwei Hauptteile. Der erste, theoretische Teil beginnt mit einer historischen Darstellung von Klassikern der pädagogischen Methodenforschung. Der (fehlende) Diskurs zwischen geisteswissenschaftlicher (Dilthey, Nohl) und empirischer Pädagogik (Comenius, Pestalozzi, Trapp, Herbart) wird erläutert und hinsichtlich methodentheoretischen Denkens interpretiert. Die Argumentation wird durch methodische Beispiele der Volksbildungsarbeit im 18., 19. und 20. Jahrhundert untermauert. Mit Bezug auf Autoren und Konzepte des 20. Jahrhunderts (Aebli – Grundformen des Lehrens, Pöggeler – Theorie der Wissensvermittlung, Flechsig – Methodenkatalog) wird die Aktualität des Diskurses unterstrichen. Die Verhaftung aktueller pädagogischer Didaktik in ihrer geisteswissenschaftlichen Tradition wird vor dem Hintergrund verschiedener Interpretationen von Erziehungswissenschaft (Lochner, Brezinka, Dräger, Fischer, Lay, Meumann) kritisiert und mit aktuellen Forderungen verknüpft. Die Notwendigkeit einer empirischen Erziehungswissenschaft wird zusätzlich über strukturelle Veränderungen der Methoden des Lehrens und Lernens begründet. Die Ausformung einer Wissensgesellschaft bietet Möglichkeiten und stellt Anforderungen an Lehr-/Lernmethoden (z.B. Konzepte des lebenslangen Lernens), womit die empirische Erziehungswissenschaft auch in der Erwachsenenbildung an Bedeutung gewinnt.

Im zweiten, empirischen Teil werden das Methodenlabor der Universität Trier und sechs dort durchgeführte Untersuchungen im Zeitraum von 2004 bis 2010 mit Studierenden der Hochschule vorgestellt. Das Methodenlabor erforscht empirisch und explorativ Lehr- und Lernmethoden und deren Elemente, es soll zur Problemformulierung wie auch zur Optimierung der Wissensvermittlung beitragen. Der Leser erhält einen kurzen Einblick in die Laborforschung. Der Laborgedanke als methodisches Vorgehen für die Untersuchungen wird über die interne Validität begründet. Die Autorinnen halten diese Validität aufgrund explorativer Unter-

suchungen für wichtiger als die Generalisierbarkeit der Ergebnisse (vgl. exakte Pädagogik nach Aloys Fischer). In den Untersuchungen werden sowohl die unterschiedlichen traditionellen und technikgeleiteten Vermittlungsmethoden wie Text, Vorlesung, Präsentation (PowerPoint) und Film als auch ausgewählte Elemente der Methoden (z.B. Struktur, Problemgehalt) erforscht. Der Pluralität des Lerngeschehens, wie sie vor allem in Hinblick auf die Erwachsenenbildung von hoher Bedeutung ist, soll so entsprochen werden. Eine Elementarisierung der Vermittlungsverfahren wird angestrebt, um notwendige, überflüssige und schädliche Elemente (im Sinne Pestalozzis) zu identifizieren. Aufgrund des experimentellen Rahmens wurden nach Angaben der Autorinnen nur ausgewählte Methoden und Elemente untersucht, was der Vielfalt der Methoden nicht entspricht.

Das Buch lässt sich in den Methodenstreit der geisteswissenschaftlichen und empirischen Pädagogik einordnen, wobei sich die Autorinnen auf der Seite der kritisch-rationalen Erziehungswissenschaft positionieren. Die Argumentationsstruktur ist insgesamt gut nachvollziehbar, jedoch streckenweise stark einseitig motiviert. Das Werk kann aus meiner Sicht vor allem reflektierten Erziehungswissenschaftlern und -praktikern empfohlen werden und bei kritischem Lesen zur Entwicklung pädagogischer Professionalität beitragen.

*Raphael Bernhardt*

Fahrenwald, Claudia

### **Erzählen im Kontext neuer Lernkulturen. Eine bildungstheoretische Analyse im Spannungsverhältnis von Wissen, Lernen und Subjekt**

VS Verlag für Sozialwissenschaften,  
Wiesbaden 2001, 236 Seiten, 39,95 Euro,  
ISBN 978-3-531-18385-5

Die Autorin geht in dieser sozial-, erziehungs- und geisteswissenschaftlich ausgerichteten Literaturarbeit von der Beobachtung einer

„Wiederentdeckung des Erzählens“ (S. 17) aus. Angesichts des gegenwärtigen kulturellen und gesellschaftlichen Wandels – vor allem in Gestalt einer Pluralisierung von Erkenntnis-, Wissens- und Lebensformen“ (S. 17) – erfährt Erzählen einen signifikanten Aufmerksamkeits- und Bedeutungszuwachs, wird vergegenwärtigt, dass narratives Handeln als ein „grundlegender Erfahrungsmodus der menschlichen Wirklichkeit“ (S. 16) fungiert und gleichsam den Status einer anthropologischen Konstante einnimmt. Ziel der Arbeit ist es nun, „die Bedeutung des Erzählens als bildungstheoretische Kategorie“ (S. 13) auszuloten und dabei „die gegenwärtige kultur- und sozialwissenschaftliche Diskussion zum Thema Erzählen in ihren zentralen Aspekten zu erschließen und im Hinblick auf ihre Aussagekraft und Bedeutsamkeit für den aktuellen Lerndiskurs zu überprüfen“ (S. 24).

Hypothetisch grundgelegt und ausgeleuchtet wird ein „lerntheoretischer Paradigmenwechsel“ (S. 42), welcher den veränderten kulturellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der „Gegenwartsmoderne“ Rechnung tragen will. Dabei kommt dem Erzählen eingedenk der von Claudia Fahrenwald untersuchten Wandelungsprozesse insofern die Funktion einer elementaren „Ressource“ (S. 59) zu, als der Anspruch einer monopolistischen Problemlösungskompetenz bildungsinstitutionell vermittelten Wissens und curricularisierter Vermittlungsstrategien an seine Grenzen gestoßen ist. Angesagt ist nunmehr eine nachhaltige Rehabilitierung lebenspraktischen Wissens, wobei die Autorin insbesondere Formen einer narrativ vermittelten Erfahrungsgenerierung sowie eines entsprechenden kommunikativen bzw. dialogischen Erfahrungstransfers innerhalb der Anforderungsstrukturen lebensweltlicher und organisationaler Handlungsfelder selbst interessieren (vgl. S. 75).

Näher diskutiert werden in der inhaltlich weit gespannten wie methodologisch anspruchsvollen Arbeit Theoreme aus unterschiedlichen Disziplinen, die den Diskurs der letzten etwa zwei Jahrzehnte bestimmt

haben. So greift die Autorin in unterschiedlichen Facetten den modernisierungstheoretischen Diskurs auf. Zu den Brennpunkten der Argumentation zählen: reflexive Modernisierung, Identität und Lebensführung, biografische Rekonstruktion, reflexive Erziehungswissenschaft, Wissensbegriff und Wissensgesellschaft, institutionelle Entgrenzungen, Rehabilitierung des Erfahrungsbegriffs, Lebenslanges Lernen, informelles Lernen, Lernende Organisation oder betriebliches Wissensmanagement. Derartige Konstrukte nimmt die Autorin unter dem Gesichtspunkt der Relevanz des Erzählens „als Medium der Wissensgenerierung und des Wissenstransfers“ (S. 25f.) unter die Lupe. Und mit den thematisch zentralen „neuen Lernkulturen“ verbindet sich ein „Trend zu offenen Lehr- und Lernformen“ (S. 20), sodass hier gerade primär nicht-wissenschaftliche bzw. „erfahrungs- und lebensnahe Formen der Wissensübermittlung“ – mithin das „Konzept des Erzählens“ (ebd.) einen lange Zeit verkannten Stellwert gewinnen können. Sich einer Pluralisierung von Lernbedürfnissen und -bedarfen bewusst, kritisiert Fahrenwald insofern einen kognitiv verengten Lernbegriff, indem sie auf „die emotionale, soziale und lebenspraktische Dimension des Lernens“ (S. 17) einschließlich seiner „Eingebundenheit (...) in kulturelle und gesellschaftliche Gesamtzusammenhänge“ abhebt.

Fahrenwalds sprachlich ausgefeilte, klar strukturierte, international informierte und theoretisch voraussetzungsreiche wie ertragreiche Arbeit ist auch erwachsenendidaktisch implikationsreich – etwa wenn es heißt, dass der zeitgenössische Erwachsene auf „dynamische, entwicklungsorientierte und diachrone Formen der Identitätsbestimmung“ (S. 13) angewiesen ist und dabei das „Erzählen heute eine wichtige biographische Ressource“ (S. 125) für den intersubjektiven und narrativen Prozess der Selbstkonstruktion darstellt. Damit ergeben sich in Abhängigkeit vom je gewählten erwachsenendidaktischen Setting signifikante Ermöglichungschancen narrativer Identitätsbildung, wird berücksichtigt, dass die Aus-

gestaltung von Erlebnissen und Erfahrungen „jeweils einem Wechselverhältnis zwischen der erzählenden Person und derjenigen Person, an die sich die Geschichte richtet“ (S. 122) unterliegt. Darüber hinaus kommt der Erwachsenenbildung die zielgruppenspezifisch zu differenzierende Aufgabe zu, zur Stärkung von Selbstbeobachtungsfähigkeit und narrativer Kompetenz beizutragen.

Die vorgestellte Arbeit stellt für die Theorie der Erwachsenenbildung und darüber hinaus eine beachtliche Bereicherung dar. Auch für den Diskurs zum Lebenslangen Lernen eröffnen sich Erkenntnishorizonte, vor allem, wenn man den gesellschaftlich-kulturellen und engeren bildungswissenschaftlichen Grundlagen des Lernens in der Lebensspanne auf die Spur kommen möchte.

*Rainer Brödel*

Kerres, Michael

### **Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote**

Oldenbourg Verlag, München 2012,  
(3., vollständig überarbeitete Auflage),  
532 Seiten, 49,80 Euro,  
ISBN 978-3-486-27207-9

Das in diesem Jahr unter dem Titel „Mediendidaktik“ erschienene Werk des duisburger Professors für Mediendidaktik und Wissensmanagement, Michael Kerres, ist eine vollständig überarbeitete Neuauflage von „Multimediale und telemediale Lernumgebungen“. Der Band richtet sich an Lehrende in Schulen und Hochschulen, in der Erwachsenen- und Weiterbildung und an Personen, die Lernmedien und E-Learning Produkte entwickeln und konzipieren. Das Buch skizziert „die verschiedenen Diskussionsstränge der unterschiedlichen disziplinären Sichtweisen auf das Thema und zeigt auf, wie diese in der praktischen Umsetzung zusammengeführt werden“. Zugleich ist es eine Einführung in die von Kerres seit Jahren

entwickelte „gestaltungsorientierte Mediendidaktik“. Gestaltungsorientiert heißt, dass der Medieneinsatz die „lernförderliche Gestaltung von Umwelt, Artefakten und sozialer Kommunikation“ einbeziehen sollte. Der Ansatz Kerres' stellt in dieser Breite zugleich eine Integration bestehender Forschungskennnisse und Problemfelder der Mediendidaktik dar. In 16 Kapiteln, die nicht linear aufgebaut sind, wird das vieldimensionale Forschungs- und Praxisfeld strukturiert. Der erste Teil des Buches umfasst sieben Kapitel, welche die Grundlagen der Mediendidaktik erläutern; die folgenden acht Kapitel des zweiten Teils widmen sich dem Vorgehen beim Einsatz von Medien in der Lehre – wobei mit „Medien“ vor allem die digitalen Medien gemeint sind.

Nach einer Einführung in den Aufbau des Buches werden im zweiten Kapitel „Varianten selbstgesteuerten Lernens mit Medien“ vorgestellt, worunter Formen des Medieneinsatzes fallen sowie lerntheoretische Grundlagen und die Selbststeuerung beim Lernen mit Medien. Im dritten Kapitel wird die Mediendidaktik als Teildisziplin der „Bildungswissenschaften“ dargestellt. Die folgenden Kapitel vier bis sechs setzen sich mit Gründen für den Medieneinsatz auseinander, den lerntheoretischen Grundlagen und Definitionen von Medien. In den Kapiteln sieben und acht ist der Forschungsstand zum „Lernen mit Bild, Text und Ton“ sowie zum sozialen Lernen thematisiert.

Der zweite Teil des Buches ist praxisorientiert und beginnt damit, wie man Lernen mit Medien plant und welche Vorgehensschritte es dazu gibt. Dazu gehören die beteiligten Akteure, denen sich das neunte Kapitel widmet, sowie eine Festlegung der Lernziele. Die didaktischen Methoden werden im elften und zwölften Kapitel behandelt – wobei Kerres Lehrmethoden von der Lernorganisation unterscheidet, also davon, wie Medien eingesetzt werden – was Thema des 13. Kapitels ist. Im 14. Kapitel geht es um die technische Implementierung, im 15. um Innovation (E-Learning und Change Management). Das letzte Kapitel enthält einen

siebenseitigen Leitfadens, welcher die Analyse- und Entscheidungsschritte beim Medieneinsatz beinhaltet.

Die einzelnen Kapitel vermitteln einen Einblick in den aktuellen Forschungsstand bestimmter Themenfelder und stellen zugleich die leitenden Ansätze innerhalb der Mediendidaktik dar. Jedes ist problemorientiert aufgebaut mit einem „Einstieg“, einer Vorschau auf das im Folgenden zu Behandelnde und der Benennung von Lernzielen. Weiterhin werden Arbeitsaufgaben gestellt und immer wieder Fallbeispiele gegeben. Der sprachliche Duktus spiegelt den ergebnisorientierten, wirtschaftsbezogenen Ansatz. Etwas störend jedoch ist, insbesondere weil das Buch auch an Studierende gerichtet ist, die mangelnde Sorgfalt bei den Korrekturen durch die Verlagsredaktion.

Das Buch kann als eine umfassende Einführung in die Mediendidaktik gelesen und zugleich ähnlich wie ein Handbuch genutzt werden. Bei der Prüfungsvorbereitung kann es zur Strukturierung und Zusammenschau der mediendidaktischen Ansätze und Fragestellungen dienen. Die problemorientierte, fallbasierte Konzeption hilft bei der Kontextualisierung der Informationen, die sonst, insbesondere bei noch fehlenden Vorkenntnissen, abstrakt und zusammenhanglos blieben. Eine Reflexion und Anwendung des Gelesenen ermöglichen die Arbeitsaufgaben. Musterlösungen, um den eigenen Lernfortschritt zu kontrollieren, würden in einer späteren Auflage sicher von jenen begrüßt, die das Buch als Lehrbuch verwenden. Für Praktiker ist es besonders geeignet, wenn sie bereits mediendidaktische Vorkenntnisse besitzen und diese erweitern wollen bzw. den Einsatz von Medien und die Erstellung von Lernmedien planen. Hier geben nicht nur die Beispiele Orientierung, sondern besonders auch die Leitfäden, in welchen Schritten man wie vorgehen sollte. Die Mediendidaktik von Michael Kerres wird mit diesem breiten Ansatz sicherlich den Bedarf nach noch weiteren Auflagen wecken.

*Manuela Pietraß*

Schmidt-Lauff, Sabine (Hg.)

### **Zeit und Bildung: Annäherung an eine zeittheoretische Grundlegung**

Waxmann Verlag, Münster u.a. 2012,  
171 Seiten, 24,90 Euro,  
ISBN 978-3-8309-2660-3

Pädagogisches Handeln geschieht in Zeiträumen, bezieht sich auf Zeiteinheiten, beschäftigt sich mit Zeitphasen und betrifft individuelle Zeitplanungen sowie individuelle Lebenszeit. Lebenslanges Lernen ist ein sprechendes Beispiel dafür, wie Bildungs- und Lernprozesse mit der Lebenszeit der Menschen verknüpft werden.

Zeit findet sich in pädagogischen Betrachtungen – sie wird aber in ihrer Rolle nicht systematisch hinterfragt. Auf sie wird beliebig, utilitaristisch Bezug genommen. Systematisches Hinterfragen der Zeitaspekte fehlt ebenso wie die empirische Untersuchung ethischer, curriculärer, biografischer oder anderer Zeitaspekte. Diese Mangelsituation konstatiert die Herausgeberin des Buches, Professorin für Erwachsenenbildung und Weiterbildung an der Technischen Universität Chemnitz. Die Publikation, verstanden als „Annäherung an eine zeittheoretische Grundlegung“, ist eine wissenschaftliche Antwort.

In einem einleitenden Kapitel stellt die Herausgeberin ihre Überlegungen zu Zeit und Bildung vor. Sie spannt einen weiten thematischen Bogen und legt Fachtermini fest: z.B. Temporalität. Darunter subsumiert sie „... sämtliche zeitbezogenen Phänomene wie auch ihre interpretativen Ausdeutungen“. In ihre Annäherung an eine „Temporaltheorie der Pädagogik“ integriert sie u.a. Bildung im Wandel der Zeit, in der Moderne, im Bezug zum Lernen sowie im Zusammenhang mit unterschiedlichen Lebenszeiten und -phasen.

Weitere Beiträge im Buch beschäftigen sich mit dem Verhältnis von Bildung und Freiheit, wobei die Verzögerung als Bedingung der Möglichkeit von Erfahrung erklärt wird, mit Kontinuität der Momente, mit Kontinuität und Kontingenz, mit Lernen in Übergangszeiten sowie mit synchronisierter

Zeit in Bildungsprozessen. Die Tendenz des Buches ist, eine spezifische Zeitgestaltung zu berücksichtigen – auch ein „noch-nicht“ im Sinne Ernst Blochs einzulösen.

Kritisch wird vermerkt, dass Zeitstrukturen der Eigenzeit Lernender entsprechen sollen. So entsteht ein Plädoyer für Respekt vor individueller Eigenzeit, wenn es heißt: „Es geht also nicht um Synchronisation in erster Linie, sondern zugleich um immer wieder herzustellende Asynchronisation anstatt um Überwindung dieser. Vielmehr muss auch das Bestehenbleiben, das Akzeptieren und Fördern zeitlich divergierender Prozesse und Strukturen der Unterstützung von Lernen zugerechnet werden“ (S. 169).

Als „Annäherung an eine zeittheoretische Grundlegung“ erfüllt der Band seine Absicht. Er ist informativ und lädt zum Nach-, Mit- und Weiterdenken ein. Das Buch bietet – nicht als leichte Kost geschriebene – Anregungen, die Zeit, oder sage ich jetzt exakter die Temporalität, in Lern- und Bildungsprozessen zu beachten und zu berücksichtigen.

*Werner Lenz*

Uhmann, Christine

### **Aktuelle Herausforderungen im Management von Weiterbildungsorganisationen**

ArtSet/EXPRESSUM-Verlag, Hannover  
2011, 107 Seiten, 16,00 Euro,  
ISBN 978-3-89069-026-1

Der Band 18 der Schriftenreihe für kritische Sozialforschung und Bildungsarbeit des Instituts Artset, herausgegeben von Rainer Zech, referiert Ergebnisse aus einem Forschungsschwerpunkt „Management in der Weiterbildung“ des Artset-Instituts in Hannover. Auf der Grundlage einer sekundäranalytischen Analyse der wissenschaftlichen Auseinandersetzungen zum Weiterbildungsmanagement untersucht die Autorin aktuelle Herausforderungen im Management von Weiterbildungsorganisationen. Hierzu

wertet sie Experteninterviews mit Leitenden von Weiterbildungseinrichtungen aus unterschiedlichen Trägerbereichen aus.

Eingangs wird die Pluralität der Weiterbildungslandschaft vor dem Hintergrund des mehrfach geteilten Weiterbildungsmarktes beschrieben und ein institutionelles Weiterbildungscluster begründet: öffentliche Einrichtungen, staatlich anerkannte private Organisationen, staatlich nicht-anerkannte gemeinnützige Organisationen, kommerzielle Weiterbildungsanbieter und Weiterbildungsabteilungen von Unternehmen. Ein steigender Veränderungsdruck auf die Erwachsenenbildungsunternehmen zeichnet sich nach Uhmann insbesondere durch verschärfte finanzielle Unsicherheiten und neue Anforderungen an die Wirtschaftlichkeit, die Folgen der demografischen Entwicklung und der Globalisierung, die Entgrenzung und Vernetzung der Weiterbildung, ein weitgehend institutionalisiertes Qualitätsmanagement und innovative Lehr- und Lernarrangements aus. Der sichtbare Organisationswandel verändert die konkreten Handlungsbedingungen der Leitungen von Bildungsunternehmen. Christine Uhmann beschreibt diese Änderungsprozesse anhand von Entwicklungsphasen seit den 1970er Jahren: Aufbau- und Ausbauphase (1970er und 1980er Jahre), Ausdifferenzierungsphase (1990er Jahre) und Transformationsphase (seit 2000). Sie berücksichtigt im Weiteren Spezifika von Weiterbildungsorganisationen, um die Spannungsfelder des Weiterbildungsmanagements zwischen pädagogischen Ansprüchen und wirtschaftlichem Handeln präzisieren zu können. Aufbauend auf einer begrifflichen Auseinandersetzung mit dem Management und speziell dem Weiterbildungsmanagement, charakterisiert sie mit dem Weiterbildungsmarketing, dem Finanzmanagement, der Organisationsentwicklung, dem Qualitätsmanagement und der Personalentwicklung die zentralen Managementaufgaben – ergänzt um Ablauf- und Selbstmanagement. Eine strukturierte Übersicht zum Managementalltag differenziert diese zentralen Aufgabenbereiche praxisorientiert aus.

Die qualitativ empirische Untersuchung basiert auf Experteninterviews mit Leitungen aus unterschiedlichen Organisationsformen und Trägerbereichen, orientiert an einem im Artset Institut entwickelten Cluster von Weiterbildungsorganisationen. Die Interviews werden entsprechend der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring) ausgewertet. Entsprechend den Frageschwerpunkten strukturiert sich die Auswertung in: das Aufgabenfeld der Leitung, den Managementhintergrund und das Managementkonzept, die Beschreibung des Managementspannungsfelds zwischen Pädagogik und Ökonomie sowie aktuelle Herausforderungen im Management von Weiterbildungsorganisationen. Entsprechend den Veränderungsprozessen der Weiterbildungspraxis und deren bildungspolitischen Kontexten unterliegt das Weiterbildungsmanagement selbst stetigen Veränderungsprozessen. „Das Proprium des Managements in der Weiterbildung besteht vor diesem Hintergrund in der Herausforderung, die teilweise paradoxen Zielsysteme zusammenzuführen und eine Balance zwischen den pädagogischen und ökonomischen Bezugssystemen zu finden“ (S. 94). Das Managementwissen basiert größtenteils auf Selbstprofessionalisierungsprozessen. Die Leitungen bedienen sich betriebswirtschaftlichen Managementtools, berücksichtigen aber die Anforderungen einer pädagogischen Organisation. Abschließend präsentiert die Autorin das Managementmodell des Instituts Artset, das neben organisations- und managementtheoretischen Grundlagen vor allem handlungspraktische Module zu den relevanten Fragen eines weiterbildungsspezifischen Managements enthält.

Die Arbeit von Christine Uhmann gibt einen schnellen Überblick über die Diskussionen zum Weiterbildungsmanagement der letzten Jahrzehnte. Begriffliche Unschärfen muss man dabei in Kauf nehmen. Einige Ableitungen bleiben zwar etwas unklar, inhaltlich werden aber in der Literatur vorfindbare Strukturierungen des Weiterbildungsmanagements erfrischend praxisnah präzisiert (vgl. S. 55ff.). Die Autorin verweist zu Recht

darauf, dass die inhaltlichen Auseinandersetzungen nur eingeschränkt empirisch begründet waren. Ihre qualitative Studie ermöglicht ihr, die gängige Managementpraxis in ihren paradoxen Anforderungen nachzuzeichnen – eine Aufforderung zu weiterer empirischer Erforschung.

*Klaus Meisel*

## **Autorinnen und Autoren der Beiträge**

**Sandra von Doetinchem de Rande**, Dipl. Päd., wissenschaftliche Mitarbeiterin und Public Education Specialist am Osher Lifelong Learning Institute der Universität Berkeley, USA, [sandra.doetinchem@berkeley.edu](mailto:sandra.doetinchem@berkeley.edu)

**Prof. Dr. Halit Öztürk**, Professor für Pädagogik unter besonderer Berücksichtigung interkultureller und internationaler Pädagogik an der Universität Erlangen-Nürnberg, [halit.oeztuerk@paed.phil.uni-erlangen.de](mailto:halit.oeztuerk@paed.phil.uni-erlangen.de)

**Prof. Dr. Annette Sprung**, Professorin am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Innsbruck, [annette.sprung@uibk.ac.at](mailto:annette.sprung@uibk.ac.at)

## **Autorinnen und Autoren der Rezensionen**

**Raphael Bernhardt M.A.**, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur Empirische Methoden der erziehungswissenschaftlichen Forschung der Friedrich-Schiller-Universität Jena, [raphael.bernhardt@uni-jena.de](mailto:raphael.bernhardt@uni-jena.de)

**Dr. phil. habil. Rainer Brödel**, Universitätsprofessor und Lehrbeauftragter am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Münster, [brodel@uni-muenster.de](mailto:brodel@uni-muenster.de)

**Univ.-Prof. Dr. Werner Lenz**, Professor für Erziehungswissenschaften mit besonderer Berücksichtigung der Erwachsenenbildung an der Universität Graz, [werner.lenz@uni-graz.at](mailto:werner.lenz@uni-graz.at)

**Prof. Dr. Klaus Meisel**, Managementdirektor der Münchener Volkshochschule Gmbh, [klaus.meisel@mvhs.de](mailto:klaus.meisel@mvhs.de)

**Prof. Dr. Manuela Pietraß**, Professorin für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Medienbildung an der Universität der Bundeswehr München, [manuela.pietrass@unibw.de](mailto:manuela.pietrass@unibw.de)

## Gutachterinnen und Gutachter im 35. Jahrgang (2012)

Die Herausgeber des REPORT danken folgenden Kolleginnen und Kollegen für die Begutachtung von Beiträgen, die der Zeitschrift zur Veröffentlichung angeboten wurden.

- |  |  |
|--|--|
| Ingrid Ambos, Bonn                               | Prof. Dr. Harm Kuper, Berlin                   |
| Prof. Dr. Rolf Arnold, Kaiserslautern            | Dr. Ulrike Selma Ofner, Hamburg                |
| Karin Behlke, Stuttgart                          | Natalie Pape, Hannover                         |
| Prof. Dr. Rainer Brödel, Münster                 | Dr. Roswitha Peters, Bremen                    |
| Evy Van Brussel, Bonn                            | Prof. Dr. Jost Reischmann, Tübingen            |
| Prof. Dr. María do Mar Castro Varela,<br>Berlin  | Bernhard von Rosenblatt, München               |
| Dr. Dieter Dohmen, Berlin                        | Prof. Dr. Michael Schemmann, Gießen            |
| Dr. Jörg Dinkelaker, Frankfurt                   | Peter Schlögl, Wien                            |
| Prof. Dr. Peter Faulstich, Hamburg               | Dr. Christian Schmidt, Duisburg-Essen          |
| Dr. Wilhelm Filla, Wien                          | Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha,<br>Tübingen |
| Dr. Jens Friebe, Bonn                            | Dr. Silke Schreiber-Barsch, Hamburg            |
| Dr. Annika Goeze, Tübingen                       | Karin Schuller, Mannheim                       |
| Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Hamburg                | Sabine Seidel, Hannover                        |
| Prof. Dr. Michael Göhlich, Erlangen-<br>Nürnberg | Prof. Dr. Annette Sprung, Innsbruck            |
| Prof. Dr. Petra Grell, Potsdam                   | Dr. Christian H. Stifter, Wien                 |
| Dr. Erik Haberzeth, Berlin                       | Monika Tröster, Bonn                           |
| Prof. Dr. Klaus Harney, Bochum                   | Prof. Dr. Karl Weber, Bielefeld                |
| Dr. Josef Hartmann, München                      | Prof. Dr. Susanne Maria Weber, Mar-<br>burg    |
| Dr. Klaus Heuer, Bonn                            | Prof. Dr. Jürgen Wittpoth, Bochum              |
| PD Dr. Aiga von Hippel, München                  | Prof. Dr. Daniel Wrana, Liestal (CH)           |
| Dr. Maria Icking, Bottrop                        |  |
| Prof. Dr. Wolfgang Jütte, Bielefeld              |  |
| Prof. Dr. Bernd Käßlinger, Berlin                |  |
| PD Dr. phil. Monika Kil, Bonn                    |  |
| Dr. Marc Kleinknecht, München                    |  |
| Dr. Peter Kossack, Potsdam                       |  |

## Call for papers

# REPORT

Heft 1/2013

### **Kompetenzen**

Kompetenzen als Fähigkeiten zur Lebensbewältigung, als informell erworbene Fähigkeiten, als Elemente in nationalen Qualifikationsrahmen, als Lernergebnisse im Lebenslauf – es gibt keine andere Kategorie, die in den letzten Jahren derart an Bedeutung im Kontext von Lernen und (Weiter-)Bildung gewonnen hat. Was aber ist methodisch und empirisch an neuen Erkenntnissen vorhanden?

Wir laden empirisch ausgerichtete Beiträge ein, die sich mit Methoden der Kompetenzerfassung, mit Fragen des Kompetenzerwerbs und mit der Relevanz von Kompetenzen in Biografie, Alltag und Arbeitswelt beschäftigen. Insbesondere der Blick auf die Debatte um die Qualifikationsrahmen, d.h. auf die Relevanz im betrieblichen Kontext und auf die Instrumente der Messung ist dabei wichtig. Der internationale Bezug dieser Diskussion sollte dabei nicht fehlen.

Genauere Auskünfte erteilt Ihnen der verantwortliche Herausgeber Prof. Dr. Ekkehard Nuisl (nuissl@die-bonn.de) oder die Redaktion (thomas.jung@die-bonn.de). Nähere Informationen zur Einsendung von Manuskripten finden Sie auf der Webseite des REPORT oder erhalten Sie auf Anfrage von der Redaktion.

**Einsendeschluss für Manuskripte: 15. Dezember 2012**

**Erscheinungstermin: 1. April 2013**

Alle Manuskripte durchlaufen ein anonymisiertes double-blind Peer-Review-Verfahren. Die Redaktion nimmt Manuskripte nur zur Erst- und Alleinveröffentlichung an. Das Manuskript ist als Ausdruck oder Word-Datei einzureichen. Zur Wahrung der Anonymität soll es weder den Namen noch Angaben zum Autor bzw. zur Autorin enthalten. Die Angaben sind auf einem gesonderten Blatt respektive in einer gesonderten Datei beizufügen.

Zur Wahrung der Anonymität soll es weder Autorennamen noch Angaben zum Autor/ zur Autorin enthalten. Die Angaben sind auf einem gesonderten Blatt/in einer gesonderten Datei beizufügen. Darüber hinaus sind die Autorenhinweise des REPORT zu beachten ([www.report-online.net](http://www.report-online.net)).

## Call for papers

### **magazin erwachsenenbildung.at**

Ausgabe 19 (2013)

#### **Community Development & Community Education**

Neue Konzepte der Gemeinwesenarbeit in der Erwachsenenbildung?

Die Arbeit am Gemeinwesen als demokratischer Prozess mit aktiver Beteiligung der Bevölkerung hat in der österreichischen Erwachsenenbildung eine lange Tradition. Ausgabe 19 des „Magazin erwachsenenbildung.at“ widmet sich der vielfältigen und langjährigen Praxis und fragt nach, welche theoretischen und wissenschaftlichen Rahmen wirksam sind.

Wir laden ein, aktuelle Praxis und engagierte Umsetzung von Community Education vorzustellen. Zum Beispiel liegen Themenfelder nahe wie der Lebensraum (Ökologie), die Gestaltung alternativer Wirtschaft (Ökonomie), die Aktivierung von Partizipation und politischer Teilhabe (Demokratie, Citizenship) und Bildung (Lernen). Anregung können die Beispiele liefern, wie sie in den letzten Jahren im Rahmen der Reihe Gemeinwesenarbeit/Soziale Arbeit am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung vorgestellt wurden und in der nächsten Tagung (November 2012) wieder thematisiert werden.

**Redaktionsschluss: 1. Februar 2013**

**Erscheinungstermin: Juni 2013**

Herausgeber: Dr. Christian Kloyber (christian.kloyber@bifeb.at)

Mag. Ingolf Erler (ingolf.erler@oieb.at)

Weitere Informationen zum Magazin und zur Einreichung von Manuskripten unter:

[http://erwachsenenbildung.at/magazin/redaktion/meb13-19\\_callforpapers.pdf](http://erwachsenenbildung.at/magazin/redaktion/meb13-19_callforpapers.pdf)

# Lernberatung und Diagnostik

## Praxiskonzepte für Lern- beratung und Diagnostik

Diagnostik und Lernberatung können sich produktiv ergänzen und sind in dieser Kombination für den Bereich Alphabetisierung/Grundbildung besonders wichtig.

Der Band präsentiert erstmals Konzepte, die zeigen, wie Lernberatung sowie Lern- und Kompetenzdiagnosen in der Praxis zusammengeführt werden können. Besonders hilfreich für Planende, Beratende und Kursleitende in der Alphabetisierung und Grundbildung sind die in den Beiträgen vorgestellten Materialien und Vorgehensweisen. Die Praxiskonzepte zur Lernberatung richten sich darüber hinaus an alle Akteure der Erwachsenenbildung/Weiterbildung.



Joachim Ludwig (Hg.)

### Lernberatung und Diagnostik

Modelle und Handlungsempfehlungen für Grundbildung und Alphabetisierung

**Perspektive Praxis**

2012, 194 S., 19,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5065-2

E-Book ISBN 978-3-7639-5066-9

Best.-Nr. 43/0040

**wbv.de**

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon **0521 91101-11** per E-Mail [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de)



# Bildungsstudien

Die Studien der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) untersuchen Curricula und ihre Umsetzung in 63 Ländern auf sechs Kontinenten.

Ina V. S. Mullis,  
Michael O. Martin,  
Chad A. Minnich,  
Kathleen T. Drucker,  
Moira A. Ragan

## PIRLS 2011 Encyclopedia Vol. 1 & 2

Education Policy and  
Curriculum in Reading

2012, 784 S., 69,99 € (D)

ISBN 978-90-79549-15-3

Best.-Nr. 6004302

The PIRLS 2011 Encyclopedia is an extremely valuable compendium of how reading is taught around the world. Each of the 49 PIRLS 2011 countries prepared a chapter summarizing the structure of its education system, the language/reading curriculum in the primary grades, and overall policies related to language/reading instruction (e.g., teacher education, materials, and assessment).



Ina V. S. Mullis,  
Michael O. Martin,  
Chad A. Minnich,  
Gabrielle M. Stanco,  
Alka Arora,  
Victoria A.S. Centurino,  
Courtney E. Castle

## TIMSS 2011 Encyclopedia Vol. 1 & 2

Education Policy and  
Curriculum in Mathematics  
and Science

2012, 1096 S., 69,99 € (D)

ISBN 978-90-79549-14-6

Best.-Nr. 6004301

The TIMSS 2011 Encyclopedia is an extremely valuable compendium of how mathematics and science are taught around the world. Each of the 63 TIMSS 2011 countries prepared a chapter summarizing the structure of its education system, the mathematics and science curricula in the primary and lower secondary grades, and overall policies related to mathematics and science instruction (e.g., teacher education, materials, and assessment).



wbv.de

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de)



# Lernberatung

## Forschungsansätze und Konzepte zur Alphabetisierung

Die Autoren geben einen aktuellen und systematisierten Überblick zur Alphabetisierungsforschung entlang der Forschungslinien in der Erwachsenenbildungswissenschaft. Darüber hinaus werden die Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt SYLBE zu Lernbegründungen, Lernanlässen und Lernabbrüchen vorgestellt.

Die Autoren stellen ein Lernberatungskonzept vor, mit dem sowohl die biografischen und sozialen als auch die gegenständlichen Seiten des Lernprozesses reflektiert und unterstützt werden können.



Joachim Ludwig (Hg.)

### Lernen und Lernberatung

Alphabetisierung als Herausforderung für die Erwachsenenbildung

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

2012, 230 S., 34,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5067-6

ISBN E-Book 978-3-7639-5068-3

Best.-Nr. 14/1118

wbv.de

# FORSCHUNG

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de)

