

Neue und alte Herausforderungen für die Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft

# Nach den Fluchtbewegungen ist vor den Fluchtbewegungen

WIEBKE WABURG

Trotz vielfältiger Anstrengungen der letzten Jahre, geflüchtete Menschen mit Sprach- und Integrationskursen zu versorgen, bleibt die Teilnahme von Menschen mit Migrationshintergrund an Weiterbildung insgesamt unterdurchschnittlich. Es bedarf, so die Autorin, nicht nur punktueller Anstrengungen, sondern einer konsequenten interkulturellen Öffnung der Einrichtungen und Institutionen, um dies zu ändern.

Der Themenkomplex Migration und Integration wird in der Weiterbildung erst seit Mitte der 1990er Jahre verstärkt diskutiert (Fischer, 2018; Öztürk, 2018). Er ist aber auch im Jahr 2018 (noch) nicht in allen Einrichtungen und Institutionen der Weiterbildungslandschaft angekommen.<sup>1</sup> Die späte Beschäftigung mit Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft hängt damit zusammen, dass Deutschland sich lange nicht als Einwanderungsland definiert hat und die real existierende Arbeits- und Fluchtmigration tendenziell ignoriert wurde. Entsprechend wurden Integrationsmaßnahmen (u.a. Deutschkurse, Nachqualifizierungen, Maßnahmen zum Einstieg in den Arbeitsmarkt) bis Anfang der 1990er Jahre zwar für die deutschstämmigen Aussiedlerinnen und Aussiedler zur Verfügung gestellt, für Personen und Gruppen ohne deutsche Staatsangehörigkeit jedoch nur in geringem Umfang.

Aus dieser Zeit der mangelnden Integrationsbemühungen Deutschlands resultieren vielfältige (Bildungs-)Benachteiligungen der Bevölkerung mit Migrationshintergrund, die nach wie vor gegenüber der deutschen Bevölkerung im Durchschnitt geringer qualifizierte Abschlüsse erreicht, häufiger

von Arbeitslosigkeit und Armut betroffen und seltener in höheren beruflichen Positionen zu finden ist. Diese Benachteiligungen sind gegenwärtig wirkmächtig und müssen im Sinne der Bildungsgerechtigkeit abgebaut werden.

Die nachholende Integration hat zwar mit dem Bekenntnis zur Migrations- und Einwanderungstatsache um die Jahrtausendwende und der damit beginnenden aktiven Integrationspolitik – die ihren Niederschlag u.a. im 2005 in Kraft getretenen Zuwanderungsgesetz, in Integrationsgipfeln und den Integrationskursen findet – begonnen, ist jedoch bestenfalls »auf den Weg gebracht« worden. Dies zu betonen ist mir besonders wichtig vor dem Hintergrund der Fokussierung auf Weiterbildung von Flüchtlingen, die, beginnend mit der Öffnung der deutschen Grenzen im Jahr 2015 und dem anschließenden starken Anstieg der Einreise von Geflüchteten mit dem Höhepunkt im August 2016, zu beobachten war. Die Konzentration auf Weiterbildungsbedarfe von Flüchtlingen während der vergangenen Jahre war wichtig und nachvollziehbar. Mit den infolge der Schließung der »Balkanroute« und dem Abkommen zwischen der Türkei und der EU deutlich gesunkenen Zahlen der einreisenden Flüchtlinge (Hanewinkel & Oltmer, 2017) sollte die Weiterbildung anderer Migrationsgruppen nun wieder verstärkt in den Blick genommen werden.

<sup>1</sup> Ausnahmen sind von dieser Feststellung Anbieter von Integrations- und Sprachkursen. Allerdings gelingt es diesen kaum, die Teilnehmenden aus den Integrations- und Sprachkursen für die Teilnahme am offenen Programm zu gewinnen.

Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft richtet sich grob gefasst an drei Zielgruppen. Zum einen geht es um Migrantinnen und Migranten. Zum anderen sollen alle in Deutschland lebenden Menschen für das Leben in einer durch zunehmende kulturelle und sprachliche Heterogenität geprägten Gesellschaft sensibilisiert werden, etwa in Bezug auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz oder den Umgang mit Fremdheitserfahrungen. Zum dritten werden Fachkräfte für die Arbeit mit heterogenen Zielgruppen oder in entsprechenden Teams geschult. Dass somit die gesamte Bevölkerung adressiert wird, deckt sich mit einem Verständnis, das Integration nicht nur als »Bringschuld« der Zugewanderten ansieht, sondern als einen Prozess, der 1. von der migrierten und der aufnehmenden Bevölkerung getragen wird, der 2. zu Veränderungen bei allen führt und der 3. auf die gleichberechtigte Partizipation an dem Chancangebot in zentralen Bereichen der Gesellschaft zielt (Bade, 2007). Im Folgenden wird die Zielgruppe Migrantinnen und Migranten detaillierter in den Blick genommen.

### Migrantinnen und Migranten als Zielgruppe

Für die heterogene Gesamtgruppe der Personen mit Migrationshintergrund ist insgesamt eine deutliche Unterrepräsentanz hinsichtlich der Weiterbildungsbeteiligung zu konstatieren. Diese beruht hauptsächlich auf der geringeren Beteiligung an betrieblicher Weiterbildung (Öztürk, 2018; BMBF, 2018), die wiederum mit der Ausübung von Berufen auf der unteren Qualifikationsebene zusammenhängt. Die sogenannte »Unterschichtung« der Migrationsbevölkerung Deutschlands bildet demnach den zentralen Grund für die vielfach belegte Unterrepräsentanz (Öztürk, 2011). Denn wie aktuelle Untersuchungen zeigen, sind Zugang und Teilnahme an Weiterbildungsangeboten abhängig vom Bildungsabschluss, Berufsabschluss und der beruflichen Position der Migrantinnen und Migranten (Öztürk, 2018).

Die Weiterbildungsbeteiligung unterscheidet sich auch zwischen Migrationsgenerationen und danach, ob Personen mit Migrationshintergrund die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen oder nicht: Personen, die bereits in Deutschland geboren wurden, sowie Eingebürgerte weisen eine höhere Weiterbildungsbeteiligung auf als selbst migrierte und nicht eingebürgerte Zuwanderer (ebd.). Für diese Gruppen zeigen sich zudem Unterschiede in der Beteiligung an betrieblicher, individuell berufsbezogener und nicht-berufsbezogener Weiterbildung (BMBF, 2018). Des Weiteren bestehen Differenzen in der Beteiligung nach Herkunftsländern und Alter der Zugewanderten (ebd.). Die vorliegenden empirischen Befunde verweisen auf die Heterogenität der Migrationsbevölkerung und ihrer Weiterbildungsbedürfnisse und -beteiligung, die bei der Entwicklung und Durchführung von Weiterbildungsangeboten immer im

Blick behalten werden müssen (ebd.). Bei Personen mit direkter Migrationserfahrung, die im (jungen) Erwachsenenalter nach Deutschland migriert sind, hängt die berufliche Positionierung auch mit Problemen bei der Anerkennung von im Ausland erworbenen Qualifikationen zusammen sowie damit, dass Deutschkenntnisse nicht immer auf fachsprachlichem Niveau vorliegen und deswegen eine Teilnahme an berufsbezogener Weiterbildung (die zumeist in deutscher Sprache erfolgt) nicht – bzw. noch nicht – infrage kommt (Brüning, 2006).

Neben den sozialstrukturellen und sprachlichen Barrieren, die auch für Personen ohne Migrationshintergrund gelten, existieren weitere Barrieren aufseiten der Individuen und aufseiten der Institutionen. Unsicherheiten im Hinblick auf den weiteren Berufs- und Lebensweg, Bleibeoptionen in Deutschland oder eine angestrebte Rückkehr in das Herkunftsland wirken sich bei Migrantinnen und Migranten hemmend auf die Beteiligung aus. Teilweise wird befürchtet, den Anforderungen der Kurse nicht gewachsen zu sein. Des Weiteren mangelt es häufig an Informationen über Angebote oder diese werden als monokulturell und mittelschichtorientiert wahrgenommen und deswegen nicht angenommen. Hemmend wirken (hohe) Kosten der Kurse und die Unvereinbarkeit mit familiären Anforderungen (Sprung, 2010).

Barrieren aufseiten der Weiterbildungsinstitutionen hängen vor allem mit einer fehlenden oder eingeschränkten interkulturellen Öffnung zusammen. Das heißt, dass Migrations- und Integrationsaspekte nicht auf allen Ebenen der Institution eine Rolle spielen und nicht im Leitbild verankert sind oder die Verankerung im Leitbild sich im Alltag nicht in entsprechenden Maßnahmen widerspiegelt. Dies hat zur Folge, dass sich einige Einrichtungen kaum um Migrantinnen und Migranten bemühen. Häufig wird nicht intensiv genug reflektiert, wie Zugänge für diese eröffnet werden können. Dies kann auch damit zusammenhängen, dass befürchtet wird, dass das Image der Einrichtung unter der Öffnung für Migrantinnen und Migranten leiden könnte. Kritisiert wird des Weiteren, dass das Personal nur zum Teil professionell auf den Umgang mit sprachlich und kulturell heterogenen Gruppen vorbereitet wurde und wird. Mitarbeitende mit Migrationshintergrund und Kenntnissen in den Muttersprachen der migrantischen Klientel sind in den Einrichtungen nicht entsprechend ihrem Anteil in der Bevölkerung repräsentiert (Öztürk, 2018; Sprung, 2010).

### Interkulturelle Öffnung als Lösung und Ziel

Eine interkulturelle Öffnung der Einrichtungen ist zwingend notwendig, wenn eine gleichberechtigte Teilnahme der Bevölkerung mit Migrationshintergrund an allen Weiterbildungsangeboten realisiert werden soll. Dies ist unter anderem notwendig, um auf den Abbau der mit der Bildungsungleichheit

verbundenen Zugangschancen zu attraktiven, hochqualifizierten Arbeitsstellen hinzuwirken. Die interkulturelle Öffnung beginnt mit der Verankerung interkultureller Aspekte im Leitbild und zielt auf Veränderungen für Klientel und alle Mitarbeitenden – auch auf der Leitungsebene. Barrieren der Inanspruchnahme sollen abgebaut werden. Es sind bedarfs- und adressatengerechte Weiterbildungsangebote zu entwickeln, deren didaktische Ausrichtung reflektiert werden sollte: etwa im Hinblick auf das Lerntempo, die Ausdrucksweise und Verständlichkeit Vortragender oder die Gestaltung von Unterrichtsmaterialien (Sprung, 2010). Zu empfehlen ist auch eine symbolische Widerspiegelung der Heterogenität der Klientel durch die Verwendung von Nutz- und Einrichtungsgegenständen aus unterschiedlichen Kulturen und die Berücksichtigung von unterschiedlichsten Herkunftssprachen bspw. bei der Erstellung von Angebotskatalogen oder Werbeflyern. Angesprochen ist hiermit vor allem die Öffentlichkeitsarbeit, die sich gezielt(er) an unterschiedliche Migrationsgruppen richten sollte. Von hoher Bedeutung ist es auch, die Beratung hinsichtlich bestehender Weiterbildungsangebote deutlich auszubauen – dafür könnten bspw. Integrationskurse genutzt werden (BMBF, 2018; Fischer, 2018).

Mit Blick auf die in Weiterbildungsinstitutionen tätigen Professionellen bedeutet die interkulturelle Öffnung, dass Personen aus unterschiedlichen Herkunftsgruppen im Team vertreten sein sollten. Die entstehenden multikulturellen Teams müssen begleitet und unterstützt werden bei der Entwicklung gleichberechtigter Teamstrukturen und hinsichtlich der Nutzung der Heterogenität für Problemanalysen und die Entwicklung von Lösungsstrategien. Zentral ist auch die Qualifizierung der Mitarbeitenden mit und ohne Migrationshintergrund im Bereich der Schlüsselqualifikation interkulturelle Kompetenz. Dabei wird interkulturelle Kompetenz verstanden als »Disposition, die im Prozess lebenslangen Lernens immer wieder neu angeeignet wird und in konkreten Situationen bezogen auf das je spezifische Feld als Handlungskompetenz neu zu entwickeln ist. Die Schlüsselkomponente der interkulturellen Kompetenz ist (Selbst-)Reflexivität! In (selbst-)reflexiven Prozessen müssen gesellschaftlich und strukturell bedingte Machtasymmetrien, Kulturgebundenheit und Kulturrelativität, kulturelle und individuelle Zugehörigkeiten sowie individuelle und gruppenbezogene Ressourcen berücksichtigt werden. Die pädagogisches Handeln begrenzenden institutionellen Mechanismen sind ebenfalls zu reflektieren« (Herwartz-Emden, Schurt & Waburg, 2010, S. 210).

Diese Definition verweist auf Potenziale und Grenzen des Engagements der einzelnen Weiterbildnerinnen und -bildner. Die Aufgabe, den Ausgleich nachteiliger Positionierung im Bildungssystem zu erreichen, kann nicht von pädagogischen Fachkräften oder Einzelinstitutionen allein geleistet werden. Sie bedarf gesamtgesellschaftlicher Anstrengungen. Von großer Bedeutung für die Entwicklung von Weiterbildungsmaß-

nahmen, die die sehr heterogene Zielgruppe erreichen, ist die Erkenntnis, dass am Abbau von Benachteiligungen von Zugewanderten kontinuierlich gearbeitet werden muss und der diesbezüglich vor den Fluchtbewegungen bestehende Handlungsbedarf nach den Fluchtbewegungen weiterhin besteht bzw. sogar gewachsen ist.



Bade, K. J. (2007). Nationaler Integrationsplan und Aktionsplan Integration NRW: Aus Erfahrung klug geworden? *ZAR* 27 (9), 307–315.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2018). *Weiterbildungsverhalten von Personen mit Migrationshintergrund*. Berlin: BMBF.

Brüning, G. (2006). Weiterbildung für Migrantinnen und Migranten – Tradition ohne Nachhaltigkeit. *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 29 (2), 43–54.

Fischer, V. (2018). Erwachsenenbildung im Kontext von Migration. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (4. Aufl.) (S. 1279–1296). Wiesbaden: Springer vs.

Hanewinkel, V. & Oltmer, J. (2017). *Länderprofil Deutschland. Focus Migration*. [www.bpb.de/gesellschaft/migration/laenderprofile/208594/deutschland](http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/laenderprofile/208594/deutschland)

Herwartz-Emden, L., Schurt, V. & Waburg, W. (2010). *Aufwachsen in heterogenen Sozialisationskontexten*. Wiesbaden: vs.

Öztürk, H. (2011). Weiterbildung im Kontext heterogener Lebenswelten. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 1 (2), 151–164.

Öztürk, H. (2018). Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In I. Gogolin, V. B. Georgi, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Pädagogik* (S. 228–234). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Sprung, A. (2010). Welche Weiterbildung braucht die Migrationsgesellschaft. In G. Biffl (Hrsg.), *Migration und Integration* (S. 23–33). Bad Vöslau: Asylum.



DR. WIEBKE WABURG

ist Professorin für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Migration und Heterogenität an der Universität Koblenz-Landau.

waburg@uni-koblenz.de